

**T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIĞI YABANCI DİL
ÖĞRENME PROBLEMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya ÜNSAL ŞAKİROĞLU

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

Kars 2015

MAYIS

**T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIĞI YABANCI DİL
ÖĞRENME PROBLEMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hülya ÜNSAL ŞAKİROĞLU

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

Kars 2015

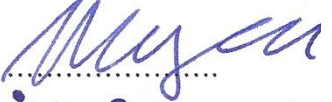
MAYIS

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hülya ÜNSAL ŞAKİROĞLU tarafından hazırlanan *Yükseköğretim Öğrencilerinin Karşılaştığı Yabancı Dil Öğrenme Problemlerinin İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, 26.05.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oybirliği* ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak (oy birliğiyle) kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

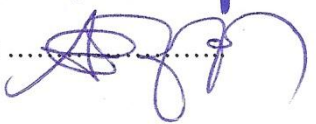
Başkan/Danışman : Yrd.Doç.Dr. H. İbrahim Kaya

İmza: 

Üye : Doç. Dr. İsmail Şahin

İmza: 

Üye : Doç. Dr. Ali Osman Engin

İmza: 

ONAY

Bu Tez, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201.. tarih ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *Yükseköğretim Öğrencilerinin karşılaştığı Yabancı Dil Problemlerinin incelenmesi* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Scientific Ethic Statement

I declare that I complied with the rules of academic and scientific ethics from the proposal stage to the process of completion of the study titled (Project Title) as a Master Thesis I prepared, that I obtained all information in term Project with the framework of scientific ethics and traditions, that I showed sources to the each quotation I made directly or indirectly in this study I prepared as a term Project in accordance with the writing rules and works which I used have been shown in the bibliography.

27/5/2015

İmza

Öğrencinin Adı Soyadı

Hülya Ünsal Sakınoğlu
H. Ünsal Sakınoğlu

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
KISALTMALAR.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	V

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	3
1.3.Alt Problemler	3
1.4.Araştırmanın Amacı	3
1.5.Araştırmanın Önemi	4
1.6.Araştırmanın Sayıltıları	4
1.7.Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.8.Tanımlar	5

II. BÖLÜM

DİL VE DİL EDİNİM KURAMLARI

2.1. Kavramsal Olarak Dil.....	6
2.2. Dilin Psikolojik, Sosyolojik, Biyolojik Ve Kültürel Yönü.....	7
2.3. Bireydeki Dil Gelişim Süreci Aşamaları ve Kritik Dönem.....	9
2.3.1. Anadil Edinimi.....	9
2.3.1.1. Davranışçı Görüş	10
2.3.1.2. Sosyal Etkileşim Kuramı.....	11
2.3.1.3. Ana Dili (Nativist) Yaklaşımı.....	12
2.3.1.4. Etkileşimci Kuram.....	13
2.3.1.5. Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Görüş.....	14
2.3.1.6. Bilişsel Kuram.....	14
2.3.2. Yabancı Dil ve İkinci Dil Edinimi.....	15
2.3.3. Dil Öğrenimi İle İlgili Varsayımlar.....	16
2.3.3.1. Kritik Yaş Varsayımı.....	16
2.3.3.2. Kritik Dönem Varsayımı.....	17
2.3.3.3. Bioprogram Varsayımı.....	19
2.3.3.4. Sosyobiyolojik Kritik Dönem.....	19
2.3.3.5. Doğuşlanlık Varsayımı.....	19
2.3.3.6. Krashen'ın Beş Hipotezi.....	20
2.3.3.7. Genetik Varsayım.....	21
2.3.3.8. Konuşlanma Varsayımı.....	21
2.3.3.9. Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı.....	22
2.3.3.10. İkinci Dil= Birinci Dil Varsayımı.....	22
2.3.3.11. İkidillilik Ve Çok Dillilik.....	23

III. BÖLÜM

DİL EĞİTİMİ

3.1.	Yurt Dışında Dil Eğitimi.....	24
3.2.	Yurt İçinde Dil Eğitimi.....	26
3.2.1.	Türkiye’de Dil Eğitiminin Tarihçesi.....	26
3.2.2.	Dil Eğitiminin İlkokul Ve Ortaokuldaki Durumu.....	27
3.2.3.	Türkiye’de Yükseköğretimde Dil Programları.....	28
3.2.4.	Yükseköğretimde Dil Eğitiminde Programlama.....	29
3.2.5.	KAÜ’de Dil Eğitim Programının Tarihçesi Ve Muhtevası.....	30
3.3.	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Kuram ve Yöntemler.....	31
3.3.1.1.	Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	32
3.3.1.2.	Dilbilgisi-çeviri yöntemi	32
3.3.1.3.	Düzvarım yöntemi	32
3.3.1.4.	Kulak-dil alışkanlığı yöntemi	32
3.3.1.5.	Doğal Yöntem	33
3.3.1.6.	Sessizlik yöntemi	33
3.3.1.7.	Telkin yöntemi	34
3.3.1.8.	Grupla dil öğretimi	34
3.3.1.9.	İşitsel-görsel yöntem	35
3.3.1.10.	İletişimci yaklaşım/yöntem	35
3.3.1.11.	Tüm fiziksel tepki yöntemi	35
3.3.1.12.	Bilişsel dil yaklaşımı	36
3.3.1.13.	Eklemeli yöntem	36
3.3.1.14.	Etkilemeli Yöntem.....	37
3.3.1.15.	Berlitz Uygulaması.....	37

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1.	Araştırma Modeli.....	38
4.2.	Çalışma Grubu	38
4.3.	Veri Toplama Araçları	39
4.3.1.	Görüşme Soruları	39
4.3.2.	Yabancı Dil Sorunlar Ölçeği	40
4.3.2.1.	Uyarlanan Ölçeğin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	40
4.4.	Verilerin Analizi	41
4.4.1.	Nicel Verilerin Analizi	41
4.4.2.	Nitel Verilerin Analizi.....	41

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

5.1.	I. Alt Probleme ilişkin bulgular ve yorum.....	42
5.2.	II. Alt Probleme ilişkin bulgular ve yorum	45
5.3.	III. Alt Probleme ilişkin bulgular ve yorum	53

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	
6.1.1. I. Alt Probleme ilişkin Sonuçlar.....	69
6.1.2. II. Alt Probleme ilişkin Sonuçlar	70
6.1.3. III. Alt Probleme ilişkin Sonuçlar.....	75
6.2. Öneriler.....	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	91
ÖZGEÇMİŞ	110



ÖNSÖZ

Tez çalışmamda beni yönlendiren ve bana yardımcı olan, ayrıca bu çalışmayı vererek kendimi geliştirmeye yönelik de birkaç adım ileride olmamı sağlayan, çalışmamın yöneticisi değerli hocam Sayın Yrd. Doç.Dr. Halil İbrahim Kaya'ya

Çalışmamda dil becerileri ile ilgili soruları hazırlamama katkı sunan sayın Yrd. Doç. Turgay Han, Yrd. Doç. Turan Özgür Güngör ve Doç.Dr. Gencer Elkılıç'a

Tezime katkı sağlayan kıymetli jüri üyeleri Doç.Dr. İsmail Şahin, Doç.Dr. Ali Osman Engin, Doç.Dr. Murat Taşdan hocalarıma,

Tezimin hazırlanması sırasında her türlü yardım ve fedakârlığı sağlayan, bilgi, tecrübe ve güler yüzü ile çalışmama ışık tutan, beni cesaretlendiren ve manevi destek sağlayan değerli eşim Doç. Dr. Muhammet Şakiroğlu'na teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Bu çalışmayı, yetiştirilmemde emeği geçen ve benden maddi, manevi hiçbir desteği esirgemeyen aileme ithaf ederim.

ÖZET

Dünyada yabancı dil öğrenmenin önemi tartışmasız kabul edilmektedir. Nitelikli ve gelişmiş bir toplum, dünyaya entegrasyon ve Avrupa Birliği perspektifi için dil bilmek Türkiye için giderek önem kazanmaktadır. Yükseköğrenim düzeyinde bireylerin yabancı dillerden en az birini sorunsuz şekilde anlayıp konuşabilecek düzeyde bilinmesi hem Türkiye'nin küresel başarısı için de oldukça önemli görülmektedir. Türkiye'de yabancı dil öğretimi çok köklü bir geçmişe sahip olmasına ve bu alanda çok çalışılmasına, harcanan emeğe ve paraya rağmen verim alınmadığı tartışılmaktadır.

Bu çalışma yükseköğretimde öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları problemleri belirlemek ve birtakım çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya Kars ili Kafkas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören hazırlık sınıfları, İngiliz dili ve edebiyatı bölümü ve Mütercim-Tercümanlık bölümünde öğrenim görmekte olan 380 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri belirlemeyi ve çözüm önerilerini irdeleyen araştırmada, Gökdemir (2001) tarafından geliştirilen “İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunlar ölçeği” ayrıca araştırmanın nitel kısmını oluşturan, araştırmacı tarafından 3 uzman görüşü alınarak geliştirilen görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları, seçkisiz örneklemle belirlenen 32 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda, anketin uygulandığı dönemde uygulanan dil eğitim programında alt becerilerin önem düzeyi, öğretim üyelerinde dil öğretim teknikleri, öğrencilerde ise öğrenmeyi öğrenme konusunda eksikliklerinin giderilmesi ihtiyacı tespit edilmiştir. Ayrıca dil eğitim programlarının idaresinden sorumlu birimlerin materyal ve dil öğrenme ortamlarının hazırlanmasında daha etkin rol oynama ihtiyacı da çalışmanın sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenimi, dil problemleri, yükseköğretim, dil öğretim yöntemleri.

ABSTRACT

The importance of learning multiple languages is accepted universally. Improving language skills of the entire population is a priority for Turkey to increase the international competitiveness and also for the perspective integration to EU. Despite the fact that a long history and extensive efforts devoted to foreign language teaching in Turkey, the success has been noted to be limited. In this study, the potential problems and challenges during foreign language education in the higher education institutions were evaluated based on questionnaires' and interviews with undergraduate students.

The study was conducted with students enrolled to various departments at Kafkas University. A total of 413 students from English Language and Literature Department, School of Foreign Languages, and French-Turkish-English Translation Department participated to the quantitative analyses in which a previously developed survey (by Gökdemir, 2001) was used. A number of interview questions were prepared with the help of three experts and 32 students were randomly selected and interviewed with the questions. The interview questions were analyzed as qualitative assessment.

The results revealed that the demographic variables are not important for attitudes toward language learning. The students determined a number of elements to be improved in the current curriculum, teacher's and learner's competence along with physical environment for language learning. Students also identified a number of challenges that they face while gaining the language skills along with personal strategies to overcome such challenges. Heavy grammar based teaching strategy and evaluation along with low level of native exposure and inadequate student participation were the main problems suggest by students.

Keywords: Foreign language education, language problems, higher education, language teaching methods

KISALTMALAR

CEFR: (Common European Framework of Reference for Languages) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

SPSS: Bilgisayar programı (İngilizce açılımıyla: Statistical Package for the Social Sciences), ilk sürümü 1968 yılında piyasaya verilmiş, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan istatistiksel analize yönelik bir bilgisayar programıdır.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Bu tezde kullanılan ölçeğin güvenirlik analizleri

Tablo 5.1. Toplam puan bazında öğrencilerin halen kayıtlı oldukları bölümler ve devam ettikleri sınıf için tanımlayıcı istatistikler.

Tablo 5.2. Toplam puan bazında gruplar arası fark için varyans analizi (ANOVA)

Tablo 5.3. Toplam puan bazında gruplar arası fark için varyans analizi (ANOVA)

Tablo 5.4. Toplam puan bazında cinsiyet için tanımlayıcı istatistikler.

Tablo 5.5. Ortalamaların öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre analizi

Tablo 5.6. Öğrencilerin mezun oldukları liselere göre toplam puan analizlerinin ANOVA ile değerlendirmesi

Tablo 5.7. 34 sorunun bulunduğu A bölümündeki sorulara öğrencilerin verdiği yanıtların istatistiği.

Tablo 5.8. Anketin son bölümü olan C bölümünde sorulan “Üniversitemizde İngilizce derslerinde karşılaştığımız sorunları çözmek için” sorusuna verilen yanıtlar

Tablo 5.9. Öğrencilere uygulanan sorunlar ölçeğinin B bölümde bulunan 12 soru ile ilgili temel istatistikler.

Tablo 5.10. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dinleme becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.11: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.12. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin konuşma becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.13: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.14. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin okuma becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.14: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.15. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin yazma becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.16: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin yazma becerisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.17. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin okuma dilbilgisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.18. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dilbilgisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.19. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin kelime bilgisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Tablo 5.20. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin kelime bilgisini arttırmak ve geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.



VII. BÖLÜM

GİRİŞ

Tezin bu bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dil, insanın yaratılmasından beri var olan ve varlığını kıyamete kadar sürdürecektir. Dil, insanın biyolojik olarak bir organ, sosyolojik olarak kültürün, gelenek ve göreneklerin nesilden nesile aktarıldığı bir iletişim aracı, psikolojik açıdan da kişinin duygu ve düşüncelerini ifade ettiği bir araçtır.

Günümüzde dil, yaygın olarak, farklı ihtiyaçlardan ve gerekçelerden dolayı öğrenilmesi gereken yabancı dili ifade etmek için kullanılmaktadır. Ana dil, ikinci dil ve yabancı dil çeşitli kaynaklarda farklı tanımlanmakla beraber tanımların ortak noktası ana dilin, dil sisteminin örtük olarak öğrenildiği herhangi bir öğrenme amacı taşımayan hatta genellikle önceden planlanmadan ve bilinçsiz olarak, bireyin ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi ve iletişimi sonucu edinilen dildir. İkinci dil, ana dil ediniminin başlamasıyla buluş çağ dönemi arasında kalan süreçte, ana dilden farklı bir dilin ve genellikle o dilin konuşulduğu ülkede, ana dil edinimiyle aynı şekilde edinilen dildir. Yabancı dile gelince, öğrenilen hedef dilin konuşulduğu ortamda bulunmadan, sistematik bir şekilde, planlanmış bir program dâhilinde, formal bir öğretim ortamında ve öğrendiklerinin farkına vararak bir dilin öğrenilmesidir.

Yabancı dil öğretiminin tarihçesi çok eskilere gitse de dil öğrenmenin gerekliliği 20. yüzyılda dünya genelinde daha iyi anlaşılmıştır. Yabancı dil öğrenme gerekçeleri herkes için aynı değildir. Yabancı dil bilmek akademik ve meslek hayatı için artık bir önkoşul olmaktadır. İş bulma, akademik ve kariyere dair kaygılar, yurt dışı gezileri için gerekli olması gibi sebepler başta olmak üzere çeşitli nedenlerle insanların artık bir değil birden fazla dil öğrenme amacı taşıdıkları gözlemlenmektedir.

Teknolojinin ilerlemesiyle hızla gelişen dünyada iletişim ağının da etkisiyle yabancı dil öğretimine dair eski ve yeni kuram, yöntem, teknikler avantajları ve dezavantajları ile daha çok tartışılır olmuş, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin önemi giderek artmıştır. Öğrencilerin derslere daha fazla dâhil oldukları,

görev ve sorumluluklarının arttığı, metinlerin, konuların seçiminde öğrenci beklenti, ilgi ve yaşantılarına yer veren metotlar benimsenir hale gelmiştir.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin tarihçesi Osmanlı dönemine uzanmaktadır. O dönemde dil öğretimi dini amaçlar taşıdığı için eğitim dili Arapça ve Farsçaydı. İmparatorluğun son dönemlerinde alınan yenilgiler sonucunda siyasi, ticari ve askeri alanda yenilenme ihtiyacı hissedilmiş ve yenilenme hareketi başlamıştır. Bu amacın hedefine ulaşmasındaki en büyük engel olarak dil görülmüştür. Bu nedenle Batı dillerinin öğretimi önem kazanmış ve yabancı dil olarak Arapça ve Farsçanın yerini kademeli olarak Almanca, Fransızca ve İngilizce almıştır (Işık, 2008).

18. yy. ikinci yarısından itibaren yenileşme çalışmaları hız kazanmış, reform hareketleri yeni okullar ve okullaşmayı gerektirmiştir. Batı tarzı okullar ve özel okullar yaygınlaşmaya başlamıştır. Tanzimat fermanıyla birlikte yabancı dil öğretimi orta dereceli okulların programına dahil edilmiştir. Bu dönemde okullar ilk olarak yabancılar tarafından açılmış daha sonra yetişmiş eleman ihtiyacından doğan ve devletin sivil kadrosuna gerekli istihdamlar için devlete ait yabancı dil okutan okul ihtiyacı gündeme gelmiştir. Galatasaray Sultanisi 1868 yılında öğrenim dili Fransızca olarak öğretime başlayan ilk yabancı dil okutan devlet okulu olmuştur (Gömleksiz, 1993; Demirel, 2003; Işık, 2008).

Takip eden yıllarda ise yabancı dil öğretimine önem artmış ve 1908 inkılâbıyla tüm okullarda yabancı dil olarak Fransızca okutulması zorunlu kılınmıştır (Gömleksiz, 1993). 1928 yılında kurulan Türk Eğitim Derneği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kolejlerin açılmasına vesile olmuştur. Bu aşamada ilk açılan kolej 1928-1934 yılları arasında TED koleji olmuştur.

Cumhuriyet döneminde Yükseköğretimde de yabancı dilde eğitim veren üniversiteler kurularak bu gelenek devam etmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (1956) ve Boğaziçi Üniversitesini (eski Robert Koleji-1957) daha sonra eğitim dili yabancı dil olan Cerrahpaşa ve Hacettepe gibi tıp fakülteleri takip etmiştir (Çelebi, 2006 Akt. Işık, 2008). 1998-99 yılına kadar ülkemizde orta öğretim basamağında öğretilen yabancı dil bu yıldan itibaren ilköğretimin I. Kademesinden yani 4. ve 5. sınıflardan itibaren programda yer almaya başlamıştır. 2012 yılından

beri de 2. sınıfta yabancı dil öğretilmeye başlanmış, aynı yıldan beri öğrenciler orta öğretimde de herhangi farklı bir seçmeli yabancı dili seçebilme imkânı tanınmıştır.

Türkiye’de dil eğitimi ile ilgili yoğun programa ve çabalara rağmen dil eğitiminde başarılı olunamadığı yoğun olarak dile getirilmektedir. Dil eğitim programlarının değerlendirilmesi eksikliklerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi başarılı bir dil eğitimi için oldukça önemlidir.

1.2.Problem Cümlesi

Bu çalışmada Kafkas Üniversitesi örneği ile Yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları problemler belirlenmeye ve bu problemlerin analizi sonucu çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

1.3.Alt Problemler

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Kafkas üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin uygulanan yabancı dil öğrenme programının etkinliğine, kullanılan araç-gereçlere, kaynak ve yönteme, yabancı dil öğretim sistemine ve öğrenci başarısını ölçme şekline dair düşünceleri, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, bölümlerine göre değişmekte midir?
2. Üniversitede uygulanmakta olan yabancı dil öğretimi yeterli düzeyde gerçekleştirilebiliyor mu? Gerçekleştirilemiyorsa sebepleri nelerdir? Geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?
3. Öğrencilerin dil becerilerini edinme konusunda yaşadıkları güçlükler nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelmektedirler?

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversitede uygulanmakta olan yabancı dil eğitim-öğretim programının dil öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlemek, nedenlerini irdelenmek ve yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemlerin çözümü için öneride bulunmaktır. Bu çalışma daha genelde yükseköğretimde öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları problemleri gün yüzüne çıkarmaya katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

1.5.Araştırmanın Önemi

Modern dünyada yabancı dil öğrenimi küresel düzlemde insan kaynakları zenginliği olarak algılanmakta ve giderek önem arz etmektedir. Ülkemizde insan kaynakları ve yetilerinin arttırılmasının yanında Avrupa Birliği (AB) perspektifi için de dil eğitimi oldukça önemsenmektedir. AB dil politikası, etkin bir dil eğitimine dayalı çok dillilik olarak belirlenmiştir ve bu politika çerçevesinde nitelikli dil eğitimi Türkiye için de önemli bir hedeftir. Etkin bir yabancı dil öğretim hedefi, 2014-2018 beş yıllık kalkınma planına dahil edilmiş ve yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması amaçlanmıştır. Türkiye'nin 2023 hedeflerinde dil yeterliliklerinin arttırılması hem turizm sektörü özelinde hem de nitelikli eğitim kapsamında ayrı ayrı tartışılmıştır. Bu kadar önem atfedilen nitelikli dil eğitimi için en önemli öncelik, bu eğitimi verecek lisans programlarının varlığıdır. Bu yüzden lisans dil eğitimlerinin değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Mevcut çalışma bir yükseköğretim kurumu olan Kafkas Üniversitesi'nde somut veriler ışığında halen verilmekte olan dil eğitimi programı, eğitim bilimleri ve dil pedagojisi perspektifi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarının dil programlarının geliştirmesine ve dolayısıyla da Türkiye'de önemli gelişme hedefi olan nitelikli yabancı dil eğitimine katkı sağlaması muhtemeldir.

1.6.Araştırmanın Sayıtları

1. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin ankete içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler doğru ve içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. İngilizce dersinde karşılaşılan sorunlar anketi ve görüşme yoluyla toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
3. Araştırmanın çalışma grubu çalışma evrenini temsil etmektedir.

1.7.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2013-2014 öğretim yılında K.Ü. Yabancı diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde ve Fransızca-İngilizce-Türkçe Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nde öğrenim gören öğrencileri ile
2. Öğrencilerin cinsiyeti, mezun olduğu okul türü ve bölümü ile

3. Öğrencilerin 6 farklı dil becerisi edinme sürecinde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin üstesinden bireysel olarak nasıl gelineceği ile ilgili olan görüşleri ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

İçerik analizi: sözel verilerden yola çıkarak sayısal verilere ulaşma amacı taşıyan bir teknik olarak tanımlanmıştır (Aygül, 2008). Kullanılan kelimelerin birimlendirme yoluyla incelenmesinin anlamlı sonuçlar vermiş olduğuna güvenerek, cevaplardaki bazı kelimelerin frekansının sayılması olarak da tanımlanmıştır (Mardin,1997).

Yabancı dil: hedef dilin konuşulmadığı ülkelerde ve ortamlarda formal ve planlanmış olarak öğretilen dildir (Troik, 2012).

İkinci dil: genellikle göçmenliğin söz konusu olduğu ve/veya resmi dilin farklı olduğu ülkelerde ana dili dışında, maruz kalarak, ana dil edinimi ile aynı biçimde ve süreçte edinilen farklı bir dildir (Troik, 2012).

İki dillilik: insanların birden fazla dile ana dil olgunluğunda hakim olması ve kendilerini bu dillerde rahatça ve iyi bir şekilde ifade edebilmeleridir. Bunun sağlanmasına iki dillilik bunu sağlayan kişiye de iki dilli denir (Hakuta ve Garcia, 1989; Weinrich, 1968 Akt. Yılmaz, 2014).

Çok dillilik: özellikle Hindistan, bazı Avrupa ülkeleri gibi lokal dil, resmi dil ve eğitim dilinin farklı olduğu ülkelerde insanların yaygın olarak iki ya da daha fazla dile sahip olmaları ve her bir dilde iletişim kurabilmeleridir (Troik, 2002; Edwards, 2002).

VIII. BÖLÜM

DİL VE DİL EDİNİM KURAMLARI

8.1. Kavramsal Olarak Dil

Dil; dilbilimcilerin, antropologların, eğitimcilerin, sosyologların ve sağlık uzmanlarının farklı tanımladıkları, araştırma ve inceleme alanlarına dahil olan bir kavramdır. Dil, şimdiye dek bilim adamları tarafından çeşitli şekillerde tanımlanıp yorumlanmıştır. Kocaman (1980)'a göre dil insanın ve insanlığın belirleyici ögesidir. Aksan (1987) dili 'insanın ayrıcalık belgesi' olarak tanımlamıştır. Ünlü Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky dili "sınırlı sayıda kelimeden oluşan ve belli uzunlukta olabilen sonlu ya da sonsuz sayıda cümleden oluşan yapı" olarak betimlemiştir (Chomsky, 1957: 13). Sapir'in (1921) dil tanımı şu şekildedir. "Dil; duyguların, düşüncelerin ve isteklerin serbestçe oluşturulmuş semboller sistemi aracılığıyla aktarılması için ayrıcalıklı olarak insanlara özgü olan, içgüdüsel olmayan bir yöntemdir".

Çok farklı şekillerde tanımlanan dil, insan iletişimi için kullanılan nedensiz seçilmiş seslerden ve anlamlardan oluşan vokal sembollerin oluşturduğu bir sistemdir. Dil kelimesi farklı bağlamlarda ve disiplinlerde farklı anlamlara sahip olabilmektedir. Ancak çok genel olarak dil, bir kültüre özgü iletişim sistemi şeklinde anlaşılmaktadır ve tecrübe edilen, açıklanan ve paylaşılan davranış, inanç, bilgi yoluyla yapılan insan iletişiminin bir ifadesi olarak da tanımlanmıştır (Hauser vd., 2002). Alman düşünür Hegel'e göre dil tarihten de öncedir. Aksan ise dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1987 Akt. Gömleksiz, 1993).

Günümüzde sayısı kesin olmamakla birlikte konuşulan dil sayısının ortalama üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir. Bu sayının dört bin hatta beş binden fazla olduğunu düşünenler de vardır (Dilaçar, 1968; Hill, 1969; Özen, 1978 Akt: Demirel, 2011; British Council, 2015).

8.2. Dilin Psikolojik, Sosyolojik, Biyolojik Ve Kültürel Yönü

Temel iletişim aracı olan dil; dilbilimin dışında biyoloji, psikoloji, sosyoloji ile de ilişkilidir ve bu disiplinler de dili inceleme konusu yapmışlardır. Dil aynı zamanda kültürün de taşıyıcı ögesi olduğu için farklı disiplinlere konu olmuş bir araçtır. Psikolojik açıdan dil, edinimi, algılanışı ve kullanımı yönünden çalışmalara konu olmuş, öğrenimi ve kullanımı sırasında ortaya çıkan psikolojik süreçler açısından ele alınmıştır (Özbay, & Barutçu, 2013). Dilin zihinde ve beyinde temsil edilmesinden, bu bilginin ifadelerinin üretilmesinde ve anlaşılmasında kullanılma süreçlerine ve konuşmacının bu becerileri edinme şekline kadar bir dizi alan da dilin psikolojik yönleri arasındadır. Başka bir deyişle dilin psikolojik yönü, dillerin nasıl öğrenildiği ve düşünmemizde nasıl bir rol oynadıklarıyla ilgilidir (Noels vd, 2000).

En nihayetinde genetik kodlara kadar dayanan dil yetisi insanın biyolojik özellikleri tarafından kontrol edilen bir özelliktir. Sadece biyolojik bir organ olarak değil, konuşma yetisi ve becerisinin de biyolojik yönü ağır basmaktadır. Tıbbi çalışmalar, beyin sol yarısında oluşan hasarların yetişkinlerde dil yetisini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu da dilin biyolojik kontrolünün doğrudan beyinin belli bölgelerinde yoğunlaşmış özel hücreler tarafından sağlandığını ispatlamıştır (Anderson ve Lightfoot 2002 Akt: Uygun, 2012). Beynin sol yarıküresinde oluşan hasar nedeniyle insanlarda konuşma problemi yaşanırken, beyinin sağ yarı küresinde hasar bulunan insanların hiçbirinde konuşma problemi olmadığı gözleminden yola çıkarak sol beyin hasarı ve konuşma kaybı arasındaki ilişkiyi ilk defa Dr. Marc Dax fark etmiştir (Gündoğan, 2005). Kişinin dil kabiliyetinin doğuştan getirildiği ve dil sisteminin yöneticisinin beyin olduğu bulunmuştur. Konuşmanın, temelde beyin kabuğundaki iki alan tarafından kontrol edildiği tespit edilmiştir. Konuşma ve konuşulan dili anlama ile ilgili Broca ve Wernicke alanları beyin lokalizasyonuna ilişkin iki merkez olarak kayıt altına alınmıştır. Broca alanı, ilk kez Fransız nörolog Paul Broca tarafından fark edilmiş beyin cerrahı Wilder Penfield tarafından da ne işe yaradığı deneysel olarak ispatlanmıştır. Broca beynin konuşma ile ilgili seslendirme yeteneğinin odak noktasıdır ve konuşmadaki sesleri kontrol ettiği bulunmuştur. Daha çok dil anlama esnasında belirsiz yapıları ve sözdizimsel ifadeleri anlamlandırma ile meşgul olduğu bulunmuştur. Brocanın dilbilimsel fonksiyonunun yanı sıra müzik, işleyen hafıza ve hesaplamalarda da etkin olduğu bulunmuştur (Annals, 2009).

Carl Wernicke, 1874 yılında Broca alanının dışında başka bir dil kaydı bölgesi tanımlamıştır. Sol kulağın yakınında yer alan ve dilin algılanmasını sağlayan bu bölüme Wernicke Alanı adı verilmiştir. Wernicke Alanı konuşma seslerinin tanınması, algılanması ve ayırt edilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Wernicke Alanı'nın darbe almasının dilin her türlü ifade ve anlama yeteneğini büyük ölçüde sınırlandırıldığı gözlenmiştir (Dağabakan & Dağabakan, 2006; Price, 2000). Yapılan deneysel çalışmalar sonucunda bu iki alanın, yalnızca konuşmanın algılanmasında değil üretilmesinde de etkin bir şekilde rol oynadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, dilin üretilmesi beynin sol alt kıvrımları olan Broca Alanında; algılama ve anlamlandırma ise üst şakağa yakın bölge olan Wernicke Alanında gerçekleştiği söylenebilir (Grodzinsky & Santi, 2008). Genel olarak *Wernicke Alanı* duysal, Broca Alanı ise motor alanı olarak değerlendirilmektedir (Dağabakan & Dağabakan, 2006). Konuşma yetisinin çene hareketleri gerektirdiği gerçeği ile beraber düşünüldüğünde, dil aynı zamanda Primer Motor Korteksi (kasları hareket ettiren bölge) ile de ilişkilidir. Dolayısıyla, tam olarak konuşma beynimizdeki üç bağlantı noktası olan Primer Motor Korteksi, Broca ve Wernicke alanlarıyla ilişkilidir. İlk bağlantı olan Primer Motor Korteksi ve Broca Alanı arasındaki primer bir fonksiyon daha üst seviye bir fonksiyona dönüşmekte, Broca ve Wernicke alanları arasındaki bağlantı ile de Wernicke alanındaki konuşma emri ya da kodu Broca Alanına iletilmektedir (Tanrıdağ 1995 Akt. Uçgun, 2003).

Tüm deneysel gerçeklere rağmen, dil gelişimini tamamen biyolojik donanım olarak açıklamak imkânsızdır. Dil, hem donanım, hem de kazanım ile ilgili bir alandır. Dil, belli evreler veya zamanla kazanılan kurallar bütünüdür. Çocuk, çevreyle iletişim sonucu, ister bilişsel süreçler, ister taklit, isterse model alma gibi yollarla dil kazanımını elde eder (Dağabakan & Dağabakan, 2006).

