

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI
DİLÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE
KULLANDIKLARI METAFORLAR**

**Hazırlayan
ALİ TAŞYAPAN**

Yüksek Lisans Tezi

**Eylül 2023
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE
KULLANDIKLARI METAFORLAR**

**Hazırlayan
ALİ TAŞYAPAN**

**Danışman
DOÇ. DR. ALPASLAN GÖZLER**

**Eylül 2023
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

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

Ali TAŞYAPAN

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri ve Kullandıkları Metaforlar adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan
Ali TAŞYAPAN

Danışman
Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ali TAŞYAPAN'ın hazırladığı **İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşleri ve Kullandıkları Metaforlar** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Doç Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Jüri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Jüri Üyesi Dr. Gülgün UZUN

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

“Eppur si muove...”- Galileo Galilei

"Most of the old moles I know wish they had listened less to their fears and more to their dreams." - Charlie Mackesy

“All grown-ups were once children... But only a few of them remember it.” - Antoine de Saint-Exupéry

Tezin her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimleriyle bu tez çalışmasında destek ve teşvik edici olan çok değerli danışmanım sayın hocam Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER’e,

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde zaman ayırıp görüş ve önerilerini paylaşan değerleri arkadaşlarım ve meslektaşlarım Gökhan ULUTÜRK, Dr. Mete SİPAHİOĞLU, Dr. Mehmet Emin GÖKŞEN, Mehmet ÇAĞLIKÜLEKÇİ, Güven GÜRBÜZ’e ve adını sayamadığım tüm arkadaşlarıma,

Eğitim hayatımda buraya kadar gelmemde çok büyük katkıları olan, emeklerini asla unutmayacağım çok değerli öğretmenlerim ve hocalarım Özge BAŞYAZICIOĞLU, Dr. Derya DUMAN, Mehmet Emin ERDEMİR, Levent IŞIK, Nazım ŞANLI ve Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ’ye kalpten teşekkür ederim.

Son olarak, benim için çok büyük fedakarlıklar yapan, sevgi ve destekleriyle en zor zamanlarımda hep yanımda olan annem Sevim TAŞYAPAN ve babam Ali Osman TAŞYAPAN’a ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim. Bu tezi canım annem ve babama ithaf ediyorum.

Ali TAŞYAPAN

Eylül 2023, KAYSERİ

ÖZ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE KULLANDIKLARI METAFORLAR

Ali TAŞYAPAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2023

Danışman: Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramına yönelik algılarını bu kavram için kullanmış oldukları metaforları inceleyerek ortaya çıkarmaktır. Bu sayede yabancı dil eğitimi konusunda karşılaşılan muhtemel sorunlara ışık tutup olası çözümler için İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak bu alandaki çalışmalara katkı sağlanacağı öngörülmüştür. Bu amaç doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramı için kullanmış oldukları metaforlar incelenmiş ve İngilizce öğretimi sürecinde karşılaştıkları muhtemel sorunlara yönelik kategorilendirilmiş sorularla görüşleri ve çözüm önerileri araştırmada sunulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görüş ve önerileri, onlara yöneltilen açık uçlu sorulara verdiği yazılı cevaplarla elde edilmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramına yönelik kullanmış olduğu metaforlar yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Nitel araştırma özelliğine sahip bu araştırma olgubilim deseni özelliklerini taşımaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve ortaya çıkan bulguların kategorilendirilmesi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Kayseri’de yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu oluşturmakta olan ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan 85 öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramına yönelik kullanmış olduğu metaforların çok büyük bir kısmının olumlu anlamlar içerdiği görülmüş ve ortaya çıkan metaforlar 7 farklı kategoride sınıflandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretmeni, İngilizce öğretimi, metafor, metaforik algı, sorunlar, öneriler

ABSTRACT

THE VIEWS OF THE TEACHERS OF ENGLISH ON LANGUAGE TEACHING AND THE METAPHORS THEY USE REGARDING TEACHING ENGLISH

Ali TAŞYAPAN

Erciyes University, Graduate School of Educational Sciences

Master's Thesis, September 2023

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Alpaslan GÖZLER

This study tries to investigate both the metaphors related to “teaching English” used by teachers of English on the possible assumption that these metaphors may shed a light on their conceptions of teaching and to determine their ideas concerning the problems they have encountered that may be the reasons behind the failure in both teaching and learning English in Türkiye and their ideas on the possible solutions regarding this problem. To do so, on the first stage of the study, 85 teachers of English in Kayseri as the participants has been asked to employ metaphors concerning “teaching English” to determine their perceptions of teaching. As for the second stage of this qualitative study, teachers of English in Kayseri has been asked to identify the possible reasons behind the lack of success in both teaching and learning English in Turkey and their suggestions related to the given reasons. The metaphors mentioned in the findings have been listed in 7 categories

Keywords: Teachers of English, English Course, Metaphor, Perception, Problems, Suggestions

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Tanımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
BÖLÜM II	
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Metafor.....	8
2.1.1. Metaforun sınıflandırılması.....	8
2.2. Dünyada ve Türkiye’de İngilizce Öğretimi.....	9
2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Sorunlar.....	12
2.4. Eğitimde ve Yabancı Dil Öğretiminde Metafor Kullanımı.....	14
2.5. Eğitimde Metafor Kullanımına Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	14
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	29
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	30
3.3.1. Veri analizinde geçerlik ve güvenirliğe yönelik eylemler.....	33
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	35
4.1. Metafor Çalışmasına Yönelik Bulgular.....	35

4.2. İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümlere Yönelik Araştırma Bulguları	45
4.2.1. İngilizce öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular	46
4.2.2. İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular.....	49
4.2.3. İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular	52
4.2.4. İngilizce öğretiminde eğitim programı, ders kaynakları ya da planlamadan kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular	55
4.2.5. İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular	60
4.2.6. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğretmene düşen görevler	63
4.2.7. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için okul yönetimine düşen görevler.....	67
4.2.8. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğrencilere düşen görevler	70
4.2.9. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğrenci velilerine düşen görevler.....	73
4.2.10. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığına düşen görevler.....	76
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
KAYNAKÇA	96
ÖZGEÇMİŞ.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı.....	30
Tablo 2	Araştırmacının Tekrar Kodlaması Sonrasında Ortaya Çıkan Güvenirlilik Yüzdesi.....	34
Tablo 3	İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretime yönelik kullandıkları metaforlar.....	35
Tablo 4	İngilizce öğretmenlerinin kullanmış oldukları metaforların kategorilere göre dağılımı.....	37
Tablo 5	“Beceri, Değer ve Tecrübe Kazandıran İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar	38
Tablo 6	“Bilgi ve Kültür Sunmak-Paylaşmak” olarak İngilizce öğretime yönelik metaforlar	39
Tablo 7	“Çaba ve Dikkat Gerektiren Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar.....	40
Tablo 8	“Etkileşim, Yenilikler ve Fırsatlar Sağlayan İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar.....	41
Tablo 9	“Nafile Çaba ve Çelişki İçeren Bir İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar	42
Tablo 10	“İlgi, Emek ve Sabır İsteyen İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar	43
Tablo 11	“Mutluluk Verici İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar.....	44
Tablo 12	İngilizce öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlar	46
Tablo 13	İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar.....	50
Tablo 14	İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar	53
Tablo 15	İngilizce öğretiminde eğitim programı, ders kaynakları ve eğitim planlamasından kaynaklanan sorunlar.....	55
Tablo 16	İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlar	60
Tablo 17	Daha kaliteli İngilizce öğretimi için öğretmenlere düşen görevler	64
Tablo 18	Daha kaliteli İngilizce öğretimi için okul yönetimine düşen görevler	67
Tablo 19	Daha kaliteli İngilizce öğretimi için öğrencilere düşen görevler	70

Tablo 20 Daha kaliteli İngilizce öğretimi için öğrenci velilerine düşen görevler.....	74
Tablo 21 Daha kaliteli İngilizce öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığına düşen görevler.....	76



KISALTMALAR

AR	: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimi
BAK	: Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı
BİL	: Bilim Sanat Merkezi
EF	: Education First
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
IMF	: International Monetary Fund (Uluslararası Para Fonu)
İO	: İlkokul
KM	: Kurs Merkezi
L	: Lise
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OGM	: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
OO	: Ortaokul
ÖYM	: Öğrenci Yardım Merkezi
ÖYT	: Öğretim Yöntem ve Teknikleri
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
QS	: Quacquarelli Symonds
SSS	: Sıkça Sorulan Sorular
TDK	: Türk Dil Kurumu
YDYO	: Yabancı Diller Yüksekokulu
YO	: Yüksekokul

BÖLÜM I

GİRİŞ

İletişim, mevcut bilginin ya da mesajın bir yer, canlı ya da canlı grubundan başka bir yere, canlıya ya da canlı grubuna taşınması olarak tanımlanabilir. Canlılığın olduğu her yerde iletişimin de var olduğu söylenebilir. Bir bitkinin kuraklıkla yüz yüze kaldığında, kesildiğinde ya da stres altındayken çıkardığı sesler (Khait et al., 2019) de arıların besin kaynağının yerini belirlemesi ve yaklaşan tehlikeyi haber vermesi için dans etmesi ve koku yayması (Esch, 2001) da birer iletişim örneği olarak görülebilir. Ancak insanların iletişimi söz konusu olduğunda farklı bir durumdan bahsetmek mümkündür. Çünkü insanın iletişim kurmak için araç olarak dili kullanırken alanını belirleme, eş bulma, tehlikeye karşı uyarma, yön gösterme gibi içgüdüsel davranışlarda bulunmaktan çok daha fazlasını mesaj olarak iletebilmektedir. Dili bu açıdan kullanmasında onu diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, bulunduğu zaman ve mekândan oldukça bağımsız olan fikirlerini ifade edebilmesidir (Cherry, 1966). Cherry, ayrıca insanlar arasındaki iletişimin sosyal bir ilişki olduğunu, bu ilişkinin hayvanlardan farklı bir şekilde insana özgü sosyal olay ve durumları açıkladığını ifade etmiştir.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dilin ilk nasıl ortaya çıktığı tarih boyunca merak uyandırmış ve araştırmacıların, filozofların ve devlet liderlerinin ilgi ve çalışma alanı olmayı başarmıştır. Bu bağlamda gösterilen çabaların izleri M.Ö. 600'lü yıllarda Antik Yunan tarihçisi ve yazar olan Herodot'un kayıtlarında görülmektedir. Tarihçiye göre dönemin Antik Yunan firavunu 1. Psamtik, bu soruya cevap bulmak için bebekleri "dil yoksunluğu" deneyine maruz bırakmıştır (Thomas, 2007). Etik olmadığı için aynı zamanda "yasak deney" adı da verilen (Shattuck, 1994) bu deneylerin bir başka örneği 13. yüzyılda Almanya imparatoru 2. Frederik tarafından da uygulanmış ancak bu çalışmalardan mutlak bir sonuca varılamamıştır (Bonvillian ve Dell, 1999). İnsanların iletişim ve düşünme aracı olarak dilin ilk nasıl ortaya çıktığıyla ilgili biyologların ve dilbilimcilerin de çalışmaları olmuştur. Konuya evrimsel açıdan bakan araştırmacılar, insan yüzünde ve özellikle diş, çene ve

dudakların konumunda zamanla oluşan değişimler insanlarda yüz ifadesinin ve vokal organların daha çok kullanılmasına zemin hazırladığını ve bununla birlikte artan ses taklit etme davranışının dilin ortaya çıkmasına yönelik ilk adımlar olduğunu işaret etmişlerdir (Hauser, 1993; Studdert-Kennedy, 2005).

Dilin insanlar tarafından nasıl geliştirildiği konusunda araştırma yapan dilbilimciler arasında ise Hauser (1996) ile Cheney ve Seyfarth (2018) insanlar ile diğer canlıların iletişim araçları arasında fonksiyon bakımından farklılıklar olmadığını ve bu yüzden ayrı tutulamayacağını, Jackendoff (1999) ise diğer canlılarla benzerliklerin yanında genetik sebepli farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların insanın evrimsel sürecinin bir ürünü olduğunu, Chomsky (1980) ise dilin “*recursiveness*” (dilde sınırlı sayıda harf ve kelime olmasına rağmen sınırı ve sonu olmayan cümleler oluşturabilme) özelliği dikkate alındığında insanların kullandığı dilin sadece insana özgü olduğu ve bu bağlamda diğer canlıların iletişim araçlarından oldukça ayrıştığını ifade etmiştir (Akt. Studdert-Kennedy, 2005).

İnsanların içinde yaşadığı topluluk sayesinde edindiği dil de zamanla değişime uğramakta ve bu değişim zamanla dilin ilk halinden oldukça farklılaşarak farklı bir dile dönüşebilmektedir. Bu değişim kullanıcının yanlış öğrenmesiyle ya da kelimeyi yeni bir bağlamda farklı bir şekilde kullanmasıyla başlayabildiği gibi, aynı dili konuşan topluluklar, farklı bir toplulukla karşılaştığında aralarındaki etkileşim nedeniyle de dildeki değişim gerçekleşebilmektedir. Aynı zamanda bilim ve teknolojiye de gelişmelerde dilin kullanıcılarını dili daha üretken şekilde kullanmaya teşvik etmekte ve dilin değişime uğramasına sebep olabilmektedir (Steels, 2017). Bununla birlikte aynı dili konuşan bir toplulukta göç ya da coğrafi şartlar gibi farklı sebeplerle farklı gruplara bölündüklerinde zamanla iki farklı dili konuşmaya başladıkları görülebilir (Pagel, 2009). Bu dillerden birini konuşan topluluk kültürel, siyasi ya da ekonomik olarak daha etkin olmaya başladığında o topluluğun iletişim dilinin de daha etkin ve yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür.

Belirli toplumların diğerlerine karşı siyasi, ekonomik ve kültürel olarak daha üstün hale gelmesinin sebepleri arasında Diamond’a (1998) göre bulundukları coğrafi konumun avantajlarından da faydalanarak daha hızlı şekilde yerleşik hayata geçip daha fazla tarım ürünü üretmeleri, dolayısıyla toplumun bireylerine yetecek miktardan daha fazla gıda üretilince iş gücünün bir kısmı zanaat ve bürokrasi gibi başka alanlara geçti. Böylece ilk devletleşme adımları atılarak, güvenliği sağlamak ve yayılmak amacıyla savunma ve silah aletleri üretmeye daha hızlı geçiş yaptılar.

Daha fazla gıda sayesinde nüfusları daha hızlı şekilde artan avantajlı toplumlar, sayısal üstünlüğün faydasını salgın ve bulaşıcı hastalıklar karşısında da görmüş oldular (Venkatachalam, 2001). Diğer toplumlara göre bu süreçlere çok daha hızlı geçen toplumların kullandığı dilin de daha yaygın şekilde kullanılır hale geleceği söylenebilir. Nitekim bu gelişmeyi çok daha önceden tamamlayan Avrupa kıtasında Avrupa Birliğinin resmi olarak tanıdığı 23 dil arasından biri olan (Lewis, 2009) İngilizce, dünyada ticaret dili olarak da bilinen *lingua francaya* dönüşmüştür. Beneke (1991) ve Seidlhofer' a (2004) göre İngilizcenin ikinci dil ya da yabancı dil olarak konuşulduğu sözlü iletişimin %80'inde anadili İngilizce olan herhangi birinin bulunmadığını ifade ederek İngilizcenin oldukça yaygın bir iletişim dili haline geldiğini ifade etmiştir. Dillerin nasıl küresel bir dile dönüştüğü konusunda Harmer (2001) ise İngilizlerin kolonileşme geçmişleri, küresel ticarete öncü olmaları, bu dilin bilişim ve bilgi alışverişinde tercih edilen dil oluşu ve uluslararası seyahatlerde kabul gören bir dil oluşu gibi sebepleri ortaya koymuştur. Benzer şekilde Demircan (1990)' da herhangi bir dilin başka bir kullanıcı tarafından ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenilmesi için o dilin bilimsel araştırmalarda ve kültürel olarak daha seçkin bir dil olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bireyler kendi toplumlarında konuşulan ana dil ya da ikinci dil dışında bir dili öğrenmeleri için farklı gerekçeleri olabilir. Bireylerin *yabancı dil* olarak öğrenecekleri bu dili öğrenme gerekçeleri arasında, çalışacakları iş ortamında ihtiyaç duyabilecekleri için ya da o dilde yazılmış eserleri okumak ve o dilin içerdiği kültürel unsurları öğrenmek, fayda ve kazanç getireceği için o dili konuşmaya ihtiyaç duymak, entelektüel olarak kendini geliştirmekten mutluluk duymak gibi sebepler ifade edilmiştir (Field, 2000). Gardner ve Lambert (1959, 1972) ise dil öğrenmede motivasyon ve tutumlarla ilgili çalışmalarında, öğrencilerin öğrenilen dilin konuşulduğu toplum içinde değerli bir üye olmada istekli olmanın önemine işaret etmişlerdir. Oxford ve Shearin (1994) ise başka bir dil öğrenme motivasyonunun altında kariyer-iş fırsatlarını artırma ve öğrenilen dilin toplumuna ve kültürüne daha fazla kaynaşma olduğunu ifade etmiştir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında yine aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmak mümkündür (Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990).

1900'lü yılların ilk çeyreğinde İngiliz İmparatorluğunun dünyanın yaklaşık dörtte birinde oluşturduğu emperyalizmi ve özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika Birleşik Devletleri'nin siyasi, askeri ve politik baskınlığı sayesinde

İngilizce dünyada iletişimde en çok tercih edilen dillerden biri olmuştur (Phillipson, 2012). İngilizce artık 54 ülkede resmi dil olarak kabul edilmektedir. Dünyada yaklaşık 1 buçuk milyar insan İngilizceyi anadili ya da ikinci dilleri olarak konuşmakta ve öğrenmektedir (Richard, 2012). Doğa bilimleriyle ilgili araştırmalar ve makalelerin %90'dan fazlası İngilizce dilinde yayımlanmaktadır (Ammon, 2010; Hamel, 2007). Araştırmacılar yaptıkları araştırmanın bulgu ve sonuçlarını daha fazla araştırmacıya ulaştırmak için İngilizceyi tercih etmektedirler (Di Bitetti ve Ferreras, 2017; Montgomery, 2013). Şubat 2021 tarihli W3techs adlı teknoloji şirketine göre web sitelerinin %56,6'sı İngilizce içerik sunmaktadır (W3techs, 2021). Uluslararası sivil havacılıkta pilotlar arası iletişimde zorunlu olarak İngilizce kullanılmaktadır (Minh ve Peter, 2016). QS World University Rankingse (QS World University Rankings, n.d.) göre dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamasında ilk 10'da bulunan üniversitelerin hepsi eğitim dili olarak İngilizceyi tercih etmektedir. Adidas, Apple, PayPal, Mercedes-Benz ve Volkswagen gibi büyük şirketlerin de personel eğitimi için başvurduğu uzaktan eğitim hizmeti sunan Udemyde sayısı 155 bini aşan kursların %63'ü İngilizce iken ona en yakın oran %9 ile Portekizcedir (Shah, 2023). Bu bağlamda internet üzerinden bilgiye erişim ve en iyi üniversitelerde ya da sanal ortamlarda eğitim imkânı için İngilizcenin önemi görülebilmektedir. Her ne kadar dünyada yaklaşık 1 buçuk milyar insan İngilizceyi konuşuyor olsa da İngilizceyi anadili olarak yaklaşık 370 milyon kişi konuşmaktadır (Eberhard vd., 2021). Bu da insanların farklı sebeplerle İngilizceyi eğitim kurumlarında ya da farklı ortamlarda öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle öğrenme amacı ister daha kaliteli eğitim ister daha fazla iş imkânı ya da uluslararası seyahatlerde daha rahat iletişim olsun, İngilizce öğrenmenin gerekliliği açık bir şekilde görülmektedir.

