

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE
YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA ÖZER

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
NİSAN - 2021**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE
YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA ÖZER

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. Cenk AKAY**

**MERSİN
NİSAN - 2021**

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunları belirleyip derinlemesine incelemek ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri üretmektir. Çalışmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, deseni ise iç içe geçmiş tek durum çalışmasıdır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde 351 ortaokul öğrencisi, 10 öğrenci velisi ve 5 İngilizce öğretmeninin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öncelikle çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeylerini belirlemek için Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği yoluyla nicel veriler toplanmıştır. Sonrasında öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların ve zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin tespiti için öğrenci, veli ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimleyici istatistik, ilişkisiz örneklemelerde t-testi, tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin cinsiyet, sınıf, önceki dönem İngilizce notu, İngilizce dersini sevme, anne veya babanın yabancı dil bilmesi, İngilizce dersini sevme, İngilizce öğrenirken zorlandığını ve başarılı olduğunu düşünme durumlarına göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Öğrenciler konuşurken ve yazarken en çok dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, dinlerken ve okurken kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması, 4 temel dil becerisi dışında duyuşsal sorunlar nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin en çok, konuşurken ve okurken kelimeleri yanlış telaffuz etme, yazarken yazı metninin temel yapısını oluşturamama, dinlerken konuşmacının söylediklerini takip edememe ve dört temel dil becerisi dışında aile desteği eksikliği nedeniyle zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Veliler de öğrencilerin genel anlamda duyuşsal sorunlar, kelimeleri Türkçedeki gibi okuma nedeniyle İngilizce öğrenirken zorlandıklarını ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında İngilizcede yaşanan zorlukların aşılması için, konuşurken öğrencilere müdahale edilmemesi, örnek bir metnin uyarlayarak yazdırılması, dinleme metnlerinin birkaç defa dinletilmesi, yeteri kadar okuma etkinliği yapılması ve öğrencinin motive edilmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, İngilizce Öğrenimi, Zorluklar, Durum Çalışması

Danışman: Doç. Dr. Cenk AKAY Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi / Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin

DIFFICULTIES THAT SECONDARY SCHOOL STUDENTS ENCOUNTER WHILE LEARNING ENGLISH AND SOLUTION SUGGESTIONS: A CASE STUDY

ABSTRACT

The aim of this study is to identify difficulties encountered while learning English as a foreign language and to come up with solution suggestions towards these difficulties. This research employs a qualitative approach using single embedded case study design. The research was conducted during the 2020-2021 education year with the participation of 351 secondary school students, 10 parents and 5 secondary school English teachers. Firstly, quantitative data were acquired from the students through the Foreign Language Learning Difficulties Scale in order to determine the level of difficulty they experience while learning English. As a second step, qualitative data were acquired from students, parents and English teachers through semi structured interviews and focus group interviews in order to describe the difficulties encountered during the English learning process in detail and get their recommendations towards solving these problems. Quantitative data were analysed through descriptive statistics, independent samples t-tests and one way analysis of variance analyses. Qualitative data were analysed through content analysis. As a result, the secondary school students were found to experience a moderate level of difficulty in learning English. The level of difficulty they experience in learning English was found to be associated with their gender, their class, their previous English grades, whether their parents can speak a foreign language, whether they like English lessons and their perceptions of having a difficulty in or being succesful in learning English. The students stated experiencing difficulties mostly in terms of not being able to form grammatically correct sentences while speaking and writing, the difference in spelling and pronunciation of English words while listening and reading and having affective problems. According to the teachers, the students experience difficulties mostly in terms of mispronouncing words while speaking and reading, being unable to organise a well structured text while writing, being unable to follow what the speaker says while listening and having a lack of family support. According to the parents, the students generally have difficulties in terms of affective problems and pronouncing English words like in Turkish. In general terms it was recommended not to interfere with students during speaking activities, to model a text while writing, to listen to texts multiple times, to do more reading exercises and to increase student motivation in order to tackle the aforementioned difficulties.

Keywords: Secondary School Students, Learning English, Difficulties, Case Study

Advisor: Assoc. Prof. Cenk AKAY, Mersin University, Faculty of Education / Curriculum and Instruction, Mersin

TEŞEKKÜR / ÖNSÖZ

Akademik gelişimimde inanılmaz katkıları olan, muazzam mesleki bilgisi ile tezimin kurgulanmasında büyük emekleri bulunan ve tez yazım sürecinde zorlandığım her anda sonsuz sabrını ve ilgisini esirgemeyip bana her zaman destek veren hakkını asla ödeyemeyeceğim değerli danışmanım Doç. Dr. Cenk AKAY' a,

Yüksek lisans ders döneminde engin birikimlerinden faydalandığım ve tez savunma sınavımda dile getirdiği kıymetli görüş ve önerileriyle tezimin tamamlanmasında önemli katkıları olan sayın hocam Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN' e

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgileriyle yolumu aydınlatan ve akademisyenlik yolunda kendimi geliştirmemde büyük emekleri olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Işıl TANRISEVEN ve Doç. Dr. Figen KILIÇ' a,

Tez savunma jürimde yer alan, çok değerli fikir ve önerileriyle tezime katkı sağlayan sayın Dr. Öğr. Üyesi Buket ASLANDAĞ' a,

Hayatın her aşamasında ve yüksek lisans sürecimde güçlü desteğini arkamda hissettiğim fedakâr canım annem Güngör ÖZER' e,

Sağlam ve karakterli duruşuyla hayat yolunda bana örnek olan canım babam Mahmut Nedim ÖZER' e,

Akademik süreci yakından bilen, tecrübesi ve bilgisiyle tez yazma aşamasında bana destek veren biricik kardeşim Eda Duygu ÖZER SÜT' e,

Bu süreçte zorlandığım anlarda manevi desteğiyle hep yanımda olan iyi kalpli arkadaşım Pınar SÖMEK' e,

Ve dünyanın en güçlü sevgisiyle bu zorlu süreçte başarıma azmimi korumama yardımcı olan yaşama sevincim oğlum Nedim' e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER	ix
TANIMLAR	ix
EKLER	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	6
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları	6
1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları	6
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	8
2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	8
2.1.1. Dünyada Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	10
2.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	12
2.2. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Zorluklar	14
2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklar	17
2.4. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri	23
2.5. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Araştırmalar	28
2.5.1. Ulusal Alanda Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Yapılan Araştırmalar	29
2.5.2. Uluslararası Alanda Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Yapılan Araştırmalar	31
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği	44
3.3.2. İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Formları	45
3.3.3. İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Odak Grup Görüşme Formları	46
3.4. Veri Toplama Süreci	47
3.5. Verilerin Analizi	48
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	48
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	51
3.6. Geçerlik Güvenirlik Çalışması	51
3.6.1. Nicel Veriler İçin Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışması	51
3.6.2. Nitel Veriler İçin Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışması	52
4. BULGULAR	54
4.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	54
4.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	61

4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	62
4.2.2. Öğretmenlerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	71
4.2.3. Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	80
4.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	82
4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	83
4.3.2. Öğretmenlerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	94
4.3.3. Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	103
5. TARTIŞMA	107
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	107
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	111
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	118
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	123
6.1. Sonuçlar	123
6.2. Öneriler	126
6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	126
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	128
KAYNAKLAR	130
EKLER	136
ÖZGEÇMİŞ	157

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3. 1. Nicel Veri Toplanan Öğrencilerin Kişisel Bilgiler Formundan Elde Edilen Bilgiler	39
Tablo 3. 2. Nitel Veri Toplanan Öğrencilerin Betimsel Özellikleri	41
Tablo 3. 3. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	45
Tablo 3. 4. Dil öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğine İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları	48
Tablo 3. 5 Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Q-Q Plot Grafiği	49
Tablo 3. 6. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analiz Testleri	50
Tablo 3. 7. Çalışmanın Nitel Verileri İçin Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik Katsayı Değerleri	51
Tablo 4. 1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 4. 2. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklemelerde t- Testi Sonuçları	54
Tablo 4. 3. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Kurs Almış Olma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklemelerde t- Testi Sonuçları	55
Tablo 4. 4. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Anne veya Babanın Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4. 5. Öğrenim Görülen Sınıf Seviyesine Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 4. 6. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları	56
Tablo 4. 7. İngilizce Dersini Sevme Durumuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 4. 8. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Dersini Sevme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	57
Tablo 4. 9. İngilizce Öğrenirken Zorlandığını Düşünme Durumuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 4. 10. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Öğrenirken Zorlandığını Düşünme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	58
Tablo 4. 11. Önceki Dönem İngilizce Notuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	58
Tablo 4. 12. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Önceki Dönem İngilizce Notuna Göre ANOVA Sonuçları	59
Tablo 4. 13. İngilizce Öğrenmede Başarılı Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 4. 14. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Öğrenmede Başarılı Olduğunu Düşünme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	60
Tablo 4. 15. Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	60
Tablo 4. 16. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre ANOVA Sonuçları	61
Tablo 4. 17. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	62
Tablo 4. 18. Öğretmenlerin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	71
Tablo 4. 19. Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	80
Tablo 4. 20. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	83
Tablo 4. 21. Öğretmenlerin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	94

Tablo 4.22. Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil. 1. Çalışma İşlem Grafikleri	38
Şekil. 2. Farklı Kaynaklardan Elde Edilen Bulguların Birbirini Desteklemesi	42
Şekil. 3. Çalışmanın Veri Toplama Araçları	43



KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
EF	Education First
EPI	English Proficiency Index (İngilizce Yeterlilik Endeksi)
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
DÖZFÖ	Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği
LGS	Liselere Geçiş Sistemi

TANIMLAR

İngilizce Öğrenmede Zorluk: İngilizce öğrenirken konuşma, yazma, dinleme ve okumayı kapsayan temel dil becerileri gibi çeşitli alanlarda karşılaşılan güçlükler.

EKLER

	Sayfa
Ek. 1. Etik Kurul Onayı	136
Ek. 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı	137
Ek. 3. Kişisel Bilgiler Formu	138
Ek. 4. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği	139
Ek. 5. Öğrenci Görüşme Formu	142
Ek. 6. Öğretmen Görüşme Formu	143
Ek. 7. Veli Görüşme Formu	144
Ek. 8. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu	145
Ek. 9. Veli Odak Grup Görüşme Formu	146
Ek. 10. Veli Onam Formu	147
Ek. 11. Katılım Kabul Formu	148
Ek. 12. Odak Grup ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Veriler	149

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyada kültürler arası iletişimin önemi tartışılmazdır. İletişimi sağlayan en önemli araçlardan biri de dildir. Dünyada en yaygın olarak öğrenilen dillerden birisi de İngilizce olduğu için İngilizce öğrenimi ve öğretimi oldukça önemlidir. Dünya halklarının birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırması nedeniyle İngilizce, dünyada Lingua Franca konumundadır. İngilizcenin dünyada Lingua Franca konumunda olması iletişim, teknoloji, akademi, bilim ve ticaret gibi çeşitli alanlarda küresel çaplı ortak bir yabancı dil olması anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle Lingua Franca isteğe bağlı veya zorlama sonucu öğrenilmesinden bağımsız olarak İngilizce dilinin dünyada ana dilleri farklı olan insanların ortak iletişim dili olmasını ifade eder ve Lingua Franca olarak dünyada en çok kişi tarafından kullanılan İngilizce dilini konuşanların büyük çoğunluğu için İngilizce anadil değildir (Jenkins ve Leung, 2017). İngilizcenin dünyaca ortak dil olarak kullanımının temelleri 16. Yüzyıldaki İngiliz sömürgeciliğine dayanmaktadır ve İngilizce dışında tarih boyunca Arapça, Fransızca, Yunanca, Farsça, Portekizce, İspanyolca ve Türkçe dilleri de ortak dil olarak kullanılmıştır (Gunantar, 2016; Jenkins, Baker ve Dewey, 2017). İkinci dünya savaşından sonra yükselen ekonomisiyle Amerika Birleşik Devletleri'nin dünya çapında bir süper güç haline gelmesiyle birlikte İngilizce, kültürel, ticaret ve diplomatik anlamda ortak dünya dili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Graddol, 2000). Günümüzde İngilizce hem ana dili İngilizce olmayan kişiler arasındaki hem de ana dili İngilizce olmayanlar ile ana dili İngilizce olanların ana dili İngilizce olmayanlarla arasındaki iletişimini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Soruç, 2015). İngilizce kültürel iletişim dili olmasının yanı sıra küresel bir bilim- teknoloji ve ticaret dili olma özelliklerini de taşımaktadır (Alharbi, 2019; Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018). İngilizce öğrenimi görüldüğü üzere farklı birçok etmenin bir araya gelmesinden ve çeşitli süreçlerde yetkinleşmekten oluşmaktadır. Bu süreçlerin bir arada yürütülmesi ve temel dil becerilerinin sırasıyla kazanılması yabancı dil öğrenimi için vazgeçilmezdir. Bireyin yabancı dil öğrenmesini ve yabancı dili akıcı şekilde konuşmasını etkileyen başlıca faktörlerin yaş, duyuşsal faktörler, öğretim ortamından ve öğrenen kişinin hayatındaki farklı faktörlerin kaynaklanan dil edinimindeki engeller olduğu bilinmekte ve özellikle de 10-16 yaşları arasının biyolojik anlamda dil öğrenme açısından en verimli dönemler olduğu vurgulanmaktadır (Yule, 2014).

İngilizcenin dünyada ve Türkiye'de ortak iletişim dili olarak kullanılıyor olmasının ve dünya halklarının ortak küreselleşme ihtiyaçlarının İngilizce öğretimini ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir konuma yerleştirmektedir. Bu nedenle dünya çapında insanların arasında iletişim kurmayı sağlayan bu önemli dilin yabancı dil olarak öğretiminin önemi

yadsınamaz ve İngilizcenin yabancı dil olarak etkili şekilde kullanabilmesinin okullarda verilen yabancı dil öğretimiyle yakından ilişkili olduğu düşünülebilir. Çelebi'ye (2006) göre Teknoloji çağının hızlı gelişmelerine ayak uydurmayı önemseyen ve 21. yüzyılın hızlı değişimlerinin karşısında çağ dışı kalmamak için çalışan günümüz insanı için İngilizce öğrenimi temel bir ihtiyaç konumundadır.

Dünya genelinde yabancı dil öğrenmede yaşanan sorunlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dile bakış açısı, öğrencilerin yabancı dil konusunda geçmişlerinden getirdikleri temel bilgi eksiklikleri, uygulama eksikliği, çağdaş öğretim tekniklerinden yeterince yararlanılmaması ve verimsiz zaman yönetimi gibi etmenler yabancı dil öğrenmede yaşanan güçlükler örnek olarak verilebilir (Žegunienė ve Parišauskienė, 2017). Zorluklarına ek olarak yabancı dili öğrenmenin de belirli koşulları olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İkinci yabancı dili öğrenmeden önce çocuğun kendi ana dilini etkin biçimde kullanması temel bir basamak olarak düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle, çocuk birinci dile hakimiyetini tamamladıktan sonra ya da birinci dili öğrendiği sırada yabancı dili de öğrenmeye başlarsa yabancı dilin hem bilişsel hem de kavramsal açıdan daha kalıcı olduğu söylenebilir (Bayyurt, 2012). Bazı öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda daha başarılı olmaları onların bireysel farklılıklarına bağlanabilir (Pishghadam, Khodadady ve Zabihi, 2011).

Dünyada en sık olarak öğretilen yabancı dilin İngilizce olmasının yanında durum Türkiye bağlamında incelendiği zaman da İngilizce öğretiminde fark edilir düzeyde zorluklar yaşandığı gözlemlenmektedir. 2013-2014 öğretim yılından itibaren Türkiye'de İngilizce öğretimi ilkökul ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmış ve öğretim programlarında İngilizce öğretime daha fazla önem verilmeye devam edilmektedir (Altın ve Saracaloğlu, 2018). İlkokul 2. Sınıftan üniversiteye uzanan 12-13 senelik İngilizce eğitimi sürecine rağmen Education First (EF) tarafından yayınlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye yabancı dil yeterliliği açısından yapılan sıralamada 100 ülke arasında "düşük seviye yeterlilik" olarak belirlenen 69. sıradadır (E.F., 2020). Yabancı bir dili öğrenmek emek sabır ve zaman isteyen bir süreç olduğu için ilerleme sağlanamadığı düşünülerek bir süre sonra bıkkınlık ve vazgeçme isteği oluşabilmekte, bu durum da dil öğrenimine sekte vuran etmenlerden biri haline gelmektedir. Türkiye genelinde İngilizce öğrenme sürecini güçleştiren başlıca etmenler; İngilizcenin ikinci dil olmak yerine yabancı bir dil olması, öğretmen kalitesindeki eksiklikler, dil öğrenmenin zaman ve sabır gerektiren bir süreç olması, İngilizceye ve dil öğrenme sürecine yönelik mevcut önyargılar, atılan önemli adımlara rağmen yerli kitapların niteliklerinin istenilen seviyeye gelememesi ve kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının öğrenmeyi etkin olarak destekleyememesi olarak sıralanabilir (Yaman, 2018). Bunlara ek olarak Türkiye'de genel anlamda yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi dil öğretimi alanını ölçmeye yönelik olmayan sınavlarla belirlenmeye

çalışılması, kalabalık sınıflar, okulların fiziki yetersizlikleri, eğitim materyalleri gibi donanım eksiklikleri, yabancı dil öğretimiyle ilgili ortak bir öğretim felsefesinin benimsenmemesi ve yabancı dil öğretim sürecinin denetlenmesine ilişkin yetersizlikler gibi unsurların yabancı dil öğretiminin etkili şekilde gerçekleştirilmesine engel olduğu söylenebilir (Demirpolat, 2015). Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları mesleki eğitim uygulamalarının mesleğe başladıklarında gerçek sınıf ortamında uygulanmasının zor olması, uygulamaların pratik olmaması ve yabancı dil derslerinde yapılan uygulamaların öğretmenler tarafından verimli şekilde yönetilebilmesindeki eksikliklerin yabancı dil öğretiminde yaşanan önemli sorunlara örnek olduğu düşünülmektedir (Uysal, 2012). Eğitim fakültesinde alınan mesleki eğitimlerde çeşitli yabancı dil öğretim teknikleri öğretilmesine karşın bu tekniklerin ders ortamında uygulanması ve uygulanma esnasında ortaya çıkacak sorunlarla baş etme becerisinin öğretmen adaylarına kazandırılmasına yeterince önem verilmemesi öğretmen adayının mesleğe başladıktan sonra uygulama esnasında zorluklar yaşamasına neden olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim fakültelerinin müfredatlarında yapılacak uygulamaların etkili şekilde uygulanabilmesine ilişkin önleyici tedbirlerin ve davranışların öğretmen adaylarına kazandırılmasını sağlamayı hedefleyen değişiklikler bu sorunların çözümünde önemli rol oynayabilecektir. Yabancı dil öğretiminde izlenen politikalar ve çağdaş dil öğretim yaklaşımları konusundaki yanlışlıklar, yabancı dil öğretim konusunda izlenen politikaların belirlenmesinde öğretmenlerin söz hakkı bulunmamasına rağmen sınıf ortamındaki düzenlemelerden sorumlu tutulmaları yabancı dil eğitiminde yaşanan ve göz ardı edilebilen diğer zorluklardır (Haznedar, 2010). Türkiye’de geçerli olan eğitim politikaları sonucunda öğrencilerin lise ve üniversite giriş sınavları gibi öğrencilerin kariyerlerini ve gelecekteki meslek seçimlerini önemli ölçüde etkileyen sınavlarda aldıkları puanlar üzerinde İngilizcenin ders olarak diğer ana derslere kıyasla belirleyici bir etkisi olmaması da öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yeterince önem vermemesine neden olabilmektedir (Altın ve Saracaloğlu, 2018). Öğrencilerin meslek seçimlerinin merkezi sınavlarda aldıkları puanlarla yakından ilişkili olduğu Türk eğitim sisteminde İngilizce derslerine yönelik soruların katsayılarının diğer ana derslerin katsayılarından daha düşük olmasının İngilizce dersinin önemsiz olarak algılanmasında yadsınamaz bir payı olduğu söylenebilir. Tüm bu etmenlere ek olarak yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde derslerde gerçekleştirilmesi kararlaştırılan uygulamaların uygulanacağı ülkenin bu araştırma kapsamında ise Türkiye’deki kültürel değerlerle bağdaşacak şekilde uyumlandırılmaması ve uygulamaların olduğu gibi hedef dilin kültüründen alınması hedef yabancı dilin öğrenenler tarafından reddedilmesine sebep olma eğilimi doğurduğu da ayrıca gözlemlenmektedir (Çelebi, 2006). Hedef yabancı dilin, öğretildiği kültürün normlarına uyumlandırılarak öğretilmesi o dili öğrenen kişiler tarafından yabancı dilin ötekileştirilmemesine ve yabancı dili öğrenmeye yönelik önyargıların ve psikolojik engellerin önüne geçmeye yardımcı olabilmektedir.

Türkiye’de ortaokul düzeyinde yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunların, tüm yaş gruplarında yabancı dil öğrenmede yaşanan zorluklardan genel anlamda pek farklı olmadığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaşanan başlıca sorunlar sınav ve başarıyı ölçme sisteminin dil öğrenimini olumsuz etkilemesi, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri düzenli olarak tekrar etmemeleri, yabancı dil öğretim programının etkililiğinin istenilen düzeyde olmaması, ders kitaplarının dil becerilerini kazandırmada yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin gelir durumlarındaki büyük farklılıklar, okullardaki fiziki yetersizlikler, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yetersizlikleri ve öğretmenlere yönelik yeterli düzeyde hizmet içi eğitim fırsatlarının yetersizliği olarak sıralanabilir (Çelebi ve Narinalp, 2020).

İngilizce öğrenirken diğer yaş grupları gibi ortaokul öğrencilerinin de kendilerinden kaynaklanan zorluklara ek olarak öğretmen, öğretim programı, öğretim ortamı, öğretmen, çevre gibi etmenler nedeniyle zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin öğretim programlarında dört temel becerinin öğretiminde yeterince yer verilmemesi, programda yer alan etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmasında öğretmen, öğretim ortamı, motivasyon gibi sebeplerle güçlük yaşanması, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamında geliştirmeye önem vermemeleri, ailelerin İngilizce öğrenmenin önemini yeterince kavramamaları, öğrencilerin İngilizceyi ders dışında kullanmamaları gibi sebeplerle İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Teevno, 2011; Copland, Garton ve Burns, 2014; Akbari, 2015; Rizi, Siddiqui, Moghaddam ve Mukherjee, 2014; Özmat, 2017; Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018; Çelebi ve Narinalp, 2020). Bu zorluklara yönelik gerçekleştirilecek çeşitli iyileştirme ve düzenlemelerin ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları zorlukların çözümünde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İngilizce, dünyadaki milletlerin birbirleriyle iletişimini sağlaması ve uluslararası alanda kullanılan ortak dil olması nedeniyle dünyanın iletişim dili haline gelmiştir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Uluslararası ve yerel anlamda günlük hayattaki önemi nedeniyle İngilizcenin öğrenimi çağı yakalamak adına büyük önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’de, yapılan çeşitli yatırımlara ve harcanan çabalara rağmen yabancı dil öğretiminde başarılı olunduğunu söylemek mümkün değildir (Demirpolat, 2015). 2. sınıftan başlayarak okullarda uzun yıllar boyunca İngilizce dersleri alınmasına rağmen özellikle konuşma ve okuduğunu anlama konusunda zorlanıldığını söylemek mümkündür. Sorunlar genel olarak düşünüldüğünde okuma ve konuşmaya ek olarak yazmada da önemli güçlüklerle karşılaşıldığı fark edilebilir. 2013 yılında faaliyete geçen ve 2018 yılında güncellen yabancı dil öğretim programına göre iletişim

(konuşma becerisi) temelli ve diğer üç temel beceriyi de etkin kullanmayı hedefleyen derslere rağmen İngilizceyi etkili şekilde kullanabilme açısından çeşitli sorunların halen var olduğu düşünülebilir.

İngilizce öğrenmede karşılaşılan çeşitli zorluklar dikkate alındığında bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları farklı veri kaynakları aracılığıyla belirlemek ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusunda ilk olarak niceliksel anlamda ne düzeyde zorluk yaşadıkları, sonrasında ise yaşanan bu zorlukların veli öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak niteliksel anlamda derinlemesine incelenmesi, zorlukların altında yatan sebeplerin ortaya çıkarılarak betimlenmesi ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencileri, veliler ve öğretmenlerinin bakış açılarından İngilizce öğrenimini olumsuz yönde etkileyen etmenler ortaya konulmuş ve bu etmenlerin yol açtığı güçlüklerle yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Bu çalışma alan yazına dil öğrenme ve öğretmede yaşanan zorlukların ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin bir durum çalışması kapsamında öğrenci, veli ve öğretmen olmak üzere farklı kaynaklar açısından ortaya koyması nedeniyle özgün bir araştırmadır. Bu çalışmanın ortaokul öğrencilerinin bir durum çalışması çerçevesinde yabancı dil öğrenmede ne düzeyde zorluk yaşadıklarını, yaşadıkları zorlukların neler olduğunu ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinde bulunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmeleri için yapılması gerekenleri ortaya koymak, İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları aşmalarına yönelik bir yol haritası çizmelerine rehberlik edecektir. Bu çalışmanın, İngilizce öğreniminde yaşanan zorlukları ve bu zorlukların altında yatan etmenleri ortaya koyması bakımından İngilizce öğreniminde ve öğretiminde başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında, çağdaş bir dil öğretimi vadeden yenilenen 2. İngilizce öğretimin programının uygulanmasında yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesinin, programın güncellenip geliştirilmesi açısından program uzmanlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile İngilizce öğreniminde yaşanan zorlukları farklı bakış açılarından zengin betimlemelerle ortaya koyan bu çalışma, İngilizce öğrenmede karşılaşılan güçlüklerin aşılması veya en aza indirilmesi açısından bir öneri niteliğindedir. Çalışma kapsamında yapılan alan yazın taraması sonucunda, alanda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadığı zorlukları öğrenci, veli ve öğretmen açısından detaylıca inceleyen herhangi bir durum çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı ve alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi;

“Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklindedir.

1.3.1. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil (İngilizce) öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi nedir?
2. Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar nelerdir?
3. Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Bu çalışmada öğrencilerin ölçme araçlarına objektif ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Görüşmeler yoluyla öğrenci, veli ve öğretmenlerden toplanan verilerin katılımcıların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

- Çalışma grubu Antalya ili Alanya ilçe merkezinde öğrenim görmekte olan 351 ortaokul öğrencisi, 10 öğrenci velisi ve ortaokullarda görev yapmakta olan 5 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.
- Çalışma 2020/2021 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleriyle sınırlıdır.
- Nitel veri toplama sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler öğrenci, veli ve öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır.

- Odak grup görüşmeleri, öğretmenlerin yoğun mesai şartlarından ötürü bir araya gelmelerinin sağlanamaması nedeniyle öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla sınırlıdır.



2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

İnsanlar arası iletişiminin temel aracı olan dil, onların kendilerini ifade etmelerine, birbirleriyle düşünce alışverişi yaparak ufuklarını genişletmelerine yardımcı olan önemli bir anahtardır. Dilin etkili kullanımı, insanın istek ve düşüncelerinin başkaları tarafından daha rahat anlaşılabilmesine ve başkalarını daha rahat anlayabilip onların duygularını anlamlandırabilmesine olanak sağlamaktadır. Günlük hayatın gerektirdiği insan ilişkilerinin düzenlenmesi ve bireylerin düşüncelerini birbirlerine aktarmalarına aracılık yapan dil, kişiler arası iletişimin doğru şekilde kurulmasını kolaylaştıran bir vasıta konumundadır. İnsanın ana dilini etkili biçimde kullanması kendi kültüründen insanlarla iletişimini kolaylaştırdığı kadar bir yabancı dili konuşması da dilin konuşulduğu ülkelerin kültürleriyle temas halinde olmasını ve orada yaşayan insanların düşünce yapılarını daha iyi kavrayabilmesinin yolunu açmaktadır. Anşin'e (2006) göre de yabancı dil öğrenmek, çocukların farklı kültürleri ve farklı ülkelerde yaşayan insanların hayata bakış açılarını anlamaya daha istekli olmasını sağlamaktadır. Başka kültürlerden insanlara karşı geliştirilen bu duyarlılık, onlarla kolayca iletişim kurabilmesine imkân tanımaktadır.

İngilizcenin dünyanın ortak iletişim dili olmasının temelleri 17. yüzyıldan itibaren Britanya'nın sömürgecilik geçmişinde dünyanın çeşitli yerlerindeki ülkeleri himayesine alarak İngilizceyi ana dil olarak yaygınlaştırmasına dayanmaktadır ve 1945 yılından itibaren A.B.D. adı altında küresel bir güç haline gelen Anglo-Amerikan kapsamlı İngiliz egemenliğinin dünya düzenini belirleyici konuma gelmesiyle İngiliz dili dünyada en yaygın kullanılan dil olmuştur (Kayıntu, 2017). Günümüzün küreselleşen dünyasında başka kültürlerle mensup bireylerle iletişimde bulunmak ekonomik, sosyal, mesleki ve entelektüel anlamda büyük önem taşımaktadır ve bu iletişimi sağlayacak ortak bir dilin varlığı uluslararası anlamda önemi kabul edilen bir gerçektir. Uluslararası bu iletişimin ortak dili İngilizcedir.

2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Teknolojik gelişmelerin mesafeleri kısalttığı çağdaş dünyada İngilizcenin dünyanın iletişim dili olarak kullanılmasına "lingua franca" denmektedir. Cenoz' a (2019) göre İngilizcenin "lingua franca" olma özelliği, İngilizce dışında başka dilleri de konuşan insanların çok dilli ve çok kültürlü birikimlerini yaratıcı biçimde ortaya koymalarını sağlamaktadır. Dünya genelinde 375 milyon kişi için ana dil konumunda olan İngilizce Çince ve Hinducadan sonra dünyada en çok kullanılan üçüncü ana dildir ve toplamda yaklaşık 1,5 milyar insan tarafından konuşulması nedeniyle dünyanın en yaygın şekilde kullanılan dili konumundadır (Aydoğan, 2017). İngilizceyi dünyada bu denli önemli bir dil yapan asıl etmen ana dil olarak konuşanların sayısı değildir, ana

dili İngilizce olmayan ancak İngilizceyi ikinci dil olarak kullananların sayısının çok olması şüphesiz ki bu dili dünya iletişimi için vazgeçilmez kılmaktadır. Farklı dilleri konuşan insanların ortak noktada buluşmaları için iletişim kurdukları hedef kültüre ait insanlarla ortak olarak bildikleri bir dilde buluşmaları gerekmektedir. Bu birleştirici etkiyi sağlayan ve dünyada en yaygın konuşulan dil olan İngilizce çoğu insan için birçok dil öğrenme zorunluluğunu da bir şekilde ortadan kaldırmaktadır. Küresel olarak İngilizcenin kullanımı hem A.B.D gibi İngilizceyi ana dili olarak konuşan ülkelerin kültürel ve ekonomik açıdan güçlü konumda olan ve dünyada bu açılardan egemenliklerini garanti altına almalarını ve hem de ana dili İngilizce olmayan ülkelerde yaşayan insanların İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenerek kendi değerlerini, kültürel kimliklerini dünyayla paylaşmalarını ve uluslararası ticaret yapmalarını kolaylaştırmaktadır (Graddol, 2000). İngilizce bilen insanlar farklı coğrafyalardan insanlarla rahatça iletişim kurabilmekte kültürler arası bağlar kurup onlarla ortak değerler oluşturabilmektedirler. Dünya genelinde İngilizceyi kültürler arası iletişim aracı olarak kullanan ve ana dili İngilizce olmayan insanların, ana dili İngilizce olan insanlardan sayı olarak daha fazla olması nedeniyle İngilizce sadece bir ana dil olarak adlandırılma sınırlarının ötesine geçmiş ve uluslararası iletişimde dünya halklarının ortak dili haline gelmiştir (Aydoğan, 2017; Jenkins ve Leung, 2017). İnsanların yaşam biçimlerini, inançlarını ve genel anlamda hayat bakış açılarını yansıtan kültür dilin vazgeçilmez bir parçasıdır. Dilin kullanımı ile kültür arasındaki bağ İngilizcenin küresel anlamda ortak bir dil haline gelmesi sonucu daha da belirginleşmiş ve kültürler arası iletişim yeteneğinin önemini eğitim dünyasına benimsetmiştir (Çelik ve Erbay, 2013).

Uluslararası iletişimde ilkeler arası sınırların eskisi gibi önemli olmadığı ve farklı kültürlerin birbirleriyle kolayca etkileşime girebildiği günümüzde kitleleri birleştirip iletişimde bulunmalarına yardımcı olan uluslararası anlamda en çok kullanılan dil olan İngilizcenin öğrenimi de önemli bir yer tutmaktadır. Bugünün teknoloji çağında İngilizce bilmek dünyaya açılan küresel kapının anahtarını insanlara sunmaktadır ve bu önemli yeterliliğe sahip insanların dünya vatandaşı olma yolunda önemli bir adım attıkları yadsınamaz bir gerçektir. İngilizce uluslararası medyanın ve ticaretin ortak dilidir ve Avrupa ve dünyadaki çoğu ülkenin birinci öncelikle öğrenilen yabancı dili olması nedeniyle birçok ülkede İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminin kalitesine büyük önem verilmektedir (Drew, Oostdam ve Van Toorenburg, 2007). İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminin içinde bulunulan çağın gereklilikleri ile doğrudan bağlantılı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu gereklilikler İngilizcenin teknolojik ve yazılı bilimsel kaynakların uluslararası dili olması, İnternet kullanımının geniş kitlelerce etkin kullanımının ve yaşanan bilgi patlamasının İngilizce öğrenmeyi zorunlu kılması, medeniyetler arası kültürel diyalog alışverişinin İngilizce yeterliliği sayesinde yapılabilmesi olarak sıralanabilir (Akbari, 2015). İnternet ve teknolojik iletişim araçlarının yaygınlaşması ile birlikte küresel bilgi alışverişi bir tuşla yapılabilir ve bu hızlı etkileşim insanların mesafelerden

bağımsız olarak birbirleriyle iletişim kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu iletişimin sağlıklı olması, tarafların aynı yabancı dili konuşmadıkları çoğu durumda ortak iletişim dili olan İngilizceyi bilmelerini gerektirmektedir. Dünyanın akademik dilinin İngilizce olması da akademisyenler arasında bilimsel bilgi alışverişlerinin rahatlıkla yapılmasını sağlaması nedeniyle bilim dünyasında İngilizce öğrenmenin önemini vurgular.

2.1.1. Dünyada Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

İngilizcenin ortak iletişim dili olarak kullanılmasının küresel önemi yabancı dil olarak öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır ve bu durum dünyadaki farklı ülkelerin İngilizce öğretiminin kalitesine verdiklerine önemi etkilemekte olup ülkelerdeki farklı öğretim uygulamalarına göre değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda Norveç ve Hollanda'nın İngilizce öğretim uygulamaları ilköğretim ve ortaokulun birbirinden net olarak ayrılmasındaki farklılıkların iki ülkenin İngilizce öğretim programlarındaki değişikliklerden doğrudan etkilenmektedir (Drew vd., 2007). Norveç'te İngilizcenin zorunlu yabancı dil olarak öğretimi ilköğretim 1. Sınıftan başlarken Hollanda'da öğrenciler İngilizce öğrenmeye 5. Sınıfta başlamaktadırlar ve her iki ülkede de ilköğretimden ortaöğretime geçerken öğrencilerin yeterlilik durumları öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen ilköğretimin sonunda resmi olarak öğrencilerin İngilizce seviyeleri test edilmemektedir. Norveç İngilizce öğretiminde öncelikli olarak konuşma, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilirken Hollanda'da ilköğretimde konuşma becerilerine ortaöğretim seviyesinde ise yazma ve dil bilgisinde yetkinliği sağlamaya önem verildiği söylenebilir. Okulda alınan eğitime ek olarak Norveç ve Hollanda'da öğrencilerin diğer çoğu ülkede olduğu gibi medya araçları ve elektronik teknoloji aracılığıyla erken yaşlardan itibaren İngilizce diline maruz kalmaları dil edinim becerilerinin erken aşamada gelişmesine yardımcı olduğu düşünülebilse de, ilköğretimin 5 ve 7. Sınıflar arası aşaması sürecince Norveç'teki öğrencilerin İngilizce öğrenme süresinin Hollanda'daki öğrencilerden 5 kat fazla olması Norveç'in İngilizce öğrenimi konusunda daha başarılı olduğunu göstermektedir.

İspanya'da 1950'li yıllara dek tümünden gelim yöntemleri kullandığı için konuşma becerilerine yönelik iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yakın zamana dek pek önem verilmesine de son yıllarda coğrafya, tarih gibi öğretim programında bulunan derslerin İngilizce dilinde öğretimi yaygınlaşmıştır ve bu yöntemin kullanımında İspanya Avrupa'daki lider ülkelerden biri haline gelmiştir (Renau Renau, 2016).

Madalińska-Michalak ve Bavli' ye (2018) göre Polonya'nın 2004 yılında Avrupa Birliğine katılmasının ardından İngilizce öğrenimine verilen önem Polonya'daki tüm kademelerden öğrencilerin yarısından fazlasının İngilizce öğrenmesi sonucunu doğurmuştur. Estonya, Litvanya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Slovakya, Romanya ve Litvanya 'da da Polonya'ya

benzer şekilde öğrencilerin İngilizce öğrenme oranında büyük artış olmuştur. Avrupa Birliğine üye olduktan sonra Polonya’da lise seviyesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme zorunlu olmasa da öğrencilerin liselerde İngilizce öğrenme oranı %92,4’ ten %95,3’ e yükselmiş olması İngilizce öğrenimine verilen değerin artmakta olduğunu göstergesidir.

Saloniemi’ ye (2019) göre Finlandiya’da 2019 yılının sonundan itibaren İngilizce 1. Sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmış olup, yabancı dil derslerinde konuşma becerilerine ağırlık veren oyun, şarkı, rekabet gerektiren oyunlar, sesli tekrar ve elektronik öğretim materyalleri gibi farklı öğretim etkinliklerinden yararlanılmakta ve öğrencinin yaşı ne kadar küçük olursa farklı öğretim teknikleri arasında geçiş yapma sıklığı da o kadar artmaktadır. Erken yaşta İngilizce öğretiminde uygulanan konuşma ve hareket temelli etkinlikler genellikle çeşitli çok amaçlı öğretim materyalleri kullanılarak ve etkinlikler arasında hızlı geçişlerin olduğu hafıza odaklı içermektedir. Öğretim programı kapsamında İngilizce derslerinin kısa ve sayısının az olmasının öğrenci öğretmen ilişkisi ve erken yaşlardaki öğrencilerin öğrenilenleri çabuk unutmaları açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Arap ülkelerine örnek olarak Ürdün’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda baz sıkıntılar yaşandığı söylenebilir; diğer Arap ülkelerine kıyasla eğitim reformları açısından başarılı olduğu bilinmesine rağmen Ürdün’de lise sınav sonuçlarına göre öğrencilerin başarısının İngilizce dersi konularında %18 düzeyinde olduğu, Ürdün Milli eğitim bakanlığı tarafından ulusal düzeyde yapılan İngilizce ve Arapça dil becerileri değerlendirmesinde 1. 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %22’sinin Arapça ve İngilizce’de okuma becerisinde başarısız olduğu belirlenmiştir (Alhabahba, Pandian ve Mahfoodh, 2016). İngilizce öğretimindeki bu başarısızlığın en önemli sebebinin ülkede İngilizce öğretimi konusunda ulusal bir politikanın eksikliği ve öğretmen merkezli öğretimin daha sık tercih edilmesinin olduğu düşünülmektedir (Al-Khatib, 2008). Ürdün’de İngilizce öğrenimine verilen önemini artmasının başlıca nedenleri iş bulmada İngilizce bilmenin sağladığı ekonomik temelli avantajlar, turizm sektörü, yurt dışına öğrenim görmeye giden öğrenci sayısındaki artış, Ürdün’deki çeşitli kuruluşlarda görev alabilmek olarak sayılabilir ve bu sebeplerle Ürdün’de özel İngiliz dili öğretimi veren kuruluşların sayısında artış gözlemlenmektedir (Alhabahba vd., 2016).

Suudi Arabistan’da İngilizce devlet okullarında öğretilen tek yabancı dil olmasına ve hükümet görevlileri gibi resmi işlerde çalışan memurların akıcı İngilizce konuşması beklenmesine rağmen okullarda ölçme, eğitim materyallerinden yararlanma ve teknolojik imkanların kısıtlı olması, öğretmen merkezli ve dilbilgisi-çeviri gibi daha geleneksel yöntemlerin günümüzde sıklıkla kullanılması gibi nedenlerle dört temel dil becerisine yönelik öğretimde aksaklıklar yaşanmaktadır (Alharbi, 2019). Arap öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma becerilerinde sorun yaşadıkları bulunmuştur (Khan, 2011).

Endonezya bağlamında, komşu ülkeleri olan Filipinler, Singapur ve Malezya'nın aksine İngilizcenin ikinci dil yerine bir yabancı dil olarak öğrenildiği ve bu durumun sonucunda İngilizcenin yabancı şirketler, eğitim kurumları alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Endonezya'da öğrenciler İngilizceyi yazılı olarak etkili kullanabilseler de iletişim kurma becerisini gerektiren konuşmada başarısız olmaktadır ve konuşma becerilerini geliştirme amacıyla okul dışında destek kurslar almaya eğilim göstermektedirler (Gunantar, 2016). Dünyanın farklı ülkelerindeki İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde iletişimsel becerilere eşit önem verilmediği görülmektedir. Ghorbani' ye (2009) göre Malezya ve Japonya'da iletişimsel İngilizcede yeterliliğin ölçüldüğü TOEL ve IELTS sınavları ile öğretmenlerin İngilizce öğretiminde iletişim becerilerine önem vermeleri teşvik edilirken İran'da yapılan merkezi sınavlar öğretmenlerin ve öğrencilerin İngilizcenin yapısına yönelik dil bilgisi yeterliliklerini ölçmektedir.

Finardi ve Archanjo' ya (2015) göre Brezilya'da İngilizce öğrenimine verilen önem öğretimin öğretim kademelerine göre değiştiği öne sürülmüş; ilköğretim düzeyinde İngilizce herhangi bir yabancı dilin öğrenimi ile aynı öneme sahip görülüp öneminin toplumun tercihlerine göre şekillendiği, İspanyolcanın ortaöğretimde dil öğretiminde önemine vurgu yapıldığı, yüksek öğretimde ise İngilizcenin uluslararası anlamda en önemli dil olarak algılandığı düşünülmektedir. İsviçre'de ise İngilizce temel eğitim çağından itibaren en önemli ulusal iletişim dili olarak benimsenmektedir ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi ilköğretim dahil tüm öğretim kademelerinde öğretim programlarının vazgeçilmez ögesi konumundadır. Bu bağlamda İsviçre'den farklı olarak Brezilya'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi zorunlu eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmemekte ve İngilizce öğrenimine verilen önem çeşitli eğitim kademelerine göre farklılık göstermektedir. İsviçre ve Brezilya'nın yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine verdikleri önem farklılığının altında yatan sebebin, tek anadili Portekizce olan Brezilya'nın tersine İsviçre'de birden fazla ana dil konuşulmasının ve ana diller arasında aracı olacak bir ortak dile olan ihtiyacın dünyada en çok konuşulan dil olan İngilizce ile karşılanması ihtimalinin olduğu öne sürülebilir. Brezilya'da İngilizce öğrenimindeki başarıyı arttırmak için atılacak en önemli adım İngilizce öğrenimi konusunda ulusal bir politika oluşturulup İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin zorunlu kılınmasıdır (Finardi, 2017).

2.1.2. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Sınırların kalktığı küçülen dünyada Türkiye, küresel akımları yakında takip etmektedir ve çağdaş öğretim sistemlerinin etkisinde İngilizce öğretimine verilen önem tutarlı biçimde yükselen bir ivme şeklinde artmaktadır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine, özellikle 20. Yüzyılın ortasından itibaren Batılılaşma ve modernleşme çabalarının etkisiyle İngilizcenin

okullarda yabancı dil olarak öğretilmeye başlanması neticesinde giderek daha fazla önem verilmektedir (Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018). Türkiye’de İngilizce ana dil olarak kullanılmamasına rağmen, uluslararası iletişimin ortak dili olması nedeniyle resmi eğitim sürecinde ve öğretim programlarında yabancı dil dersi olarak önemli yer tutmaktadır (Çelik ve Erbay, 2013). Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi 2013 yılından itibaren 2. Sınıftan başlayıp 12. sınıfın sonuna dek kesintisiz ve zorunlu olarak öğretilen İngilizce, ortaokulun ilk sınıfı olan beşinci sınıfta İngilizce ağırlıklı bir öğretim yapıldığında haftada 3 ders olan öğretim haftada 16 saate kadar çıkabilmektedir ve ikinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrenci, teorik olarak lise 12. sınıftan mezun olduğunda toplam 1.368 saat İngilizce dersi görmüş olmaktadır (Kırkıç ve Boray, 2017). 2020-2021 öğretim yılı dönemi sürecince Türkiye’de Covid-19 salgın hastalık önlemleri nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiş, ortaokul seviyesinde öğrencilere uzaktan eğitim araçlarıyla haftada toplam 23 saat ders verilmekte, öğrenciler yılda 843 saat ders görmektedir ve öğrencilerin zorunlu olarak aldığı toplam ders sayısı Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinden daha azdır (OECD, 2020). Yabancı dil öğreniminde sık tekrarın ve mümkün olduğunca fazla uygulama yapmanın önemi göz önüne alındığında, İngilizce ders sayısı arttıkça öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olacağı sonucuna varılabilir. Bu nedenle dile maruz kalma oranıyla doğru orantılı olan İngilizce öğrenme sürecinin başarısı haftalık ders sayısının miktarı ile yakından ilişkilidir. Buna rağmen haftalık İngilizce ders sayısının miktarı İngilizce öğreniminin kalıcılığını tek başına etkilememektedir. Her ne kadar ders sayıları çok olsa da eğer İngilizce derslerinde kullanılan etkinlikler öğrencide kalıcı değişiklik yaratmıyorsa öğrenmenin etkili olduğundan söz edilemez. Türkiye’de erken yaşlardan itibaren alınmaya başlanan İngilizce dili eğitiminin, ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlara sahip olmaması nedeniyle öğrencilerin ileriki yıllarda hedef dilde yüksek yeterliliğe sahip olamadan liseden mezun oldukları görülebilmekteydi (Ağçam ve Babanoğlu, 2018). 2013 yılından itibaren programda yapılan geliştirmeler kapsamında Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) ilkeleri doğrultusunda daha iletişimsel ve uygulamaya dönük bir İngilizce öğretimi benimsendi ve İngilizce öğretim programı 2018 yılında bu ilkeler doğrultusunda değerler eğitimi de kapsayacak şekilde yeniden güncellendi (Yaman, 2018). Öğretim programının 2018 yılında güncellenip üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren kazanımlara programda yer verilmesine rağmen İngilizce yeterliliğini kazandırmakta yaşanan bu sorunlar programının kazanımlarının içerikleri ile bu içerikleri eğitime uygulamadaki uyumsuzluklar nedeniyle, devam etmektedir (Aksoy, 2020; Aydın, 2013). Türkiye’de 2018 yılında İngilizce öğretim programlarında yapılan yeni düzenlemeler kapsamında dört temel beceride üst düzey düşünme becerilerini içeren kazanımlar eklenmesine rağmen bu kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklere yansımada

ve sınıf ortamlarında uygulanmasında çeşitli sıkıntıların halen var olduğu bilinmektedir. Bu durumun sebebinin üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektiren etkinliklerin derslerde uygulanmasının daha alt düzey becerileri içeren etkinliklere oranla zorlayıcı olması ve öğretmenlerin bu zorluklarla baş edebilmek için yeterli donanımına sahip olmaması olduğu söylenebilir. Dil öğrenme sürecinde öncelikle var olan dil bilgisi kuralları dilin günlük kullanımı yoluyla öğrenenlere kazandırılır sonrasında öğrenci bu kuralları çeşitli durumlara kendiliğinde genelleyecek seviyeye geldiğinde ise kuralı kendi içinde içselleştirmeye başlar. İçselleştirilen dil kuralları farklı bağlamlara göre öğrenen tarafından anlamlandırılır ve bağlama uygun şekilde kullanılır. Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretiminde genellikle öncelikle dil bilgisi kuralları verilip öğrencilerden kuralları uygulamaları istenmektedir ancak doğal dil öğrenim sürecinde bireyin öncelikle dili doğal kullanım sonucu kazanıp kuralları sonradan kullanılan bağlama göre uyarladığı düşünülürse bu öğretim yönteminin etkili olmadığı görülebilir (Paker, 2012).

2.2. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Zorluklar

Günümüzde halen teoride iletişime ve dil becerilerini uygulamaya yönelik olan kazanımların derslerde uygulanmasında sorunlar yaşanmakta ve daha düşük düzey İngilizce düşünme becerilerinin öğretimi yapılabilmektedir. Bu durum sentezleme, İngilizce öğretimi alan bireyin öğrendiklerini günlük hayatında kullanabilme, İngilizceyi akıcı biçimde konuşarak günlük bir sohbeti sürdürebilme gibi uygulamalar konusunda önemli sıkıntılar yaşamasına sebep olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca öğretmen öğrenci arasında sağlam ilişki kurulamaması, öğrencilerin özgüven eksiklikleri, sınav kaygısı, verimsiz çalışma becerileri ve bağımsız öğrenmeye engel durumların da İngilizce öğrenirken yaşanan zorlukların nedenlerinden olduğu öne sürülmektedir (Huang, 2005). Motivasyon eksikliğinin İngilizce öğrenimini olumsuz yönde etkileyebildiğini ve İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukların göz ardı edilemez bir kısmını oluşturduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları motivasyon düşüklüğünün başlıca sebepleri olarak İngilizce öğrenmeye karşı ilgisizlik, derslerde teknoloji kullanımının eksikliği, ilgi çekici olmayan sınıf ortamı, ders materyallerindeki yetersizlikler, kullanılan öğretim yöntemleri, derslerde konuşma etkinliklerine az yer verilmesi, ders ortamında arkadaşları tarafından alay edilme korkusu nedeniyle hata yapmaktan korkup kaygı duyma gibi etmenlerden bahsedilebilir (Akay, 2017). Çoğu zaman öğrencinin İngilizce öğrenmede kaygı duyma, kendini ifade etmekten utanma gibi zorluklar yaşaması durumunda öğretmenin öğrenciye yaklaşımı İngilizce öğrenme performansı üzerinde domino etkisi göstererek birçok alanda öğrenme sürecini olumlu etkileyebilmektedir. Öğrencinin öğretmeniyle pozitif etkileşim içinde olması şüphesiz ki motivasyonunu arttıracak aynı zamanda öğrencinin artan akademik özgüveni de onun İngilizce öğrenmeye karşı var olan

ön yargılarını azaltmaya yardımcı olacaktır. Dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğu göz önüne alındığında İngilizce öğrenim sürecinin başında kurulan olumlu öğretmen öğrenci ilişkisinin sürecin geri kalan kısımlarını olumlu şekilde etkileyeceği ve sonradan olumsuz durumlarla karşılaşlsa bile sürece iyi bir başlangıç yaptığı için öğrencinin umudunu ve çalışma azmini yitirmesini engelleme eğiliminde olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı isteksizlik anlamında yaşadıkları zorlukların önemi vurgulanmaktadır ve derslerde kendilerini evlerindeki gibi rahat ve güvende hissetmelerinin derslere katılımlarını ve İngilizce başarılarını arttırabileceği düşünülebilir (Çakır, 2004).

İngilizce öğreniminde karşılaşılan bir önemli zorluk da kelime öğrenimidir. Öğrenciler için sanılanın aksine dil bilgisi kurallarını öğrenmek net ve açık kuralları olması ve belirli bir mantığı bulunması nedeniyle kendi içinde değişiklikler gösterebilen kelime öğrenimine göre daha kolay olarak algılanmaktadır (Aydoğan, 2016). Yıllardır kitaplarda ve derslerde dil bilgisi konularının öğretime ağırlık verilmesi de öğrencilerin dil bilgisi kurallarına aşına olmalarına ve bu kuralları kelime öğrenimine göre daha kolay içselleştirmelerine sebebiyet verebilmektedir. Dil bilgisini anlayan öğrenciler dilin matematiğini çözerek cümleler oluşturmaya başlamakta ancak kelimelerin öğreniminde aynı kurallar geçerli olmayınca kelime öğreniminde zorlanabilmektedirler. İngilizce öğreniminde kelimelerin anlamsal farklılıkları, birden fazla anlama sahip olmaları, farklı kullanım alanlarına sahip olmaları öğrencilerin onları dil bilgisi kuralları gibi belirli bir mantığa oturtup kelime öğrenme kuralları oluşturmalarını zorlaştırmaktadır.