Dil insanların sosyal yaşam içinde iletişimini sağlayan ana unsur olarak sosyoloji için oldukça önemlidir. Dil bir toplumda aidiyet duygusunu sağlayan en önemli ortak paydadır. Eğitim süreçlerinden, kültürel değerlerin öğrenilmesine ve aktarılmasına kadar bir dizi sosyal faaliyet zorunlu olarak dil üzerinden aktarılır. Bu durumda hem toplum ve yaşayış olarak sosyoloji dilden etkilenirken hem yaşayan bir kültürel unsur olarak dil sosyolojik yaşamdan etkilenir ve değişir. Bu yüzden dil ve sosyal yaşam arasındaki ilişki iki yönlü olarak tanımlanmıştır (Ledegaard, 2000).

Kültür, bir toplumun tarih boyunca dil, din, gelenek, örf ve adetlerini, toplumsal yapılarını, edebi kültür ve sanatlarını, düşünce ve ahlak özelliklerini barındıran geniş bir konudur. Dil, kültür konusunun belki de en önemli unsurudur. Kültürün dil ile ilişkisi hem kültürün yaşatılmasında ve aktarılmasındaki taşıyıcı rolü hem de dil eğitiminde kültür-dil ilişkisinin anahtar rolü sebebiyle oldukça önemli bulunmuştur (Elmes, 2013). Dil-kültür ilişkisi “Sadece bir kişinin olan bir dil, dil değildir. İletişim, dilin başlıca niteliğidir. Çünkü dil, belirli bir şekilde inşa edilmiş olarak devralınan ve inşa edilerek aktarılan, her iletişim anında kültürel varoluşu yeniden inşa eden en yaygın toplumsal etkinliktir” şeklinde ifade edilmiştir (Yıldız, 2014).

8.3. Bireydeki Dil Gelişim Süreci Aşamaları ve Kritik Dönem

8.3.1. Ana dil Edinimi

Dilbilimcilerin, birinci dil olarak da adlandırdığı, genellikle erken çocukluk döneminde (3 yaşından önce) edinilmeye başlanan ve bu dönemde kendileriyle konuşan kişilerin arasında büyümenin bir parçası olarak öğrenilen dili ana dil olarak tanımlamışlardır (Troike, 2012). Ana dilin tanımının yanında bu dil yetisinin edinimi için de tanımlamalar ortaya atılmıştır. Dil edinimi, kaynağını doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zollinger, 1994, Akt; Dağabakan & Dağabakan, 2006). Kara (2004), çocukta ana dil edinimini daha da detaylandırarak aşamalar halinde ortaya koymuştur. Bu aşamalar ise aşağıdaki gibi yapılandırmıştır:

1. Dil öncesi evre: yaklaşık 10 ila 15 aylık bir zaman dilimini kapsar. Söz düzeneklerinin oluşumunda birbirleriyle yarışan birtakım davranışlarla ortaya çıkar.
2. İlk çığlıklar ve bağırımlar: Doğumla birlikte başlayan ve doğumu izleyen 10-15 hafta boyunca süren dönemdir. Bağırımlar yeni doğan bireyin salt bedensel davranışlarıdır. Ortaya çıkmaları da açlık, karın ağrısı gibi fiziksel durumlarla bağıntılıdır.
3. Ünlüleşme ve bıcırdama dönemi: Dört aya doğru ilk cıvıdamalar duyulabilir. Bebek, sesleri önce rastgele daha sonra ise bazı sesleri daha sık yinelenen bir biçimde üretir. Daha sonra bireyden bireye değişen aşağı yukarı iki aydan on aya kadar uzanan ilk çığlık veya bağırma dönemiyle birleşen çok daha uzun bir dönem başlar (Kara, 2004).

Piaget'e göre ise çocukta dil gelişim dönemleri agulama, (ağlama, babıldama, çağıldama) tek sözcük evresi, telegrafik konuşma ve ilk gramer konuşması gibi evrelere ayrılmıştır. Piaget'nin agulama dönemi olarak adlandırdığı dönem, doğumdan 12 aya kadar olan döneme karşılık gelir. Başta bilinçsiz ve yalnızca refleks olarak kendini gösteren ağlama, bebeğin ihtiyaçlarını anlama için bir iletişim formu olarak görev yapmaktadır. Takip eden aylarda anlamsız sesler çıkarmaya başlar ve çevresindekilerin vereceği tepkileri bu sesleri çıkartarak gözlemler. Chomsky'e göre dil gelişiminin bu evresi evrenseldir ve bebekler bu dönemde dünya dillerindeki tüm sesleri çıkartmaktadırlar. Bu evrenin sonunda bebeğin çıkarttığı sesler, yavaş yavaş yöresel özellikler kazanmaya başlar. Tek sözcük 'Morgem' aşaması (12-18 ay) dil gelişiminin en kritik dönemi kabul edilmektedir. Anlamli ilk sözcükler bu evrede söylenir. Bebek, tek bir kelimeyle kendini ifade etmeye çalışır. İfade edici dil yeterli olmasa da alıcı dil özelliği belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Telegrafik Konuşma (18-24 ay) olarak adlandırılan evrede ise sözcükler birleştirilmeye başlanır. İki veya üç sözcük yan yana getirilerek anlam iletilmeye çalışılır.

İlk Gramer Konuşması (24-60 ay) Çocuk cümlelerin yapısını ve kurallarını edinmeye başlar ve Gramer kurallarının öğrenilmesi ve kelime hazinesinin de gelişmesiyle kurallı cümleler kurulur. 24-36 ay arasında çocuk ilk kez "neden?" soru tipini kullanarak basit sorular yöneltebilir. 36-48 ay arasında çocuk ilk kez "yarın, gelecek hafta, daha sonra" gibi zaman bildiren ifadeleri anlayabilir. 48-60 ay arasında çocuk ilk kez zamanı bildiren doğru cümleler kurmaya başlar (Ozan, 2012; Yücel, 2014).

Çocukların dili konuşmak ve anlamak ve nasıl öğrendiklerini açıklamak için çeşitli teorik yaklaşımlar vardır. Tüm dil gelişimi sürecini tek başına açıklayabilecek bir teori bulunması mümkün olmayabilir. Ancak, önemli anlayışlar birçok önemli teorik yaklaşımlar incelenerek elde edilebilir. Aşağıda dil gelişiminin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farklı teorilere değinilecektir.

8.3.1.1.Davranışçı Görüş

Öğrenme teorisi olarak uyarıcı, tepki ve pekiştireçlerin öğrenmenin temel unsurları olduğunu savunan davranışçı kuram, çocuğun dili de aynı şekilde uyarıcı, tepki ve pekiştireç yoluyla edindiğini varsayar. Davranışçılar, çocuğun zihni Tabula

Rasa yani tecrübe edinmeyi bekleyen boş bir levhadır der. Bu kuram bebeğin duyduklarını taklit etmesi ve yetişkinlerin bebeğin çıkardığı sesleri ödüllendirmesi yoluyla desteklemesi üzerinde odaklanır (Karacan, 2000).

Davranışçılar dilin kullanılması ile ilgili gözlenebilir ve ölçülebilir birtakım araştırmalar üzerinde yoğunlaşmışlardır. Davranışçılara göre dil diğer öğrenilmiş davranışlardan biridir. Dil, fonem ve sözcük, anlam ve sözcük, sözce ve yanıt arasındaki bağlantıların, uyaran tepki arasındaki ilişki yolu ile öğrenilip koşullandırılmasıdır (Maviş 2005 Akt. Özer, 2013).

Davranışçı yaklaşıma göre, çocuklar ana dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi edinirler. Bu süreç içerisinde çevrelerinden duydukları sesleri zamanla sınıflandırmakta, şekillendirmekte ve en nihayetinde kendileri de benzer sesleri çıkarmakta ve benzer tepkileri geliştirmektedirler. Çocuğa yakın kişilerin çocukla ilişkilerinde kullandıkları ifadeler zamanla çocuk tarafından dile dönüştürülür. Bunun yanı sıra, bebeklik döneminde maruz kalınan seslerin taklit edilmesi de dilin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2006).

8.3.1.2. Sosyal Etkileşim Kuramı

Sosyal etkileşim kuramı dil kazanımını doğrudan taklit ve model alma ile ilişkilendirmektedir. Bu kuramda, bireyin dil öğreniminde sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği belirtilir (Dağabakan ve Dağabakan, 2006; Karacan, 2000; Crosser, 2004). Bu kuram bebeğin duyduklarını taklit etmesi ve yetişkinlerin bebeğin çıkardığı sesleri ödüllendirmesi yoluyla desteklemesi üzerinde odaklanır. 1970lerde Skinner ve onun gibi davranışçı görüşü benimseyenler dilin çevreden gelen uyaran ve deneyimlerle kazanıldığı üzerine dururken Chomsky ve yandaşları da dilin, çevrenin özelliklerinden bağımsız biyolojik ve nörolojik bir kazanım olduğunu savunmaktaydı. Bu kutuplaşma etkileşime önem veren sosyal etkileşim kuramı çalışmalarıyla yumuşamıştır (Karacan, 2000).

Sosyal öğrenme kuramı çocukların hayatlarında etkili olan aile üyelerinden, bakımını üstlenen kişilerden ve model olan kimselerden duyarak ve ya onları izleyerek kelime ve dil kalıplarını taklit ettiklerini öne sürmektedir (Bandura, 1989; Akt; Crosser, 2004). Bazı çocuklar Almanca bazısı Japonca bazısı da İngilizce kelimeleri taklit eder. Gülümseme ve övgü ile ödüllendirilen sesleri tekrar eder

ödüllendirilmeyenleri bırakırlar. Fakat bu açıklama bir probleme sebep olmaktadır. Eğer insanoğlu yalnızca etrafındaki başkalarının ne söylediğini taklit ediyorsa, o zaman yeni cümlelerle konuşabilmeyi, orijinal bir şiir oluşturmayı veya yeni şarkı sözleri yazabilmeyi ne sağlamaktadır? (Skinner, 1957; Whitehurst ve Valdez-Menchaca, 1988, Akt; Crosser, 2004). Ayrıca, eğer insanoğlu duyduğu her şeyi sadece taklit ediyorsa, bu duyduğu her şeyi ezberlemesi ve uygun zamanlarda tekrar kullanması demektir ve çocukların bu kadar çok dili ezberleme kabiliyetine sahip olup olmadığı konusu ayrıca aydınlatılması gereken bir sorudur (Crosser, 2004).

8.3.1.3. Ana Dili (Nativist) Yaklaşımı

Ana dili yaklaşımı, dilin genetik olarak aktarıldığını ve tüm insanların dil kazanım araçlarına önceden sahip olduklarını savunan yaklaşımdır (Dağabakan ve Dağabakan, 2006). Bu yaklaşım (Nativists) çocukların dünyayı anlamak için doğuştan bir istekleri olduğunu savunmaktadır. Çocukların konuşan dünyaya katılmak ve konuşulanların anlamlarını öğrenmek için gösterdikleri doğal eğilim sayesinde dili kullanabilecekleri vurgulanmıştır. Bu doğal eğilimlerin insanların tamamında gözlendiğinden hareketle bu davranışların genetik olduğu kanısına da varılmıştır. İnsanlarda, genetik özelliklerden kaynaklanan bu kanalize davranışların en nihayetinde dili kullanmayı öğrenme becerisi şeklinde ortaya çıktığı önerilmiştir (Waddington, 1957 Akt; Crosser, 2004).

Chomsky yukarıda özetlenen ana dili yaklaşımını bir adım daha ileri taşımakta ve insan beyninde doğuştan var olan ve dil edinimini gerçekleştiren mekanizma olduğunu savunmaktadır. Bu önerisini ise çok küçük yaştaki çocukların henüz dilin mantıksal kurallarını ve yapısını analiz etmek için zihinsel yeteneklere sahip olmamasına rağmen dili zahmetsizce öğrenmesi gerçeğine dayandırmaktadır. Chomsky, bu mantıksal kurguya dayanarak çocuklarda dilin doğal yapısını elde etmelerine izin veren bir mekanizma olması gerektiğini önermiştir (Chomsky, 2002). Her ne kadar Chomsky'nin (LAD: Language Aquisition Device: Dil Edinim Aygıtı) dil edinim mekanizması beyinde gösterilemese de genelde uzmanlar tarafından beynin biyolojik olarak dil öğrenimi için programlanmış olduğu kabul görmektedir (Bickerton, 1984; Pinker, 1994; Lust, Suner, ve Whitman, 1994; Slobin, 1985 Akt; Crosser, 2004).

Ana dili yaklaşımını benimseyenler, dil edinim sürecinde diller arası farklılıkların ortaya çıkması için şu açıklamayı yapmıştır. Çocuk doğduğu zaman herhangi bir dil sistemindeki herhangi bir sesi ayırt etme yeteneğine sahiptir. İlk yılın sonuna kadar kullanılmayan sesler repertuarının dışında bırakılma eğilimindedir. Cıvıldaama döneminde Fransızca, Rusça veya İngilizce ses almaya meyillidir, Agulama veya cıvıldaama dönemi anlam eksik olsa bile bir İngilizce cümle gibi sesler çıkararak son bulmakta ve sadece bir dil sisteminin ses edinimi bu şekilde gerçekleşmektedir. (Boyson-Bardies, deHalle, Sagart, ve Duranc, 1989 Akt; Crosser, 2004).

8.3.1.4. Etkileşimci Kuram

Etkileşimci kuram, çocukların konuşmak için diğer modellerde önerilen istek, doğuştan sahip olunan mekanizma ve taklit edecek bir model gibi ayrı ayrı sebeplerden ziyade daha karmaşık bir süreç olması gerektiğini önermektedir. Etkileşimci yaklaşımı savunanlar, çocukların başkalarıyla etkileşim halinde olmaları gerekliliğini savunmaktadırlar (Andersen, 1988; Lightbown vd., 1993). Dil öğrenme sürecindeki çocukların konuşmaları ve kendileriyle konuşulmaları gerekmektedir, bu iki sürecin hiçbiri dil edinimi için tek başına yeterli olmadığı savunulmuştur (Crosser, 2004).

Yukarıdaki önermelerin deneysel olarak test edilmesi için bir bebeğin sağır olan ailesi oldukça iyi bir fırsat sunmuştur. Çünkü böylesi durumlar dil etkileşiminin olmadığı bir ortamda bir bebeğin nasıl dil öğreneceğinin gözlemlenmesine imkân tanımaktadır. Eğer bu şekilde dünyaya gelen bir çocuk yalnızca taklit edecek modellere ihtiyaç duyuyorsa sadece televizyon dinleyerek dil öğrenebilmesi beklenir. Ancak bu örnekteki çocuğun dil öğrenememesi iletişimin iki yönlü gerçekleşmesi gerektiği önermesinin kanıtı kabul edilmiştir (Crosser, 2004; Chapelle, 2009).

Bu şekilde deneysel olarak desteklenen etkileşimci teori, daha çok dilin fonksiyonlarına, farklı içeriklerde ve iletişimsel eylemlerde dilin kullanılmasına odaklanmaktadır. Etkileşimci yaklaşımı savunanlar, ana dil ediniminin yanında yabancı dil ediniminde ana dille konuşanların bu dili öğrenenler ile iletişim halinde olmasıyla onların iletişimsel yeterliliklerini ve anlama düzeylerini geliştireceği görüşündedirler. Doğal olarak öğrenenler de yeni öğrenmeye başladıkları dil

becerileri ile iletişime cevap vermektedirler. Diğer öğretim yöntemlerinde hataların açıkça öğretilmesi savunulurken etkileşimci yaklaşıma göre öğrenenler yaptıkları hataları kendi kendilerine bu iletişim ve etkileşim sayesinde düzeltmektedirler (Crystal, 1987; Morgan, 2002; De Bot vd., 2007).

2.3.1.6.Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Görüş

Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler tarafından geliştirilen bu kuram, dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere dayandırmaktadır. Bu kuramı savunanlara psikolinguistik kuramcılar da denmektedir. Çevresel koşulların da dil gelişimi üzerindeki etkilerini hesaba katan bu kuram, insanların doğuştan dil edinmek için biyolojik bir mekanizmaya sahip olduğunu savunmaktadır. Bu mekanizma sayesinde çevrelerinden duydukları konuşmaları içselleştirip kendileri de aynı dilbilgisi kurallarını kullanarak konuşabildiği savunulmaktadır (Rice ve Wexler, 1996; Dağabakan ve Dağabakan, 2006, Erden ve Akman 2004 Akt. Demir, 2010;).

Bu kuramın savunucuları biyolojik herhangi bir anormalliğe sahip olmayan her çocuğun belli olgunlaşma süreçlerinden geçerek konuşmayı öğrendiği dolayısıyla çevrenin çocuğun dil öğrenip öğrenememesini değil de hangi dili öğreneceğini belirlediği savunulmaktadır (Selçuk, 1997 Akt. Demir, 2010; Bates vd., 1992).

2.3.3.6.Bilişsel Kuram

Dilin, zeka, bellek, algılama ve bilgi gibi zihinsel niteliklerle ilişkisi ve zihnin faktörü en çok Bilişsel kuramda dikkate alınmıştır. Bu kuramda bireydeki bilişsel gelişim ile dil gelişiminin paralel olarak gerçekleştiği önerilmiştir. Dil gelişiminin soyut ve sembolik düşünmeden ayrı bir süreç olmadığı aynı şekilde kavram gelişiminin de dil gelişimine paralel olarak kazanıldığı savunulmaktadır (Özbay, 2003 Akt. Demir, 2010).

Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel kuramın en önemli öncüleri olduğu kabul edilmektedir. Kuramın kurucuları olarak kabul edilmelerine rağmen kurama yaklaşımları yönüyle bu iki dilbilimcinin birbirinden ayrılan yönleri de bulunmaktadır. Çocukta dil gelişimi konusunda Piaget bebeklikten itibaren çocuklarda oluşan benmerkezci konuşma ile yaş ilerledikçe farklı bireylerle ve

toplumun geri kalanıyla etkileşme sonucunda ortaya çıkan sosyalleşmiş konuşma olarak iki tür konuşmaya dikkat çekmektedir. Vygotsky, Piaget'in belirttiği "benmerkezci konuşmanın, sosyalleşmiş konuşmaya dönüştüğü" düşüncesini kabul etmez. Çünkü ona göre sosyal düşünce bebeklikten itibaren vardır. İnsanda soyut düşüncenin gelişimiyle benmerkezci konuşma kaybolmaz, sadece içsel konuşmaya dönüşür. (Erdener, 2009; Ozan, 2012)

2.3.4. Yabancı Dil ve İkinci Dil Edinimi

İkinci dil genellikle eğitim, istihdam ve diğer temel amaçlar için gerekli resmi ya da toplumsal olarak baskın dildir. Genellikle ana dil olarak başka bir dil konuşan azınlık grup üyeleri veya göçmenler tarafından edinilir. Yabancı dil ise bir dilin konuşulduğu çevre dışında ve genellikle formal eğitim şeklinde öğretilen, hemen kullanmadığı ancak ileride bir seyahat, kültürlerarası iletişim durumları veya müfredat gereği okuduğu okul için kullanabileceği dil olarak tanımlanmıştır (Troike, 2012).

Türkiye'de İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminden söz edilemese de yabancı dil öğretiminin tarihi oldukça eskidir ve yabancı dil öğretme etkinliği ile ilgili bir dizi çalışma ve değerlendirme yapılmıştır. Türkiye'de yabancı dil öğretiminin, hedef dili, gramersiz ve doğal yolla öğrenebilmek için okul öncesi dönemde ve erken yaşlarda başlanması gerektiği, milli eğitimin mevcut uygulamasında dil eğitiminin 2. sınıfta başladığı, bu yaklaşımın yabancı dil öğretme hedefiyle uyuşmadığı belirtilmiştir. Dil öğrenme kabiliyetinin yaş ile ters orantılı olduğu vurgulanmıştır (Çengel, 2009). Demir, (2011) çocukların okul öncesi dönemin dil gelişimi ve öğrenme için çok önemli olduğunu, bu dönemde neler yapılması ve nelerden uzak durulması gerektiğini ve çeşitli araştırmacıların bulgularından da faydalanarak istifademize sunmuştur. Akdoğan (2012), yabancı dil öğretmeye başlama yaşının kaç olması gerektiği konusunda şunların altını çizmektedir. Genel olarak başlama sınırı 3-6 yaş arasında belirlenmiştir. Ana dilin yanı sıra bir ya da iki yabancı dilin veya ikinci bir dilin öğrenebildiği de kanıtlanmıştır. Ebeveynler aynı anda farklı dil konuştuklarında çocuk her iki dili de ana dili gibi konuşabilmekte bu da iki dilin aynı süreçte doğal olarak gelişebildiğini göstermektedir.

2.3.5. Dil Öğrenimi İle İlgili Varsayımlar

Hem ana dil edinimi hem de yabancı dil öğrenim sürecini inceleyen bazı varsayımlar ortaya atılmıştır. Kritik yaş varsayımı, kritik dönem varsayımı, doğuştanlık varsayımı, bioprogram varsayımı, konumlama varsayımı, sosyobiyolojik kritik dönem varsayımı, L1=L2 varsayımı ve L2=L1 varsayımları bunlardan en önemlileridir (Demirezen, 2003).

Bu genel varsayımların yanında bazı kaynaklarda birinci dil edinimi ve ikinci dil edinimi ile ilgili varsayımlar ayrı ayrı sınıflandırılmışlardır. Birinci dil edinimi teorileri davranışçı varsayım, doğuştanlık teorisi ve etkileşimci teori olarak sınıflanırken, birinci dil ediniminde etkili olan davranışçı, doğuştancı ve etkileşimci görüşlerin ikinci dil ediniminde de tartışıldığı belirtilmektedir. Bahsi geçen teorilere ek olarak Krashen'ın 5 hipotezi de ikinci dil ediniminde yer verilen teorilere dahil edilmektedir (Dummet, 1993).

2.3.3.12. Kritik Yaş Varsayımı

W. Penfield ve R. L. Roberts tarafından 1959 yılında ABD'de ortaya konan Kritik yaş varsayımı, yabancı dili öğrenme becerilerini belirleyen bir yaş sınırı var mıdır sorusuna yanıt aramaktadır. Bu varsayıma göre, beynin esnek yapısı ergenlik yaşı bitiminde sertleştiği, sağ ve sol beyin yarımküreleri birbirlerinden daha bağımsız hale geldiği için bir yabancı dili veya ikinci dili en kolay ve normal çaba ile öğrenmenin sınırı 12. veya 13. yaş bitimi olarak belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenirken zorlanılmasının temel sebebini buluş çağı geçirildiğinde beynin sinirsel yapısının değişmesi olarak bulgulamışlardır (Demirezen, 2003).

Bu konuyla alakalı yapılan araştırmalardan biri olan İkinci dil edinimi için yaş farkında dilsel ve bilişsel faktörler adlı çalışma Amerika'nın en fazla dil azınlıklarının bulunduğu New York, California, Florida, Illinois, ve Texas gibi eyaletlerde kritik yaş algısı ile ilgili olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, örneğin New York nüfusundan yalnızca ana dili İspanyolca veya Çince olanlar seçilmiş ve bu gruplarda aşağıdaki değişkenler üzerinde incelemeler yapılmıştır.

1. Amerika'da kalma süreleri (geldikleri yıla dayalı olarak)
2. Şu anki yaşları
3. Ülkeye varma yaşları

4. Alınan resmi eğitim süreleri
5. İngilizce yeterliliği (hiç iyi değil, çok iyi değil, iyi, çok iyi, yalnızca İngilizce konuşur)

Çalışmada kriter olarak, ülkede kalma süresi ortalama 10 yılın İngilizce yeterliliğine ulaşmak için çok iyi bir süre olduğu farz edilmiştir. Bundan dolayı da katılımcılar kalma sürelerinin on yıl ya da daha az olup olmamasına göre elenmiştir. Bundan sonra geriye ana dili Çince olan 24.903, ana dili İspanyolca olan 38.787 kişiyi içeren bir örneklem kalmıştır. Alınan veriler analiz edildiğinde varılan yaşla İngilizce yeterlilik düzeyi arasında ters orantılı olan bir eğri oluşmaktadır. Okullaşma oranının yani daha önce alınan eğitimin de yeterlilik düzeyi ile olan ilişkisinin pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bialystok ve Hakuta, 1999).

Yaşla ilgili olarak Krashen, Long ve Scarcella'ın yaptığı çalışmada ikinci dil ediniminde yaş, oran ve son kazanımlar gözlemlenmiştir. Çalışmada yaşla ilgili üç farklı genellemeye ulaşılmıştır. Bunlar;

1. Yetişkinler sözdizimsel ve morfolojik gelişiminin ilk aşamalarında çocuklardan daha hızlı kavrar. (zaman-süre ve maruz kalma sabit tutulduğunda)
2. Büyük çocuklar küçük çocuklardan daha hızlı dil edinir. (zaman-süre ve maruz kalma sabit tutulduğunda)
3. Çocukluğunda ikinci dile doğal bir şekilde maruz kalarak dil edinenlerin genelde, dil yeterliliği konusunda yetişkinliğinde başlayanlardan daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. (Krashen, Long, Scarcella, 1979)

2.3.3.13. Kritik Dönem Varsayımı

Çalışmalar sonucu dili kolaylıkla öğrenebilmek için kritik dönem (critical period) olarak bilinen ve 12 veya 13. yaşlarına kadar süren bir yaş sınırı bulunmuştur. Beynin yapısı bûluğ çağından önce esnek ve yumuşak olduğu için, bu yaşlardan önce bir dili çalışmaya başlamak dil edinimi için bir avantaj olmaktadır. Bûluğ çağı sonrası, beyindeki sinir dokularının esnekliğini yitirmeye başlaması nedeniyle, dil edinimi ve dil öğrenimi zor olmaktadır. Edinme ve öğrenme yine gerçekleşmekte ancak kritik yaş öncesi dil öğrenenlere nazaran zor olmakta ve mükemmelleşme nadiren görülmektedir (Demirezen 2003; Johnson ve Newport, 1989; Patkowski, 1994).

Bir dili erken yaşta öğrenmenin ileriki yaşlarda öğrenmekten çok daha kolay olduğu genel bir yargıdır. Yaşla ilgili dil edinim çalışmalarının çoğu, dil ediniminde kritik bir dönemin varlığından bahseder. Kritik dönemin altındaki yaşlarda dil öğrenme, ana dili yeterliliğinde gerçekleşir. Bu dönemde dil beceri edinimi çok daha kolaydır ve basit bir ifadeyle dil edinimi, öğretim şekline ziyade maruz kalma şeklinde gerçekleşir (Chiswick ve Miller, 2008; Birdsong, 2006).

Kritik dönem algısında yaş sınırı her araştırmacıya göre değişmektedir. Kritik dönem, Penfield ve Roberts'a göre (1959) 9 yaş, Krashen'a göre (1973) buluş çağına ermeden hemen önceki terminal yaş, (Chiswick ve Miller, 2008) Lenneberg'e göre (1967) iki yaş ile buluş çağı arasında kalan devredir (Chiswick ve Miller, 2008; Johnson ve Newport, 1989).

Dil ediniminde kritik dönemin önemini yansıtan bir takım deneysel çalışmalar yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletlerine göç etmiş İtalyanların dilsel gelişimleri ile göç ettikleri yaş karşılaştırıldığında, 12 yaşından önce gelmiş olanların İngilizce aksanlarının yerli halkın aksanlarına yakın olduğu daha sonraki yaşlarda aksanların farklılaştığı gözlenmiştir (Chiswick ve Miller, 2009).

Kritik dönem algısının araştırmalarda farklı sonuçlandığı da görülmüştür. Örneğin Stern' e göre farklı yaş grubu çocuklar dilin farklı alanlarında daha iyi olabilmekteler. 3-7 yaş arası çocuklar dilin fonolojik yönünde daha yetenekliken daha büyük çocuklar (8-9 yaş) morfolojik sistemle, 9 yaş üstündekiler ise leksikal ve sentaktik yapılarla ilgilenmektedir. Ayrıca çocuklarla gençlerin ve yetişkinlerin kıyaslandığı deneysel çalışmalarda gençler çocuklara göre telaffuz alanı hariç daha başarılı olmuşlardır (Tutaş, 2000; Hakuta vd., 2003).

Dil ediniminde kritik yaş sonrası oluşan sorunları barındıran birtakım örnekler bulunmaktadır. Bunlardan ilki bilinçli olarak 6 yaşına gelinceye kadar toplumdan uzak tutulan Isebell adlı bir kız çocuğunun hikayesidir. Isebell, psikopat anne ve babası tarafından toplumdan soyutlanmıştır. İlgililer tarafından bu durum fark edilmiş ancak Isebell'nin hiçbir dili konuşmadığı anlaşılmıştır. Daha sonra normal toplumsal yaşama ve dil öğretimine başlatılan çocuk ana dili olan Fransızca'yı öğrenmeyi bir yıl içinde başarmış, akranlarıyla hemen hemen eşit düzeye ulaşmıştır. Kritik yaşa erişmeden kurtarıldığı için bir yıl içinde dilini

öğrenmesi de doğal olarak karşılanmaktadır (Ioup vd.,1994; Trask, 2007). Kritik dönem varsayımını kabul etmeyen, dil edinimi sürecine odaklaşma (lateralization) işlemi bitmeden başlanmasının bir dili öğrenmek için yeterli olduğunu düşünen dilciler de vardır (Chiswick ve Miller, 2008).

2.3.3.14. **Bioprogram Varsayımı**

1981 yılında ABD’de Bickerton tarafından geliştirilen varsayıma göre, beyin ve sinir sistemimiz biyolojik olarak doğuştan ana dili öğrenmek için programlanmıştır. Bu teze göre çocuğun kafasında dilin dilbilgisini öğrenmesini kolaylaştıran doğuştan gelen bir aygıt vardır, bioprogram denilen işlem bu aygıtın içinde doğuştan yer alır. (Bickerton, 1984)

2.3.3.15. **Sosyobiyolojik Kritik Dönem**

Sosyobiyolojik kritik dönem varsayımı hem ana dilin hem de yabancı dilin ediniminde doğuştan ve çevreden gelen etkenlerin birleşmesini ortaya koymaktadır. Bu kurama göre çevremizdeki insanlar ve toplumumuzun diğer bireyleri, çocukların konuşma biçimlerine, düşünce sistemlerinin gelişmesine onların haberleri olmadan etki ederler (Pribram, 1976).

2.3.3.16. **Doğuştanlık Varsayımı**

Bu varsayım, dil edinimini çevreden gelen uyarıcılara karşı verilen cevaplar olarak görmemektedir. Doğuştanlık varsayımı adından da anlaşılacağı gibi insanların doğuştan dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini sağlayan dil edinim kabiliyetiyle doğduklarını varsayar. Bu teoriye göre çocuklar duydukları dili yalnızca taklit etmezler aynı zamanda doğal gelişim süreçleri boyunca dilin dilbilgisi kurallarını anlamlandırarak parçaları birleştirirler. Bu görüşe göre tüm insanlar doğuştan dili öğrenmelerini sağlayan dil edinim aygıtı ile dünyaya gelirler. Kritik dönem olarak bilinen buluş çağı sonrası dönem geçtikten sonra bu aygıtın kapandığını ve bundan dolayı Doğuştancılar artık yetişkinlikte dil öğrenmenin çocuklukta kadar kolay olmayacağını savunurlar (Putnam, 1985; Demirezen, 2003; Morgan, 2002).