Demircan (1988) ve Soner (2007), Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda da ekonomik ve politik anlamda güç kazanmış ülkelere göre ya da kültürel yakınlık duyulan ülkelere göre Arapça, Farsça, Fransızca, Almanca gibi yabancı diller okullarda öğretilen yabancı dil dersi olarak tercih edilse de İngilizce zamanla bu diller arasından sıyrılıp daha çok önem kazandığını ifade etmiştir. Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi öncesinde 4. sınıftan itibaren başlamaktayken 2013-2014 eğitim yılında yapılan bir düzenleme ile 2. ve 3. sınıflarda da yabancı dil olarak İngilizce dersi eğitim programına dahil edilmiştir ve 8. sınıfa kadar öğrenciler aralıksız İngilizce dersi almaktadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Bu kesintisiz eğitime rağmen Türkiye'de yabancı dil öğretiminde

sorunların olduğu ve bu sebeple öğrencilere bir yabancı dil kazandırmada istenen başarının yakalanamadığı ifade edilmiştir (Oral, 2011). Bu bağlamda bu araştırma ile yabancı dil öğretiminde görülen sorunların sebeplerinin ortaya çıkarılmasında İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılmasının ve öğretmenlerin bu konuda görüş ve çözüm önerilerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde ülkemizdeki uygulamada görülen eksiklikler ve sorunlar konusunda birçok farklı araştırma yapılmıştır (Arslan ve Akbarov, 2010; Aydın ve Zengin, 2008; Çelebi, 2006; Demirpolat, 2015; Gökdemir, 2005; Gömleksiz, 2002; Haznedar, 2010; Işık, 2008; Özer ve Korkmaz, 2016). Yapılan bu araştırmalara göre eksikliğin ve başarısızlığın sebebinin tekil olmadığı, birbirini etkileyen farklı nedenler olduğu söylenebilir. Türkiye’de İngilizce öğretiminde öğretmenlerin İngilizce öğretimine yönelik algılarını öğrenebilmenin bu başarısızlığın ve eksikliğin sebeplerini ortaya koymada ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmada araştırmacılara katkı sunacağı öngörülmektedir. Öğretmenler eğitim programlarının ve programda yapılan düzenleme ve reformların sahadaki uygulayıcıları olduğundan öğretmenlerin bu sürece yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemenin bu alanda görülen muhtemel sorunları, eksiklikleri ve bunlara yönelik muhtemel çözümleri sunmada araştırmacılara ve planlamacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine yönelik kullandıkları metaforları belirlemek, onların bu sürece yönelik duygu ve düşüncelerini ortaya koymada bir araç olarak kullanılabileceği ve böylece İngilizce öğretiminde karşılaşılan muhtemel sorunlar, eksiklikler ve çözümlere yönelik araştırmacı ve planlayıcılara fikir verebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda *İngilizce öğretimi* kavramına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarma amacıyla İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları metaforların belirlenmesi ve bu sürece yönelik görüşlerinin alınması problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaştıkları muhtemel sorunları belirlemekle birlikte bu sorunlara çözüm olarak

İngilizce öğretmenlerinin görüş ve önerilerini almak ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine yönelik kullandığı metaforları ortaya koymak amaçlanmıştır. Okullardaki eğitim sürecinde en temel unsurun öğretmen olduğu bilinmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, eğitim felsefesi alanında yapılan çalışmalar, bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak hızla değişen dünya sebebiyle öğretim sürecinde hem öğrenen bireye hem öğretim sürecindeki öğretmen ve diğer etkili unsurlara olan bakış açısı değişmiştir. Bu gelişmeler öğretim sürecinde öğretmenleri sadece bilgi kaynağı olmaktan çıkarıp çok daha farklı sorumluluklar üstlenmesini gerektirmiştir (Aytan, 2014). Öğretmenlerin değişen dünyada değişen görev ve sorumlulukları (Burns, 2009) karşısında *öğrenme ve öğretme* kavramlarına yönelik algılarının değişip değişmediğine yönelik farklı araştırmalar yapılmış, (Alger, 2009; Allard ve Cooper, 1997; Cephe, 2009; Gunstone vd., 1993; Weinstein, 1990; Wideen vd., 1998) bununla birlikte Lakoff ve Johnson (1980) algıların ortaya çıkarılması için metaforların da kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenlerinin okullardaki İngilizce eğitiminde oldukça önemli bir rol sahibi olmaları sebebiyle (Harmer, 2001) İngilizce dersine yönelik kullanmış oldukları metaforların bu süreçte karşılaştıkları muhtemel sorunları ortaya koymada araştırmacılara yol gösterici olacağı öngörülmüştür. Bununla birlikte okullarda İngilizce eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik muhtemel çözümler konusunda öğretmen görüşlerinin de araştırmacı ve planlayıcılara yardımcı olacağı düşünülmüştür.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın konusu, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde görev alan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim sürecinde karşılaştıkları muhtemel sorunları ve bu sorunlara yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerilerini belirlemek ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine yönelik kullandığı metaforları ortaya koymaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde İngilizce öğretmenlerinin “İngilizce öğretimi” kavramına ilişkin sahip oldukları görüşleri hangi metaforları kullanarak ifade ettiği ve öğretmenlerin kullanmakta olduğu metaforların, ortak özellikleri bakımından hangi sınıflara ayrılabilceği ortaya konulmak istenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında İngilizce öğretiminde karşılaşılan muhtemel sorunlar ve bunlara yönelik

özüm önerilerinin incelenmesi amacıyla araştırmaya dahil olan öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve elde edilen yazılı veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

1.4. Tanımlar

Metafor: Kelimenin kökeni Yunanca bir kelime olan *metaphora* olup *meta*: ötesi ve *pherein*: iletmek anlamına gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005) . Anlaması ve anlatması zor bir kavramı benzetmeler yaparak daha kolay ve anlaşılır hale getirmektir (Saban vd., 2006).

Öğrenme: Bireyin yaşamış olduğu deneyimler sonrasında davranışlarında ortaya çıkan değişimlerdir (Demirel, 2005).

Öğretme: Öğrenme eylemini yönlendirme ve gerçekleştirme faaliyetidir (Ertürk, 1979).

Lingua Franca: *Ortak dil* ya da *uluslararası ticari dil* olarak ifade edilebilir. Lingua franca, iletişimde kullanabilecekleri ortak aynı dili olmayan 2 farklı birey ya da topluluğun iletişim kurmak için seçtikleri genelde dünyada yaygın olarak kullanılan bir dildir (Samarin, 1984).

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklemi 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde görevine devam etmekte olan İngilizce dersi öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma süresi veri toplamanın ve analizlerinin gerçekleştirildiği 4 ay ile sınırlıdır. Araştırma verileri araştırma katılımcılarından doldurulması istenen yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen bilgiler ile sınırlı olup, öğretmenlerin *İngilizce öğretimi* kavramına yönelik algılarının eğitim-öğretim sürecinde sınıftaki uygulamalarda yansıtılıp yansıtılmadığına yönelik gözlem çalışması yapılmamıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Metafor

Metafor kelimesinin Latince kökenli “metafora” kelimesinden türediği bilinmektedir. Bu Latince kelimenin, meta (aşırı, öte) kelimesi ile pherein (yüklenmek, taşınmak) kelimesinin birleşmesiyle oluştuğu belirlenmiştir (Levine, 2005). Metafor kelimesi, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2006). Diğer bir deyişle bir varlığı, olguyu ya da kavramı benzer özelliklere sahip olduğu düşünülen başka bir varlığı, olguyu ya da kavramı temsil eden kelime ya da kelime grubuyla ifade etmektir. Burada istenen amaç anlatılmak isteneni daha anlaşılır, daha canlı ve daha güçlü hale getirmektir.

Metaforlar (istiareler, mecazlar, benzetmeler) olayların oluşumu, işleyişi sürecinde düşüncelerimize biçim veren, kontrol eden ve yön veren zihinsel araçların en önemlilerinden biridir. Metaforun kullanılmasıyla kişiler 2 kavram arasında karşılaştırma yapabilir, iki varlık ya da olay arasındaki benzerlikleri ortaya koyarak ya da bu iki farklı varlığı ya da olayı birbirlerinin yerine kullanarak anlatıma zenginlik ve derinlik kazandırır. Örnek vermek gerekirse “Öğretmen bir çiftçi gibidir.” dendiğinde, öğretmenin çiftçiye benzeyen yönleri vurgulanarak anlatım zenginleştirilir (Saban, 2004a).

2.1.1. Metaforun sınıflandırılması

Metaforla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Lakoff ve Johnson (2003)’a göre metafor türlerinin kavramsal (conceptual), varlıksal (ontological) ve yönelimsel (orientational) olarak sınıflandırıldığı söylenebilir (Akt. Akşehirli, 2007).

2.1.1.1. Kavramsal metaforlar

Kavramsal metaforlar bir varlığı farklı kavramlarla açıklayarak o varlığın belirli özelliklerini zenginleştirir ya da o özelliklere vurgu yaparlar. Bu sayede

anlatım zenginleştirilir. Kavramsal metaforlar dilin soyut alanı içerisinde bulunmaktadır ve insanların yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarında bu kavramsal metaforlar kullanılarak soyut alan ile somut alan arasında bir bağlantı kurulur (Girmen, 2007). Örnek vermek gerekirse “Aşk bir savaştır” metaforunda savaş kaynak alanı olarak somut bir kavram iken hedef kavram olarak aşk ise soyut durumdadır.

2.1.1.2. Varlıksal metaforlar

Varlıksal metaforlar, bireyin zihnindeki soyut kavramları anlamlandırmak ve daha anlaşılır hale getirmek için somut varlıklara dönüştürmesidir. Bu sayede bireyin soyut kavramı zihninde şekillendirmesi, onun hakkında daha fazla bilgi sahibi olması olanaklı hale gelir. Akşehirli (2008), fiziksel olmayan bir nesneyi somut bir nesne olarak gösteren metaforları varlıksal metaforlar olarak ifade etmiştir. Örnek olarak “Kalbim çok kırıldı.” ifadesinde kalp ile ifade edilen duyguların kırılgan ve hassas olduğu somutlaştırılarak ifade edilmiştir.

2.1.1.3. Yönelimsel metaforlar

Yönelimsel metaforlar, insanın uzaysal mekânsal boyutlarla ilgili kavramları kullanması ve bunlara kültürel anlamlar yüklemesiyle oluşturulur (Lakoff ve Johnson, 2003). İnsanlar bulunduğu ortamları hem kendisini ilişkilendirmek hem bulunduğu ortamı ya da mekânı konumlandırabilmek ve betimleyebilmek için aşağı-yukarı, ileri-geri, ön-arka gibi kavramları soyut kavramlara duygu ve anlam yüklemeye kullanabilirler. Örneğin “Başımın üstünde yerin var.”, “Cennet annelerin ayakları altındadır.” gibi.

2.2. Dünyada ve Türkiye’de İngilizce Öğretimi

İçinde bulunduğumuz dönem ülkeler arası siyasi, ekonomik, askeri ve kültürel alanda iletişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu ilişkilerin kurulabilmesinde yabancı dil öğrenimi zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda İngilizcenin ve İngilizce öğrenmenin öne çıkması kaçınılmaz olmuştur. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru İngilizce dünya geneline yayılmada oldukça ilerlemiş ve aynı dili konuşmayan insanlar arasında iletişim için tercih edilen bir dil olmuştur (Harmer, 2001). Nitekim bu amaçla İngilizceyi tercih edenlerin sayısı ana dili İngilizce olanların sayısını

geçmiştir (Kachru, 1985). Crystal (2003) ise dünyada yaklaşık 1,5 milyar insanın İngilizce konuştuğunu, bunun sadece yaklaşık 329 milyonu İngilizceyi ana dili olarak kullandığını ifade etmiştir. Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmenin önemi nedeniyle dilbilimciler, eğitimciler ve pedagoglar bu alanda çalışmalar yapmışlar ve dilin öğretilmesine yönelik farklı metotlar geliştirmişlerdir. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, yabancı dil eğitiminde benimsenen kural, yöntem ve felsefeleri de etkilemiştir. Bu sebeple İngilizce öğretiminde farklı modeller de benimsenmiştir. Bu modeller *Grammar Translation*, *Audio-Lingualism*, *PPP (Presentation, Practice and Production)*, *Task-Based Learning* ve *Communicative Language Teaching* olarak sıralanabilir (Harmer, 1998).

Grammar Translation modelinin yıllarca İngilizce öğretiminde en çok başvurulan model olduğu ve günümüzde de yine belirli durumlarda tercih edildiği bilinmektedir. Bu modelin temelinde hedef dildeki dilbilgisi ile öğrenen bireyin sahip olduğu anadil arasındaki benzerlikler ve eş değer kavramların ve yapıların belirlenmesi ve bunların öğretilmesiyle dilin öğrenilebileceği görüşü bulunmaktadır. Bu öğrenme sürecinde öğrencinin hedef dilden kendi diline çeviri yapması ve bu sayede hedef dilde nasıl bir yapılandırma olduğunu fark etmesi önem kazanmaktadır.

Audio-lingualism modelinde ise yabancı dil öğretiminde davranışçı kuramın ilkelerinin öne çıktığı söylenebilir. Bu modele göre yabancı dilin öğrenilmesi için koşullandırma yöntemiyle hedef dilde istenen unsurlar kazandırılabilir. Bu modelde hedef dilin öğrenilmesi için tekrarlayan alıştırmaların yapılması ve istenen davranışlar ya da çıktılar öğrenen tarafından sunulduğunda pekiştiricilerin kullanılması önem kazanmaktadır. Ancak bu modelin uygulanışı, dilin öğretmenin öğrenenden yapmasını beklediği davranışların ötesinde olduğunun benimsenmesi ve dilin üretken özelliğinin önem kazanmasıyla günümüzde oldukça sınırlı kalmıştır.

Presentation, Practice and Production modelinde öğretmen tarafından öğrenen bireye önce bir durum ya da bağlam üzerinden hedef dile yönelik içerik sunumu yapılır ve sonrasında öğrencinin hem kendisi hem de çevresindekilerle ilgili bireysel ve özgün örnekler verebileceği bir alıştırma ve üretme aşaması öğrenciye sağlanır. Bu modelin daha çok hedef dil konusunda çok az bilgi sahibi olan öğrenciler için tercih edildiği görülmektedir.

Task-Based Learning modelinde hedef dili öğrenmek yerine hedef dili araç olarak kullanıp verilen görevi yerine getirmek önem kazanmaktadır. Bu modelde öğretmenin öğrencilere verdiği örneğin markette alışveriş yapma ya da uçak bileti

rezervasyonu yaptırma gibi görevleri hedef dili kullanarak tamamlaması beklenir. Bu görevlerin tamamlanmasından sonra eğer gerek duyulursa o görevlerin tamamlanması için kullanılan hedef dildeki yapılarla ilgili açıklamalar yapılır.

Communicative Language Teaching modelinde öğrenilecek olan hedef dilin sadece dilbilgisinden oluşmadığı, dilin davet etme, hemfikir olma, reddetme, rica etme gibi fonksiyonlarının önem taşıdığı görüşü savunulmuştur. Bu nedenle hedef dilde resmi ve gayri resmi gibi farklı bağlamlarda bu fonksiyonların kazandırılması amaçlanmıştır. Bu modelde eğer öğrenci yeterli oranda hedef dile maruz kalırsa öğrenmenin çaba gerekmeksizin gerçekleşeceği düşüncesi benimsenmiştir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimine bakıldığında Cumhuriyet öncesi dönemde Osmanlı Devleti'nde uygulamanın başladığı söylenebilir. Osmanlı Devleti'nde sibyan okulları, medreseler ve Enderun'da Arapça ve Farsça eğitimi verilirken, 18. yüzyıldan sonra özellikle Mühendishane-i Bahri-i ve Berri-i Hümayun, Galatasaray Sultanisi ve Darüşşafaka gibi eğitim kurumlarıyla Fransızca öğretimi önem kazandı (Soner, 2007). Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra ise yaşanan en önemli gelişme 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat kanunu olmuştur. Bu kanun ile ülkede eğitim veren tüm kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve Fransızca, Almanca ve İngilizce gibi Batı dillerinin öğretimi önem kazanmıştır. Sonraki yıllarda ülkede kurulan Maarif Kolejleri ile ülkede verilen yabancı dil eğitiminde İngilizce öncelik sahibi olmuştur ve Maarif Kolejleri 1975 yılından sonra Anadolu Lisesi adını almıştır (Akdoğan, 2010; Çetintaş ve Genç, 2001; Demircan, 1988).

1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılınca öncesinde ortaokula başlamadan önce sunulan yoğun İngilizce öğretimi bu tarihten sonra liseye başlangıçta uygulanmaya başlamıştır. Liselerin (Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri) lise hazırlık sınıflarında verilen yoğun İngilizce eğitimi, 2004-2005 yılından itibaren kaldırılmıştır. 2019 yılında ise hazırlık sınıfları Sosyal Bilimler Liselerinde zorunluyken merkezi sınav puanıyla öğrenci alan diğer liselerde isteğe tabi tutulmuş, 2020 yılında ise Sosyal Bilimler Liselerine yönelik bu zorunluluk kaldırılmıştır (OGM MEB, 2020; Ortaöğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2023, 12 Haziran; Resmî Gazete, 2019).

İlköğretim kurumlarında yabancı dil eğitimine bakıldığında ise İngilizce eğitimi öncesinde 4. ve 5. sınıflarda başlamaktaydı. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 2. ve 3. sınıfları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Böylece

öğrencilerin daha erken yaşlarda yabancı dil eğitimine başlaması sağlanmıştır (Talık Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).

Yükseköğretim kurumları incelendiğinde ise yabancı dil eğitimi konusunda üniversiteler ve fakülteler arasında bir bütünlük ve ortak karar olmadığı görülmektedir. Örnek vermek gerekirse ODTÜ’de tüm lisans bölümlerinde eğitim dili İngilizce ve hazırlık zorunlu iken, eğitim dili kısmen ya da tamamen İngilizce olan lisans bölümleri için Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfını şart koştaktadır (Hacettepe Öğrenci Yardım Merkezi, 2021; ODTÜ Tanıtım Ofisi, n.d.). Erciyes Üniversitesinde ise İngilizce hazırlık sınıfları derslerin bir kısmının İngilizce olduğu bölümler için zorunlu tutulmuştur (Erciyes YDYO, 2021).

2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Sorunlar

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin yaklaşık 2 asırlık bir geçmişi olsa da (Çelebi, 2006), yapılan yeni düzenlemelere ve değişikliklere rağmen istenen başarının elde edilemediği söylenebilir. 100 ülkeden yaklaşık 2,2 milyon yetişkin katılımcıya Education First (2020) (EF) adlı uluslararası eğitim şirketi tarafından uygulanan İngilizce yeterlilik testi sonuçlarına göre sırasıyla Hollanda, Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç aldıkları 600 üzerinde puanlara göre sıralamada ilk 5 ülke olurken, 465 puanla 69. sırada bulunan Türkiye, İngilizce seviyesi düşük yeterlilikte bulunan ülkeler grubunda yer almıştır (Education First, 2020). Aynı çalışmadaki EPI (English Proficiency Index) sonuçlarına göre Türkiye, bu teste katılan 34 Avrupa ülkesinden 33. sıradadır ve International Monetary Fund (n.d.) adlı kuruluşun 2020 yılı tahminlerine göre (IMF, n.d.) kişi başına düşen gayri safi yurt içi hasılları (GSYİH) bakımından ülkemize göre geride kalan Bangladeş, Pakistan, İran, Tunus, Honduras, Belarus, Gürcistan ve Ermenistan gibi ülkeler EF’ye ait İngilizce yeterlilik indeksinde Türkiye’ye göre daha üst sıralarda yer almıştır. Ayrıca EF tarafından 2020 yılı için hazırlanan İngilizce yeterlilik indeksinde listede ilk 10’da yer alan ülkeler, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından son olarak 2018 yılında sunulmuş Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA (Programme for International Student Assessment) test sonuçlarına göre araştırmaya dahil olan 79 ülke arasında ilk 20’ye girebilmiş ülkelerdir (OECD Library, 2020). Türkiye, 2018 yılında yapılan PISA Testi sonuçlarına göre okuma-matematik ve bilim alanlarındaki puan ortalamasına göre 79 ülke arasında 40. Sırada

yer almıştır. Benzer şekilde Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV)'nın (2011) yaptığı araştırmaya göre Türkiye, İngilizce Yeterlik Endeksi'nde 44 ülke arasında 43. olarak en son sırada olan Kazakistan'dan sonra en başarısız ülkelerden biri olmuştur. Tran ve Burman (2016)'a göre daha yüksek yeterlikte İngilizce seviyesi olan ülkelerin daha yenilikçi ve ekonomisi daha güçlü olduğu eğilimi görülmektedir.