Yukarıda sayılan genel durumlar dışında İngilizce öğreniminin ve bu dilde iletişimsel anlamda yeterliliğe ulaşmanın temel kemiğini dört temel beceri ve dilin yapısını anlamak oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde genel anlamda dilbilgisi ve iletişimsel anlamda yetkinlik kazandırılması hedeflenir ve öğrencilere bu sayede İngilizce dilinin yapısı, sözcük bilgisinin yanı sıra dinleme, konuşma yazma ve okuma becerilerinin kazandırılması amaçlanır (Aydın, 2006). Birey doğumundan okul çağına kadar doğal gelişiminde dil kazanımında sırasıyla dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı öğrenir. Bu temel becerilerde karşılaşılan sorunlardan bahsetmek gerekirse öncelikle dinleme becerisini ele almak doğru olacaktır. Dinleme becerisi ile öğrencilerin, öğrenilen dildeki sesleri tanımları, bir bağlam içerisinde sunulan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmeleri ve kendilerine iletilen mesajı tam ve doğru olarak anlamlandırabilmeleri hedeflenir (Polat ve Erişti, 2018). Yabancı dilde dinleme her ne kadar doğal ve kendiliğinden gelişen bir eylem gibi görünse de dinleme sürecini sekteye uğratabilen çeşitli faktörler vardır. Dinleme sürecinde kaydedilen materyalin kalitesi, kültürel farklılıklar, aksan, bilinmeyen kelimeler, dinleme metninin uzunluğu ve hızı öğrencinin dinlediğini kavramasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gilakjani ve Sabouri, 2016).

İletişim temelli konuşma becerisi, yazma becerisinin aksine anlık gelişebilen, akıcılık, söylenilenlerde tutarlı olunmasını gerektiren ancak iletişim kurarken söyleneceklerin önceden planlanıp zihinde düzenlenmesi sürecini devre dışı bırakmayı gerekli kılabilmesi açısından üzerine uzmanlık kazanması zor bir beceridir (Correia, 2016). Geleneksel İngilizce öğretim sürecinde konuşma becerilerinin gelişmesi öğrencinin diğer temel becerilerde belirli bir yetkinlik kazanmış olması ön koşulunu içermesi açısından sonradan kazanılabilen bir beceri olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle bir dili konuşabilmek diğer dil becerilerinde de yetkinlik kazanıldığıнын net bir göstergesi olarak görülmektedir (Çavuşoğlu Deveci, Arslan Buyruk, Erdoğan ve Yücel Toy, 2016). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin okullarda geliştirilmesi konusunda Türkiye dahil dünyanın birçok ülkesi sorun yaşamaktadır. Ülkemizde 2013 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişikliği ve 2018 yılında yapılan güncellemelerle beraber bu doğal gelişim sırası yabancı dil öğretiminde dikkate alınmaya başlanmış ve 2. sınıftan itibaren dinleme ve konuşma temelli bir İngilizce eğitime geçilmesinin yanında öğrenci okuma ve yazma ile 4. sınıfta tanışmaktadır (Yaman, 2018). İngilizce öğretim programlarında etkin rol almaya başlayan konuşma becerisinin sınıfta uygulanması maalesef teoride görüldüğü kadar kolay değildir. Bunun için okulların fiziksel donanımları, sınıf mevcutları, okulların maddi olanakları, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve iletişimsel etkinlikleri derslerinde uygulamaya istekli olmaları gibi çeşitli koşulların sağlanması gerekmektedir. Konuşma becerisi gibi iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde sorun yaşanmasının ana nedenini sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına bağlayan öğretmenlerin İngilizce öğretim politikalarının belirlenmesinde söz hakkı sahibi olmamaları onların dil öğretim sürecinde kendilerine yer bulamadıklarını hissetmelerine neden olabilmektedir (Demirpolat, 2015). Öğretmenlerin konuşma becerilerini sınıf ortamında uygulamaları zaman alabilmektedir ve bu etkinlikleri uygularken öğretim programının gerisinde kalma riski taşımaktadırlar. Bir konuyu hedeflenen süreden geç tamamlayan öğretmen çoğu zaman sonraki konuları daha yüzeysel şekilde öğretip hedeflenen iletişimsel becerileri öğrencilerine kazandırmaya vakit bulamamaktadır. Bu sorunun çözümü için öğretim programında İngilizce konularının zamana yayılarak öğretilmesi her beceriyi kazandırmak için öğrenciye ve öğretmene yeterli zaman tanınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İngilizce öğreniminde okuma becerisinin edinilme sürecinin öğrencinin ana dilindeki okuma becerileriyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Gao, Zheng, Liu, Nichols, Zhang, Shang, Guosheng Ding, Xiangzhi Meng ve Liu, 2019). Ancak her birey kendi ana dilinde okuma becerisinde yetkin olamadığı için İngilizce öğrenirken de metinleri okuyamama okuduğunu anlayamama sık karşılaşılan bir sorun olarak görülmektedir. Okuduğunu anlayıp kavrama becerisi yabancı dilde karşıdakinin söylediklerini anlamayı da kapsadığı için yabancı dilde iletişim becerisindeki yetkinlikle de ilişkilidir. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin, okuma

metni ile alakalı soruları cevaplayabilmelerine rağmen metni gerçek anlamda anlamada, öğretmenlerin ise yabancı dil okuma derslerinde verimliliği arttırmakta zorluklar yaşadıklarını söylemek mümkündür (Özkayran, 2019).

Dil öğreniminde becerilerin doğal sıralamasında en son basamak olarak bilinen yazma becerisi üst bilişsel becerileri içerir ve öncelikle yazının amacının belirlenmesi, planlama yapma, yazıyı zihindeki süreçlerle oluşturma, yazılanı değerlendirme ve düzeltme yapma süreçlerinden oluşur (Camadan, 2020). Yazmada düzenleme sürecinde İngilizcenin dil bilgisi kuralları, hakkında yazılacak konu ile ilgili fikirler gibi birçok girdi gözden geçirilir ve sonunda bu bilgiler ayrıştırılır. Öğrencinin yazma becerisini kullanarak yabancı dilde bilgiyi önce düzenleyip sonra farklı girdilere göre ayrıştırdığı ve sonunda ayrıştırdığı bilgiyi sentezleyerek ortaya yazılı bir eser çıkardığı göz önüne alınırsa bu sürecin üst düzey düşünme becerilerini içerdiği sonucuna varılabilir. Verilen süre içinde dil bilgisi kurallarını doğru kullanarak İngilizce yazılı bir metin ortaya çıkarma gerekliliğinin öğrencilerde ciddi anlamda kaygı ve kafa karışıklığına sebep olduğu gözlemlenmiştir (Boonyarattanasoontorn, 2017). Bu nedenlerle öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini etkili kullanmasını gerektiren zihinsel olgunluğa erişmeden önce yabancı dilde yazma becerisini kazanması beklenmemelidir.

2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklar

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadığı başlıca zorluklar; dil öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal motivasyon eksiklikleri, ders katılımına karşı isteksizlik, duyuşsal isteksizlikler, ikili öğretimin yapan okulların halen varlığını sürdürmesi, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar, zaman baskısı, derslerde geleneksel öğretim tekniklerinin tercih edilmesi, yabancı dilde konuşma kaygısı, ortaokulda okulda geçirilen toplam sürenin ve haftalık İngilizce ders saatlerinin azlığı olarak sıralanabilir (Demir 2017; Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018). Bu zorluklara ek olarak İngilizcenin ikinci dil yerine yabancı olması, öğretmen kalitesindeki eksiklikler, dil öğrenme sürecinin zaman ve sabır gerektirmesi, İngilizceye yönelik ön yargılar, ders kitaplarındaki içeriksel eksiklikler ve ölçme araçlarının işlevselliğindeki sorunlarla da sıklıkla karşılaşıldığını söylemek mümkündür (Çelik ve Kocaman, 2016; Şahin, Çelik ve Gök Çatal, 2018; Yaman, 2018). Ayrıca İngilizce öğrenme süreci genellikle bireysel bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin kendilerini dil öğrenmeye odaklamakta zorlanmaları bu süreci istenilen biçimde yönetmelerini engelleyebilmektedir. Bu düşünceden hareketle İngilizce öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerin farklı kişisel özelliklerinin bu sorunu ortaya çıkaran önemli bir etmen olduğu öne sürülmektedir (Aydın, 2006; Pishghadam vd., 2011).

Ortaokul öğrencilerinin kişisel özelliklerine ek olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü gibi bireysel bazı yetersizliklerinin de İngilizce öğrenmede zorluk yaşamalarına sebep olduğu bulunmuştur (Ferrari ve Palladino, 2007). Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğundan muzdarip olan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel anlamda dilin fonolojik yapısını kavramada sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Swanson, Mink ve Bocian, 1999). Öğrenme güçlüğü veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi sorunlar yaşayan öğrencilerin dilin yapısını diğer öğrenciler gibi algılayamamaları, dil kurallarını genelleme ve bu kuralları yeni durumlara uygulama konusunda güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Maalesef buna benzer durumlarda İngilizce öğretmenlerinin ısrarcı ve anlayışsız tutumları öğrencilerde suçluluk ve yetersizlik duygularının oluşmasına sebebiyet verip İngilizce öğrenmeye isteksizlik duymalarına yol açabilmektedir. Öğrenme güçlüğü, hiperaktivite ve dikkat bozukluğu sorunu yaşayan öğrencilerin bazen öğretmenleri tarafından “zayıf öğrenci” şeklinde damgalanıp problemlilik olarak algılandığı durumlarda bu öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarından kaynaklanan güçsüzlükleri motivasyon düşüklüğüne sahip oldukları düşüncesi ile karıştırılabilmektedir (Copland vd., 2014). Bu sorun genellikle öğretmenlerin öğrencileri yakından tanımaya fırsatı olmadığı kalabalık sınıflarda veya öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vermedikleri ve tüm öğrencilere aynı şekilde öğretim verilmesi gerektiğini, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımamanın zaman kaybı olduğunu düşündükleri durumlarda yaşanmaktadır.

Ortaokul ortamında genellikle yabancı dil öğrenmede zorluk yaşayan öğrencileri tanılama, gözlemleme ve onlara uygun şekilde öğretim yapılması için uygun zaman ve personel sağlanamamaktadır (Sparks ve Ganschow, 1991). Kalabalık sınıflar gibi öğretim ortamındaki fiziksel yetersizliklerin veya yoğun İngilizce öğretim programının öğretmenlerin konuları hızlıca işleyip programı zamanında tamamlama zorunluluğunun üzerlerindeki baskısı nedeniyle istem dışı olarak özel ihtiyaçları olan öğrencilere zaman ayırmanın işleri yavaşlatması çoğu öğretmen için istenmedik bir durum olabilmektedir. Bu durumda öğretmenler, programı yetiştiremedikleri için okul idaresinden baskı görme ya da vicdani olarak farklı ihtiyacı olan öğrencilerle özel ilgilenme arasında tercih yapmak zorunda kalabilmektedirler. Şüphesiz ki doğru tercihi yapmak için üzerinde baskı hissedilen öğretmen elinde olmayan nedenlerle farklı öğrenme stilleri olan ve çeşitli farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını yeterince gözetmeden derslerini genele hitap edecek şekilde zamanında bitirmeye odaklanabilmektedir. Kendinde var olan bazı yetersizliklerin farkına varması sonucunda İngilizce öğrenmeye duyarsızlaşan öğrenci için İngilizce öğrenimi sıkıcı, zorlayıcı hatta acı verici bir deneyime dönüşebilir.

Demir (2017) İngilizce öğrenmede yaşanan sorunların ayrıca dil bilgisi temelli sınavların, yetersiz destek ve maddi yardım eksikliği, derslerde iletişimsel öğretim

yöntemlerine az yer verilmesi, İngilizcenin genellikle ana dili İngilizce olmayan öğretmenler tarafından öğretilmesinden kaynaklanabildiğini belirtmektedir. İngilizce başarısını ölçmeye yönelik yapılan sınavların daha çok dil bilgisi ve okuma becerilerine yönelik olması öğrencilerin diğer temel dil becerilerini kazanmaya yeterince önem vermemelerine yol açabilmektedir. Çünkü sınav sonuçları öğrenciler tarafından İngilizce öğrenimindeki başarı düzeylerinin bir yansıması olarak görülmektedir. Konuşma, dinleme ve yazma becerileri okulda yapılan sınavlarda ölçülmeyen öğrencilerin bu becerileri, geliştirilmesi önemsiz olarak sınıflandırmaları sonucunda bu alanlarda yetersiz olma sorunuyla karşılaştıkları gözlemlenen bir durumdur. İngilizce Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilmektedir ve ikinci dil olarak öğretilmediği için öğrenilmesinin öneminin aileler ve öğrenciler tarafından farkına varılması kolay olmamaktadır. İngilizcenin, dünyanın gündemini ve uluslararası medyayı takip etmeyen insanlar tarafından herhangi bir yabancı dil gibi algılanabilmesi nedeniyle küresel alandaki önemi her zaman rahatça kavranamayabilir. Ayrıca yabancı dil öğrenmenin emek ve zaman isteyen bir süreç olduğu ve bu sürecin ciddi bir çaba gerektirdiği İngilizce öğrenenler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Bu uzun sürecin başlarında öğrencilerin umutsuzluğa kapılıp pes etme eğilimine girmeden öğrenme çabalarını kararlılıkla sürdürmeleri sonucunda İngilizce öğrenirken sağlam bir temel oluşturabileceklerine inanılmaktadır.

Okulların fiziksel özelliklerinde bulunan eksikliklerin dili sınıf ortamında uygulamaya yönelik hedef kazanımların gerektirdiği etkinliklerin yapılmasını zorlaştırdığı ve arzu edilen İngilizce öğrenme ortamını sağlayamadığı bilinen bir gerçektir. Türkiye’de özellikle sınıf mevcutlarının tavsiye edilen sayı olan 20 kişiyi geçmesi dil öğretimindeki iletişimsel etkinlikler olan grup çalışmalarını yapmayı zora sokmaktadır ayrıca kalabalık sınıflarda konuşma etkinlikleri yapılabilse her öğrenciye ders saatinde yeterli konuşma zamanı verilememektedir (Büyükduman, 2005; Demirpolat, 2015). Her öğrenciye söz hakkı verilmesine izin verecek şekilde düzenlenen sınıf mevcutları hem öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında rahat ifade etmelerine hem de öğretmenlerin planladıkları etkinlikleri programda önerilen sürede tamamlamalarına izin verecektir. Ancak Türkiye’de özellikle şehir merkezindeki okullarda sınıf mevcutları 60 kişiyi bulabilmekte ve sağlıklı dil öğretimi yapmak imkânsız hale gelebilmektedir. Sınıf mevcutlarının çok olmasının veliler tarafından diğer okullara oranla daha iyi olduğu düşünülen okullarda yığılma yaşanmasından kaynaklanabildiği görülmektedir. Sınıf mevcutlarında yaşanan bu sorun iyi bir liseye gitmenin öğrencinin gelecekteki hayatını şekillendireceği düşüncesi nedeniyle ortaokul kademesinde oldukça belirgindir. Bu durumlarda İngilizce öğretmeni ve öğretmen dersi etkili şekilde işlemeye her ne kadar istekli olsalar da okulun fiziki koşullarından kaynaklanan sebeplerle dersler verimsiz geçebilmektedir. Sınıf mevcutlarına ek olarak materyal eksiklikleri, okulların bünyesinde dil sınıflarının veya dil

laboratuvarlarının bulunmaması, okul binalarının eski ve bakımsız olması okulların fiziksel açıdan yetersizliklerine örnek olarak verilebilir.

Öğrenciden kaynaklanan zorlukların yanı sıra İngilizce öğrenmede öğretmen kaynaklı bazı sorunların da önemli bir rolü olduğundan bahsedilebilir. İlköğretim seviyesinde İngilizce derslerinin İngilizce konusunda yeterli donanım ve mesleki eğitime sahip olmadan mezun olan veya asıl eğitim alanının dışında bir meslek olarak sonradan İngilizce öğretmenliği yapmaya karar veren öğretmenler tarafından derslerin okutulmasının İngilizce öğreniminde yaşanan zorluklara sebep olan etmenlerden olduğu düşünülmektedir (Drew vd., 2007). İngilizce öğretimi sürekli değişen ve yenilenen bir alandır ve öğretmenler açısından mesleki yeterlilik ve kendini geliştirme gerektiren bir meslektir. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya çıktığı İngilizce öğretim alanında öğretmenlerin kendilerini sürekli gelişim ve değişime açık tutmaları gerekmektedir. Bu değişim sadece mesleki anlamda değil aynı zamanda kişisel anlamdadır. Trendlerin sürekli gelişip değiştiği İngilizce öğretimi dünyasında İngilizce öğretmenlerinin de kafalarını değişim fikrine açık tutmaları öğrencilerinin dil öğrenmede yaşadıkları zorlukları aşmalarında yardımcı olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde dil kurallarını öğrencilere sezdirmeden öğretmeleri, kelime ezberlemelerini zorunlu kılmamaları dil öğreniminin öğrenciler açısından daha doğal bir süreç olarak algılanmasına yardımcı olabilir. Ders ortamını geleneksel olmaktan çıkarıp öğrencilerin ders çalışmaya zorlanmadan oyun oynadığı ve başarılarının ödüllendirildiği daha sıcak bir ortama dönüştürmek öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenmeye ilgilerini arttırmak mümkündür (Irimiea, 2016).

Öğretim sürecinin son basamağında bulunan ölçme ve değerlendirme aşamasında uygulanan sınavların dört temel beceriye ait kazanımları içeren öğretim programının aksine sınavlarda konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmeye almaması da İngilizce öğrenimini çok boyutlu olmaktan uzaklaştırmaktadır (Yaman, 2018). İngilizce öğrenirken konuşma ve dinleme becerisine yönelik etkinlikler yapılsa bile bu becerileri sınavlarda değerlendirilmeyen öğrencilerin genellikle sadece okuma ve yazma alanlarında İngilizcede yetkinlik kazanmaları kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle konuşma ve dinleme becerilerin geliştirilmesine gereken önemi vermeyen her öğrenci İngilizce söylenileni anlayan ama konuşamayan insanlar topluluğuna nihayetinde yeni bir üye olarak katılmaktadır. İngilizce öğrenme odaklı motivasyonu sağlamak amaçlı öğrencilere dostça yaklaşmanın onları kazanmaya yönelik davranışın bazen işe yaramadığı da bilinmektedir. Bazen öğrenciler kendilerine arkadaş gibi yaklaşan öğretmenleri ciddiye almayıp dersleri önemsemediklerinde öğretmen dersin kontrolünü kaydetmektedir. Ölçme ve değerlendirmede özetleyici değerlendirme gibi geleneksel yöntemlerden uzaklaşamaması da çeşitli zorluklara neden olabilmektedir (Akbari, 2015). İngilizce öğreniminin uzun süren bir süreç olması nedeniyle süreç boyunca öğrenci performansını düzenli olarak değerlendirme yerine özetleyici değerlendirmeye başvurulması

öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinin yeterince doğru değerlendirilmemesine sebep olmaktadır. Sınav anında morali bozuk olan ya da çeşitli sorunlar yaşayan öğrencinin dönem boyunca İngilizce derslerinde gösterdiği performansını sınava yansıtamadığı zaman sınava kadarki bütün emeklerinin boşa gittiği hissine kapılması anlaşılabilir bir durumdur.

Öğrencilere sürekli İngilizce öğrenmenin önemi hatırlatıldığında kendilerini psikolojik anlamda baskı altında hissedip derslerde istenen davranışları sergilemekte inatçı davranmaları da İngilizce öğretmenlerini zor durumda bırakabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin derslere katılımındaki isteksizliklerinin bu motivasyon eksikliğinin bir sonucu olarak öğrencilerin dil öğrenimine ilgisiz olmalarını, dersleri sıkıcı bulmalarını beraberinde getirdiği gözlemlenmektedir. Bu gibi öğrenci kaynaklı psikolojik süreçler de İngilizce öğreniminde çeşitli zorluklara neden olabilmektedir.

Türkiye’de öğrencilerin İngilizce öğreniminde yaşadıkları psikolojik kaynaklı sorunlardan biri de onların bireysel farklılıklarıdır. Her öğrencinin kendine özgü bir birey olduğu düşünüldüğünde tek bir öğretim yöntemine bağlı kalarak öğretim yapmanın etkisiz olacağını ön görmek mümkündür. Buna rağmen bazı öğretmenlerin öğrencilerin bireysel istek ve kişilik özelliklerini dikkate almadan kendi inançlarına ve öğretim alışkanlıklarına göre İngilizce öğretimini tercih etmelerinin öğrencilerin dersten soğumalarına sebep olmalarına neden olabildiği görülmektedir. Türkiye’de öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları başlıca duygusal zorluklar utangaçlık, hata yapma korkusu, endişe, İngilizceye yönelik ön yargılar olarak sıralanabilir ve yaşanan bu zorlukların ders katılımında azalmayla sonuçlandığından bahsedilebilir (Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018). Topluluk önünde konuşmaktan çekinen kaygı duyan öğrenciler özellikle de İngilizce gibi yabancı dil derslerinde telaffuz hatası yapmaktan soruları yanlış cevaplamaktan ve arkadaşları tarafından dalga geçilmekten korkmaktadırlar. Bu durumlarda İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere anlayış göstermeyip derse katılmaları için onları zorlamaları öğrencilerin daha fazla kaygı yaşamasına neden olabilmektedir. Genel anlamda sosyal kaygı yaşayan öğrencilerin öğretmenlerin dersteki bu tür baskıları sonucunda yabancı dil kaygısı geliştirmeleri sık rastlanan bir durumdur. Okulda İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları yukarıda bahsedilen psikolojik sorunların çözümü için Türkiye’de çoğu okulda rehberlik servislerinin işlevsel olmasının önemi büyüktür. Ancak psikolojik destek anlamında okulların öğrencilere yeterince yardımcı olamadığı, öğrencilerin yaşadığı dil kaygısı gibi zorluklar için okul rehberlik servislerinden yeterince faydalanamadığı gözlemlenmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere yabancı dil kaygısı genellikle İngilizce yabancı dil öğrenmede yaşanan zorluklar arasında sayılmaktadır ancak Sparks ve Ganschow’ a göre (1991) yüksek düzeyde kaygı, motivasyon düşüklüğü ve ilgisizlik aslında ana dildeki yetersizliklerin bir dışavurumudur. Bu düşünceye göre fonolojik, anlamsal ve söz dizimsel yetersizliklerin yabancı dil öğreniminde yaşanan zorlukların temeli olduğu öne

sürülmektedir ve yabancı dil öğrenmede oluşan bireysel farklılıkların, dilin anlamsal ve yapısal yapısına hâkim olunmaması ve dil işleme kodlarındaki yetersizlikler nedeniyle ortaya çıktığı öne sürülmektedir.

Genel olarak İngilizce bilmenin getirdiği avantajların yeterince farkında olmayan öğrencilerin İngilizce dersini geçer not alıp kurtulunması gereken bir ders olarak görmeleri, içsel motivasyona sahip olmamaları dil öğreniminde zorluk yaşamalarına neden olabildiği söylenebilir (Akbari, 2015). Öğrencilerin çoğu zaman üniversite giriş sınavlarında başarılı olma amacıyla İngilizceyi diğer dersler gibi öğrenilecek konular topluluğu olarak görmeleri onların İngilizceyi öğrenilmesi avantajlı olan bir dil olarak algılayamamalarına neden olabilmektedir. Türkiye’de ise öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik yaşadığı bir başka zorluk olan İngilizceye yönelik ön yargıları da ailelerinin İngilizce öğrenmenin önemini kavramamalarından ya da kendi öğrencilik hayatlarından getirdikleri olumsuz deneyimleri çocuklarına aktarmalarından kaynaklanabilmektedir. Ailelerin kültürel anlamda İngilizcenin yabancı bir dil olarak Türk kültürüne uyumsuz bir yapısı olduğu düşüncesini çocuklarına farkında olarak veya olmayarak geçirmeleri öğrencilerin İngilizce öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. İngilizceyi kendilerine uzak ve soğuk bir dil olarak gören veya İngilizce öğrenmenin kendileri için olan avantajlarının yeterince farkında olmayan öğrencilerin İngilizce öğrenmede zorluk yaşamaları anlaşılabilir bir durumdur. Bu etmenlere ek olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmek için kariyer gibi bir amaca hizmet etmemesi de İngilizce öğreniminde zorluk yaşanmalarına neden olabilmektedir (Khan, 2011). Dil öğrenmek belli bir hedefe ulaşmalarına aracı zaman öğrenci için daha anlamlı hale gelmektedir. İngilizceyi ilerideki hayatında kullanacağını bilen öğrenci, dil öğrenim sürecinde karşılaşacağı çeşitli zorlukları aşacak kuvveti kendinde bulup iç motivasyonunu kendiliğinden sağlayabilir. Dil öğreniminde içsel motivasyon, güdüleyici davranışlar ve öğrencinin kendisini hedef dilde ideal şekilde görebilmesi kendini uyumlayabilme yeteneğinin önemli bir yordayıcısıdır (Iwaniec, 2014). Öğrenci öğrenmek istediği dilde başarılı olması için ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini bildiği ve idealindeki şekilde dili öğrenmeye kendini motive ettiği zaman dış etmenlerin yardımına pek ihtiyaç duymaz. Böyle durumlarda İngilizce öğrenmek zorlayıcı olabilse de gerçekleştirilmesi önemli bir hedef olarak öğrenci için vazgeçilmez konumda olacak ve dış faktörlerin dil öğrenme isteğine yönelik olumsuz etkilerinden kendini doğal olarak koruyabilecektir.

Yabancı dil öğreniminde hedef dile mümkün olduğunca fazla maruz kalmanın dilin öğrenimini kolaylaştırdığı bilinen bir gerçek olmasına rağmen Türkiye’de İngilizce konuşan ülkelerde bulunup dili kaynağından öğrenme fırsatına sahip öğrenci sayısı bu fırsata sahip olanlara oranla daha azdır. Bu durum öğrencilerin İngilizceyi doğal ortamı dışında öğrenmelerine yol açmaktadır. İngilizcenin ana dili olarak konuşulduğu ülkelere gitme fırsatı olmayan öğrencilerin İngilizce şarkı, dizi ve film gibi orijinal kaynaklardan İngilizce öğrenmeleri

bu açığı kapatmalarına yardımcı olabilecektir. Öğrencilerin film, dizi ve şarkı gibi orijinal İngilizce içeriklerden uzak kalmaları ve İngilizceyi günlük hayatlarına dahil etmekte zorlanmaları onların dil öğrenmeyi keyifli olmaktan uzak olarak algılamalarına neden olabilmektedir. Buna ek olarak Türkiye’de ailelerin içeriklerini uygunsuz buldukları ya da İngilizcenin Türk kültürüne uzak olduğunu düşündükleri için çocuklarının bu yayınlara maruz kalmasına sıcak bakmadığı durumlara rastlanabilmektedir. Bu durumun Türkiye dışında da geçerli olduğu, öğrenci velilerinin İngilizce öğrenimini önemsememeleri durumunun öğrencilerin İngilizce öğrenmek için anlamlı bir amaç görememesine neden olduğunu ve öğretmenlerin velilerden kaynaklanan bu isteksizliği telafi edebilmek için çoğunlukla derslerinde motivasyonu arttırmaya yönelik fazla çaba harcamaları ile sonuçlandığı görülmüştür (Copland vd., 2014). Öğrencilerin yetiştirilme tarzlarından kaynaklanan İngilizceye yönelik isteksizlikleri için öğretmenlerin ders öncesinde ve ders esnasında dersin iyi organize edilmesini, katılımı sağlayıcı ve odaklanılması kolay olmasını sağlamak için emek vermeleri gerekmektedir. Eğer öğretmen kendini, konfor alanından çıkmaya ve yeni güçlüklerle savaşmaya hazır hissetmiyorsa öğrencilerin geçmişten getirdikleri yabancı dile kaşı ön yargılarını yıkması zorlayıcı hatta bazen imkânsız olabilir.

2.4. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencileri İngilizce öğrenirken çeşitli zorluklar yaşadıkları bilinen bir gerçektir ancak bu zorluklara yönelik sunulabilecek çeşitli çözüm önerilerinin ışığında bu zorlukları aşabilmeleri mümkün olabilmektedir. Drew ve diğerlerine (2007) göre ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğrenmeden alınan keyfi arttırabilecek ve yabancı dilde iletişim kaygısını azaltacak etkinliklerin yanında iletişimsel becerilerine az önem verilmesi gibi İngilizce öğreniminin duyuşsal faktörlerine odaklanılmalıdır. Ayrıca dil öğretimi konusunda uzman olan ancak ilköğretim pedagojisine yabancı olan öğretmenlerin mesleki eğitiminde disiplini sağlama, kalabalık sınıfların yönetimi ve motivasyona yönelik uygulamalara daha sık yer verilmelidir (Copland vd., 2014). Öğretmenler için dil eğitiminde uzman eğitimciler tarafından düzenlenen motivasyonu arttırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısının artırılması öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini görmelerini, motivasyonu artırıcı çeşitli uygulamaları öğrenmelerini ve dünya çapında ilköğretim pedagojisine yönelik yeni akımlardan haberdar olmalarını sağlayacaktır. İngilizce derslerinde iletişim becerilerine fazlaca odaklanılması iletişim kaygısı yaşayan öğrencilerin daha fazla kaygı duymasına yol açıp asıl amacının tersine İngilizcede iletişim kurmaktan iyice korkmalarına neden olabilir. Kaygı yaşayan öğrencilerde bu sorunu önlemek için onları diyalog kurma, grup çalışması yapma, sınıf önünde konuşma gibi

iletişimsel etkinliklerde rol almaya zorlamamak akıllıca olacaktır. Öğrenci zaman içinde sınıf içinde rahatladığı zaman küçük adımlarla kendiliğinden iletişimsel etkinliklerde yer almaya başlayabilir. İletişim kurma isteği kaygı duyan öğrencilerden geldiğinde bu temel dil becerisi doğal seyrinde gelişebilecektir. Motivasyon düşüklüğüne bir başka çözüm de İngilizcede başarılı olan öğrencilerin motivasyonu düşük olan öğrencilere yardım etmelerinin sağlanmasıdır ve bu uygulamanın etkili olmasının nedeni öğrencilerin arkadaşlarından daha kolay öğrenmeleridir (Copland vd., 2014). İngilizce derslerinde akran öğretimi yoluyla, farklı başarı ve motivasyon seviyesine sahip öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlanabilir ve arkadaşlarından olumlu anlamda etkilenen öğrencilere puan, yiyecek gibi çeşitli pekiştireçler verilerek öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgileri arttırılabilir. Akran öğretime ek olarak öğrencilerin İngilizceye olan ilgilerini arttırmak için etkinlikler sıklıkla değiştirilerek dersler canlı tutulabilir. Etkinliklerin çeşitlendirilmesinde akıllı tahta, tablet gibi teknolojilerden ve dokunma, işitme gibi farklı duyarlarına hitap eden öğretim materyallerinden yararlanılabilir.

İngilizce öğreniminin sistemsal bir süreç olması nedeniyle ilköğretimde uygulanan İngilizce öğretim programının etkililiği İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukların aşılabilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. İlköğretim İngilizce öğretim programında yapılması önerilen başlıca düzenlemeler; farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması ve çeşitli materyallerin kullanımının teşvik edilmesi, ders konularının öğrenimi ve programın hedeflenen kazanımlarına ulaşılabilmesi için yeterli süre verilmesi (Drew vd., 2007), İngilizce ders sayılarının ve derslerde teknolojik kaynakların kullanımının arttırılması (Uztosun, 2016), İngilizce öğretim programlarında derslerin iletişimsel dil becerilerinin sınıflarda uygulanmasını kolaylaştıracak uygulamalara daha çok yer verilmesi (Akbari, 2015), öğretim programının daha öğrenci merkezli ve aktivite temelli hale getirilip İngilizcenin ders değil bir dil olarak algılanmasının teşvik edilmesi ve öğretim programı düzenlenirken öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilere karar alma sürecinde rol verilmesi (Teevno, 2011) olarak sıralanabilir. İngilizce öğretim programında konuların içeriğine göre dört temel beceriye eşit derece önem verilmesinin, sınıf ortamında uygulanması mümkün olabilecek öğrenci merkezli temel dil becerileri etkinliklerinin programlarda daha fazla yer almasının İngilizcenin ders olarak değil bir dil algılanmasına sebep olacağı ve programın teoride başarılı ancak uygulamada başarısız olma durumunu ortadan kaldıracığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki rollerinin vazgeçilmez rolleri göz önüne alındığında öğretmen yetiştiren kurumların öğretim kalitesinde bazı iyileştirmeler yapılması önerilebilir. İngilizce öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde daha tecrübeli meslektaşlarıyla iletişim ağı kurmaları (Madalińska-Michalak ve Bavli, 2018), öğretmen yetiştirme programlarında çok kültürlü eğitim ve sınıf yönetimi konularına daha fazla önem verilmesi (Coronel ve Gómez-Hurtado, 2015) yoluyla sağlanabilir. Kültürel iletişimin ve göçlerin sık

yaşandığı günümüz dünyasında çok kültürlü eğitim ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde zorluklar yaşamasına sebep olabilmektedir. Farklı kültürel alt yapılardan gelen öğrencilerin bir arada aynı sınıfta öğrenim görmeleri sınıf içinde akran çatışmalarına sebebiyet verip öğretimin akışını olumsuz etkileyebilmektedir. Coronel ve Gómez-Hurtado'ya (2015) göre kültürel çeşitliliğin yönetilmesi öğretmenler tarafından ötekileştirilmiş bir konu olmakla beraber okul etkinlikleri ile öğretim uygulamalarına dahil edilmemektedir. Bu sorun okul rehberlik servisi ve eğitim uzmanları tarafından öğrencilere ve öğretmenlere destek verilmesi sonucunda çözülecektir.

Öğretim programındaki ve öğretmen eğitimindeki düzenlemelerin yanı sıra derslerin öğretim ortamına ve öğrenciye göre uyarlanması da dil öğrenmede yaşanan zorlukları aşmada etkili olabilir. Öğretmenlerin derslerde öğretilen konuya ve bağlama göre uygun öğretim yöntemlerini ve doğru öğretim materyallerini seçebilmeleri ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda rahatlatıcı bir ders ortamı sağlamaları İngilizce derslerinde öğrencilerin yaşadıkları zorlukların çözümünde faydalı olacağı düşünülmektedir (Erdem, 2016; Irimiea, 2016). Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğretilecek İngilizce becerisinin gerektirdiği koşulları ön görüp tanımlayabilmek, öğretmenin derste yaşanabilecek güç durumları bertaraf etmesine yardımcı olabilir. Duruma ve öğrenciye göre uygun öğretim ortamını ön görebilmek öğretmenin geçmişteki öğretim tecrübelerine, eğitim fakültesinde aldığı pedagoji derslerine ve sıklıkla kendini geliştirmek için takip ettiği öğretimdeki trendlerden aldığı derslerle bağlantılı olduğu düşünülebilir. İngilizce öğreniminde sürekli değişen trendler, öğrencilerin dil öğrenirken yaşadığı zorluklara farklı bakış açılarından çözümler getirebilmesi nedeniyle öğretmen için önemli bir kaynaktır. Öğretmenler bu kaynaklardan kendi sınıf ortamına ve sorumlu olduğu öğrenci grubuna uygun olan tavsiyeleri alıp sınıfında uyguladıklarında derslerde kör noktaya düşülen durumları bertaraf edebilmek için kendilerine yeni çıkış yolları bulabilmektedirler.

Öğrencileri güdüleme konusunda donanımlı olan öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde zorlamadan ve karmaşık etkinliklerden uzak durulması gerektiğini bildikleri gözlemlenmektedir. Öğretmenler yabancı dil kullanımını sınıfta sürdürmede zorluk yaşasa bile bolca kullanmaya özen göstermeli ve etkinlikleri öğrencilerin anlayıp kendilerini güvende hissedebilecekleri seviyede sunmaya dikkat etmelidirler (Erdem 2016; Paker, 2012). Yabancı dil öğrenme süreci birbirine bağlı çeşitli zihinsel bir süreçlerden oluşur. Bu süreçlerin sağlıklı işleminde yabancı dil öğrenmeye olan başarıma inancı önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenci uygulanan etkinliklerin başarabileceği seviyede olduğunu anladığı zaman kendine güven duygusu zedelenmez ve kaygı gibi duygusal ve psikolojik bariyerlere takılmaz. Yabancı dili öğrenebileceğine inanan öğrencilerin bu olumlu inançlarını gerçekleştirmeye yönelik davranışları doğal olarak sergileyemeye meyilli oldukları söylenebilir. Hiç şüphesiz ki İngilizce

öğrenimine yönelik olumlu inançların yaratılıp öğrenciye benimsetilmesinde öğretmenlerin tutumunun ne derece etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğreniminin uygun ortam ve koşulların sağlanmasını gerektirmesi nedeniyle ortaokulların fiziki yapısı, ders kitapları ve materyal kullanımında çeşitli iyileştirmelere gidilmesinin gerekliliği İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara getirilen önemli çözüm önerileri arasındadır. Bu kapsamda öğretim programının içeriğinde ve ders saatlerinde düzenlemeler yapılması, ders kitaplarında konular ile ilgili açıklamalara daha fazla yer verilmesi ve etkinlik sayısının artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, dil laboratuvarı gibi okulun fiziki altyapısında düzenlemeler yapılması, özellikle mesleki kıdemi düşük öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin daha sık düzenlenmesi önerilmektedir (Erdem, 2016; Çelebi ve Narinalp, 2020). Ders kitaplarında öğrencilerin dikkatini çekecek eğlenceli etkinliklere daha çok yer verilmeli, öğrencilere ders kitabına ek olarak kaynak kitaplar sunularak derslerde değişik etkinliklerden yararlanılması sağlanmalı, okul bünyesinde dil laboratuvarı dil sınıfı gibi öğrencilerin kendilerini İngilizce öğrenmeye güdülemelerine yardımcı olan özel dil alanları oluşturulmalıdır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin önemi tartışılmazdır ve temel dil becerilerde yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi sürecinin başarısını yakından etkileyeceğine inanılmaktadır. Copland ve diğerleri (2014) yazma becerilerinin öğretimi anlamında yetişkin öğrencilerin yanı sıra motor ve bilişsel becerileri aynı anda geliştiği için yaşı küçük öğrencilere de hitap edilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak çoğu zaman öğrencilerin İngilizcede yazma becerisinin ana dildeki yazma becerisi ile aynı anda geliştirilmesi nedeniyle bu iki dildeki yazma yetkinliğinin birbiriyle bağlantılı olduğunu da vurgulamışlardır. İngilizce öğretiminde yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılma sürecinde inşaatın temelini oluştururken öğrencilerin ana dillerinde yazmaya nasıl başladıkları onlara hatırlatılıp düşüncelerini İngilizce olarak yazıya dökmeleri için kendilerine bir yol haritası çizmelerine yardımcı olunabilir. Motor becerilerin bilişsel becerilerle paralel geliştiği ilköğretim öğrencilerinde yazma etkinliği üst düzey düşünme becerisi olarak öğretilir. Basit ve kısa paragraflarla başlayan yazma etkinlikleri, öğrenciler ortaokul seviyesine gelince yerini kısa yazılara bırakabilir ve bir inşaatın temelini üzerine bina inşa edercesine İngilizcede yazma becerileri kazandırılıp geliştirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimi sürecinde kazanmada zorluk yaşadıkları bir diğer temel dil becerisi iletişim temelli konuşma becerisidir. Konuşma becerisinin ortaokul öğretim programlarında daha fazla vurgulanmaya başlanmasına rağmen halen çoğu öğrencinin programda hedeflenen iletişimsel kazanımlara ulaşmakta zorlandığı görülmektedir. Konuşma becerisinin İngilizce öğrenim sürecinin değerlendirme sürecinde de yer alması gerektiğini savunan Correia'ya (2016) göre değerlendirme süreci ürün odaklı değil, öğrenme odaklı olarak

yapılmalıdır. Ürün odaklı sınavlarda öğrencinin yabancı dildeki başarısı ölçülüp puanlanırken öğrenme odaklı değerlendirmede öğrenme süreci öğrencinin zayıf ve güçlü yönleri göz önüne alınarak ölçülür. Konuşma becerisinin öğrenme odaklı değerlendirilmesinde öğrencinin konuşmadaki başarısı ve performansına göre öğrenme ortamında yapılması gereken düzenlemeler ortaya konulursa öğretmen konuşma becerileri açısından kendi öğretimini ve öğrencisinin konuşmayı nasıl öğrendiğinin farkına varıp, daha etkili konuşma becerisi öğretimi için neler yapılması gerektiğini belirleyebilir. Konuşma becerisi sosyal etkileşimli münazara, rol yapma, röportaj, görev tanımlama, fikir belirtme temelli görevler, hikâye anlatma, oyun temelli görevler yoluyla değerlendirilebilir (Correia, 2016). Konuşma becerilerinin ders ortamında pekiştirilip değerlendirilmesinin uzun sürmesi ve zaman sıkıntısı yaratması nedeniyle her öğrenciyi tek tek konuşturmak yerine bahsedilen etkinlikler gruplar halinde yaptırılarak aynı anda birçok öğrencinin konuşma performansı ölçülebilir. Öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla sınıf dışında da veya internet sayesinde ana dili İngilizce olan kişilerle İngilizce iletişim kurmaya teşvik edilmesi ile farklı ortamlarda yabancı dili kullanmaları için fırsatlar yaratılabilir (Paker, 2012).

Dinleme becerisi kullanılan dinleme metninin konusu, metni sunan kişinin konuşma hızı ve aksanı gibi farklı etmenler nedeniyle ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken zorlandıkları beceriler arasındadır. Bloomfield, Wayland, Rhoades, Blodgett, Linck ve Ross 'a (2010) göre söylem bağlayıcıları olarak adlandırılan cümleleri açıklayıp bağlama özelliği olan kelimelerin ve konuşma esnasındaki molaların kullanıldığı dinleme metinlerinin seçilmesi, dinleme metni kısa olduğu durumlarda öğrenciler söylenenleri anlayabilene kadar birkaç kez dinletmek, dinleme metninin öğrencilerin ilgisini çektiği durumlarda dinleme esnasında not almalarına izin vermek ve öğrencilerin dinleme etkinliği esnasında anlayamadıkları kelimelere fazla takılmadan genel anlamı kavramaya odaklanmaları dinleme becerisinde yaşanan zorluklara yönelik başlıca çözüm önerileridir. Dinleme metinlerinin çok fazla fikir içermesi öğrencilerin konuyu kavramasını engelleyip motivasyonlarının düşmesine sebep olabilmektedir, bu nedenle ortaokul seviyesinde mümkün olduğunca az fikre odaklanan ve öğrencilerin ortak ilgi alanlarına hitap eden dinleme metinlerinin tercih edilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere, anlamadıkları noktalara takılıp morallerini bozmamaları ve dinleme metninin genelini anlamının daha önemli olduğu konusunda telkinlerde bulunmasının dinleme becerilerinde yaşanan güçlüklerin aşılması anlamında etkili olduğu düşünülmektedir.

Dört temel becerinin sonuncusu olan okuma becerisinde yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden ilki, ana dilde yaşanan okuma güçlüklerinin yabancı dilde okuma güçlükleri ile karşılaşma riskini arttırması nedeniyle öğrencilerin kendi ana dilinde okuma becerisi yeterliklerini geliştirmeye önem vermeleri olarak ifade edilebilir (Gao vd., 2019). Kendi

ana dilinde okuma güçlüğü çekmeyen öğrencilerin yabancı dildeki okuma becerilerinde de yetkinlik kazanabilmeleri okuduğunu anlama ve genel tabirle kavrama kabiliyetleriyle yakından ilişkilidir. İngilizce yabancı dil olarak erken yaşlarda öğrenilmeye başlandığı için yabancı dil okuma becerilerinin ana dil okuma becerileriyle neredeyse aynı zamanda geliştiğini söylemek de ayrıca mümkündür. Okuma becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin ayrıca öğrencilerin kelimelerin anlamını metinden çıkarım yaparak tahmin etme, metin hakkında genel bilgi edinmek için metnin hızlıca taranması, metnin yazarının sonraki adımda ne söyleyeceğini tahmin etme, dünya çapında önemli görülen okuma uygulamalarına aktif olarak katılma gibi stratejileri uygulamaları önerilmektedir (Cahyono ve Widiati, 2006). Öğrencilerin okuma etkinliği esnasında anlamını bilmedikleri bir kelimeye takıldıklarında moralleri bozulmakta ve metnin geri kalan kısmına olan konsantrasyonlarını kaybedebilmektedirler. Bu durumu telafi etmek için metnin ana fikrine odaklanıp büyük resmi görmeye çalışmaları önemlidir. Öğretmenlerin de okuma becerilerinde yaşanan bu tür zorluklarda öğrencilere ana fikri anlamının önemine ve metnin sonuna dair kendilerince tahminler oluşturmalarına yönelik önerilerde bulunmalarının bu zorlukların aşılmasında kilit rol oynayacağına inanılmaktadır.

İngilizce öğretim sürecinde temel dil becerilerinin geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulurken genel anlamda yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin de karşılaştığı zorlukları aşmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretim programlarında dil öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere özel kursların açılması gibi köklü değişikliklere gidilmesi, iyi olarak bilinen öğrencilerin bile yabancı dil öğrenimi yeterliklerinde farklılıklar olabildiğinin öğretmenler tarafından kabul edilmesi, yabancı dil öğrenmede zorluk yaşayan öğrencinin ana dilindeki performansının detaylıca araştırılması tavsiye edilmektedir (Sparks ve Ganschow, 1991). Bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenmedeki etkisi göz önünde bulundurularak yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin sorunlarının tanınması kadar, bu öğrencilerin dil öğretim sürecine diğer öğrenciler kadar dahil edilmesinin gerekliliği dikkat edilmesi gereken bir unsurdur.

2.5. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Araştırmalar

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluklara yönelik çalışmalar ulusal ve uluslararası olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.5.1. Ulusal Alanda Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Yapılan Araştırmalar

Paker'in (2006) araştırmasında Denizli iline bağlı Çal bölgesinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların ortaya konulması ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri oluşturmak hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında alınan öğretmen ve öğrenci görüşleri sonucunda İngilizce öğretiminde çağdaş dil öğrenim yöntemlerine hâkim öğretmen sayısının azlığı, okulların fiziki koşullarında donanım, materyal gibi eksiklikler bulunması, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyon eksiklikleri konularında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme hakkında uygulamaları anlatımlar yoluyla bilgilendirilmelerinin, İngilizcenin ana dili olarak konuşulduğu ülkelerdeki ve diğer dünya ülkelerindeki İngilizce öğretimi konulu internet sitelerinden faydalanmalarının önemi vurgulanmıştır.

Çelik ve Kocaman (2016) ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde ne tür engellerle karşılaştıklarını ortaya koymayı amaçlayan araştırma kapsamında Sakarya'da bulunan devlet ortaokullarında öğrenim gören 164 ortaokul öğrencisiyle çalışmışlardır. Öğrencilerin 92' si kız 72' si erkektir. Veriler katılımcılardan açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken dilsel, öğretimsel, duyuşsal alanlarda engellerle karşılaştıkları, yardım ve faydalı kaynak eksikliği yaşadıkları bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları engellere ilişkin öğrencilerin kendi özellikleri, hedefleri, derslerin öğrenme stilleri gibi değişkenlere yönelik öğrenme stratejileri konusunda eğitilmeleri, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamaları, derslerde İngilizce öğrenmenin getirdiği avantajlara sıkça değinilmesi, İngilizce öğretimindeki yeni akımlarla ilgili hizmet içi eğitimlerin artırılması, çevrimiçi oyunlar gibi eğlenceli etkinliklerin derslerde daha sık kullanılması önerilerinde bulunulmuştur.

Erdem'in (2016) yürüttüğü araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmaya İstanbul'un Sultanbeyli ilçesindeki ortaokullarda ve liselerde öğrenim gören 1261 ortaokul, 1201 lise öğrencisi ile aynı ilçede görev yapan 126 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencileri İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanan sorunların nedeni olarak, yapılan hatalara İngilizce öğretmenlerinin kızması, okullardaki materyal eksikliği, İngilizcede okuduğunu anlamada sorun yaşamalarının olduğunu belirtirken lise öğrencileri bu sorunların öğretmenlerin hatalara kızması, İngilizce konuşmada yaşanan güçlükler, derslerin dilbilgisi

ağırlıklı olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenleri ise okulların fiziksel ve teknolojik yetersizlikleri, öğrencilerin yeterince tekrar yapmamlarının İngilizce öğrenme ve öğretmede yaşanan sorunların kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunlara yönelik okullarda dil sınıflarının oluşturulması, teknolojik altyapı yetersizliklerinin giderilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini daha fazla dikkate almaları, derslerde tüm öğrencilere yardımcı yazılı kaynakların sağlanması, haftalık ders saatlerinin arttırılması, sınıf mevcutlarının sayısının azaltılması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada (Özmat, 2017) karşılaşılan güçlüklerin altında yatan nedenleri öğrenci ve öğretmen görüşleri aracılığıyla açıklamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul 7. ve lise 11. Sınıf öğrencilerinin dil öğrenme konusunda yüksek düzeyde zorluk yaşadığı bulunmuş, öğrenci görüşlerine göre bu zorlukların öğretimin niteliği, öğrenme iklimi, öğrenme kaynakları, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ise en sık karşılaşılan zorlukların İngilizce ders saatlerinin az olması, kalabalık sınıflar, okulların fiziki koşulları, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumları, derse yeterince önem vermemeleri ve motivasyon düşüklüğü olduğu belirlenmiştir.

Şahin ve diğerlerinin (2018) yaptıkları araştırmada 6. 7. ve 8. Sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya konup bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Burdur ili Bucak ilçe merkezinde 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 390 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda İngilizce öğrenmede öğretmen, öğrenci, program, çevre, sınıf ve okul ortamı, ders kitapları alanlarında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara çözüm olarak İngilizce derslerinde iletişim kurmaya yönelik etkinlikler yapılması, temel dil becerilerinin öğretiminde yaparak-yaşayarak öğrenmenin teşvik edilmesi, sınavlarda dört temel becerinin ölçülmesi, İngilizce ders saatlerinin arttırılması, dil öğrenimine özel sınıflar oluşturulup bu sınıflara gerekli materyal desteğinin sağlanması ve sınıfların oturma düzeninin iletişimsel etkinlikleri kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi, sınıflardaki öğrenci sayılarının 25' in altında olması önerilmiştir.

