



What Do We Need to Teach English? A Phenomenological Study İngilizce Öğretimindeki İhtiyacımız Nedir? Bir Olgu Bilim Çalışması *

Mehmet ALTIN **

Asuman Seda SARACALOĞLU ***

Geliş / Received:

Kabul / Accepted:

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the need for English language teaching (ELT) in our country by going to the source of the problems. The phenomenological design was used for the determination of the need. In this design, interview and document review techniques were used for collecting data. The interviews were held with eight English teachers working in different state secondary schools in Aydın province. In addition, a total of 117 thesis made between the years of 1996-2016 in the field "ELT" in Turkey were examined in YÖKTEZ database, and research trends in this field were identified. It was concluded that teaching methods and techniques of the four main language skills failed to attract learners' attention, learners experienced some word types, grammatical structures and units, the importance given to lessons declined during adolescence, the motivation towards English declined as the English score is lower than the scores of the other courses at the entrance exam for high schools, there was a lack of doctoral studies in English language teaching, experimental models were not applied in the studies and qualitative data collection methods were preferred.

Keywords: needs analysis, English language teaching, phenomenology.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inip ihtiyacımızı belirlemektir. Bu ihtiyacı belirlemede nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desen kullanılmıştır. Bu desen kapsamında verileri toplamak için görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler, Aydın Efeler ilçesinde farklı devlet ortaokullarında görev yapan sekiz İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 1996-2016 yılları arasında Türkiye'de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış toplam 117 tez YÖKTEZ veri tabanında incelenip bu alandaki araştırma eğilimi belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin dört ana dil becerisindeki öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgilerini çekmediği, bazı kelime türleri, dilbilgisi yapıları ve ünitelerde zorluklar yaşadıkları, ergenlikle birlikte derslere verilen önemin azaldığı, liseye geçiş sınavında İngilizce puanının diğer derslerin puanlarına göre düşük olmasından dolayı güdünün azaldığı, İngilizce öğretimi alanında doktora düzeyinde çalışmaların azlığı, yapılan çalışmalarda deneysel modellerden fazla yararlanılmadığı ve daha çok nitel veri toplama yöntemleriyle veriler toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: ihtiyaç analizi, İngilizce öğretimi, olgu bilim.

* Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı doktora tezinin bir kısmından yapılmıştır.

** Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmet.altin@adu.edu.tr

*** Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, sedasaracal@gmail.com

Giriş

Küreselleşme ile birlikte bilgi de sürekli artmıştır; yeni bilgileri edinmek için gelişme ve yenilikleri takip etmek zorunlu hale gelmiştir (Çelebi & Sarıcaoğlu, 2009). Bunun için farklı toplumlarla iletişim halinde olmak gerekir. Bu iletişim için de en uygun araç, bilinen ortak bir dili kullanmaktır. Ortak dil denilince akla günümüzde hemen hemen her alanda en çok konuşulan dil olan İngilizce gelmektedir (Demirel, 2012). Yaklaşık bir milyar kişi İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır (Maxom, 2009). Çağımızda İngilizceyi öğrenme artık sadece iletişim amaçlı olmaktan çıkmış; geleceğe yatırım, boş zamanları değerlendirecek bir uğraş, ulaşılmaya çalışılan bir hedef haline gelmiştir (Tin, 2013). Hayatlarını değiştirmek isteyenlerin ilk yaptıklarından biri yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmek olmuştur (Maxom, 2009). Demirel (2012), iletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi, milletler arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin yoğunlaşması, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale geldiğini; yabancı dil öğrenimine olan isteği artırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, İngilizce öğrenimi artık büyük bir iş sahası halini almıştır (Maxom, 2009).

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretimine büyük önem verilmektedir. Geçmişten günümüze kadar okul programlarındaki yeri sürekli artırılmakta, etkili bir dil öğretimi için büyük paralar harcanmaktadır. Eğitim sisteminin değişmesiyle İngilizce öğretimi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkökul ikinci sınıftan verilmeye başlanmıştır. Üniversitelerin ilk senesinde verilen temel İngilizce dersleri de düşünüldüğünde 12-13 senelik bir eğitim söz konusudur; fakat bu uzun sürecin sonunda istenilen İngilizce seviyesine öğrencilerin ulaşamadığı düşünülmektedir (Arslan, 2009).

İngilizce öğretimi hem İngilizce öğrenen birey hem de İngilizce öğreten öğretmen için de zor bir süreç halini alabilmektedir (Reiss, 2012). Ülkemizde büyük bir öneme sahip olmasına rağmen toplum olarak neden ikinci bir dili edinmekte çok zorlanma probleminin temel kaynağına inmek gerekmektedir (Arslan, 2009). Problemin temel kaynağına inmenin bir yolu da ihtiyaç analizidir. Hutchinson & Waters (1987; akt., Nation & Macalister, 2010) tarafından gereklilikler, eksiklikler ve istekler olarak üçe ayrılan ihtiyaçları belirlemede ölçme, anket uygulama, görüşme yapma, ders kitaplarını inceleme gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inip ihtiyacımızı belirlemektir.

Yöntem

Anderson & Burns (1980; akt. Karasar, 2012) bir çalışmada verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl anlamlandırılacağına yol göstermesi için araştırma modelinin araştırmaya başlamadan önce belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada amaç, İngilizce öğretiminde ülkemizde duyulan ihtiyacı belirlemektir. Çalışma, bu ihtiyacı saptamaya yönelik olarak modellenmiştir. Bu çalışma belirlenen ihtiyaçlara yönelik geliştirilecek programlar için bir temel niteliğindedir; çünkü ihtiyaç analizi, genellikle yeni bir eğitim programının tasarlanması veya mevcut bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2016).

Araştırma Modeli

İhtiyaç analizi, nitel araştırma desenlerinden olgu bilimsel desende yapılandırılmıştır. Olgu bilimsel araştırma, bireylerin bir olgu hakkındaki tecrübelerini anlamlandıran bir çalışma türüdür (Creswell, 2014). İhtiyaç analizi için iki tür çalışma yapılmıştır. İlk olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin güçlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Sonra alan yazında İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların tür ve desenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Erdem (2011), belirli dönemlerde eğitim alanyazının genel bir değerlendirmesinin yapılmasının sadece o döneme ilişkin ortaya konan araştırmaların niteliğine dair bilgi vermediğini, aynı zamanda daha sonraki araştırmalara da ışık tuttuğunu belirtmiştir.