Çelebi (2006), bu başarısızlığın sebepleri olarak döneme bağlı olarak değişen eğitim politikalarını, teknik donanım açısından yetersiz okullara akademik başarısı düşük öğrencilerin kabul edilmesi ve bu kurumlarda eğitimin de yabancı dille yapılması, Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştiren birbirinden farklı kurumların bu konuda yetersiz oluşunu işaret etmiştir. Aydın ve Zengin (2008) ise bu başarısızlıkta öğrencilerdeki yabancı dil kaygısının önemini vurgulamıştır. Özer ve Korkmaz (2016) ise bu bağlamda sebepleri öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının kullanımı, öğretmenin sınıf yönetimindeki yetersizliği, öğrencinin yabancı dile karşı önyargıları ve korkuları, verimli çalışma yöntemlerini kullanamaması, okullarda yeterli teknik altyapının olmaması ve ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmaması, ders saatlerinin yetersiz olması gibi eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci kaynaklı olacak şekilde sınıflandırarak açıklamıştır. Demirpolat (2015) ise yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde karşılaşılan sorunlar, öğretmen yeterliklerini belirleyen sınavların geçerliklerinin yetersiz oluşu, öğretim ortamlarının verimli olmaması ve öğretim ortamlarındaki teknik donanım yetersizliği, yabancı dil eğitimiyle ilgili kalıcı bir bakış açısının olmayışı ve bu sürecin yeterince denetlenmemesinin Türkiye'de yabancı dil eğitiminde görülen başarısızlığın temel sebepleri olabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Coşgun Ögeyik (2016)'ın mesleğe hazırlık için mikro öğretim sürecinde olan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adayları, eğitim hayatında önceki öğretmenlerinin öğretmen merkezli bir yaklaşımı benimsediklerini, öğretmenlerinin özsaygı ve özgüvenlerinin yetersiz olduğunu, öğrencileriyle yeterince dayanışma sağlayamadıklarını ifade etmiş ve mikro öğretimin onlara mesleki tecrübe boyutunda katkı sağlasa da burada sunulan ortamın yapay olduğunu ve gerçek eğitim-öğretim ortamını yansıtmayabileceğini belirtmiştir. Çetintaş (2010) ve Akdoğan (2010) ise 8 yıla çıkarılan zorunlu eğitim sonrasında İngilizce eğitiminde gerekli planlamanın yeterince yapılamaması ve İngilizce öğretmenliğinde oluşan kadro açığının kısa ve

yetersiz eğitimlerle kapatılmaya çalışılmasının bu alandaki başarısızlığın önemli sebeplerinden biri olduğunu belirtmiştir.

2.4. Eğitimde ve Yabancı Dil Öğretiminde Metafor Kullanımı

Öğrenme etkinliğinin bireylerin zihnindeki var olan kavramlar ve bilgiler ile hedef kavramlar ve bilgiler arasında anlamlı bir bağlantı kurulduğunda daha etkili ve verimli olduğu bilinmektedir. Özellikle hedef kavramlar soyut ise bunları zihinde mevcut olan somut kavramlarla ilişkilendirmek, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirecektir (Ünlü, 2014). Zaten yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenmede bilgiyi soyut halde aktarmak yerine, bilginin öğrenen bireyde nasıl anlamlandırılacağı, bilginin bireyin önceki öğrenme yaşantı ve kavramlarıyla nasıl bağdaştırılacağı önem kazanmıştır. Çünkü her bireyin kendine özgü öğrenme deneyimleri ve algı alanları vardır (Gözler, 2018). Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım ile metaforların kullanımının benzer amaçlar taşıdığı söylenebilir. Nitekim James'e (2002) göre yapılandırmacı yaklaşımda görsel ve sözel metaforlar, öğrencilere kendi bilgileri ile sınıfta öğrendikleri yeni bilgi arasında kavramsal bağlantılar oluşturulmasında yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında eğitim öğretim süreçlerinde verimli bir öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesinde metaforların önemli etkisi olacağı söylenebilir. Ateş (2016) ise eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde okulların ve öğretmenlerin sorumluluklarının büyük olduğunu ve bu süreçte metaforların katkısının olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Çelikten (2006) mesleki olarak kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenler için sınıf ortamında rollerini ve sorumluluklarını anlamlandırmada metaforların katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Kramsch (2003) ise öğretmenlerin ve öğrenen bireylerin kendilerine yönelik betimlemenin ve kendi deneyimlerinin oluşturulmasında hangi yolları benimsediklerinin ortaya çıkarılmasında metaforların katkı sağladığını açıklamıştır.

2.5. Eğitimde Metafor Kullanımına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Metaforlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Lakoff ve Johnson'ın (1980) oluşturduğu Çağdaş Metafor Teorisi öne çıkmaktadır. Yapılan çalışmaya göre metafor türleri varlıksal (ontological), kavramsal (conceptual) ve yönelimsel (orientational) olarak sıralanmıştır. Bu çalışmaya göre bir olgu ya da kavrama

yönelik bireyin sahip olduğu düşüncelerin kullanmış oldukları metaforlara yansıyabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmadan sonra metaforlara yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir.

Drover (1991), 1980-1989 yılları arasında ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan metaforları incelemiştir ve *iş insanı, iyileştirici, yönlendirici, eleştirmen, bekçi, umursamaz mülk sahibi* gibi metaforların öğretmen değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmüştür. Underwood (1992) ise ideal öğretmen ile neyin kastedildiğini ortaya koymak için popüler edebiyatta *kahraman öğretmen* metaforu üzerine araştırma yapmış ve bürokratik yapının ve öğretmenlerin davranışçı kuramla değerlendirilmesinin öğretmenleri kahramanca girişimlerde bulunabilen ideal öğretmen profilinden uzaklaştırdığını belirtmiştir. Bie (1994) tarafından yapılan çalışmada *zor bir öğrenci* olarak görülen Beden Eğitimi dersi öğretmen adayının kullandığı metaforlar üzerinden yapılan çalışmada aday öğretmenin aldığı mesleki eğitimle ilgili görüş ve algılarının mesleki programda desteklenen ve kabul gören algılarla örtüşmediği ve bu durumun üniversiteye geç başlayan öğrencilerin durumuyla tutarlılık içinde olduğu, ayrıca *zor öğrenci* olarak görülen öğrencilerle yaşanan sorunların temelinde öğrencilerin mesleki programda desteklenmeyen algı farklılıkları olabileceği görülmüştür. Bullough (1991), stajyer öğretmenlerle yaptığı çalışmada onların öğretmenlik deneyiminin ilk dönemlerinde öğretmenliğe yönelik kullandıkları metaforlar ile sonraki aylarda kullandıkları metaforları karşılaştırmış ve sınıftaki eğitim-öğretim ortamının gerçeklikleri ve zorluklarıyla karşılaştıkça stajyer öğretmenlerin idealist metaforik algılarını korumada güçlük çektiklerini ve metafor analizinin öğretmenlerin öğretim sürecindeki ideallerini korumada katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmada *çiftçilik ve ebeveynlik* metaforları öğretmenlik deneyimi boyunca büyük oranda stajyer öğretmenler tarafından kullanımı korunurken, meydan okuyucu ve sıra dışı öğretim deneyimlerini destekleyen *şeytanın avukatlığı* ve *kelebek* gibi metaforlarla temsil edilen eğitim öğretim sürecinde sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, sınıflarda İngilizce seviyesi ve yeterliliği düşük öğrencilerin olması, evrak işleri, kısa ders saatleri gibi sebeplerle verimliliğin sağlanamadığı, bu metaforların kullanımının korunamadığı ve *bukalemun* gibi ortama ayak uydurmayı ve öğretim sürecinde geleneksel anlayışı simgeleyen metaforların kullanıldığı görülmüştür. Thornbury (1991), İngilizce dersi öğretmenlerinin ilk defa aldıkları Japonca dersi sonrası bu ders deneyimi ile ilgili kullandıkları metaforları *yolculuk,*

mekanik ya da sayısal işlem ve bulmaca çözme şeklinde sınıflandırmıştır. Block'un (1992) çalışmasında ise öğretmeni betimlemek için en sık kullanılan metaforlar *sözleşmeli uzman* ve *ihtiyaç karşılayan ebeveyn* olmuştur. Knowles (1994) ise öğretmenlik deneyiminin ilk yılında olan bir İspanyolca dersi öğretmenin öğretmen ve öğretim sürecine yönelik benimsediği metaforları incelemiş ve öğretmenin öğretmenlik kavramı için *bebek bakıcısı* ve daha çok *kanka* metaforlarını kullanırken öğretim süreci için *yazılmakta olan bir şiir* metaforunu kullanmış ancak gerçek sınıf ortamında beklemediği öğretim yaşantıları sebebiyle bir yıllık öğretim sürecini sonradan *dert ve keder [trial and tribulance]* olarak betimlemiştir. Schwartz ve Williams (1995), üniversitede Akademik Kompozisyon dersini veren öğretim üyelerine bu ders ile ilgili akademisyenlerin düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla kullandıkları metaforları incelemiş ve akademisyenin *rehber*, dersi alan öğrencilerin *mitolojik kahraman* olarak betimlendiği metaforların sıklıkla kullanıldığını ifade etmiştir. Cortazzi ve Jin (1996) ise öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecindeki deneyimlerini betimlemek için kullandıkları metaforları *yolculuk*, *yemek pişirme*, *bitki yetiştirme*, *ziraat faaliyeti* ve *hazine arayışı* şeklinde sınıflandırmıştır. Yabancı dil eğitimi-öğretimine yönelik kullanılan *yolculuk* metaforunu farklı araştırmalarda görmek mümkündür (Caballero, 2006; Cortazzi ve Jin, 1996; Ellis, 2002; Kramsch, 2003; Thornbury, 1991). Ellis'in (2002) Almanca öğrenen yetişkin bireyler ile yaptığı çalışmada dil öğrenimine yönelik ayrıca *bulmaca [puzzle]*, *mücadele [struggle]*, *çile [suffering]* ve *iş [work]* metaforlarının kullanıldığı görülmüştür. Dooley (1998) ise stajyer öğretmen ile yaptığı bir araştırmada, öğretmenin eğitim öğretim sürecini betimlerken öğretmen merkezli bir süreç yerine öğrencilerin de sürece aktif şekilde dahil olduğu ve katkı sunduğu bir süreci vurgulamak için *çift yönlü yol* metaforunu kullandığını hem öğretmenin hem öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde paylaşım yapan ve öğrenen bireyler olduklarını ifade etmiştir. Price (2002) , göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıfta öğretim rollerini anlamak ve kavramlaştırmak için öğretim metaforlarını nasıl kullandıklarını incelemiş ve metaforların göreve yeni başlayan öğretmenlere öğretimin bilinen ve bilinmedik alanlarında onlara görüşlerini, mesleki bilgilerini ve beklenmedik uygulamaları bütünleştirerek yardımcı olduklarını belirtmiştir. De Guerrero ve Villamil'in (2002) İngilizce dersi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin mesleklerine yönelik hangi metaforları kullandıkları incelenmiş ve bu metaforlar çalışmada *yardımsever lider*, *bilgi sunucu*, *mücadeleci/değişim temsilcisi*, *besleyici*, *yenilikçi*,

araç-gereç sağlayıcısı, sanatçı, tamirci, spor hocası şeklinde sıralanmıştır. Spiker (2013), öğretmen adaylarının mesleki eğitim aldıkları süreçte, stajyer öğretmenlik döneminde ve diplomalı olarak öğretmenlik yaptıkları ilk yıllarda onların mesleklerine yönelik kullandıkları metaforları incelemiş ve bu 3 farklı aşamada da öğretmen kavramına yönelik *bahçıvan ve koruyucu*, öğretim kavramına yönelik ise *serüven* metaforunun tutarlı bir şekilde kullanıldığını ortaya koymuştur. Harrell (1998), biyoloji öğretmenlerinin “Genetik” başlıklı üniteye öğretim sürecini betimlerken metaforları nasıl kullandıklarını incelemiş ve Texas’ta en az 6 yıl boyunca görev yapan 3 öğretmenle yapılan araştırma sonrasında *besleyici, tedarikçi ve ilham kaynağı* metaforlarının kullanıldığını belirtmiştir. Oxford ve arkadaşları (Oxford R. L., 1998) ise “öğretmen” kavramına yönelik farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak için bu kavrama yönelik kullanılan metaforları incelemiş ve özellikle yabancı dil öğretmenlerine yönelik *su yolu [conduit], onaylayan, eğlendirici, öğrenim arkadaşı, besleyici, rekabetçi* şeklinde öğretmen kavramına yönelik farklı bakış açılarını yansıtan metaforların kullanıldığını ve bu metaforların *Sosyal Düzen, Kültürel Aktarım, Öğrenen Merkezli Yetiştirme ve Sosyal Reform* şeklinde felsefi olarak 4 ana başlık altında sınıflandırılabilceğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma ile araştırmacılar kullanılan metaforların belirlenmesinin öğretmen kavramına yönelik “*farklı görüş bilincini*” artırabileceğini, dolayısıyla öğrencilere yönelik anlayış ve hoşgörünün artmasıyla daha samimi bir dil sınıfı sağlanabileceğini aktarmıştır. Nikitina ve Furuoka (2008) ise 23 Malezyalı üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerine yönelik algılarını metaforlar ile incelemek ve bu algıların öğrenci cinsiyetine göre değişip değişmediğini ortaya koymak istemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kullanılan metaforlar *bakıcı, bahşedici, esas unsur* şeklinde sınıflandırılmış ve cinsiyete yönelik kısmi olarak metaforların değiştiği ifade edilmiştir. Kramsch (2003), Berkeley Üniversitesi’nde lisans eğitimi gören öğrencilerle yaptığı çalışmada yabancı dil öğrenme, yabancı dilde konuşma ve yazma üzerine öğrencilerin kullanmış oldukları metaforları incelemiş ve kullanılan metaforları *fiziksel yetenek kazanma, başka bir kültürü tanıma, sanatsal bir faaliyette bulunma, evde olma, yeni yerlere yolculuk etme, bilişsel bir beceri kazanma, çocukluk dönemine dönme, fiziksel bir tehlikeyle karşılaşma, sesler deneyimleme, başka birine dönüşme, yemek yeme, farklı düşünmeyi öğrenme, zorlu bir tıbbi müdahale görme, gizli bir şifreyi öğrenme, sevme-sevilme, yeni bir yerde olma, sosyalleşme, bir şeyleri farklı açıdan görme*

şeklinde 18 farklı kategori ile sınıflandırmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin dil öğrenimi ile ilgili *çözumsuz çelişki, beklentiler ile gerçek dünya arasındaki çelişki, görevin ve araçların uyumsuzluğu, zıtlık ve mücadele, sonuçların öngörülemezliği ve yasaklı olan şeylerin cazibesi şeklinde* paradoks içeren metaforlar için ayrı bir sınıflandırma yapılmıştır. Zapata ve Lacorte (2007) ise yabancı dil öğretmenlerinin kendi mesleklerine yönelik kullanmış oldukları metaforları incelemiş ve *köprü, bilginin bekçisi, açık bir kapı, yeni bir dünyayla teması sağlayan kişi* ve bilgiyi öğrencilere taşıdığı ve bilgiyle bağlantısını kurduğu için *su yolu [conduit]* metaforlarının sıklıkla kullanıldığını ifade etmiştir.

Balcı'ya (2011) göre ülkemizde metaforların incelenmesiyle yapılan içerik analizi ile eğitim alanında araştırmaların yapılmasını 1990'lı yıllara kadar götürmek mümkündür. Balcı (1990) ile Özmantar ve Arslan'ın (2019) ifade ettiğine göre özellikle devlet okullarında öğrenci velilerine yönelik metaforik algılara göre velilerin sorumsuz olduklarını, öğrencilere gereksiz baskı uyguladıklarını ama yine de öğrencileri desteklediklerini ve korumaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının *öğretmen* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforları kullanarak inceleyen Saban (2004a), araştırmaya dahil olan Selçuk Üniversitesi'nden 151 öğrenciden elde ettiği verilere göre *öğretmen* kavramının *bilginin kaynağı ve aktarıcısı, şekillendirici ve biçimlendirici, tedavi edici, eğlendirici, bireysel gelişimi destekleyici, ve yol gösterici ve yönlendirici* olarak algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci ve öğrencilere yönelik sahip olduğu fikirlerin, onların sınıf yönetimindeki tutum ve davranışlarını, hangi eylemlerin doğru ya da yanlış olduğu ve hangi uygulamaların yapılması ya da yapılmaması gerektiğine yönelik düşüncelerini etkileyeceğini ve bu algıların öğrencilik yıllarından itibaren oluşmaya başladığını ifade eden Çelikten (2006), *öğretmen* kavramına yönelik algıların *anne-baba, bahçıvan, inci istiridyeleri ve doktor* metaforları ile ifade edildiğini belirtmiştir. Saban et al. (2006), Selçuk Üniversitesi'nde 3 farklı fakülteden 1222 öğretmen adayının dahil olduğu çalışmada *öğretmen* kavramına yönelik öğretmen adaylarının algıları metaforlar analizi ile incelemiş ve *güneş, heykeltıraş, ebeveyn, pusula, deniz feneri, bahçıvan, mum, ağaç/meyve ağacı, ressam ve tur rehberi* gibi metafor örnekleri ile 10 farklı metafor kategorisinde ortaya çıkan algıları sıralamıştır. Yapılan çalışmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla farklı metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Ocak ve Gündüz (2006), 362 öğretmen adayının dahil olduğu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin

“Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini almadan önce ve aldıktan sonra *öğretmenlik mesleği* kavramına yönelik algılarını kullanmış oldukları metaforlar ile kıyaslamak istemiş ve araştırma sonucunda *ebeveyn*, *bahçıvan* ve *güneş* metaforlarının sıklıkla kullanıldığını ve dersi almadan önce öğrenciler tarafından *fedakar öğretmen* algısı benimsenirken dersi aldıktan sonra daha çok *bilgi kaynağı* olarak *öğretmen* algısının benimsendiğini ifade etmiştir.

Çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesi’nden 166 ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının oluşturduğu araştırmada Oğuz (2009), öğrencilerin öğretmenlik ve öğretmenlik rolleri ile ilgili algılarını kullandıkları metaforlarla ortaya çıkarmak istemiş ve çalışma sonunda aday öğretmenlere göre *lider*, *rehber*, *araştırmacı*, *pusula* ve *teknik direktör* metaforlarının ortaöğretim öğretmenlerini önemli ölçüde temsil ettiğini ifade etmiştir. *Rehber öğretmeni* kavramıyla ilgili Konya’da 89 lise öğrencisinin ve 25 rehber öğretmenin metaforik algılarını inceleyen Ünal ve Ünal (2010), çalışmaya dahil olan öğrenci ve öğretmenler tarafından en sık kullanılan metaforların *güneş*, *arı*, *karınca*, *kitap*, *atom karınca*, *ışık*, *ayna*, *ay*, *bilgisayar*, *gül*, *dalga* ve *dost* olduğunu belirtmiş ve rehber öğretmenin mesleki özelliklerine yönelik metaforları *bilgi verici*, *yararlı* ve *güven duyulan rehber öğretmen* temaları altında sınıflandırırken rehber öğretmenin kişisel özelliklerine yönelik metaforları ise *çalışkan*, *sakınılması gereken*, *hayatı güzelleştiren*, *sabırlı* ve *demokrat rehber öğretmen* olmak üzere 5 tema altında sınıflandırmıştır. Özcan (2010), 432 ortaokul öğrencisinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada ortaokul öğrencilerinin *İngilizce öğrenmek* kavramına yönelik algılarını metaforlar ve çizimlerle incelemiş ve öğrencilerin *araba kullanmak*, *zirveye çıkmak*, *çivi üstünde yürümek*, *deveye hendek atlatmak*, *oyun oynamak*, *eğlenmek*, *bisiklet sürmek*, *bilgisayar oynamak*, *futbol oynamak*, *bebeklerin konuşmayı öğrenmesi*, *merdiven çıkmak*, *anahtar*, *pasaport almak*, *yeni bir dünya keşfetmek*, *bulmaca çözmek*, *hazine bulmak*, *iletişim kurmak*, *sosyalleşmek*, *hayvanlarla konuşmak*, *labirent*, *çıkamaz sokağa girmek*, *ağacın meyve vermesi*, *uzun yolda yürümek*, *su içmek*, *yemek yemek*, *çiçek yetiştirmek*, *çiçek sulamak*, *tohumun büyümesi*, *yeniden doğmak*, *kitap okumak*, *meyve yemek* ve *güneş* metaforlarının daha sık kullanıldığını ifade etmiş ve bu metaforları *zor bir süreç*, *aşamalı bir süreç*, *zevкли bir süreç*, *keşif* ve *araç* kategorileri altında sıralamıştır. Kesen (2010), 150 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin İngilizce ders kitaplarına yönelik algılarını öğrencilerin kullandıkları metaforlar ile incelemiş ve *film*, *şarkı*, *yolculuk*, *rehber*, *harita*, *pusula*, *mum*, *sirk*,

bahçe, alışveriş merkezi, bilet, yol, dışçı, karanlık oda, çiçek, ağaç, şeker, çikolata, hazine sandığı, yabancı ülke, gezegen, uzay, kıta, dağ, sel, televizyon, para ve spor araba metaforlarının daha çok kullanıldığını tespit etmiş ve bu metaforları *memnuniyet, aydınlanma, çeşitlilik, yolculuk, korku, zorluk, gelişim, tat, değerlilik, gizem, çekicilik, büyük boyut, felaket, yansıtma ve güç* kategorileri altında sınıflandırmıştır. Gömleksiz (2013), 542 öğretmen adayının dahil olduğu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin *yabancı dil* kavramına yönelik algılarını metaforlar ile ortaya çıkarmış ve öğrenciler arasında *yüksek gelir, altın bilezik, altın, kariyer, eczane, banka hesabı, sosyal medya, su, kalkan, aslan, mücevher kutusu, herkül, eğlence, hobi, google earth, harita, pusula, hızlı tren, köprü, keşif gemisi, yeni dünya, everest, hayal, platonik aşk, hendek, dipsiz deniz, kafa dağı, yanardağ, kara delik ve silgi* metaforlarının çoğunlukla kullanıldığını belirtmiş ve bu metaforları *gelecek, gereklilik, güç, keyif, seyahat, ümitsizlik, zorluk ve sömürgecilik* kavramsal kategorileri altında sınıflandırmıştır.

Aktekin (2013), yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören 156 üniversite öğrencisi ve aynı kurumda çalışan 30 İngilizce dersi okutmanının çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada öğretmenlerin *İngilizce öğretimi* ve öğrencilerin *İngilizce öğrenimi* kavramlarına yönelik algılarını ve sınıftaki rollerine ilişkin algılarını metafor analizi ile ortaya çıkarmak istemiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler *İngilizce öğrenmek* kavramıyla ilgili algılarını *araba sürmek, balığa gitmek, spor yapmak, güvercinden süt sağmak, bir ateisti Müslüman yapmaya çalışmak, yumurtaları kırmadan üstünde yürümek, yavaşça büyüyen bebek, yürümeyi öğrenen çocuk, yeni doğan bebeğin adım adım konuşmayı öğrenmesi, bitmeyen kabus, yemekhanede iğrenç tavuk yemeği yemek, cam kırıkları dolu yol üstünde sırtımda taş taşımak, farklı bir kişiye dönüşmek, yeni bir kişiye dönüşmek, farklı olmayı öğrenmek, farklı kültüre sahip insanlarla tanışmak, başka ülkeleri tanımak, farklı kültürden insanlarla ilgili bilgi sahibi olmak, virajlı yollarda seyahat, hasta olmak, çıkmaz sokaklarda yolculuk yapmak, terlikle dağa tırmanmak, yüzmek, bisiklet sürmek, tenis oynamak, yeni yerlere yolculuk, kapıyı açıp yeni dünyalara yolculuk etmek, çengel bulmaca çözmek, makinenin nasıl çalıştığını öğrenmek, yapboz oynamak, seni hiç tanımayan birine aşık olmak, platonik aşk, lezzetli yemeğin tadına bakmak, çok çeşitli malzemelerle yemek pişirmek, yeni tatlar lezzetler keşfetmek, her kapıyı açan maymuncuk, kumbarada para biriktirmek, ilk yardım bilgisine sahip olmak* metaforları ile ifade ederlerken, bu kavrama yönelik paradoks içeren algılarını

belirtmek için *akortsuz gitarla müzik yapmak, sevgilisi olan bir kıza tutulmak, çukurlu yollarda spor araba kullanmak, batmış bir bankaya para yatırmak, gondol ile okyanusa açılmak, formülleri kullanmadan Matematik dersine çalışmak, parçaları eksik yapbozu bitirmeye çalışmak, vücudundan atacağını bildiğin halde su içmek, beni terk etmeyen bir ayak bağı, silahsız kazanılması gereken savaş* metaforlarını kullanmıştır. Öğrencilerin kullandığı metaforlar 16 ayrı metafor kategorisinde sınıflandırılmıştır. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin ise *İngilizce öğretmek* kavramına ilişkin algılarını ifade ederken *sahne bir gösteride bulunmak, bir koç gibi takım yönetmek, orkestra şefi, araba sürmeyi öğretmek, boyamayı öğretmek, öğrencileri aydınlatan güneş, terzi, çömlekçi, sarma yapmak, yeni bir dünyaya yolculuklarında rehber olmak, bahçıvan olmak, çocuk büyütmek, ev yapmak, kim olduğunu bulmak, içindeki seni görmek* metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıftaki rollerine ilişkin algıları ise *oyuncu, işbirlikçi lider, bilgi sağlayıcı, sanatçı, yenilikçi, rehber, besleyici, yapı mühendisi, guru* şeklinde sınıflandırılmıştır. Özbaş ve Aktekin (2013), tarih öğretmen adaylarının *tarih öğretmeni* kavramına ilişkin algılarını metafor analizi ile ortaya çıkardıkları araştırmada 72 üniversite öğrencisinin 63 farklı metafor kullandığı tespit edilmiş ve bu metaforlar *bilgi aktarıcı, bilgi depolayıcı, aydınlatan/yol gösteren kişi, müfredatın bekçisi, toplumu şekillendiren kişi, tarih araştırmacısı* kategorileri altında listelenmiştir. Akbaba Altun ve Apaydın (2013), 165 öğretmen adayının dahil olduğu çalışmada öğrencilerin *eğitim* kavramı hakkındaki fikirlerini 88 farklı metafor ile ifade ettiğini belirtmiş ve *su, fidan, bebek, çocuk, yemek yeme ve meyve ağacı* metaforlarının daha sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Daha önce bahsedilen çalışmalara benzer şekilde öğrenciler *eğitim* kavramını betimlerken *okyanus, yeni doğmuş bebek, akarsu, araba, bulmaca, yapboz oyunu, annelik, yeniden doğuş, küçük bir çocuğun ilk adımları, bireyin büyümesi, ağaç sulama, seramik hamuruna şekil verme, çiçek, göz, basketbol maçı ve kuyumcu* metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin belirtilen metaforları, eğitimin bireye şekil vermesi, kaliteli bir hayat sağlaması, sürekli gelişmeye katkı sağlaması, bireysel gelişime destek olması, değişim sağlaması, bir ürün oluşturması ve gerekli olması nedenleriyle tercih ettikleri ifade edilmiştir.

Arslan (2013), Türkiye’de Almanca Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 363 üniversite öğrencisi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 14 kurs öğrencisinin *yabancı dil öğretmeni* [*fremdsprachenlehrer*] ve *yabancı dil* [*fremdsprache*]

kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelemiş ve bulgulara göre *yabancı dil öğretmeni* kavramı için *lider, bahçıvan, anne, kitap, ebeveyn, çiftçi, arı, ılık, güneş, kullanım kılavuzu, sözlük, yol lideri, sabır, tek vücutta 2 karakter, aile üyesi, yenilikçi, müzisyen, kütüphane, yağmur, okyanus, gökkuşuğı, papağan, bukalemun, doktor, ağaç, kaşif, arkadaş/yol arkadaşı, ve gemi kaptanı* metaforlarının daha çok kullanıldığı ve mesleğin daha çok *aydınlatıcı ve bilgi kaynağı* olarak görüldüğü belirlenmiştir. *Yabancı dil* kavramı için ise *çok geniş bir alan, okyanus, deniz, uzay, vefasız kedi, çocuk, çiçek, bitki, ağaç, bebek, araba sürmek, sevgili, vefasız arkadaş, tohum, merdiven, maraton koşusu, yorucu tırmanış, bina, gizem, yapboz, oyun, boğaz köprüsü, su, ilaç, yemek yemek, yeni bir hayat, yeni bir dünya, kişi, kültür, bilinmeyen bir şehre yolculuk, vücut geliştirme, gökkuşuğı, anahtar ve kar tanesi* metaforlarının sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiş ve bu metaforlar *ayrıntılı bir ders, ilgi duyulan bir olgu, zor bir ders, eğlendirici bir araç, hayati bir olgu, bir eğitim aracı* kategorileri altında listelenmiştir.

Sayar (2014), 10 İngilizce dersi okutmanı ve 200 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin dahil olduğu araştırmada okutmanların ve öğrencilerin *mesleki öğretmen kimliği* kavramına yönelik algılarını metafor analizi ile tespit ettiği araştırmada, öğretmenlerin kendi mesleklerine yönelik *yeni doğmuş bebek, kalabalık önündeki konuşmacı, kelebek, hoparlör bağlı bilgisayar, ayaklı sözlük, bitmemiş kitap, deniz feneri, antrenör, mum, bebek bakıcısı* metaforlarını kullandığını ve öğrencilerin ise *orkestra şefi, ebeveyn, kardeş, patron, yargıç, anne, mum, güneş ışığı, ansiklopedi, kitap, arı, karınca, köprü, asker, kutsal metin, lunapark, Charlie Chaplin, dağ, Google, sözlük, deniz, dünya, zanaatkar, kutup yıldızı, pusula, anahtar, Jekyll ve Hyde, merdiven, pamuk şekeri, ağaç, makine, şirine, gökkuşuğı, yağmur, pencere, keşfedilmemiş mücevher, çocuk, yeni doğmuş bebek, güneş, bukalemun, yapboz, müzik, sünger ve rehber* metaforlarının kullanıldığını ifade etmiştir. Araştırmacı ortaya çıkan metaforları *sabır temsilcisi, otorite, azimli ve çalışkan, eğlendirici, uzman, rehber, Jekyll ve Hyde, ilgi uyandırıcı, bilgi sunucu, gizem, acemi, besleyici, yama işi ve sabrı taşıyan kişi* kategorileri altında listelemiştir.

Koç (2014), çalışma grubuna 168 sınıf öğretmeni adayının dahil olduğu araştırmada öğrencilerin *öğretmen* ve *öğretmenlik* mesleğine yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Bulgulara göre *öğretmen* kavramı için *güneş, ılık, ağaç, fener, ebeveyn, ay, çiçek, ilaç, aileden biri, baba ve harita* metaforları daha çok kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından *öğretmen kavramı için* kullanılan metaforlar,

bilgi kaynağı, motivasyon kaynağı, yol gösterici, fedakârlık örneği, yetiştirici ve geliştirici, lider, kişisel gelişim kaynağı, tedavi edici ve iyileştirici kavramsal kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılar, *öğretmenlik mesleği* kavramına yönelik *annelik, ağaç, hayat, aile, aşk, bahçıvanlık, güneş, bulmaca, hazine* metaforlarını sıklıkla kullanmışlardır. Bu kavrama ilişkin metaforlar, *zorlu bir meslek, çok yönlü bir meslek, değerli bir meslek, sürprizlerle dolu bir meslek, ihtiyaç kaynağı bir meslek, kurallı bir meslek, koruyucu bir meslek, gönül mesleği, iyileştirici meslek, fedakârlık mesleği, yol gösterici bir meslek, bilgilendirici bir meslek* kavramsal kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Şimşek (2014), üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin “İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar” dersi öncesi ve dersi aldıktan sonraki *dil ve İngilizce öğretmeni* kavramlarına yönelik algılarındaki muhtemel değişimleri Cameron ve Low’un (1999) metaforları analiz yöntemiyle incelemek istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğunluğu dili etkileşimsel ve işlevsel olarak ve öğretimi ise daha çok öğrenci merkezli olarak görmüştür. Öğrencilerin *dil* kavramı için *örgü örmek, müziksel harmoni, kitap, el yapımı halı, bilgisayar, mücevher kutusu, uçak, ağaç, galaksi, su, ayaklar, resim çizmek, ırmak, tenis, köprü, otoyol, mutfak, orman, anahtar, yap-boz, rubik küpü, mimari bina, müzik aleti, çiçek*, ve *İngilizce öğretmeni* kavramı için *terbiyeci, çömlekçi, yazılımcı, heykeltıraş, kalp, kitap, mimar, yazar, antrenör, anne-baba, güneş, su, yanan bir mum, gemi kaptanı, ırmak* metaforlarını kullandıkları belirtilmiştir.

İnceçay (2015), özel bir üniversitede öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmen adaylarının *yabancı dil sınıfı* kavramı ile ilgili algılarını metafor analizi ile ortaya çıkarmak istemiştir. Çalışmaya üniversitede pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 2 üniversite öğrencisi dahil olmuştur. Katılımcılardan gördükleri eğitim öncesi, eğitim süresi içerisinde ve eğitim sonrasında verilen kavrama yönelik ayrı ayrı metafor kullanmaları istenmiş ve kullandıkları metaforlarda değişim olmuşsa bu değişimin sebepleri katılımcılara sorulmuştur. Katılımcılardan biri aldıkları formasyon eğitimi öncesi, eğitim sürecinde ve eğitim sonrasında olacak şekilde *yabancı dil sınıfı* kavramı için sırasıyla *okyanus, okyanus* ve *çiftlik* metaforlarını kullanmıştır. İkinci katılımcı ise *uçak, mutfak* ve *evlilik* metaforlarını kullanmıştır. İlk katılımcı ayrıca *öğretmen* kavramını *deniz fenerine* ve *öğrenci* kavramını da *gemiye* benzetmiştir. İkinci katılımcı ise *öğretmen* kavramı için *pilot* ve *öğrenciler için yolcular* metaforunu kullanmıştır. Formasyon eğitimi sonrasında ise *yabancı dil* için

evlilik, *öğretmen* için evliliğe iknaya çabalayan *kadın eş* ve *öğrenci* için evlilikten korkan *erkek eş* metaforlarını kullanmıştır. Araştırma için kullandıkları metaforlardaki değişiminin sebebi sorulduğunda katılımcılar, formasyon eğitimi ile öğrendikleri bilgileri uygulama için gittikleri okullarda yabancı dil sınıfı kavramına pratik yaparken daha farklı bakış açısıyla baktıklarını, söz konusu teorinin uygulamaya geçirilmesi olduğunda zorluklar yaşadıklarını, doğru stratejiler ve öğrencilere gösterilen ilgiyle bu süreç ne kadar zor olsa da güzel anılarla sonlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Limon'un (2015) öğrencilerin *bir yabancı dil olarak İngilizce* kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak istediği çalışmanın katılımcılarını 193 lise öğrencisi oluşturmuştur. Metafor analizine dayanan bu çalışmanın bulgularına göre öğrenciler en çok *hayat, matematik, anahtar, kitap, bataklık, altın, beşiktaş, okul, sevgili, su, kadınlar* metaforlarını kullanmışlardır. Ayrıca daha önceki bahsedilen çalışmalarda bulgulara benzer şekilde *dağa tırmanmak, meyve ağacı, müzik, okyanusta seyahat, platonik aşk, kitap, vücut geliştirme, yağmur, su içmek, toprak, yaprak sarma, dünyaya açılan kapı, dünyayı dolaşmak* metaforları da kullanılmıştır. Elde edilen metaforlar eğlenceli bir etkinlik, işlevsel araç, birikimin sonucu, zor ve sıkıcı süreç, zor ve karmaşık bir dil, değerli bir dil, gereksinim, gereksiz ve sonuçsuz bir süreç kavramsal kategorileri altında sınıflandırılmıştır.

Gözler (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının *Türk eğitim sistemi* kavramına yönelik algılarını metafor analizi ile incelemek istemiştir. 50 üniversite öğrencisinin dahil olduğu çalışmanın verilerine göre 38 farklı toplam 50 metaforun öğrenciler tarafından kullanıldığı belirtilmiş ve *bukalemun, güveç, labirent, oyun hamuru, bebek, çöp kutusu, kadın* metaforlarının sıklıkla kullanıldığı ifade edilmiştir. Elde edilen metaforlar *değişken bir yapı, karışık bir yapı, sorunlu bir yapı, gelişim gösteremeyen bir yapı, işlevsiz bir yapı* şeklinde kavramsal kategoriler altında gruplandırılmıştır. Çalışmaya göre öğretmen adaylarının önemli ölçüde *Türk eğitim sistemine* yönelik olumsuz algılara sahip oldukları görülmüştür. Sezgin vd. (2017), 290 öğretmenin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmada öğretmenlerin *öğrenci* kavramına yönelik algılarını kullandıkları metaforlar ile incelemek istemişlerdir. Araştırma bulgularına göre ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin *çiçek, ağaç/fidan, tohum, elmas, makine, kil hamuru, su, akarsu, kitap, ayna, boş kağıt/levha, turist, yolcu, gökkuşağı, bukalemun, kamera, kedi, atom* metaforlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Elde edilen metaforlar 9 farklı kategoride

toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğrencileri şekil verilecek, yönlendirilecek, kalıba sokulacak pasif varlıklar olarak görme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Başaran Uğur ve Baysal (2017), *İngilizce öğretmeni* kavramına yönelik 188 ortaokul öğrencisinin metaforik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin 38 metafor oluşturduklarını ifade etmiştir. Bulunan metaforlar 11 ayrı kategoride listelenmiş ve öğrencilerin *anne-baba, bilgi sandığı, kitap, ağaç* ve *çiçek* metaforlarını sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmeni kavramına yönelik genel olarak olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Boylu ve Işık (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla 100 öğrencinin dahil olduğu çalışmada öğrencilerin *Türkçe* kavramına yönelik geliştirdiği 91 metaforu 4 farklı kategoride sınıflandırmış ve öğrencilerin *tren, su, bahçe, arkadaş, anahtar, güneş, ilaç, kılavuz* ve *altın* metaforlarını kullandıklarını ifade etmiştir. Çalışmada elde edilen metaforlar *diller arası benzerlik, olumlu his, ihtiyaç* ve *kolay bulma* olmak üzere 4 farklı kategoride listelenmiştir.