Çelebi ve Narinalp (2020) karma yöntem kullanılarak yaptıkları araştırmada ortaokullarda İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları İngilizce öğretmenlerinin bakış açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri ili sınırlarındaki ortaokullarda görev yapan 364 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların hepsine ölçek uygulanmış, katılımcıların içinden gönüllük esasına göre rastgele seçilen 10 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, sınav sisteminin İngilizce öğretimini olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin sınıfta öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etmediği, yabancı dil öğretim

programının etkili olmadığını, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, hizmet içi etkinlik fırsatlarının yeterince sunulmadığını, bakanlığın bu konudaki çözümlerinin etkili olmadığını ve sınıfların kalabalık olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre ayrıca İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretirken yaşadıkları sorunlar ile mesleki kıdemleri ve öğrencilerin maddi durumları arasında anlamlı farklılık bulunmuş olmasına rağmen İngilizce öğretirken yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine, çalıştıkları okulun bulunduğu yere ve sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin ulusal alanda yapılan çalışmalarda yaşanan zorlukların öğretim programı, öğretmen, öğrenci, dil öğrenme ortamının fiziki özellikleri ana temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretim programından kaynaklı zorluklar, merkezi sınav sistemlerinin İngilizce öğrenimini ikinci plana atması, sınavlarda dört temel becerisinin ölçülmemesi, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği, İngilizce öğrenmede zorluk yaşayan ve yaşlılarından farklı yetersizlikleri bulunan öğrencilerin destekleyici eğitimi ihtiyaçlarına programda yeterince önem verilmemesi olarak belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı zorlukların mesleki alanda dünyadaki gelişmeleri takip etmeme, geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalma, derslerde dil bilgisi öğretimine ağırlık verme ve öğrencilerin hatalarına karşı tahammülsüz olma olduğu ifade edilirken öğrenciden kaynaklı zorlukların motivasyon düşüklüğü, derse karşı olumsuz tutum olduğu ifade edilmiştir. Son olarak dil öğrenme ortamından kaynaklı zorlukların okulların fiziksel ve teknolojik alt yapılarındaki eksiklikler, kalabalık sınıflar ve materyal yetersizlikleri şeklinde kendini gösterdiği bulunmuştur. Ulusal alanda yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları güçlüklerle yönelik öğretim programlarında çeşitli yetersizlikleri olan öğrencilerin ek kurslarla desteklenmesi, sınavlarda dört dil becerisinin ölçülmesi, haftalık İngilizce ders saatlerinin arttırılması, öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki gelişmeleri sürekli takip edip kendilerini güncellemeleri, sınıf mevcutlarının azaltılması, sınıfların oturma düzeninin iletişimsel etkinliklere uygun olarak düzenlenmesi, eğlenceli etkinliklerle öğrencilerin motivasyonlarının arttırılması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

2.5.2. Uluslararası Alanda Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Yapılan Araştırmalar

Swanson ve diğerlerinin (1999) yaptığı çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okumada yaşadıkları engellerinin bilişsel işleme yetersizlikleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada ilköğretim 1. Sınıf ile 5. Sınıf arasında öğrenim görmekte olan özel eğitime gitmesinin gerekliliğinin test edilmesi hedeflenen 90 öğrenci ile çalışılmıştır. Katılımcıların akademik anlamda ciddi problemler yaşadığı sınıf öğretmenleri tarafından önceden

bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Hiperaktivite ve dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren öğrencilerin dilin fonolojik işleme sürecinde genel anlamda yetersizlik yaşadıkları, öğrenme güçlüğü belirtileri olan öğrencilerin dilin fonolojik işleme sürecinde yaşadıkları sorunların sebebinin yüksek ve düşük düzey fonolojik işleme süreçleri arasında koordinasyon sağlayamamalarının olabildiği öne sürülmüştür.

Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde yaşanan sorunların incelendiği uluslararası bir çalışmada (Huang, 2005) öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin algıları ve yaşadıkları zorluklara verdikleri tepkilerin günlükler aracılığıyla ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Günlüklerden elde edilen veriler sonucunda öğrenme zorluklarının genel olarak dilsel yeterliklerle ilişkili olduğu ancak sınıf ortamının yakından incelenmesi ile bu zorlukların dilsel yeterliklerin yanı sıra yapılan dil sınavlarının öğrenciler üzerindeki beklentilerinden de kaynaklandığı bulunmuştur.

İngilizce öğrenmede yaşanan güçlüklerini konu alan bir başka uluslararası çalışma da Ferrari ve Palladino (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışmada İngilizce dersinde düşük başarı ve yüksek başarıya sahip 7. ve 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan deney kapsamında öğrencilerin sözselsel ve sözselsel olmayan becerileri, ana dil okuma becerileri, hız ve okuduğunu anlama düzeyleri, hesaplama ve kendini ayarlama düzeyleri incelenmiştir. Deney sonucunda başarısı düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sorun yaşama eğiliminde oldukları ancak bu öğrencilerin dikkat eksikliği bozukluğuna sahip olma riski bulunduğu sonucuna varılmıştır.

İngilizce öğrenimini zorlaştıran etmenler konusunda yapılan uluslararası çalışmalardan birinde (Khan, 2011) yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde karşılaşılan önemli sorunların öğrencilerin dinleme ve konuşmaya günlük hayatlarında yeterince maruz kalmamaları, konuşma becerilerini geliştiren öğrencilerin yazma becerilerinde geri kalmaları, öğrencilerin İngilizceyi kendi ana dilleriyle yapısal anlamda karşılaştırma alışkanlığının olduğu vurgulanmıştır. Bunların dışında yaşam tarzı, disiplin sorunları, motivasyon, rehberlik eksikliği, aşırı özgürlük gibi başka faktörlerin de yaşanan sorunların arasında olduğu belirtilmiştir. Öğretimsel anlamda çözüm olarak; öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanmaya ve öğrencilerin dilsel anlamda yaşayacağı sorunları teşhis etmeye çalışmaları önerilmiştir.

Ortaokul düzeyinde İngilizce öğretimi ve öğreniminde yaşanan zorlukların ortaya konulmasının amaçlandığı çalışmada (Teevno, 2011) bir sınıf ortamındaki İngilizce öğrenme ve öğretme süreci defalarca gözlemlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 7' si erkek 4' ü kadın 11 İngilizce öğretmeni, 40' ı erkek 30' u kız toplam 70 öğrenci ve 4' ü erkek 2' si kadın toplam 6 İngilizce uzmanından oluşmuştur. Öğretmen ve öğrencilerden anket, odak grup görüşmeleri yoluyla veri toplanırken, uzmanlardan görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın

sonucunda öğretmenlerin İngilizce öğretimi konusunda yeterli eğitime sahip olmamalarının, donanımsal eksikliklerin ve öğretim programının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesinin İngilizce öğrenimini ve öğretimini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Bu olumsuzluklara yönelik öğretmenlerin İngilizcenin ders dışı ortamlarda daha sık kullanılması konusunda öğrencileri motive etmeleri, farklı öğretim yöntemlerini öğrenmeye açık olmaları, dört temel becerinin derslerde kullanımına dikkat edilmesi, öğrencilerin boş zamanlarında İngilizce programlarını izlemeleri ve İngilizce öğrenimi için interneti kullanmaları, öğretim programının düzenlenmesinde öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilere de söz hakkı verilmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Akujobi ve Chukvu (2012) tarafından yürütülen araştırmada Nijerya'daki ortaokullarda İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler incelenmiştir. İngilizcenin ikinci dil olarak öğreniminin etkililiği öğrencilerin İngilizce dilini çalışmaya yönelik tutumları, öğrenci öğretmen etkileşimi, öğretme yöntemleri ve öğretim materyalleri açısından incelenmiş ve araştırmanın sonunda devlet tarafından sağlanmayan materyallerin öğretim materyallerin öğretmenler tarafından yaratılması veya satın alınması, öğretmenlerin İngilizce öğretimi alanındaki yeni gelişmeleri takip ederek kendilerini güncellemeleri, öğretmenlere derslere hazırlık yapmaları için özel zaman verilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarına katılmaları, hükümet tarafından İngilizce öğretmenlerin birbirleriyle paylaşımda bulunabilecekleri forumlar oluşturulması, okullarda İngilizce edebiyat, yazma ve drama kulüpleri oluşturulması, öğretmen yetiştirme kurumlarının kontenjanlarının arttırılması ve öğrencilerin okuma materyallerine ulaşmaları için kütüphaneye gitmenin ders programlarının bir parçası haline getirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Copland ve diğerleri (2014), yaptıkları araştırmada genç öğrencilere İngilizce öğretiminde yaşanan zorlukları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri dünya çapında ilköğretim okullarında görev yapan 4,459 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen ölçek uygulamasının sonuçları ile beş farklı ülkedeki İngilizce öğretmenlerinden görüşme gözlem yoluyla elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim, konuşma, motivasyon, bireysel farklılıklara göre öğretim, kalabalık sınıflarda öğretim, disiplin, yazma ve dilbilgisi öğretiminin İngilizce öğretiminde en sık karşılaşılan zorluklar olduğu bulunmuştur. Bunların dışında İngilizce öğretiminde daha az karşılaşıldığı belirtilen sınıf boyutları, öğretmenlerin İngilizceye ilişkin öz becerileri ve öz güvenleri gibi zorlukların daha çok yöresel boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Rizi ve diğerlerinin (2014) İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlikler konulu çalışmasında İran ve Hindistan'daki ortaokullarda İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 200 İranlı, 200 olmak üzere toplam 400

ortaokul öğrencisinden ve aynı okullarda görev yapan 20 İngilizce öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda İngilizce Hintli öğrencilerin İranlı öğrencilere oranla sesli-görsel kaynaklara daha kolay ulaştıkları, İngilizce yayınlanmış gazete ve dergileri İranlı öğrencilere göre beş kat daha fazla okudukları ve çoğunluğunun İngilizce ders kitaplarını ilgi çekici bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca İranlı ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları zorlukların İngilizce diline yeterince maruz kalmamaları, derslerin sadece ders kitapları ile işlenmesi, İngilizce kitapları gibi ek kaynakların kullanılmaması, öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde sıklıkla ana dillerini kullanmaları olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbari (2015) araştırmasında İran'da yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde yaşanan zorlukları ortaokul ve lise öğrencileri açısından, İngilizce öğretim sürecinde yaşanan zorlukları da İngilizce öğretmenleri açısından incelemiştir. Araştırmada, ortaokul ve lise öğrencilerinin İngilizce öğrenim sürecinde kendilerini İngilizce ifade edememe, İngilizce iletişim kuramama anlamında büyük sorunlar yaşadıkları, bu sorunların öğrenci ve öğretmenlerin özellikleri, materyal, öğretim yöntemleri, ders kitapları, ölçme ve değerlendirme süreci ve birbiriyle yakından ilgili olan öğretim programı ve öğretim politikalarındaki sorunlardan kaynakladığı sonucuna varılmıştır.

Madalińska-Michalak ve Bavli' nin (2018) çalışmasında Polonya'da ve Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda İngilizce öğretiminde yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Çalışmada Polonya'da ve Türkiye'de İngilizce öğretiminde, öğrencilerin öğrenme motivasyonları, duyuşsal sınırlılıkları, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar, öğretmenlerin çok derse girmesi, hizmet içi eğitimlerin kalitesindeki yetersizlikler, öğretmen eğitimindeki sorunlar, öğretmenlik mesleğinin çekiciliği ve kariyer olanakları açısından zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin İngilizce yeterliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimleri gibi faktörlerin ise daha yöresel bazda olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda İngilizce öğretmede yaşanan zorlukların ulusal bazda veya yöresel olma durumuna göre öğretmenlere örnek çözümler üretilmesi konusunda destek olunmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalarda yaşanan zorlukların İngilizce öğrenim sürecinin bizzat içinde yer alan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin öğretim programının hazırlanmasında fikirlerinin alınmaması, motivasyon eksikliği, derse karşı ilgisizlik, İngilizceyi günlük hayatta kullanmama, bireysel farklılıklar, kalabalık sınıflar materyal yetersizliği, hizmet içi eğitimlerin yetersiz oluşu gibi çeşitli etmenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Uluslararası araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluklara yönelik olarak; öğretim programının hazırlanma sürecinde öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin fikir ve önerilerini alma, dil öğrenmede yetersizlik yaşayan öğrencilere yeterli rehberlik hizmetlerinin sunulması, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye daha fazla çaba harcamaları, materyal

eksikliği durumunda soruna çözüm bulup materyal üretebilme, derslerde oyun bazlı eğlenceli etkinliklere ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine ağırlık vermeleri, hizmet içi eğitimlerin kalite ve sıklığında iyileştirilmeler yapılması şeklinde çözüm önerilerinde bulunulmuştur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesi ve çalışma sürecine ilişkin işlemlerle ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde amaç, incelenen durumu araştırmacının bakış açısı yerine, katılımcıların bakış açısından anlamaktır (Hancock ve Algozzine, 2006). Yin' e göre (2009) durum çalışması güncel bir fenomeni gerçek hayat bağlamında derinlemesine inceleyen gözleme dayalı bir araştırmadır. Durum çalışması kapsamında incelenen fenomenin ve bağlamın sınırları çoğu durumda net olarak belli değildir. Durum çalışması çoklu veri kaynaklarından veri toplanmasını gerektirir ve fenomen, farklı kaynaklardan toplanan verilerin birbirini desteklemesi açısından incelenir. Veri toplama ve veri analizi süreçlerini çalışmanın erken aşamalarında geliştirilmiş teorik önermeler yönlendirir. Durum çalışmasında incelenen durum evrene değil, geniş bir teorik önermeye genellenir. “Nasıl? ve neden?” sorularına cevap arayan çalışmalar açıklayıcı (explanatory) özelliktedir ve genellikle durum çalışmalarının yapılmasını gerektirirler. Diğer nitel araştırma yöntemlerinden farklı olarak durum çalışmasında yoğun analizler ve betimlemeler aracılığıyla tek veya birden fazla durumu yer ve zamana bağlı olarak incelemek amaçlanır ve durumun sınırları parçası olduğu daha geniş bağlamdan ayrılabilir (Hancock ve Algozzine, 2006; Creswell, 2016). Ayrıca Creswell' e göre (2016) durum çalışması bir durumu tanımlamayı ve tanımlanan durumun bir problemi nasıl ortaya koyduğunu betimlemeyi amaçlayan bir nitel desendir.

Bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde yaşadıkları zorluklar öğretmen öğrenci ve veli bazında incelendiği için çalışmanın deseni iç içe geçmiş tek durum çalışmasıdır. Yin' e (2009) göre tek durum çalışmasının (single case study) amaçlarından biri belirli bir proje ya da incelenen durumu temsil eden bir okul gibi günlük hayatın parçası olan olay ve durumları incelemektir. İç içe geçmiş durum çalışmasında (embedded case study) incelenen ana duruma ait alt durumlar (alt birimler) vardır ve bu alt durumların incelenmesine önem verilir. Bu çalışmada ortaokul incelenen tek durumu, ortaokul öğrencileri, ortaokul öğrenci velileri ve ortaokul İngilizce öğretmenleri ise iç içe geçmiş durumu temsil etmektedir. Çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyini

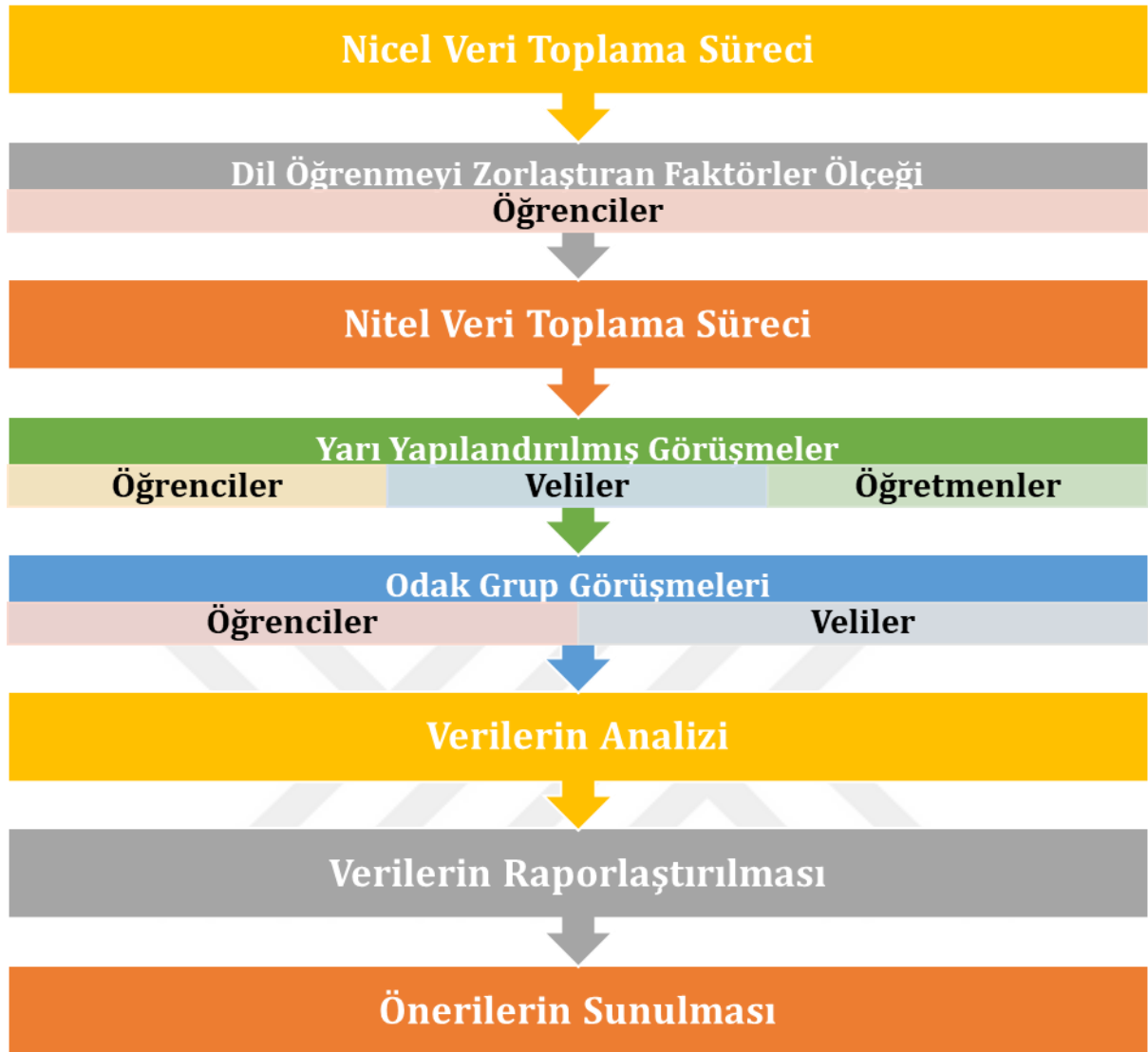
belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu için tarama modelinden yararlanılmasında Fraenkel, Wallen ve Hyun' a göre (2011) tarama modelinin üç ana özelliği etkindir, bu ana özellikler şöyledir:

- Evrenden alınan örneklemin yetenekler, görüşler, tutum, inançlar veya bilgi gibi bazı karakteristik özelliklerini betimlemek,
- Grup üyelerine sorulan soruların cevaplarının araştırmanın verilerini oluşturması,
- Evrenin her üyesine ulaşmak yerine evren belirlenen örnekleme ulaşmak

Var olan durumu betimleme amaçlı kişilerin görüş, tutum veya inançlarının alındığı tarama modelinin bir alt türü olan kesitsel tarama modelinde araştırmanın verileri bir defada toplanır (Fraenkel vd., 2011). Verilerin toplanması birkaç haftaya kadar uzanabilir ancak uygulama belirlenen gruplara bir kerede yapılır. Bu çalışmada kesitsel tarama modelinin tercih edilmesinin nedeni, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin mevcut durumun, veri toplamak için kullanılan ölçeklerin her öğrenciye tek seferde uygulanarak belirlenmesidir.

Çalışma kapsamında ilk olarak, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyini belirlemek amacıyla ortaokul öğrencilerinden tarama modeli kapsamında ölçek yoluyla nicel veriler toplanmıştır. Sonraki aşamada ise öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları derinlemesine incelemek ve bu sorunlara çözüm önerileri üretmek amacıyla, öğrencilerden, öğrenci velilerinden ve İngilizce öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yardımıyla nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri Google Forms isimli internet anket sitesi aracılığı ile, nitel verileri ise eş zamanlı odak grup görüşmelerinde ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan internet iletişim araçlarından Zoom ve telefon görüşmeleri yoluyla toplanmıştır.

Bu çalışmaya ilişkin işlem grafikleri Şekil 1.' de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışma İşlem Grafikleri

3.2. Çalışma Grubu

Çeşitli kaynaklardan veri toplanması, başka bir deyişle mümkün olduğunca çoklu kaynaklardan veri çeşitlemesi (triangulation) yapılması, aynı olgunun farklı araçlarla incelenmesinin yapı geçerliği sorunlarını büyük ölçüde engellemesi nedeniyle durum çalışmasının avantajlarından biridir (Yin, 2009). Bu nedenle çalışmada, 2020-2021 öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçe merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler, ortaokul öğrenci velileri ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile çalışılmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel veri kaynağı oluşturabilmek amacıyla iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Mantıksal paradigmaya göre

araştırmanın dış geçerliği genelleme yapılması istenen grubu temsil edebilecek örnekten veri toplama yoluyla sağlanmaya çalışılır, bu bağlamda transfer edilebilirlik detaylı betimlemelerden yararlanıldığı zaman mümkün olabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1982). Çalışmanın nicel veri toplanan çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme zaman, para, işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. (Büyüköztürk, 2012). Çalışmanın nitel veri toplanan çalışma grubu ise incelenen durumun gerçek anlamda temsil edilebilmesini sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmada iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın nicel verileri, Antalya ili Alanya ilçe merkezinde bulunan MEB'e bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören 351 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri de üç farklı gruptan toplanmıştır. 16 ortaokul öğrencisi, 10 öğrenci velisi ve 5 ortaokul İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır. Nicel veri toplanan öğrencilerin kişisel bilgiler formundan elde edilen bilgileri aşağıdadır.

Tablo 3.1.

Nicel Veri Toplanan Öğrencilerin Kişisel Bilgiler Formundan Elde Edilen Bilgiler

	N	%
Cinsiyet		
Kız	182	51,9
Erkek	169	48,1
Toplam	351	100
Sınıf		
5	81	23,1
6	119	33,9
7	43	12,3
8	108	30,8
Toplam	351	100
İngilizce Kursu Almış Olma		
Evet	66	18,8
Hayır	285	81,2
Toplam	351	100
İngilizce Dersini Sevme Durumu		
Evet	190	54,1
Hayır	29	8,3
Biraz	132	37,6
Toplam	351	100
İngilizce Öğrenirken Zorlanma		
Evet	123	35
Hayır	71	20,2
Bazen	157	44,7
Toplam	351	100

Tablo 3.1. (devamı)

Önceki Dönem İngilizce Notu		
1	17	4,8
2	39	11,1
3	49	14,0
4	79	22,5
5	167	47,6
Toplam	351	100
İngilizce Öğrenmedeki Başarı Düzeyi		
Düşük	67	19,1
Orta	191	54,4
Yüksek	93	26,5
Toplam	351	100
Aile Aylık Toplam Gelir		
2500' den az-2500	169	48,1
2501 -5000	132	37,6
5001 ve üstü	50	14,2
Toplam	351	100
Anne veya Babanın Yabancı Dil Bilmesi		
Evet	120	34,2
Hayır	231	65,8
Toplam	351	100

Tablo 3.1.' e göre nicel veri toplanan göre öğrencilerin 182' si kız, 169' u erkektir ve 81' i 5. sınıf, 119' u 6. sınıf, 43' ü 7. sınıf, 108' i 8. sınıf öğrencisidir. 66' sı daha önce İngilizce kursuna gitmiş, 285' i gitmemiştir. 190' ı İngilizce dersini sevdiğini, 29' u sevmediğini, 132' si ise biraz sevdiğini belirtmiştir. İngilizce öğrenirken, 123 öğrenci zorlandığını, 71 öğrenci zorlanmadığını, 157 öğrenci bazen zorlandığını belirtmiştir. Önceki dönem İngilizce notu 1 olan 17, 2 olan 39, 3 olan 49, 4 olan 79, 5 olan 167 öğrenci bulunduğu görülmektedir. 67 öğrenci İngilizce öğrenmede düşük düzeyde, 191 öğrenci orta düzeyde, 93 öğrenci yüksek düzeyde başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ailesinin toplam aylık geliri 2500 TL veya daha az olan 169, 2501-5000 arası olan 132, 5001 ve üzeri 50 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Annesi veya babası yabancı dil bilenlerin sayısı 120, bilmeyenlerin sayısı ise 231' dir.

Nitel veri toplanan öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin betimsel özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2.
Nitel Veri Toplanan Öğrencilerin Betimsel Özellikleri

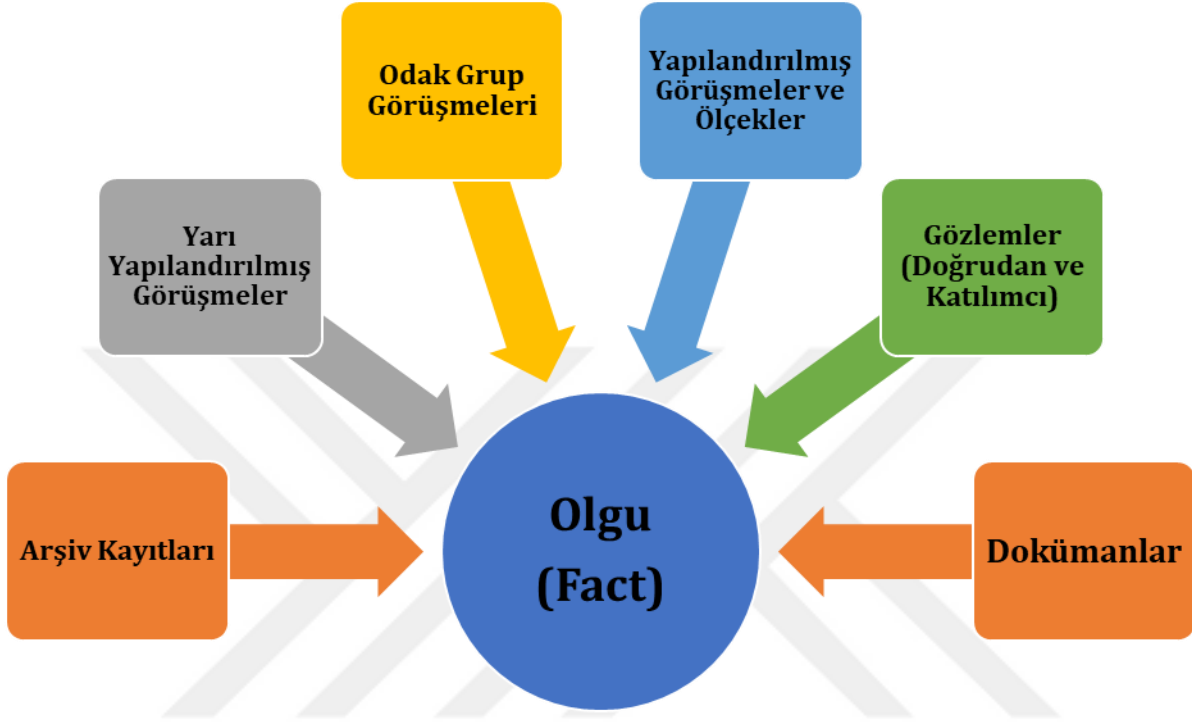
Yarı Yapılandırılmış Görüşme			Odak Grup Görüşmesi		
	N	%	N	%	
Öğrenci	Cinsiyet				
	Kız	7	58	2	50
	Erkek	5	42	2	50
	Toplam	12	100	4	100
	Sınıf				
	5. Sınıf	3	25		
	6. Sınıf	3	25	4	100
	7. Sınıf	3	25		
	8. Sınıf	3	25		
	Toplam	12	100	4	100
Veli	Cinsiyet				
	Kadın	5	83	2	50
	Erkek	1	17	2	50
	Toplam	6	100	4	100
Öğretmen	Cinsiyet				
	Kadın	3	60		
	Erkek	2	40		
	Toplam	5	100		
	Kıdem Yılı				
	1-5 yıl				
	6-10 yıl	1	20		
	11 ve üzeri	4	80		
	Toplam	5	100		

Tablo 3.2.' de görüldüğü üzere her sınıf seviyesinden 3 öğrenciden olmak üzere 7 kız 5 erkek toplamda 12 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Odak grup görüşmesi yoluyla nitel veri toplanan 4 öğrencinin 2' si kız 2' si erkektir ve hepsi 6. Sınıf öğrencisidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanan 6 veliden 5' inin kadın 1' inin erkek olduğu, odak grup görüşmesine katılan 4 veliden 2' sinin kadın 2' sinin erkek olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanan 5 öğretmenin 3' ünün kadın, 1' inin erkek olduğu, 1' inin kıdem yılının 6-10 yıl arası, 4' ünün 11 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

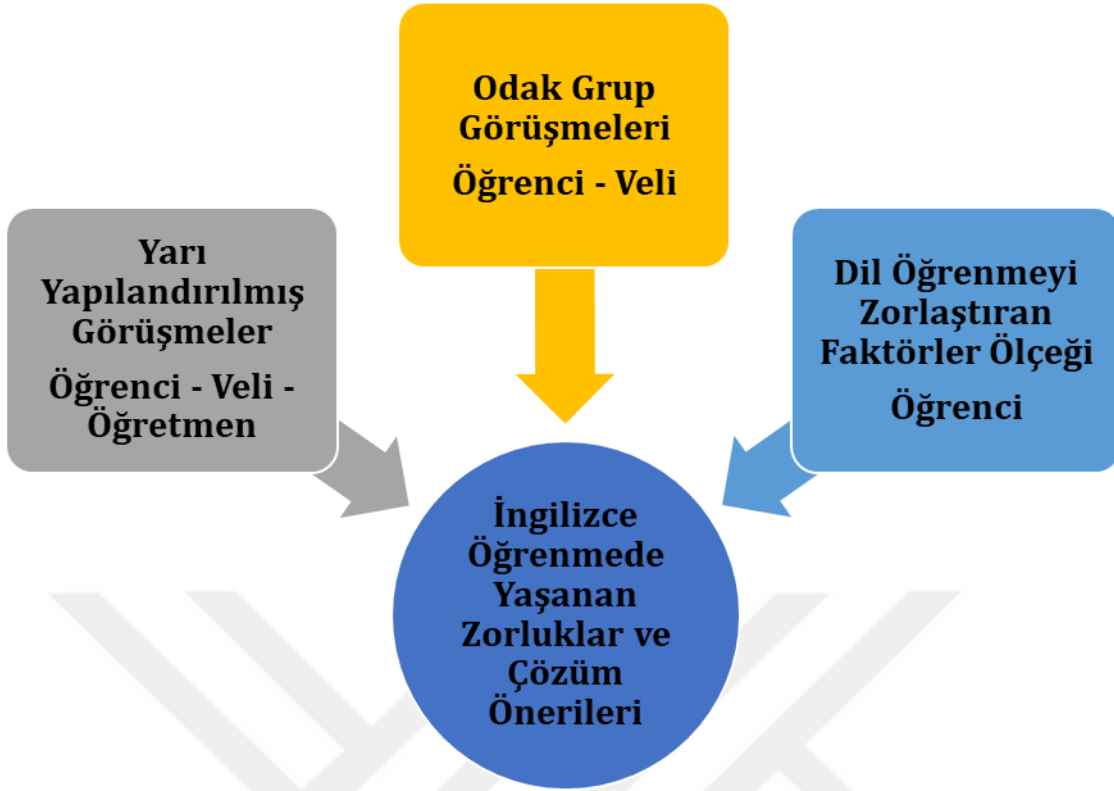
Yin' e (2009) göre durum çalışmasında farklı kaynaklardan veri toplamak çalışmanın yapı geçerliğini sağlaması açısından önemlidir. Durum çalışması için farklı veri toplama kaynakları yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, anketler/ölçekler ile toplanan nicel veriler, gözlem, dokümanlar ve arşiv kayıtlarıdır. Yin (2009), durum

çalışmalarında aynı olguyu farklı açılardan incelemek ve çalışmanın bulgularını çoklu kaynaklarla desteklemek amacıyla, Şekil 2.' deki gibi farklı kaynaklardan veri toplanmasını önermektedir.



Şekil 2. Farklı Kaynaklardan Elde Edilen Bulguların Birbirini Desteklemesi "Convergence of Evidence" (Yin, 2009, s. 117)

Çalışmada, İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukları ve çözüm önerilerini farklı veri kaynakları açısından belirleyebilmek için ölçek, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Ölçek yoluyla toplanan nicel veriler ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler birbirini desteklemiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler, odak grup görüşme bulgularıyla zenginleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama araçlarına ilişkin grafik Şekil 3.' te gösterilmiştir.



Şekil 3. Çalışmanın Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında nicel veri toplama araçları olarak ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerini elde etmek amaçlı “Kişisel Bilgiler Formu”, öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk derecesini ve zorluk yaşanan alanları ölçmek için Özmat (2017) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları detaylı anlamda belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri üretmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi formlarından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi formlarının hazırlanma sürecinde öncelikle alan yazın ile ilgili olan yüksek lisans ve doktora tezleri dahil olmak üzere çeşitli araştırma makaleleri incelenerek veri toplama araçlarının taslak formları oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formlarına ilişkin Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü öğretim üyeleri ve ortaokullarda görev yapan 3 İngilizce öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılarak uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında elde edilen dönütler doğrultusunda araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde veri toplama araçlarına son şekilleri verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amacına uygunluğu, açıklık ve anlaşılabilirliği açısından bir alan bilgisi ve bir dil bilgisi uzmanının görüşüne sunulduktan sonra uygulamaya hazır şeklini

almıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.3.1. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği (DÖZFÖ)

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadığı zorluklar ve bu zorlukların nedenleri Özmat (2017) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçeğin geliştirilme sürecinde yapılan alan yazın taraması doğrultusunda Türk öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla toplam 20 lise ve 15 ortaokul öğrencisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin İngilizce öğrenirken ne çeşit zorluklarla karşılaştıkları ve karşılaştıkları zorlukların sebeplerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Dil öğrenmede yaşanan zorlukları ve bu zorlukların sebeplerini öğretmen açısından belirlemek için ayrıca 3 ortaokul ve 4 lise İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve 1 ortaokul ve 1 lise İngilizce dersi 2’ şer saat gözlenmiştir. Alan yazın taraması, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve gözlemler sonucunda dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar dil öğrenme kaynaklarından kaynaklanan nedenler, öğretimin niteliğinden kaynaklanan nedenler, öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler ve öğrenme ikliminden kaynaklanan nedenler olarak belirlenmiştir. Ortaokul ve lise öğrencilerine deneme formu uygulanan ölçeğin nihai formu 40 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ortaokul öğrencilerinin görüşleri sonucu elde edilen nihai ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri ,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçek deneme formunda 55 maddeden oluşurken nihai ölçeğin oluşturulmasında ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen verilerin deneme uygulaması sonucunda 10 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin nihai formu 40 maddeden oluşmaktadır. Ortaokul ve lise öğrencilerine yapılan nihai uygulamalara ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek tek boyutludur. Ortaokul öğrencilerine uygulanan nihai ölçeğin güvenirlik değeri ,93 hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin oldukça yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek beşli likert tipinde olup “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “orta düzeyde katılıyorum”, “az düzeyde katılıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha değerleri Tablo 3.3.’ te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından bulunan;	Bu çalışma için bulunan;
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayı Değeri	,93	,95

3.3.2. İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Formları

Bu durum çalışması kapsamında öğrenciler, veliler ve öğretmenler için olmak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme sürecine rehber niteliğinde 3 adet görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formları hazırlanırken kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri için Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman 4 öğretim elemanından ve 2 İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve formlara son şekli verilmiştir. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlaması açısından önemli veri toplama araçlarından birisidir (Hancock ve Algozzine, 2006). Durum çalışmalarında görüşmeler, soruların her katılımcıya aynı şekilde sorulmaması nedeniyle görüşmecinin zihnindeki amaçları doğrultusunda şekillenir sohbet havasında geçer (Yin, 2009).

Hancock ve Algozzine' ye (2006) göre durum çalışması kapsamında yapılan görüşmeler planlanırken şu aşamalar takip edilir:

- Çalışma kapsamında keşfedilecek araştırma soruları listelenir
- Araştırma soruları araştırılabilir (researchable) alt sorulara bölünür.
- Her alt soru için olası görüşme soruları veya maddeleri geliştirilir.
- Gözden kaçan bir nokta olmaması için görüşme konuları veya maddeleri her araştırma sorusu ile eşleştirilir (cross-reference).
- Görüşmenin yapısı (formatı) ve görüşme protokolü (rehberi) geliştirilir.
- Her katılımcıdan edinilecek minimum bilgi miktarı belirlenir.
- Protokolün uygunluğu ile yeterliliği kontrol edilip görüşme gerçekleştirilir.
- Görüşmeler hazırlanırken çoklu yanıtlı soruları (Nasıl hissediyorsun?), yönlendirici cevapları olan soruları (Nasıl sorunlar yaşadın?) ve cevapları bilgi vermeyen soruları (Kursu seviyor musun?) kullanmaktan kaçınılmalıdır.

Yukarıdaki aşamaların ışığında görüşme formları hazırlanmış ve görüşmelerde çalışmanın araştırma sorusu olan “İngilizce öğrenirken ne düzeyde zorluk yaşıyorsunuz?”,

“Okuma, konuşma, dinleme ve yazma dışında başka zorluklar yaşıyorsanız açıklayabilir misiniz?” ifadeleri 5 alt soruya bölünmüş ve alt sorulara detaylı cevaplar alabilmek için sondalar eklenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın alt soruları sırasıyla “İngilizce okurken ne derece zorluk yaşıyorsunuz?”, “İngilizce konuşurken ne derece zorluk yaşıyorsunuz?”, “İngilizce dinlerken ne derece zorluk yaşıyorsunuz?”, “İngilizce yazarken ne derece zorluk yaşıyorsunuz?” şeklinde belirlenmiştir. Okuma alt sorusu için “İngilizce kelime okuma, İngilizce metin okuma, İngilizce metin okuma etkinlikleri” şeklinde, konuşma alt sorusu için “İngilizce kendini ifade etme, İngilizce diyalog kurma ve sürdürme, iletişim kurma, rahatça konuşma” şeklinde sondalar belirlenmiştir. Dinleme alt sorusu için “dinlediğini anlama, duyduğu kelimeleri yazabilme”, yazma için “anamlı bir paragraf yazabilme”, “düşüncelerini yazılı ifade edebilme, kelimeleri doğru yazabilme (spelling)” şeklinde sondalar eklenmiştir. Diğer zorluklar alt sorusuna ilişkin “motivasyon, öğrenci kaynaklı etmenler, öğretmen kaynaklı etmenler, ders ortamı” gibi sondalar belirlenerek görüşmelerde bu noktalara yönelik derinlemesine bilgi alınması hedeflenmiştir.

3.3.3. İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Odak Grup Görüşme Formları

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelere ilaveten nitel veri toplama aracı olarak, öğrencilerle ve velilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz’a (2011) göre odak grup görüşmeleri önceden planlanmış bir yapısı olan, öncelikli olarak görüşülen kişilerin özelliklerini önemseyen, katılımcıların sözlerini ve bu sözlerin içinde bulunduğu bağlamı dikkate alıp inceleyerek onların bakış açılarını ortaya koyan bir veri toplama yöntemi olarak nitelenebilir. Odak grup görüşmelerinde oluşan grup dinamiği, katılımcıların birbirlerinin görüşlerinden etkilenmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri sonucunda zengin bir fikir alışverişi sağlanır. Çokluk ve diğerleri (2011) odak grup görüşmelerinin planlanma aşamalarını şu şekilde açıklamışlardır:

- Konular araştırmacı tarafından belirlenip sınırları çizildikten sonra önem sırasına konulması
- Katılımcıların özellikleri, katılımcıların ortak özellikleri ve görüşmenin ana başlıklar ve soruların belirlenmesi
- Görüşmenin yeri, zamanı, moderatör, raportör ve varsa diğer görevlilerin belirlenip görüşme yapılması
- Raporlar ve kısa notların incelenerek görüşlerin özetlenmesi verilerin incelenip analiz edilmesi ve raporlaştırılması.

Krueger ve Casey' e (2015) göre odak grup görüşmelerinde ilk olarak katılımcılara sırasıyla rahat hissederek görüşmeye başlamaları için kısa cevaplarla kendilerini tanıtmalarını içeren açılış soruları sorulur. Sonraki aşamada katılımcılara konuyla bağlantı kurmalarını sağlayarak konuyu tanıtan giriş soruları sorulur. Giriş sorularının ardından görüşmenin anahtar soruları ile giriş soruları arasında bağlantı kurmayı sağlayan geçiş soruları sorulur. Giriş soruları konuyu yüzeysel anlamda ele alırken geçiş soruları sohbeti anahtar sorulara yaklaştırır. Sonraki aşamada sorulan anahtar sorular çalışmanın incelediği temel sorunlara yönelik sorulardır. Katılımcıların daha önce yapılan yorumlar üzerinde düşünebilmelerine olanak veren bitirme sorularına alınan cevapların ve görüşlerin ardından odak grup görüşmesi sonlandırılır. Bireysel görüşmelerin aksine odak grup görüşmelerinde daha sınırlı derinlik ve daha az ayrıntı elde edilmesi nedeniyle katılımcılara en fazla 4-5 anahtar soru sorulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle çalışmanın odak grup görüşmeleri aşamasında katılımcılara İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluklara yönelik “okuma, konuşma, dinleme, yazma ve diğer zorluklar” olarak belirlenen anahtar sorular, alt sorulara bölünerek sorulmuştur. Yukarıdaki ölçütler dikkate alınarak araştırmacı tarafından odak grup görüşmesi formları hazırlanmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak için taslak görüşme formları Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapan 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman kanıları sonucunda görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Odak grup görüşmesi formlarında yer alan soruların amacı katılımcıların ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini çeşitli açılardan belirlemektir. Katılımcılara sırasıyla sorulan sorulara verilen cevapların birbirlerinin görüşlerin etkilenmesi çerçevesinde şekillenebildiği göz önünde bulundurularak grupta ortak bir sinerji oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerine uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğine verilen cevaplar analiz edilmiş, öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi belirlenmiştir. Sonraki aşamada öğrencilerin yaşadıkları zorlukları derinlemesine incelemek amacıyla öğrencilerle, öğrencilerin velileriyle ve İngilizce öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerle ve velilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere ve velilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve görüşmeye katılmak için onayları alınmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin velileri de görüşme öncesinde çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuklarının görüşmeye katılması için onayları alınmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara, kimliklerinin gizli tutulacağı ve onayları dahilinde görüşmelerin kayıt altına alınacağı bildirilmiştir. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış

görüşmelerin her biri yaklaşık 40 dakika sürerken, odak grup görüşmelerinin her biri ise yaklaşık 1 saat 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri nitel ve nicel analiz olarak iki şekilde analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği ve kişisel bilgiler formundan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel verileri ise öğrenci ve velilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri, öğretmenlerden ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerden oluşmaktadır. Çalışmanın verilerinin analizi nicel ve nitel veri analizi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmanın 1. Alt problemine ilişkin veriler nicel yöntemle analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri öğrencilerden Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerden oluşmaktadır. Toplanan nicel veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ilişkisiz örneklemelerde t-testi, tek yönlü varyans (one way ANOVA) analizleri kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel verilerine ilişkin bulgulara ulaşmada kullanılacak testleri belirlemek amacıyla ölçekten alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Nicel verilerin örnekleme 351 öğrenciden oluştuğu için verilerin dağılımı Kolmogorov Smirnov (K-S) testi ile incelenmiştir. Ak' a (2010) göre gözlem sayısının 30' un altında olduğu durumlarda Shapiro Wilk, 30 ve üzerinde olduğunda ise Kolmogorov Smirnov testleri kullanılabilir. Öğrencilerin yaşadıkları zorluklara yönelik yapılan normallik testleri Tablo 3.4.' te yer almaktadır.

Tablo 3.4.

Dil öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğine ilişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları

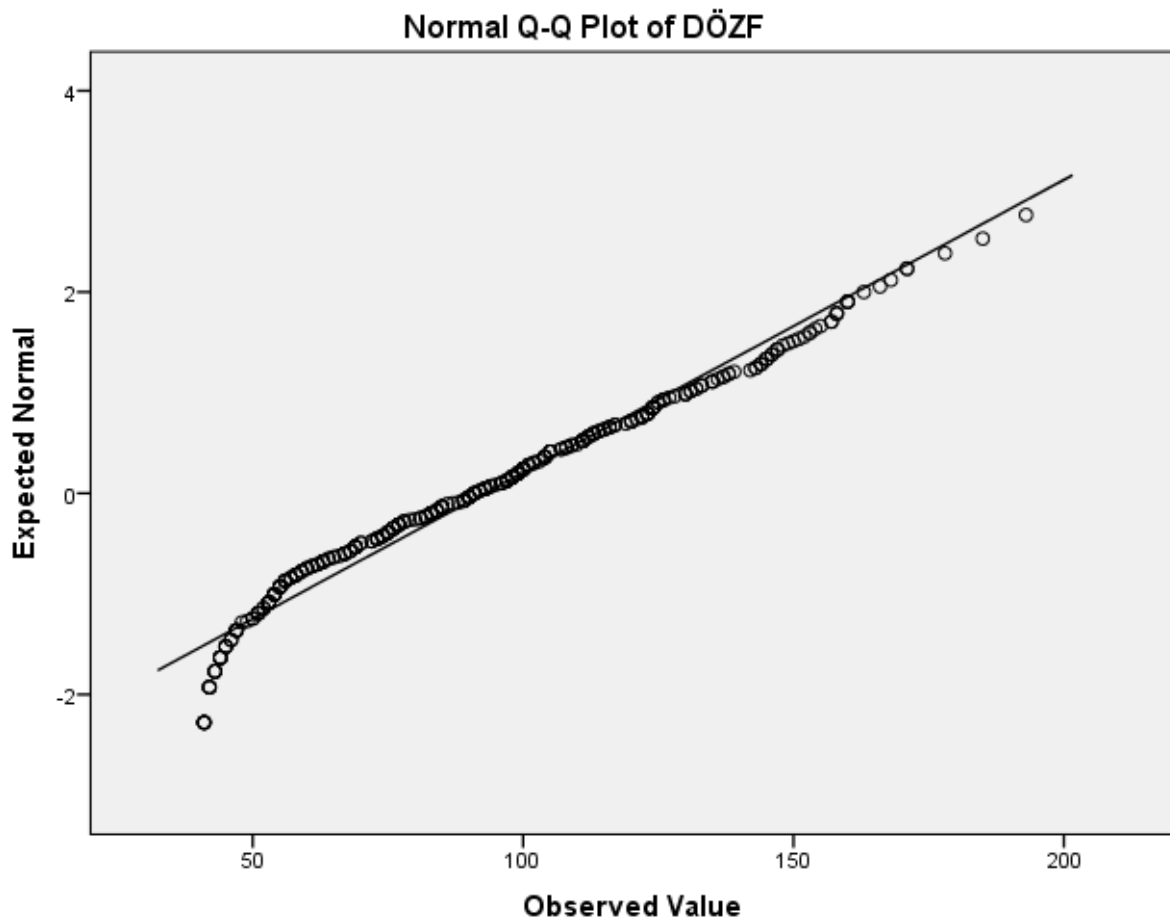
Kolmogorov Smirnov ^a			
	İstatistik	df	Sig
Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği	,65	351	,001

Tablo 3.4' e göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden elde edilen sonuçlar için yapılan Kolmogorov Smirnov testinde normallik yakalanamadığı (K-S DÖZFÖ=,001, p <,05) görülmektedir. Kolmogorov Smirnov test sonuçlarına göre normal dağılım yakalanamadığı için

diğer bir normallik kontrol yöntemi olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin kontrolü yoluna gidilmiştir. Ak (2010), basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu durumlarda verilerin normal dağılıma uyduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden elde edilen sonuçlara ilişkin basıklık (,388) ve çarpıklık (-,632) değerinin, ± 1 aralığında olması nedeniyle verilen normal dağılım gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Normal dağılım incelemelerine ek olarak, Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğine ilişkin Q-Q plot grafiği Tablo 3.5.' te verilmiştir.

Tablo 3.5.
Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Q-Q Plot Grafiği



Normal dağılımın sınanmasında kullanılan bir diğer yöntem olan Q-Q grafiğinde bulunan noktaların 45 derecelik doğruya yakınsaması veya doğrunun üzerinde olması normal dağılımın sağlandığını gösterebilir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 3.5.' e göre noktaların 45 derecelik çizginin üzerinde olması ve çizgiden fazla uzaklaşmaması normal dağılımdan önemli oranda sapma olmadığını göstermektedir.

Normallik incelemeleri gerçekleştirildikten sonra 1. alt probleme yönelik verilerin analizi için ilişkisiz örneklemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2019) göre t-testinin güvenilir sonuç vermesi için aşağıdaki varsayımları sağlaması gerekir:

- a) Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
Bu çalışmada kullanılan ölçek aralık ölçeğidir.
- b) Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
Bu çalışma kapsamında uygulanan ölçümler normal dağılım göstermektedir.
- c) Ortalama puanları karşılaştırılan örneklem ilişkisizdir.
Ortalama puanlarının karşılaştırıldığı örneklem birbirinden bağımsızdır.
- d) Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyanslar eşittir. Ölçmeye konu olan her iki bağımlı değişkendeki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyanslar eşittir.

Gerçekleştirilen normallik testinde ölçümlerin dağılımının normal olması ve parametrik testler için gerekli olan varsayımların sağlanması nedeniyle nicel veriler için Tablo 3. 6.' da sunulan parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.6.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analiz Testleri

Ölçekten ve Bilgi Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi	Analiz Testleri
Ortaokul öğrencileri İngilizce öğrenmede ne düzeyde zorluk yaşamaktadırlar?	Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma
Öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeyi cinsiyet, önceden İngilizce kursu almış olma, anne babanın İngilizce bilme durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?	İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi
Öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeyi sınıf, İngilizce dersini sevme, İngilizce öğrenirken zorlanma, geçen dönemki İngilizce notu, İngilizce öğrenme başarı algısı, aile aylık toplam gelir değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA)

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın 2. ve 3. alt problemlerine ilişkin öğrenciler, veliler ve İngilizce öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek 'e (2018) göre içerik analizinde verilerin içinde bulunabilecek gerçekleri onları tanımlayarak ortaya çıkmak hedeflenir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirilip anlaşılır şekilde düzenlenerek yorumlanır. Nitel verilerin toplanması esnasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış ve kayıt cihazı kullanılarak elde edilen veriler yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından bağımsız olarak tema ve alt temalara ayrılmış ve sonra bu sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın nitel verilerinin güvenilirliği için “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılarak Miles ve Huberman (1994) kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır.

Tablo 3.7.

Çalışmanın Nitel Verileri İçin Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik Katsayı Değerleri

Alt Problem	<u>Miles ve Huberman Güvenirlilik Katsayı Değeri</u>		
	Öğrenci Görüşleri İçin Bulunan	Öğretmen Görüşleri İçin Bulunan	Veli Görüşleri İçin Bulunan
2. Alt Problem	,87	,90	1,00
3. Alt Problem	,90	,93	,88

Tablo 3.7. incelendiğinde çalışmanın 2. ve 3. alt problemine ilişkin kodlayıcılar arası uyum katsayı değerlerinin ,80' in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oranlar, gerçekleştirilen kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.6. Geçerlik Güvenirlilik Çalışması

Çalışmanın verileri için yapılan geçerlik güvenirlilik çalışmalarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.6.1. Nicel Veriler İçin Yapılan Geçerlik Güvenirlilik Çalışması

Fraenkel ve diğerlerine (2011) göre nicel araştırmalarda güvenirlilik her birey için elde edilen sonuçların bir veri toplama yönteminden diğerine ve bir maddeden diğerine ne oranda tutarlı olduğunu gösterir. Başka bir deyişle nicel araştırmalarda güvenirlilik, araştırmanın

uygunluğu, anlamlılığı ve kullanışlılığının zaman, mekân ve koşullara göre değişmemesidir. Tekrarlanabilir olan ve büyük oranda değişmez sonuçlar veren bir araştırmanın güvenilirliği yüksektir. Veri toplama aracı güvenilir olduğu zaman, ölçek tekrar uygulandığında da bir öncekiyle benzer sonuçlara ulaşılır. Ölçme aracının güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı ile ölçülür. Bu çalışmanın 1. alt problemi kapsamında uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,95 olarak bulunmuştur. Bu değer, çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Creswell ve Creswell' e (2018) göre nicel araştırmalarda geçerlik kavramı veri toplama araçlarından anlamlı ve kullanışlı sonuçlar elde edilmesini ifade eder. Geçerlik türlerinden içerik geçerliği ölçme aracı maddelerinin ölçmek istenen durumu ölçüp ölçmediğinin değerlendirilmesidir. Tahmin edici ve eş zamanlı geçerlik alınan puanların bir kriteri yordama durumu ve araştırma sonuçlarının diğer sonuçlarla ilişki olmasını ifade eder. Bu düşünceden hareketle nicel araştırmalarda geçerliği kontrol etmek amacıyla var olan bir veri toplama aracını kullanmak için aracın önceki kullanımlar sonucu elde edilen geçerlik puanları gözden geçirilmelidir. Bu çalışmanın geçerliği, ölçeğin maddelerinin çalışma konusu ile bağlantılı olması açısından incelenmiştir ve çalışmanın nicel veri toplama aracı olan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları ölçtüğü bulunmuştur.