Çalışma Grubu

İhtiyaç analizi için görüşmeler yoluyla elde edilecek veriler için Aydın'ın Efeler ilçesinde farklı devlet ortaokullarda görev yapan sekiz İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Amaçlı örneklem türlerinden ölçüt dayanaklı örneklem biçimi kullanılmıştır. Ölçüt olarak "öğretmenlerin görev yaptıkları okulların orta-üst sosyo-ekonomik seviyedeki farklı devlet okulları olması" belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı çalışma evrenini oluşturan bireylerin niteliklerini belirler ve belirlenen nitelikteki bireylere ulaşırlar (Christensen, Burke Johson & Turner, 2015). Orta-üst statüdeki farklı devlet okullarından öğretmenler çalışmada "Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8" harfleri ile kodlandırılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerle ilgili betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir. Ayrıca İngilizce öğretiminde yapılan olan çalışmaların tür ve desenini belirlemek amacıyla 1996-2016 yılları arasında Türkiye'de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış toplam 117 tez YÖKTEZ veri tabanında incelenip bu alandaki araştırma eğilimi incelenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Öğretmenlik Süreleri-Sınıfı

	<i>Öğretmenlik Süresi</i>	<i>Bulunduğu Okuldaki Yılı</i>	<i>Girdikleri Sınıflar</i>
Ö1	14	4	5-7
Ö2	15	12	5-6-8
Ö3	25	8	6-7-8
Ö4	18	2	7-8
Ö5	20	3	5-6-7
Ö6	6	5,5	5-6-7-8
Ö7	7	3,5	6-7-8
Ö8	7	2	5-6-7

Verilerin Toplanması

Olgu bilimsel araştırmalarda veriler, bireylerin tecrübelerinin temel yapı ve değerini betimlemek için toplanır (Merriam, 2013). Olgu bilimsel araştırmalarda veri toplama; başta görüşme olmak üzere gözlem, doküman ve sanat eseri inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılır. Nitel araştırmada, sözlü veriler veya metin içeren veriler üzerinde çalışma yapıp bunların çözümlenmesi ve yorumlanması gerçekleşir

(Nassaji, 2017). Bu araştırmada veri toplarken görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Görüşme verileri, seçilen okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla veriler görüşme yöntemiyle, İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmaların analizi için veriler, doküman incelemesi yöntemiyle tezlerden elde edilmiştir. Tezler, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada veriler, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Belgesel gözlem (Duverger, 1973; akt. Karasar, 2014) veya doküman metodu (Rummel, 1968; akt. Karasar, 2014) olarak da bilinen doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırma amacına uygun biçimde toplanmasını kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan, doğrudan alıntılara da yer verilmektedir. İngilizce öğretiminde yapılan olan çalışmaların tür ve desenini belirlemek amacıyla 1996-2016 yılları arasında Türkiye'de "İngilizce Öğretimi" alanında yapılmış tezlerden doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen sözel veriler de içerik analizi yöntemiyle nicelleştirilmiş (Balcı, 2015) ve frekans değerleri ile ifade edilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirtmeye de yarayan bir analiz tekniği olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir (Bauer, 2003; akt. Göktaş ve diğerleri, 2012). İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2004). Veriler analiz edilerek frekans dağılımları (f) ve yüzdeleri (%) verilmiştir.

Bulgular

İhtiyaç Analizi (İngilizce Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimi)

İngilizce öğretimi alanındaki araştırma eğilimini belirlemek için dokümanların incelenmesinden elde edilen verilerin içerik analizinden ortaya çıkan bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. İngilizce Öğretimi Alanında Yapılan Tezlerin Türü

	Lisansüstü			Model			Yöntem			
	Y. Lisans	Doktora	Toplam	Betimsel	Deneysel	Toplam	Nitel	Nitel	Karma	Toplam
1996	3	0	3	3	0	3		2	1	3
1997	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
1999	2	0	2	1	1	2	0	2	0	2

2000	1	1	2	2	0	2	0	1	1	2
2001	2	0	2	2	0	2	0	2	0	2
2002	3	1	4	4	0	4	1	1	2	4
2003	5	3	8	6	2	8	1	4	3	8
2004	4	0	4	3	1	4	1	2	1	4
2005	7	1	8	3	5	8	1	4	3	8
2006	6	1	7	4	3	7	0	6	1	7
2007	7	1	8	7	1	8	1	6	1	8
2008	5	1	6	5	1	6	0	5	1	6
2009	6	0	6	6	0	6	0	4	2	6
2010	11	2	13	11	2	13	0	9	4	13
2011	5	1	6	6	0	6	2	1	3	6
2012	9	1	10	9	1	10	2	3	5	10
2013	4	2	6	4	2	6	1	3	2	6
2014	7	1	8	7	1	8	2	3	3	8
2015	4	1	5	3	2	5	2	2	1	5
2016	6	2	8	8	0	8	5	1	2	8
Toplam	97	20	117	94	23	117	19	61	37	117

İngilizce öğretiminde yapılan toplam 117 tez incelendiğinde bunların 97'sinin yüksek lisansta gerçekleştirilirken 20'sinin doktora gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. İngilizce öğretiminde doktora yapılan tezlerin yüksek lisansta yapılanlara nazaran daha az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu tezlerde kullanılan modellere bakıldığında ise 94 tezin betimsel, 23 tezin deneysel modelle tasarlandığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Tezlerin tasarımında kullanılan modellerde deneysel modellerin betimsel modellere göre sayıca daha az olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacıların var olanı değiştirmek yerine var olanı betimlemenin daha kolay olabileceğine inanmaları veya deneysel etkiye inanmamaları gibi sebeplerden betimsel modeli tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Tezlerde kullanılan verilerin toplanma yöntemleri incelendiğinde ise 61 tezdaki verinin nitel, 37 tezdaki verinin karma ve 19 tezdaki verinin ise nicel yöntemle toplandığı ortaya çıkmaktadır. Tezlerde analizi yapılan verilerin toplanma yöntemleri bakımından ise daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nicel yöntemlerden daha az faydalandığı anlaşılmaktadır.

İhtiyaç Analizi (Öğrencilerin Güçlük Çektiği Beceriler, Konular ve Ünitelere İlişkin Öğretmen Algıları)

İngilizce öğrenen öğrencilerin güçlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, tablolaştırılarak kategoriler halinde verilmiş ve her kategori ham verilerle desteklenmiştir.

