

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER

**FACTORS THAT MAKE LEARNING ENGLISH LANGUAGE
DIFFICULT**

Demet ÖZMAT

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

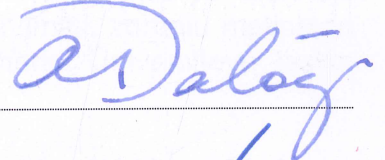
2017

KABUL ve ONAY

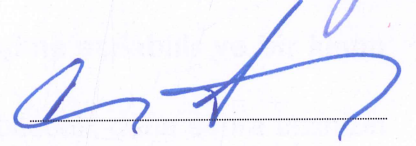
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Demet ÖZMAT'ın hazırladığı "İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

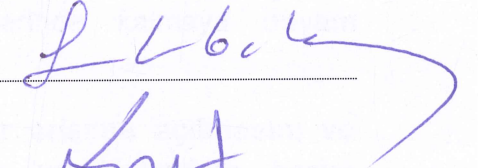
Başkan Prof. Dr. Ayşeg¼l DALOĞLU



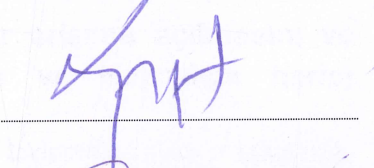
¼ye (Danışman) Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU



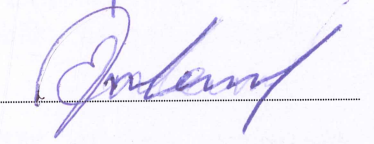
¼ye Prof. Dr. Fatma BIKMAZ



¼ye Doç. Dr. Nuri DOĞAN



¼ye Doç. Dr. Eda G¼RLEN



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) 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.

Tezim 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.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

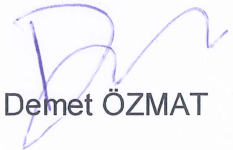
Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

27 /12 /2017.

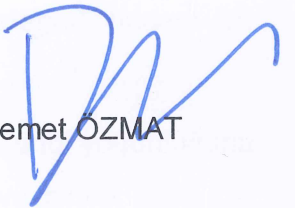

Demet ÖZMAT

ETİK BEYANNAMESİ

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 tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Demet ÖZMAT

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans, doktora eğitimim ve tez yazma sürecimin her aşamasında kendisiyle çalışmaktan çok büyük onur duyduğum, çalışmalarımı hem öğrenerek hem de keyif alarak yürüttüğüm, her zorlukta yanımda olan, bana yol gösteren, beni yüreklendiren, bilgi ve tecrübesinin yanı sıra akademik duruşu, kişiliği ve öğrencilerine rehberliği ile örnek alınması gereken değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Nurya SENEMOĞLU' nun öğrencisi olmak benim akademik yaşantımın en önemli dönüm noktası ve şansıdır. Teşekkürler sayın hocam...

Çalışmam süresince tez izleme komitemde yer alarak her aşamada, rehberliği ve zamanını hiç esirgemeyen, güler yüzü ile beni hep motive eden değerli hocam Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU'na ve öğrencileriyle hep olumlu iletişim içinde olan hocam Doç. Dr. Nuri DOĞAN'A, tez çalışmam süresince değerli katkılarını ve görüşlerini esirgemeyen Prof. Dr. Fatma BIKMAZ'a ve Doç. Dr. Eda GÜRLEN'e,

Desteğini hep yanımda hissettiğim, ne zaman yorulsam hep yanımda olan ve güzel günleri birlikte paylaştığım değerli arkadaşlarım, meslektaşlarım Arş. Gör. Zeynep ŞEN'e ve Arş. Gör. Dr. Özlenen ÖZDİYAR'a, bu yoğun süreçte olumlu yöneticilik özellikleriyle iş hayatımı kolaylaştıran, destek olan değerli hocam Dr. Bülent İNAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte bana büyük bir sabırla, sevgiyle, ilgiyle destek olan kendi yoğunluğuna rağmen beni hiç yalnız bırakmayan hayat arkadaşım, sevgili ve biricik eşim Dr. Anıl ÖZMAT'a, bugünlere gelmemde çok büyük katkıları olan çok kıymetli varlıklarım, kendileri de eğitimci olan annem Hülya GÜLSOY, babam Muhlis GÜLSOY ve canım kardeşim Barış GÜLSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER

Demet ÖZMAT

ÖZ

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğrenme sürecinde yaşanan zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından belirlemek ve önerilerini almaktır. Bu çalışma ile bugün Türkiye’de yabancı dil eğitimindeki mevcut durumu ortaya koymak, yabancı dil öğrenmede yaşanan zorlukların giderilmesine ve sorunlara çözüm üretilmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki MEB’e bağlı devlet ortaokullarının 7. sınıf ve Anadolu liselerinin 11.sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 2317 öğrenci ve 107 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler (DÖZF) Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS paket programı ve nitel veriler için MaxQda 12 programından faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencilerinin DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda, dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukların, yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çok yüksek düzeyde yaşadıkları zorluklar sırası ile öğretimin niteliği, öğrenme iklimi, öğrenme kaynakları ve öğrenenden (kendilerinden) kaynaklanan zorluklar olduğu ortaya çıkmıştır.
- Lise 11. sınıf öğrencilerinin çok yüksek düzeyde yaşadıkları zorluklar sırası ile öğrenme kaynakları, öğrenenden (kendilerinden), öğretimin niteliği ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar şeklinde olduğu tespit edilmiştir.
- Ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğrencilerinin ortak ve en sık yaşadıkları zorlukların; İngilizce kitaplarının iletişim becerilerini ve öğrencilerin günlük hayatlarında kullanacakları metinleri içermemesi, derslerde görsel ve işitsel

araç gereç kullanımı yetersizliği, becerilere ilişkin yaşanan zorlukların en çok konuşma ve dinlemede olması, derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilmemesi, İngilizce dersine okul dışında yeterli zaman ayıramama ve öğretme-öğrenme ortamında disiplin problemleri şeklinde tespit edilmiştir.

- Ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğretmenlerinin ortak olarak ve en sık yaşadıkları zorlukların İngilizce ders saati yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumları ve düşük motivasyon, öğrencilerin İngilizce dışındaki derslere daha fazla önem vermesi ve dersliklerin fiziksel şartlarının yetersiz olması şeklindedir.
- Öğretmenler genel olarak, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini, ders saatlerinin artırılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, kur sınıflarının oluşturulmasını, İngilizce öğretimi için yeterli fiziksel ortam ve araç gereç desteği olmasını önermişlerdir.
- Öğrenciler genel olarak, derslerde öğretici ve eğlendirici etkinliklerin artırılmasını, daha çok teknoloji kullanılmasını, daha çok dinleme ve konuşma etkinliklerinin yapılmasını, derslerde İngilizce iletişim kurulmasını, sınıf mevcutlarının düzenlenmesini ve İngilizce öğrenme yollarının öğrencilere öğretilmesini önermişlerdir.
- Ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri ile okulların belirlenen başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında her iki grup için de, alt başarı grubu okullarında okuyan öğrencilerin orta ve üst başarı grubu okullarındaki öğrencilere göre daha fazla düzeyde zorluk yaşadığı görülmektedir.
- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dil öğrenirken yaşadıkları zorluklar ile 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların düzeylerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorlukların 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluk derecelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğrenme, yabancı dil öğrenme, dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler.

Danışman: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

FACTORS THAT MAKE LEARNING ENGLISH LANGUAGE DIFFICULT

Demet ÖZMAT

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the factors and the reasons that make English language learning difficult by the students and the teachers in the English language learning process. The study aims to present the current situation of foreign language education in Turkey. It also aims to overcome to these difficulties and provide finding solutions to them.

This study is a descriptive study. The study group consists of 2317 secondary and high school students and 107 English teachers from the state schools of Ministry of Education in Ankara.

Data of this study was derived by foreign language learning difficulties scale and semi structured interview forms developed by the researcher. The quantitative obtained data were analyzed through SPSS, a Statistical Program for Social Sciences and the qualitative data were analyzed through MaxQda 12, Software for Qualitative and Mixed Methods Research.

The results of the study were summarized below:

- The findings of the foreign language learning difficulties scale showed that both 7th and 11th grade students had “high” level of difficulties in the foreign language learning process.
- The highest level difficulties of 7th grade students were respectively in quality of teaching-learning environment, physical and psychological atmosphere of the classrooms, teaching-learning sources and difficulties arising from the learners themselves.
- The highest level difficulties prevailed among 11th grade students were respectively in teaching-learning sources, difficulties arising from the learners themselves, quality of teaching-learning environment and physical and psychological environenmet of the classrooms.

- Semi structured interview results of students showed that the most frequently and common difficulties prevailed among students are; English course books don't encourage sufficient communicative practices and texts don't cover functional language needed in daily life, insufficient usage of visual and audial instruments in the classrooms, difficulties in listening and speaking abilities, insufficient using and teaching of language learning strategies, not studying English out of classroom and lastly discipline problems in classrooms.
- Semi structured interview results of teachers showed that the most frequently and common difficulties stated by teachers were inadequate English language course hours, crowded classrooms, the negative attitudes of students towards to English and English teachers, low motivation for English lessons and the inadequate physical environment of classrooms.
- Teachers generally suggested that the course books should be rearranged according to the needs and interests of learners, the hours of English class per week should be increased, number of students per English class should be reduced, classes should be organized according to English levels of students, adequate language learning environment and learning instruments should be provided.
- Students generally suggested that more instructive at the same time entertaining activities and listening and speaking activities should be integrated in classes, number of students per English class should be reduced, integration of using technologies effectively should be increased, English language should be spoken as a communication language in classes and lastly language learning strategies and learning ways should be taught by the teachers.
- When compared the difficulty levels of students had according to their schools' success levels, (above average, average and below average) it was found that students in below average schools' students had difficulties higher than the others in both 7th and 11th grade students.

- When compared the difficulty levels of 7th and 11th grade students, it was found that 11th grade students had higher level of language learning difficulties than 7th grade students.
- It was also found that there was no significant differentiation between gender and language learning difficulty levels in both 7th and 11th grade students.

Keywords: Learning, learning as a foreign language, factors that make learning English language difficult.

Advisor: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar DİZİNİ	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi	8
1.3.1. Alt Problemler.....	8
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar:.....	11
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	12
1.7.1 Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	12
1.7.1.1. Öğrenme Kaynakları.....	13
1.7.1.2. Öğretme-Öğrenme Ortamı	15
1.7.1.3. Öğretmen Nitelikleri	29
1.7.1.4. Öğrenen Nitelikleri	31
1.7.1.5. Öğrenme İkliminin Psikolojik ve Fiziksel Özellikleri	33
1.7.2 Geçmişten Günümüze Ülkemizde Yabancı Dil Eğitimi ve Program Geliştirme	34
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
2.3. İlgili Araştırmalar Özet.....	56
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Yöntemi	57
3.2. Çalışma Grubu.....	57
<i>Nicel Veriler için Çalışma Grubu</i>	<i>57</i>
<i>Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu.....</i>	<i>61</i>
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	62
3.3.1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği	63
3.3.1.1. Deneme Formunun Uygulanması	64
3.3.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Deneme Formundan Elde Edilen Verilerin AFA Sonuçları	65

3.3.1.3. Lise Öğrencilerinin Deneme Formundan Elde Edilen Verilerin AFA Sonuçları	66
3.3.1.4. Deneme Formu Verilerinin Analizi	67
3.3.1.5. Ortaokul Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Nihai Ölçek Analizleri	67
3.3.1.6. Lise Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Nihai Ölçek Analizleri	68
3.3.2. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu	69
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	71
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	72
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
4.3. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Bütünleştirilmiş Özeti	89
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	93
4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	93
4.4.1.1. Kaynaklara Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	94
4.4.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	95
4.4.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri	96
4.4.2.2. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması	97
4.4.3 Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	99
4.4.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklar Teması	99
4.4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme İkliminde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	101
4.4.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklar Teması	101
4.4.5. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Önerileri	102
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	104
4.5.1. Lise 11. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	104
4.5.1.1. Kaynaklara Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	105
4.5.2. Lise 11. sınıf Öğrencilerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri ...	107
4.5.2.1. Öğretme-Öğrenme Ortamına İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması	107
4.5.2.2. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması	108
4.5.3 Lise Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	110
4.5.3.1 Lise Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklar Teması	110
4.5.4 Lise Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	111
4.5.4.1 Lise Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklar Teması	111
4.5.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Önerileri	112

4.5.5.1 Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Önerileri Teması.....	112
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	114
4.6.1 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Kaynaklarına (Ders Kitapları ve Araç-Gereçler) İlişkin Görüşleri	115
4.6.1.1. Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	115
4.6.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	116
4.6.1.3. Kaynak Konusunda Yaşanan Zorluklara İlişkin Öneriler Teması	117
4.6.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	119
4.6.2.1. Öğretimin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklar	120
4.6.2.2. Dil Öğrenme Yollarının Derlerde Kullanılması Teması	121
4.6.2.3. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması....	122
4.6.2.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklara Yönelik Önerileri Teması	123
4.6.3 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	124
4.6.3.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine/ İngilizce Öğrenmeye Karşı Olumsuz Tutumları Teması	125
4.6.3.2 Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerine Karşı Olumsuz Tutumları Teması	126
4.6.3.3 Dil Öğrenmeyi Sevdirmeye Yönelik Öneriler Teması	127
4.6.4 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminden (psikolojik/fiziksel) Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	129
4.6.4.1 Öğrenme Ortamında Yaşanan Fiziksel ve Psikolojik Zorluklar Teması	129
4.6.4.2 Öğrenme İklimine Yönelik Öneriler Teması	130
4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	131
4.7.1. Lise İngilizce Öğretmenlerinin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri	132
4.7.1.1. Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	132
4.7.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması	133
4.7.1.3. Kaynak Konusunda Yaşanan Zorluklara İlişkin Öneriler Teması	135
4.7.2. Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri	136
4.7.2.1. Öğretim Hizmetinin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklar.	137
4.7.2.2. Dil Öğrenme Yollarının Derlerde Kullanılması Teması	138
4.7.2.3. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması....	139
4.7.2.4. Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Önerileri Teması.....	140
4.7.3 Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	141
4.7.3.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine/ İngilizce Öğrenmeye Karşı Olumsuz Tutumları Teması	141
4.7.3.2 Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerine Karşı Olumsuz Tutumları Teması	143
4.7.3.3 Dil Öğrenmeyi Sevdirmeye Yönelik Öğretmen Önerileri Teması	144

4.7.4 Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminden (psikolojik/fiziksel) Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri	145
4.7.4.1. Öğrenme Ortamında Yaşanan Fiziksel Ve Psikolojik Zorluklar Teması	145
4.7.4.2 Öğrenme İklimine Yönelik Öneriler Teması	146
4.10 Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmiş Tartışması	153
4.10.1. Araştırmanın Birinci, İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Yorum ve Tartışması.....	154
4.10.2. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlerinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Yorum ve Tartışması	167
4.10.3. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Probleminden Elde Edilen Bulguların Yorumu ve Tartışması	168
4.10.4. Araştırmanın Onuncu ve On birinci Alt Problemlerinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Yorum ve Tartışması	169
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	170
5.1. Sonuçlar.....	170
5.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	170
5.1.2. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	170
5.1.3. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	172
5.1.4. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	173
5.1.5. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	173
5.1.6. Araştırmanın Onuncu ve On birinci Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar	173
5.2. Öneriler.....	173
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	173
5.2.1.1. Öğretmenlere Dönük Öneriler.....	173
5.2.1.2. Milli Eğitim Bakanlığının İlgili Birimlerine Dönük Öneriler.....	175
5.2.1.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Dönük Öneriler.....	177
5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	177
EKLER DİZİNİ	191
EK-1 ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	192
EK-2 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN FORMU	193
EK-3 ORJİNALLİK RAPORU.....	194
EK-4 DİL ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ DENEME FORMU	196
EK-5 DİL ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ NİHAİ FORM ..	199
EK-6 İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU	202
EK-7 ÖĞRENCİLER GÖRÜŞME FORMU	204
EK-8 ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	206
EK-9 ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	207
EK-10 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZ F ÖLÇEĞİ DENEME UYGULAMASINA AİT İSTATİSTİKLER.....	208

EK-11 LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ DENEME UYGULAMASINA AİT İSTATİSTİKLER	209
EK-12 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ NİHAİ UYGULAMAYA AİT İSTATİSTİKLER.....	210
EK-13 LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ NİHAİ UYGULAMAYA AİT FAKTÖR YÜKLERİ.....	211
ÖZGEÇMİŞ.....	212

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: 2013-2014 KPPS ÖABT Yabancı Dil Ortalamaları	5
Tablo 1.2: 2010-2014 LYS 5 Ortalamaları	5
Tablo 3.1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Veriler	58
Tablo 3.2: Ortaokulların Başarı Düzeyine göre Tabakalandırılması	59
Tablo 3.3: Ortaokullar Çalışma Grubu	59
Tablo 3.4: Anadolu Liselerinin Başarı Düzeyine göre Tabakalandırılması	60
Tablo 3.5: Anadolu Liseleri Çalışma Grubu	60
Tablo 3.6: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerine Ait Betimsel Özellikler	61
Tablo 3.7: Lise İngilizce Öğretmenlerine Ait Betimsel Özellikler	61
Tablo 3.8: Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerine Ait Betimsel Özellikler	62
Tablo 3.9: Lise 11.sınıf Öğrencilerine Ait Betimsel Özellikler	62
Tablo 4.1: Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	74
Tablo 4.2: Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
Tablo 4.3: 7 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin DÖZF Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri	89
Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	94
Tablo 4.5: Ortaokul Öğrencilerinin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı	95
Tablo 4.6: Ortaokul Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	96
Tablo 4.7: Ortaokul Öğrencilerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	98
Tablo 4.8: Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	100
Tablo 4.9: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme İklimine Yönelik Görüşleri ve Sıklığı	101
Tablo 4.10: Ortaokul Öğrencilerinin Önerileri ve Sıklığı.....	102
Tablo 4.11: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	105
Tablo 4.12: Lise Öğrencilerinin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı	106
Tablo 4.13: Lise Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	107

Tablo 4.14: Lise Öğrencilerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	109
Tablo 4.15: Lise Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	110
Tablo 4.16: Lise Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	112
Tablo 4.17: Lise Öğrencilerinin Önerileri ve Sıklığı.....	113
Tablo 4.18: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	115
Tablo 4.19: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kitaplara İlişkin Yaşanan Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı	116
Tablo 4.20: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaklara İlişkin Yaşanan Zorluklara Yönelik Önerileri ve Sıklığı	118
Tablo 4.21: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	120
Tablo 4.22: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğrenme Yollarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	121
Tablo 4.23: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklarla İlgili Görüşleri ve Sıklığı	122
Tablo 4.24: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Önerileri ve Sıklığı	123
Tablo 4.25: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	125
Tablo 4.26: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Öğretmelerine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	126
Tablo 4.27: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri İngilizce Sevdirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	127
Tablo 4.28: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminde Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	129
Tablo 4.29: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İklimine İlişkin Önerileri ve Sıklığı	130
Tablo 4.30: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	132
Tablo 4.31: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı	133
Tablo 4.31: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaklara İlişkin Önerileri ve Sıklığı	135
Tablo 4.32: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklara İlişkin Görüşleri Ve Sıklığı	137

Tablo 4.33: Lise Öğretmenlerinin Dil Öğrenme Yollarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	138
Tablo 4.34: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklarla İlgili Görüşleri ve Sıklığı	139
Tablo 4.35: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Önerileri ve Sıklığı	140
Tablo 4.36: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.....	142
Tablo 4.37: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Öğretmelerine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	143
Tablo 4.38: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri İngilizce Sevdirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	144
Tablo 4.39: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminde Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı	145
Tablo 4.40: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İklimine İlişkin Önerileri ve Sıklığı	146
Tablo 4.41: Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerine ait DÖZF Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	148
Tablo 4.42: 7. Sınıf Öğrencilerine ait DÖZF Ölçeği Varyans Analizi.....	148
Tablo 4.43: Grupların Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri	149
Tablo 4.44: Lise 11. Sınıf Öğrencilerine ait Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	150
Tablo 4.45: DÖZF Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları	150
Tablo 4.46: Grupların Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri	151
Tablo 4.47: Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere Ait Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre t-Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4.48: Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin DÖZF Ölçeğine Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	152
Tablo 4.49: Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin DÖZF Ölçeğine ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre T-Testi Sonuçları	153

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Ortaokul Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Deneme Uygulamasının Özdeğer Çizgi Grafiği	64
Şekil 3.2. Lise Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Deneme Uygulamasının Özdeğer Çizgi Grafiği	66
Şekil 3.3. Ortaokul Öğrencilerinden Elde Edilen Verilerden Nihai Ölçek Analiz Sonuçlarının Çizgi Grafiği.....	69
Şekil 3.4. Lise Öğrencilerinden Elde Edilen Verilerden Nihai Ölçek Analiz Sonuçlarının Çizgi Grafiği.....	71

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

DÖZFÖ: Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği

YGS : Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın amacı, önemi, ilgili alan yazın ve araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Başta bilim ve teknoloji olmak üzere içinde bulunduğumuz yüzyılda tüm alanlarda hızla değişim ve ilerleme gerçekleşmektedir. Dolayısı ile bireylerin bu değişime ayak uydurması için birçok özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Senemoğlu'na (2013) göre, bilgi çağını yaşamakta olan dünyada, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi ve bu bilgiye ulaşma yollarını belirleyebilmesi, bilgiye ulaşarak ihtiyacını karşılayabilecek şekilde kullanabilmesi kazanması gereken zorunlu bir beceri olarak görülmektedir.

Bunun yanında yabancı dil bilmek ve yabancı dilde iletişim kurabilmenin de gerekli donanımlar arasında olduğu bilinen bir gerçektir. Uluslararası alanda İngilizce; savaşın ve barışın, bilimin ve teknolojinin, ticaretin ve iletişimin dili olmuştur (Cyrstal,1997). Harmer (2001) İngilizcenin artık günümüz *lingua franca*'sı olduğunu dile getirmiştir. *Lingua Franca*, her iki tarafın da ana dili birbirinden farklı olan ve anlaşmak için tercih edilen ve en yaygın kullanılan ortak dil anlamına gelmektedir. Dünyada birçok insan kendi anadillerinin yanında İngilizceyi de akıcı bir şekilde kullanmaktadır. İngilizcenin bu derece yaygın olması tarihsel, ekonomik, turizm, bilgi paylaşımı, popüler kültür gibi nedenlerle açıklanmıştır.

İngilizcenin dünyadaki en yaygın dillerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV) yürüttüğü geniş çaplı araştırmasında, İngilizce öğrenme nedenlerini ve önemini şu şekilde sıralanmıştır:

- *İngilizce iletişim amacı ile dünyadaki en yaygın kullanılan ortak dillerden biridir.*
- *Dünyadaki ana iletişim dili olarak İngilizceyi kullanmanın hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkileri olabilir.*
- *İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun dönemli ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin gelişme kapasitesini artırarak, olumlu yönde etkileyebilir.*

- *Bir çok ülkenin kendi başına inşa edemediği altyapıyı oluşturmak için önemli olan bölgesel entegrasyon, fiziksel kaynakların ve insan kaynaklarının yakınlığı ve kullanılabilirliği, karşılıklı bağımlılık ve dayanışma, bölgesel ticaret bloklarının sayısında artış ve daha da önemlisi ortak bir dil gibi faktörler tarafından teşvik edilmektedir.*
- *İngilizce, uluslararası iletişimde kullanılan temel dil olması itibariyle turizm sektörü için önemli bir beceridir.*
- *İşletmelerin küresel olarak gittikçe daha fazla iletişim halinde olmaları nedeniyle, yetenekli çalışanlara yönelik açık kadrolar İngilizce dilinde yüksek düzeyde iletişim becerileri gerektirmektedir (2013).*

İngilizce günümüzde sadece uluslararası ticarete değil, aynı dili paylaşmayan herhangi iki insanın bulunduğu her yerde iletişimin resmi dili haline gelmiştir. Global ekonomide İngilizce yeterliği her bir birey için gerekli bir beceri haline gelmiştir (English Proficiency Index, 2013). Ülkemizin de bilgi ve teknolojiye ulaşma, onu takip etme aşamasında, uluslararası ticaret gibi pek çok alanda yabancı dile ihtiyacı vardır. Bu yabancı diller arasında İngilizce, öğrenilmeye çalışılan öncelikli yabancı dildir. Onu öncelikli dil haline getiren sebepler ise dünya ticaretindeki bilimsel dil olmadaki yaygınlığı ve birinci dili İngilizce olan toplumların dünya üzerindeki siyasi ve askeri güçleridir (Canbulat ve İşgören, 2005). Son yıllarda, özellikle İngilizce dilinin önemi artmakta ve uluslararası bir dil olma yolunda ilerlemektedir. Bu açıdan, İngilizcenin uluslararası bir araç olarak kullanıldığı küreselleşen dünyada, genel eğitim sistemimiz içerisinde İngilizce öğretimi oldukça araştırılmaya değer bir eğitim alanı haline gelmiştir (Daloğlu, Coşkun 2010). İngilizcenin bu açılardan önemi göz önünde bulundurulduğunda ülkemizdeki İngilizce öğretim ve öğrenimine yönelik mevcut duruma bakmak gerekmektedir.

Günümüzde bir öğrencinin yükseköğretim sistemi içinde ve eğitim sonrasında iş yaşamında başarılı olabilmesi için bir ya da birden fazla yabancı dile hakim olması gerekmektedir. Küreselleşmeyi yönetebilmek için bu gereklilik daha da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi çözülmesi gereken stratejik nitelikteki bir sorundur. Tabii en istenilen durum öğrencinin ortaöğretimden yabancı dil sorununu çözmüş olarak gelmesidir. Ama öğrenci ortaöğretimden bu konuda yeterli bir kapasiteyle donatılmış olarak gelmemektedir. Bu açığı kapatmak için yükseköğretimde gösterilen çabalar da çoğu kez başarısız olmaktadır (YÖK,2007).

Yabancı dil öğretimi ile yapılmış daha eski çalışmalara bakıldığında, İngilizce öğretiminde istenilen standartlara ülke genelinde ulaşılmadığı görülmektedir

(Demirel, 1979; Ceyhan, 1982; Özer, 1999; Sözer, 1984; Yaşar, 1990; Gömleksiz, 1993). Türkiye’de yabancı dil öğretimi uzun bir süredir önemli bir konu olarak görülmüştür ve hem kamuoyu hem de devlet yabancı dil öğretimi konusunda kapsamlı çabalar göstermiştir (Sebüktekin,1983). Ancak, uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen Türkiye’de yabancı dil eğitimi çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri, kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin yetersizliği ve eğitimsel planlama ve öğretmen yetiştirmedeki ciddi zayıflıklar gibi durumlar bu problemlere katkıda bulunmuştur (Haznedar, 2012).

Cem (1978), yabancı dil öğrenmeye yönelik sorunlara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış, yabancı dil politikalarına ve çalışmalarına değinmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin kökenlerine inilecek, şu anki konumu ortaya çıkaracak sosyal bilimsel araştırmalar yapılmadığını belirterek öneri ve düşüncelerin sadece yakınma boyutunda kaldığını vurgulamış; çözümüne gidilemeyen bu sorunlara yönelik “pratik” çözüm yolları getirecek ciddi araştırmaların yapılmamasını yabancı dil öğrenimi açısından büyük bir eksiklik olarak nitelemiştir. Benzer şekilde, 1983 yılında, Türk Eğitim Derneği’nin bilimsel toplantısında yabancı dil öğretimi ve sorunları çok çeşitli yönlerden incelenmiş, tartışılmış ve öneriler paylaşılmıştır. Toplantının basılı metnine göre, genel olarak yabancı dil öğrenmede sıkıntılar yaşandığı ve kaynağı belirlemenin öğrenmeyi kolaylaştırmada çok önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Türk Eğitim Derneği, 1983).

Yabancı dil öğrenimine yönelik günümüzdeki duruma bakıldığında ise otuz yıl önceki problemlerin ve sıkıntılarının hala devam ettiği görülmektedir. Örneğin, Çelebi (2006), Türkiye’de çok uzun süredir yabancı dil öğretimi konusunda çaba gösterildiğini, farklı yabancı dil öğretim yolları izlendiğini fakat ilköğretimden yükseköğretim sonuna kadar devam eden sürede öğrencinin hedeflenen ve istenen düzeyde yabancı dili öğrenemediğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde, Demirpolat’a (2015) göre, Türk eğitim sistemindeki eğitim programlarında yabancı dil derslerine çok uzun zaman önce yer verilmesine rağmen, zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere cevap verebilmek için yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Fakat, bu değişiklikler rağmen Türkiye’nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğunun söylenemediğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, yabancı dille öğretim yapan yabancı okullar dışındaki, ister yabancı dille öğretim yapan (Anadolu Liseleri), isterse normal ders düzeyinde yabancı dil eğitimi veren okulların çoğu, arzu edilen düzeyde yabancı dil öğretememektedir. “Ülkemizde yabancı dil niçin öğretilmemektedir” sorusu yıllardır sorulmakta, fakat sağlıklı uygulamalara geçilememektedir (Soner, 2007).

Türk çocuklarının İngilizce seviyelerinin hem ulusal hem de uluslararası platformda beklentinin çok altında olduğunu ve okullarda verilen eğitimin dışındaki TOEFL sınavında bile Türkiye'nin puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (TED, 2014).

Bütün bunlara ek olarak, ülkemizin İngilizce dil yeterliğine yönelik çalışma sonuçlarının da çok iç açıcı olduğu söylenemez. 2006 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları incelendiğinde, Lüksemburg, Hollanda ve Slovenya'nın iki yabancı dil konuşabilme konusunda en yüksek yüzdelerle sahip oldukları görülmektedir. Türkiye için ise iki yabancı dil konuşabilme oranı %5, üç yabancı dil konuşabilme oranı %1'dir. Hiç yabancı dil konuşamama oranı ise ülke vatandaşları arasında %67 olup ülkemiz bu konuda AB ve AB aday ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır (European Commission, 2006). Buna ek olarak, ana dili İngilizce olmayan ülkelerdeki yetişkinlerin İngilizce yeterliğini belirleyen en kapsamlı indeks olan “Education First English Proficiency Index” (EF EPI) “İngilizce Yeterlik Endeksi” 2014 araştırma sonuçları incelendiğinde, toplam 63 ülke arasında, Türkiye'nin 47. sırada yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda Avrupa ülkeleri arasında ise sonuncu sıradadır (EF EPI, 2015).

Benzer şekilde, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) proje grubunun 2013 yılında yayınladığı rapor sonuçlarına göre, Türkiye dünyadaki en büyük 17. ekonomi iken, üniversiteler tarafından üretilen etkili akademik yayınlar sıralamasında ancak 34. sıradadır. 2011 yılında seçilmiş ülkelerde TOEFL puanları ile ülkelerdeki uluslararası bilimsel yayınların sayısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Genel olarak ülkenin TOEFL puanı arttıkça bilimsel yayın sayısının da yükseldiğini, dolayısıyla ortalama TOEFL puanı daha yüksek olan ülkelerin daha yüksek sayıda yayın ürettiklerini görülmüştür. Bunun nedeni, İngilizce dil becerileri daha yüksek olan bilim insanlarının daha fazla okunan ve alıntılanan dergilerde araştırma yayınlama ve ayrıca kendi uzmanlık alanlarına ilişkin uluslararası alanyazındaki gelişmeleri takip edebilme olasılığının daha yüksek

olmasıdır. 2011 yılı itibariyle ortalama TOEFL puanı 77 olan Türkiye, 193 H- endeksi skoru (bilimsel yayın puanı) ile 161 ülke arasında 93. sırada yer almaktadır (TEPAV, 2013).

Uluslararası bu sonuçların yanında, Türkiye’de ulusal düzeyde yapılan sınavlardaki dil puanı ortalamaları da yabancı dilde beklenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Tablo 1’de KPSS Özel Alan Bilgisi Testinde (ÖABT) 2013 ve 2014 yılı yabancı dil ortalamaları görülmektedir (Demirpolat, 2015).

Tablo 1.1: 2013-2014 KPSS ÖABT Yabancı Dil Ortalamaları

<i>Yıl</i>	<i>Testler</i>	<i>Doğru cevap Ort.</i>	<i>Aday sayısı</i>	<i>Soru sayısı</i>
2013	Almanca	<i>11,977</i>	<i>2757</i>	<i>50</i>
	Fransızca	<i>11,701</i>	<i>682</i>	<i>50</i>
	İngilizce	<i>28,902</i>	<i>15044</i>	<i>50</i>
2014	Almanca	<i>16,417</i>	<i>3,880</i>	<i>50</i>
	İngilizce	<i>26,771</i>	<i>15,500</i>	<i>50</i>

Kaynak: OSYM, 2013a, 2014b

Tablo 1.1 incelendiğinde, 2013 yılı verilerinde İngilizce sınavı doğru cevap sayısının soru sayısının yaklaşık yarısı kadar olduğu görülmektedir. 2014 yılında doğru cevap sayısının azaldığı görülmektedir. Benzer şekilde 2014 yılında İngilizce sınavı doğru cevap sayısı soru sayısının yaklaşık olarak yarısı kadar olduğu görülmektedir.

Yabancı dil eğitimi ve değerlendirmesini gösteren bir başka resim de üniversiteye giriş sınavlarında yabancı dil alanlarındaki puan ortalamalarıyla ortaya koyulmaktadır. Üniversiteye giriş sınavlarında da yukarıdaki duruma benzer bir sonuçla karşılaşmaktayız. Tablo 1.2’de 2010-2014 yıllarında LYS 5 (Lisans Yerleştirme Sınavı) alanında İngilizce Sınavı Türkiye ortalamaları sonuçları sunmuştur (Demirpolat, 2015).

Tablo 1.2: 2010-2014 LYS 5 Ortalamaları

<i>Yıl</i>	<i>Doğru cevap Ort.</i>	<i>Aday Sayısı</i>	<i>Soru sayısı</i>
2010	<i>38,7</i>	<i>28,244</i>	<i>80</i>
2011	<i>27,75</i>	<i>35,563</i>	<i>80</i>
2012	<i>28,62</i>	<i>42,443</i>	<i>80</i>
2013	<i>24,90</i>	<i>46,386</i>	<i>80</i>
2014	<i>21,48</i>	<i>62,129</i>	<i>80</i>

Kaynak: ÖSYM, 2010; 2011; 2012; 2013b; 2014b

Tablo 1.2 incelendiğinde ise, yabancı dilden sınava giren öğrencilerin sayısı yıldan yıla artmasına rağmen doğru cevap oranlarının düştüğü görülmektedir.

Bütün bu uluslararası ve ulusal veriler göz önünde bulundurulduğunda, mevcut ve 30 yıl öncesi çalışmaların hala benzer sorunları gündeme getiriyor olması İngilizce öğretiminde ve öğrenmede istenilen başarıyı sağlamada sorunlar yaşadığımızın göstergesidir. Bayraktaroğlu (2012), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi’nde yaşanan mevcut sorunların ne olduklarını ve nereden kaynaklandıklarını incelemiş ve geleceğe dönük önerilerde bulunulmasına yönelik çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazında ülkemizde dil öğrenmeyi etkileyen faktörlere yönelik birçok çalışmanın (Dağlıoğlu, 2004; Sevinç, 2006; Batumlu Uslu, 2006; Sarıyer, 2008; Akdoğan, 2010; Demirdaş, 2012; Aslantürk, 2011; Soğuksu, 2013; Özkan, 2014; Uzun, 2014) motivasyon, kaygı, akademik özgüven, ders araç gereçleri vb. gibi sadece belirli değişkenleri ele alarak incelenmesi, ülkemizde İngilizceyi öğretme ve öğrenme sorununu bütün bir çerçeve olarak görmede yardımcı, fakat eksik olduğu düşünüldüğünden dolayı böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı bu araştırmada dil öğrenme sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin ortaya çıkarılması ve mevcut durumun betimlenmesi hedeflenmiştir. Bu sayede, dil öğrenmede yaşanan sıkıntıların ve bu sıkıntıların kaynağının bir bütün olarak görülmesi sağlanacaktır. Bu çalışma ile dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya konarak, bu faktörlerin ortadan kaldırılmasına ve İngilizce öğrenme düzeyinin yükseltilmesi çabalarına katkıda bulunulacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil öğrenme günümüzde giderek daha önem kazanmaktadır ve artık bir ihtiyaç haline gelmiştir. Akademik çalışmalarda, mezuniyet sonrası iş imkânlarında, teknoloji ve bilgisayar alanındaki gelişmelerle birlikte İngilizce eğitimi kaçınılmaz olmuştur.

Genel olarak küreselleşen bir dünyada yarışabilirliği artırmak ve AB içinde yer almak isteyen Türkiye’de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir (YÖK,2007).

Ülkemizde İngilizce eğitim sisteminde İngilizce programının ağırlığı zamanla azaldığı görülmüştür. Beşinci sınıftan sonra görülen hazırlık yılı 1990'lı yıllarda sekizinci ve dokuzuncu sınıf arasına çekilmiştir. 2005'te hazırlık sınıfları tamamen kaldırılmıştır. Sadece bazı üniversitelerin belirli bölümlerinde okuyacak öğrenciler bir yıl yoğun İngilizce eğitimi görme hakkına sahip olmuştur. Ancak üniversite çağındaki öğrenciler en azından 18 yaşına gelmektedir ve en çalışkanları bile muhtemelen dilin temelini tekrar etme ihtiyacı duymamaktadır (TEPAV, 2011).

Dil öğrenme ile ilgili mevcut sorunlar göz önüne alındığında, bu araştırmada amaç, problemin temeline inerek, ortaöğretim ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme geçmişleri boyunca karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşlerini belirlemektir. Dil öğrenme sürecinde çok büyük role sahip olan öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin genel bir çerçevesi çizilecek ve mevcut durum ortaya koyulacaktır. Bu çalışma, İngilizce öğrenmede yaşanan başarısızlık nedenlerini belirlemeye ve incelemeye yönelik olup, bu çalışma ile Türkiye'deki İngilizce öğretimi sorunlarını tespit etmek ve çözüm çabalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Edinilen bilgilerin, ülkemizde dil eğitiminde yaşanan sıkıntıların öğrenciler ve öğretmenlerin gözünden belirlenmesi ile sorunlara çözümler bulmada ve zorlaştıran değişkenlerin giderilmesi için çaba harcanmasına olanak sağlanması bakımından önemli görülmektedir. Dolayısı ile araştırma sonuçlarının hem öğrencilere, hem öğretmenlere, hem de program uzmanlarına kısacası yabancı dil öğrenme düzeyinin yükseltilmesine yönelik bütün çalışmalara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda, yabancı dil programlarının iyileştirilmesine, öğretmenlerin öğrencilerin de görüşlerini dikkate almalarına, daha nitelikli yabancı dil öğrenme ortamlarının ve yabancı dil öğretme- öğrenme süreçlerinin oluşturulmasına ve yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler dil öğrenmeye daha açık oldukları yaşlarda yabancı dil bilgilerini geliştirmeli, üniversiteye yabancı dil sorunu kalmadan gelmelidir. Tabii bu ideal bir durumdur. Ama ne yazık ki öğrencilerin önemli bir bölümü yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan yükseköğretime gelmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi yükseköğretim düzeyine kalmaktadır (YÖK,2007). Ülkemizde liselerden mezun

olan ve yükseköğretime geçen öğrencilerin birçoğu üniversitelerin hazırlık atlama sınavlarından başarısız olmakta ve en az 1 yıl süre ile İngilizce hazırlık eğitimi görmektedirler. Örnek olarak, Paker (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, bir üniversitede hazırlık okuma oranı incelenmiştir. 2009-2010 akademik yılında, toplam 1090 öğrenciden % 97.33'ü, 2010-2011 akademik yılında 1450 öğrenciden % 90.20'si ve 2011-2012 akademik yılında 1634 öğrenciden %83.29'u başlangıç düzeyinde İngilizce hazırlık programına başladığını belirtmiş ve bir üniversitedeki bu durumun bile öğrencilerimizin ilköğretim ve lise düzeyinde İngilizce öğrenmeden mezun olduğunun göstergesi olduğunu vurgulamıştır.

Dolayısı ile bu çalışmadan elde edilecek bilgilerin üniversitelerin yabancı dil öğretim politikalarına da ışık tutup, mevcut sorunların nereden kaynaklandığı hakkında fikir vereceğine ve sorunların çözümüne yol göstereceği düşünülmektedir. Çalışma, yabancı dil öğretimi gibi Türk eğitim sisteminin önemli bir sorunu olan bir konuda, yerinde tespitler yapmaya çalışarak sağlam adımlar atılmasına ve yabancı dil öğretimi politikalarına ışık tutmaya katkı sağlama potansiyeli itibarıyla önem taşımaktadır.

Çalışma, bugün Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan mevcut sorunların ne olduklarını ve nereden kaynaklandıklarını irdelleyerek, ileriye dönük yapıcı önerilerde bulunulacak olması bakımından ve dil öğrenmede yaşanan zorlukların giderilmesine ışık tutması bakımından önemlidir. Bu anlamda, yabancı dili nasıl daha etkili öğreniriz ve öğretiriz sorularına da bir cevap niteliğinde olması bakımından yol gösterici olacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaokul 7 ve lise 11. sınıf düzeylerinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin DÖZF Ölçeğinden elde edilen görüşlerine göre, İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?
 - a. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Öğrencilerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- c. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. Öğrencilerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Lise 11. sınıf öğrencilerinin DÖZF Ölçeğinden elde edilen görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?
- a. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Öğrencilerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. Öğrencilerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?
- a. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Öğrencilerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. Öğrencilerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - e. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik önerileri nelerdir?
4. Lise 11. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?
- a. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Öğrencilerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- c. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. Öğrencilerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - e. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik önerileri nelerdir?
5. Ortaokul İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?
- a. Öğretmenlerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
 - c. Öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
 - d. Öğretmenlerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
6. Lise İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?
- a. Öğretmenlerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
 - c. Öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
 - d. Öğretmenlerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
7. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri okulların başarı düzeylerine (alt-orta- üst düzey) göre farklılık göstermekte midir?

8. Lise 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri okulların başarı düzeylerine (alt-orta- üst düzey) göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
10. Lise 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
11. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayıtlar

1. Geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.
2. Görüşme yapılan öğretmen ve öğrenciler gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
3. Çalışmada okulların tabakalandırılmasında kullanılan SBS ve TEOG sonuçlarına göre okulların ortalama puanlarının değişmediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu çalışmada elde edilen veriler, ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin İngilizce öğrenim süreci boyunca edindikleri yaşantılarına dair görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin görüşler geliştirilen ölçme aracının kapsamı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Bu çalışmada kullanılan kavramlar aşağıda açıklandığı gibi kabul edilmiştir:

Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği: İngilizce öğrenirken yaşanan zorlukları ve nedenlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş tek boyutlu ölçek.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlerin Derecesi: Ölçekten elde edilen aritmetik ortalamalar $4-1 = 3$, $\frac{3}{4} = 0,75$ formülüne dayanarak hesaplanmıştır.

Bireylerin katılma düzeyleri sürekli olarak kabul edilmiştir ve belirlenen aralıklar ise şu şekildedir:

1,00-1,75 = az düzeyde zorluk yaşayanlar

1,75-2,50= orta düzeyde zorluk yaşayanlar

2,50-3,25 = yüksek düzeyde zorluk yaşayanlar

3,25-4,00 = çok yüksek düzeyde zorluk yaşayanlar

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Araştırma problemi çerçevesinde, öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler, yabancı dil öğrenme, yabancı dil öğretimi ve program geliştirme, yabancı dil öğretimini etkileyen faktörler konularıyla ilgili yapılan alayazın çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

1.7.1 Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmenin çeşitli tanımlarına bakıldığında; öğrenme, sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilim ve kapasitesinde belli bir zaman dilimi içerisinde meydana gelen değişimdir (Gagné, 1985). Woolfolk'a (1993) göre öğrenme, yaşantıları boyunca bireyin bilgi ya da davranışlarında kalıcı davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmıştır. Özçelik'e göre (2010), bir davranışın öğrenme ürünü sayılabilmesi için onu bireyin sonradan kazanmış olması ve en azından belirli bir kararlılıkla göstermeye başlaması gerekir.

Senemoğlu (2013), öğrenmenin ortak özelliklerini; davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki bu değişimin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması, davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve bu değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması şeklinde sıralamıştır. Öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir ve buna davranış değiştirme süreci denebilir. Bu sürece davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretmedir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında ise öğrenmedir (Özçelik, 2010). Ertürk (2013) ise öğrenmeyi "yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi" olarak

tanımlamıştır ve geçerli öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumunun hedefe göre, öğrenciye göre, ekonomik ve diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerektiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde, yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinde sadece o dilin kurallarının öğretilmesinin yeterli olmadığı, öğretilen dilin hem sosyal, hem kültürel hem de politik ve ekonomik yapısının da öğretilmesinin gerektiği ve öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürünün bilincinde olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Fink ve Mairitsch, 2003). Richards ve Rodgers (1986) yabancı dilin işlevlerini şu şekilde sıralamışlardır: dil anlamların ifade edilmesini sağlayan bir sistemdir (1), dilin esas fonksiyonu etkileşim ve iletişimdir (2), dilin yapısı onun fonksiyonel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır (3), dilin esas kısımları sadece dil bilgisi ve yapısal özellikleri değil, fonksiyonel ve iletişimsel özellikleridir.

Dil öğrenmeyi ve dil öğrenme ortamını etkileyen birçok faktör vardır. McDonough, Sahw ve Masuhara (2012); dil öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen faktörleri; genel hedefler, İngilizcenin öğretildiği ülkedeki yeri, İngilizcenin okuldaki yeri, öğretmenin rolü ve öğretmenin akademik eğitimi, yönetimin rolü, kullanılan kaynak ve ek kaynakların yeterliği, sınıf mevcudu, İngilizceye ayrılan zaman, kullanılan teknik ve yöntemler, ders kitabı seçimi, öğrencilerin yeterlik düzeyleri, yaş, ilgi ve sevgi, motivasyon ve tutumlar, hedef ve ihtiyaçlar, öğrenme yolları ve kullanılan değerlendirme yöntemleri olarak sıralamışlardır.

Alan yazında yabancı dil öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalarda dil öğrenmeyi birçok faktörün etkilediği görülmektedir. Bunlardan en sık karşılaşılanlar, araştırma sorularının da kapsadığı şekliyle aşağıda sunulmuştur.

1.7.1.1. Öğrenme Kaynakları

Öğretme öğrenme sürecinde istenilen davranış değişikliğine ulaşmak için kullanılan öğretme ve öğrenme araçlarının payı büyüktür. Özçelik (2010), öğretim malzemesi olarak tanımladığı araç-gereç ve materyallerin kullanılış amacına uygun, beklenen etkiye sahip, dayanıklı, kullanışlı olması gerektiğini ve öğrencilerin bu öğretim malzemeleri ile iletişime girmeleri gereğini belirtir. Akdağ (2007), araç-gereçlerin seçiminde öğretim hedefleri, araç-gereç özellikleri, öğretmen tutumları öğretim ortamı özellikleri gibi özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısı ile bu tanımlardan yola çıkıldığında, kalıcı

öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak kaynakların belirli bir amaç doğrultusunda, öğretim ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde seçilmesi ve kullanılması önemlidir.

Dil öğretiminde materyaller, görsel, işitsel gibi çeşitli formlarda olabilir ve dört çeşit materyal türü vardır, bunlar öğretilecek dil hakkında öğrenenleri bilgilendirici olan materyaller, dili kullanmaya imkan veren deneysel materyaller, öğrenenlere dili kullanmaya yönlendiren materyaller ve dilin kullanımının araştırılmasını sağlayan materyaller olarak gruplanabilir (Tomlinson, 2008). Dil edinim sürecini etkin kılmamanın yollarından biri, kullanılan materyallerde yer verilen konuların öğrencinin ilgisine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde günlük yaşamdan seçilmesidir (Arnold, 1999; Tomlinson, 2008).

Cunningsworth (1995), yabancı dil öğrenmede ders kitaplarını; konuşma ve yazı dilini kapsayan, öğrencilerin pratik yapmalarına olanak sağlayan, dil bilgisi, kelime ve telaffuzu içeren, sınıf içinde uygulanabilecek etkinlik ve fikirleri içeren, programı yansıtan, öğrencilerin kendi kendilerine de çalışmalarına olanak veren ve öğretmenlerin güven kazanmalarına yardımcı olan araçlar olarak tanımlamıştır. Richards (2001) ise, İngilizce ders kitaplarının öğrenenlere uygun olarak iyi düzenlenmiş, deneyimsiz öğretmenlere yol gösterici, öğretmen ve öğrenciler için yüzeysel olarak çekici, ana dili hedef dili olmayan öğretmenlere yardımcı, içindeki hazır etkinliklerinden dolayı zaman kazandıran, yardımcı kitap, CD ve ya öğretmen el kitabı gibi destekleyici materyalleri içeren ve değerlendirme kısmının da olması gerektiğini vurgulamıştır.

Ders kitaplarında veya materyallerde kullanılan içerikle ilgili görüşme yapılan Çinli öğrencilerin birçoğu, alışveriş yapma, hava durumu, tanışma veya yemek siparişi gibi hep aynı konulardan oluşan kitapların ilgilerini çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler en çok hayatlarında kullanabilecekleri, kendi geleceklerine faydalı olabilecek konuların olmasını istediklerini belirtmişlerdir (Hyland ve Wang, 2013). İngilizcede örneğin; dinleme becerisi için öğrenme ortamı, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri şekilde ve öğretmenlerin dinlemeyi geliştirecek doğru materyal seçimi ile düzenlenmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin anlayabilecekleri düzey ile hedef dilde dinlerken az da olsun zorlanacakları düzey arasında dengeli kurmalılardır. Etkinliklerin çok kolay ya da çok zor olmaması önemlidir (Macy, 2002).

Bunlara ek olarak, yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallere yer vermenin önemi de unutulmamalıdır. Pinter'a (2006) göre, görsel ve işitsel uyarıcıların dil öğretiminde kelimelerin okunuşu, vücut dili ve iletişim becerilerinin gelişiminde oldukça önemli katkısı vardır.

Dil eğitiminde teknolojinin kullanılması son zamanlarda hız kazanmıştır. Asıl soru dilin teknoloji yoluyla öğrenilip öğrenilmediğinden ziyade, dil öğrenmede etkililiği artırmak için öğrenme ortamlarına nasıl dâhil edilmesi gerektiğidir. Teknoloji; içeriğin taşınmasında, dil pratiği için araç olmada, öğrenme ortamının yönetiminde iletişimsel bir araç olması yönünden etkilidir (Hyland ve Wang, 2013). Ancak, diğer yandan unutulmamalıdır ki, öğretime teknolojiyi ve teknolojik araç gereçleri dahil ederken, İngilizce öğretmenlerinin bu teknolojik araç gereçlerin faydalarına, zararlarına, sınırlılıklarına ve olanaklarına eleştirel bir gözle de bakmaları gerekmektedir (Swenson ve ark. ,2005).

Sonuç olarak, öğretmen materyalleri hazırlarken çevresel ve teknolojik olanaklardan faydalanmalı ve hazırladığı öğretim materyalinin içeriğin öğrenciye iletilmesini kolaylaştırdığından emin olmalıdır (MEB, 2008). Dil öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim materyallerinin payı oldukça büyüktür ve öğretime hizmet etme derecesi göz önünde bulundurulmalıdır.

1.7.1.2. Öğretme-Öğrenme Ortamı

Bloom'a göre, öğretimin hizmetinin niteliğini etkileyen faktörleri; öğrenciye neleri öğreneceğini, neden ve nasıl öğreneceğini gösteren mesajlardan oluşan ipuçları (1), öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin kendisine sağlanan öğretme durumunun öğeleriyle, işaretlerle etkileşime girmesi ve bu etkileşimin öğrenme gerçekleşene kadar sürmesi anlamına gelen katılma (2), bir davranışın ortaya çıkma sıklığını ya da tekrar edilme sıklığını artırma işlemi olan pekiştirme (3) ve öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü olan dönüt-düzeltilme ve eksikliklerin tamamlanması (4) şeklinde gruplamıştır (Senemoğlu, 2013).

Senemoğlu (2013), Bloom'un "tam öğrenme modelinde" belirtilen bu değişkenleri olumlu hale getirerek öğrenme ürünlerinin niteliği ve düzeyini yükseltmenin mümkün olduğunu ve bunları işe koşarak okulların etkililik ve verimliliğini artırılabilirliğini vurgulamıştır.

Öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin başarısı, davranışları, motivasyonları, duyuşsal durumları, derse katılım ve tutumları üzerinde çok önemli etkileri vardır (Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2005).

İngilizce öğretme-öğrenme ortamında kullanılan yöntemler ve etkinliklerin rolü göz önüne alındığında, Brown (1990), 19 yüzyılda dil öğrenmede ana metodun “dilbilgisi-çeviri” yöntemiymişken, 20. yüzyılda “doğrudan” (direct) metod 40’lı ve 50’li yıllarda “audiolingusim” yaygınken 70’lerde sözde alternatif metotların popüler olduğunu ve günümüzde en çok iletişimsel yaklaşımın benimsendiğini belirtmiştir. Türkiye’de günümüzde İngilizce öğretim programlarının benimsediği yaklaşım da iletişimsel yaklaşımdır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce programlarının Avrupa Ortak Başvuru Metni ’ne paralel olarak iletişimsel yaklaşım esaslarına göre düzenlendiği belirtilmiştir (MEB, 2014). İletişimsel yaklaşıma göre, dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Bu yaklaşım da kuralların öğrenciye doğrudan verilmesi değil, dilin kullanımı esnasında öğrenci tarafından araştırılıp bulunması ve anlaşılması esastır (MEB, 2011).

Yabancı dil öğretme öğrenme ortamında öğrencinin merkeze alındığı ve iletişim becerilerinin ön plana çıkarıldığı dersler düşünüldüğünde, öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktörün de dil öğrenme stratejileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır (Senemoğlu, 2013). Cohen (1998) öğrenen tarafından bilinçli bir şekilde seçilen öğrenme süreçlerini öğrenme stratejileri olarak tanımlamıştır. Wenden ve Rubin (1987), dil öğrenme stratejilerini bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan adımlar ve planlar olarak tanımlamıştır. Araştırmalar, birçok öğrencinin özellikle dil öğrenme konusunda strateji kullanma konusunda yetenekli olduklarını belirterek strateji öğretimin gerekliliğini ortaya koymuşlardır (Cohen, A.D.ve diğerleri, 1995). Benzer şekilde, Rubin (1981), strateji kullanan öğrencilerin başarılı olduklarını vurgulayarak strateji eğitiminin önemini ve stratejilerin öğretilebileceğini vurgulamıştır. Dolayısı ile dil öğrenen

öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde hangi stratejileri izleyecekleri, nasıl öğreneceklerini, nelerden yararlanacaklarını, kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmelerini sağlamak dil öğretme-öğrenme sürecinde oldukça önemli görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen bu ön bilgiler ışığında yabancı dil öğrenme sürecinde 4 dil becerisinin öğretimi ve öğreniminde etkili olan faktörler, yaşanan zorluklar ve bu becerilerin dil öğrenme sürecindeki önemi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

1.7.1.2.1 Yabancı Dilde Yazma Becerisinde Etkili Olan Faktörler

Yabancı dilde yazma becerisi, öğrencilerin dil gelişimini sağlayan ve başarıya götüren önemli becerilerden biridir (LaRoche, 1993). Raimes (1983), yazma becerisinin öğrencilerin öğrendikleri hedef dilin dilbilgisini ve kelime bilgisini kullanmalarına olanak sağladığını, yazarken daha kolay risk aldıklarını dolayısı ile hedef dili daha kolay öğrendiklerini ve öğrenenlerin daha çok zihinsel çaba içine girerek hedef dil ile daha çok etkileşime girdiklerini belirtmiştir. Buna paralel olarak, Moffett (1982), yabancı dil öğrenmede yazma becerisi gelişiminin kişisel gelişimle, düşünme becerilerinin gelişimi ile ve öğrenenlerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayan öz-farkındalıklarının gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade ederek bu becerinin önemini vurgulamıştır. Harmer'a (2004) göre ise öğrenciler, yabancı dil öğrenme sürecinde metin yazarken konuşma becerisine nazaran daha çok düşünecek vakitleri vardır ve bu süreçte kendi düşünme süreçlerini takip edebilir, sözlük kullanabilir, dilbilgisi kitaplarından ya da diğer materyallerden yararlanabilirler. Dolayısıyla yazma becerisi öğrencilerin doğru dili kullanmalarına teşvik eder. Yazma becerisi daha iyi bir dil öğrenmelerine oldukça katkı sağlar. Benzer şekilde, Raimes (1983), yazma becerisinin öğrencilerin dilbilgisi yapılarını ve kelime bilgilerini geliştirdiğini, yazarak yeni bir dili yaşadıklarını ve risk aldıklarını, yazdıkları zaman göz, el ve beyin fonksiyonlarını çalıştırarak etkin bir şekilde öğrendiklerini vurgulamaktadır.