Tosuncuoğlu (2018), İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 61 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin *İngilizce* kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak istemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin 52 geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. Araştırmada *ağaç, altın bilezik, anahtar, ışık, bitki, böcek, çiçek, çocuk, deniz, evren, dünya, heykel, gül, kelebek, köprü* ve *su* metaforlarının kullanıldığı ifade edilmiştir. Bulunan metaforlar 7 farklı kategoride sıralanmıştır.

Gürel (2018), ilköğretim öğrencilerinin *İngilizce dersi* ve *İngilizce öğretimi* kavramlarına yönelik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmada 1094 öğrenciden elde edilen verilere göre öğrencilerin İngilizce öğretmeni ve İngilizce dersine yönelik algılarının olumlu olduğunu ifade etmiştir. Ancak araştırmaya göre öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazmaya yönelik algılarının olumsuz olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğrencilerin *çiçek, dünya, deniz, oyun, bilgisayar oyunu, tiyatro, bebek, bina temeli, kitap, kütüphane, müzik, yol, işkence, kâbus, okyanus, ağaç, anahtar, kapı, köprü, anne, kelebek, lunapark, bulmaca* metaforlarını kullandıkları belirtilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin İngilizce dersine ve öğretmenine yönelik metaforik algılarının erkeklere göre ve 4. sınıf öğrencilerinin de İngilizce dersine yönelik algılarının diğer sınıflara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Söylemez (2018) ise 223 Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmen adayının dahil olduğu araştırmada katılımcıların *dil* kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek istemiştir. Araştırma bulgularına göre 91 farklı olmak üzere 223 metaforun öğretmen adayları tarafından kullanıldığı ve *insan, doğa, uzay ve teknoloji* kategorileri altında metaforların sıralandığı belirtilmiştir. Dil kavramına ilişkin *ışık, kartopu, akarsu, çınar ağacı, çiçek, fidan, toprak, su, balık, doğa, okyanus, bukalemun, papatya, bebek, çocuk, göz* metaforlarının öğretmen adayları tarafından kullanıldığı ifade edilmiştir.

Göçen'in (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin *Türkçenin dil bilgisi* kavramına yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmaya 90 öğrenci dahil olmuş ve öğrencilerin dil bilgisini “biçimsel” olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin *Matematik, deniz, hayat, su, bulmaca, çorba, kimya ve salata* metaforlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Ortaya çıkan metaforlar 5 kavramsal kategori altında listelenmiştir. Ekren ve Ökten (2019) ise yabancılara Türkçe öğreticilerinin *dil bilgisi öğretimi* kavramına yönelik algılarını metaforlarla incelemek istemişlerdir. Yapılan çalışmaya İstanbul'dan 6 Türkçe öğretim görevlisi katılmıştır. Veri toplama amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kaydı oluşturulmuş ve katılımcıların verdiği derslerde gözlemler yapılmış, ödev ve çalışma kağıtları incelenmiştir. Araştırma sonucunda 534 metafor ve 54 kavramlaştırmanın ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Bulgulara göre *dil bilgisi* kavramına yönelik algının biçim boyutunun ön plana çıktığı görülmüştür. Araştırmada en çok *eşya, parça-bütün, araç* metaforlarının kullanıldığı tespit edilmiş ve dil bilgisinin öğreticiler tarafından değişmez, sabit ve öğrencilere aktarılması gereken somut bir varlık olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Alpar ve Kartal (2019), Ankara'da Fransız Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin *Fransızca* kavramına yönelik algılarını renk metaforu aracılığıyla ortaya çıkarmak istemiştir. Çalışmada 62 gönüllü katılımcıya verilen kavramın hangi renge benzediği ve sebebi ile ilgili açık uçlu sorular sormuşlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Fransızca'yı betimlerken *kırmızı, mavi ve siyah* metaforlarını kullandıkları ve bu renkleri kullanırken Fransızca'yı *aşk, tutku, dikkat çekici, zor, özgür* kavramlarıyla ilişkilendirdikleri belirtilmiştir.

Güngörmez (2020) ise ortaokul öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada öğrencilerin pandemi döneminde *Uzaktan Fen Bilimleri dersi* kavramına yönelik algılarını metaforlarla ortaya çıkarmak istemiştir. Yapılan araştırmaya 60 ortaokul

öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin toplam 47 metafor oluşturdukları belirtilmiştir. Ortaya çıkan metaforlar 11 farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok *olumsuz* kategorisinde metafor geliştirdikleri ve *koşmadan terlemek, sıkıcı, öğrencisiz okul, boş bir bardak, yetersiz, işkence* metaforlarını kullandıkları belirtilmiştir. Cantürk ve Cantürk (2021), Covid-19 küresel salgını sürecinde İngilizce öğretmenlerinin *uzaktan eğitim* deneyimlerini metaforlar ile incelemek istemişlerdir. Bu doğrultuda ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve halk eğitim merkezinde görev yapan 53 İngilizce öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok *etkileşim sorunu* kategorisinde metafor oluşturdukları görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi betimlerken *bant kaydı, bilgisayar oyunu, su, güneş, yaz boz tahtası, mehteran yürüyüşü, ılık, çok bilinmeyenli denklem, tohum, toprak, çöldeki serap* metaforlarını kullandıkları ve uzaktan eğitimi bir gereksinim olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Gözler ve Konca (2021) ise ücretli öğretmenlik yapmış ya da yapmakta olan öğretmen adaylarının *ücretli öğretmenlik* konusunda sahip oldukları algıları metaforlar ile incelemek istemişlerdir. Araştırmaya 52 öğretmen adayı dahil edilmiş ve 41 farklı olmak üzere 52 metafor elde edilmiştir. Öğretmenlerin *temelsiz bina, çıkmaz sokak, çorak toprakta tarım, nikahsız evlilik, amelelik, yedek lastik, ağrı kesici ile tedavi* metaforlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kullanmış oldukları metaforlar *uygun olmayan iş, emek sömürüsü ve ucuz iş, derme-çatma ve geçici iş* kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin *ücretli öğretmenlik* kavramına karşı olumsuz bakış açısına sahip oldukları, ücretli öğretmenlerin yaptıkları mesleğe ve emeklerini harcadıkları kuruma yönelik aidiyet duygusu geliştiremedikleri, ücretli öğretmenliği *uygun olmayan iş* olarak gördükleri, mesleğe yönelik adanmışlık duygusunun yetersiz olduğu ve geleceğe yönelik kaygı taşıdıkları, ücretli öğretmenliği emek sömürüsü olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Öztürk (2021), bölümü İngilizce olmayan lisans öğrencilerinin *İngilizce konuşma* konusundaki düşüncelerini metaforlar ile belirlemek istemişlerdir. Araştırmaya 31 öğrenci dahil olmuştur ve toplam 30 metafor elde edilmiştir. Ortaya çıkan metaforlar *İngilizce konuşmak zordur, güç demektir, eğlencelidir, maceradır, zorunluluktur* olmak üzere 5 farklı kategoride listelenmiştir. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik *soğuk suda yüzmek, zalimlik, dağın*

tepesine tırmanmak, tersten Türkçe konuşmak, nafile umut, yeni bir kişiye dönüşmek, engelleri aşmak, sağır birinin duymaya başlaması, spor yapmak, yemek pişirmek, yap-boz, bulmaca, sos, müzik aleti çalmak, gösteri, okyanusa dalmak, otobüsle uzun yolculuk, başka bir evrenle konuşmak, su, Kovid-19 metaforlarını kullandıkları belirtilmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin İngilizce konuşmayı daha çok eğlenceli bir eylem olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Köksal ve Yılmaz (2022), lise öğrencilerinin *İngilizce* kavramına ilişkin algılarını kullandıkları metaforları inceleyerek belirlemek istemişlerdir. Araştırmaya katılımcı olarak 200 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların *İngilizce* kavramı için 70 farklı metafor kullandığı görülmüştür. Araştırmada lise öğrencilerinin *anahtar, eziyet, köprü, işkence, bulmaca, matematik, labirent, oksijen, oyun* gibi metaforları sıklıkla kullandıkları ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin metaforları daha çok olumsuz anlamda kullandığı görülmüş ve metaforlar olumsuz, ihtiyaç, nesne ve eğlence kaynağı başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi sürecinde karşılaştıkları muhtemel sorunları ve bu sorunlara çözüm olarak İngilizce öğretmenlerinin görüş ve önerilerini almak ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine yönelik kullandığı metaforları belirlemek araştırmanın amacını oluşturmuştur. Araştırma, İngilizce öğretmenlerinin yazılı görüş ve önerilerinin açık uçlu sorularla ortaya konması ile kullandıkları metaforların yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanıp kategorilendirilmesi üzerine olduğundan nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırmalar, Maxwell'e (2008) göre bireyde ya da toplumda gözlenen olguları araştırma konusu olarak seçer ve bu olguyu değişime uğratmadan inceler. Nitel araştırmalarda nicel ve istatistiksel işlemlerden geçmiş verilerden çok detaylı analizler ve betimlemeler ön plana çıkmaktadır (Baltacı, 2019; Mallat, 2007). Araştırma nitel araştırma modellerinden biri sayılan olgubilim deseni özelliklerini taşımaktadır ve İngilizce öğretmenlerinin "İngilizce öğretimi" konusunda sahip oldukları algıları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Fenomolojik (olgubilim) desene sahip araştırmalar, araştırmaya dahil olan bireylerin yaşantılarını, algılarını ve belirlenen bir olguya yönelik yükledikleri anlamı ortaya çıkarmaya çalışır (Aytan, 2014; Creswell vd., 2007; Speziale vd., 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011;).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kayseri ilinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise ilde bulunan farklı okullardan seçilmiş 85 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için Kayseri'de görev yapan öğretmenlerden amaçlı örnekleme ile toplam 85 İngilizce dersi öğretmeni (55 kadın, 30 erkek öğretmen) araştırmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırma evrenine dahil olan muhtemel katılımcılar

seçilirken katılımcıların araştırmaya konu olan durum hakkında bilgi sahibi olması, o durum ya da konu hakkında tecrübeli olması önem kazanmaktadır. Bu sayede araştırma için dış geçerlik düzeyi de artırılmış olur. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme uygun bulunmuştur. Buna göre araştırmacıların en az 4 yıllık mesleki tecrübelerinin olması ve farklı okul kademelerinde çalışmış olması araştırma katılımcıları seçilirken şart koşulmuştur. (Balcı, 2001; Başkale, 2016; Kaptan, 1995; Ural ve Kılıç, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Değişken	Tür	n
Cinsiyet	Kadın	55
	Erkek	30
Toplam		85

Araştırmaya dahil olan katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın İngilizce öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 6-15 arası mesleki tecrübe yılına sahip öğretmenler olduğu, katılımcıların önemli bir bölümünün ortaokul ve lise kademelerinde çalıştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yüksek lisansa oranla katılımcıların çok büyük bölümünün lisans düzeyinde eğitim aldığı söylenebilir.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ön bilgi olması amacıyla daha önce aynı ya da benzer konuda yapılmış çalışmalara yönelik literatür taraması yapılmış ve bu çalışmalardan örnekler araştırmada sunulmuştur. Araştırma için “İngilizce öğretimi gibidir. Çünkü” şeklinde cümlelerden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları (Cortazzi ve Jin, 1996; Gömleksiz, 2013; Nikitina ve Furuoka, 2008; Saban vd., 2006) sanal ortamda sunularak İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine yönelik kişisel algılarını metaforlar aracılığıyla sunmaları istenmiştir. Görüşme formu üzerinde metaforlar hakkında tanım ve örnekler verilerek kısa bir açıklama yapılmış ve tamamlanması istenen cümlenin “..... gibidir” kısmı ile katılımcıların kullandıkları metaforların konusu ve kaynağının belirlenmesi hedeflenirken “Çünkü.....” bölümü ile katılımcının kullandığı metafora yönelik arka plandaki sebep ve değerlendirmenin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Kullanılan görüşme

formundaki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek için uzman görüşü alınmış ve uygulama öncesi 3 İngilizce öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllülük ilkesi dikkate alınarak katılımcılar dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerde en az 4 yıllık kıdem ve farklı kademelerde çalışma koşulu uygulanmıştır. Görüşme formlarında katılımcıların kimliğini ortaya çıkarabilecek ad ve soyadı gibi bilgiler istenmemiştir. Böylelikle öğretmenlerin daha içten ve samimi cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşme formunda verilen bilgilerin sadece bilimsel bir araştırma amacıyla kullanılacağı ve katılımcıların cevaplamak istemediği soruları boş bırakabileceği katılımcılara açıklanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formları Google Formlar üzerinden hazırlanmış ve formlar Şubat 2021 tarihinde görüşlerini almak için katılımcılara telefon görüşmeleri, sosyal medyada oluşturulmuş İngilizce öğretmeni grupları ve elektronik mesajlar aracılığıyla iletilmiştir. Katılımcılara formu doldurmak için 2 hafta süre tanınmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulguların özeti katılımcılarla paylaşılmış ve bulguların kendi fikirlerini yansıtmayı yansıtmadığı elektronik mesajlaşma yoluyla kontrol edilmiş ve bu yöntemle katılımcı teyidi sağlanmak istenmiştir. Yapılmış olan nitel araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı bir metinden ya da söylemden seçilmiş öne çıkan ifadelerden yola çıkarak sistematik ve tarafsız sonuçlar elde etmektir (Stone vd., 1966). İçerik analizinde elde edilen verilerde sıklıkla tekrar eden ifadeler önce kavrama dönüştürülür. Bu kavramlardan yola çıkarak ifadelerin sınıflandırıldığı kategori ve temalara ulaşılır (Cavanagh, 1997; Elo ve Kyngäs, 2008; Krippendorff, 2018).

Araştırmanın diğer aşamasında öğretmenlerin İngilizce öğretimine yönelik muhtemel sorunların tespiti ve çözümlerine yönelik görüşleri yazılı olarak 10 maddeden oluşan açık uçlu sorularla toplanmış ve elde edilen veriler alt kategoriler oluşturularak içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılama yapılarak araştırmada yer verilmiştir. Araştırma kapsamında İngilizce öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorular aşağıda belirtilmiştir:

- 1- İngilizce öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 2- İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?

- 3- İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 4- İngilizce öğretiminde eğitim programı/ders kitapları/planlamadan kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 5- İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 6- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğretmenlere düşen görevler nelerdir?
- 7- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için okul yönetimine düşen görevler nelerdir?
- 8- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğrencilere düşen görevler nelerdir?
- 9- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğrenci velilerine düşen görevler nelerdir?
- 10- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için Millî Eğitim Bakanlığı'na düşen görevler nelerdir?

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kullanmış oldukları metafor, görüş ve önerileri bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Verilerin analizi yapılırken daha önce eğitim bilimleri alanında kullanılan metaforların incelenmesine yönelik yapılmış çalışmalardan faydalanılmıştır (Saban, 2004a; Saban, 2004b; Saban vd., 2006; Gözler ve Konca, 2021; Aytan, 2014; Alger, 2009; De Guerrero ve Villamil, 2002; Chen, 2003). Verilerin analizi şu aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir:

1. Metafor analizi için eksik bilgi içeren formlar araştırmaya dahil edilmemiş ve elenmiştir. Eleme işlemi gerçekleştirildikten sonra analiz için uygun olan 59 form kalmıştır. Elenen formlardan 20 tanesinde katılımcılar metaforun konu (...gibidir) ve gerekçelendirme (... çünkü...) bölümlerini boş bırakmış, altı katılımcı ise metafor analizi için gerekçelendirme (...çünkü...) kısmını boş bırakmıştır.
2. Araştırmaya dahil olan 85 öğretmenin oluşturduğu 59 metafor ve metaforlara yönelik açıklamaları araştırmada kullanılarak farklı kategoriler oluşturulmuştur.

3.3.1. Veri analizinde geçerlik ve güvenilirliğe yönelik eylemler

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için belirli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan bir araştırmadan elde edilen sonuçların inandırıcı olması için geçerlik ve güvenilirlik oldukça önemli iki unsurdur (Saban, 2008). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre araştırmanın geçerliğini sağlamada elde edilen verilerin detaylı şekilde raporlaştırılması ve verilerden sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada elde edilen verilerden kategorilerin nasıl oluşturulduğu ve ortaya çıkan metaforların yerleştirildiği kategoriler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan metafor kategorilerini en iyi temsil ettiği varsayılan katılımcılara ait cümleler araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur. Bulgular bölümünde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar verebilmek için toplanan geçerli dokümanlara katılımcının çalıştığı kurumu, cinsiyetini ve görevdeki tecrübe süresini yıl olarak belirten kodlar verilmiştir. Örneğin "L-K(6-10)" için "L" burada katılımcının çalıştığı kurumu (lise), "6-10", katılımcının kaç yıldır görev yaptığını ve "K" ise cinsiyetini (kadın) temsil etmektedir. Araştırma katılımcılarının çalıştığı kurum ve cinsiyetlerine yönelik kısaltmalar ilgili kısaltmalar bölümünde belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya yönelik toplanan veriler ve analizlere yönelik veriler doküman olarak sanal ortamda kayıtlı tutulmuştur. Çalışma konusu ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmalar incelenmiş ve araştırmaya yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada içerik analizinin güvenilirliği için oldukça önemli olduğu ifade edilen (Bilgin, 2000) kodlama güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'a (1994) ait görüş birliği-görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre içerik analizinde güvenilirliğin sağlanması için aynı içerik farklı kişiler tarafından kodlanabilir ve bu kodlama da bir uzman tarafından kontrol edilebilir. Yapılan araştırmada elde edilen metaforların sınıflandırılması süreci bu alanda uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kategori güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacı iki hafta arayla aynı kategorilere yönelik metafor kodlamalarını iki defa gerçekleştirmiş ve farklı zamanlarda gerçekleştirilen kodlamalar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'a (1994) ait formül kullanılarak hesaplanmış ve Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Araştırmacının Tekrar Kodlaması Sonrasında Ortaya Çıkan Güvenirlik Yüzdesi

Araştırmada Geçerli Kabul Edilen Metafor Sayısı	Araştırmacının Tekrar Kodlaması Sonrasında Ortaya Çıkan Güvenirlik Yüzdesi
59	94.92

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin 59 geçerli metafor kullandığı görülmüştür. Bu metaforlar 7 kategori altında kodlanmıştır. Ayrıca araştırma sonrasında ortaya çıkan metaforlar frekans ve yüzde değerleriyle birlikte açıklanmış ve araştırmanın geçerliliğini artırmak için katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin analiz ve yorumlanması yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kullandıkları metaforlar, metaforların oluşturulan kategorilere göre dağılımı ve öğretmenlerin kullandıkları metaforlara yönelik açıklamaları sunulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasına yönelik İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde karşılaştığı muhtemel sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin elde edilen bulgular da bu bölümde belirtilmiştir.

4.1. Metafor Çalışmasına Yönelik Bulgular

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretimine yönelik kullanmış oldukları metaforlar belirtilmiştir. Belirtilen metaforların sayısı, katılımcıların cinsiyetine göre de tabloda görülmektedir. Ayrıca metaforların toplam kullanım sayısı da tabloda bulunmaktadır.