Verilerden ortaya çıkan sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi kategorisi Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Sınıf Bazında Öğrencilerin İngilizceye Gösterdiği İlgi

	f	%
Alt sınıflar daha ilgili	7	%50
Liseye geçiş sınavına yönelik ilgi	4	%28,57
Liseye geçiş sınavında katsayısı düşük	2	%14,2
Ergenlikle birlikte azalıyor	1	%7,14
Toplam	14	%100

Öğretmenlerin sınıf bazında öğrencilerin İngilizceye gösterdiği ilgi konusundaki görüşleri incelendiğinde yedi öğretmenin (%50) alt sınıfların İngilizce dersine daha ilgili oldukları, dört öğretmenin (%28,57) liseye geçiş sınavına yönelik olarak İngilizceye ilgili oldukları, iki öğretmenin (%14,28) liseye geçiş sınavında İngilizce dersi puanları diğer derslere göre düşük olduğundan İngilizceye olan ilginin de düşük olduğu, bir öğretmenin (%7,14) ise ergenliğe girdiklerinde ilgilerin azaldığı görüşünü belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

Ö2: “Küçük sınıflar daha iyi, 7 ve 8. sınıflara gelindiğinde hem ergenlikten dolayı ilgileri azalıyor, ayrıca İngilizce dersi Matematik, Türkçe gibi dersler liseye geçiş sınavında daha fazla puan getirdiğinden İngilizce dersi ikinci plana geriliyor. Son müfredatın daha ağır olması da ilgiyi düşürüyor.”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan beceri kategorisi Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Derslerde Kullanılan Beceri

	1	2	3	4	X
Okuma	4		2		1,66
Dinleme	2	2	1		1,80
Yazma	2	1	1	1	2,20
Konuşma		1		3	3,50

Öğretmenlerin derslerde kullanılan beceri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en çok kullanılan becerilerin sırasıyla okuma (x=1,66), dinleme (x=1,80), yazma (x=2,20) ve konuşma (x=3,50) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ö7: “En çok okuma becerilerini kullanmaktayız. Daha sonra sırasıyla yazma ve dinleme gelmekte. Konumsa yeteneği hemen hemen hiç kullanılmamaktadır.”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan okuma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Okuma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Telaffuz bozukluğu	5	%41,66

Kelime eksikliği	3	%25
Başarısızlık duygusu	2	% 6,66
Türkçe düşünme	1	%8 33
Uzun cümleleri anlamama	1	%8,33
Toplam	12	%100

Okuma çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%41,66) sesli okuma çalışmalarında öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadığı, üç öğretmenin (%25) kelime eksikliğinin sorun oluşturduğu, iki öğretmenin (%16,66) başarısızlık duygusundan dolayı öğrencilerin sesli okumaya çekindikleri, bir öğretmenin (%8,33) öğrencilerin Türkçe düşüncelerinin sorun yarattığı, bir öğretmenin (%8,33) öğrencilerin uzun cümleleri anlamakta sıkıntı çektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö1: “Okuma çalışmalarında en çok telaffuzda sorun yaşıyorlar... Kelime eksiklikleri çok olduğu için anlamakta güçlük çekiyorlar...”

Verilerden ortaya çıkan derslerde kullanılan okuma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Okuma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Model olma	2	%28,57
Rahatlatma	1	% 14,28
Kelime hazinesi geliştirme	1	% 14,28
Dilbilgisi öğretimi	1	% 14,28
Ekstra okuma çalışması	1	% 4,28
Özet çıkartma	1	% 14, 8
Toplam	7	%100

Okuma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%28,57) sesli okumada model olduğu, bir öğretmenin (%14,28) öğrencileri sesli okuma yapmaları için rahatlattığı, bir öğretmenin (%14,28) öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye çalıştığı, bir öğretmenin (%14,28) dilbilgisi öğretimine önem verdiği, bir öğretmenin (%14,28) ekstra okuma çalışması yaptırdığı ve bir öğretmenin (%14,28) özet çıkarttığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö6: “Beni taklit ederek öğrenmeleri amacıyla metinleri öncelikle kendim okuyorum, ardından sınıfta telaffuzu iyi olan -her sınıfta mutlaka birkaç tane oluyor- bir öğrenciye okutuyorum. En son gönüllülük esasına dayanarak bu konuda çok da iyi olmayan öğrencilere okutuyorum.”

Verilerden ortaya çıkan okuma çalışmasında sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Okuma çalışmasında sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı

	f	%
Büyük oranda	3	%75
Önyargıyı yıkamama	1	%25
Toplam	4	%100

Okuma çalışmasındaki sorunu gidermede yapılanların çözüme katkısı bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%75) yapılanların büyük ölçüde etkisi olduğu, bir öğretmenin (%25) ise sesli okumaya karşı önyargıyı yıkamadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Ö6: “%75 işe yaradığını düşünüyorum. Ancak önyargılı öğrencilerin düşüncelerini değiştirmek zaman alabiliyor.”

Verilerden ortaya çıkan okuma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Okuma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Hikâye kitapları	3	%33,33
Motive edici projeler	1	%11,11
Ses dosyaları	1	%11,11
Test	1	%11,11
Çalışma kâğıdı	1	%11,11
Kaynak kitap	1	%11,11
Kısa hikâye	1	%11,11
Toplam	9	%100

Okuma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyaller bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%33,33) hikâye kitabı, bir öğretmenin (%25) motive edici projelerden faydalandığı, bir öğretmenin (%25) ses dosyası kullandığı, bir öğretmenin testlerden faydalandığı (%25), bir öğretmenin (%25) çalışma kâğıdını kullandığı, bir öğretmenin (%25) kaynak kitaptan faydalandığı ve bir öğretmenin (%25) ise kısa hikâyelerden faydalandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö7: “Hikâye kitapları okuturuyorum, içinde parça ve sorular olan fotokopiler dağıtıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Yazma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Yazım hatası	3	%30
Okudukları gibi yazma	2	%20
Fiillerin halleri	1	%0

Hata yapma korkusu	1	%10
Yazıya dökememe	1	%10
Türkçeden farklı cümle dizimi	1	%10
Yazmayı sevmeme	1	%10
Toplam	10	%100

Yazma çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı sorunlar bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%30) yazım hatalarından, iki öğretmenin (%20) öğrencilerin okuduğu gibi yazma eğiliminden, bir öğretmenin (%10) fiillerin hallerinden, bir öğretmenin (%10) öğrencilerin hata yapma korkusundan, bir öğretmenin (%10) öğrencilerin düşündüklerini yazıya dökememesinden, bir öğretmenin (%10) İngilizcenin Türkçeden farklı cümle dizimine sahip olmasından ve bir öğretmenin (%10) öğrencilerin yazmayı sevmemesinden bahsettiği görülmektedir.