Ancak, birçok öğrenci yabancı dilde metin yazma konusunda sıkıntı çekmekte ve iyi bildiklerini düşündükleri konularda bile yazmakta zorlanmaktadırlar (Schellekens, 2007). Çünkü yabancı dilde yazma iyi bir planlama becerisi, içerik bilgisi, dilbilgisi ve yazma sürecine dair bilgiyi gerektirmektedir.

Bunlara ek olarak, Raimes (1983), yazma becerisinde öğrencilerin genellikle dilbilgisi ve kelime seçmedeki zorluğun yanında yeni dilde fikirlerini nasıl ifade edeceklerinde zorlandıklarını ifade etmiştir.

Harmer (2004), yazma becerisinde yaşanan temel zorluğun öğretmenlerin öğrencileri yazma sürecinden çok ürüne yönlendirmelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler hedef dilde yazarken “nasıl” yerine “ne” sorusuna odaklanmaktadırlar. Harmer (2004), yazma sürecinde öğretmenlere;

(a) öğrencileri yazma becerisine alıştırmadan önce ne yazacaklarına dair beyin fırtınası yaptırmak gibi planlama becerilerini geliştirmek,

(b) deneme alıştırmaları yaptırmak,

(c) akranları ile birlikte ya da grup çalışmaları şeklinde kendi yazdıklarının farkında olmalarını sağlamak ve

(d) dönüt vermek, düzeltme ya da model olacak bir paragrafı birlikte yazarak örnek olmak gibi önerilerde bulunmuştur.

Daha geniş ifade ile öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmedeki rollerini şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencilerle yazma sürecini birlikte ve aşamalı şekilde göstererek dikkatlerini çekmek,
- Öğrencileri yazma sürecinde motive etmek ve yazmaya teşvik edici etkinlikleri kullanmak,
- Öğrenciler yazarken yanlarında bulunarak ve zorlandıkları yerde yönlendirme yaparak destek olmak,
- Öğrencilere not vermeden yazılarının nasıl daha iyi olacağına dair önerilerde bulunmak ve yol göstermek,
- Öğrencilere nerede hatalar yaptıklarını ve hangi kısımları iyi yazdıklarını göstererek bilgilendirmek.

Raimes (1983), öğretmenlerin; öğrencileri yabancı dilde yazma sürecinde yardımcı olmak adına kendilerine şu soruları sormalarını önermiştir: “Öğrencilerimin yabancı dili daha iyi öğrenmeleri için yazma becerisi nasıl yardımcı olabilir? Hangi tür konular bulmalıyım? Konu alanını öğrenciler için nasıl anlamlı hale getirebilirim?”

Öğrencilerinin yazma ürünlerini nasıl değerlendirmeliyim? Öğrencileri yazma sürecinde nasıl grup çalışması şeklinde etkin hale getirebilirim? Yazma becerisine ne kadar süre ayırmalıyım? Yazma sürecindeki hatalar hakkında nasıl bir değerlendirme yapmalıyım?”. Dolayısı ile yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde öğretmenlerin öncelikle doğru bir rehberlik yapmaları önemli görülmektedir.

Bunların yanında, Hyland (2002) yabancı dilde yazma becerisini geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilerinin kendi dillerindeki yeterliliğine, düzeylerine, yazma amaçlarına, faydalı dönütlere, yazma sürecinde rehberliğe ve özellikle motivasyon ve destek olma konularında özenli olmalarını belirterek aşağıda belirtilen noktaları dikkate almalarını önermiştir:

- Öğrenenin kendi dilindeki yeterliği,
- Yazma geçmişi ve daha önceki yazma deneyimleri,
- Yazma sürecindeki bilişsel ve duyuşsal faktörler,
- Yazma konuları hakkında bilgi/ön bilgi,
- Yazma süreci ve basamaklarının sunumu,
- Yazma konularının amacı,
- Yazma alıştırmalarının yeterliği ve çeşitliliği,
- Araştırma becerilerini geliştirme,
- Kelime ve dilbilgisi üzerinde farkındalık,
- Uygun ve düzgün yazma stratejileri seçimi ve kullanımı,
- Dönüt ve düzeltmenin önemi

Sonuç olarak, yabancı dilde yazma becerisinde yaşanan zorlukları azaltmak, yabancı dilde becerisinin kazandırılması ve gelişimi için diğer becerilerde de olduğu gibi istek, motivasyon, öğretmenin rehberliği, yabancı dilde kelime ve dilbilgisinde yeterlik, ana dilde yeterlik, doğru yazma stratejileri öğretimi, stratejilerin seçimi ve kullanımı, öğrencinin öğrenebileceğine ilişkin kendine güven duyması gibi etmenlerin yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1.7.1.2.2 Yabancı Dilde Okuma Becerisinde Etkili Olan Faktörler

Yabancı dil öğretiminin hedeflendiği ortamlarda okuma becerisi gelişiminin dil gelişiminde çok önemli etkisi vardır. Ancak öğretmen ve öğrenciler yabancı dil okuma becerisi yanında okuduğunu anlamaya da ihtiyaç duyarlar bu durumda öğretmenler için her iki amaca da aynı zamanda ulaşmak ve kazandırmak güç olmaktadır (Nuttall, 2000). Grabe ve Stoller'a (2002) göre, yabancı dil öğrenenler için okuma becerisinde sıklıkla yaşanan problemlerden biri öğrenenlerin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama stratejilerini okuma eyleminden ayrı bir bağlamla nitelendirip, pratik yapmamaları ve dilbilgisi kuralları ağırlıklı okuma yapma alışkanlıklarından kaynaklanmaktadır. Yabancı dilde ve ikinci dilde okuduğunu anlama becerisinde yaşanan zorlukların nedenleri ise,

- Öğrenenlerin ne kadar çok okurlarsa daha iyi öğrenmekte olduğu gerçeğine rağmen öğretim programlarında okuma becerisine ağırlık verilmemesi,
- Okuma becerileri ile öğrencilerin motivasyon, tutum, ilgi değişkenlerinin genellikle göz ardı edilmesi
- Okuma becerisinin özellikle yazma becerisi olmak üzere diğer becerilerden (konuşma, dinleme) ayrı tutulması,
- Okuma stratejilerinin ve strateji öğretiminin ders dışında ayrı bir bağlamda görülmesi ve yer verilmesi,
- Öğretmenlerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için ön bilgiyi verme ve öğrencileri hazırlama konusunda sıklıkla yetersiz olması,
- Kelime bilgisi ve kelime öğretiminin sadece okuma becerisi için değil bütün beceriler için gerekli olduğu bilincinin oluşturulmamasından kaynaklanmaktadır.

Johnson (1998) ise, öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlamada başarısız olmalarının nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Yeni kelimeleri anlamadaki zorluk
- Okuduklarını hatırlamada ve kavramada zorluk
- Yönergeleri anlamada yaşanan zorluklar
- Yetersiz kelime bilgisi

- Okunan metine ilgisizlik
- Metindeki cümlelerin dilbilgisi ya da sözdizimi zorluk derecesi etkili olmaktadır.

Bunlara ek olarak, Ur (1996) yabancı dilde okuma konusunda zorluk yaşayan öğrencilerin problemlerini şöyle sıralamıştır:

- Okudukları parçanın dilini çok zor bulmaları
- Öğrencilerin yaşantıları dâhilinde olmadığı için konuyu ve bilgiyi kendilerinden çok uzakta bulmaları
- Kelime bilgisi çok kısıtlı olduğu için okuma eylemi çok zaman alması
- Öğrencilerin okuma parçasının bütün bölümlerine, cümle-cümle aynı dikkati vermeleri
- Öğrencilerin bilinmedik kelimelere çok takılarak sürekli sözlük kullanma ihtiyacı duymaları, dolayısı ile okumaya çok sık ara vermeleri. Bu durumun ise onları okuma parçasını bir bütün olarak görmelerine engel olması
- Öğrencilerin metni anlamak yerine çevirmekle uğraşmaları
- Öğrencilerin okudukları metinle ilgili ön bilgilerinin olmaması
- Okuma parçasına ilgi duymamaları
- Okumayı zorunluluk olarak görmeleri
- Bütün okuma metinleri için aynı stratejilerin kullanılması.

Nuttel'a (2000) göre, okumayı öğrenme ve okuduğunu anlamadaki yaşanan başarısızlıkların en başında düşük motivasyon gelmektedir. Bu birçok yabancı dil öğretmenleri için genel bir sorundur. Bu yüzden okuma metinlerini ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin okumaya ihtiyaç duymalarını sağlamak oldukça önemlidir. Nuttall, okuma becerisindeki başarısızlık nedenlerini olumsuz beklentiler ve başarısızlık hisleri, kullanılan materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmayışı, uygulanan yanlış yöntemler ve öğretim teknikleri, öğrencilerden yürümei öğrenmeden koşmayı beklemek ve içerik seçimi şeklinde sıralamıştır (s.35).

Alanyazında belirtilen yabancı dilde okuduğunu anlama konusunda yaşanan zorlukların bütün bu nedenleri incelendiğinde, okuma becerisinde yaşanan

zorlukların kullanılan materyallerin özellikleri ile öğretmenlerin kendilerine düşen görevleri yerine getirmemeleri ile öğrenenlerin duyuşsal özellikleri ve bilinçlendirilmemesi ile ve programlardaki eksik yönlerin tamamlanmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Bu durumda, alan yazında yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine ve nasıl etkili okuma dersleri uygulanabilirliğine yönelik kaynaklar incelendiğinde, Grabe (2002) okuduğunu anlama becerisinin ve gelişimi için okuma stratejilerinin özellikle görselleştirmede kullanılan şemaların oldukça işe yaradığını ve ne kadar çok ve çeşitli konularda okuma alıştırmaları yapılırsa okuma becerisinin de o kadar çok gelişeceğini belirtmiş ve okuma becerisinin geliştirilmesinde ise öğretmenlere düşen görevlerden birkaçını,

- Öğrencilerin okuma ihtiyaçlarını belirlemek,
- Ulaşılabilir okuma becerisine yönelik hedefleri tanımlamak
- Amaçlı okuma dersleri organize etmek
- Okumanın çeşitli aşamalarında öğrencilere düzenli dönütler vermek
- Dersleri öğrencilerin ihtiyaç beklenti ve ilgileri doğrultusunda uyarlamak
- Öğrencilerin okuma becerisi konusundaki eksiklik ve ihtiyaçlarını öncelikli hale getirmek şeklinde sıralamıştır.

Ericson'a (1996) göre, yabancı dilde okuma becerisi şu konularda sürekli bir alıştırmayı gerektirmektedir: (a) yeni kelimelerin bağlamla ilişkisini inceleme (b) okurken temel düzey işlem becerilerini öğrenme, (c) hedef dili kurallı bir dilbilgisi yapısı yerine genel olarak fark edebilme ve bütüncül olarak anlamaya çalışma (d) dönüt ve (e) yaygın okuma alıştırmaları yapma. Bunlara ek olarak, öğrencilerin parça içindeki kelimeleri otomatik olarak tanıması da oldukça önemlidir. Nuttel ise (2002), yabancı dilde okuma becerisi gelişimi için tek bir yöntem bulunmamakla birlikte okuma; hedeflere, öğrencilerin ihtiyaçlarına, okuma metinlerinin türlerine göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Bu anlamda, Nuttel'in (2002), öğrencileri yabancı dilde okuduğunu anlama konusunda rahat hissettirmek, kendi kendilerine okuduğunu anlayabilen hale getirmek, belirli bir hız ve yeterli anlama ulaşarak okuyabilmeleri için hem öğretmenler hem de öğrenciler için belirlediği oldukça genel fakat bazı temel noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin kendilerinin de hedef dilde okumaktan zevk aldıklarını, okumaya değer verdiklerini göstererek öğrencilere model olmaları,
- Öğrencilerin okumayı sevmeleri ve zevk almaları için okuma saatlerini onların ilgilerini çekecek şekilde düzenlemeleri,
- Okuma metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmesi,
- Öğrencilerinin neleri yapıp neleri yapamadıklarının belirlenip ona göre eksikleri tamamlayıcı öğelere dönük program üzerinde çalışılması,
- Okuma becerisi gelişimi için uygun stratejilerin ve etkinliklerin seçilip uygulanması,
- Öğrencileri okumaya hazır hale getirmek için etkinliklerin düzenlenmesi,
- Öğrencilere destek olarak ve motive ederek, okurken öğretmene bağımlı halden çıkarıp kendi kendilerine anlayabilecek düzeye getirmek için çaba gösterilmesi
- Öğretme-öğrenme ortamında herkesin kendi hızında geliştiğinin farkında olarak sürecin düzenlenmesi oldukça önemli noktalar olarak görülmektedir.

Bunların yanında öğrencilerin de geliştirilmesi zor olarak görülen becerilerinden biri olan okuduğunu anlama konusunda birçok görevleri bulunmaktadır:

- Okumanın öğretimden ziyade öğrenildiği düşünülduğünde sadece öğrenenler bu hedefe tam olarak ulaşabilir. Bu yüzden ilk hedefleri de yaptıkları işte etkin olmak ve sorumluluk almaktır.
- Öğrenenler kendi öğrenmeleri yönetmek zorundadırlar. Bir okuma parçasında neleri anlamadıkları, nerede strateji kullanmaya ihtiyaç duyduklarının farkında olmaları, diğer bir ifade ile “üst biliş” kavramı olarak ifade edilen öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları gerekmektedir.
- Öğrenenler okudukları metinle ile iletişim halinde olmalıdır, öğretmenlerin sağladıkları etkinliklerle okuyacakları metinle ilgili konuşmalara katılıp okuma öncesi kendilerini hazırlamaları gerekmektedir.
- Öğrenciler, hata yapabileceklerini, anlayamayabileceklerini kabul etmek zorundadırlar. Unutulmaması gerekir ki ancak hata yapılarak öğrenilir. Bu

durumda (sınıf ortamının psikolojik yapısını da göz önünde bulundurarak) öğrenciler öğrenmek için hata yapma riskini almak zorundadır.

- Yabancı dilde okumayı öğrenmenin diğer becerilere, kişisel gelişime, ilgi ve eğlenceye, hatta çok daha iyi iş imkânlarına olan katkısının farkında olmak diğer bir ifade ilde bilinçli olmak gerekmektedir (s. 32-34).

Unutulmaması gereken bir noktada okumayı anlama becerisinin geliştirilmesinde kuralların, dilbilgisi yapılarının öğreilmeyeceği anlamına gelmemelidir, bu öğretimler okuma becerisi gelişimin en başında verilmesi daha uygundur. Kısaca okuma becerisi bir performansa dayalı beceridir ve en önemli şey pratik yapmak ve okumaya maruz kalmaktır (Grabe ve Stoller, 2002).

Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında sınıf ortamının öneminden bahseden Arıkan (2006), okuma öncesi sınıf içi tartışmaları, sözel ve görsel materyal kullanımının okuma becerisini içselleştirmede böylelikle öğrencilerin ilgisini çekmede etkili olduğunu vurgulamıştır (s.13).

Duffy ve Israel (2009), öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeleri ve okuduklarını anlamada istek ve becerinin iki önemli kavram olduğunu vurgulamışlardır. İstek okuma becerisi için gerekli olan motivasyon, okumaya istekli ve hevesli olma ve zorluklarla başa çıkabilme özelliklerini gerektirmekte, ancak sadece motivasyon değil, öğrenenin beklentisi, inancı, geçmişi de önemlidir. Öğrencilerin sadece bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip ancak motivasyon eksikliği varsa ya da tam tersi ise her iki durumda da başarısız olmaktadır. Ancak, stratejileri çok iyi bilen bir öğrenen öz güven eksikliği yaşıyorsa ve direnç gösteriyorsa başarısızlık düşüncesi başarılı olma düşüncesinden daha ağır basıyorsa sadece strateji bilmekte yeterli değildir (Duffy ve Israel , 2009).

Sonuç olarak, yabancı dilde okuduğunu anlamada etkili olan faktörler incelendiğinde, okumayı geliştirmek için izlenmesi gereken basamaklar, doğru okuma stratejileri öğretimi, seçimi ve kullanımı, öğrenci motivasyonu, sınıf içi etkileşim, materyaller ile etkileşim, öğretme-öğrenme ortamının rahatlığı ve uygunluğu, kelime ve dilbilgisi yeterliği, öğretmenin okuma becerisindeki yeterliği, ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve doğru yönlendirilmesi, öğrencilerin öz güven, ilgi ve istek, kaygı, başarıya olan inancı vb. gibi duyuşsal özellikleri ve ortamın fiziksel özellikleri şeklinde özetlenebilir.

1.7.1.2.3 Yabancı Dilde Konuşma Becerisinde Etkili Olan Faktörler

Yabancı dilde konuşmayı öğrenmek, hem dil öğrenenler hem de öğreticiler arasında genellikle en zor becerilerden biri olarak düşünülmektedir. Brown ve Yule'e göre (1983), bu durumun başlıca nedenleri öğrencilerin kalabalık bir sınıf içinde konuşmak durumunda olmaları, hata yapmadan hem telaffuz hem de doğru kelime seçimi ile konuşmak istemeleri ve aynı zamanda karşısındakini anlayıp cevap vermek durumunda olmalarından kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin birçoğu sınıflarda sessiz, grup tartışmalarından kaçan ve pasif bir şekilde dil öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Öğrencilerin sessiz olma nedenleri ne söyleyeceklerini bilmemeleri, karşısındakini anlamada zorluk çekmeleri ve konuşmaktan utanmalarından kaynaklanmaktadır (Kehe, 1998).

Ayrı bir konuşma becerisi programı ya da sadece özel konuşma dersi konuşma becerisini diğer becerilerden ayrı tutulması riskine neden olabilir. Günlük yaşamda da konuşma becerisi diğer becerilerimizden ayrı değildir. Konuşma becerisi yazma, dinleme becerilerinde de etkin olmayı gerektirir. Yabancı dilde konuşma becerisinde yaşanan önemli zorluklardan biri de karşıdaki konuşanı anlamaktır. Sonuç olarak konuşma becerisinin diğer becerilerle birlikte alıştırmaları yapılmalıdır. Bunların yanında, konuşma becerisini geliştirmek için gerçek hayatta ihtiyaç duyulan konuşma etkinlikleri ile sağlanması önemlidir (Thurnburry, 2007). Florez (1999), yabancı dili iyi bir şekilde konuşabilen bireylerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Hedef dilin sesletimi, vurgu, tonlama, ritmik yapısını üretebilen,
- Dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilen,
- Anlaşılır ve uygun kelimeleri seçip kullanabilen
- Anlaşılabilirliği artırmak adına doğru konuşma becerisi stratejilerini kullanabilen
- Mimik ve vücut dilini kullanabilen bireylerdir.

Morgan (1992), sınıflarda yabancı dil konuşmayı geliştirmek için öğrencilerin kendilerini özgür hissedecekleri, rahatça ve hata yapma korkusu olmaksızın konuşabilecekleri, konuşmalarına saygı duyulduğunu ve fikirlerinin önemsendiğini

bildikleri ortamları düzenlemelerini önermiş ve rekabetin olmadığı aynı zamanda iletişimin kurulduğu öğretme-öğrenme ortamında konuşma becerisinin gelişeceğini belirtmiştir. Dudley- Marling ve Searle (1991) tarafından yabancı dilde konuşma becerisinin gelişiminde önemli olan faktörler şu şekilde sıralanmıştır:

- Konuşma becerisinin gelişimi için öğretme öğrenme ortamının güven ve saygı üzerine kurulu olması, öğrencilerin sınıf arkadaşlarından çekinmeden, dalga geçilme korkusu olmadan ve sürekli öğretmen tarafından düzeltilme endişesinin yaşanmadığı psikolojik açıdan rahat bir iklimde olması önemlidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin sınıf arkadaşları konuşurken dinlemeyi, saygı duymayı esas aldıkları bir ortamda saygı kurallarını hep birlikte belirlemeleri sağlamalıdır.
- Konuşmak için iklimin psikolojik özelliklerinin yanında, öğrencilerin rahat iletişime geçebilecekleri yuvarlak masalardan oluşan, grup ve iş birliği içinde konuşabilecekleri, konuşmaya yardımcı yazılı ve görsel öğretim materyallerinden oluşan fiziksel ortamında sağlanması önemlidir.
- Son olarak, öğrencilerin alışkanlık kazanması ve deneyim kazanması için sık sık konuşma fırsatları yaratılmalıdır.

Bunlara ek olarak, Diaz- Rico (2004), konuşma becerisinin iyi bir telaffuz, İngiliz ses sistemi bilgisi, vurgu ve tonlama becerilerini de öğretiminin gerekliliğinden bahsetmiş ve bunun için de öğretmenlerin iletişimsel becerileri geliştiren oyunlar ve etkinlikler yoluyla öğrencileri dinlemeye maruz bırakarak, endişe yaratmadan o sesleri çıkarmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğretme yaklaşımlarındaki iletişimsel yaklaşımın etkisinden dolayı günümüzde dil öğretme öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğretmenden daha çok konuşması benimsenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin hedef dilin etkili bir şekilde konuşulmasını sağlamak adına planlı etkinliklerle organize edilmiş konuşma ortamları sağlamalıdır (Hughes, 2002). Byrne (1986) ise konuşma becerisini geliştirmenin temel hedefinin öncelikle akıcılık olması gerektiğini belirtmiştir. Yabancı dilde akıcı konuşmayı da öğrenenin hedef dilde kendini doğru, mantıklı, anlaşılabilir ve duraksamadan - çünkü duraksama dinleyicinin ilgisini kaybetmesine ve sabırsızlık hissi uyandırmasına neden olmaktadır - ifade

edebilme yeteneği olarak açıklamıştır. Bu hedefe ulaşmak içinse öğretmenlerin öğrencileri rol modelleri taklit etmeye, ipuçlarını kullanarak cevap vermeye, kendi fikirlerini rahatça ifadece edecek şekilde dili kullandırmaya önem göstermelidir.

1.7.1.2.4 Yabancı Dilde Dinleme Becerisinde Etkili Olan Faktörler

Yabancı dildeki bir konuşmayı anlamak, birçok alt beceri ve yetenekleri de gerektirdiği için genellikle karmaşık bir süreç olarak algılanır. Öğretmenlerin sınıf içinde yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirmek için öğrencileri sık sık dinleme etkinliklerine dahil etmeli ve dinleme becerisini geliştirirken farklı ve dikkat çekici etkinliklerle desteklemelidir. Yabancı dilde dinleme becerisinde yaşanan zorluklar genellikle,

- Öğrencilerin hedef dilin seslerini ve telaffuzunu anlamakta zorluk çekmesi,
- Hedef dildeki tonlama ve vurguya alışkın olmama,
- Öğrenenlerin telaffuzu doğru kullanamadıkları için anlamakta güçlük çekmeleri,
- Hedef dildeki her kelimeyi, her yapıyı anlama ihtiyacı,
- Bağlamdaki kelimelere yabancı olunmasından kaynaklı tahmin edememe,
- Dinleme becerisinde hız başkası tarafından belirlenmesinden kaynaklı yaşanan konsantrasyon sorunlarıdır (Ur, 1984).

Schrope ise (1970) dinleme becerisinin en az konuşma becerisi kadar ve hatta bazı durumlarda konuşma becerisinden de zor olduğunu vurgulayarak dinlediğini anlama becerisinde alınan mesajın yorumlanma sürecinin zorluğundan bahsetmiştir. Dinleyici, dinlediğini anlamak, hatırlamak ve bir sonrakinde ne söyleyeceğini tahmin etmek gibi zor bir süreci yaşamaktadır. Dolayısı ile dinleme becerisi dikkat, düşünme, yorum ve hayal gücü gerektirmektedir. Dinleyici kendini konuşanın yerine koyup sadece ne söylediği değil, ne anlatmak istediğini de anlamak zorundadır. Dilin kullanımındaki uyumsuzluklar, kelimelerin anlam ve seslerinin değişikliği, tonlama, konuşmacının kullandığı görsel semboller, mimikler ve bunların tamamını takip edebilmek dinleme becerisini zor kılan nedenlerden birkaçıdır.

Dale ve Wolf (1988), öğrencilerin dinleme becerisi konusunda en sık yaşadıkları zorlukları; dinleme parçasındaki konudan uzaklaşmak ve sıkılmak, çok çabuk ilgi dağılması, önemli olmayan küçük detaylara ve bilinmeyen kelimelere takılmak şeklinde sıralamışlardır. Çözüm önerileri olarak ise, dinleme parçasındaki konuları gerçek hayatlarındaki işlevselliğini düşünerek dinlemek, konsantre olmak, öncelikle dinleme parçasının bütünü anlamaya çalışarak çok küçük detaylarda kaybolmamak ve bilinmeyen kelimeler üzerinde çok durmamak olarak sıralamışlardır.

Ur (1984), öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için öğretmenlerin, dinleme öncesi öğrencileri konuya yakınlaştırmak ve ya bilgi vermesi gerektiğini, dinleme materyallerinin diğer becerilerle ve görsel öğelerle desteklenmesini, motivasyonu sağlamak adına dinleme materyalleri ilgi çekici, eğlenceli ve öğrencileri etkin kılacak öğelerden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, dinleme alıştırmalarının öğrencilerin başarıyı tatmalarına olanak sağlaması gerektiğini (dinleme materyalleri öğrencilerin seviyesinden ne çok zor ne de çok kolay olmamalı), dinleme materyallerinin olabildiğinde basit ve anlaşılır olmasının ve öğrencilere mutlaka anında dönüt sağlanması gerektiğinin öneminden bahsetmiştir. Benzer şekilde, Shrope (1970), dinleme becerisinin gelişimi için öğrenenlerin şu noktalara dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Olumlu bir tutum içerisinde olmak ve dinlenen materyale ilgi duyma,
- Konsantre olup ne amaçla dinleme yapıldığının farkında olma,
- Motivasyon,
- İpuçlarını takip edebilme.

Yabancı dil programlarında dinleme becerisini geliştirmek adına yer alan etkinliklerin çok farklı amaçlarla, farklı görevlerle ve farklı konularla ilgili olması önemlidir. Öğrenenlerin dinledikleri parçaların günlük hayatla ilişkili olması, kısa, uzun, günlük ya da resmi dil içermesi gibi çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Dinleme parçaları ancak günlük yaşamla iç içe olduğu takdirde öğrencileri içine alabilir ve ilgilerini çekebilir (Diaz-Rico, 2004). Son olarak, Wilson (2010), yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinin gelişimi için öğretim programlarının öğrencilerin ilgilerini çekecek etkinlikleri içermesini önermiştir. Öğrencilerin ilgi duydukları konuları daha hevesle dinleyeceklerini belirtmiştir. Bunların yanında,

eğlenceli etkinliklerle dinleme parçalarının renklendirilmesini, öğrencilerin ihtiyaç duyacakları dinleme parçalarının kullanılmasını, dil seviyesinin uygun olmasını, ses kayıtlarının kalitesinin önemini, dinleme parçalarının uzunluğunu ve aksanın oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil öğretilerine ise dinleme etkinlikleri yaptırırken şu soruları kendilerine sormalarını önermiştir:

- Bu dinleme parçası öğrencilerim için uygun mudur?
- Öğrencilerim dinleme parçasının içeriğini ve mesajı anlayabilecek seviyedeler mi?
- Dinleme parçası günlük dili mi içeriyor yoksa özel terimlerden oluşan özel bir tür mü?
- Dinleme parçasının hızı uygun mudur?
- İçerikteki dilbilgisi yapısı ve kelime seçimi öğrencilerime uygun mudur?
- Ses kaydının süresi çok uzun ya da çok kısa mı?
- Ses kaydı yeterince açık ve anlaşılır mı?
- Karışıklığa neden olabilecek benzer kelimeler kullanılmış mı?
- Aksan anlaşılır ve öğrencilerin düzeyinde mi?

Sonuç olarak, yabancı dilde en zorlanılan becerilerden biri olan dinleme becerisinin kazanımında etkili olan faktörler ve yaşanan zorluklar incelendiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin alan yazında belirtilen öğretme öğrenme ortamı, kullanılan materyaller, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve öğretmenin rolleri gibi etkenlerin düzenlenmesinin ve yabancı dil programlarında göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu sonucuna varılabilir.

1.7.1.3. Öğretmen Nitelikleri

Ertürk (2013), öğretmenleri “toplum mühendisleri” olarak nitelemektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminde öğretmenler önemli bir yere sahiptir ve eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir. Öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri; öğretmen yetiştirme politikalarının ve programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin seçiminde ve hizmet içi eğitiminde, öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde kullanılması bakımından önem taşımaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı, 2008).

Harmer (2001), her ne kadar dil öğretmenlerinin görevlerini kullandıkları etkinliklere göre sık sık değişebildiğini belirtse de, öğretmenleri; öncelikle sınıfa hakim ve sorumlu olan, öğrencileri yönlendiren ve gruplar arası iletişimi sağlayan bir denetmen, öğrencileri etkinliklere hazırlayan ve motive eden, dikkatlerini çeken ve sürecin sağlıklı bir şekilde işlenmesini sağlayan bir organizatör, öğrencilere dönüt veren, seviyeleri hakkında yol gösteren, adaletli davranan ve desteği sağlayan bir değerlendirici, öğrencilere gerektiğinde ipuçları sağlayan ve doğru yönlendiren teşvik edici, öğrencilerle birlikte etkinliklere, projelere ve grup tartışmalarına katılımcı, öğrencilerin sorularına yanıt veren ve aynı zamanda ek kaynaklara yönlendiren bir kaynak ve öğrencilerin seviyelerini ve gelişimlerini izlemek amacı ile gözlemci rolleri olan kişiler olarak niteler (s. 56-62). Bunlara ek olarak, Posner (1995), öğretmenlerin en genel anlamı ile içerik bilgisi, uzmanlık/yeterlik, sınıf yönetimi ve pozitif etki olmak üzere dört görevi olduğunu vurgulamıştır. Arends (1997) ise, çağdaş bir öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikleri kişisel nitelikler olarak güdüleyicilik, başarıya odaklanma, profesyonellik ve mesleki nitelikleri de öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olarak sıralamıştır.

Son olarak Oliva (2009), genel öğretmen özelliklerini ve öğretmenden beklenen nitelikleri şu şekilde sıralamıştır: Öğretmen, ifade edebilme yetisi olan, dil bilgisi ve cümle yapılarını doğru kullanan, anlayışlı, öğrencilerin mimiklerinden anlayabilen, ilgi çekmeyi sürdürebilen, öğrencilerin geçmiş ve gelecekteki bilgilerini ilişkilendirebilen, öğrencilerin seviyesine inebilen, sorunlu durumlar baş edebilen, düşünmeyi sağlayabilen, düşünceleri organize edebilen bireydir.

Öğretmenlere yönelik bütün bu tanımlanan niteliklere göre, dil öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin hedef dili kullanmalarına fırsat yaratan, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştiren, yönlendiren, ihtiyaçlarını, ilgi ve beklentilerini gözlemleyip onları daha iyi tanıyan ve öğrencileri güdüleyen öğretmenlerin varlığı dil öğretme ve öğrenme başarısından daha iyi sonuçlar alınmasına katkı getirecektir.

1.7.1.4. Öğrenen Nitelikleri

Dil öğrenmede, hedef dile karşı tutum, ilgi, kaygı, motivasyon gibi bir çok faktörün başarıya olan etkisi araştırılmış ve başarıda etkisi olduğu belirlenmiştir. Harmer'a (2001) göre, dil öğrenirken öğrencilerin öğrenme stilleri, dil seviyeleri, bireysel farklılıklar, motivasyon oldukça önem kazanmaktadır. Scovel (1978) ise; dil yeteneğini, öğrencilerin motivasyonu, davranışları, öğrenme stratejileri, kaygı düzeyleri, endişe ve hafıza gücünün bireysel farklılıklar olarak görüldüğünü ve dil öğrenimini önemli bir ölçüde etkilediğini belirtmiştir (s.129-132). Diğer bir ifade ile, öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum göstermeleri, motivasyon, ilgi ve öz-yeterliklerinin yüksek olması İngilizce başarılarını olumlu yönde etkilediği birçok araştırmada tespit edilmiştir (Klimova, 2011; Pajares, 2003; Rifai, 2010). Dolayısı ile İngilizce öğrenmeye istekli olan, derslere katılan, İngilizce öğrenmeyi seven, başarılı olacaklarına inanan öğrenciler İngilizceyi daha iyi öğrenebilmektedirler (Yan ve Horwitz, 2008).

Yabancı dilde öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği düşünülen kaygı, MacIntyre and Gardner (1985) tarafından yabancı dil öğrenme ortamlarında bireylerin yaşadıkları gerilim ve endişe olarak tanımlanmıştır. Horwitz ve arkadaşları (1986) yabancı dil kaygısını yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar tamamı olarak tanımlamıştır (s.128). MacIntyre ve Gardner (1985), öğrencilerin dil öğrenmeye dil öğrenme kaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin kullanıldığı ilk çalışmada, kaygı ile öğrencilerin yabancı dil dersinden almayı bekledikleri notlar ve aldıkları final notları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kaygısı yüksek olan öğrencilerin hem almayı bekledikleri notlar hem de aldıkları notların düşük olduğu saptanmıştır (Horwitz, 2001). Chen ve Chang'ın (2004) araştırmalarında ise, kaygı ile öğrenme güçlükleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrenme güçlüğü çeken, yavaş öğrenen öğrencilerin kaygılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Littlewood'a (1984) göre, yabancı dil doğal olmayan bir ortamda öğretildiği zaman öğrencilerin o dile karşı olumsuz duygular beslediklerini ve eğer sınıf ortamında öğrendiklerini düzgün telaffuz edemezlerse arkadaşları tarafından alay edilip

öğretmenleri tarafından da eleştirilip düzeltileceklerini düşünürler. Kendilerini yabancı dilde farklı ve endişeli hisseden öğrenciler kendilerini o dilde psikolojik olarak iletişime kapamakta ve bu durum sonlanıncaya kadar da dil öğrenme durmaktadır. Özçelik (2010), öğrencilerin bir derse veya konuya karşı ilgi duymaları ve olumlu tutum geliştirmeleri ve bu ilgi ve tutumlarını giderek tüm derslere, okula, öğrenmeye ve bir öğrenci olarak kendi kişiliklerine genellemeleri sağlanması oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öğrencilerin tutumlarının yabancı dil öğrenimine etkisinin araştırıldığı araştırma sonuçlarında, öğrencilerin olumlu tutumlarının yabancı dil öğrenimine karşı ilgiyi arttırdığı ortaya konulmuştur (Huffman, 2010).

Öğrencilerin başarılarında etkili olan bir diğer özellik ise motivasyondur. Eğitimde önemli olan öğrencinin herhangi bir öğrenme birimine karşı, ilgi ihtiyaç merak duymasını sağlayarak içsel güdülenmesine yardımcı olmak ve öğrenme etkinliğini sürdürmesi için gerekli öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlemektir (Senemoğlu, 2014). Gardner'a (1985) göre, dil öğreniminde motivasyon, bireyin hedef dili öğrenmeyi arzu etmesi, bunun için çaba göstermesi ve öğrenme sürecinden zevk almasıdır. Dörnyei (2005), motivasyonu yabancı dili öğrenmeyi başlatan birinci bir dürtü ve daha sonra ki uzun süreçte öğrenmedeki istekliliği devam ettiren bir gizil güç olarak tanımlar.

Başarıda etkisi olduğu düşünülen diğer bir özellik ise öz yeterlik inancıdır. Öz yeterlik, bireyin karşılaşılabileceği güçlüklerle başa çıkmada ne düzeyde başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkında inancıdır. Bandura (1997), öz yeterlik inancının bireyin nasıl düşüneceğini, hissedeceğini, kendini motive edeceğini ve nasıl hareket edeceğini etkileyen psikolojik ve duygusal durum olarak tanımlar ve olumlu ruh halinin öz yeterliği desteklerken umutsuz ruh halinin öz yeterliği zedelediğini vurgular. Gardner, Tremblay ve Masgoret de (1997), öğrencilerin kaygı, motivasyon, tutum ve özgüvenlerinin öğrencilerin aldıkları notlarla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin kaygıları yüksek olduğunda sınavdan aldıkları notlar düşmekte, motivasyon, tutum ve özgüvenleri yüksek olduğunda ise sınavdan aldıkları notlar artmaktadır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretme-öğrenme ortamlarında yukarıda kısaca açıklanan öğrencinin kaygı düzeyi, hedef dile olan tutumu, motivasyonu ve öz

yeterlik inançları gibi etmenlerin dil öğrenme konusunda etkili olduğu düşünülmektedir.

1.7.1.5. Öğrenme İkliminin Psikolojik ve Fiziksel Özellikleri

Yapılan, araştırmalar, olumlu okul ikliminin öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olmaları ile öğrencilerin derslerde başarılı olmaları arasında da olumlu bir ilişki vardır (Moore, 2008). Poulou da (2009) öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal durumlarının, ilgilerinin, hedeflerinin farkında olup ona göre ders işlemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Poulou'nun araştırmasına göre öğrencilerin sınıfa ait olduklarını hissetmeleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkilerinin olması öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Özçelik de (2010), öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde işletildiğinde, "disiplinsizlik" işareti sayılan davranışlara yer ve gerek kalmayacağını ve bu nedenle öğretim hizmetinin yeterli ve etkili olmasının öğrencilerin yönetimine dolaylı bir etkide bulunup kolaylaştıracağını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile öğretimin yönetimi etkili ve verimli olduğu takdirde sınıf yönetimi gerçekleşmiş olur.

Dörnyei (2001), öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmada ve herhangi bir etkinliğe başlamadan önce verim almak için öğretmenlerin "keyifli ve destekleyici" bir ortam yaratmada çok önemli görevleri olduğunu vurgulamıştır. Prodromou (1988), öğrenciler dil öğrenme sınıflarına girdiklerinde, dışarıdaki üç boyutlu ve gerçek hayattan kopup, yaşamın daha sakin ve tekdüze yönlerini yansıtan, sadece kelime ve yazılardan oluşan, hareketsiz kitapların plastik dünyasına girdiklerini ve bu yüzden kitaplara karşı isteksiz motivasyonsuz olduklarını belirtmiştir. Bu yüzden öğrenciler bu yapay dünyadan kopup kendi iç dünyalarına dönmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca, okulun ve sınıfın psikolojik iklimi öğretme ve öğrenme uygulamalarını etkilemektedir (Flores & Day, 2006).

Bazı öğrenciler, öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bilmelerine rağmen, arkadaşları tarafından eleştirilmekten korktukları için soruları cevaplamayı tercih etmemektedirler. Yanlış yapmaktan çok arkadaşlarının dalga geçeceğinden korkan öğrencilerin, öğretmen onlara söz verdiğinde kaygıları yükselmektedir (Yan

ve Horwitz, 2008). Dolayısı ile sınıf ortamının fiziksel ve psikolojik yapısının dil öğrenmedeki etkileri göz ardı edilmemelidir.

1.7.2 Geçmişten Günümüze Ülkemizde Yabancı Dil Eğitimi ve Program Geliştirme

Osmanlı devletinin kurulduğu 1299 yılından Cumhuriyetin ilanına kadar olan dönem ve Cumhuriyet döneminden günümüze kadar geçen süre içinde yabancı dil eğitime ve politikalarına kısaca yer verilecektir.

Osmanlılarda kuruluştan Tanzimat'a gelinceye kadar eğitim Selçuklulardakine benzer bir yapı gösterir. Bu yapılanma içerisinde başlıca eğitim kurumları; vakıfların kurduğu Sıbyan mektepleri ve medreseler gibi sivil okullar ile devletin idari ve askeri ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş resmi okullardan ibarettir (Özkan, 2014). Mahalle mektepleri diye de adlandırılan bu okullarda, çocuklara 4-6 yaşından sonra İslam dini ile ilgili dualar, Arapça olarak ezberletilir, namaz kılmak, kutsal metinleri sesli okumak ve biraz da eski yazı yazmak öğretilirdi (Soner, 2007). Osmanlılarda ilk medrese İznik'te Orhan Gazi tarafından kurulmuştur. Bu ilk Türk okullarında İslam hukuku, tıp, astronomi, matematik bilimleri okutuluyor, mezunlarına da alim deniyordu (Sakaoğlu, 2003). Öğretimde en önemli yeri Arapça tutuyordu. Arapça öğretiminden amaç, ders kitapları ve öteki Arapça kaynakların okunup anlaşılmasıydı. Bu nedenle ilk önce dil bilgisi öğretiliyordu. Kullanılan kitaplar, biçim bilgisi (sarf) ve söz dizimi (nahiv) öğretimi için yazılmıştı (Demirel, 2014). Medreseler, Milli Mücadeleden sonra 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun birinci maddesi olan "Türkiye dahilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisye Maarif Vekaleti'ne merbuttur" ifadesi ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve zamanın Milli Eğitim Bakanı Vasıf bey de 13.03.1924 tarihli genelgesiyle medreseler üzerindeki tasarruf hakkını kullanarak medreseleri kapatmıştır (Önder, 2014). 1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayunun açılması ile mektepler dönemine girilmiştir. Bu okullara yetenekli yabancı öğretmenler atanmıştı. Genellikle 13-16 yaşlarındaki çocuklara, ilk iki yıl okuma, yazma genel kültür ve Fransızca dersleri verilir, sonraki yıllarda da meslek dersleri eğitim programını oluştururdu. Batılı bir yabancı dilin (Fransızca) eğitim programına girmesi Osmanlı Devletinde ilk kez bu okullarda olmuştu. 1827 yılında İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire'de öğretim Fransızca, Cerrahane-i Mamure'de ise öğretim Türkçe yapılmıştır. 1863 yılında da Fransızca

dersi Mekteb-i Mülkiye'nin programlarına girmiştir (Soner, 2007). Osmanlı eğitim modernleşmesinin en önemli ürünlerinden birisi de Galatasaray Sultanisiydi. Bu okul bir batı dilinde orta derecede modern bir eğitim sağlama konusunda bir Müslüman hükümet tarafından yapılmış ilk ciddi teşebbüstü (Önder, 2014). II.Abdülhamit döneminde eğitimde batılılaşma, okul türlerinden, sayısında, programlara kadar örnekler Fransa'dan alındığı için Fransızcanın vazgeçilmez tek yabancı batı dili, Fransız kültürünün, taklidi elzem bir uygarlık olduğu da giderek yerleşmiştir (Sakaoğlu, 2003).

Sakaoğlu (2003), Tanzimata girilirken Osmanlı'da açılan yabancı okulların sayısı arttığını ve bu okulların en tanınmış olan Robert Koleji 1863'te açıldığını belirtmiş ve Tanzimat maarifi ve okullarının Türk eğitiminde bir başlangıç olduğunu vurgulamıştır. Sakaoğlu'na göre yabancı dil öğretiminin gündeme gelmesi bu dönemin yeniliklerindedir. Tanzimat sonrası II. Abdülhamit döneminde de eğitime dair örnekler hep Fransa'dan alındığı için Fransızcanın etkinliği sürmüştür (Sakaoğlu, 2003).

Sonuç olarak, Osmanlı'dan Cumhuriyete kadar yabancı dil eğitimi anlamında Fransızcanın en etkin dil olduğu görülmektedir.

Soner (2007) bu dönemin eğitim alanında ilk ve en önemli kararının 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunu ile, yabancı okullar da dahil, bütün bilim ve eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması olduğunu belirtmiştir. Vakıflara bağlı Medreseler kapatıldı. 1927 yılında da okullarda Arapça ve Farsça öğretime son verildi. Bu tarihten sonra Türkiye'de yabancı dil eğitimi demek, bir batı dilinin zorunlu, kimi okullarda da bir ikincisinin seçmeli olarak öğretilmesi demektir (Soner, 2007). 1931-1937 yılları arasında ortaokullarda 5 saat, liselerde 5 saat 1. Yabancı dil ve 3 saat 2. yabancı dil dersleri eklenmiştir. 1940'larda Hasan Ali Yücel klasik batı eğitiminin temel kaynaklarının Türkiye'de de okunması sürecini başlatmış, liselerde Latince öğretilmesine çalışılmış ve Tercüme bürosunu kurdurmuştur (Sakaoğlu, 2003). İkinci Dünya savaşıdan sonra uluslararası ilişkilerin genişlemesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi alışverişinin çok önem kazanması gibi nedenlerle yabancı dile duyulan önem çok artmış ve 1955'ten itibaren Kolej denilen ve birçok derslerin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Bunlara Temmuz 1975'ten itibaren Anadolu liseleri denilmiştir (Akyüz, 2015).

Akyüz'ün (2015) verilerine göre, 1981 ve 1982 yıllarında yabancı dil ders saatleri ortaokullarda 3 ve liselerde 4 saat olarak verilmekteydi. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi 1988 yılındaki On ikinci Milli Eğitim Şurasında detaylı bir şekilde gündeme gelmiştir (Önder, 2014). 1986 yılı MEB Tebliğler dergisi verilerine göre, Türkiye'de mevcut yabancı dille öğretim yapan yabancı okulların sayısı, eğitim yaptıkları yabancı dillere göre toplam on dördttür. Mesleki ve teknik okulların yabancı dil öğretim programları, her okulun kendi konusu ile bağlantılı olarak farklılık göstermekteydi. Örneğin, Turizm ve Otelcilik Meslek Liseleri'nde, Lise iki ve üçüncü sınıflarda, yabancı dil ders saati, haftalık yedişer saat olarak belirtmiştir (MEB, 2002). 1988-1989 yılında, ortaokullarda "basamaklı kur sistemi" adıyla yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Buna göre, ortaokul 1. Sınıfta yabancı dil dersi zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti. 1989- 1990 öğretim yılında bu sistem kaldırılıp yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına alınmıştır (Akyüz, 2015).

1997 yılında yapılan düzenleme ile yabancı dil, ilköğretim dördüncü sınıftan başlamak üzere zorunlu olmuştur. 1997'den sonra genel liselerin yabancı dil müfredatlarında da değişiklikler yapılmıştır. 9. sınıfta haftada dört saat zorunlu ve iki saat seçmeli ders olarak yabancı dil dersi okutulmuştur. Yabancı dil alanını seçmeyen öğrencilere bu dersler 10. ve 11. sınıflarda haftada dört saat zorunlu, iki saat seçmeli ders olarak verilmiştir (Demirpolat, 2015). 2005 yılından sonra Türkiye'de genel lise kavramı yavaş yavaş ortadan kalkmıştır. Bu liseler de Anadolu Lisesi adını almışlardır. Hazırlık sınıfının kaldırılmasından sonra lise yabancı dil ders saatlerinde sık sık değişiklik yapılmıştır. Örneğin 2006-2007 eğitim öğretim yılında 9. sınıfta on saat zorunlu İngilizce dersi varken 2014-2015 yılında 9. sınıfta zorunlu İngilizce ders saati altı saat olarak görülmektedir (MEB, 2006; 2014b).

11 Nisan 2012'de yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6-13 yaş olarak değiştirilmiş ve 2012 Eylül ayı sonu itibarıyla 5,5 yaşını tamamlamış çocukların

ilköğretime başlamalarına fırsat verilmiştir. Bunun yanında yabancı dil öğretime başlangıcın ilkokul 2. Sınıf olmasına karar verilmiştir (MEB, 2012).

Türkiye’de yabancı dil eğitimiyle ilgili değişiklikler sadece ders saatleri boyutunda kalmamıştır. Yabancı dil eğitiminin içeriği ile ilgili de önemli değişikliklere gidilmiştir. 2005-2006 yılında uygulanmaya başlayan yeni müfredatla yabancı dil eğitiminde yapılandırmacı bir yaklaşım ve iletişime dönük öğretim yöntem ve teknikleri benimsetilmeye çalışılmış ve bu amaçla Türkiye’deki bütün İngilizce öğretmenleri bir haftalık hizmet içi eğitim kursu almışlardır. Önceki müfredatla karşılaştırıldığında, yeni müfredat yabancı dil eğitimi açısından pek çok yeni yaklaşımı içermektedir (Demirpolat, 2015).

Ülkemizde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim programında belirtilen temel özellikler şu şekildedir:

Öğrenciler;

- *sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşurlar.*
- *iletişimsel aktiviteler sırasında birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunarak derse aktif olarak katılırlar.*
- *dili etkili bir şekilde kullanabilmek için, gerçek yaşamda kullanılan İngilizceyi farklı bağlamlarda sürekli olarak kullanırlar.*
- *ana dil edinimine paralel olarak, dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğrenirler.*
- *öğretmelerinin yönlendirmesiyle, dil materyal ve aktivitelerini kendileri geliştirebilen yaratıcı bireylerdir.*
- *sınıf-içi ve sınıf-dışı öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmaya teşvik edilirler.*

Öğretmenler;

- *sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olurlar.*
- *bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı iletişim türlerini kullanırlar.*
- *öğrencilerin İngilizcede yabancı oldukları konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretirler.*
- *öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkan verirler.*
- *öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip, doğru formu kendileri kullanırlar ya da hataları not alıp, aktivite sonrasında isim vermeden tüm sınıfla paylaşırlar.*
- *öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için övgü ve olumlu pekiştirmeyi kullanırlar.*
- *belirli dil öğrenme aktiviteleri ve genel olarak dil öğrenmenin altında yatan mantığı açıklarlar.*
- *öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için cesaret verir, yol gösterir.*

Materyaller/ Görevler;

- *düzenleme ve içerik olarak mümkün olduğunca gerçeğe yakındır.*
- *öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek farklı kanallardan dil öğrenimine imkan sağlar.*
- *öğrencinin gerçek yaşamdaki dil ihtiyaçlarına ve ilgilerine hitap eder (örneğin. hayatta kalma İngilizcesi, akademik İngilizce) .*
- *kalıcı öğrenmeyi sağlamak için, farklı üniteler ve düzeylerde sürekli olarak tekrarlanır.*
- *gerçek yaşam dil kullanımını sağlamak için teknoloji ile desteklenir.*
- *dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel yapısını yansıtabilmek için, dört dil becerisinin bütünleşmiş olarak sunulmasını destekler.*

Değerlendirme,

- *öğrenme amaçlarına, materyaller ve görevlere hizmet eder. • olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil, İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanılır.*
- *çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje, ve iletişimsel aktiviteleri vurgulayarak, dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlar.*
- *yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok, anlama, üretme ve analitik becerilerin geliştirilmesini hedefler*
- *farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara imkân tanır (MEB, 2014).*

Programın temel özellikleri incelendiğinde, öğrencilerin, öğretmenlerin, materyallerin ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine dair yönergeler bulunmaktadır. Bunun yanında programın, iletişimsel özelliklere dayalı, dört dil becerisini geliştirmeye yönelik ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan gruba yönelik (7. ve 11. sınıf) programda belirtilen açıklamaların özeti ise şu şekildedir:

7.Sınıf Programı

7. sınıf programı Avrupa Ortak Başvuru Metninde temel düzey kullanıcı (A2) seviyesine ulaşmanın ilk aşaması olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerde öncelikli geliştirilmesi beklenen becerilerin dinleme ve konuşma ve takiben okuma ve yazma olduğu belirtilmiştir. Yazma becerisinin ilk defa 7. sınıfta başladığı vurgulanmıştır. Bu çerçevede, 7. sınıf programının genel hedefleri Avrupa Ortak Başvuru Metninin A2 Düzeyi için bütüncül basamakta belirlediği genel kazanımlardan oluşmaktadır. Programın içeriğini oluşturan konular iletişimsel yaklaşıma göre, iletişimsel yaklaşımı sağlayacak materyal ve etkinliklerden oluştuğu belirtilmiştir. Program hazırlanırken, güncel kuramsal çalışmalar ve

bilimsel araştırmalarca önerilen ve yabancı dil öğrenme uğraşını en etkin ve etkili bir biçimde desteleyecek iletişim-odaklı ilke ve yaklaşımların yanı sıra, 11 yaş çocuğunun gelişimsel özellikleri de dikkate alındığı ifade edilmiştir (MEB, 2012).

11. Sınıf Programı

11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Ortak Metinde açıklanan B1+ ve B2 seviyelerine denk geldiği ifade edilmiştir. Bu düzeye gelmiş öğrencilerin İngilizceyi yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanabildiği ve kendisini bağımsız ve akıcı bir dil kullanıcısı yapacak becerileri kazandığı belirtilmiştir. Programda belirtilen amaçlardan bazıları, hedef dilin kültürünü tanımak ve kendi kültürleri ile farkı ayırt edip, farka saygı duymaları şeklinde belirtilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin kendilerini İngilizce kullanarak ifade etme, başkalarıyla işbirliği yapma ve birlikte problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini belirtilmiştir. Aynı zamanda, programda, etkileşimli İngilizce dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmek ve sözcük bilgisini zenginleştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2014).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen diğer ülkelerde ve Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde yaşanan problemleri belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların genellikle; dil öğrenme başarısı ve dil öğrenmede etkili olan faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler (a), çeşitli becerilerde (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yaşanan problemler (b) ve dil öğrenmede yaşanan başarısızlıkların nedenleri (c) şeklinde ele alındığı ve incelendiği görülmektedir.

Çalışmaların bir kısmı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başarıları ve dil öğretiminde etkili olan faktörlerle ilişkileri ortaya koyarak dil öğrenmede güdüleyici ve engelleyici etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örneğin, Calero (2012), doktora tez çalışmasını yabancı dil öğrenen 150 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerinin dil öğrenme başarısı ile dil öğrenmede etkili olan faktörler arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada; veri toplama araçları olarak anket, İngilizce ders notları, başarı testi ve İspanyol dili (ana dilinde) yazma başarı notlarını kullanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin dil öğrenmedeki başarıları ile anadilde yazma başarısı, akademik benlik, öğretmen-öğrenci ilişkisi, aile desteği, anadil desteği ve anadil başarısı değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Dolayısı ile dil öğrenmede etkili olan faktörlerin daha net bir şekilde ortaya koyulması açısından yol gösterici bir çalışmadır. Bu çalışmaya çok benzer şekilde Chen (2011) doktora tez çalışmasında, İngilizce öğrenen Tayvan’lı öğrencilerin dil öğrenme başarılarının düşük olduğunu saptamıştır. Bu durumda öğrencilerin dil öğrenme başarıları ile dil öğrenmeye olan inançları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Veri toplama araçları olarak anket, dil öğrenmeye olan inanç ölçeği ve öğrencilerin İngilizce başarı notları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, başarısız öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları en büyük engel motivasyon eksikliği ve dil öğrenmeye olan inanç eksikliği olduğu görülmüştür. Dil öğrenmeye olan inancın da kültürel altyapı ve sosyal çevre ile şekillendiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, dil

öğrenmeye olan inancın ve tutumun dile karşı motivasyonu etkilediği dolayısı ile dil öğrenmedeki başarıyı artırdığı belirtilmiştir.

Benzer şekilde dil öğrenme ve motivasyonun ele alındığı diğer bir çalışma da Lamb'ın (2007) İngilizce öğrenen Endonezyalı öğrencileri içeren bir durum çalışmasıdır. Çalışmada ilköğretim öğrencilerinin, sınıf gözlemi, görüşme ve anket yolu ile İngilizce öğrenmelerinde etkili olan faktörleri incelemiş ve düşük motivasyon sebeplerini araştırmıştır. 20 aylık derinlemesine yapılan gözlem ve diğer ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğrenmede, öğretmeni sevmenin çok büyük bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlemler sonucunda sınıfların çoğunun öğretmen merkezli öğretim ağırlıklı olduğu, yazılı etkinliklerin sadece kitaplara dayalı olduğu ve iletişimsel hiçbir etkinlik içermediği tespit edilmiştir. Ancak, farklı teknikler kullanan, sınıf içinde İngilizce konuşmayı sağlayan ve daha pozitif ortama sahip olan sınıfların çok daha yüksek başarı gösterdikleri hem gözlemler, hem anket hem de görüşmeler sonucunda ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, Khamkhien (2010), Thai ve Vietnam'daki öğrencilerinin dil öğrenmelerini ve dil öğrenmede kullandıkları stratejileri etkileyen üç faktörün ilişkisini araştırmıştır. Cinsiyet, motivasyon ve İngilizce öğretimsüresinin dil öğrenme ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada dil öğrenme stratejileri ölçeği ve görüşme yolu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre hem dil öğrenme sürecindeki başarıyı hem de dil öğrenilirken kullanılan stratejileri etkileyen en önemli faktörün motivasyon olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde, Liu ve Cheng (2014), araştırmalarında İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri, kaygı, motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen kaygı ölçeği, Gardner (1985) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği ve İngilizce yeterlik başarı testi kullanılmıştır. 150 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, motivasyon ve kaygı dereceleri arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile, yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin kaygı düzeyleri düşüktür. Kaygı ve motivasyon arasındaki ilişki, başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiye daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. İngilizce konuşmada kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkusu İngilizce öğrenme sürecindeki ana etken olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları kaygı ve motivasyonun dil öğrenmedeki etkisini göstermesi açısından önemli görülmüştür.