3.6.2. Nitel Veriler İçin Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalar gibi geçerlik güvenirlik kavramı pek kullanılmamaktadır. Creswell ve Miller' a (2000) göre nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının belli süreçleri kullanarak bulguların doğruluğunu teyit etmesidir. Bulguların doğruluğu araştırmanın, katılımcıların ve araştırmanın okurlarının bakış açısından belirlenir. Geçerlik konusuyla ilgili kavramlar inandırıcılık, özgünlük ve inanırlıktır. Nitel araştırmada inandırıcılık, araştırmanın transfer edilebilirlik, güvenirlik ve inanırılık düzeyleriyle bağlantılıdır. Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için araştırmacı farklı veri kaynaklarından veri toplamalı, yanlılık faktörünün çalışmaya olan yansımalarını açığa kavuşturmalı, araştırma sahasında uzun vakit geçirmeli, araştırmanın sonuç raporuna ilişkin katılımcılardan dönüt almaya çalışmalı ve başka bir araştırmacının çalışmayı değerlendirmesini sağlamalıdır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu çalışmanın geçerliğini sağlamak için öğrenciler, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenleri olmak üzere farklı kaynaklardan veri toplanmış, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları sorunlar farklı bakış açılarından derinlemesine incelenmiş, çalışmanın sonuçları katılımcılara okutulmuş ve katılımcıların sonuç raporuna ilişkin dönütleri alınmıştır. Ayrıca çalışmanın dışarıdan bir bakış açısıyla değerlendirilmesi için

farklı bir araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmacının bir İngilizce öğretmeni olarak araştırma sahasında uzun vakit geçirmiş olması da çalışmanın geçerliğini arttırmaktadır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmacının konuyla ilgili yaklaşımının farklı zaman, yer ve koşullara göre tutarlılık içerisinde olmasını ifade eder (Fraenkel vd., 2011). Creswell ve Creswell'e (2018) göre nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için;

- Araştırmanın dokümanlarının veri toplama sürecinde yapılan hataları içermemesine dikkat edilmeli,
- Kodların tanımını yaparken kodları birbirleriyle karşılaştırarak ve kodlara kısa notlar düşerek anlam kaymalarını önlemeli,
- Grup araştırmalarında kayıt altına alınan görüşmeler ve analizleri paylaşma yoluyla kişiler arasındaki iletişimi sağlamalı,
- Farklı araştırmacılar tarafından bağımsız olarak elde edilen sonuçların karşılaştırılarak kodları kendi arasında kontrol etmeli,
- Tek araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda araştırmacı, kodları başka birine kontrol ettirmelidir.

Bu çalışmanın nitel verilerinin güvenilirliğinin sağlanması için veri toplama sürecinde kodlara ilişkin görüşme esnasında kısa notlar alarak temaların doğru şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiş, veri toplanan katılımcılarla veri analizlerinin sonuçları paylaşılmış ve kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak için verilerin başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmesi sağlanmıştır. Kodların elde edilmesinde kodlayıcılar arası güvenilirlik, her bir alt problem için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüyle hesaplanmıştır. Miles ve Huberman' a (1994) göre nitel güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası en az %80 uyum sağlanmalıdır. Bunlara ek olarak durum incelemesi çalışmalarında araştırmanın güvenilirliğini büyük ölçüde arttırmak için çalışmadan elden edilen tüm verilere ait ayrı bir sistemli veri tabanı derlemesi yapılmalıdır (Yin, 2009). Bu çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından ayrıca çalışmanın verilerine ilişkin ses kaydı, yazılı notlar, nicel veri analiz çizelgelerinden oluşan detaylı bir durum inceleme çalışması veri tabanı oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

4.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Çalışmanın 1. Alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi nedir?” şeklindedir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistik sonuçları Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1.
Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std sapma
DÖZFÖ	351	41,00	193,00	92,9174	1,83479

Tablo 4.1.’ e göre çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği puanlarının ortalaması 92,9174’ tür. Testten alınan en düşük puan 41, en yüksek puan ise 193’ tür. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Cinsiyete göre ilişkisiz örneklemelerde t-testi sonuçlarına dair çıktılar Tablo 4.2.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.2.
Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	sd	t	p
Kız	182	89,40	35,06			
Erkek	169	96,69	33,30	349	-1,994	,047

Tablo 4.2.’ de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir, zorluk $t(349) = -1.994, p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları

zorluk düzeylerinin ($\bar{X} = 96,69$), kız öğrencilere ($\bar{X} = 89,40$) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Daha önce İngilizce kurs almış olma durumuna göre ilişkisiz örneklemelerde t-testi sonuçlarına dair çıktılar Tablo 4.3.' te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Kurs Almış Olma Durumuna Göre İlişkisiz Örneklemelerde t- Testi Sonuçları

Kurs Almış Olma Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	sd	t	p
Kurs Almış	66	89,86	33,44	349	-.801	,424
Kurs Almamış	285	93,62	34,60			

Tablo 4.3.' e göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri İngilizce kurs almış olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir, zorluk t (349) = -.801, $p > .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri ile İngilizce kurs almış olma durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anne babanın yabancı dil bilme durumuna göre ilişkisiz örneklemelerde t-testi sonuçlarına dair çıktılar Tablo 4.4.' de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Anne veya Babanın Yabancı Dil Bilme Durumuna Göre İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi Sonuçları

Anne veya Baba Yabancı Dil	N	$\bar{X}$	S.s	sd	t	p
Biliyor	120	82,63	33,68	349	-4,132	,000
Bilmiyor	231	98,25	34,57			

Tablo 4.4.' te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi anne veya babanın yabancı dil bilme durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir, zorluk t (349) = -4.132, $p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi ile annenin veya babanın yabancı dil bilme durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Annesi veya babası yabancı dil bilmeyen öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin ($\bar{X} = 98,25$), anne babası yabancı dil bilen öğrencilere ($\bar{X} = 82,63$) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5' te, sınıf seviyesine göre uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4. 6.' da sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Öğrenim Görülen Sınıf Seviyesine Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Sınıf	N	$\bar{X}$	S.S.
5. sınıf	81	91,53	35,77
6. sınıf	119	83,71	34,00
7. sınıf	43	92,65	35,21
8. sınıf	108	104,20	30,36

Tablo 4.5. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının 5. sınıf için 91,53, 6. sınıf için 83,71, 7. sınıf için 92,65 ve 8. sınıf için 104,20 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	23994,859	3	7998,286	7,124	,000	6.sınıf-8.sınıf
Gruplar içi	38957,745	347	1122,691			
Toplam	413568,604	350				

Tablo 4.6.'daki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf seviyesi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,347) = 7.124$, $p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri öğrenim görülen sınıf seviyesine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 8. sınıf ($\bar{X} = 104,20$) öğrencilerinin 6. sınıf ($\bar{X} = 83,71$) öğrencilerine göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersini sevme durumuna göre İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.7' de, İngilizce dersini sevme durumuna göre uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4. 8.' de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

İngilizce Dersini Sevme Durumuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

İngilizce Dersini Sevme Durumu	N	$\bar{X}$	S.S.
Evet	190	78,34	31,28
Hayır	29	122,68	28,82
Biraz	132	107,35	29,20

Tablo 4.7. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının İngilizce dersini sevenler için 78,34, İngilizce dersini sevmeyenler için 122,68 ve İngilizce dersini biraz sevenler için 107,35 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.
Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Dersini Sevme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	93587,369	2	46793,684	50,891	,000	Evet-Hayır, Evet-Biraz, Hayır-Biraz
Gruplar içi	31998,235	348	919,486			
Toplam	413568,604	350				

Tablo 4.8.'deki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri arasında İngilizce dersini sevme durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,348) = 50.891$, $p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri İngilizce dersini sevme durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. İngilizce dersini sevme durumları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, İngilizce dersini sevmeyen öğrencilerin ($\bar{X} = 122,68$), İngilizce dersini seven ($\bar{X} = 78,34$) ve biraz seven ($\bar{X} = 107,35$) öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünme durumuna göre İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.9' da, İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünme durumuna göre uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9.
İngilizce Öğrenirken Zorlandığını Düşünme Durumuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

İngilizce Öğrenirken Zorlandığını Düşünme	N	$\bar{X}$	S.S.
Evet	123	116,30	31,77
Hayır	71	66,71	26,99
Bazen	157	86,44	27,36

Tablo 4.9. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünenler için

116.30, zorlanmadığını düşünenler için 66.71 ve bazen zorlandığını düşünenler için 86.44 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Öğrenirken Zorlandığını Düşünme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	122563,578	2	61281,789	73,284	,000	Evet-Hayır, Evet-Bazen, Hayır-Bazen
Gruplar içi	291005,026	348	836,221			
Toplam	413568,604	350				

Tablo 4.10.'daki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri arasında İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünme durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,348) = 73.284$, $p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünme durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünme durumları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, İngilizce öğrenmede zorlandığını düşünen öğrencilerin (116,30), İngilizce öğrenirken zorlanmadığını düşünen ($\bar{X} = 66,71$) ve bazen zorlandığını düşünen ($\bar{X} = 86,44$) öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin önceki dönem İngilizce notuna göre İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.11.'de, önceki dönem İngilizce notuna göre uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4. 12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Önceki Dönem İngilizce Notuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Önceki Dönem İngilizce Notu	N	$\bar{X}$	S.S.
1	17	122,82	22,87
2	39	117,82	30,72
3	49	107,55	26,08
4	79	97,18	30,88
5	167	77,74	32,23

Tablo 4.11. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının önceki dönem İngilizce notu 1 olanlar için 122,82,

2 olanlar için 117,82, 3 olanlar için 107,55, 4 olanlar için 97,18 ve 5 olanlar için 77,74 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Önceki Dönem İngilizce Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	89782,187	4	22445,547	23,985	,000	1- 4,1-5, 2-4, 2-5, 3-5,4-5,
Gruplar içi	323786,417	346	935,799			
Toplam	413568,604	350				

Tablo 4.12.' deki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri arasında önceki dönem İngilizce notu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(4,346) = 23.985$, $p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri önceki dönem İngilizce notuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Önceki dönem İngilizce notları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, önceki dönem İngilizce notu 1 ($\bar{X} = 122,82$) ve 2 olan ($\bar{X} = 117,82$) öğrencilerin, notu 4 ($\bar{X} = 97,18$) ve 5 olan ($\bar{X} = 77,74$) öğrencilere göre, önceki dönem İngilizce notu 3 olan öğrencilerin, notu 5 olan ($\bar{X} = 77,74$) öğrencilere göre ve , önceki dönem İngilizce notu 4 olan öğrencilerin ($\bar{X} = 97,18$), notu 5 olan ($\bar{X} = 77,74$) öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu düşünme durumuna göre İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.'13' te, İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu düşünme durumuna göre uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4. 14.' te sunulmuştur.

Tablo 4.13.

İngilizce Öğrenmede Başarılı Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

İngilizce Öğrenmede Başarı Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.S.
Düşük	67	117,82	27,63
Orta	191	96,92	31,83
Yüksek	93	66,75	26,02

Tablo 4.13. incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, İngilizce öğrenmede düşük düzeyde başarılı olduğunu düşünen öğrenciler için 117,82, orta düzeyde başarılı olduğunu

düşünenler için 96,92 ve yüksek düzeyde başarılı olduğunu düşünenler için 66,75 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının İngilizce Öğrenmede Başarılı Olduğunu Düşünme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	108281,619	2	54140,810	61,716	,000	Düşük-Orta, Düşük-Yüksek, Orta-Yüksek
Gruplar içi	305286,985	348	877,261			
Toplam	413568,604	350				

Tablo 4.14.' teki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri arasında İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu düşünme durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(2,348) = 61.716$, $p < .05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu düşünme durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu düşünme durumları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan (varyanslar eşit dağılmadığı için yapılan) Games-Howell testinin sonuçlarına göre, İngilizce öğrenmede düşük düzeyde başarılı olduğunu düşünen ($\bar{X} = 117,82$) öğrencilerin, orta düzeyde ($\bar{X} = 96,92$) ve yüksek ($\bar{X} = 66,75$) düzeyde başarılı olduğunu düşünen öğrencilere göre, İngilizce öğrenmede orta düzeyde başarılı olduğunu düşünen ($\bar{X} = 96,92$) öğrencilerin ise İngilizce öğrenmede yüksek düzeyde başarılı olduğunu düşünen ($\bar{X} = 66,75$) öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin ailenin toplam aylık gelirine göre İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.'15' te, ailenin toplam aylık gelirine göre uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 4. 16.' da sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ailenin Toplam Aylık Geliri	N	$\bar{X}$	S.S.
2500' den az-2500	169	95,66	32,85
2501 -5000	132	91,02	34,79
5001 ve üstü	50	88,64	38,04

Tablo 4.15. incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının aile toplam aylık geliri 2500' den az-2500 olan öğrenciler için 95,66, 2501-5000 olan öğrenciler için 91,02, 5001 ve üstü olan öğrenciler için 88,64 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16.

Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği Puanlarının Ailenin Toplam Aylık Gelirine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2662,377	2	1331,189	1,127	,325	-
Gruplar içi	410906,227	348	1180,765			
Toplam	413568,604	350				

Tablo 4.16.'daki analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri arasında ailenin toplam aylık geliri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(2,348) = 1.127$, $p>.05$. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri ailenin toplam aylık gelirine göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

4.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında "Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Ortaokul öğrencileri, veliler ve İngilizce öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları belirleme sürecinde sınıf seviyesi farklılıklarına ilişkin çeşitliliği sağlamak amacı ile 5, 6, 7 ve 8. Sınıf olmak üzere her sınıf seviyesinden 3, toplam 12 ortaokul öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Durum çalışmasının temel ilkelerine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin görüşlerini derinlemesine incelemek ve katılımcı çeşitlemesini sağlamak amacıyla öğrenci, veli ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak öğrenci ve veliler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda *İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar* teması altında, *İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar konuşmada yaşanan zorluklar, yazmada yaşanan zorluklar, dinlemede yaşanan zorluklar, okumada yaşanan zorluklar ve dört temel beceri dışında yaşanan zorluklar* alt temaları oluşturulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4.17.' de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri (N=12)

Tema: İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklar			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Konuşmada Yaşanan Zorluklar	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama	10	31,2
	Duyuşsal sorunlar (konuşurken heyecanlanma, hata yapma korkusu, konuşma kaygısı, dalga geçilme)	8	25
	Kelimeleri yanlış telaffuz etme	5	15,7
	Anlamı bilinmeyen kelimeler	4	12,6
	Çevrede İngilizce konuşan kişilerin az olması	2	6,2
	Yeterli konuşma etkinliği yapılmaması	2	6,2
	İngilizceyi günlük hayatta kullanamama	1	3,1
	Toplam	32	100
Yazmada Yaşanan Zorluklar	Kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması	7	28
	Anlamı bilinmeyen kelimeler	6	24
	Dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama	6	24
	Yeterli yazma etkinliği yapılmaması	4	16
	Yazı metninin temel yapısını oluşturamama	2	8
	Toplam	25	100
Dinlemede Yaşanan Zorluklar	Kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması	7	41,1
	Konuşmacının söylediklerini takip edememe	5	29,4
	Yeterli dinleme etkinliği yapılmaması	2	11,8
	Anlamı bilinmeyen kelimeler	2	11,8
	Telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma	1	5,9
	Toplam	17	100
Okumada Yaşanan Zorluklar	Kelimeleri yanlış okuma (Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması)	9	34,6
	Okuduğunu anlamama	5	19,2
	Anlamı bilinmeyen kelimeler	5	19,2
	Yeterli okuma etkinliği yapılmaması	4	15,4
	Duyuşsal sorunlar (kaygı, heyecanlanma, dalga geçilme)	3	11,6
	Toplam	26	100

Tablo 4.17. (devamı)

4 Temel Dil Becerisi Dışında Yaşanan Zorluklar	Duyuşsal sorunlar (Söz hakkı verilince heyecanlanma, derse katılmaktan çekinme, hata yapma korkusu, parmak kaldırmadan söz hakkı verilince stres yapma, dalga geçilme, cevabı bilemeyince hevesin kırılması, derse önem vermeme, yeterince motive edilmeme)	5	20
	Sınıf yönetimi sorunları	4	16
	Dersin erken saatlerde olması	3	12
	İngilizceye diğer derslere göre önem verilmemesi	3	12
	Aile desteği eksikliği	2	8
	Dilbilgisi kurallarını anlayamama	2	8
	Kelime öğrenme yöntemlerini bilmeme	2	8
	Konular arasında hızlı geçiş yapılması	2	8
	İçeriğin ilgi çekici olmaması	1	4
	Öğretim programı dışı destek eksikliği	1	4
	Toplam	25	100

Tablo 4.17. incelendiğinde öğrencilerin konuşmada yaşadıkları zorlukları, *dilbilgisi kurallarına uygun cümle kuramama* (10, %31,2), *duyuşsal sorunlar* (8, %25), *kelimeleri yanlış telaffuz etme* (5, %15,7), *anlamı bilinmeyen kelimeler* (4, %12,6), *çevrede İngilizce konuşan kişilerin az olması* (2, %6,2), *yeterli konuşma etkinliği yapılmaması* (2, %6,2), *İngilizceyi günlük hayatta kullanamama* (1, %3,1) olarak tanımladıkları görülmektedir. Yazmada yaşadıkları zorlukları, *kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması* (7, %28), *anlamı bilinmeyen kelimeler* (6, %24), *dilbilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama* (6, %24), *yeterli yazma etkinliği yapılmaması* (4, %16), *yazılı metnin temel çerçevesini oluşturamama* (2, %8) olarak tanımladıkları görülmektedir. Dinlemede yaşadıkları zorlukları *kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması* (7, %41,1), *konusmacının söylediklerini takip edememe* (5, %29,4), *yeterli dinleme etkinliği yapılmaması* (2, %11,8), *anlamı bilinmeyen kelimeler* (2, %11,8), *telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma* (1, %5,9) olarak tanımladıkları görülmektedir. Okumada yaşadıkları zorlukları, *kelimeleri yanlış okuma* (9, %34,6), *okuduğunu anlamama* (5, %19,2), *anlamı bilinmeyen kelimeler* (5, %19,2), *yeterli okuma etkinliği yapılmaması* (4, %15,4), *duyuşsal sorunlar* (3, %11,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. Dört temel beceri dışında yaşadıkları zorlukları *duyuşsal sorunlar* (5, %20), *sınıf yönetimi sorunları* (4, %16), *dersin erken saatlerde olması* (3, %12), *İngilizceye diğer derslere göre önem verilmemesi* (3, %12) *aile desteği eksikliği* (2, %8), *dilbilgisi kurallarını anlayamama* (2, %8), *kelime öğrenme yöntemlerini bilmeme* (2, %8), *konular arasında hızlı geçiş yapılması* (2, %8), *içeriğin ilgi çekici olmaması* (1, %4) ve *öğretim programı dışı destek eksikliği* (1, %4) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin konuşmada yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 4: *“Konuşurken bazen unutuyorum kelimeleri çünkü biz Türk olduğumuz için İngilizce kelimeler bana değişik geliyor. Biri bana yol sorduğunda nasıl olsa o bir yabancı, yanlış bir şey söyledim belki de, ben yanlış bir kelime söyledim o başka bir tarafa gitti... Geçtiğimiz bir ünitenin konusundan bir kelimeyi bilemediğim zaman utanıyorum. Hata yapmaktan korkuyorum mesela önceki üniteyi geçtik yeni üniteye geldik, öğretmenin sorduğu kolay bir kelimeyi çoğu arkadaşım biliyor ama ben bilemiyorum. Bilemediğim zaman kendimi kötü hissediyorum yüzüm kızarıyor.”*

Öğrenci 1: *“Bildiğim konular hakkında konuşurken çok zorlanmıyorum sorun yaşamıyorum ama bilmediğim bir şey olduğunda biraz heyecanlanabiliyorum. Çok heyecanlanıyorum yeni bir şey konuşacağım, heyecanlandığım için dizlerim titriyor sürekli.”*

Öğrenci 7: *“Utanma değil de heyecanlanıyorum cümleyi yanlış söyleyeceğim diye. Birazcık hani çekinmek olabiliyor öğretmenim yani cümleyi yanlış söyleyeceğim açısından yani. Pek rahat konuşamıyorum, Türkçe gibi kendi dilim gibi yani. Birazcık da ne bileyim öğretmenim çekinme gibi bir duygu oluyor ama dediğim gibi konuşmada hata yapmaktan dolayı oluyor bu. Öğretmenin ya da yabancı birinin karşısında konuşunca nedense öğretmenim heyecan yapıyorum”*

Öğrenci 8: *“Kendimi ifade etmede sıkıntı yaşıyorum, bazen kelime aklıma gelmiyor. Belki daha demin de ‘attractive’ i yanlış söylemiş olabilirim heyecandan. Ben aslında gerçekten heyecanlı bir insanım. Ama başka biri bana İngilizce bir şey söylese kabaca anlayabiliyorum.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin, konuşmada yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 1: *“Ben İngilizceyi seviyorum ama konuşmakta çok zorlanıyorum. Bir de bizim sınıfta yaramazlar biraz, nasıl desem, alaycı oluyorlar. Mesela ben bir kelimeyi söyleyemiyorum hemen gülmeye başlıyorlar. Bir keresinde 5. sınıftayken ‘Google’ a ‘Gogle’ dedim diye o zaman herkes gülmüştü. Hem zorlanıyorum hem de bir de dalga geçiyorlar üstüne, o zaman moralimiz daha çok bozuluyor. Böyle alaycı oluyorlar ya genelde, o zaman hiç konuşasım, kelimeyi söyleyesim gelmiyor, yine gülerler diye.”*

Odak Öğrenci 2: *“İngilizcede bir sürü kelime bilsem bile diğerlerine dilim dönmeyebiliyor heyecandan. Çok olmasa da utaniyorum açıkçası. Hepsinde böyle bir şey oluyor ama en çok konuşurken çünkü karşı karşıya oluyoruz konuşurken, o yüzden. Herkes başka şeylere baktıklarında başka şeyler yaptıklarında o zaman da moralim bozuluyor. Hiç kimse dinlemezmiş gibi geliyor bir kişi dinlemese de. Yani, beni herkesin dinlemesini istiyorum kısacası konuştum mu...Ben de onlara aynı şeyi uygulamak istiyorum...”*

Odak Öğrenci 3: *“İngilizce kelimelerde sıkıntı var. Bende mi sıkıntı var yoksa kelimelerde mi var bilmiyorum ama hocam okuyamıyorum işte bir şekilde okuyamıyorum. Garip geliyor karışık geliyor. Şimdi, bir ders İngilizceye giriyorsun sonra Türkçe dersine giriyorsun kafa allak bullak oluyor.”*

Odak Öğrenci 4: *“Ben biraz konuşmada hata yapıyorum. Hocam mesela ‘welcome’ diyelim; ‘welcome’ böyle ‘wel-kam’ diye okunuyor ama mesela ben öyle bir şey yapmıyorum ama yapmış olsaydım ‘vel-co-me’ diye okunuyor bazen de, yani hocam öyle hatalar oluyor.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 1: *“Bir şeyin anlamını biliyorsam yazmasını da biliyorum. Bazen bilmediğim bir şey için yazarken çok zorlanıyorum veya bir şeyi hani telaffuz ediyoruz ya o şekilde yazılıyor ama biz farklı şekilde mesela ‘I’, ‘i’ diye okuyoruz ya onu farklı şekilde okuduğumuzda ben onu ‘i’ diye yazabiliyorum. Benim bazen bilmediğim kelimelerle yazacağım bir şey olursa bilmediğim kelimeleri önceden araştırıp yazmam gerekiyor. Bilmediğim şeyleri, kelimeleri yazamıyorum o yüzden yanlış yazıyorum evet. Normalde daha farklı şeyler düşünüyorum o yüzden hoca bana anlatmadığı sürece ya da başka biri bana değinmediği sürece anlayamıyorum, ya da bir şeyden bakmadığım, araştırmadığım sürece yazamıyorum.”*

Öğrenci 4: *“Mesela siz tahtaya yazıyorsunuz ya da ekran paylaşıyorsunuz, öyle yazabiliyorum. Ama siz bazen hani okunuşuyla söylüyorsunuz ya, yazılışını belki karıştırabiliyorum bazen.”*

Öğrenci 6: *“Yazmada garip bir şekilde bir a’yı e olarak yazıyorum okunuşu ‘ey’ diye okuduğumuz şeyleri ‘ey’ diye yazıyorum veya okunuşunu söylediğiniz şeyi tam aynı şekilde yazıyorum, yani arasında ‘s’ var mı ‘g’ var mı onu falan şey yapamıyorum, karıştırıyorum.”*

Şimdiki zaman -ing eki, onu biliyorum, birçok kişi bizim sınıfımızda karıştırıyor. Sadece kelimeyi söylüyor ama -ing takısı getirmiyor. Mesela 'showering' duş alıyor, yıkıyor. Ama onlar bazıları bunu 'shower' diye söylüyor sadece. O da duş almak anlamına geliyor, 'O duş almak' anlamlı bir cümle olmadığı için 'O showering' yani duş alıyor."

Öğrenci 7: *"Özellikle öğretmenim şunu bilin ki en çok cümle kurmada zorlanıyorum. Anlamalarını biliyorum kahvaltı yaptım kalktım uyandım diyorum ama cümleye gelince onları bir araya getiremiyorum. Yapmak, yapmamak gibi hani, bir cümleyi yazarken bu eki nereye getireceğim gibi cümlelerin içine ne yazacağım gibi yani."*

Öğrenci 9: *"Kelimelerin kullanılış yerleri veya şeylerde sıkıntı olabiliyor kelimelerin yerleri, geçmiş gelecek cümleleri. Hocam bazen kelimeyi biliyorsun ama o kelimenin İngilizcesi aklına gelmiyor."*

Öğrenci 10: *"Kelimeyi duyup anlamını bilmeden yazabilir miyim? Anlamını bilmeden belki biraz zor ama kelimeyi orda gördüğüm zaman eğer aklımda kalırsa doğru şekilde o zaman yazarım. Kelimenin yazılışını görmeden duyup kâğıda geçirmem biraz zor. Bunun sebebi İngilizce harfleri okumada eksiklik olabilir. Benim ilkokulda İngilizcem berbattı."*

Öğrenci 11: *"İngilizce yazmada ilk önce kelimeleri öğrenmem lazım cümlede yerlerini nasıl oturtmam gerektiğini."*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 1: *"Hocam yani hatalarımız olabilir ama mesela bildiğimiz bir kelimeyse onu daha kolay yazabiliriz. Bilmediğimiz kelimeleri ben genelde yazamıyorum çünkü takılıyorum. Yani bilmiyorsun sonuçta hocam ve zorlanıyorum genelde bunlarda."*

Odak Öğrenci 2: *"Mesela öğretmenim bir kelimeyi cümlelerin içine kattığımda onun anlamı filan her şeyi değiştirebiliyor. Öğretmenim mesela örnek veriyorum, yani, öyle bir anlamı olmasa da, 'sunny' nin hem 'güneşli' hem 'yağmurlu' anlamı var diyelim. Ama o hani biz de İngilizceyi daha yeni yeni öğreniyoruz. İşte cümlede anlamları değiştiği için, biz orda 'yağmurlu' anlamına gelmesi gerekirken biz onu 'güneşli' anlamına çevirsek mesela şey oluyor, yani böyle bir anlam karışıklığı oluyor. Fiil filan getiriyoruz cümleyi şey yaparken (kurarken) o yüzden değişiyor. Hani bir sürü anlamı var bir sürü kelimenin."*

Odak Öğrenci 3: *“Biraz sıkıntı oluyor hocam, yazıyorum ama bir harfini ya da iki harfi eksik yazıyorum, yani eksik oluyor. Harfini doğru yazıyorum ama harfleri bazen de şey oluyor, fazladan ekleyemiyorum kısa oluyor, eksik yazıyorum harflerini bazen.”*

Odak Öğrenci 4: *“Mesela bildiğim kelimeleri söylesek yazarım ama bilmediğimi söylesek bazılarını yazarım yani bazılarını da yazamam öyle olur bende.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin dinlemede yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 3: *“Mesela öğretmen yazdırıyor ya, onu bir defa söylüyor ben birazını yazıyorum, tam anlayamadığım için öğretmenden bir daha söylemesini istiyorum. İki defa söylendiğinde yazabiliyorum.”*

Öğrenci 6: *“Dinleme etkinliklerinde genelde ben yazmamız gereken sözleri kaçırıyorum, ama diğer sözleri hatırlayabiliyorum. Yazmamız gereken cümlelerin mesela on tane var diyelim, beş altı tanesini hatırlayabiliyorum. O kadar da önem veriyorum aslında. Dikkat şeyim var dikkatim çok şey olmuyor yani. Yani çok istesem bile bazı şeyleri beceremiyorum.”*

Öğrenci 7: *“Dinliyorum hani kitapta olan yeri işaretliyorum, onda pek bir sorunum olmuyor aslında. Sadece ben şeyde zorlanıyorum, aynı kelimeler, söylenişi benzer olabiliyor mesela. Onun yerine başka bir kutucuğu işaretliyorum. Hani örnek veriyorum, bir ilk harfinde ‘s’ var ‘a’ ile bitiyor, bir harfinde ‘s’ yok, ‘a’ ile bitiyor gibi öğretmenim mesela.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin dinlemede yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 1: *“Hocam genelde ben şarkılardan anlamıyorum, böyle ritimli oldukları için mesela. İngilizce kelimeleri mesela yani tam orda bir şey söylerken ritim var orda bir de hızlı hızlı geçiyor ya orda hiçbir şey anlamıyorum. Yani sorduğunuz sorulara da cevap o yüzden veremiyorum. Çok hızlı geçiyorlar bence.”*

Odak Öğrenci 2: *“Mesela öğretmenim hani siz şarkı açmıştınız ya, ona ritminden de değil de şarkıya uyum sağlayamayabiliriz ama hani İngilizce Türkçe gibi değil ya, zaten öyle*

olsaydı hemen ezberlerdik. İşte, okunuşları farklı yazılışları farklı olduğu için, hem de hızlı geçiyor ya anlaşılmıyor. Tekrar tekrar dinlesek de hani böyle zaten, sizin dediğinizde daha iyi anlıyoruz. Ama ders bittikten sonra birkaç saat sonra az da olsa unutuyoruz hani o birkaç kere dinlediğimiz metni. Hani öğretmenim bir de okunuşlarıyla yazılışları farklı olduğu için daha zor oluyor. Hani öğretmenim şimdi 'example' (eksampıl) derken okunuşu böyle ama 'eks- a' hani öyle okunuyor öyle de yazılıyor. Ama yani Türkçede okunduğu gibi yazılıyor. İşte İngilizcenin karışıklık olan şeyi de bu, karıştırıyoruz o yüzden. Mesela bazı kelimeler aynı Türkçedeki gibi birbirlerine çok yakın oluyor. O kelime olarak anlayabiliyoruz yani yanlış kelime olarak."

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin okumada yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 1: *"Metin okurken şey oluyor; bilmediğim bir kelime çıkıyor önüme, sonra da kafam karışıyor. Öbür kelimeleri de unutuyorum. Bilmediğim kelimeler oluyor, bir de uzun kelimeler kafa karıştırıcı oluyorlar. Bir de metinler bazen uzun oluyor, okuması daha zor oluyor. Mesela bilmediğimiz kelimeler de oluyor orda, onları okumakta da zorluk çekiyorum ben genelde."*

Öğrenci 3: *"Öğretmen şu yazıyı yazın diyor. Yazarken yazabiliyorum ama okumakta zorlanıyorum kelimeleri. Okurken cümleyi tam anlayamıyorum, birbirine birleştiremiyorum. Yani okuyamıyorum telaffuz kuramıyorum. Mesela 'How are you?' derken yani onu okuyamıyorum zor okuyorum. 'Hello, my name is Serkan' derken biri bana (okunuşunu) söylemeyince okuyamıyorum."*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin okumada yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 3: *"Bir sahnede olduğumuzu düşünürsek utaniyorum ben. Okurken bağlantı koptuğunda nasıl allak bullak oluyorsa bir anda her şey bozulduğunda utanırsın. Yani 3. veya 4. sınıfta galiba, sınıfta bazen öğretmen okutuyordu, bir keresinde tahtaya kalkmıştım bilmediğim garip bir cümle geldi okuyamadım her şey bozuldu, dikkatim dağıldı... Değişik değişik cümleler oluyor diyemiyorum onları. İşte değişik kelime çıkıyor söyleyemiyorum onu, okuyorum ama anlamını bilmiyorum, bazen yanlış okuyorum. Hocam metinlerde uzun olduğundan bir de cümleler, bitişik bitişik olduğunda karmaşık geliyor bana. Mesela ne diyeyim, İngilizce karışık bir kelime geliyor, onu söyleyemeyince zaten metni okumanın bir*

anlamı kalmıyor, karışıyor, baştan almaya çalışıyorum. O cümlelerin anlamını bulmam lazım bence.”

Odak Öğrenci 1: *“Hocam bilmediğim kelimeler oluyor, bir de böyle uzun kelimeler de arkadaşın dediği gibi böyle kafa karıştırıcı oluyorlar. Baştan alıyorsun, baştan alınca fazla anlamıyorum genelde. Bir de metin böyle uzun oluyor, okuması daha çok zor oluyor. Mesela hiç bilmediğimiz kelimeler de oluyor orda, onları okumakta da zorluk çekiyorum ben genelde... 5. Sınıfta da hocam hatırlarsınız belki, Zeynep bir şey okuyacaktı ve yanlış okuyordu, cümleleri falan söyleyemiyordu ve herkes gülüyordu, böyle şey yapıp saklanıp gülüyorlardı. Siz beni kaldırdığınızda mesela bir şey oluyor biz beni kaldırılıyorsunuz, o zaman acaba bana da yaparlar mı diye ben o yüzden utanıyorum ve korkuyorum. Hocam o yüzden ben sınıfı sevmiyordum ve sınıfımı değiştirmek istiyordum. Mesela bir kelime söylüyorsunuz ve diliniz dönmüyor o zaman gülüyorlar.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin dört temel beceri dışında yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 4: *“Hocam belki İngilizce dersinde şey bazen sıkılıyorum. Bazen bilmediğim şeyler fazla oluyor o yüzden de hevesim gidiyor. İsteğim kaçıyor, öğrenemiyorum sonra da. Bazen sınıfta falan strese giriyorum. Mesela siz bana bazen parmak kaldırmadan söz veriyorsunuz diyelim strese giriyorum, öyle. Hocam çünkü bazen cümleleri kuramıyorum ve sonra da stres oluyorum bildiğim şeyleri de unutuyorum.”*

Öğrenci 10: *“Aslında benim ilkokuldaki öğretmenim pek şey değildi, ilgili değildi. Bana sevdirdin isterdim. Çünkü ben İngilizceyi 5. Sınıfta sevdim hoca ile. Yoksa 4. Sınıfa kadar hiçbir şey bilmiyordum. Zaten öğrenme isteğim de olmadı.”*

Öğrenci 11: *“Bazı öğrenciler var, dersi sabote ediyorlar. Derse odaklandığımız sırada garip garip hareketler yapıp dikkatimizi dağıtıyorlar. Ayağa kalkıp sürekli geziyorlar.”*

Öğrenci 1: *“İngilizce öğrenmeyi seviyorum evet çünkü İngilizce öğrenmeyi istiyorum. Farklı dilleri de öğrenmeyi istiyorum. Ama bazen bazı derslerde hiç isteğim olmuyor girmek, çünkü dersler bazen sıkıcı oluyor. Yani nasıl desem, sıkıcı oluyor dersler. Sürekli saat 8:30’ da kalkıp girince bir de benim kafam almıyor. Biraz daha 9 gibi koysalardı daha iyi olurdu.”*

Öğrenci 6: *“İngilizce, Matematik, Türkçe... Bu ana dersler bizim hayatımızda hep karşımıza çıkacak olan dersler. Bu derslere önem vermedik sürece sınıfı geçseler bile çok bir yararı olmuyor. Üniversitede çok zorlanıyorlar. Benim bir kuzenim vardı. 5. Sınıfta İngilizceyi hiç sevmezdi. Şimdi, ‘Keşke o zaman İngilizceye daha çok önem verseydim şu an bu yaşadığım sorunların hiçbiri olmazdı’ diyor.”*

Öğrenci 8: *“Temeli bildiğinde önemli olan, kelime. Farklı kelimeler gördüm hep sürekli, sınavlarda da karşıma çıkıyordu. O yüzden zorlanıyordum. Yazıyorum bir kelimeyi öğreniyorum ondan sonra ilerdeki zamanlarda pratik yapmadıkça gidiyor, o çok zor oluyor. O yüzden yapamıyorum bazen.”*

Öğrenci 3: *“İngilizce dersine çok çalışmadığımı düşünüyorum. Çalışmak istiyorum da yanımda biri olmayınca babama da soruyorum birkaç tane. Biri yanımda olmayınca zor yapıyorum.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin dört temel beceri dışında yaşadıkları zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 1: *Bir de hocam ben şöyle bir şey hissediyorum genelde; sanki ders çalışanlarla, İngilizceyi daha iyi bilenlerle işleniyor gibime geliyor. Genelde bu bende oluyor ama belki diğerlerinde de (arkadaşlarında) oluyordur. Genelde hep İngilizceyi bilenlerle işleniyormuş gibi oluyor ben hep öyle hissediyorum nedense. O yüzden de hiç el kaldırasım falan gelmiyor, yapasım gelmiyor.*

Odak Öğrenci 2: *Öğretmenim biz mesela hani online derslere girdik mi hani İngilizcede son zaman, saat yaklaştı mı falan oyunlar açıyoruz ya, o oyunlarda o kelimeyi ilk görmüyoruz. İşte o kelimeyi el kaldıranlardan biri geçiyor. O kişiler genellikle hep biliyor, diğer arkadaşımızın dediği gibi. İşte ben de bayağı bir kelime bilmeme rağmen hani eğer bilmediğim bir kelime çıkarsa herkes bana güler falan diye ben o yüzden el kaldırmıyorum. Aşağılanma oluyor çünkü öğretmenim onlar biliyor biz bilmiyoruz oluyor. Bilsek bile yanlış söylediğimde de öyle oluyor mesela.*

4.2.2. Öğretmenlerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, *İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar* teması altında, *İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar*, *konuşmada yaşanan zorluklar*, *yazmada yaşanan zorluklar*, *dinlemede yaşanan zorluklar*, *okumada yaşanan zorluklar* ve *dört temel beceri dışında yaşanan zorluklar* alt temaları oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin İngilizce öğrenme sürecinde ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4.18.' de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Öğretmenlerin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri (N=5)

Tema: İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklar

Alt Temalar	Kodlar	f	%
Konuşmada Yaşanan Zorluklar	Kelimeleri yanlış telaffuz etme (Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması)	3	20
	Duyuşsal sorunlar (Konuşurken heyecanlanma, hata yapma korkusu, konuşmaya karşı ilgisizlik)	3	20
	İngilizce öğretim programında konuşma etkinliklerine verilen sürenin yetersiz olması	3	20
	İngilizceyi günlük hayatta konuşamama	3	20
	Öğretmenin öğrenciyi demotive etmesi	1	6,7
	Anlamı bilinmeyen kelimeler	1	6,7
	Dilbilgisine uygun cümle kuramama	1	6,6
	Toplam	15	100
Yazmada Yaşanan Zorluklar	Yazılacak metnin temel çerçevesini/yapısını oluşturamama	4	44,5
	Kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması	3	33,3
	Duyuşsal sorunlar (Dinleyip yazmaya çalışırken bilmediği bir kelimeye takılıp moralinin bozulması)	1	11,1
	Ana dilde yazamama	1	11,1
	Toplam	9	100
Dinlemede Yaşanan Zorluklar	Konuşmacının söylediklerini takip edememe	4	66,6
	İçeriğin öğrenci seviyesinin üstünde olması	1	16,7
	Metni görmeden dinleme etkinliği yapamama	1	16,7
	Toplam	6	100
Okumada Yaşanan Zorluklar	Kelimeleri yanlış okuma (Kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması)	4	40
	Duyuşsal sorunlar (Dalga geçilme, hata yapmaktan korkma, okumaya karşı isteksizlik)	3	30
	Anlamı bilinmeyen kelimeler	2	20
	Ana dilde okuduğunu anlamama	1	10
	Toplam	10	100

Tablo 4.18. (devamı)

4 Temel Beceri Dışında Yaşanan Zorluklar	Aile desteği eksikliği	5	17,4
	Ders saatlerinin az olması	4	13,8
	Dilbilgisi kurallarına göre cümle kuramama	4	13,8
	Duyuşsal sorunlar (kaygı, derse katılmaktan çekinme, hata yapma korkusu, dalga geçilme, isteksizlik, motivasyon eksikliği)	3	10,3
	Türkçe ve İngilizcenin cümle yapılarının farklı olması	3	10,3
	İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması	3	10,3
	Ders kitaplarının tek başına yetersiz olması	2	6,9
	İçeriğin ilgi çekici olmaması	1	3,44
	Sınıfların kalabalık olması	1	3,44
	İngilizcenin yabancı dil olarak algılanmaması (İngilizcenin bir ders olarak algılanması)	1	3,44
	İngilizce öğretim programının işlevsel olmaması	1	3,44
	Okulların fiziki yetersizlikleri (dil sınıfı gibi dil öğretim ortamlarının eksikliği)	1	3,44
	Toplam	29	100

Tablo 4.18. incelendiğinde öğretmenlerin, konuşmada yaşanan zorlukları, *kelimeleri yanlış telaffuz etme* (3, %20), *duyuşsal sorunlar* (3, %20), *İngilizce öğretim programında konuşma etkinliklerine verilen sürenin yetersiz olması* (3, %20), *İngilizceyi günlük hayatta konuşamama* (3, %20), *öğretmenin öğrenciyi demotive etmesi* (1, %6,7), *anlamı bilinmeyen kelimeler* (1, %6,7), *dilbilgisine uygun cümle kuramama* (1, %6,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. Yazmada yaşanan zorlukları, *yazılacak metnin temel yapısını oluşturmama* (4, %44,5), *kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması* (3, %33,3), *duyuşsal sorunlar* (1, %11,1), *ana dilde yazamama* (1, %11,1) olarak tanımladıkları görülmektedir. Dinlemede yaşanan zorlukları *konuşmacının söylediklerini takip edememe* (4, %66,6), *içeriğin öğrenci seviyesinin üzerinde olması* (1, %16,7), *metni görmeden dinleme etkinliği yapamama* (1, %16,7) olarak tanımladıkları görülmektedir. Okumada yaşanan zorlukları *kelimeleri yanlış okuma* (4, %40), *duyuşsal sorunlar* (3, %30), *anlamı bilinmeyen kelimeler* (2, %20), *ana dilde okuduğunu anlamama* (1, %10) olarak tanımladıkları görülmektedir. Dört temel beceri dışında yaşanan zorlukları *öğretmenler aile desteği eksikliği* (5, %17,4), *ders saatlerinin az olması* (4, %13,8), *dil bilgisi kurallarına göre cümle kuramama* (4, %14,8), *duyuşsal sorunlar* (3, %10,3) *Türkçe ve İngilizcenin cümle yapılarının farklı olması* (3, %60), *İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması* (3, %60), *ders kitaplarının tek başına yetersiz olması* (2, %40), *içeriğin ilgi çekici olmaması* (1, %20), *sınıfların kalabalık olması* (1, %20), *İngilizcenin yabancı dil olarak algılanmaması* (1, %20), *İngilizce öğretim programının işlevsel olmaması* (1, %20), *okulların fiziki yetersizlikleri* (1, %20) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin konuşmada yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 2: *“Biz öğretmenler mesela çocuk konuşunca aynen yazım dilinde, gramere uygun olarak konuşsun istiyoruz. Halbuki ‘speaking’ de ona hiç gerek yok. Çocuk bir kelimeyle de konuşabilir, iki kelimeyle de konuşabilir. Biraz o konuda onları özgür bırakmak gerekiyor.”*

Öğretmen 1: *“Sabahları falan konuşma etkinlikleri yapıyoruz ama işte bunu bir de ders niyetinde yapıyor, öbür türlü sohbet gibi yapmıyor. Sohbet gibi algılamıyor. Bir de bunun için ayrı bir ilgi gerekiyor, mesela bir öğretmenin çocuğunda bu konuda ayrı bir ilgi var, çocuğun ilgisi var. ‘Oturup Youtube’den İngilizce video izliyor, konuşmaya çalışıyor, onları dinliyor sürekli’ diyor. O mesela benimle konuşabiliyor. Mesela ‘Bilal nerede?’ diyorum ben, geçen ‘I think he has an internet connection problem’ (Bence onun internet bağlantısında sorun var) dedi mesela, kendi kendine kurdu bu cümleyi. Ama sonradan annesiyle konuştuğumda, annesi kendisinin ayrıca ilgilendiğini, İngilizce videolar izlediğini, kitap siparişi verdiğini söyledi. Yani ayrı bir ilgi gerekiyor, benimle kalmamalı... Benimle kalmazsa bu iş yürür. Sadece öğretmene kalınca olmuyor işte, yani verdiğin kadarıyla kalıyor. Ama çocuğun bunu ileriye götürmek için ekstra çabası gerekiyor. Kendisi ilgilenirse, benimle kalmazsa çalışma, ileriye gidebilirler aslında. Çocuğun ilgisi olsa belki bu kadarı bile yeterli, çocuğun da ekstra ilgilenmesi gerekiyor.”*

Öğretmen 5: *“Dil öğrenmemizin önündeki bence en büyük engellerden biri bence sosyokültürel yapımız. Bizim sosyokültürel yapımızda hata yapana gülmek denilen bir kavram var mesela. Bu başka toplumlarda da olabilir ama daha çok böyle bizim gibi gelişmekte olan ya da gelişmemiş kültürlerde daha yoğundur bu. Yani bizde düşene, hata yapana gülünür. Şimdi, öğrenciyi tahtaya çıkardığımız zaman öğrenci bana gülerler mi, hata yaptığım zaman tepki mi alırım, rezil mi olurum korkusuyla çocuklarla hiçbir şekilde konuşmak da istemiyor, okumak da istemiyor, tahtaya da çıkmak istemiyor. Dil öğrenmedeki en önemli engellerimizden biri, bizim bu sosyokültürel özelliğimiz yani, düşene, hata yapana gülmek.”*

Öğretmen 4: *“Genelde hata yapmaktan korkuyorlar yani okunuş olarak hata yapmaktan korkuyorlar genelde. O yüzden çekiniyorlar biraz derste yani okunuşlarına alışmadıkları için, yerleştirmedikleri için.”*

Öğretmen 1: *“Belki sen de biliyorsun, belki şey olması gerekiyor hani, çok fazla ders olacak ki yani haftada 24 saat ders olacak ki ben bunları canavar gibi konuşturabileyim iyice, yani*

hatalarını düzelteyim. Yani haftada bu kadar saatte çocuğun 5 saatte telaffuzunu konuşmasını mükemmel yapamazsın. İşte daha çok saatimiz olsa, şimdi müfredat var. O müfredatı bizim yapmamız gerekiyor. Mesela daha uzun vakit ayrılmalı, verilen zaman kısıtlı. Çocukların çok konuşabilmesi için çok zamana ihtiyacımız var. Böyle esnek esnek, rahat rahat konuşabilmemiz gerekiyor.”

Öğretmen 3: *“Mesela ‘Haydi arkadaşlar internetin faydaları ve zararları nelerdir?’ diye sorduğumda, hani çok fazla kendini ifade edemeyen öğrenci de var, o da neden kaynaklanıyor? Dediğim gibi kelimeleri ezberlememesinden. Yani tabi ki öyle zayıf, iki cümle kuramayan öğrencilerimiz de var. Yani, sonuçta o konunun kelimelerini bilmezsen o konu hakkında tabi ki de konuşamazsın.”*

Öğretmen 1: *“Yolda turist görse konuşabilir mi?” sorusuna cevap olarak; “Yok, onu yapamıyorlar, onunla ilgili çocuklarla konuşmuştum neden yapamıyorlar diye. Onlar söyledi, ‘Gördüm’ dedi ‘Burada mesela cevaplıyorum 100 alıyorum sınavdan, ama orada olmuyor’ dedi, ‘Görünce onları, bildiklerimi uygulayamıyorum ben.’ Deneyim yok, biraz deneyimlemesi gerekiyor bunu.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yazmada yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: *“Bir kısım, internetten alıyor belli yani; yapamayacağını bildiği için kendini kurtarmak için fotoğraf çekip yolluyorlar. Şu anda sadece şu seviyedeyiz; ben soruyorum ‘What time did you get up?’ (Saat kaçta kalktın?) o da onun cevabını verebiliyor ‘I got up...’ (...kalktım) falan diye, bunları yapabiliyorlar. Soru cevap yapabiliyoruz ama oturup bir paragraf yazacak seviyede değiller. Ama şunu yapabiliyorlar; bir paragraf veriyorum, ‘Bu paragrafı kendinize uyarlayın, saatlerini değiştirin’ deyince bunu yapabiliyorlar. Mesela günlük rutinini ya da sabah kaçta kalktı diye anlatacaklar diyelim, onu ‘Örnek bir paragrafın üzerinde değiştirin kendinize göre, saatlerini, cümleleri’ falan dediğimde onu öyle baka baka oraya yazabiliyorlar. O seviyedeyiz yani... Bir grup var ama yani, direkt yazamayanlar... Öyle çocuklar var akademik seviyesi çok düşük çocuklar... Onlar 7. Sınıfa gelince hiç hamle bile yapmıyor hani, yeltenmiyor falan yazmaya...Yani 30 tane öğrenci var, çeşit çeşit... Kimi söylediğini hemen yazabiliyor, yani bir 10 tanesi hemen yazabiliyor. Bir 10 tanesi yazma işini daha yavaş kapıyor. İşte 30 öğrencinin 30’ unu da kazanamıyorsun.”*

Öğretmen 4: *“Yazmanın ben önemli olduğunu düşünüyorum, kelimeye alışması için. Ortaokulda kelimenin doğru yazılışını genelde yapamadıkları için yazma etkinlikleri iyi oluyor. Yazarken öyle çok kelime kullanamıyorlardı, öyle bol kelime kullanamıyorlardı. Adını yaşını, nereli olduğunu falan yazabiliyordu. Zaten hazır bulunuşlukla ilgili olarak yazabileceği kadar yazıyordu ama tabi hatalar genelde oluyordu. Gramer olarak hata olabilir, yani cümleyi kurabiliyor ama sıralaması değişik olabiliyor kelimelerin.”*

Öğretmen 5: *“Bir de şöyle bir sorun var; bizim çocuklarımız zaten Türkçe yazmayı bile bilmiyorlar, yani bırakın İngilizce yazmaktan vazgeçtim... Hatta bu sorun liselerde bile devam ediyor. Bence Türkiye’nin en büyük problemlerinden biri... Siz gidin bir lise öğrencisinin edebiyat sınavını elinize alın, bir kompozisyonunu okuyun, adam Türkçe yazmayı bilmiyor zaten. Metin olsun kelime olsun... Hani bu yazım yanlışları meşhurdur; adam ‘herkes’i ‘-z’ ile yazıyor, ‘-s’ ile yazamıyor mesela, yani bunun gibi birçok yazım yanlış... veya bir bakıyorsun bazısı bir harfi büyük bir harfi küçük yazıyor. Yani çok çarpıcı şekilde, çok fazla bu şekilde öğrenci var. Yani büyük harfle küçük harfle yazmayı bilmiyor adam, cümleye küçük harfle başlıyor, büyük harfle bitiriyor. Bu konuda bizim genel olarak bir sorunumuz var ve tabi ki bu sorun İngilizcede daha da büyük, çünkü zaten bir de İngilizcenin yazılışı da değişiyor, farklılık gösteriyor. Bu konuda da büyük sıkıntı var tabi.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yazmada yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 2: *“Dinleme konusunda, tabi ki hani ses farkımız var. Çocuğun doğal olarak çıkarmadığı bazı sesler olduğu gibi onu da karşı taraf çıkardığı zaman algılayamıyor. Mesela ‘hocam hiç anlamadım’ diyor, ben de diyorum ki; ‘Bakın ben Alanya’ya geldiğimde, eşimin teyzesini 2-3 ay anlamadım Türkçe konuşmasına rağmen’. Şive farkı, yuvarlıyor, kelimeler tutmuyor, sonra sonra anlamaya başladım. Neden? Kulağınız alışıyor, o sesi duya, duya, duya, alışkanlık haline geliyor.”*

Öğretmen 4: *“Dinlemelerimiz ana dilde ama ana dilde konuşmaları da biraz zor çocukların, çok pratik lazım. Ana dilde konuşan birisini de anlamaları zor olacaktır tabi ki. Yabancıların diksiyonu falan farklı olacaktır sonuçta telaffuzları, çocuğun anlaması biraz daha zor tabi yani bizde aldığı eğitimle... Dinleme etkinliği güzel aslında kitaptan ama kitap da çocuğun seviyesine göre dinleme etkinliği yapmıyor. Aralarda bazı kalıplar geçiyor mesela, çocuğun haberi olmayan, 3. sınıfta bile oluyor mesela. Yani dinleme etkinlikleri çok şey değil uygun değil yani şeye, seviyeye uygun değil. Orada ünitelerde öğrenecekleri kelimeler de geçiyor*

ama öğrenmedikleri kalıp veya kelimeler de geçebiliyor. Yani 2. Sınıfta bile belli yapılardan cümleler kuruluyor, çocuk da cümle kurmayı yeni öğreneceği zaman onu anlayamıyor. Bir de hızlı konuşmadan dolayı aradaki kelimeleri anlayamıyor. Mesela şimdi, 'an' diye duymuyor da 'am' diye duyuyor diyelim; onu anlamıyor mesela, ne olduğunu arada."