Ö4: “Okudukları gibi yazmaya çalışıyorlar, harf hatası yapıyorlar. Üstteki kelimeleri yanlış bile yazabiliyorlar; dikkat eksikliğinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Dikte etme	2	%22,22
Tekrar yazdırma	2	%22,22
Diyalog yazdırma	1	%11,11
Yazma alıştırmaları	1	%11,11
Çeviri yapma	1	%11,11
Motive etme	1	%11,11
Uyarı yapma	1	%11,11
Toplam	9	%100

Öğrencilerin yazma çalışmasındaki sorunları gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşü incelendiğinde iki öğretmenin (%22,22) dikte yaptırdığı, iki öğretmenin (%22,22) metni tekrar yazdırmayı, bir öğretmenin (%11,11) diyalog yazdırdığı, bir öğretmenin (%11,11) yazma alıştırmaları yaptırdığı, bir öğretmenin (%11,11) çeviri yaptırdığı, bir öğretmenin (%11,11) öğrencileri motive edici etkinlikler yaptırdığı ve bir öğretmenin (%11,11) yazmada sıkça yapılan hatalar konusunda uyarı yaptığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö3: “Yazılış ile okunuşlarının farklı olduğunu söyleyip Dictation yaptırıyorum. Faydasını çok olmasa da görüyorum...”

Verilerden ortaya çıkan yazma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Yazma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanların Çözümüne Katkısı

	f	%
Çok etkisi yok	1	%50
Önemli ölçüde düzeltmekte	1	%50
Toplam	2	%100

Yazma çalışmalarındaki sorunu gidermede yapılanların çözüme katkısı konusunda öğretmen görüşü incelendiğinde bir öğretmenin (%50) yapılanların çözüme fazla bir katkısı olmadığı, bir öğretmenin (%50) yapılanların sorunu önemli ölçüde gidermekte olduğunu belirttiği görülmektedir.

Ö6: “Çok büyük bir etkisi maalesef yok. Yine sadece belirli bir kısım öğrencinin ilgisi çekilebiliyor ve başarıya ulaşabiliyor.”

Verilerden ortaya çıkan yazma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Yazma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Kelime defteri	4	%57,14
Çalışma kâğıdı	2	%28,57
Çeviri metni	1	%14,28
Toplam	7	%100

Yazma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyaller konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin (%57,14) kelime defteri, iki öğretmenin (%28,57) çalışma kâğıdı ve bir öğretmenin (%14,28) çeviri metni kullandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö2: “Kelime defteri tutturuyorum. Worksheetler, dağıtıyorum...”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13. Konuşma Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Hata yapma/ dalga geçilme korkusu	5	%35,71
Telaffuz	5	%35,71
Cümle bozukluğu	2	%14,28
Dilbilgisi hatası	1	%7,14
Kelime bulamama	1	%7,14
Toplam	14	%100

Konuşma çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%35,71) öğrencilerin hata yapma/dalga geçilme korkusundan dolayı sıkıntı çektiği, beş öğretmenin (%35,17) öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadığı, iki öğretmenin (%14,28) öğrencilerin cümlelerinin bozuk olduğu, bir öğretmenin (%7,14) öğrencilerin dilbilgisi hataları yaptığı ve bir öğretmenin (%7,14) öğrencilerin konuşma etkinliklerinde kelime bulamama sıkıntısı çektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö5: “Bazı öğrencilerin dinlemeleri, kulakları iyi olmadığı için, temel olmadığı için telaffuzda yanlış yapıyorlar, arkadaşları güldüğü için de konuşmak istemiyorlar. Çocuklarda bu bağlamda bir çekinme oluyor arkadaşlarından”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Ses kayıtları	2	%13,33
Hataları görmezden gelme	2	%13,33
Teşvik etme/cesaretlendirme	2	%13,33
Rol oynama	2	%13,33
Anında telaffuz düzeltme	2	%13,33
Model olma	1	%6,66
Video	1	%6,66
İnteraktif program	1	%6,66
Öğrencilere empati kurdurma	1	%6,66
Toplu tekrar ettirme	1	%6,66
Toplam	15	%100

Konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%13,33) ses kayıtları kullandığı, iki öğretmenin (%13,33) öğrencilerin konuşmalarını bölmek amacıyla hataları görmezden geldikleri, iki öğretmenin (%13,33) öğrencileri konuşmaya teşvik ettikleri/cesaretlendirdikleri, iki öğretmenin (%13,33) rol oynama tekniği kullandıkları, iki öğretmenin (%13,33) öğrencilerin telaffuzlarını anında düzelttikleri, bir öğretmenin (%6,66) öğrencilere model olmaya çalıştığı, bir öğretmenin (%6,66) video kullandığı, bir öğretmenin (%6,66) interaktif programdan yararlandığı, bir öğretmenin (%6,66) öğrencilere empati kurdurmaya çalıştığı ve bir öğretmenin (%6,66) öğrencilere telaffuzları toplu tekrar ettirdiği anlaşılmaktadır.

Ö6: “Öğretmen olarak benim konuşmam dışında, videolar ve ses kayıtlarıyla konuşma etkinliklerimize yön veriyorum. Özellikle konuşma etkinliklerinde dilbilgisi hatalarının üzerinde çok fazla durmuyorum. Yanlış da olsa konuşma cesareti olan öğrencileri takdir ederek tüm öğrencileri teşvik etmeye çalışıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15. Konuşma Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanların Çözümüne Katkısı

	f	%
Giderilemeyen önyargı	2	%50
İstekli	2	%50
Toplam	4	%100

Konuşma çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%50) önyargının giderilemediğinden, iki öğretmenin (%50) ise öğrencilerin isteğinin arttığından bahsettiği görülmektedir.

Ö8: “Yanlış yapmanın normalliğini kavrayan öğrencilerde işe yaramaktadır fakat öğrencilerin kişilik özelliklerinden dolayı bazı öğrenciler hâlâ yanlış yapmaya çekinmektedir.”

Verilerden ortaya çıkan konuşma etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. Konuşma Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Video	2	%33,33
Ses kayıt	2	%33,33
Akıllı tahta	1	%16,66
Kukla	1	%16,66
Toplam	6	%100

Konuşma etkinliklerinde ders dışı kullanılan materyallerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%33,33) video, iki öğretmenin (%33,33) ses kayıtları, bir öğretmenin (%16,66) akıllı tahta ve bir öğretmenin (kukla) kullandığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö2: “Videolar izletilip ses kayıtları dinletilerek üzerine yorumlar yapılıyor.”