Dil öğrenme ve kullanılan araç gereçlere yönelik, Chou (2014), Tayvan da İngilizce öğrenen ilköğretim öğrencilerin programındaki öğrencileri daha etkin kılan şarkı, oyunlar, hikayelerin öğrencilerin kelime öğrenme becerilerini ve dil öğrenmeye olan isteği artırdığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda kelime çeşitli kelime testi tekniklerinin yeni kelime öğrenme başarısına etkisini araştırmıştır. 72 ilköğretim öğrencisi ile öz değerlendirme anketi ve başarı testleri ile yürütülen çalışmanın sonucunda oyunlar, şarkılar, hikayelerin dil öğrenmeye ve kelime öğrenmeye pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaların diğer kısmı ise daha çok beceriler bazında yaşanan zorlukları ve genel olarak yaşanan problemleri belirlemeye yöneliktir. Örneğin, İngilizce dinleme ve dinlediğini anlama konusunda yaşanan zorlukları belirlemeye yönelik olarak, Juan ve Abidin (2013), İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin dinleme becerisinde yaşadıkları zorlukları inceledikleri araştırmada derinlemesine veri toplamak için 3 öğrenci ile görüşme ve gözlem tekniklerinden faydalanarak dinleme becerisinde yaşadıkları zorlukları belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma öğrencilerin dinleme etkinliklerini 3 aşamada incelemiştir. Dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olarak. Öğrencilerin dinleme becerisinde karşılaştıkları en sık zorluğun kelime eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bunu takiben öğrencilerin dinleme becerisinde karşılaştıkları diğer zorluklar ise, dinledikleri konuya yabancı olmak, sözcüklerin okunuşunu bilmemek, dinledikleri parçayı ana dile çevirme ihtiyacı, dinleme alışkanlığına sahip olmamak, dinleme parçasının ilk bölümünü anlamayınca sonuna kadar devam etmeme isteği gibi sıkıntılardan dolayı bu beceride sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

İngilizce konuşma becerisinde yaşanan zorlukları belirlemeye yönelik ise Tuan ve Mai (2015) Vietnam'daki İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde neden zorluk çektiklerini araştırmıştır. Araştırma, 203 on birinci sınıf öğrencisi ve 10 lise İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere paralel olan konuşma becerileri zorluklarından oluşan anket ve 3 haftalık İngilizce ders gözlemi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler; İngilizce konuşurken zorlanmalarının en büyük nedenini konuşma pratiği yapmadıkları ve ya çok az yapmalarına bağlamaktadırlar. Bunun yanında öğrencilere göre yaşanan diğer zorluklar ise, konuşacak bir şey bulamadıkları, derste iletişim dili olarak hep anadili

tercih etmeleri, İngilizce konuşmaya isteksiz olmaları, konuşurken çok kaygılı ve çekingen oldukları, hata yapmaktan korktukları, konuşurken sürekli çeviri yaptıkları şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise, öğrencilerin görüşlerine paralel olarak, dinleme becerisinde problem yaşamaları, sınıfta çok az konuşma becerisine yer verdikleri, konuşmaktan çekindikleri şeklindedir. Son olarak gözlem sonuçları ise, öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı öz güven eksikliği yaşadıklarını, söz hakkı almaktan çekindiklerini, konuşmak için verilen sürenin yeterli olmadığını, arkadaşları konuşurken sınıf içinde birbirlerini dinlemeyip saygı göstermediklerini ve derslerde birbirleri ile iletişim kurarken anadilini tercih ettiklerini göstermiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde, konuşma becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin Paaki (2013) yüksek lisans çalışmasında Finlandiya ve Japonya'da İngilizce öğrenen öğrencilerin neden İngilizce konuşma konusunda zorluk yaşadıklarını incelemiştir. Çalışma 29 Finlandiyalı ve 27 Japon öğrenci ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre her iki grup da konuşma becerisinde zorluk yaşamaktadır. Katılımcıların çoğu İngilizce konuşmaya olumlu baktıklarını ancak farklı zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Finlandiyalı öğrenciler için İngilizce konuşmaktan utanma, hata yapma korkusu, ezberleme konusunda yetersizlik, kelimelerin telaffuzu konusunda zorluk gibi nedenlerin İngilizce konuşmalarına engel olduğu tespit edilmiştir. Japon öğrenciler için ise asıl sorun daha çok dinleme becerilerinde de zorluk yaşadıkları için, deneyim ve pratik eksikliği ve Finli öğrencilerle ortak olarak utanma, hata yapma korkusu ve kelimelerin telaffuzu konusunda zorluk şeklindedir. Sonuç olarak, bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

Liu ve Jackson (2008) ise, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin dil öğrenme başarıları ve İngilizce konuşma becerisinde kaygı düzeylerini araştırmıştır. Toplamda 547 öğrenci ile İletişim Kurmada İsteksizlik, Derste Risk Alma, Derste Sosyallik ve Yabancı Dilde Kaygı Ölçekleri ile veri toplamıştır. Ölçekten elde edilen ortalama puanlara göre, öğrencilerin derste İngilizce iletişime isteksiz olmaları ile kaygı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Bu durumda öğrencileri derste İngilizce iletişim kurmaları konusunda isteklendirerek daha az kaygılı olabilecekleri belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin birçoğunun

ders dışında ve ya sosyal hayatta İngilizce konuşmaya istekli fakat derste risk almaktan korktukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin üçte birinden fazlası İngilizce konuşma kaygısı yaşadıkları ve olumsuz değerlendirilmekten korktukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin iletişim kurmada isteksizlikleri ve kaygı düzeyleri kendi arasında ilişkili ve her ikisinin de öğrencilerin kendilerini gördükleri başarı düzeyleri ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları İngilizce konuşma becerisinde kaygının ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir.

Yazma becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin ise Huy (2015), Vietnamlı lise on birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerisinde neden zorlandıklarını araştırmıştır. Gözlem ve anket yolu ile verileri topladığı araştırmayı 200 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, İngilizce yazma becerisinde öğrencileri en çok zorlayan nedenin, kelime eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Buna sebep olarak öğrenciler, nasıl kelime öğreneceklerini ve kelime öğrenme yollarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bunu takiben öğrenciler, dil bilgisi yapısını bilmedikleri için yazamadıklarını, çünkü dil bilgisine yeterli vakit ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Yazma becerisinde zorlanmalarına neden olan diğer sebepler ise, yazma konularını ilgi çekici bulmadıkları, yazma pratiği yapmadıkları, derslerde yazma becerisine yeterli vakit ayırmadıkları şeklindedir.

Son olarak, çalışmaların diğer bir kısmı da İngilizce öğrenme seviyeleri düşük olan ülkelerde, başarısızlık nedenlerini belirlemeye yöneliktir. Örneğin, Raja ve Selvi (2011), Hindistan eğitim sisteminde İngilizce öğrenme seviyesinin düşük olma nedenlerini araştırmışlardır. Anket yolu ile 400 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilere İngilizce öğrenme problemlerinin nedenlerinin sorulduğu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkların zorluğun en büyük nedeninin dil öğrenme ortamı olduğu görülmüştür. Bu nedeni takiben, tutum ve öğretmen yeterliği gelmektedir. Yaşanan bu zorlukların cinsiyet, okul lokasyonu ve okuma alışkanlıkları değişkenleri ile ilişkileri de incelenmiştir. Sonuçlara göre, okulun bulunduğu yer ile yaşanan bu zorluklar arasında ilişki olmadığı ancak, tutum ve dil öğrenme ortamı konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorluk yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, okuma alışkanlıkları olmayan öğrencilerin daha fazla zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanması, öğrencilerin derslerde İngilizce iletişim

becerilerini geliştirmelerinin sağlayacak etkinliklerin yapılması, öğrencilerin motive edilmesi, öğrencilere okuma alışkanlıklarının sağlanması gibi öneriler sunulmuştur. Kouritzin, Piquemal ve Nakawaga (2007) araştırmalarında, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretme ve öğrenmeye karşı tutum ve inançlarını araştırmışlardır. 99 İngilizce öğretmeni ile yürüttükleri çalışmayı dil öğretmeye ve öğrenmeye engel olan ve destekleyen faktörleri ortaya çıkarmak üzere anket ve odak grup görüşmeler ile tamamlamışlardır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin hem kendi algıları hem de öğrencilerin bakış açlarına yönelik görüşleri İngilizce dersinin diğer sayısal derslere göre daha az önemli olduğu ve diğer dersler kadar değer verilmediği yönündedir. Katılan grubun sadece yüzde 20 si İngilizceyi önemli gördüğünü belirtmiştir. Çalışma öğretmenlere dil öğrenmenin öneminin motivasyon ve başarıyı artırmak için öğrencilere sık sık hatırlatılması gerektiğini vurgulamıştır.

Aduwa-Ogiegbaen ve Iyamu (2006), Nijerya'da İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin başarısızlık nedenlerini incelemişlerdir. Çalışmaya öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenme ortamında kullanılan araç gereçler dâhil edilerek etkisi ve yaşanan problemler tespit edilmiştir. 3000 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada gözlem ve anket yolu ile veri toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenme ortamında en çok kitaplar, sözlük, yardımcı kitaplar baskın iken, görsel, işitsel araç gereçlerin, dil laboratuvarlarının, bilgisayarların, dergiler ve gazete kullanımının çok az olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya göre okulların fiziksel durumu ve kütüphane eksikliği de dil öğrenmede çok büyük engel teşkil etmektedir.

2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde geçmişten günümüze kadar dil öğrenmede sürecinde yaşanan güçlükler; (a) çeşitli kademelerdeki öğretim programlarının değerlendirilmesi yoluyla tespit edilen sıkıntılar, (b) dil öğrenmede rolü olan çeşitli değişkenlerin (kaygı, motivasyon, öğrenme iklimi vb.) dil öğrenme ile ilişkilerinin incelenmesi ile ortaya çıkan sıkıntılar, ve (c) dil öğrenmedeki başarısızlıkların genel nedenleri ve karşılaşılan mevcut sorunların ortaya çıkarılması ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konularda birçok araştırma ve lisansüstü eğitim tez çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmaların bir kısmı öğretmen, öğrenci, müfettiş ve idarecilerin görüşlerini alarak program değerlendirme yolu ile dil öğrenimindeki eksiklikleri belirlemiş ve dil öğretim ve öğrenimine katkı getirmeye çalışmıştır. Öncelikle alanyazında dil öğrenmede yaşanan eksiklikleri belirlemek üzere yapılan İngilizce program değerlendirme çalışmalarının özetleri aşağıda ele alınmıştır:

Kandemir (2016) yüksek lisans tez çalışmasında İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirmiştir. Araştırmasını 104 İngilizce öğretmeni ile anket yoluyla görüşlerini alarak, 6 öğretmenle görüşme ve 4 farklı sınıfa 16 saat ders gözlemi ve 1 okul müdür ile görüşme yaparak tamamlamıştır. Çalışmanın sonucunda, İngilizce ders saatlerinin artırılması gerektiği, etkinliklerin öğrenci ilgisini çekmeye dönük daha etkili ve keyifli olacak şekilde güncellenerek ve artırılarak ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, sınıf mevcutlarının azaltılarak sınıflardaki teknolojik donanımların geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Çalışma kapsamında programın daha etkili uygulanması için ders saatlerinin artırılması, ders kitaplarının güncellenerek öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve düzeylerine uygun şarkı, oyun ve farklı eğitici etkinlikleri içerecek hale getirilmesi, sınıf mevcutlarının dil öğretimine elverişli olabilecek sayılara çekilmesi ve sınıflardaki oturma düzeninin değiştirilmesi önerilmektedir. Demirtaş ve Erdem (2015) ise, 5. sınıf İngilizce programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada 19 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Araştırmanın içeriği, öğretmenlerin yeni programa ilişkin genel görüşleri, yeni programla ilgili bilgilendirme yapıma durumu, programda yer alan öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen becerilerle, öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması, programın uygulanmasında yaşanan problemler ve bunlara yönelik kendi çözüm önerileriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirleyen sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğuna programla ilgili bilgilendirme yapılmamıştır. Okuma, konuşma ve dinleme becerileri öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve öğretme ve öğrenme süreçlerinin uygulanabilir olmadığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, öngörülen değerlendirme yöntemleri dil öğretimi için gerekli fakat uygulanmadığı belirlenmiştir. Programın uygulanmasında en çok yaşanan sıkıntılar olarak ders

saatinin yetersiz olması ve ders kitabının programa uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Benzer şekilde, Cihan ve Gürlen (2013) araştırmalarında, ilköğretim 5. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerinde görev yapan 288 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunun zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca 5. sınıfın ilk ünitesindeki okuma parçasının öğrencileri çok zorladığı, öğretmenlerin uygulamada sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, araç-gereçlere ulaşmada özellikle az gelişmiş ilçelerde sorun yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmada programın önerdiği ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenlerce tam olarak anlaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını programda pek çok ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verildiğini belirtmektedirler. Ancak bunlara ilişkin yeterli örnek verilmemesi, hangi tekniğin nerede ve nasıl uygulanacağını açıklanmaması öğretmenlerin yaşadığı en büyük sıkıntı olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlerin çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme teknikleri kullandığı, az geliştiği belirtilen konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmede fazla dikkate almadıkları tespit edilmiştir.

Soğuksu (2013), Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içinde nasıl uygulandığını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında 85 onuncu sınıf öğrencisi ve 3 İngilizce öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada veriler, belge incelemesi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf içi uygulamaların, öğrencilere temel dil becerilerini bütünleşik biçimde öğretilmediğini ve iletişimsel yeterlik kazandırılmadığını ve öğretimin İngilizcede iletişim kurmalarını sağlamaya yönelik olmadığını göstermiştir. Ayrıca, sınıf içi uygulamalarda anlama odaklanan, öğrenen merkezli ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan bir öğrenme ortamı oluşturulmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak araştırmada, Orta Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır. Orakçı ise (2012), yüksek lisans tez çalışmasında, 7. Sınıf İngilizce programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. 152 öğretmenle

yürütülen çalışmanın sonucunda içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri kazandırmaya uygun olmadığı, içerik için öngörülen sürenin yeterli olmadığı ve programda vurgulamasına rağmen içeriğin öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik edici nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıflardaki öğrenci sayısının programı uygulamak için uygun olmadığını ve etkinlikler için uygun teknolojik araçlara kolayca ulaşamadığını belirtmişlerdir.

Yörü (2012), çalışmasında 2008-2009 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Anket yoluyla ulaştığı toplam 138 öğretmenin programa ilişkin görüşlerine göre, İngilizce öğretim programının öğrencilerin dört temel dil becerisini ve alt becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmada sorun yaşadıkları ve programın içerik ve öğretme-öğrenme boyutunda, telaffuz ve dilbilgisi konularında öğretmenlerin olumsuz görüşte oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, haftalık ders saatinin programdaki kazanımları gerçekleştirmek için yetersiz olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Tekin (2011), yüksek lisans çalışmasında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini alarak programın uygulanmasında yaşanan sorunları ve bu sorunların nedenlerini belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin birçoğunun yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim gibi öğrenen özerkliğini uygulama konularında kendilerini yeterli görmedikleri, mesleki yeterlik konusunda da eğitim eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem-tekniği, araç-gereçleri ve alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmadıkları; programı uygularken okul yönetimi ve velilerden aldıkları desteği yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada İngilizce öğretmenlerinin derste İngilizce yerine anadili kullandıkları ve öğrencilerin temel dil becerileri ve alt becerilerini bütünlük olarak geliştirmedikleri tespit edilmiştir. Çalışma İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerine göre dil öğrenmede yaşanan zorlukların belirlenmesi açısından önemlidir.

Seçkin (2011), ilköğretim 4. sınıf programını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada 15 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılarak görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen

sonuçlara göre, öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan güçlüklerden dolayı programın bazı yönlerine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya koyulmuştur. Bunun yanında çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin programla ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmediği, ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersizliği programın uygulanmasını engelleyen sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik olarak, daha nitelikli ders kaynaklarının hazırlanması, derse ayrılan sürenin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve değerlendirmeye ilişkin yardımcı kaynakların sağlanması şeklinde görüş bildirdikleri vurgulanmıştır.

Dönmez (2010) yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf İngilizce programının uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci odak grup görüşmeleri doğrultusunda yaşanan zorlukları belirlemeye çalışmıştır. 10 İngilizce öğretmeni ve 73 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü nitel çalışmasının sonucuna göre, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yaşadıkları bazı zorluklardan dolayı programı uygulamakta sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre, İngilizce programının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen zorlukların; yetersiz materyal ve donanım, kalabalık sınıflar, İngilizce ders saatinin yetersiz olması, öğretmenlere yeterli destek ve hizmet içi eğitim sağlanamaması ve seviye belirleme sınavı olarak tespit edilmiştir.

Erkan (2009) yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okulları 4. ve 5. Sınıf programlarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespiti amacıyla anket yoluyla öğretmen görüşlerini almıştır ve uygulanan anketten elde edilen verilere göre öğretmenlerin en fazla olumsuz görüş bildirdiği konuların içerik, öğretme öğrenme süreci, ders kitabı ve araç- gereç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde, Oğuz (2006), doktora çalışmasında ilköğretim 4 ve 5. sınıf programlarını incelemiştir. Öğretmen ve müfettişlerin, programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve sınav durumlarına ilişkin görüşlerini alarak değerlendirmiş ve sonuca göre önerilerde bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda, 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılması gerektiği, İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu ve programlarda özellikle sınav durumlarına yönelik olarak yeterince rehberlik edilmediği tespit etmiştir.

Kefeli (2008) de yüksek lisans tez çalışmasında, yeni lise İngilizce programının uygulanması hakkında görüş alarak incelemiştir. 36 kişilik bir çalışma grubu ile yarı

yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile yürütülen çalışmanın sonucu MEB tarafından sağlanan materyallerin gerek dil öğreniminde gerekse programda geçen dil öğretim yöntemlerinin uygulanmasında yetersizlikler olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, İngilizce öğretiminde kullanılması öngörülen yöntemlerin sınıf içerisinde yeterince uygulanamadığıdır.

Er (2006), ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarını değerlendirdiği çalışmasında anket yolu ile görüş almak üzere 593 İngilizce öğretmeni ve 535 müfettiş ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, İngilizce öğretim programlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılması gerektiği, İngilizce dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğu, ölçme-değerlendirme bölümlerinin öğretmenlere yol gösterici olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Mersinligil (2002), ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarını öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini alarak değerlendirdiği doktora tezi çalışmasının sonucunda; programın amaç, eğitim durumları ve değerlendirme kısımlarında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk seviyesine göre değişiklikler yapılması gerektiği, yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlere eğitimler verilmesi, öğretim koşullarının iyileştirilmesi, eğitim araç-gereçleri ile teknolojik olanakların geliştirilmesi ve velilerin aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yukarıda açıklanan araştırmalardan elde edilen bulgular dil öğretme ve öğrenmede yaşanan sorunların araç gereçlerdeki eksiklikler, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının anlaşılmaması olduğu şeklinde özetlenebilir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan zorlukları belirlemek için yapılan çalışmaların bir kısmı ise dil öğrenmede etkili olan çeşitli değişkenleri ele alarak, dil öğrenme ile ilişkilerini tespit etmeye yöneliktir. Burada incelenen çalışmalar kaygı, öğretim araç-gereçleri, teknoloji kullanımı, motivasyon, sınıf yönetimi, güdülenme gibi çeşitli değişkenler ile dil öğrenme arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Dil öğrenme ve öğretimindeki eksik yönlerin belirlendiği araştırmalardan oluşmaktadır. Dil öğrenmede etkili olan bu faktörlerle ilgili yapılmış çalışmaların özetleri aşağıda ele alınmıştır:

Demirdaş (2012) çalışmasında, yabancı dil öğrenen öğrencilerin sınıf kaygısı ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplamda 331 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin dil öğrenmedeki başarıları ile kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Batumlu da (2006), dil öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşadıkları kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, yabancı dil kaygısı ve İngilizce başarıları, biri artarken diğeri azalır niteliktedir. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarı arasında hem kız, hem de erkek öğrencilerde anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sarıyer (2008) ise yüksek lisans tez çalışmasında, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyen faktörleri, İngilizce öğretmenlerinin güdüleme stratejilerini kullanım sıklıklarını ve bu güdüleme stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaya 648 öğrenci ve 38 öğretmenin görüşleri anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretim stili, ders kitabı ve sınıf ortamındaki bazı ciddiyetsiz ve uygunsuz davranışlardan kaynaklanan faktörlerin öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma ve konuşma olanağının olmaması, birçok aktivitenin gerçek hayatla ilgili olmaması ve öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarını göz ardı eden değerlendirme tarzıdır. Ayrıca, içsel faktörler olarak, öğrenciler sınavdan düşük not alma, sınıfta uygulanan aktiviteleri gerçekleştirilemem gibi başarısızlık durumlarından olumsuz etkilendikleri görülmüştür.

Çelik (2011) yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim de kullanılan Breeze 9 kitabının niteliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve müfettişlerin görüşlerini almıştır. Çalışmaya 1160 öğrenci, 120 İngilizce öğretmeni ve 4 İngilizce branş müfettişi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce ders kitabının gerçek yaşamda işe yarar nitelikte olmadığı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, içerikteki alıştırma kalıcı öğrenmeyi sağlama bakımından yetersiz, tek düze ve mekanik olmasından ötürü öğrencileri yaratıcı olmaktan alıkoyduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ders kitabı dört dil becerisini geliştirmeye katkı sağlayamadığı tespit edilmiştir. Çalışma dil öğrenmede kullanılan kitapların düzenlenmesine ve eksiklerin belirlenmesi

açısından önemli görülmektedir. Dersin kaynaklarına yönelik olarak, Aslantürk (2011) de yüksek lisans tez çalışmasında, Anadolu Liselerinde kullanılan yabancı dil programı ve kitaplara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için anket yoluyla görüş almıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yeni İngilizce programında kullanılan kitapların ve yardımcı materyallerin Anadolu liselerinde öğretim amaçlı kullanımı için istenen düzeyde olmadığı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur.

Kurumehmetoğlu (2008), İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukları anket yoluyla görüşlerini alarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları en büyük zorluğun disiplin problemleri olduğu, öğrencilerin derse katılmak istemedikleri ve isteksiz öğrencilerden oluşan grupların olduğudur. Diğer zorluklar ise, öğrencilerin derslerde sürekli olarak anadillerini kullandıkları, İngilizce söz hakkı almak istememeleri, disiplinsiz öğrenci tutum ve davranışları olduğu tespit edilmiştir. Çalışma İngilizce öğrenme ve öğretiminde sınıf yönetiminin önem teşkil ettiğini vurgulamaktadır.

Son olarak, dil öğretimi ve öğreniminde yaşanan başarısızlıkların nedenlerini ve yaşanan sorunları (öğretmen, öğrenci ya da yönetici gözünden) genel olarak ele alan çalışmaların özeti aşağıda sunulmuştur.

Erdem (2016) doktora tez çalışmasında, İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunları lise ve ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre anket yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin hatalara kızması, okullardaki ders araç-gereçlerinin yetersizliği, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama problemi yaşamaları İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan sorunları en çok etkileyen faktörlerdir. Lise öğrencileri ise İngilizce öğretmenlerinin hatalara kızması, İngilizceyi konuşmada yaşadıkları güçlükler, derslerin dilbilgisi ağırlıklı işlenmesi İngilizce öğrenme ve öğretme sürecindeki karşılaşılan problemleri en çok etkileyen faktörlerdir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda İngilizce dersliklerinin ve kütüphanelerinin olmayışı, teknolojik kaynak yetersizliği, öğrencilerin yeterince tekrar yapmamaları ve lise İngilizce öğretmenlerine göre, okullarda İngilizce laboratuvarlarının olmaması, öğrencilerin İngilizceyi pratik etme fırsatlarının olmayışı, ders kitaplarının dikkat çekici olmamaları problemleri en çok etkileyen

faktörler olarak belirlenmiştir. Buna benzer şekilde, Özdemir (2016) yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre devlet okullarında İngilizce dersi başarısını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmasını 116 İngilizce öğretmeni ile yürütmüştür. Çalışmanın sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimler sayı ve içerik olarak beklenen düzeyde değildir. İngilizce öğretimi için yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmemesi ve verimli eğitim-öğretim için sınıfların olması gerekenden daha kalabalık olmasıdır. Öğretmenler öğrencilerin ağır ders yüklerine ve bu ders yükünün dengeli bir programlama üzerinden yapılmadığına ve bu durumun da İngilizce dersine verimli zaman ayrılmasını güçleştirdiği konusuna değinmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğretmenler MEB'in gerekli malzemeleri, kaynağı ve fiziki yapıyı okullarda sağlamadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin, öğrenciler hakkında görüşleri ise, öğrenci ve çevresinin İngilizceyi okul dışında pratik etme olanakları sağlamaması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki toplumdaki kemikleşmiş başarısızlık algısı karşısında ön yargılı tutum ve yüksek kaygı içerisinde 'öğrenilmiş çaresizlik' yaşamaları, velilerin yabancı dil öğrenmenin önemi konusunda yeterli bilinç düzeyine sahip olmamaları ve bu konuda öğretmenlerle işbirliğinde bulunmamaları, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli seviyede olmaması ve YGS/LYS'de dil alanı dışında İngilizce sorulmamasının lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme istek ve motivasyonları engellemesi olarak sıralanabilir.

TEPAV ve British Council (2013) ortaklığında Türkiye çapında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin geniş odaklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada TEPAV'ın ekonomik analizlerinden, Türkiye çapında 80 İngilizce dil sınıfında gerçekleştirilen gözlem çalışmasından ve çalışmanın en güçlü yönlerinden olan, yaklaşık 20.000 öğrenci, veli ve İngilizce öğretmeniyle yapılan yaygın anket çalışmasından elde edilmiştir. Çalışmanın çarpıcı sonuçlarına göre, öğrenciler eğitim sisteminde daha üst sınıflara ilerledikçe, kendi İngilizce düzeylerini daha düşük olarak değerlendirdikleri ve sınıfları yükseldikçe motivasyon düzeyleri azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen sonuçlar ise genel olarak öğretmenlerin çoğunluğu (%76) ders kitabını kullanarak nasıl öğretim yapacaklarına ilişkin herhangi bir eğitim almadığı ortaya konmuştur. Bunun yanında öğretmenlere göre, öğretimin niteliğinin artırılması için öğrencilere ana dili İngilizce olanlarla bir araya

gelme fırsatı verilmeli ve sınıf içinde daha “eğlenceli” aktivitelerin yer verilmelidir. Çarpıcı bir bulguya göre, ziyaret edilen bütün okullarda İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil bir ders olarak öğretildiği gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bütün sınıflarda, öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurmayı ve dile işlevsellik kazandırmayı öğrenemedikleri saptanmıştır. Gözlemlenen sınıfların tamamına yakını öğrencilerin ikişer kişilik sıralarda oturduğu bir yapıda olduğu ancak, öğretmenlerin bu oturma düzenini öğrencileri günlük sınıf içi aktiviteler kapsamında bağımsız, iletişim kurmaya yönelik dil uygulamaları yapmaları amacıyla çiftler ya da gruplar halinde ayırmak için kullanmakta başarısız olduğu tespit edilmiştir. Dersin araç-gereçlerine yönelik belirlenen bir diğer çarpıcı bulgu da resmi ders kitapları ve müfredat öğrencilerin değişkenlik gösteren düzeylerini ve gereksinimlerini dikkate almadığıdır.

Kaplan (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, genel liselerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerini 402 öğrenci, 50 öğretmen ve 58 veli görüşlerini dikkate alarak anket yoluyla incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, sınıfların kalabalık olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği ancak seviye sınıfları uygulaması yapmanın öğrenmeyi olumlu etkileyebileceği belirlenmiştir. Bunun yanında, ders ve çalışma kitaplarının öğrenci ilgi alanları ve seviyeleri göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği, İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu, dersliklerde çağdaş eğitim ve öğretime katkı sağlayacak araç ve gereçlerin olmasının ve kullanılmasının öğrenmeyi olumlu etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak, Akdoğan (2010) ise, yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bursa, Balıkesir, Elazığ, Mersin illerinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan toplam 120 öğretmen ve öğretim elemanına araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulamıştır. Araştırma sonuçları, dil öğretiminde dil bilgisi ağırlıklı bir yöntem dışında etkili bir yöntem kullanılmadığı, dil öğretiminde ciddi anlamda materyal sıkıntısı olduğu, sınıfların kalabalık olmasının ise dil öğretimini olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin anadili olan Türkçedeki yetersizlikleri yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediği ve programlarda yer alan yabancı dil ders saatlerinin yetersiz olduğu, yabancı dil öğretimi (özellikle ilköğretimde) sınav odaklı yapıldığı ve bu durumun öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin gelişmesini sınırladığını ortaya koymuştur.

Akkuş (2009), Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunları 69 yönetici, 69 veli, 65 İngilizce öğretmeni ve 345 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretimi dil bilgisi ağırlıklı olduğu ve öğretmenlerin ders anlatımı ve yönetimi konusunda çoğu zaman yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Öğrencilere yönelik, öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduğu, yabancı dil derslerine karşı olumsuz tutuma sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Kitaplara yönelik ise, İngilizce ders kitapları yetersiz olduğu ve konuların öğrenci seviyesinin üstünde ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, çalışma da üniversite giriş sınavında İngilizce sorularının bulunmamasının İngilizce eğitim sürecini olumsuz etkilediği ve devlet okullarındaki fiziksel donanımın yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, sınıf mevcutlarının etkili bir İngilizce öğretimi için uygun olmadığı ve İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Sevinç (2006), yüksek lisans çalışmasında, İngilizcenin ilköğretim düzeyinde yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunları belirlemiş ve İngilizcenin daha etkin ve verimli bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesine yönelik çözümler sunmuştur. Araştırmasını 107 öğretmenin görüşlerini anket yoluyla almıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretim ortamının İngilizce öğretiminde kullanılmak üzere uygun araç-gereçlerle donatılamaması ve bu araç-gereçlerin gerek okulun bazı tasarrufları, gerekse öğretmenin teknik bilgi yetersizliğinden dolayı verimli ve etkin bir şekilde kullanılamaması; sınıflardaki öğrenci sayısının İngilizce öğretimi için uygun olmaması, etkili ve verimli İngilizce öğretim yaklaşımı, yöntemi veya tekniklerinin seçilerek kullanılmaması ya da kullanılamaması gibi sorunların olduğunu tespit etmiş ve önerilerde bulunmuştur. Son olarak, Akgüzel (2006), çalışmasında ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerini incelemek için 290 öğrenci, 60 veli ve 47 İngilizce öğretmenin anket yoluyla görüşlerini almıştır. Çalışmanın sonucunda dil öğrenmede başarısızlığı etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Dil öğrenmede yaşanan başarısızlık nedenleri, öğretim programlarından kaynaklanan problemler, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknik hataları, yabancı dil öğretmeni yetersizliği, yabancı dil derslerinin genellikle boş geçmesi yada derse farklı branştan öğretmenlerin girmesi, derslerde yeterli görsel işitsel araçların kullanılmaması, ders saatlerinin yeterli olmayışı, kalabalık sınıflar, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgisi ve tutumu, velilerin

destek olmayışı, öğrencilerin Türkçe bilgisinin yetersizliği, öğrencilerin yabancı dil dersini diğer dersler kadar önemsememeleri olarak belirlemiş ve önerilerde bulunmuştur.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Yukarıda Türkiye’de ve diğer ülkelerde dil öğrenme sürecine yönelik yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de genel olarak, dil öğrenmede yaşanan sorunlar programların görüş alma yolu ile incelenmesine, çeşitli değişkenlerle dil öğrenme arasındaki ilişkilerin ortaya koyulmasına ve genellikle sorunların öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya konulması ile yürütülmüştür.

Türkiye’de dil öğrenmede yaşanan başarısızlıklar göz önüne alındığında, yapılan çalışmaların program değerlendirme kapsamında görüş alma ile sınırlandığı, dil öğreniminin sadece belirli değişkenler açısından incelendiği ve dil öğrenmede karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik olan çalışmaların da az sayıda, tek tip ölçme aracı ile ve kısıtlı örnekleme yapıldığı görülmüştür.

Diğer ülkelerde ise çalışmalar daha çok belirli değişkenlerle (motivasyon, kaygı, inanç vb.) dil öğrenme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ile ve dil öğrenme becerilerinde yaşanan zorlukları ayrı ayrı inceleyerek ele alındığı görülmektedir. Dil öğrenme sürecinde yaşanan zorlukları bir bütün olarak ve hem öğretici hem de öğrenenlerin bakış açıları ile ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu nedenle bu çalışma alanda henüz karşılaşılmayan dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörleri belirlemek için geliştirilen ve İngilizce dışında diğer dillerin öğretimine de katkı sağlayacağı düşünülen Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler (DÖZF) ölçeği ile dil öğrenmede yaşanan zorlukları bir bütün olarak ele alması bakımından örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın, Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış diğer çalışmalara da detaylı ve derinlemesine katkı sağlayacağı ve görüşmeler yolu ile alana ve ülkemizin ilköğretim ve ortaöğretim dil öğretim politikalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, çalışmanın dil öğrenme sürecinde yaşanan güçlükleri çok yönlü ve bütüncül bir şekilde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açısıyla ortaya koyması bakımından da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin betimsel yöntemle belirlenmesi amacıyla nicel ve nitel yollarla veri toplanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi deneyimleri doğrultusunda dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenlere yönelik görüşlerinin ortaya konulması ile mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gerekçelerle, 7 ve 11.sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukların sebeplerini belirlemek ve öğretme-öğrenme ortamında ne tür zorlukların, ne düzeyde yaşandığını ve ne gibi öneriler getireceklerini ortaya koymak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içindeki verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmayı ortaokul 7. sınıf ile lise 11. sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerden oluşan iki ayrı çalışma grubu oluşturmaktadır. Öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubundan hem nicel hem de nitel veriler, öğretmenlerin oluşturduğu çalışma grubundan ise nitel veriler kullanılmıştır.

Nicel Veriler için Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede, araştırmacı evren hakkındaki bilgisine ve araştırmanın amacına dayanarak amaca en iyi hizmet edeceği ve ihtiyaç duyduğu veriyi sağlayacağı düşünülen örnekleme seçer (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, Balcı, 2013).

Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilindeki MEB'e bağlı devlet ortaokul 7. sınıf ve Anadolu liselerinin 11.sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri arasından seçilmiştir. Tablo 3.1'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilere İlişkin Veriler

	f	%
Ortaokul	944	%40,74
Lise	1373	%59,26
Toplam	2317	%100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, Ankara ili merkez ilçelerindeki okullardan düşük, orta ve yüksek başarı düzeyinde öğrenim gören ortaokul 7.sınıf düzeyinden 944 öğrenci ve Anadolu liselerinden düşük, orta ve yüksek başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören lise 11.sınıf düzeyinden 1373 öğrenci olmak üzere toplamda 2317 öğrenciye ulaşılmıştır.

Çalışma gruplarının Ankara ilinden seçilmesinde, merkez ve ilçelerde farklı okul türlerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının bulunması ve sosyo-ekonomik düzeylerinin çeşitlilik gösteriyor olması, öğrenci ve öğretmen sayılarının araştırma için yeterli olması etkili olmuştur (MEB, 2014). Ayrıca ulaşım kolaylığı, zaman ve maliyet açısından ekonomikliği de Ankara ilinin seçilme nedenleri arasındadır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedenleri, ilkokul süresince öğrenmiş oldukları İngilizce dersleri hakkında görüş bildirebilecek olmaları, 8. sınıfta öğrencilerin TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavları nedeni ile yabancı dil derslerinden ziyade sınava yönelik çalışmalara odaklandıklarından dolayıdır. Benzer şekilde 11. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin en önemli nedenlerinden biri de, son sınıf öğrencilerinin YGS’ye (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) hazırlanıyor olmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırma kapsamına alınmış olan okulların alt orta ve üst başarı grubuna göre belirlenmesinde Orantısız Tabakalı Amaçlı Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, örneklem seçimi yapmadan önce asıl grubu alt gruplara bölerek tabakalar oluşturmaktır. Bu yöntem, istenen değişkene göre belirlenen tabakaların daha homojen yapıya sahip olmaması nedeniyle örneklemin tüm grubu daha iyi temsil etmesini ve farklı alt gruplardan yeteri kadar örneklem seçme imkânı sağladığı için öncelikli kullanılan yöntemdir (McMillan, 1996; Patton, 1990). Örneklem seçimi alt grupların ana gruptaki oranına göre orantılı olarak ya da araştırmacının belirleyeceği sayılarda orantısız olarak ve daha fazla bilgi elde edebilmek için amaçlı olarak belirlenebilir (McMillan, 1996; Patton, 1990).

Araştırma kapsamına alınacak ortaokullar belirlenirken, okulların başarı düzeyleri, 2012 yılı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) analiz sonuçlarındaki (2014) okulların genel başarı ortalamalarına göre belirlenmiştir. Ortaokulların başarı düzeyine göre tabakalandırılması Tablo 3.2 'de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Ortaokulların Başarı Düzeyine göre Tabakalandırılması

<i>Tabakalar</i>	<i>Alt</i>	<i>Orta</i>	<i>Üst</i>	<i>TOPLAM</i>
	$OBP < \bar{X} - s$	$\bar{X} - s \leq OBP \leq + s$	$\bar{X} + s < OBP$	
	$OBP < 34,95$	$34,95 < OBP \leq + 83,09$	$83,09 < OBP$	
	132	434	150	716

Tablo 3.2'ye göre, toplam 716 ortaokulun puan dağılımının ortalaması $\bar{X} = 59.02$ ve standart sapması $s=24.07$ 'dir. Ortalamanın 1 standart sapma altından düşük başarı düzeyindeki 132 okul; ortalamanın 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü arasındaki 2 standart sapmalık dilimde yer alan orta başarı düzeyindeki 434 okul; ortalamanın 1 standart sapma üstünden daha yüksek başarı düzeyindeki 150 okulun yer aldığı görülmektedir. Üst başarı düzeyinden iki, orta başarı düzeyinden üç ve alt başarı düzeyinden iki okul, okul yönetimi, öğretmenleri ve öğrencilerinin işbirliğine gönüllülüğü dikkate alınarak çalışma grubuna seçilmiştir. Ortaokullar için çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Ortaokullar Çalışma Grubu

<i>Okul Türü</i>	<i>Okul Başarı Düzeyi</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Genel Ortaöğretim	Üst	2	312
	Orta	3	337
	Alt	2	304
Toplam		7	953

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan ortaokullardan SBS başarı puanlarına göre üst ve alt düzey başarılı iki, orta düzey başarılı üç okul çalışma grubuna seçilmiş, toplam 7 okulda 953 yedinci sınıf öğrencisi çalışma grubuna alınmıştır.

Liselerin belirlenmesinde ise 152 genel ortaöğretim kurumunun ilçelere dağılımına bakıldığında; toplamda 79 Anadolu Lisesi bulunmaktadır. En çok Anadolu Lisesi öğrencinin bulunduğu Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan Anadolu liseleri, çalışma grubunun heterojenliğini en üst

düzeyde sağlamak amacıyla 2014-2015 öğretim yılı TEOG yerleştirme taban puanlarına göre sıralanarak üst, orta ve alt başarı düzeylerine ayrılmıştır. MEB'in gruplandığı ortaöğretim kurumlarından Mesleki ve Teknik liseler ve Din Öğretimi liseleri, meslek alanlarına yönelik öğretim yapılması nedeniyle, Özel Eğitim Meslek Liseleri ise özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik öğretim yapıyor olması nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Araştırma; amacı doğrultusunda, Ankara ilindeki yabancı dille eğitim veren Anadolu Liselerinin 11. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 11.sınıf öğrencilerinden dil bölümü öğrencileri sınıfları araştırmaya dahil edilmemiştir. Anadolu Liselerinin başarı düzeyine göre tabakalandırılması Tablo 3.4' te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Anadolu Liselerinin Başarı Düzeyine göre Tabakalandırılması

<i>Tabakalar</i>	<i>ALT</i>	<i>ORTA</i>	<i>ÜST</i>	<i>TOPLAM</i>
	$OBP < \bar{X} - s$	$\bar{X} - s \leq OBP \leq + s$	$\bar{X} + s < OBP$	
	$OBP < 383,87$	$383 < OBP \leq + 457,13$	$457,13 < OBP$	
	16	48	15	79

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, toplam 79 Anadolu lisesinin TEOG yerleştirme taban puan dağılımının ortalaması $\bar{X} = 420,50$ ve standart sapması $s=36,63$ 'tür. Ortalamanın 1 standart sapma altından düşük başarı düzeyinde 16 Anadolu lisesi; ortalamanın 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü arasında 2 standart sapmalık dilimde yer alan orta başarı düzeyinde 48 Anadolu lisesi; ortalamanın 1 standart sapma üstünden daha yüksek başarı düzeyinde 15 Anadolu lisesinin yer aldığı görülmektedir.

Üst başarı düzeyinden üç, orta başarı düzeyinden beş ve alt başarı düzeyinden üç lise okul yönetimi, öğretmenleri ve öğrencilerinin işbirliğine gönüllülüğü dikkate alınarak çalışma grubuna seçilmiştir. Anadolu Liseleri için çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Anadolu Liseleri Çalışma Grubu

<i>Okul Türü</i>	<i>Okul Başarı Düzeyi</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Anadolu Liseler	Üst	3	439
	Orta	5	488
	Alt	3	449
Toplam		11	1376

Tablo 3.5 incelediğinde, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan ortaokullardan TEOG yerleştirme taban puanına göre üst düzey başarılı 3, orta düzey başarılı 5 ve alt düzey başarılı 3 okul çalışma grubuna seçilmiş, toplam 11 okulda 1376 on birinci sınıf öğrencisi çalışma grubuna alınmıştır.

Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak üzere genel başarı düzeylerine göre belirlenmiş okullardan ortaokul ve lise İngilizce öğretmenleri, lise 11. sınıf ve ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış veri toplama aracı ile yüz yüze görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve çalışmaya dâhil edilen okullarda görev yapan 55 ortaokul İngilizce öğretmeni ve 52 lise İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 107 İngilizce öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşme yapılan ortaokul öğretmenlerine yönelik betimsel özellikler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerine Ait Betimsel Özellikler

	<i>f</i>	%
<i>Kadın</i>	42	%76,36
<i>Erkek</i>	13	%23,63
<i>Toplam</i>	55	%100

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan, 42 kadın, 13 erkek İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 55 ortaokul İngilizce öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan lise öğretmenlerine yönelik betimsel özellikler ise Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Lise İngilizce Öğretmenlerine Ait Betimsel Özellikler

	<i>f</i>	%
<i>Kadın</i>	35	%65,38
<i>Erkek</i>	17	%32,69
<i>Toplam</i>	52	%100

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan, 35 kadın, 17 erkek İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 52 lise İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Öğrenci görüşme grubu için ise, 40 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi ve 30 Lise 11.sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 70 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşme yapılan ortaokul 7.sınıf öğrencilerine yönelik betimsel özellikler Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8: Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerine Ait Betimsel Özellikler

	<i>f</i>	%
Kadın	28	% 70
Erkek	12	% 30
Toplam	40	% 100

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan, 28 kız, 12 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 40 ortaokul 7.sınıf öğrencisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan lise 11.sınıf öğrencilerine yönelik betimsel özellikler Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9: Lise 11.sınıf Öğrencilerine Ait Betimsel Özellikler

	<i>f</i>	%
Kadın	19	% 63
Erkek	11	% 27
Toplam	30	% 100

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan, 19 kadın, 11 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 30 lise 11.sınıf öğrencisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırma verilerini toplamak üzere kullanılacak araçlar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilecek “Dil (İngilizce) Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler (DÖZF) Ölçeği” ve öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini daha detaylı ve derinlemesine almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinin geliştirme çalışmasında şu basamaklar izlenmiştir:

1. İlgili alan yazın öncelikle detaylı bir şekilde incelenmiştir. Sınırlar ve kategorileri belirlemek üzere problemi tanımlayan konularda geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Dil öğrenmeyi etkileyen faktörlerle ilgili Rubin (1975), Weinstein ve Mayer (1986), Arends (1998), O'Malley ve Chamot (1985), Weiner (1986), Pintrich ve Schunk (1996) gibi çeşitli yazarların görüşleri ve son yıllarda dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerle ilgili, Xiao (2012), Li (2014), Larzen-Östermark (2009) gibi çeşitli ülkelerde İngilizce öğrenmeyi güçleştiren faktörleri araştıran çalışmaların sonuçları incelenmiştir.

2. Alan yazın taraması sonucunda ortaya çıkan genel çerçeve doğrultusunda, İngilizce öğrenmekte olan Türk öğrencilerin kendi sorunlarını ortaya koymak amacı ile çeşitli düzeylerde toplam 20 lise öğrencisi ve 15 ortaokul öğrencisi ile yüz yüze görüşme yapılmış ve İngilizce öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştıkları, hangi nedenlerden dolayı zorlandıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

3. Dil öğrenmede yaşanan zorlukları öğretmenlerin gözünden de almak amacı ile 3 ortaokul ve 4 lise İngilizce öğretmenleri ile görüşme yapılmış, dil öğrenme ve öğretme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Dil öğrenme ortamında yaşanan zorlukların belirlenmesi açısından daha detaylı verilere ulaşabilmek amacı ile 1 ortaokul ve 1 lise İngilizce dersi 2'şer saat gözlenmiştir.

5. Alan yazın taraması, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve ders gözlemleri sonucunda alt problemlerde yer alan değişkenlerden yola çıkılarak dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin belirtke tablosu oluşturulmuştur. Tablo; (a) dil öğrenme kaynaklarından (kitaplar, yazılı, görsel ve işitsel araçlar vb.) kaynaklanan nedenler, (b) öğretimin niteliğinden (öğretmen, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan ve öğretilen stratejiler) kaynaklanan nedenler, (c) öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler (ön koşul öğrenmeler, bilişsel giriş davranışları, motivasyon, dil öğrenmeye karşı tutum, ilgi ve istek vb.), (d) öğrenme ikliminden kaynaklanan nedenler şeklinde belirlenmiştir.

6. Belirtke tablosunda belirtilen gruplamalar doğrultusunda toplamda 55 maddelik taslak bir form ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan taslak formdaki dilin hedef kitleye uygunluğunu görmek amacı ile uzman yardımı ile gerekli düzeltmeler ve sadeleştirmeler yapılmıştır.

7. Uygulamanın yapılacağı çalışma grubundan hem 7. sınıf öğrencilerine hem de 11. sınıf öğrencilerinden toplam 10 öğrenciye ayrı ayrı, ölçek maddeleri sesli bir biçimde okutularak anlaşılmayan maddelerde tekrar düzeltme yoluna gidilmiş, kendi anlayacakları ifadelerin kullanılmasına öncelik verilmiştir.

8. Son aşamada ise, 5 öğretim üyesi ve 5 doktor araştırma görevlisinden oluşan toplam 10 uzman görüşü alınmıştır. Böylece, ön denemenin yapılacağı taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Deneme formunda, öğrencilerin belirlenen dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara 5'li likert tipinde "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "az düzeyde katılıyorum" ve "katılmıyorum" seçeneklerinden kendilerine en uygununu seçmeleri istenmiştir. Deneme formu Ek-4'te yer almaktadır.

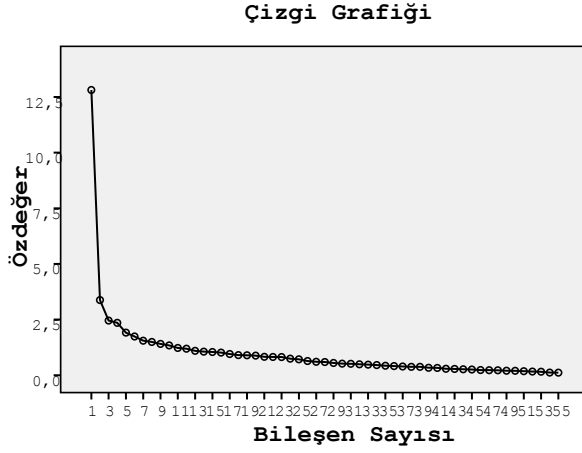
3.3.1.1. Deneme Formunun Uygulanması

Deneme formu, hedef kitleye uygun olarak seçilen 200 yedinci sınıf ve 237 on birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama için toplam 450 öğrenciye ulaşılmış, veri kaybı nedeni ile toplam 437 öğrencinin verisi kullanılmıştır. Deneme uygulaması için 55 maddelik deneme formu uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Kline'ye göre, güvenilir faktörleri çıkartmak için 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar inebileceğini fakat daha iyi sonuçlar için, daha büyük örnekleme çalışmanın daha faydalı olacağını belirtmiştir (Aktaran: Büyüköztürk, 2002). DÖZF ölçeği deneme uygulaması için ulaşılan öğrenci sayısının yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. Deneme uygulaması her iki gruba da ayrı ayrı uygulanmış ve ölçeğin faktör analizi her iki grup için de ayrı ayrı yapılmıştır.

3.3.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Deneme Formundan Elde Edilen Verilerin AFA Sonuçları

Ortaokullardan elde edilen çalışma grubunun faktör analizi için yeterliğini test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO değeri 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu manidar bulunmuştur ($p < 0.01$) Test sonucunun anlamlı çıkması ölçüm yapılan verilerin çok değişkenli ve normal dağılan evrenden geldiğini ve faktör analizi için uygun olduğunu işaret etmektedir (Tonta, 2007; Erdoğan ve diğerleri, 2007). Benzer şekilde, Büyüköztürk (2002) faktör analizi sonucunda öz değeri 1 ve 1'in üstünde olan faktörlerin değerlendirmeye alındığını vurgulamıştır. Yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda Şekil 3.1'deki öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılabilir. Çizgi grafiğinde görüldüğü gibi yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını göstermektedir. Burada birinci faktörde bu düşüşün oluştuğu görülmektedir. Yatay çizgiler ise diğer faktörlere ait öz değerlerin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birini değerlendirmeye almak istersek hepsini almamız gerekmektedir.



Şekil 3.1 Ortaokul Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Deneme Uygulamasının Özdeğer Çizgi Grafiği

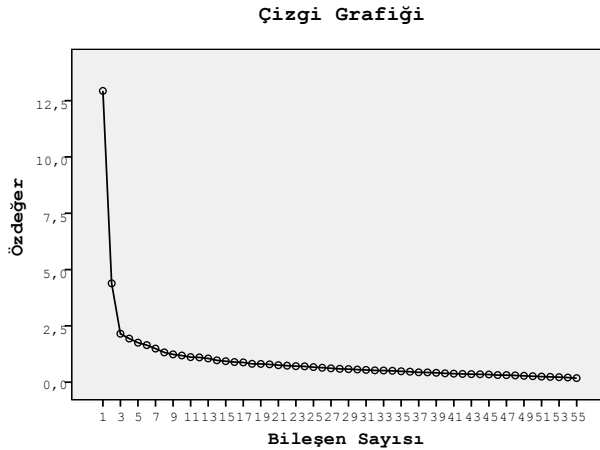
Yapılan pilot uygulamada ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin DÖZF deneme ölçeğinden elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistiki bilgiler incelendiğinde

deneme formundaki faktör yüklerinin, .013 ile .630 arasında değiştiği görülmüştür (Ek – 10). Bu durumda, deneme uygulamasında faktör yükleri .30'un altında olan 15 maddenin asıl uygulamaya dâhil edilmemesi uygun görülmüştür. Ortaokul öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda model veri uyumun sağlandığı, toplam açıklanan varyansın ise 23.29 olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen verilerden deneme ölçeğinin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.3. Lise Öğrencilerinin Deneme Formundan Elde Edilen Verilerin AFA Sonuçları

Lise öğrencilerinden elde edilen çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu manidar bulunmuştur ($p < 0.01$).

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Şekil 3.2 deki öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 3.2 Lise Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Deneme Uygulamasının Özdeğer Çizgi Grafiği

Yapılan deneme uygulamasında lise 11. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre DÖZF deneme ölçeğinden elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler incelendiğinde lise öğrencilerinden elde edilen verilerin madde yüklerinin .198 ile .655 arasında değiştiği görülmüştür (Ek-11). Bu durumda, ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen verilerin faktör yükleri. 30'un altında olan 15 maddenin

asıl uygulamaya dâhil edilmemesi, her iki grupta da faktör yükleri küçük olan ortak maddelerin aynı zamanda frekanslarına da bakılarak atılmasına karar verilmiştir. Lise öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam açıklanan varyans değerinin 21.83 olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin görüşlerinden elde edilen verilerden deneme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha ise 0,92 olarak hesaplanmıştır

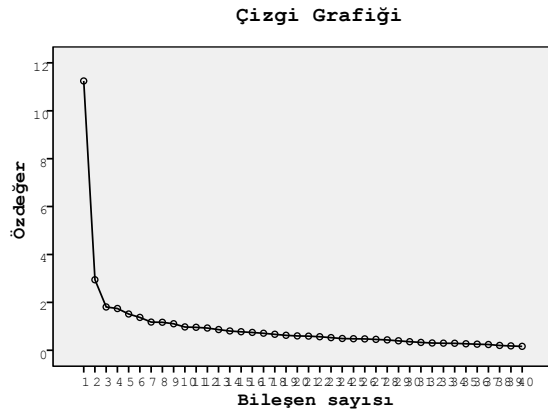
3.3.1.4. Deneme Formu Verilerinin Analizi

Nihai ölçeğin oluşturulmasında ortaokul ve lise gruplarının her ikisinden de elde edilen verilerin deneme uygulaması analizi sonucunda her iki deneme ölçeğinden de 3, 11, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 26, 28, 38, 40, 42, 53 ve 54. maddeler çıkarılmıştır.

Ölçekten çıkarılması uygun görülen maddelerin atılması sonucunda toplam 40 maddeden oluşan nihai form için tekrar her iki gruba da faktör analizi uygulanmıştır. Hem ortaokul hem de lise öğrenci grubuna uygulanan nihai ölçek analiz sonuçları şu şekildedir:

3.3.1.5. Ortaokul Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Nihai Ölçek Analizleri

Ortaokul öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerden nihai ölçek oluşturmak için yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde faktör yüklerinin .371 ile .640 arasında değiştiği ve atılan maddeler sonucunda ise toplam açıklanan varyansın 30,46'ya yükseldiği görülmüştür (Ek-12). Reckase (1979), açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranının %20 ve üzerinde olduğundan baskın tek bir faktörden söz edilebileceğini belirtmiştir. Hambleton, Swaminathan, ve Rogers (1991), baskın bir faktörün varlığının ölçeğin tek boyutlu olduğunu varsaymada yeterli olduğunu belirtmektedir. Ortaokul öğrencilerine uygulanan nihai ölçeğin güvenilirlik değeri ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. Nihai ölçeğe ait yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Şekil 3.3'teki öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır.



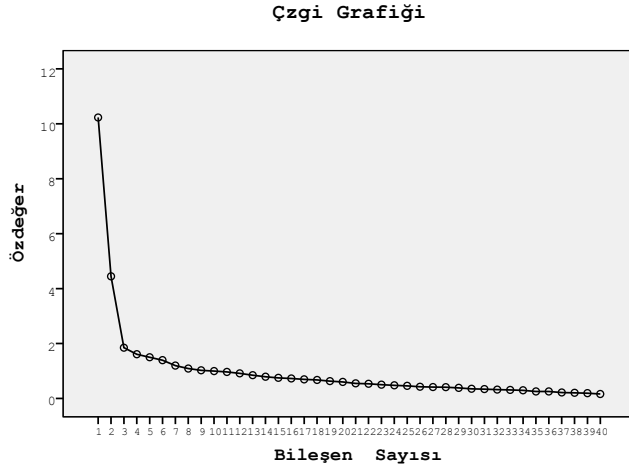
Şekil 3.3 Ortaokul Öğrencilerinden Elde Edilen Verilerden Nihai Ölçek Analiz Sonuçlarının Çizgi Grafiği

3.3.1.6. Lise Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Nihai Ölçek Analizleri

Lise öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin nihai ölçek oluşturmak için yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, faktör yüklerinin, .350 ile .673 arasında değiştiği ve toplam açıklanan varyansın atılan maddeler sonucunda 31,33'e yükseldiği görülmüştür. (Ek-13).