2.3.3.17. **Krashen'ın Beş Hipotezi**

Krashen ikinci dil edinimine ait beş hipotezden bahsetmektedir. Bunlardan dili gerçekten nasıl edindiğimiz sorusuna cevap vermesi ve tüm seviyelerde dil öğretiminde yaşanan günlük problemlerimizin cevabını barındırması yönüyle girdi hipotezinin belki de en önemli hipotez olduğunu vurgulamaktadır. (Krashen,1982).

1. Edinim-öğrenim farkı hipotezi
2. Doğal sıra hipotezi
3. Monitör-Denetim hipotezi
4. Girdi hipotezi
5. Etkili filtreleme hipotezi (Gulzar vd., 2014).

Dilin Edinimi/Öğrenimi: edinim ve öğrenme farkı bahsedilen hipotezlerden en temel olanıdır. Dil edinimi ve öğrenimi birbirinden farklı şeylerdir. Krashen'a göre edinim, birinci dil ediniminin aynısı değilse ona benzer bir süreçtir. Dil edinimi bilinçaltında gerçekleşen, edinenlerin farkında olmadığı yalnızca dili iletişim için kullanmaları şeklinde gerçekleşmektedir. Genellikle edinilen dilin kurallarının farkında olunmaz bilinçsizce edinilir. Bir cümlenin gramatik olarak doğru olup olmadığını yalnızca hissederiz. Edinim, ayrıca imalı (üstü kapalı) öğrenme, resmi olmayan öğrenme, doğal öğrenme olarak da tanımlanmaktadır (Krashen, 1982; Zafar, 2011).

Doğal Sıra Hipotezi: Bu Hipoteze göre, dil öğrenenler bir dilin kurallarını tahmin edilebilir. Yani belli bazı yapılar diğerlerine göre daha çabuk edinilir. Gramer anlamında bu durum bariz bir şekilde gözlenebilir. Dili edinenler belli gramatik yapıları önce, diğerlerini daha sonra öğrenme eğilimindedir (Krashen, 1982; Schmidt, 1990).

Monitör-Denetim Hipotezi: denetim hipotezi edinim ve öğrenmenin çok belirgin şekilde kullanıldığını varsayar. Normalde edinim bizim ikinci dilde söz söylememizi başlatır ve akıcılığımızdan sorumludur. Öğrenmenin ise yalnızca bir fonksiyonu vardır bu da denetleyici ya da düzeltici olmasıdır (Krashen, 1982; Zafar, 2011).

Girdi Hipotezi: bu hipotez kesinlikle öğrenmeyle değil, edinim ile ilgilidir. Yani Krashen'a göre ikinci bir dili edinmek, öğrenenin hedef dili doğal iletişim

durumlarında anlamasının direk sonucudur. Bizler, ancak şu anki seviyemizin biraz üzerinde yapılar içeren bir dili anladığımızda dili ediniriz. Girdi hipotezinin en önemli unsuru edinilen dilin yalnızca anlaşılması değildir. İletişim başarılı olduğunda bunun devamı olarak doğru gelişim için de kişinin kendinden daha ileride yabancı dile sahip birileriyle sürekli etkileşim halinde bulunması gerekir (Krashen, 1982; Zafar, 2011).

Etkili Filtre Hipotezi: ikinci dil edinimini etkileyen önemli psikolojik değişkenler vardır. Bunlar; düşük-kaygılı öğrenme ortamı, öğrencinin dil öğrenmeye olan motivasyonu ve özgüvendir. Filtre hipotezi çok miktarda anlaşılır girdi olduğu halde dil edinen kişinin neden hala konuşulanları anlayamadığını açıklar. Bu genellikle etkili filtreleme yani yüksek kaygı, özgüvensizlik veya motivasyon eksikliği sonucudur. Bu nedenle sunulan dilin hedefine, dil edinim merkezine ya da aygıtına ulaşabilmesi için etkili filtrenin düşük ya da zayıf olması gerekmektedir (Krashen, 1982). Bu hipotezde yeni bilgi öğrenmeyi engelleyecek çevresel, sosyal ve tutumla ilgili herhangi bir bariyer olmadığı takdirde öğrenmenin gerçekleşeceği belirtilmektedir. Yalnızca filtreleme düşük oranda olmalıdır ki yeni bilgi etkili bir şekilde işlenip bireyin eski bilgileriyle birleşip kaynaşsın (Morgan, 2002).

2.3.3.18. **Genetik Varsayım**

Bu varsayıma göre, insanın dil öğrenme becerileri genlerinde yazılıdır ve insanlar konuşma genine sahiptirler. Çocuklar, dilin konuşulduğu bir çevrede dili kolaylıkla öğrenirler, dilleri gelişir, tıpkı dişlerinin çıkıp büyümesi gibi. Böylece, dil becerileri kalıtsal olarak var olan özel bir yapının tümünün kullanılmasıdır (Mitchell vd., 2013).

2.3.3.19. **Konuşlanma Varsayımı**

Genel olarak ana dil becerilerinin beyinin sol yarımküresinde konuşlandığı düşünülmektedir. Bu bilgiye dayanarak, araştırmacılar yabancı dil öğreniminde beyin sağ yarımküresinin sorumlu olduğu görüşü üzerinde durmaktadırlar (Brainerd, 1973; Genesee, 1982).

Konuşlanma varsayımı, ana dilin öğrenilmesi üzerine değil yabancı dil öğrenilmesinde odaklanma (lateralization) olayının hangi yarımkürede yürütüldüğü

konusuna yoğunlaşmaktadır. Buluş çağından sonra yabancı dil öğrenmeye başlayanlarda sağ yarımkürede oluştuğu varsayımı üzerinde hala araştırmalar devam etmektedir (Larsen-Freeman ve Long, 2014).

2.3.3.20. **Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı**

Bu varsayıma göre yetişkinlerin dil edinme aygıtını (language acquisition device) birinci dil ve ikinci dilin dilbilgisinin öğrenilmesinde eşdeğer biçimde kullanabilecekleri öngörülmüştür. Bu varsayım, aynı zamanda yabancı dili öğrenirken sesletimin mükemmel olması için bir dil yaşı barajı öngörülmüştür (Demirezen 2003). Yapılan araştırmalarda dilbilgisi kurallarının ediniminde yetişkinlerin daha iyi oldukları, sesletim öğrenimi ve tonlama öğreniminde ise, buluş çağını kaçırmamış çocukların mükemmellik düzeyine erişebildiği gözlemlenmiştir (Birdsong, 2006, Bialystock & Hakuta, 1999). Buna karşın, buluş çağı dönemini kaçırdıktan sonra göç eden kişilerin göç ettikleri ülkenin dilinin sesletim ve tonlama özelliklerini tam olarak edinemedikleri ve bu durumu konuşma becerilerine yansıttıkları gözlenmiştir (Bialystock & Hakuta, 1999; Demirezen 2003; Birdsong, 2006).

2.3.3.21. **İkinci Dil= Birinci Dil Varsayımı**

Bu varsayıma göre ikinci dili öğrenecek yetişkinler, öğrenecekleri ikinci dili de tıpkı birinci dili öğrendikleri şekilde ve aynı süreçler ile öğrenebilmektedirler. Yetişkinlerin ikinci bir dili çocukların öğrendikleri düzeyde öğrenebileceklerini ifade etmek için üretilmiştir. Bu varsayımdaki asıl vurgu, ikinci dilin gelişiminin birinci dil gibi olduğu görüşüdür. İkinci dilde yapılan hataların birinci dil ile karşılaştırması sonucu hataların ortak olduğu gözlenmiştir. Bu hataların dillerin kurgusundan ve öğrenme sürecinden ziyade kişisel dil becerilerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Celaya-Villanueva, M. L. 1990; Demirezen, 2003).

2.3.3.22. **İkidillilik Ve Çok Dillilik**

İkidillilik bir kişide veya bir toplumda iki dilde de dil yeterliliğine sahip olmak olarak tanımlanmaktadır. Dilbilimciler ve toplum tarafından sahip olunması gereken bir meziyet olarak görülmektedir. Ancak farklı ülkelerde ve farklı kültürlerde ikidilliler üzerinde yapılan sosyolojik değerlendirmeler her iki dili de başarılı bir şekilde kullanabilmenin bazen topluma ve bireye psikolojik yük getirdiği

görülmüştür. Örneğin ABD’de yaşayan İspanyolca ve İngilizce konuşan Meksikalı çocukların dışlandıkları için ikidilliliklerinin kendileri için dezavantaj olduğu gözlenmiştir (Hakuta ve Garcia, 1989).

İnsanların iki ya da daha fazla dille konuşabilme özelliğine çok dillilik (multilingual) denir. Çok dillilik andaş (Simultaneous) çok dillilik ve ardışık (sequential) çok dillilik olarak iki şekilde kategorize edilmiştir. Andaş çok dillilik, erken çocukluk döneminde birden çok dil edinme olarak tanımlanırken, ardışık ya da sıralı olarak bilinen çok dillilik birinci dil edinimi tamamlandıktan sonra öğrenilen dillerdir. Andaş çok dillilik bir insanın birden çok ana dili olmasıdır. Ardışık çok dillilik kadar yaygın değildir (Troik, 2002).

İnsanlar arasında birden çok dil ile konuşmak sanılanın aksine oldukça yaygındır ve dünya nüfusunun yaklaşık yarısının en az iki dil konuştuğu hesaplanmıştır (De Houwer, 1988). Hatta iki dilliliğin tek dilliliğe göre norm olduğu bile söylenmiştir (Vingerhoets vd. 2003). Ancak çok dillilik ile ilgili tartışmalar dil yetkinliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Pratik soru ise dil yetkinliği hangi seviyeye ulaşınca kişi o dili biliyor varsayılacaktır. Bu konuda iki temel yaklaşım mevcuttur. İlk yaklaşıma göre kişinin bir dili biliyor sayılması için bu dilin tüm becerilerini ustaca kullanması gerekmektedir. Buna karşın dili kullanarak bir turist kadar temel ihtiyaçların o dilde ifadesi bile çok dillilik sayılmıştır. Ancak gerçek hayatta çok dilliliğin kullanımının ikisi arasında bir yerde olduğu vurgulanmaktadır (Cook ve Bassetti, 2010). Dünyada çok dillilik genelde son dönemlerde küreselleşme ve toplumsal yeterliliklerin arttırılması kapsamında gündeme gelse de gerçekte çoğu zaman politik sebepler yaşam lokasyonunun dayatmasıyla da ortaya çıkmaktadır. Örneğin Hindistan’da Gujarati anne babadan doğma ve Bangalor’da yaşayanlar kendi ana dilleri olan Gujaratinin Bangalor eyalet dili olan Kannada’nın yanında, ülkenin resmi dilleri olan İngilizce ve Hindi’yi öğrenmek zorundadırlar. Benzer şekilde Finlandiya’da da çocuklar ülkenin iki resmi dili olan İsveççe ve Fince’nin dışında iki yabancı dil öğrenmek zorundadırlar. Görülmektedir ki dünyada çok dillilik eğitim politikası olarak oldukça yaygındır (Dagenais, 2003; Aronin ve Singleton, 2008).

IX. BÖLÜM

DİL EĞİTİMİ

9.1. Yurt Dışında Dil Eğitimi

Dünya’da yabancı dil eğitimi konusunda en sistematize tecrübelerden birinin Avrupa olduğu söylenebilir. Avrupa’da orta dereceli okullardaki tüm öğrenciler ideali iki olmak üzere en az bir, yükseköğretimde ise en az üç yabancı dil öğrenmek zorundadır (Brusch Akt. Cihan, 2001). Dil eğitiminin bu kadar çok önemsenmesi doğal olarak daha yoğun bir dil eğitimini zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden Avrupa’da ilköğretimde, zorunlu yabancı dil öğretimi toplam öğretilen zamanın %10 u aşmaktadır ve müfredat, zorunlu eğitim boyunca bütün öğrencilerin en az iki yabancı dil öğrenmelerini mümkün kılmaktadır. Orta öğretim I. Kademedede ise öğrencilerin yarısından fazlası iki veya daha fazla dil öğrenmektedir. Örneğin Lüksemburg’da bütün öğrenciler ortaöğretimde en az iki yabancı dil öğrenirken yarısından çoğu en az 3 yabancı dil ile bir üst kademeye geçmektedir. İngilizce Fransızca, Almanca, İspanyolca ve Rusça eğitimi verilen bütün dillerin %95 ini temsil etmektedir. Dünyadaki genel eğilime paralel olarak Avrupa’da İngilizce öğretimi sürekli olarak artmaktadır ve İngilizce bütün ülkelerde en yaygın olarak öğrenilen yabancı dildir. Avrupa’da orta öğretim II. kademesinde öğrencilerin %90 kadarı İngilizceyi öğrenmektedir (Avrupa Komisyonu Raporu, 2008).

Hızlı globalleşme çağında yabancı dil bilme yeteneğinin, özellikle bu dili üst düzeyde konuşabilme yetisinin önemi giderek artmaktadır. Avrupa’nın pek çok bölgesinde özellikle Hollanda, Belçika, İsviçre ve İskandinav ülkelerinin nüfusunun büyük çoğunluğu tarafından birden fazla dil konuşabilmek yıllardır süregelen bir rutin olmuştur. Avrupa’daki pek çok ülkede, özellikle 2003 ile 2007 yılları arasında, en az bir yabancı dilin zorunlu olarak öğretilmesi ve yabancı dil öğretme yaşının aşağıya inmesi gerçeğinin hayata geçirilmesindeki gözle görülür artış dikkat çekmektedir (Long, 2006).

1984 ile 2007 yılları arasında yaklaşık 10 ülke, öğrencilerin yabancı dili öğrenme yaşını en az 3 yıl aşağı çekmiştir. Aşağıda adı geçen birçok ülke bu konuda istekli politikalar benimsemiştir. İspanya’da 2008/09 yıllarından itibaren bütün öğrenciler 3 yaşından itibaren yabancı dil öğrenmeye başlamaktadır. İtalya’da

öğrencilere 3 yaşına geldiklerinde yabancı dil eğitimi verilmektedir. Almanya’da Lander okullarında öğrenciler 10 yaşından itibaren birinci yabancı dili zorunlu ders olarak almaya başlarlar. Baden-Wuttemberg okullarında ise 6 yaşında almaktadırlar. Hollanda’da öğrenciler ilköğretimde 10-12 yaşları arasında yabancı dil öğrenmek zorundadırlar. Portekiz’de 2005/06 yılında zorunlu öğretimin 3. ve 4. yılında (8-10 yaş arasındaki öğrenciler) İngilizce öğretimi için başlatılan program 2008/09 yılından itibaren zorunlu eğitimin 1. ve 2. yıllarına (6-8 yaş arasındaki öğrenciler) kadar genişletilmiştir. İngiltere’de 2011 yılına kadar 11 yaşında başlayan yabancı dil öğretimi, 2011 yılında alınan kararla 7-11 yaşındaki öğrenciler için zorunlu ders haline gelmiştir. Fransa’da 2007 yılından beri, bütün öğrenciler 7 yaşında yabancı dil öğrenmeye başlamak durumundadır (Atmaca ve Aygün, 2013).

Amerika Birleşik Devletlerinde Uygulamalı Dilbilim merkezi tarafından 2008 yılında yürütülen “Amerika’daki okullarda yabancı dil öğretimi ulusal anketi” sonuçlarına göre 1997-2008 yılları arası yabancı dil öğretimi sunan liselerin oranı %93 oranında sabit kalırken, ilkokullarda yabancı dil öğrenimi 1997- 2008 arası %31 den % 25’e, ortaokullarda %75 den %58 lere düşmüştür. İspanyolca (2008 yılında% 88, 1997 yılında% 79) ilköğretim seviyesinde programların sayısında önemli bir artış ile en yaygın olarak öğretilen dil olmaya devam etmektedir. Anket, yeterlilik-odaklı dil öğretim ve değerlendirmede artış olduğunu göstermiştir. MLA yabancı dil Kayıt Anketi 2006 yılında ABD’deki Yükseköğrenim kurumlarında 219 dil öğretildiğini belirlemiştir. Toplam 17.648.000 kayıtlı öğrenciden sadece 1.522.770 (% 8.6) si yabancı dil derslerine devam etmiştir. 2006 yılında, İspanyolca (52%), Fransızca (13%), Almanca (% 6), İtalyanca (% 5), ve klasik diller (% 4) olmak üzere toplam dil kayıtların% 80 olarak gerçekleşmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin sadece% 10’u Japonca (% 4), Çince (% 3), Rusça (% 1.5), Arapça (% 1.5), Portekizce (% 1) ve Korece (% 0.5) öğrenmiştir. Amerikalıların sadece yüzde 18’inin İngilizce dışında başka bir dil konuşabildiği belirtilmektedir. Bu, vatandaşlarının yüzde 53’ü birden fazla dil konuşan Avrupa’nın çok gerisinde olduğunu göstermektedir. Eğitim bakanı Arne Duncan’a göre Amerika Birleşik Devletleri herhangi bir yabancı dil eğitimi olmadan lise ve üniversite tamamlamanın mümkün olduğu dünyadaki tek ulus olabilir (Amerikan Eğitim Bakanlığı, 2010).

9.2. Yurt İçinde Dil Eğitimi

9.2.1. Türkiye’de Dil Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi Tanzimat fermanının ilanına kadar gider. Bu tarihe kadar Osmanlı imparatorluğunda eğitim, yabancı dil eğitimi dini esaslı olup eğitim dili ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmıştır. Tanzimata kadar geçen devrede dini bilgilerin okutulduğu sıbyan okulları (mahalle mektepleri), medreseler ve saray hizmetleri için gerekli donanımda bilgili adam yetiştirmeyi hedefleyen Enderunlar vardı (Gömleksiz, 1993; Demirel, 2011).

Tanzimatın ilanından sonraki dönemde mühendishane-i Bahri-i hümayun (1773), Mühendishane-i Berri-i Humayun (1795) ve Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye’nin (1831) açılması ve Fransızcanın da okul programına girmesiyle ilk kez yabancı dil öğretimi yapılmaya başlanmış ve bu okullarda okutulmaya başlanmıştır. Okutulacak Türkçe ders kitabı ve bu dersleri verecek donanımda Türk öğretim üyesi bulunmadığından, eğitim yabancı dilde yapılmıştır (Demircan, 1988, Akt. Işık, 2008, Gömleksiz, 1993). Fransızca yabancı dil olarak Tıp öğreniminin dışında açılan Mekteb-i Mülkiyede ilk kez programa 1863 yılında girmiştir (Demirel, 2011).

Cumhuriyet döneminde ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1956), Robert Koleji (1957-Boğaziçi Üniversitesi) Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı öğretim kurumları da yabancı dille eğitim veren yükseköğretim kurumları olarak görülebilir. Yabancı dilin orta öğretimde okul programlarında yer alması ise 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin açılmasıyla gerçekleşmiştir. 1956 yılına kadar bazı dersleri yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesi iken bu yıldan itibaren kolejler açılmaya başlanmıştır (Çelebi, 2006).

Türkiye’de yakın dönemde 1998 ve 2012 yıllarında temel eğitimde iki büyük değişiklik gerçekleştirilmiştir. 1998 yılında zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmış ve ilköğretimin birinci kademesinin 4. Sınıfından başlayarak yabancı dil dersi okutulması karara bağlanmıştır. 2012 yılındaki düzenleme zorunlu eğitim süresi ilk dört yıl ilkokul, ikinci dört yıl ortaokul ve son dört yıl lise olacak şekilde kademeli olarak on iki yıla (4+4+4) yükseltilmiştir. Bu çerçevede, yeni eğitim sistemine göre öğrenciler zorunlu birinci yabancı dil (İngilizce) dersini ilkokul 2. sınıftan itibaren almaya başlamış ve İngilizce dersinin yanı sıra ortaokuldan itibaren seçmeli ders olarak ikinci bir yabancı dili tercihi imkânı sunulmuştur. Böylece her

öğrenciye zorunlu eğitim süresini tamamlayana kadar birden fazla yabancı dil öğrenme imkânı sunulmuştur (Atmaca ve Aygün, 2013).

9.2.2. Dil Eğitiminin İlkokul Ve Ortaokuldaki Durumu

Resmî ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul veya kurumlarında yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili usul ve esaslar 14/10/1983 tarihli ve 2923 sayılı yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile Türk vatandaşlarının farklı dil ve lehçelerinin öğrenilmesi hakkındaki kanunla sabittir.

Yabancı dil okutulmasındaki amaçlar, öğrencilerin, dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerilerini kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak olarak belirlenmiştir.

Ülkemizde yabancı dil 2008 yılından itibaren ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır. İlköğretim kurumlarında; 4 üncü sınıftan itibaren yabancı dil dersleri zorunludur. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil dersleri de yabancı dil müfredatına katılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında ilköğretimin devamı olacak şekilde yabancı dil dersleri için aynı uygulamalar mevcuttur. Ancak okul türü ve sınıflara göre yabancı dil ders saatlerinin sayısı kurulun tercihinin bırakılmıştır.

Günümüzde Yabancı dil eğitiminin en son hali Resmi Gazete'nin 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı nüshasında yayınlanan yasında belirtilmiştir. Okullar 4'er yıllık sürelerle ilkokul, ortaokul ve lise olarak sistemleştirilmiştir. Bu yasa kapsamında 1. sınıfı bitirip 2013-2014 eğitim yılında ilkokul 2. sınıfa devam edecek olan öğrenciler haftada 2 saat olmak üzere İngilizce dersini okumaya başlamıştır.

Liselerde dil öğretiminin hedefi öğrencilerin “yabancı dili dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak” olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, 2006).

9.2.3. Türkiye’de Yükseköğretimde Dil Programları

YÖK mevzuatına göre Yükseköğretim kurumlarında bazı ön lisans, lisans veya lisansüstü programlarda dersler, senato kararı ve Yükseköğretim Genel Kurulunun onayı alınarak, sadece belirli bir yabancı dille veya Türkçe ve belirli bir yabancı dille karma olarak verilebilir. Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, ODTÜ, Yeditepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Koç Üniversitesi eğitim dilinin İngilizce olduğu üniversitelerden bazılarıdır.

Derslerin Türkçe ve belirli bir yabancı dille karma olarak verildiği programlarda zorunlu ve seçmeli derslere ilişkin kredi saatlerinin asgari yüzde otuzluk kısmının bu yabancı dille verilmesi şarttır. Ülkemizde neredeyse her üniversitede artık bu yönde programlar açılmaktadır. Celal Bayar Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, bunlardan bazılarıdır. Benzer şekilde Kafkas Üniversitesinde de Biyomühendislik Programı yüzde otuz İngilizce eğitim vermektedir.

Bazı üniversitelerde yabancı dil hazırlık programlarının bir kısmında ise gönüllülük esastır. Tıpkı Kafkas Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde 2014-2015 akademik yılı ile başlatılan gönüllü hazırlık programı gibi.

Öğretim dili Türkçe olmakla birlikte, programında kısmen veya tamamen yabancı dille okutulan seçmeli derslere yer verilen fakülte, enstitü veya yüksekokul öğrencileri, hazırlık sınıfında, ikinci yarıyıl sonunda veya isteğe bağlı olarak devam ettikleri takdirde üçüncü veya dördüncü yarıyıl sonunda yapılan yabancı dil sınavında başarılı olamaları bile, ön lisans, lisans veya lisansüstü programlara devam edebilirler. Ancak bu öğrenciler, kısmen veya tamamen yabancı dille okutulanların dışında, sadece Türkçe olarak verilen seçmeli dersleri alabilirler.

2547 sayılı Kanunun 5 inci maddesinin (1) bendi gereğince görmekle yükümlü olduğu yabancı dil dersinde, öğrenciye Türkiye’de görmüş bulunduğu orta öğretimde öğretilenin dışında başka bir yabancı dil, öğrencinin isteğine bağlı olarak öğretilir. Ancak bu derslerin yoğunluğu oldukça düşüktür.

Derslerin sadece belirli bir yabancı dille verildiği programlarda, sınavların bu yabancı dille yapılması, ödev ve tezlerin bu yabancı dille yazılması zorunludur.

9.2.4. Yükseköğretimde Dil Eğitiminde Programlama

Türkiye'nin 1950'li yıllarını yabancı dilde eğitim yapan veya yabancı dil eğitimi yapan okulların sayısının hızla yayıldığı yıllar olarak değerlendirmek mümkündür (Demirel, 1987). Ancak dil eğitiminde programlama ve program geliştirme için ilk sistematik çalışmalar için 1968 yılında Avrupa konseyi ile yapılan işbirliğine kadar beklemek gerekmiştir. Bu işbirliği çerçevesinde 1972 yılında M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesine bağlı "Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi'nin kurularak orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin sistematize edilmesi ve etkinleştirilmesi hedeflenmiştir ve bu kapsamda çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında Fransızca, Almanca ve İngilizce programları ve ders araçları resmi okullarda denenmeye başlanmıştır. 4 Haziran 1973 gün ve 1747 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan yabancı dil öğretimi için eğitim programı ilk özgün yabancı dil eğitim programı olmuştur. 1973-77 döneminde tüm orta dereceli okullarda bu program uygulamasının yaygınlaştırılması planlanmış ancak uygulamada bu programların daha çok genel lise ve ortaokul öğrencilerine dönük olduğu, mesleki ve teknik eğitim okulları için de ayrı program ve ders kitabı hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır.

Takviyeli yabancı dil öğretimi yapan liselerle, yabancı dille öğretim yapan liselerin yabancı dil programları MEB tarafından yürütülen bu çalışmaların dışında kalmış ve bu kurumların programlarıyla ilgili hiçbir çalışma bugüne kadar yapılamamıştır. Merkezi sisteme bağlı kalmadan ve tek kitap sistemini uygulamadan yabancı dil programlarını yürüten bu kurumlar da MEB programlarıyla ilgili herhangi bir istemde bulunmamıştır.

Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nda 1980 li yıllarda yabancı dil öğretimi ve programlarının geliştirilmesi konusunda çalışmalara hız verilmiş ve 1983 Aralık ayında M.E.B. Talim Terbiye Dairesi Başkanlığında Anadolu Liselerinin İngilizce programını hazırlamak üzere bir komisyon kurulmuştur.

Yabancı dillerden İngilizce öğretimi ile sınırlı kalan bu program çalışması 1984-1985 öğretim yılından itibaren üç yıl süre ile uygulamaya konulmak ve denenmek üzere 13 ağustos 1984 gün ve 2170 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanmıştır. Bu programın Türkiye'deki yabancı dil öğretimine katkıda

bulunacağı ve her an değişmeye ve gelişmeye açık tutulacağı yeni programın temel esprisinde yer almaktadır.

Bu program çalışmalarına ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi ve öğretimini belli esaslara bağlamak için 14 Eylül 1985 yılında 18868 sayılı resmi gazetede yayınlanan bir yönetmelik çıkartmıştır. Sonraki yıllarda Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yabancı ve Türk uzmanlardan oluşan bir çalışma grubuyla okullarda yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesinin olanaklarını araştırmaya devam etmiştir. Bugün yabancı dil eğitimi tüm örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. 2008 yılından itibaren yabancı dil öğretim programları ilkököl 4. sınıfa kadar indirilmiş ve zorunlu eğitimin tüm basamaklarına uygulanır olmuştur. 2012 yılından itibaren ise ilköğretimin 2. Basamağına kadar genişletilmiştir.

9.2.5. KAÜ’de Dil Eğitim Programının Tarihçesi Ve Muhtevası

Kafkas Üniversitesinde (KAÜ) yabancı dil eğitimi 1992 yılında üniversitenin ve Fen Edebiyat Fakültesinin kuruluşu ile başlamıştır. Ancak sistematik bir dil eğitimi için Yabancı diller Yüksekokulunun kurulması ve dil programlarının yapılandırılmasına kadar beklemek gerekmiştir. Yabancı Diller Yüksekokulu 28.03.1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30.maddesine göre Bakanlar Kurulu kararınca 25.10.2010 tarihinde kurulmuştur. Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gürcü Dili ve Edebiyatı, Fransızca-Türkçe-İngilizce Mütercim-Tercümanlık, Biyomühendislik, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümlerinin yabancı dil hazırlık sınıfları okutulmaktadır.

Yabancı dil eğitim programları iki dönem olarak belirlenmiş olup bir eğitim öğretim yılında toplam 672 saat yüz yüze ders olarak planlanmıştır. Haftada 24 saat olarak düzenlenen programda dil eğitiminin temel becerileri olan dilbilgisi, okuma, kelime, yazma, dinleme anlama ve konuşma becerileri olarak taksim edilmiştir. Her biri için farklı saatlerde eğitim öngörülmüştür.

9.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Kuram ve Yöntemler

Yabancı dil öğretimini etkileyen sebeplerden biri de öğrenme kuramlarında gerçekleşen güncel değişikliklerdir. Bu kuramlardan en yaygın olanları Demirel (2011)'e göre

1. Tam öğrenme
2. İşbirliğine dayalı öğrenme
3. Bilgisayar destekli dil öğrenme
4. Proje tabanlı öğrenme
5. Problem dayalı öğrenme
6. Çoklu zeka tabanlı öğrenme
7. Beyin temelli öğrenme
8. Porfolyo destekli dil öğrenme
9. Dil öğrenmede yapılandırmacılık
10. İletişim teknolojisi katkılı öğrenme

Öğrenme psikolojisinin ürünü olarak ortaya çıkan bu kuram ve yaklaşımlar yabancı dil eğitiminde de kullanılmaktadır.

Bilinen ilk uygulamalı dilbilim çalışmaları 1800lü yılların son çeyreğinde yoğunluk kazanmıştır. Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943), Harold Palmer (1877-1949) bu alanın temsilcilerindendir.

Burada dil öğretiminde kullanılan ve genellikle zihinlerde karmaşaya sebep olan başlıca 3 terim olan yaklaşım, yöntem ve teknik kelimeleri üzerinde durulması gerekmektedir. Bu terimler, 1963 yılında Amerikalı uygulamalı dilbilimci Edward Anthony tarafından şu şekilde tanımlanmıştır (Richards ve Rodgers, 1987).

Yaklaşım (approach) dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır.

Yöntem (method) seçilen yaklaşıma dayalı sunulacak olan dil materyalinin genel bir planıdır. Bir yaklaşım içinde birbirinden farklı birçok yöntem olabilir.

Teknik (technique) sınıfta uygulanmasıyla ilgilidir. Hali hazırdaki hedefe ulaşmak için sınıf ortamında kullanılan tertip, taktik ve düzeneklerdir. Teknik metotla tutarlı, yaklaşımla da uyumlu olmalıdır.