Tablo 3

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine yönelik kullandıkları metaforlar

Sıra No	Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
1	Hayat	1	1	2
2	Yaşamı öğretmek	1	-	1
3	Yüzmeyi öğretmek	1	-	1
4	Bir çocuğun dil edinimi	-	1	1
5	Yeniden doğuş	2	-	2
6	Yeni bir göz	1	-	1
7	Yürümek	-	1	1
8	Kültür elçiliği	-	1	1
9	Mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek	-	1	1
10	Su yatağının yolunu değiştirmek	1	-	1
11	Akan su	-	1	1
12	Matematik öğretimi	1	-	1
13	Ucu bucağı olmayan bir okyanus	1	-	1
14	Bahar	1	-	1

Tablo 3 (devamı)

Sıra No	Metafor	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
15	Okyanus	1	-	1
16	Su	2	-	2
17	Zebra balığı	1	-	1
18	Suya yazı yazmak	-	1	1
19	Çiçek	1	1	2
20	Opera	1	-	1
21	Konuşma gösterisi sahnelemek	-	1	1
22	Tiyatro sahnesine çıkmak	1	-	1
23	Gösteri sanatçısı	-	1	1
24	Drama	1	-	1
25	Sahne de olmak	1	-	1
26	Pencere açmak/ kapı aralamak/ derin sular da ışık olmak	1	-	1
27	Tren yolculuğu	1	-	1
28	Öğrencilerin dünyaya farklı bir gözle bakmalarını sağlayacak ilk ışığı onlara sunmak	1	-	1
29	Açık denizde yüzme öğretmek	1	-	1
30	Dünyaya açılan kapı	1	-	1
31	Âmâ birine baston olmak	-	1	1
32	Bir çocuğa ya da gence yeni kapılar açmak	1	-	1
33	Bir kişinin hayatına dokunmak	1	-	1
34	Denizaltı dünyası	1	-	1
35	Kilden yeni bir insan yaratmak	1	-	1
36	Yeni bir maceraya adım atmak	1	-	1
37	Tatlı yemek	1	-	1
38	İkinci bir hayat	-	1	1
39	Kayseri'de limon ağacı yetiştirmeye çalışmak	-	1	1
40	Suya yazı yazmak	1	1	2
41	Arabayla patinaj çekmek	-	1	1
42	Havuzda sörf yapmaya çalışmak	1	-	1
43	Ülkemizde boşa kürek çekmek	-	1	1
44	Ebeveynlik	1	-	1
45	Kar yağdırma	-	1	1
46	Merdiven	1	-	1
47	Duvar örmek	-	1	1
48	Kar yağışı	1	-	1
49	Renkli Balonlar	1	-	1
50	Bir bina inşa etmek	-	1	1
51	Puzzle	-	1	1
52	Halı dokumak	1	-	1
53	Reçete yazmak	1	-	1
54	Vücut geliştirme	-	1	1
Toplam				59

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 54 farklı olmak üzere 59 metafor kullandıkları görülmektedir. İngilizce öğretimine yönelik kullanılan metaforlar hayat (2), yaşamı öğretmek, yüzmeyi öğretmek, bir çocuğun dil edinimi, yeniden doğuş (2), yeni bir göz, yürümek, kültür elçiliği, mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek, su yatağının yolunu değiştirmek, akan su, matematik öğretimi, ucu bucağı olmayan bir okyanus, bahar, okyanus, su (2), zebra balığı, suya yazı yazmak, çiçek, opera, konuşma gösterisi sahnelemek, tiyatro

sahnesine çıkmak, gösteri sanatçısı, drama, sahnede olmak, pencere açmak- kapı aralamak-derin sulara ışık olmak, tren yolculuğu, öğrencilerin dünyaya farklı gözle bakmalarını sağlayacak ilk ışığı onlara sunmak, açık denizde yüzme öğretmek, dünyaya açılan kapı, âmâ birine baston olmak, bir çocuğa ya da gence yeni kapılar açmak, bir kişinin hayatına dokunmak, deniz altı dünyası, kilden yeni bir insan yaratmak, yeni bir maceraya adım atmak, ikinci bir hayat, Kayseri’de limon ağacı yetiştirmeye çalışmak, suya yazı yazmak (2), arabayla patinaj çekmek, havuzda sörf yapmaya çalışmak, ülkemizde boşa kürek çekmek, ebeveynlik, kar yağdırma, merdiven, duvar örmek, kar yağışı, renkli balonlar, bir bina inşa etmek, puzzle (yap-boz), halı dokumak, vücut geliştirme, reçete yazmak, tatlı yemek olarak sıralanmıştır.

Tablo 4

İngilizce öğretmenlerinin kullanmış oldukları metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategori	Metafor	Frekans	f
Beceri, Değer ve Tecrübe Kazandıran İş Olarak İngilizce Öğretimi	Hayat, yaşamı öğretmek, yüzmeyi öğretmek, bir çocuğun dil edinimi, yeniden doğuş (2), yeni bir göz, yürümek		8
Bilgi ve Kültür Sunmak-Paylaşmak Olarak İngilizce Öğretimi	Kültür elçiliği, mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek, su yatağının yolunu değiştirmek, akan su, matematik öğretimi, ucu bucağı olmayan bir okyanus, bahar, okyanus, su (2), zebra balığı, suya yazı yazmak, çiçek, reçete yazmak		14
Çaba ve Dikkat Gerektiren Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğretimi	Opera, konuşma gösterisi sahnelemek, tiyatro sahnese çıkarmak, gösteri sanatçısı, drama, sahnede olmak		6
Etkileşim, Yenilikler ve Fırsatlar Sağlayan İş Olarak İngilizce Öğretimi	Pencere açmak/ kapı aralamak/ derin sulara ışık olmak, tren yolculuğu, öğrencilerin dünyaya farklı bir gözle bakmalarını sağlayacak ilk ışığı onlara sunmak, açık denizde yüzme öğretmek, dünyaya açılan kapı, âmâ birine baston olmak, bir çocuğa ya da gence yeni kapılar açmak, bir kişinin hayatına dokunmak, denizaltı dünyası, kilden yeni bir insan yaratmak, yeni bir maceraya adım atmak, hayat, ikinci bir hayat		13
Nafile Çaba ve Çelişki İçeren Bir İş Olarak İngilizce Öğretimi	Kayseri’de limon ağacı yetiştirmeye çalışmak, suya yazı yazmak, arabayla patinaj çekmek, havuzda sörf yapmaya çalışmak, ülkemizde boşa kürek çekmek,		5
İlgi, Emek ve Sabır İsteyen İş Olarak İngilizce Öğretimi	Kar yağdırma, ebeveynlik, merdiven, duvar örmek, kar yağışı, suya yazılan yazı, bir bina inşa etmek, puzzle (yap-boz), halı dokumak, çiçek, vücut geliştirme		11
Mutluluk Verici İş Olarak İngilizce Öğretimi	tatlı yemek, renkli balonlar		2
Toplam			59

Tablo 4 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforların yedi farklı kategoride toplandığı

görülmektedir. Bu kategoriler, beceri, değer ve tecrübe kazandıran iş olarak İngilizce öğretimi, bilgi ve kültür sunmak-paylaşmak olarak İngilizce öğretimi, çaba ve dikkat gerektiren sanatsal faaliyet olarak İngilizce öğretimi, etkileşim, yenilikler ve fırsatlar sağlayan iş olarak İngilizce öğretimi, nafîle çaba ve çelişki içeren bir iş olarak İngilizce öğretimi, ilgi, emek ve sabır isteyen iş olarak İngilizce öğretimi, mutluluk verici iş olarak İngilizce öğretimi şeklinde belirtilmiştir. Araştırma sonucunda oluşturulan kategoriler ve bu kategorilere ait örneklerle birlikte katılımcıların ifadeleri tablolarla birlikte sunulmuştur.

Tablo 5

“Beceri, Değer ve Tecrübe Kazandıran İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar

Kategori	Metafor
Beceri, Değer ve Tecrübe Kazandıran İş Olarak İngilizce Öğretimi	Hayat, yaşamı öğretmek, yüzmeyi öğretmek, bir çocuğun dil edinimi, yeniden doğuş, yeniden doğmak, yürümek

Tablo 5 dikkate alındığında beceri, değer ve tecrübe kazandıran iş olarak İngilizce öğretimi kategorisinde 8 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar hayat, yaşamı öğretmek, yüzmeyi öğretmek, bir çocuğun dil edinimi, yeniden doğuş, yeniden doğmak, yeni bir göz, yürümek olarak sıralanmıştır. Kategori adlandırılırken İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmeyi öğrencilere öğrenme yaşantısı fırsatı sağlayan, beceri kazanmalarına fırsat tanıyan, farklı bir bakış açısı ve tecrübeler kazandıran bir süreç olarak gördükleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örnekleri aşağıda belirtilmiştir:

L-K(6-10): *İngilizce öğretimi hayat gibidir. Çünkü; yaşayarak öğrenirsin.*

OO-K(6-10): *Yaşamı öğretmek gibidir çünkü dil hayatı öğretir.*

OO-K(6-10): *İngilizce öğretimi yüzmeyi öğretmek gibidir. Çünkü sadece yüzmeyi gerçekten öğrenmek isteyenler harika birer yüzücü olabilirler.*

KM-E(11-15): *İngilizce öğretimi bir çocuğun dil edinimi gibidir çünkü öğrenci kaç yaşında olursa olsun yabancı bir dil ile yeniden doğar.*

L-K(11-15): *Yeniden doğuş gibidir çünkü her öğrencide farklı bir dünya hayal ederek yeniden bir bakış açısı oluşturur.*

OO-E(6-10): *İngilizce öğretimi yürümek gibidir, çünkü her bir adım ileriye götürür.*

Tablo 6

“Bilgi ve Kültür Sunmak-Paylaşmak” olarak İngilizce öğretimine yönelik metaforlar

Kategori	Metafor
Bilgi ve Kültür Sunmak-Paylaşmak Olarak İngilizce Öğretimi	Kültür elçiliği, mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek, su yatağının yolunu değiştirmek, akan su, matematik öğretimi, ucu bucağı olmayan bir okyanus, bahar, okyanus, su (2), zebra balığı, suya yazı yazmak, çiçek, ilaç

Tablo 6 incelendiğinde bilgi ve kültür sunmak-paylaşmak olarak İngilizce öğretimi kategorisinde toplam 14 metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar kültür elçiliği, mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek, su yatağının yolunu değiştirmek, akan su, matematik öğretimi, ucu bucağı olmayan bir okyanus, bahar, okyanus, su (2), zebra balığı, suya yazı yazmak, çiçek olarak sıralanmıştır. İngilizce öğretmenleri İngilizce öğretmeyi öğrencilere hedef bilgiyi-kültürü sunma, sahip olunan bilginin öğrencilere aktarılması ve gerektiğinde tekrar edilmesi olarak ifade ettiklerinden kategori adlandırmasında bilgi-kültürün sunumu ve öğrenilmesi kavramlarının ön planda olduğunu belirtmek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örnekleri aşağıda belirtilmiştir:

AR-E(16-20): *Kültür elçiliği gibidir çünkü farklı bir kültürün dilini öğretirsiniz.*

KM-E(6-10): *Mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek gibidir. Çünkü; sesli, yazılı ve görüntülü olarak gönderilebilen bu bilgi paketlerinin boyutu, içeriği, zamanlaması karşıdan gelmesi beklenen cevabın niteliğini etkileyecektir.*

OO-K(11-15): *İngilizce öğretimi su yatağının yolunu değiştirmek gibidir çünkü yatağı değiştirilen suyun yeni yoluna coşkuyla akması gibi bir defa öğrenmeye başlayan öğrenci de şevkle öğrenir.*

L-E(20+): *Çeşmeden akan su gibidir. Çünkü akan su aynı yerlerden tekrar geçer suyun ulaştığı yerlere tekrar tekrar ulaşır. (Recycling)*

L-K(11-15): *İngilizce öğretimi matematik öğretimi gibidir sürekli tekrar edilmesi gereken sarmal bir programa ihtiyaç duyar.*

L-K(1-5): *İngilizce öğretimi ucu bucağı olmayan bir okyanusa benzer. Çünkü; öğreneceğiniz bilginin asla sonu gelmez.*

BİL- K(20+): *Su gibidir, çünkü akar gider- kiminde boşa akar kiminde havuz gibi dolar.*

L-E(16-20): *Çiçek gibidir. Çünkü tekrar edilmezse solar.*

OO –E(11-15): *Suya yazı yazmak gibidir. Çünkü devamlılığı gelmedikçe unutulur.*

L-K(1-5): *İngilizce öğretimi zebra balığı gibidir. Çünkü körelen beyni yeniler.*

Tablo 7

“Çaba ve Dikkat Gerektiren Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar

Kategori	Metafor
Çaba ve Dikkat Gerektiren Sanatsal Faaliyet Olarak İngilizce Öğretimi	Opera, konuşma gösterisi sahnelemek, tiyatro sahnesine çıkmak, gösteri sanatçısı, drama, sahnede olmak

Tablo 7 incelendiğinde çaba ve dikkat gerektiren sanatsal faaliyet olarak İngilizce öğretimi kategorisinde 6 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar opera, konuşma gösterisi sahnelemek, tiyatro sahnesine çıkmak, gösteri sanatçısı, drama, sahnede olmak olarak sıralanmıştır. İngilizce öğretmenleri metaforları kullanırken İngilizce öğretimini bu süreci oluşturan unsurların değişken olduğu hem sanatçının hem izleyicinin çaba göstermesi, emek harcaması ve dikkatle katılım göstermesi gereken sanatsal bir eylem olarak gördükleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örnekleri aşağıda belirtilmiştir:

OO-K(6-10): *Opera gibidir. Çünkü notalar derste sürekli değişir.*

İO-E(11-15): *İngilizce öğretim i bir konuşma gösterisi sahnelemek gibidir. Çünkü; gösteriden önce uzun süre hazırlanmak, izleyicinin her zaman size odaklanmasını sağlamak, sürekli konuşmak, bir şeyler aktarmak ve aynı zamanda izleyiciyi de olayın içine katmak zorundasınızdır.*

OO –K(11-15): *İngilizce öğretimi tiyatro sahnesine çıkmak gibidir. Çünkü farklı bir dili ancak yaşatarak öğretebilirsin. Bazen Mr and Mrs Brown olursun bazen İngilizcede kopekler nasıl havları gösterirsin.*

L-E(20+): *İngilizce öğretmeni gösteri sanatçısı gibidir çünkü ikinci dil öğretimi için sunum gerekli adımlardan biridir.*

L-K(6-10): *Sahne olmak gibidir, çünkü her 2 taraf da dikkat ve motivasyonunu yitirmemeli.*

Tablo 8

“Etkileşim, Yenilikler ve Fırsatlar Sağlayan İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar

Kategori	Metafor
Etkileşim, Yenilikler ve Fırsatlar Sağlayan İş Olarak İngilizce Öğretimi	Pencere açmak/ kapı aralamak/ derin sularda ışık olmak, tren yolculuğu, öğrencilerin dünyaya farklı bir gözle bakmalarını sağlayacak ilk ışığı onlara sunmak, açık denizde yüzme öğretmek, dünyaya açılan kapı, âmâ birine baston olmak, bir çocuğa ya da gence yeni kapılar açmak, bir kişinin hayatına dokunmak, denizaltı dünyası, kilden yeni bir insan yaratmak, yeni bir maceraya adım atmak, hayat, yeni bir göz, ikinci bir hayat

Tablo 8 dikkate alındığında etkileşim, yenilikler ve fırsatlar sağlayan iş olarak İngilizce öğretimi kategorisinde 14 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar pencere açmak/ kapı aralamak/ derin sularda ışık olmak, tren yolculuğu, öğrencilerin dünyaya farklı bir gözle bakmalarını sağlayacak ilk ışığı onlara sunmak, açık denizde yüzme öğretmek, dünyaya açılan kapı, âmâ birine baston olmak, bir çocuğa ya da gence yeni kapılar açmak, bir kişinin hayatına dokunmak, denizaltı dünyası, kilden yeni bir insan yaratmak, yeni bir maceraya adım atmak, hayat, yeni bir göz, ikinci bir hayat olarak sıralanmıştır. Araştırmada katılımcıların kullanmış oldukları metaforlara bakıldığında İngilizce öğretiminin çocukların başka ülkelerde farklı kültürleri tanımalarını, farklı kültürden insanlarla tanışmalarını sağlayan ve böylece farklı bakış açıları kazanmalarına fırsatlar tanıyan bir dilin kazandırılması olarak görüldüğü ifade edilebilir. Bu kategoride bahsedilen kültürün kazandırılmasında kültürün tek yönlü aktarımı yerine öğrencinin sürece doğrudan katıldığı, etkin rol aldığı ve etkileşim içerisinde bulunduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örnekleri aşağıda sıralanmıştır:

KM – K-(11-15): *İngilizce öğretimi dünyaya bir pencere açmak bir kapı aralamak ya da öğrenmek isteyen karanlık derin sularda ışık olmak gibidir; çünkü İngilizce bilmek kişinin ufkunu genişletir dünyanın neresine giderse*

gitsin her yerde sorunsuzca iletişim kurabileceği bir araçtır globalleşen dünyada her alanda tartışmasız eli ayağı gözü kulağı kadar önemlidir. İngilizce öğretimi tam da bu yüzden değerli öğretmenlerin sayesinde mümkündür..!

OO –K(6-10): *Tren yolculuğu gibidir çünkü ilerledikçe hem ufkun genişler hem de farklı kültürlerle karşılaşırın, her istasyon farklı yenilikler katar böylece eğlenceli yolculukların tadı paha biçilmez olur.*

L-K(6-10): *Öğrencilerin dünyaya farklı bir gözle bakmalarını sağlayacak ilk ışığı onlara sunmak gibidir çünkü farklı milletlerle ortak paydada buluşabilecekleri bile görevindedir.*

BAK-K(11-15): *Açık denizde yüzme öğretmek gibidir çünkü uluslararası geçerliliği en yüksek olan bir dili bilmek öğrencilerin ufkunu genişletir, ucu bucağı görünmeyen bir deniz gibi.*

L-K(6-10): *İngilizce öğretimi dünyaya açılan kapı gibidir. Çünkü dünya dili olan İngilizce sayesinde bütün ülkelerle ticari, kültürel, siyasi ilişkiler kurabilirsiniz.*

OO-E(11-15): *İngilizce öğretimi âmâ birine baston olmak gibidir, dünyanın neresinde olursanız olun biriyle iletişime çok rahat geçebilirsiniz.*

OO-K(6-10): *Kilden yeni bir insan yaratmak gibidir. Çünkü bir lisan bir insan demektir.*

Tablo 9

“Nafile Çaba ve Çelişki İçeren Bir İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar

Kategori	Metafor
Nafile Çaba ve Çelişki İçeren Bir İş Olarak İngilizce Öğretimi	Kayseri'de limon ağacı yetiştirmeye çalışmak, suya yazı yazmak, arabayla patinaj çekmek, havuzda sörf yapmaya çalışmak, ülkemizde boşa kürek çekmek

Tablo 9 incelendiğinde nafile çaba ve çelişki içeren bir iş olarak İngilizce öğretimi kategorisinde 5 farklı metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar Kayseri'de limon ağacı yetiştirmeye çalışmak, suya yazı yazmak, arabayla patinaj çekmek, havuzda sörf yapmaya çalışmak, ülkemizde boşa kürek çekmek olarak sıralanmıştır. Katılımcıların kullandıkları metaforlara göre İngilizce öğretiminin bir sonuç getirmeyen uğraş, uygun şartlar sağlanmadığı için faydası

olmayan bir etkinlik olarak görüldüğü ifade edilebilir. Araştırmada katılımcıların İngilizce öğretimine yönelik kullanmış oldukları 5 olumsuz metafor bu kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örnekleri aşağıda sıralanmıştır:

L-E(6-10): *İngilizce öğretimi Kayseri'de limon ağacı yetiştirmeye çalışmak gibidir çünkü devlet okullarında da birçok özel okulda da dil öğrenimine uygun olarak tasarlanmış derslik atmosferi fiziksel olarak mevcut değildir.*

OO – K(6-10): *Suya yazı yazmak gibidir çünkü öğrenciler akar gider. Öğrettiklerimizi öğrenmek isteyen çok az.*

YO-E (11-15): *Arabayla patinaj çekmek gibidir. Olduğun yerde sürekli enerji ve zaman kaybına yol açmaktadır.*

OO-K (11-15): *Havuzda sörf yapmaya çalışmak gibidir. Çünkü yapay bir ortamda, dil öğretmeye çalışıyoruz.*

OO-E (6-10): *Ülkemizde boşa kürek çekmek, adı üzerinde yabancı dil herkes ona yabancı.*

Tablo 10

“İlgi, Emek ve Sabır İsteyen İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar

Kategori	Metafor
İlgi, Emek ve Sabır İsteyen İş Olarak İngilizce Öğretimi	Kar yağdırma, ebeveynlik, merdiven, duvar örmek, kar yağışı, suya yazılan yazı, bir bina inşa etmek, puzzle (yap-boz), halı dokumak, çiçek, vücut geliştirme

Tablo 10 incelendiğinde ilgi, emek ve sabır isteyen iş olarak İngilizce öğretimi kategorisinde 11 farklı metaforun yer aldığı görülmüştür. Bu kategorideki metaforlar kar yağdırma, ebeveynlik, merdiven, duvar örmek, kar yağışı, suya yazılan yazı, bir bina inşa etmek, puzzle (yap-boz), halı dokumak, çiçek, vücut geliştirme olarak listelenmiştir. Listedeki metaforlardan yola çıkarak İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimini sonuçların ve etkinliğinin görülmesi için öğretmenlerin sabırlı olması, sürecin başından itibaren her aşamada ilgi ve emek göstermesi gereken bir eylem olarak gördükleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örnekleri aşağıda sıralanmıştır:

L-E(16-20): İngilizce öğretimi kar yağdırma gibidir. Çünkü kar tane tane yağar önce yeri soğutur soğutana kadar düşen kar taneleri erir. Bu yönüyle öğretmenin de öğrenenin de sabırlı olması lazım. Israr ve devamlılık sonucu bir kar tanesiyle başlayan yağış her yeri beyaz bir örtüye büründürür. Hatta 1 metreye ulaşan kalınlıkta kar örtüsü oluşturur. Yani bir harfle bir kelimeyle başlayan dil yolculuğu akıcı konuşulan binlerce kelimedenden oluşan dil ile sonuçlanır.