Reckase (1979), açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranının %20 ve üzerinde olduğundan baskın tek bir faktörden söz edilebileceğini belirtmiştir. Hambleton, Swaminathan, ve Rogers (1991) baskın bir faktörün varlığının ölçeğin tek boyutlu olduğunu varsaymada yeterli olduğunu belirtmektedir. Lise öğrencilerine uygulanan nihai ölçeğin güvenirlik değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Nihai ölçeğe ait yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Şekil 3.4'deki öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 3.4 Lise Öğrencilerinden Elde Edilen Verilerden Nihai Ölçek Analiz Sonuçlarının Çizgi Grafiği

3.3.2. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu

Öğretmenlerin dil öğrenme sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaştıklarının belirlenmesi için ve öğrencilerin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler ölçeğine verdikleri cevaplarla ilgili daha derinlemesine bilgi almak için her iki grubun öğretmenleri ve öğrencileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşme formu benzer konulara yönelerek farklı bireylerden aynı tür bilgileri almayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formlarının geliştirilme aşamasında şu basamaklar izlenmiştir:

1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğini geliştirme sürecinde alanyazında dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenler ve bu etmenlerin temel özellikleri belirlenmiştir.
2. Alan yazından elde edilen bilgiler çerçevesinde ve DÖZF ölçeğinin kapsadığı temel maddeler ve başlıklara paralel olarak öğretmenlere 15, öğrencilere de 10 sorudan oluşan taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrencilerin görüşlerinin alındığı ölçeğe (DÖZFÖ) paralel yapıda düzenlenmiştir.

3. Hazırlanan taslak formlarının kapsam geçerliğini belirlemeye yönelik 4 konu alan uzmanı (2 lise ve 2 ortaokul İngilizce öğretmeni), 1 Türkçe konu alan uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır.

4. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler her iki form için de yapılmıştır.

5. Hazırlanan taslak formlarının anlaşılabilirlik ve amaca uygunluğunu belirlemek için 7 öğrenci (3 ortaokul ve 4 lise öğrencisi) ve 4 İngilizce öğretmeni (2 ortaokul ve 2 lise) ile görüşme yapılmıştır.

6. Deneme uygulamasında sorulara örnek durumların da verilmesi (sonda), bazı soruların birleştirilmesi ve sorulara ek soruların da eklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

7. Son olarak 5 uzman ile yeniden görüşülerek, deneme uygulamasından elde edilen bulgular ışığında her iki grup için de görüşme formlarına son hali verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 2 soru bulunmaktadır. Ölçeğin diğer bölümleri DÖZF ölçeğinde belirlenen alt başlıklardaki zorlukları tespit etmeye yönelik 14 sorudan oluşmaktadır (Ek-6). Öğrencilerle yapılan görüşme formunun ilk bölümünde ise benzer şekilde öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 2 soru bulunmaktadır. Ölçeğin diğer bölümleri DÖZF ölçeğinde belirlenen alt başlıklardaki zorlukları tespit etmeye yönelik 7 sorudan oluşmaktadır (Ek-7).

8. Ankara'da görev yapmakta olan 52 lise İngilizce öğretmeni ve 55 ortaokul İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 107 İngilizce öğretmeni ve 40 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ve 30 lise 11. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 70 öğrenci ile yüz yüze görüşme (asıl uygulama) 2015-2016 bahar dönemi ve 2016-2017 güz dönemlerinde yapılmıştır.

9. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Kaydı alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

10. Transkriptler, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı yardımı ile analiz edilmiştir. Kodlar ve temalar belirlendikten sonra ayrıntılı betimleme, kodlayıcı güvenilirliği ve uzman incelemesi yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veriler yorum yapılmadan sunulmuştur. Temalar ise doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

11. Veri analizlerinin iç geçerliğini sağlamak için bir alan uzmanı ile çalışılmıştır.

12. Dış geçerliği sağlamak için araştırmmanın sürecine ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir

13. İç güvenilirliği sağlamak için “Gözleme Bağlı Güvenirlik” yöntemi uygulanmış bu kapsamda iki alan uzmanı ile iç güvenirlilik incelemesi yapılmıştır.

14. Güvenirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman’ın (1994) aşağıda önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı}}$$

Yukarıdaki formüle göre, bir alan uzmanı ile hem öğrencilerden elde edilen veriler hem de öğretmenlerden edilen verilere yönelik kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Öğretmenlerde elde edilen veriler için kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,84 ve öğrencilerden elde edilen uyum yüzdesi 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar veri analizleri bakımından güvenirliliğin sağlandığının bir göstergesidir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Araştırmmanın nicel verileri; 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi sonunda Yabancı Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan nicel veriler uygun şekilde elektronik ortama aktarılmış ve analizler için düzenlenmiştir. Ölçeğin ilk bölümünde, katılımcıların sınıfları (ortaokul/lise), İngilizce notları, İngilizce başarı düzeyi algıları ve cinsiyet bilgileri sorulmuştur. Ölçekte yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran 40 madde yer almıştır. Katılımcılar isim yazmamış olup analizlerde kendilerinin doldurduğu bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır. Nihai uygulamaya katılan öğrenciler için DÖZF Ölçeği Ek-4’te sunulmuştur.

Nihai uygulamaya ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinden toplam 953 ve Anadolu Liseleri Öğrencilerinden toplam 1376 olmak üzere 2329 öğrenciye ulaşılmıştır. 953 ortaokul öğrencisinden 13 öğrenci elenerek toplamda 944 ortaokul öğrencisi ve 1376 lise öğrenciden 3 öğrencinin kâğıdı uygun olmadığı için toplamda 1373 lise

öğrencisinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruldan izin (Ek 1) ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Ek 2).

Araştırmanın nitel verileri; yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi sonu ve 2016-2017 güz döneminde öğretmenlerden ve öğrencilerden randevu alınarak yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmen ve öğrencilerden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Kayıt cihazı ile elde edilen nitel veriler yazılı hale getirilerek elektronik ortama aktarılmış ve analizler için düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Elde edilen nicel verilerinin çözümlemesinde SPSS paket programı ve nitel veriler için MaxQda 12 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizi;

Geliştirilen ölçek, 944 ortaokul öğrencisine ve 1373 lise öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel teknikler şu şekildedir:

1. Ortaokul ve lise öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik ölçekte kapsanan 40 maddeye ilişkin yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalar belirlenmiştir.
2. 11.sınıf öğrencilerinin ve ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin öğrenim gördükleri okulların başarı düzeylerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değerlerin anlamlı çıkması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır.
3. Ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.
4. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi için,

öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerini daha detaylı ve derinlemesine incelemek için 107 İngilizce öğretmeni ve 70 ortaokul ve lise öğrencisi ile görüşme yapılmıştır.

1. Ses kaydı yolu ile toplanan bütün veriler transkript edilmiştir.
2. Verilerin tamamı incelenerek geçici temalar ve geçici kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen geçici kodlamalar ve temalar 2 alan uzmanı ile tartışılmış ve eleştiriler doğrultusunda yeniden şekillenmiştir. Belirlenen tema ve kodların daha hızlı ve güvenilir şekilde değerlendirilmesi için MaxQda 12 nitel veri analiz yazılım programından yararlanılmıştır. Veriler belirlenen kodlar ve temalar üzerinden frekans, yüzde değerleri belirlenmiş, doğrudan alıntılara yer verilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, bulgular alt problem sırasına göre sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerine göre, İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

Bu alt probleme cevap vermek için uygulanan DÖZF Ölçeğindeki toplam 40 maddeye ilişkin; yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler</i>	<i>Katılmıyorum</i>		<i>Az düzeyde katılıyorum</i>		<i>Orta düzeyde katılıyorum</i>		<i>Katılıyorum</i>		<i>Kesinlikle katılıyorum</i>		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrenme Kaynaklarından Kaynaklanan											
1. İngilizce kitaplarımızın içindeki okuma parçaları ilgimi çekmiyor.	79	8,4	186	19,7	295	31,3	213	22,6	171	18,1	3,22
2. Kitabımızdaki okuma parçaları hayatımızda işimize yarayacak konuları kapsamıyor.	210	22,2	195	20,7	181	19,2	198	21,0	159	16,8	2,89
3. Okurken çok fazla bilmediğim kelimelerle karşılaştığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	269	28,5	184	19,5	157	16,6	142	15,0	191	20,2	2,79
14. Dinlediğimiz konular ilgimi çekmediği için dinlerken sıkılıyorum.	297	31,5	181	19,2	121	12,8	149	15,8	196	20,8	2,75
15. İngilizce sınavlarında/yazılılarda “konuşma” bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerini önemli bulmuyorum.	243	25,7	141	14,9	136	14,4	190	20,1	234	24,8	3,03
Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan											
5. Okuduğumuz İngilizce parçasını nasıl anlayacağımız konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmıyor.	310	32,8	131	13,9	174	18,4	180	19,1	149	15,8	2,71
7. Derslerde yeterince İngilizce yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlanıyorum.	381	40,4	196	20,8	135	14,3	93	9,9	138	14,6	2,37
8. İngilizce bir metin yazarken dikkat etmemiz gerekenler uygulama yapılarak gösterilmiyor.	363	38,5	149	15,8	138	14,6	109	11,5	184	19,5	2,57
9. İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmıyor	258	27,3	180	19,1	179	19,0	137	14,5	190	20,1	2,81

Tablo 4.1 devamı	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	\bar{X}					
12. Derslerde dinleme becerimizi geliştirecek etkinlikler yapılmadığı için dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.	209	22,1	153	16,2	180	19,1	184	19,5	218	23,1	3,05
13. Dinlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda yol gösterilmiyor.	52	5,5	141	14,9	187	19,8	349	37,0	215	22,8	3,56
17. Derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiği için İngilizce iletişim kurmak için çaba sarf etmiyorum.	393	41,6	176	18,6	119	12,6	130	13,8	126	13,3	2,38
19. İngilizce konuşmamızı geliştirmek için neler yapmamız gerektiği hakkında yol gösterilmiyor	369	39,1	156	16,5	137	14,5	122	12,9	160	16,9	2,52
22. İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor.	312	33,1	176	18,6	159	16,8	123	13,0	173	18,3	2,64
26. Yeni kelimeler öğrenirken daha kolay hatırlamama yardımcı olacak yollar gösterilmiyor.	338	35,8	158	16,7	166	17,6	110	11,7	172	18,2	2,59
27. Dil bilgisi (grammar) öğrenirken sadece test çözdüğümüz için cümle kurmakta zorlanıyorum.	126	13,3	173	18,3	146	15,5	353	37,4	145	15,4	3,23
34. İngilizce derslerinde diğer derslere çalışmamıza izin veriliyor bu yüzden diğer derslere ağırlık veriyorum.	538	57,0	138	14,6	109	11,5	76	8,1	83	8,8	1,97
Oğrenenden Kaynaklanan											
4. Tek başıma İngilizce bir metni okurken anlayamadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	271	28,7	193	20,4	159	16,8	148	15,7	173	18,3	2,74
10. İngilizce yazı yazarken dil bilgisi (grammar) bilgim eksik olduğu için cümle kuramıyorum.	307	32,5	186	19,7	155	16,4	140	14,8	156	16,5	2,63
11. Tek başıma İngilizce metin yazmakta kendimi yetersiz hissettiğim için yazmakta zorlanıyorum.	239	25,3	184	19,5	144	15,3	164	17,4	213	22,6	2,92
18. İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlelerin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum.	36	3,8	32	3,4	182	19,3	415	44,0	279	29,6	3,92
20. Hata yapmadan ve akıcı konuşmak istediğim için İngilizce konuşamıyorum.	249	26,4	162	17,2	187	19,8	163	17,3	182	19,3	2,85
21. İngilizce konuşma konusunda kendime güvenmiyorum.	296	31,4	195	20,7	174	18,4	125	13,2	154	16,3	2,62
24. İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığım için konuşmakta zorlanıyorum	251	26,6	205	21,7	157	16,6	157	16,6	197	18,4	2,78
25. Yeni kelimeleri nasıl öğreneceğimi bilmiyorum	403	42,7	48	5,1	129	13,7	237	25,1	127	13,5	2,61
28. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmiyor.	352	37,3	121	12,8	122	12,9	97	10,3	252	26,7	2,76
29. İngilizce öğrenmeye okul dışında zaman ayırmıyorum.	306	32,4	185	19,6	148	15,7	135	14,3	169	17,9	2,65
30. İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklerim olduğundan hep geri kalıyorum.	362	38,3	197	20,9	123	13,0	101	10,7	161	17,1	2,47
31. İngilizce dışındaki dersleri daha önemli bulduğum için bu derslere daha çok çalışmak zorunda hissediyorum.	333	35,3	178	18,9	150	15,9	137	14,5	145	15,4	2,55
32. İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştığım için iyi öğrenemiyorum.	384	40,7	189	20,0	129	13,7	113	12,0	129	13,7	2,37

Tablo 4.1 devamı		1	2	3	4	5	\bar{X}				
33. İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceğimi düşündüğüm için şimdi başka derslere ağırlık veriyorum.	511	54,1	152	16,1	95	10,1	87	9,2	99	10,5	2,05
35. İngilizce öğretmenimi sevmiyorum ve bu durum İngilizceden soğumama neden oluyor.	453	48,1	114	12,1	111	11,8	87	9,2	179	19,0	2,39
40. Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım.	524	57,5	118	12,5	99	10,5	76	8,1	125	13,2	2,10
Öğrenme İkliminden Kaynaklanan											
6. Sınıfımız kalabalık olduğu için okuduğumu anlayıp anlamadığım kontrol edilemiyor.	357	37,8	171	18,1	171	18,1	110	11,7	162	17,2	2,52
16. Derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum	36	3,8	32	3,4	182	19,3	415	44,0	279	29,6	3,92
23. Sınıf kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapılmıyor.	309	32,7	167	17,7	125	13,2	158	16,7	183	19,4	2,72
36. İngilizcede dersler sadece çalışkan öğrencilerle işleniyor	63	6,7	142	15,0	125	13,2	297	31,5	316	33,5	3,70
37. Öğretmenimiz derse genellikle isteksiz ve sınırlı başladığı için İngilizceden soğuyorum.	429	45,4	145	15,4	107	11,3	88	9,3	175	18,5	2,40
38. İngilizce derslerimiz monoton ve sıkıcı geçtiği için öğrenmekten zevk almıyorum.	333	35,3	147	15,6	142	15,0	105	11,1	217	23,0	2,70
39. Sınıfta disiplin sağlanamadığı için İngilizce öğrenemiyorum.	397	42,1	144	15,3	130	13,8	96	10,2	177	18,8	2,48
Ölçek Toplam											2,75
***1,00-1,75 = az düzeyde zorluk yaşayanlar; 1,75-2,50= orta düzeyde zorluk yaşayanlar; 2,50-3,25 = yüksek düzeyde yaşayanlar; 3,25-4, 00 = çok yüksek düzeyde zorluk yaşayanlar											

Tablo 4.1 incelendiğinde, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ortalaması yüksek düzeyde zorluk yaşadıklarını göstermektedir ($\bar{X}= 2,75$). Öğrenciler genel olarak ölçekte kapsanan güçlüklerin çoğunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu belirlenen 40 zorluğun, 4'ünü çok yüksek düzeyde (madde: 13-16-18-36), 26'sını yüksek düzeyde (madde:1-2-3-14-15-5-8-9-12-19-22-26-27-4-10-11-20-21-24-25-28-29-31-6-23-38), 10'unu ise orta düzeyde (madde: 7-17-34-39-37-30-32-33-40-35) yaşadıkları görülmektedir.

Ölçekte kapsanmış dil öğrenmeyi zorlaştıran öğeler, *öğrenme kaynakları*, *öğretimin niteliği*, *öğrenen* ve *öğrenme iklimi* şeklinde gruplanarak incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenme kaynakları ile ilgili belirlenen zorluklara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %70,8'i İngilizce kitaplarının içindeki okuma parçalarının ilgilerini çekmediğini ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 944 öğrenciden 689 öğrenci

bu konuda zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin %31,3'ü bu zorluğu orta düzeyde ve 19,7'si ise az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin sadece %8,4'ü bu konuda sorun yaşamadığını bildirmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin %37,8'i ise kitaplarının içindeki okuma parçalarının hayatlarında işe yarayacak konuları kapsamadığını düşünmektedir. Öğrencilerin %19,2'si bu görüşe orta ve %20,7'si de az düzeyde katılmaktadır.

Öğrencilerin %35,2'si okurken çok fazla bilinmeyen kelime ile karşılaştıkları için okumaktan zevk almamaktadırlar. Öğrencilerin %16,6'sı bu ifadeye orta düzeyde ve % 19,5'i de az düzeyde katılmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin %46,6'sı dinleme etkinliklerindeki konuların ilgilerini çekmediği için sıkıldıklarını ifade etmiştir. Bu görüşe öğrencilerin %12,8'i orta ve %19,2'si de az düzeyde katılmaktadır.

Öğrencilerin %45'i sınavlarda konuşma bölümü olmadığı için bu etkinlikleri önemli bulmadığını ifade ederken, %14,4'ü bu konuda orta düzeyde ve %15'i de az düzeyde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile toplamda 944 öğrenciden 424 öğrenci bu zorluğu yüksek düzeyde yaşamaktadır. Öğrenme kaynaklarına ilişkin elde edilen bu bulgular öğrencilerin genel olarak kitapların ve kullanılan materyallerin içeriği ve kelime eksikliği ile ilgili zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretimin niteliğine ilişkin belirlenen zorluklara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %35'i İngilizce okudukları bir parçayı nasıl anlayacakları konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmadığını ifade etmiştir. Bu ifadeye öğrencilerin % 18,4'ü orta ve 13,9'u ise az düzeyde katıldığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin toplamda %71,7'sinin bu zorluğu çeşitli düzeylerde (yüksek-orta ve az) yaşadığı görülmektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin %34,6'sı İngilizce yazı yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin %19'u orta düzeyde ve %19'u da az düzeyde olmak üzere bu konuda zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna ek olarak, yazma becerisine yönelik öğrencilerin %30,5'i İngilizce bir metin yazarken dikkat edilmesi gerekenlerin uygulama yapılarak gösterilmediğini düşünmektedirler. Bu zorluğu öğrencilerin %14,6'sı orta ve %15,8'i de az düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin %59,8'i dinlerken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yol gösterilmediğini düşünmektedir. Diğer bir ifade ile toplam 944 öğrenciden 564

öğrenci bu konuda yüksek düzeyde zorluk yaşamaktadır. Bu zorluğu öğrencilerin %19,8'i orta düzeyde ve %14,9'u da az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğu yaşamadığını belirten öğrencilerin yüzdesi ise sadece %5,5'tir. Dinleme becerisi ile ilgili diğer bir zorluk olarak, öğrencilerin %42,6'sı derslerde dinleme becerisini geliştirecek etkinliklere yer verilmediği için dinleme becerisinde zorluk yaşadıklarını düşünmektedir. Bu ifadeye öğrencilerin %19'u orta ve %16,2'si az düzeyde katılmaktadır. Dinleme becerisine yönelik elde edilen bu bulgular öğrencilerin öncelikle dinleme becerisinde zorluk yaşadıklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin derslerde konuşma becerisine yönelik yaşanan zorluklara verdikleri cevaplar incelendiğinde ise, öğrencilerin %29,8'i İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmediğini düşünmektedir. Öğrencilerin %18,6'sı bu ifadeye orta düzeyde ve %18,6'sı ise az düzeyde katılmaktadır.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%52,8) dilbilgisi öğrenirken sadece test çözdükleri için cümle kurmakta zorlandıklarını düşünmektedir. Diğer bir ifade ile toplam 944 öğrenciden 498 öğrenci bu konuda zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin %15,5 orta ve %18,3'ü az düzeyde zorluk yaşadıklarını belirtirken, sadece %13,3'ü böyle bir zorluk yaşamadıkları şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%57) "İngilizce derslerinde diğer derslere çalışmamıza izin veriliyor bu yüzden diğer derslere ağırlık veriyorum" maddesine katılmamıştır. Bu ifadeye öğrencilerin sadece %8,8'i yüksek düzeyde katıldığını belirtmiştir. Öğretimin niteliğine ilişkin elde edilen yukarıdaki bulgular öğrencilerin dört dil becerisinde de çeşitli düzeylerde zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrenenin kendisinden kaynaklanan zorluklara ilişkin öğrenci cevapları incelendiğinde, okuma becerisi ile ilgili olarak, öğrencilerin %34'ü tek başına okumakta güçlük yaşadığı için okumaktan hoşlanmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %16,8'i bu zorluğu orta ve %20,4'ü de az düzeyde yaşadığını belirtmiştir.

Benzer oranlar yazma becerisindeki zorluklar içinde görülmektedir. Öğrencilerin %40'ı tek başına İngilizce bir metin yazmakta kendilerini yetersiz gördükleri için zorlandıklarını düşünmektedir. Bu zorluğu öğrencilerin %15,3'ü orta ve 19,5'i az düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir.

Konuşma becerisine yönelik zorluklardan olan 18. maddeye verilen cevapların yüzdesi oldukça çarpıcıdır. “İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlelerin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum” ifadesine öğrencilerin neredeyse tamamı yüksek düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin %73,6’sı (694 öğrenci) bu zorluğu çok yüksek ve yüksek düzeyde yaşarken, %19,3’ü orta ve %3,4’ü az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin sadece %3,8’inin yaşamadığı görülmektedir. Benzer şekilde konuşma becerisi ile ilgili olarak, öğrencilerin %36,6’sı hata yapmadan ve akıcı konuşmak istedikleri için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin %19,8’i orta ve %17,2’si az düzeyde yaşamaktadırlar. Buna ek olarak, öğrencilerin %35’i İngilizce konuşmakta zorlanmalarını kelime bilgisinin yeterli olmamasından dolayı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ve %16,6’sı orta ve %21,7’si de bu zorluğu az düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin %37’si İngilizce öğrenmenin ilgilerini çekmediğini belirtirken, %37,3’ü ise bu ifadeye katılmamıştır. Bu ifadeye, öğrencilerin %12,8’i orta ve %12,9’u da az düzeyde katılmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin %30’u İngilizce dışındaki dersleri daha önemli buldukları için o derslere daha fazla çalışmak zorunda olduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin %15,9’u orta ve %18,9’u ise bu ifadeye az düzeyde katıldıklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin %25,7’si İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştıklarını dolayısıyla iyi öğrenemediklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin %13,7’si bu zorluğu orta ve %20’si az düzeyde yaşamaktadır. Diğer yandan, İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceklerini düşündükleri için başka derslere ağırlık verdiğini ifade eden öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Öğrencilerin %19,7’si bu ifadeye katılırken , %10’u orta ve %16,1’i az düzeyde katılmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası (%54,1) bu ifadeye katılmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin %28,2’si İngilizceden soğuma nedeni olarak İngilizce öğretmenini sevmediklerini belirtmiştir. Bu zorluğu orta düzeyde yaşadıklarını ifade eden öğrencilerin oranı %11,8 ve az düzeyde yaşadıklarını ifade eden öğrencilerin oranı ise %12’dir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48,1) belirlenen bu zorluğa katılmadıklarını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, “Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu

nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım” ifadesine öğrencilerin %57,5’i katılmamıştır. Bu zorluğu öğrencilerin %21,3’ü yüksek, %10,’u orta ve %12,5’i az düzeyde yaşamaktadır.

Ölçeğin son kısmı olan öğrenme iklimi ile ilgili zorluklara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %29’u sınıfların kalabalık olmasından dolayı okuduklarının anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmediğini düşünmektedir. Öğrencilerin %18’i bu zorluğu orta ve diğer %18’i ise az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğa benzer olan 23. maddedeki “*Sınıfımız kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapılmıyor*” ifadesine ise öğrencilerin %36’sı katılmıştır. Öğrencilerin %13,2’si orta ve %17,7’si ise bu güçlüğü az düzeyde yaşadıklarını ifade etmiştir. Dolayısı ile öğrencilerin kalabalık sınıflarda yaşanan güçlüklerin farkında oldukları söylenebilir.

“*Derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum*” (madde 16) ifadesine verilen cevap oranı oldukça çarpıcıdır. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı bu zorluğu yüksek düzeyde yaşadıklarını ifade etmişlerdir (%73,6). Diğer bir ifade ile toplam 950 öğrenciden 694 öğrenci bu zorluğu yüksek düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğu, öğrencilerin %19,3’ü orta ve %3,’ü de az düzeyde yaşamaktadır. Bu zorluğu yaşamadıklarını belirten öğrencilerin oranı ise sadece %3,8’dir. Elde edilen bu bulgu, sınıf ortamının psikolojik özelliklerinin İngilizce konuşma ve söz hakkı almadaki önemine işaret etmektedir.

Bir diğer çarpıcı sonuçlardan biri ise, öğrencilerin %65’i İngilizce derslerinin sadece çalışkan öğrencilerle işlendiği görüşündedir. Diğer bir ifade ile 613 öğrenci bu şekilde düşünmektedir. 142 (%15) öğrenci az ve 125 (%13,2) öğrencide orta düzeyde bu zorluğu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu ifadeye katılmayan öğrencilerin oranı ise sadece %6,7’dir.

Öğrencilerin %27,8’i öğretmenin derse isteksiz ve sinirli başlamasından dolayı İngilizceden soğuduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %11,3’ü orta ve %15,4’ü ise bu zorluğu az düzeyde yaşamaktadırlar. Öğrencilerin %45,4’ü bu zorluğu yaşamadıkları şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin %34,1'i İngilizce derslerinin monoton ve sıkıcı geçmesinden dolayı öğrenmekten zevk almadıklarını ifade ederken, bu zorluğu öğrencilerin %15'i orta ve %15,6'sı da az düzeyde yaşadıklarını ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 950 öğrenciden, 322 öğrenci yüksek, 142 öğrenci orta ve 147 öğrenci az düzeyde olmak üzere bu zorluğu yaşamaktadır. Buna ek olarak, disiplin problemlerinden dolayı İngilizce öğrenmediklerini ifade eden öğrencilerin oranı ise %29'dur. Bu zorluğu öğrencilerin %15,3'ü az ve %13,8'i ise orta düzeyde yaşamaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Lise 11. sınıf öğrencilerine göre, İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

Bu alt probleme cevap vermek için uygulanan DÖZF Ölçeğindeki toplam 40 maddeye ilişkin; yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler	Kattılmıyorum		Az düzeyde katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrenme Kaynaklarından Kaynaklanan											
1. İngilizce kitaplarımızın içindeki okuma parçaları ilgimi çekmiyor.	218	15,9	207	15,1	231	16,8	302	22,0	416	30,3	3,35
2. Kitabımızdaki okuma parçaları hayatımızda işimize yarayacak konuları kapsamıyor.	191	13,9	195	14,2	251	18,3	307	22,3	426	31,0	3,42
3. Okurken çok fazla bilmediğim kelimelerle karşılaştığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	317	23,1	214	15,6	239	17,4	267	19,4	336	24,5	3,06
14. Dinlediğimiz konular ilgimi çekmediği için dinlerken sıkılıyorum.	65	4,7	193	14,0	228	16,6	345	25,1	543	39,5	3,80
15. İngilizce sınavlarında/yazılılarda "konuşma" bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerini önemli bulmuyorum.	132	9,6	96	7	178	13,0	279	20,3	689	50	3,94
Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan											
5. Okuduğumuz İngilizce parçasını nasıl anlayacağımız konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmıyor.	210	15,3	179	13,0	173	12,6	514	37,4	298	21,7	3,37
7. Derslerde yeterince İngilizce yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlanıyorum.	67	4,9	195	14,2	203	14,8	360	26,2	549	40	3,82
8. İngilizce bir metin yazarken dikkat etmemiz gerekenler uygulama yapılarak gösterilmiyor.	81	5,9	205	14,9	212	15,4	239	17,4	637	46,4	3,83

Tablo 4.2 devamı		1	2	3	4	5					\bar{X}
9. İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmıyor	306	22,3	220	16,0	274	19,9	266	19,4	307	22,3	3,03
12. Derslerde dinleme becerimizi geliştirecek etkinlikler yapılmadığı için dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.	293	21,3	229	16,7	202	14,7	369	26,9	281	20,5	3,08
13. Dinlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda yol gösterilmiyor.	334	24,3	210	15,3	240	17,5	323	23,5	267	19,4	2,98
17. Derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiği için İngilizce iletişim kurmak için çaba sarf etmiyorum.	342	24,9	209	15,2	88	6,4	284	20,7	451	32,8	3,21
19. İngilizce konuşmamızı geliştirmek için neler yapmamız gerektiği hakkında yol gösterilmiyor	281	20,5	186	13,5	235	17,1	271	19,7	401	29,2	3,23
22. İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor.	114	8,3	159	11,6	261	19,0	269	19,6	571	41,,6	3,74
26. Yeni kelimeler öğrenirken daha kolay hatırlamama yardımcı olacak yollar gösterilmiyor.	323	23,5	209	15,2	258	18,8	238	17,3	345	25,1	3,05
27. Dil bilgisi (grammar) öğrenirken sadece test çözdüğümüz için cümle kurmakta zorlanıyorum.	132	9,6	197	14,3	212	15,4	292	21,3	541	39,4	3,66
34. İngilizce derslerinde diğer derslere çalışmamıza izin veriliyor bu yüzden diğer derslere ağırlık veriyorum.	284	20,7	134	9,8	181	13,2	271	19,7	504	36,7	2,41
Öğrenciden Kaynaklanan											
4. Tek başıma İngilizce bir metni okurken anlayamadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	366	26,6	219	15,9	189	13,8	263	19,1	334	24,3	2,98
10. İngilizce yazı yazarken dil bilgisi (grammar) bilgim eksik olduğu için cümle kuramıyorum.	322	23,4	262	19,1	251	18,3	226	16,4	313	22,8	2,96
11. Tek başıma İngilizce metin yazmakta kendimi yetersiz hissettiğim için yazmakta zorlanıyorum.	218	15,9	202	14,7	198	14,4	298	21	467	34	3,42
18. İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlelerin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum.	217	15,8	224	16,3	278	20,2	301	21,9	354	25,8	3,35
20. Hata yapmadan ve akıcı konuşmak istediğim için İngilizce konuşamıyorum.	277	20,2	232	16,9	256	18,6	226	18,6	383	27,9	3,14
21. İngilizce konuşma konusunda kendime güvenmiyorum.	271	19,7	195	14,2	243	17,7	232	16,9	433	31,5	3,26
24. İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	185	13,5	72	5,2	176	12,8	405	29,5	536	39	3,75

Tablo 4.2 devamı		1	2	3	4	5					X
25. Yeni kelimeleri nasıl öğreneceğimi bilmiyorum	233	17,0	131	9,5	260	18,9	343	35	407	29,6	2,40
28. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmiyor.	425	30,9	159	11,6	166	12,1	342	24,9	282	20,5	2,92
29. İngilizce öğrenmeye okul dışında zaman ayırmıyorum.	127	9,2	141	10,3	143	10,4	283	20,6	680	49,5	3,90
30. İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklerim olduğundan hep geri kalıyorum.	63	4,6	218	15,9	237	17,2	213	15,5	643	46,8	3,84
31. İngilizce dışındaki dersleri daha önemli bulduğum için bu derslere daha çok çalışmak zorunda hissediyorum.	127	9,2	205	14,9	224	16,3	321	23,4	497	36,2	3,62
32. İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştığım için iyi öğrenemiyorum.	250	18,2	181	13,2	206	15	264	19,2	473	34,4	3,38
33. İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceğimi düşündüğüm için şimdi başka derslere ağırlık veriyorum.	230	16,7	114	8,3	193	14,0	477	34,7	360	26,2	3,45
35. İngilizce öğretmenimi sevmiyorum ve bu durum İngilizceden soğumama neden oluyor.	608	44,3	167	12,2	168	12,2	154	11,2	274	19,9	2,50
40. Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım.	138	10	119	8,7	165	12	170	12,4	782	56,9	3,97
Öğrenme İkliminden Kaynaklanan											
6. Sınıfımız kalabalık olduğu için okuduğumu anlayıp anlamadığımı kontrol edilemiyor.	393	28,6	232	16,9	191	13,9	261	19	297	21,6	2,88
16. Derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden çekiniyorum	650	47,3	167	12,2	138	10,0	191	13,9	227	16,5	2,40
23. Sınıf kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapılmıyor.	323	23,5	216	15,7	233	17,0	227	16,5	373	27,1	3,08
36. İngilizcede dersler sadece çalışkan öğrencilerle işleniyor	498	36,2	182	13,2	225	16,4	192	14,0	277	20,2	2,68
37. Öğretmenimiz derse genellikle isteksiz ve sinirli başladığı için İngilizceden soğuyorum.	615	44,8	173	12,6	184	13,4	150	10,9	249	18,1	2,44
38. İngilizce derslerimiz monoton ve sıkıcı geçtiği için öğrenmekten zevk almıyorum.	392	28,5	180	13,1	56	4,1	228	16,6	518	37,7	3,21
39. Sınıfta disiplin sağlanamadığı için İngilizce öğrenemiyorum.	456	33,2	206	15,0	209	15,2	203	14,8	299	21,8	2,76
Ölçek Toplam											3,23

***1,00-1,75 = az düzeyde zorluk yaşayanlar; 1,75-2,50= orta düzeyde zorluk yaşayanlar; 2,50-3,25 = yüksek düzeyde yaşayanlar; 3,25-4, 00 = çok yüksek düzeyde zorluk yaşayanlar

Tablo 4.2 incelendiğinde, lise 11. sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ortalaması yüksek düzeyde zorluk

yaşadıklarını göstermektedir ($\bar{X}=3,23$). Öğrencilerin genel olarak ölçekte kapsanan zorlukların çoğunu yüksek düzeyde yaşadıkları görülmektedir.

Öğrenciler, bu 40 güçlükten 18 tanesini çok yüksek düzeyde (madde: 1,2,14,15,5,7,8,22,27,4,11,24,29,30,31,32,33,40), 19 tanesini yüksek düzeyde (madde:3-9-12-13-17-19-10-18-20-21-26-6-23-36-38-39) ve 3 tanesini orta düzeyde (madde: 34-37-16) yaşadıkları görülmektedir.

Ölçekte kapsanmış dil öğrenmeyi zorlaştıran öğeler, *öğrenme kaynakları*, *öğretimin niteliği*, *öğrenen* ve *öğrenme iklimi* başlıkları altında gruplanarak incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenme kaynakları ile ilgili belirlenen zorluklarla ilgili ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrencilerin %52,3'ü İngilizce kitaplarının içindeki okuma parçalarının ilgilerini çekmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %16,8'i kitapların içeriğinin ilgilerini çekmesi ile ilgili orta düzeyde, %15,1'i de az düzeyde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 1373 öğrenciden 718 öğrencinin bu konuda yüksek düzeyde, 438 öğrencinin ise orta ve az düzeyde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu konuya öğrencilerin %15,9'u katılmamıştır. Bu zorluğa benzer şekilde, öğrencilerin %53,3'ü kitaplardaki okuma parçalarının günlük hayatlarında işlerine yaramadığı görüşündedir. Diğer bir ifade ile toplam 1373 öğrenciden 733 öğrenci bu konuda yüksek düzeyde zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin %18,3'ü bu zorluğu orta düzeyde ve 14,2'si ise az düzeyde yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin %43,9'u okurken çok fazla bilinmeyen kelime ile karşılaştıkları için okumaktan hoşlanmadıklarını belirtirken, %17,4'ü bu zorluğu orta ve 14,2'si de az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Dolayısı ile öğrencilerin büyük bir kısmı (%75,5) çeşitli düzeyler de bilinmeyen kelimeler yüzünden okumaktan hoşlanmadıklarını bildirmişlerdir.

Dinleme becerisi ile ilgili olarak, öğrencilerin %64,6'sı dinleme etkinlerindeki konuların ilgilerini çekmediği için dinlerken sıkıldıklarını ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile toplamda 1373 öğrenciden 888 öğrenci bu konuda zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin %16,6'sı orta ve %14'ü de bu zorluğu az düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir. Bu zorluğu yaşamadığını düşünen öğrencilerin oranı ise sadece %4,7'dir.

Konuşma becerisi ile ilgili olarak, öğrencilerin %70,3'ü sınavlarda konuşma bölümü olmadığı için bu etkinlikleri önemli bulmadığını ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile toplamda 1373 öğrenciden 968 öğrenci bu zorluğa yüksek düzeyde katılmaktadır. Öğrencilerin, %13'ü bu konuda orta ve %7'si az düzeyde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin sadece %9,6'sı bu konuda zorluk yaşamadığını belirtmiştir.

Öğrenme kaynaklarına ilişkin elde edilen yukarıdaki bulgular lise öğrencilerinin de dersin kitapları ve kullanılan materyallerde zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretimin niteliğine ilişkin belirlenen zorluklara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %42,3'ü derslerde yeterince yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu konuda öğrencilerin %15,5'i orta ve %14,4'ü de az düzeyde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin 66,2'si de İngilizce yazı yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmadığını ifade etmiştir. 1373 öğrenciden, 909 öğrenci bu konuda yüksek düzeyde zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin 14,8'i orta ve 14,2'si az düzeyde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konuda zorluk yaşamadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise sadece %4,9'dur. Bunlara ek olarak, öğrencilerin büyük bir kısmı (%63,8) İngilizce metin yazarken dikkat edilmesi gerekenlerin uygulama yapılarak gösterilmediğini ifade etmiştir. Toplam 1373 öğrenciden 930 öğrenci bu konuda yüksek düzeyde sıkıntı yaşamaktadır. Bu ifadeye katılmayan öğrencilerin oranı sadece %5,9'dur. Diğer bir ifade ile sadece 61 öğrenci katılmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin %60,7'si dilbilgisi öğrenirken sadece test tekniği kullandıkları için cümle kurmada zorluk çektiklerini düşünmektedir. Öğrencilerin %15,4'ü bu zorluğu orta ve %14,3'ü az derecede yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin sadece %9,6'sı böyle bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir.

Yazma becerisine ek olarak, öğrencilerin %60,7'si, diğer bir ifade ile toplam 1373 öğrenciden 833 öğrenci dil bilgisi öğrenirken sadece test tekniği kullanıldığı için cümle kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin %15'i orta ve %14'ü de az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğu yaşamadığını düşünen öğrencilerin oranı ise sadece % 9'dur.

Dinleme becerisi ile ilgili zorluklardan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %47,4'ü derslerde dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılmadığı için dinlediklerini anlamakta zorluk çektiklerini belirtmiştir. Bu konuda öğrencilerin % 14,7'si orta ve %16,7'si ise az düzeyde zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer bir zorluk olarak öğrencilerin %42,9'u dinlerken nelere dikkat edilmesi konusunda yol gösterilmediğini ifade etmiştir. Bu zorluğa öğrencilerin %17,5'i orta ve %15,3'ü az düzeyde katılmıştır.

Konuşma becerisi ile ilgili zorluklardan elde edilen bulgular incelendiğinde, İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmediğini ifade eden öğrencilerin oranı %61,2'dir. Diğer bir ifade ile 1373 öğrenciden 840 öğrenci, bu zorluğu yüksek derecede yaşamaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin neredeyse yarısı (%48,9) İngilizce konuşmayı geliştirmek için neler yapılması gerektiği hakkında yol gösterilmediğini düşünmektedir. Bu ifadeye öğrencilerin %17,1'i orta ve %13,5'i de az düzeyde katılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin yarısından fazlası (%53,5) derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiğinden İngilizce iletişim kurmak için çaba göstermediklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin %42,4'ü yeni kelime öğrenirken kolay hatırlamalarına yardımcı olacak yolların gösterilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %18,8 orta ve %15,2'si de az düzeyde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Son olarak, öğrencilerin yarısından fazlası (%56,4) İngilizce derslerinde diğer derslere çalışılmasına izin verildiği için diğer derslere daha fazla ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeye öğrencilerin %13,2'si orta ve %9,8'i ise az düzeyde katıldığını belirtmiştir.

Öğrenenin kendisinden kaynaklanan zorluklara ilişkin verilen öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %43,4'ü tek başına İngilizce bir metni okurken anlamakta zorluk yaşadıkları için okumaktan hoşlanmadıklarını ifade etmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin %13,8'i orta ve %15,9'u az düzeyde yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%55) tek başına İngilizce bir metin yazmakta kendilerini yetersiz hissettikleri için yazmakta zorlanmaktadır. Diğer bir ifade ile toplam 1373 öğrenciden, 765 öğrenci bu güçlüğü yüksek düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin %24,4'ü orta ve %14,7'si ise az düzeyde yaşamaktadır.

Konuşma becerisine yönelik olarak, öğrencilerin %48,4'ü de İngilizce konuşma konusunda kendilerine güvenmediklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin %17,7'si bu zorluğu orta düzeyde ve %14,2'si de az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Benzer bir zorluk olarak, öğrencilerin %47,7'si "İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlenin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu yüzden konuşmak istemiyorum" ifadesine yüksek derecede katılmaktadır. Bu konuda, öğrencilerin %16,3'ü az ve %20,2'si ise orta derecede zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Konuşma becerisinde yaşanan bu zorluklara ek olarak, öğrencilerin %68,5'i İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadıkları için konuşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile toplam 1373 öğrenciden 941 öğrenci bu konuda yüksek derecede zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin %48,3'ü hata yapmadan ve akıcı konuşmak istedikleri için İngilizce konuşmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin %18,6'sı orta ve %16,9'u az düzeyde yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin %70'i İngilizceye okul dışında zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile toplamda 963 öğrenci İngilizceyi sadece derste görmektedir. Bu zorluğu öğrencilerin %10,4'ü orta ve %10,3'ü de az düzeyde yaşadığı görülmektedir. Bu zorluğu yaşamadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise sadece %9,2 olmak üzere toplam 1373 öğrenciden sadece 127'si bu zorluğu yaşamadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%59,6) İngilizce dışındaki dersleri daha önemli bulduklarını dolayısı ile diğer derslere daha çok çalışmak zorunda olduklarını belirtmiştir. Toplam 818 öğrenci bu konuda yüksek derecede zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin sadece %9,2'si böyle bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bir önceki zorluğa verilen yanıtlar da göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler, İngilizce dersinin önemi ve gereğine yönelik farkındalık konusunda eksikleri olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin %45,4'ü i İngilizce öğrenmenin ilgilerini çekmediğini belirtirken, %30,9'u ise bu ifadeye katılmamıştır. Bu ifadeye öğrencilerin %12,1'i orta ve %11,6'sı az düzeyde katılmıştır. Benzer olarak, öğrencilerin %31,1'i İngilizceden soğuma nedeni olarak İngilizce öğretmenini sevmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %44,3'ü ise belirlenen bu zorluğu yaşamadıklarını ifade etmiştir.

İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştığından İngilizceyi iyi öğrenemediklerini düşünen öğrencilerin oranı %53,6'dır. Öğrencilerin %15'i bu zorluğu orta düzeyde ve %13,2'si az düzeyde yaşamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin %60,9'u İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceklerini düşündükleri için şimdi başka derslere ağırlık verdiklerini ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 807 öğrenci bu görüşe yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %14'ü orta ve %8'i de az düzeyde katılmıştır. Bu bulgular lisede öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlanırken dil öğrenmeyi ertelediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin %62,3'ü İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklikleri olduğu için geri kaldığını düşünmektedir. Diğer bir ifade ile toplam 856 öğrenci bu şekilde düşünmektedir. Öğrencilerin %17,2'i orta ve %15,9'u az düzeyde olmak üzere bu zorluğu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu zorluğu yaşamadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise sadece %4,6'dır. Buna benzer bir zorluk olarak, "Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım" ifadesine öğrencilerin %68,3'ü yüksek düzeyde katıldığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile toplamda 952 öğrenci bu zorluğu yaşamaktadır.

Ölçeğin son kısmı olan öğrenme iklimi ile ilgili zorluklara verilen görüşler incelendiğinde, öğrencilerin %40,6'sı sınıfların kalabalık olmasından dolayı okuduklarının anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmediğini düşünmektedir. Öğrencilerin %13,9'u bu zorluğu orta ve %16,9'u ise az düzeyde yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğa benzer olan 23. maddedeki "*Sınıfımız kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapılmıyor*" ifadesine ise öğrencilerin %43,6'sı yüksek düzeyde katılmıştır. Öğrencilerin %17'si orta ve %15,7'si ise bu güçlüğü az düzeyde yaşadıklarını ifade etmiştir.

"*Derelerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum*" (madde 16) maddesinden çıkan sonuç ortaokul öğrencilerinin cevaplarının aksine oldukça çarpıcıdır. Öğrencilerin %47,3'ü bu problemi yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Toplamda 1773 öğrenciden 650 öğrenci böyle bir zorluğu yaşamadığını belirtmiştir. Bu konuda yüksek düzeyde zorluk yaşadıklarını belirten öğrencilerin oranı ise %30'dur.

Öğrencilerin %34,2'si İngilizce derslerinin sadece çalışkan öğrencilerle işlendiği görüşündedir. Öğrencilerin %13,2'si az ve %16,4'ü orta düzeyde bu zorluğu

yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %36,2'si ise bu zorluğa katılmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin %44,3'ü İngilizce derslerinin monoton ve sıkıcı geçmesinden dolayı öğrenmekten zevk almadıklarını ifade ederken, bu zorluğu, öğrencilerin %4,1 orta ve %13,1'i de az düzeyde yaşadıklarını ifade etmiştir. Disiplin problemlerinden dolayı İngilizce öğrenmediklerini ifade eden öğrencilerin oranı ise %36,6'dır. Bu zorluğu öğrencilerin %15,2'si az ve %15'i orta düzey olmak üzere toplamda %30'u bu zorluğu yaşamaktadır.

4.3. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Bütünleştirilmiş Özeti

Ortaokul 7 ve 11. Sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukları daha bütüncül görebilmek için uygulanan DÖZF Ölçeğindeki toplam 40 maddeye ilişkin ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: 7 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin DÖZF Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri

<i>DİL ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER</i>	<i>7.SINIF</i> \bar{X}	<i>11.SINIF</i> \bar{X}
<i>Öğrenme Kaynakları</i>		
1. İngilizce kitaplarımızın içindeki okuma parçaları ilgimi çekmiyor.	3,22	3,35
2. Kitabımızdaki okuma parçaları hayatımızda işimize yarayacak konuları kapsamıyor.	2,89	3,42
3. Okurken çok fazla bilmediğim kelimelerle karşılaştığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	2,79	3,06
14. Dinlediğimiz konular ilgimi çekmediği için dinlerken sıkılıyorum.	2,75	3,80
15. İngilizce sınavlarında/yazılılarda "konuşma" bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerini önemli bulmuyorum.	3,03	3,94
<i>Öğretimin Niteliği</i>		
5. Okuduğumuz İngilizce parçasını nasıl anlayacağımız konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmıyor.	2,71	3,37
7. Derslerde yeterince İngilizce yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlanıyorum.	2,37	3,82
8. İngilizce bir metin yazarken dikkat etmemiz gerekenler uygulama yapılarak gösterilmiyor.	2,57	3,83
9. İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmıyor	2,81	3,03
12. Derslerde dinleme becerimizi geliştirecek etkinlikler yapılmadığı için dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.	3,05	3,08
13. Dinlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda yol gösterilmiyor.	3,56	2,98
17. Derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiği için İngilizce iletişim kurmak için çaba sarf etmiyorum.	2,38	3,21
19. İngilizce konuşmamızı geliştirmek için neler yapmamız gerektiği hakkında yol gösterilmiyor	2,52	3,23
22. İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor.	2,64	3,74
26. Yeni kelimeler öğrenirken daha kolay hatırlamama yardımcı olacak yollar gösterilmiyor.	2,59	3,05

Tablo 4.3 Devamı	7.SINIF	11.SINIF
	\bar{X}	\bar{X}
34. İngilizce derslerinde diğer derslere çalışmamıza izin veriliyor bu yüzden diğer derslere ağırlık veriyorum.	1,97	2,41
Öğrenenden Kaynaklanan		
4. Tek başıma İngilizce bir metni okurken anlayamadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	2,74	2,98
10. İngilizce yazı yazarken dil bilgisi (grammar) bilgim eksik olduğu için cümle kuramıyorum.	2,63	2,96
11. Tek başıma İngilizce metin yazmakta kendimi yetersiz hissettiğim için yazmakta zorlanıyorum.	2,92	3,42
18. İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlenin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum.	3,92	3,35
20. Hata yapmadan ve akıcı konuşmak istediğim için İngilizce konuşmıyorum.	2,85	3,14
21. İngilizce konuşma konusunda kendime güvenmiyorum.	2,62	3,26
24. İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.	2,78	3,75
25. Yeni kelimeleri nasıl öğreneceğimi bilmiyorum	2,61	2,40
28. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmiyor.	2,76	2,92
29. İngilizce öğrenmeye okul dışında zaman ayırmıyorum.	2,65	3,90
30. İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklerim olduğundan hep geri kalıyorum.	2,47	3,84
31. İngilizce dışındaki dersleri daha önemli bulduğum için bu derslere daha çok çalışmak zorunda hissediyorum.	2,55	3,62
32. İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştığım için iyi öğrenemiyorum.	2,37	3,38
33. İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceğimi düşündüğüm için şimdi başka derslere ağırlık veriyorum	2,05	3,45
35. İngilizce öğretmenimi sevmiyorum ve bu durum İngilizceden soğumama neden oluyor.	2,39	2,50
40. Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım.	2,10	3,97
Öğrenme İklimi		
6. Sınıfımız kalabalık olduğu için okuduğumu anlayıp anlamadığım kontrol edilemiyor.	2,52	2,88
16. Derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum	3,92	2,40
23. Sınıf kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapılmıyor.	2,72	3,08
36. İngilizcede dersler sadece çalışkan öğrencilerle işleniyor	3,70	2,68
37. Öğretmenimiz derse genellikle isteksiz ve sınırlı başladı için İngilizceden soğuyorum.	2,40	2,44
38. İngilizce derslerimiz monoton ve sıkıcı geçtiği için öğrenmekten zevk almıyorum.	2,70	3,21
39. Sınıfta disiplin sağlanmadığı için İngilizce öğrenemiyorum.	2,48	2,76
Ölçek Toplam	2,75	3,23

1,00-1,75 = az düzeyde zorluk yaşayanlar; 1,75-2,50= orta düzeyde zorluk yaşayanlar; 2,50-3,25 = yüksek düzeyde yaşayanlar; 3,25-4, 00 = çok yüksek düzeyde zorluk yaşayanlar

Tablo 4.3 incelendiğinde, DÖZF Ölçeğine ait toplam aritmetik ortalama değerlerinin 7.sınıf ($\bar{X} =2,75$) ve 11. sınıf ($\bar{X} =32,23$) öğrencilerinin her ikisi içinde “yüksek” derece olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ölçekte kapsanan zorlukları her iki grubun da “yüksek” derece yaşadıkları görülmektedir.

Ölçekten hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinden edilen bulgular, öğrenme kaynakları, öğretimin niteliği, öğrenen ve öğrenme iklimi alt başlıkları altında gruplanarak incelendiğinde şu şekilde özetlenmiştir:

Öğrenme kaynakları ile ilgili belirlenen zorluklar incelendiğinde, 7 ($\bar{X}=2,79$) ve 11. Sınıf ($\bar{X}=3,06$) öğrencileri okurken çok fazla bilmedikleri kelimelerle karşılaştıkları için okumaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluk her iki grubun öğrencileri tarafından “yüksek” düzeyde yaşanmaktadır.

Buna ek olarak, “İngilizce ders kitaplarının içindeki okuma parçalarının öğrencilerin ilgisini çekmemesi” ve “okuma parçalarının öğrencilerin hayatlarında işe yarayacak konuları kapsamaması” zorluklarını 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3,22 - 2,89$) “yüksek” düzeyde yaşarken, 11. sınıf öğrencileri “çok yüksek” düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir ($\bar{X}=3,35-3,42$). Son olarak, 7. sınıf öğrencileri “İngilizce sınavlarında/yazılılarda “konuşma” bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerini önemli bulmuyorum” zorluğunu “yüksek” derece yaşadıklarını belirtirken ($\bar{X}=3,03$) 11. Sınıf öğrencileri ise “çok yüksek” düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir ($\bar{X}=3,94$).

Öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklara ilişkin bulgulara göre, yazma becerisi ile ilgili olarak “Derslerde yeterince İngilizce yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlanıyorum.” zorluğunu 7. sınıf öğrencileri orta düzeyde ($\bar{X}=2,37$) yaşadıklarını belirtirken, 11. sınıf öğrencileri çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=3,82$) yaşadıklarını ifade etmiştir.

Hem 7 ($\bar{X}=2,81$) hem de 11. sınıf ($\bar{X}=3,03$) öğrencileri İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu zorluğu “yüksek” derecede yaşadıkları görülmektedir.

Konuşma becerisi ile ilgili zorluklara verilen cevaplar incelendiğinde, Hem 7 ($\bar{X}=2,52$) hem de 11. sınıf ($\bar{X}=3,23$) öğrencileri İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için neler yapılması gerektiği hakkında yol gösterilmediğini ifade etmiştir. Her iki grubun öğrencileri bu zorluğu “yüksek” derecede yaşamaktadır. Benzer şekilde “İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor” zorluğunu 7. sınıf ($\bar{X}=2,64$) öğrencilerinin “yüksek”

düzeyde ve 11. sınıf öğrencilerin de ($\bar{X}=3,74$) “çok yüksek” düzeyde yaşadıkları görülmektedir.

7 ($\bar{X}=2,59$) ve 11.sınıf ($\bar{X}=3,05$) öğrencileri yeni kelimeler öğrenirken daha kolay hatırlamaya yardımcı olacak yolların gösterilmediğini ifade etmiştir. Her iki grubun öğrencileri de bu zorluğu “yüksek” düzeyde yaşamaktadır.

Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin bulgulara göre, 7 ve ($\bar{X}=3,92$) ve lise ($\bar{X}=3,35$) öğrencilerinin “İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlenin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum” zorluğuna “çok yüksek” derecede katıldıkları görülmektedir. Benzer şekilde “Hata yapmadan ve akıcı konuşmak istediğim için İngilizce konuşamıyorum” zorluğunu hem 7 ($\bar{X}=2,85$) hem de 11. sınıf ($\bar{X}=3,14$) öğrencileri “yüksek” derecede yaşamaktadır.

Bunlara ek olarak, hem 7 ($\bar{X}=2,62$) hem de 11. sınıf ($\bar{X}=3,26$) öğrencileri İngilizce konuşma konusunda kendilerine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Bu zorluğu her iki grubun öğrencileri “yüksek” düzeyde yaşamaktadır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığından konuşmakta zorlandıklarını ($\bar{X}=2,78$) belirtmişlerdir. Öğrenciler bu zorluğu “yüksek” derecede yaşamaktadır. Lise 11. sınıf öğrencileri ise aynı zorluğu “çok yüksek” düzeyde yaşamaktadır ($\bar{X}=3,75$).

“İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklerim olduğundan hep geri kalıyorum” zorluğu 7. sınıf öğrencileri tarafından ($\bar{X}=2,47$) “orta” düzeyde yaşanırken, 11. sınıf öğrencileri tarafından ise ($\bar{X}=3,84$) “çok yüksek” düzeyde yaşanmaktadır. Benzer olarak “Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım” zorluğunu 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2,10$) “orta” düzeyde yaşarken, 11. sınıf öğrencileri ise ($\bar{X}=3,97$) “çok yüksek” düzeyde yaşamaktadır.

Son olarak ölçeğin öğrenme iklimi ile ilgili bulguları incelendiğinde, 7. sınıf ($\bar{X}=2,52$) ve 11. sınıf ($\bar{X}=2,88$) öğrencileri sınıfların kalabalık olmasından dolayı okuduklarını anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmediğini düşünmektedir. Öğrenciler bu zorluğu “yüksek” düzeyde yaşamaktadır. “*Derlerde İngilizce*

konuşurken arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum” zorluğunu 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3,92$) “çok yüksek” düzeyde yaşarken 11. sınıf ($\bar{X}=2,40$) öğrencileri ise “orta” düzeyde yaşamaktadır. “*Sınıfta disiplin sağlanamadığı için İngilizce öğrenemiyorum*” zorluğunu ise ortaokul öğrencileri ($\bar{X}=2,48$) orta düzeyde yaşarken lise öğrencileri ($\bar{X}=2,76$) yüksek düzeyde yaşamaktadır.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

- Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik önerileri nelerdir?

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerine göre, İngilizce öğrenme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çeşitliliği sağlamak amacıyla alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan okullardaki 30 ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile gönüllülük esasını doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen kayıtlar, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri öğrenme kaynaklarından ve materyalden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerden kendilerinden kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar ve öneriler başlıkları altında temalar ve kodları betimlenmiştir.

4.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğrenme kaynaklarından

kaynaklanan zorluklar, *kaynaklara (araç-gereç) yönelik yaşanan zorluklar, dersin kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar* temaları altında kodlanmıştır.