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmalarında yaşanan sorun kategorisi Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Dinleme Çalışmalarında Yaşanan Sorun

	f	%
Anlaşılması zor	8	%66,66
Kalitesiz ses dosyaları	2	%16,66
İlgi çekici olmama	1	%8,33
Kısıtlı süre	1	%8,33
Toplam	12	%100

Dinleme çalışmalarında yaşanan sorunlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde sekiz öğretmenin (%66,66) ses kayıtlarının anlaşılması zor olduğu, iki öğretmenin (%16,66) ses dosyalarının kalitesiz olduğu, bir öğretmenin (%8,33) dinleme etkinliklerinin çekici olmadığı ve bir öğretmenin (%8,33) sürenin kısıtlı olmasından etkinlikleri yapamadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö: "...Biraz anlamakta zorluk çekiyorlar. CD'ler çok kaliteli olmadığı için, ilgi çekici olmadıkları için sorun yaşıyoruz..."

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Tekrarlı dinleme	3	%50
Dinlemeyi yönlendirme	1	%16,66
Metni okuma	1	%16,66
Yabancı yayın izlemeye teşvik	1	%16,66
Toplam	6	%100

Dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%50) tekrarlı dinleme çalışması yaptığı, bir öğretmenin (%16,66) yönlendirmelerle dinleme etkinliğini gerçekleştirdiği, bir öğretmenin (%16,66) metni kendi okuyarak dinleme etkinliği gerçekleştirdiği ve bir öğretmenin (%16,66) öğrencilere yabancı yayın izlemeye teşvik ettiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ö1: "Müzik dinlemelerini istiyorum, televizyon seyretmelerini istiyorum."

Verilerden ortaya çıkan dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı kategorisi Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19. Dinleme Çalışmasındaki Sorunu Gidermek için Yapılanların Çözüme Katkısı

	f	%
Faydalı	2	%66,66
İlerleme yok	1	%33,33
Toplam	3	%100

Dinleme çalışmasındaki sorunu gidermek için yapılanların çözüme katkısı hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%66,66) yapılanların faydalı olduğunu ve bir öğretmenin (%33,33) yapılanların herhangi bir ilerleme sağlamadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Ö3: "Öğrenmeye istekli öğrenciler dışında kalan grup anlamakta zorlandığı için ilerleme kaydedilemiyor."

Verilerden ortaya çıkan dinleme etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyaller kategorisi Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20. Dinleme Etkinliklerinde Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

	f	%
Video	4	%50
Ses kayıtları	2	%25
Hikâye CD'leri	1	%12,5
Çalışma kâğıdı	1	%12,5
Toplam	8	%100

Dinleme etkinliklerinde ders kitabı dışında kullanılan materyallerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri alındığında dört öğretmenin (%50) video, iki öğretmenin (%25) ses kayıtları, bir öğretmenin (%12,5) hikâye CD'leri ve bir öğretmenin (%12,5) de çalışma kâğıtları kullandığı görülmektedir.

Ö7: “İlkokul çocuklarına hitap eden eğitici şarkılar tekerlemeler dinletip videolar izletiyorum.”

Verilerden ortaya çıkan dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorun kategorisi Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20. Dilbilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorun

	f	%
Geniş zaman	3	%20
Fiillerin halleri	2	%13,33
Türkçe düşünme	2	%13,33
Ekler	2	%13,33
Present perfect tense	1	%6,66
Karmaşık kalıplar	1	%6,66
Genelleme	1	%6,66
Türkçe’den farklı olması	1	%6,66
Yardımcı fiiller	1	%6,66
Cümle dizimi	1	%6,66
Toplam	15	%100

Dilbilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%20) geniş zamanda, iki öğretmenin (%13,33) fiillerin halleri, iki öğretmenin (%13,33) Türkçe düşünmenin, iki öğretmenin (%13,33) ekler, bir öğretmenin (%6,66) present perfect tense, bir öğretmenin (%6,66) karmaşık kalıplar, bir öğretmenin (%6,66) genelleme, bir öğretmenin (%6,66) İngilizce dilbilgisinin Türkçeden farklı olması, bir öğretmenin (%6,66) yardımcı fiiller ve bir öğretmenin (%6,66) de cümle dizimi hususlarında sıkıntı yaşandığı görüşünde oldukları görülmektedir.

Ö5: “8’e gelseler de öğrencilerin en çok zorlandığı present tense, geniş zaman. Öyle bir kavıyorlar ki, oradaki takıyı her yere koyuyorlar. -s, -es’ler, -ies’ler nereye gelecek karıştırıyorlar. O takıları karıştırıyorlar. Geçmiş zamana getiriyorlar, zamanlarda çorbaya çeviriyorlar. En iyi öğrenci de yapabiliyor bunu.”

Verilerden ortaya çıkan dilbilgisi öğretimindeki sorunu gidermek için yapılanlar kategorisi Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Dilbilgisi Öğretimindeki Sorunu Gidermek için Yapılanlar

	f	%
Bol örnek	5	%45,45
Görsel materyaller	3	%7,27
Oyunlar	2	%18,18
Zamanları karşılaştırma	1	%9,09
İnteraktif program	1	%9,09
Toplam	11	%100

Dilbilgisi öğretimindeki sorunu gidermek için yapılanlar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%45,45) bol örnek vererek, üç öğretmenin (%27,27) görsel materyaller kullanarak, iki öğretmenin (%18,18) oyunlarla, bir öğretmenin (%9,09) zamanları karşılaştırarak ve bir öğretmenin (%9,09) ise interaktif programlar kullanarak bu sorunu gidermeye çalıştıkları görülmektedir.

Ö2: “Bilgisayardan, MORPA Kampüs, Vitamin, Okulistik gibi sitelerden indirdiğim işlegimiz konularla ilgili görseller dikkat çekiyor, uygulama yaptırıp tiyatro şeklinde oynattırıyorum. Tiyatroyu ya kitaptan ya da kendi yazdıklarından oyunmuş gibi öğretmeye çalışıyorum. Oyuncak konusunda oyuncak getiriyor, yiyecek konusunda oyuncak getiriyor, yiyecek içecek getirip videoya çekiyoruz, seyrediyoruz, internete verdiklerimiz de oluyor.”