Öğretmen 3: *"Listening' leri (dinleme etkinlikleri) yaptırırken dinlemelerde de ilk dinlemede çoğu anlamıyor bunu. Bence biraz da tabi ki telaffuzla da alakası var bunun. Özellikle de "native speaker" (ana dili İngilizce olan kişi) ise konuşan, ilk olarak o şeye yabancı oluyor. Dolayısıyla bence kelimelerin telaffuzlarıyla da alakalı. İlk dinleyişte böyle bir yabancı geliyor ona. Ama sonra sonra tabi ki çocukta kulak alışkanlığı da oluyor. Dediğim gibi özellikle de konuşan native speaker (ana dili İngilizce olan kişi) ise çocuk tabi ki ilk başta bir anlamıyor. Tabi, biz ne yapıyoruz? Tabi defalarca dinletiyoruz, bir iki kere dinlettikten sonra anlıyorlar."*

Öğretmen 2: *"Tabi ki dictation' da (duyduğunu yazmada) sorun olduğu zaman yazma da işin içine giriyor, kelimeyi doğru yazma da giriyor. Hem anlama, bir de anladığını doğru yazma giriyor. Yani çocuk şöyle, kelimeye takılıyor, yani tümünden teke indirgemesi lazım. Onu göremediği için oradaki kelimeyi yakalayamıyorsa, cümlelerin diğerini dinleyemiyor çünkü kafa orada kaldı. Halbuki tümünü dinlese, belki orada bir tahmin yapabilecek. Ama göremiyor onu, orada bir takılı kalıyor, ben bunu anlamadım deyip. Kelimenin anlamını anlamadığı için duyduğu şeyin tümünü kaybediyor. Başka bir şey duyduğunu sanıyor. Tabi anlamayınca morali bozuluyor, çok doğal moralinin bozulması..."*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin okumada yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 5: *"Öğrencilerin telaffuz konusunda sıkıntı yaşamaları veya o çocuğun yanlış okuduğunu düşünüp, diğer arkadaşlarının buna gülebileceklerini düşünüp hiç okumak istememesi, yani hata yapmaktan korkma, dalga geçilmesi öğrenciyle... İngilizcenin yazıldığı gibi okunmuyor olmasından kaynaklanıyor tabi ki de. Konuştukça şimdi aklıma farklı bir sürü neden geliyor, yani bunun bir sürü alt nedeni de var tabi. İlkokulda İngilizce ders saati 2 saat, yani öğrenci ilkokulda aldığı 2 saat dersle ortaokula hazır bir şekilde gelemiyor. Yeteri kadar çünkü bir alt yapısı olmamış oluyor öğrencinin. O yüzden öğrenci genel olarak kelime konusunda sıkıntı yaşıyor. O öğrenci telaffuz konusunda da buna paralel olarak sıkıntılar yaşıyor. Öğrenci kelimenin telaffuzunu bilemediği için okumak*

istemiyor veya ders esnasında arkadaşlarım bana güler mi, dalga geçer mi diye okumak istemiyorlar zaten.”

Öğretmen 1: *“Bir kere şey sorunu var; çocuklar yanaşmıyor pek okumaya, yanaşmıyorlar genelde hep sessiz geçiyor. Okutmaya çalıştığımda zaten biliyorsun düzeltmeye, daha kötüye gitmiş onu tespit ettim ben; daha iyi okuyabilen çocuklar şimdi (uzaktan eğitimde) iyice kötü okuyorlar. Önce ben okuyorum, ardından okutmaya çalışıyorum, ama hep aynı çocuklarla yapıyoruz genelde. Bir kısım çok sessiz zaten böyle bir şey var bir de.”*

Öğretmen 4: *“Okuduğunu anlama Türkçede de karşılaşılan bir sorun, yani İngilizce Türkçe diye ayırmamak lazım bence. Türkçe okuduğunu anlamak da zor oluyor zaten. Yani Türkçeye çevirme konusunda kelime bilgisi yoksa mesela okuduğunu anlamayabilir, o şekilde bir sorunla karşılaşabilir. Bence kelime bilgisine dayalı anlamayabilir. Sonuçta Türkçe paragraflarda da anlamıyor mesela... Reading’ de (okumada) genelde işte, telaffuz sorunları... Telaffuz biraz zor yerleşiyor. Okuma hataları telaffuz olarak genelde süregidiyor. Devlet okullarında daha çok bu var sanırım. Çünkü ders saatleri az olduğu için, üstüne eğilmek zor oluyor. Konuşmaya çok vakit ayırmak zor oluyor. Dinleme etkinlikleri...zaten kitaplar dinleme etkinlikleriyle dolu ama çocuğun anlaması için yeterince tekrar etmek lazım. Ona da ders saatine göre çok zaman ayıramayabiliyor. Üniteler de çok dolu olduğu için, ünitedeki kazanımları gerçekleştirmek zaman alıyor. O şekilde yani, genelde konuşma kısmı eksik kalıyor diye düşünüyorum.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin dört temel beceri dışında yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: *“Her ünite de hem video hem çalışma kağıtları yolluyorum ama yapmayan da büyük bir grup var tabi. Ama şöyle bir şey de var; ailelerle de ilgili düşünüyorum. Çok gergin mutsuz aileler var çocuk da o ortamda zaten motive olamıyor. Tanıdığım ailelerden de çocuğa çok güzel sevecen, sevgi dolu bir ortam yaratan, rahat bir ortam yaratan ailelerin çocukları yansıyor. Odada işte çalışıyorlar, yazıyorlar, çiziyorlar, ödevler yolluyorlar falan. Ama bir kısımda var böyle hani geçim sıkıntısı olan, doğru dili kullanamayan ailelerin çocukları da o bıkkınlıkları yansıyor, hiç oralı değiller. Kimileri de, konuşuyorum aileyle, diyor; ‘Bundan bir şey olmaz’ şeklinde, çocuk da duyuyor. Ben de diyorum ‘Yok öyle demeyin, niye olmasın hani?’, ‘İlgisiz, isteksiz bu’ diyor, öyle dersen o da (çocuk da) bunu kabul ediyor.”*

Öğretmen 2: *“Aile tabi ki biraz sabırsız oluyor. Dil öğrenimi bir sabır işidir. Sabretmeleri gerektiğini söyleyeceksiniz, çünkü veliler şunu söylüyor özellikle özel okullarda; ‘Ben bu kadar para veriyorum, çocuğum 1 yıl sonra şakır şakır İngilizce konuşacak’ diyor; öyle bir şey yok... Bu adım adım olacak bir şey. Onların da motive edici bir şekilde konuşması lazım. Çoğuyla karşılaştım ben, turistin önüne ‘Haydi konuş bakayım!’ dediğiniz zaman çocuk afallayıp kalıyor, ne konuşsun? ne desin? İşte adını soruyor bilmem nesini soruyor, ‘eee iki kelime söyledi’ diyor. Sizin başarınızı o iki kelimeyle ölçüyor ya da hiç konuşamadığınızla ölçüyor... Öyle bir şey yok yani...”*

Öğretmen 4: *“Çocuğun İngilizceye bakış açısı, biraz, böyle zor olarak görmesi etkileyebilir ön yargı olarak. Yani ailelerden de kaynaklı olabilir mesela, İngilizceye bakış açısı yani o şekilde etkilenebilir. Yani ailenin İngilizceye bakış açısı, ‘çok gerekli değil’ yönünde olabilir ya da tam tersi olabilir, yani olumlu-olumsuz yönde etkileyebilir. İşte ‘N’apcan İngilizceyi?’ falan da diyor olabilir yani ailesi, ya da ailesi “İngilizcenin geliştirmen lazım, İngilizce önemli” diyebilir. Yani bu olumsuz olarak ya da olumlu olarak çocuğu etkiliyor olabilir mesela...Ailelerin yardımcı olması gereken bir şey zaten, İngilizceyi biraz yani çocuğun kendi başına halletmesi zor olabiliyor. Bir de ders saati de az falan hani, ondan bahsetmiştik, yani çocuğun bir yerlerden yararlanması gerekiyor illaki. Aileden bilen birinden de yardımcı olabilecek birisi mesela iyi olur yani çocuk için. Yanında birisi olması farklı olur tabi... Aslında, klasik zorluk şey ama, yazıldığı gibi okunmuyor kelimeler, hani o konuda bir zorluk oluyordu. Aslında ortaokulda biraz temeli almış oluyor ama yüklem Türkçe’deki gibi değil hani, yüklem sonda diye düşünülüyor. Türkçeyle bağdaştırınca biraz yanlış yapıyorlar falan, o şekilde bir algılama olmuş oluyor tabi daha çok. Dilin Türkçeyle yapısı aynı olmadığı için o konuda yerleştirmeleri biraz zaman alıyor. Dil bilgisini yerleştirme, ‘am, is, are’ yani onları yerleştirme, fiillerin çekimleri...”*

Öğretmen 2: *“Biz Türkçenin üzerine, eklemeli dilin üzerine İngilizceyi oturtturuyoruz. O da pat diye oturmaz. Benim eşimin bir şeyi vardır bu konuda, der ki; ‘Geometrik şekillerle anlatırsak, Türkçe eğer dikdörtgense, İngilizce de altıgense; kalkıp dikdörtgenle altıgeni oturtturamazsınız’.”*

Öğretmen 5: *“Yani mesela, bazıları da var, diyor ki; ‘Ya ben biliyorum, kelime de biliyorum ama nerden başlayacağımı bilemiyorum.’ Yani ‘cümleyi nasıl kuracağımı bilemiyorum’ diyor bazısı mesela. O da, İngilizcenin sentaksını (sözdizimini) bilmediğinden kaynaklanıyor öğrencilerin.”*

Öğretmen 4: *“Müfredat yoğun, ders saatinin fazlalaşması ya da inceltilmesiyle çözülecek, biraz inceltilmiş ama müfredat son zamanlarda... Yani ders saati çok fazla artmadığı için gene pek bir şey fark etmedi, bir de mevcutlar fazla sınıf mevcuduna göre. Çok yeterli değil, yani üniteler bitirilebilir ama üniteyle ilgili bir geri dönüt almak için ya da testler falan çözmek için hani ona zaman kalmıyor. Üniteyi tekrar etmek için yapılan etkinlikler biraz havada kalıyor.”*

Öğretmen 3: *“Ders kitapları bence sıkıcı. Daha böyle eğlenceli olabilir daha etkin aktivitelerin olduğu. Daha iyi hazırlanmış kitaplar olabilir yani. Daha çok konuyla ilgili alıştırmalar, egzersizler eksik. Dilbilgisi alıştırmaları eksik bence, daha fazla olmalı. Mesela 3-5 tane alıştırmaya vermiş mesela, diyelim ‘present continuous tense’ (şimdiki zaman), yani çok az alıştırmaya var kitaplarda.”*

Öğretmen 2: *“Ders saatini 15 saate çıkarttırmış; içi boş olur, hiçbir şey olmaz. Ama dediğim gibi Finlandiya’da adam 4 saat ya da 5 saat yapıyor ama adam gibi yapıyor. Şöyle, orda da şunu gözlemledim; biz biraz sahnede fazla kalıyoruz öğretmen olarak. Yani öğretici rolümüz bizim; hep biz, hep biz. Sen çocuğa şans vermezsen o çocuk onu nasıl geliştirecek? Mesela, öğretmen orada (Finlandiya) 10-15 dakika içerisinde bir şey konuşuyor ana kelimeleri yazıyor, haydi siz türetin diyor. ‘Pair work’ (ikili çalışma) ya da ‘group work’ (grup çalışması) ile onların daha işlevsel olmasını sağlıyor. Oyunlaştırıyor, yani onu eğlenceli hale getiriyor. ‘Sen yap’ ‘sen yap’ değil ya da ‘haydi yazın şunu’ diyerek değil. Bir konuyu baştan kelimeler, gramer değil, önce parça içerisinde bir bütün içerisinde bir şeyi veriyorsunuz, örneğin bir video izletebilirsiniz, bir oyunla girebilirsiniz. Sonra detayına ana kelimeler oradaki gramer yapısına, sonradan çocuklarla birlikte çıkarım olarak böyle yavaş yavaş getirebilirsiniz. Öbür türlü ‘bunu yap, bunu yap, bunu yap’ dediğiniz zaman, çocuk ders olarak algılıyor. Hani keşke bunu bir hobi gibi yapsak... 8. sınıftaki öğrencilerimize İngilizce, sınavda sorular çıkmaya İngilizceyle ne kadar ilgilenecekler? Bizim 12. Sınıf öğrencilerimiz 11. Sınıftan sonra bırakıyor neden? Çünkü diyor ki; ‘benim gerekliliğim önce üniversiteye girmek.’ Ama doğru dürüst bir çalışma yapılırsa çocuk üniversiteye girdiğinde hazırlık sınıfını otomatikman geçecek. Ama çocuk bunu görmüyor, önce diyor ‘hedefim bu, onu ertelerim’ diyor. Ama her yaşın bir algılama kapasitesi var.”*

4.2.3. Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Ortaokul öğrenci velileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda *İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar* temasına ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 4.19.' da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri (N=6)

Tema	Kodlar	f	%
İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Kelimeleri Türkçe okur gibi okuma (kelimeleri Türkçedeki gibi okuma)	4	25
	Duyuşsal sorunlar (uzun metinleri okumaktan sıkılma, kitap okumayı sevmeme, hızlı konuşulduğunda anlamama, kaygı, söylenenleri dinleyip kâğıda yazamama, konuşurken heyecanlanma, hata yapma korkusu)	4	25
	Aile desteği yetersizliği (ebeveynlerin İngilizce bilmemesi)	4	25
	Ders dışı eğitsel faaliyetlere gönderememe	2	12,4
	Öğretmenin ilgisiz olması	1	6,3
	Ders kitabının tek başına yetersiz olması	1	6,3
	Toplam	16	100

Tablo 4.19. incelendiğinde öğrenci velilerinin, İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukları *kelimeleri Türkçe okur gibi okuma* (4, %25), *duyuşsal sorunlar* (4, %25), *aile desteği yetersizliği* (4, %25), *ders dışı faaliyetlere gönderememe* (2, %12,4), *öğretmenin ilgisiz olması* (1, %6,3), *ders kitabının tek başına yetersiz olması* (1, %6,3) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan velilerin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Veli 2: “Genelde yazıldığı gibi okumaya çalışıyor ya da bir şey söylediği zaman söylediği şekilde yazmaya çalışıyor, o da yanlış oluyor. Mesela ‘slower’ yazacak, ‘slover’ diye yazıyor mesela onu. Ne bileyim yazılması nasılsa o şekilde okuyor. Türkçe gibi, aynı davranıyor.”

Veli 3: “İngilizce dediğiniz zaman, çok zor gibi geliyor. Türkçe gibi değil, okunduğu gibi yazılmıyor. Onda çok zorluk çekiyoruz, okunduğu gibi yazılmadığı için. Mesela hani Türkçe okunduğu gibi yazılıyor ama İngilizce öyle değil.”

Veli 5: “İngilizcede takip ettim onu; İngilizcede kelimelerin çoğunu yanlış yazıyor. Söylüyor, örnek vereyim, ne diyor işte... ‘One’ diyor mesela, söyleyişini doğru yapıyor kısmen. Mesela 100 kelimedenden belki 80’ ini doğru söylüyor ama yazımlarının %99’ u yanlış. Yazmada sorun

yoksa söylerken söylüyor (telaffuz ediyor). Mesela Bazen bana geliyor bir şey soruyor 'Baba şu neydi?' diyor. 'Kızım, sen onu bana heceler misin?' diyorum, 'Tek tek harf harf söyle ne olduğunu, ben ona göre sana söyleyeyim' diyorum. Şimdi şöyle örnek vereyim size, belki gülersiniz; benim en çok sevdiğim hayvan timsah. Timsahın İngilizcesi 'crocodile'. Esra' ya mesela ben bunu söyle dediğim zaman, benim söylediğim gibi söyleyebiliyor ama yazmaya gelince 'crocodile' olarak yazmıyor da mesela, okunduğu gibi yazma şeyi var. Anlatabildim mi bilmiyorum, Türkçe gibi hani Türkçeye yakın yazıyor."

Veli 2: *"Genelde bayağı bir zorlanıyor kendi cümle kurmada ama mesela bildiği bir kelime varsa cümlelerin içinde, o şekilde cümlelerin ne demek istediğini anlayabiliyor da biraz cevap vermede sıkıntı var. Kelime eksikliği diye düşünüyorum. Yanlış da olsa bir cümle kurmaya çalışsa, hani siz yine düzeltiyorsunuz zaten ama işte yanlış olur korkusu mu var artık orayı bilmiyorum. Cevap vermeme şeyi var biraz. Benim de çok iyi değil İngilizcem, çok yardımcı olamıyorum. Böyle yapabildiğim kadar. Kitabı da biliyorsunuz hani, Türkçe hiç yok hatta... Biraz daha araştırmamız gerekiyor. Yani açıkçası zorlanıyoruz ikimiz de."*

Odak grup görüşmesine katılan velilerin, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin yorumlarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Veli 4: *"Bildiği soruyu bile söz hakkı alıp da cevaplamak istemiyor. Emin olduğu şeyi tamam bazen bakıyorsunuz yazabiliyor ama sınıf içindeki etkinliklerde söz hakkı istemiyor bildiğim ve gördüğüm kadarıyla. Genel yapısı bu artık, bunu değiştirebileceğimizi düşünmüyorum. Bizim yanımızda konuşuyor ama hocam itiraf edeyim öğrenciyken ben kendim de aynı durumdaydım. Ben de mesela çok bildiğim konularda bile söz hakkı almazdım. Yazılılarım çok iyiydi ama sınıfta varlığım yokluğum belli değildi... Aslında aile arasında, arkadaşlarıyla böyle bir sıkıntısı yok. Bu sadece okulda ve derslerde sanırım yanlış cevap veririm, mahcup olurum korkusuyla mı oluyor artık onu da bilemiyorum."*

Odak Veli 1: *"Sonuçta ne kadar öğrenirse öğrensin diyalog olmadığı sürece, bir ortama girip diyalog yaşamadığı sürece şakır şakır İngilizce konuşamazlar. Ha şu olur; İngilizce alt yapısı olur, bu çocuk atıyorum, iki gün sonra turizm sektörüne girer, orda diyalog kurdukça konuşması gelişir. Ama direkt yani sonuçta bunlar, bellekleri yok, belli bir bilgisayar değiller, makine değiller. Yükle, yükle, yükle, hemen konuşmasını isteyemeyiz biz bu çocuklardan. Bu çocuklar nasıl konuşur? İki gün sonra diyalog kurdukça konuşurlar. Çocuk belki 10 bin kelime öğrense ne olur, konuşamadıktan sonra, karşısına bir muhatap*

çıkıp da diyalog olmadıktan sonra. Çocuk öğrenir, şimdi bize öğrenmiyormuş gibi gelir. Bu ne zaman ortaya çıkar? Çocuk bir ikili diyaloga girdiği zaman ortaya çıkar.”

Odak Veli 3: *“Hani İngilizce farklı bir dil olduğu için çocuklar için, Türkçenin dil bilgisi farklı oluyor, İngilizceninkisi tabi ki farklı bir dil olduğu için, çocuklar çok zorlanıyor bu konuda diye düşünüyorum. Yani yabancı bir dil olduğu için yabancı bir dili öğrenmek çok kolay bir durum değil. Dediğim gibi Türkçenin dil bilgisini öğrenmek, kendi dilimiz olduğu için Türkçe, daha kolay gelir. Farklı bir dil öğrenmek zor bir konu olduğu için çocuk için de bu daha çok zorlayıcı oluyor. Farklı bir dil öğrenmek zor yani. Çocuk da bunu ders olarak öğrenmek zorunda olduğu için daha çok zorlanıyor, isteyerek yapmadığı için de zor geliyor. Ders olarak gördüğü için hani bunu hani farklı bir etkinlik olarak görse belki daha kolay öğrenecektir. Ders olarak gördüğü için birazcık daha zorlanıyor.... Ben şunu önermiyorum; biraz önce şu öneriyi vermişlerdi: Türkçeden İngilizceye çeviri, İngilizceden Türkçeye çeviri... Hani, bir paragrafı bir çocuk İngilizcenin dil bilgisini tam olarak bilmiyor ki onu çevirebilsin. Bu çocuk için büyük bir, nasıl diyeyim, dağ bir gibi bir sorun olarak karşısına çıkacak; ben bunu nasıl çevireceğim?... Türkçeyi İngilizceye ya da İngilizceyi Türkçeye cümle olarak değil de, küçük kelime olarak çevirebilir. Kelime olarak Türkçesini İngilizcesini yazabilir hani dersten farklı olarak. Bir de bu dil bilgisini tek tek yazabilir öğrenebilmek amacıyla. İşte kim, sen ben, o, biz, siz, onlar... Bunları çocuk bilmiyor yani, şu an bildiğini zannetmiyorum her çocuğun bu dil bilgisini. Bunları öğrenmeden çocuk da Türkçeyi İngilizceye çeviremez, hayatta çeviremez yani. Türkçe İngilizce gibi olmadığı için, kurulumu da öyle değil yani farklı. Bizde özne, yüklem İngilizcede daha farklı olduğu için, bu çocuğun karşısına daha büyük bir sorun olarak çıkacak.”*

4.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve İngilizce öğretmenlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Ortaokul öğrencileri, veliler ve İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları belirleme sürecinde sınıf seviyesi farklılıklarına ilişkin çeşitliliği sağlamak amacı ile 5, 6, 7 ve 8. Sınıf olmak üzere her sınıf seviyesinden 3, toplam 12 ortaokul öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Durum çalışmasının temel ilkelerine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin görüşlerini derinlemesine incelemek ve katılımcı çeşitlemesini sağlamak

amacıyla öğrenci, veli ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak öğrenci ve velilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri

Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, *öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri* teması altında, *konuşmada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri*, *yazmada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri*, *dinlemede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri*, *okumada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri* ve *dört temel beceri dışında yaşanan zorluklar* alt temaları oluşturulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4. 20.' de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri (N=12)

Tema: İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Kodlar	f	%
Konuşmada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmen desteğini almak	4	22,2
	İnternette konuşmaya yönelik videolar /alt yazılı filmler izlemek	4	22,2
	Derslerde daha fazla konuşma etkinliği yapılması	3	16,7
	Kendi kendine konuşma pratiği yapmak (karşısında biri varmış gibi kendi kendine konuşmak)	2	11,1
	Günlük hayatta İngilizce bilen kişilerle konuşma pratiği yapmak	2	11,1
	Konuşurken heyecanlanan öğrencilere telkinde bulunulması	2	11,1
	Telaffuz hatalarının anında düzeltilmemesi	1	5,6
	Toplam	18	100
Yazmada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması	3	37,5
	Derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması	3	37,5
	Derslerde çeviri etkinliklerinin yapılması	1	12,5
	Kalıcı kelime öğrenimi için kodlama yapmak ("Fıstıkçı Şahap" gibi)	1	12,5
	Toplam	8	100

Tablo 4.20. (devamı)

Dinlemede Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Derslerde daha fazla dinleme etkinliği yapılması	3	18,8
	Konuşmacının daha yavaş konuşması	3	18,8
	Dinleme metnini öğretmenin seslendirmesi	3	18,8
	Dinleme metninin birkaç defa dinletilmesi	3	18,8
	Ders dışında dinleme etkinliklerinin yapılması	3	18,8
	Dinleme etkinliği öncesinde gerekli hazırlığın yapılması (Bilinmeyen kelimelerin araştırılması vb.)	1	6
	Toplam	16	100
Okumada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Kelimelerin okunuşlarını internet çeviri sitelerinden araştırmak	3	23,2
	Yeteri kadar okuma etkinlikleri yapılması	3	23,2
	İngilizce hikâye kitabı okumak	2	15,4
	Kelimeleri Türkçe anlamlarıyla öğrenmek	2	15,4
	Okuma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması	1	7,6
	Kelime oyunları oynamak	1	7,6
	Okurken heyecanlanan öğrencilere telkinde bulunulması	1	7,6
	Toplam	13	100
Dört Temel Beceri Dışında Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması	3	18,7
	Kelime öğrenmek için internet kaynaklarından yararlanmak (Kelime videoları, alt yazılı film izlemek)	3	18,7
	Derslerde eğlenceli etkinliklerin daha fazla yapılması (sözlük yarışması, şarkı, drama)	2	12,6
	Derslerin daha geç saatte başlaması	2	12,6
	Derslerde önceki konu tam anlaşılmadan sonraki konuya geçilmemesi	2	12,6
	Derse katılmaya çekinen öğrenciler için derste ayrı bir süre ayrılması	1	6,2
	Öğretmenin heyecanlanan öğrencilere destek olması	1	6,2
	Öğretmenin dalga geçen öğrencileri uyarması	1	6,2
	Derslerde İngilizce öğrenmenin önemini anlatılması	1	6,2
	Toplam	16	100

Tablo 4.20. incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin, konuşmada yaşadıkları zorluklara yönelik olarak, *öğretmen desteğini almak* (4, %22,2), *internetten konuşmaya yönelik videolar / alt yazılı filmler izlemek* (4, %22,2), *derslerde daha fazla konuşma etkinliği yapılması* (3, %16,7), *kendi kendine konuşma pratiği yapmak* (2, %11,1), *günlük hayatta İngilizce bilen kişilerle konuşma pratiği yapmak* (2, %11,1), *konusurken heyecanlanan öğrencilere telkinde bulunulması* (2, %11,1), *telaffuz hatalarının anında düzeltilmemesi* (1, %5,6) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Yazmada yaşadıkları zorluklara yönelik olarak, *derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması* (3, %37,5), *derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması* (3, %37,5), *derslerde çeviri etkinliklerinin yapılması* (1, %12,5), *kalıcı kelime öğrenimi için kodlama yapmak* (1, %12,5) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Dinlemede yaşadıkları zorluklara yönelik olarak, *derslerde daha fazla dinleme etkinliği yapılması* (3, %18,8), *konuşmacının daha yavaş konuşması* (3, %18,8), *dinleme metnini öğretmenin seslendirmesi* (3,

%18,8), *dinleme metinlerinin birkaç defa dinletilmesi* (3, %18,8), *ders dışında dinleme etkinliklerinin yapılması* (3, %18,8), *dinleme etkinliği öncesinde gerekli hazırlığın yapılması* (1, %6) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Okumada yaşadıkları zorluklara yönelik olarak, *kelimelerin okunuşlarını internet çeviri sitelerinden araştırmak* (3, %23,2), *yeteri kadar okuma etkinlikleri yapılması* (3, %23,2), *İngilizce hikâye kitabı okumak* (2, %15,4), *kelimeleri Türkçe anlamlarıyla öğrenmek* (2, %15,4), *okuma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması* (1, %7,6), *kelime oyunları oynamak* (1, %7,6), *okurken heyecanlanan öğrencilere telkinlerde bulunulması* (1, %7,6) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Dört temel beceri dışında yaşadıkları zorluklara yönelik olarak, *öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması* (3, %18,7), *kelime öğrenmek için internet kaynaklarından yararlanmak* (3, %18,7), *derslerde eğlenceli etkinliklerin daha çok yapılması* (2, %12,6), *derslerin daha geç saatte başlaması* (2, %12,6), *derslerde önceki konu tam anlaşılmadan sonraki konuya geçilmemesi* (2, %12,6), *derse katılmaya çekinen öğrenciler için derste ayrı bir süre ayrılması* (1, %6,2), *öğretmenin heyecanlanan öğrencilere destek olması* (1, %6,2), *öğretmenin dalga geçen öğrencileri uyarması* (1, %6,2), *derslerde İngilizce öğrenmenin öneminin hatırlatılması* (1, %6,2) konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin konuşmada yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 8: *“İngiliz insanları takip edin, Youtube, Instagram, Facebook’tan. İngiliz bir adamın mesela yaşamı diyelim, atıyorum ‘Adam,’ ‘Adam’ diyelim, bir tane blogger (blogcu) diyelim, şey...şey (video) çeken, Türkçe bilmiyorum onu... O diyelim sürekli kendi hayatını anlatıyor: ‘Hello, my name is Adam’ falan diyor işte böyle, ‘Sinemaya gitmeyi severim’ ya da ‘Yemek yerim, burada yerim, burada yaparım’ Bu insanın mesela, basit basit alt yapısını aslında kafasında oluşturuyor çocuk çünkü İngilizce alıyor, anlıyor. İngilizce videolar izle, İngilizce insanların videolarını izle. Bazı bloggerlar gerçekten çok iyi.”*

Öğrenci 7: *“Belki Youtube’dan olsun, sesli şeyleri araştırabilirim, o tür videoları. İngilizce kitabında diyaloglar falan oluyor ya metin okuma gibi, o tür şeyleri sesli bir halde dinleyebilirim. Diyelim ki ders kitabından ya da defterden bir şey bulamadım en son çare öğretmenimden yardım isterdim. ‘Öğretmenim ben bu konuyu anlamadım, benim için daha tekrarlar mısınız?’ diye isterdim yani anlatmasını... Örnek veriyorum, İngilizce bir metin açtım bir diyalog açtım, onları düzgünce bir şekilde okuyabilirim aynı bir kitap okuyormuş gibi filan. Metin var ya hani hikâye gibi örnek veriyorum yazıyor ya kitapta okuyoruz. Onun gibi mesela bu böyle, okuyabilirim gibi mesela. Konuşmamı güzelleştireyim yani*

metni okurken, normal konuşuyormuş gibi. Yani diyalogu karşımda biri varmış gibi, onunla konuşuyorum gibi...”

Öğrenci 1: *“Derslerde bilmediğimiz kelimeleri size yani öğretmenlere sorabiliriz, çünkü siz öğretiyorsunuz bize. Konuşurken biraz rahatlayıp evet ben çok heyecan yapıyorum, biraz rahatlayıp birkaç dakika düşünebiliriz.”*

Öğrenci 8: *“Ondan sonra daha çok böyle, bir kamera alıp ya da babasının veya annesinin telefonunu alıp evde ‘Hello, this is bedroom’ mesela yatak odası falan böyle kendi kendine konuşup kolay kolay önce basit basit... Bir anda tabi British’çi olamazsınız, İngilizce konuşamazsınız. Kendi kendine konuşan olursa normalde delilik derler de, değil; bu öğrenim yani, öğrenim şekli bence. Mesela hocam, şöyle telefonu alıyor, şuradan böyle çekiyor. ‘Hepinize merhaba, hi guys’ diyor mesela, öyle giriyor, konuşuyor konuşuyor. Tabi ilk başlarda olmayacak, ondan sonra ne demek istediğini, cümlelerini Google’ dan araştır ama Google’ ı önermiyorum çok, yanlış çeviriyor bazen. O yüzden bul güzel güvenli bir site, oradan çevir neyi demek istiyorsan, ondan sonra o kelimeleri söyle. Yavaş yavaş bunlar beyninde oluşacak. ‘Tabi bilmediğin kelimeleri de mutlaka defterine yaz, bir tane de defter tut böyle kocaman bir defter, ona yaz’ diyorum.”*

Öğrenci 6: *“Bazen kelimeleri yanlış söylediğimizde öğretmen direkt söylüyor, bu öğrencide şöyle bir algı yaratabilir: Yanlış söylesem ne olacak nasıl olsa öğretmen düzeltiyor algısına kaptırabilir. Ama bence öyle olmamalı çünkü herkes doğruyu yapmaya çalışsa kendilerini daha çok İngilizceye verirler. Aradan biraz zaman geçip tekrar tekrar dendiğinde en son öğretmen anladığında epey zorlandığını, düzeltebilir.”*

Öğrenci 9: *“Uygulamalar oluyor hocam... Bazı kişiler anlamıyorlar, telefonda ses kaydı yaptırtıyorlar, öyle şey, cevabını telefonda bakıyorlar. Karşısındakinin ses kaydını alıyor, bir uygulama var, o uygulama onun cevabını sana gösteriyor, sen de oradan okuyorsun. Mesela soru sordu onun cevabını söylüyor sana. Hatta sadece yazarak gösterme şeyi de değil, cevabını kendisi söylüyor.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin konuşmada yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 1: *“Hocam mesela şöyle bir şey olabilir: hem eğlenceli olacak hem bilgi verecek etkinlikler yani. Mesela, şimdi hocam, Kelimeler karışık karışık oluyor ya hocam, biz onları düzeltip yazıyoruz defterimize doğrusunu, onlar da bence çok yararlı olabilir. Kelimeler*

karışık olsun ki böyle cümle kurmayı daha iyi anlayabiliriz belki. Bir de bir uygulama var, şöyle bir şey. Bunda öğrenmek kolay olabilir. Bazı cümleleri kurmayı bu uygulamadan öğrendim mesela. Bunu indirdim hocam, cümle kurabiliyorsunuz. Hocam dediğim gibi yerleri değişik oluyor onları. O oyun şey, kelimeleri birbirine birleştiriyorsun ondan sonra böyle İngilizceyi daha iyi anlıyorsun.”

Odak Öğrenci 3: *“Google Asistan diye, Google’ın bir arama motoru var. Hocam ona da sorunca cevap veriyor, Google Asistan. Mesela ne yapıyorsun filan deyince cevap veriyor. İnsan gibi düşünüp, insan gibi şey yapıyor. “Benim adım ne?” diyorum, kaydediyorum oraya, “Alper” diyor mesela. Ona sorunca cevap veriyor bazen... Mesela bazen sınıfta gülünç duruma düşülüyor, yani gülüyorlar falan. İnsan gibi dinlemelerini bence daha şey buluyorum, iyi buluyorum. Oturup böyle lafını bitiresiye kadar söz sahibi konuşsun mesela, onlar da dinlesin istiyorum. Öğretmen karşıdakiler konuştuğunda susturması daha iyi olur.”*

Odak Öğrenci 1: *“O zaman uyarabilirsiniz mesela söyleyebilirsiniz alaycı olmayın diye. Birazcık böyle, ön yargılı olmamalarını söyleyebilirsiniz mesela. Tabi sizin söylediğinizi anlayacaklarını hiç zannetmiyorum çünkü onlar kendilerini değiştirmedikçe sizin yapabileceğiniz bir şey yok diye de düşünüyorum aslında.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 1: *“Yani çok paragraf değil de yani cümle yazılıyor. Böyle karışık cümleler verince onları sıralıyoruz ya da cümle kuruyoruz onun gibi. Derste çok fazla paragraf olmuyor sadece kitaplarda biraz oluyor. Paragraf çok yok ama normal cümle kurma falan filan, onlar çok fazla. Daha çok paragraf yazdırılsın çünkü daha iyi anlayabiliriz. Çünkü cümlede farklı farklı şeyler veriliyor, mesela bir cümlenin ikincisini de yazamıyorsunuz aynı şeyin. Ama paragrafta daha uzun ve daha net geliyor bana, birinin hayatının birleşimi gibi geliyor yani.”*

Öğrenci 3: *“Eskiden kitaplarımızda hem dans hem şarkı resimleri vardı. Şarkı söylemek, dans etmek: bu konuda iyi olanların kamerasını açıp, o kelimenin ne olduğunu söyleyerek değil hareketlerle aynı sessiz sinema gibi göstermesi... Kelime öğrenirken, el kaldırdığında, kelime olarak değil görsel şekilde göstererek olmalı. Mesela ‘kuş’; ‘bird’, ‘kedi’; ‘cat’ Öğrencilerin yapması bence daha faydalı olur çünkü öğretmen yaptığında genelde bizim*

çocuklar güler. O yüzden de böyle şey, yani nasıl diyeyim size... Böyle, öğrencilerin yapması gerek."

Öğrenci 9: *"Bizim bazen yaptığımız kodlamalar oluyor. O kodlamalara göre kelimeler veya başka şeyler yapılabilir, mesela bizim Türkçe dersinde "Fıstıkçı Şahap" diye bir tane şey var, o takım şeyler. Yazmada hocam, ipucu verilebilir, mesela '(cümle) Başı şöyle başlayacak sonra nokta nokta gerisini sen getir' diye."*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 3: *"Bizim etütte İngilizce hocası bize böyle Türkçe soruyor mesela 'Ben okulun karşısında oturuyorum' diye bir soru sordu mesela. Hocam biz onun İngilizcesini yazıp tahtaya hoca bizi alıyor ve okutuyor. Ondan sonra bir yıldız veya artı atıyor işte. Ondan sonra hocam ben de her söyleyişimde tahtaya çıktım yani artımı aldım. Hocam mesela kelimeyi tam yazamazsam üzülmem tekrar yazarım, ya da eğer tekrar yanlış yazdıysam İngilizce hocalarıma bildiririm."*

Odak Öğrenci 4: *"Arkadaşımızın dediği gibi hocam 'Doping Hafıza' diye bir şey var. Ben hiç denemedim ama böyle hep reklamlarda falan çıkıyor. Hem ses dinleme, test, deneme sınavları, konu tekrarı hepsi var. Ben bir gün bilgisayarına yüklemek istiyorum. Konu tekrarlarını falan açıyoruz oradan açıyoruz dinliyoruz. O uygulamada hem Türkçesini orda sesli söylüyor hem de yazılışını da veriyor. Göstermiş bize, yazılışını da veriyor okunuşunu da söylüyor."*

Odak Öğrenci 1: *"İngilizce bir kelime oluyor, onları Türkçeye çeviriyoruz, böyle şeyler daha güzel oluyor ve ezberlemesi kolay oluyor. Mesela İngilizce bir kelime oluyor, onları Türkçeye çeviriyoruz böyle şeyler daha güzel oluyor. Mesela tahtada "karlı" yazıyor biz onu İngilizce demek yerine tam tersini yapmalıyız bence. Genelde "snowy" yazıyor ya biz onu Türkçeye çevirelim bence."*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin dinlemede yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 8: *"Aslında müzik dinleme çok rahatlatıcı ve öğretici bence. Müzik ve İngilizce film mesela "Charlie'nin Çikolata Fabrikası" güzel aslında şiddetsiz güzel bir film aslında hocam. Şarkı*

dinletilebilir derste iki dakikalık şarkılar var. Hocam mesela ben bir örnek vereyim şarkının yararıyla ilgili: ben 'Blood in the water' diye bir şarkı dinledim iki ay önce. Oradaki suya siyah bir şey akıyordu klipinde bilmiyorum da "kan" diye öğrendim ben onu 'blood' ı. Hocam bu derste 'soğukkanlı' yı öğrendim. 'Cold blooded soğukkanlı' öyle bir şeyler öğrendik bu derste de güzel oldu."

Öğrenci 1: *"Bilmediğim bir kelime çıktığında zaten derste olduğumuz için ya da konu anlatımı dinledikten sonra size soruyorum yani ya da google' dan araştırıyorum. Eğer okuyorsa onu yavaş okumalı ki biz de onu anlayalım yani, yavaş ve akıcı okumalı. Orda konuşulanlardan yakalayabildiğim bilmediğim kelimeleri, sözcükleri deftere yazar size sorarım yani. O ses kaydını tekrar tekrar dinlerim ve anlamaya çalışırım."*

Öğrenci 10: *"Listening'ler (dinleme etkinlikleri) kelime telaffuzlarımızı güzelleştiriyor. Bir konudaki kelimeleri öğrenirken listening (dinleme etkinliği) yapılırsa daha iyi olur çünkü mesela kelimeleri öğrendik, kitaptan gidiyoruz. Kitapta zaten sırayla listeningler verilmiş oluyor. Paragraf okurken listening yapılırsa, kelimelerin bu sefer cümlelerdeki telaffuzu mesela, takıların telaffuzları falan olabilir... Zaten kelimeleri öğretmenin sesiyle öğrendiğim için aslında öğretmenin sesiyle daha çabuk anlıyorum fakat öğretmenin değil de oradaki kayıttaki seste farklı farklı, sonuçta ben herkes İngilizce konuşmayacak, farklı farklı kişiler de konuşacak. O yüzden oradaki sesi tercih ederim. Sonuçta biz İngilizceyi bir kişiden değil yani daha çok, sonuçta bir kişiyle İngilizce konuşmayacağız sadece öğretmenle değil. Farklı kişilerle konuşacağımız için ses farkı olabilir ve telaffuz farkı da olabiliyor. Sonuçta öğretmenin konuştuğuyla oradaki farklı olabiliyor."*

Öğrenci 8: *"Listening (dinleme) şöyle hocam; kelime yani, kelime biliyorsan... O ünitenin bütün kelimelerini araştırıp yazman lazım defterine. Önceden araştırarak derse hazır girecek ve derste onu pekiştirecek ve tamamen öğrenmiş olacak. Mesela 'Fillerin kaç hortumu var?' diyor soruda, listening' de mesela atıyorum hocam 50 diyor. O zaman orada 50' yi zaten, sık var a, b, c, d geliyor zaten genelde İngilizcede, onu direkt işaretliyorsun. Sadece okuduğunu İngilizce anlamak ve sana demek istediğini anlayıp yazman gerekiyor o kadar. Aslında şöyle; İngilizce bir bloggerın (blogcunun) videosunda onun dediğini anlamaya çalışması çünkü onun dediğini anladığı zaman zaten listening' de de sorunun sana dediğini anlayacak. O yüzden öyle daha kolay olacak, en kolay böyle olur hocam dinlemek. Beğendiği bir blogger ya da Instagram fenomeni, bunlardan birini takip etsin direkt yapsın. Yani artık İngilizce zor değil aslında yani, çalışmakla oluyor."*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin dinlemede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 2: *“Ayarlarında eğer yavaşlatma varsa, eğer hani böyle Youtube’da hızlandırılma, öyle bir şey varsa Youtube’da, onun aynısını yapabiliriz veya bir arkadaşımız nasıl söyler onu duyarız, daha iyi anlayabiliriz. Bir insan söylüyor cihaza, böyle sesidir, titreşimidir, her şeyi daha kötü çıkıyor daha anlaşılmaz daha farklı çıktığı için. Öğretmenler anlattı mı daha iyi anlıyoruz. İngilizcenin okunuşu herkeste aynı olabilir ama mesela onun okunuşunun tersi farklı olabilir, mesela ‘e’ yerine ‘ı’ diyebilir, ama siz en doğrusunu yaptığınız için genellikle her türlü bence sizin okumanız daha iyi olur. Anlamazsak yani siz okursanız daha iyi ve mantıklı olur... Şarkısız videolar olabilir hocam mesela. İlla şarkı dinlemek zorunda değiliz. Mesela hocam Morpa Kampüs’ ten böyle videolar açılıyor ya onlar daha, daha anlayabiliyorsun onları, ritim falan olmuyor, daha kolay oluyor hem de.”*

Odak Öğrenci 3: *“Hocam bir tane mobil oyun var ben onda bazı İngilizceleri öğreniyorum. Haritayı atladığımda ortada school diye bir yer var, okula gidiyorum. Bir de arkadaşlarımla arasında espri yapıyorum, ‘Okula gidip karne alıp geleceğim’ diyorum. Sonra hocam Eba Pro diye bir uygulama var, oradan test çözüyorum, katkı oluyor... Hocam mesela ben Youtube’dan vesaire böyle ‘Coffin Doll’ gibi Youtuberların (Youtube yayıncılarının) videosunu izlerken onlar İngilizce konuşuyor ben alt yazıyı açıyorum oradan dinliyorum. Bir de hocam Tic Toc’larda ağır çekim var, onun gibi şeyler yapabiliriz hocam. Hocam mesela normal konuşma yani hıphızlı konuşmak yerine ağır çekime alıp, yavaş yavaş, böyle ağırlaştırılmış bir şekilde konuşuyor hocam.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin okumada yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 1: *“Hoca yardım ederse biraz da o bize okutmak istediği ve anlamını bizim söylememizi istediği bir şeyi, bize önceden üstüne değinip söylerse, anlatırsa tabi ki cevap verebilirim çünkü sorun yaşamıyorum öyle şeylerde. Ama hoca hiçbir şeyden bahsetmeyip benim bilmediğim bir şeyi bana okutmaya çalışırsa ya da anlamını sorarsa hiç anlamam yani. Yani bilmediğim şeyi zaten, bilmediğim şeyi yapamam.”*

Öğrenci 11: *“Daha çok metin okutmalı bence. Genelde soru çözümü falan yapılıyor derste. Kitaplar alınıp kitaplar okunabilir, full İngilizce yani Türkçe kelime olmayan... roman gibi.*

Ailemdeki çoğu kişi İngilizce bildiği için kelimeleri sorabiliyorum, yani sorsam anlamlarını söyleyebiliyorlar.”

Öğrenci 1: *“Hocam, paragraflar daha fazla olmalı, anlatılan konunun üzerine değinilmeli ondan sonra başka bir konuya geçip onu da daha iyi anlatılmalı diye düşünüyorum. O konu bittikten sonra diğerlerinin üstünden biz geçebiliriz yani. Yoksa ben hiçbir şey anlamıyorum etkinlikten. Okuma çünkü okumada bildiğimiz şeyleri mesela şöyle bir şey var; ben size demiştim ya başladığımızda en başta, kelimede çok zorluk yaşıyorum diye. Paragraf olunca, bir de okuma olunca, kelimeleri açıklayarak okununca da daha fazla anlıyoruz yani. Açıklayıp okununca ben anlayabiliyorum yani o yüzden.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin okumada yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak öğrenci 4: *“Hocam ben genellikle Google’ a giriyorum, çeviriyi (Google Çeviri) açıyorum onu yapıyorum. ‘Türkçe çeviri’ yazıyorum, İngilizce-Türkçe anlamları çıkıyor. İngilizceyi yazıyorum sonra Türkçesi zaten çıkıyor yani. Ondan sonra İngilizce defterine yazıp öğrenmeye çalışıyorum. Sonra aklımda kalıyor ve okumaya başlıyorum.”*

Odak Öğrenci 2: *“Öğretmenim ben Odak Öğrenci 4’ e katılıyorum ama o kelimeleri böyle tekrar, yani bayağı bir okuyacağız dıştan hem de içimizden, ağızımız alışana kadar. Eğer öğretmenimiz bize... veya Türkçesini öğrenirsek, o kelimelerin okunuşlarını daha iyi anlamış oluyoruz, okuduğunu tekrarladığımda... Bunun gibi bilmediğimiz farklı bir kelime çıkarsa anlamamız daha kolay olabilir o yüzden, yani kısacası tekrarlamak... İçinden anlamıyorsan dışından da olur ama bir kez Türkçesini öğrenmek yeter bilemedikten sonra da.”*

Odak Öğrenci 3: *“Problem gibi yapabiliriz mesela, kelimeleri yan yana koyma gibi. Başta mesela ‘How are you?’ böyle cümleleri sıralayarak, doğru cümleleri sona doğru. Yani hocam aralarda böyle, problem gibi düşünebiliriz mesela şuna ne yerleştirilecek mesela aşağıya doğru.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin dört temel beceri dışında yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 8: *“Türkçe yazıyorum önce, İngilizceyi yanına yazıyorum çizgi çizip. Ondan sonra bu kelimeyi kafamda iyice tekrar ediyorum böyle. Ondan sonra bir gün geçiyor mesela, babama diyorum: ‘Baba bana yarın bunu soracaksın’ diyorum. Ondan sonraki gün babam geliyor bana diyor ki: ‘Haydi İngilizce konuşalım’ diyor. O kelime aklıma geliyor, ‘Dün öğrendim, bari onu yapayım’ diyorum ‘şimdi’, o kelimeyi kullanıyorum. Ondan sonra ilk başlardaki kelimeyi kullanıyorum, böylece unutmamış oluyorum. Sürekli böyle, döngü var böyle... Babam dil olarak iyi olduğu için onunla da tekrar ediyorum. Bir tane de tahtam var oraya da yazıyorum derste gördüklerimi. O tahtamda çalışıyorum, mesela en son ‘present simple’ (geniş zaman) yazmışım. Tahtamda konuları yazıyorum, ondan sonra o konuları tekrar ediyorum uyumadan önce. Ondan sonra da babamla da bu konuyla beraber, yani mesela geniş zamanda o öğrendiğim fiilse eğer onu alıyorum, mesela ‘Ben yaparım’ demeye çalışıyorum. Burada öğrendiğim cümlelerin alt yapısını kelimeyle birleştirerek konuşmaya başlıyorum... Benim babam annem çok bilmesede, babam İngilizce biliyor. Bu yüzden babamla İngilizce konuşmaya çalışıyorum. İngilizce konuşuyorum. Eve babamın da tanıdığı birkaç Amerikan insan var, onlar geliyor. Onlar da onlarla da konuşuyorum bazen ve izlediğim filmleri genellikle Türkçe izlesem de ya İngilizce alt yazısı oluyor ya İngilizce izleyip Türkçe alt yazısı oluyor İngilizce filmlerde. Altyazılı film izliyorum ya da İngilizce izleyip Türkçe alt yazılı yapıyorum. Öyle daha kolay oluyor aslında, görüyorsun, duyuyorsun ondan sonra şey yapıyorsun, ne demek olduğunu öğreniyorsun yani. Bence daha güzel oluyor öyle, ben öyle yapıyorum yani. Mesela orda diyor ki: ‘This is so attractive girl’ diyor; çekici bir kız... ‘Girl’ diyor, ondan hoşlandığını filmde de gösteriyor, demek ki ‘çekici’ falan işte öyle. Atıyorum, ‘Hello’ diyor; merhaba, yani elini böyle yapıyor ‘Hello’ diyor, merhaba olduğunu anlıyorsun yani çok kolay bir şekilde.”*

Öğrenci 10: *“Bir üniteye geçmeden önce eski konuya bir daha göz atıp bir karıştırmayla geçilse mesela daha iyi olur, o zaman aklımda kalır. Mesela yeni konuya geçerken bu konudan önceki konuyu anlatırken yeni konuya geçtikten sonra, zaten ona odakladığın zaman pek bir şey de çalışamazsın, yani çünkü zaten ona odaklanmış oluyorsun. Odaklandığın zaman da diğer üniteye çalışsan da pek bir şey olmuyor.”*

Öğrenci 9: *“Şimdi hocam, bir konu yapıyoruz, o konuya tam alışıyoruz. Başka bir konuya geçiyoruz. O ikisini, arasında karıştırıyorum. Yani hocam bir konu tam kavranılmalı yani. O konu hakkında çalışmalar olsun ilk önce, o konuyu, ezberlemek için kelimeler olsun. Ona*

bir çalıştırılsın ilk önce, ondan sonraysa o kelimeleri nerede kullanacağız, onlar yapılsın. O şekilde pekiştirilsin yani kademe kademe.”