4.4.1.1. Kaynaklara Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, dersin kaynaklarına yönelik yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=40)	%
KAYNAKLARA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Şarkı-film-video vb. etkinliklerin yetersizliği	25	62,5
	İşitsel araç-gereç yetersizliği	20	50
	Teknolojik araç-gereç yetersizliği	10	25
	Okulda İngilizce kütüphane eksikliği	7	17

Tablo 4.4 incelendiğinde, toplam 40 ortaokul öğrencisine kaynaklara yönelik yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri sorulduğunda, 25 öğrenci görsel araçların kullanıldığı eğlenceli etkinliklerin yeterli olmadığını düşünmektedir (%62). Öğrenciler, derslerde eğlenerek öğrendiklerinde keyif aldıklarını özellikle belirtmişlerdir. Benzer şekilde 20 öğrenci de dinlemeyi sağlayacak olan işitsel araç gereçlerin az kullanıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir (%50). 10 öğrenci, teknoloji ile öğrenmekten çok zevk aldıklarını belirterek, derslerde teknolojik araç gereç kullanımının eksik olduğu görüşündedirler (%25).

Son olarak, 7 öğrenci ise okulun İngilizce kaynaklarına yönelik faydalanabilecekleri kütüphaneye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (%17).

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme kaynaklarına yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

OÖ11:

“...dinleme ile ilgili daha fazla etkinlik yaparsak daha iyi anlayabiliriz, çok az yaptığımız için ve okunuşları ile farklı olduğu için duyduğumu hiç anlayamıyorum. Dinlerken altında yazıları olan videolar ya da alt yazılı filmlerle daha eğlenerek öğreniriz. Öğretmenimiz konuları yetiştirdiği zaman daha çok şarkı ve film izleyebiliyoruz, her zaman izlesek herkes çok daha iyi öğrenir ve eğlenir...”

OÖ24:

“...kitaplarımız çok sıkıcı ve içinde çok uzun cümleler oluyor, sürekli test ve bulmaca çözmekten çok sıkılıyorum. Daha çok eğlenceli etkinlikler yapınca çok

gölüyoruz ve öğreniyoruz. Akıllı tahtadan daha fazla etkinlik yapılmalı, konularımızla ilgili videolar izlese, kitap kullanmazsak ve daha çok İngilizce konuşsak yabancılarla daha rahat konuşabiliriz. Öğretmenimiz kitap okuyun diyor ama okulda İngilizce kitap bulamıyoruz, ödün alacağımız kütüphanemiz de yok. Bazen öğretmenimiz getirip bize veriyor, isteyenler sırayla okuyorlar...”

4.4.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans dağılımı tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Ortaokul Öğrencilerinin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (n=40)	%
KİTAPLARA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Kitapların sıkıcı olması	34	85
	İçeriğin yeni konular içermemesi	27	67
	Metinlerin çok uzun ve sıkıcı olması	20	50
	İçerikte yeni kelime eksikliği	15	37
	İçerikteki dinleme etkinlikleri eksikliği	12	30
	İçerikteki etkinliklerin yetersizliği	10	25

Tablo 4.5 incelendiğinde, toplam 40 ortaokul öğrencisinden 34'ü İngilizce kitaplarını çok sıkıcı bulduklarını, kitap dışında yaptıkları etkinlikleri daha çok sevdiklerini belirtmiştir (%85). Buna ek olarak, öğrencilerin 27'si de kitabın içinde eğlenecekleri, değişik ve yeni konuların yer almadığını da eklemiştir (%67). 20 öğrenci de kitapların içindeki okuma parçaları çok uzun olduğundan ilgi çekici bulmadıklarını ifade etmişlerdir (%50). Öğrencilerin 15'i ise kelime öğrenme konusunda eksiklik yaşadığını ve kitapların içinde yeni kelimelerin olmadığını (%37), 12 öğrenci kitaplardaki dinleme etkinliklerinin az olduğunu belirtmiştir (%30). Son olarak 10 öğrenci de kitaplardaki birçok etkinliklerin basit ve az olduğunu da eklemiştir (%25). Ortaokul öğrencilerinin ders kitaplarına yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

OÖ2:

Kitaplarımızın bazı etkinliklerini çok sıkıcı buluyorum, okuma parçaları çok uzun ve soruları çok fazla, dinleme parçaları az ama dinlerken hiç bir şey anlamıyorum. Sınıfta kimse anlamıyor, bu nedenle dinleme kısımlarını pek yapmıyoruz. Öğretmen bize başka kitaplar aldırdı, onlar çok daha faydalı ve yeni konular öğretiyor. Sürekli boşlukları doldurmak zorundayız, ders kitaplarımızın içindeki etkinliklerini de yeterli bulmuyorum.

OÖ36:

“...kitaplarımızı öğretmenimiz yeterli bulmadığı için kullanmıyoruz, kitaplarımız çok sıkıcı ve eğlenceli etkinlikler içermiyordu. Diyaloglar ve boşluk doldurma etkinlikleri

çok basit, ama bazıları da çok zor özellikle dinleme metinlerini anlayamıyorum. Kitapların, etkinlikleri az, konular yetersiz, konu anlatımlı testler daha akılda kalıcı oluyor. Okuma metinleri çok sıkıcı konular olduğu için hiç eğlenemiyoruz. Hoşumuza giden konular olduğunda daha zevkli okuyoruz ve cevaplıyoruz. Bir de metinlerin cümleleri çok uzun, çeviremiyorum ve hiçbir şey anlamıyorum...”

4.4.2. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar, *öğretme-öğrenme ortamına ilişkin yaşanan zorluklar ve kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar* temaları altında kodlanmıştır.

4.4.2.1. Öğretme-Öğrenme Ortamına İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretme-öğrenme ortamına ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans dağılımı Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Ortaokul Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Ortamına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=40)	%
ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Eğlenceli etkinlik azlığı	25	62
	Çok fazla çeviri ödevi	20	50
	Not kaygısı	18	45
	Dinleme araç kullanımı ihtiyacı	17	42
	Dinleme alıştırmaları yetersizliği	15	37
	Derslerde konuşma alıştırmaları yapılmaması	15	37
	Kelime öğrenme yollarına duyulan ihtiyaç	9	22

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretme-öğrenme ortamına yönelik toplam 40 öğrenciden 25’i derslerin eğlenceli etkinliklerle geçmediğini, daha çok şarkı, müzik, video gibi etkinliklerle geçmesini istediklerini belirtmişlerdir (%62). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları bir diğer zorluk ise çok fazla çeviri ödevlerinin olmasıdır.

20 öğrenci derslerde ya da ödev olarak çeviri yapmaktan zorlandıklarını belirtmişlerdir (%50). Öğrencilerin 18’i ise yüksek not alma ve sınav kaygısı yaşadıkları için öğrenme de ve öğrenme ortamında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (%45).

40 öğrenciden 17 öğrenci derslerde dinleme etkinliklerini, dinleme araçları yerine öğretmenin okuduğu için ya da araç kullanılmadığı için zorlandıklarını (%42) ve 15 öğrenci de dinleme etkinliklerini az bulduklarını ifade etmiştir (%37).

Konuşma becerisi ile ilgili olarak, öğrencilerin 15'i derslerde İngilizce konuşma yapmadıkları için konuşamadıklarını (%37) düşünmektedir. 9 öğrenci de derslerde nasıl kelime öğreneceklerini bilmediklerini, kelime öğretimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (%22).

Ortaokul öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

OÖ32:

"...İngilizce derslerinde kitap üzerine kelimeler yazdırılıyor ve ben bu kelimelerin Türkçelerini hep unutuyorum, kelimeler öğrenmesi çok zor ve uzun olduklarında söylenişlerini de anlamlarını da unutuyorum. Kelimeleri bilmediğim için öğretmenin verdiği çeviri ödevlerini yapamıyorum, çok uzun ve zor geliyor. Yapamayınca moralim çok bozuluyor...dinleme etkinliklerini bazen yapıyoruz ama çok sıkılıyorum çünkü konuşmalardan hiç bir şey anlamıyorum ve sorularını cevaplayamıyorum çünkü yazılışları ile duyduklarım aynı değil, konuşma konularını da genelde saçma buluyorum...."

OÖ12:

"...İngilizce oyunlar oynamayı çok seviyorum, yabancı şarkılar dinleyip, sözcüklerin anlamlarına bakınca çok eğleniyorum, metinlerin Türkçesini çeviremiyorum çünkü kelime dağarcığım bazen yetersiz kalıyor. Akıllı tahtadan etkinlik yapmak çok zevkli oluyor ama çok kullanmıyoruz, sadece kitaptan test çözmek hiç bana göre değil. Türkçe alt yazılı filmler ve müzikler daha eğlenceli geliyor. Dinleme ve konuşma çok yapamıyoruz sınıf çok gürültülü olduğu için..."

OÖ10:

"...İngilizce dersinde dinleme alıştırmaları pek yapmıyoruz. Televizyonda ya da radyoda yabancı bir şarkı çıktığında hiç anlamıyorum çünkü dinlemeye alışkın bir sınıf değiliz. Derslerde daha çok dinleyerek ya da izleyerek alıştırmalar olsa herkes çok eğlenirdi bence. Sadece yazarak ve okuyarak öğrenmek bazen çok sıkıcı olabiliyor ama sınavlar için bunları da yapmak zorundayız. İngilizce konuşma yaparken çok kalabalık olduğu için pek sıra gelmiyor. O yüzden konuşma da yapılmıyor..."

4.4.2.2. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Ortaokul Öğrencilerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

<i>TEMA</i>	<i>KODLAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
KAZANDIRILACAK BECERİLERE İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Dinleme	36	90
	Dinleme etkinliği yapılmaması	21	
	Telaffuzda yetersizlik	18	
	Kelime eksikliği	17	
	Dinleme konularının ilgi çekmemesi	10	
	Dilbilgisi eksikliği	7	
	Konuşma	30	75
	Telaffuzda yetersizlik	26	
	Derslerde İngilizce konuşma yapılmaması	25	
	Yanlış yapma korkusu	20	
	Ortamdan utanma/çekinme	17	
	Öğretmenden korkma/çekinme	15	
	Konuşma kaygısı	13	
	Derslerin anadilde işlenmesi	6	

Tablo 4.7 incelendiğinde, toplam 40 ortaokul öğrencisinden 36 öğrenci dinleme (%90), 30 öğrenci ise en çok konuşma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir (%75). Öğrencilere neden zorlandıklarına yönelik fikirleri sorulduğunda ise, dinleme konusunda zorluk yaşadıklarını düşünen öğrencilerin nedenleri şu şekildedir: Dinleme becerisinden zorluk yaşadığını ifade eden 36 öğrenciden 21 öğrenci dinleme etkinlikleri yapmadıkları için alışkın olmadıklarını dolayısı ile dinlediklerini anlamadıklarını düşünmektedir. 18 öğrenci dinledikleri parçaların okunuşlarını bilmedikleri için zorlandıklarını düşünmektedir. 17 öğrenci, kelime bilgileri az olduğu için dinlediklerini anlamadıklarını belirtmiştir. 13 öğrenci de dinledikleri parçaların konularını sıkıcı bulduklarından dolayı ilgilerini çekmediklerini ve dinlediklerini anlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Son olarak, 7 öğrenci de dinlerken dilbilgisi kurallarını anlayamadıkları için zorlandıklarını belirtmiştir.

Konuşma becerisinde zorluk yaşadıklarını belirten 30 öğrenciden 26'sı, kelime ve kelimelerin okunuşlarını bilmedikleri için konuşamadıklarını düşünmektedir. 25 öğrenci derslerde konuşma pratiği hiç yapılmadığı için, 20 öğrenci İngilizce konuşurken yanlış ve eksik konuşmaktan korktukları için zorlandıklarını düşünmektedir. Buna benzer olarak, öğrencilerin 17'si konuşurken

arkadaşlarından ve öğretmenden çekindikleri için, 15 öğrenci öğretmenlerinden korktukları için İngilizce konuşma konusunda zorluk çekmektedir. Öğrencilerin 13'ü ise konuşurken çok heyecanlandıkları/kaygılandıkları için ve son olarak, 6 öğrenci de derslerin zaten Türkçe işlendiği için İngilizce konuşmadıklarını ve konuşma becerilerinin gelişmediğini düşünmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin kazandırılacak becerilere yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

OÖ35:

“...en çok dinlemede ve konuşmada zorlanıyorum, çünkü dinleme etkinliklerini sevmiyorum ve kelimelerin yazılışları ile okunuşları farklı olduğu için, çok hızlı konuştukları için hiç bir şey anlamadığım oluyor, anlamadığım için sevmiyorum ve yapmak istemiyorum. Konuşmada zorlanıyorum çünkü biz kendi dilimizi konuşmaya alıştığımız için ve İngilizce konuşmadığımız için, kelimelerin okunuşlarını da söyleyemediğim için çok zorlanıyorum. Öğretmen konuşmaya çalıştırdığında da bazı kelimeleri söylemeden geçiyoruz. En çok ezberlemeyi seviyorum çünkü ezberleyince anladığımı hissediyorum ve sınavlarım iyi geçiyor...”

OÖ17:

“...Konuşmakta çok zorlanıyorum çünkü hiç konuşamıyorum. Derslerde bir cümle okurken yanlış okuyorum çünkü okunuşları çok zor ve bilmiyorum, herkes gülünce de sinirleniyorum. Bir şey okumadan kendim konuşurken de aklıma kelimeler gelmiyor, cümle kuramıyorum ve çok heyecanlanıyorum. İngilizce hızlı konuşmak çok zor, sadece ezberlediğim şeyleri hızlıca konuşabiliyorum. Dinleme etkinliklerini de hiç sevmiyorum çünkü konuşulanları saçma buluyorum ve anlamıyorum. İşime yaramayacak etkinlikler bunlar benim. Akıllı tahtadan dinlediğimizde de çok hızlı konuşuyorlar, soruları cevaplayamıyorum ve geride kalıyorum...”

OÖ4:

“...konuşamıyorum, en zorlandığım konuşma. Konuşurken cümle kurarken korkuyorum. Bana göre iki nedeni var, birincisi cümle ve dilbilgisi kurallarını konuşurken hatırlayamıyorum, diğeri de sözcüklerin okunuşlarını bilmiyorum...”

4.4.3 Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri kendilerinden kaynaklanan zorluklar teması altında kodlanmıştır.

4.4.3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklar Teması

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken kendilerinden kaynaklanan zorluklara temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.8'de verilmiştir:

Tablo 4.8: Ortaokul Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (n=40)	%
ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR	İngilizceye zaman ayırmama	25	62
	Okul dışı ek destek eksikliği	23	57
	Not almak için çalışma	17	42
	İngilizce öğrenme yollarını bilmeme	16	40
	İngilizce öğrenmeye karşı öz- güven eksikliği	10	25
	İngilizceyi sevmeme	7	17

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde kendileri ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin toplam 40 ortaokul öğrencisinden 25'i İngilizceye zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir (%62). Buna paralel olarak 23 öğrenci de evde çalışmak isteseler dahi okul dışında birlikte çalışacakları kimsenin olmadığını dolayısı ile çalışmadıklarını belirtmişlerdir (%57). Benzer şekilde 16 öğrenci de evde nasıl çalışacaklarını ve hangi yolları izleyeceklerini, diğer bir ifade ile yabancı dil öğrenme stratejilerini bilmediklerini ifade etmişlerdir (%40). Öğrencilerin 17'si İngilizceye sadece yüksek not almak amaçlı çalıştıklarını belirtmiştir (%42).

10 öğrenci İngilizce öğrenme konusunda kendilerini güvensiz hissettiklerini ifade ederken (%25), 10 öğrenci de İngilizceyi sevmediklerini ifade etmişlerdir (%17).

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde kendileri ile ilgili yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

OÖ22:

"...evde sadece ödevlerimi yapıyorum, öğretmen eksik vermesin diye eve gider gitmez hepsini bitiriyorum bunların dışında çok fazla vakit ayıramıyorum ancak İngilizce alt yazılı film izlemeye çalışıyorum, bazen test çözüyorum ama bilmediğim sorular olunca takılıyorum. Sayısal derslere daha çok vakit ayırmam gerekiyor, onların daha önemli olduğunu düşünüyorum. İngilizce de dünya dili olduğu için önemli buluyorum ama çok çalışmadığımı düşünüyorum..."

OÖ33:

"Bir meslek sahibi olmak için İngilizce gerekli diye düşünüyorum. Evde benimle birlikte İngilizce çalışacak kimse olmadığı için sorularımı kimseye soramıyorum. Bir de ödevler dışında ne yapacağımı bilmiyorum bazen internetten açıp soru çözüyorum, Türkçe anlatan bazı sitelerden dinliyorum. Yazılılara çalışırken en çok vakit ayırıyorum ama birçok yazılı var o yüzden bazen hepsi yetmiyor. İngilizce öğrenmeyi pek sevmiyorum çünkü ben Türküm ve Türkçe konuşabiliyorum, konuşamadığım dersi sevemiyorum. Okulun dışında çalışmak bana biraz zor geliyor..."

OÖ09:

“...öğretmenimiz İngilizce metni Türkçeye istediğinde çeviremiyorum, çünkü tek başıma cümle yazamıyorum ve internetten yardım alıyorum. Öğretmenimiz bize İngilizce metni okuyalım dediğinde arkadaşlarım ben yanlış ya da hatalı okurken benimle dalga geçeceklerini düşündüğüm için çekiniyorum. Öğretmenimiz cümle kurun dediğinde ise yanlış cümle kurup öğretmenimin bana kızmasından korkuyorum. İngilizce yazılısı olacağı zaman İngilizce sınavına çalışamıyorum ve çalışırken düşük not alacağım için ağlıyorum ve korkuyorum...”

4.4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme İkliminde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrencilerden öğrenme iklimine yönelik yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri öğrenme ortamında (psikolojik/fiziksel) yaşanan zorluklar teması altında kodlanmıştır.

4.4.4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklar Teması

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken öğrenme ikliminin fiziksel ve psikolojik özelliklerinden kaynaklanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.9’da verilmiştir:

Tablo 4.9: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme İklimine Yönelik Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=40)	%
ÖĞRENME İKLİMİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR	Arkadaş baskısı	25	62
	Kalabalık sınıf mevcudu	19	48
	İlgisiz öğretmen	17	42
	Disiplin problemleri	15	37
	Huzursuz ortam	8	20

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrenme ikliminde yaşanan zorluklara ilişkin toplam 40 öğrenciden 25’i sınıf ortamında öğrencilerin birbirleri ile dalga geçmesinden ve yanlış telaffuzlara gülmelerinden rahatsızlık duyduklarını belirtmiştir (%62).

Bunu takiben öğrencilerin %48’i kalabalık sınıf mevcutlarından çok rahatsız olduklarını dile getirmiştir. Diğer bir ifade ile toplamda 19 öğrenci, kalabalık sınıflarda İngilizce öğrenme konusunda zorluk yaşadıklarını düşünmektedir.

Sınıf ortamına yönelik yaşanan diğer bir zorluk olarak, 15 öğrenci sınıfın çok gürültülü ve disiplinsiz olduğunu bu nedenle zorluk çektiklerini belirtmiştir (%37).

17 öğrenci öğretmenlerinin soğuk ve ilgisiz olduklarını düşünmektedir (%42). Buna benzer olarak, öğrencilerin 8’i de derslerin çok huzursuz, gergin ve korku dolu

geçtiğini ifade etmiştir (%20). Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde öğrenme iklimine yönelik yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

OÖ8:

“...sınıfımız çok kalabalık olduğu için bazen parmak kaldırdığımı öğretmen görmüyor, bir de İngilizce metni okurken ya da konuşurken herkes birbirine gülüyor ve ya güldürmeye çalışıyor, bu yüzden ben pek parmak kaldırmak istemiyorum. Ben de gülüyorum bazen komik okununca..”

OÖ03:

“...bizim sınıfımızda genellikle kavga çıkıyor ve öğretmen de hiçbir şey söylemiyor. Bazen bize de küstüğü için ders işleyemiyoruz. Sınıfımız çok kalabalık değil ama nedense çok gürültü oluyor ve öğretmenimiz çok geriliyor. Mesela ben bir yanlış yaptığım zaman bazı arkadaşlar dalga geçiyor, hemen öğretmene bakıyorum ama bazen kendisi de gülüyor, onlara kızmadığı zamanlar oluyor. Bizimle çok ilgilendiğini düşünmüyorum. Bazen soruların cevaplarını bilsem de parmak kaldırmıyorum çünkü sınıfımız çok gıcık öğrencilerle dolu. Bazı arkadaşlarımızı ağılattıkları oluyor. Bu açılarından rahatsızız..”

OÖ23:

“...bizim İngilizce öğretmenimiz sıklıkla İngilizcede sadece çalışkan öğrenci arkadaşlarımıza önem veriyor. Bu durum da orta düzey ve notları zayıf olan arkadaşlarımıza önem verilmiyor demek. Öğretmen başarısız ve zayıf not olan arkadaşlarımıza sürekli bağıyor ve ilgilenmiyor derslerde korkuyoruz ve öğrenmek istemiyoruz. Bu her ders için geçerli aslında, bir de Matematikte aynı oluyor...”

4.4.5. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Önerileri

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretme-öğrenme ortamında yönelik görüşleri öneriler teması altında kodlanmıştır. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretme-öğrenmeye yönelik önerileri temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Ortaokul Öğrencilerinin Önerileri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=40)	%
ÖNERİLER	Öğretici ve eğlendirici etkinlikler artırılmalı	24	60
	Sınıf mevcudu daha az olmalı	20	50
	İngilizceye özel sınıf olmalı	18	45
	Daha çok teknoloji kullanılmalı	15	37
	Daha fazla İngilizce dersi olmalı	10	25
	İngilizce Kütüphanesi olmalı	6	15
	İngilizce öğretmenleri cana yakın olmalı	5	12

Tablo 4.10 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerine öğretme-öğrenme ortamına yönelik önerileri sorulduğunda, toplam 40 öğrencinin 24'ü derslerde daha etkin olacakları etkinlikler, grup çalışmaları, görsel ve işitsel araçlarla donanımlı derslerle, hem öğrenecekleri hem de eğlenecekleri şekilde İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (%60). 20 öğrenci sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermiştir (%50). 18 öğrenci sadece yabancı dil/İngilizce derslerine özel, görsel ve gerekli donanıma sahip olan dersliklerde öğrenmek istediklerini (%45) ve 15 öğrencide teknolojinin derslerde daha çok kullanılması gerektiğini önermiştir (%37).

Bunlara ek olarak, 10 öğrenci haftalık İngilizce ders saatlerinin artırılmasını (%25), 6 öğrenci de okullarında İngilizce kaynaklarına yönelik kütüphane olmasını önermiştir (%15). Son olarak 5 öğrenci de İngilizce öğretmenlerinin daha sıcak ve cana yakın olmasını önermiştir (%12). Öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına yönelik önerilerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

OÖ18:

“...bence okulun daha iyi etkinlikleri ve İngilizce sınıfı olmalı. Nasıl...? Yani daha fazla İngilizce oyunlar, daha fazla müzik olmalı örneğin İngilizce şarkı yarışması olsa çok güzel olurdu. Her hafta öğretici ve eğlenceli etkinlikler olmalı. İngilizce sınıfında da panolar olmalı, biz oraya resimler İngilizce yazılar yapıştırırmalıyız, tabletler olmalı daha çok bilgisayardan İngilizce öğrenmeliyiz. Bence bunlar olursa daha iyi İngilizce öğrenebiliriz...”

OÖ2:

“...okulda İngilizce aktiviteler olmalı, mesela şarkılar, tiyatrolar eşliğinde etkinlikler yapılmalı ve ya film izletilmeli ve bence ders kitapları yerine tabletler dağıtılmalı, sınıf mevcudu daha az olmalı çok gürültü olmasın ve daha iyi öğrenelim diye. Bir de İngilizce film izleme saatleri olsa çok güzel olurdu. Sınıf mevcudu az olursa daha iyi ders işlenir ve çocukların ilgisini çeker. Akıllı tahtadan öğrenmeyi seviyorum daha çok kullanmalıyız...”

OÖ8:

“...okulda İngilizce korusu olursa çok daha iyi öğrenebiliriz çünkü İngilizce konuşamıyoruz, koro olursa konuşmak zorunda kalacağız. Okulumuzda İngilizce Kütüphanesi olursa istediğimiz kitapları alır evde daha iyi çalışabiliriz. Birde okulumuzda İngilizce konuşmak için özel sınıflarda ders görülebilir, sınıflarda İngilizce oyunlar oynanarak daha eğlenceli öğrenilir, daha az öğrenci ile ama ...”

OÖ4:

“...İngilizce öğretmenleri daha cana yakın samimi olabilir ve her açıdan İngilizce öğrenilmeli yani örneğin bol bol etkinlik yapılmalı oyunlar oynanmalı tiyatro şarkı akıllı tahtadan yararlanılmalı ayrıca öğretmen sadece öğretmen olmamalı abi abla ve ya arkadaş gibi olmalı. Bir öğretmen edasıyla yaklaşmaktansa daha çok öğrencilerle arkadaş gibi olması ve İngilizce den nefret etmeme rağmen İngilizce dersini sevdirmesi gereklidir öğretmenlerin...”

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Lise 11. Sınıf öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

- a. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
- b. Öğrencilerin İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- c. Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- d. Öğrencilerin öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- e. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik önerileri nelerdir?

Lise 11. sınıf öğrencilerine göre, İngilizce öğrenme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çeşitliliği sağlamak amacı ile alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan okullardaki 30 lise 11.sınıf öğrencileri ile gönüllülük esasını doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen kayıtlar, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri öğrenme kaynaklarından ve materyalden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerden kendilerinden kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar başlıkları altında temalar ve kodları betimlenmiştir.

4.5.1. Lise 11. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğrenme kaynaklarından kaynaklanan zorluklar, *kaynaklara (araç-gereç) yönelik yaşanan zorluklar, dersin kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar* temaları altında kodlanmıştır.

4.5.1.1. Kaynaklara Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Lise 11.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, dersin kaynaklarına yönelik yaşanan genel zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Lise Öğrencilerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=30)	%
ÖĞRENME KAYNAKLARINA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Ek kaynak yetersizliği	17	56
	Ders kitapları yetersizliği	15	50
	Teknolojik yetersizlikler	13	43
	İşitsel araç gereçlerin eksikliği	10	33

Tablo 4.11 incelendiğinde, görüşme yapılan toplam 30 lise öğrencisinden 17’si İngilizce ders kaynaklarına (araç-gereç) yönelik en çok zorluk yaşadıkları konunun ek kaynak yetersizliği olduğunu düşünmektedir (%56). Diğer bir ifade ile, öğrenciler ders kitapları dışında ek kaynak ihtiyacı duyduklarını belirtmiştir.

Buna ek olarak, öğrencilerin yarısı kullandıkları ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünmektedir (%50). Öğrencilerin 13’ü ise teknolojik yetersizlikler olduğunu (%43) ve 10 ‘u da işitsel araç-gereçlerin eksik olduğunu düşünmektedir (%33).

Lise öğrencilerinin öğrenme kaynaklarına yönelik yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

LÖ27:

“...ders kitaplarını zaten kullanmıyoruz, seçtiğimiz kitap da bazen yetersiz kalıyor, bence evde çalışabileceğimiz, ya da yararlanabileceğimiz ek materyaller, çalışma kâğıtları, kitaplar gibi kaynaklarımız yok, internetteki her şey doğru mu bilemiyoruz, okuldaki kaynaklar yetersiz, yani sadece yazılı değil görsel ve işitsel olarak da yetersiz hiçbir becerimiz gelişmiyor...”

LÖ11:

“...bunca yıldır İngilizce öğreniyoruz. İngilizce öğrendiğimiz saatle 8 yılı çarparsak en az 300 saatimiz gitmiştir. 300 saat de ne öğrendiniz dersiniz belki biraz kelime diyebilirim. Bunun sebebi hep gramer yapıları ele alındığı için. Bence gramer yapılarının ele alınması yerine normal yani günlük İngilizceyi öğrensek, konuşarak ve dinleyerek öğrensek daha fazla akılda kalacağını zannediyorum. Ayrıca yurtdışına gitsek biz gramer yapısını pek kullanmayacağız. Bence derste metin yerine konuşmalıyız, şarkılar, şiirler olabilir, bu şekilde öğrenilmeli. Teknoloji kullanılmalı, oysa çok sıkıcı ve düz mantıkla dersler gidiyor...”

4.5.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Lise Öğrencilerinin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (n=30)	%
KİTAPLARA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Ders kitaplarını (MEB) yetersizliği	30	100
	İçerikteki etkinlik azlığı	25	83
	Kitapların ilgi çekici olmaması	20	66
	İçerik günlük dili içermemesi	17	56
	İçerikteki yeni kelime azlığı	15	50
	Metinlerin çok uzun ve sıkıcı olması	14	46
	Ek kitapların dilbilgisi ağırlıklı olması	10	33

Tablo 4.12 incelendiğinde, ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklara ilişkin lise öğrencilerinin tamamı devletin verdiği kitapları hem öğretmenleri hem de kendileri yetersiz buldukları için kullanamadıklarını belirtmiştir (%100).

Öğrencilerin 25’i kitapların içeriğindeki etkinliklerin çok az olduğunu (%83) ve 20’si de bu etkinliklerin ilgilerini çekmediğini ifade etmişlerdir (%66). Öğrencilerin 17’si kitapların içindeki etkinliklerin günlük dili içermediğini düşünmektedir (%56). Öğrencilerin yarısı kitapların içindeki kelimelerin çok az olduğunu ve dolayısı ile kelime haznelerinin gelişmediği yönünde görüş bildirmiştir (%50).

Buna ek olarak, öğrencilerin 14’ü de kitapların içindeki okuma parçalarının çok uzun ve sıkıcı olduğunu düşünmektedir (%46). Son olarak 10 öğrenci ise, kullandıkları ek kitapların ise sadece dil bilgisi yapılarından oluştuğunu belirtmiştir (%33).

Lise öğrencilerinin ders kitaplarına yönelik yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

LÖ17:

“...devletin verdiği İngilizce ders kitapları öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu için öğretmenler başka kitap alıyor ve öğretmenlerin aldıkları kitaplar çok sıkıcı ve verimsiz kitaplar. Ayrıca devletin bize verdiği kitaplar kullanılmadığı için ağaç israfı olarak kalıyor. Kitapların daha kapaklarını bile açmadıklarımız var, ben içerisini çok iyi bilmiyorum ama öğretmenlerimiz değerlendirdikleri için kullanmayı uygun görmüyorlar. Başka kitaplardan alıştırma yapıyoruz. Eğer devletin verdiği kitaplar çok iyi olsaydı hem yeni kitap almak zorunda kalmazdık hem de ağaç israfının önüne geçmiş olurduk.”

LÖ24:

“...Meb kitaplarının içinde çok fazla gereksiz resimler var, anlatımı çok basit ve konular çok az, ilgi çekici değil. Bence kağıtların kalitesi bile önemli, insanın açığı kullanması gelmiyor, zaten kullanmıyoruz çoğunu. Kullandığımız ek kitaplar bunlara nazaran daha iyi ama tabii bunlarda dilbilgisi ağırlıklı, konuşma ve yazma, dinleme gibi etkinlikler yok. Birde yabancı basımlı olduğu için pahalı kitaplar, öğretmenimiz üniversitede de kullanırsınız dediği için alıyoruz ama alamayanlarda oluyor...”

4.5.2. Lise 11. sınıf Öğrencilerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Lise 11. sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar, *öğretme-öğrenme ortamına ilişkin yaşanan zorluklar ve kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar* temaları altında kodlanmıştır.

4.5.2.1. Öğretme-Öğrenme Ortamına İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması

Lise 11.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim-öğrenme ortamına ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Lise Öğrencilerinin Öğretim-Öğrenme Ortamına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (n=30)	%
ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Dinleme etkinliği azlığı	26	86
	Konuşma pratiği yapılmaması	21	70
	Tekrar eden konular	20	66
	Dilbilgisi odaklı öğretim	17	56
	Derslerin anadilde işlenmesi	16	53
	Öğrenme yollarına yer verilmemesi	16	53
	Ezberci öğretim	15	50
	Derslerde başka derslere yer verilmesi	10	33
	Sınav kâğıtlarının paylaşılmaması	8	26

Tablo 4.13 incelendiğinde, toplam 30 lise öğrencisinin 26'sı İngilizce derslerinde dinlemeye yönelik etkinliklere çok az yer verildiğini belirtmiştir (%86). Buna ek olarak 21 öğrenci, derslerde konuşma etkinliklerine de yer verilmediğini belirtmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin %70'i derslerde İngilizce konuşmaya zaman ayırmadıklarını belirtmiştir. Bu zorlukla ilgili olarak, 16 öğrenci de derslerde iletişim dili olarak anadilin tercih edildiğini ve derslerin Türkçe işlendiğini belirtmiştir (%53).

20 öğrenci derslerde her sene sürekli aynı konuların tekrar tekrar yer verildiğini ve yeni konulara yer verilmediğini düşünmektedir (%66). Benzer şekilde 17 öğrenci de sürekli dilbilgisi ve kurallara ağırlık verildiğini ifade etmiştir (%56). Öğrencilerden 16'sı nasıl öğreneceklerine dair yol gösterilmediğini, diğer bir ifade ile öğrenme stratejilerine yer verilmediğini belirtmiştir (%53). Öğrencilerin yarısı ise öğretimin ezbere dayalı olması, soruların ve yapıların ezberletilmesini bir zorluk olarak görmektedir (%50). 10 öğrenci ise, İngilizce derslerinde İngilizce yerine başka derslere de çalışabildiklerini belirtmiştir (%33). Diğer bir ifade ile öğrenciler öğretmenleri izin verdiği zaman İngilizce ders saatleri içerisinde başka dersleri çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, 8 öğrenci de sınav/yazılı kâğıtları gösterilmediği için nerede hata yaptıklarını bilmediklerini vurgulamışlardır (%26). Lise öğrencilerinin öğretimin niteliğine yönelik yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

LÖ10:

“...hocamız bile İngilizceyi sevmiyor bence, kendisi sürekli sohbet muhabbet ediyor, derse katılım olmayınca bu şekilde dersi yürütüyor, sınıfın yarısı uyuyor, çalışkan olanlar test çözüyor, bir kısmı da telefonla uğraşiyor. Yani mesela hocamız bize okurken nasıl anlayacağız, nelere dikkat edeceğiz vs gibi okuma tekniklerini hiç öğretmediği için neredeyse 10 dakika boyunca bir paragrafı anlamaya çalışıp 10 dakika da sorularını anlayamaya çalışıyorum... Konuşma konusunda da zaten hoca dâhil kimse İngilizce konuşmadığı için ve kelime bilgimiz çok az olduğu için istesek de konuşmuyoruz. Dinleme etkinlikleri de ben bu sene hiç yapmadık diye biliyorum... Kısaca eğer ders işlenirse tahtaya İngilizce kelimelerinin Türkçe karşılıklarını deftere yazmak, ya da dilbilgisi kurallarını deftere yazmak oluyor genelde...”

LÖ27:

“...tamamen Türkçe iletişimin olduğu bir İngilizce dersimiz var, bizden İngilizce konuşmamız nasıl beklenebilir ki? Kimsede temel yok, konuşmak istesek de hoca konuşsa da anlamıyoruz kimse katılmıyor. Sadece aynı konuları yıllardır dilbilgisi kurallarını ezberlemekle uğraşyoruz. Okuma parçası soruları sınavlarda zaten yukardan al yaz şeklinde geliyor, dilbilgisi de ezberleyince yapabiliyorsun. Herkes notunu yükseltmek için son gün çalışır... Dinlemeyi lise hayatım boyunca yapmadık bu sene de yapmıyoruz...”

4.5.2.2. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması

Lise 11.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre, kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Lise Öğrencilerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

<i>TEMA</i>	<i>KODLAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
KAZANDIRILACAK BECERİLERE İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Konuşma	30	100
	<i>Konuşma etkinliği yapılmaması</i>	20	
	<i>Konuşma kaygısı</i>	17	
	<i>Telaffuz yetersizliği</i>	17	
	<i>Konuşurken çok duraksama</i>	14	
	<i>Kelime eksikliği</i>	12	
	Dinleme	23	76
	<i>Dinleme etkinliği yapılmaması</i>	20	
	<i>Dinleme araç-gereç eksikliği</i>	15	
	<i>Kelime eksikliği</i>	15	
	<i>Dinleme parçalarının hızlı olması</i>	10	
	Yazma	15	50
	<i>Tek başına yazmada yetersiz hissetme</i>	10	
	<i>Cümleyi kuramama</i>	9	
	<i>Kelime eksikliği</i>	9	

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin sırası ile, konuşma, dinleme ve yazma becerileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hepsi öncelikle konuşma becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir (%100). Konuşma becerisinde zorlandıklarını belirten 30 öğrenciden 20'i derslerde İngilizce konuşmaya yer vermedikleri için, 17 öğrenci konuşurken heyecanlandıkları için, 17 öğrenci kelimelerin okunuşlarını bilmedikleri için, 14 öğrenci konuşurken çok fazla düşündükleri ve duraksadıkları için ve 12 öğrenci ise bilgileri olmadıkları için konuşamadıklarını düşünmektedir. Toplam 30 öğrenciden 23 öğrenci ise, dinleme becerisinde zorlandıklarını düşünmektedir (%76). 23 öğrenciden 20'si derslerde dinleme etkinlikleri yapmadıkları için, 15 öğrenci dinleme metinlerini dinlemek yerine kendileri okudukları ve dolayısı ile dinleme araç-gereçleri kullanılmadığı için, 15 öğrenci kelime eksikliğinden dolayı ve 10 öğrenci de dinleme parçaları çok hızlı olduğu için dinleme konusunda zorluk yaşadıklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin yarısı da yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir (%50). Toplam 15 öğrenciden 10'u ek başına, rehber olmadan yazı yazamadıklarını, 9 öğrenci cümle kurmada zorluk yaşadıklarını ve 9 öğrenci de kelime eksikliği yüzünden yazı yazmada zorlandıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin kazandırılacak becerilere ilişkin yaşadıkları zorluklara yönelik görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

LÖ14:

“...tabii ki en çok konuşmada zorluk çekiyorum, derslerde hoca İngilizce sorsa bile arkadaşlar önce bir kelime İngilizce başlayıp sonra Türkçe devam ediyor, zorlanmayınca da İngilizce konuşulmuyor. İngilizce yazmak okumak benim umurumda değil açıkçası, ihtiyacım olan tek şey konuşmak. Örneğin, bakınız Acun Ilıcalı bile derme çatma konuşuyor ama konuşa konuşa iletişim kurabiliyor ve karşısındaki onu anlıyor, biz çok gramer odaklı öğreniyoruz ve ona göre konuşmaya çalışıyoruz, bunlardan kurtulup gramer e ağırlık vermeliyiz, derslerde konuşma etkinlikleri yapılmadığı için hiç denemediğimiz için konuşamıyoruz ki...”

LÖ 25:

“...kelime ezberim olmadığından ve kelimelerin okunuşlarını bilmediğimden konuşamıyorum ve istekli de olamıyorum. Hangi sözcük nasıl okunur derslerde hiç yer verilmeyen zaten dinlemede yapmadığımız için konuşamıyoruz...”

4.5.3 Lise Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Lise 11.sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri kendilerinden kaynaklanan zorluklar teması altında kodlanmıştır.

4.5.3.1 Lise Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklar Teması

Lise 11.sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken kendilerinden kaynaklanan zorluklara temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.15’de verilmiştir:

Tablo 4.15: Lise Öğrencilerinin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	f (n=30)	%
ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR	İngilizceye zaman ayırmama	25	83
	İngilizceye önem vermeme	20	66
	Diğer derslere verilen önem	17	56
	İngilizceyi sevmeme	15	50
	Özgüven eksikliği	13	43
	İngilizceyi öğrenmeyi erteleme	10	33

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğrencilerden İngilizce öğrenirken kendilerinden kaynaklanan zorluklara yönelik görüşleri alındığında, 30 öğrencinin 25’i İngilizce öğrenme sürecinde, hazırlandıkları üniversite sınavlarından dolayı okul dışında İngilizceye vakit ayıramadıklarını belirtmiştir (%83). Öğrencilerin 20’si İngilizceye önem vermediklerini (%66) ve 17’si de diğer derslere daha fazla önem verdiklerini ifade etmiştir (%56). 15 öğrenci de İngilizce derslerini sevmediklerini ve ilgi duymadıklarını ifade etmiştir (%56).

Öğrencilerin 13'ü ise İngilizce derslerinde zaten başarılı olamadıklarını düşünmelerinden dolayı ve özgüven eksikliği yaşadıkları için, ileride de başarılı olacaklarına inanmadıklarını ifade etmişlerdir (%43).

Son olarak 10 öğrenci de İngilizceyi lisede değil, üniversiteye girdikten sonra ya da yurtdışında öğreneceklerini dolayısı ile bu nedenden dolayı İngilizce öğrenmeyi ertelediklerini ifade etmişlerdir (%33).

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde kendilerinden kaynaklanan zorluklara yönelik görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir

LÖ18:

“...açıkçası ben İngilizceye çok zaman ayırmıyorum ve çalışmıyorum bunu kabul ediyorum. Ama şuan benim için diğer dersler daha önemli sayısal derslere ayıracağım vakti İngilizceye ayırmak bana zaman kaybı gibi geliyor, derslerde de zaten öğrenmiyoruz dolayısı ile İngilizce dersinin adı sadece görsel olarak var. Ben sadece sınavlardan önce çalışıp notumu yükseltmeye bakıyorum, sadece ben değil, öğretmenler, okul yönetimi diğer arkadaşlarım kimse önem vermiyor, belki önemini ilerde daha iyi anlayacağız ama o zaman da İngilizce hazırlık sınıflarında okuyarak telafi edebiliriz diye düşünüyorum...”

LÖ9:

“...İngilizce derslerini pek sevmiyorum, çünkü İngilizce öğrenmek için önce sevmek ve istemek gerekiyor, dersler tekdüze ve sıkıcı ilerlediği zaman ilgi ve isteğiniz zaten kalmıyor...”

LÖ22:

“...İngilizce dersinden kesinlikle nefret ediyorum ve bu benim derste isteksiz olmama neden oluyor. Hep öğrenemeyeceğim dediğim için şuan bu dersten çok korkuyorum ilerde ihtiyacım olacağını bildiğim için yani. Bu derste hayatta başarılı olamayacağıma kendimi inandırdığımdan ve başka arkadaşlarımdan bu derste iyi olması ve başarması benim psikolojimi bozuyor...”

4.5.4 Lise Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Lise 11.sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrencilerden öğrenme iklimine yönelik yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri öğrenme ortamında (psikolojik/fiziksel) yaşanan zorluklar teması altında kodlanmıştır.

4.5.4.1 Lise Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklar Teması

Lise 11.sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken öğrenme ikliminin fiziksel ve psikolojik özelliklerinden kaynaklanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.16'da verilmiştir:

Tablo 4.16: Lise Öğrencilerinin Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

<i>TEMA</i>	<i>KODLAR</i>	<i>f (n=30)</i>	<i>%</i>
ÖĞRENME İKLİMİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR	Derse katılım azlığı	25	83
	Disiplin problemleri	16	53
	Derslerin tekdüze ve sıkıcı geçmesi	11	36
	Saygısız öğrenciler	10	33
	Boş geçen dersler	9	30

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğrenme ortamından kaynaklanan zorluklara ilişkin toplam 30 öğrenciden 25’i İngilizce derslerine katılımın düşük olduğunu ifade etmiştir (%83). Bunun yanında öğrencilerin 16’sı derslerde disiplin ve sınıf yönetimi sorunlarının olduğunu belirtmiştir (%53).

11 öğrenci, derslerin ve ortamın sıkıcı ve tek düze olduğunu düşünmektedir (%36). 10 öğrenci de İngilizce öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirlerine saygı duymadıklarını ifade ederken (%33), 9 öğrenci de İngilizce derslerinin genelde boş geçtiğini ve dolayısı ile motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir (%30). Öğrencilerin öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklara yönelik görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

LÖ21:

“...bizim sınıfımızda maalesef sınıf düzeni sağlanamıyor, sınıfa katılım yani derse katılım az olduğundan benim de katılma isteğim zamanla azalıyor, hoca da kimse katılmayınca dersi işlemek istemiyor...”

LÖ27:

“...sınıfta hocayla tartışanlar oluyor ve böyle olunca sınıf da gerginlik oluyor. Hoca da sinirlenip dersten çıkıp gidiyor böyle olunca ne hevesimiz kalıyor ne de isteğimiz. Sınıf birbiri ile çok uyumsuz...”

4.5.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Önerileri

Lise 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretme-öğrenme ortamını iyileştirmeye yönelik görüşleri öneriler teması altında kodlanmıştır.

4.5.5.1 Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Önerileri Teması

Lise 11.sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretme-öğrenmeye yönelik önerileri temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.17’de verilmiştir:

Tablo 4.17: Lise Öğrencilerinin Önerileri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f	%
ÖNERİLER	Daha çok dinleme ve konuşma etkinliği	20	66
	Sınıf mevcudu	17	56
	Derslerde öğrenciler İngilizce konuşmalı	15	50
	İngilizcenin önemi öğrencilerle paylaşılmalı	12	40
	Öğrenciye değer verilmeli	10	33
	Yeni ve farklı konular öğretilmeli	10	33
	Sadece ezbere dayalı gramer öğretilmemeli	7	23

Tablo 4.17 incelendiğinde, toplam 30 lise öğrencisinden 20'si derslerde daha çok konuşma ve dinleme etkinliklerinin yapılması gerektiğini düşünmektedir (%66). Öğrencilerin 17'si de sınıf mevcutlarını azaltılmasını önermektedir (%56).

Öğrencilerin yarısı derslerde iletişim dilinin İngilizce olması gerektiğini (%50) ve bununla ilgili olarak 7'si de sadece ezbere dayalı gramer olmamasını önermiştir (%23). Bunlara ek olarak, öğrencilerin 12'si İngilizcenin öneminin öğrencilere kazandırılmasını önermektedir (%40).

10 öğrenci kendilerine değer verilmesini vurgulamış (%33) ve 10 öğrenci de yeni ve farklı konuların öğretilmesini önermiştir (%33). Öğrencilerin öğretme- öğrenme ortamına yönelik önerilerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

LÖ1:

“Ben derslerin işlenişinde bir hata olduğunu düşünüyorum. Bence İngilizce ders saatlerinin yarısı konuşmaya verilmeli, çünkü bizim için gerekli olan konuşma yani kelime bilgisinin eksik olduğunu ve konuşamadığımızı ve yeterli pratik yapmadığımızı düşünüyorum. En azından biraz konuşmaya yer verilse daha faydalı olacağını düşünüyorum. İngilizce konuşmak çok önemli ve gerekli bir beceri çünkü iş yaşamında daha çok konuşmamız gerekecek. Ayrıca daha eğlenceli şeyler yapılarak öğrencilerin ilgisi çekilmeli. Benim fikirlerim bu yönde, umarım böyle bir fırsat verilir. Size teşekkür ediyorum...”

LÖ17:

“...gerçekten öğrencinin algılayabileceği, seveceği şekilde ders işlenmeli, öğrenciye değer verildiği ve sevildiği ortamlarda dersler işlenmeli. Kitaplar daha güncel olaylardan oluşabilir ve daha dikkat çekici olmalı, kesinlikle dinleme yapılmalı, İngilizce dizi, film ve müzik dinlenmeli...”

LÖ26:

“...çok ağır bir ders işlenmemeli, ders gibi değil de dil öğrenir gibi öğrenmeliyiz bence. Dersler aktivitelerle eğlenceli hale getirilmeli, oyun oynayarak da birşeyler öğrenilebilir tabii her zaman değil. Öğretmen sert olmamalı yoksa öğrenci soru sormaya bile korkuyor kaldı ki nasıl İngilizce konuşsun. Ödevler evet pratik

yapmamızı sağlıyor ancak çok fazla verilince öğrenciler ödevleri yapmamaya hatta kopya çekmeye bile başlıyorlar...”

LÖ29:

“...dersler kesinlikle eğlenceli olmalı çünkü sevmeden ve zevk almadan öğrenilmiyor. Bu yüzden derste öğretici ve eğlendirici aktiviteler yapılmalı. Öğretmen çok sert ve ciddi olmamalı ki öğrenciler rahat olabilsin, hata yapmaktan korkmasın. Öğretimiyle İngilizce ve ders hakkındaki her sorunu ve ya düşüncesini paylaşabilsin. Kullanılan kitaplar kesinlikle MEB kitapları olmamalı. İncecik kitaplara okuma, yazma, dinleme ve kelime bölümlerini sığdırmaya çalışıp üstüne İngilizce öğrenmemizi beklemesinler. Kitaplarda günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz durumlarla alakalı olmalı..”

4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

- a. Öğretmenlerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
- b. Öğretmenlerin İngilizce öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- c. Öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- d. Öğretmenlerin öğrenme ikliminin fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre, İngilizce öğrenme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çeşitliliği sağlamak amacı ile alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan okullardaki 55 ortaokul İngilizce öğretmeni ile gönüllülük esası doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen kayıtlar, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile yapılmıştır. Öğretmenlerin dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri öğrenme kaynaklarından ve materyalden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerden kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden (psikolojik ve fiziksel özellikler) kaynaklanan zorluklar başlıkları altında tema ve kodları belirlenmiştir.

4.6.1 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Kaynaklarına (Ders Kitapları ve Araç-Gereçler) İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğrenme kaynaklarından kaynaklanan zorluklar, *öğrenme kaynaklarına (araç-gereç) yönelik yaşanan zorluklar, ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar ve kaynak problemlerine yönelik öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.6.1.1. Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme kaynaklarına yönelik yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 4.18’de verilmiştir:

Tablo 4.18: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (n=55)	%
ÖĞRENME KAYNAKLARINA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Ders kitaplarının yetersiz olması	41	74
	Görsel işitsel materyal yetersizliği	30	54
	Okul yönetimi desteği eksikliği	22	40
	Ek kaynak yetersizliği	18	32
	Akıllı tahtalarda yaşanan teknik problemler	15	27

Tablo 4.18 incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi kaynaklarına (araç-gereç) yönelik frekansı en yüksek olan ve dolayısı ile en çok yaşadıkları zorluk ders kitaplarının yetersiz olmasıdır. Toplam 55 öğretmenden 41’i İngilizce ders kitaplarını yeterli görmemektedir (%74). Ders kitaplarına yönelik zorluklar temasında nedenleri daha ayrıntılı verilmiştir.

Görsel-ışitsel materyallerin azlığı yaşanan bir diğer zorluktur. Toplam 55 öğretmenden 30’u derslerde görsel ve işitsel materyallerin yetersiz olduğunu düşünmektedir (%54). 22 öğretmen ise kaynaklara ilişkin okul yönetiminin kaynak sağlamada yetersiz olduğunu ve destek sağlamada yeterli olmadığını ifade etmiştir (%40). Benzer şekilde, 18 öğretmen de okullarda ihtiyaç duyduklarında kullanacakları ek kaynakların/ek kitapların ve materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir (%32). Bunu takiben, öğretmenlerin bir kısmı da (n=15) akıllı tahtalarla ilgili problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir (%27). Bazı okullarda akıllı tahtanın hala kullanılmadığını, kullanılan okullarda ise bir takım teknik problemlerin kullanıma engel olduğunu ifade etmişlerdir.

Dil öğrenme sürecinde öğrenme kaynaklarına yönelik yaşanan genel zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ12:

“...MEB yardımcı kaynağa izin vermiyor, ancak sadece gönderilen kitaplarla da ders verimli gitmiyor, ders kitaplarımız yetersiz, öğrencilerin ilgisini çekmiyor, seviyelerine uygun değil, yeterince basite indirgenmemiş ve öğrenciler içeriğe karşı alakasız ve yabancılar. Ses dosyaları ise numaralandırılmadığı için ulaşmak çok zor oluyor, bu durumda işitsel materyallerde de sıkıntı yaşamaktayız. Sınıfta internete bağlanıp bir şeyler dinletme şansımız olmuyor çünkü bütün siteler maalesef yasaklı. Sonuç olarak eğer kitaplarımız daha özverili ve öğrencilerin seviyelerine günlük hayatla ilişkili içeriğe yer verilerek hazırlanırsa çok daha iyi gideceğine inanıyorum...”

OÖ26:

“...Akıllı tahtalarla ilgili sorunlarımız çözülüyor, her defasında internete bağlanamama problemi yaşamaktayız. Bu durumda da internet ve teknolojiyle ilgili araç gereçleri aktif kullanamıyoruz, daha önce çalıştığım okulda ise sadece kara tahta vardı öğrenci ile etkileşime geçemiyordum. Projeksiyonumuz bile yoktu. Şimdi bunlara sahibiz ancak yaşanan teknik sorunlar dersimi olumsuz etkiliyor. Mesela akıllı tahtanın internete bağlanmaması çok büyük bir sorun, sık sık elektrik kesildiği için ya da internet bağlantısı olmadığı için tahtadan ders işleyiş de aksamakta...”

4.6.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kitaplara İlişkin Yaşanan Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı

TEMALAR	KODLAR	f (n=55)	%
KİTAPLARA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	İçeriğin öğrenci ihtiyacına yönelik olmaması	40	72
	İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması	37	67
	Kitapların 4 dil becerisini kapsamaması	27	49
	Dinleme ve konuşma etkinlikleri yetersizliği	25	45
	İçeriğin güncel olmaması	22	40
	Kitapların yetersiz sayıda gönderilmesi	12	21

Tablo 4.19 incelendiğinde, toplam 55 ortaokul İngilizce öğretmeninden 40’ı ders kitaplarına yönelik yaşanan zorlukların en başında kitapların içeriğinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olmadığını belirtmiştir (%72). Bunu takiben 37 öğretmen de kitapların içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını

düşünmektedir (%67). Ortaokul öğretmenleri kitapların içindeki etkinlik ve konuların öğrenci seviyesinin daha üstünde olduğu görüşündedirler.

27 öğretmen, ders kitaplarının 4 dil becerisini kapsamadığını daha çok belirli becerilere odaklandığını ifade etmiştir (%49). Benzer şekilde 25 öğretmen ise kitapların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinlikler yönünden yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir (%45). 22 öğretmen de ders kitaplarının içeriğinin güncel olmadığını dolayısı ile öğrencilerin ilgilerini çekmediğini belirtmiştir (%40).

Öğretmenlerin (n=12) ders kitaplarına yönelik yaşadığı bir diğer zorluk ise, bazı okullara kitapların hiç gönderilmemesi ya da yetersiz sayıda gelen kitaplar ve ek materyallerinin eksik çıkmasıdır (%21). Dil öğrenme sürecinde kitaplara yönelik yaşanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ31:

“...İngilizce ders kitaplarının bazı bölümleri işlevselken bazı bölümlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Konular öğrenci ilgilerine göre düzenlenmemiş, öğretmenler bile yeri geliyor sıkılıyorlar. Birçok ünite ve aktiviteler genel olarak yetersiz. Bir kısmı da kullanışlı değil. Bazı ünitelerde öyle aktiviteler var ki ünitenin bütünlüğünü bozuyor. Ayrıca eğer öğrenci geçmiş dönemlerde edinmiş olması gereken bilgi ve beceriden yoksunsa zamanın bir büyük bir kısmını eski öğrenmeleri pekiştirmekle geçiriyor...”

OÖ12:

“...kitaplardaki özellikle okuma parçaları öğrenci seviyelerine uygun değildir. Kitap içeriği genel olarak konu anlatımları, alıştırmalar, görsel öğeler öğrencilerin ilgilerini çekmeyecek şekilde, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan hazırlanmıştır. Kitaplardaki en büyük sıkıntılardan birisi alıştırmaların çok yetersiz olmasıdır...”

OÖ33:

“...kullanılan kitaplar genelde öğrenci seviyesinin üzerinde. Ünitelerde öğrencilerden aynı anda çok fazla kazanım elde etmeleri isteniyor. Bu durum hem bizi hem de öğrencileri zorluyor...”

OÖ 04:

“kullanmadığımız kitaplar demek daha doğru olur. Maalesef kitapları kullanamıyoruz, o kadar çok eksiklikleri var ki...”

4.6.1.3. Kaynak Konusunda Yaşanan Zorluklara İlişkin Öneriler Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaklara yönelik yaşanan zorluklara ilişkin öneriler temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaklara İlişkin Yaşanan Zorluklara Yönelik Önerileri ve Sıklığı

<i>TEMA</i>	<i>KODLAR</i>	<i>f (n=55)</i>	<i>%</i>
	Ders kitapları ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmeli	45	81
	Materyaller ve etkinlik çeşitliliği artırılmalı	40	72
KAYNAKLARA İLİŞKİN ÖNERİLER	<i>a. Görsel araç ve gereçler /materyaller</i>	40	
	<i>b. Oyunlar, şarkılar, eğlenceli etkinlikler</i>	36	
	<i>c. İşitsel araç gereç ve materyaller</i>	35	
	Günlük hayata yönelik daha fazla etkinlik	32	58
	Materyal geliştirmeye yönelik eğitimler	11	20
	Ders kitapları eksiksiz/ tam gönderilmeli	8	14

Tablo 4.20 incelendiğinde, toplam 55 ortaokul İngilizce öğretmeninden 45'i ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve beklentileri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermiştir (%81). Öğretmenlerin kaynaklara yönelik yaşadıkları zorlukların başında da ders kitaplarının yetersiz olduğu görülmüştür. Dolayısı ile öğretmenlerin büyük bir kısmı yaşadıkları bu zorluğa yönelik önlem alınması gerektiğini düşünmektedir.