Verilerden ortaya çıkan kavratılmasında zorluk çekilen kelime türleri için yapılanlar kategorisi Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. Kavratılmasında Zorluk Çekilen Kelime Türleri

	f	%
Sıfatların halleri	3	%33,33
Fiillerin halleri	2	%22,22
Uzun kelimeler	2	%22,22
Zarf	1	%11,11
Fiil öbekleri	1	%11,11
Toplam	9	%100

Kavratılması zorluk çekilen kelime türleri konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%33,33) sıfatların halleri, iki öğretmenin (%22,22) fiillerin halleri, iki öğretmenin (%22,22) uzun kelimeler, bir öğretmenin (%11,11) zarflar ve bir öğretmenin (%11,11) fiil öbekleri konularında sıkıntı yaşandığını bildirdiği görülmektedir.

Ö4: “Adjectivelerde, adverblerde çok zorlanıyorlar. Yani ezberlemek zorunda oldukları kelimeler, yani ezberde zorlanıyorlar. Bu kelimeleri ezberlemek zorunda olduklarını biliyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan kavratılmasında zorluk çekilen kelime türleri için yapılanlar kategorisi Tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23. Zorluk Çekilen Kelime Türlerini Kavratmak için Yapılanlar

	f	%
Kelime oyunu	2	%22,22
Görsel kullanma	2	%22,22
Ezber	1	%11,11
Tekrar yazdırma	1	%11,11
Kısa sınav	1	%11,11
Sözlük kullanma	1	%11,11
Bol alıştırma	1	%11,11
Toplam	9	%100

Zorluk çekilen kelime türlerini kavratmak için yapılan hususunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%22,22) kelime oyunlarına, iki öğretmenin (%22,22) görsellere, bir öğretmenin (%11,11) ezbere, bir öğretmenin (%11,11) tekrar yazdırmaya, bir öğretmenin (%11,11) kısa sınavlara ve bir öğretmenin (%11,11) bol alıştırmaya başvurduğu görülmektedir.

Ö8: “Kelime kavratmak amacıyla çok çeşitli kelime oyunları oynatıyorum. Kelime ezberinde iyi oldukları için cümle kalıplarını da ezberleterek konuları kavratmaya çalışıyorum.”

Verilerden ortaya çıkan zorluk yaşanan üniteler kategorisi Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24. Zorluk Yaşanan Üniteler

	f	%
İlgilerini çekmeyen	4	%33,33
İlk kez görülen dilbilgisi yapıları	3	%25
İhtiyaç duymadıkları konular	3	%25
Güncel olmayan konular	1	%8,33
Gereksiz alıştırmaların olduğu	1	%8,33
Toplam	12	%100

Zorluk yaşanan üniteler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin (%33,33) ilgilerini çekmeyen, üç öğretmenin (%25) ilk kez görülen dilbilgisi yapılarının bulunduğu, üç öğretmenin (%25) ihtiyaç duymadıkları konuların bulunduğu, bir öğretmenin (%8,33) güncel olmayan konuların olduğu ve bir öğretmenin (%8,33) gereksiz alıştırmaların olduğu ünitelerde zorluk yaşandığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Ö6: “Günlük hayatta ihtiyaç duyamayacakları veya öğrenmesi çekici gelmeyen ünitelerde zorluk yaşıyoruz.”

Verilerden ortaya çıkan zorluk yaşanmasındaki sebep kategorisi Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25. Zorluk Yaşanmasındaki Sebep

	f	%
Faydasız görme	2	%50
Türkçede bile kavrayamadıkları konular	1	%25
Heyecan yaratmama	1	%25
Toplam	4	%100

Bu ünitelerde zorluk yaşanmasındaki sebepler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin (%50) öğrencilerin konuları faydasız gördüğü, bir öğretmenin (%25) bazı ünitelerde Türkçede bile kavrayamadıkları konuların olduğu ve bir öğretmenin (%25) konuların öğrencilerde heyecan yaratmadığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Ö7: “Ünitenin onlara bir fayda sağlamayacağını düşünüyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan en çok verilen ev ödevi kategorisi Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. En Çok Verilen Ev Ödevi

	f	%
Konu tekrarı	5	%35,71
Kelime yazma	2	%14,28
Kelime anlamını araştırma	1	%7,14
Test çözme	1	%7,14
Okuma	1	%7,14
Konuya hazırlık	1	%7,14
Performans	1	%7,14
Çalışma kâğıdı	1	%7,14
Proje	1	%7,14
Toplam	14	%100

En çok verilen ev ödevinin ne olduğu konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde beş öğretmenin (%35,71) konu tekrarı, iki öğretmenin (%14,28) kelime yazma, bir öğretmenin (%7,14) kelimenin anlamını araştırma, bir öğretmenin (%7,14) test çözme, bir öğretmenin (%7,14) okuma, bir öğretmenin (%7,14) konuya hazırlık, bir öğretmenin (%7,14) performans, bir öğretmenin (%7,14) çalışma kâğıdı ve bir öğretmenin (%7,14) proje ödevi verdiği görülmektedir.

Ö2: “Performans ödevleri veriyorum, performans ödevi verirken amacım tekrar etmeleri. Biz zümrede performans ödevlerini belirliyoruz. Atıyorum 7’lerde mektup veriyorum, geçmiş zaman ile ilgili bir hikâye üretmelerini söylüyoruz. 8’lerde yine aynı şekilde bir kitap özeti veriyoruz...”

Verilerden ortaya çıkan verilen ödevlerde görülen sıkıntılar kategorisi Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27. Verilen Ödevlerde Görülen Sıkıntılar

	f	%
Özensizlik	1	%12,5
Diğer derslere önem	1	%12,5
Yazım yanlışı	1	%12,5
Metni anlamama	1	%12,5
Sıkıcı bulma	1	%12,5
Test çözmeyi tercih etme	1	%12,5
Yazmayı sevmeme	1	%12,5
Velilerin ilgisizliği	1	%12,5
Toplam	8	%100

Verilen ödevlerde görülen sıkıntılar konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde bir öğretmenin (%12,5) özensizlik, bir öğretmenin (%12,5) diğer derslere daha fazla önem verildiği, bir öğretmenin (%12,5) yazım yanlışı, bir öğretmenin (%12,5) metni anlamama, bir öğretmenin (%12,5) ödevi sıkıcı bulma, bir öğretmenin (%12,5) öğrencilerin test çözmeyi tercih ettikleri, bir öğretmenin (%12,5) yazmayı sevmeme ve bir öğretmenin (%12,5) velilerin ilgisizliği hususlarına değindiği görülmektedir.

Ö4: “Özensiz yapmış olabiliyorlar. Ödev kontrollerinde "+", "-" veriyoruz, sırf "+" almış olmak için yapıyorlar...”