Anthony tarafından açıklanan yaklaşım, yöntem ve teknik, 1980 lerde Richard ve Rogers tarafından yaklaşım, tasarım ve işlem olarak değiştirilmiştir. Tasarım, sınıf içi kullanılan araç-gereç ve etkinliklerine yönelik olan kuramların ilişkisini belirler. İşlem ise birinin yaklaşım ve tasarımından çıkarılan teknik ve uygulamalardır (Tosun, 2006).

Aşağıda yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı yöntemlere yer verilmektedir.

9.3.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

9.3.1.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi

Dilbilgisi-çeviri yöntemi daha çok kural öğrenilmesi üzerine odaklanır. Çeviri ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verilen bu yöntemde konuşma becerilerine ve iletişime yer verilmez (Demirel, 2011). Dersin dili öğrencilerin ana dilidir. Dilbilgisi öğretiminde tümevarım uygulanır (Özer, 2013). Öğretmenden beklenen öğrenilen dilin dilbilgisi yapısını en etkili şekilde sunmasıdır (Gömleksiz, 2000).

9.3.1.2. Düzvarım yöntemi

Direk yöntem olarak da adlandırılan düzvarım yöntemi, öğrencilerin elden geldiğince doğal ortamda hedef dil ile karşı karşıya bırakılması, böylece kişinin ana dilini öğrenme sürecinde dili edineceği gereğine dayanmaktadır. Bu yöntem, deneme-yanılma ve gestalt görüşlerine dayanmaktadır (Gömleksiz, 2000; Memiş ve Erdem, 2013).

Dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya atılmıştır. XX. Yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanmış, yaygınlaşması için 1898 yılında Viyana’da bir toplantı yapılmış ve oldukça yoğun ilgi görmüştür. 1990 yılında kongrede alınan kararla birtakım ilkeler belirlenmiştir (Demirel, 2011; Özer, 2013).

Ana dilin kullanılmadığı bu yöntemde fiillere öncelik verilir. Uzun yıllar çalışmalar sürmesine rağmen beklenen başarı sağlanamamıştır (Tosun, 2006).

9.3.1.3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi

Dil öğrenenlerin daha çok belirli kalıpları sürekli dinleme, ezberleme ve bunları tekrar etmesine dayalı yöntem olup ana dilin sınıf ortamında kullanılmaması taraftarıdır (Gömleksiz, 2000). Davranışçı Psikolog Skinner’in “Dil bir alışkanlık kazanmadır” görüşünü benimseyen dilbilimci Bloomfield’in araştırmalarının

katkısıyla ortaya çıkmış bir yöntemdir (Tosun, 2006). Bu öğrenme kuramına göre yabancı dilde öğrenmenin gerçekleşmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Doğal öğrenme sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde olmalıdır ancak ağırlık ilk ikisindedir (Demirel, 2011).

Bu yöntemle dersler vurgulanması gereken kelime bilgisi ve dilbilgisi kurallarını içeren bir diyalog ile başlar. Diyalog öğrenciler tarafından canlandırılır, ezberlenir. Daha sonra diyalog içinde geçen kalıpların tekrarı ve çevirisini içeren aşamaya geçilir. Bu metotla dil edinimi bir miktar mümkün gibi gözükse de modern metotlar kadar anlaşılır mesaj sunamayabilmektedir (Hisar, 2006).

9.3.1.4. Doğal Yöntem

Amerikalı dilbilimci Stephan Krashen'ın görüşlerinden etkilenen dilbilimci Tracy D. Terrel tarafından ortaya atılmıştır. Krashen'a göre kişinin konuşma tarzı değil mesajı doğru algılayıp iletmesi daha önemlidir. Yöntemin en önemli ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır. Dili konuşmadan önce anlamak önceliklidir. Bu sebeple öğrenciler kendisini hazır hissetmedikçe konuşmaya zorlanmaz. Öğretim programı iletişime yönelik düzenlenir. Yapılan hatalar iletişimi bozmadıkça düzeltilmez (Gömlüksiz, 2000).

Bu yöntem öğrencileri yabancı dili ana dili olan bir öğretmenle dilbilgisi açıklamalarına gidilmeksizin yalnızca iletişim ve etkileşim yoluyla tıpkı ikinci dil ediniminde olduğu gibi dili edindirmeyi amaçlar (Özer, 2013). Önerilen uygulama, yabancı dilin ana dile benzer şekilde, doğal olarak öğretilmesidir (Demirel, 2011).

9.3.1.5. Sessizlik yöntemi

Eğitimci Caleb Gattegno tarafından geliştirilen yöntem adından da anlaşılacağı üzere hem öğrencilerin hem de öğretmenin sessizliğini gerektiren bir yöntemdir. Ana dilin kesinlikle yasak olduğu yöntemde öğretmen, değişik renkteki farklı sesleri temsil eden çubukları kullanarak, konuşmaksızın, yalnızca göstererek öğrencileri yönlendirir (Demirel, 2011).

Öğretme öğrenmeye göre ikinci plandadır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Öğretmenin komutundan sonra kelime öğrenimine geçilir en son öğrenciler kendileri cümleler kurarlar. Öğretime yardımcı olacak duvar panoları, çizimler, plak, bant, resim, gibi araç-gereçlerden faydalanılır (Gömlüksiz, 2000; Tosun, 2006; Özer, 2013).

3.3.1.6. Telkin yöntemi

Psikiyatrist Lazanov tarafından geliştirilen bu yönteme göre insanların kendini yetersiz görmesi, hata yapmaktan korkması gibi psikolojik birtakım engeller başarısızlığı doğurmaktadır ve bunlar fiziksel ortamın düzenlenmesiyle kontrol altına alınıp başarı arttırılabilir.

Bu yönteme göre başarıyı ve iletişimi arttırmanın bir yolu sınıf ortamını daha çok oda rahatlığında döşemekten geçmektedir. Bu amaçla oda, halı serili ve rahat koltuklarla döşenmiştir. Loş bir ışık ve müzik eşliğinde ders işlenmektedir. Dersten önce her öğrenciye yeni bir isim ve rol biçilir ve yeni kimlikleri öğrencilere telkin edilir. (Demirel, 2011)

Derse öncelikle kelimelerin anlamları ve telaffuz şekli verilerek başlanır. Bunu dilbilgisi açıklamaları takip eder. Ardından bir metin okunur ve öğrenciler kendi kitaplarından bunu takip ederler. Öğretmen metni ana dile çevirir. En son aşamada öğrencilere müzik eşliğinde diyalog okur ve bunu hafızalarında tutmaları telkin edilir. Dersler bu şekilde sürüp gider (Memiş ve Erdem, 2013).

3.3.1.7. Grupla dil öğretimi

Psikolog Carl Rogers'ın görüşlerinden etkilenecek Curran ve arkadaşları tarafından geliştirilen, *toplu dil öğrenme* veya *danışarak dil öğrenme* diye de bilinen yöntem, öğrenci merkezli olması ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişime önem vermesiyle öne çıkmaktadır (Özer, 2013).

Öğrencilerin sınıfta daire şeklinde oturduğu, öğretmenin daire dışında kaldığı ve tartışma konularının öğrenciler tarafından seçildiği yöntemde tartışmalar ana dilde yapılmaktadır. Bu yöntemi uygulayan kişilerin dilbilgisi bilgisinin mükemmel olmasının yanı sıra hem psikoloji ve dilbilim alanlarında doktora yapmış olması gerekmektedir (Gömlüksiz, 2000; Demirel, 2011).

Bu yöntemde:

- Danışmana tam bağımlılık (her üç kişiye bir danışman hazır bulunur)
- Kendini gösterme evresi (seçilen sözcükleri kullanma gerektiğinde danışmandan yardım alma)
- Ayrı eylem evresi (yalın cümlelerle anlatım vardır, gerektiğinde çeviri yapılabilir, yanlış yapılsa da eylem sürdürülür)

- Rol değişme evresi (karmaşık cümleler kullanılır, danışman oda dışındadır, gerektiğinde kulaklıkla yardım alınır)
- Tam bağımsızlık evresi (kendi başına iletişim kurar danışman ancak ileri düzey cümleler kurması konusunda yardımcı olur)

Olmak üzere beş aşama bulunmaktadır (Özer, 2013).

3.3.1.8. İşitsel-görsel yöntem

Bu yöntem, dil öğretimi sırasında slayt, power-point gibi görsel ve işitsel araç gereçlerden maksimum düzeyde faydalanmayı gerektirmektedir. Fransa'da yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntemde resim ve sesler önce ayrı ayrı sunulur. Hemen arkasından ilgili ses ve görüntüler birlikte verilir. Daha sonra öğrenci gördüğü görüntüleri çağrıştıran kelime ve sözcükleri tekrar eder ve edinimleri gösteren resimler hakkında kısa bir şekilde konuşur (Ceyhan, 2007 Akt. Özer, 2013).

3.3.1.9. İletişimci yaklaşım/yöntem

Diğer yöntemlerin aksine iletişimci yaklaşım, dilbilimciler tarafından değil toplumbilimciler ve felsefeciler tarafından ortaya atılmıştır. Dilin yapısı ve kullanımına dair çalışmalarla beslenmektedir. Dil öğretiminin amacı, dil becerilerini ve iletişimsel yetiyi geliştirmektir (Demirel, 2011).

İletişimsel yaklaşımın temel özellikleri, küçük gruplarla çalışılması ve öğrenene anlamlı gelen bir iletişime dayalı olmasıdır. Dil yalnızca cümlelerle değil metin ve konuşmalarla da ele alınır. Öğretmen hem ana dilde hem hedef dilde yeterli olmalıdır (Gömleksiz, 2000; Tosun, 2006; Demirel, 2011; Özer, 2013).

Öğrenciler dili daha çok oyunlar, rol yapma, problem çözme gibi etkinlikler aracılığıyla iletişim kurmak maksadıyla kullanırlar (Hisar, 2006).

3.3.1.10. Tüm fiziksel tepki yöntemi

Psikolojideki öğrenme kuramlarından iz kuramından (Thrace Theory) etkilenen ruhbilimci J. Asher tarafından geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yönteme bir yabancı dili davranışlarla öğrenme de denmektedir. Daha çok bireyin ana dilini nasıl öğrendiğine dair gözlemlere dayanmaktadır. Bu yöntemde dil öğretimi basit emir cümleleriyle başlamaktadır. Öğrenci öğretmenin sorularına fiziksel tepki ile cevap verir; bu nedenle tüm fiziksel tepki yöntemi denmektedir (Gömleksiz, 2000). Bu yönteme göre bireyin başarısını etkileyen ya da

başarısızlığına sebep olan baskı altında öğrenmenin zorluğu, beynin sağ ve sol lobunun işlevlerinin farklı olması gibi birtakım biyolojik unsurlar vardır. Dil programı hazırlanırken bu unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

Çocuklar nasıl ana dillerini öğrenirken anne, baba ve yakınlarının buyruklarını dinleyip yerine getiriyorlarsa, yabancı dil edinirken de öğretmenlerini dinleyip yapılması gerekenleri yapabilirler (Tosun, 2006).

3.3.1.11.Bilişsel dil yaklaşımı

Dil öğrenenlerin öğrendikleri yabancı dilin yapısını anlayıp kullanabilmelerini önemseyen bu yaklaşım davranışçı yaklaşımın bir ürünü olan Kulak-dil alışkanlığı yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yöntemin amacı öğrenenlere dili ana dili gibi konuşabilme becerisi kazandırmaktır (Tosun, 2006).

Bu yaklaşımın temel özellikleri şunlardır;

Dil alışkanlık geliştirme değil, bilinçli olarak kural öğrenmedir. Dil öğretiminde tümevarım yerine tümdengelim tercih edilmelidir. Yer yer ana dil kullanılabilir, çeviriye izin verilir. Görsel-işitsel araçlar kullanılmalı, dil öğretim tekniklerine yer verilmelidir (Gömleksiz, 2000).

Bu metotta öğrenmeye fazlasıyla ağırlık verilerek konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini aynı anda geliştirmek hedeflenir (Hisar, 2006).

3.3.1.12.Eklemeli yöntem

Eklemeli veya seçmeli olarak da bilinen bu yöntemi savunanlar, hiçbir yöntemin tek başına yeterli olmayacağını, her yöntemin bazı boyutlarının sınıf ortamında bir şekilde kullanılabileceğini ileri sürerler. Seçmeli yöntem, yöntemler karmasıdır. Başka bir deyişle farklı öğretim durumları için bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı yanlarını birbiriyle en uygun biçimde birleştirerek kullanmaktır (Demircan, 1990 Akt. Hisar, 2006).

Bu yöntemi kullanabilmek için öğrencilerin, öğrenme ortamının çok iyi tanınması ve hemen hemen tüm dil öğretim yaklaşım, teknik ve yöntemlerinden haberdar olmak gerekmektedir. Böylece öğrencilere ve amaca uygun yöntem ve teknikler seçilebilir. Bundan dolayı bu yönteme seçmeli, eklemeli veya karma yöntem denmektedir (Gömleksiz, 2000).

Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemi, dilbilgisi kurallarının öğretiminde bilişsel öğrenme yöntemi, dinleme-konuşma becerileri kazandırmak içinse kulak-dil yönteminin kullanılması eklemeli yöntemin nasıl kullanılacağına iyi bir örnek teşkil etmektedir (Demirel 2011; Özer, 2013).

3.3.1.13.Etkilemeli Yöntem

Eğitimci Lazanov'un geliştirdiği bu yöntem, öğrencinin kendisini güvende ve rahat hissettiği, başarısızlık ve öğrenmeme gibi korkulara karşı uyarlanmıştır. Öğrenci sayısı, atmosfer, oturuş yer ve biçimleri, dekor ve renkler en iyi sonuçların alınacağı şekilde seçilmektedir. Ancak çok masraflı olduğu için yaygınlık kazanamamıştır (Tosun, 2006).

3.3.1.14. Berlitz Uygulaması

Bu yöntemde dilin alt becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine önem verilmektedir. Öğretilen yabancı dil, öğretmenin ana dili olmalıdır. Öğretim on kişiyi geçmeyen sınıflarda yapılır. Amaç, öğrencinin en kısa zamanda öğrendiği dilde düşünmeye başlamasını ve ana dil yerine sürekli yabancı dili kullanmasını sağlamaktır. Bu yöntemin ilkeleri arasında;

- Çeviri yapmadan göstererek veya hareketle açıklamak
- Açıklama veya konuşma yerine soru sormak
- Yanlışları hemen düzeltmek
- Öğrencileri konuşturmak
- Kitap kullanma yerine ders planını kullanmak
- Öğrencilerin hızında ilerleme ve hızlı, yavaş ya da yüksek sesle değil normal konuşmak
- Sabırlı davranmak yer almaktadır (Demircan, 2005 Akt. Özer, 2013).

X. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması ile ilgili alt bölümlere yer verilmiştir.

10.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yönteminde betimsel bir araştırma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler literatür taraması ile ilgili kaynaklardan, ölçek ve görüşme tekniği kullanılarak öğrencilerden toplanmıştır. Bu amaçla 2013-2014 öğretim yılında K.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık sınıfı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilere ve Mütercim-Tercümanlık sınıfı öğrencilerine” İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunlar ölçeği” ve görüşme soruları uygulanmıştır. Sorunlar ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 5 li likert tipi ölçekli olup, tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olarak kategorize edilmiştir. İkinci bölüm üniversitede İngilizce seçme sebeplerine yer verirken son bölümde üniversitede İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunları çözmek için verilen önerilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturmak üzere ise görüşme soruları kullanılmıştır. Uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve daha çok dilbilgisi, kelime bilgisi, dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi becerilere yönelik hazırlanan iki temel soru ve soruları irdeleyen altı adet alt sorudan oluşmaktadır.

10.2. Çalışma Grubu

2013-2014 öğretim yılında Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili Ve Edebiyatı Bölümü, Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada örneklem seçilmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılabileceği sayıltısıyla çalışma evreni tespit edilmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz dili ve edebiyatı bölümü, Mütercim Tercümanlık bölümü, Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören kayıtlı 507 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmalar için güven seviyesi ve kabul edilebilir hataya göre önceden örneklem büyüklüğü hesaplama tablosu kullanılarak 507 evrene sahip bu araştırmada %99 güvenle önerilen örneklem büyüklüğü 288 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan örneklem 380 olduğu göz önüne alınırsa elde edilen örneklem büyüklüğünün %99 oranından da güvenilir olduğu varsayılmaktadır. Örneklem sayısından kaynaklanan hata oranı ise % 5 in altında kalmıştır (%3.31).

Çalışmanın ders saatinde uygulanması sırasında devamsızlık yapan öğrencilerin bulunması ve ölçek sorularına çift cevap verilmesi gibi nedenlerle, toplam 380 öğrenciye ait sorunlar ölçeği ve basit seçkisiz örneklem yöntemiyle rasgele seçilmiş 32 öğrenciye uygulanan görüşme sorularından elde edilen bilgiler üzerinde çalışılmıştır.

10.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, hem nicel hem de nitel verilerden oluşmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında nicel kısım için Gökdemir (2005) tarafından geliştirilen yabancı dil sorunlar ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü 5 li likert tipi şeklinde geliştirilmiş 34 sorudan, ikinci bölüm “İngilizceyi seçme nedeni”ni soran tek bir soru ve bu soruya verilebilecek 12 seçenekten, son bölüm ise yine “Üniversitemizde karşılaştığımız sorunları çözmek için” sorusuna yanıt olabilecek 4 seçeneğin bulunduğu 3 bölümden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ($\alpha=0,77$) olarak bulunmuştur (Gökdemir, 2005). Mevcut araştırma için yapılan analiz sonucu güvenirlik katsayısının 0,81 ile güvenirlik sınırları içinde olduğu tespit edilmiştir.

Nitel kısmını oluşturmak üzere ise 3 uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş görüşme soruları veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Görüşme sorularının cevapları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

10.3.1. Görüşme Soruları

Çalışmanın nitel bulgularını elde etmek amacıyla 3 yabancı dil uzmanı ve soruların Gramatik doğruluğunu teyit etmek içinse bir Türkçe dil uzmanı olmak üzere toplam 4 uzman görüşü alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları dil becerilerini yordama maksatlı öğrencilere uygulanmış ve yazılı olarak

kayıt altına alınmıştır. Sorular her biri altışar alt soru içermek üzere toplam iki temel sorudan oluşmaktadır.

Görüşme soruları, temel veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular ilgili alanda derinlemesine gidebilme amaçlandığından yarı yapılandırılmış görüşme soruları olarak sınıflandırılmıştır. Soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlendiği ve görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile açık uçlu formatta sorulduğu için kullanılan strateji yapılandırılmış görüşme stratejisidir.

10.3.2. Yabancı Dil Sorunlar Ölçeği

Çalışmada, Gökdemir tarafından 2001 yılında geliştirilen “İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunlar ölçeği” kullanılmıştır.

10.3.2.1. Uyarlanan Ölçeğin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

Gökdemir (2005) tarafından kendi araştırmasında kullanılmak üzere geliştirilen “İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunlar ölçeği” geçerlik ve güvenirlik çalışması için 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce derslerine devam eden öğrencilerinden rasgele dört gruba uygulaması yapılmıştır. Bir hafta sonra aynı ölçek, aynı gruplara tekrar uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen verilerin istatistiksel incelemesi sonucu 34 maddeden oluşan yeni bir ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (α 0,77) olarak bulunmuştur (Gökdemir, 2005).

Sorunlar Ölçeği öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılandırılmış üç bölümden oluşan bir ölçektir. İlk bölümü 34 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçekte sorunlar çerçevesine ait puanları elde etmeye yarayan sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm de öğrencilerin üniversite öğreniminde İngilizce eğitimini seçme nedeni ve bu soruya yanıt olabilecek 12 seçenek bulunmaktadır. Öğrenciler kendilerini yansıtan birden çok gerekçeyi işaretleyebilmektedirler. Son bölümde ise “Üniversitede İngilizce derslerinde karşılaştığımız sorunları çözmek için” sorusuna dört farklı seçenek sunulmuş yine öğrenciler bu seçeneklerden çözüm olduğunu düşündükleri birden fazlasını işaretleyebilmektedirler. Kullanılan sorunlar ölçeğinin güvenirlik analizleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.1. Bu tezde kullanılan ölçeğin güvenirlik analizleri

Cronbach's Alpha Değeri	Madde sayısı
0,813	34

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda kullanılan ölçekteki soruların güvenirlik katsayısının 0, 81 ile oldukça güvenli olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4.1).

10.4. Verilerin Analizi

10.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerden elde edilen tüm bulgular SPSS (Statistical Package for the Social Sciences for Windows 16.0) programı vasıtasıyla bilgisayar aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi için her bir veriye ait temel istatistiklerden olan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Yüzdelik Değerler ve Frekans değerleri elde edilerek raporlanmıştır. Verilerin normallik varyans değerleri hesaplanmış ve parametrik testler uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeğe katılan öğrencilerin cinsiyet verisi için gruplar arası farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için T-testi; devam edilen program ve bölüm ile mezun olunan lise için gruplar arası farkların tespiti için ANOVA kullanılmıştır.

10.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler, öncelikle literatür taraması yapılarak kodlar oluşturulmuş daha sonra bu kodlar kullanılarak öğrencilerden görüşme soruları yoluyla elde edilen yazılı ifadeler tekrar sayısı tespit edilmek amacıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, kullanılan kelimelerin birimlendirme yoluyla incelenmesinin anlamlı sonuçlar vermiş olduğuna güvenerek, cevaplardaki bazı kelimelerin frekansının sayılması olarak tanımlanmıştır (Mardin,1997). Bu çalışmada ise içerik analizi literatürde olduğu gibi önce kodlar oluşturularak daha sonra öğrencilerin kullandığı ifade ve kelimelerin tekrar etme sayısı tespit edilerek tablolar oluşturulmak suretiyle yapılmıştır.

XI. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bulgular, alt problemler ışığında analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

11.1. I. Alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Elde edilen veriler ilk olarak toplam puan bağlamında öğrencilerin halen kayıtlı oldukları bölümler, cinsiyet ile mezun oldukları lise türü bağlamında değerlendirilmiş ve bu parametreler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Bu amaç için yapılan ilk test öğrencilerin halen kayıtlı bulunduğu program ile devam ettiği sınıflar için anlamlı bir fark bulunup bulunmadığıdır.

Tablo 5.1. Toplam puan bazında öğrencilerin halen kayıtlı oldukları bölümler ve devam ettikleri sınıf için tanımlayıcı istatistikler.

Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	95% Güven aralığı		Mini	Maksi
					Alt sınır	Üst Sınır		
İngiliz Dili H.	110	114,4	10,1	0,96	112,5	116,3	98	172
Müt-terc H.	31	111,6	7,7	1,38	108,7	114,4	96	128
BiyomühendislikH.	18	108,3	9,6	2,27	103,5	113,1	92	129
İngiliz Dili 1	68	114,9	17,4	2,12	110,7	119,1	86	233
İngiliz Dili 2	50	116,1	11,8	1,67	112,7	119,5	91	160
İngiliz Dili 3	49	111,1	10,9	1,55	107,9	114,2	75	130
İngiliz Dili 4	31	111,6	9,6	1,73	108,0	115,1	98	137
Müt-tercüman. 1	23	111,7	7,2	1,51	108,6	114,8	96	126
Toplam	380	113,4	11,8	0,60	112,2	114,5	75	233

380 tane örneğin toplam puanları hesaplandığında İngiliz dili ve edebiyatı bölümü hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin $114,4 \pm 10,1$ puana sahip oldukları, bu değer diğer hazırlık sınıflarında giderek düştüğü ancak anlamlı derecede azalmadığı görülmüştür. Hazırlık sınıfını geçip bölüme devam eden öğrencilerde 111 ile 116 arasında değişen değerler gözlenmiştir. Mütercim-tercümanlık hazırlık sınıfındaki öğrenciler ile aynı bölümün 1. sınıfına devam eden öğrenciler arasındaki değerler oldukça yakın çıkmıştır. En düşük değer 75 ile İngiliz dili ve edebiyatında

gözlenirken en yüksek değer 233 ile İngiliz dili 1. sınıf öğrencilerinde rastlanmıştır (Tablo 5.1).

Tablo 5.2. Toplam puan bazında öğrencilerin devam ettikleri bölümler için gruplar arası fark için varyans analizi (ANOVA)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	1636	7	233,7	1,7	0,108
Grup içi	51139	372	137,4		
Toplam	52775	379			

Ancak öğrencilerin devam ettiği sınıf ve kayıtlı oldukları bölümler arasında hesaplanan farklar istatistiksel anlamda anlamlı çıkmamıştır (Tablo 5.2). Kafkas Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin devam ettiği sınıf ve kayıtlı oldukları bölümlerin uygulanan yabancı dil öğrenme programının etkinliğine, kullanılan araç-gereçlere, kaynak ve yönteme, yabancı dil öğretim sistemine ve öğrenci başarısını ölçme şekline dair düşüncelerinde herhangi bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Yabancı dil öğrenme programının etkinliğine, kullanılan araç-gereçlere, kaynak ve yönteme, yabancı dil öğretim sistemine ve öğrenci başarısını ölçme şekline dair düşünceleri etkiyebilecek bir diğer parametre olarak cinsiyet faktörü değerlendirilmiştir.

Tablo 5.3. Toplam puan bazında cinsiyetler arası fark için t-testi ve varyans eşitliği

	Varyans eşitliği için Levene Testi		t-testi				
	F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (2-kuyruklu)	Fark	Farkın Std. Sap
Eşit varyans varsayımı	0,004	0,953	1,09	378	0,275	1,44	1,32
Eşit olmayan varyans varsayımı			1,16	248	0,249	1,44	1,25

Her iki cinsiyet için varyans eşitsizliği testi anlamlı çıkmadığı için varyansların eşit bir dağılımdan geldikleri varsayılabilir (Tablo 5.3).

Tablo 5.4. Toplam puan bazında cinsiyet için tanımlayıcı istatistikler.

Cinsiyet	N	Ort	Std Sapma	Std. Hata
kız	265	113,8	12,27	0,75
erkek	115	112,4	10,65	0,99

Tanımlayıcı istatistiklerde kızların toplam puan ortalamaları yüksek çıkmasına rağmen (Tablo 5.4) bu fark istatistiksel anlamda anlamlı çıkmamıştır (Tablo 5.3). Bu yüzden cinsiyet bakımından toplam puan ortalamaları eşit görünmektedir ve cinsiyetin uygulanan yabancı dil öğrenme programının etkinliğine, kullanılan araç-gereçlere, kaynak ve yöntem, yabancı dil öğretim sistemine ve öğrenci başarısını ölçme şekline dair düşüncelerde önemli bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin mezun olduğu lise türünün yabancı dil geçmişine ve dolayısıyla dil öğretim parametreleri olan dil öğrenme programının etkinliği, kullanılan araç-gereçler, kaynak ve yöntem, yabancı dil öğretim sistemi ile bu programların öğrenci başarısını ölçme şekline bir etkisi bulunup bulunmadığı test edilmiştir.

Tablo 5.5. Ortalamaların öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre analizi

Okul	N	Ortalama Değer
Anadolu, özel, süper lise	141	193,91
Genel lise	220	192,17
Meslek lisesi	13	130,73
Açık öğretim lisesi	6	210,00
Toplam	380	

Öğrencilerin mezun oldukları liselere bakıldığında toplam 380 öğrenciden 141 kişinin Anadolu liseleri, özel okullar ve süper liselerden, 220 öğrencinin genel liselerden, 13 öğrencinin meslek liselerinden ve 6 öğrencinin de açık öğretimden mezun olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları liseler arasında toplam puan bakımından görece farklar olmakla birlikte (Tablo 5.5) tek yönlü varyans analizine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 5.6).

Tablo 5.6. Öğrencilerin mezun oldukları liselere göre toplam puan analizlerinin ANOVA ile değerlendirmesi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	615	3	205	1,280	0,281
Grup içi	60397	377	160		
Toplam	61012	380			

Bu da öğrencilerin mezun olduğu lise türünün dil öğrenme programının etkinliğine, kullanılan araç-gereçlere, kaynak ve yöntem, yabancı dil öğretim sistemine ve öğrenci başarısını ölçme şekline dair yaklaşımlarında herhangi bir değişiklik oluşturmadığı gözlenmiştir.

11.2. II. Alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan bu bölüm 34 sorudan oluşmuştur ve üniversitede uygulanmakta olan yabancı dil öğretiminin yeteri düzeyde gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğine dair öğrenci tutumları yordamıştır. Ayrıca yeteri düzeyde gerçekleştirilemediğinin düşünülmesi halinde ise bunun sebepleri ortaya çıkarılmaya çalışmıştır. Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum seçeneklerinden oluşan 5’li likert ölçeği şeklinde tasarlanan bu kısım ölçeğin en kapsamlı bölümüdür. A kısmında sorulan sorulardan 10, 11, 28 ve 31. sorular doğrudan dil öğretiminin başarısını test eden sorular olarak kurgulanmıştır. Bu bölümün dışında ölçekte uygulanan C bölümü ise öğrencilere “Üniversitemizde İngilizce derslerinde karşılaştığımız sorunları çözmek için” dört seçenek sunulmuştur. Bu kısımdaki soruların cevap seçenekleri de yabancı dil öğretim düzeyi hakkında ipuçları sunmaktadır. Ayrıca, ölçek çalışmasına ek olarak 32 öğrenciye görüşme soruları yöneltilmiş ve cevapların her biri içerik analizine tabi tutulmuş ve ilgili kısımlarda tartışılmıştır.

Tablo 5.7. 34 sorunun bulunduğu A bölümündeki sorulara öğrencilerin verdiği yanıtların istatistiği.

	Ortalama	Std. Sapma	N
A1	3,30	1,19	379
A2	4,59	2,75	379
A3	3,95	2,79	379
A4	4,68	0,78	379
A5	3,43	1,23	379
A6	3,85	1,02	379
A7	3,42	1,11	379
A8	3,76	1,15	379
A9	4,60	0,81	379
A10	3,11	1,19	379
A11	2,48	1,18	379
A12	3,44	1,14	379
A13	3,11	1,18	379
A14	3,66	2,30	379
A15	4,12	1,00	379
A16	4,02	0,93	379
A17	4,29	0,98	379
A18	4,56	0,71	379
A19	3,02	3,03	379
A20	1,68	0,96	379
A21	2,71	1,26	379
A22	2,57	1,23	379
A23	4,50	0,70	379
A24	3,41	1,20	379
A25	3,15	1,30	379
A26	2,71	1,22	379
A27	2,89	1,49	379
A28	2,29	1,17	379
A29	3,12	1,24	379
A30	3,68	1,11	379
A31	2,85	1,24	379
A32	3,08	1,36	379
A33	1,57	0,93	379
A34	1,83	1,23	379

Kafkas Üniversitesinde ölçeğin yapıldığı dönemde uygulanan programın değerlendirilmesine ilişkin sorular için A kısmında yer alan 10, 11, 28, 31 sorulara verilen cevaplar ise sırasıyla 3,11, 2,48, 2,29 ve 2,85 ortalamaya değerde olmuştur ve görece düşük değerlere sahip bulunmuştur. Uygulanan yabancı dil öğretim sistemi ile ilgili alınan dönütte öğrencilerin mevcut dil öğretim programının dil öğretme yeterliliği ile ilgili ortalama bir memnuniyete sahip oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 5.7).