Bu öneriyi takiben, 40 öğretmen de materyal ve etkinlik çeşitliliğinin artırılması yönünde öneri getirmiştir (%72). Bu öneriyi getiren 40 öğretmene hangi tür etkinliklere ihtiyaç duydukları sorulduğunda, öğretmenlerin hepsi (n=40) materyal ve etkinlik içeriklerinin daha çok görsel olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde 36 öğretmen de ortaokul öğrencilerinin ilgilerini çekecek, derse katılımlarını sağlayacak şarkılar, oyunlar ve eğlenceli etkinliklere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir diğer kaynak ise, işitsel araç gereç ve materyallerdir (n=35). Dolayısı ile ortaokul öğretmenlerinin, öğrencilerin daha çok etkin olacağı, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik kitap dışındaki materyallere ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Bu önerilere ek olarak, 32 öğretmen kitaplardaki etkinliklerin günlük/gerçek hayata yönelik hazırlanması konusunda dikkat edilmesi gerektiğini önermiştir (%58). 11 öğretmen okulların öğretmenlere yönelik materyal geliştirme konusunda eğitimler/seminerlerin yapılmasını önermiştir (%20). Dolayısı ile öğretmenlerin materyal geliştirme ve üretme konusunda eğitime ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Son olarak, 8 öğretmen ise yetkililerin kitapların eksiksiz gönderilmesine yönelik hassasiyet göstermeleri konusunda öneri getirmiştir (%14).

Dil öğrenme sürecinde kaynaklara yönelik önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ13 :

“...ortaokul üst kademe öğrencileri için alıştıırma, test yönünden daha zengin kitaplar olmalı. Ortaokul daha alt kademe öğrencileri için görsellik yönünden öğrencilerin dikkatini çekecek konu anlatımları olmalıdır. İngilizce kaynakları seviye ve yaş grubuna uygun seçilmeli ve tüm temel becerileri içerecek şekilde belirlenmeli. Bunların yanında, aynı anda verilmek istenen kazanım sayısı azaltılmalıdır. Bunun yerine görsel öğelerin ve çocuklara öğrendiklerini pekiştirme imkânı verecek etkinliklerin oranı artırılmalıdır. Son olarak da, gündelik hayat ihtiyaçlarına uygun aktivitelere daha çok yer verilmeli...”

OÖ45:

“...gerçek yaşamlar öğrencilerin ilgisini çok daha fazla çekmektedir. Örneğin 7.sınıf İngilizce kitaplarında oluşturulmuş olan hayali çizgi roman karakterlerinin yanında ekstra kendi yaşlıları olan çocukların günlük aktiviteleri ya da tatil aktiviteleri vs. eklenebilir. Öğrenciler kendilerinden ve kendi hayatlarından bir şeyler buldukları zaman etkinliklere daha hevesli ve istekli katılıyorlar. Çocuklar artık çok daha fazla uyarana maruz kaldıkları için sürekli “ MİCKEY MOUSE “ dan bahsetmek onlar için bile inandırıcı olmuyor...”

OÖ44:

“...özellikle TEOG sınavına hazırlık sürecinde olan 7. Kademe (sınıf) ve 8. Kademe öğrencileri için alıştıırma yönünden zengin ek kitaplara ihtiyaç duymaktayız. Görerek öğrenme özellikle kelime öğretimi için çok gereklidir. Görsellik için akıllı tahta veya projeksiyon cihazları ile konu ile ilgili video veya filmlere ihtiyaç duyuyoruz ancak her seferinde kendimiz hazırlamak durumunda kalıyoruz. Kitaplardaki materyaller ve etkinlikler otantik olmadığı için öğrencilere hitap etmiyor dolayısı ile biz öğretmenler olarak elimizden geldiğince kitaplara ek görsel ve işitsel materyaller hazırlamak durumunda kalıyoruz. Öğrenciler dil öğrenirken en çok duymak, izlemek ve eğlenmek istiyorlar...”

OÖ14:

“...çocukların yaşları ve hazır bulunuşluk düzeyleri itibariyle daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak ve derse dikkat çekebilmek için işlenmekte olan konuyla alakalı slaytlar, videolar, şarkılar kullanıyorum. Ancak vakit buldukça yapabiliyorum, böyle bir havuzumuzun olması işlerimizi kolaylaştırırdı. Öğrenciler görsel ve işitsel araçlarla daha severek ve eğlenerek öğreniyorlar...”

4.6.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar, *öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin yaşanan genel zorluklar, dil öğrenme yollarının derslerde kullanılması, kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar, öğretimin niteliğine ilişkin öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.6.2.1. Öğretimin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklar

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretimin niteliğine ilişkin yaşanan genel zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=55)	%
ÖĞRETİM HİZMETİNİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN YAŞANAN GENEL ZORLUKLAR	Ders saati yetersizliği	24	43
	Öğrencilerin ilgisini çekmeyen etkinlikler	20	36
	Araç-gereç eksikliği	19	34
	Düşük öğrenci katılımı	15	27

Tablo 4.21 incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili yaşadıkları zorlukların en başında, toplam 55 öğretmenden 24’ü zaman konusunda zorluk yaşadıklarını, diğer bir ifade ile bütün becerilerin gelişimi için İngilizce ders saatlerinin yeterli olmadığını belirtmiştir (%43). Bunu takiben, 20 öğretmen, derslerde kullanılan ve öngörülen etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekmediğini dolayısı ile de derslere uygulamakta ve öğrencilerin katılımını sağlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir (%36).

Toplam 55 öğretmenden, 19’u ise okullardaki araç-gereç eksikliklerinin, bazı yöntem ve teknikleri işe koşmada engel teşkil ettiğini ifade etmiştir (%34). Son olarak, 15 öğretmen de derslerde kullanılan ve önerilen yaratıcı teknikleri öğrenci katılımını sağlamada güçlük çektikleri için işe koşmada sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir (%27). Dil öğrenme sürecinde yöntem ve tekniklerle ilgili yaşanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

OÖ2:

“...ortaokul öğrencileri için okuma yazma dinleme ve konuşma becerilerine mümkün olduğunca yer vermeye çalışıyoruz fakat daha üst kademelerde teog sınavına hazırlık sürecinde ders saatlerinin yetersizliğinden ve öğrencilerin ilgi düzeylerinin düşüklüğünden dolayı konuşma ve yazma becerilerine yeterince yer verilmemektedir. Öğrenciyi merkeze alan ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak olan bazı tekniklerde, örneğin, gösteri veya rol yapma tekniklerinde öğrenciler İngilizce konuşma becerisine çok önem vermedikleri için ve ya kendilerine güvenmedikleri için akıcı bir etkinlik yapılamamaktadır. Bunun yanında öğrenciler, grup çalışmalarını birbirlerinden kopya çekmek olarak gördükleri için, bu tarz etkinlikler bir süre sonra ders gibi algılanmamaya başlıyor. Öğrenciler bu tür etkinlikleri evet çok seviyorlar, eğleniyorlar ancak nedense ders gibi görmüyorlar. Öğrenciler daha çok önlerinde kitap, soru çözmek ve öğretmenin sürekli dominant olduğu ortamlarda öğrendiklerini düşünüyorlar...”

OÖ22:

“...dört beceriye de imkânlar dâhilinde yer vermeye çalışıyorum fakat haftalık ders saati bunun için çok yeterli olmuyor. Özellikle alt yazılı filmler ve İngilizce kelime oyunları çok faydalı oluyor aslında. Müfredatı yetiştirmek zorunda olduğumuz için en çok okuma ve yazma becerilerine ağırlık veriyoruz. Kalan sürede de diğer becerilerle ilgili etkinlikler yapmaya çalışıyoruz...”

4.6.2.2. Dil Öğrenme Yollarının Derslerde Kullanılması Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, dil öğrenme yollarının derslerde kullanılması temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğrenme Yollarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
DİL ÖĞRENME YOLLARI	Dil öğrenme yollarına yönelik rehberlik edemiyorum: Talep etmiyorlar/ihitiyaç duymuyorlar.	25	45
	Dil öğrenme yollarına ilişkin öğrenme yollarına yönelik rehberlik ediyorum.	30	54
	• okul dışında zaman ayırma (yabancı dizi/film/şarkı vb)	22	
	• yeni kelime öğrenme yolları	10	
	• okuma /okuduğunu anlama konusunda yol gösterme	12	

Tablo 4.22 incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme yollarının rehberlik edilmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında, toplam 55 öğretmenden 25’i böyle bir taleple karşılaşmadıklarını ve öğrencilerin de ihtiyaç duymadıklarını, dolayısı ile yer veremediklerini belirtmişlerdir (%45).

Toplam 55 ortaokul öğretmeninden 30 öğretmen ise, öğrencilerine dil öğrenme yollarına ilişkin rehberlik ettiklerini belirtmiştir (%54). Dil öğrenme yollarına rehberlik ettiğini ifade eden 30 öğretmene hangi konularda yol gösterici oldukları sorulduğunda ise, öğretmenler genellikle öğrencilere en çok ders dışında zaman ayırmalarını (n=22) örnek olarak, alt yazılı filmler, yabancı diziler, şarkılar gibi etkinliklerle ilgilenmeleri konusunda yol gösterdiklerini belirtmiştir. Bunların yanında 10 öğretmen de öğrencilerin yeni kelimeleri nasıl öğreneceklerine dair yol gösterdiklerini ve 12 öğretmen ise okuduğunu anlama konusunda yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Dil öğrenme sürecinde dil öğrenme yollarına ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ2:

“...bazıları ediyor hocam, nasıl geliştirebilirim, nasıl konuşabilirim gibi sorular geliyor. En alt seviyeden başlayarak kitap okumalarını, İngilizcesini anlayabilecekleri yabancı şarkıları dinlemelerini ve mümkünse alt yazılı film izlemelerini tavsiye ediyorum en çok...”

OÖ11:

“...evet, bazı öğrenciler ve veliler bu konuda danışabiliyorlar. Bol bol okuma yapmalarını, seviyelerine uygun İngilizce çizgi film izlemelerini öneriyorum. Mektup arkadaşı edinerek hem dil hem kültür alışverişinde bulunabileceklerini öneriyorum ancak yaşları daha küçük olduğundan internet gibi araçlara pek güvenemiyorum...”

4.6.2.3. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilere kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 4.23'te verilmiştir:

Tablo 4.23: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklarla İlgili Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (=55)	%
KAZANDIRILACAK BECERİLERE İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Öğrencilerin en çok zorlandıkları beceriler		
	Konuşma	38	69
	Dinleme	19	34
	Yazma	6	10
	Okuma	2	3

Tablo 4.23 incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre, toplam 55 öğretmenden 38'i öğrencilerin en çok konuşma becerisinde (%69), bunu takiben 19 öğretmen de dinleme becerisinde (%34) zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısı ile öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşadıkları öğretmenler tarafından gözlenmektedir. 6 öğretmen ise öğrencilerin yazma (%10) ve 2 öğretmen de okuma becerisinde (%3) zorluk yaşadıklarını düşünmektedir. Dil öğrenme sürecinde kazandırılacak becerilerden öğrencilerin en çok zorlandıkları ve zevk aldıkları becerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ32:

“..Tabii ki konuşma becerisinde çok zorlanıyorlar, sınıflar çok kalabalık, zaman kısıtlı, İngilizce düşünemiyorlar ve derslerde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapma fırsatımız yok denecek kadar az...”

OÖ21:

“...Konuşmaktan çok çekiniyorlar, çünkü akıcı konuşamadıklarından dolayı ya da hatalı konuşurum endişesi ile konuşmamayı tercih ediyorlar... Öğrenciler, okuduklarını anlayıp, parça içinden soruların cevaplarını bulabildiklerinde bu işi yaptıklarını düşünüp hoşlarına gidiyor, başarı duygusunu en çok okuma ve dilbilgisi test çözmeye yaşadıkları için bu becerilerde kendilerini daha iyi hissediyorlar...”

4.6.2.4. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklara Yönelik Önerileri Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretimin niteliğine yönelik önerileri temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.24'te verilmiştir:

Tablo 4.24: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Önerileri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE YÖNELİK ÖNERİLER	Yöntem ve teknikler teknoloji ile desteklenmeli	27	49
	Anadili yabancı olan öğretmenler konuşma derslerine girmeli	17	30
	Sınavlarda iletişim becerileri dahil edilmeli	15	27
	Ünitelere daha fazla zaman ayrılmalı /verilmeli	15	27
	Günlük hayatta kullanabilecekleri İngilizce öğretilmeli	14	25
	Öğretmenlere yönelik hizmeti içi eğitimler artırılmalı	10	18

Tablo 4.24 incelendiğinde, toplam 55 ortaokul öğretmeninden yarısından fazlası (n=27) öğretimin niteliğini artırmak için etkili yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde işe koşmak adına teknoloji ile desteklenen öğretim ortamları olması gerektiğini önermiştir (%49). 17 öğretmen ise öğrencilerin İngilizce konuşma ve iletişim becerilerini artırmak adına kendi ders saatlerine ek olarak ana dili İngilizce olan öğretmenlerin görev almasını, öğrencilerin yabancı öğretmenlerle, konuşmaya ihtiyaç duyarak iletişime geçmeleri gerektiğini belirtmiştir (%30). Buna ek olarak, 15 öğretmen, değerlendirmeye konuşma ve dinleme becerileri gibi iletişim öğrencilerin becerilerini ölçecek kısımlarında dâhil edilmesini önermiştir (%27). 15 öğretmen de yöntem ve teknikleri etkinlikleri daha etkili kılmak adına İngilizce derslerine daha fazla ders saati ayrılması gerektiğini düşünmektedirler (%27).

Son olarak, 14 öğretmen öğrencilerin daha çok günlük hayatlarında kullanabilecekleri İngilizceyi kapsayan içeriğin olmasını (%25) ve 10 öğretmen de

öğretimin niteliğini artırmak için daha fazla hizmet içi eğitim sağlanması gerektiğini önermiştir (%18).

Dil öğrenme sürecinde öğretimin niteliğini artırmak için getirilen önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ12:

“...benim fikrim, üniversitelerde öğretmenlere verilen eğitimin yetersiz olduğu yönünde, yeterince kalifiye öğretmen mezun olamıyor, test ile dil öğretmeni mi atanır? Konuşmasına, dinlemesine, anlamasına bakılması lazım. En azından öğretmenler atandıktan ve gerçek sınıf ortamlarını gördükten sonra ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitimler verilmeli, materyal geliştirme, etkili yöntem ve teknikler hakkında uygulamalı eğitimler verilmeli, düzenli ve sık sık bu eğitimler yapılmalı...”

OÖ52:

“...İngilizce hala bir ders olarak görüldüğü için ve öğrenciler sadece sınavdan yüksek not almaya odaklandıkları için yöntem ve teknikler iyi işlemiyor maalesef, öncelikle okullar teknoloji ve materyal konusunda desteklenmeli, öğretmene her türlü donanımda sınıf ortamı sağlanmalı ki biz çağın gerektirdiği yöntem ve teknikleri internet çağına uyum sağlayarak daha etkili öğretebilelim...”

OÖ41:

“...Öğrenci beni koridorda Türkçe konuşurken görünce bir daha derste İngilizce iletişime girmek istemiyor, eğer yabancı hocaları olursa dile ihtiyaç duyarlar ve bir şekilde hem bizden öğrenip hem de onlarla mecburen konuşmak zorunda kalarak iletişim becerilerini geliştirirler. Dil mecburiyetten doğar. Sadece bununla da olmaz tabii ki, bunun yanında, öğrencilere sürekli gramer (dilbilgisi) yüklüyoruz, konuşma dinleme çok geri planda kalıyor, öğrendiğimiz yapıyı da kullanamıyoruz, oysaki değerlendirmeye de katılsa en azında öğrenciler not almak için bile olsa kendilerini konuşmaya zorlarlar...”

OÖ55:

“...öncelikle İngilizce kitap ve materyal içerikleri yeniden düzenlenip, sistemin içine öğrencilerin İngilizceyi kullanabilecekleri şekilde yedirilmelidir. Bizler derste Türkçe konuşmak zorunda kalıyoruz, materyaller öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Eğer öğrenciler kullanabilecekleri, hayatlarında ihtiyaç duyacakları İngilizce içeriklere maruz bırakılırsa daha iyi bir eğitim alacaklarına inanıyorum. Öğrenciler dili günlük hayatlarında kullandıkları şekilde öğrenmeliler, içerik buna göre düzenlenmeli...”

4.6.3 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrenciden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerin *İngilizce dersine/öğrenmeye karşı olumsuz tutumları*, öğrencilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutumları ve öğrencilere İngilizce dersini sevdirmek adına öneriler temaları altında kodlanmıştır.

4.6.3.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine/ İngilizce Öğrenmeye Karşı Olumsuz Tutumları Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin İngilizce dersine/ öğrenmeye karşı olumsuz tutumları temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.25’de verilmiştir:

Tablo 4.25: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE/ ÖĞRENMEYE KARŞI OLUMSUZ TUTUMLARI	İngilizce öğrenmeye karşı güven eksikliği	35	63
	Hata yapmaktan çekinme/korkma	28	50
	İngilizce öğrenme bilinci eksik	20	36
	İngilizceye karşı ön yargı	13	23
	Okul dışında vakit ayırmama	10	18

Tablo 4.25 incelendiğinde, toplam 55 öğretmenden 35’i öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin, öğrencilerin İngilizce dersine ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının başında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı güven eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir (%63). Bu konuya benzer olarak, öğretmenlerin 13’ü de, öğrencilerin İngilizceye karşı ön yargılı olduklarını ve “yapamıyorum” düşüncesine sahip olduklarını belirtmiştir (%23).

28 öğretmene göre yaşanan bir diğer zorluk ise öğrencilerin İngilizcede hata yapmaktan korkmalarından, konuşmaktan ve söz hakkı almaktan çekinmelerinden kaynaklanmaktadır (%50). Öğretmenlerin 20’si de öğrencilerin çoğunun dil öğrenmenin önemini kavrayamadıklarını, İngilizce öğrenmenin henüz bilincinde olmadıklarını belirtmiştir (%36). Son olarak, öğretmenlerin 10’u, öğrencilerin ders dışında İngilizce öğrenmek için ek vakit ayırmadıklarını ve çaba göstermediklerini düşünmektedirler (%18).

Dil öğrenme sürecinde öğretimin niteliğini artırmak için getirilen önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ9:

“...öğrencilerin dil öğrenmeye karşı yaşadıkları en büyük sorun İngilizceye karşı çoğunlukla önyargılılar ve hata yapmaktan korkuyorlar. Fakat motive edildiklerinde ve hata yapmalarının doğal olduğu vurgulandığında kendilerini güvende hissediyorlar. Diğer sıkıntılar, maalesef öğrencilerin İngilizceye/bir dil öğrenmeye yeteri kadar bilinçli olmamaları ve İngilizceye gereken önemi vermemeleri diye düşünüyorum...”

OÖ17:

“...Öğrenciler “İngilizceyi sevmiyorum” algısı ile geliyorlar ve de en çok kullandıkları cümle işlerine yaramayacağı yönünde. İngilizce dersini seven öğrencim yok denecek kadar az. Öğrencilerim bana karşı, derse karşı evet saygılılar ama isteksizler, ilgisizler. Dil öğrenmek onlara hobi gibi geliyor, ya da gereksiz geliyor, yüksek not almak yeterli onlar için...”

OÖ21:

“...Bence en büyük problem, ortaokulda notların TEOG sınavını etkilemesi. Öğrenci sadece sınavlardan iyi not alayım diye dilbilgisi yapılarını ezberliyor ve farklı bir durum ya da söyleşiyle karşılaştığında bir kalıba oturtmadığı için yanlış yapıyor ve konuyu anlamadığını düşünüp hevesi kırılıyor. Bu durum daha sonraki öğrenim hayatını da olumsuz etkiliyor...”

OÖ32:

“...çünkü biz insanlara günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde öğretmiyoruz İngilizceyi ve İngilizce öğrenmenin bir zorunluluk olduğunu hissettiriyoruz. Dolayısıyla da öğrenciler böyle bir durumla karşılaşınca İngilizceden korkuyorlar. Ayrıca İngilizce öğretme ve öğrenmenin sadece kurallardan ibaret olduğunu düşünen insanlarımız var. Sadece kural öğretmeye ve öğrenmeye odaklı olduğumuz için de bir adım ileri gidemiyoruz ve hep geride kalıyoruz...”

4.6.3.2 Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerine Karşı Olumsuz Tutumları Teması

okul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin İngilizce öğretmenine karşı olumsuz tutumları temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.26’da verilmiştir:

Tablo 4.26: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Öğretmelerine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERE KARŞI OLUMSUZ TUTUMLARI	Öğretmene karşı olumsuz tutum sergilemiyorlar	20	36
	İngilizce öğretmenine değer vermeme	16	29
	İlgi/sevgi eksikliği	15	27
	Öğretmenden korkma/çekinme	9	16

Tablo 4.26 incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce öğretmenlerine karşı olumsuz tutumlarının olup olmadığı sorulduğunda toplam 55 öğretmenden 20’si böyle bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmiştir (%36).

İngilizce öğretmenlerine karşı olumsuz tutum yaşadıklarını belirten 35 öğretmenden 16’sı diğer öğretmenlere kıyasla İngilizce öğretmenlerine daha az

değer verildiğini, bunun diğer derslere verilen önemden kaynaklandığını belirtmiştir (%29). Öğretmenlerin bir kısmı (n=15), öğrencilerin İngilizce dersine ilgi duymadıklarından dolayı İngilizce öğretmenine de sevgi ve ilgi duymadıklarını düşünmektedirler (%27). Dokuz öğretmen ise öğrencilerin öğretmenlerden çekindiğini belirtmiştir (%16). Dil öğrenme sürecinde öğretmenlere karşı gösterilen olumsuz tutumlara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ45:

“...Öğrencilerimiz daha küçük oldukları için özellikle konuşma becerilerinde söz hakkı almaktan ya da öğretmenin sürekli yanlışlarını düzeltmesinden çekindikleri için İngilizce öğretmeninden de çekiniyorlar. Hele iletişim dili olarak da derslerde İngilizce konuşulma kuralı getirdiğimizde çocuk tuvalete gitmek için bile İngilizce konuşacağı için söz hakkı almıyor, öğretmen anadili konuşmadığı için kendilerini güvende hissetmiyor ve konuşmak istemiyorlar, öğretmene karşı da önyargı geliyor, öğretmeni anlamıyorum psikolojisi ile çekiniyorlar, soru sormuyorlar ya da anlamadıkları zaman bunu dile getirmiyorlar, sınıfta ya sessizlik oluyor ya da kendi aralarında konuştukları için İngilizce konuşma kuralı da işe yaramıyor...”

OÖ 34:

“...Öğrenciler İngilizce dersini maalesef bir ders olarak görmüyorlar, bu durumda öğretmene de gerekli saygıyı göstermiyorlar. Özellikle de iletişimsel yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda, oyunların oynandığı, gösterilerin yapıldığı sınıflarda öğretmen bir arkadaş gibi, ders de bir oyun gibi görünüyor, bu açıdan derse değer vermiyorlar, dolayısı ile İngilizce öğretmenine de değer vermiyorlar. Sadece öğrenciler değil, veliler hatta okul yönetimi de İngilizce öğretmenlerine yeteri kadar değer vermiyor bence. Ders saatleri malum az, zaten sınavlarda İngilizcenin önemi belli. Sonra da neden öğrenemiyoruz sorusu ile karşı karşıya geliyoruz...”

4.6.3.3 Dil Öğrenmeyi Sevdirmeye Yönelik Öneriler Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilere dil öğrenmeyi/İngilizceyi sevdirmek adına verdikleri öneriler temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı tablo 4.27’de verilmiştir:

Tablo 4.27: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri İngilizce Sevdirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
ÖĞRENCİLERİ İNGİLİZCE DERSİNİ SEVDİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLER	Görsellik ve etkinlik çeşitliliği artırılmalı	38	69
	Teknoloji kullanımı artırılmalı	30	54
	Sınıf mevcutları azaltılarak, öğrencilerle birebir iletişime daha çok zaman ayrılmalı	25	45
	Veliler dil öğrenme konusunda bilinçlendirilmeli	20	36
	Öğrenciye dilde başarı duygusu tattırılmalı	20	36
	Not kaygısı ortadan kaldırılmalı	19	34
	Ders saatleri artırılmalı	18	32
	Dil kulüpleri açılmalı	13	23
Dersler yüzde yüz İngilizce işlenmeli	11	20	

Tablo 4.27 incelendiğinde, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, toplam 55 öğretmenden 38'i başarıyı artırmak adına öğrencilere dili sevdirmek için ve öğrencilerin derse katılımını sağlamak için derslerde daha çok görsel ve işitsel etkinliklerin, araç-gereçlerin artırılmasını önermiştir (%69). 30 öğretmen, teknoloji çağının etkisinden kaynaklı, teknolojinin ve teknolojik araç-gereçlerin eğitim ortamında daha fazla dâhil edilmesi görüşündedirler (%54).

Toplam 55 öğretmenden 25'i sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması ile öğrencilerle daha çok birebir iletişim kurulması ve bireysel ilgi ile dile olan sevginin artacağını düşünmektedir (%45). Buna ek olarak, 20 öğretmen ailenin öğrencilerin tercih ve ilgilerindeki rollerinin önemini vurgulayarak, velilerin de dil öğrenme konusunda bilinçlendirilmelerini önermişlerdir (%36). 20 öğretmen de öğrenciye dilde başarı duygusunun ve başardığının hissettirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (%36). Buna ek olarak, 19 öğretmen de not kaygısı ortadan kalktığı takdirde İngilizcenin bir ders gibi değil bir dil gibi görülebileceğini düşünmektedir (%34).

Bir diğer öneri olarak 18 öğretmen, İngilizce ders saatleri artırılarak öğrencinin dile daha çok maruz bırakılmasını ifade etmiştir (%32). Öğretmenlerin 13'ü ise okullarda gönüllülüğe dayalı dil kulüpleri açılmasını ve öğrencilerin teşvik edilmesini önermiştir (%23). Son olarak, 11 öğretmen ise derslerin talimatlar dâhil, tamamen İngilizce işlenmesi ve anadil kullanılmasının yasaklanması şeklinde öğrencilerin dili daha çok kullanıp seveceklerini düşünmektedir (%20).

Dil öğrenme sürecinde öğrencileri İngilizce dersine sevdirmek için öğretmenlerden alınan önerilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

OÖ7:

“...Öğretmendeki istikrar ve heves (tabi kalırsa) çok önemli. Öğrencilerin seviyelere uygun filmler çizgi filmler izletip çözümlenmeli ve en son alt yazısız bir şekilde izlenmeli. Artık teknoloji ile görsel işitsel öğeleri birleştirmek çok daha kolay, öğretmenler bundan yararlanmalı. Öğrenciler, özellikle ortaokul öğrencileri daha küçük oldukları için eğlenerek öğrendiklerinde daha keyif alıyorlar, öğretmenin müfredat yetiştirme derdi olmadan, seviyeye ve ilgilerine uygun materyallerle hazırladıkları etkinlikler artırılmalı ve daha çok yer verilmeli. Çocuklar daha aktif hale getirilmeli ama zorlamadan.. Bunların yanında İngilizce kulüpler kurulabilir, İngilizce kulüpler etkin bir şekilde kullanılırsa ve okulda ses getirebilse kulüplere ve projelere katılım artırılabilir...”

OÖ 18:

“...Kesinlikle sınıf mevcutları azaltılmalı hem etkinlikler hem de öğretmen açısından ne kadar az öğrenci olursa o kadar birebir iletişim artar, öğrencilere daha kolay ve etkin dönütler verebiliriz. Öğrencilerle yaptığımız etkileşimli etkinlikleri tadına daha rahat varabiliriz. Öğrencileri, İngilizceye sevdirmek için ders dışı etkinlikler eklenebilir, İngilizce oyunları izleyebilecekleri ya da İngilizce sinema seansları yapabileceğimiz kulüplerle öğrenciler dile daha çok maruz kalmalıdır. Öğrenci ders bittiğinde bilmeli ki İngilizce yaşamın içinde, İngilizce etkinliklere gönüllü olarak katılıp, not kaygısı olmadan ve ders gibi görmeden öğrenebilmeli...”

4.6.4 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminden (psikolojik/fiziksel) Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar, *öğrenme ortamındaki fiziksel ve psikolojik zorluklar ve öğrenme ortamına yönelik öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.8.4.1 Öğrenme Ortamında Yaşanan Fiziksel ve Psikolojik Zorluklar Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme ortamında yaşanan fiziksel ve psikolojik zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.28’de verilmiştir:

Tablo 4.28: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminde Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
ÖĞRENME İKLİMİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR	Kalabalık sınıf mevcudu	42	76
	Sıra düzeni	28	50
	Dil laboratuvarı ihtiyacı	21	38
	İngilizce konuşmaktan utanan/çekinen öğrenciler	17	30

Tablo 4.28 incelendiğinde, 55 öğretmenden 42’si öğrenme ikliminden kaynaklanan zorlukların başında sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu dolayısı ile dil öğrenme ortamına bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir (%76).

28 öğretmene göre, yaşanan bir diğer zorluk, sınıflardaki sıra /oturma düzenlerinin dil öğretimine uygun olmamasıdır (%50). Öğrencilerin rahat iletişim kuracakları ve grup çalışmaları yapacakları bir sıra düzeni ve ya sınıf ortamının eksik olduğunu düşünmektedirler.

Benzer şekilde, 21 öğretmen ise dil öğrenme sürecine katkı sağlayacak ve teknolojinin rahat bir şekilde kullanılabilmesi için her öğrencinin faydalanabileceği, dil

laboratuvarlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (%38). Öğrenme ikliminde yaşanan psikolojik zorluklara yönelik ise, 17 öğretmen, öğrencilerin İngilizce konuşmak ve söz almaktan çekindiğini ifade etmiştir (%30).

Dil öğrenme sürecinde öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

OÖ19:

“...öğrenme ortamı çok kalabalık bir kere. 37 kişilik sınıfta İngilizce öğretmeye çalışıyorum, hangi biriyle nasıl ne kadar sürede ilgileneyim? Grup çalışması yaptırırsam gürültüden başımız ağrıyor, proje yaptırırsam, role-play yaptırırsam ne zaman izleyip, ne ara vakit ayıracağım? Ben ancak disiplini sağlamakla, sınıf yönetimine zaman ayırmakla ve müfredatı yetiştirmekle uğraşıyorum. İsimlerini bile bilmediğim öğrencilerim var, bir öğrenciye ismiyle hitap etmek önemlidir... Öğrencileri konuşturmak için sayı çok fazla gerçekten...”

OÖ35:

“...Sınıfta eğer sıraları ayarlamakla, resimler yapıştırmakla uğraşmazsak, ideal bir dil sınıfı haline getirmek yerine dil sınıfları olsa çok daha iyi olur. Öğrencilerin boş zamanlarında boş duvarlara bakmak yerine kelimelerle, resimlerle süslü sınıflarda görmek isteriz.. Sınıf ortamım gergin değil, öğretmenden korkmuyorlar ancak İngilizce konuştururken, gülmekten ve utanmaktan konuşamıyorlar... Sınıf mevcudu ortalama 15 öğrenciyi aştığı zaman öğrencilerle birebir ilgilenme azaldığı için verimlilik azalmaktadır...”

4.6.4.2 Öğrenme İklimine Yönelik Öneriler Teması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme ortamında yaşanan fiziksel ve psikolojik zorluklara yönelik öneriler temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.29’da verilmiştir:

Tablo 4.29: Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İklimine İlişkin Önerileri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=55)	%
ÖĞRENME İKLİMİNE YÖNELİK ÖNERİLER	Sınıf mevcutları azaltılmalı	42	76
	Teknolojik araç gereçler bakımları düzenli yapılmalı/ desteklenmeli	34	61
	Dil sınıfları oluşturulmalı	26	47
	Ders saatleri artırılmalı	23	41
	Bilgisayarlı dil laboratuvarı olmalı	16	29
	Rahat, eğlenceli ve istekli öğrencilerden oluşan bir ortam yaratılmalı	10	18

Tablo 4.29 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin öğrenme ikliminin, fiziksel ve psikolojik yönden geliştirmeye yönelik önerileri sorulduğunda, toplam 55

öğretmenden, 42 öğretmen sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasını önermiştir (%76). Bunu takiben 34 öğretmen, teknolojik araç ve gereçlerin bakımlarının okul yönetimi tarafından düzenli olarak yapılmasını ve bu konuda okul yönetimi tarafından destek görme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir (%61).

Benzer olarak, 26 öğretmen de sadece İngilizce derslerine özel, gerekli araç gereç ve teknoloji ile destekli, sıra ve zeminin dil öğretimine uygun olduğu, sadece dil öğrenmeye özel sınıfların kurulmasını önermiştir (%47). Buna paralel olarak, 16 öğretmen ders içinde ve ya ders dışında kullanıma hazır olan, bilgisayarlı ve internet erişimi olan dil laboratuvarlarının olması gerektiği düşünmektedir (%29). Öğretmenlerin 23'ü ise İngilizceye ayrılan ders saatlerinin artırılmasını önermiştir (%41).

Son olarak, 10 öğretmen de öğrenme iklimini psikolojik açıdan geliştirmek adına rahat, eğlenceli ve istekli öğrencilerden oluşan bir ortam yaratılmalı gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir (%18). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenme iklimini geliştirmek adına verdikleri önerilerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

OÖ21:

“...Öğrenme ortamının daha iyi olmasına yönelik şu gibi öneriler olabilir, öncelikle en fazla 20 kişilik olmalı sınıflar. Öğrenciler küme şeklinde oturabilmeli, düzeylerin aynı olması gerekmez eğer okul yaşamın kendisiyse hayatta da herkes aynı düzeyde ve seviyede değildir. Öğrenci sayısının azaltılması dil öğrenme adına çok önemlidir. Bunun yanında, akıllı tahtalar sık sık bozuluyor, internete bağlanma problemi yaşanıyor, bunlar derse planlı programlı gelen öğretmenin ders akışını bozabilir, düzeltilmesi içinse aylarca beklediğimiz oluyor ve dolayısı ile alternatif çözümler bulmaya bakıyoruz kendimizce ...”

OÖ15:

“...sıralar etkileşimi arttırmak amacı ile u düzeni şeklinde olmalıdır. Sınıfta akıllı tahta veya projeksiyon cihazı bulunmalıdır. Duvar ve yer zemini İngilizceye yönelik olarak tasarlanmalıdır...”

4.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Lise İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?

- a. Öğretmenlerin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri nelerdir?
- b. Öğretmenlerin İngilizce öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- c. Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- d. Öğretmenlerin öğrenme ikliminin fiziksel ve psikolojik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Lise İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğrenme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çeşitliliği sağlamak amacı ile alt, orta ve üst başarı gruplarında bulunan okullardaki 52 lise İngilizce öğretmeni ile gönüllülük esasını doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini ve önerilerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen kayıtlar, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile yapılmıştır. Öğretmenlerin dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri öğrenme kaynaklarından ve materyalden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerden kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar başlıkları altında temalar ve kodları betimlenmiştir.

4.7.1. Lise İngilizce Öğretmenlerinin öğrenme kaynaklarına (ders kitapları ve araç-gereçler) ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğrenme kaynaklarından kaynaklanan zorluklar, öğrenme *kaynaklara (araç-gereç) yönelik yaşanan zorluklar, dersin kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar ve kaynak problemlerine yönelik öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.7.1.1. Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrenme kaynaklarına yönelik yaşanan genel zorluklar temasına ilişkin kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.30'da verilmiştir:

Tablo 4.30: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
KAYNAKLARA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Ek kaynak yetersizliği	37	71
	Teknolojik yetersizlikler	30	57
	Ders kitaplarının yetersizliği	25	48
	Öğretmenler arası kaynak paylaşımı eksikliği	15	28

Tablo 4.30 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ders kaynaklarına (araç-gereç) yönelik en çok zorluk yaşadıkları konunun ek kaynak yetersizliği olduğu görülmektedir. Toplam 52 öğretmenden 37'si devletin gönderdiği kitapların yeterli olmadığını dolayısı ile ek kaynaklara ve araç gereçlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (%71). Buna paralel olarak, 25 öğretmen de ders kitaplarının öğrencilere yeterli gelmediği şeklinde görüş bildirmiştir (%48).

Öğretmenlerin 30'u İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler konusunda teknolojik yetersizliğin de bir etken olduğu görüşündedir (%57). 15 öğretmene göre yaşanan bir diğer zorluk ise, öğretmenler arasındaki kaynak/materyal paylaşım konusundaki zayıflıktır (%28). Bir diğer ifade ile öğretmenler, kaynak paylaşımı konusunda eksiklik duyduklarını belirtmişlerdir.

Dil öğrenme sürecinde kaynaklara yönelik yaşanan genel zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ23:

"...Kitaplar daha öncede söylediğim gibi öğrencilerin seviyelerine uygun, mevcut temalarla alakalı ilgi çekici aktiviteler sunmuyor, günlük hayatta ilgili değil ve bir yıl öğretilenler diğer yıla yok oluyor. Kaynaklarımız da çok yetersiz, öğrencileri kaynakları kullanmaya yönlendirme ve nasıl yararlı şekilde kullanabileceklerini öğrenmelerini sağlamakta zorluk çekiyorum..."

LÖ45:

"...Eğer her öğretmen birer ikişer hedeflerimize uygun materyal hazırlasa ve bir paylaşım platformu oluşturulsa işlerimiz çok daha kolay olur diye düşünüyorum, ancak öğretmenler arası iletişim çok kopuk ve paylaşımlar yetersiz, daha doğrusu her öğretmen müfredatı yetiştirme, kitaptan gitme derdinde, daha idealistik olanlar da daha çok kendi materyallerini pek paylaşmıyorlar, fikir alışverişi de çok olmuyor. Materyal hazırlamak da artık çok büyük bir uğraş gerektiriyor ve zaman alıyor..."

4.7.1.2. Ders Kitaplarına Yönelik Yaşanan Zorluklar Teması

Ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklar temasına ilişkin kodların frekans dağılımı Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Kitaplarla İlgili Zorluklara Yönelik Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f (=52)	%
KİTAPLARA İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	İçeriğin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmaması	48	92
	İçerikteki etkinliklerin yetersizliği	40	76
	İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması (düşük)	25	48
	Kitaplar 4 dil becerisini kapsamaması	20	38

Tablo 4.31 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerinin ortaokul İngilizce öğretmenleri ile hemen hemen paralel olduğu görülmektedir.

Toplam 52 lise öğretmeninden 48'i ders kitaplarının içeriklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını düşünmektedir (%92). Benzer şekilde 40 öğretmen de kitaplardaki etkinliklerin az olduğunu, öğrencilerin daha çok pratik yapmaya ihtiyaç duydukları belirtmişlerdir (%76).

25 öğretmen ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin seviyesinin daha altında olduğu dolayısı ile ek materyal ve kitaplara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (%48). 20 öğretmen de ders kitaplarının 4 dil becerisini kapsamadığını ifade etmiştir (%38). Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini ve dilbilgisini de kapsayan bir bütünlük içerisinde olan kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Dil öğrenme sürecinde kitaplara yönelik yaşanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ1:

“...kitaplarda ciddi sıkıntılar var. Özellikle liselerde okutulan “YES YOU CAN” adlı kitap oldukça sıkıcı ve de gramer ağırlıklı. Öğrenciler sürekli mekanik alıştırma maruz kalıyorlar. Ayrıca, ek kitap aldırma da çok zor hem çok pahalı hem de okulumuzda kaynak kitap aldırma yasaklanıyor. Materyallerin çoğu eksik gelmekte, bazen de hiç gelmeyen materyaller oluyor. Sınıfta internetten bir şey açıp dinleme şansımızda olmuyor çünkü tüm siteler yasaklı. Ayrıca müfredat da ders kitapları ile seviye bakımından birbirini takip etmiyor, örneğin 9. Sınıf içeriği çok ağırken bizim bu sene kullandığımız kitabın, 11. Sınıfların içeriği çok hafif kalıyor. Böyle bir uyumsuzluk olduğunu düşünüyorum. Bu tarz zorluklar öğretimi de engelliyor...”

LÖ42:

“...Son yıllarda kitaplarda eskiye oranla çok daha güzel ve gerçekçi görsel uyarılara yer verilmektedir. Ancak öğretmen merkezli eğitim tekniğinden uzaklaşmak adına hemen hemen her şeyin öğrenciden beklenildiği aktivitelerle dolu bu kitaplardaki aktivitelerin belirli bir seviyeye gelmiş öğrencilerin yapabileceği düzeyde olduğunu düşünüyorum. Eğitimdeki eşitsizlik kitaplarda da kendini gösteriyor. Kitaplar hazırlanırken her tür sosyo-kültürel ve gelir seviyesinden öğrenciye hitap edecek şekilde veyahut da seviyeye dirilmiş olması gerektiğine inanıyorum...”

4.7.1.3. Kaynak Konusunda Yaşanan Zorluklara İlişkin Öneriler Teması

Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, kaynaklara yönelik yaşanan zorluklara ilişkin öneriler temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaklara İlişkin Önerileri ve Sıklığı

<i>TEMA</i>	<i>KODLAR</i>	<i>f(=52)</i>	<i>%</i>
KAYNAKLARA İLİŞKİN ÖNERİLER	Teknolojik açıdan okullar donanımlı olmalı (dil laboratuvarları vb.)	23	44
	Okulun İngilizce kaynaklara yönelik havuzu olmalı	20	38
	• <i>Ek kitaplar</i>	17	
	• <i>Testler ve soru bankaları</i>	15	
	Ders kitapları yeniden düzenlenmeli	20	38
	Günlük hayata ve görselliğe yönelik daha fazla etkinlik	19	36
	• <i>Görsel araç ve gereçler</i>	19	
	• <i>İşitsel araç ve gereçler</i>	16	
	Okul yönetimi desteği	10	19
	Öğretmenler kendi kaynaklarını seçebilmeli	9	17

Tablo 4.31 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin kaynaklara yönelik önerilerine göre 52 öğretmenden 23’ü okulların teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğini önermiştir (%44). 20 öğretmen ise, kaynak yetersizliğinden kaynaklı, okulun kaynak ve kütüphane konusunda destek olmasını, gerek öğretmen gerek öğrencilerin faydalanabileceği, derslerde ve ders dışında kullanıma açık kaynak havuzu oluşturulmasını önermişlerdir (%38). Öğretmenlere bu önerilerine yönelik hangi tür kaynaklara ihtiyaç duydukları sorulduğunda ise 20 öğretmenden 17’si en çok ihtiyaç duydukları kaynakların ek kitaplar, 15 öğretmen ise testler ve soru bankaları olduğunu belirtmiştir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin önerilerine paralel olarak, 20 lise öğretmeni de ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği şeklinde öneri getirmişlerdir (%38). 19 öğretmen de etkinliklerin günlük hayatla ilişkili ve görselliğe dönük olması gerektiğini önermişlerdir.

Öğretmenlere bu önerilerine yönelik hangi tür kaynaklara ihtiyaç duydukları sorulduğunda ise, 19 öğretmenin hepsi en çok ihtiyaç duydukları kaynakların, görsel araç ve gereçler ve 16’sı da işitsel araç ve gereçlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Son olarak, 10 öğretmen ise okul idaresinin İngilizceye yönelik kaynak sağlamada destek olması gerektiğini (%19) ve 9 öğretmen de öğretmenlerin kendi kaynaklarını İngilizce zümresi tarafından kendi ihtiyaçları doğrultusunda seçmekte

özgür olmalarını önermişlerdir (%17). Dil öğrenme sürecinde kaynaklara yönelik önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ22 :

“...öncelikle ilk önerim ders kitaplarının ses CD'lerinin yollanmasıdır. Birçok öğretmen ses CD'leri olmadığı için dinleme aktivitelerini yapmadan geçiyor çünkü diyaloga dayalı aktiviteleri öğretmen tek başına okuduğunda anlamlı olmuyor ve karışıklık çıkıyor. Ayrıca öğretmenin okuması da bir dinleme alıştırması kadar etkili olmuyor tabii, öğrencilerin ilgisini de çok çekmiyor. Bazı üniteler var ki neredeyse bütün ünite dinleme aktivitesinden oluşuyor. Bu durumda hiç birini yapamamış oluyoruz. İkincil olarak her seviye için çalışma kitapları yeniden düzenlenmeli. Hatta eski bilgileri tazeletecek aktivitelerinde eklenmelidir. Ayrıca öğretmen el kitabında konuyla alakalı ek çalışma yapıları hazırlanabilir. Bunların yanında, eğer okul İngilizce materyal ve kaynak gelişimini desteklerse, İngilizce dergilerin, hikâye kitaplarının olduğu dil kütüphanesi oluşturulursa öğrencileri orada vakit geçirmelerini sağlayabiliriz. Oraya yönlendirebiliriz, öğrenciler okul dışında da İngilizce ile haşır neşir olmalı. Öğrenci zaten eve gidince İngilizce'ye dair hiç bir şey yapmıyor ama ders çıkışlarında gönüllü /zorunlu olarak öğrencileri oralara yönlendirebiliriz. Bir diğer önerim ise, dil laboratuvarları artık İngilizce ve bilgisayar birbirinden ayrılmaz oldu, eğer dil laboratuvarları olursa belki haftada 1 saat olsun öğretmen eşliğinde orada online etkinlikler yazma etkinlikleri ya da dinleme etkinlikleri yapılabilir...”

LÖ16 :

“...kaynaklara yönelik ise aklıma gelen öneriler; teknolojinin sonuna kadar kullanıldığı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kullanabilecekleri bilgisayarlı sınıflar ve her öğrencinin kulaklıkları olmalı, öğrenciler dile maruz bırakılmalıdır. Dil öğretimi için gerekli materyallerle donatılmış sınıflar olabilir, öğrencilerin seviyelerine uygun plan ve programlar geliştirmelidir. Aktiviteler öğrencilerin işitsel becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Okullar materyal ve kaynak konusunda yeterli desteği sağlamalıdır.

LÖ10 :

“...ders kitabı seçiminde özgür olmadığımız için, ek kitaplar öneriyoruz ve onları aldirmaya çalışıyoruz, kitaplar daha çok testler ve soru bankaları tarzında oluyor, öğrencilerimiz artık üniversite sınav maratonuna girdikleri için test ve çoktan seçmeli tarzda kaynaklara karşı daha istekli oluyorlar. Akıllı tahta sayesinde kendi kaynaklarımdan yararlanabiliyorum ve elimden geldiğinde görsel araç gereçlere yer vermeye çalışıyorum buda öğrencilerin dikkatini çekmek adına önemli. Ancak, her bulunan kaynağın öğrencilerin seviyelerine uygun olarak düzeltilip tekrar yapılması ve internet dışında olan kaynakların çok pahalı olması işimizi zorlaştıran faktörlerden bir kaçı...”

4.7.2. Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Lise İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar, *öğretimin niteliğine ilişkin yaşanan genel zorluklar, dil öğrenme yollarının derslerde kullanılması, kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar, öğretimin niteliğine ilişkin öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.7.2.1. Öğretim Hizmetinin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklar

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, yöntem/tekniklere ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Hizmetinin Niteliğine İlişkin Yaşanan Genel Zorluklara İlişkin Görüşleri Ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
ÖĞRETİM HİZMETİNİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN YAŞANAN GENEL ZORLUKLAR	Kalabalık sınıf mevcudu	31	59
	Öğretmen merkezli öğretim	27	51
	Dilbilgisi odaklı öğretim	16	30
	Yanlış ve eski öğretim sistemleri uygulanması	11	21
	Sınava yönelik algının engel teşkil etmesi	10	19

Tablo 4.32 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin yaşadıkları zorlukların en başında toplam 52 öğretmenden 31’i kullanılması gereken ve önerilen teknikleri sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasından dolayı gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir (%59). Buna ek olarak, 27 öğretmen ise daha çok öğretmen merkezli öğretim yapabildiklerini, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (%51). 16 öğretmen, sistemin sınav odaklı olmasından dolayı ve öğrencilerin sınava hazırlandıkları bir dönem içerisinde oldukları için dilbilgisine daha fazla odaklanmak zorunda kaldıklarını ve dil bilgisi ağırlıklı öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir (%30).

Bunlara ek olarak, 11 öğretmen yanlış buldukları ve eski öğretim tekniklerinin hala kullanıldığını ifade etmiştir (%21). Son olarak, 10 öğretmen ise yaklaşan üniversite sınavlarından dolayı birçok yöntem ve tekniklerin etkili işlemediğini daha çok soru-cevap, teste yönelik etkinliklerin ilgi gördüğünü belirtmiştir (%19).

Dil öğrenme sürecinde yöntem ve tekniklerle ilgili yaşanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ11:

“...yararlı olabileceğini düşündüğüm pek çok tekniği imkânsızlıklardan dolayı kullanamamaktayım. Örneğin 2 sene önce çalıştığım bir okulda etkinliklerimizi çoğaltıp dağıtabileceğimiz sadece öğretmenlere ait bir fotokopi makinamız bile yoktu (gülüyor..) şuan çalıştığım okulda ise tek sorun pek çok öğretmenin yaşadığı kalabalık sınıf mevcududur. Dil eğitimindeki aktivitelerin herkes tarafından yeterli

seviyede anlaşıldığını anlamam ve öğrencilerimin aktivitelerde (drama -worksheet-speaking vb.) daha sık yer almaları için öğrenci sayısının 33-34 olması öğretmeni gerçekten ekstra yormaktadır

LÖ31:

“...Öğrencilerin bir kısmı aslında gayet hevesliler, öğrenmek istiyorlar, öğretmenlerimizde donanımlı ancak ilköğretimden beri bizler dahil öğrenciler formüle ve matematiksel kurallara bağlı eğitim felsefesinden ve sınava yönelik bir sistemle büyüyorlar. Öğrenciler ve aileler önlerinde geleceklerini belirleyecek üniversite sınavı varken neden dil öğrenmeye gereksinim duysunlar, zaten ileri de öğrenirim mantığı var...”

LÖ45:

“...Türkiye'nin yani Türk eğitim sisteminde yabancı dil programlarının dünyaya entegre olup öğrencilerin hatta öğretmenleri daha fazla yabancılarla karşılaşması ve karşılaştırması gerekli. Bunun yanında, okullarda idare ve MEB'in de zihniyetinin değişerek okullara çok gerekli olan görsel teknik makinaları sağlaması ve devamını da getirmesi gereklidir, ancak bu şekilde daha iyi ve nitelikli bir yabancı dil eğitimi verebiliriz diye düşünüyorum, tabii bunda sadece yönetim değil, öğretmenlere de çok iş düşüyor...”

LÖ16:

“...Sınavlarda da 4 dil becerisine önem verilmeli, sadece okuma ve dilbilgisi ağırlıklı sınavlar olunca öğrenciler sınav için bile olsa önem vermiyorlar. Bizden konuşmaya yönelik etkinlikler bekleniyor, ancak sınavlarımızda dilbilgisi ölçülüyor. Sonuç olarak dil öğrenmeden ziyade test başarıları önem kazanıyor. Öğrenci sınavdan önce dilbilgisi yapısını ezberleyip sınavda yaptığında kendini İngilizceyi hallettim diye düşünüp üstüne düşmüyor ve kendini geliştirmek için çaba sarf etmiyor. Üstelik ezberlediği yapıdan biraz farklı bir şey karşısına çıktığında ve ezberlediği için yapamadığında, “öğretmenim bu sizin dediğiniz gibi değil” diyip topu öğretmene atıyor, farklı diye düşünüp kendini geri çekiyor. Dilin yaşayan ve gelişen aynı zamanda değişen bir yapısı olduğunu, bir yere birden farklı bir şekilde çıkabileceğini ve birden fazla cevap verebileceğini kabullenemiyor. Bunlarda bizi yıllardır süregelen ve değişmeyen yöntem ve tekniklere itiyor...”

4.7.2.2. Dil Öğrenme Yollarının Derslerde Kullanılması Teması

Dil öğrenme yollarının derslerde kullanılması temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.33'de verilmiştir.

Tablo 4.33: Lise Öğretmenlerinin Dil Öğrenme Yollarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
DİL ÖĞRENME YOLLARI	Dil öğrenme yollarına yönelik rehberlik edemiyorum: Talep etmiyorlar/ihtiyaç duymuyorlar.	30	57
	Dil öğrenme yollarına ilişkin öğrenme yollarına yönelik rehberlik ediyorum.	22	42
	• okul dışında zaman ayırma (yabancı dizi/film/şarkı vb)	22	
	• yeni kelime öğrenme yolları	15	

Tablo 4.33 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenme yollarının rehberlik edilmesine ilişkin görüşlerine bakıldığında toplamda 52 öğretmenden 30 öğretmen böyle bir taleple karşılaşmadıklarını ve öğrencilerin de ihtiyaç duymadıklarını dolayısı ile yer veremediklerini belirtmiştir (%57). Toplam 52 lise öğretmeninden 22 öğretmen ise, öğrencilerine dil öğrenme yollarına ilişkin rehberlik ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlere hangi konularda rehberlik ettikleri sorulduğunda ise 22 öğretmenin hepsi öğrencilere ders dışında zaman ayırmalarını, örnek olarak, alt yazılı filmler, yabancı diziler, şarkılar gibi etkinliklerle ilgilenmeleri ya da nereden edinecekleri konusunda yol gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin 15'i de öğrencilerin yeni kelimeleri nasıl öğreneceklerine dair yol göstermediklerini belirtmiştir.

Dil öğrenme sürecinde dil öğrenme yollarına ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ17:

“...Evet, talep eden çok az sayıda da olsa ben sık sık yer vermeye çalışıyorum. İngilizce hikâye kitapları okuyarak kelime bilgilerini geliştirebileceklerini söylüyorum. Ayrıca yabancı TV kanallarını izleyerek ve İngilizce şarkılar dinleyerek aksan konusunda kendilerini geliştirmelerini öneriyorum. İnternet üzerinden İngilizcelerini geliştirebilecekleri bazı programları da öneriyorum...”

LÖ32:

“...Evet, kelime öğrenme yolları öğretmeye çalışıyorum, daha çok okul ve ders dışında neler yapmaları gerektiği hakkında yardımcı olmaya çalışıyorum. Kelimeleri ezberlemektense kalıcı öğrenmeye çalışmalarını ve düzenli tekrar yapmalarını istiyorum...”

4.7.2.3. Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklar Teması

Öğrencilere kazandırılacak becerilere ilişkin yaşanan zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.34'te verilmiştir:

Tablo 4.34: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Kazandırılacak Becerilere İlişkin Yaşanan Zorluklarla İlgili Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
KAZANDIRILACAK BECERİLERE İLİŞKİN YAŞANAN ZORLUKLAR	Öğrencilerin en çok zorlandıkları beceriler		
	• Konuşma	43	82
	• Dinleme	22	42

Tablo 4.34 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, toplam 52 lise İngilizce öğretmeninden 43'üne göre öğrenciler, en çok konuşma

becerisinde (%82), bunu takiben 22 öğretmen de öğrencilerin dinleme becerisinde zorlandığını düşünmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin en çok dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşadıkları öğretmenler tarafından gözlenmektedir. Dil öğrenme sürecinde kazandırılacak becerilerden öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ9:

“...konuşma becerisinde zorlanıyorlar çünkü ben sınıftan çıktıktan sonra dile maruz kalabilecekleri bir ortam olmuyor. Bu ortamı yaratmak benim elimde biliyorum ama bu sınav kaygısı ve ağır müfredat içinde sürekli bunu kullanacaksınız, sizi bundan sınav yapacağım diye diretilen kitaplar ve konuları...”

LÖ14:

“...dinleme becerisinde zorlanıyorlar çünkü materyal yetersizliği ve öğrencilerin dinleme etkinliklerine bir alt öğretim basamaklarından gelemeyişi, toplarsak öğrencilerin ilköğretimden başlayan yabancı dil öğrenme alışkanlıkları ve materyal eksikliği...”

4.7.2.4. Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Önerileri Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin öğretimin niteliğine yönelik önerileri temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.35’de verilmiştir:

Tablo 4.35: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimin Niteliğine İlişkin Önerileri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN ÖNERİLER	Sınıf mevcutları azaltılmalı	34	65
	İletişim becerileri değerlendirmeye katılmalı	32	61
	Kur sistemi olmalı	30	57
	Sınav ağırlıklı durum değiştirilmeli	19	36

Tablo 4.35 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin öğretimin niteliğini artırmak için önerileri doğrultusunda en sık verdikleri önerinin sınıflardaki öğrencilerin sayısının azaltılması yönünde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile toplam 52 öğretmenden 34’ü sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermektedir (%65). 32 öğretmen, öğrencilerin konuşma İngilizce iletişim becerilerini artırmak adına ortaokul öğretmenlerinin de önerisine paralel olarak sınavlara ya da değerlendirmelere iletişim becerilerini ölçecek kısımların da dâhil edilmesini (%61) önermiştir.