Öğrenci 6: *“Baktınız, uyardığınızda sözünüzü dinlemiyor, biraz sesinizi yükseltip eğer dersi dinlemezse ne olacağını ona anlatabilirsiniz. Mesela diyebilirsiniz: ‘İngilizce öğrenmezsen bir kişi (turiſt) karſına çıktığında ona cevap veremezsin ve kendini o kiſi, yalnız hissedebilir ve Türkiye’ye geldiği zaman Türkiye’de kimsenin İngilizcesi olmadığını düşünebilir ve birçok kiſiye bunu önermez. Çünkü yani kendi dillerini bilmeyen bir şehirde nasıl yaşayacaklar?’ Bunu anlatabilirsiniz belki empati yapmasını sağlayabilirsiniz. Yani, kendini o turistin yerine koy ve kimse seni kale almıyor diyelim. Kendini empati yaptığında, benim bildiğim, psikolojisinde bir değişiklik oluyor; yani yaramazdan orta seviyeye geliyor. Ne tam uslu ne tam yaramaz ortasında ara bir çocuk gibi oluyor, normal bir çocuk gibi yani. Empati yaptığı zaman biraz bile olsa suçlu hissedebilir yani, böyle bir çözüm olabilir.”*

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin dört temel beceri dışında yaşadıkları zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğrenci 1: *“Mesela hocam, İngilizceyi bilenler el kaldırıyor diyelim ki, bilmeyenleri kaldırabilirsiniz ve diğerlerinin de susmasını önerebilirsiniz çünkü yine dalga geçecekler veya başka bir şey yapacaklar. Sürekli dikkatimizi bozuyorlar yani hocam. Genelde çok bilmeyenlerle bilmeyenler; onlara öğretseniz daha kolay olur. Zaten onlar (iyi öğrenciler) biliyor, biraz da kendileri çabalarlarsa daha çok öğrenirler. Mesela şimdi biz burada test çözssek sadece test çözeriz, anlamayabiliriz. Sizin anlatmanız daha güzel oluyor hem, daha anlaşılır oluyor. Mesela el kaldırmıyoruz sınıfta veya online olarak, yine de siz bence kaldırın hocam.”*

Odak Öğrenci 4: *“Annemin eskiden kalma İngilizce kitabı var, onda yani her şey yazıyor, ben bundan öğreniyorum. Anlamları var, mesela ‘Do you always have to water the flowers?’ diyor, ‘Çiçekleri sulamak zorunda mısın her zaman?’ diyor. Böyle böyle anlamları var, Türkçeleri de yanında yazıyor hepsinin.”*

Odak Öğrenci 1: *“Mesela İngilizce öğrenmekte zorluk çeken öğrenciler vardır genelde, Cumartesi ve Pazar günleri veliler de izin verirse, İngilizce öğretmeniyile birlikte aynı bu şekilde şeyler (görüşmeler) yaparsak, sorunlar falan, siz bize anlatırsanız daha güzel olabilir belki... Kelimelere bir isim kendimiz koyabiliriz mesela. Bir kelime var; ona şöyle şöyle deriz desek,*

diğerine de böyle deriz desek daha mantıklı olur. Yani lakap koymak gibi bir şey, ad koymak onlara, o kelimeleri karıştırmamak için."

4.3.2. Öğretmenlerin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri teması altında, konuşmada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri, yazmada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri, dinlemede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri, okumada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri ve dört temel beceri dışında yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri alt temaları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4. 21.' de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Öğretmenlerin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri (N=12)

Tema: İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri				
Alt Temalar	Kodlar	f	%	
Konuşmada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Konuşmaya teşvik etmek için motive etmek (ödül sistemi, öz güven verici konuşmalar yapmak, dil bilgisine takılmadan konuşulması yönünde telkinde bulunmak)	3	14,2	
	Konuşma etkinliği sırasında öğrencilere müdahale etmemek	3	14,2	
	Konuşma etkinlikleri esnasındaki hataları etkinlik sonunda belirtmek	3	14,2	
	Yoğun İngilizce öğretimi yapılması	3	14,2	
	Çevredeki yabancılarla (turistlerle) iletişim kurmak	2	9,6	
	Farklı ülkelerden arkadaş edinmek (mektup arkadaşı, sohbet arkadaşı gibi)	2	9,6	
	İngilizce konuşmaya özel ders saati ayrılması	2	9,6	
	İngilizce sesli görsel izletmek ve dinletmek (şarkı, film, video)	2	9,6	
	İngilizce yazılı yayınları okumak (kitap, gazete, dergi)	1	4,8	
	Toplam	21	100	
Yazmada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Örnek bir metni uyarlayarak yazdırmak	4	36,4	
	Dil bilgisi kurallarına takılmadan yazmaya teşvik etmek	3	27,2	
	Örnek bir paragraf yazmak	2	18,2	
	Sınavlarda kelime yazım yanlışlarından puan kırmak	1	9,1	
	Yazma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması	1	9,1	
	Toplam	11	100	
Dinlemede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri	Dinleme metinlerini birkaç kere dinletmek	3	42,9	
	Dinleyip anlayamayanlar için metni yazılı olarak göstermek	3	42,9	
	Ders dışında dinleme etkinlikleri yapılması	1	14,2	
	Toplam	7	100	

Tablo 4.21. (devamı)

Okumada Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğretmenin metni sesli okuması	1	25
	Doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanmak	1	25
	Öğrencilere sözlük kullanımını öğretmek	1	25
	Ders kitabı dışında İngilizce kitap okutmak	1	25
	Toplam	4	100
Dört Temel Beceri Dışında Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Ders saatlerinin arttırılması	4	23
	Ek kaynaklardan (kaynak kitaplar, çalışma kağıtları vb.) yararlanmak	3	16,5
	Ana dil ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkları kıyaslatmak (çeviri yapmak vb.)	2	11
	EBA' nın daha etkin kullanılması	1	5,5
	Ailelere dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğunu anlatmak	1	5,5
	İngilizce öğrenmenin önemini anlatmak	1	5,5
	Derslerde rahat bir ortam sağlamak (hatalara olumsuz tepki vermemek)	1	5,5
	Günlük hayatla ilişkili uygulamalı ödevler ve projeler vermek (tecrübeleriyle ilgili görsel bir sunum yaptırmak, İngilizce röportaj yaptırmak, yaz tatilinde neler yaptığını video ve görsellerle sunmak vb.)	1	5,5
	Dil seviyelerinin düzenli olarak ölçülmesi (ölçümler sonucunda öğrencilere sene sonunda dil sertifikası verilmesi)	1	5,5
	İngilizce öğretim programının içeriğinin sadeleştirilmesi (yoğunluğunun azaltılması)	1	5,5
	İngilizce öğretim programının içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi	1	5,5
	Okullarda dil öğretimi için özel alanlar yaratılması (dil laboratuvarı, dil sınıfı vb.)	1	5,5
	Toplam	18	100

Tablo 4.21. incelendiğinde öğretmenlerin, *konuşmada yaşanan zorluklara yönelik olarak, konuşmaya teşvik etmek için motive etmek* (3, %14,2), *konuşma etkinliği sırasında öğrencilere müdahale etmemek* (3, %14,2), *konuşma etkinliği esnasındaki hataları etkinlik sonunda belirtmek* (3, %14,2), *yoğun İngilizce öğretimi yapılması* (3, %14,2), *çevredeki yabancılarla (turistlerle) iletişim kurmak* (2, %9,6), *farklı ülkelerden arkadaş edinmek* (2, %9,6), *İngilizce konuşmaya özel ders saati ayrılması* (2, %9,6), *İngilizce sesli görsel izletmek ve dinletmek* (2, %9,6), *İngilizce yazılı yayınları okumak* (1, %4,8) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Yazmada yaşanan zorluklara yönelik olarak, *örnek bir metni uyarlayarak yazdırmak* (4, %36,4), *dilbilgisi kurallarına takılmadan yazmaya teşvik etmek* (3, %27,2), *örnek bir paragraf yazmak* (2, %18,2), *sınavlarda kelime yazım yanlışlarından puan kırmak* (1, %9,1), *yazma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması* (1, %9,1) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Dinlemede yaşanan zorluklara yönelik olarak, *dinleme metinlerini birkaç kere dinletmek* (5, %42,9), *dinleyip anlayamayanlar için metni yazılı olarak göstermek* (2, %42,9), *ders dışında dinleme etkinlikleri yapılması* (1, %14,2) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. Okumada yaşanan

zorluklara yönelik olarak, *öğretmenin metni sesli okuması* (1, %25), *doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanmak* (1, %25), öğrencilere sözlük kullanımını öğretmek (1, %25), ders kitabı dışında İngilizce kitap okumak (1, %25) konusunda öneride bulundukları görülmektedir. *Dört temel beceri dışında yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri* alt temasına ilişkin, *ders saatlerinin arttırılması* (4, %23), *ek kaynaklardan yararlanmak* (3, %16,5), *ana dil ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkları kıyaslatmak* (2, %11), *EBA'nın daha etkin kullanılması* (1, %5,5), *ailelere dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğunu anlatmak* (1, %5,5), *İngilizce öğrenmenin önemini anlatmak* (1, %5,5), *derslerde rahat bir ortam sağlamak* (1, %5,5), *günlük hayatla ilişkili ödevler ve projeler vermek* (1, %5,5), *dil seviyelerinin düzenli olarak ölçülmesi* (1, %5,5), *İngilizce öğretim programının içeriğinin sadeleştirilmesi* (1, %5,5), *İngilizce öğretim programının içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi* (1, %5,5), *okullarda dil öğretimi için özel alanlar yaratılması* (1, %5,5) konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin konuşmada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 3: *"İlk başta diyorum 'Arkadaşlar, bu olabilir, çok normal, heyecanlanırsınız ama,' diyorum 'kendine her zaman güven ve devam et. Hiç takılma, yani yanlış mı oldu diye'. Hani o 'Daily English' olayı var ya, günlük İngilizce... Hani 'Çok fazla böyle gramerine takılma, kendini ifade etmeye çalış. Böyle yaptıkça güvenin gelecek' diyorum. Gerçekten de cesaretlendirdikçe onu, çocuk bakıyorum ki gerçekten daha böyle cümle kurmaya çalışıyor, daha bir güven geliyor kendine. 'Takılma' diyorum 'Öyle şeye, hata yapar mıyım yapmaz mıyım' diye. 'Kendini ifade etmeye çalış, olabildiğince aklına gelen kelimeleri kullan bir şekilde' diyorum, gerçekten de oluyor. Böyle onları cesaretlendiriyorum."*

Öğretmen 2: *"Haklı olarak çocuk çekiniyor. Tek olay ne biliyor musunuz? Medeni cesaretleri olacak, kendilerine güvenleri olacak ama biz bunu baştan yıkıyoruz, işte 'Yanlış konuşma', 'bunu böyle yapma', 'şöyle yapma' ... Bu konuda İngilizce öğretmenin daha esnek olması gerekiyor. Yani 'Olur, böyle de yapabiliriz', 'sen şunu yapsan daha iyi olabilir' hep böyle motive edici şeyler. Her birinin kendi alanında motive olacağı bir şey bulabilirsiniz öğrencilerinizde, hepsinde aynı olacak değil. Oradan çocuğu yakaladığınızda zaten sizi de seviyorsa elinden geleni yapıyor. Siz o doğru iletişimi yakaladıktan sonra her şeyi öğretebilirsiniz... Mesela bizim Whatsapp gruplarımız var; sınıfla ilgili Whatsapp grubumuz... Ödevi ben İngilizce atıyordum eğer çocuk onunla ilgili bir şey soracaksa bana İngilizce olarak sormuşsa cevap veriyordum ve hep uyarıyordum; 'İngilizce mesaj yazmayanlarınkine cevap vermeyeceğim.' Bir bakıyordum tak tak tak, birbirlerine böyle*

takılmalar filan da İngilizce olmaya başlıyordu. Onda yani öğretmen de dik duracak; 'Evet kuralımız bu, hepimiz uyuyoruz, ben de dahil' dediğiniz zaman önce çocuklar birazcık şey yapsa da 2- 3 kişi katılsa da bir bakıyorsunuz herkes birbirine çok güzel mesajlar atmaya başlamış. Yani Whatsapp grubunu kuruyorsunuz ya orada İngilizce mesajlaşın, ödevi İngilizce atın. 'Haydi çocuklar, ben ödevi tahtaya yazmayacağım. Herkes Whatsapp grubundan bakacak.' O zaman bir de şey oluyor atlayamıyor da orada tabi yazılı olarak var ya, almadım, unuttum falan da diyemez o zaman."

Öğretmen 4: *"Hata yapınca bir şey olmayacağını görünce ya da bir ceza falan uygulamadıktan sonra çocuk rahat bir şekilde konuşacaktır. Rekabet ortamı yaratılabilir, herkesin kendi yapmasına yönelik bir ödül sistemi uygulanabilir. Yani performansına yönelik çocuğun hak ettiği şeyi almaya yönelik bir hareket, başarı güdüsünü harekete geçirmek için aktiviteler yapılabilir. Yani İngilizce o şeye yönelik bir ders aslında. Hareketli bir ders, dinlemeler, şarkılar, oyunlar falan olsun. Onlar bayağı etkili. Ben o şekilde götürmeye çalıştım, bir yarışma olsun, bir şeyler olsun, çocuklar hareketlensin falan diye götürmeye çalıştım."*

Öğretmen 2: *"Bizde mesela verilen müfredata baktığımızda 'speaking'e (konuşmaya) verilen süre çok azdı ama biz bunu kendi metotlarımızla biraz daha ön plana çıkardık. Şöyle dedik yani 'Çocuklar mümkün olduğu kadar siz mesela derse girdikten sonra arkadaşınızdan bir kalemıraş alacağınız zaman bile İngilizce söyleyin lütfen' ya da 'Beni gördüğünüz zaman çarşıda filan İngilizce Merhaba deyin işte ya da onun gibi bir şey olduğunda gelin.' Hatta şöyle bir şey oldu; bazıları çok rahat konuştu ama bazıları yolunu bile değiştirdi."*

Öğretmen 4: *"Konuşma için özel ders ayrılabilir, sadece İngilizce konuşulacak diye bir şey yaratılabilir. Yani bu derste sadece İngilizce konuşacaksınız diye, bazı derslerde öyle bir şey yapılabilir. Bütün derslerde yapılabilir ama bütün derslerde yapmak için çocuğun temelini sağlam olması lazım. Alışır çocuklar zamanla ama o da işte zaman alıcı bir şey yani."*

Öğretmen 3: *"Haber kanallarını, o BBC' dir, Breaking News, hani haber kanallarını öneriyorum, şarkı dinleyin, İngilizce şarkılar... 'Birbirinizle kısa diyaloglar İngilizce kurabilirsiniz aile içerisinde', ondan sonra işte 'kitap okursunuz, İngilizce dergiler, yani bulduğunuz her şeyi İngilizce okuyun' diyorum. Gördüğünüz turistlerle mesela, Alanya bu konuda biraz avantajlı bir yer. 'Yabancılarla konuşun, binanızdaki yabancılarla iletişim kurun.' Penfriend (mektup arkadaşı) ... Eskiden penfriend vardı, şimdi mailleştikleri arkadaşları olabiliyor, chat friend (sohbet arkadaşı). 'O tarz yabancı arkadaşlarınızla görüşebilirsiniz,*

konusabilirsiniz'... Bunları öneriyorum. Yapan zaten işte güzel istekli de oluyor, kendisi yabancılarla falan görünce hemen kendileri konuşuyorlar. Yer yön tarifinde mesela 'Hocam işte şöyle anlatmaya çalıştım' anlattı ya da anlatamadı ama onu anlatmaya çalışması bile güzel yani."

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin yazmada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 3: *"O zaman böyle, gramerine çok takılma diyorum mesela. Yani yine de 3-5 cümle de kelime de olsa kurmaya çalışıyor ama sonra zaten şey yapıyor, böyle cesaretlendirince genelde. Örnek şeyler mesela o reading'lerden (okuma parçalarından) faydalanabilirsiniz diyorum mesela. Diyelim ki internetin avantajı ile dezavantajı hakkında bir şey yazmalarını istedim, okuduğumuz metinlere bakabilirsiniz diyorum mesela, oradaki örneklerden. Ya da phone conversation mesela bir telefon diyalogu, bakın diyorum kitabımızdaki örneklerde böyle verilmiş. Siz de bu örneklerden faydalanarak yazabilirsiniz diyorum o zaman mesela yazabiliyorlar, hani orada birkaç şeyi değiştiriyorlar, uyarlıyorlar."*

Öğretmen 4: *"Bağımsız yazmayı işte, öğretmenin genelde hazır vermesi, öğretmenin yaptırmaması yani onu biraz etkiliyordur diye düşünüyorum. Sürekli hazır vermesi, her zaman hazır vermesi olumsuz yönde etkileyebilir yani. Çocuğun hatalı olsa da kendi yazmasını teşvik etmek lazım. Yazmaya dayalı şeyleri genelde ödev olarak verip derste düzeltiyoruz. Yazma ödevleri, öğrendiğimiz cümle kalıplarıyla kendi cümlelerini kurmaları olabilir deftere, her ünite başında ünite kelimelerini yazdırmak... Ünite kelimelerini önceden veriyorum, geçmeden önce. Sonra üniteye karşılaştıklarında biraz görmüş oluyorlar, yani ne olduğunu daha kolay anlıyorlar."*

Öğretmen 3: *"Yanlış yazmamanız için ilk kelimeler verildiğinde defterinize yazarak, beyin fotoğraflıyor ya onu, yazmalarını öneriyorum. Yani elinizdeki kelimeleri yazarak muhakkak yazacaksınız, yazarak ezberleyeceksiniz, hatta kelimeleri 5' er 10' ar kişi post-itler var ya o post-itlere yazdırıyorum. Çalışma masanıza, dolabınıza, birçok yere asın bunu diyorum. Oradan hem görerek hem bir de elleriyle yazıyorlar ya... Bir de böyle çoğunun, onu isteğe bağlı bırakıyorum da böyle görsel fihris tarzında kendi kelimelerini yazdıkları defterleri var, kelime defterleri. O şekilde muhakkak yani muhakkak kelimeleri yazdırıyorum."*

Öğretmen 5: *“Sınavlarda yazım yanlışları yapıldığı zaman ben mesela onları hiç kabul etmiyorum. Bir harfi bile yanlış yazsa öğrenci o kelimeyi yanlış, o cümleden ya da o sorudan puan alamayacağını belirtiyorum çünkü bununla ilgili zaten birçok dictation (söyleyip yazdırma) çalışması yaptığımız için onlara o lüksü tanımıyorum, yani sınavda da yanlış yazma lüksünü.”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin dinlemede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 5: *“Önce sadece dinletiyorum dinleme metinlerini, yapabiliyorlarsa yani anladılarsa kitaptan baktırmıyorum. Tabi anlıyorum ben de onların anlayıp anlamadıklarını. Anlamıyorlarsa, çok zorlanıyorlarsa veya çok uzun metinler oluyor bazen, onlarda baktırıyorum açtırıyorum yani yazılı metinlerine de baksınlar diye. ‘Native speakerlar’ (ana dili İngilizce olan insanlar) dediğiniz gibi hızlı konuştuklarında, biz de anlamıyoruz yani. Onun çözümünde birkaç defa dinletiyorum, yani birkaç defa geriye alıp tekrar dinletiyorum ya da yazılı metinden ne yazıyorsa bakıyoruz. Yani ona yapacak bir şey yok zaten, onu anlamak için zaten uzun yıllar yurtdışında yaşamış olmak lazım...”*

Öğretmen 2: *“Dinleyecek, bol bol dinleyecek... Mesela İngilizce filmler izleyebilir bol bol. Her birinin bir dizisi vardı bizimkilerin. Diziler izliyorlardı hatta ‘Kahramanı kim?’ ‘En çok hangisini seviyorsun?’ ‘En çok hangi sözcüğü kullanıyor?’ falan gibi böyle, hep ilgili olduğumu gösteriyordum onlara... Onlar da ilk başta şey diyordum ‘Sakın, Türkçe alt yazılı olmasın, subtitle da (alt yazı) İngilizce olsun’ diyordum. Subtitle da İngilizce olduğu zaman, İngilizce oradan okurken kulakta ne oluyor? Durmadan listening (dinleme) olmuş oluyor, doğru sesi bulmaya çalışıyor. Hem yazılışını görüyor. Sonra diyordum ki ‘Evet, 4 ay 5 ay geçti, artık subtitle’ı kaldırıyoruz.’ Ama subtitle İngilizce olacak, Türkçe değil, o zaman Türkçesine bakıyor zaten hep. Onun için oradaki 4 ay bir süreçtir. ‘Çocuklar onlarda da accent (aksan) problemi var onlarda da ağızdan çıkan şeyler çok farklı. İngiltere’de bile farklı yerdeki insanlar birbirini anlamıyor’ ‘Amerika’da da eyaletler arasında farklılıklar var.’ Bunları böyle anlattıkça çocuk ‘Bir tek bende değilmiş bu problem’ diyebiliyor. ‘Olabilir, olabilir’ diyerek üzerine gideceksiniz ama bu ısrarınız sevimli bir ısrar olacak böyle çok şey değil de, dikte değil de.”*

Öğretmen 5: *“Bazı yerlerde mesela telaffuzu zor gelebilecek yerlerde ipucu veriyorum veya şöyle yapıyorum; mesela metni dinletirken dinletirken bir kelimeyi...Orada bir kelime söylüyor ‘enough’ diyor mesela, onu geriye sarıp tekrardan dinletiyorum ve onların aynı kelimeyi*

kendilerinin telaffuz etmesini istiyorum onlardan veya oradaki bir cümleyi tekrar etmelerini istiyorum. Dinleme metinlerinde orada yazılanı, konuşulana, dinlediklerini ben metin olarak tahtaya yazıyorum ya da bazı kitapların arkasında dinleme metinlerinin yazılı metinleri de oluyor. Oradan da takip etmelerini istiyorum dinledikleri kelimelerin yazılışını görsünler diye...Önce sadece dinletiyorum dinleme metinlerini, yapabiliyorlarsa anladılarsa kitaptan baktırmıyorum. Anlamıyorlarsa, çok zorlanıyorlarsa veya çok uzun metinler oluyor bazen, onlarda baktırıyorum açtırıyorum yani yazılı metinlerine de baksınlar diye..."

Öğretmen 1: *"Biz text' i (metni) açtığımda zaten, önce 'Dinlerken okuyun mutlaka' diyorum. Sonra üzerinden biz beraber gösteriyoruz, kelimeleri konuşuyoruz anlamlarını söylüyorum, 'Yazın' falan diyorum. Sonra teybi de açıyorum dinlerken üç defada falan anlıyorlar olayı. Tabi tek seferde olmuyor, üçüncüde... ama iyi öğrenciler yapıyorlar, üçüncüde yakalayabiliyorlar. Ama ben 5. Sınıftan beri şey yaptım bunlara; muhakkak gözlerine bakarak dinleme metnini açıyordum 'Herkes okuyarak dinleyecek, ancak öyle gelişeceksiniz. Farkında olmayacaksınız ama gelişeceksiniz' diyordum. 5. Sınıfta sadece dinlemeyi açınca 'Hiçbir şey anlamadım' diyorlardı. Şu anda anlıyorlar çünkü dinlerken okudular muhakkak, onu çok önemsedim. "Dinlerken okuyacaksınız" diyordum, onu muhakkak yaptırdım bütün metinlerde, hatta iki sefer muhakkak yaptıırıyordum. Bazen sınıf içinde gözlerine bakıyordum 'Kimse başka şeye bakmayacak, ekrana metni yansıttığımda içinizden okuyacaksınız' diyordum 'Gözünüzle takip edeceksiniz başka şeyle ilgilenmeyeceksiniz' diyordum. Önceden bir açıklama yapıyordum 'Bakın dinlerken eğer okursanız, bir zaman sonra bir bakacaksınız ki metin olmadan cümleleri, kelimeleri seçebiliyorsunuz ama öncesinde böyle bir çalışma yapmamız gerekiyor, 8. Sınıfa geldiğimizde bunun çok faydasını göreceksiniz' diye açıklama yapıyordum."*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin okumada yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 5: *"Kelimenin anlamını öğrenirken telaffuzunu da aynı anda öğrenmeleri gerektiğini, bununla birlikte sözlük kullanımını anlatıyorum. Bununla ilgili internette sözlük siteleri var biliyorsunuz 'Sesli Sözlük' var 'Zargan' var falan. Bu tarz sitelerden muhakkak yararlanmaları gerektiğini tavsiye ediyorum. İnternet sözlük siteleri ve fiziki normal el sözlüğünden yararlanmaları gerektiğini... Mesela yine bir alt başlık olarak bunu açabilecek olursak; öğrencilerimize sözlük kullanımını da çoğu öğretmen arkadaşımız da öğretmiyor. Yani öğrenci sözlüğün içinde sadece bir kelimenin Türkçe karşılığı olduğunu*

düşünüyor. Aslında sözlüklerin yanında parantez içinde kelimenin okunuşları da var. Ders yılının başında öğrenciyle tanışırken, dersi tanıtırken bunları da muhakkak ben mesela öğretiyorum. Sözlüğü elime alıp bakın diyorum şurasında kısaltmalar var, ilk sayfada biliyorsunuz kısaltmalar oluyor, onlar ne işe yarıyor, kelimelerin parantez içinde okunuşu olduğunu...Öğrenci sözlükte kelimenin anlamına bakıyor mesela, anlamını öğreniyor ama sözlükte okunuşunun da yazdığını bilmediği için çocuk birçoğunu okumuyor bakmıyor bile yani. Bu şekilde tavsiyelerde bulunuyoruz öğrencilere.”

Öğretmen 3: *“Kelime haznelerini geliştirmek için kitap okuma, ‘reading’, en etkili bence o. Seviyelerine uygun kitaplar okuyabilirler. Birkaç öğrenci zaten istekli oluyor ‘Hocam ben bu kitabı okuyabilir miyim?’ diyor getiriyor görüyorum, tabi ki diyorum. Hikâye türü genelde, hani onların seviyelerine uygun olan kısa short stories (kısa hikayeler), o şekilde...”*

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerin dört temel beceri dışında yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 2: *“Ben bir de şeyi söyleyeceğim; mesela hazırlık sınıfları varken ilkokuldan sonra Anadolu liselerinde hazırlık sınıfları varken, haftada 24 saat İngilizce vardı. Sadece 2 saat Türkçe kompozisyon, müzik ve resim. O zaman çocuk neye kanalize oluyor? Sadece dil öğrenimine kanalize oluyor. Ama diğer dersler varsa örneğin; ben devam etseydim Matematik, Fen şu bunlara filan; çocuk hepsine zaman ayıracak, bunu da (İngilizceyi) ders olarak gördüğü için de işte, sınav öncesi ders çalışacak. Ama ilkokuldan sonraki hazırlık sınıflarının olduğu devrede, öğrencilerimize biz Anadolu lisesinde İngilizceyi çok daha rahat öğretiyorduk. 2. Dönemde, orta 1’ de Matematik ve Fen derslerini İngilizce göreceği için Matematiksel terimlerine başlıyorduk. Hazırlık sınıfında biz dili öğretiyoruz, çocuk sadece farklı Fen kelimelerini ya da matematiksel terimleri öğrenerek zaten dile yatkın olup onu pekiştirdiği için bu kelimelerle rahatça Fen’i de okuyor, Matematiği de okuyor. Ana dilinde zaten zorluk çektiği Matematik Fen derslerini, bir de yabancı dilde okuyordu ama bununla geleceğini garantiye aldı. Yani, o çocuklarımız da, o 7 yıllık eğitimlerinden sonra gittikleri üniversitelerde hiç zorlanmadan, İngilizce Hacettepe’sinden tut, hepsini başardılar.”*

Öğretmen 1: *“Muhakkak hep ekstraya giderim. Kitapları kullanıyorum bir de ekstradan çalışma kağıtları falan yolluyorum. Daha bir pekiştirsinler diye illa bir şey gerekli oluyor, öyle düşünüyorum. Ben pekiştirecek bir şey yollamasam tek kitapla olacak iş değil tabi, imkânsız. Öğretmenlerin hazırladığı materyaller var mesela, kelimeleri mesela, hayvanları*

türlerine ayırmışlar, 'mammals, reptiles' falan diye. Bir defter yazmış öğretmen onların ekran görüntülerini yolladım. Bunları defterinize yazın dedim. İşte onları her üniteye yapıyorum zaten her üniteye yolluyorum. Hem video yolluyorum hem çalışma kağıtları yolluyorum. Ben videolar yolluyorum mesela veli gruplarına, ders anlatım videoları yolluyorum. Hatta şimdi konuşunca fark ettim, biraz da böyle bulursam diyaloglu videolar da yollayabilirim izlesinler diye. Ünite kelimelerini yolluyorum. Bazı öğretmenler Youtube'da kâğıt renkli kalemlerle öğretim yapıyorlar. Mutiş Teacher diye bir öğretmen var, çok sevimli bir kadın. Donanım da var böyle kamerayı yukarı koymuş elleri görünüyör renkli kalemlerle ders anlatıyor. Ders anlatım videoları bir de kelime videoları yolluyorum ama bunun dışında aslında ünitelerdeki konuşmaların geçtiği diyaloglar da bulabilir miyim acaba? Bir de Cram oyununu yolluyorum."

Öğretmen 2: "Kıyaslamasına izin verin, Türkçeyle kıyaslamasına anlamasına izin verin. Onun farkına vardıktan sonra o ister istemez Türkçeyi bir kenara itmeye başlayacaktır İngilizce konuştuğu zaman. Siz şimdi bir yabancıyla manavda karşılaşıyorsunuz; kendi diliyle çeviriyor: 'Ben elma istiyor' diyor mesela 'Ben elma istiyorum' demiyor, 'İstemek elma' diyor, '4, elma elma 4' diyor mesela. Ama iletişimi bir şekilde sağlıyor. Mesela Perfect Tense' i karşılaştırmadan, olaylara bağlı anlatmadan nasıl verebilirsiniz Perfect Tense' i? Yok ki karşılığı tam... Onu mecburen olayları anlata anlata, kıyaslaya kıyaslaya vereceksiniz. Onun için de bizimkiler geçmişle ilgili her şeyi 'Simple Past Tense' ile anlatıyor çünkü karşılığında o var. Mesela modals'ları anlatırken de çok zorluk çekersiniz. Hocam diyor 'have to var, got to var, has to var, had to var'... Hep olaylara bağlı olarak anlatacaksınız onları, bağlamın içinde o zaman ayırt edebilir yoksa dediğim gibi tek anlamda ayırt etmesi mümkün değil."

Öğretmen 5: "Mesela ben derste İngilizcenin yapısını tanıtırken ondan da bahsediyorum; dersimde anlatıyorum, ya diyorum öncelikle... Yani, tabi ki İngilizcede de devrik yapılar var ama, biz demiyoruz tabi 'İngilizcede devrik yapı kullanabilirsin' diye, doğrusunu öğrenmeleri için... Öncelikle diyorum ki; 'Cümle İngilizcede özneyle başlar, yani, önce' diyorum 'İşi kim yapıyorsa, onu söylemen gerekiyor veya sonra fiili kullanman gerekir.' Tabi bu bir de, öğrencinin seviyesine göre değişiyor. Mesela ilkokullarda da İngilizce dersine giriyoruz, öğrenciye 'özne-yüklem-fiil' demiyoruz tabi. Yaş seviyesine göre cümleyi nasıl kuracağını anlatıyorum. Çoğu öğrenci de o yüzden cümle kuramıyor yani dediğimiz gibi onda da sıkıntı yaşıyoruz. Onun için ilk başta anlatıyorum onu da yani, İngilizcede cümle nasıl kuruluyor; özne nereye geliyor, fiil nereye gidiyor... Örnek cümleler kuruyoruz, mesela sen bir şey söylemek istiyorsun ama nereden başlayacağını bilmiyorsan, 'O işi kim

yaptıysa’ diyorum ‘önce onu söyleyeceksin’ diyorum, ‘Ali mi yapıyor, Mehmet mi yapıyor, sen mi yapıyorsun?’ Yani örnekleyerek detaylı bir şekilde anlatıyorum ona yani. Ondan sonra biraz da kelime falan da biliyorsa öğrenci, en azından nasıl başlayacağını biliyor yani, kurmaya başlıyor cümle sonra.”

Öğretmen 2: *“Müfredatın içeriğinin çok ağır olduğunu söylemiştim. Yani şöyle; çocuğun öğrenmesine uygun değil. İçeriğindeki konular hani her sene değişiyor. Nesillere göre ayarlanmalı, o konular onları cezbetmeli. Eğer bir çocuk turistik bir yerde, mesela Alanya’da yaşıyorsa Alanya’daki bir turist rehberi gibi tarihi yerlerini ya da turistik özelliklerini rahatça ifade edebilecek konuma gelmeli ki, zaten o dili başka türlü nasıl kullanacak?... Sene boyu quizler (ara sınavlar) yapıp, sene sonunda dil sertifikası verilse... Dediğim gibi sertifikalı bir ölçme değerlendirme olsa, çocuk da dese ki karşılığında evet ben bunu öğreneceğim ve şu sertifikayı aldığım zaman örneğin şu okula rahat girebileceğim. Biz ne yapıyoruz? Çocuklara bir şeyler öğretiyoruz, ondan sonra işte üniversite sınavlarına ya da TOEFL’a girecek, yok işte diğer sınavlardan geçmesi gerekecek. Başlıyoruz bu sefer yüklenmeye.”*

Öğretmen 4: *“Çocuğu çok serbest bırakarak değil de, genelde derslerde rahat olması iyi bir şey yani çocuk için. Hata yaptığında yani öyle çok olumsuz bir cevap verilmemesi gerektiğini düşünüyorum, öğretmen olarak... hatayı çocuğun biraz düzeltmesine fırsat tanıyıp yani çok da zaman harcamayarak en sonunda öğretmen düzelterbilir. Ama devlet okullarında çok zaman bulunamıyor, çocukla da özel ilgilenilemediği için çocuk biraz yani kendi başına kalıyor.”*

4.3.3. Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenme Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri

Öğrenci velileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri teması altında, çevredekilerle konuşma pratiği yapmak, öğrencinin motive edilmesi, öğretmenin derse katılmaya çekinen öğrencilere görevler vermesi, derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi, öğrenme sürecine destek vermek, sesli görsel izletmek ve dinletmek, çekingenlik için psikolojik yardım aldirmek, okul dışı destek kaynaklarının arttırılması, aile üyeleriyle İngilizce oyunlar oynamak kodları oluşturulmuştur. Öğrenci velilerinin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan kodlar Tablo 4. 22.’ de sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Öğrenci Velilerinin İngilizce Öğrenmede Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri (N=6)

Tema	Kodlar	f	%
İngilizce Öğrenmede Yaşanan Zorluklara Yönelik Çözüm Önerileri	Çevredekilerle konuşma pratiği yapmak	4	16,4
	Öğrencinin motive edilmesi	4	16,4
	Öğretmenin (derse katılmaya çekinen öğrencilere) görevler vermesi	3	12,6
	Derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi (sözlük yarışması, oyun gibi etkinlikler)	3	12,6
	Öğrenme sürecine destek vermek (ailenin öğrenme sürecine destek vermesi)	3	12,6
	Sesli görsel izletmek ve dinletmek (alt yazılı film/animasyon gibi)	2	8,4
	Çekingenlik için psikolojik yardım aldirmek	2	8,4
	Okul dışı destek kaynaklarının arttırılması (etüte/özel derse göndermek)	2	8,4
	Aile üyeleriyle İngilizce oyunlar oynamak	1	4,2
Toplam		24	100

Tablo 4.22. incelendiğinde öğrenci velilerinin, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik olarak, *çevredekilerle konuşma pratiği yapmak* (4, %16,4), *öğrencinin motive edilmesi* (4, %16,4), *öğretmenin derse katılmayan öğrencilere görevler vermesi* (3, %12,6), *derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi* (3, %12,6), *öğrenme sürecine destek vermek* (3, %12,6), *sesli görsel izletmek ve dinletmek* (2, % 8,4), *çekingenlik için psikolojik yardım aldirmek* (2, % 8,4), *okul dışı destek kaynaklarının arttırılması* (2, %8,4), *aile üyeleriyle İngilizce oyunlar oynamak* (1, %8,4) konusunda öneride bulundukları görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan velilerin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur.

Veli 1: “Bazen içinden bir istek geliyor, onu fark ediyorum, gerçekten güzel yapıyor. Yani severek yaptığında başarabiliyor. Başardığında da mutlu oluyor kendine güveni geliyor. Geçenlerde mesela bir ödev verilmişti bayağı bir oldu, bir ay belki olmuştur; İngilizce ödeviydi. Onu yaptı gerçekten de güzel yaptı, baktım çok güzel de konuştu, sorulara cevap verdi. Onun hoşuna da gitti, mutlu oldu, bu onu mutlu etti. Bir de kendine o an güveni geldi; ‘Anne ben yapabiliyorum, ben başarabiliyorum’ dedi. Yani güzeldi o gün, kendini iyi hissetti.”

Veli 3: “İlla ki bilemediği de olacak, yapamadığı da olacak. Çocuğu ben at yarışı gibi de kullanmak istemiyorum, her şeyi bilecek diye. Çünkü Fatma çok takıntılı, bilemediği soruya

çok takıntılı, onun üstüne gidebiliyor. Ben de diyorum ki 'Kızım, bilememek olabilir, ama bilemediğinin üstüne git. Hani, neden bilemedin? Ne sorun vardı? Bu sana sınavda da çıkacak, denemede de çıkacak. Bilemediğin için üzülme, yap.' Yani şöyle anlatayım hocam; benim çocuğum gayret ediyor, eğer bilemiyorsa artık ona yapacak bir şey yok. Ama gayret edemeyip de bilemiyorsa, ben çocuğuma her türlü imkânı da sunarım, gerekeni de yaparım yani. Sizinle de eğer, ayrıyeten konuşurum."

Veli 1: *"Bir insana sürekli 'Sen yapamıyorsun, sen aptalsın, sen çalışmıyorsun, sen anlamıyorsun' dersin o çocuk 'Aaa ben aptalım' der kendini bırakır, 'nasıl olsa aptalım, nasıl olsa yapamıyorum, ben başarısızım' der. Ama çocuğu biraz motive etmek lazım. En ufak bir şeyde 'Aaa bak başardın, sen bu işi yapıyorsun, mükemmelsin'. Mükemmel olmasa bile bir çocuğa bu şekilde yaklaşmak gerektiğini duyuyorum. "Harikasın" "Bak sana bu görevleri veriyorum, yarın bunları başarıyla yapacağına inanıyorum" dersek çocuk kendini iyi hisseder, kendine güveni gelir."*

Veli 5: *"Bazen evde oyunlar oynuyoruz ama İngilizce oynayalım bu oyunları. Örnek veriyorum rakam saymaca olabilir ya da biri Türkçe renk sorar, diğeri bu rengini karşılığını söylesin. Biri aklından bir sayı tutsun İngilizce, hangi sayı olduğunu söylesin telaffuz etsin. Yani bilmiyorum hani bununla ilgili ben de bir araştırma yapayım neler yapabiliriz diye. Şimdi, vantrolog arkadaşlarım var hocam benim, çocuk gelişimi mezunu arkadaşlarım var, çocuklara eğitim veriyorlar. Onlarla da ben fikir alışverişi yaparım, arasında İngilizcesi çok iyi olan arkadaşlarım da var, onlarla da bir görüşürüz konuşurum ben, eşimle de bir konuşayım, bir fikir alışverişi yaparız."*

Odak grup görüşmesine katılan velilerin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklara yönelik çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur.

Odak Veli 1: *"Çocuklara İngilizce şey verebilirsiniz; direkt konular üzerinden değil de, böyle araştırma gibi...İşte bir şarkı ezberle, bir film izle konusunu İngilizce anlatmaya çalış gibi veya bir makale okuyup bunun özetini çıkar bana İngilizce olarak olabilir yani, bunlar benim fikrim. Aslında pandemi olmasa bunun en güzeli, hepimizin etrafında çevresinde bir komşu vardır yabancı muhakkak. İşte komşunla bir diyaloga gir, bir günaydın de, bir konuşmanı yaz veya onu videoya çek gibi. Her çocuğun elinde sonuçta bir telefon var. Sonuçta dili en iyi öğrenme şekli diyalog kurmaktır. Herkese de güvenemez çocuk mesela bir arkadaş edinebilir internet ortamında ama bu da ne kadar güvenli olur? Herkes bunu sağlayamayabilir. Bence diyalogla daha iyi çocukların ilgisi daha da artar, sonuçta*

konuştukça da öğrenir. Eskiden kâğıdın bir tarafına Türkçesini yazardık bir tarafına İngilizce kelimeleri yazardık mesela ezber yapabilmek için kelime hafızamız genişlesin diye. Bilemediğimizde çevirip bakardık mesela. Çocuklara da böyle ödevler verebilirsiniz.”

Odak Veli 4: *“Hocam şimdi az önce söylediğimi, abla yanlış değerlendirdi galiba ama; bugün öğrenciye 50 tane kelime verdiniz örneğin, işte bir tane manava gitti. ‘Elma alabilir miyim?’ diyeceği yerde elmayı gösterse ya da ‘Elma’ dese ne ifade edecek? Az önceki abla beni yanlış anladı galiba ben şunu dedim ki; ‘Çocukların şu ana kadar öğrendiği seviyelerde’ dedim zaten. Bunu çocukları çok aşacak bir şekilde söylemedim.”*

Odak Veli 3: *“Bir de İngilizceyi zaten çok fazla sevmiyor, ilkokulda da öyleydi yani. Sevmeyince de İngilizcenin biraz daha ileri düzeyi olunca ortaokulda da, bir de pandemi süreci doğru dürüst ders dinlemeyince ortaya anlamayan bir çocuk versiyonu çıktı yani. Hani bir de zaten ders gibi zorunluluk olarak dinleyince zaten İngilizceyi, hepten sevmiyor. Biraz görsellikle, müzik gibi, siz ders anlatırken o şekilde belki çocuğa farklı gelip anlayabilir diye düşünüyorum. Zaten çocuklara ders dinlemek sıkıcı geldiği için, farklılık, görsel İngilizce müzikle belki... İki kişinin diyalogu veya bir konuşma ortamı hani görsel olarak, arkadaş ortamı görüntülü, hani normal belki çocuğa farklı gelebilir diye düşünüyorum kitaptan ders işlemektense. Çünkü çocuklar internetten pek ders dinlemeyi sevmiyorlar yani.”*

Odak Veli 1: *“Özellikle İngilizce konusunda, tabi çocuklar çok severek yapıyor mu dersiniz, kimi çocuk bunu küçüklüğünden beri empoze edilirse severek yapabilir ama kimisi de sevmeyebilir. Bu çocuktan çocuğa, kişilikten kişiliğe değişiklik gösterir. Önemli olan ilgisini o tarafa çevirebilmek, yani bizim de burada görevlerimiz var. Ben mesela ona yaşına uygun İngilizce çizgi romanlar alıyorum, bazen film izliyoruz, alt yazılı film alıyorum ilgisi şey olsun diye. O da bayağı fark ettiriyor özellikle film konusunda ben fayda sağladığını düşünüyorum. Biz velilere çok görev düşüyor mesela benim 4 yaşında bir kızım daha var, Youtube’dan izliyor, ‘Baba şemsiyeli kadının şarkısını aç’ diyor.”*

Odak Veli 2: *“Oyun şeklinde olursa, evde konuşarak biz diyalog kurduğumuzda, o şekilde seviyor. Yani anne baba olarak bizim onunla ilgilendiğimizi düşündüğünde derste daha çok yapmak istiyor ödevini. Yani bizimle alakalı bir durum.... Hocam içine kapanık o da zaten, okulda da öyle. Mesela siz ona çok soru sorarsanız açılır dersteyken. Soru yöneltirseniz cevabını verir yani öyle bir yapısı var. O da aynı şekilde diğer arkadaşların çocukları gibi konuşmuyor yani, evde de öyle.”*

5. TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın her bir alt problemine ilişkin farklı kaynaklardan (ölçek, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri) veri çeşitlemesi yoluyla elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve yorum verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın “Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyi nedir?” isimli alt problemine ilişkin uygulanan Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği bağlamında ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Özmat (2017) ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmede yüksek düzeyde zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Mihaljevic Djigunovic (1993) farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin katılımıyla yürüttüğü çalışmasında ortaokul öğrencilerinin İngilizce puanlarının ilköğretim ve üniversite öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışmanın sonuçları değerlendirilirken, çalışmanın yöntemi olan durum çalışması gereği, İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukların belirli bir bölgede yaşayan, belirli bir gruba ilişkin incelendiği göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle çalışmada bulunan zorluk düzeyine ilişkin sonucun iki sebebi olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları bulgusu, İngilizce notu 4 ile 5 olan öğrencilerin tüm çalışma grubunun %71’1’ ni oluşturmasıyla açıklanabilir. İngilizce notu ile İngilizce başarısı arasındaki ilişki göz önüne alındığında, çalışma grubunda notu olan yüksek öğrencilerin çoğunlukta olmasının İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşandığı sonucunu doğurduğu öne sürülebilir. İngilizce notu düşük öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir çalışma grubunda, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyinin daha yüksek olacağı tahmin edilebilir. Zorluk düzeyine ilişkin bu bulgu ayrıca, çalışmanın yapıldığı yerin özellikleriyle de bağlantılı olabilir. Bulunan sonucun, Alanya merkezde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşan çalışma grubunun Alanya’nın turistik ve uluslararası etkileşime açık bir bölge olması nedeniyle İngilizceyi günlük hayatta kullanmaya meyilli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu düşünceden hareketle, turistik olmayan bir bölgede yapılan benzer bir çalışmada İngilizce öğrenmede yüksek düzeyde zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılması beklenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri belirlendikten sonra, zorluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak İngilizce öğrenim sürecinde yaşanan zorluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde kız

öğrencilere göre daha yüksek düzeyde zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Mihaljevic Djigunovic, 1993; Machin ve McNally, 2005; Calero ,2012; Abidin, Mohammadi ve Alzwari, 2012). Bununla birlikte alan yazında cinsiyetin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığını savunan araştırmalar (Gök Çatal, 2015; Erdem, 2016; Özmat, 2017) da vardır. Çalışma kapsamında İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının İngilizce öğreniminin yabancı dil öğrenimi yerine akademik bir süreç olarak algılanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Akademik çalışmalarda kız öğrencilerin çalışma disiplini, çalışma motivasyonu ve öğrenme bilinci konularında erkek öğrencilere göre daha erken olgunlaşmalarının İngilizce öğrenmede erkek öğrencilere oranla daha az zorluk yaşadıkları bulgusunu açıkladığı söylenebilir.

İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeylerinin İngilizce kursu almış olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Erdem (2016) de ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeylerinin kurs alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığını vurgulamıştır. Çalışmanın bulgularına zıt olarak Mendenhall ve Bartlett (2018) öğretim programı dışı desteğin İngilizce öğrenimine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışma bağlamında, alınan okul dışı desteğin nitelik ve içerik açısından öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarına uygun olmaması ve kurs öğretmenlerinin İngilizce öğretme konusundaki yetersizlikleri nedeniyle kurs almış olmanın İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin kursa ailelerinin zorlamasıyla kendi istekleri dışında gitmeleri durumunda da kurs alma durumunun İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyini etkilemediği sonucuna varılacağı öne sürülebilir.

Anne veya babanın yabancı dil bilmesinin İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyini anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Çalışmanın bu bulgusuna göre anne babası yabancı dil bilmeyen öğrencilerin anne babası yabancı dil bilmeyenlere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekmekyermezoğlu (2010) ve Lindgren ve Muñoz (2013), ebeveynlerin yabancı dil bilmelerinin çocuğun yabancı dil başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Gutiérrez-Clellen ve Kreiter (2003) ebeveynlerin yabancı dildeki yetkinliğinin çocuğun hedef dildeki dil bilgisi performansının önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamışlardır. Calero (2012) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan İspanyol kökenli İngilizce öğrenen 5. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında akademik olarak ebeveyn desteği almanın öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini tespit etmiştir. Çalışmada katılımcıların %34' ü ebeveynlerinden en az birinin yabancı dil bildiğini belirtmiştir. Çalışmanın yapıldığı Alanya ilçesinin turistik bir merkez olması nedeniyle bölgede dikkate değer sayıda yerleşik yabancı yaşaması durumunun, elde edilen ebeveyn yabancı dil bilme oranını açıkladığı düşünülebilir. Yabancı dil bilen ebeveynlerin çocukla erken yaşlardan itibaren günlük

hayatta İngilizce konuşmalarının yabancı dile maruz kalma süresini arttırması, kulak aşinalığını sağlaması ve yabancı dil bilen ebeveynlerin çocuğun dil öğrenme sürecine etkin olarak destek verme eğilimleri nedeniyle bu durumun İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyini olumlu yönde etkilediği öne sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Yapılan ek analizler sonucunda bu farklılığın 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Alan yazında İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını savunan çalışmalar bulunmuştur (Gök Çatal 2015; Erdem, 2016). Bu bağlamda, 8. Sınıfta LGS hazırlık çalışmalarının yoğunluğu nedeniyle İngilizce öğrenimine diğer sınıf seviyelerindeki kadar önem verilememesinin 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyinin yüksek olması sonucunu açıkladığı düşünülebilir. Ayrıca 6. Sınıf öğrencilerinin ortaokulun ilk seviyesi olan 5. sınıftan itibaren İngilizceye karşı geliştirdikleri olumlu tutumun İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerine etkisi nedeniyle de bu sonuca ulaşıldığı ileri sürülebilir.

İngilizce dersini sevme durumuna yönelik gerçekleştirilen analizler, İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeylerinin İngilizce dersini sevme durumuna göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. İngilizce dersini seven öğrencilerin İngilizce dersini orta düzeyde seven öğrencilere ve sevmeyen öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha az zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Abidin ve diğerleri (2012) öğrencilerin İngilizce derslerinde sergiledikleri olumsuz davranışların İngilizce öğrenmenin önemsiz olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabildiğini belirtmiştir. İngilizce öğrenmede önemli bir etmen olan duyuşsal faktörlerin varlığının elde edilen bulguyu açıkladığı söylenebilir. Öğrencilerin, İngilizce dersinin ilgisini çekmediğini veya zor olduğunu düşünme, dersi sıkıcı ve monoton, bulma gibi duyuşsal sebepler nedeniyle dersi sevmemeleri rastlanabilen bir durumdur. Bir etkinliği severek yapmanın ve konuyla ilgili sürekli pratik yapmanın o konuda başarılı olma yolunda önemli bir ön koşul olduğu düşünülmektedir. Bu durumda İngilizce dersini sevmeyen öğrencilerin bu derse çalışmak istememeleri sebebiyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıkları öne sürülebilir.

İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeylerinin İngilizce öğrenmede zorlandığını düşünme durumuna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bir etkinliğin zor olduğunu düşünmenin başarı motivasyonunu azaltabilmesi ve öğrenmeye yönelik çaba harcamayı engelleyebilmesi nedeniyle İngilizcenin zor olarak algılanmasının öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyini arttırdığı söylenebilir. İngilizce öğrenmenin zor olduğu ve ne kadar çaba harcarsa da başaramayacağı düşüncesi dil öğrenmeye karşı yetenekli olsalar bile öğrencileri İngilizce öğrenmeden soğutabilmektedir. Bu tür durumlarda öğrencilerin kendilerinde var olan dil öğrenme potansiyelinin farkına varamadıkları ve bu yeteneklerini tam anlamda kullanamadıkları görülebilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede zorluk yaşama düzeylerinin önceki dönem İngilizce notlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, önceki dönem İngilizce notu düşük olan öğrencilerin, notu daha yüksek olan öğrencilere oranla İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Kazazoğlu (2013) çalışmasında öğrencilerin İngilizce akademik başarı durumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersi dönem sonu notlarını, İngilizce öğrenme başarısının önemli bir göstergesi olarak algılama eğiliminde olmaları sebebiyle not yükseldikçe İngilizce öğrenmede zorluk yaşama düzeyinin düştüğü ileri sürülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin İngilizce öğrenme konusunda kendilerini başarılı görme durumlarına göre anlamlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencinin başarı öz algısının İngilizceden alınan not ve İngilizce öğrenmede zorlandığını düşünme durumlarıyla yakından ilişkili olması ile açıklanabilir. Calero (2012), İngilizce akademik başarı özalgısının öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu ifade etmesi nedeniyle bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencinin İngilizce öğrenmede kendini başarılı görmesi tıpkı İngilizce öğrenmede zorlandığını düşünme durumu gibi İngilizceye olan tutum ve davranışlarını etkileyebilir ve İngilizce öğrenmeyi zor, ulaşılamaz bir hedef olarak algılamasına yol açabilir. Bazı durumlarda İngilizce öğrenmenin gerçekleştirilmesi zor bir hedef olduğunu düşünüp bir süre sonra öğrenmeye ilişkin inancın giderek kaybedilerek İngilizce öğrenmeyi bir hedef olarak görmekten tamamen vazgeçildiği de gözlenmektedir. İngilizce öğrenme konusunda başarısız olduğunu düşünme ve akabinde öğrenmeye olan inancın kaybedilmesi durumunda öğretmen tarafından derslerde İngilizce öğrenimine yönelik yapılan çeşitli uygulama ve etkinliklerin öğrencilere istenilen düzeyde ulaşmadığı öne sürülebilir.