A kısmında programı değerlendiren soruların yanında anketin C kısmı programı değerlendirmesi olarak kurgulanmış olup ankete katılan öğrencilere 4 seçenek sunulmuş ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri söylenmiştir.

Tablo 5.8. Anketin son bölümü olan C bölümünde sorulan “Üniversitemizde İngilizce derslerinde karşılaştığımız sorunları çözmek için” sorusuna verilen yanıtlar

	C1	C2	C3	C4
Geçerli	380	380	380	380
Ortalama	0,13	0,57	0,48	0,73
Std. Sapma	0,55	0,49	0,50	0,44

C bölümünde sorulan soru olan “üniversitemizde uygulanan İngilizce programının geliştirilmesi” için dört seçenek sunulmuştur. Bu dört seçenekten en fazla işaretlenen seçenek %73 oranında “Üniversitemiz İngilizce dersleri için daha fazla bütçe ayırmalıdır” seçeneği olmuştur. Bu seçenekten sonra %57 oranıyla “Üniversitemiz İngilizce dersleri mesleğe yönelik olmalıdır” seçeneği öğrenciler tarafından seçilmiştir. “Hazırlık sonrası İngilizce dersleri ders saati itibarıyla genişletilmelidir” seçeneği ise %48 dir. En az frekansa (%13) sahip olan seçenek ise “mevcut olan sistem devam etmelidir” seçeneğidir (Tablo 5.8). Öğrencilerin mevcut dil öğretim programı ile ilgili en yalın hali ile programı beğenmedikleri ve dil öğretme yeterliliğinin geliştirilmesini önerdikleri ortaya çıkmaktadır.

Literatürde dil eğitiminde karşılaşılan temel sorunlar yöntem, program, öğrenen faktörü, öğretici faktörü, ders araç ve gereçleri, fiziksel ortam ve çevre şartları olarak sıralanmıştır. Uygulanan ankette ise öğrencilere sorulan sorularda yukarıdaki sorunlardan hangisinin/hangilerinin yabancı dil öğretiminin yeteri olarak gerçekleşmesine engel teşkil ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır ve sonuçla bu sıra ile paragraflar halinde sunulmuştur. Ayrıca çalışmanın nitel kısmında öğrencilere sorulan sorulardan mevcut İngilizce dil öğretim programının dil öğretmede yetersiz kaldıkları noktalar da bu mantıksal kurgu çerçevesinde tartışılmıştır.

Çalışma sırasında 380 kişiye uygulanan ölçeğin sorularından A bölümünde yöntem ile ilgili sorular olan 3, 5, 6, 8 ve 30. sorular analiz edildiğinde, öğrencilerin bu sorulara sırasıyla 3,95, 3,43, 3,85, 3,42, 3,76 ve 3,68 değer ortalamaları ile cevap verdikleri gözlemlenmiştir (Tablo 5.7). Bu sorularda öğrencilerin cevap aralığı birbirine çok yakın bulunmuş ve öğrencilerin ilk 4 soruda mevcut yöntemi başarılı

buldukları gözlenmiştir. Ancak 30. soruda öğrencinin aktif olarak derse katılmadığı teyit edilerek mevcut programın bu noktada eksikler içerdiği fikri ağır basmıştır.

Ölçeğin A kısmında bulunan 5. (İngilizce derslerinde pratiğe yer veriliyor), 6. (derslerde öğrenci katılımına yer veriliyor) ve 8. (derslerde ders saati tam olarak kullanılıyor) soruları dil öğretiminde kullanılan yöntemin yordanması ile ilgili sorulardır. Öğrencilerin verdiği cevapların yüzde değerleri (sırasıyla 3.43; 3.85; 3.76) öğrencilerin derslerde dil becerileri edindirmeye dönük yöntemlerin genellikle uygulandığı kanısına sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın nitel bulgularında dil öğretiminde mevcut programın geliştirilmesi için bir dizi öneride bulunulmuştur. Bu öneriler ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır. Okuma derslerinde okunacak parçalar önceden verilmeli (Ö1), sınıf dışında da okumaya teşvik edilmeli ve okunan kitaplardan öğrenci sorumlu tutulmalıdır (Ö5). Materyal seçilirken (Ö6) ilgi alanlarına hitap eden metinler seçilmelidir (Ö21). Mevcut programdaki okuma dersi saatlerinin az olması (Ö6) da bu kapsamda dile getirilmiştir. Yazma dersinde ise öğrenciler bu becerinin kazandırılması için dil eğitim programlarında yazma etkinliğine daha fazla zaman ayrılmasını (Ö6, Ö16, Ö17, Ö22, Ö27), sınıf içi yazma çalışmalarına daha çok yer verilmesini (Ö1, Ö8, Ö16) ve daha çok ödev verilmesini önermişlerdir (Ö3, Ö8, Ö27). Dilbilgisi öğretiminde ise geriye dönük hatırlatmalar yapılması (Ö1), daha sade ve anlaşılır anlatılması (Ö5), öğretmenin kuralları açıklaması yerine uygulamalı, çokça örnek çözdürerek öğretmesi (Ö7, Ö13, Ö16, Ö19) önerilmiştir. Dilbilgisi dersinin sıkıcılıktan kurtarılarak eğlenceli hale getirilmesi (Ö13), öğrencinin derste daha aktif hale getirilmesi (Ö13) ve teknoloji kullanarak dersin sıkıcı olmasının önlenmesi (Ö16) bu bağlamda dile getirilmiştir. Ayrıca, dilbilgisinde çok karışan konuların öğretmen tarafından ayrı ayrı kodlanması (Ö20), bu dersin ana dilde anlatılması (Ö26), konular açıklandıktan sonra örnek cümleler üzerinde çalışılması (Ö26) ve aynı konular tekrar tekrar anlatılmadan sadece bilinmeyen konuların öğretilmesi (Ö29) de önerilmiştir.

Daha etkin bir kelime edinimi için ise bazı hafıza teknikleri öğretilmesi ve uygulanması (Ö3, Ö29), bilinen kelime sayısını arttırılması için öğretmenlerin kontrol mekanizması geliştirmesi ve kelime çalışmasının zorunlu kılınması (Ö14, Ö15, Ö16) programın bu yönüyle geliştirilmesi için öğrenciler tarafından yapılan

önerilerdir. Bunlara ilaveten kelimelerin nerede ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda ipuçları verilmesi (Ö27), kelime öğretiminde görselliğe önem verilmesi ve materyallerin bu yönde hazırlanması (Ö28) önerilmiştir.

Bir diğer dil öğrenme becerisi olan dinleme becerisinde sadece kitaba bağımlı kalınmaması film izleme gibi farklı aktivitelere de yer verilmesi (Ö5, Ö14), anlaşılması daha kolay parçaların seçilmesi (Ö6, Ö20), seviyeye uygun, yavaş ve anlaşılır parçaların dinletilmesi (Ö8, Ö23, Ö25, Ö28) gibi öneriler dile getirilmiştir. Konuşma esnasında öğrencilere daha fazla süre tanınması (Ö29) konuşma becerisinin geliştirilmesi için dile getirilen öneridir. Ayrıca programın iyileştirilmesi adına anketin yapıldığı dönemde uygulanan dil eğitim programı genelinde konuşma dersi (Ö14, Ö19, Ö20, Ö25, Ö27), dinleme dersi (Ö9, Ö16, Ö17, Ö19, Ö27), yazma dersi (Ö24) ve kelime dersi (Ö24) için ders saatlerinin arttırılması da önerilmiştir.

Nitel çalışma kısmında öğrencilerin mevcut programın düzeltilmesi için yaptıkları önerilerin oldukça yerinde olması ve eksikliklerin tespiti dil eğitim programının hala geliştirme ihtiyacı olduğu yargısının temelini oluşturduğu görülmektedir.

Ölçeğin A kısmında yabancı dil öğretiminin etkin olarak gerçekleştirilememesinin sebeplerinden bir diğeri olan öğrenen faktörünü analiz etmeye matuf sorular değerlendirilmiştir. Öğrenenden kaynaklanan diğer sorunların tespitine yönelik sorular, A kısmında yer alan 2, 4, 9, 15, 16, 18, 20, 33, 34. sorular ile anketin B kısmında öğrencilerin seçmelerini bekledikleri maddelerden oluşmuştur. Yapılan detaylı analizler sonucunda, 2. soru olan “Ailem yabancı dil öğrenmemi istiyor”, 4. Soru olan “İngilizce derslerini gerekli görüyorum” ve 9. Soru olan “Üniversite öğrenimi boyunca yabancı dil öğrenimi olmalı” sorularının, öğrencilerin en fazla katıldığı sorular olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin çoğunlukla hem fikir oldukları 23. Soru olan “İngilizce dersinin gereğini ve önemini biliyorum” yargısına öğrencilerin büyük çoğunlukla katıldıkları (4,50) gözlemlenmiştir. Bunların ardında ise öğrenciler tarafından en fazla paylaşılan yargıların 15. soru olan “Öğrencilerin istekli oldukları takdirde İngilizceyi her ortamda öğrenebileceklerine inanıyorum” (4,12) ve 17. soru olan “İngilizce yanında ikinci bir yabancı dil öğretilmelidir” (4,29) cevapları gelmektedir (Tablo 5.7). 20, 33, 34. sorular ise 34 soru arasından en düşük frekanslara sahipler. Bu sorular sırasıyla

“İngilizce derslerine zorunlu olduğu için katılıyorum (1,68)”, “İngilizce konusunda isteksizim (1,57)”, “İngilizce öğrenmek için değil ders geçmek için çalışıyorum (1,83)” yargılarını kapsamaktadır. En düşük değere sahip olan 20, 33, 34. soruların motivasyonu ölçmeyi hedefleyen tersten sorular olduğu ve bu yüzden düşük değerlerin yüksek motivasyon olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5.9. Öğrencilere uygulanan sorunlar ölçeğinin B bölümünde bulunan 12 soru ile ilgili temel istatistikler.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12
Veri Sayısı	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380
Ortalama	0,59	0,12	0,09	0,86	0,64	0,67	0,34	0,58	0,26	0,82	0,20	0,17
Std. Sapma	0,49	0,33	0,29	0,34	0,72	0,47	0,47	0,49	0,44	0,39	0,40	0,37

Öğrencilerde dil öğrenme motivasyonunun bileşenlerinin araştırılmasına yönelik olarak kurgulanan B bölümünde öğrencilere İngilizce öğrenmeyi seçmelerinin nedenleri sorulmuş ve 12 farklı cevaptan birden fazlasını seçebilecekleri söylenmiştir. Sorular arasında en yüksek frekansa sahip olan 4. seçenek olan “İngilizcenin günümüz koşullarında daha önemli olduğuna inandığımdan” ve 10. seçenek olan “iyi bir iş bulmak için İngilizce bilmenin gerekli bir şart olduğu” gerekçeleri öğrenciler tarafından %86 ve %82 oranda tercih edilmiştir (Tablo 5.9). En düşük frekansa sahip olan 2. seçenek “İngilizceyi öğrenmenin daha kolay olduğunu sandığımdan” % 12 oranında, 3. Seçenek olan “Başka bir yabancı dil seçme şansım olmadığından” % 9 oranında, 9. Seçenek olan “Teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmek için” % 26 oranında, 11. seçenek olan “internet kullanımında gerekli olduğu için” % 20 oranında tercih edilmiştir. 12. Seçenek “Hazırlık sonrası bölüm derslerinde kullanılan materyallerin İngilizce olmasından dolayı” ise doğru bir gerekçe olmasına rağmen öğrenciler tarafından yalnızca %17 oranda işaretlenmiş olması dikkat çekicidir (Tablo 5.9).

Dolayısıyla öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu noktasında herhangi bir sorun yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Dil öğrenmenin ders geçme amaçlı görülmediği, ölçeğin uygulandığı öğrencilerde aktif bir dil öğrenme arzusunun varlığından söz edilebilir. Bu sonuçlar yabancı dil öğretiminin yeterince

gerçekleşmemesinin öğrencilerin motivasyon eksikliğinden kaynaklanmadığı tam tersine öğrencilerin yabancı dil öğrenimi konusunda yüksek motivasyona sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

A bölümünde yer alan sorulardan 1, 12, 13, 14, 16 ve 27. sorular dil öğretim programlarının öğrenen faktörünün motivasyon dışında kalan yönlerini ölçmeye dönüktür. 3,30, 3,44, 3,11, 3,66, 4,02, 2,89 olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk noktasında kendilerini eksik görmedikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, ölçeğin A16. sorusu olan sürekli derslere devam ediyorum ibaresine 4,02 oranında katılımı en yüksek katılıma sahip olduğu gözlenmiştir. Dil öğretim başarısının en önemli faktörlerinden olan öğrencinin derse devamı konusunda başarı sağlandığı görülmektedir.

Öğrencilerin bir yönüyle kendilerinin değerlendirdikleri nitel çalışma sorularında okuma dersinde telaffuzda zorlanma ve hata yapmaktan korkma, kaygı duyma (Ö6, Ö13, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23), paragrafı ya da metni anlama problemi yaşama (Ö3, Ö10, Ö12, Ö17, Ö19, Ö23, Ö30) en önemli sorunlar olarak dile getirilmiştir. Konuşma dersinde çekinme, utanma gibi psikolojik temelli sorunlar yaşama (Ö10), kelime eksikliğinden kaynaklanan konuşma sorunları (Ö12), yanlış yapmaktan korkma, (endişe) kaygı duyma (Ö17, Ö21, Ö28), özgüven eksikliği (Ö21), konuşurken cümle kurmada ve telaffuzda zorluk yaşama (Ö23) öğrenciler tarafından bu beceriyi edinmede önemli engeller olarak belirtilmiştir. Dinleme becerisinin edinilmesi sırasında sahip olunan anlayamayacağını düşünüp korkma kaygısı (Ö22) bu beceri için dile getirilen önemli bir problem olarak belirtilmiştir.

Mevcut dil eğitim literatüründe, öğrettiği yabancı dile hakimiyet, motive etme, öğrencileri derse dâhil etme, öğrenci merkezli bir ders işleme, öğrenciye dersin işlenişiyile ilgili görevler verme, teoriye daha fazla yer verme pratiğin ikinci plana atılması ya da hiç yer verilmemesi, yetişkin öğrenmesinin farklı olduğunun farkında olunması gibi beceri ve stratejiler öğreten faktörü için önemli sayılmıştır. Uygulanan anketin A bölümünde bulunan 32. soru öğreten ile ilgili olup “İngilizce öğrenme gereksinimi hakkında bilinçlendirilmedik” ifadesi öğrenciler tarafından 3,08 ortalama ile tercih edilmiştir. Öğrencilerin öğreten faktöründen kaynaklı eksiklikleri dil öğretme yetersizliği ile ilişkilendirdikleri gözlenmiştir.

Nitel çalışmada ise bunlara paralel olarak okuma dersinde öğrencinin daha aktif olması gereği ve ek materyaller kullanılması önerisi (Ö6, Ö9), öğretim elemanlarının öğrenciyi okumaya teşvik etmediği tespiti ile sınıf dışı kitap okutma önerisi (Ö14, Ö18, Ö26) dile getirilmiştir. Bunlara ilaveten kaynak seçme konusunda öğretmenlerden yetersiz destek (Ö10), materyallerin öğrencinin seviyesine inilerek anlatılamaması ile öğrenci ve öğretmen etkileşimi eksiklikleri öğretmen faktörü ile ilgili olarak dile getirilmiştir (Ö25). Yazma derslerinde öğretmenin derse daha hazırlıklı girmesi ihtiyacı önemli bulunmuştur (Ö15). Kelime öğretimi esnasında ise öğretmenler tarafından kelimelerin akılda kalıcı olmasını sağlayacak ve dikkat çekecek materyallere sahip olunması gerekliliği (Ö23, Ö30) dile getirilmiştir.

Dil eğitiminde karşılaşılan program, öğrenen ve öğretenden kaynaklanmayan diğer çevresel sorunlar ise ya fiziksel sorunlar ya da idare ve yönetim ile ilgili sorunlardır. Nicel çalışmanın A bölümünde bulunan ve derste kullanılan araç gereç ve materyalleri değerlendirme amaçlı olan 19, 21, 25, 26. sorulara verilen cevapların ortalamaları sırasıyla 3,02, 2,71, 3,15, 2,71 olduğu gözlemlenmiştir. Ortam ve fiziki şartlara ait 24. soruya verilen cevap ortalaması 3,41 olarak saptanmıştır. Yüksek sayılabilecek bu değerde öğrenciler, İngilizce dersleri için gerekli ortam ve sınıf şartlarına sahip olmadıkları konusunda hemfikir olmuşlardır. Ölçeğin 21. sorusu ise öğrencilerin dil öğretim yeterliliği konusunda okul idaresini değerlendirdikleri bir sorudur ve negatif olarak formüle edilen bu soruya verilen yanıt ortalaması 2,71 olarak bulunmuştur. Bu rakam öğrencilerin okul yönetimini görece başarılı buldukları gözlenmiştir.

Çalışmanın nitel kısmında fiziksel sorunlar, idare ve yönetim ile ilgili kayıt altına alınan öneriler ise dil öğretimine fazla bütçe ayrılması, başarılı öğrencilerin birkaç aylığına hedef dilin konuşulduğu ülkeleri ziyaret şansına sahip olması (Ö16, Ö17), yabancı dil öğretimine ve öğrenimine yeterince önem verilmesi şeklindedir. Ayrıca dersliklerin dil öğrenebilecek şekilde düzenlenmesi, sınıfların kalabalık olması, dil öğretimini gerçekleştirecek araç-gereç, materyal, kitap sorunları ve donanım eksikliği, ders saatlerinin yetersizliği gibi sorunlar literatürde en çok karşılaşılan çevresel problemler olarak dile getirilmiştir. Dil eğitim programlarının entegre parçası olan eğitim materyalleri ile ilgili görüşler kaynak konusunda yoğunlaşmıştır. Dilbilgisi kitabının çok detaylı ve sıkıcı olması tespiti ve bu nedenle farklı kaynaklara da yer verilmesi önerisi (Ö3) dile getirilmiştir. Ders kitaplarındaki

metinlerin ilgi çekici olmaması (Ö26) kullanılan ders kitaplarının etkili olmaması (Ö27, Ö32) materyal ile ilgili dile getirilen diğer görüşlerdir.

Sınıf ortamı ile ilgili görüşlerde ise konuşma derslerinin az sayıda gruplarla yürütülmesi, yani sınıf mevcudunun düşürülmesi önerilmiştir. Bu kaygılarla sınıfların kalabalık olduğu bu yüzden yüz yüze konuşma imkânının az olması (Ö3, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö25, Ö32) ve konuşmanın sorun olduğu dile getirilmiştir (Ö5). Dinlemede kullanılan materyallerin yetersiz olması ve kaliteli ses sistemine sahip olunmaması (Ö7, Ö24, Ö28), kullanılan kitap ve materyaller birbirini tamamlar özellikte olması ve aralarında kopukluk olmaması (Ö7) için önerilerde bulunulmuştur. Dinleme için yeterli materyal (Ö18) ile dinleme yapabilecek bilgisayar ortamı ya da dil laboratuvarı ile (Ö10, Ö13) bu laboratuvarı alt yazılı materyallerin eksikliği (Ö26) dile getirilmiştir.

11.3. III. Alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu çalışma kapsamında anket çalışmasına ek olarak 32 öğrenciye görüşme soruları yöneltilmiş ve cevapların her biri içerik analizine tabi tutulmuştur.

İçerik analizinde her bir problem yaklaşımı, literatürün etkin kullanımı ve frekans analizi için İngilizce dil ediniminde gerekli beceriler bağlamında değerlendirilmiştir. Kapsamlı bir literatür taraması sonucu dil öğretiminde önemli olan becerilerin her birisinin edinilmesi için gerekli olan stratejiler için anahtar kelimeler derlenmiş ve bu stratejilerin görüşmelerde ne kadar sıklıkla bahsedildiği analiz edilmiştir.

Dinleme becerisi ile öğrencilerin sorun olarak gördükleri problemlerin literatür bağlamında değerlendirmek için öğrencilerin cevapları frekans analizine tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin genel dinlemede problemleri olduğu (Ö21), kullanılan materyallerle veya cümlelerin uzunluğundan ya da karmaşıklığından kaynaklanan anlayamama sorunu yaşadıkları (Ö14) anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğrenciler bahsetmeseler de görsel desteğin dinlemeyi kolaylaştırmada çok etkili olduğu vurgulanmıştır (Dozer, 1997). Dinleme de karşılaşılan bir diğer problem ise

öğrencilerin ne cevap vereceğine odaklanması ve cevap hazırlama gayreti içinde olmaları konuşmaları kaçırmalarına ve anlayamamalarına sebep olmaktadır.

Tablo 5.10. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dinleme becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Dinleme becerisini kazanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir sorusuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar	Frekans
Strateji bilmeme ve uygulamama	2
Kaygı, endişe	4
Dinlemeyi sağlayacak İlginç konu	0
Konuşmacının uygunluğu, dile olan hakimiyeti, farklı aksana sahip olması, jest ve mimikleri	1
Bilinen içerik	6
Görsel destek	3
(Sınıf) katılıma isteksizlik	2
Soru sorup cevaplayamama	1
Genel dinleme problemi-ders ve konferans içerikli olmayan	21
Fiziksel şartlar(sağlık problemleri, açlık, baş ağrısı, duygusal bozukluk	4
Motivasyon derecesi	1
Hedef dilin gramer bilgisine sahiplik	0
Sosyo-kültürel yetiye sahiplik	2
Bilmediği kelimeleri anlamlandırma yetisi	5
Özgüven eksikliği	0
Arka plan bilgisi	3
Kullanılan materyal, cümlelerin uzunluğu ve zorluğu	14
Mesajın belirsizliği	2
Çevresel dikkat dağıtıcılar (telefon çalması, seslerin ve konuşmaların üst üste gelmesi ve diğer sesler)	5
Ne cevap vereceğine odaklanma, cevap hazırlama	0

Öğrencilerin dinleme becerisinde dile getirdikleri zorlukların genelde benzer olduğu gözlenmiştir. Örneğin kelime eksikliğinden kaynaklanan konuşulanları anlamlandıramama (Ö1, Ö2, Ö5, Ö12, Ö21, Ö26, Ö29), konuşmaların hızlı olduğu kanısı (Ö1, Ö8, Ö19, Ö23, Ö28, Ö29, Ö31), çalışacak ekstra dinleme materyaline sahip olmama (Ö3, Ö10, Ö24) yaygın ortak problemlerden bazılarıdır. Ayrıca, kullanılan teknolojik aletlerden (etkileşimli-akıllı tahtalardan) kaynaklanan ve seslerin anlaşılmasını güçleştiren sebepler (Ö9, Ö16, Ö28, Ö32) de öğrenciler tarafından dile getirilen diğer yaygın sorunlardır. Bunlara ilaveten bireysel çalışacakları ve dinleme yapabilecekleri dil laboratuvarlarının olmaması (Ö9, Ö13) ile ders saatinin yetersiz olması (Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö27) gibi sebepler de dinleme becerisi için öğrenciler tarafından ortak olarak vurgulanan sorunlardır.

Ancak sadece Ö3 tarafından dile getirilen “lisedeyken dil sınıfında olmasına rağmen sürekli sınava yönelik çalıştırıldıkları için dinleme ve konuşma derslerine yer verilmediğini bu nedenle dinleme derslerinde çok zorlandığı” kanısı Türkiye’de dil eğitiminin açmazlarından birinin en belîğ ifadesidir.

Tablo 5.11: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Dinleme becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar.	Frekans
Bilişsel farkındalık stratejileri geliştirme	0
Sınıf dışı dinleme pratiği yapma	27
Dinleyiciye uygun, ilginç konuları dinleme	6
Otantik Materyal seçme (Gerçek yaşamdan alınan dinleme parçaları, T.V radyo yayınları, videolar, kasetler vs.)	18
Strateji geliştirme, dinleme teknikleri kullanma ve aktivitelere yer verme	6
Yazılı metinleri olan dinleme aktivitesi seçimi	7
Bireysel çalışmayı sürdürme (radyo dinleme, T.V. izleme, yabancı filme gitme)	27

Dinleme becerileri ile ilgili yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin sınıf içi dinleme aktivitelerini yetersiz bulduğunu, bu nedenle çoğunluğun bu becerinin geliştirilmesi için sınıf dışı aktivitelere de yer vermek ve bireysel çalışmayı sürdürmek gerektiği konusunda fikir belirttiği gözlenmiştir. Ö27 “özel olarak bir şey yapmıyorum ama bunun yetersiz olduğunu biliyorum” diyerek ders dışı dinleme aktivitelerinin önemine işaret etmektedir (Vandergrift, 1999; Field, 1998; Gary Gary, 1981).

Ö31 ise dinleme becerisini *Google Çeviri* adlı internet tabanlı programa çeşitli kitaplardan cümleler yazıp okunuşlarını dinleyerek farklı bir şekilde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin gerek bilişsel strateji geliştirme gerekse dinleme teknikleri (Vandergrift, 1999; Field, 1998) kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları dikkat çekmektedir. Gerçek yaşamdan alınmış dinleme parçaları, diyaloglar, videolar, radyo veya TV programı kesitleri dinleme aktivitesi olarak daha isabetli olduğu için sınıf içi dinlemelerde bunlara daha çok yer verilmesi gerekmektedir (Field, 1998; Dozer, 1997; Marks, 2000). Böylece öğrenciler gerçek

yaşama dair konuşmalara şahit olmaktadır. Otantik materyal seçme konusunda öğrencilerin de hemfikir olduğu gözlenmektedir (Ö18).

Dil öğretiminde bir diğer beceri olan konuşma becerileri ile ilgili yüz yüze görüşme analizleri yapılmış ve içerikler tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.12. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin konuşma becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Konuşma becerisini kazanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir sorusuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar	Frekans
Dilbilimsel ve kültürel farklılık	2
Kaygı ve korku	5
Motivasyon ve kendine güven eksikliği	4
Telaffuz problemleri	5
Çekingenlik	6
Hedef dile maruz kalamama, Pratik eksikliği	18
Derse katılım azlığı	5
Konuşma becerilerinde teknik ve iletişim yetilerini kullanamama	6
Dile olan hakimiyet, yatkınlık eksikliği (gramer, kelime, akıcılık telaffuz	11
Sosyo-lingustik yeterlilik (konuşmaların ne zaman, niçin ve ne şekilde olduğunu anlama)	0
Yerli konuşmacılarla az iletişim	17
Söylem yetkinliği	18
Stratejik yetkinlik	2
Konuşulacak konuların ders içeriğine ve öğrenene ilginç gelmemesi	3
Öğrenme stili farklılığı	1
Kültür şoku, ev özlemi, sosyal zorluklar	0

Konuşurken öğrencilerin karşılaştığı başlıca zorluklar heyecanlanma (Ö1,Ö5), çekinme (Ö2,Ö3,Ö5, Ö10), yanlış yapmaktan korkma-kaygı (Ö17, Ö21, Ö28), özgüven eksikliği (Ö21), akıcı konuşma (Ö22), telaffuz problemleri (Ö22,Ö23), konuşma için gerekli süre tanınmaması (Ö29) olarak dile getirilmiştir. Ayrıca konuşma için doğrudan uygulama imkanının olmaması (Ö6, Ö7, Ö13, Ö16, Ö32), ders saatlerinin yetersizliği (Ö14, Ö19, Ö20, Ö25, Ö27)de bu bağlamda dile getirilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu konuşma derslerinde hedef dile maruz kalamama, pratik eksikliği, yerli konuşmacılarla az iletişim, söylem yetkinliği gibi problemlere dikkat çekmektedir. Hiç değinilmeyen zorluklar arasında kültür şoku, ev özlemi, sosyal zorluklar (Ö0) ve sosyo-lingustik yeterlilik gelmektedir (Ö0). Ancak dilin öğrenildiği sosyal ortam düşünüldüğünde kültür şoku, ev özlemi, sosyal

zorluklar gibi dil öğreniminde karşılaşılabilecek sorunların burada bahsedilmemesi normal olmalıdır.

Öğrencilerin yaşadıkları yabancı dilde akıcı konuşabilme sorununa kendilerince buldukları çözümler arasında; konuşma gruplarının daha az sayıda öğrencilerden oluşması, yabancı hocaların derslere girmesi (Ö5), gramer hatalarının üstünde durulması (Ö8), daha çok kelime edinimi (Ö12, Ö13) vardır. Ayrıca konuşma ders saatlerinin artırılması (Ö14, Ö19, Ö20, Ö25, Ö27), serbest konuşma kulüplerinin oluşturulması (Ö15), okulun kısa süreliğine de olsa öğrencilerini yurt dışına gönderebilmesi (Ö16), konuşma becerisinin gelişmesi için herhangi bir yabancı dilin konuşulacağı mahalleler oluşturulması (Ö30) diğer çözüm önerilerindendir.

Tablo 5.13: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Konuşma becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar	Frekans
Bilişsel, kültürel ve dilsel yükü azaltma	0
Öğretim teknik ve yaklaşımları uygulama ve değerlendirme	0
Gerektiğinde ana dil kullanma	0
Farklı konuşmacıları dinleme	14
Yerli konuşmacılarla daha fazla etkileşim halinde olma	18
Türe özgü kelimeler edinme	1
Daha çok farklı materyal okuma	0
Daha çok yazma	1
Öğrenenler doğallık, yaratıcılık ve özgünlüğe teşvik edilmeli	0
Daha çok pratik yapma	25
Telaffuz, tonlama, vurgu öğretilmeli	7
Öğrenme stillerinin farklılığı, motivasyon ve sınıf içi etkileşim göz önünde tutulmalı	0
Yabancı dilde konuşma becerisi en iyi konuşulduğu ülkede öğrenilir	2

Konuşma becerisi ile ilgili yazılan öğrenci görüşlerinin sonucunda, hedef dilin konuşmacıları ile daha fazla etkileşim halinde olma, daha çok pratik yapma ve farklı konuşmacıları dinleme öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerektiğini düşündüğü temel aktivitelerdir (Ferris&Tagg, 1996; Shumin, 2002; Lazaraton, 2001; Rossiter, Derwing, Manimtim, Thomson, 2010; Sawir, 2005). Öğrencilerin genel anlamda konuşma becerisi için yaptıkları bireysel çalışmaların başında varsa yerli konuşmacılarla yüz yüze veya internette sanal olarak

konuşma şeklinde olmaktadır. Daha şanslı öğrenciler tatillerini turistik bölgelerde çalışarak veya “work and travel” gibi fırsatları kullanıp 3 aylık sürelerle yurt dışında kalarak konuşma becerilerini geliştirebilmektedirler.

Öğrenciler tarafından dile getirilen farklı çalışma metotları arasında Ö13 kelime ezberlemiş, Ö14 ise konuşma dilinde kullanılan kısaltmalar ve telaffuzlara odaklanarak çalışmıştır. Ö15 ise internetteki arama motorlarında örnek konuşma diyalogları dinleyip tekrarlayarak çalışma metodu geliştirdiğinden bahsetmiştir. Ö 30 ise ayna karşısında İngilizce konuşmaya çalışmaktan bahsetmiştir.