OO-K(16-20): İngilizce öğretimi ebeveynlik gibidir. Çünkü içselleştirme, rol model olma ve özenmeyi gerektirir.

OO-K(6-10): Merdiven gibidir, her basamağa basmalısınız birine basmadan diğerine geçemezsiniz. Sabır ve özveri ister ve sırayla öğrenme gerektirir.

OO-E(11-15): İngilizce öğretimi duvar örmek gibidir. Önce temeli sağlam olmalı, sonra üst üste koyduğumuz taşlar birbirini tamamlamalı.

L-K(1-5): Suyu yazılan yazı gibidir. Yeterli ilgi ve dikkat gösterilmezse etkisi kaybolur, unutulur.

L-E(1-5): Puzzle (yap-boz) gibidir çünkü büyük resmi görebilmek için bir çok parçayı birleştirmek gerekir.

OO-K(16-20): Halı dokumak gibidir. Çünkü her bir kelimeyi, her bir yapıyı tek tek dokursunuz.

İO-K(11-15): Çiçek gibidir, çünkü hassas ve narindir.

OO-E(6-10): Vücut geliştirme (gibidir) - süreklilik ve azim ister.

Tablo 11

“Mutluluk Verici İş Olarak İngilizce Öğretimi” kategorisine ait metaforlar

Kategori	Metafor
Mutluluk Verici İş Olarak İngilizce Öğretimi	Tatlı yemek, renkli balonlar

Tablo 11 incelendiğinde, mutluluk verici iş olarak İngilizce öğretimi kategorisinde 2 metaforun yer aldığı görülmüştür. Bu kategorideki metaforlar tatlı yemek ve renkli balonlar olarak sıralanmıştır. Listedeki metafordan yola çıkarak İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimini öğreten ya da öğrenenler için mutluluk sağlayan bir eylem olarak gördüklerini belirtmek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kullanılan metafor örneği aşağıda belirtilmiştir:

OO-K(11-15): *Renkli balonlar gibidir. Çünkü hem görenleri mutlu eder hem de ayrı ayrı farklı bir özellik farklı bir renktir.*

L-K(6-10): *İngilizce öğretimi tatlı yemek gibidir. Çünkü; öğrendikçe tat verir.*

4.2. İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümlere Yönelik Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara İngilizce öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, eğitim programı, ders kitapları ve planlama kaynaklı, üst yönetim kaynaklı şeklinde bölümlere ayrılarak sorulmuştur. Sonrasında katılımcılardan ifade edilen bu sorunlara yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Çalışmanın bu bölümüne yönelik bulgular aşağıda belirtilen sorularla elde edilmiştir:

- 1- İngilizce öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 2- İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 3- İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 4- İngilizce öğretiminde eğitim programı/ders kitapları/planlamadan kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 5- İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlar neler olabilir?
- 6- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğretmenlere düşen görevler nelerdir?
- 7- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için okul yönetimine düşen görevler nelerdir?
- 8- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğrencilere düşen görevler nelerdir?
- 9- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğrenci velilerine düşen görevler nelerdir?
- 10- İngilizce öğretiminin daha verimli olması için Millî Eğitim Bakanlığı'na düşen görevler nelerdir?

4.2.1. İngilizce öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerine İngilizce öğretiminde ders öğretmenlerinden kaynaklanabilecek sorunları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmen kaynaklı sorunlardan biri olarak mesleki eğitimlerin yetersiz oluşunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin mesleki yenilikleri ve gelişmeleri takip etmeme ve yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirmeye yönelik eksikliklere işaret etmişlerdir. Bu sorunlara yönelik daha detaylı açıklama Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

İngilizce öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlar

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Mesleki eğitimlerin yetersiz oluşu	24
Mesleki yenilikleri ve ÖYT alanındaki gelişmeleri takip etmeme	17
İngilizcenin konuşma becerisi boyutunun geri planda bırakılması	17
Motivasyon eksikliği	9
Öğretimin ana dil kullanılarak yapılması	6
Öğrenci seviyesine uygun olmayan ve ilgi çekmeyen öğretim süreci	5
Sınıf ve zaman yönetimi konusunda yetersizlik	3
Geri bildirimlerin yapıcı ve teşvik edici olmaması	1
Farklı öğretim materyallerinin kullanılmaması	1

Tablo 12 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan muhtemel sorunlar sorulduğunda katılımcıların 24 tanesi, İngilizce dersinden sorumlu olan öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre çıkan bu oranla İngilizce öğretiminde görülen bu sorunun öğretmen kaynaklı en temel nedeninin öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Katılımcılardan bir kısmının konuya yönelik ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

L-E(11-15): *Kalitesiz lisans eğitimi almaları.*

OO-E(11-15): *Öğretmenlerin geçmişten gelen bazı alışkanlıkları kolay kolay değiştirememesi olabilir, çünkü kendi eğitim görmüş oldukları süreçte dili sadece gramer ve okuduğunu anlama üzerinden öğrenip genelde de konuşma ve dinleme becerilerinin dil ediniminin dışında tutulması ve de yapılan*

sınavlarda 'geçer akçe' olan alanın sadece okuma ve okuduğunu anlamayla dilbilgisi üzerine yoğunlaşması ve de öğretmenlerin de genelde bu düzende devam etmesi öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar diye düşünüyorum...

L-E(1-5): Tam olarak öğretmenden kaynaklı olmasa da öğretmenin yetiştirilme aşamasında yani üniversitede yetersiz eğitim alması yada aldığı eğitimi sınıfta tam anlamıyla öğrencilere aktaramaması bir problem olabilir. Ayrıca, MEB'in istediği öğretmen kriterlerine yönelik YÖK ile yapacağı bir çalışma ve sonucunda hazırlanılacak yeni müfredatlar sorunun çözümü olabilir.

L-E(6-10): İngilizceye yeterince hakim olmamaktan kaynaklı sorunlar. Yeterli pedagojik bilgiye sahip olmamaktan kaynaklı sorunlar.

OO-K(6-10): İngilizce öğretmenliği mezunu olmayan (veteriner, mühendis vs.) kişilerin İngilizce öğretmeni olarak görev yapması.

YO-E(11-15): Güncel öğretim metotlarından ziyade kendi öğretmenlerinin yöntemlerine takılıp kalmaları.

Araştırmaya göre İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretiminde görülen öğretmen kaynaklı sorunlarda mesleki eğitimin yetersizliğinden sonra en çok mesleki gelişime isteksiz olma konusu üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan 17 tanesi, İngilizce öğretmenlerinin mesleği ile ilgili yenilikleri ve yeni öğretim yöntem-teknikleri konusundaki güncel gelişmeleri takip etmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadelerinden doğrudan alıntılarla aşağıda örnekler verilmiştir:

OO-K(1-5): Kendini yeterince geliştirmemek.

OO-K(11-15): Yenilikleri yeterince takip etmemek.

OO-E(11-15): Öğretmenler kendilerini geliştirmiyor.

OO-E(16-20): Kendini geliştirmemek, ATM öğretmeni olmak.

OO-E(11-15): Kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermemeleri.

BİL- K(20+): Yenilikçi öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları.

L-K(6-10): Gelişimden uzak kalmaları ve geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmaları.

L-K(1-5): Mesleki gelişime açık olmamak Tekdüze ilerlemek Genel kültürden yoksun olmak.

İngilizce öğretmenlerinin yine 17 tanesi İngilizce öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunlarda hem İngilizce öğretmenlerinin İngilizce konuşma becerisi konusunda tecrübesiz olduklarını hem de öğrencilere kazandırılması gereken bu beceriyi yeterince önemsemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı, öğretmenlerin İngilizce pratik yapma imkanlarının olmadığını ve diğer kısmı ise öğretimde de daha çok dil bilgisi üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı İngilizce öğretmenlerinin ifadeleri şu şekildedir:

KM-K(11-15): *En büyük sorun eğitimi aldığı o dilin konuşulduğu ülkelere gidip pratik yapamamış olması çok büyük bir eksiklik bir İngilizce öğretmeni için.*

L-K(6-10): *İlk öğrenme esnasında speakinge önem verilmemesi nedeni ile İngilizce anlayabilen fakat konuşamayan öğrencilerle karşılaşmış olmak.*

OO-K(6-10): *Konuşma konusunda yeterli olunmadığını düşünüyorum.*

OO-E(6-10): *Öğretmenin yabancı dilde konuşma becerisi ya da isteğinin yeterli düzeyde olmaması, öğretimde daha çok çeviriye yönelmesi.*

L-K(6-10): *4 şıkka kısıtlıyorlar dili. Test test test. Telaffuz, dinleme, konuşma, yazdırma yok. Okuduğunu bile az anlıyor öğrenci çünkü şıklara bakıyor.*

L-E(6-10): *İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmamış olmaları.*

L-K(11-15): *Yeterli pratik yapacak imkanın kısıtlı olması.*

L-E(20+): *Dilbilgisi konularına çok zaman ayırması.*

OO-K(6-10): *Dilbilgisine takılmaları.*

OO-K(16-20): *Pratik yapma alanımızın olmaması, ve öğrencilere gramer vermek zorunda olmamız.*

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri İngilizce öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunlar konusunda belirtilen sınıflandırmalar dışında kalan farklı sebepler de ifade etmişlerdir. Bu sebeplerden bir kısmının motivasyon eksikliği (9 öğretmen), öğretimin ana dil kullanılarak yapılması (6 öğretmen), öğrencinin ilgisini çekmeyen ve seviyesine uygun olmayan öğretim süreci (5 öğretmen), sınıf ve zaman yönetimi konusundaki yetersizlikleri (3 öğretmen), ve öğretim sürecinde verdikleri geri dönütlerin yapıcı olmaması (1 öğretmen), farklı öğretim materyallerinin kullanılmaması (1 öğretmen) ile ilgili olduğu söylenebilir. Katılımcılardan bir kısmının konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

L-E(16-20): 1. Öğrenciler zaten öğrenemezler veya isteksizler şeklinde ön yargıya sahip olmaları. 2. Öğrencileri her koşulda motive etmemeleri. 3. Öğrencileri bir bebeğe öğretir gibi sabırla davranmamaları.

L-K(6-10): Öğrencilerin özellikle telaffuz da hatalarına tahammül edemeyip onları dersten soğutmak, öğrencilerin aktif katılımını destekleyememek (zaman yetmediği için).

BAK-K(11-15) Öğretmen olmayı, öğretmeyi sevmemeleri. Tahammülsüz olmaları. Çocuk ve genç ruhundan anlamamaları. Kendilerini belli kalıplara mahkûm etmeleri.

İO-K(11-15): Anadilimizde konuşmaktan vazgeçememiz.

OO-K(16-20): Ana dil ile konuşmak ve öğretmenlerin de aynı sistemden gelmesi.

OO-K(16-20): Dersi ilgi çekici hale getirememesi öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardan biridir.

L-E(20+): Öğrencilerin seviyesini dikkate almadan müfredatı bire bir uygulamaları.

L-K(6-10): Öğrencilerin özellikle telaffuzda hatalarına tahammül edemeyip onları dersten soğutmak, öğrencilerin aktif katılımını destekleyememek (zaman yetmediği için)

İO-K(6-10): Materyal kullanımının azlığı.

4.2.2. İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerine İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanabilecek sorunları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik görüşlerinde motivasyon düşüklüğü ve İngilizce öğrenmeye yönelik çabanın yetersiz oluşunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar İngilizce öğrenmenin önemini henüz kavramadıklarını ve derse yönelik olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu sorunlara yönelik daha detaylı açıklama Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13*İngilizce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar*

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Yeterli çabanın gösterilmeyişi ve motivasyon düşüklüğü	34
İngilizcenin önemine dair farkındalığın yetersiz oluşu	12
İngilizceye karşı olumsuz duygu ve tutumların olması	11
Sınav sistemi nedeniyle İngilizcenin sadece teorik ders olarak görülmesi	11
Öğrendiklerini uygulamaya geçirecek ortam ve fırsatların yetersiz oluşu	8
Ön koşul öğrenmelerin eksik oluşu	5
Öğrenci kaynaklı sorun yok	3

Tablo 13 dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretimi konusunda öğrencilerden kaynaklanan muhtemel sorunlara yönelik ifadeleri incelendiğinde 84 öğretmen içerisinde 34 öğretmen, öğrencilerin yeterli çaba göstermediğini ve İngilizce öğrenme konusunda motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar bu doğrultuda öğrencilerin İngilizce öğrenmek için yeterince vakit ayırmadıklarını, öğrendiklerini tekrar etmediklerini, öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı öğrencilerde görülen öğrenmeye yönelik çaba göstermeme ve motivasyon eksikliği konusunda şu ifadelerde bulunmuşlardır:

AR-E(16-20):*Derse yeterince ilgi göstermemek, yeteri kadar hazırlanmamak, önem vermemek.*

OO-K(6-10): *Yeteri kadar ilgi göstermediklerini düşünüyorum.*

OO-K(16-20): *Yeteri kadar vakit ayırmamak.*

L-K(6-10): *Çaba yok azim yok inanç yok zihinlerinin bilgisayar gibi hareket ettiğini sanıyorlar kopyala yapıştır yapınca bilginin zihinlerine yapışacağını sanıyorlar.*

L-E(6-10): *Dil öğrenimine karşı ilgisizlik, farkındalık geliştirmemiş olmak, sistemli ve programlı çalışmamak.*

OO-E(11-15): *Hazır bulunuşluk seviyesi düşük ve dili kullanmaya yönelik öz motivasyonları eksik.*

İO-K(11-15): *Süreklilik arz ettiğinden ve tekrar gerektiğinden öğrenciler sıkılmaktadır.*

Araştırmaya İngilizce öğretiminde öğrenciden kaynaklı sorunlar konusunda görüş ve önerileriyle katkıda bulunan öğretmenlerden 12 tanesi, İngilizcenin önemi

ve öğrencilere sağlayacağı faydalar konusunda yeterli farkındalığın olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının öğrencilerde görülen İngilizcenin önemi ve faydası konusunda farkındalık eksikliğine dair görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-E(16-20):*Faydasını bilmiyorlar.*

OO-K(11-15):*Dil öğrenmeye gerek duymamaları.*

İO-K(6-10):*İngilizcenin bir işe yaramadığını düşünmeleri.*

OO-E(11-15):*Öğrencilerin yeni bir dil öğrenmenin önemini kavramaması.*

Araştırmada görüş bildiren 84 öğretmenden 11 tanesi, İngilizce öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar konusunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı korku, önyargı ve utanma gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen duygu ve tutumlara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Sebeplerini sıralayan katılımcılardan bir kısmı görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

OO-K(6-10): *Önyargılı olmaları.*

OO-K(11-15): *Yapamam öğrenemem düşüncesi.*

KM-E(11-15):*Dil öğrenmeye olumsuz ön yargıları.*

OO-K(16-20): *Yabancı dil konuştuklarında utanmaları, ailelerinin bilinçli olmaması.*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 11 tanesi, İngilizce öğretiminde öğrenciden kaynaklı sorunlar konusunda ülkemizde öğrencileri değerlendirmeye yönelik sınav sisteminin getirdiği olumsuzluklar nedeniyle öğrencilerde İngilizce dersinin sadece başarılı olunması gereken teorik bir ders olarak algılandığını ve dilin konuşma gibi uygulamaya dönük boyutlarının dikkate alınmadığını öne sürmüştür. İngilizce öğretmenleri, öğrencilere uygulanan sınavların şekli nedeniyle öğrencilerin dilin konuşmaya yönelik becerilerini göz ardı ettiğini söylemiştir. İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı öğrencilerde görülen sınav sistemi kaynaklı İngilizceye dair teorik ders algısı konusunda şu ifadelerde bulunmuşlardır:

KM-E(6-10): *Sınav odaklı hareket etmeleri. Sınavların ise bazı kurumlar dışında çoktan seçmeli sınavlara indirgenmiş olması nedeniyle ezberci bir zihniyete sürükleyip okuma harici diğer becerilerin gelişmesine ket vurması. Seyahat ve maddi özgürlüğe nispeten Batı toplumlarındaki akranlarına oranla daha geç ulaşmaları. Bireysellikten ziyade cemiyet olmanın ağır gelmesi sonucu “-mış” gibi bir yaklaşımın benimsenip kendilerine karşı dürüst olamamaları.*

L-E(11-15): *İngilizce'yi sadece geçilecek bir ders olarak görmeleri.*

L-E(6-10): *Yabancı dili sadece bir dersten ibaret olarak görmek, gerçek yaşam bağlantısını görememek, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden dolayı dil bilgisi, kelime ve okumaya ağırlık vermek, konuşma ve dinlemeyi geliştirmenin geri planda kalması, dil öğrenmeye isteksizlik.*

OO-K(11-15): *Öğrenilmiş çaresizlik ya da sınavda isime yaramayacak düşüncesi.*

OO-K(11-15): *Çok fazla sınav odaklılar bunda sistem de etkili tabiki.*

L-E(20+): *Dili amaç için değil araç için öğreniyorlar.*

Araştırma için İngilizce öğretiminde öğrenci kaynaklı sorunlar konusunda fikirlerini belirten öğretmenlerden 8 tanesi ise öğrencilerin öğrendikleri dili hayata geçirecek ortam ve fırsatların yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca katılımcılardan 5 tanesi, öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin eksik olduğunu ve katılımcılardan 3 tanesi, öğrenci kaynaklı sorun olmadığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcılardan bir kısmının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