Öğretmenlerin 30'u da öğrencilerin geçmiş öğrenim hayatlarından gelen seviye farklılıklarından dolayı sınıf olarak ayırmak yerine kur sistemi şeklinde İngilizce seviyelerine göre farklı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini önermektedir (%57). Son olarak, 19 öğretmen ise eğitim sistemindeki sınav ağırlıklı/odaklı anlayışın değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir (%36).

Dil öğrenme sürecinde öğretimin niteliğini artırmak için getirilen önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ12:

“...sınıf mevcutları çok kalabalık, kalabalık bir sınıfta dil öğretmek de öğrenmek de çok zor oluyor. Öğrenci 40 dakikalık bir derste bir kere ya konuşur ya konuşamaz. Bir dil sınıfı için ideal öğrenci sayısı 20'dir. Sayı bu kadar kalabalık olunca doğal olarak seviye düşük oluyor. Öğretim nitelikli olmuyor. Öğrencilerin hepsi ile yeterli derecede ve eşit derece ilgilenemiyoruz. Bence hazırlık sınıfları şart, öğrenci uzun bir süre dile maruz kalmalı, dili kullanabilmeli, yaşayabilmeli ve bunun yanında sevmeli ve eğlenebilmeli ki öğrenebilsin, ders saatleri de yabancı dil öğretmek ve öğrenmek için yetersiz kalıyor diye düşünüyorum. Dolayısı ile benim önerim sınıf mevcutlarının azaltılması, daha az sayıda öğrenci olması ve dil öğretim süresinin artırılması yönündedir.”

LÖ2:

“...eğitim sistemimizdeki sınava odaklanmış zihniyetler yüzünden, öğrenciler gerçekten isteyerek severek öğrenemiyorlar. Önce bu değiştirilmeli. Veliler bile çocuğum İngilizce konuşabilsin, anlasın demiyor sınava kaç net kaç doğru yapmış ya da İngilizce ders notu kaç gelmiş ona bakıyorlar. İngilizce diğer derslerin gölgesinde kalıyor. Bu gibi sorunla çözülmeli ve düzeltilmeli ki öğrenciler yeni bir dil öğrenebilsinler...”

4.7.3 Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Lise İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrenciden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerin *İngilizce dersine/öğrenmeye karşı olumsuz tutumları, öğrencilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutumları ve öğrencilere İngilizce dersini sevdirmeye yönelik öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.7.3.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine/ İngilizce Öğrenmeye Karşı Olumsuz Tutumları Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin İngilizce dersine/ öğrenmeye karşı olumsuz tutumları temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.36'da verilmiştir:

Tablo 4.36: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

<i>TEMA</i>	<i>KODLAR</i>	<i>f(=52)</i>	<i>%</i>
İNGİLİZCE DERSİNE/ÖĞRENMEYE KARŞI YAŞANAN ZORLUKLAR	İngilizce öğrenmeye önem vermeme	46	88
	İngilizce öğretmenine değer vermeme	36	69
	Sadece yüksek not almak için çalışma	30	57
	İngilizce öğrenmeye isteksizlik/ilgisizlik	28	53
	Diğer derslere daha fazla önem verilmesi	28	53
	Okul/ders dışında vakit ayırmama	19	36

Tablo 4.36 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenleri öğrencilerden kaynaklanan zorluklara ilişkin, toplam 52 öğretmenden 46'sı İngilizce dersine ve öğrenmeye yönelik yaşadıkları sıkıntıların başında öğrencilerin İngilizceye önem vermediklerini belirtmiştir (%88).

Toplamda 52 öğretmenden 36 öğretmene göre öğrenciler, İngilizce dersine olduğu kadar İngilizce öğretmenine de önem vermemektedirler (%69). 30 öğretmen, öğrencilerin sadece dersten geçer not almak amacı ile çalıştıklarını, asıl amaçlarının üniversiteye giriş sınavı olmasından dolayı İngilizce öğrenmenin geri planda kaldığını düşünmektedirler (%57).

Bunu takiben 23 öğretmen de öğrencilerin İngilizceye karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını belirtmiştir (%53). Öğretmenlerin 28'i öğrencilerin yoğun ders programında ve YGS' de yer almayan İngilizce dersine diğer dersler kadar önem vermediklerini, diğer derslere çok daha fazla zaman ayırdıkları görüşündedirler (%53).

Son olarak, 19 öğretmen ise ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, öğrencilerin ders dışında İngilizce öğrenmek için ek vakit ayırmadıklarını, kendilerinin ders dışında çalışmadıklarını ve çaba göstermediklerini düşünmektedir (%36). Dil öğrenme sürecinde öğretimin niteliğini artırmak için getirilen önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ12:

“..isteksiz ve sorunlu öğrencilerle uğraşmak gerçekten çok zor. Sınıfta bir öğrencinin bile sorunlu olması tüm sınıfı etkileyebiliyor ve o öğrenci adına uygulanan tüm teknikler(görmezden gelme –mahrum bırakma... vs.) öğrencide işe yaramamış olabiliyor. Bunun yanında Öğrenciler en basta dil öğrenmeye karşı bir bariyer oluşturuyorlar. Öğretmenler o bariyeri yıkamıyor çoğu kez. Ayrıca müfredat da kendini tekrar etmekten öteye gidemiyor. Buna rağmen öğrenciler yine başarısız çünkü tekrar etmiyorlar çabucak unutmuş oluyorlar. Aslında öğrendiklerini içselleştirmiyorlar...”

LÖ25:

“...yabancı bir dil öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünmelerinden dolayı İngilizceye karşı ön yargı oluşuyor. Öğrenilmiş çaresizlikleri de var, hiçbir zaman öğrenemeyeceklerine inanıyorlar. Bunların yanında, gerçek hayatımda işime yaramayacak düşüncesi, gerçek yaşamda da zaten kullanamıyor olmaları da etkenler arasında. Öğrenciler, mecbur kalırsam ilerde üniversite de hazırlık okur öğrenirim düşüncesine sahipler. Zaten sınava hazırlanıyorlar, diğer derslere daha çok önem veriyorlar, bunların arasında İngilizce ile uğraşmak ve gerçekten bir dil öğrenmek için çaba göstermek onlara angarya gibi geliyor ve bizde bunu hissediyoruz...”

4.7.3.2 Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerine Karşı Olumsuz Tutumları Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin İngilizce öğretmenine karşı olumsuz tutumları temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.37’de verilmiştir:

Tablo 4.37: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin İngilizce Öğretmenlerine Karşı Olumsuz Tutumlarına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERE KARŞI OLUMSUZ TUTUMLARI	Saygı eksikliği	30	57
	İngilizce öğretmenine değer vermeme	28	53
	İlgi/sevgi eksikliği	26	50

Tablo 4.37 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutumlarına ilişkin toplam 52 lise öğretmeninde 30’u yaşadıkları en büyük olumsuz tutumun saygı eksikliği (n=30) olduğunu belirtmişlerdir (%57). Olumsuz tutumların bir diğeri olarak 28 öğretmen de öğrencilerin İngilizce öğretmenlerine değer vermemesi dolayısı ile öğretmeni de önemsemesi olarak belirtmişlerdir (%53). Son olarak, yaşanan bir diğer olumsuz tutum olarak, 26 öğretmen, öğrencilerin öğretmeni sevmediğini, derse ve ya öğretmene ilgi duymadığını düşünmektedir (%50). Yaşadıkları bu zorluğun ortaokul öğretmenlerinin görüşleri ile ortak olduğu görülmektedir. Dil öğrenme sürecinde öğretmenlere karşı gösterilen olumsuz tutumlara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ46:

“...İngilizce diline karşı kültürel olarak olumsuz bakış, önyargılar, İngilizce öğretmenin diğer öğretmenlere göre daha yumuşak tavırlarından kaynaklanan disiplin problemleri ve yine İngilizce öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha çağdaş ve yaratıcı öğretim tarzına öğrencilerin alışık olmaması yüzünden ters tepki göstermeleri bence ana problem. Durum böyle olunca, öğretmene, derse, dersin içeriğine de saygı göstermiyor öğrenciler, disiplinsizlik ve saygısızlık en büyük problemlerden birkaçı...”

LÖ49:

“...öğrenciler çok saygısız, hiçbir şey onları mutlu etmiyor onları, tatmin etmiyor. Doyumsuz bir nesil var şuanda, her şeyi öğrencilere de yüklemek yanlış olur tabii, bunun yanında hevesi kırılmış, bıkkınlık yaşayan öğretmenler de işin ucunu bırakmış durumda...”

4.7.3.3 Dil Öğrenmeyi Sevdirmeye Yönelik Öğretmen Önerileri Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilere dil öğrenmeyi/İngilizceyi sevdirmek adına verdikleri öneriler temasına kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.38’de verilmiştir:

Tablo 4.38: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri İngilizce Sevdirmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f	%
ÖĞRENCİLERİ İNGİLİZCE DERSİNİ SEVDİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLER	Günlük hayatta kullanılan İngilizce öğretilmeli	33	63
	Dersler monoton/sıkıcı halden çıkarılmalı	30	52
	Öğrenciler bilinçlendirilmeli	25	48
	Ders saatleri artırılmalı	22	42
	Veliler bilinçlendirilmeli	17	32

Tablo 4.38 incelendiğinde toplam 52 öğretmenden 33’ü, İngilizce derslerinde başarıyı artırmak adına öğrencilere dili sevdirmek için ihtiyaç duymalarını sağlamanın ve günlük hayatlarında kullanacakları İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler (%63).

Bunu takiben, 30 öğretmen de öğrencilerin daha çok etkin olacakları etkinlikler yoluyla derslerin sıkıcı halden çıkarılmasını vurgulamışlardır (%52). 25 öğretmen ise öğrencilere düzenli olarak dilin önemi ve gereğinin paylaşılmasını, öğrencilerin dil öğrenmenin gerekliliği konusunda farkındalık yaratılmasını ve bilinçlendirilmesini önermişlerdir (%48).

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, 22 lise öğretmeni de İngilizce ders saatlerinin artırılması ile öğrencilerin daha çok İngilizceye maruz bırakılmalarını düşünmektedirler (%42). Benzer şekilde, 17 öğretmen de velilerin dil öğrenme konusunda bilinçlendirmelerini düşünmektedirler (%32).

Dil öğrenme sürecinde öğrencileri İngilizce dersine sevdirmek için öğretmenlerden alınan önerilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

LÖ12:

“...kitaplardaki, materyallerdeki içerikler gerçek hayattan uzak, öğrencilerimiz sıkılıyorlar, zaten ilgilerini çekmiyor, ihtiyaç da duymuyorlar, bu durumda en azından işlerine yaracakları metinler, konular olursa en azından ders içinde de olsa öğrenci kazanırız diye düşünüyorum. Ben istiyorum ki İngilizce dersleri eğlenceli olsun, İngilizce sohbet edelim, gündemi İngilizce haber sitelerinden takip edelim, film izleyelim, müzik dinleyelim. İngilizce kurallarını öğrenmeyelim, İngilizce konuşalım. Çat pat, devrik, yarım yamalak ama yine de eğlenerek uğraşalım. Ancak, önlerindeki sınav gerçeği, not kaygısı, aile baskısı, üniversite ve gelecek kaygısı ile mevcut kitaplarla, mevcut sistemle, bu sisteme endekslenmiş öğrenciyle olmuyor maalesef. Olmayınca da ne motivasyon kalıyor, ne de umut...”

LÖ32:

“...bence lise çağındaki öğrencilerin artık dilin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri şart, öğrenciden destek, sevgi ve ilgi olmazsa olmuyor, onların güvenini kazanmak, İngilizce 'ye ilerde ne kadar ihtiyaç duyacaklarını sürekli anlatmak lazım, ders aralarında ya da rehberlik saatlerinde sohbet ederek sevdirmek lazım, öğrenciyi kazanmak için sadece kendilerini değil, aileleri ile de işbirliği içinde olmak lazım. Bu konuda seminerler yapılabilir, başarılı İngilizce eğitim veren üniversitelerden öğrenciler davet edilip sınıflarda misafir edilebilir, İngilizce sadece bir ders olarak görülmemeli ve beden müzik gibi olmamalı öğrencilere dil öğrenme önemi yeterince verilmeli, yani kısaca öğrencinin zihninde size ve İngilizceye olan inancı oturtmak lazım...”

4.7.4 Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminden (psikolojik/fiziksel) Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Görüşleri

Lise İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerden öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar, *öğrenme ortamındaki fiziksel ve psikolojik zorluklar ve öğrenme ortamına yönelik öneriler* temaları altında kodlanmıştır.

4.7.4.1. Öğrenme Ortamında Yaşanan Fiziksel Ve Psikolojik Zorluklar Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrenme ortamında yaşanan fiziksel ve psikolojik zorluklar temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 4.39'da verilmiştir:

Tablo 4.39: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İkliminde Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(=52)	%
ÖĞRENME İKLİMİNDEN KAYNAKLANAN ZORLUKLAR	Sınıf mevcudu	34	65
	Disiplin problemleri	30	57
	Saygısız öğrenciler	24	46
	Dil laboratuvarları ihtiyacı	17	32
	Sınıflarda teknolojik donanım eksikliği	10	19

Tablo 4.39 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin en sık yaşadığı problem sınıf mevcudlarının çok kalabalık olmasıdır (%65). Diğer bir ifade ile toplam 52

öğretmenden 34'ü sınıf mevcudunu öğrenme ikliminde yaşanan zorluklardan biri olarak görmektedir. Bu zorluk ortaokul öğretmenleri tarafından da en sık yaşanan zorluk olarak ifade edilmiştir.

Lise öğretmenlerinden 30'u ise, öğrenme ikliminde yaşadıkları bir diğer zorluğun disiplin problemleri olduğunu belirtmiştir (%57). Bunu takiben, 24 öğretmen ise öğrencilerin derslerde birbirleriyle dalga geçtiklerini ve birbirlerine saygısız olduklarını ve bunun öğrenme iklimini psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir (%46).

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, 17 öğretmen, okullarda dil laboratuvarlarının eksikliğini yaşadıklarını belirtmiştir (%32). Son olarak 10 öğretmen, öğrenme ortamlarında hem öğretmenin hem de öğrencinin yararlanabileceği teknolojik donanımlara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir (%19).

Dil öğrenme sürecinde öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklara ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

LÖ45:

"...sınıflar çok kalabalık, böyle olunca disiplin problemleri de artıyor, lise çağındaki öğrenciler zaten birbirleriyle, öğretmenle tartışmaya kavga etmeye çok müsait, böyle olunca sınıfta huzuru sağlamakta zorlanırken, bir dil öğretmeye çalışmak ta biraz zor görünüyor..."

LÖ11:

"...öğrenciler en çok birbiriyle dalga geçiyor, telaffuz hataları ile dalga geçip dakikalarca espri yapabiliyorlar, sınıfı susturmak ve gerginlikleri önlemeye çalışmak yaşadığım zorluklardan biri. Bir de okulumuzda istekli öğrencileri yönlendirebileceğim ek kaynakları, orijinal kaynaklara dergilere ulaşabilecekleri bir kaynak odası yok bu da diğer bir eksiklik ortam adına..."

4.7.4.2 Öğrenme İklimine Yönelik Öneriler Teması

Lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrenme ortamında yaşanan fiziksel ve psikolojik zorluklara yönelik öneriler temasıyla ilgili kodların frekans ve yüzdelik dağılımı tablo 4.40'da verilmiştir:

Tablo 4.40: Lise İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme İklimine İlişkin Önerileri ve Sıklığı

TEMA	KODLAR	f(n=52)	%
ÖĞRENME İKLİMİNE YÖNELİK ÖNERİLER	Sınıf mevcutları azaltılmalı	42	80
	Ders saatleri artırılmalı	27	51
	Geniş/ferah ve aydınlık sınıflar	12	33
	Sınıf yönetimine yönelik eğitimler	11	21

Tablo 4.40 incelendiğinde, lise İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ikliminin, fiziksel ve psikolojik yönden geliştirmeye yönelik önerileri sorulduğunda, toplam 52 öğretmenden 42'sinden gelen en sık önerinin, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine paralel olarak, sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde olduğu görülmektedir (%80).

27 öğretmen ise ders saatlerinin artırılması gerektiğini düşünmektedir (%51). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin de ders saatlerinin artırılması yönünde görüş bildirdikleri dikkati çekmektedir.

Son olarak, 12 öğretmen dil öğretiminin daha geniş ve ferah sınıflarda yapılmasını (%23) ve 11 öğretmen de sınıflardaki disiplin problemlerinin çözümüne yönelik, sınıf yönetimi ile ilgili eğitimlerin artırılması gerektiğini düşünmektedirler (%21).

Lise İngilizce öğretmenlerinin öğrenme iklimini geliştirmek adına verdikleri önerilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

LÖ2:

“...mutlaka her okulda İngilizceye ait tek sınıf olmalıdır. Sınıf mevcudu ortalama 15 öğrenci olmalıdır. İmkân varsa İngilizce düzeylerine göre sınıflar ayrılmalıdır, yani seviye sınıfları olmalıdır, kurlara göre her öğrenci sınıfına bakmaksızın seviye sınıflarında ders görmelidir...”

LÖ37:

“...sınıf mevcutları azaltılmalı ve disiplin problemleri ortadan kaldırmak için okul-aile işbirliği içinde olmalıdır. Sınıf yönetimine yönelik seminerler, örnek olayların paylaşıldığı paylaşım toplantıları düzenlenebilir, öğrencilerin İngilizce derslerini de önemseyip, dikkate almaları için onlarla da birlikte toplantılar yapılmalıdır. Hocam, ders saatleri kesinlikle artırılmalıdır...”

4.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri okul başarı düzeylerine (alt-orta- üst düzey) göre farklılık göstermekte midir?

Okulların başarı düzeylerine göre belirlenen 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz öncesinde homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış p değeri ,491 olarak bulunmuş ve .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Bunun yanında her bir alt grup için ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri ve normallik grafikleri sonuçları incelenmiş ve grupların normal dağıldığı belirlenmiştir. Değerlerin +1 ile -1 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.16).

ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41: Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerine ait DÖZF Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{X}	ss
Üst Grup	310	108,1596	25,29137
Orta Grup	334	109,2085	27,40003
Alt Grup	300	114,6371	28,08693
Toplam	944	110,4931	

Tablo 4.41 incelendiğinde, DÖZF ölçeğinden elde edilen zorluklara ilişkin, üst başarı grubu okullarındaki öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 108,15$, orta düzey başarı grubu okullarındaki öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 109,20$ ve alt başarı grubu okullarındaki öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 114,63$ ’tür.

Elde edilen bulgulara göre; DÖZF ölçeğinden elde edilen puanların üst grupta yer alan okullardan alt grupta yer alan okullara doğru arttığı gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile üst grupta yer alan okullardaki öğrencilerin yaşadıkları zorlukların daha düşük, alt grupta yer alan okullardaki öğrencilerin ise daha fazla düzeyde zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. DÖZF Ölçeği puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42: 7. Sınıf Öğrencilerine ait DÖZF Ölçeği Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	6286,584	2	3143,292		
Gruplarıçi	693270,621	938	739,094	4,253	,014
Toplam	699557,205	944			

Tablo 4.42 incelendiğinde; üst, orta ve alt başarılı okullardaki öğrencilerin ortalamaları dikkate alındığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

gözlenmiştir. [$F(2-938)=4,25$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,00$) bu farkın örneklem büyüklüğü ile ilgili olabileceği söylenebilir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucu tablo 4.43'te sunulmuştur.

Tablo 4.43: Grupların Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri

Gruplar A	Gruplar B	Ortalama Farkı (A-B)	p
Üst Grup	Orta Grup	-1,0489	.894
	Alt Grup	-6,4775(*)	.035*
Orta Grup	Alt Grup	-5,4286(*)	.025*
	Üst Grup	1,0489	.894
Alt Grup	Üst Grup	6,4775(*)	.035*
	Orta Grup	5,4286(*)	.025*

*p <0.05, **p <0.01

Tablo 4.43 incelendiğinde; alt başarı grubu okullardaki öğrencilerin DÖZF ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama puanları ile üst ve orta düzey başarı grubu okullarındaki öğrencilerinin puanları arasında anlamlı fark görülmektedir ($p<0,05$). Bu farklılık alt başarı grubu okullarındaki öğrencilerin lehinedir. Diğer bir ifade ile, alt başarı grubu okullarında bulunan öğrencilerin yaşadıkları zorlukların derecesi üst ve orta gruptaki öğrencilerin yaşadıkları zorlukların derecesinden daha yüksek düzeydedir.

Üst başarı grubu okullarında bulunan öğrencilerin zorluklara ilişkin puanları ile orta düzey başarı grubu okullarında bulunan öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p>0,05$).

4.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri okul başarı düzeylerine (alt-orta- üst düzey) göre farklılık göstermekte midir?

Okulların başarı düzeylerine göre belirlenen 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz öncesinde, homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış p değeri 0,291 olarak bulunmuş ve .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Bunun yanında, her bir alt grup için ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri ve normallik grafikleri sonuçları incelenmiş ve grupların normal dağıldığı

belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul edilmesi önerilmiştir (Morgan vd.,2004). ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44: Lise 11. Sınıf Öğrencilerine ait Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{X}	ss
Üst Grup	438	128,8935	26,877
Orta Grup	487	128,5211	24,829
Alt Grup	448	137,8304	23,658
Toplam	1373	131,6405	

Tablo 4.44 incelendiğinde, DÖZF ölçeğinden elde edilen zorluklara ilişkin, üst başarı grubu okullarındaki öğrencilerin $\bar{X} = 128,89$, orta başarı grubu okullarındaki öğrencilerin $\bar{X} = 128,52$ ve alt başarı grubu okullarındaki öğrencilerin $\bar{X} = 137,83$ 'tür. Elde edilen bulgulara göre; DÖZF ölçeğinden elde edilen puanların üst grupta yer alan okullardan alt grupta yer alan okullara doğru arttığı gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile üst grupta yer alan okullardaki öğrencilerin yaşadıkları zorlukların daha düşük, alt grupta yer alan okullardaki öğrencilerin ise daha fazla düzeyde zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. DÖZF Ölçeği puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45: DÖZF Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	25498,070	2	12749,035		
Gruplarıçi	852556,320	1371	621,850	20,502	<,000
Toplam	878054,390	1373			

Tablo 4.45 incelendiğinde; üst, orta ve alt başarılı okullardaki öğrencilerin ortalamaları dikkate alındığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [F(2-1371)=20,5, p<0.05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,03$) bu farkın örneklem büyüklüğü ile ilgili olabileceği söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucu tablo 4.46'da sunulmuştur.

Tablo 4.46: Grupların Ortalamaları Arasındaki Farklar ve Manidarlık Düzeyleri

Gruplar A	Gruplar B	Ortalama Farkı (A-B)	p
Üst Grup	Orta Grup	0,3724	.975
	Alt Grup	-8,9369(*)	.000**
Orta Grup	Alt Grup	-9,3093(*)	.000**
	Üst Grup	-0,3724	.975
Alt Grup	Üst Grup	8,9369(*)	.000**
	Orta Grup	9,3093(*)	.000**

*p <0.05, **p <0.01

Tablo 4.46 incelendiğinde; alt başarı grubu okullardaki öğrencilerin DÖZF ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama puanları ile üst ve orta düzey başarı grubu okullarındaki öğrencilerinin puanları arasında anlamlı fark görülmektedir ($p < 0,05$). Bu farklılık alt başarı grubu okullarındaki öğrencilerin lehinedir. Diğer bir ifade ile, alt başarı grubu okullarında bulunan öğrencilerin yaşadıkları zorlukların derecesi üst ve orta gruptaki öğrencilerin yaşadıkları zorlukların derecesinden daha yüksek düzeydedir. Üst başarı grubu okullarında bulunan öğrencilerin zorluklara ilişkin puanları ile orta düzey başarı grubu okullarında bulunan öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir ($p > 0,05$).

4.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

7. sınıf öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorluklar ile 11. sınıf öğrencilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar için yapılan t testi analizi öncesinde normallik testindeki normallik değerinin sağlanamadığı görülmesine rağmen 7.sınıf grubu için çarpıklık (0,260) ve basıklık (0,410) ve 11. sınıf grubu için çarpıklık (-0,169) ve basıklık (0,212) katsayı değerlerine ve normallik grafikleri sonuçlarına göre örneklem sayısının da çok olduğu göz önünde bulundurulduğunda normalliğin sağlandığı söylenebilir. Sınıf düzeylerine göre yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47: Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörlere Ait Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
11.Sınıf	1373	131,6009	25,30003	2317	19,216	<.000
7.Sınıf	946	110,3108	27,50378			

Tablo 4.47 incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerinin dil öğrenirken yaşadıkları zorluklar ile 7. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda, 7.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{X} = 110,31$) ile 11.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 131,60$) arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$t(2317) = 19,216, p < 0.05$]. Diğer bir ifade ile lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.11. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için yapılan t testi uygulanmıştır. Analiz öncesi homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış p değeri ,451 olarak bulunmuş ve .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bağımsız gruplar için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.48'de verilmiştir.

Tablo 4.48: Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin DÖZF Ölçeğine Ait Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	440	110,5523	28,37436	938	0,106	.916
Erkek	500	110,3640	26,27982			

Tablo 4.48 incelendiğinde, ortaokul 7.sınıf öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorlukların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için yapılan t testi sonucunda, kız öğrencilerin dil öğrenmede karşılaştıkları zorluklara ilişkin aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 110,552$) ile erkek öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 110,360$) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [$t(938) = 0,106, p > 0.05$]. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin dil öğrenmede yaşadıkları zorlukların cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

4.12. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

11.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

11. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için yapılan t testi analiz öncesi homojenlik testi olan Levene testi istatistiğine bakılmış p değeri ,391 olarak bulunmuş ve .05 düzeyinde anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bağımsız gruplar için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.49'da verilmiştir.

Tablo 4.49: Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin DÖZF Ölçeğine ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre T-Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	616	131,8145	24,31970	1368	0,360	0,719
Erkek	757	131,3048	26,87431			

Tablo 4.49 incelendiğinde, Lise 11. sınıf öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için yapılan t testi sonucunda, kız öğrencilerin dil öğrenmede karşılaştıkları zorluklara ilişkin verdikleri puan ortalamaları (\bar{X} =131,814) ile erkek öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =131,3048) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [t (1368)=0,360, p >0.05]. Bu durumda lise öğrencilerinin de dil öğrenirken yaşadıkların zorlukların cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

4.10 Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmiş Tartışması

Dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere yönelik, ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencilerinin DÖZF ölçeğinden ve yüz yüze yapılan görüşmelerden aynı zamanda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek aşağıdaki başlıklar altında yorumlanmıştır.

4.10.1. Araştırmanın Birinci, İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Yorum ve Tartışması

Ortaokul 7 ve 11. sınıf ile İngilizce öğretmenlerinden DÖZF Ölçeği ve yüz yüze görüşme yoluyla elde edilen bulguların tartışma ve yorumları alt problemlerin alt başlıklarına (a,b,c,d,e) göre aşağıda bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Yorumu ve Tartışma

Bu araştırmada dil öğrenme sürecinde öğrenme kaynaklarına yönelik yaşanan zorluklar ve nedenleri incelendiğinde DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgular, öğrenme kaynaklarına yönelik zorlukların hem ortaokul 7 ve hem de lise 11. sınıf öğrencileri tarafından “yüksek” düzeyde yaşandığını göstermiştir (Tablo 4.3).

Öğrenciler, İngilizce ders kitaplarının içindeki okuma parçalarının ilgilerini çekmediği ve okuma parçalarının hayatlarında işe yarayacak konuları kapsamadığını düşünmektedirler. Ders kitapları ile ilgili bu zorlukları 7. sınıf öğrencilerinin “yüksek” düzeyde, 11. sınıf öğrencilerinin ise “çok yüksek” düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.1 ve 4.2). Buna ek olarak, öğrenciler okurken çok fazla bilmedikleri kelime ile karşılaştıkları için okumaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluk her iki grubun öğrencileri tarafından “yüksek” düzeyde yaşanmaktadır (Tablo 4.3).

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşme sonuçlarında, öğrenme kaynakları ile ilgili bu zorlukların nedenleri daha açık bir şekilde ortaya çıkmıştır: Ders kitaplarında yaşanan zorlukların “içeriğin sıkıcı ve seviyelerine uygun olmayışı”, “günlük dili içermeyişi”, “metinlerin uzun ve sıkıcı olması” ve “kitaplardaki etkinliklerin az olması” “içeriğin yeni konuları içermemesi” nedenlerinden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.5 ve 4.12). Dersin kaynaklarına yönelik olarak, öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeden elde edilen bulgular ise öğrencilerden elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Hem lise hem de ortaokul öğretmenlerinden elde edilen bulgular; kitaplarının içeriğinin öğrencinin ihtiyacına yönelik olmadığı, dört dil becerisini kapsamadığı, içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve içeriğin güncel olmadığını göstermiştir (Tablo 4.19, 4.31). Dersin kaynaklarına yönelik öğretmen önerilerinden elde edilen bulgulara göre ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi, ek kitap ve ek kaynak desteği olması gerektiği ortaya çıkmıştır (Tablo 4.20, 4.32).

Bu araştırmada ders kitaplarına yönelik, ölçekten ve görüşme sonuçlarından hem öğretmenler hem de öğrencilerin görüşlerine göre ve yukarıda özetlenen bu bulgular; ülkemizde ders kitaplarının incelendiği çalışma sonuçları ile de paralellik göstermektedir: elik (2011) ortaöğretim ders kitaplarını değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce ders kitabının gerçek yaşamda işe yarar nitelikte olmadığı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlere göre içerikteki alıştırmaların kalıcı öğrenmeyi sağlama bakımından yetersiz, tek düze ve mekanik olmasından ötürü öğrencileri yaratıcı olmaktan alıkoyduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ders kitabının dört dil becerisini geliştirmeye katkı sağlayamadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aslantürk (2011) liselerde kullanılan kitaplara ilişkin öğretmenlerin, kullanılan kitapların ve yardımcı materyallerin Anadolu liselerinde ğretim amaçlı kullanımı için istenen düzeyde olmadığı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, Akkuş'un (2009) yürüttüğü çalışma da İngilizce ders kitaplarının yetersiz olduğu ve konuların ğrenci seviyesinin üstünde ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

O'Neill (1982) dil ğretiminde ders kitaplarının dört önemli işlevinden bahsetmiştir. Bunlar; kitapların sadece öğrencilere özel olmasa dahi onların ihtiyaçlarına uygun olmalı, daha önce öğrendiklerini tekrar etmelerini sağlayan aynı zamanda ilerlemelerine olanak sağlamalı, yeterli materyaller sunmalı ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sınıf içinde etkileşim sağlamalarına olanak sağlamalıdır.

Benzer şekilde, Cunningsworth (1995), kitapların seçiminin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri, programların amaçları, kullanılan yöntem ve tekniklere uygun olması gerektiğini vurgulamıştır (:7). Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, İngilizce ders kitaplarının O'Neill (1982) ve Cunningsworth'un (1995) nerdiği ders kitabı özelliklerini taşımadığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların sonuçları göz önünde bulunduğunda, kitapların alanyazında belirtilen kriterleri kapsamadığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğretme-öğrenme sürecinde İngilizce programlarda belirtilmiş olan İngilizce ders kitaplarından yeterince verim alamadıkları, kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı dolayısı ile ders kitaplarının bu eksikliklerinin İngilizce ğrenmeye

engel teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Ders kitaplarına yönelik elde edilen bu bulgular, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarının yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir.

Bu araştırmada, ders kitapları ile ilgili yaşanan zorlukların yanında dersin diğer kaynaklarına yönelik ölçekten elde edilen bir diğer önemli bulguya göre derste dinlenen konuların öğrencilerin ilgilerini çekmediği belirlenmiştir. 7.sınıf öğrencilerinin bu zorluğu yüksek, 11. sınıf öğrencilerinin ise çok yüksek düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir(Tablo 4.3).

Dinleme parçalarının ancak günlük yaşamla iç içe olduğu takdirde öğrencileri içine aldığını ve ilgilerini çektiği (Diaz-Rico, 2004) göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisini geliştirmek için kullanılan materyallerin de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmadığı ve öğrencilerin bu nedenle dinlediğini anlama konusunda zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sınıflarda “işitsel araç-gereçlerin yetersizliği” ve “teknolojik araç gereç yetersizliği” olduğunu göstermiştir (Tablo 4.4, 4.11). Benzer şekilde öğretmenlerin ise kaynak konusunda okul yönetimi desteğinin eksikliği, görsel işitsel materyallerin eksikliği ve teknolojik yetersizlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.18, 4.30).

Öğretmenlerin, okulların İngilizce kaynaklara yönelik havuzu olmasına ve okulların teknolojik açıdan donanımlı olmasına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Tablo 4.18, 4.32). Bu bulgulara göre, ders kitaplarının yanında derslerde dil öğrenmeye destek olacak yeterli düzeyde işitsel, görsel ve teknolojik araçların kullanılmamasının da dil öğrenmeye engel teşkil eden nedenler arasında olduğu anlaşılabilir.

Elde edilen bu bulgular, dil öğrenmede başarısızlık nedenlerinin araştırıldığı diğer çalışma sonuçlarının öğrenme kaynaklarına yönelik bulguları ile de paralellik göstermektedir (Aduwa-Ogiegbaen ve Iyamu 2006, Lamb, 2007). Sonuç olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenme kaynaklarına yönelik elde edilen bu bulgular, dersin kitaplarının içerik, seviye, öğretme ve öğrenme etkinlikleri bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği, güncel olmadığı, kelime ve dilbilgisi bakımından eksiklikleri olması nedenleriyle İngilizce öğrenmelerini zorlaştırdığı söylenebilir.

Öğretimin Niteliğine Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Yorumu ve Tartışma

Bu araştırmada öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklara ilişkin DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgular, hem 7. hem de 11. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik yaşanan zorlukları “yüksek” derecede yaşadığını göstermiştir. Öğrencilerin “derslerde dinleme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılmadığı için zorlandıkları” ve “dinlerken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yol gösterilmediği” zorluklarını “yüksek” derece yaşadıkları görülmüştür (Tablo 4.3).

Bunu takiben, öğrenciler, “konuşma becerisi” ile ilgili olarak, İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için neler yapılması gerektiği hakkında yol gösterilmediğini ifade etmiştir. Hem 7 hem de 11.sınıf öğrencilerinin bu zorluğu da “yüksek” derecede yaşadığı görülmüştür. Buna ek olarak, “İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor” zorluğunu 7. sınıf öğrencilerinin “yüksek” ve 11. sınıf öğrencilerinin de “çok yüksek” düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir (Tablo 4.3).

Öğrencilerden elde edilen görüşme sonuçları da, öğrencilerin kendilerini en başarısız gördükleri ve zorlandıkları becerilerin “dinleme” ve “konuşma” becerileri olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 4.7, 4.14). Bunun nedenlerinin ölçekten elde edilen bulgulara paralel olarak, “dinleme etkinliği yapılmaması”, “derslerde konuşma yapılmaması” “kelime eksikliği” “telaffuzda yetersizlik” ve “dinleme araç-gereç eksikliği” “konuşmadan çekinme ve utanma” “konuşma kaygısı”, “yanlış yapma korkusu” olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4.7, 4.14).

Yukarıdaki bulgulara paralel olarak, öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen bulgular da öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin başında “dinleme” ve “konuşma” becerisi olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 4.23, 4.35). Bu bulgular ölçekte dinleme ve konuşma becerilerinde yaşanan zorlukların derecesinin yüksek çıkmasını açıklar niteliktedir.

Elde edilen bu bulgular yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Cihan ve Gürten’in (2013) çalışmasında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine kıyasla daha az geliştiği belirtilen konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmede fazla dikkate alınmadığını tespit etmişlerdir.

Benzer şekilde, Yörü (2012) çalışmasında sekizinci sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. İngilizce öğretim programının öğrencilerin dört temel dil becerisini ve alt becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu, öğretmenlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmada sorun yaşadıkları ve programın içerik ve öğretme-öğrenme boyutunda, telaffuz ve dilbilgisi konularında öğretmenlerin olumsuz görüşte olduğu belirlenmiştir.

Lamb'ın (2007) dil öğrenmede yaşanan başarısızlıklar için yaptığı gözlem ve diğer ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre, sınıfların çoğunun öğretmen merkezli öğretim ağırlıklı olduğu, yazılı etkinliklerin sadece kitaplara dayalı olduğu ve iletişimsel hiçbir etkinlik içermediği tespit edilmiştir. Ancak, farklı teknikler kullanan, sınıf içinde İngilizce konuşmayı sağlayan ve daha pozitif ortama sahip olan sınıfların çok daha yüksek başarı gösterdikleri hem gözlemler, hem anket hem de görüşmeler sonucunda ortaya koyulmuştur.

Tuan ve Mai (2015) de benzer şekilde, öğrencilerin konuşurken zorlanmalarının en büyük nedenini konuşma pratiği yapmadıkları ve ya çok az yapmalarına bağlamaktadırlar. Bunun yanında öğrencilere göre yaşadıkları diğer zorluklar ise, derste iletişim dili olarak hep anadili tercih etmeleri, İngilizce konuşmaya isteksiz oldukları, konuşurken çok kaygılı ve çekingen oldukları, hata yapmaktan korktukları, konuşurken sürekli çeviri yaptıkları şeklinde sıralanmıştır. Bu çalışmalarda ortak sonuç olarak, öğrencilerin iletişim becerilerinde başarısız olma nedenleri sınıf içerisinde etkin olarak dinleme ve konuşma pratiklerini yapmamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Alanyazında konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olan faktörlere bakıldığında ise öğrencilerin sık sık dinleme etkinliklerine dahil edilmesinin ve dinleme becerisini geliştirirken farklı ve dikkat çekici etkinlikle desteklemesinin önemi vurgulanmıştır (Ur, 1984). Buna ek olarak Dale ve Wolf (1988) öğrencilerin dinleme becerisi konusunda en sık yaşanan zorlukların; dinleme parçasındaki konudan uzaklaşmak ve sıkılmak, çok çabuk ilgi dağılması, önemli olmayan küçük detaylara ve bilinmeyen kelimelere takılmak şeklinde sıralamışlardır.

Asgari (2011), öğrencilerin derslerde İngilizceyi daha çok kullanabilecekleri, aynı zamanda eğlendikleri, iletişim kurarak öğrenecekleri derslere ihtiyaç duyduklarını, öğretmenlerin kelimeleri öğrencilerin ilgilerini çeken okuma parçalarını kullanarak

ya da çeşitli aktivite ve oyunlarla öğretmeleri, öğrencilerin hem ilgilerini hem de başarılarını artırdığını vurgulamıştır.

Dolayısı ile, bu araştırmadan elde edilen bulgular, benzerlik gösteren sonuçlar ve alinyazındaki görüşler doğrultusunda öğrencilerin kendilerini özellikle dinleme ve konuşma becerisinde başarısız görmeleri ve bu becerilerin gelişiminde yüksek derecede zorluk yaşamaları, derslerde bu becerilerin geliştirilmesine yeterince yer verilmediği ve nelere dikkat edecekleri konusunda yol gösterilmediği ve kelimelerin okunuşlarına derslerde yer verilmediği nedenlerine bağlanabilir. Derslerde öğrencilerin iletişim kurmalarına fırsat verilmediği, öğrencilerin ilgilerini çekecek etkinliklerle desteklenmediği, kullanılan araç gereçlerin seviyelerine uygun olmadığı ve kelime eksikliği gibi nedenlerin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine engel olduğu sonucuna varılabilir.

Yukarıda belirtilen bulgulara ek olarak, öğrenci önerilerinden elde edilen bulgular da derslerde daha çok İngilizce dinleme ve konuşma etkinliği yapılması gerektiği ve derslerde öğrencilerin de İngilizce konuşmasına ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır (Tablo 4.10, 4.17). Benzer şekilde öğretmenler de sınavlara iletişim becerilerinin de dahil edilmesi gerektiğini ve ana dili yabancı olan öğretmenlerin konuşma derslerine girmesi gerektiğini önerdikleri görülmüştür (Tablo 4.24, 4.36) Elde edilen bu önerilerde de hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin İngilizce konuşma ve dinlemeyi becerilerinin geliştirilmesi konusunda zorluk çektikleri ve düzenlemelere ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretimin niteliğine ilişkin DÖZF ölçeğinden elde edilen diğer çarpıcı bulguya göre hem 7 hem de 11. Sınıf öğrencileri İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmadığı zorluğunu “yüksek” derecede yaşadıkları görülmüştür (Tablo 4.3).

Buna ek olarak öğrenciler, derslerde yeterince yazma uygulaması yapılmadığı için paragraf yazarken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu zorluğu da “yüksek” derece yaşadığı görülmüştür (Tablo 4.2). Yazma becerisi ile ilgili bu bulgular alanyazındaki görüşleri doğrular niteliktedir. Harmer (2004) yazma becerisinde yaşanan temel zorluğun öğretmenlerin öğrencileri yazma sürecinden çok ürüne yönlendirmelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler hedef dilde yazarken “nasıl” yerine “ne” sorusuna odaklanmaktadırlar.

Bu durumda öğrencilerin yazı yazarken hangi yolları izleyecekleri, hangi stratejileri kullanacaklarına ilişkin zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Benzer şekilde öğrenciler yeni kelimeleri öğrenirken daha kolay hatırlamaya yardımcı olacak yolların gösterilmediğini ifade etmiştir. Hem 7 hem de 11.sınıf öğrencileri bu zorluğu “yüksek” düzeyde yaşamaktadır (Tablo 4.3). Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları da derslerde yeni kelime öğrenme yollarına yer verilmediğini göstermiştir (Tablo 4.6, 4.13). Oysaki, Ur (1984) dinleme ve konuşma konusunda öğrencilerin hedef dilin seslerini ve telaffuzunu anlamakta zorluk çekmesi kelime eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamıştır.

Bu durumda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde yaşadıkları zorluğun nedenlerinden birinin de kelime öğretim yollarında yaşanan eksiklikler olmasına bağlanabilir. Öğrenciler yazma becerisini geliştirmek için izleyecekleri yollara ihtiyaç duydukları gibi yeni kelimeleri nasıl öğrenecekleri konusunda da rehberlik edilmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Ayrıca, öğrencilerin derslerde nasıl dinleyip anlayacaklarına yönelik etkinlikler yapılmadığı için dinleme de başarısız olduklarını, İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için neler yapılması gerektiği hakkında yol gösterilmediğini, okuma parçasını nasıl anlayacakları konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmadığı zorluklarını “yüksek” düzeyde yaşadıkları görülmüştür (Tablo 4.3).

Bunlara ek olarak, öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular da öğrenme stratejilerine duyulan ihtiyaç konusunda yaşanan bu zorlukları açıklar niteliktedir: Öğrencilerin, kelime bilgileri olmadığı için, kelimelerin okunuşlarına yeterince yer verilmediği ve derslerde konuşma ve dinleme uygulamaları yapılmadığı ve nasıl öğreneceklerini, hangi öğrenme yollarını izleyeceklerini bilmedikleri için İngilizce konuşmada ve dinlediklerini anlamada zorluk yaşadıklarını belirlenmiştir (Tablo 4.7 4.14). Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarında da öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenme stratejilerine yer vermedikleri tespit edilmiştir (Tablo 4.22 ve 4.38). Ancak öğretmenler bu konuya yönelik ders saatleri yetersiz olduğu, öğrencilerin talep etmediği, öğrencilerin üniversiteye giriş sınavına yönelik algıları dolayısı ile yeterince derse katılmadıkları ve araç-gereç yetersizliği yüzünden zorluk yaşandığını düşünmektedirler (Tablo 4.22, 4.34).

Bunlara rağmen, Weinstein ve Mayer'a göre (1986) iyi bir öğretim öğrencilere nasıl öğreneceğini, hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini kapsamaktadır. Benzer şekilde Rubin (1975) de başarılı öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin diğer öğrenenlere de daha iyi ve etkili öğrenenler haline gelebilmeleri için strateji eğitiminin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Bu durumda elde edilen bu bulgulara göre öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerinde rehberlik edilmeye ve nasıl öğreneceklerini öğrenmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu bulgu, öğrenme stratejileri ve öğretiminin öğretme öğrenme sürecinde ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgulara göre öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin özellikle "dinleme ve konuşma" başta olmak üzere iletişim becerilerini geliştirecek öğrenci merkezli etkinliklere yeterince yer verilmemesi, öğrencilere bu becerilerin geliştirilmesi konusunda rehberlik yapılmaması, öğrencilerin kelime ve telaffuz konusunda eksiklik ve güvensizlik hissetmeleri, öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmemesi, öğrencilerin yazma, okuma, konuşma, dinleme ve kelime öğrenme becerilerinin gelişiminde hangi yolları izleyeceklerine ihtiyaç duymaları dil öğrenmeye engel teşkil eden önemli faktörlerden bazıları olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Kendilerinden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Nicel Ve Nitel Bulguların Yorumu Ve Tartışma

Bu araştırmada öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tek başlarına İngilizce metin yazmakta kendilerini yetersiz hissettikleri için yazmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Tablo 4.3). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bu zorluğu "yüksek" ve 11. sınıf öğrencilerinin de "çok yüksek" düzeyde yaşadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde, hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin hata yapmadan ve akıcı konuşmak istedikleri için İngilizce konuşamadıklarını ve İngilizce konuşma konusunda kendilerine güvenmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu iki zorluğu da "yüksek" düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.3).

Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarında da 7 ve 11. sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgular her iki grubun da ortak olarak İngilizce öğrenme konusunda öz-

güven eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur (Tablo 4.8, 4.15). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı güven eksikliği yaşadıklarını, İngilizcede hata yapmaktan çekinip korktuklarını ortaya koymuştur (Tablo 4.25).

Yapılan birçok çalışma, bu araştırmadan elde edilen yukarıdaki bulgularla paralellik göstermektedir: Chen (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı öğrencilerin başarısız olma nedenlerinin motivasyon eksikliği ve dil öğrenmeyeceklerine ilişkin algıları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Paaki (2013) İngilizce öğrenmede zorluk çeken Finlandiyalı öğrencilerin İngilizce konuşmaktan utanma, hata yapma korkusu, ezberleme konusunda yetersizlik gibi nedenlerden dolayı İngilizce konuşamadıklarını ve başarısız olduklarını tespit etmiştir. MacIntyre, Noels ve Clement (1997) ise araştırmalarında, dil kaygısı arttıkça öğrencilerin yazı yazma kalitesinin ve öz yeterlik inançlarının düştüğünü ortaya koymuşlardır. Batumlu da (2006), dil öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşadıkları kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yabancı dil kaygısının ve İngilizce başarısını azalttığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, dil öğrenmede kaygı düzeyi yüksekliğinin ve öğrenmeye ilişkin duyulan güvensizliğin öğrenmeyi engellediğini göstermektedir.

Öz-yeterliğin bireyin yetenekleri ile neleri başarabileceğine dair duyduğu inançla ilgili olduğu ve bu nedenle, öz-yeterlik inancı başarıyı yordamada, bireyin yeteneklerinden ve bilgisinden daha önemli olduğu Schunk (1991) tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Krashen (1987), dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü vurgulayarak, dil öğrenme başarısını etkileyen sebepler arasında öz yeterlik ve kaygıyı göstermiştir. Motivasyon oranı yüksek, bütünleştirici tutumu olan, kendine güveni yüksek ve kaygı düzeyi düşük öğrencilerin dil öğrenme başarısının arttığını belirtmiştir.

Bu durumda, bu araştırmada elde edilen bulgulardan öğrencilerin kendilerine güven duymamalarının İngilizce yazı yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesini etkileyen önemli etmenlerden biri olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin kendilerine güven sorunu yaşadıklarını ifade etmeleri de dil öğrenme sürecinde kaygı düzeylerinin yüksek ve öz yeterlilik inançlarının düşük olmasına bağlanabilir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer çarpıcı bulgulara göre, hem 7 hem de 11. Sınıf ğrencileri İngilizce ğrenmenin ilgilerini çekmediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu zorluğu “yüksek” derecede yaşadıkları görülmüştür (Tablo 4.3). Benzer şekilde ğrenciler İngilizce dışındaki dersleri daha önemli buldukları için o derslere daha çok çalışmak zorunda hissettiklerini ve İngilizce ğrenmeye okul dışında zaman ayırmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu zorlukları “yüksek” düzeyde yaşadıkları görülmüştür (Tablo 4.3).

Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşme sonuçlarında da benzer zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin “İngilizceye önem vermeme”, “İngilizceyi sevmeme”, “İngilizceye zaman ayırmama” gibi zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.8, 4.15). Öğretmenlerle yapılan yüzyüze görüşme sonuçları da özellikle lise ğretmenlerinin ğrencilerin İngilizceye önem vermediklerini aynı zamanda İngilizce ğretmenine de değer vermediklerini, İngilizce ğrenmeye isteksiz ve ilgisiz olduklarını düşündüklerini göstermiştir (Tablo 4.37). Ortaokul ğretmenlerinin de daha çok öğrencilerde dil öğrenme bilincinin eksik olduğu ve İngilizce ğrenmeye karşı ön yargılı olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir (Tablo 4.25).

Öğretmenler ve öğrencilerden yaşadıkları bu duyuşsal kökenli zorluklara ilişkin önerilerinden elde edilen bulgulara göre; öğrenciler, öğretici aynı zamanda eğlendirici etkinliklerin artırılmasına, İngilizce ğretmenlerinin cana yakın olması gerektiğine, öğrenciye değer verilmesine ve İngilizcenin öneminin öğrencilerle paylaşılmasına ihtiyaç duydukları görülmüştür (Tablo 4.10, 4.17). Öğretmenler ise öğrenciye başarı duygusunun tattırılması, not kaygısının ortadan kaldırılması ve öğrencinin dil öğrenmenin önemi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini önermişlerdir (Tablo 4.27, 4.38). Bu bulgularda öğretmenlerin, ğrencilerin İngilizce ğrenmeye yönelik istek ve ilgi konusunda sıkıntı yaşadıklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Yukarıda özetlenen öğrencilerden kaynaklanan zorluklara yönelik elde edilen bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Khamkhien (2010), Thai ve Vietnam’daki ğrencilerinin dil öğrenmelerini ve dil öğrenmede kullandıkları stratejileri etkileyen  faktörün ilişkisini araştırmıştır. Cinsiyet, motivasyon ve İngilizce ğrenim süresinin dil öğrenme ile ilişkisinin araştırıldığı araştırmanın sonucuna göre hem dil öğrenme sürecindeki başarıyı

hem de dil öğrenilirken kullanılan stratejileri etkileyen en önemli faktörün “motivasyon” olduğu tespit edilmiştir. Masgoret ve Gardner (2003) öğrencilerin olumlu tutumlarının, hedef dildeki amaçlarına ulaşmak için harcadıkları çaba ve motivasyon ile ilişkili olduğunu ve yabancı dil öğreniminde motivasyon ve tutum arasında güçlü bir ilişki olduğu, dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içinde olan öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Bloom’un tam öğrenme modelinde öğrenme ürünlerini etkileyen üç temel faktörden bir tanesini “öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme istek ve ihtiyaç duyma ve öğrenme için çaba harcama derecesi” olarak belirlemiştir (Senemoğlu, 2013).

Bu durumda, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dil öğrenme için istek ve ihtiyaç duyma konusunda güdülenme derecelerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı isteksiz, ilgisiz olmalarının ve öğrenmeye ihtiyaç duymamalarının dil becerilerinin gelişimine engel teşkil ettiği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin önerilerinden elde edilen yukarıdaki bulgular ise öğrencilerin dil öğrenmeye karşı bilinçlendirilmeye, yönlendirilmeye ve ihtiyaç duymalarının sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan faktörlere ilişkin elde edilen bulgulardan bir diğeri ise, lise 11. sınıf öğrencileri İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklikleri olduğu için geri kaldıklarını düşünmektedir. Benzer şekilde alt sınıflarda İngilizce ders notlarının düşük olmasından dolayı öğrenemeyeceklerine inanmaktadırlar. Öğrenciler bu zorlukları “çok yüksek” düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.3). Diğer yandan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ise aynı zorlukları “orta” derece yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.3).

Bloom’un tam öğrenme modelinde ifade edilen üç temel faktörden birincisi “öğrencinin yeni kazandırılacak hedef davranışları öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere sahip olma derecesi” (Senemoğlu, 2013) göz önünde bulundurulduğunda, 11. sınıf öğrencilerinin bu zorluğu daha fazla yaşamalarının nedeni daha önceki sınıflardaki öğrenme eksikliklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu durumda 11. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf öğrencilerine göre alt sınıflarda daha çok eksiklikleri olduğu ve bu eksiklikleri tamamlanmadıkça öğrenemeyeceklerini düşündükleri söylenebilir.

Sonuç olarak, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorlukların İngilizce öğrenmeye yönelik kendilerini güvensiz hissetmeleri, öğrenmeye yönelik ilgi ve istek konusunda zorluk çekmeleri ve alt sınıflardan gelen eksikliklerin tamamlanmamasından dolayı endişe duymaları olarak özetlenebilir.

Öğrenme İklminden Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Nicel Ve Nitel Bulguların Yorumu Ve Tartışma

Bu araştırmada öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklara ilişkin DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgulara göre 7 ve 11.sınıf öğrencilerinin en çok sınıf mevcutları konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler kalabalık sınıf mevcudundan dolayı okuduklarının anlaşılıp anlaşılmadıklarının kontrol edilemediğini ve kalabalık sınıflardan dolayı konuşma pratiği yapılmadığı zorluklarını “yüksek” derecede yaşadıkları görülmüştür (Tablo 3.4).

Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşme sonuçlarında da kalabalık sınıf mevcutlarından dolayı rahatsızlıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.9 ve 4.16). Bu bulgular, alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Örneğin, Özdemir (2016) İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre devlet okullarında İngilizce dersi başarısını incelediği çalışmasının sonucunda, İngilizce öğretimi için yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmemesi ve verimli eğitim-öğretim için sınıfların olması gerekenden daha kalabalık olması başarıya engel teşkil ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Benzer şekilde, Kaplan (2013) genel liselerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenlerini incelediği çalışmanın sonucunda, sınıfların kalabalık olmasının öğrenmeyi olumsuz etkilediği ancak seviye sınıfları uygulaması yapmanın öğrenmeyi olumlu etkileyebileceğini tespit etmiştir. Avrupa Komisyonunun (2012) de Avrupa'daki okullarda dil öğretimi üzerine temel verileri incelediği çalışmada 2008 yılından bu yana, birçok ülkedeki reformların genel sınıf mevcudunun sınırlarında bir azalmayla sonuçlandığını tespit etmiştir. Bu durumda, elde edilen bu bulgular dil öğrenme sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından kalabalık sınıf mevcutlarının öğrenciye okuma becerisine ilişkin dönüt verme, öğrencinin derse katılımı ve öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde engel teşkil ettiği söylenebilir.

Öğrenme iklimine yönelik elde edilen önerilere ilişkin bulgularda öğretmenler kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılmasının öğrencilerle birebir iletişime daha çok zaman ayırma ihtiyacı ve sıra düzenlemesi için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 4.29, 4.41).

Bu durumda kalabalık sınıf mevcutları öğretmenler açısından da öğrencilerle iletişim sağlamalarına, derste söz hakkı vermelerine, sıra düzenlerine engel teşkil ettiği ve öğrenme ortamını olumsuz yönde etkileyen bir etmen olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrenme iklimine yönelik elde edilen diğer önemli bulgulara göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarının dalga geçmelerinden çekindikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bu zorluğu “çok yüksek” düzeyde yaşamaktadırlar (Tablo 4.1). 11.sınıf öğrencileri ise bu zorluğu “orta” düzeyde yaşamaktadır (Tablo 4.2). Bu zorluğu 7. sınıf öğrencilerinin 11.sınıf öğrencilerine göre daha çok yaşadıkları belirlenmiştir. Bu zorluğa benzer olarak, hem 7 hem de 11. sınıf öğrencileri sınıfta disiplin sağlanamadığı için İngilizce öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Bu zorluğu öğrenciler “yüksek” düzeyde yaşamaktadır.

Öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları da sınıflarda disiplin konusunda zorluk yaşandığını göstermiştir. Hatta öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve İngilizce ders saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Tablo, 4.29, 4.41, 4.10, 4.17).