Dil bilgisi öğretimi sırasında zaman zaman ana dil kullanılmasına ihtiyaçları olduğu halde bundan bahsedilmemesi dikkat çekicidir (Miller ve Endo, 2004). Farklı konuşmacıları dinlemenin konuşma becerisinin gelişmesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Ferris ve Tagg, 1996). Öğrencilerin 14’ü bu konuya vurgu yapmıştır.

Hedef dilin öğrenilmesi sırasında edinilmesi gereken becerilerden bir diğeri de okuma becerisidir. Öğrencilerin okuma edinme konusunda yaşadıkları güçlükler ile bu güçlüklerin üstesinden gelmek için izledikleri strateji de benzer şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 5.14. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin okuma becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Okuma becerisini kazanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir sorusuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar	Frekans
Metnin zor ve seviye üzerinde olması	15
Konuların ilgi çekici olmaması	3
Konuların veya metnin öğretmen tarafından seçilmesi	2
Sınırlı kelime bilgisine sahip olmak	9
Gerekli ön bilgi eksikliği	7
Öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmaması	8
Okuma stratejilerinin bilinmemesi	2
Yetersiz güdülenme	2

Öğrenciler okuma becerisinde karşılaştıkları güçlüklerin başında ilk kez görülen kelimeleri okumada ve telaffuzda zorluk yaşama (Ö8, Ö13, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö28), okuduğunu anlayamama (Ö10, Ö17, Ö19, Ö23, Ö30, Ö32) gelmektedir. Bunlara ilaveten ne okuyacağını bilememe veya severek okuyacağı kaynak

bulamama (Ö2, Ö18), ilk kez görülen parçaları okumakta zorlanma (Ö1), kaygı (Ö6, Ö27, Ö32) ve kelime bilgisi yetersizliği (Ö19, Ö28) yine öğrenci temelli zorluklar olarak kayda geçirilmiştir. Ayrıca materyal temelli eksiklik olarak da bazı metinlerin dilinin ağır olması (Ö3) dile getirilmiştir. Okuma becerisi kazandırmak için okunan metinlerin zor veya seviye üzerinde olduğunu düşünmeleri öğrencilerin okuma becerisini kazanırken yaşadıkları problemin başında gelmektedir (Ferris&Tagg, 1996; Prowse, 1999; McIver, 2001; Pang ve diğerleri, 2003; İnal, 2007). Buna rağmen öğrenciler metnin kendileri tarafından seçilebileceğine ihtimal vermemiş olacaklar ki (Ö2) hariç hiçbir öğrenci okuma parçaları seçiminin kendilerine bırakılmasından bahsetmemektedir (Konuların veya metnin öğretmen tarafından seçilmesi Prowse, 1999). Yetersiz güdülenme (Ö2) ile okuma stratejilerinin bilinmemesi (Ö2) (İnal, 2007) en az değinilen diğer iki noktadır. Okuma becerilerinde karşılaşılan problemlerden kelimelerin okunuşu ve telaffuzlarına değinildiği kadar sınırlı kelime bilgisine sahip olmaya değinilmemesi de benzer şekilde dikkat çekmektedir (Alyousef, 2006; İnal, 2007).

Öğrenciler tarafından okumada becerisi edinmede karşılaşılan sorunlara çözümler önerilmiştir. Bu bağlamda ders içerisinde kullanılacak okuma parçaların önceden sunulup bunlara önceden çalışılabilmesi (Ö1) ile derslere hazırlıklı gidilmesi (Ö7) öğrencinin hazır bulunuşluğu ile ilgili çözüm önerileridir. Ders esnasında öğrencinin daha etkin kılınması (Ö6) , dışardan fazladan okuma materyali getirilerek derse dahil edilmesi (Ö9), yetersiz güdülenmenin ortadan kaldırılması (Ö14, Ö25) ile ders sırasında telaffuzların düzeltilmesi (Ö25, Ö28) ders içi çözüm önerileridir. Bunlara ilaveten, ders dışında kitap okutulması ve bundan öğrencilerin sorumlu tutulması (Ö5, Ö14) ile daha genel anlamda sınıf dışı kitap okuma (Ö11, Ö13, Ö17, Ö25, Ö26, Ö31) da sınıf dışı çalışma etkinlikleri olarak önerilmiştir. Konuların ilgi çekici olmaması (McIver, 2001) yalnızca üç öğrenci tarafında tartışılırken, okumada gerekli ön bilgi eksikliğine (Alyousef, 2006; İnal, 2007) yedi öğrenci tarafından yer verilmiştir.

Tablo 5.14: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Okuma becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar	Frekans
Metinlerin doğru zorlukta olması, seviyeye uygun kitap, kısa hikaye, roman okuma	22
Okunan metinlerin ilgi alanlarına hitap etmesi	2
Okuyucunun önceki bilgileri ve kültür özelliklerini barındırmalı	2
Özgün metinler kullanılması	8
Metinlerin mümkünse öğrenciler tarafından seçilmesi	4
Öğrenciler okuma için motive edilmeli	1
Öğrencilerin farklı okuma hızlarına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı	0
Sınıf dışı okumaların arttırılması	19
Öğrencilerin deneyimlerine uygun olma, anlam ifade etme	1
Kelime öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirilmeli	1
Okuduklarını sözlü anlatım yolu ile paylaşabilecek öğrenme ortamları oluşturma	1
Metinler grup çalışması yapmaya olanak sağlamalı	0

Okuma becerisinin geliştirilmesi için yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin en yaygın yaptığı sınıf dışı aktivitenin hedef dilde kitap, hikaye ve roman okuma olduğu gözlenmiştir (Ferris&Tagg, 1996; Prowse, 1999; McIver, 2001; Pang vd, 2003; İnal, 2007). Yurtdışında okuma konusunda çokça değinilen özgün metinler seçilmesi (Berardo, 2006; Alyousef, 2006) ve metin seçimlerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi önerilerine öğrenciler arasında değinenlerin sayısı oldukça azdır (Alyousef, 2006; McIver, 2001; Prowse, 1999; İnal, 2007). Ayrıca, kelime öğrenme stratejileri öğrencilerin en zayıf oldukları alanlardan biri olmasına rağmen bu konuda da yeterince dönüt alınmamıştır. Öğrencilerin okuduklarını sözlü anlatım yolu ile paylaşabilme ortamlarının olması ve metinlerin grup çalışması yapmaya olanak sağlaması konusuna neredeyse hiç değinilmemiştir (İnal, 2007). Öğrenciler arasında yaygın olmayan okuma metotları arasında Ö5 yabancı dilde CDli kitaplar okuyarak hem dinleme hem de okuma becerisini geliştirebildiğine değinmektedir.

Dil öğretiminde en zor becerilerin başında yazma becerisi gelmektedir. Öğrencilerin bu becerileri edinirken karşılaştığı sorunlar ile bu sorunların bertaraf edilmesi için geliştirdikleri stratejiler değerlendirilmiştir.

Tablo 5.15. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin yazma becerisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Yazma becerisini kazanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? sorusuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar	Frekans
	0
Konuların soyut ve öğrencilerin yaşantısıyla alakasız olması	8
Ders saatlerinin sınırlılığı	1
Yazma öncesi hazırlık aşamasının göz ardı edilmesi	0
Okuma alışkanlığı eksikliği	0
Sınıfların kalabalık olması	4
Bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi	6
Öğrencinin yazma dersine yeterince güdülenmemesi	1
Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma	7
Ders dışında yazma konusunda yardım alamama	5
Sözcük dağarcığının yetersiz olması	1
Yeterince düşünülmeden yazmaya başlanması	1
İsteksizlik, cesaretsizlik, yazı hazırlama güçlüğü	0
Önyargı	11
Hazır bulunuşluk düzeyi	4
Öğretmen	10
Yöntem	

Öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunların başında cümle kurarken zorlanma (Ö1), düşünceleri yazıya dökmekte zorlanma (Ö1, Ö10), dilbilgisi ve kelime bilgisi eksikliği (Ö7, Ö13), yazarken süre sıkıntısı yaşama (Ö9) ve konu bütünlüğü olan metin oluşturmada zorluk çekme (Ö12) gelmektedir. Bu sorunların çözümü adına öğretmenlere bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler ise sınıfta yazma pratiğine yer verilmesi (Ö1, Ö16), daha çok ödev verilerek yazmaya teşvik edilmesi (Ö3, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17), öğrencilerin serbest yazabilecekleri uygun ortam oluşturulması (Ö3), öğreticinin derse daha hazırlıklı girmesi (Ö15) ve yazma derslerinin ders saatinin arttırılması (Ö16) şeklinde sıralanmıştır.

Yazmada motivasyonun önemli olduğu, öğrencinin yazma dersine yeterince güdülenmemesi yazma sorunları arasında belirtilmektedir (İnal, 2006). Ö18 de bu konuya işaret etmekte ve öğrencilerin yazmak için bir sebebe ihtiyaç duyduklarını şu cümlelerle ifade etmiştir. “Yazma için bir neden gerekir. Öğrenci niye ve kime yazmalı? Fakülte girişindeki panoda yazılar sergilenebilir.” Bu öneri öğrencilerin yazmaya motivasyonu için farklı yöntemlere ihtiyaç olduğu gerçeğini hatırlatmaktadır.

Tablo 5.16: Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin yazma becerisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Yazma becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız? sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar	Frekans
Yaşamlarıyla alakalı olması	3
İlginç konular seçilmesi veya direk konuların öğrenciye seçtirilmesi	2
Geleneksel yazma yöntemlerinin kullanılmaması	1
Öğrencilerin hata yapma korkusunu yenmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirme	1
Öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirilmesi	0
Yazma öncesi hazırlık yapılmalı	2
Farklı teknik ve yöntemlerle verilmesi, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi	2

Yazma becerisiyle ilgili yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin ders dışında bu beceriyi geliştirmek adına çok çaba sarf etmedikleri gerçeğine ulaşılmıştır. Yalnızca birkaç öğrencinin günlük tutma, serbest paragraf, metin vb. yazma gibi çalışmalar yaptığı (Ö2, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö25, Ö26) gözlenmiştir. Buna ilaveten Ö25 okuduğu yazıların özetini çıkarmak suretiyle yazma becerilerini geliştirmeye çalıştığını vurgulamıştır.

Yazmada hata yapmaktan korkmanın yazma becerilerini olumsuz etkilediği gerçeğine literatürde bahsedilmesine (İnal, 2006) rağmen öğrencilerden bu konuya değinen yalnızca bir öğrenci (Ö21) olmuştur.

Yazma becerisini öğrencilere daha cazip kılabilmek adına yapılması gerekenlerden ilki yazacakları konuların yaşamlarıyla alakalı olup o konuda yaşanmışlıklarının, tecrübelerinin olmasına dikkat etmektir (Bello, 1997; Arıkan, 2006). Bir diğer husus da yine yazılacak konuların ilginç olmasına veya öğrenci tarafından seçilmesine gayret edilmesidir (Bello, 1997). Yazma öncesi gerek beyin fırtınası tekniklerini (brainstorming) kullanarak gerekse taslak hazırlayarak (outline) hazırlık yapılması gereğinden literatürde sıkça bahsedilmesine rağmen öğrencilerden yalnızca bir kaçı bunun farkındadır (2Ö) (Durukafa, 1992; Wheeler, 2002; Rico, 1993, 1976, 2000 Akt. İnal, 2006). Öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendireceklerini bilmeleri yazmadan alınacak başarılı dönütler için gereklidir. Ancak hiçbir öğrenci bu gerçeğin farkında değildir (İnal, 2006). Bulgular,

öğrencilerin yazma becerisinde öğretenden kaynaklanan sorunları tespit etmede başarılı oldukları ancak öğrenciden kaynaklanan sorunlar ile ilgili yeterince malumat sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu beceriyi öğrenmeyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğu sonucuna varılabilir.

Ülkemizde dil öğretme sürecinde en fazla önemsenen ve merkezi dil sınavlarında da yoğunlukla ölçülen beceri dil bilgisi yeterliliğidir. Bu becerinin edinilmesinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ile sorunların aşılması adına öğrenci stratejileri irdelenmiştir.

Tablo 5.17. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dilbilgisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Dilbilgisi öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir sorusuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar	Frekans
Sıkıcı olması-tekrar ve ezbere dayalı	9
Öğrencilerin öğrenme tarzlarının farklı olması	2
Öğretme yöntemi	10
Geleneksel yöntemle öğretilmesi	6
Dilbilgisinin yeteri kadar uzun ve açık öğretilmemesi	9
Nitelikli gereç yetersizliği	3
Kuralların çabuk unutulması	10
Soyut olması	3
Öğrencilerin önceki dil öğrenme tecrübelerinin yetersiz olması	0
Öğrencilerin dilbilgisini zor bulmaları	1
Grammer de hata yapmaktan kaçınma eğilimi	0
Dikkat, anlama, ezber ve motivasyon eksikliği	4

Dilbilgisi öğretimi sırasında öğrencilerin sıklıkla yineledikleri sorunların başında dilbilgisi kurallarının çabuk unutulması ve öğretme yöntemi gelmektedir (Ö5, Ö7, Ö13, Ö19) (Fotos and Ellis, 1991; Erdem ve Çelik, 2011) ki bu genellikle “grammar-traslation method” diye bilinen geleneksel yöntemdir (Taylor 1986 Akt. Aydın, 1999; Erdem ve Çelik, 2011). Ayrıca kuralların çabuk unutulduğu, tekrar ve ezbere dayalı olduğu (Ö9, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö26) düşünülmektedir (Fotos ve Ellis, 1991; Erdem ve Çelik, 2011; Şirin, 2012). Bazı öğrenciler ise ders çalışmak için kaynak bulma sıkıntısı yaşadıklarını beyan etmişlerdir (Ö10, Ö11, Ö14). Dilbilgisi öğretiminde ana dil kullanılması gerektiğine, özellikle zor yapıların hedef dilde anlatıldığında anlaşılamadığına değinilmektedir (Ö26). Ayrıca dilbilgisi öğretiminde liseden itibaren aynı konular üzerinde zaten çokça durulduğu farklı bir

bilgi edinilemediği yaşanan sorunlar arasındadır (Ö29). Dilbilgisi öğretiminde literatürde üzerinde durulmayan ancak öğrencilerin ısrarla yineledikleri (Ö6,Ö7,Ö13) öğretene yeterliliği de sorun olarak sıralanmıştır.

Öğrencilerin ortaya koydukları problemlerin aşılması adına yaptıkları öneriler ise öğretmenlerin geriye dönük hatırlatmalar yapması (Ö1), (Erdem ve Çelik, 2011), Dilbilgisinde yalnızca kuralların verilmesi değil bu kuralların eğlenceli ve sıkıcı olmayacak şekilde öğretilmesi ve çokça örneğe yer verilmesi (Ö13, Ö16) şeklindedir. Derslerin sıkıcılıktan kurtarılması için teknoloji kullanılması önerisi (Ö16) ile karmaşık olan gramer konularının öğrenciler tarafından kodlanarak öğretilmeleri (Ö20) önerilmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan farklı öneri ise nitelikli kaynak yetersizliği ile ilişkilendirilebilecek dilbilgisi öğretimi sırasında farklı kaynaklardan yararlanma ders kitabına bağlı kalmama (Ö3, Ö4) önerisidir. Öğreticiden kaynaklanan sorunun çözüm önerilerinden bir diğeri ise öğretene konuları öğrencilerin idrak seviyesine yaklaştırarak anlatması gereğidir (Ö25).

Tablo 5.18. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin dilbilgisini geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Dilbilgisi becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar	Frekans
Dilin üç boyutu olan şekil, anlam ve kullanım birlikte öğrenilmeli	7
Dilbilgisi öğretimi öğrenci bilincini arttırmaya yönelik olmalı	0
Dilbilgisi öğretimi anlamlı iletişime fırsat tanımalı	2
Dilbilgisi öğretiminde dilbilimin kılavuzluğuna başvurmak	0
Dilbilgisi öğretilirken ezberden kurtulmak için tanımdan örneklere değil örnekten ve sezdirdikten sonra kurala ulaşılacak bir yöntem kullanılmalıdır.	3
Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi, Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi, Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması	2
Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırmaya yapmaları sağlanmalıdır	3
Hazırlanan materyal ve ders, ekonomik, kolay ve etkili olmalı	0
Öğrenenin dikkatini çekmeli, anlamasını, akılda tutabilmesini ve motivasyonunu sağlamalı	3
Dilbilgisi öğretimi öğrenenin yaş, seviye, ilgi, ihtiyaç, önceki tecrübe ve bilgilerine, beklentilerine ve amaçlarına uygun olmalı	1

Ancak, öğrencilerin öğrenme tarzlarının farklı olması (Thornbury, 1999; Şirin, 2012) çok az öğrenci tarafından bahsedilmiştir. Oysa hemen hemen her öğrencinin dilbilgisi çalışma ve anlama yöntemi farklıdır. Öğrencilerin önceki dil öğrenme tecrübelerinin yetersiz olması (Thornbury, 1999; Sawir, 2005) ve gramer de hata yapmaktan kaçınma eğilimi (Sawir, 2005) öğrencilerin dilbilgisi öğreniminde hiç bahsetmediği iki yöndür. Dilbilgisinin yeterince uzun ve açık öğretilmemesi karşımıza çıkan problemler arasındadır (Taylor 1986 Akt. Aydın, 1999). Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerden bazıları konular üzerinde daha fazla durulması gerektiğini fakat bunun için ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir (Ö8).

Dilbilgisi kurallarının nasıl öğretilceği, yabancı dil öğretme yöntemleri açısından günümüze değin gelen tartışma konularındandır. Tablo 5.18 de bahsedildiği üzere dilbilgisi kurallarının tanımından örneklere değil, örneklerden ve öğrencilere sezdirdikten sonra kurala ulaşacakları yöntem kullanma konusunda dilbilimciler birleşmektedir (Erdem ve Çelik, 2011). Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırma yapmaları sağlanmalıdır (Ünalın 2001 Akt. Erdem ve Çelik, 2011). Hazırlanan materyal ve ders, ekonomik, kolay ve etkili olmalıdır. Öğrenenin dikkatini çekmeli, anlamasını, akılda tutabilmesini ve motivasyonunu sağlamalıdır (Thornbury, 1999). Dilbilgisi öğretimi öğrenci bilincinin arttırmaya yönelik olması (Fotos and Ellis, 1991; Şirin, 2012) ve anlamlı iletişime imkan vermesi (Fotos and Ellis, 1991) (Ö2) öğrencilerin farkında olmadığı ancak dilbilgisi öğretimi konusunda vurgulanan iki husustur.

Dilbilgisi, öğrencilerin dil öğrenirken genel anlamda çok problem yaşamadıkları konudur. Ancak tek zorluk çektikleri nokta kuralları hatırlamaktır. Öğrencilerin genellikle konu anlatım, tekrar ve soru çözme şeklinde çalıştıkları saptanmış ve dilbilgisi becerisinin edinilmesi sırasında farklı çalışma şekline sahip olanlara rastlanmamıştır.

Dil öğretiminde edinilen son beceri ise kelime bilgisidir. Genelde akademik düzeyde yüksek sayıda kelime ihtiyacından dolayı öğrenenlerin bu beceriyi geliştirmesine ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bu beceri ile ilgili zorluk olarak gördükleri noktalar ile bu zorlukları aşmak için önerdikleri ve uyguladıkları stratejiler literatür ışığında irdelenmiştir.

Tablo 5.19. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin kelime bilgisi ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Kelime bilgisi edinirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir sorusuna öğrenciler tarafından verilen yanıtlar.	Frekans
Kelimenin fark edilmemesi	0
Kelimenin anlamının çağrıştırılmaması/ kelimenin unutulması	13
Kelimenin kullanımının yapılmaması	15
Kelime edinimini sağlayacak sınıf dışı yaygın okuma yapılmaması	2
Kelime dağarcığını az olması	8
Konteks (metin) dışı kelime öğrenme zorluğu	3

Kelime ediniminde öğrencilerin kelime anlamını çağrıştıramaması veya kelimenin unutulması bu becerinin edinilmesinde yaşanan başlıca sorun olarak belirtilmiştir (Brown ve Perry, 1991; Lawson ve Hogben, 1996; Nation, 2001) (Ö1, Ö12, Ö3, Ö5, Ö16, Ö18, Ö20, Ö26). Kelimenin kullanılmaması ise yaygın karşılaşılan ikinci sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Nation, 2001). Kelime bilgisindeki belirgin bu problem şu şekilde dile getirilmiştir: “Konuşamadığımız için kelimeleri ezberlemek zorunda kalıyoruz” (Ö6, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö26). Öğrencilerin kelime konusundaki yaşadıkları temel problemlerden biri diğeri de aslında kelime dağarcığının az olmasıdır (Brown ve Perry, 1991) (Ö1). Kelime dersi için seçilen kitap ve materyalin uygun olmaması da hedefe ulaşma konusunda diğer bir engel olarak görülmektedir (Ö7, Ö27). Kelime ediniminde kelimenin fark edilmemesi (Nation, 2001) öğrenciler tarafından hiç değinilmeyen nadir noktalardandır. Kelime edinimini sağlayacak sınıf dışı yaygın okuma yapılmaması kelime ediniminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak literatürde tartışılmıştır (Krashen, 1993; Waring ve Nation, 2004).

Kelime anlamını çağrıştıramaması veya kelimenin unutulması sorunun üstesinden gelmek adına öğrenciler, farklı kelime ezberleme tekniklerinin öğretilmesi gerektiği düşüncesindedirler. Ayrıca fazladan materyal olarak kelimelerin zıt anlamlarını ve eş anlamlarını içeren kitapların uygun olabileceği belirtilmiştir (Ö30). Konteks (metinsiz) dışı öğrenme zordur (Lawson ve Hogben, 1996) (Ö21). Bu nedenle bazı öğrenciler yabancı müzik dinleyerek, yabancı filmler izleyerek kelime (Ö20) edinimini sağlamaktadırlar.

Tablo 5.20. Nitel çalışmaya katılan 32 öğrencinin kelime bilgisini arttırmak ve geliştirmek ile ilgili içerik analizi ve bunların frekansları.

Kelime becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız? sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar.	Frekans
Kelime ediniminde zevk için okuma çalışmaları yapılmalı	1
Okunan metinler uygun, ilginç ve anlaşılır olmalı	0
Tekrarlama	16
Uygun yerlerde kullanma	13
Kelimeleri eşleştirme	5
Bilinen materyallerle beraber kullanma	4
Kelime defteri oluşturma	11
Geniş kelime hazinesi oluşturma	1
Yeni kelimelerle eskileri bütünleştir/birleştir	0
Somutluk ve hayal edebilmeyi kolaylaştır	0
Çeşitli kelime öğretimi teknik ve stratejileri kullanma (sözlük çalışması, kelime analizi, hatırlatıcılar, anlam detaylandırma, eşdizimlilik ve sözcük öbekleri, sözsel kullanım	18
Bireysel öğrenme stratejileri teşvik edilmeli	2
İlginç pasajları çevirerek kelime öğretimi sağlanmalı	1
Kelime edinimini sağlayacak sınıf dışı yoğun/yaygın okuma yapma	0

Kelime edinimini nasıl sağlayacakları konusunda çok net olmamakla birlikte her öğrencinin kendi için oluşturduğu bir teknik bulunduğu gözlenmiştir. Kimisi bilinmeyen kelimelerin eşanlamlısını yazarak ezberlemekte (Ö2), kimisi günlük hayatta kullanılan malzemelere, etrafındaki eşyalara benzeterek, sürekli yazarak ve tekrar ederek (Ö5) çalışmaktadır. Kelimeleri küçük kağıtlara veya kartlara yazıp asarak ezberlemekte, telaffuzlarını da sesli sözlükler kullanarak öğrenmektedirler (Ö4, Ö13, Ö19, Ö22). Kelime ezberinde alışlagelmiş bulmaca çözmek, yabancı dergiler okumak, kelimeleri renkli/kağıt üzerine anlamlarıyla yazarak ezberlemek, kelimeleri Türkçe karşılıklarını da yazarak kavanoza atıp çekmek gibi metotlar kullananların yanı sıra farklı kodlama yöntemleri kullananlar da bulunmaktadır. Örneğin Ö3 kelime ezberlerken tekrar ile birlikte daha kalıcı olduğu için Türkçe çağrıştıracak şekilde ezberlediğini belirtmektedir. (Örnek: Compulsory-tombul sürü) Öğrenciler arasında en yaygın olarak yapılan kelime çalışmaları arasında; birtakım ezber teknikleri kullanma, tekrar etme, uygun yerlerde kullanma ve kelime defteri oluşturma (Ö26, Ö27) dikkat çekmektedir. Kelime edinmesi sırasında sözlük çalışması, kelime analizi, hatırlatıcılar, anlam detaylandırma, eşdizimlilik ve sözcük öbekleri, sözsel kullanım gibi teknikler literatürde çok sık karşılaşılan tekniklerdir (Brown ve Perry, 1991; Sökmen, 1997; Shen, 2003).

Farklı yöntem olarak bilmediği kelimelerden oluşturduğu sözlüğe çalışmak (Ö25), kelimeleri ezberlemek üzere tablo oluşturup, kelimenin ilk gördüğü halini (kitapta, ünite), Türkçesini, cümle içinde kullanılışını yazarak bu tablolara çalışmak (Ö15), kelimenin sıfat, isim, zarf ve fiil hallerini de ekleyerek öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye çalışmak (Ö19) gibi yöntemler de uygulanmaktadır. Ayrıca, bir öğrencinin “Kelime öğrenmede görselliğin önemli olduğunu düşünüyorum. Örneğin marketten aldığımız buzlu çay kutusunun üzerinde ‘ice-tea’ kelimesini görünce bu kelimeyi hemen algılıyoruz ve unutmak mümkün olmuyor” yargısı öğretiminde görsellik özelliğinden faydalanılması benzer şekilde ilginç bir kelime öğrenme stratejisi olarak kaydedilmiştir.

Kelime ediniminde öğrencilerin çoğu tarafından göz ardı edilen ancak kelime hazinesini en fazla geliştiren aktivite hedef dilde zevk için yapılan okumalardır (Krashen, 1993; Sook-Cho ve Krashen, 1994; Waring ve Nation, 2004). Öğrencilerden yalnızca bir tanesi bu tekniği uyguladığını belirtmiştir. Öğrencilerin hiç bahsetmediği ya da kullanmadığı kelime edinim metotlarından biride ilginç pasajları çevirmek olarak tespit edilmiştir (Heltai, 1995).

Öğrenciler her ne kadar kendilerince bir takım stratejiler geliştirseler de ders esnasında bazı faydalı hafıza teknikleri üzerinde durulması gerektiğini savunmaktadırlar (Ö3). Bu konuda hocalara düşen bir diğer sorumluluk kelime bilgisini arttıracak ödevler vermeleri ve kelime ezberinden öğrencileri sorumlu tutmalarıdır (Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö29). Bir diğer husus, öğrenciler kelimeleri nerede ve nasıl kullanacakları konusunda öğretmenlerin yön vermelerini beklemektedirler (Ö27). Sonuç olarak öğrencilerin kelime ediniminde sorunları çoğunlukla tespit ettikleri ve bunları aşmak için oldukça farklı stratejiler geliştirdikleri gözlenmiştir.

XII. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

12.1. Sonuç

Ülkemizde yıllardır süregelen dil öğrenme-öğretme çabaları ve bu çabaların yapılan araştırmalara göre hedefine ulaşamaması ile ilgili hem bilimsel hem de toplumsal konsensüs oluşmuştur. En fazla sorgulanan ve hemen herkesin dikkatini çeken ise üniversite düzeyinde çoğunlukla İngilizce olan zorunlu yabancı dil ile hazırlık basamağında öğretilmeye çalışılan yabancı dil konusunda yeterli verimin alınamadığı sonucunda araştırmacılar birleşmektedir (Gömlüksiz,1998, Gökdemir, 2005; Tosun, 2006). Avrupa ülkelerindeki üniversitelerde ise durum oldukça farklı görünmektedir. Avrupa Topluluğunda 20-24 yaş arası gençlerin %83'ünün en az bir yabancı dile hakim olduğunu, bu oranın daha yaşlılarda %50 civarında, Belçika, Hollanda ve İsviçre gibi ülkelerde ise oranın çok daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Doğan,1993). Ancak, bu ülkelerde yaşayan çocuklar tüm yaşamları boyunca doğrudan ya da medya yoluyla yabancı dillerle iç içe olmaları, dillerin Hint-Avrupa dil ailesine ait olup kardeş diller olmaları, ortak din ve kültür, vize ve pasaport gerektirmeden seyahat imkanı ile kişi başına düşen gelir yüksekliği sayesinde var olan imkanlar bu ülkelerde dil eğitim başarısı için önemli sayılmıştır (Tosun, 2006).

Mevcut çalışmada ise Kafkas Üniversitesinde farklı düzeylerde dil eğitimi gören 380 öğrenciye ölçek uygulanmış ve sonuçları nicel analize tabi tutulmuştur. Ayrıca 32 öğrenciden alınan nitel veriler literatür ışığında irdelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın alt problemleri dikkate alınarak sırayla tartışılmıştır.

12.1.1. I. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Demografik veriler baz alınarak yapılan analizlerde devam edilen bölüm ve eğitim düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan lise türünün herhangi bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir. Yabancı dil öğrenen kişilere ait yeterlilik düzeyi, yaş, cinsiyet ve motivasyon gibi diğer değişkenler kapsamında daha önce deneysel araştırmalara konu yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunda, demografik veriler öğrenme stratejilerin öğretilmesinin dil edinme becerisine etkisi araştırılmıştır. Bilişsel farkındalık oluşturma yoluyla yabancı dil öğretiminin daha etkin bir şekilde yapılabileceği deneysel olarak gösterilmiş ve “iyi bir dil öğrencisi” tanımı ile yaygınlaştırılmaya

çalışılmıştır. Ancak, demografik veriler dil öğretiminde önemli bir faktör olarak bulunmamıştır (Rubin, 1981; Stern 1975).

12.1.2. II. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin anketin nicel sorularına cevaplarından program ile ilgili genel bir memnuniyet görülse de programın daha da iyileştirilmesi için nitel çalışmalarda öneriler dile getirilmiştir. Bu öneriler daha çok derslerin sayıları ile ders sırasında uygulanan metotlara yoğunlaşmıştır. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınamamasının nedeni olarak, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar (Işık, 2008) derslerdeki monotonluk, farklı öğrenme stil ve biçimlerine yer verilmemesi, dört beceriye de eşit şekilde yer verilmemesi, gramere dayalı dil eğitimi yapılması, esnek bir öğrenme ortamına sahip olunmaması (Açat, 2009) yöntem ve program ile ilgili dile getirilen sorunlar olarak özetlenebilir. Ankete dayalı deneysel çalışmalarda da benzer sonuçlara varılmıştır. Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumunun tespit edilmeye çalışıldığı bir çalışmada Türkiye’de 5 farklı üniversitenin farklı fakültelerinin hazırlık öğrencilerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda dil eğitiminde ağırlıklı olarak teoriye yer verildiği, pratik uygulamaların ya ikinci plana itildiği ya da hiç yapılmadığı gözlenmiştir (Gökdemir, 2005). Mevcut çalışmada öğrencilerin programın geliştirilmesi için daha interaktif bir program beklentisi içerisinde oldukları, gramer derslerinin azaltılması buna karşın konuşma ve dinlemeye dönük aktivitelerin çoğaltılmasının önerildiği görülmüştür.