Verilerden ortaya çıkan ailelerin İngilizce öğretimine desteği kategorisi Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28. Ailelerin İngilizce Öğretimine Desteği

	f	%
Motive edici	3	%27,27
İlgili	3	%27,27
İlgisiz	3	%27,27
İngilizce bilenler yardımcı	2	%18,18
Toplam	11	%100

Ailelerin İngilizce öğretimine verdikleri destek konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin (%27,27) motive edici olduklarından, üç öğretmenin (%27,27) ilgili olduklarından, üç öğretmenin (%27,27) ilgisiz olduklarından ve iki öğretmenin (%18,18) İngilizce bilenlerin yardımcı olduklarından bahsettiği görülmektedir.

Ö1: “Aileler gayet destek sağlıyor. Nasıl halledebiliriz, nasıl çözebiliriz sorun varsa. Sorun yoksa, nasıl ilerletebiliriz. Sürekli bir diyalog içerisinde, ailelerden destek var. İngilizcenin önemini biliyorlar, anlıyorlar, çocuklarına da anlatmaya çalışıyorlar.”

Verilerden ortaya çıkan aileleri İngilizce bilmenin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmalarını kategorisi Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 29. Aileleri İngilizce Bilmenin Önemi Hakkında Bilinçlendirme Çalışmaları

	f	%
Toplantı	6	%60
Bireysel görüşme	2	%20
Hayır	2	%20
Toplam	10	%100

Ailelerin İngilizce bilmenin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmaları konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde altı öğretmenin (%60) veli toplantıları aracılığıyla bilinçlendirme, iki öğretmenin (%20) de bireysel görüşme aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yaparken, iki öğretmenin (%20) bu konuda herhangi bir çalışma yapmadıkları bulgusu elde edilmektedir.

Ö4: “Veli toplantısında, şöyle şöyle çalışmalar, tekrar etsinler vs. diye vurguluyorum. Sadece toplantılarda velilere bilinçlendirme yapıyoruz.”

Tablo 30. İngilizce Öğretimi Konusunda Eklemek İstenilen Konular

	f	%
İngilizce dersliğinin olmaması	5	%35,71
Programın uygun olmayışı	3	%21,42
Donanım yetersizliği	2	%14,28
Bilinçsizlik	2	%14,28
Materyal eksikliği	1	%7,14
Sınıfın kalabalık oluşu	1	%7,14
Toplam	14	%100

İngilizce öğretimi konusunda eklemek istedikleri sorulduğunda beş öğretmenin (%35,71) İngilizce dersliğinin olmamasına, üç öğretmenin (%21,42) programın uygun olmayışına, iki öğretmenin (%14,28) donanım yetersizliğine, iki öğretmenin bilinçsizliğe (%14,28), bir öğretmenin (%7,14) materyal eksikliğine ve bir öğretmenin (%7,14) sınıfın kalabalık oluşuna değindikleri görülmektedir.

Ö5: “İngilizce sınıfımız yok, dil laboratuvarımız vardı artık yok. Sınıflarımızda kulaklık olsa, müzik seti olsa, duvarlara resimler asabileceğimiz sınıflar olsa daha iyi...kitaba bağlıyız, kitap dışında kaynağımız yok. Çocukta kapasite olursa kendi ilerliyor.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı; ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde (ELT) yaşanan sorunların kaynağına inip ihtiyacımızı belirlemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmadan görüşme vasıtasıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular ulaşılan sonuçlar sıralanmaktadır:

Devlet okullarındaki öğretmenlerin öğrencilerin sınıf ilerledikçe ve ergenliğe girince yabancı dile olan ilgilerinin azaldığı görüşündedirler. Tutaş (2000), biyolojik

koşullar, bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzlukların yabancı dil öğrenimini etkileyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin liseye geçiş sınavında yabancı dil soruları da gelmesi nedeniyle öğrencilerinin liseye geçiş sınavına yönelik olarak İngilizce dersine ilgi gösterdiği; ancak diğer derslere göre düşük puan getirdiğinden dolayı diğer derslere daha fazla ilgi gösterdiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akalın & Zengin (2007) mesleki, akademik ve ticari anlamda getireceği artılardan ötürü öğrenenlerin yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimine ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de uygulanan liseye geçiş sınavında yabancı dil netlerinin diğer derslere göre düşük puan getiriyor olması öğrencilerin yabancı dile olan ilgisini diğer derslere kıyasla düşük seviyede tutabilir.

Öğretmenlerin, derslerinde ağırlık verdikleri beceriler farklılık göstermiştir. Kaya (2007), Demirel'in yabancı dil öğretiminin temelinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin var olduğunu, fakat öğretimin seviyesine göre bu becerilerin birine daha fazla önem verilebileceğini belirttiğini dile getirmiştir. Örneğin, başlangıç seviyesinde konuşma becerisine ağırlık verilip diğer becerileri ondan sonra geliştirilebileceği; öğretim planlanması esnasında belirlenen hedef davranışlara göre de ifade edilebilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin kelime eksikliğinden dolayı okuma çalışmalarında güçlük çektiğine değinmiştir. Özbay & Melanlıoğlu (2008), kelimelerin yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramakta olduğuna, kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılmasının imkânsız gözüktüğüne, bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısının çokluğunun metnin anlamının kavranmasını da zorlaştırdığına değinmişlerdir.

Öğretmenler, yazma çalışmalarında öğrencilerinin harf hatası yaptıklarını belirtmiştir. Ancak İnal (2006), yazma çalışmalarında anlam boyutunun geri planda kaldığına, yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görüldüğünü belirtmiştir. Yani yabancı dil öğrenenlerini yazma çalışmalarında ufak çaplı hataların göz ardı edilebilir, öğrenenin anlatmak istediğini anlatıp anlatamadığına odaklanılması gerekmektedir.