Ailenin toplam gelirin'e yönelik gerçekleştirilen analizlerde ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin ailenin toplam aylık gelirin'e göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Erdem'in (2016) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Uslu (2016) da ailenin gelir durumunun İngilizce dersi başarısının önemli bir yordayıcısı olmadığını tespit etmiştir. Çelebi ve Narinalp' in (2020) ortaokul İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada elde edilen, İngilizce öğretilmede yaşanan zorluk düzeylerinin öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu, çalışmanın bulgularıyla zıtlık göstermektedir. Benzer şekilde, Ekmekyermezoğlu (2010), ailenin toplam aylık gelirin'in öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını etkilediğini vurgulamıştır. Çalışmada elde edilen bulguya dayanarak İngilizce öğrenmenin maddi imkanlarla yakından ilişkili olmadığı söylenebilir. Gelişen teknolojik imkanların, İngilizce öğrenimi için gerekli materyallere ulaşım kolaylığı sağlamanın ve materyal masraflarını büyük ölçüde düşürmesi nedeniyle İngilizce

öğrenmede yaşanan zorluk düzeylerinin ailenin maddi durumuna göre farklılaşmadığı öne sürülebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın “Ortaokul öğrencileri, veli ve öğretmenlere göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklar nelerdir?” şeklindeki 2. alt problemine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak, öğrenci, veli ve öğretmenlerin, dinleme becerisi haricinde, İngilizce öğreniminin tüm alanlarında duyuşsal sorunların İngilizce öğrenmeyi zorlaştırdığı konusunda görüş birliğine sahip oldukları belirlenmiştir. İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran duyuşsal sorunların öğrenci öğretmen ve velilerin görüşlerine göre bazı açılardan farklılaştığı, bazı noktalarda ise birbiriyle uyum sağladığı görülmektedir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin fikir birliği içinde olduğu duyuşsal sorunlar İngilizce öğrenmeye karşı isteksizlik, konuşurken heyecanlanma, hata yapma korkusu, kaygı olarak belirlenmiştir. Veli ve öğretmen görüşleriyle ortak görüşlerine ek olarak, öğrenciler yaşadıkları duyuşsal sorunları dalga geçilme, yeterince motive edilmeme, parmak kaldırmadan söz hakkı verilince stres yapma şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler yaşanan duyuşsal sorunları; konuşmaya ve okumaya karşı ilgisizlik, dinleyip yazmaya çalışırken bilmediği bir kelimeye takılıp moralinin bozulması, dalga geçilme, hata yapmaktan korkma, okumaya karşı isteksizlik, derse katılmaktan çekinme, motivasyon eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Veliler ise öğrencilerin uzun metinleri okumaktan sıkılma, kitap okumayı sevmeme şeklinde duyuşsal sorunlar yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Alan yazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çelik ve Kocaman, 2016; Özmat, 2017). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin duyuşsal sorunlar nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşadığı sonucuna varılmışken Mihaljevic Djigunovic (1993) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin ilkokul öğrencilerine göre önemli oranda daha düşük duyuşsal motivasyona sahip olduğunu tespit etmiştir. Gándara, Maxwell-Jolly ve Driscoll (2005), yaptıkları çalışmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etmekte zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmede duyuşsal sorunlar nedeniyle zorluk yaşadıkları bulunmuşken Abidin ve diğerleri (2012) öğrencilerin duyuşsal faktörler açısından İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Abedi ve Esfahani (2019) ise yabancı dil kaygısı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin öğrenmeyi hedefledikleri konuya yönelik duygu ve düşünceleri, o konu ile ilgili zorluk yaşama düzeylerini etkileyebilir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreci göz önüne alındığında, geliştirilen olumsuz tutumların ve önyargıların,

İngilizce öğrenmenin zor olarak algılanmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Tutum, önyargı gibi faktörlerin yanı sıra öğrencinin özgüven algısı, genel yapısı itibarıyla heyecanlı veya ürkek olması, zorluklar karşısında savaşılabileme gücü gibi özelliklerinin de İngilizce öğrenmede yaşanan duyuşsal zorlukları açıkladığı öne sürülebilir. Ayrıca, bu çalışmada elde edilen İngilizce dersini sevme, İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu veya zorlandığını düşünme durumlarının İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyini anlamlı olarak farklılaştırdığı bulgularının da, yaşanan duyuşsal sorunların sebeplerini açıklayabileceği söylenebilir.

Konuşma becerisi açısından öğrenciler, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, kelimeleri yanlış telaffuz etme ve anlamı bilinmeyen kelimeler yönünde, öğretmenler kelimeleri yanlış telaffuz etme, İngilizce öğretim programında konuşma etkinliklerine verilen sürenin yetersiz olması ve İngilizceyi günlük hayatta kullanamama, veliler ise kelimeleri Türkçe gibi okuma ve hızlı konuşulduğunda anlamama yönünde zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Akbari (2015) ve Karademir ve Gorgoz' un (2019) çalışmaları bu bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca, alan yazında İngilizceyi günlük hayatta kullanma ile İngilizce dersi başarısı arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunduğunu tespit eden çalışmalar (Calero, 2012; Uslu, 2016) bulunmuştur. Konuşma becerisinin gelişmesi için yoğun uygulama yapılmasının gerekliliği göz önüne alındığında konuşmada yaşanan zorlukların yeterli konuşma pratiği yapmama, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime geçmeme ve hata yapınca dalga geçilmesi korkusundan kaynaklandığı düşünülebilir. Akbari (2015) öğrencilerin İngilizceyi ders dışında kullanmak için gerekli imkân ve ortamların olmaması nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Ancak çalışmanın yapıldığı Alanya'nın turistik bir bölge olması nedeniyle öğrencilerin İngilizceyi dersler dışında kullanma olanakları olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin imkanları olmasına rağmen konuşmaya karşı isteksizlik, çekingenlik, konuşurken yapılan telaffuz hataları nedeniyle dalga geçilme korkusu gibi sebeplerle İngilizceyi günlük hayatta kullanamadıkları ileri sürülebilir. Konuşmada yaşanan zorluklar ayrıca öğretmenlerden elde edilen *ders saatlerinin az olması* ve *İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması* bulguları ile de açıklanabilir. Çalışmaya katılan öğretmenler ders saatlerinin yetersiz olması ve İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması nedenleriyle konuşma etkinliklerine yeteri kadar süre ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmenin uzun zaman aldığı ve yoğun şekilde uygulama yapılmasını gerektirdiği düşünülürse ders saatlerinin az olmasının bu becerilere derslerde yeterince zaman ayrılmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Öğrenciler, öğretmenler ve veliler 4 temel dil becerisinin hepsinde kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması nedeniyle zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir. Telaffuz sorunları (Çelik ve Kocaman, 2016) ve Türkçe' de olmayan harfleri okuyup yazamama (Akdamar, 2020) nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığını belirten çalışmalar, bu

sonucu desteklemektedir. İngilizce öğrenmede yaşanan zorluklar arasında öğrenci veli ve öğretmenlerin görüş birliğinde olduğu kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması durumunun İngilizce ve Türkçe dillerinin yazım ve telaffuz kurallarının arasındaki farklardan kaynaklandığı söylenebilir. Türkçede harfler bir araya geldiklerinde Türk alfabesinde oldukları gibi okunurken İngilizcede bazı harfler yan yana geldiğinde İngilizce alfabesindeki okunuşlarından farklı şekilde telaffuz edilmektedir. Buna örnek olarak “sh” ve “ea” sesleri verilebilir; “s” harfi İngilizce alfabesinde “es” şeklinde okunurken yanına “h” harfi geldiğinde “ş” olarak okunmakta veya “a” harfi “ey” olarak okunurken yanına “e” harfi gelip “ea” olarak yazıldığında “a” harfi okunmayıp “i” şeklinde telaffuz edilmektedir. Bunun gibi durumlarda öğrenci harfin İngiliz alfabesindeki okunuşunu bilse bile yanına farklı harfler geldiğinde o harfin telaffuzunun farklılaşması gerektiğini bilememekte ve kelimeleri doğru şekilde okuyup yazmamaktadır. Bu nedenlerle İngilizcede harflerin farklı şekillerde bir araya gelmesine göre çeşitli sesletim kuralları olması ana dili Türkçe olan öğrencilerin İngilizce kelimeleri okurken ve yazarken sorun yaşamasına neden olduğunu öne sürülebilir. Çalışma kapsamında tüm katılımcı gruplarının zorluk olarak ifade ettiği *söylenenleri kâğıda yazamama* bulgusu ile *kelimelerin okunuşuyla yazılışının birbirinden farklı olması* bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir. İngilizcenin kendine özgü sesletim ve yazım kurallarının öğrencilerin söylenenleri duyup kâğıda yazmada sorun yaşamalarının sebebi olduğu düşünülebilir. Duyduğunu İngiliz alfabesine göre yazamayan veya harfin yazımını oturtabilse bile yanına gelen harfe göre nasıl telaffuz edildiğini bilemeyen öğrenciler için duyduklarını kâğıda yazmak zorlayıcı bir deneyim olabilmektedir.

Yazma becerisinde, kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması dışında, öğrencilerin anlamı bilinmeyen kelimeler, dil bilgisi kurallarına uygun cümle yazılı kuramama, yeterli yazma etkinliği yapılmaması nedeniyle, öğretmenlerin yazılacak metnin temel yapısını oluşturamama, ana dilde yazamama nedeniyle, velilerin ise dinlenenleri duyup kâğıda yazamama nedeniyle zorluk yaşandığını düşündükleri belirlenmiştir. Bloomfield ve diğerleri (2010) kelime dağarcığı geniş olan kişilerin yabancı dilde dinlediğini anlama performanslarının daha iyi olduğunu dile getirmiştir. Dinlenenleri duyup kâğıda yazamamanın İngilizce kelimelerin yazılışlarının okunuşlarından farklı olmasından ve öğrencilerin cümle kurmaya çalışırken duruma uygun kelimeyi bulamamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yazmada ve konuşmada dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurma konusunda zorluk yaşandığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Alan yazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar (Çelik ve Kocaman, 2016; Susanto, 2017) bulunmaktadır. Sparks ve Ganschow (1991) öğrencilerin sözlü ve yazılı sınav sonuçlarının dil bilgisindeki yetkinliklerine göre anlamlı derecede farklılaştığını ifade etmişlerdir. Paragraf yazarken veya kendini ifade etmek için konuşurken cümle kurmanın önemli bir rolü vardır ve sahip olunan kelime bilgisi her zaman ifade edilmek istenenleri karşı tarafa aktarmaya yetmeyebilir. Bu sebeplerle cümle

kuramama sorununun konuşma ve yazma becerilerinde karşılaşılan önemli bir zorluk olduğu söylenebilir. Yazma becerisinin İngilizce öğretim programındaki yerine ilişkin Aksoy (2020) 5. ve 6. Sınıflarda dinleme ve konuşma etkinliklerine ağırlık verilmesine rağmen yazma becerisine daha sınırlı olarak değinildiğini dile getirmiştir. Öğretim programında yazma etkinliklerine diğer becerilere göre daha az yer verilmesi sebebiyle derslerde yazmaya yönelik yeterince etkinlik yapılmadığı öne sürülebilir. Yazma becerisi açısından yaşanan bir diğer zorluk yazılacak metnin temel yapısını oluşturamama olarak belirlenmiştir. Konuyla ilgili Chafe (1985), yazmanın yavaş, üzerinde düşünülüp çeşitli düzenlemeler yapılabilen bir süreç olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Yazılı metin oluşturmak, ortaya yeni bir ürün çıkarmayı gerektiren bir üst düzey düşünme becerisi olması açısından geliştirilmesi zor bir beceri olarak algılanabilmektedir. Yazılacak metnin temel yapısını oluşturamama sorunu, öğrencilerin ana dilde metin yazmadaki yetersizliklerinden kaynaklanabilir. Ana dilde ve İngilizcede bir metin yazabilmek için fikirleri giriş-gelişme-sonuç şeklinde düzenleyebilmek önemlidir ve bu organizasyonu sağlayamayan öğrencilerin ana çatısı doğru kurulmuş bir metin yazmada oldukça zorlandıkları düşünülmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler, dinleme becerisi açısından, kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması haricinde en çok konuşmacının söylediklerini takip edememe nedeniyle zorluk yaşandığını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun dışında öğrenciler yeterli dinleme etkinliği yapılmaması, öğretmenler içeriğin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olması nedeniyle dinlemede zorluk yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, konuşmacıların aksan farklılıkları ve hızlı konuşulması nedeniyle İngilizce olarak söylenenleri takip etmede zorlanıldığını düşünmektedirler. Gilakjani ve Sabouri' nin (2016) çalışması, ses kayıtlarının kalitesindeki sorunlar, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması, aksan, anlamı bilinmeyen kelimeler, konuşmacının hızı sebebiyle dinlemede zorluk yaşandığını ifade etmesi açısından çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bozorgian (2012) dinleme becerisi ile İngilizce yetkinliği arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Bloomfield ve diğerleri (2010) yabancı aksanların, ses kaydının kalitesinin ve konuşmacının hızlı konuşmasının, dinleme performansını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan bazı öğrenciler ses kaydındaki cızırtılar ve kayıta arka plandan gelen gürültülerin konuşmacının söylediklerini takip etmeyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ses kaydı yavaşlatıldığında veya daha yavaş konuşulduğunda bile, öğrenciler aksan farklılığı, kayıttaki gürültü/cızırtı gibi sebeplerle duyduklarını anlamada zorlanabilirler. Konuşmacının söylediklerini takip edememe bulgusu (sorunu) ile öğretmenlerden elde edilen *yeterince dinleme / konuşma etkinlikleri yapılmaması, İngilizceyi günlük hayatta kullanamama ve kitaplardaki dinleme etkinliklerinin içeriğinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması* nedeniyle zorluklar yaşandığı bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Karademir ve Gorgoz' un (2019) çalışması bu bulgularla

örtüşmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için yeterince dinleme etkinlikleri yapılmamasının dinlemede zorluklardan biri olduğu tespit edilirken Raja ve Selvi'nin (2011) çalışmasında aynı sonuç lise seviyesindeki öğrenciler için bulunmuştur. İngilizceyi günlük hayatında kullanmayan öğrencilerin deneyim eksikliği ve İngilizceye maruz kalma süresinin azlığı nedeniyle konuşmacının söylediklerini takip edememeleri sık görülebilen bir durumdur. Aksan farklılıkları ve konuşmanın hızı gibi sebeplerle konuşmacının söylediklerini takip edememe sorununun ana dili İngilizce olan insanlarla yeterince iletişime girememekten veya bu kişilere ait ses kayıtlarını dinleme eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin ders dışında dinleme ve konuşma etkinlikleri yapmamalarının yanında, dersteki dinleme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olmasının da dinleme etkinliklerinde geçen yeni deyim ve kalıplar nedeniyle konuşmacının söylediklerini anlamama sorununa yol açabildiğini ifade etmek mümkündür.

Konuşmacının söylediklerini anlama konusunda yaşanan zorluğun ayrıca, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen *anlamı bilinmeyen kelimeler* bulgusu ile de açıklanabileceği düşünülebilir. Konuşulanların içeriğinde öğrencinin anlamını bilmediği kelimeler varsa söylenenleri anlamaması olağan bir durumdur. Öğrenciler dört temel dil becerisinin hepsinde, öğretmenler ise konuşma ve okuma becerilerinde bilinmeyen kelimeler nedeniyle zorluk yaşadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Susanto (2017) kelime öğreniminin yabancı dil öğreniminin temel bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Kelime bilgisinin yabancı dil öğreniminin merkezinde bulunması nedeniyle kelime dağarcığındaki eksikliğin İngilizce öğrenimini zorlaştırdığı öne sürülebilir. Öğretmenlerden biri, öğrencinin konuşulanı dinleyip yazmaya çalışırken anlamı bilinmeyen bir kelimeye takılması nedeniyle moralinin bozulabildiğini ifade etmiştir. Öğrenilen kelimeler üzerinden zaman geçince bir süre sonra unutulabilmektedir, bu durumun öğrencilerin kalıcı kelime öğrenme yöntemlerini bilmediklerinden kaynaklandığı öne sürülebilir. Bazı durumlarda bir metin okurken yazarken veya konuşulanları dinlerken karşılaştıkları anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle İngilizce öğrenmekten gözü korkan öğrencilere de rastlanabilmektedir. Heves kırıcı olarak nitelenen bilinmeyen kelimelerle karşılaşma durumunun yarattığı duyuşsal sorunlar nedeniyle öğrencilerde İngilizce öğrenmenin zor olduğu algısı oluşabilmektedir.

Okuma becerisi açısından kelimelerin okunuşları ile yazılışlarının farklı olması ve duyuşsal sorunlar dışında öğrenciler okuduğunu anlamama, anlamı bilinmeyen kelimelerin varlığı nedeniyle, öğretmenler anlamı bilinmeyen kelimeler ve ana dilde okuduğunu anlamama nedeniyle, veliler uzun metinleri okumaktan sıkılma ve kitap okumayı sevmeme nedeniyle zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Çelik ve Kocaman'ın (2016) yaptığı çalışma, ortaokul öğrencilerinin okuma etkinliklerinde anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle zorluk yaşadığını tespit etmesi açısından bu sonucu desteklemektedir. Karademir ve Gorgoz (2019) da bu

çalışmaya paralel olarak, metinlerin uzun olması ve anlamı bilinmeyen kelimeler nedeniyle okumada zorluk yaşandığını belirtmiştir. Diğer taraftan Karademir ve Gorgoz (2019) öğrencilerin okuma becerisini kazanmada diğer becerilere oranla daha az zorluk yaşadıklarını vurgulamıştır. Genel anlamda okumayı sevmeyen veya uzun metinleri okumayı sıkıcı bulan öğrencilerin, ana dilde okumaya yönelik olumsuz tutumlarının etkisiyle İngilizce okuma etkinliklerinde zorlandıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin metinlerde kültürlerine yabancı ögeler, yeni kelimeler ve karmaşık yapıli cümlelerle karşılaşmaları sonucunda okuma etkinliklerinden sıkıldıkları ileri sürülebilir. Bahsedilen yabancı ögeler, okuma metinlerinde İngiliz kültürü gibi farklı kültürlere ait geleneksel uygulamalar veya bazı yöresel kullanımlar şeklinde öğrencinin karşısına çıkabilmekte ve öğrencilerin isteğini körelterek okumayı zorlaştırabilmektedir.

Dört temel dil becerisi dışında yaşanan zorluklara ilişkin, duyuşsal sorunlar haricinde öğrenciler; sınıf yönetimi sorunları, derslerin erken saatlerde olması, öğretim programı dışı destek eksikliği (aile ve kurs desteği) nedeniyle, öğretmenler; aile desteği eksikliği, ders saatlerinin az olması, dilbilgisi kurallarına göre cümle kuramama, Türkçe ve İngilizcenin cümle yapılarının farklı olması ve veliler; aile desteği yetersizliği, ders dışı eğitsel faaliyetlere gönderememe, öğretmenin ilgisiz olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Alan yazında dilinin yapısını anlamama (Sparks ve Ganschow, 1991), aile desteği yetersizliği (Gándara vd., 2005) ve dilbilgisine uygun cümle kuramama (Bensoussan, Sim ve Weiss 1984; Çelik ve Kocaman, 2016), ders saatlerinin azlığı (Gándara vd., 2005; Erdem, 2016; Karademir ve Gorgoz, 2019) nedeniyle öğrencilerin İngilizce öğrenmede zorluk yaşadıklarını tespit eden ve çalışmanın bulgularıyla örtüşen araştırmalar bulunmaktadır. Derslerde yaşanan sınıf yönetimi sorunları öğretmen ve öğrenci kaynaklı olabilmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum ve motivasyon eksikliği, İngilizcenin önemli bir ders olduğunu düşünmeme, İngilizceyi yabancı dilden ziyade bir ders olarak algılama durumlarının derslerde yaşanan sınıf yönetim sorunlarına sebebiyet verdiği söylenebilir. Öğretmen kaynaklı sınıf yönetimi sorunlarının ise öğretmenlerin, sınıf yönetimi stratejilerini bilmemesinden ve kişilik olarak affedici olmasından kaynaklandığı öne sürülebilir. Sınıf kurallarının çiğnenmesine karşı hoşgörülü olan öğretmenlerin dersinde daha fazla gürültü sorunu yaşandığı düşünülmektedir. Öğrenciler ayrıca derslerin erken saatlerde başlamasının okuduğunu anlamama ve isteksizlik şeklinde sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. Derslerin erken başlaması durumun öğrenciler tarafından zorluk olarak algılanmasının düzenli bir günlük rutin oluşturmamalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Erken yatma, ders çalışma gibi günlük etkinlikleri belirli saatlerde yapma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin erken saatlerdeki derslerde bu tür zorluklar yaşamayacağı söylenebilir. Öğrencilerin günlük rutin oluşturmamasında, ailelerin ilgisizliğinin ve kendi günlük rutinleri konusunda tutarlı olmamalarının da etkisi olabilir.

Dört temel dil becerisi dışında ayrıca aile desteği ve öğretim programı dışı destek yetersizliği nedeniyle İngilizce öğrenmede zorluk yaşandığı bulunmuştur. Ailenin öğrenciler için her türlü sorunda başvurabileceği güvenilir bir destek kaynağı olması nedeniyle İngilizce öğrenirken ailelerinden yardım alan öğrencilerin karşılaştığı zorlukları daha rahat aştığı söylenebilir. Ders saatlerinin veya aile desteğinin yetersiz olması nedeniyle İngilizce öğrenmek için ders dışında profesyonel destek almak gerekli olabilir. Aile desteğinin veya öğretim programı dışı desteğin yetersiz olduğu durumlarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların çözülemediği için daha büyük sorunlara dönüştüğü düşünülebilir. Gerçekleştirilen görüşmelerde veliler, yeterli seviyede İngilizce bilmedikleri için çocuklarına yardımcı olamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarına İngilizce öğrenme sürecinde destek veremedikleri için onları kurs gibi eğitsel faaliyetlere göndermek istedikleri ileri sürülebilir. Velilerin çocuklarını eğitsel faaliyetlere gönderememe durumu, maddi imkanlarının kısıtlı olmasından kaynaklanabilir. Çalışma bağlamında katılımcı öğrencilerin %48,1' inin toplam aylık gelirinin düşük olduğu (2500' den az- 2500 arası) göze çarpmaktadır. Bu durumun, çalışmanın devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Kısacası, ailelerin sosyoekonomik durumlarının düşük olması nedeniyle çocuklarını okul dışı eğitsel faaliyetlere gönderemedikleri düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularından öğretmenin ilgisiz olması sorununun, ilkokul sınıf öğretmenin öğrencinin gelecekteki eğitim hayatını önemli derecede etkilemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Çalışmaya katılan bir veli çocuğunun ilkokuldaki öğretmenin ilgisiz olması nedeniyle genel anlamda derslerden soğuduğunu ve bu durumun ortaokul İngilizce dersindeki motivasyonuna da olumsuz yönde yansıdığını belirtmiştir. Bu sorunun devam etmesinin öğrencinin geçmişindeki olumsuz öğretmen tecrübesinin etkisinden kurtulmamasından ve şu anki İngilizce öğretmenin öğrenciyi yeterince motive edememesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Dilbilgisi kurallarına uygun cümle kuramama konusundaki zorluğun öğretmenlerden elde edilen İngilizce ve Türkçenin cümle yapılarının birbirinden farklı olması bulgusundan kaynaklandığı öne sürülebilir. İngilizce Hint-Avrupa dil ailesinin germen dilleri alt grubuna mensup çekimli (büklümlü) bir dil olmasına karşın Türkçe Ural-Altay dil ailesinin Altay grubunda bulunan sondan eklemeli bir dildir. Öğrencilerin, İngilizce cümle kurarken fiil çekimleri ve kelime köklerinin Türkçede olduğundan farklı şekilde değişmesi nedeniyle dil bilgisine uygun cümle kurmada zorlandıkları görülebilmektedir.

Öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer zorluk olan ders saatlerin az olması yukarıda konuşma becerilerinde yaşanan zorluklar bölümünde tartışılmıştır. Genel anlamda düşünüldüğünde ders saatlerinin az olmasının bir zorluk olarak algılanmasının İngilizce öğretim programında dört temel beceriye yönelik kazanımları gerçekleştirmenin uzun zaman

almasından ve programın teori ile uygulamasının programda İngilizce derslerine verilen süre açısından birbiriyle uyuşmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışmanın “Ortaokul öğrencileri, veli ve öğretmenlere göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklindeki 3. alt probleminden elde edilen bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Konuşma becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin öğrenciler; öğretmen desteğini almak, internetten konuşmaya yönelik videolar/alt yazılı filmler izlemek, derslerde daha fazla konuşma etkinliği yapılması, öğretmenler; konuşmaya teşvik etmek, konuşma etkinliği sırasında öğrenciye müdahale etmemek, yoğun İngilizce öğretimi yapılması, veliler ise; çevredekilerle konuşma pratiği yapmak, sesli görsel izletmek ve dinletmek yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Alan yazında, sesli görsel izlemek/dinlemek (Lindgren ve Muñoz, 2013; Rizi vd., 2014), öğrenciyi motive etmek (Dörnyei, 2003), hataları öğrencinin moralini bozmadan düzeltmek (Uslu, 2016), yoğun İngilizce öğretimi yapılması (Gök Çatal, 2015; Aksoy, 2020) yönünde önerilerde bulunan çalışmalar bulunmaktadır. İnternette konuşmaya yönelik videolar /alt yazılı filmler izlemek ve çevredekilerle konuşma pratiği yapmak, öğrencinin dile maruz kalma süresini arttırarak kulak aşinalığı kazanmasına ve telaffuzunu düzeltmesine yardımcı olabilir ve konuşma becerilerini geliştirmek için önerilebilir. Ders dışı yapılan etkilere ek olarak, derslerde iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik diyalog kurma, drama gibi etkinliklerin arttırılması öğrencilerin gramer, cümle oluşturma gibi derslerde öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya geçirmelerine yardımcı olabilir. İngilizce ders saatleri arttırılarak yoğun İngilizce öğretimi yapılması, derslerde konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmesini sağlaması açısından faydalı olabilir. Ayrıca öğretmenin desteğinin duyuşsal sorun yaşayan öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenin, öğrencilere destek olması ve dalga geçen öğrencileri uyarması yaşanan duyuşsal sorunların çözümünde etkili olabilir. Konuşma etkinlikleri esnasında öğretmen tarafından yapılan hata düzeltme gibi müdahaleler nedeniyle öğrencilerin kaygı ve heyecan duyarak konuşmadan soğudukları gözlenmektedir. Bu nedenle konuşma etkinliği esnasında öğrencilere müdahale etmemek doğru bir yöntem olabilir.

Yazma becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin öğrenciler; derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması, derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması, derslerde çeviri etkinliklerinin yapılması ve öğretmenler; örnek bir metni uyarlayarak yazdırmak, dil bilgisi kurallarına yazmadan teşvik etmek, sınavlarda kelime yazım yanlışlarından puan kırmak yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Çelik ve Kocaman (2015) öğrencileri İngilizce öğrenmeye

motive etmek için kelime oyunları gibi etkinliklerden yararlanılmasını yönünde öneride bulunmuşlardır. Graham ve Perin (2007) yazma etkinliğine ilişkin kelime öğretimi yapılmasını ve doğru yazma tekniklerini öğrenebilmek için yazılı metin örneklerini incelemeyi önermişlerdir. Derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması önerisinin sunulma sebebi, öğretmenlerin diğer dil becerilerine kıyasla yazma becerisine önem vermemeleri nedeniyle bu beceriye derslerde az zaman ayırmaları olabilir. Öğrencilerin yazma etkinliklerine az zaman ayrıldığını ifade ettikleri dikkate alındığında derslerde yazma etkinliklerinin arttırılmasını önermeleri anlaşılabilir bir durumdur. Örnek bir metni uyarlayarak yazdırma konusunda öneride bulunulmasında, çalışmanın ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmesinin etkisi olabilir. Ortaokul öğrencileri seviyeleri gereği, düşüncelerini birleştirip bir düzen içerisinde ifade etmeyi gerektiren yazılı ürün ortaya koyma etkinliklerinde bilişsel yönden zorlanabilmektedir. Bu açıdan örnek bir metni modelleyerek yazmak, metnin genel organizasyonunu (yapısını) kurgulamakta zorlanan öğrenciler için uygun bir öneri olabilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çevri etkinliklerinin yapılmasını önermelerine karşın, Karademir ve Gorgoz (2019) cümle kurma sürecinde cümleleri kelimesi kelimesine Türkçeye çevirmenin yanlış bir uygulama olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada öğrencilerin çevri etkinlikleri yapılması yönünde öneride bulunmaları, cümle kurmaya çalışırken İngilizce yerine Türkçe düşüncelerinden ve cümlenin içinde bulunduğu bağlamı dikkate almamalarından kaynaklı olabilir. Bensoussan ve diğerleri (1984) öğrencilerin cümlenin öğelerinin İngilizcedeki dizilişini bilememeleri nedeniyle cümle kurmada zorluk yaşadıklarını belirterek bu düşüncüyü desteklemektedir. Öğretmenlerin dilbilgisine takılmadan yazma yönünde öneride bulunmalarının sebebi öğrencilerin İngilizcenin dil yapısını anlayamamaları nedeniyle cümle kurmaya çalışırken zorlanmaları ve yazmadan soğumaları olabilir. Metin oluştururken dilbilgisine ve İngilizcenin sentaksına uygun şekilde cümle kurmak öğrencileri zorlayabilmekte, bu nedenle dil bilgisi kurallarını önemsemeden yazdıklarında daha yaratıcı yazılar ortaya çıkarabilmektedirler. Bunun dışında, sınavlarda yazım yanlışlarından puan kırmak, öğrencilerin yazım hatalarını önemsemesini sağlaması ve imla kurallarına dikkat etmesine yardımcı olması nedeniyle yazım hataları için etkili bir çözüm olabilir. Bu önerinin özellikle İngilizcedeki akademik başarısını önemseyen motivasyonu yüksek öğrencilerde işe yaradığı düşünülebilir.

Dinleme becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin öğrenciler; derslerde daha fazla dinleme etkinliği yapılması, konuşmacının daha yavaş konuşması, dinleme metninin öğretmenin seslendirmesi ve öğretmenler; dinleme metinlerini birkaç kez dinletmek, dinleyip anlamayanlar için metni yazılı olarak göstermek yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bloomfield ve diğerleri (2011) metni birkaç kez dinletmenin ve konuşmacının daha yavaş hızda konuşmasının dinlediğini anlama performansını arttırdığını ifade ederek bu çalışmayı desteklemektedir. Dinleme etkinliklerinin, sık tekrar yapmak şartıyla kelime telaffuzunu geliştirmesi ve kulak

aşinalığı kazandırması nedeniyle bu tür etkinliklerin derslerde daha sık yapılması yönünde önerilerde bulunulduğu ileri sürülebilir. Dinlediğini anlamak ve konuşmacının aksanı, konuşma hızı gibi özelliklere aşinalık sağlamak için bir eğitmen eşliğinde yoğun uygulama yapılmasının gerekliliği göz önüne alındığında derslerde daha fazla dinleme etkinliği yapılmasının etkili bir çözüm olduğu öne sürülebilir. Özellikle ana dili İngilizce olan kişilerin konuşurken kelimeleri yuvarlayıp bazı harfleri telaffuz etmemeleri durumunda, konuşmacının daha yavaş konuşması söylenenlerin daha rahat anlaşılması açısından işe yarayabilir. Dinleme etkinliğinin ses kaydı ile yapılması durumunda, kaydı veya metni öğretmenin seslendirmesi, öğrencilerin öğretmenin sesine, vurgu ve tonlamalarına alışık olmaları nedeniyle dinlediklerini kolayca anlamalarını sağlayabilir. Öğrencilerin ilk dinlemede aksan farkları, hızlı konuşulması gibi sebeplerle anlamadıkları kelimeleri ve karmaşık fikirler içeren dinleme metinlerini birkaç defa dinlediklerinde anlayabilecekleri düşünülmektedir. Son olarak, özellikle 5. sınıf gibi daha alt sınıf seviyelerinde öğrenciler söylenenlerin yavaş olmasına ve metni öğretmenin okumasına rağmen dinlediklerini anlamayabilirler. Bu durumlarda metni yazılı olarak göstermek, öğrencilere görsel nitelikli yardım sunması nedeniyle uygun bir öneri olabilir.

Okuma becerisinde yaşanan zorluklara ilişkin öğrenciler; kelimelerin okunuşlarını internetteki çeviri sitelerinden araştırmak, yeteri kadar okuma etkinlikleri yapılması, İngilizce hikâye kitabı okumak ve öğretmenler; öğretmenin metni sesli okuması, doğru telaffuz için internette sesli sözlük sitelerinden faydalanmak, öğrencilere sözlük kullanımını öğretmek yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Okuma becerilerine ilişkin Ekmekyermezoğlu (2010), Rizi ve diğerleri (2014) İngilizce kitap okuma etkinlikleri yapılmasını ve İngilizce dergi, gazete gibi yayınların takip edilmesini önermiştir. Bensoussan ve diğerleri (1984) bazı İngilizce öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde sözlükten yararlanmayı, kopya çekme olarak algılamaları nedeniyle önermediklerini, bazılarının ise derslerde öğretilmeyen kelime ve deyimlerin anlamlarını bulmada faydalı olması nedeniyle önerdiklerini belirtmiştir. Öğrenciler el sözlüklerinden kelime araştırmayı zaman alıcı ve uğraştırıcı olması nedeniyle sıkıcı bulabilmektedirler. Bu nedenle tek tuşla kelimenin anlamını veren internet sözlük sitelerinden yardım almak el sözlüğüne alternatif olarak önerilebilir. Ayrıca sesli sözlük siteleri, kelimelerin telaffuzunu duyma olanağı sağladığı için kelimeleri okunuşuyla öğrenmek için etkili bir araç olabilir. Okuma becerisini geliştirmek ve okuma hızını arttırmak için gazete, dergi gibi farklı yayın türlerini okumanın etkili olduğu dikkate alındığında derslerde ve ders dışında okuma etkinlikleri yapmanın bu beceriyi geliştirmeyi sağladığı öne sürülebilir. Okumaya yönelik bir başka çözüm önerisi, hikâye kitabı okumak olarak ifade edilmiştir. Kelime öğrenimi için hikâye kitabı gibi farklı bağlamlardan ve orijinal içeriklerden yararlanılması önerilmektedir (National Reading Panel, 2000). Öğrencinin seviyesine uygun ilgi çekici hikâyeler doğal bir öğrenme ortamı yaratmaktadır ve kelimeleri bağlam içinde öğrenme imkânı sağlayarak kelime

dağarcığının zenginleşmesi yoluyla okuma becerisini geliştirmeye yardımcı olabilir. Bunun dışında uzun veya sıkıcı metinler içeren okuma etkinliklerinde öğrencilerin dikkatinin çabuk dağıldığı ve sıkıldıkları düşünüldüğünde öğretmenin metni kendi tonlamalarıyla ilgi çekici, eğlenceli şekilde okuması, öğrencilerin okuma etkinliklerine ilgi duymalarını sağlayabilir.

4 temel dil becerisi dışında yaşanan zorlukların çözümüne ilişkin öğrenciler; öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması, kelime öğrenmek için kelime videoları ve alt yazılı filmler gibi internet kaynaklarından yararlanmak, öğretmenler; ders saatlerinin arttırılması, ek kaynaklarından yararlanmak, ana dil ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkları kıyaslatmak, veliler; öğrencinin motive edilmesi, öğretmenin derse katılmaya çekinen öğrencilere görevler vermesi, derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu bulgulara paralel olarak, Rizi ve diğerleri (2014) ve Uslu (2016), Çelik ve Kocaman (2016) alt yazılı film, kelime videoları gibi internet kaynaklarından yararlanılması, Abidin ve diğerleri, (2012) ders kitabına ek destek kaynaklardan yararlanılması, Paker (2006) ve Yaman (2018) öğrencilerin motive edilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Yabancı dile ilişkin öğrenilen bilgilerin tekrar yapılmadığı takdirde çabuk unutulduğu düşünülürse, yeni kelimelerin ödevlerde veya farklı bağlamlarda kullanılarak tekrar edilmesinin kalıcı kelime öğrenimini sağlamaya ilişkin etkili bir öneri olduğu söylenebilir. Farklı duyulara hitap eden öğrenme yöntemlerinin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunması nedeniyle kalıcı kelime öğrenimi için, kelime videoları, alt yazılı filmler gibi görsel ve işitsel internet kaynaklarından yararlanmak da önerilebilir. İngilizce ders saatlerinin arttırılması dört temel dil becerisi ve dilbilgisi gibi İngilizce öğreniminin farklı alanlarına derslerde yeterince değinmeye imkân tanıyacağı için önerilebilir. Çalışmada ayrıca, ana dil ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkların, çeviri gibi yöntemlerle kıyaslatılması önerilmiştir. Çalışmanın bulgusuna zıt olarak Sevinç (2006), İngilizce ve Türkçe arasındaki yapısal farklılıkların, bu diller arasında doğru şekilde çeviri yapılmasını zorlaştırdığını belirtmiş ve derslerde çeviriden kaçınılmasını önermiştir. Sınıf seviyesine uygun biçimde, dillerin arasındaki yapısal ve söz dizimsel (sentaktik) farklılıkları birbiriyle karşılaştırarak öğretmek, öğrencilerin İngilizcenin yapısını ve cümle kurma mantığını kavramaları açısından etkili olabilir. Çeviri yoluyla diller arası yapısal farkları anlayan öğrencilerin, cümleleri İngilizce dil bilgisi kurallarına uygun şekilde kurabilecekleri düşünülmektedir. Katılımcılar ayrıca, öğrencilere görevler verilmesi konusunda önerilerde bulunmuştur. Bunun sebebi, öğrencilere görev verildiğinde kendilerini değerli hissederek motive olmalarını sağlamasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca görevin yerine getirilme durumu takip edildiğinde, öğrencilerde görev bilinci oluşabileceği sonucuna da varılabilir. Son olarak katılımcıların, derslerin eğlenceli hale getirilmesini önermelerinin öğrencilerin çocukluk döneminin etkisinde olmalarıyla bağlantılı olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin derse ilgisini arttırarak sınıf yönetimi sorunlarını engellemesi, kalıcı öğrenmeyi ve öğrencilerin İngilizce

öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlaması nedeniyle derslerin eğlenceli hale getirilmesi önerilebilir.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri ile İngilizce kurs almış olma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeyleri ile anne veya babanın yabancı dil bilme durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne babası yabancı dil bilmeyen öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin anne babası yabancı dil bilen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. 8. Sınıf öğrencilerinin 6. Sınıf öğrencilerine göre İngilizce öğrenmede daha yüksek düzeyde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin İngilizce dersini sevmeye durumuna göre anlamlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersini sevmeyen öğrencilerin, İngilizce dersini biraz seven ve seven öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin İngilizce öğrenirken zorlandığını düşünme durumuna göre anlamlı olarak değiştiği sonucuna varılmıştır. İngilizce öğrenmede zorlandığını düşünen öğrencilerin, İngilizce öğrenirken zorlanmadığını ve bazen zorlandığını düşünen öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin önceki dönem İngilizce notuna göre anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce notu düştükçe İngilizce öğrenmede yaşanan zorluk düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin İngilizce öğrenmede başarılı olduğunu düşünme durumuna (başarı öz algısı) göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğrenmede başarısız olduğunu düşünen öğrencilerin, kendini bu konuda başarılı bulan öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha yüksek düzeyde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin ailenin toplam aylık gelirine göre anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin konuşmada dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, duyusal sorunlar, kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması, anlamı bilinmeyen kelimeler, çevrede İngilizce konuşan kişilerin az olması, yeterli konuşma etkinliği yapılmaması, İngilizceyi

günlük hayatta kullanamama, İngilizce öğretim programında konuşma etkinliklerine verilen sürenin yetersiz olması, öğretmenin öğrenciyi demotive etmesi nedeniyle zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazmada kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması, anlamı bilinmeyen kelimeler, dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama, yeterli yazma etkinliği yapılmaması, yazı metninin temel yapısını oluşturmama, duyuşsal sorunlar, ana dilde yazamama nedeniyle zorluk yaşandığı sonucuna varılmıştır. Dinlemede kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması, konuşmacının söylediklerini takip edememe, yeterli dinleme etkinliği yapılmaması, anlamı bilinmeyen kelimeler, telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma, içeriğin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması, metni görmeden dinleme etkinliği yapamama nedeniyle zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okumada kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması, okuduğunu anlamama, anlamı bilinmeyen kelimeler, yeterli okuma etkinliği yapılmaması, duyuşsal sorunlar, ana dilde okuduğunu anlamama nedeniyle zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisi dışında yaşanan zorluklar; aile desteği eksikliği, dil bilgisi kurallarına göre cümle kuramama, duyuşsal sorunlar, kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması, telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma, İngilizceyi günlük hayatta kullanamama, anlamı bilinmeyen kelimeler, ders saatlerinin az olması, Türkçe ve İngilizcenin cümle yapılarının farklı olması, İngilizce öğretim programının içeriğinin yoğun olması, ders kitabının tek başına yetersiz olması, içeriğin ilgi çekici olmaması, İngilizcenin yabancı dil olarak algılanmaması (İngilizcenin bir ders olarak algılanması), İngilizce dersine diğer derslere göre önem verilmemesi, İngilizce öğretim programının işlevsel olmaması, okulların fiziki yetersizlikleri, sınıf yönetimi sorunları, sınıfların kalabalık olması, derslerin erken saatlerde olması, kelime öğrenme yöntemlerini bilmeme, dil bilgisi kurallarını anlayamama, konular arasında hızlı geçiş yapılması, öğretim programı dışı destek (kurs, özel ders) eksikliği, öğretmenin ilgisiz olması şeklinde ifade edilmiştir.

Konuşmada yaşanan zorluklara ilişkin; öğretmenden destek alınması, öğrencinin konuşmaya teşvik etmek amacıyla motive edilmesi, internetten konuşmaya yönelik videolar ve alt yazılı filmler izlenmesi, derslerde daha fazla konuşma etkinliği yapılması, karşısında biri varmış gibi kendi kendine konuşulması (kendi kendine konuşma pratiği yapılması), günlük hayatta İngilizce bilen kişilerle konuşma pratiği yapılması, çevredeki yabancılarla (turistlerle) iletişim kurulması, farklı ülkelerden arkadaş edinilmesi, konuşurken heyecanlanan öğrencilere telkinde bulunulması, telaffuz hatalarının anında düzeltilmemesi, konuşma etkinlikleri esnasındaki hataların etkinlik sonunda belirtilmesi, yoğun İngilizce öğretimi yapılması, İngilizceye özel ders saati ayrılması, İngilizce sesi görsel izletmek ve dinletmek (şarkı, film, video), İngilizce yayınları okumak konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Yazmada yaşanan zorluklara ilişkin; derslerde daha fazla yazma etkinliği yapılması, derslerde oyunlarla kelime etkinlikleri yapılması, çeviri etkinlikleri yapılması, kalıcı kelime

öğrenimi için kodlama yapılması, örnek bir metni uyarlayarak yazdırmak, örnek bir paragraf yazmak, öğrencinin dil bilgisi kurallarına takılmadan yazmaya teşvik edilmesi, sınavlarda kelime yazım yanlışlarından puan kırılması, yazma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması konusunda önerilerde bulunulmuştur. Dinlemede yaşanan zorluklara ilişkin; derslerde daha fazla dinleme etkinliği yapılması, konuşmacının daha yavaş konuşması, dinleme metinlerini öğretmenin seslendirmesi, dinleme metinlerinin birkaç defa dinletilmesi, dinleyip anlamayanlar için metnin yazılı olarak gösterilmesi, ders dışında dinleme etkinliklerinin yapılması, dinleme etkinliği öncesinde gerekli hazırlığın yapılması (bilinmeyen kelimelerin araştırılması gibi) konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Okumada yaşanan zorluklara ilişkin; kelimelerin okunuşlarının internet çeviri sitelerinden araştırılması, yeteri kadar okuma etkinliği yapılması, İngilizce hikaye kitabı okunması, kelimelerin Türkçe anlamlarıyla öğrenilmesi, okuma etkinliğinden önce kelime öğretimi yapılması, kelime oyunları oynanması, okurken heyecanlanan öğrencilere telkinde bulunulması, öğretmenin metni sesli okuması, doğru telaffuz için internette (online) sesli sözlük sitelerinden faydalanılması, öğrencilere sesli sözlük kullanımının öğretilmesi, konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Dört temel beceri dışında yaşanan zorluklara ilişkin; ders saatlerinin arttırılması, kaynak kitaplar ve çalışma kitapları gibi ek kaynaklardan yararlanılması, kelimelerin Türkçe anlamlarıyla öğrenilmesi, kelime oyunları oynanması, öğrenilen kelimelerin unutulmaması için sık tekrar yapılması, kelime öğrenmek için internet kaynaklarından yararlanılması (kelime videoları ve alt yazılı film izlemek), sözlük yarışması ve oyun gibi etkinliklerle derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi, ana dil ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkların kıyaslatılması (çeviri yapmak gibi), derslerin daha geç saatte başlaması, derslerde konu tam anlaşılmadan sonraki konuya geçilmemesi, EBA' nın daha etkin kullanılması, derse katılmaya çekinen öğrenciler için derste ayrı bir süre ayrılması, öğrencinin motive edilmesi, öğretmenin heyecanlanan öğrencilere destek olması ve dalga geçen öğrencileri uyarması, derslerde rahat bir ortam sağlanması, ailenin öğrenme sürecine destek vermesi, ailelere dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğunun anlatılması, öğrencilere İngilizce öğrenmenin öneminin anlatılması, günlük hayatla ilişkili uygulamalı ödevler ve projeler verilmesi, derse katılmaya çekinen öğrencilere görevler verilmesi, dil seviyelerinin düzenli olarak ölçülmesi ve ölçümler sonucunda öğrencilere sene sonunda dil sertifikası verilmesi, İngilizce öğretim programının içeriğin sadeleştirilmesi ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi, okullarda dil öğretimi için dil sınıfı gibi özel alanlar yaratılması, sesli görsel (alt yazılı film, animasyon gibi) izletmek ve dinletmek, çekingen öğrenciler için psikolojik yardım aldırılması, etüt ve özel ders gibi okul dışı destek kaynaklarının arttırılması, aile üyeleriyle İngilizce oyunlar oynanması yönünde çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Özetle, bu çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları ve öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk düzeylerinin cinsiyet, sınıf, önceki dönem İngilizce notu, İngilizce dersini sevmeye, anne veya babanın yabancı dil bilmesi, İngilizce dersini sevmeye, İngilizce öğrenirken zorlandığını ve başarılı olduğunu düşünme durumlarına göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Öğrenciler konuşurken ve yazarken en çok dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, dinlerken ve okurken kelimelerin yazılışlarıyla okunuşlarının farklı olması, 4 temel dil becerisi dışında duyuşsal sorunlar nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin en çok, konuşurken ve okurken kelimeleri yanlış telaffuz etme, yazarken yazı metninin temel yapısını oluşturmama, dinlerken konuşmacının söylediklerini takip edememe ve dört temel dil becerisi dışında aile desteği eksikliği nedeniyle zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Veliler de öğrencilerin genel anlamda duyuşsal sorunlar, kelimeleri Türkçedeki gibi okuma nedeniyle İngilizce öğrenirken zorlandıklarını ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında İngilizcede yaşanan zorlukların aşılması için, konuşurken öğrencilere müdahale edilmemesi, örnek bir metnin uyarlayarak yazdırılması, dinleme metnlerinin birkaç defa dinletilmesi, yeteri kadar okuma etkinliği yapılması ve öğrencinin motive edilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışma sonuçlarına ilişkin uygulamalara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. İngilizce konuşurken ve okurken heyecanlanan öğrencilere telkinler yoluyla rahatlatıcı destek verilebilir. Öğretmenler kendi İngilizce öğrenme sürecinde yaşadığı benzer sorunları anlatarak öğrencilerle empati kurduğunu, İngilizce öğrenen herkesin benzer sorunlar yaşadığını ve bu sorunların aşılabildiğini onlara anlatabilir.
2. Ailelere ve öğrencilere İngilizce öğrenmenin uzun soluklu bir süreç olduğu ve bu konuda sabırlı olmaları gerektiği anlatılabilir.
3. Ailelerle ve öğrencilerle İngilizce bilmenin sağladığı avantajlar ve etkili dil öğrenimi için İngilizceyi yaşamın her alanına dahil etmenin gerekliliği konusunda bilgilendirici konuşmalar yapılabilir.
4. Çevredeki İngilizce bilen kişilerle ve yabancılarla konuşma pratiği yapmak, çevrede İngilizce konuşan kimse olmadığında karşısında biri varmış gibi konuşmak, İngilizce

- günlük tutmak, aile bireyleriyle İngilizce oyunlar oynamak gibi yöntemlerle İngilizceyi günlük hayatta kullanmak için çeşitli fırsatlar yaratılabilir.
5. İngilizce öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirmek için konuşmaya yönelik videolar, alt yazılı filmler, kelime videoları, internet çeviri ve sesli sözlük siteleri gibi görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanılabilir.
 6. Kelime daracığını zenginleştirmek ve İngilizcedeki cümle yapılarını daha iyi anlayabilmek için dergi, gazete, kısa hikayeler gibi İngilizce yayınlar okunabilir. Okullarda İngilizce yayınları içeren dil kütüphaneleri oluşturulabilir.
 7. Doğru telaffuz ve kulak dolgunluğu ve kelime öğrenimi için İngilizce haber kanallarını izlemek, şarkı dinlemek, yabancı dil öğrenme uygulamalarını kullanmak, İngilizce konuşan sosyal medya fenomenlerini takip etmek önerilebilir.
 8. Kelime öğrenimi için sık tekrar yapmak, kelime oyunları oynamak ve kelimeleri kodlamak gibi yöntemlerden yararlanılabilir.
 9. Kelime öğretimi için kelimeleri öbekler halinde eşdizimli olarak (collocation) ve bağlam içerisinde öğretmek, üst sınıflarda (7. ve 8. Sınıflarda) kelimeleri eş anlamlarıyla öğretmek, gerçek nesneler (authentic materials) kullanmak, kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarım yaparak veya vücut diliyle (pantomim, drama yoluyla) buldurmak gibi yöntemlerden yararlanılabilir.
 10. Ders kitaplarındaki dinleme ve okuma etkinlikleri için cümle yapısı karmaşık olmayan, ana fikri kolayca belirlenebilen yalın ve ilgi çekici özgün (authentic texts) İngilizce metinler kullanılabilir.
 11. Derslerde 4 temel dil becerisini geliştirmeye yönelik daha fazla etkinlik yapılabilir.
 12. Ders saatleri arttırılabilir. Her dil becerisi için ayrı bir ders saati ayrılabilir.
 13. Derslerde ana dilin sadece zorunlu durumlarda kullanılması ve mümkün olduğunca İngilizce kullanılması önerilebilir.
 14. Dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler öncesinde kelime öğretimi, bilinmeyen kelimelerin araştırılması, dil becerilerini geliştirme tekniklerinin öğretilmesi gibi hazırlıklar yapılabilir.
 15. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarına takılmadan konuşmaları ve yazmaları teşvik edilebilir.
 16. Etkinlik esnasında yapılan hatalar, öğrencilere müdahale edilmeden ve öğrenciyi rencide etmeden etkinlik sonunda düzeltilebilir.
 17. Öğrencilere röportaj yapma, yer-yön tarif etme, turist rehberliği yapma, tatilde yaptıklarını görsel olarak (video, resim, slayt) sunma gibi günlük hayatla ilişkili proje ve ödevler verilebilir. Hazırlanan görevler öğretmenler odasında veya okul huzurunda sunulabilir.