Bu tez çalışmasında elde edilen bulgulara farklı öğrencilerin halen uygulanmakta olan programın konuşma, dinleme, yazma ve kelime bilgisi derslerinin arttırılması gerektiği dile getirilmiştir. Bu durumda mevcut programın haftalık ders saatinin yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Daha önce Fırat Üniversitesinde yapılan benzeri bir çalışmada ders saatinin arttırılması gerektiği önerilmiştir (Gömleksiz, 1993).

Akpınar (2012), “Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve aşılamayan sorunlar” çalışmasında yabancı dili kime, neden ve nasıl öğretiyoruz başlıkları üzerinde

durmuş ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin, insanların kendi ana dilini öğrenirken maruz kaldığı doğal edinime (natural acquisition) olabildiğince yaklaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. İnsanlara ihtiyacı oranında gerekli olan bilgiyi uygun bir metotla ve profesyonel eğitim kurumları tarafından verilmesi önerisinde bulunmuştur.

Yabancı dil edinimi ile ilgili literatürün ezici çoğunluğu mevcut durumun tespitine dönük betimsel çalışmalardır. Ancak, yurt dışında yabancı dil ediniminde dil öğrenenlerin kullandığı öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin dile öğrenme başarısı üzerine ankete dayalı deneysel çalışmalarda yapılmıştır. Öğrenme stratejilerinin deneysel çalışılması ile ilgili en temel sorun stratejilerin gözlemlenebilir olmamalarıdır. Her ne kadar dinleme becerilerinin geliştirilmesi için *not tutma* gibi sınırlı sayıda strateji dışarıdan gözlemlenebilir ise de *seçici dikkat* gibi stratejiler ile ilgili araştırmalarda öğrencilerle yapılacak görüşmeler ve ankete dayalı çalışmalar en önemli araştırma metodu olmuştur. Her ne kadar bu konularda elde edilen veri öğrenci beyanları ile sınırlı kalmış olsa da, çalışmalar sırasında öğrencilere yardımcı olacak ipuçları çalışmada kullanılan anketlere başarılı bir şekilde yerleştirilmiştir (Rubin, 1975; O'Malley ve Chamot, 1990; Wenden, 1991; Cohen, 1998). Dil öğreniminde etkin stratejilerin tespitine dair çalışmalarda kültürel farklılıkların dil öğrenme stratejilerini etkilediği bulunmuştur. Örneğin etnik olarak Çinli olan ve kendi dillerinin yanında Singapur dili de konuşan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken (Fransızca veya Japonca) daha etkin olan stratejilerden ziyade sosyal stratejileri tercih ettikleri gözlenmiştir (Wharton, 2000). Benzer şekilde ana dili İspanyolca olanlar ile bu dili yabancı dil olarak öğrenenler arasında yazma becerisini geliştirmede farklı stratejiler tercih edilmiştir (Olivares-Cuhat, 2002). Dil öğreniminde öğrenme stratejilerinin test edildiği bir diğer çalışmada Modern Standart Arapça öğrenen öğrencilerden Arap kökenli olanlar ile bu dili ilk defa öğrenen kişilerin dil öğrenme stratejileri karşılaştırılmış ve birçok ortak yön keşfedilmiştir. Özellikle kendi bildikleri Arapça ile Modern Standart Arapça arasında farkların algılanması için tıpkı Arapça bilmeyen muadilleri gibi üstbiliş (kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve süreçleri kontrol edebilmesi) stratejisi kullanmakta iken Arapça telaffuzu bildikleri için dinleme becerilerinde muadillerinden farklı stratejiler kullanabilmiştir (Keatley vd, 2004).

Yurt içinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi yurt dışında yürütülen araştırmalarda da yabancı dil öğreniminde en sık zikredilen problemler arasında hedef dilin uygun bir şekilde öğretilmemesi gelmektedir. Bu konuyla ilgili kendisi de hali hazırda bir üniversitede öğretim üyesi olan Kannan, (2009) dil sınıflarında yabancı dil öğretiminde iki dilli bir yöntem takip edildiğini ve bunun ancak yavaş öğrencilere yardımcı olacağını savunmaktadır. Öğrenciler anlamadıkları kısımlara ana dillerinde açıklama istemekte öğretmenler de açıklama yaparken öğrencilerin ana dilini kullanmaktalar. Bu ise İngilizce dil öğretimi uzmanlarına göre yanlış bir metottur.

Motivasyon ve çalışma eksikliği, kaygı, korku ve endişe, derse katılıma isteksizlik, ders dışında dil öğrenme için yeterince zaman ve çaba harcamama, bir dili nasıl öğreneceklerini bilmemeleri, bilişsel stratejilerden ve kendi öğrenmelerini takip edebilecek bilgilerden yoksun olmaları ise dil öğretiminde öğrenci faktörünün içerisinde değerlendirilmektedir.

Dil eğitiminde motivasyon genelde iki başlık altında incelenebilir. Bu başlıklardan ilki dil öğrenmenin sosyal ve ekonomik öneminin kavranması olarak formüle edilebilir. 18. Yüzyıldan beri neden yabancı dil, özellikle de batı dillerinin öğretimi için bu kadar ısrar edilmesinin gerekçeleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde açıklanmıştır. Doğan, (1996) “Ana dili dışında geçerli bir yabancı dili iyi bilmek bilgisayar çağı insanı olmanın gereğidir” demektedir (Akt. Çelebi 2006). Yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik ve diğer alanlarda uluslararası işbirliği için koşuldur ve bu yolları açmak için bir anahtardır. Dil bilmenin iş bulma; eğitim olanağı; kendi ülkesinde etkin olabilme veya bir başka ülkeye gitme olanağı; kültürel ufku geliştirme; siyasi düşünce ve dini inançlarını ifade etme gibi daha birçok avantajı olduğu vurgulanmıştır. (Aydoslu, 2005; Kuzeci, 2013). Mevcut çalışmada ise öğrencilerin Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunun bileşenlerini oldukça iyi analiz edebildikleri, günümüz koşullarında dil öğrenmenin önemli olduğu gerçeğini çok iyi kavradıkları tespit edilmiştir.

Motivasyonun ikinci yönü ise dil eğitiminde başarılı olabilmek için gerekli öğrenme arzusudur ve başarılı bir dil eğitimi için oldukça önemlidir. İkinci dil edinmenin zor olacağı önyargısı ve motivasyon eksikliği belli başlı problemler arasında sayılmaktadır (Arslan, 2009). Hatta dil öğretiminde yüksek düzeyde

motivasyonu sağlanan daha az yetenekli bir öğrencinin, iyi motive edilmeyen daha zeki bir öğrenciden daha büyük bir başarı ortaya koyabileceği önerilmiştir (Reece and Walker, 1998 Akt. Gömleksiz, 2000). Bu tür motivasyon eksikliklerin giderilmesi için televizyon yayınlarının orijinal dilde altyazılı olarak verilmesi, yabancı dil öğretimine erken yaşta başlanması gereği, gramer kurallarını anlatmak yerine daha etkili metotlarla dil öğretmek ve bu sayede öğreneni motive etmek, gerekirse bir süre dilin konuşulduğu ülkelerde bulunabilmek böylece doğal ortamda daha kolay dil öğrenebileceği çözümleri üzerinde durulmaktadır (Arslan, 2009).

Mevcut dil eğitim literatüründe öğretan faktörünün öğrettiği yabancı dile hakimiyet, öğrencileri motive etme ve derse dâhil etme, öğrenci merkezli bir ders işleme, öğrenciye dersin işlenişiyile ilgili görevler verme, pratiğin ikinci plana atılmaması, yetişkin öğrenmesinin farklı olduğunun farkında olunması gibi beceri ve stratejilere sahip olması gerektiği vurgulanmış ve öğretanın bu nitelikleri bir çok çalışmada analiz edilmeye çalışılmıştır. Gömleksiz, 1993 yılında Fırat üniversitesinde yaptığı yükseköğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları adlı yüksek lisans tezinde üniversitede tüm fakültelerde okutulan zorunlu yabancı dillerin (İngilizce, Fransızca, Almanca) öğretiminde karşılaşılan problemleri ve çözümlerini, öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında ayrıntılarıyla ele almıştır. Araştırmasının sonucunda; öğretim elemanlarının etkin yabancı dil öğretimini gerçekleştirecek donanımda olmalarını bunun için lisansüstü eğitim almaları için teşvik edilmeleri gerektiği, dil öğretimde meydana gelen son gelişmeleri ve yenilikleri tanıma imkanı sağlayacak seminer, konferans vb. etkinliklere katılabilmeleri gerektiği, öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olduğu öğretim elemanı sayısının arttırılması gerektiği, öğrencilerin günlük hayatta da öğrendiği yabancı dili kullanabileceği dil kulüpleri, film gösterileri, basit tiyatro ve oyunlar gibi ortamlar oluşturmanın zaruri olduğu, haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, öğretim elemanlarının tek bir yöntem yerine eklemeli yöntem gibi farklı dil öğretim yöntemlerini kullanması gerektiği üzerinde durmuştur (Gömleksiz, 1993). Işık, 2008 yılında, başarısızlığa neden olduğu düşünülen yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler olmak üzere iki temel sorun üzerinde odaklanmıştır. Koordinasyon kurulu oluşturmak, yabancı dil eğitimi planlaması yapmak, yeni bir yabancı dil izlencesi oluşturmak, yöntemsel anlamda düzenlemeye gitmek, yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet

içi eğitimi sistemini düzenlemek gibi probleme öneriler sunmaktadır. Ayrıca anlamlı bir dil öğrenimi için bilişsel yük, kültürel yük, dil yükü ve öğrenme yükü olmak üzere dört engel önerilmiştir. Bu dört engelin birbiriyle sıkıca ilişkili olduğunu, öğretmenlerin, bu yüklerin biri ya da ikisini bile olsa hafifletmek için duyarlı bir şekilde çaba göstererek İngilizce öğrenenlere kendi öğrenmelerinde destek olabileceklerini vurgulamaktadır (Meyer, 2013).

Bu tez çalışmasında öğrencilerin öğreten faktörü ile ilgili ciddi bir sorun görmedikleri tespit edilmiştir. Ancak özellikle yoğun hazırlık ve çaba gerektiren becerilerden olan yazma becerisinde öğreten faktörün yeterince hazırlıklı olmadıkları kanısını dile getirmişlerdir.

Dil eğitim programının önemli bir bileşeni olan öğrenen faktörü en önemli faktörler arasında sayılmıştır. Öğrencinin daha aktif olduğu otonom öğrenme kavramı, yabancı dil öğrencileri için gerekliliği ve öğrenmeyi öğrenmek kavramını irdelemiş, otonom öğrenmenin birçok pozitif özelliğinden dolayı dil öğretmede daha etkili olabileceğini vurgulamıştır (Aydoğdu, 2009). Dil öğrencilerinin genellikle o dili öğrenen ilk nesil olduğundan ailesinde veya çevresinde bu konuda yardım ve destek alacağı kimse olmamasını da bir diğer problem olarak ele almaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin çok üretken olmadıkları neredeyse gramer olarak doğru olan tek bir cümle bile kuramadıkları vurgulanmaktadır (Kannan, 2009).

Gökdemir, 2005’de yaptığı üniversitelerde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumunu irdeleyen çalışmasında 5 farklı üniversitenin farklı fakültelerinin hazırlık öğrencilerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrenci katılımına yeterince yer verilmediği, dersin işlenişiyle ilgili görevler verilmediği ve öğrencilerin de yeterince zaman ve çaba harcamamakta olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada öğrencilerin özellikle gramer derslerinde yetersiz oldukları ayrıca sınıf dışı etkinliklerin öneminin bilinmesine rağmen bunların yeterince yerine getirilmediği gözlenmiştir.

Dil eğitiminde bir diğer önemli faktör ise fiziksel çevre, materyal, okul idaresi ve yönetim sorunu gibi periferik sorunlardır. Çelebi, 2006’da Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi isimli çalışmasında ders kitaplarının içerik olarak Türk insanının kültürüne, düşünce yapısına, öğrenme stillerine özen gösterilmeden hazırlandığını vurgulamaktadır (Çelebi, 2006). Gökdemir, (2005) çalışmasında

yabancı dil hazırlık eğitimi veren üniversitelerde gerekli araç-gereçlerin yeterince sunulmadığını tespit etmiştir. Yapılan başka bir araştırmada ise Burdur ilinde İngilizce öğretmenleri ve öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunların dersliklerin fiziksel koşulları, yabancı dil öğretim araç-gereçleri ve ders kitapları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir (Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005).

12.1.3. III. Alt probleme ilişkin sonuçlar

İngilizce dil ediniminde gerekli altı beceri için öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ile bu sorunlar için öğrencilerin geliştirdiği stratejiler analiz edilmiştir.

Öğrencilerin genel dinlemede problemleri olduğu, kullanılan materyallerle veya cümlelerin uzunluğundan ya da karmaşıklığından kaynaklanan anlayamama sorunu yaşadıkları gözlenmiştir. Anketin yapıldığı dönemde dinleme becerisi için gerekli dil laboratuvarı ile ilgili eksiklik de dile getirilmiştir. Ayrıca dinleme dersinin saatinin görece eksikliği vurgulanmıştır. Öğrencilerin dile getirdiği bu eksiklik bu çalışma sonuçlanmadan önce okul yönetimi tarafından tespit edilmiş dinleme ders saati arttırılmıştır. Yine benzer şekilde bir dil laboratuvarı oluşturulmuş ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenci kullanımına açılmıştır. Ayrıca dinleme becerisi için öğrenciler tarafından dile getirilen “lisedeyken dil sınıfında olmasına rağmen sürekli sınava yönelik çalıştırıldıkları için dinleme ve konuşma derslerine yer verilmediğini bu nedenle dinleme derslerinde çok zorlandığı” kanısı Türkiye’de dil eğitiminin sınav eksenine sıkıştırılmasının en güzel ifadesidir.

Dil öğretiminde bir diğer beceri olan konuşma becerisi ile ilgili öğrencilerin karşılaştığı zorluklar (heyecanlanma, çekinme, yanlış yapmaktan korkma-kaygı, özgüven eksikliği, akıcı konuşamama, telaffuz problemleri, konuşma için gerekli süre tanınmaması) bu beceride karşılaşılan evrensel sorunlardır. Öğrencilerin konuşmada karşılaştıkları zorlukları aşmak için yaptıkları bireysel çalışmaların başında varsa yerli konuşmacılarla yüz yüze veya internette sanal olarak konuşma, tatillerini turistik bölgelerde çalışarak veya “work and travel” gibi fırsatları kullanıp yurt dışında kalmak gibi önerilen stratejileri uyguladıkları gözlenmiştir.

Hedef dilin öğrenilmesi sırasında edinilmesi gereken becerilerden bir diğeri de okuma becerisidir. Öğrencilerin okuma edinme konusunda karşılaştıkları güçlüklerin başında ilk kez görülen kelimeleri okumada ve telaffuzda zorlanma,

okuduğunu anlayamama gelmektedir. Bunlara ilaveten ne okuyacağını bilememe veya severek okuyacağı kaynak bulamama da sorun olarak dile getirilmiştir. Okuma becerisi edinmede karşılaşılan sorunlara çözüm olarak sınıf dışı kitap okuma öğrenciler tarafından bahsedilen en yaygın strateji olarak karşımıza çıkmıştır.

Dil öğretiminde öğrencilerin zorlandığı bir diğer beceri yazmadır. Öğrencilerin bu beceriyi edinirken karşılaştığı sorunların başında cümle kurarken zorlanma, düşünceleri yazıya dökmekte zorlanma, dilbilgisi ve kelime bilgisi eksikliği şeklinde sıralanmıştır. Yazma becerisiyle ilgili yapılan değerlendirme sonucunda, öğrencilerin ders dışında bu beceriyi geliştirmek adına çok çaba sarf etmedikleri ortaya çıkmaktadır. Günlük tutma, serbest paragraf, metin vb. yazma gibi çalışmaların oldukça seyrek yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğrencilerin yazma becerisinde öğretenden kaynaklanan sorunlara yoğunlaştığını ancak kendilerinden kaynaklanan sorunları göz ardı ettiklerini göstermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yazmayı öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de dil öğretme sürecinde en fazla önemsenen ve merkezi dil sınavlarında da yoğunlukla ölçülen beceri dil bilgisidir. Bu becerinin edinilmesinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında dilbilgisi kurallarının çabuk unutulması ve öğretme yöntemi gelmektedir. Öğrencilerin ortaya koydukları problemlerin aşılması adına yaptıkları öneriler ise öğretmenlerin geriye dönük sık hatırlatmalar ile bu kuralların eğlenceli ve sıkıcı olmayacak şekilde öğretilmesi şeklindedir.

Kelime edinimi dil öğretiminde edinilen diğer beceridir. Kelime ediniminde öğrencilerin kelime anlamını çağrıştıramaması veya kelimenin unutulması bu becerini edinilmesinde yaşanan başlıca sorun olarak belirtilmiştir. Kelime anlamını çağrıştıramama veya kelimeyi unutma sorunun üstesinden gelmek adına öğrenciler, farklı kelime ezberleme tekniklerinin öğretilmesi gerektiği düşüncesindedirler. Kelime edinimini için her öğrencinin bir teknik uyguladığı gözlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin kelime ediniminde yaşadıkları sorunları çoğunlukla tespit edebildikleri ve bireysel stratejiler geliştirdikleri gözlenmiştir.

Gömlüksiz’in 2002 yılında üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında üniversitede uygulanan yabancı dil derslerinin yeterliliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin üniversitede uygulanan yabancı dil öğretimini, sınıfların kalabalık oluşu, araç-gereç

eksikliği, kullanılan ders kitabı gibi nedenlerle yetersiz gördüklerini saptamış, dil öğretiminde amaca pek fazla ulaşamadığı ve yabancı dil öğretiminin istenilen düzeyde yürütülemediğini belirlemiştir. Mevcut tez çalışmasında da benzer şekilde Kafkas Üniversitesi dil eğitim materyallerinin, ve fiziksel koşulların eksik olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin fiziksel koşulların iyileştirilmesi için idarenin daha fazla bütçe ayırması gerektiği görüşünde olmaları bu anlamda kayda değer bulunmuştur.

12.2. Öneriler

Dil eğitiminde kullanılan modern öğretim teknik ve yöntemlerinin akademik makale ve yayınlar ve iyi uygulama örnekleri vasıtasıyla sürekli takip edilerek öğrenci beklenti, ilgi ve yeteneklerine en uygun olanlarının kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Üniversitelerde dil eğitime katılan öğretim elemanları sürekli kendi becerilerini geliştirmeye yönelik adımlar atmalıdırlar. Öğretim elemanlarının süreli yayınların ve makalelerin üretimine katkı sunmaları, sempozyumlara katılmaları, öğretilen dilin konuşulduğu ülkelerde belli sürelerle bulunmaya çalışmaları, farklı üniversitelerde aynı dilin eğitim süreçlerini gözlemlemeleri dil eğitimi için oldukça önemlidir.

Dil öğrenmede en önemli engellerin başında motivasyon eksikliği gelmektedir. Üniversitelerde dil öğrenen öğrencilerin, dil öğrenme sürecinin kolay olmadığı, bunun için daha fazla emek, çaba ve zaman harcanması gerektiği konusunda bilinçlendirilmeleri ve güdülenmeleri gerekmektedir. Bu konuda dil eğitimi yapan öğretim elemanlarının, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kötü tecrübe ve yaşanmışlıklarından ve önyargılarından kurtulmaları konusunda yardımcı olmaları gerekmektedir.

Motivasyonu arttırmanın yanında, öğretim elemanlarının öğrencileri etkin dil öğrenme teknik ve stratejilerinden, dil öğrenmeyi öğrenme konusundan, bilişsel farkındalık stratejisinden ve yabancı bir dilin nasıl öğrenileceğinden haberdar etmeleri dil eğitimi için önemli bir anahtar olacaktır.

Öğrenciler öğrenme ortamının bir parçası oldukları için dersin işlenişine katkı sunabilmeli, öğretmenler tarafından öğrenme süreçlerinde gerekli görev ve sorumluluklar verilmelidir. Dil öğrenim süreçlerinde çiftli çalışmalar ve grup

çalışmaları teşvik edilmeli, öğrencinin dil öğrenme sırasında tecrübe ettiği bazı yetersizlikleri arkadaş grubu aracılığıyla izalesinin önü açılmalıdır.

Dil öğrenirken özellikle yazma ve okuma gibi becerilerde öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve şu anki ilgilerinin göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir. Burada amaç, öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir konuda kendini ifade edebilme becerisini kazandırmaktır.

Dil eğitiminde öğrenciler, yabancı dil öğrenmenin zor ve zaman alan bir süreç olduğunu kabul ederek sistematik bir şekilde dil öğrenme sürecine katkı sağlamalıdır. Ders dışında özellikle bazı becerilerin geliştirilmesi konusunda çaba göstermelidirler. Özellikle yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi adına kendi seviyelerine uygun kitaplar aracılığıyla okuma becerilerini geliştirmeli, dilbilgisi ve kelime edinimini gerçekleştirmelidirler.

Etkin bir dil eğitiminde dil eğitimi sağlayan kurumların yönetimi ve idaresinin öğrenme ortamı, derslikler, araç-gereç ve materyal seçimi sürecindeki etkin rollerinden hareketle bu birimlere de önerilerde bulunulmuştur. Yönetimlerin, öğrencilere yalnızca kuralların öğretildiği bir dil öğretimi ortamı değil, öğrendiklerini uygulayıp kullanabilecekleri, dilin alt becerilerini geliştirmeye yönelik, dili ustalıkla kullanabilecekleri ortamlar sağlamalıdır. Bu amaçla yalnızca yabancı dil konuşabilecekleri kulüpler ve sohbet ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin boş zamanlarında çalışabilecekleri ve günün her saatinde ulaşabilecekleri dil laboratuvarları, dil seviyelerine uygun hikâye kitapları, romanlar ve dinleme becerisine yönelik CD ve DVD'lerin bulunduğu kütüphaneler oluşturulmalıdır. Ayrıca yönetim birimleri üniversitelerde dil eğitime katılan öğretim elemanlarının sürekli kendi becerilerini geliştirmeye yönelik yukarıda sayılan adımlarını destekleyici olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2009). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitim. Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, (s 14), 1305-1202.
- Akdoğan, F. (2012). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2).
- Akpınar, L. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Sorunlar. Eğitim Dergisi Sayı: 34. Nisan
- Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK.
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. Journal of language and learning, 5(1), 63-73.
- Andersen, R. W. (1988). Models, Processes, Principles, and Strategies: Second Language Acquisition in and out of the Classroom. Issues and developments in english and applied linguistics (*IDEAL*), 3, 111-38.
- Anderson, A. ,& Lynch, T. (1988). Listening. New York: Oxford University Press.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1-16.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. 1st International Symposium on Sustainable Development, (pp. 308-312). Bosna Hersek
- Tokdemir, A. (2001). Yabancı Dil ve İki Dilli Eğitim. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Atmaca, H. Aycan, A.(2013). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi Ve İnternetin Kullanımı. Doç. Dr. Ali Tilbe Doç. Dr. Sonel Bosnalı Yrd. Doç. Dr. İrfan Atalay, 54.
- Aydoğdu, C. (2009) Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl? Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. volume 2/8 summer 2009.
- Aygül, H. H. (2008). Türk modernleşme sürecinde dil olgusunun sosyolojik analizi (Doctora Tezi, Sosyal Bilimler).

- Bates, E., Thal, D., & Janowsky, J. S. (1992). Early language development and its neural correlates. *Handbook of neuropsychology*, 7, 69-69.
- Bello, T. (1997). Improving ESL Learners' Writing Skills. ERIC Digest.
- Berardo, A.S. (2006). The use of authentic Materials in the teaching of Reading. The reading Matrix. Vol. 6 No. 2, Eylül. Çevirimiçi): www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 161-181.
- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and brain sciences*, 7(02), 173-188.
- Birchwood, M., Todd, P., & Jackson, C. (1998). Early intervention in psychosis. The critical period hypothesis. *The British journal of psychiatry. Supplement*, (172), 53-9.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(s1), 9-49.
- Brainerd, C. J. (1973). Neo-Piagetian training experiments revisited: Is there any support for the cognitive-developmental stage hypothesis?. *Cognition*, 2(3), 349-370..
- British Council, 2015 (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>)
- Brown, T. S., & Perry, F. L. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *Tesol Quarterly*, 25(4), 655-670.
- Büyükyavuz, O., ve Aydoslu, U. (2005). Burdur'da İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. I.Burdur Sempozyumu
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carroll, J.B. (1977). On learning from being told. In .M.C. Wittrock (Ed) *Learning and instruction* (2nd edition., pp. 496-512). Berkeley, CA: McCutchan.

- Celaya-Villanueva, M. L. 1990. The role of the L1 acquisition and use of the L2: new perspectives. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 2, 73-79.
- Chapelle, C. A. (2005). Interactionist SLA theory in CALL research. *CALL research perspectives*, 53-64.
- Chapelle, C. A. (2009). The Relationship Between Second Language Acquisition Theory and Computer-Assisted Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 741-753.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2008). A Test of the Critical Period Hypothesis for Language Learning 1. *Journal of multilingual and multicultural development*, 29(1), 16-29.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2009). The international transferability of immigrants' human capital. *Economics of Education Review*, 28(2), 162-169.
- Cho, K. S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 662-667.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Walter de Gruyter. Berlin
- Cihan, N. (2001). *Erken yaşta çok dillilik ve yabancı dil*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crosser, S. (2004). Enhancing the language development of young children.
- Crystal, D. (1987). Towards a 'bucket' theory of language disability: taking account of interaction between linguistic levels. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1(1), 7-22.
- Cook, V., Bassetti B. (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*, Psychology Press, 2010
- Çelebi, D. (2006) *Türkiye’de Ana dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi
- Çengel, Y. (2009) *Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim*. Eğitime Bakış Dergisi, Yıl:5, Sayı:14 , 7-22

- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 269-283.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2006) Dil Ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. Millî Eğitim Dergisi: Ankara, (Bahar) Sayı 174.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism language and cognition*, 10(1), 7.
- DeKeyser, R., & Larson-Hall, J. (2009). What does the critical period really mean. In *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 88-108.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. Türkçe araştırmaları akademik öğrenci dergisi/Academic student journal of Turkish researches, (1).
- Demir, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası. Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M.(2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi* (118),5-15
- Dozer, C.V.,(1997) Improving ESL learners'Listening Skills: At the Workplace and Beyond. National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Project in Adult Immigrant Education
- Dummet, M. A. (1993). The seas of language (pp. 34-93). Oxford: Clarendon Press.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *Tesol Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Edwards, J. (2002). Multilingualism. London: Routledge.

- Erdem, Ğ., Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce Ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in secon language learning. *Applied Linguistics*, 7, 257-274.
- Ferris, D., & Tagg, T. (1996). Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions, and Implications*. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297-320.
- Field J. (1998). Skills and strategies: towards a new methadology for listening. *ELT Journal Volume 52/2 April 1998*. Oxford University Press.
- Florez, M. C. (1999). Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills. *ERIC Digest*.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL quarterly*, 25(4), 605-628.
- Freeman, D.L.(2000) Tecqniques and principles in language teaching. Second edition. Oxford
- Gary, J. O., Gary, N. (1981). Caution: Talking may be dangerous to your linguistic health. *IRAL*, 19, 1-14.
- Genesee, F. (1982). Experimental neuropsychological research on second language processing. *Tesol Quarterly*, 16(3), 315-322
- Goodwin, J. 2001. Teaching Pronunciation, in Marianne Celce-Murcia (ed) *Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Gökalp, G., & Gonca, A. (2001). Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi. *Türkbilig 2000/I Türkoloji Araştırmaları*, 185-202.
- Gökdemir, C. V. (2010). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 6(2), 251-264.

- Gömleksiz, M. N. (1993). Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gömleksiz, M. N.(2000). Yabancı Dil öğretiminde Kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 1, Yıl: 2000, 253-264.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,12(1), 143-158. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21, 285-307.
- Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. Turkish Studies, 6(2), 443-454.
- Gulzar, M. A., Gulnaz, F., & Ijaz, A. (2014). Utility of Krashen's Five Hypotheses in the Saudi Context of Foreign Language Acquisition/Learning. English Language Teaching, 7(8), 134.
- Gündoğan, N. Ü. (2005). Öğrenme ve davranışlarda sol ve sağ beyin yarım kürelerinin fonksiyonel asimetrisinin önemi (Lateralizasyon). Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 25(3), 333-336.
- Hakuta, K., & Garcia, E. E. (1989). Bilingualism and education. American Psychologist, 44(2), 374.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.
- Harmer, J. (2008). The practice of English language teaching: with DVD. Pearson/Longman.
- Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi
- Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?. *science*, 298(5598), 1569-1579.
- Haycraft, B. (1999). Right from the start. Readings in Methodology, 195.

- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 11-13).
- Heltai, P. Teaching vocabulary by oral translation. *ELT Journal* Volume 49/2 April Oxford University Press.
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis. *Studies in second language acquisition*, 16(01), 73-98.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), pp-15.
- İnal, B. (2007). Akademik Amaçlı Okuma İzlenesi Oluşturmadaki Temel Kriterler. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7)..
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2).
- Jenkinson, R.Y. (1993) The intersection of gender and culture in the teaching of writing. *College Teaching*. Volume:41. Issue:1, P:19.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi* C, 3, 4.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Kocaman A.(1983,b).Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, XLVII(379-380), ss.116-122.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research* (p. 33). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 573-582.