Bu bulgular alan yazında da bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Dönmez (2010), ilköğretim İngilizce programının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen zorlukların; yetersiz materyal ve donanım, kalabalık sınıflar, İngilizce ders saatinin yetersiz olması, öğretmenlere yeterli destek verilmemesi şeklinde belirlemiştir. Sarıyer (2008) ise, öğretim stili, ders kitabı ve sınıf ortamındaki bazı ciddiyetsiz ve uygunsuz davranışlardan kaynaklanan faktörlerin öğrencilerin güdülenmelerini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Kurumehmetoğlu (2008), İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadıkları zorlukları belirlediği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları en büyük zorluğun disiplin problemleri olduğu, öğrencilerin derse katılmak istemedikleri ve isteksiz öğrencilerden oluşan grupların olduğudur. Bu konuyla ilgili olarak Stronge (2002) başarılı bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak her türlü imkânı

sağlayarak etkili bir sınıf yönetimini sağlayabilen öğretmen olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda sınıflarda yaşanan disiplin problemlerinin dil öğrenmeye engel teşkil ettiği, öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinin gelişiminde sınıf ortamından olumsuz etkilendikleri söylenebilir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf disiplini konusunda rahatsızlık duydukları bu konuda önlem alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Son olarak hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinin monoton ve sıkıcı geçmesinden dolayı zevk almadıkları zorluğunu “yüksek” derecede yaşadıkları görülmüştür (Tablo 4.3) Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular da bu bulguyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler sınıflarda teknolojik donanımların olduğu, dil öğrenme laboratuvarların bulunduğu, geniş/ferah sınıflarda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir (Tablo 4.10 ve 4.17). Bu bulgu Aduwa-Ogiegbaen ve Iyamu'nun (2006) çalışmasının sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Çalışmalarında öğrenme ortamında en çok kitaplar, sözlük, yardımcı kitaplar baskın iken, görsel, işitsel araç gereçlerin, dil laboratuvarlarının, bilgisayarların, dergiler ve gazetelerin kullanımı çok az olmasının ve okulların fiziksel durumu, kütüphane eksikliğinin dil öğrenmede çok büyük engel teşkil ettiğini ortaya koymuşlardır. McKay (2006) öğrencilerin isteyerek ve keyif aldıkları fiziksel etkinlikleri içeren öğrenme materyalleri ile daha çok eğlendiklerini, öğrendiklerini vurgulamış, öğrencilerin hiçbir şey yapmadan oturarak daha çok yorulduklarını ifade etmiştir. Bu durumda öğrencilerin İngilizce derslerinin tekdüze ve sıkıcı olmasının, öğrencilerin ilgilerini canlı tutacak görsel ve teknolojik donanımlarının eksik olmasının öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olduğu ve öğrenmelerine engel teşkil ettiği düşünülebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ortaya çıkan kalabalık sınıfların getirdiği problemler, sıra düzeni, disiplin problemleri ve tekdüze geçen derslerin öğrenme ikliminin psikolojik ve fiziksel özelliklerinden kaynaklanan zorlukları oluşturduğu ve öğrencilerin dil öğrenmelerine engel teşkil ettiği söylenebilir.

4.10.2. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlerinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Yorum ve Tartışması

Bu araştırmada DÖZF ölçeğinden elde edilen ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile okulların belirlenen başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda alt başarı grubu okullarında öğrenim gören hem 7 hem de

11. sınıf öğrencilerinin üst ve orta başarı grubu okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha fazla zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.44, 4.47). Orta ve üst başarı grubu okullardaki öğrencilerin yaşadıkları zorluk düzeyleri ise birbirine yakındır. Bu bulgular, Akkuş'un (2009) İngilizce öğretim ve öğretiminde yaşanan zorlukları incelediği araştırmasının sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Bu durumda okulların başarı düzeyleri arttıkça öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik yaşadıkları zorlukların azaldığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile okulların başarı düzeyi düştükçe öğrencilerin yaşadıkları zorlukların da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

4.10.3. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Probleminden Elde Edilen Bulguların Yorumu ve Tartışması

Bu araştırmada 7.sınıf öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorluklar ile 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların görüşleri karşılaştırıldığında 11. sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Tablo 4.48). Elde edilen bu bulgu Bu bulgu, TEPAV ve British Council (2013) ortaklığında Türkiye çapında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin yapılan geniş odaklı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmanın çarpıcı sonuçlarına göre, öğrenciler eğitim sisteminde daha üst sınıflara ilerledikçe, kendi İngilizce düzeylerini daha düşük olarak değerlendirdikleri ve sınıfları yükseldikçe motivasyon düzeyleri azaldığı tespit edilmiştir.

Bloom'un tam öğrenme modelinde üniteye ve derse ilişkin ön öğrenmeleri kapsayan bilişsel giriş davranışlarının öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin %50 sini açıklama gücünde olduğu belirtilmiştir. Sıkı aşamalılık ilişkisi gösteren ünite dizilerinde başlangıç ünitelerinin tam olarak öğrenilmesinin öğrenciler arasındaki öğrenme düzeyi farklarını azalttığı ve öğrenme hızlarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir (Senemoğlu,1987).

Senemoğlu (1990) Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme- öğrenme süreci özelliklerinin Matematik derslerindeki öğrenme düzeyini incelediği çalışmasında aşamalı dizinin başlarında yer alan ve özellikle okulda öğrenilebilen derslerde, öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısının derse devam süresi olduğu, aşamalı dizinin sonlarında bulunan derslerde ise, öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısının dersle ilgili bilişsel giriş davranışları olduğunu belirtmiştir. Bu durumda, İngilizcenin aşamalılık ilişkisi gösteren bir ders olduğu düşünüldüğünde,

öğrencilerin 11.sınıfa gelinceye kadar eksik öğrenmelerinin bulunduğu, gerekli ön koşul öğrenmelerinin tamamlanamadığı ve daha alt sınıflarda tam öğrenmelerin sağlanamadığı için sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşadıkları zorlukların da arttığı sonucuna varılabilir.

4.10.4. Araştırmanın Onuncu ve On birinci Alt Problemlerinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmiş Yorum ve Tartışması

Bu araştırmada 7.sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin DÖZF ölçeğinden elde edilen görüşlerinin cinsiyet faktörüne göre değişip değişmediğine ait bulgulara göre dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu bulguların alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Çekirdek (2014) İngilizce hazırlık öğrencilerinin dil öğrenme başarıları, motivasyon, tutum, ilgi, özgüven, öz-yeterlik, değer, sınıf yönetimi algısı ve okul iklimi algısı puanları cinsiyetlerine göre değerlendirdiğinde de bu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Bu durumda bu araştırma da hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların kız veya erkek olmalarına göre değişmediği ve sorunlarının ortak olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1. DÖZF ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda Ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları, “yüksek” düzeyde yaşadıkları görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrenciler genel olarak, ölçekte kapsanan zorlukların çoğunu yüksek düzeyde yaşamaktadır.
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çok yüksek düzeyde yaşadıkları zorluklar sırası ile öğretimin niteliği, öğrenme iklimi, öğrenme kaynakları ve öğrenenden (kendilerinden) kaynaklanan zorluklardır.
3. Lise 11. sınıf öğrencilerinin çok yüksek düzeyde yaşadıkları zorluklar sırası ile öğrenme kaynakları, öğrenenden (kendilerinden), öğretimin niteliği ve öğrenme ikliminden kaynaklanan zorluklar şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1. Dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, 7. sınıf öğrencilerinin *öğrenme kaynaklarına* yönelik en sık yaşadıkları zorluklar, öğrenciyi merkeze alan etkinlikleri sağlayacak materyallerin az kullanılması ve işitsel araç-gereçlerin yetersizliği.
2. 11. sınıf öğrencilerinin kaynaklara yönelik yaşadıkları zorluklar ise en çok ek kaynaklarının yetersizliği ve ders kitaplarının yetersiz olmasıdır.
3. Hem 7 hem de 11. sınıf öğrencileri ortak olarak işitsel-aracı gereç eksikliği yönünde zorluk yaşamakta ve bu durum öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

4. 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin kullandıkları ders kitapları ilgilerini çekmemekte ve kitapların içindeki metinleri uzun ve sıkıcı buldukları için verim alamamaktadır.
5. *Öğretimin niteliğine* ilişkin yaşanan zorluklarla ilgili olarak, hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerine göre, dinleme becerilerinin gelişimini geliştirecek etkinlikler yetersiz ve derslerde konuşma etkinliklerinin yapılmamaktadır.
6. Lise ve ortaokul öğrencilerinin en çok zorlandıkları beceriler “konuşma” ve “dinleme” becerileridir. Öğrenciler derslerde bu becerilere yer verilmediği için zorlandıklarını düşünmektedirler.
7. Öğrencilerin, öğretme öğrenme sürecinde okuma, yazma, dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerinde rehberlik edilmeye ve nasıl öğreneceklerini öğrenmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.
8. Öğrenci önerilerinden elde edilen bulgular derslerde daha çok İngilizce dinleme ve konuşma etkinliği yapılmasına ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.
9. *Öğrencilerin kendilerinden* kaynaklı yaşadıkları zorluklara ilişkin elde edilen bulgulara göre, hem 7 hem de 11. sınıf öğrencileri İngilizce öğrenmeye karşı kendilerini güvensiz hissetmektedirler. Öğrencilerin kendilerine güven sorunu yaşadıklarını ifade etmeleri de dil öğrenme sürecinde kaygı düzeylerinin yüksek ve öz yeterlilik inançlarının düşük olması ile ilişkilendirilmiştir.
10. Hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme için istek ve ihtiyaç duyma konusundaki görüşleri güdülenme derecelerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.
11. Öğrencilerden *öğrenme ikliminden* kaynaklanan zorluklara ilişkin elde edilen bulgulara göre, hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin kalabalık sınıfların dil öğrenmelerine engel teşkil ettiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.
12. Lise öğrencileri sınıflarda disiplin problemleri yaşadıklarını bu durumda öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz etkilediği belirlenmiştir.
13. Her iki grubun öğrencilerinin önerilerinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler sınıf mevcutlarının azaltılmasına ve sınıfların fiziksel özelliklerinin dil öğrenmeye uygun hale getirilmesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1. Dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre hem ortaokul hem de lise öğretmenlerinin öğrenci görüşlerine paralel olarak, öğrenme kaynaklarına ilişkin ortak yaşadıkları zorluğun ders kitaplarının yetersiz olmasıdır.
2. Ders kitaplarına yönelik yaşanan zorluklara yönelik olarak, hem ortaokul hem de lise öğretmenleri içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmadığını ve kitapların dört dil becerisini kapsamadığını düşünmektedir.
3. Ortaokul ve lise öğretmenlerine kaynaklarla ilgili yaşanan zorluklara yönelik önerilerinden elde edilen bulgulara göre her iki grup da ortak olarak, kitapların yeniden düzenlenmesine ve içeriğin günlük hayata yönelik daha fazla etkinlik içermesine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.
4. Öğretimin niteliğine ilişkin elde edilen bulgulara göre, ortaokul lise ve öğretmenlerin bir kısmının dil öğrenme stratejilerine yer vermediği görülmüştür.
5. Öğretmenlere göre öğrencileri en çok konuşma ve dinleme becerisinde zorluk yaşamaktadır.
6. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimin niteliğini artırmaya yönelik getirdikleri önerilerin en başında “sınıf mevcutlarının azaltılması”, lise öğretmenlerinin ise en çok “öğretimin teknoloji ile daha fazla desteklenmesidir”.
7. Öğrenciden kaynaklanan zorluklara ilişkin bulgular incelendiğinde, hem 7 hem de 11. sınıf öğretmenleri, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye önem vermediklerini ve okul dışında vakit ayırmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Her iki grup da öğretmene değer vermeme ve sevgi eksikliği konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.
8. İngilizce öğrenmeyi sevdirmeye yönelik önerilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin İngilizce ders saatlerinin artırılmasına ve sınıf mevcutlarının azaltılmasına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

5.1.4. Araştırmanın Yedinci ve Sekizinci Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1. Ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile okulların belirlenen başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda okulların başarı düzeyleri arttıkça öğrencilerin yaşadıkları zorluk derecelerinin düştüğü sonucuna varılmıştır.

5.1.5. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. 7. sınıf öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorluklar ile 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların 7.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
2. Öğrencilerin 11. sınıfa kadar biriken öğrenme eksikliklerinden dolayı daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna varılabilir.

5.1.6. Araştırmanın Onuncu ve On birinci Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

1. Dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin hem 7 hem de 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

5.2.1.1. Öğretmenlere Dönük Öneriler

1. Derslerde kullanılacak öğretim ve öğrenme kaynaklarına öğrencilerin daha çok iletişimsel becerilerine katkı sağlayacak şekilde yer verilmelidir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında hangi stratejileri kullanacakları konusunda yol gösterilmesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenler, derslerde bu becerilerin kazandırılmasına ve öğrencilerin nasıl öğreneceklerine yönelik stratejilere yer vermelidir.
3. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşadıkları ve derslerde yabancı dilde iletişim kurma becerilerini geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğretimin düzenlenmesinde öğrencileri etkin kılacak, İngilizce

konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek ve iletişim becerilerini kullanmalarına fırsat verecek öğretim ortamları oluşturulmalıdır.

4. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınavlara konuşma ve dinleme gibi diğer iletişimsel becerilerinde dahil edilmesine ihtiyaç duyduklarını ve öğrencilerin de sınavlarda bu becerilerin dahil olmamasından dolayı önem vermedikleri tespit edilmiştir. Bu durumda sınavların içeriği öğrencilerin iletişim becerilerini de değerlendirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
5. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşama nedenlerinin başında yabancı kelimelerin okunuşları konusunda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumda yabancı dil derslerine telaffuz (phoenix) öğretimi de eklenmelidir.
6. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler teknolojinin derslerde daha etkili olarak kullanılmasına ve iletişim becerilerinin öğretimine destek olacak şekilde yer verilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, teknolojinin öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrencilerin dikkatini çekmede, öğrencileri derse hazırlamada, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
7. Araştırma sonuçlarına göre dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerine güven sorunu yaşadıkları ve dil öğrenme sürecinde özellikle konuşma becerisinde kaygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma gibi daha etkin olacakları becerilerin gelişiminde başarıyı tatmalarının sağlanması, kaygıdan uzak, güven hissedecekleri ve doğal olarak İngilizce iletişim kurabilecekleri öğretme-öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Bu konuda rehberlik hizmetlerinden de destek alınabilir.
8. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenmeye istek ve ihtiyaç duyma konusunda güdülenme derecelerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce dışındaki derslere daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenler derslerde öğrencilerin dikkatini çekecek etkinliklerle, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda motivasyonlarını harekete geçirerek ve kaygı düzeyini en aza indirecek şekilde öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir. Buna ek olarak, öğretmenler rehberlik hizmetleri ile işbirliği

içinde onları dil öğrenmeye karşı bilinçlendirilmeye, yönlendirilmeye yönelik ve dile neden ihtiyaç duyacakları konusunda eğitimler ve ya motivasyon toplantıları yapabilirler.

9. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça yaşadıkları zorluk düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda her sınıfta gerekli davranışların kazandırılması için gerekli ön koşul öğrenmelerin neler olduğu tanımlanarak, bir üst sınıfa geçildiğinde eksiklikler tamamlanarak başlanması önemli görülmektedir. Önkoşul öğrenmeler sağlandıktan sonra yeni öğrenmelere geçilerek, eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurulmalıdır. İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin üst sınıflara geçtiğinde İngilizce dersine yönelik eksikliklerini belirlemeleri ve tamamlayarak yeni davranışları öğretmeye başlamaları gerekmektedir.

5.2.1.2. Milli Eğitim Bakanlığının İlgili Birimlerine Dönük Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğrenme kaynakları ve kitapların içerik, öğretme ve öğrenme etkinlikleri bakımından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını kapsamadığı, kelime dağarcıklarının gelişmesine katkıda bulunacak yeni kelimeler ve öğrencilerin günlük hayatlarında işlerine yarayacak etkinlikleri içermediği, güncel konulardan uzak olduğu ve öğrencileri etkin kılacak etkinlikleri kapsamadığı belirlenmiştir. Bu durumda, İngilizce öğrenme kaynakları ve ders kitaplarının yaşamın bir parçası olarak, öğrencilerin öğrenmeye dönük ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte daha çok görsel ve işitsel kaynaklar eklenerek, günlük hayatlarında kullanacakları güncel bilgilerle yeniden düzenlenmelidir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretme öğrenme sürecinde nasıl öğrenecekleri konusunda yol gösterilmesine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu durumda dil öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim programları ve ders içerikleri bütün becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsayacak şekilde öğrenme stratejilerine yer verilerek yeniden düzenlenmelidir.
3. Öğretmenler, öğrenme stratejilerinin öğretime yer vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stratejileri öğretimi konularında uzmanlar tarafından eğitimler düzenlenmelidir.

4. İngilizce dersi öğretim programlarında öğrenme stratejilerinin kazandırılması hedef olarak yer almalı, kitaplarda öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına dönük bilgiler yer almalıdır.
5. Hem öğretmenler hem de öğrencilerden elde edilen bulgular, dinleme ve konuşma becerisinde daha çok zorluk yaşandığını ve derslerde dinleme ve konuşma becerilerini geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediği göstermiştir. Okullarda hem der içi hem de konuşma kulüpleri, yabancı dilde dizi, film izleme etkinlikleri gibi ders dışı programlara yer verilmesi sağlanması hususunda öğretmenlere destek ve rehberlik sağlanmalıdır.
6. Araştırmada elde edilen bulgular sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasının dil öğretimine engel teşkil ettiğini göstermiştir. Bu durumda okullarda sınıf mevcutlarının azaltılması için önlemler alınmalıdır.
7. Araştırmada öğrencilerin sınıflarda disiplin problemi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrenciler arkadaş baskısı, uygunsuz davranışlardan dolayı söz hakkı almaya çekinmekte ve İngilizce konuşmaktan kaçmaktadır. Sınıf ortamının psikolojik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere öğretimin yönetimi üzerine hizmet içi eğitimler verilmelidir.
8. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıflarda teknolojik donanımların bulunduğu, dil laboratuvarlarının olduğu ve iletişimi sağlayacak şekilde sınıf düzenine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Okullarda öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminde akıllı tahtaların etkin olarak kullanılmasını sağlayan kitaplara uygun yazılımların sağlanması, öğretim materyallerinin de nitelikli bir şekilde kitapları hazırlayan yayınevleri tarafından hazırlanmasının sağlanması gerekmektedir.
9. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin daha üst sınıflarda yaşadıkları zorluk düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları zorlukların artmasını önlemek amacıyla, gerekli önkoşul öğrenmelerin giderilmesini sağlayacak nitelikte eğitimler okullarda ek olarak verilmeli ve İngilizce program geliştirme çalışmalarına bu yönde ağırlık verilmelidir.

5.2.1.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Dönük Öneriler

1. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına yabancı dilde iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik materyal geliştirme konusunda uygulamalı derslere ağırlık verilmelidir.
2. Öğretmen adayları teknolojiyi nitelikli bir dil eğitimi için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, dikkatlerini çekecek ve motivasyonlarını yükseltecek şekilde ders planı hazırlama ve uygulama konusunda yönlendirilmelidir. Bunun yanında öğretmen adaylarına sınıf yönetimi konularında da eğitimler sağlanmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının sesletim ve dinleme derslerinin içeriğine yabancı dildeki kelimelerin telaffuzunun öğretimi ve öğrencilerin telaffuzlarının gelişiminde etkili olacak öğretim yöntemleri hususunda içerikler eklenmelidir.
4. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına yabancı dil öğrenme ve öğretme stratejileri hedef olarak eklenmeli ve ders içeriklerinde yer almalıdır.

5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Bu araştırmada belirlenen İngilizce derslerinde kullanılan yabancı dil kitaplarının eksik yönlerini gidermeye ve ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin niteliklerini geliştirmek üzere araştırmalar yapılabilir.
2. Dil öğrenme stratejilerinin öğretme-öğrenme ortamında kullanımına ve öğretimine ilişkin hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmada öğrenciler tarafından yaşanan zorlukların en çok iletişim becerilerinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sadece dinleme ve konuşma becerilerinde yaşanan zorlukları daha derinlemesine belirlemek ve gidermek için deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmada öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan yaşanan zorluklar incelendiğinde bu zorluklara ilişkin velilerin de görüşlerini içeren çalışmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma ile öğrencilerin dil öğrenmede kendilerine güvenmedikleri ve öğrenmeye karşı isteksiz oldukları göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğrenme başarısı ve motivasyon ya da öz yeterlilik değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada öğrenme ikliminden kaynaklanan yaşanan zorluklar incelendiğinde sınıf mevcutlarının öğrenmeye engel teşkil ettiği göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğrenme başarısı ve sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen deneysel ve bu konuda yöneticilerin de görüşlerini içeren betimsel çalışmalar yapılabilir.
7. Farklı öğrenim düzeylerinde dil öğretme ve öğrenmeye yönelik aynı araştırma yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.
8. DÖZF ölçeği İngilizce dışındaki bir yabancı dilin öğretimi için de kullanılıp sonuçları karşılaştırılabilir.
9. Türkiye’de farklı bölge ve illerde aynı araştırma yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- 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.
- Akgüzel, G. (2006). *İlköğretim 4–8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill Companies
- Arends, R.I. (1997). *Classroom instruction and management*. Newyork: Mcgraw-Hill.
- Arıkan, A. (2006). *Strategies for reading*. Ankara: Hacettepe University Publication.
- Asgari, M. (2011). Teachers’ using current issues of interest on students vocabulary learning. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(9), 1901-1907.
- Avrupa Komisyonu (2012). Avrupa’da okullarda dil Öğretimi üzerine temel veriler. Eurydice. [Çevrim içi: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> Erişim tarihi: 2 Aralık 2016.]
- Aslantürk, S. (2011). *Anadolu liselerinden kullanılan yeni İngilizce 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 İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (gaziantep ili örneği). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 [Çevrim içi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/73.pdf>, Erişim tarihi: 2 Ekim 2015.]
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Batumlu Uslu, D.Z. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bayraktaroğlu, S. (2014). *Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.*
- British Council ve TEPAV (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi.* [Çevrim-içi: http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf, Erişim tarihi: 20 Ocak, 2016.]
- Brown, G. (1990). Cultural Values :The interpretations of discourse. *ELT Journal* 44(1),11-24.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language.* Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English.* Harlow: Longman.
- Calero, F. R. (2012). *Fifth-grade English language learner academic self-concept, student-teacher relationships, self-regulated learning, parental academic support, native language support, interest, usage, proficiency and academic achievement.* (Unpublished Doctorate thesis). Leadership and Technology Dowling College Brookhaven School of Education, Department of Educational Administration, New York 2012.
- Canbulat, M. ve İşgören, O.Ç. (2005): Yabancı dil öğretimine başlamada kullanılan en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Cem, C. (1978). *Türkiye’de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları*, Ankara: Doğan Basımevi.
- Ceyhan, E. (1982). *Türkiye Üniversitelerinde yabancı dil programlarının karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Chou, M. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language learners’ motivation through games, songs, and stories. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education.* 42 (3), 284–297.
- Cihan, T. ve Gürlen E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 13 (1), 131-146.

- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cohen, A.D. ve diğerleri (1995). *The impact of strategy-based instruction on speaking a foreign language*. [Çevrim içi: <http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/ImpactOfStrategiesBasedInstruction.pdf> Erişim tarihi: Mayıs, 2015.]
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48.
- Coşkun, A. ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating an english language teacher education program through peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-25.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Çekirdek, G. (2014). Hazırlık sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21 (2), 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.
- Dale, P. & Wolf, J.C. (1988). *Speech communication for international students*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Dağlıoğlu, F.Ö. (2004). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil derslerine olan tutumlarının artırılması ve program düzenlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkish university preparatory classes*. (Unpublished Master's Thesis). Abant İzzet Baysal University, Institute Of Educational Sciences, Bolu.
- Demirel, Ö. (1979). *Orta Eğitimde yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, C.B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı: Sorunlar ve çözümler*. [Çevrimiçi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancıdil_web.pdf Erişim tarihi: Kasım , 2015.]
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 55-80.
- Diaz-Rico, L. (2004). *A course for teaching English learners*. (İkinci Baskı). Pearson.

- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Unpublished Master's Thesis). METU, The Graduate School Of Social Sciences, Ankara.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dudley-Marling, C., & Searle, D. (1991). *When students have time to talk*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Duffy, G.G. & Israel, S.E. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. NY: Taylor&Francis.
- EF EPI (Education First English Proficiency Index) (2015). The world's largest ranking of countries by English skills. [Çevrim-içi: <http://www.ef.co.uk/epi/>, Erişim tarihi: 11 Ekim 2015.]
- Er, K. E. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf programlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14
- Ericsson, K.A. (Ed.) (1996). *The road to excellence*. Manwoh, NJ: Erlbaum.
- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6.baskı). Ankara: Edge Akademi
- European Commission. (2006). *Europeans and Their Languages*. Special Eurobarometer [Çevrimiçi: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_24_3_en.pdf <http://www.ef.co.uk/epi/>, Erişim tarihi: 17 Şubat, 2017.]
- Fink, C. ve Mairitsch, B. (2003). Culture awareness. In Hanak, M & Newby, H.,D. (Eds) *Second language acquisition: The interface between theory and practise*, 48-52.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: Guide for Middle and High School Teachers* (2nd Ed). USA: Corwin Press.
- Florez, M.C. (1999). *Improving adult language learners' speaking skills*. Washington DC: National Clearinghouse for ELS Literacy Education.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

- 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.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Grabe, W. A. ve Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Great Britain: Pearson.
- Grabe W. A. (2002). Dilemmas for the development of a second language reading abilities. In Jack C. Richards & Willy A. Renandya (Eds). *Methodology in language teaching: Anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Edinburgh: Pearson.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Pearson.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Bayyurt Y. ve Bektaş-Çetinkaya, Y. (Ed.), *Research perspectives on teaching and learning English in Turkey*, 39-58.
- 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. and Cope, J.A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Huffman, S. (2010). *The influence of collaboration on attitudes towards English vocabulary learning*. (Unpublished masters thesis). Iowa State University, Ames.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Longman:Pearson Education.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item responsetheory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Huy, N. T (2015). Problems affecting learning writing skill of grade 11 at Thong Linh high school. *Asian Journal of Educational Research*. 3(2), 53-69.
- Hyland, K ve Wang, L.L.C. (Eds). (2013). *Innovation and change in English language education*. Routledge. London, Newyork: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Johnson, B.E. (1998). *The reading edge: Thirteen ways to build reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.

- Juan W. X. & Abidin, J. Z. (2013). English listening comprehension problems of students from china learning English in Malaysia. *Language in India*. 13 (4), 367-403.
- Kandemir A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- 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.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. (11.baskı) Bilim yayıncılık
- Kefeli, H. (2008). *Exploring the perceptions of teachers, students, and parents about the new 4-year Anatolian high school English program*. (Unpublished Master's Thesis). The Graduate School of Natural and Applied Sciences, METU, Ankara.
- Kehe, D., & Kehe, P. D. (1988). *Discussion strategies*. Brattleboro, VT: ProLingua Associates.
- Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 7 (1), 66–85.
- Klimova, B. F. (2011). Motivation for learning English at a university level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2599-2603.
- 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.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Kurumehmetoğlu, Ö. (2008). *The attitudes on classroom management among efl teachers in private and state primary and high schools*. (Unpublished Master's Thesis). Uludağ University, The Graduate School of Social Sciences, Bursa.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: an Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780.
- LaRoche, K.M. (1993). A focus on using prewriting strategies and knowledge level strategies and skills to improve the attitudes and writing skills of middle school students. A Practicum Report for Nova University.
- Larzen-Östermark, E. (2009). Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching – a student teacher perspective. . [Çevrim içi: <http://www.informaworld.com>. Erişim tarihi: Eylül, 2015.]
- Li, P. (2015). Bilingualism as a dynamic process. In B. MacWhinney & W. O'Grady (eds.), *Handbook of language emergence* (pp. 511-536). Malden, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Littlewood W (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.

- Liu, H. & Cheng, S. (2014). Assessing language anxiety in EFL students with varying degrees of motivation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 285–299.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- 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.
- MacWhinney, B., O'Grady W. (Eds.) (2014). *Handbook of language emergence*. John Wiley & Sons, Inc. 511-536.
- 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.
- McMillan, J.H. (1996). *Educational research: fundamentals for the consumer*. (2nd ed.). New York: HarperCollins CollegePublishers.
- MEB (2014). Eğitim İstatistikleri. [Çevrim-içi: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>, Erişim tarihi: 13 Ekim 2014.]
- MEB (2002). *Tebliğler Dergisi*, 2537.
- MEB. (2006). Genel Liselerde, Kolejlerde, Anadolu Liselerinde ve Fen Lisesinde 2006-07 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanacak Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.
- [Çevrimiçi:<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/dersdaglimcizelgeleri/liselerdedersdagilimi.pdf>, Erişim tarihi: 11 Ekim 2015.]
- 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_ynetmelikdeiiklii.pdf, Erişim tarihi: 11 Ekim 2015.]
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Michelle D. Macy, (Ed). (2002) . *Teaching ESL/EFL with the Internet : Catching the wave*. Merrill Prentice Hall, New Jersey ,

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Moffet, J. (1982). *Writing, inner speech and meditation*. College English.
- Moore, D. H. (2008). *Analyzing relationships between classroom management strategies : student achievement scores, and teachers' attitudes and beliefs in diverse elementary settings*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- Morgan, B. (1992). Distinctive voices: Developing oral language in multilingual classrooms. In P. Pinsent (Ed.), *Language, culture and young children*. London: David Fulton.
- Nuttel, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan Publishing.
- O' Malley, J., Chamot, A., U., Manzares, S., Russo, R., P., Kupper, J. (1985) Learning strategies applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3)557-84.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal Vol. 36/2*.
- Oğuz, E.K. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. (7.th ed). United States of America: Harper Colins.
- Orakçı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, M. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı yayınları.
- Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. (2. Baskı) 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.
- Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkan, M.B. (2014). *Perceptions of language teachers about their teaching competences*. Master of Arts Thesis. Çağ University.
- Özkan, S. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- 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.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pinter, A. 2006. *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Posner, G. (1995). *Analyzing the curriculum*. (2.baskı). United States of America: McGraw-Hill.
- Poulou, M. S. (2009). Classroom interactions: Teachers' and students' perceptions. *Research in Education*, 82, 103-106.
- Prodromou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal* 42(2), 73-83.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Raja, B.W.D. & Selvi K. (2011). Causes of problems in learning English as a second language as perceived by higher secondary students. *I-manager’s Journal on English Language Teaching*, 1(4). 40-44.
- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, 4, 207-230.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. [Çevrim-içi: http://8pic.ir/images/s15uxmlv22ocvezrx_p8b.pdf, Erişim tarihi: 10 Ekim 2015.]
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: 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.
- Rubin, J (1975). What the ‘good language learner’ can teach us, *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive process in second language learning. *Applied Linguistics* 2, 117-131.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı’dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Sarıyer, S. (2008). *Anadolu Lisesi 9.sınıf öğrencilerin İngilizce öğrenmede güdülenmelerine olumsuz etki eden faktörler ve öğretmenlerin kullandıkları güdüleme stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Schellekens, P. (2007). *The Oxford ESOL handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research. *Language learning*. 28, 129-142
- Sebüktekin, H.(1983). *Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri*. İstanbul: Boğaziçi Matbaası.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8 (2), 550-577.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Senemoğlu, N. (1990). Öğrenci giriş nitelikleri ve öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt-düzeltilmenin erişime etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Sevinç, K.Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi.
- Shrope, W. A. (1970). *Speaking and listening a contemporary approach*. Harcourt, US America.
- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soner, O. (2007).Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Sözer, E. (1984). *Türkiye’deki üniversitelerde bilim-meslek alanlarına yönelik yabancı dil eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.
- 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.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (MEB-TTKB). (2014). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9,10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

- TED (Türk Eğitim Derneği) (1983). *Ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi vesorunları*. [Çevrimiçi: http://www.ted.org.tr/pdf/ted_yabanci_dil_ogretimi_ve_sorunlari_ocr.pdf, Erişim tarihi: 2 Ekim 2015].
- TED, (2014). TED, Türkiye’de İngilizce eğitimi. [Çevrimiçi: www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download, Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015].
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2011). Türkiye’nin İngilizce açığı. [Çevrimiçi: http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf, Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015].
- TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. [Çevrimiçi: http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015].
- Thurnburry, S. (2007). *How to teach speaking*. Pearson Education.
- Tomlison, B. (Ed.) (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum.
- Tonta, Y. (2007). *Faktör Analizi*. [Çevrimiçi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/fall2007/sb5002/sb5002-12-faktor-analizi.pdf>, Erişim tarihi: Mart, 2017).
- 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.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: a comparison of the anxiety levels of high school and university students*. (Unpublished Master of Arts Thesis). Trakya University.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, E. C., ve Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. (Witlock, M.C. Eds) *Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan Company.
- Wenden, A.L., ve Rubin, J. (eds) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Wilson, JJ. (2010). *How to teach listening*. England: Pearson, Longman.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Xiao, J. (2012b). Successful and unsuccessful distance language learners: An affective perspective. *Open Learning*, 27.2, 121–136.

- 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.
- Yaşar, Ş. (1990). *Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulaması*. Anadolu üniversitesi basımevi yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) (2007). *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi*. Ankara.[Çevrimiçi:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kit_abi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b, Erişim tarihi: 17 Mayıs 2016.]
- Yörü, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER DİZİNİ

EK-1 ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 477-1058

08 Nisan 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 18.03.2016 tarih ve 725 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Demet ÖZMAT**'ın Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "**İngilizce Öğretim Programları ve İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Nisan 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-2 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN FORMU



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5149315
Konu : Araştırma İzni

09.05.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 25/04/2016 tarihli ve 1280 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Demet ÖZMAT'ın "İngilizce Öğretim Programları ve İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Hasan KALELİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

09.05.2016

Hasan KALELİ
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1507-5952-3769-a3c2-c32e kodu ile teyit edilebilir.

EK-3 ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 27/12/2017

Tez Başlığı : İNGLİZCE ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER

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 Endeksi	Gönderim Numarası
26/12/2017	232	431752	14/12 /2017	%6	899416768

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik 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 ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: DEMET ÖZMAT

Öğrenci No: N11148981

Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Programı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

27.11.2017

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(PROF.DR.NURAY SENEMOĞLU)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

Date: 27/12/2017

Thesis Title : FACTORS THAT MAKE LEARNING ENGLISH LANGUAGE DIFFICULT

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 Defence	Similarity Index	Submission ID
26/12/2017	232	431752	14/12 /2017	%6	899416768

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.

Date and Signature

Name Surname: DEMET ÖZMAT

Student No: N11148981

Department: EDUCATIONAL SCIENCES

Program: CURRICULUM AND INSTRUCTION

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

27.12.2017

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(PROF.DR.NURAY SENEMOĞLU)

EK-4 DİL ÖĞRENMEYİ ZORLAŞTIRAN FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

<p>Aşağıda İngilizce öğrenirken sizi zorlayan faktörler belirlenmiştir. Lütfen bu maddelere katılma durumunuzu belirtiniz.</p> <p>İngilizce öğrenirken güçlük çekiyorum çünkü.....</p>	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Orta düzeyde katılıyorum (3)	Az düzeyde katılıyorum (2)	Katılmıyorum (1)
1. İngilizce kitaplarımızın içindeki okuma parçaları ilgimi çekmiyor.					
2. Kitabımızdaki okuma parçaları hayatımızda işimize yarayacak konuları kapsamıyor.					
3. İngilizce kitaplarındaki okuma parçalarının anlayabileceğim çok üstünde olduğunu düşünüyorum.					
4. Okulumuzda ödünç alabileceğimiz İngilizce hikâye kitapları bulunmuyor.					
5. Okurken çok fazla bilmediğim kelimelerle karşılaştığım için okumaktan hoşlanmıyorum.					
6. Tek başıma İngilizce bir metni okurken anlayamadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.					
7. Okuduğumuz İngilizce parçasını nasıl anlayacağımız konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmıyor.					
8. Sınıfımız kalabalık olduğu için okuduğumu anlayıp anlamadığım kontrol edilemiyor.					
9. Derslerde yeterince İngilizce yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlanıyorum.					
10. İngilizce bir metin yazarken dikkat etmemiz gerekenler uygulama yapılarak gösterilmiyor.					
11. İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmıyor.					
12. Yazdığımız ödevler kontrol edilip nerede yanlış yaptığımız hakkında bilgi verilmiyor.					
13. İngilizce yazarken dil bilgisi (grammar) bilgim eksik olduğu için cümle kuramıyorum.					
14. Boş zamanlarımda İngilizce kitap, haber, makale vb. okumaya vakit ayırmıyorum.					
15. İngilizce okumanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					

16. Tek başıma İngilizce metin yazmakta kendimi yetersiz hissettiğim için yazmakta zorlanıyorum.					
17. Derslerde, kasetçalar, CD, DVD, bilgisayar vb. gibi araçlarla İngilizce dinleme becerimizi geliştirecek etkinlikler yapılmıyor.					
18. Derslerde kullanılan İngilizce dinleme parçaları çok hızlı olduğu için dinlediğimi anlamıyorum.					
19. Dinlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda yol gösterilmiyor.					
20. Derslerde dinleme parçalarını anlayamayınca moralim bozuluyor.					
21. Dinlediğimiz konular ilgimi çekmediği için dinlerken sıkılıyorum.					
22. Sınavlarımızda dinleme bölümü bulunmadığı için dinleme becerimi geliştirmeye önem vermiyorum.					
23. Sınıfımızın kalabalık olması dinlediğimi anlamamı engelliyor.					
24. İngilizce sınavlarında “ konuşma ” bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerini önemli bulmuyorum.					
25. Derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum.					
26. Derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiği için İngilizce iletişim kurmak için çaba sarf etmiyorum.					
27. Okul dışında etrafımda İngilizce konuşacak birileri yok.					
28. İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlenin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum.					
29. İngilizce konuşmamızı geliştirmek için neler yapmamız gerektiği hakkında yol gösterilmiyor.					
30. Hata yapmadan ve akıcı konuşmak istediğim için İngilizce konuşamıyorum.					
31. İngilizce konuşma konusunda kendime güvenmiyorum.					
32. İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor.					
33. Sınıf kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapamıyoruz.					
34. İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığım için zorlanıyorum.					
35. Yeni kelimeleri nasıl öğreneceğimi bilmiyorum					
36. Yeni kelimeler öğrenirken daha kolay hatırlamamıza yardımcı olacak yollar gösterilmiyor.					
37. Dil bilgisi (grammar) öğrenirken sadece test çözdüğümüz için cümle kurmakta zorlanıyorum.					
38. İngilizce dersleri tek bir ders kitabına bağlı olarak işleniyor.					
39. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmiyor.					
40. İngilizce derslerinde verilen ödevlerimi yapmıyorum.					

41. İngilizce öğrenmeye okul dışında zaman ayırmıyorum.					
42. İngilizce öğrenmenin geleceğim için önemli olduğunu düşünmüyorum.					
43. İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklerim olduğundan hep geri kalıyorum.					
44. İngilizce dışındaki dersleri daha önemli bulduğum için bu derslere daha çok çalışmak zorunda hissediyorum.					
45. İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştığım için iyi öğrenemiyorum.					
46. İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceğimi düşündüğüm için şimdi başka derslere ağırlık veriyorum.					
47. İngilizce derslerinde diğer derslere çalışmamıza izin veriliyor bu yüzden diğer derslere ağırlık veriyorum.					
48. İngilizce öğretmenimi sevmiyorum ve bu durum İngilizceden soğumama neden oluyor.					
49. İngilizcede dersler sadece çalışkan öğrencilerle işleniyor					
50. Öğretmenimiz derse genellikle isteksiz ve sınırlı başladığı için İngilizceden soğuyorum.					
51. İngilizce derslerimiz monoton ve sıkıcı geçtiği için öğrenmekten zevk almıyorum.					
52. Sınıfta disiplin sağlanamadığı için İngilizce öğrenemiyorum.					
53. İngilizce ders saatleri az olduğu için İngilizce yeterli düzeyde işlenmiyor.					
54. Okul yönetimi diğer derslere (Matematik, Fen gibi) İngilizceden daha çok önem veriyor.					
55. Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım.					

İngilizce öğrenirken yaşadığımız zorluklara eklemek istediğiniz sebepler varsa lütfen yazınız:

.....

12. Derslerde dinleme becerimizi geliştirecek etkinlikler yapılmadığı için dinlediğimi anlamakta zorlanıyorum.					
13. Dinlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda yol gösterilmiyor.					
14. Dinlediğimiz konular ilgimi çekmediği için dinlerken sıkılıyorum.					
15. İngilizce sınavlarında/yazılılarda “ konuşma ” bölümü olmadığı için konuşma etkinliklerini önemli bulmuyorum.					
16. Derslerde İngilizce konuşurken arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden çekiniyorum					
17. Derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiği için İngilizce iletişim kurmak için çaba sarf etmiyorum.					
18. İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlenin Türkçesini düşündüğüm için çok fazla duraksıyorum ve bu nedenle konuşmak istemiyorum.					
19. İngilizce konuşmamızı geliştirmek için neler yapmamız gerektiği hakkında yol gösterilmiyor.					
20. Hata yapmadan ve akıcı konuşmak istediğim için İngilizce konuşamıyorum.					
21. İngilizce konuşma konusunda kendime güvenmiyorum.					
22. İngilizce konuşmak için sözcüklerin nasıl telaffuz edileceğine yeterince yer verilmiyor.					
23. Sınıf kalabalık olduğu için konuşma pratiği yapılmıyor.					
24. İngilizce konuşmak için yeterli kelime bilgisine sahip olmadığım için konuşmakta zorlanıyorum.					
25. Yeni kelimeleri nasıl öğreneceğimi bilmiyorum					
26. Yeni kelimeler öğrenirken daha kolay hatırlamama yardımcı olacak yollar gösterilmiyor.					
27. Dil bilgisi (grammar) öğrenirken sadece test çözdüğümüz için cümle kurmakta zorlanıyorum.					
28. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmiyor.					
29. İngilizce öğrenmeye okul dışında zaman ayırmıyorum.					
30. İngilizce dersinde geçmişten gelen eksiklerim olduğundan hep geri kalıyorum.					
31. İngilizce dışındaki dersleri daha önemli bulduğum için bu derslere daha çok çalışmak zorunda hissediyorum.					
32. İngilizce dersine sadece yüksek not almak için çalıştığım için iyi öğrenemiyorum.					

33. İngilizceyi zaten üniversitede öğreneceğimi düşündüğüm için şimdi başka derslere ağırlık veriyorum.					
34. İngilizce derslerinde diğer derslere çalışmamıza izin veriliyor bu yüzden diğer derslere ağırlık veriyorum.					
35. İngilizce öğretmenimi sevmiyorum ve bu durum İngilizceden soğumama neden oluyor.					
36. İngilizcede dersler sadece çalışkan öğrencilerle işleniyor					
37. Öğretmenimiz derse genellikle isteksiz ve sinirli başladığı için İngilizceden soğuyorum.					
38. İngilizce derslerimiz monoton ve sıkıcı geçtiği için öğrenmekten zevk almıyorum.					
39. Sınıfta disiplin sağlanamadığı için İngilizce öğrenemiyorum.					
40. Alt sınıflarda İngilizce ders notum hep düşüktü bu nedenle İngilizce öğrenemeyeceğime inandım.					

***İngilizce öğrenirken yaşadığınız zorluklara eklemek istediğiniz başka sebepler varsa lütfen yazınız:

EK-6 İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU

A. Demografik Özellikler

1.Cinsiyet

K () E ()

2.Öğretim yaptığınız düzey

ORTAOKUL () LİSE ()

B. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler

1. Öğrenme Kaynaklarından Kaynaklanan Zorluklar

1- İngilizce ders kaynaklarına (derste kullanılan araç gereçlere) yönelik yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa nelerdir? Neden zorluk olarak görüyorsunuz?

2- İngilizce derslerinde kitaplar dışında en çok hangi tür materyallere ihtiyaç duymaktasınız? Neden? (Sonda: ek kaynaklar, Teknoloji ve Dijital medya /Görsel materyaller (sunu/ film/dizi/video...vb) /İşitsel materyaller (müzik, ses Cdsi) vb)

3- Derslerde kullanılan İngilizce kitapları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Yaşadığınız zorluklar var mıdır? Eğer var ise, en çok ne tür zorluklar yaşamaktasınız?

(Sonda: Kitaplar öğrencilerin öğrenme düzeyine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve sizin ihtiyaçlarınıza göre düzenlenmiş midir? Görsel açıdan zengin midir? vb faktörler açısından değerlendirir misiniz?)

4- İngilizce dersinin araç-gereçlerine ilişkin önerileriniz nelerdir? Neler eklenmeli ve nasıl daha iyi olmalı?

2. Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklar

1- İngilizce derslerinizde (öğretme-öğrenme ortamında) kullandığınız yöntem ve tekniklerle ilgili yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa ne gibi zorluklar yaşamaktasınız? (Sonda: Derslerinizde ne tür etkinlikler daha iyi gidiyor ve ya gitmiyor?)

2-Öğrencilerinize İngilizce öğrenirken ne gibi yolları izleyeceklerine dair yollar gösteriyor musunuz? Ne gibi tavsiyelerde bulunuyorsunuz? Öğrenciler talep ediyorlar mı? (Sonda: İngilizce derslerinde öğrenme ve öğretimde başarıyı artırmak için İngilizceyi sevdirmek için neler önerirsiniz? Yeni yollar, kaynaklar, öğrenme stratejileri vb.)

3-Öğrencilerinizin İngilizce derslerinde en çok zorlandıkları beceri/beceriler hangileri ve sizce neden zorlanıyorlar?

4- İngilizce öğretme öğrenme ortamının daha verimli olmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

3.Öğrenenden Kaynaklanan Zorluklar

1- Öğrencilerinizin İngilizce dersine karşı olumsuz tutumları var mı, varsa en sık karşılaştığınız olumsuz tutumlar nelerdir?

2- Öğrencilerinizin İngilizce öğretmenlerine karşı olumsuz tutumları var mı, varsa ne gibi olumsuz tutum sergilediklerini düşünüyorsunuz?

3- İngilizce derslerinde başarıyı artırmak ve İngilizceyi sevdirmek adına neler öneriyorsunuz?

4. Öğrenme İkliminden Kaynaklanan Zorluklar

1- Öğretme-öğrenme ortamında (sınıfta) psikolojik açıdan İngilizce öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız?

(Sonda: Sınıf ortamınızı öğrencilerin psikolojisi açısından değerlendirir misiniz?)

2- Öğretme- öğrenme ortamında (sınıfta) fiziksel ortam ve imkânlar açısından İngilizce öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız? (Sonda: sıralar ve oturma düzeni, görseller, teknolojik araç gereçler vb)

3- Öğrenme iklimi İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için nasıl daha iyi düzenlenmelidir? Önerileriniz var mıdır ?

EK-7 ÖĞRENCİLER GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

A. Demografik Özellikler

1.Cinsiyet

K () E ()

2. Hangi düzeyde eğitim görüyorsunuz?

ORTAOKUL () LİSE ()

B. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler

1. Öğrenme Kaynaklarından Kaynaklanan Zorluklar

1- İngilizce ders kaynaklarına (derste kullanılan araç gereçlere) yönelik yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa nelerdir? Neden zorluk olarak görüyorsunuz? Ne gibi konularda en fazla sıkıntı yaşamaktasınız?

2- Derlerde kullandığınız İngilizce kitapları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Yaşadığınız zorluklar var mıdır? Eğer var ise, en çok ne tür zorluklar yaşamaktasınız? (Sonda: Kitaplar sizin düzeyinize, ilginize, ihtiyaçlarınıza göre düzenlenmiş midir? Görsel açıdan zengin midir? Etkinlikleri faydalı buluyor musunuz?)

2. Öğretimin Niteliğinden Kaynaklanan Zorluklar

1- İngilizce öğrenirken derlerde yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa ne gibi zorluklar yaşamaktasınız? (Sonda: Derslerinizde ne tür etkinlikler daha iyi gidiyor ve ya gitmiyor? Hangi tür etkinlikleri daha çok seviyorsunuz? Hangilerinde zorlanıyorsunuz?)

2- İngilizce öğrenirken en çok zorlandığınız, yapamadığınızı düşündüğünüz, beceri/beceriler var mıdır? Varsa hangileri ve neden zorlandığınızı düşünüyorsunuz?

3.Öğrencilerin Kendilerinde Kaynaklanan Zorluklar

1- İngilizce öğrenirken sizden kaynaklandığını düşündüğünüz zorluklar var mıdır? Kendinizle ilgili ne gibi problemler yaşamaktasınız? (Örneğin, İngilizceye yeterli vakit ayırıyor musunuz? İngilizce dersini seviyor musunuz? vb?)

4. Öğrenme İklminden Kaynaklanan Zorluklar

1- Sınıf ortamınızda sizin İngilizce öğrenmenizi olumsuz yönde etkileyecek durumlar var mıdır? Varsa ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız? (Örneğin: sınıf mevcudu, disiplin problemleri, arkadaşlık ilişkileri, öğretmenle iletişim vb..)

5. Öneriler

1. Nasıl bir ortamda daha iyi İngilizce öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? Ne gibi şartlar, durumlar, ortam olsa daha iyi İngilizce öğrenirsiniz? Önerileriniz var mıdır?

Teşekkür Ederim

EK-8 ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora tez çalışması olarak yürütülen bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde, dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma için veri toplanmamak üzere Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonu'ndan uygunluk ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istemediğiniz sürece bu formları doldurmanız gerekmemektedir. Sonradan vazgeçmeniz halinde verileriniz araştırmadan çıkarılacaktır. Yapılacak uygulamanın getirebileceği herhangi bir risk durumu, rahatsızlık ya da aksi tesir edebileceği durum söz konusu değildir. Kimlik bilgileriniz alınmayacak ve kişisel olarak veriler kimseyle paylaşılmayacaktır, analiz sonuçları bireysel olarak sunulmayacaktır. Araştırmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa size açıklama yapılacaktır. Araştırma sonuçlarına ise istediğiniz takdirde tez yazımı tamamlandıktan sonra tarafımızdan ulaşabilirsiniz.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Doktora Öğrencisi
Demet ÖZMAT

- **Tarih:**

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Tez Danışmanı),
Demet ÖZMAT (Doktora Öğrencisi)

Adres: Hacettepe Üni. Eğitim Fak. 06800 Çankaya ANKARA
Tel. 05054530099

e-posta: profdrnuray@gmail.com, demet_205@hotmail.com

İmza:

EK-9 ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU/VELİ ONAY FORMU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora tez çalışması olarak yürütülen bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde, dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma için veri toplanmamak üzere Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonu'ndan uygunluk ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istemediğiniz sürece bu formları doldurmanız gerekmemektedir. Sonradan vazgeçmeniz halinde verileriniz araştırmadan çıkarılacaktır. Yapılacak uygulamanın getirebileceği herhangi bir risk durumu, rahatsızlık ya da aksi tesir edebileceği durum söz konusu değildir. Kimlik bilgileriniz alınmayacak ve kişisel olarak veriler kimseyle paylaşılmayacaktır, analiz sonuçları bireysel olarak sunulmayacaktır. Araştırmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa size açıklama yapılacaktır. Araştırma sonuçlarına ise istediğiniz takdirde tez yazımı tamamlandıktan sonra tarafımızdan ulaşabilirsiniz.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Doktora Öğrencisi
Demet ÖZMAT

- **Tarih:**

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:
Adres:
Tel:
İmza:

- **Veli:**

Adı, soyadı:
Adres:
Tel:
İmza:

[18 Yaş altı çocuk ve ergenlerin katılımcı olduğu çalışmalarda velisinin adı, soyadı, imzası:]

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Tez Danışmanı),
Demet ÖZMAT (Doktora Öğrencisi)
Adres: Hacettepe Üni. Eğitim Fak. 06800 Çankaya ANKARA
Tel. 05054530099
e-posta: profdrnuray@gmail.com, demet_205@hotmail.com

İmza:

**EK-10 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ
DENEME UYGULAMASINA AİT İSTATİSTİKLER**

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>	<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
M28	,630	,411
M51	,620	,341
M35	,613	,144
M55	,612	,565
M39	,608	,586
M34	,608	,413
M30	,602	,405
M15	,593	,554
M27	,589	,566
M5	,586	,460
M45	,582	,286
M12	,581	,581
M9	,566	,337
M4	,565	,488
M37	,560	,593
M50	,560	,013
M8	,554	,428
M48	,551	,483
M32	,550	,498
M46	,532	,525
M20	,525	,365
M41	,517	,298
M43	,513	,418
M29	,509	,428
M31	,503	,468
M52	,501	,228
M19	,498	,589
M47	,488	,630
M14	,488	,509
M44	,488	,602
M18	,483	,503
M25	,468	,550
M10	,460	,432
M49	,459	,608
M36	,453	,613
M33	,432	,453
M40	,432	,560
M17	,428	,171
M24	,428	,608
M23	,418	,432
M42	,413	,517
M6	,413	,413
M1	,411	,513
M7	,405	,488
M1	,365	,582
M54	,348	,532
M2	,341	,488
M3	,337	,551
M22	,298	,459
M11	,286	,560
M26	,228	,620
M53	,209	,501
M38	,171	,209
M3	,144	,348
M16	,013	,612

**EK-11 LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ
DENEME UYGULAMASINA AİT İSTATİSTİKLER**

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>	<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
M45	,655	,429
M18	,628	,394
M8	,624	,390
M36	,601	,361
M46	,588	,346
M9	,580	,337
M29	,576	,332
M17	,571	,326
M34	,569	,323
M28	,564	,318
M37	,553	,306
M20	,551	,304
M10	,547	,299
M27	,536	,288
M44	,535	,286
M35	,534	,285
M41	,530	,281
M4	,526	,276
M23	,526	,277
M32	,521	,272
M6	,512	,262
M13	,505	,255
M15	,504	,254
M5	,501	,251
M30	,501	,251
M33	,493	,243
M31	,489	,239
M12	,485	,235
M51	,483	,233
M50	,471	,222
M48	,466	,217
M7	,457	,209
M49	,455	,207
M11	,446	,199
M47	,418	,175
M2	,412	,169
M16	,405	,164
M19	,401	,161
M24	,390	,152
M25	,390	,152
M43	,388	,151
M52	,383	,147
M1	,373	,139
M21	,363	,132
M39	,356	,127
M40	,346	,120
M55	,334	,111
M38	,303	,092
M54	,288	,083
M14	,286	,082
M22	,271	,074
M53	,253	,064
M3	,224	,050
M26	,219	,048
M42	,198	,039

**EK-12 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ
NİHAİ UYGULAMAYA AİT İSTATİSTİKLER**

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>	<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
51	,640	,409
34	,617	,381
35	,616	,380
5	,600	,360
30	,600	,360
55	,597	,357
45	,596	,355
50	,596	,355
12	,595	,354
48	,595	,354
9	,593	,352
15	,590	,348
39	,585	,342
32	,582	,338
37	,565	,319
4	,564	,318
8	,556	,309
27	,548	,300
29	,537	,288
43	,527	,278
46	,526	,277
20	,523	,273
52	,503	,253
44	,501	,251
10	,499	,249
41	,498	,248
49	,492	,242
18	,491	,241
47	,491	,241
31	,487	,237
33	,471	,222
36	,471	,221
25	,444	,197
24	,437	,191
1	,435	,189
6	,430	,184
17	,429	,184
7	,418	,175
23	,417	,174
2	,371	,138
	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1	12,163	30,406
2	2,797	6,991

EK-13 LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DÖZF ÖLÇEĞİ NİHAİ UYGULAMAYA AİT FAKTÖR YÜKLERİ

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>	<i>Ortak Faktör Varyansı</i>
45	,673	,452
18	,626	,392
8	,624	,390
36	,601	,361
46	,600	,360
9	,576	,331
29	,569	,323
34	,562	,316
17	,558	,311
37	,556	,310
20	,549	,302
44	,541	,292
10	,536	,287
27	,534	,285
4	,530	,281
41	,528	,279
35	,527	,278
6	,521	,272
5	,507	,257
32	,506	,256
23	,503	,253
31	,497	,247
15	,493	,243
30	,493	,243
51	,485	,236
50	,478	,229
48	,473	,224
12	,472	,223
33	,471	,222
49	,467	,218
7	,449	,202
47	,428	,183
2	,419	,175
43	,409	,168
1	,386	,149
25	,383	,146
24	,378	,143
52	,372	,138
39	,363	,132
55	,350	,123
	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1	12,532	31,330
2	3,511	8,776

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	DEMET ÖZMAT
<i>Doğum Yeri</i>	NİĞDE
<i>Doğum Tarihi</i>	01.05.1986

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	NİĞDE ANADOLU LİSESİ	2003
<i>Lisans</i>	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	2008
<i>Yüksek Lisans</i>	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	2011
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>		
<i>Projeler</i>		
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ HAZIRLIK SINIFI	2011-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

--

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

--

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	demetgulsoy@cankaya.edu.tr

<i>Jüri Tarihi</i>	14.12.2107
--------------------	------------