18. Öğretim yılı boyunca düzenli sınavlar yapılarak öğrencilerin İngilizce seviyeleri ölçülebilir ve yıl sonunda öğrencilerin İngilizce seviyesini belgeleyen dil sertifikaları verilebilir. Lise giriş sınavlarında dil sertifikasındaki yeterlik düzeyi dikkate alınarak, İngilizce öğrenmeye yönelik yıl boyunca yapılan düzenli ölçümler işlevsel hale getirilebilir.
19. İngilizce öğretim programı öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde ve yöresel farklılıklara göre uyarlanabilecek şekilde düzenlenebilir.
20. Öğretim programında iletişim temelli kazanımlara ağırlık verilmesi ve bu kazanımlara daha uzun sürelerde ulaşılması hedeflenebilir. Bu sayede, İngilizce öğretim programının içeriği sadeleştirilebilir.
21. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin başarı durumu, 4 temel dil becerisi eşit oranda dikkate alınarak belirlenebilir. Sınavlara dinleme ve konuşma bölümü eklenebilir.
22. Öğrencilerin performansları, sınavlara ek olarak, dönem boyunca portfolyo, ürün dosyası, zihin haritaları, beyin fırtınası, günlükler, akran değerlendirmesi gibi biçimlendirici değerlendirme araçlarıyla değerlendirilebilir. Öğrencilerin dönem boyunca oluşturdukları ürünlere düzenli aralıklarla dönütler vererek ilerlemelerini görmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanabilir.
23. İngilizce öğrenme devlet politikası olarak benimsenebilir, Türkçe haberler ve televizyon programları İngilizce alt yazılı olarak yayınlanabilir.
24. İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının içeriği, alandaki yeni akımları ve gelişmeleri kapsayacak şekilde güncellenerek yetiştirilen İngilizce öğretmenlerinin niteliği arttırılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede karşılaştıkları zorlukların zaman içindeki değişimini inceleyen uzun soluklu boylamsal çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorluk öğrencileri, öğretmenler ve velilerin bakış açısından incelenmiştir. Farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları inceleyen benzer yapıda durum çalışmaları yapılabilir.
3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların, her dil becerisi özelinde derinlemesine incelendiği durum çalışmaları yapılabilir.

4. Öğrencilerin dört temel dil becerisinde yaşadıkları zorluklara yönelik deneysel çalışmalar yapılarak dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemlerinin pratikteki etkililiğini gözlemlemek mümkün olabilir.
5. Türkiye bağlamında İngilizce öğrenmeyi zorlaştırdığı düşünülen kültürel önyargıların ve olumsuz tutumların temellerini ve alt yapısını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada mevcut İlköğretim İngilizce öğretim programının teorideki hedef ve kazanımları ile uygulamadaki başarısı arasında farklar olduğu bulunmuştur. İngilizceyi öğretmede uygulama açısından başarılı olduğu düşünülen ülkelerin İngilizce öğretim programları ile Türkiye’de uygulanmakta olan İngilizce öğretim programını işlevsellikleri bakımından karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- [1]. Abedi, P. ve Esfahani, F. R. (2019). The impact of productive discipline strategies on Iranian EFL learners' second language anxiety and language achievement. *Applied Linguistics Research Journal*, 3(1), 20-31. <https://doi.org/10.14744/alrj.2018.09719>
- [2]. Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119>
- [3]. Ağçam, R. ve Babanoğlu, M. P. (2018). The solo analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14255>
- [4]. Ak, B. (2010). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Kalaycı, Ş. (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (Beşinci Baskı)* içinde (s. 65-82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- [5]. Akay, C. (2017). Turkish high school students' English demotivation and their seeking for remotivation: A mixed method research. *English Language Teaching*, 10(8), 107-122. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n8p107>
- [6]. Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 394-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- [7]. Akdamar, H. S. (2020). *Students' attitudes towards English in the Turkish secondary school context* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- [8]. Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.19128/turje.575392>
- [9]. Akujobi, O. S. ve Chukwu, E. (2012). Challenges of effective English language learning in Nigeria secondary schools. *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, 1(4), 57-68.
- [10]. Alhababha, M. M., Pandian, A. ve Mahfoodh, O. H. A. (2016). English language education in Jordan: Some recent trends and challenges. *Cogent Education*, 3(1), 1-14.
- [11]. Alharbi, Y. G. (2019). A review of the current status of English as a foreign language (EFL) education in Saudi Arabia. *Global Journal of Education and Training*, 2(1), 1-8.
- [12]. Al-Khatib, M. A. (2008). Innovative second and foreign language education in the Middle East and North Africa. In Deusen-Scholl, N. V. & Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 4) (pp. 227-237). New York, NY: Springer Science.
- [13]. Altın, M. ve Saracalıoğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretimindeki ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 137-159. <https://doi.org/10.31464/jlere.379358>
- [14]. Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- [15]. Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- [16]. Aydın, S. (2013). Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: the case of Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 214-233.
- [17]. Aydoğan, H. (2016). English vocabulary and grammar difficulties encountered among Turkish students: A case study at a Turkish state university. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 550-562.
- [18]. Aydoğan, H. (2017). Dünyanın ortak dili olarak İngilizce: Nitel pedagojik bir çalışma. *The Journal Of Academic Social Science*, 5(57), 306-317.
- [19]. Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

- [20]. Bensoussan, M. Sim, D. ve Weiss, R. (1984). The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2(2), 262-276.
- [21]. Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Linck, J. and Ross, S. (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. College Park: University of Maryland. Erişim Adresi: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a550176.pdf>
- [22]. Boonyarattanasoontorn, P. (2017). An investigation of Thai students' English language writing difficulties and their use of writing strategies. *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 2(2), 111-118.
- [23]. Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.657-663>
- [24]. Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- [25]. Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. 20.12.2020 tarihinde <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/18082015132036.pdf> adresinden erişilmiştir.
- [26]. Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [27]. Cahyono, B. Y. ve Widiati, U. (2006). The teaching of Efl reading in the Indonesian context: the state of the art. *The Teaching of Efl Reading*, 17(1), 36-58.
- [28]. 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* (Doktora tezi). Dowling College Brookhaven, New York.
- [29]. Camadan, D. (2020). *Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [30]. Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [31]. Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71,85.
- [32]. Chafe, W.L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D.R. Olsen, N. Torrance & A. Hilyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 105-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- [33]. Copland, F., Garton, S. and Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *Tesol Quarterly*, 48(4), 738-762.
- [34]. Coronel, J. M., and Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, 21(4), 400-420.
- [35]. Correia, R. C. (2016). Assessing Speaking Proficiency: A Challenge for the Portuguese EFL Teacher. *e-TEALS*, 7(1), 87-107. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0009>
- [36]. Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [37]. Creswell, J. W. and Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- [38]. Creswell, J. W. and Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory in to practice*, 39 (3), 124- 130.
- [39]. Çavuşoğlu Deveci, C., Arslan Buyruk, A., Erdoğan, P., ve Yücel Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 915-934.

- [40]. Çakir, İ. (2004). İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Çocuklara Yönelik Etkinlikler Geliştirmek. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 101-112.
- [41]. Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- [42]. Çelebi, M. ve Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- [43]. Çelik, S. ve Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 336-351.
- [44]. Çelik, Ö. ve Kocaman, O. (2016). Barriers experienced by middle school students in the process of learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 31-46.
- [45]. Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- [46]. Demir, Y. (2017). What, how and why? A multi-dimensional case analysis of the challenges facing native and non- native EFL teachers. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 54(December), 141-176.
- [47]. Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-24. 20.10.2020 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- [48]. Despagne, C. (2010). The Difficulties of Learning English: Perceptions and Attitudes in Mexico. *Canadian and International Education*, 39(2), 55-74. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i2.9154>
- [49]. Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(2003), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- [50]. Drew, I., Oostdam, R. and Van Toorenburg, H. (2007). Teachers’ experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 319-341. <https://doi.org/10.1080/02619760701486159>
- [51]. Education First (2020). English Proficiency Index. 10.10.2020 tarihinde <https://www.ef.com/wwen/epi/> adresinden erişilmiştir.
- [52]. Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- [53]. Engin, A. O. (2006). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287-310.
- [54]. Erdem, S. (2016). Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- [55]. Ferrari, M. ve Palladino, P. (2007). Foreign language learning difficulties in Italian children. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 256-269. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030601>
- [56]. Finardi, K. R. ve Archanjo, R. (2015). Reflections of internationalization of education in Brazil. *Proceedings of the 2015 International Business and Education Conference* (Vol. 1, pp. 504-510). New York, US: Clute Institute.
- [57]. Finardi, K. R. (2017). What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 39(2), 219-228. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v39i2.30529>
- [58]. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education*. New York: McGraw Hill Companies.

- [59]. Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. and Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. 25.01.2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491701.pdf> adresinden erişilmiştir.
- [60]. Gao, Y., Zheng, L., Liu, X., Nichols, E. S., Zhang, M., Shang, L., Ding, G., Meng, X. and Liu, L. (2019). First and Second Language Reading Difficulty among Chinese-English Bilingual Children: the Prevalence and Influences from Demographic Characteristics. *Frontiers in Psychology*, 10, 2544. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02544>
- [61]. Ghorbani, M. R. (2009). ELT in Iranian high schools in Iran, Malaysia and Japan: Reflections on how tests influence use of prescribed textbooks. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 131-139.
- [62]. Gilakjani, A. P. and Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English language teaching*, 9(6), 123-133.
- [63]. Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- [64]. Gömleksiz, M. N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.
- [65]. Graddol, D. (2000). The Future of English. London: The British Council. 05.11.2020 tarihinde <https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-future-of-english-en.pdf> adresinden erişilmiştir.
- [66]. Graham, S. and Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- [67]. Gunantar, D. A. (2016). The impact of English as an international language on English Language Teaching in Indonesia. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 10(2), 141-151.
- [68]. Gutiérrez-Clellen, V. F. and Kreiter, J. (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 267-288. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000158>
- [69]. Hancock, D. R. and Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- [70]. Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010, Antalya.
- [71]. Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 33(4), 609-621. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.04.001>
- [72]. Irimiea, S. (2016). English as a foreign language. What challenges do teachers of English face? *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Geographia*, 61(1), 145-158.
- [73]. Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System*, 45(1), 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.003>
- [74]. Jenkins, J., Baker, W. and Dewey, M. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Lond and New York: Routledge.
- [75]. Jenkins, J., & Leung, C. (2017). Assessing English as a lingua franca. In E. Shohamy, I.G. Or, and S. May (Eds.), *Language testing and assessment (3rd ed.)*, (pp. 103-117). New York: Springer.
- [76]. Karademir, C. A. ve Gorgoz, S. (2019). English teachers' problems encountered in teaching four basic language skills. *International Education Studies*, 12(4), 118-127.
- [77]. Kayıntı, A. (2017). İmparatorlukta Küreselleşmeye Dil ve İktidar. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 65-82.
- [78]. Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.

- [79]. Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research*, 2(7), 1248-1257.
- [80]. Kırkiç, K. A. ve Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- [81]. Krueger, R. A. ve Casey, M.A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5th Edition). Los Angeles CA: Sage Publications.
- [82]. Lincoln, Y. G. ve Guba, E. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology*, 30(4), 233-252.
- [83]. Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>
- [84]. Machin, S. ve McNally, S. (2005). Gender and student achievement in english schools. *Oxford Review of Economic Policy*, 21(3), 357-372. <https://doi.org/10.1093/oxrep/gri021>
- [85]. Madalińska-Michalak, J. and Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 688-706. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1531125>
- [86]. Mendenhall, M. and Bartlett, L. (2018). Academic and Extracurricular Support for Refugee Students in the US: Lessons Learned. *Theory into Practice*, 57(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1469910>
- [87]. Mihaljevic Djigunovic, J. (1993). Effects of gender on some learner-dependent variables in foreign language learning. *SRAZ*, 38, 169-180.
- [88]. Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- [89]. National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (National Institute of Health Pub. No. 00-4754)*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- [90]. OECD (2020). Education at a Glance: Country Note. 03.12.2020 tarihinde https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_1701b91e-en#page1 adresinden erişilmiştir.
- [91]. Özkayran, A. (2019). *Yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce yazma etkinliklerinde yaptıkları hatalarının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- [92]. Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [93]. Paker, T. (2006). *Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006 (684-690), Denizli.
- [94]. Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- [95]. Pishghadam, R., Khodadady, E., & Zabihi, R. (2011). Learner creativity in foreign language achievement. *European Journal of Educational Studies*, 3(3), 465-472.
- [96]. Polat, M. ve Erişti, B. (2018). Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1113-1138.
- [97]. Raja, B. W. D. and 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), 40-45. <https://doi.org/10.26634/jelt.1.4.1604>
- [98]. Renau Renau, M. L. (2016). A review of the traditional and current language teaching methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(2), 82-88.
- [99]. Rizi, B. M., Siddiqui, M. A., Moghaddam, R. A., & Mukherjee, S. (2014). Deficiencies in teaching and learning English as a foreign/second language in the secondary schools of Iran & India. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature (IMPACT: IJRHAL)*, 2(6), 5-14.
- [100]. Saloniemi, S. (2019). *Early language teaching and its methods in Finnish primary school English* (Lisans Tezi). University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finlandiya.

- [101]. Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- [102]. Soruç, A. (2015). Non-native teachers' attitudes towards English as a lingua franca, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ortak iletişim dili olan İngilizceye karşı tutumları. *Journal of Education*, 30(1), 239-251.
- [103]. Sparks, R. L. and Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>
- [104]. Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Jurnal KATA: Penelitian Tentang Ilmu Bahasa Dan Sastra*, 1(2), 182-191.
- [105]. Swanson, H. L., Mink, J. and Bocian, K. M. (1999). Cognitive processing deficits in poor readers with symptoms of reading disabilities and ADHD: More alike than different? *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 321-333. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.321>
- [106]. Şahin, H., Çelik, F. ve Gök Çatal, Ö. (2018). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675>
- [107]. Teevno, R. A. (2011). Challenges in teaching and learning of English at secondary level class X. *International Journal of Human Resource Studies*, 1(2), 27-35.
- [108]. Uslu, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde İngilizce dersi başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [109]. Uysal, H. H. (2012). *İngilizce eğitiminde denetim sorunları ve bir çözüm yolu olarak hizmetiçi eğitim ve bağlama duyarlı bireysel yönlendirme. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 12 - 13 Kasım 2012, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- [110]. Uztosun, M. (2016). Pre-service and in-service English teachers' efficacy beliefs about teaching English at primary schools. *Elementary Education Online*, 15(4), 1191-1205.
- [111]. Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- [112]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [113]. Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [114]. Yule, G. (2014). *The study of language*. New York: Cambridge University Press.
- [115]. Žegunienė, V. and Parišauskienė, D. (2017). *Foreign language learning: difficulties and improvement of the study process*. In Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 26th-27th (Vol. 3, pp. 625-638).

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı



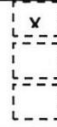
MERSİN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU ONAY BELGESİ

Mersin Üniversitesi lisansüstü öğrencilerinden Seda ÖZER'in "Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması" adlı çalışması kurulumuz tarafından incelenmiş ve

Etik yönden uygun bulunmuştur.

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Etik yönden uygun bulunmamıştır.



Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı	
Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih	11/12/2020
Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No	29/12/2020- 039
Yer	Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Arzu UYSAL

Başkan

İMZA

Prof. Dr. F. Ayşe BALCI KARABOĞA

Üye

Prof. Dr. Turhan KORKMAZ

Üye

Prof. Dr. Şerife YORULMAZ

Üye

Prof. Dr. İsmail TUNCER

Üye

Prof. Dr. Hürriyet GÖKDAYI

Üye

Prof. Dr. Eyüp ERDOĞAN

Üye

Açıklama:

ASLİ
AY. TUNÇER
HUKUK MÜDÜRÜ

Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-20057502
Konu : Anket Uygulaması

02.02.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin Uygulama Genelgesi.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi Seda ÖZER'in "Okul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklar" adlı araştırmasını, Alanya İlçesindeki Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 18/01/2021 tarih ve 1564972 sayılı başvurusu, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, Alanya İlçesindeki Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
02.02.2021

Hüseyin ER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

E-Posta :

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 338c-6a56-3e1a-a71a-4760 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli öğrenci,

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklara yönelik çözümler üretmek amacı ile hazırlanmıştır. Soruları içtenlikle cevaplamanızı önemle rica ederim. Katkılarınız için teşekkürler.

Seda ÖZER

Doç. Dr. Cenk AKAY

Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman

1) Cinsiyetiniz

() Kız

() Erkek

2) Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

() 5

() 6

() 7

() 8

3) Daha önce İngilizce kursuna gittiniz mi?

() Evet

() Hayır

4) İngilizce dersini sever misiniz?

() Evet

() Hayır

() Biraz

5) İngilizce öğrenirken zorlanıyor musunuz?

() Evet

() Hayır

() Bazen

6) Geçen dönem İngilizce notunuz kaçtı?

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5

7) İngilizce öğrenme konusundaki başarı seviyenizi nasıl görüyorsunuz?

() Yüksek

() Orta

() Düşük

8) Ailenizin toplam aylık geliri nedir?

() 2500' den az-2500

() 2501 -5000

() 5001 ve üstü

9) Anne veya babanız yabancı dil biliyor mu?

() Evet

() Hayır

Cevabınız evet ise hangi dilleri biliyorlar? Lütfen yazınız

Ek 4. Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği

Bu formda İngilizce öğrenirken yaşanan zorluklar belirlenmiştir. Lütfen formdaki soruların size uygunluğuna göre soruları cevaplayınız. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Teşekkürler.

İngilizce öğrenirken güçlük çekiyorum çünkü..... Lütfen her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve İngilizce öğrenmenizi zorlaştıran nedenlere katılma derecesini en iyi tanımlayan rakamı işaretleyiniz. (5: kesinlikle katılıyorum 1: katılmıyorum)	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. Okurken çok fazla bilmediğim kelimelerle karşılaştığım için okumaktan hoşlanmıyorum.					
4. Tek başıma İngilizce bir metni okurken anlayamadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.					
5. Okuduğumuz İngilizce parçasını nasıl anlayacağımız konusunda öğretmenle birlikte uygulama yapılmıyor.					
6. Sınıfımız kalabalık olduğu için okuduğumu anlayıp anlamadığım kontrol edilemiyor.					
7. Derslerde yeterince İngilizce yazı yazma pratiği yapılmadığından paragraf yazarken zorlanıyorum.					
8. İngilizce bir metin yazarken dikkat etmemiz gerekenler uygulama yapılarak gösterilmiyor.					
9. İngilizce metin yazarken ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin nasıl oluşturulacağı konusunda yeterince açıklama yapılmıyor.					
10. İngilizce yazı yazarken dil bilgisi (grammar) bilgim eksik olduğu için cümle kuramıyorum.					
11. Tek başıma İngilizce metin yazmakta kendimi yetersiz hissettiğim için yazmakta zorlanıyorum.					

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 arkadaşlarımla benimle dalga geçmesinden çekiniyorum					
17. Derslerde Türkçe konuşulmasına izin verildiği için İngilizce iletişim kurmak için çaba sarf etmiyorum.					
18. İngilizce konuşurken aklımdan kuracağım cümlelerin 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 olmadığımdan 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 çalıştığımdan 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.					

Ek 5. Öğrenci Görüşme Formu

1. İngilizce konuşmada ne derece zorluk yaşıyorsunuz?
 - a) Konuşurken en çok hangi alanda zorlanıyorsunuz? (Sonda: Kendinizi ifade etme, diyalog kurma ve diyalogu sürdürme, rahatça konuşma vs.)
 - b) Konuşmada yaşadığınız zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
2. İngilizce yazarken ne derece zorluk yaşıyorsunuz?
 - a) Yazarken en çok hangi alanda zorlanıyorsunuz? (Sonda: Paragraf yazma, düşüncelerini yazılı olarak ifade etme, kelimeleri doğru yazma vs.)
 - b) Yazmada yaşadığınız zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
3. İngilizce dinlemede ne derece zorluk yaşıyorsunuz?
 - a) Dinlerken en çok hangi alanda zorlanıyorsunuz? (Sonda: Dinlediğini anlama, duyduğu kelimeleri yazma vs.)
 - b) Dinlemede yaşadığınız zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
4. İngilizce okurken ne derece zorluk yaşıyorsunuz?
 - a) Okumada en çok hangi alanlarda zorlanıyorsunuz? (Sonda: Kelime okuma, metin okuma etkinlikleri vs.)
 - b) Okumada yaşadığınız zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Bu beceriler dışında yaşadığınız zorluklar varsa anlatır mısınız? (Sonda: İngilizceyi sevme, İngilizce öğrenmeye ilgi duyma, öğretmen kaynaklı etmenler, ders ortamından kaynaklı etmenler vs.)
 - a) Okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin dışında yaşadığınız zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek 6. Öğretmen Görüşme Formu

1. Öğrencilerinizin konuşmada ne derece zorluk yaşadıklarını düşünüyorsunuz?
 - a) Konuşurken en çok hangi alanda zorlanıyorlar (Sonda: Kendini ifade etme, diyalog kurma ve diyalogu sürdürme, rahatça konuşma vs.)
 - b) Konuşmada yaşanan zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
2. Öğrencilerinizin yazmada ne derece zorluk yaşadıklarını düşünüyorsunuz?
 - a) Yazarken en çok hangi alanda zorlanıyorlar? (Sonda: Paragraf yazma, düşüncelerini yazılı olarak ifade etme, kelimeleri doğru yazma vs.)
 - b) Yazmada yaşanan zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Öğrencilerinizin dinlemede ne derece zorluk yaşadıklarını düşünüyorsunuz?
 - a) Dinlerken en çok hangi alanda zorlanıyorlar? (Sonda: Dinlediğini anlama, duyduğu kelimeleri yazma vs.)
 - b) Dinlemede yaşanan zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Öğrencilerinizin okumada ne derece zorluk yaşadıklarını düşünüyorsunuz?
 - a) Okumada en çok hangi alanlarda zorlanıyorlar? (Sonda: Kelime okuma, metin okuma etkinlikleri vs.)
 - b) Okumada yaşanan zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Dört temel dil becerisi dışında yaşadıkları zorluklar varsa anlatır mısınız?
(Sonda: Öğrenci, öğretmen, ders ortamı, öğretim programı kaynaklı etmenler vs.)
 - a) Dört temel dil becerisi dışında yaşanan zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek 7. Veli Görüşme Formu

1. Çocuğunuzun İngilizce öğrenirken ne derece zorluk yaşadığını düşünüyorsunuz?
 - a) İngilizce öğrenirken en çok hangi alanlarda zorlanıyor? (Sonda: Kendini ifade etme, İngilizceye karşı tutumu, kişilik özellikleri, öğretmen kaynaklı, ders ortamı kaynaklı etmenler vs.)
 - b) Sizce bu alanlarda neden zorluk yaşıyor?
2. Çocuğunuzun İngilizce öğrenirken yaşadığı zorluklar için çözüm önerileriniz nelerdir?



Ek 8. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu

1) Açılış Soruları:

- a) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (Okuduğunuz sınıf, yaşınız vs.)
- b) Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?

2) Giriş Soruları:

- a) Farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmak için yabancı dil öğrenmek sizce önemli midir?
- b) Sizce en yaygın kullanılan yabancı dil hangisidir?

3) Isındırma Soruları:

- a) İngilizce öğrenmenin size ne gibi faydaları vardır?
- b) İngilizce öğrenirken zorlanıyor musunuz?
- c) İngilizce öğrenirken hangi beceriler üzerinde durulmaktadır?

4) Anahtar Sorular:

- a) İngilizce konuşmada ne derece / ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Bu zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinizi açıklayınız.
- b) İngilizce yazmada ne derece/ne gibi zorluk yaşıyorsunuz? Bu zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinizi açıklayınız.
- c) İngilizce dinlemede ne derece/ne gibi zorluk yaşıyorsunuz? Bu zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinizi açıklayınız.
- d) İngilizce okumada ne derece/ne gibi zorluk yaşıyorsunuz? Bu zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinizi açıklayınız.
- e) Bu beceriler dışında ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Bu zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinizi Açıklayınız.

5) Kapanış Soruları:

- a) Son olarak bu görüşmede konuşulan zorluklar içerisinde, İngilizce öğrenirken en çok hangi alanda zorluk yaşadığınızı söyleyebilirsiniz?

Ek 9. Veli Odak Grup Görüşme Formu

1. Açılış Soruları:

- a) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (Yaşınız, çocuğunuzun okuduğu sınıf vs.)
- b) Çocuğunuz kaç yıldır İngilizce öğreniyor?

2. Giriş Soruları:

- a) Farklı ülkelerdeki insanlarla iletişim kurmak için yabancı dil öğrenmek sizce önemli midir?
- b) Sizce en yaygın kullanılan yabancı dil hangisidir?

3. Isındırma Soruları:

- a) İngilizce öğrenmenin çocuğunuza ne gibi faydaları vardır?
- b) Çocuğunuz İngilizce öğrenirken zorlanıyor mu?
- c) İngilizce öğrenirken hangi beceriler üzerinde durulmaktadır?

4. Anahtar Sorular:

- a) Çocuğunuz İngilizce öğrenirken ne gibi zorluklar yaşıyor?
- b) Bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinizi açıklayınız.

5. Kapanış Soruları:

- a) Son olarak bu görüşmede konuşulan zorluklar içerisinde, çocuğunuzun İngilizce öğrenirken en çok hangi alanda zorluk yaşadığını söyleyebilirsiniz?

Ek 10. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması” adıyla, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı içerisinde yüksek lisans tezi kapsamında yapılan bir araştırma uygulamasıdır. Çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden Doç. Dr. Cenk AKAY danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Seda ÖZER tarafından yürütülmektedir.

Araştırmanın Hedefi: İngilizce öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunları belirleyip derinlemesine incelemek ve belirlenecek sorunlara yönelik çözüm önerileri üretmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket doldurulması ve görüşme yapılması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Seda ÖZER

Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim Bilgileri : E-posta:

**Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.**
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı-Soyadı :

.../.../.....

Telefon Numarası :

İsim-Soyisim İmza:

Ek 11. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız;

Bu çalışma, “Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmede Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması” adıyla, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı içerisinde yüksek lisans tezi kapsamında yapılan bir araştırma uygulamasıdır. Çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden Doç. Dr. Cenk AKAY danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Seda ÖZER tarafından yürütülmektedir.

Araştırmanın Hedefi: İngilizce öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunları belirleyip derinlemesine incelemek ve belirlenecek sorunlara yönelik çözüm önerileri üretmektir.

Araştırmanın Nedeni: Yüksek Lisans Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Antalya ili Alanya ilçe merkezinde bulunan ortaokullar

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Seda ÖZER

Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim Bilgileri : E-posta:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

.../.../.....

Telefon Numarası :

İsim-Soyisim İmza:

Ek 12. Odak Grup ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Veriler

1) Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Veriler

a) Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Öğrencilerden Elde Edilen Nitel Veriler

Öğrenci 1: *“Ben konuşmada zorlanıyorum çünkü ben bir kelimeyi ezberleyince yani yarın oluyor unutuyorum, çabuk unutuyorum. Kolay kelimeler aklımda kalıyor ama uzun veya zor kelimeler çok aklımda kalmıyor unutuyorum sürekli çalışmama rağmen. Kelimeleri unuttunca, biri bana bir şey sorduğunda kelimeyi unuttuğum için cevabını da veremiyorum. Çoğunlukla İngilizcesini değil de Türkçesini unutuyorum. Bizim ana dilimiz Türkçe ya, ben şimdi farklı bir dil öğrenirken bana farklı geliyor. Bir de zaten evde sadece babam ve ablam biraz biliyor İngilizce konuşmayı, o yüzden çok fazla İngilizce konuşmuyoruz evde, hatta hiç konuşmuyoruz. Benim aklımda kalmıyor o yüzden.”*

Öğrenci 5: *“Geçen mesela bir ay önce arkadaşla biz gidiyorduk şeye eve, bir tane İngiliz sordu işte değişik değişik bir şey dedi ‘Kale nerde?’ dedi. Biz Türkçe söylüyoruz hocam anlamadı. Sonra gitti, biz gittik hatta hocam anlatamadık.”*

Öğrenci 6: *“Konuşabiliyorum ama bazen bazı kelimelerin yazılışını biliyorum ama okunuşunu tam anlayamıyorum. Mesela ‘energetic’ kelimesi var ya onu bile söyleyemiyorum. Onu çok okuyamıyorum. Bir de ikinci ünitadaki ‘downtown’ kelimesini söyleyemiyorum. Bazı birbirine benzer kelimelerin nasıl okunduğunu karıştırıyorum. Konuşmada bazı harflere dilim dönmüyor. Mesela ‘a’ yı ‘e’ diye okuyoruz ya, benim aklıma direkt ‘hallo’ geliyor ‘hello’ değil, ‘hallo’... ‘A’ yı, ‘e’ olarak görmüyorum ‘a’ olarak görüyorum.”*

Öğrenci 9: *“Hatta şimdi dışarı da çıkılmıyor. Mesela dışarı çıktığında bazı turistler oluyor, bilmedikleri bir yeri soruyorlar. O zaman lazım olabiliyor İngilizce ama şimdi dışarı da çıkamadığımızdan yani öyle bir şey olmuyor. Hocam bir de çok hızlı konuştuğundan bir şey anlaşılmıyor o ondan dolayı bir şey diyemiyoruz.”*

Öğrenci 10: *“Konuşmada aslında pek bir sıkıntım yok, şeyler dışında telaffuzlar dışında pek bir sıkıntım yok. Bazı kelimelerin telaffuzlarında sorun yaşıyorum. Cümleyi tam kuramazsam da sonuçta yönergeleri bildiğim için ne kadar ileride olduğunu, ne zaman sağa döneceğini, sola döneceğini hangi caddede olduğunu az da olsa gösteririm.”*

Öğrenci 6: *“Bir keresinde şey vardı, öğretmen sıra sıra hepimize bir metin gibi bir şey vardı onu sıra sıra herkese okutuyordu. Ben öksürüyordum benim eskiden astımım vardı, sesim çok çıkmıyordu. Arkadaşlarım hep benimle dalga geçerlerdi “sen böylesin, sen böylesin” diye. Astımım geçti ilaçlar sayesinde ama o ilaçlar yüzünden de dişlerimi temizletmek zorunda kaldım, dişlerimde gördüğünüz siyahlıklar çürük değil demir ilacındanmış. Şimdi arkadaşlarım bana hep şöyle diyor “Sen İngilizce okurken bence hiç konuşma “s” leri söylerken, dişlerin gözüküyor” diyor. “Senin dişlerin çürük mü?” diyorlar “Hayır “diyorum. Bazen susmak en iyi cevaptır diyorum içimden başka da hiçbir şey söylemiyorum.”*

Öğrenci 11: *“Kendimi ifade edemiyorum. Kelimelerin yerlerini oturtamıyorum o yüzden cümle de oluşturmamıyorum. İngilizcede biraz karışık oluyor ya hani Türkçe cümleye göre, kelimeler farklı yerlere yerleştiği için cümle kuramıyorum. Bu sene hiç bununla ilgili etkinlik yapılmadı LGS’ ye yönelik olduğu için ama geçen senelerde yapılıyordu. Biri beni sokakta durdurup Alanyum’ u sordu. Ben ‘go go’ dedim gitti o tarafa doğru.”*

Öğrenci 10: *“Bazı dramaları pek fazla anlayamama durumu oluyor. Ondan sonra zaten biraz test çözdükçe, yani alıştırma yaptıkça geliyor. Yani kelimelerin cümle içindeki sıralanışları, ondan sonra, fiillerin sonlarına gelen takılarda, “geçmiş zaman” gibi, ‘-ing’ takıları... Bir örnek vereyim mesela ‘-s’ takısı ‘-ies’ takısı, bunlar, ne zaman konuluyor, ‘-s’ ne zaman, ‘-ies’ ne zaman, ne zaman sadece ‘-s’, bunları karıştırıyorum.”*

Öğrenci 6: *“Sizin söylediğiniz kelimeleri ama ekranda gördüğüm bir kelime olsa veya öğrendiğim bir kelime olsa tabi ki de yani doğru bir şekilde yazarım. Virgül olmadığı zamanlarda kelimeyi nasıl neyle ayıracağımı bilmiyorum, mesela o’clock yazılımında “ocloc’k”, ‘k’ ayrı yazılıyor sanıyordum aslında ‘o’ ile “o’clock” un “clock” u şeymiş ayrıymış. Üstten virgül koyuyormuşuz, ayırıyormuşuz kelimeleri onu çalışa çalışa öğrendim ödevlerden.”*

Öğrenci 8: *“ ‘You was’ diyor. Alt yapıyı öğrenmediği, daha 8. Sınıfta öğreniyorlar çünkü ve kelime olarak yoksun olduğu için oraya ne yazacağını bilmiyor, strese giriyor. Kelime ve dil bilgisi... kelime anlamları ve dil bilgisini bilmedikleri için yapamıyorlar. O yüzden kelimeyi öğrendikten sonra tam olarak ‘Past Perfect’ falan alt yapıları öğrenebilirse giriş gelişme sonucun almasını yazar.*

Öğrenci 7: *“‘I breakfast’ filan ‘kahvaltımı yaptım’, işte öğretmenim pek cümle kuramıyorum. Anlamını biliyorum çoğu zaman, cümleyi kuramıyorum. Yazılışlarını bilmediğim kelimeler veya Türkçesini bilip İngilizcesini yazamadığım kelimeler de olabilir.”*

Öğrenci 9: *“Şimdi, kitapta etkinlikler oluyor, öğretmen oradan etkinliğin şeylerini açıyor, seslendirme kayıtlarını açıyor. Dinleme metninde boşluk doldurmalar oluyor, orda cümleler oluyor. O cümleleri yerleştiriyorsun. Bazı cümleler oluyor, hatta yanlış yerleştirdiklerin de oluyor. Bir daha dinliyorsun sonra onları düzeltiyorsun, bazı boşluklar kalabiliyor. Bazı yerler sanki yokmuş gibi duyulmuyor. Şimdi, hocam dinliyorsun ama oraya sanki direkt geçilmiş gibi sen duymuyorsun veya çok hızlı geçiliyor ora, o kısım, o yüzden fazla anlaşılamıyor.”*

Öğrenci 6: *“Bizim sınıfın geneli, yanlış bildi mi, ‘bu böyle böyle’, ‘şu kadarcık şeyi bilemedi, bunu bilemedi’ diyor, ‘zekâsı geri’ diyor, bir sürü laf ediyor. Herkes bundan çekiniyor. Mesela bizim Eren, Berkan çok dalga geçiyor. Berkan orta düzeyde dalga geçiyor ama Eren çok dalga geçiyor. Oysa kendisi de bilmiyor. Kendisini üstün görüyor, yani şiddetle her şeyin hal olabileceğini sanıyor ama İngilizceyi şiddetle öğrenemez. En büyük sorun herkesin çekinmesi, mesela ödevini yapıyorlar. Yaptıklarını gösterdiğinde bizim zamanımızda buna inek diyorlar. Yani çok çalışkana inek diyorlar artık.”*

Öğrenci 6: *“Benim dikkatimi verememe sebebim bizim okuldayken çok ses yaparlardı. Bir çocuk vardı çok yaramaz, o mesela böyle hep tam önemli yer geçince o da dikkat ediyor önemli yerlere, alkış yapıyordu biz kelimeyi duyamıyorduk. Okuldan atıldı ailesi geldi, ‘ne oldu? Neden atıldı?’ dediğinde ‘derslerde diğerlerinin öğrenmesine izin vermiyor, kendisi de öğrenmek istemiyorsa öğrenmeyebilir, kendi şey olacak’ dedi, ‘kendisi suçlu hissedecek’ dedi. Öyle yani, hep böyle ses çıkarırlardı dinleyemezdik.”*

b) Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Nitel Veriler

Veli 5: *“Benim şahsi fikrim; öğrenememe korkusu, hani, başaramama korkusu var bence hani, ‘bunu yapamam’ ... Bende de vardı mesela, ya işte İngilizce zor bir ders dışarıdan bakıldığında öyledir, öğrenmesi çok zor, şöyle böyle falan ama bir baktım ben yıl sonunda piyeslerde oynuyordum. Tabi ki aşılmayacak bir şey değil ama biz, az önce de söylediğim gibi, çok fazla baskı yapmak istemiyoruz. Anlatıyorum işte, kızım Türkçede nasıl dilbilgisi varsa İngilizcede de gramerler var; geçmiş zaman, gelecek zaman varsa, işte Simple Past*

Tense' ler var, şunlar falan var diye anlatmaya çalışıyorum. Tamam falan diyor, böyle bir, hani bazen, belki yanlış bir tabir olacak ama bir gaza geliyor böyle. Sonra da tekrardan şey yapıyor işte 'Ben burayı anlamadım' diyor."

Veli 3: *"Çok heyecanlı hocam, hani bildiğini de unutabiliyor bazen konuşurken. Bana da bazen İngilizce bir şeyler söylemeye çalışıyor. Ben rahatsızlığımdan dolayı ilaç kullanıyorum, çok çabuk unutkanlık var, ondan dolayı da bazen unutuyorum 'Fatma, neydi?' diyorum, o söylüyor mesela. Sizin karşınızda da onu yaparken Allah'ım bir heyecanlanıyor, bir heyecanlanıyor hocam bildiğiniz gibi değil. Fatma' da kaybetme korkusu, kaygısı çok. Sınav kaygısı çok ama bu temelden geliyor. İlgili de bir aileyiz, araştırıyordum; 'Fatma nasıl geçti?', 'Anne anlamadım, anlamıyorum.' Kaygı vardı işte; 'Bu doğru mu? Yapabilir miyim? Yapamaz mıyım?' kaygısı vardı. Ortaokulda anlamaya başladı. Artık daha az kaygı duyuyor ama ilkokulda çoktu hocam. Yani deneme sınavlarında çocuktan çok ben kaygı çekiyordum. Yani çocuktan çok ben yani 'Allah'ım nasıl yapacak?' diye dualar falan ediyordum artık, yani o kadar sırf İngilizce için."*

Veli 1: *"Kitap okumayı da sevmiyor. Erkan okumayı sevmiyor. İçinde olacak çocuğun, içinde olmayınca da sevdiremiyorsunuz. 3 çocuğum var dedim ya, ben Erkan'da yaşadım bu sıkıntıyı. Ne kızıma bir gün ben ders çalış dedim ne de büyük oğluma ders çalış dedim. Onlar kendi sorumluluklarını bilip yaparlar. Hiç yani öyle bir alışkanlığım bile yoktu çocuğum ders çalış demem. İçinde olacak çocuğun biraz da... Tamam aile, okul... ama çocukta da olacak. Erkan'ın içinde yok, işte biz ittirerek gidiyoruz. Okumayı sevmiyor, testlerde bile öyle. Uzun sorularda okuyası gelmiyor, sıkılıyor. Ben geçen gün evimizde çok kitap olmasına rağmen, ben o kitapları istemiyorum o kitaplar güzel değil okumayacağım dedi. Gittim kırtasiyeye çok daha farklı kitaplar almaya çalıştım, hani belki sever okur diye, onun yaşına uygun macera kitapları, heyecanlı kitaplar. Onları da pek severek okumuyor. Biz olsak, ya da başka bir çocuk; seven bir çocuk, iki günde bitirirdi, Erkan artık 5. Sayfada mı 10. Sayfada mı... Çocuğun içinden gelmesi lazım, ders çalışmayı, okumayı sevmesi lazım."*

Veli 2: *"Tek eksikimiz; şu kitap okuma olayını halledersek herhalde düzene girecek. Haftada iki gün anca ben zorluyorum o kadar ama işte okuduğunu da sırf oku dediğim için, kızdığım için okuyor. O zaman da aklına bir şey girmiyor. Okuma alışkanlığı bir türlü kazandıramadım yani. Ceza da, ödül de, her şeyi denedim ilkokuldan beri ama sevdiremedim çok okumayı. "Sen bana oku" diyor "Biri okuyunca ben anlıyorum." Ben de "Benim okumamla o zaman, sen yine yavaş okuyorsun" hani. Tamam ben okuyayım ama"*

kendisi gene yavaş okumuş oluyor, dinlemek her zaman yeterli değil işte... Bir soru çözeceğinde iki kere okuyor, zaman kaybediyor tekrar anlayabilmek için."

Veli 1: *"Erkan'a sürekli bir görev vermek lazım. Görevler verip hani onun derse katılmasını biraz da zorunlu, mecburi kılmak lazım. Derse katılıyor da yani, hani bu kendini ifade etme açısından dedim, sürekli sorular sorup görevler verip ödevler verip... Sürekli öğretmenin de yapması gereken şey; sürekli Erkan'a soru soracak, Erkan'a görev verecek... o zaman yapıyor. Yani dersle ilgili görevler mesela 'Erkan, şu şu sayfaları yapacaksın' böyle... İşte 'anlatacağsın, yazacağsın' yani bu şekilde verilmesi gereken görev diyeyim ödev diyeyim o şekilde veya farklı şekillerde de görevler verilebilir. Bu öğretmene kalmış bir şey. İlla hani bir ödevle, yazıyla da olmayabilir. Artık onları da öğretmenleri, hani düşünüp artık verirler."*

Veli 3: *"Kısa yazı yazar ama direkmen bir İngilizin dediğini kâğıda döker mi?... O biraz şey hocam, tane tane söylerse belki hızlı söylemezse belki çünkü daha yeni yeni adapte oluyor, daha yeni öğrenme şeyindeler. Benim sitemde mesela hep Rus, yabancı. Fatma bazılarını anlıyor 'Fatma ne diyor?' diyorum. 'Anne okula mı gidiyorsun? Dedi' diyor 'Baban bize bir çıksın dedi' diyor, onları anlıyor. Teker teker tane tane olursa çünkü biz Ankara'da Fatma hiç yabancı konuşan kimseyi görmedi, burada gördü. Yani hiç hayatımızda daha önce yoktu."*

Veli 2: *"Dinleme hani çok dediğim gibi, fazla kelime şeyi (dağarcığı) çok geniş olmadığı için çok anladığını sanmıyorum hepsini. Ama kitap üzerinde olursa boşluk doldurma, onlara bakarak bir şekilde, onları kendi de yapıyor mesela. Birini ben yaptım, ikisini kendi yapıyor mesela. Dinleyerek şu an, çok şey değil bence, çok algılayamıyor gibi."*

Veli 1: *"Ben çalıştığım için derslere falan gündüz katıldığı için çok takip edemiyorum. Ben de çalışıyorum tabi ki, ben de açıkçası çok ilgilenemiyorum, çünkü akşam eve geliyoruz, bir telaş, yemekti oydu buydu derken zaten zaman geçiyor. Bütün gün çocuklarla olunca da zaten insanın bazen başı kaldırmıyor. Evde olmadığım için yıllardır bu böyle, bebekliğinden beri ben hep çalıştığım için evde hep yalnız kalırdı. Oyun oynamaya da alıştı, bu bilgisayardı, Playstationı... onlara da tabi ki biraz yöneldi, takip edemiyorum ben de evde olmadığım için. Evde yokum, evde değilim ben; sabah çıkıyorum akşam geliyorum. Bu sene ablamız evde de önceki senelerde hep yalnız kalıyordu. Yalnız kaldığı için evde artık, okula giderdi gelirdi, akşama kadar oyun oynardı. Ondan sonra dersleri varsa yapardı o kadar. Çok da takip edemiyorum. Diyorum ya zaten istekli olmadığı için de fırsatı değerlendiriyordu."*

Veli 6: *“Keşke diyorum benim de dilim olsaydı, her türlü yardımım dokunurdu İngilizce konusunda. Babamız gene az çok göstermeye çalışıyor, şey yapmaya çalışıyor. Tabi ki de iyi bilen bir insan gibi olmaz, öğretici gibi olmaz hiçbir zaman. Ben hatta bir özel bir öğretmenle de...bu kurslar falan oluyordu yabancı dile yönelik... Bu pandemi döneminden dolayı hiçbir yere ne çıkabiliyoruz, ne de hani gönderebiliyoruz. Öylelikle kaldı. En azından yazın dil kursları oluyordu büyüklere, çocuklara... Öyle bir şey düşünüyordum ama tabi pandemiden dolayı hiçbir şey yapamadık. Yani evde derslerde gördüğünü işte kendisinin tekrar edip çalışmalarıyla, bildiği şeyler. Herhangi bir desteği yok hocam yani öyle söyleyeyim.”*

Veli 2: *“Derste soruyorsunuz mesela ‘Şu kelimeyi buldunuz mu?’ diye. Kendisi buluyor onları ben başında bekliyorum özellikle. Murat buluyor ama işte cevap vermede biraz şey, çekinme oluyor. Kendinden önce birisi söz hakkı alırsa şevki düşüyor yani. Kendisi, ‘Benden önce söylediler’ falan oluyor böyle yani. Bir sonrakini de kendi bilememiş oluyor, bu defa ona cevap vermek istemiyor. ‘Olsun’ diyorum ‘Ötekine de bak, şurada yazıyor’ diyorum, ‘Ona da el kaldır’ filan... Sürekli el kaldırınca da bilmediğime denk geliyor bu defa söyleyemiyorum diye cevap vermek istemiyor. Biraz ona morali bozuluyor, bildiği bir soruya kendi el kaldırınca hak alamayınca, ikincisinde de bilemediği oluyor ya da orada da cevap vermemiş oluyor. Tamamen kopuyor bu defa. Bir şeyden çok çabuk soğuma oluyor.”*

Veli 1: *“Erkan’ın şöyle bir sıkıntısı oldu; ilkokul öğretmeniyle hiçbir diyalog kuramadık, ben de kuramadım yani Erkan da kuramadı. Şöyle bir şey, öğretmeni kötüleme manasında değil ama bu bir gerçektir; bizim toplumumuzda okullarımızda bazı öğretmenler çok ilgili olur, çocuklarla çok daha ilgili verimli olur. Bazı öğretmenler de daha böyle geride kalıp ilgisiz olur açıkçası hani, daha kibar bir dille diyeyim. Öğretmenimiz ilgisizdi, ben hiçbir ilgi görmedim. İngilizce öğretmeninden değil, ilkokul sınıf öğretmeninden bahsediyorum. İlgisiz olduğu için hiçbir şekilde ilgilenmediği için ben defalarca gidip konuşmama rağmen, Erkan’ın kişilik özelliklerini anlatıp ona göre yaklaşmasını söylediğimde hiç oralı bile olmadı. Belki hani o daha ilgili olsa, farklı bir iletişime geçseydi çocukla, biraz kendini açabilirdi çocuk da. Çocukların yapısını tanıyıp onların kişilik özelliklerini tanıyıp öğretmenlerin ona göre yaklaşması daha hoş olur, daha iyi olurdu. Ama onu biz yaşayamadığımız için çocukta hep bir çekingenlik oldu, hep bir korku... mesela bildiği sorularda bile cevap veremedi bazen. Çünkü hep çekindi karşısındakinden, nasıl bir tavır göreceğini herhalde korktu ya da bilemiyorum artık. Öyle kaldı yani o, bence bu şekilde devam ediyor. İngilizce zaten 4. sınıfta başladı, orada bir sıkıntımız olmadı. Ama ben diyorum ya, bizim sınıf öğretmenimizle ilgili çok sıkıntımız oldu, çok ilgisizdi aşırı*

derecede, onun etkilerini hala yaşıyoruz biz yani. Onun için öğretmen konusu bence çok önemli. Hani bir söz vardır; ‘İlkokulda iyi bir öğretmene denk geldiysen çok şanslısın’ diye, şimdi bütün geleceğine yansır.”

Veli 1: *“Başarmaya çalışır yani daha iyi olmaya çalışır. Ama ablamızın yaklaşımı böyle değil, biz bu konuda ablamızla da biraz tartışıyoruz. Sürekli bağıırır, kızar ‘Kalk hadi, dersini çalış hadi, böyle yapma, şöyle yapma’...Tatlı dille yaklaşmak da önemli. Onları ayarlamak önemli. İyilikle yaklaşman lazım. Önce karşıdaki insanı çözmen lazım, tanıman lazım, ona göre yaklaşman lazım, yani benim düşüncem o...”*

Veli 5: *“Bunu devamlı yapmak önemli. İlk başta biz teşvik edeceğiz hadi şunu yapalım bunu yapalım diyeceğiz, bunu 1 hafta, 15 gün, gerekirse 1 ay deneyeceğiz. Daha sonrasında bunu tamamen karşı tarafa bırakacağız. Mesela oyun saati gibi “hadi bugün de şunu yapalım”, hani, ilk teklifin kendisinden gelmesini bekleyeceğiz artık. Bizler devam edeceğiz bir bakacağız belki güzel vakit geçireceğiz, saati geçireceğiz. Biz de bunu öğrenciden bekleyeceğiz; Bakalım ya hadi ne diyecek? “Bugün de şunu yapalım mı, benim aklımda şöyle bir oyun var, bunu şu şekilde konuşalım mı?” diye buna teşvik etmeye çalışacağız.”*

Veli 1: *“Bu benim şahsi düşüncem tabi; hani böyle daha eğlenceli, çocukların daha hoşuna gidebileceği çünkü daha bunlar 6’ ya da geçseler daha çocuk ruhu var. Oyunlarla eğlenceyle, müziklerle, şarkılarla...o tür şeyler... hani katılsa derslere daha bir hoş olur, sevecen olur. Bilmiyorum öyle daha etkileyici olur bence. Hani sadece derse gelip, düşünün bir öğretmen sadece dersi anlatıyor. Anlatıp anlatıp anlatıp “tamam çocuklar hadi güle güle” deyip gidiyor. Ne öğrenebilir ki? Ben olsam ben de öğrenemem. Bu insanın yapısıyla da alakalıdır; bazı insan okuyarak öğrenir bazısı izleyerek öğrenir. Kimisine anlatırsın anlatırsın anlamaz, kendisi okuyunca anlayıverir örneğin. Kimisi görsel olarak öğrenir. Herkesin farklı farklıdır yani öğrenme yetisi ama ben Erkan’ın oyunlarla, böyle eğlenceli şeylerle daha rahat öğreneceğini düşünüyorum çünkü hani daha bir çocuksu yapısı var Erkan’ın.”*

2) Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Nitel Veriler

a) Odak Grup Görüşmelerinde Öğrencilerden Elde Edilen Nitel Veriler

Odak Öğrenci 1: *“Genelde hocam bir kere şöyle bir şey var; konuşamıyorum ve okunuşlarıyla yazılışları farklı oluyor. Hele hele okurken çok zorlanıyorum. Hem zorlanıyorum, bir de dalga geçiyorlar üstüne o zaman moralimiz daha çok bozuluyor.”*

Odak Öğrenci 4: *“İngilizce bilen bir hanım var, İngilizce bilen hanım hanımcık birisi var. Karşıma geçiyor diyelim benimle konuşmaya başlıyor mesela. Yani mesela ‘Ülken ne?’ falan filan derse zaten cevaplarım ama böyle bilmediğim kelimeleri sorarsa nasıl cevap veririm yani bilmiyorum.”*

b) Odak Grup Görüşmelerinde Öğrenci Velilerinden Elde Edilen Nitel Veriler

Odak Veli 4: *“Abla tamam da siz dediniz ki ben sen o sizi zaten bugün öğrenci birinci sınıfta ilk başladığı zaman İngilizcede ilk öğrendiği kelimeler zaten ‘sen, ben, biz, siz, o’, o tür kelimelerle uğraşiyor, ama şu an 6. Sınıfa gelmiş öğrenciden bahsediyoruz. En azından cümle kurmasını öğretsin anlatmaya çalıştığım olay o. Yani mesela markete gittiği zaman ‘Bir tane ekmek alabilir miyim? ya da verir misiniz?’ benim anlatmaya çalıştığım; öğrendiği kelimeleri cümlenin içerisinde kullanmayı öğretsin. Bu tür basit cümleler... Zaten ben öğrenciye zorlu bir şey verin demiyorum, sadece şu ana kadar geldiği seviyeyle alakalı yani yapabileceği seviyeyle alakalı. Dönüşümlü olarak ne olur, 5-6 satırlık bir şey olabilir bir hafta, bir hafta bu biraz daha çoğalabilir. Yani gittikçe seviye geliştirilebilir. Tamam, öz önce dendi ki; ‘İngilizce şarkı dinliyor sadece’ tamam bunun etkisi yok değil, mutlaka vardır, kabul ediyorum ama diline dolandığı için. Tamam, arkadaşımız ‘Şemsiyenin İngilizce ne olduğunu öğrendi’ diyor; tamam ona da kabul. Onu da kabul ediyorum ama bence en iyisi iletişim.”*

Odak Veli 1: *“Kızım şemsiye ne? diyorum mesela, İngilizcesini söyle orda yazanı diyorum ‘umbrella’ diyebiliyor mesela çocuk. Yani bu tür, çocuklarla biraz uğraşmak lazım. Şarkı olur oyun olur, onların en iyi öğreneceği şey oynayarak öğrenmektir. Eskiden isim şehir oynardık bunu çocukla İngilizce oynayabiliriz mesela. Şehir koymayız da örnek veriyorum top koyarız, şemsiye koyarız, evde olan imkân neyse... bardak, oyuncak, oyuncak araba koyarız. Bu şekilde olabilir diye düşünüyorum.”*