- Küzeci, D. (2013). Yabancı Dilin Önemi, Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri/Significance Of Foreign Language Acquisition: And The Challenges In The Language Learning Process. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (28-29).
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language learning*, 46(1), 101-135.
- Lazaraton, A. (2001). "Teaching Oral Skills", in Marianne Celce-Murcia (ed) *Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Ladegaard, H. J. (2000). Language attitudes and sociolinguistic behaviour: Exploring attitude-behaviour relations in language. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 214-233.
- Long, M. H. (2006). *Problems in SLA. Second Language Acquisition Research Series*. Lawrence Erlbaum Associates. 10 Industrial Avenue, Mahwah, NJ 07430.
- Mardin, Ş. (1997) *Siyasal ve Sosyal Bilimler, İletişim yayınları*, 4. Baskı, İstanbul,.
- Mariani, L. (1994) *Developing strategic competence: Toward autonomy in oral interaction in Perspectives, a journal of TESOL-Italy*. Volume XX, Number 1.
- Marks, J. (2000) *Listening*. ELT Journal 16.th issue July. Oxford University Press.
- McIver, N. (2006). How do I help students read?. *Readings in Methodology*, 117..
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Meyer, L.M. (2000) *Barriers to meaningful instruction for english learners, Theory into Practice*, 39:4, 228-236,

- Miller, P. C., & Endo, H. (2004). Understanding and meeting the needs of ESL students. *Phi Delta Kappan*, 85, 786-791.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. (2006). T. C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Routledge.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *Tesol Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Myers, S. (1997). Teaching writing as a process and teaching sentence-level syntax: Reformulation as ESL composition feedback. *TESL-EJ*, 2(4), 1-16.
- Nation, I. S. (2001). Learning vocabulary in another language. Ernst Klett Sprachen.
- Nation, P. (1989). Speaking activities: five features. *ELT Journal*, 43(1), 24-29.
- Newson, D. (1995). Re: writing Helps Speaking, *TESL-L*. www.cltr.uq.edu.au/oncall/article.html FriB.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Ozan, C. (2012) http://www.gelisimveogrenme.files.wordpress.com/.../dil-gelisimi_ceyhun-ozan.pptx alıntılama tarihi (25.12.2014)
- Özbay, M., & Barutçu, T. (2013). Dil Psikolojisi Ve Türkçe Öğretimi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11).
- Özer, H. (2013) çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişki.
- Pang, E.S. V.D. (2003) Teaching Reading: Educational Practices Series-12. (Çevirimiçi): www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae ,
- Patkowski, M. (1994). The critical age hypothesis and interlanguage phonology. First and second language phonology, 205-221.

- Pribram, K. H. (1976). Language in a sociobiological frame. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280(1), 798-809.
- Price, C. J. (2000). The anatomy of language: contributions from functional neuroimaging. *Journal of anatomy*, 197(03), 335-359.
- Putnam, H. (1985). *The 'innateness hypothesis' and explanatory models in linguistics* (pp. 41-51). Springer Netherlands.
- Rice, M. L., & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1239-1257.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
- Romero, B. N. (2006). Improving speaking skill. *Encuentro*, 18, 86-90.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thomson, R. I. (2010). Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 583-606.
- Sarac, S. (2008). Teaching of reading and writing skills: Process syllabus and global issues. *International Journal of Human Sciences*, 5(2).
- Saville-Troike, M. (2012). Introducing second language acquisition. Cambridge University Press.
- Sawir, E., (2005) Language difficulties of international students in Australia: the effects of prior learning experience.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT journal*, 49(2), 133-143.
- Shen, W. W. (2003). Current trends of vocabulary teaching and learning strategies for EFL settings. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 187-224.

- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 12, 204-211.
- Šolcová, P. (2011). *Teaching Speaking Skills*.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. *Readings in Methodology*, 152.
- Spencer, D., & Vaughan, D. (2006). TAB or 'Why don't my teenagers speak English?'. *Readings in Methodology*, 113.
- Şirin, M., (2012). Yabancı Dil Dilbilgisi sitelerine yönelik öğrenci görüşleri.
- Thornbury, S. (2000). Accuracy, fluency and complexity. *Readings in Methodology*, 139.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5).
- Trask, R. L. (2007). *Key concepts in language and linguistics*. Routledge
- Tsou, W. (2005). Improving speaking skills through instruction in oral classroom participation. *Foreign Language Annals*, 38(1), 46-55.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 365-370.
- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 203.
- US Department of Education (2010). *Education and the Language Gap: Secretary Arne Duncan's Remarks at the Foreign Language Summit*.
<http://www.ed.gov/news/speeches/education-and-language-gap-secretary-arne-duncans-remarks-foreign-language-summit> (04.04.2015)
- Uygun, D. (2012). Evrensel Dilbilgisi ve dil yetisi: Eleştiriler, yeni yaklaşımlar. *Dilbilim*.

- Vandergrift, L. (1991). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal* Volume 53/3 July 1991. Oxford University Press.
- Waring, R., & Nation, I. S. P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English speaking world*, 4, 97-110.
- Watson, K. & Smeltzer, L. (1984). Barriers to listening: comparison between students and practitioners. *Communication research reports*, 1, 82-87.
- Wingate, J. (1998) 10 holistic ways to good pronunciation. *Readings in Methodology*, 198.
- Wolvin, A., & Coakley, C. (1988). *Listening* (3rd edition) Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Yıldız, T. (2014) "Saussure'den Bakhtın'e Dil-Kültür İlişkisi: "Tümü Kapsayıcı Olgu"". *İdil* 3.11: 115-136.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *The Phenomenon Of Bilingualism And The Problem Of Bilingual Education For Turkish People Living In Germany*, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic-*, Issn, 1308-2140.
- Yücel M. D, (2014) Dil Gelişimi. <http://www.dmy.info/dil-gelisimi/>
- Zafar, M. (2011). Monitoring the 'monitor': A critique of Krashen's five hypotheses. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), 139-146.
- http://www.adtk.yildiz.edu.tr/makaleler/zyigit_turkiyegercekligindeydil.htm.
(18.02.2014)
- <http://www.lerningpaths.org/papers/papercommunication.htm>
- <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi1-8/6/32.pdf> (5.02.2014)

EKLER

EK-1

Kafkas Üniversitesi Öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları problemlerin incelendiği bir araştırmada yardımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma verileri olarak kullanılacaktır. Başka bir şekilde kullanılmayacağı için kişisel bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın doğru sonuçlanabilmesi için ölçme aracıdaki soruları dikkatle okuyup içtenlikle yanıtlamanız gerekmektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Okt. Hülya Ünsal ŞAKİROĞLU

İngilizce Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği

1. Bölümünüz :
 2. Cinsiyetiniz : a () Kız b () Erkek
 3. Mezun olduğunuz lise tipi : a () Anadolu, özel, süper lise b ()
 Genel Lise c () Meslek Lisesi

BÖLÜM – A –

Aşağıdaki soruları sağ taraftaki şıklarda size uygun olan kutucuğa “X” işareti koyarak cevaplayınız. (Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.)		Katılıo				
1	Liseyi bitirdiğimde yabancı dil düzeyim iyi idi.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Ailem yabancı dil öğrenmemi istiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Üniversitenizdeki İngilizce dersleri lisedekinden daha zor.	☐	☐	☐	☐	☐
4	İngilizce derslerini gerekli görüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5	İngilizce derslerinde pratiğe yer veriliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
6	İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer veriliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
7	İngilizce derslerinde öğretmen etkin bir yöntem uyguluyor.	☐	☐	☐	☐	☐
8	İngilizce derslerinde ders saati tam olarak kullanılıyor.	☐	☐	☐	☐	☐

9	Üniversite öğrenimi boyunca yabancı dil öğrenimi olmalı.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Üniversitemizde şu anda uygulanan yabancı dil öğretim sisteminden memnunum.	☐	☐	☐	☐	☐
11	İngilizce`yi sadece konuşarak yani pratikte öğrenmek yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
12	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi, ders dışında çeşitli ortamlarda kullanabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Yabancı dil öğrenmede üniversitenin en uygun yer olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
14	İngilizce öğrenmek için çok zaman ve çaba harcıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğrencilerin istekli oldukları takdirde İngilizce`yi her ortamda öğrenebileceklerine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
16	İngilizce derslerine sürekli devam ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
17	İngilizce yanında ikinci bir yabancı dil öğretilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
18	İngilizce derslerini seviyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Kitap fotokopileri derse olan ilgimi azaltıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
20	İngilizce derslerine zorunlu olduğu için katılıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Okul idaresi yabancı dil öğrenme konusuna önem vermiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Kullandığımız ders kitapları amaca uygun değil.	☐	☐	☐	☐	☐
23	İngilizce derslerinin önemini ve gereğini biliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
24	İngilizce dersleri için ortam ve sınıf şartları yeterli değil.	☐	☐	☐	☐	☐
25	İngilizce derslerinde dil öğretimiyle ilgili araç-gereçlerden yararlanamıyoruz.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Kullanılan ders kitapları seviyemize uygun değil.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Hata yapmaktan utandığımdan derse katılmıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Ders gün ve saatlerimiz yetersizdir.	☐	☐	☐	☐	☐

29	İzleneyi yetiştirmek amacıyla program hızlı takip ediliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
30	İngilizce derslerinde öğrenci yeterince aktif değil.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Uygulanan sınav içerikleri izleneye ile uyumsuz.	☐	☐	☐	☐	☐
32	İngilizce öğrenme gereksinimi hakkında bilinçlendirilmedik.	☐	☐	☐	☐	☐
33	İngilizce öğrenme konusunda isteksizim.	☐	☐	☐	☐	☐
34	İngilizce öğrenmek için değil, ders geçmek için çalışıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐



BÖLÜM – B –

Üniversite öğreniminde İngilizce'yi seçmemin nedeni...

1	ikinci bir dil öğrenmek için.	☐
2	İngilizce'yi öğrenmenin daha kolay olduğunu sandığımdan.	☐
3	başka bir yabancı dil seçme şansım olmadığından.	☐
4	İngilizce'nin günümüz koşullarında daha önemli olduğuna inandığımdan.	☐
5	lisans sonrası veya yurtdışı eğitim için gerekli olduğunu bildiğimden.	☐
6	yabancılarla iletişim sağlamak için.	☐
7	görsel veya basılı yayınları takip edebilmek için.	☐
8	yurtdışına çıktığımda gerekeceği için.	☐
9	teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmek için.	☐
10	iyi bir iş bulabilmek için İngilizce bilmenin gerekli bir şart olmasından dolayı.	☐
11	internet kullanımında gerekli olduğu için.	☐
12	hazırlık sonrası bölüm derslerinde kullanılan materyallerin İngilizce olmasından dolayı.	☐

BÖLÜM – C –

Üniversitemizdeki İngilizce derslerinde karşılaştığımız sorunları çözmek için...

1	mevcut olan sistem devam etmelidir.	☐
2	üniversitedeki İngilizce dersleri mesleğe yönelik olmalıdır.	☐

3	hazırlık sonrası İngilizce dersleri ders saati itibariyle genişletilmelidir.	☐
4	üniversitemiz İngilizce dersleri için daha fazla bütçe ayırmalıdır.	☐



EK-2

Görüşme Sorularının İlk Hali

1. Dinleme becerisinin İngilizce öğrenmede önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? (İşe girme, iletişim kurabilme, kariyer, derste başarılı olma, vs)
2. Dinleme becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsın? (bilgisayar programları, film alt yazılı, ingilizce clupler, vs...)
3. Bu (dinleme) beceriyi kazanırken karşılaştığınız zorluklar/güçlükler nelerdir? (Materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması, vs.) Sizce bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? (...okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı, vs.). ""
4. Konuşma becerisinin İngilizce öğrenmede önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? (İşe girme, iletişim kurabilme, kariyer, derste başarılı olma, vs)
5. Konuşma becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsın? (bilgisayar programları, film alt yazılı, ingilizce clupler, vs...)
6. Bu (Konuşma) beceriyi kazanırken karşılaştığınız zorluklar/güçlükler nelerdir? (Materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması, vs.) Sizce bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? (...okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı, vs.)
7. Okuma becerisinin İngilizce öğrenmede önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? (İşe girme, iletişim kurabilme, kariyer, derste başarılı olma, vs)
8. Okuma becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsın? (bilgisayar programları, film alt yazılı, ingilizce clupler, vs...)
9. Bu (okuma) beceriyi kazanırken karşılaştığınız zorluklar/güçlükler nelerdir? (Materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması, vs.) Sizce bu güçlüklerin

üstesinden nasıl gelinebilir? (...okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı, vs.)

10. Yazma becerisinin İngilizce öğrenmede önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? (İşe girme, online chat, kariyer, derste başarılı olma, vs)
11. Yazma becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsın? (İngilizce günlük tutma, önemli olayları not etme, bilgisayar programları, vs...)
12. Yazma becerisini kazanırken karşılaştığınız zorluklar/güçlükler nelerdir? (Materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması, yeterince yazma ödevinin verilmemesi, zamanında geri dönüt alamama vs.) Sizce bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? (...okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı, vs.)
13. Dilbilgisinin (Grammar bilgisinin) İngilizce öğrenmede önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? (derste başarılı olma, vs)
14. Grammer bilgisi edinmek ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsın? (bilgisayar programları, grammar kitapları, alt yazılı filmler, ingilizce clupler, kurslar vs...)
15. Dilbilgisi öğrenirken karşılaştığınız zorluklar/güçlükler nelerdir? (Materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması, öğrendiklerini uygulama fırsatı olmaması vs.) Sizce bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? (...okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı, vs.)
16. Kelime bilgisinin İngilizce öğrenmede önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? (iletişim kurabilme, derste başarılı olma, kendini rahat ifade etme vs.)
17. Kelime bilgisi kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsın? (kitap okuma, bilgisayar programları, İngilizce kelime oyunları vs...)
18. Kelime bilgisi edinirken karşılaştığınız zorluklar/güçlükler nelerdir? (Materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması, vs.) Sizce bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? (okumaya teşvik. okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı, vs.). ""

EK-3

Görüşme Sorularının Son Hali

Öğrencilere sorulacak olan görüşme sorularının uzman görüşleri alındıktan sonraki ve öğrencilere uygulanan şekline aşağıda yer verilmiştir.

1. becerisini kazanmak ve geliştirmek adına ne tür bireysel çalışmalar yaparsınız?(bilgisayar programları, yabancı film izleme, İngilizce kulüpler vb...)

➤ Dinleme.....

➤ Konuşma

➤ Okuma

➤ Yazma.....

➤ Dilbilgisi.....

➤ Kelime bilgisi.....

2. Bu beceriyi kazanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (materyal seçimi, kaygı, ders süresinin az olması vb....) sizce bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelinebilir? (okul yönetimi, öğretmen yeterliliği, teknoloji kullanımı vs...)

➤ Dinleme.....

➤ Konuşma

➤ Okuma

➤ Yazma.....

➤ Dilbilgisi.....

➤ Kelime bilgisi.....



EK-4

İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Becerilere Ait Kodlar

Dinleme:

Problem kodları

Dinleme konusunda araştırmacıların genel manada hem fikir oldukları 3 problem kaynağı *dinleyen, konuşmacı ve mesajdır.* (Boyle, 1984)

1. Strateji bilmeme ve uygulamama (Vandergrift, 1999; Field, 1998;
2. Kaygı, endişe(Vandergrift, 1999;
3. Dinlemeyi sağlayacak İlginç konu (Dozer, 1997; Carroll, 1977; Marks, 2000)
4. Konuşmacının uygunluğu, dile olan hakimiyeti, farklı aksana sahip olması, jest ve mimikleri (Dozer, 1997)
5. Bilinen içerik (Dozer, 1997)
6. Görsel destek (Dozer, 1997)
7. (Sınıf) katılıma isteksizlik (Ferris&Tagg, 1996)
8. Soru sorup cevaplayamama (Ferris&Tagg, 1996)
9. Genel dinleme problemi-ders ve konferans içerikli olmayan (Ferris&Tagg, 1996)
10. Fiziksel şartlar(sağlık problemleri, açlık, baş ağrısı, duygusal bozukluk)
11. Motivasyon derecesi (Carroll 1977; Marks, 2000)
12. Hedef dilin gramer bilgisine sahiplik (Faerch&Kasper, 1986)
13. Sosyo-kültürel yetiye sahiplik (Faerch&Kasper, 1986)
14. Bilmediği kelimeleri anlamlandırma yetisi (Faerch&Kasper, 1986)
15. Öz güven eksikliği (Wolvin & Coackley, 1988; Miller&Endo, 2004)
16. Arka plan bilgisi (Watson& Smeltzer 1984)
17. Kullanılan materyal, cümlelerin uzunluğu ve giriftliği, (Carroll, 1977)
18. Mesajın belirsizliği (Watson& Smeltzer 1984)
19. Çevresel dikkat dağıtıcılar (telefon çalması, seslerin ve konuşmaların üst üste gelmesi ve diğer sesler) (Watson& Smeltzer 1984; Anderson&Lynch, 1988)
20. Ne cevap vereceğine odaklanma, cevap hazırlama (

Çözüm Önerileri

1. Bilişsel farkındalık stratejileri geliştirme (Vandergrift, 1999;)

2. Sınıf dışı dinleme pratiği yapma (Vandergrift, 1999; Field, 1998;)
3. Dinleyiciye uygun, ilginç konuları dinleme (Dozer, 1997; Marks, 2000)
4. Otantik Materyal seçme (Gerçek yaşamdan alınan dinleme parçaları, T.V radyo yayınları, videolar, kasetler vs.) (Field, 1998; Dozer, 1997; Marks, 2000)
5. Strateji geliştirme, dinleme teknikleri kullanma ve aktivitelere yer verme (Dozer, 1997; Vandergrift, 1999; Field, 1998;)
6. Yazılı metinleri olan dinleme aktivitesi seçimi (Field, 1998)
7. Bireysel çalışmayı sürdürme(radyo dinleme, T.V. izleme, yabancı filme gitme)(Gary Gary, 1981)

Konuşma:

Problem Kodları

1. Dilbilimsel ve kültürel farklılık(Miller&Endo, 2004)
2. Kaygı ve korku (Miller&Endo, 2004; Tsou, 2005)
3. Motivasyon ve kendine güven eksikliği (Miller&Endo, 2004; Lazaraton, 2001; Goodwin, 2001; Sawir, 2005)
4. Telaffuz problemleri (Ferris&Tagg, 1996; Morley, 1991; Harmer, 2001)
5. Çekingenlik (Ferris&Tagg, 1996; Tsou, 2005)
6. Hedef dile maruz kalamama, Pratik eksikliği (Tsou, 2005; (Shumin, 2002; Romero, 2006; Solcova, 2011; Sawir, 2005)
7. Derse katılım azlığı (Tsou, 2005; Sawir, 2005)
8. Konuşma becerilerinde teknik ve iletişim yetilerini kullanamama (Tsou, 2005; Lazaraton, 2001)
9. Dile olan hakimiyet, yatkınlık eksikliği (gramer, kelime, akıcılık telaffuz)(Florez, 1999; (Shumin, 2002; Lazaraton, 2001; Sawir, 2005)
10. Sosyo-lingustik yeterlilik (konuşmaların ne zaman, niçin ve ne şekilde olduğunu anlama) (Florez, 1999; (Shumin, 2002 ; Lazaraton, 2001)
11. Yerli konuşmacılarla az iletişim (Shumin, 2002 ; Romero, 2006; Sawir, 2005)
12. Söylem yetkinliği (Shumin, 2002 ; Lazaraton, 2001)
13. Stratejik yetkinlik (Shumin, 2002 ; Lazaraton, 2001)

14. Konuşulacak konuların ders içeriğine ve öğrenene ilginç gelmemesi (Rossiter, Derwing, Manimtim, Thomson, 2010)
15. Öğrenme stili farklılığı (Sawir, 2005)
16. Kültür şoku, ev özlemi, sosyal zorluklar (Sawir, 2005)

Çözüm Önerileri

1. Bilişsel, kültürel ve dilsel yükü azaltma (Miller&Endo, 2004)
2. Öğretim teknik ve yaklaşımları uygulama ve değerlendirme (Miller&Endo, 2004; Rossiter, Derwing, Manimtim, Thomson, 2010)
3. Gerektiğinde ana dil kullanma (Miller&Endo, 2004)
4. Farklı konuşmacıları dinleme (Ferris&Tagg, 1996)
5. Yerli konuşmacılarla daha fazla etkileşim halinde olma (Ferris&Tagg, 1996; Shumin, 2002; Lazaraton, 2001; Rossiter, Derwing, Manimtim, Thomson, 2010; Sawir, 2005)
6. Türe özgü kelimeler edinme (Ferris&Tagg, 1996; Lazaraton, 2001)
7. Daha çok farklı materyal okuma (Ferris&Tagg, 1996)
8. Daha çok yazma (Ferris&Tagg, 1996)
9. Öğrenenler doğallık, yaratıcılık ve özgünlüğe teşvik edilmeli. (Mariani, 1994)
10. Daha çok pratik yapma (Morley, 1991; Sawir, 2005)
11. Telaffuz, tonlama, vurgu öğretilmeli (Harmer, 2001)
12. Öğrenme stillerinin farklılığı, motivasyon ve sınıf içi etkileşim göz önünde tutulmalı (Sawir, 2005)
13. Yabancı dilde konuşma becerisi en iyi konuşulduğu ülkede öğrenilir (Sawir, 2005)

Okuma:

Problem kodları

1. Metnin zor ve seviye üzerinde olması (Ferris&Tagg, 1996; Pang ve diğerleri, 2003; McIver, 2001; Prowse, 1999; İnal, 2007)
2. Konuların ilgi çekici olmaması (McIver, 2001)
3. Konuların veya metnin öğretmen tarafından seçilmesi (Prowse, 1999)
4. Sınırlı kelime bilgisine sahip olmak (Alyousef, 2006; İnal, 2007)

5. Gerekli ön bilgi eksikliği (Alyousef, 2006; İnal, 2007)
6. Öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmaması (İnal, 2007)
7. Okuma stratejilerinin bilinmemesi (İnal, 2007)
8. Yetersiz güdülenme (İnal, 2007)

Çözüm önerileri

1. Metinlerin doğru zorlukta olması, seviyeye uygun kitap, kısa hikaye, roman okuma (Ferris&Tagg, 1996; Pang ve diğerleri, 2003; McIver, 2001; İnal, 2007)
2. Okunan metinlerin ilgi alanlarına hitap etmesi (Pang ve diğerleri, 2003; Alyousef, 2006; McIver, 2001 İnal, 2007)
3. Okuyucunun önceki bilgileri ve kültür özelliklerini barındırmalı (Pang ve diğerleri, 2003; İnal, 2007)
4. Özgün metinler kullanılması (Berardo, 2006; Alyousef, 2006)
5. Metinlerin mümkünse öğrenciler tarafından seçilmesi (Alyousef, 2006; McIver, 2001; Prowse, 1999; İnal, 2007)
6. Öğrenciler okuma için motive edilmeli (Alyousef, 2006; İnal, 2007)
7. Öğrencilerin farklı okuma hızlarına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı (McIver, 2001)
8. Sınıf dışı okumaların arttırılması (Prowse, 1999; İnal, 2007)
9. Öğrencilerin deneyimlerine uygun olma, anlama ifade etme (İnal, 2007)
10. Kelime öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirilmeli (İnal, 2007)
11. Okuduklarını sözlü anlatım yolu ile paylaşabilecek öğrenme ortamları oluşturma (İnal, 2007)
12. Metinler grup çalışması yapmaya olanak sağlamalı (İnal, 2007)

Yazma:

Problem kodları

1. Konuların soyut ve öğrencilerin yaşantısıyla alakasız olması (Bello, 1997; Myers, 1997, Göğüş, 1978 Akt. İnal)
2. Ders saatlerinin sınırlılığı (Gökarp, 2000, İnal, 2006)
3. Yazma öncesi hazırlık aşamasının göz ardı edilmesi (İnal, 2006)

4. Okuma alışkanlığı eksikliği (Altunay, 1999, Gilholly, 1996; Gocsik, 1997 Akt. İnal 2006)
5. Sınıfların kalabalık olması (Göğüş, 1978 Akt. İnal 2006)
6. Bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi (İnal, 2006)
7. Öğrencinin yazma dersine yeterince güdülenmemesi (İnal, 2006)
8. Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma
9. Ders dışında yazma konusunda yardım alamama (İnal, 2006)
10. Sözcük dağarcığının yetersiz olması (Özil, 1991 Akt. İnal, 2006)
11. Yeterince düşünülmeden yazmaya başlanması (Özil, 1991 Akt. İnal, 2006)
12. İsteksizlik, cesaretsizlik, yazı hazırlama güçlüğü (Göğüş, 1978 Akt. İnal 2006)
13. Önyargı, (İnal, 2006)
14. Hazır bulunuşluk düzeyi (İnal, 2006)
15. Öğretmen (İnal, 2006)
16. Yöntem (İnal, 2006)

Çözüm önerileri

1. Yaşamlarıyla alakalı olması (Arıkan, 2006; Bello, 1997)
2. İlginç konular seçilmesi veya direk konuların öğrenciye seçtirilmesi (Bello, 1997)
3. Geleneksel yazma yöntemlerinin kullanılmaması (Jenkinson, 1993; Newson. 1995; Gökalp, 2001 Akt. İnal, 2006)
4. Öğrencilerin hata yapma korkusunu yenmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirme (İnal, 2006)
5. Öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirilmesi (İnal, 2006)
6. Yazma öncesi hazırlık yapılmalı (Durukafa, 1992; Wheeler, 2002; Rico, 1993, 1976, 2000 Akt. İnal, 2006)
7. Farklı teknik ve yöntemlerle verilmesi, farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi (İnal, 2006)

Kelime:

Problem kodları

1. Kelimenin fark edilmemesi (Nation, 2001)
2. Kelimenin anlamının çağrıştırılmaması/ kelimenin unutulması (Nation, 2001; Brown ve Perry, 1991; Lawson ve Hogben, 1996)
3. Kelimenin kullanımının yapılmaması (Nation, 2001)
4. Kelime edinimini sağlayacak sınıf dışı yaygın okuma yapılmaması (Waring ve Nation, 2004; Krashen, 1993)
5. Kelime dağarcığını az olması (Brown ve Perry, 1991)
6. Konteks (metinsiz) dışı öğrenme zorluğu (Lawson ve Hogben, 1996)

Çözüm önerileri

1. Kelime ediniminde zevk için okuma çalışmaları yapılmalı (Sook-Cho & Krashen, 1994;)
2. Okunan metinler uygun, ilginç ve anlaşılır olmalı (Sook-Cho & Krashen, 1994; (Nation, 2001)
3. Tekrarlama (Schmitt ve Schmitt, 1995; Nation, 2001; Sökmen, 1997))
4. Uygun yerlerde kullanma (Schmitt ve Schmitt, 1995; Nation, 2001; Sökmen, 1997)
5. Kelimeleri eşleştirme (Schmitt ve Schmitt, 1995;)
6. Bilinen materyallerle beraber kullanma (Schmitt ve Schmitt, 1995)
7. Kelime defteri oluşturma (Schmitt ve Schmitt, 1995)
8. Geniş kelime hazinesi oluşturma (Sökmen, 1997)
9. Yeni kelimelerle eskileri bütünleştir/birleştir (Sökmen, 1997)
10. Somutluk ve hayal edebilmeyi kolaylaştır (Sökmen, 1997)
11. Çeşitli kelime öğretimi teknik ve stratejileri kullanma (sözlük çalışması, kelime analizi, hatırlatıcılar, anlam detaylandırma, eşdizimlilik ve sözcük öbekleri, sözsel kullanım (Sökmen, 1997; Shen, W. 2003; Brown ve Perry, 1991)
12. Bireysel öğrenme stratejileri teşvik edilmeli (Sökmen, 1997; Shen, W. 2003)
13. İlginç pasajları çevirerek kelime öğretimi sağlanmalı (Heltai, 1995)
14. Kelime edinimini sağlayacak sınıf dışı yoğun/yaygın okuma yapma (Waring ve Nation, 2004; Krashen, 1993)

Dilbilgisi:

Problem kodları

1. Sıkıcı olması(tekrar ve ezbere dayalı) (Şirin, 2012; Erdem ve Çelik, 2011; Fotos ve Ellis, 1991)
2. Öğrencilerin öğrenme tarzlarının farklı olması (Şirin, 2012; (Thornbury, 1999))
3. Öğretme yöntemi (Fotos and Ellis, 1991; Erdem ve Çelik, 2011)
4. Geleneksel yöntemle öğretilmesi (Taylor 1986 Akt. Aydın, 1999; Erdem ve Çelik, 2011)
5. Dilbilgisinin yeteri kadar uzun ve açık öğretilmemesi (Taylor 1986 Akt. Aydın, 1999)
6. Nitelikli gereç yetersizliği (Aydın, 1999; Thornbury, 1999)
7. Kuralların çabuk unutulması (Erdem ve Çelik, 2011)
8. Soyut olması (Erdem ve Çelik, 2011)
9. Öğrencilerin önceki dil öğrenme tecrübelerinin yetersiz olması (Sawir, 2005; (Thornbury, 1999)
10. Öğrencilerin dilbilgisini zor bulmaları (Sawir, 2005)
11. Gramer de hata yapmaktan kaçınma eğilimi (Sawir, 2005)
12. Dikkat, anlama, ezber ve motivasyon eksikliği (Thornbury, 1999)

Çözüm önerileri

1. Dilin üç boyutu olan şekil, anlam ve kullanım birlikte öğrenilmeli (Şirin, 2012; Erdem ve Çelik, 2011)
2. Dilbilgisi öğretimi öğrenci bilincini arttırmaya yönelik olmalı (Şirin, 2012; (Fotos and Ellis, 1991)
3. Dilbilgisi öğretimi anlamlı iletişime fırsat tanımalı (Fotos and Ellis, 1991)
4. Dilbilgisi öğretiminde dilbilimin kılavuzluğuna başvurmak (Aydın, 1999)
5. Dilbilgisi öğretilirken ezberden kurtulmak için tanımdan örneklerle değil örnekten ve sezdirdikten sonra kurala ulaşılacak bir yöntem kullanılmalıdır. (Erdem ve Çelik, 2011)
6. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi, Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi, Kuralı öğrenen

öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması. (Erdem ve Çelik, 2011)

7. Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırma yapmaları sağlanmalıdır (Ünalın 2001 Akt. Erdem ve Çelik, 2011)
8. Hazırlanan materyal ve ders, ekonomik, kolay ve etkili olmalı (Thornbury, 1999)
9. Öğrenenin dikkatini çekmeli, anlamasını, akılda tutabilmesini ve motivasyonunu sağlamalı (Thornbury, 1999)
10. Dilbilgisi öğretimi öğrenenin yaş, seviye, ilgi, ihtiyaç, önceki tecrübe ve bilgilerine, beklentilerine ve amaçlarına uygun olmalı (Thornbury, 1999)



Ek-5

Kafkas Üniversitesi Tarafından Uygulanmasına Verilen Anket İzni

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : 91424455.044./041
KONU :Tez Çalışması

KARS
06/03/2014

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Hülya ÜNSAL ŞAKİROĞLU, “**Yükseköğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi**” konulu tez çalışmasını sürdürmektedir. Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine ekte sunulan ölçeği uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi konusunda,

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç.Dr. Mustafa ÖZDEMİR
Enstitü Müdürü

EKİ :

1 Adet Danışman Dilekçesi
1 Adet Ölçme Aracı

EK-6**Anketi Geliştiren Kişi Tarafından Anketin Araştırmada Kullanılmasına Dair Verilen İzin**

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans öğrencisi Hülya Ünsal Şakiroğlu'nun "Yükseköğretimde yabancı dil öğreniminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerinin değerlendirilmesi" adlı tez konusunda söz konusu anketin kullanılmasında tarafımdan sakınca görülmemektedir.

16.04.2014



Dr. Cem Volkan Gökdemir

ÖZGEÇMİŞ

Doğum tarihi 27.12.1980

Doğum yeri Adana

Lise 1994-1997 Adana Kız Lisesi

Lisans 1998-2003 Çukurova Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Çalıştığı Kurumlar 2011- + Kafkas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu-
Kars