Öğretmenler, yabancı dilde konuşma becerisinin ülkemizde sıkıntılı bir konu olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerilerinde sıklıkla telaffuz hatası yaptığını söylemişlerdir. Öğretmenlerden öğrencilerin konuşmaktan çekindikleri belirtenler vardır. Öner & Gedikoğlu (2007) öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları gerektiğinin hatırlatılarak onların uygun bir şekilde düzeltilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aydın & Zengin (2008) Koch & Terrell tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil sınıfında diğer öğrencilerin önünde konuşma durumunun, bir kaygı kaynağı olarak ortaya çıktığını; Phillips tarafından yapılan çalışmada ise kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin sayıca az yapı kullanarak performanslarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme çalışmalarında yaşanan güçlüklerle dair temel sorun dilin anlaşılmaması olarak görülmektedir. Öğretmenler, kendilerine verilen kitap CD'lerindeki dilin ağır olduğundan ve Amerikan-İngiliz aksan farklılıklarının öğrencilerinin dinlediklerini anlamalarını güçleştirdiğinden bahsetmişlerdir. Çekiç (2009), İngiliz İngilizcesinin

Türkiye'de model olarak alındığından, ancak popüler kültürde Amerikan İngilizcesinin baskın olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, dilbilgisi konularında öğrencilerin birçok dilbilgisi kalıp ve yapılarında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Yolageldili & Arıkan (2011), dilbilgisinin doğal ortamlarda -oyunlarla- dilbilgisi öğreniminin daha eğlenceli ve kalıcı olacağını benimsenmesine rağmen İngilizce öğretmenlerinin %80'inin dilbilgisi kalıbını açıkça verip doğrudan öğretmediklerinde dilbilgisi öğreniminin tam anlamıyla gerçekleşmediği hissine kapıldıklarını belirtmiştir. Işık (2008), yaptığı çalışmada dilbilgisinin yabancı dildeki işlevselliği hakkında dilin bilgi aktarımını sağlayan bir iletişim aracı olduğunu insanların iletişim kurarken, dil hakkında şahıs ekleri, zaman ekleri, ismin halleri gibi kavramlarla değil, dili kullanarak ve dilbilgisi kurallarından faydalandıklarından bahsetmişlerdir. Kişiler, karşısındaki konuşurken, o şahsın iyelik ekini, çoğul ekini ve benzer dil yapılarını nasıl kullandığına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır."

Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dildeki farklı kelime türlerinde güçlük çektiklerine değinmişlerdir. Bağlamda kullanılmadığında kelimelerin kavranması güçleşir ve kolayca unutulabilir. Ellis (1997; akt., Işık, 2008) ve Krashen (2003; akt., Işık, 2008), yaşayan yabancı dillerin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı durumlarda geleneksel yöntemin yarar sağlamayacağını açık olduğunu; dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin ilgilerini çekmeyen, ihtiyaç duymadıkları ve ilk kez görülen dilbilgisi yapılarının bulunduğu ünitelerde zorluk çektikleri sonucunu ulaşılmıştır. Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler; ancak bütün konuların öğrencilerin ilgisini çektiği söylenemez (Çelik, 2003; akt., Akbaba, 2006).

Ev ödevi olarak en çok konu tekrarı ve yeni derse hazırlık ödevlerinin verildiği; birçok farklı yönden sıkıntı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin İngilizce öğretimini genelde destekledikleri, İngilizce bilen velilerin çocuklarının öğreniminde yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Aileleri ise genelde veli toplantılarında bilinçlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce dersliğinin olmayışı ve fiziksel yetersizliklerden dolayı sıkıntı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak İngilizce öğretimindeki dört dil becerisini, kelime ve dilbilgisini geliştirebilmek için öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve eğlenceli etkinliklerle öğrenme durumları zenginleştirilmesi önerilebilir. Zenginleştirme işlemi; İngilizce öğretim program geliştirme aşamasında olabileceği gibi programı uygulayan ders öğretmenleri de bu işlemi gerçekleştirebilirler. Nitekim kendi ana dilimizin öğretiminde bile benzer sıkıntılar yaşanabiliyor ve farklı yöntem ve tekniklerle bu sorunlar giderilmeye çalışırken yabancı bir dilin öğretiminde daha da büyük sorunlar yaşanabilir. Örneğin; Karasakaoğlu ve Bulut bir çalışmalarında (2012a) öğrencilerin ana dil dinleme becerisini geliştirmek için görsel destekli dinleme metinlerden, başka bir çalışmalarında (2012b) ise öğrencilerin ana dil okuma becerisini geliştirmek için kurmaca metinlerden faydalandıkları deney grubunun

başarı ortalamaları kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra liseye geçiş sınavında İngilizce sorularına verilen puanın artırılması ve soru tarzının değiştirilmesi öğrencilerin bu derse daha fazla önem vermesini sağlayacaktır.

İngilizce öğretiminde yaşanan sıkıntının kaynağı belirleme amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra, İngilizce öğretimi hakkında yapılan çalışmaların da doküman incelemesi yapılarak alanyazında özellikle yöntem konusunda duyulan ihtiyaç belirlenmeye çalışılmıştır. 1996-2016 yılları arasında YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan "İngilizce Öğretimi" konulu tezlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulardan;

- İngilizce öğretiminde doktora yapılan tezlerin yüksek lisansta yapılanlara nazaran daha az sayıda olduğu,

- Tezlerde analizi yapılan verilerin toplanma yöntemleri bakımından ise daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nicel yöntemlerden daha az faydalandığı,

- Tezlerin tasarımında kullanılan modellerde deneysel modellerin betimsel modellere göre sayıca daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde, Erdem (2011) incelediği çalışmalarda betimsel taramaların çoğunlukta olduğunu belirtmiştir.

Doküman incelemesiyle elde edilen verilerden araştırma elde edilen bulgular sonucunda İngilizce öğretimi alanında doktora düzeyinde de çalışmaların yapılması, yapılacak çalışmaların deneysel modellerde tasarlanması ve nicel veya karma veri yöntemlerle veriler toplanmasının alanyazına katkı getireceği önerisi getirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akalın, S. & Zengin B. (2007). Türkiye'de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Arslan, M. (2009). Türkiye'de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. *First International Symposium Sustainable Development*, Sarajevo-Bosna Hersek.
- Aydın, S. & Zengin B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Burke Johson, R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz (2. Baskı)* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design (4th Edition)*. Sage Publications.
- Çekiç, A. (2009). Should we use American English to improve students' listening skills?. *Novitas Royal: Research on Youth and Language*, 3(2) 110-116.
- Çelebi, D. & Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişki-Erciyes Üniversitesi örneği. *Çanakkale: I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs.

- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. & diğerleri. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 191-199.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012a). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 722-733.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012b). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-109.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim I. kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişime etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Maxom, M. (2009). *Teaching English as a foreign language for Dummies*. John Wiley and Sons, Ltd.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Nassaji, H. (2017). Diversity of research methods and strategies in language teaching research. *Language Teaching Research*, 21(2), 140-143.
- Nation, I. S. P & Macalister, J. (2010). *Language curriculum Design*. ESL and Applied Linguistics Professional Series.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Reiss, J. (2012). *120 content strategies for English language learners*. Pearson Education, Inc.
- Tin, T. B. (2013). Exploring the development of “Interest” in learning English as a foreign/second language. *RELC Journal*, 44(2), 129-146.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 365-370.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229.