L-E(16-20): *Güncel hayata aktaramama.*

İO-K(6-10): *Öğrenilenlerin hayata katılmaması.*

L-K(6-10): *Onların tek suçu dili kullanmamak yada kullanabilecekleri bir ortama sahip olamamak.*

L-K(11-15): *Temel bilgi eksikliği.*

İO-K(6-10): *Öğrenciden kaynaklanan sorun yok.*

4.2.3. İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerine İngilizce öğretiminde velilerden kaynaklanabilecek sorunları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı veli kaynaklı sorunlara yönelik görüşlerinde velilerin İngilizce bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar İngilizce öğrenmeye ilişkin öğrencilerine yeterli ilgiyi göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu sorunlara yönelik daha detaylı açıklama Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14*İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar*

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Destek olmak için yeterli İngilizce bilgisinin olmaması	29
Yeterli ilgi ve önemin gösterilmemesi	22
Sınav sistemi nedeniyle İngilizcenin geri planda kalması	15
Öğrencilere karşı önyargılı ve öğrenmeye karşı ket vurucu yaklaşım	11
Yardımcı kaynak konusunda farklı sebeplerle isteksizlik	7

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar konusunda görüş ve önerileriyle katkıda bulunan 84 öğretmenden 29 tanesi, velilerin öğrencilere İngilizce öğrenmeleri ve konuşabilmelerine destek olmak için yeterli İngilizce bilgisine sahip olmadığını bununla birlikte İngilizce öğrenmenin önemi ve bunun bir süreç olduğu konusunda farkındalığa sahip olmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Katılımcılardan bazılarının İngilizce öğretiminde velilerden kaynaklan sorunlara dair bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KM-K(11-15): *Velilerin tabiriyle çocuklarının şakır şakır İngilizce konuşmalarının beklentisi içinde olmaları çok yanlış kaldı ki evde okulda dışarda ve çeşitli medya yayınlarında hiç bir şekilde İngilizce konuşulmadan duymadan bu çocuklardan asla akıcı İngilizce beklenmemelidir.*

L-K(6-10):*İngilizce seviyeleri yeterli olmayan velilerden dolayı evde destek verilmemesi.*

OO-K(6-10):*İngilizceye uzaklık.*

OO-K(6-10):*Yabancı dilin önemini bilmemeleri.*

OO-E(6-10):*İngilizceyi ağza alınıp yutulan bir hap olarak düşünmeleri.*

OO-E(11-15): *Velilerin İngilizce bilmemelerinden dolayı sorumluluk almamaları.*

L-K(6-10): *Dil öğrenimin süreç olduğunu anlamıyorlar öğrencinin hemen konuşabilmesini istiyorlar. Sanki elimizde sihirli değnek var!*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İngilizce öğretimi konusunda öğrenci velilerinden kaynaklanan muhtemel sorunlara yönelik ifadeleri incelendiğinde 22 öğretmen, velilerin, öğrencilerin İngilizce öğrenmesine katkı sağlama konusunda yeterli ilgi ve önemi göstermediklerini öne sürmüştür. Katılımcıların bir kısmı velilerde görülen bu yetersiz ilgi ve önemsememe konusunda şu ifadelerde bulunmuşlardır:

L-E(16-20): *İlgi göstermeme*

OO-K(11-15): *Önem vermeme durumu.*

L-K(1-15): *Önemsememek.*

L-K(11-15): *Sözde ilgili olmaları.*

L-K(11-15): *Gereken önem verilmemesi diyebiliriz.*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 15 tanesi, ülkemizde uygulanan sınav sistemi nedeniyle veliler için özellikle sayısal derslerdeki başarının İngilizce dersindeki başarıya göre öğrencinin geleceği daha önemli bir etken olduğunu ve velilerin İngilizce dersine yönelik sadece akademik başarı odaklı bir bakış açısını benimsediklerini ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcılardan bir kısmının görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

L-K(20+): *Sayısal bölüme verilen önem.*

L-K(6-10): *Sayısal derslerin daha önemli olduğu düşüncesi.*

OO-E(6-0): *İngilizce ye sınav odaklı ders olarak bakmaları.*

L-K(6-10): *Sayısal dersler kadar önemli olmadığını düşünmeleri.*

OO-K(6-10): *Matematik başta ve diğer derslerin daha önemsenmesi.*

OO-K(11-15): *Her şeye müdahale etme isteği Yabancı dil dersini diğer derslerden daha az önemli görme Sınav ve akademik başarı odaklı düşünme.*

İO-E(11-15): *Öğretmenin işine fazlaca müdahil olmaları, sadece sınav odaklı olmaları, İngilizceden alınan puanın sınava etkisi düşük olduğu için gerekli önemi vermemeleri.*

Araştırmada bu bağlamda görüşlerini bildiren öğretmenlerden 11 tanesi, velilerin öğrencilere karşı İngilizce öğrenmelerini teşvik edici değil, öğrenmelerine ket vurucu tutumla ya da önyargıyla yaklaştıklarını öne sürmüştür. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan bir kısmının ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

OO-K(16-20): *Önyargılı olmaları imkansızlık.*

OO-K(16-20): *Hedef dili kullanan öğrenciyi yadırgamak, cesaretini kırmak.*

OO-E(11-15): *Dile karşı olan ön yargılı tavır ve kendi anadilinde olan yetersizlik veli kaynaklı sorunlar...*

L-E(16-20): *"1. Velilerin kendilerinin öğrencilerinin dil öğrenmesinin bir gereklilik olmadığına inanmaları. 2. Velilerin öğrenciye "Sen mi öğreneceksin?" Şeklindeki güvensiz yaklaşımları. 3. Velilerin kendilerinin de dil bilmemeleri ve bu sebeple çocuklarına rol model olamamaları ve yardımcı olamamaları."*

L-K(6-10): *Veli sadece İngilizce de değil bütün derslerde evladını gurur kaynağı yada utanç vesilesi olarak gördüğü sürece bizden ya da bir başkasından daha çok çocuklara zarar vermeye devam edecekler. Çocuk gurur vesilesi değil şefkat kaynağıdır.*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 7 tanesi ise İngilizce dersi için yardımcı kaynakların öğretim sürecinde kullanılması konusunda isteksiz oluşu ya da maddi imkanlarının bunun için yetersiz oluşunu İngilizce öğretiminde velilerden kaynaklanan sorunlardan biri olarak görmüşlerdir. Konuya ilişkin görüş bildiren katılımcılardan bir kısmının ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

L-E(20+): *Kaynak için önyargılı olması.*

L-E(6-10): *Kaynak kitaplar konusunda isteksizlik.*

OO-K(11-15): *Matematik fen gibi derslere verilen önem verilmiyor kaynak vb. açısından.*

4.2.4. İngilizce öğretiminde eğitim programı, ders kaynakları ya da planlamadan kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerine İngilizce öğretiminde eğitim programı, ders kaynakları ya da planlamadan kaynaklanabilecek sorunları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı ders kaynakları sebepli sorunlara yönelik görüşlerinde ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ders kitaplarında İngilizce için 4 temel beceriye yönelik yeterli etkinlik olmadığını ve eğitim programının sınav odaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu sorunlara yönelik daha detaylı açıklama Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15

İngilizce öğretiminde eğitim programı, ders kaynakları ve eğitim planlamasından kaynaklanan sorunlar

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Ders kitabının öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun olmaması, ilgi çekici olmaması	27
İçerikte 4 temel becerinin de dikkate alınmaması, sınav odaklı program	19
Haftalık ders saatlerinin yetersiz oluşu ve geç yaşta öğretime başlanması	17
Programın farklı okul türleri ve ülkenin farklı koşullarına göre hazırlanmaması	11
Kaynakların hazırlanma sürecindeki yanlış uygulamalar	4
Öğretmenlere verilen eğitimin karar alıcılar tarafından yetersiz görülüşü	1

Araştırmada İngilizce öğretiminde eğitim programı, ders kaynakları ya da eğitim planlamasından kaynaklanan sorunlar konusunda fikirlerini belirten öğretmenlerden 27 tanesi, İngilizce dersi için hazırlanan kitabın öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun olmadığını, içeriğinin ilgi çekici olmadığını ya da otantik ve dijital kaynaklarla zenginleştirilmiş içerik barındırmadığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca sunulan kaynakların kazanım açısından çok yoğun olduğunu söyleyenlerin yanında içeriğin yetersiz olduğunu ifade eden katılımcılar olmuştur. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

İO-K(6-10): *Aşırı yoğun.*

OO-E(16-20): *Kaynak yetersiz*

L-K(6-10): *Ders kitaplarının sıkıcı olması.*

L-K(1-5): *Kitapların seviyeleri Ders saatlerinin azlığı.*

OO-K(11-15): *Ders kitaplarının kalitesi Ders saatlerinin az olması.*

OO-E(6-10): *Müfredatın esnek olmayıp kazanımlara uygun ders içeriği ve materyal üretilmemesi.*

L-K(6-10): *Yetersiz ders kitapları ve bu kaynakların öğretmen ve öğrenciye teknolojik destek sunamaması.*

OO-E(6-10): *Ders kitaplarının yetersizliği. Çağın gereklerine uygun kitap dışı dijital kaynaklar yönünden eksikler.*

OO-E(6-10): *Ders kitapları ilgi çekicilikten uzak ve içerik ve alıştırma yönünden yetersiz. Eğitim öğretim programında herhangi bir sorun olduğunu düşünmüyorum.*

L-E(6-10): *Dil öğreniminde kullanılan kaynaklar dil öğrenimi için oluşturulmuş yapay materyaller olduğu için otantik dil öğrenimini sağlamaya çok uzak kalıyorlar.*

L-K(6-10): *Birbirini tekrar eden bir sistem oluşu, ders kitaplarının gereksiz yere kazanım yığnına dönüşmesi; bu alanda artık uzmanlaşmış yabancı kaynaklardan örnek alınmayışı.*

L-E(20+): *Bir üst sınıfa geçen öğrenciler bir önceki sınıfta öğrenilenleri sular seller gibi öğrenmiş ve unutma hiç olmamış gibi kaynaklar hazırlanıyor ve planlamada buna göre yapılıyor.*

L-E(16-20): *1. Programlar tasarlanırken öğrenciye bir yılda çok fazla şey öğretilmek istenmesi/ içerik yoğunluğu. 2. Sınıfların kalabalık olması ve okul türlerinin çok çeşitli olması ve de ülkenin çeşitli bölgelerinde seviyelerinin*

çok düşük ve imkânların yetersiz olması nedeniyle A.1 A.2 B.1 B.2 C1 seviyelerine göre öğrencilerin gruplanamaması ve içeriklerin buna göre düzenlenememesi.

İO-E(11-15): En büyük sorun dünyada eşi benzeri görülmemiş şekilde konu yoğunluğu, 6. sınıf öğrencisine bir ünite 100 kelime vermemizi bekleyen bir müfredat var, ne konuşmaya vakit kalıyor ne dinlemeye, müfredatımız okuduğunu anlamaya odaklı ve bu konuyu da çok zorluyor, hiç ihtiyaç duymayacakları kelimeleri öğretmeye kalkıyor, bu da zaten kalıcı olmuyor, çocuklar kelime ezberlemeye çalışmaktan dil öğrenmenin güzelliğini asla göremiyorlar.

Araştırmaya İngilizce öğretiminde eğitim öğretim programı, ders programı, ders kaynakları ya da eğitim planlamasından kaynaklanan sorunlar konusunda görüş ve önerileriyle katkıda bulunan öğretmenlerden 19 tanesi, hazırlanan programların sadece sınav odaklı olduğunu, bu yüzden okuduğunu anlama ön plandayken, dil öğretiminde 4 temel beceriye yönelik içeriğin yetersiz olduğunu, güncel hayatla ilişkilendirilmemiş olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

L-K(6-10): Pratiğe yönelik içeriklerin sağlanmaması. Öğrenci seviyelerine uygun olmaması.

L-E(1-5): Öğrencilerin İngilizceyi konuşabilmeleri için derslerin tamamen konuşma ağırlıklı olması ve bu bağlamda sınavların ortadan kalkması gerektiğini savunuyorum. Gramer sınavda sormak için anlatılıyor bunu hepimiz biliyoruz. Bunun üstesinden gelebilmek için dersler ders saati artırılmalı belki sadece 1 ders gramer diğer dersler konuşma ve dinleme becerilerinden oluşması. Müfredat yenilenmeli, kaynaklar kesinlikle MEB in sundukları olmamalı çünkü sunulan kaynak ve müfredat düzey gözetilmeden amaçsız olarak yazılıyor. Bazen Müfredatta yer alan kazanıma karşılık kitapta alıştırma bulunmuyor. Bunun yerine kendi ispatlamış ünlü yayınların kitapları makul ücretlerle öğrencilere edindirilmeli.

İO-E(11-15): En büyük sorun dünyada eşi benzeri görülmemiş şekilde konu yoğunluğu, 6. sınıf öğrencisine bir ünite 100 kelime vermemizi bekleyen bir müfredat var, ne konuşmaya vakit kalıyor ne dinlemeye, müfredatımız okuduğunu anlamaya odaklı ve bu konuyu da çok zorluyor, hiç ihtiyaç duymayacakları kelimeleri öğretmeye kalkıyor, bu da zaten kalıcı olmuyor,

çocuklar kelime ezberlemeye çalışmaktan dil öğrenmenin güzelliğini asla göremiyorlar.

OO-K(11-15): *Sorun hep yıllardır İngilizce görüyoruz ama konuşamıyoruzdur ve doğrudur. Bizim milli eğitim programları sınava yönelik yapılmaktadır. 8.sınıfa gelmiş bir öğrenci lgs sınavında 10 soruyu doğru cevaplarsa da ne yazık ki iki cümle kuramaz. Çünkü biz öğretmenlerden istenen öğrencinin çıkarabildiği kadar çok net çıkarmasıdır. Okul da bunu bekler veli de bunu bekler. Yabancı Dil sınav odaklı değil iletişim amacıyla öğretilmelidir.*

OO-E(11-15): *Ülkemizin bu bağlamdaki en büyük probleminin İngilizce nasıl öğrenil(e)mez ve konuş(u)lamaz üzerine inşa edilmiş temeli, üstüne de sınavların dilin sadece okuma becerilerini ölçerek değerlendirilmesi bu bağlamdaki en büyük sorunlar diye düşünüyorum...*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 17 tanesi, haftalık ders programında İngilizce için ayrılan ders saatlerinin yetersiz oluşu ve İngilizce öğretiminin daha alt eğitim kademelerinde başlamamasının önemli bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcılardan bir kısmının ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

OO-K(6-10): *Ders saatlerinin yetersiz olması.*

L-K(20+): *Pratik yapmak için yeterli zaman olmayışı.*

L-K(11-15): *İngilizceye yeterli zaman verilmiyor olması.*

L-E(6-10): *Ders saatinin yetersiz oluşu ve araların uzun olmasından dolayı unutulması.*

L-K(6-10): *İngilizce dersi için verilen ders saatleri yetersiz özellikle meslek liselilerinde şaka gibi 2 saat.*

OO-K(6-10): *Başlamak için 8 yaş çok geç üstelik sadece iki saat. Yani adı var kendi yok gibi. 5 yaş kritik dönemdir dil öğreniminde o dönem ülkemizde atlanıyor. Ve ilkokullarda ders saati çok az maalesef. Bir bebek düşünün sadece haftada iki saat konuşmaya maruz kalsın. Sizce o bebek normal zamanında konuşmayı öğrenebilir mi?*

Araştırmada fikirlerini belirten öğretmenlerden 11 tanesi, programların ülkenin farklı okul türleri ve farklı koşullara sahip eğitim-ortamları dikkate alınarak hazırlanmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-E(11-15): *Ülkenin tüm okullarına hitap edememesi.*

L-K(1-5): *Müfredatın okul türlerine göre düzenlenmemiş olması Kitapların içeriğinin yeterli kapsama bilgiye sahip olmaması.*

L-K(11-15): *Ders saati yetersizliği, sınıfların dil öğretimine uygun olmayışı, ders planı ve kaynakların ise yeterliği konusu da tartışılır.*

L-E(16-20): *1. Programlar tasarlanırken öğrenciye bir yılda çok fazla şey öğretilmek istenmesi/ içerik yoğunluğu. 2. Sınıfların kalabalık olması ve okul türlerinin çok çeşitli olması ve de ülkenin çeşitli bölgelerinde seviyelerinin çok düşük ve imkanların yetersiz olması nedeniyle A.1 A.2 B.1 B.2 C1 seviyelerine göre öğrencilerin gruplanamaması ve içeriklerin buna göre düzenlenememesi.*

AR-E(16-20): *Programların güncel olmaması, yerel koşulları göz önünde bulundurmak yerine herkes için aynı programın geçerli olması. Planlama için öğretmenlerin yeterli zamanı ve özveriye genelde göstermemesi...*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 4 tanesi, kaynakların hazırlanma sürecinde yanlış uygulamaların olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 1 tanesi öğretmenlere verilen eğitimlerin karar alıcılar tarafından verimsiz olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

OO-E(6-10): *Ciddiyetle hazırlanan bir materyal yok...*

L-E(20+): *Kaynakların hazırlanmasında daha profesyonel ekibin eksikliği.*

KM-E(6-10): *Burada daha çok ders kaynaklarının hazırlanışında görev alan kişilerin sadece İngilizce bilmelerinin ve bir eğitim fakültesinden mezun olmalarının yeterli olduğu düşüncesi bütün sistemi etkileyebilmektedir. Yabancı kaynaklı ders materyallerine göz gezdirildiğinde sosyologların, psikologların, yazılım mühendislerinin, pedagogların, İngilizce öğretmenlerinin ve dil bilimcilerin rol aldığını görmekteyiz. Materyaller çeşitli pilot bölgelerde uygulanmasının ardından daha farklı uzman görüşleri de alınarak kaliteli baskı teknikleri ve dijital ortamlarla da desteklenmiş versiyonlarıyla öğrencilerin karşısına getirilmektedir. Türkiye’de ise yazarlara ek olarak görev alan uzmanların sayısı çok daha az olup pilot uygulama ve son kullanıcıya ulaşma arasında geçen süre çok daha kısa olmaktadır. Buna ek olarak haftalık ders saatleri, ders saatleri içerisinde kitaplara ek olarak kullanılan akıllı tahta, mobil uygulamalar, sözlükler ve*

özellikle deneyimlemek zorunda kaldığımız pandemi sürecinden sonraki kişi sayısı gibi unsurlar fırsata veya bir engele dönüşebilmektedir.

İO-K(6-10):Türkçe ana dilinde 6 saat ders varken. Yabancı dile haftada 2 saat adil mi! Öğretmenlere seminer veriliyor semineri Oxford University Press öğretmenleri veriyor. Öğretmen beğenilmiyor, o öğretmenleri yetiştirenler de beğenilmiyor ki hizmet içi eğitimi verenler yabancılar oluyor. Hazırlık sınıfı şart. İngilizce için materyal üretilmiyor. Öğretmen kendi imkânlarıyla sağlıyor...

4.2.5. İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlara yönelik bulgular

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerine İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanabilecek sorunları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı ders kaynaklarına ilişkin görüşlerinde yenilikçi uygulamaların desteklenmediğini ve derse sınav odaklı bir yaklaşım gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu sorunlara yönelik daha detaylı açıklama Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16

İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlar

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Yenilikçi uygulamaların desteklenmemesi ve derse sınav odaklı yaklaşım	26
Eğitime ayrılan bütçenin yetersiz oluşu ve verimsiz ders kaynakları için düzenleme yapılmaması	19
Öğretmenlerle iletişimin yetersiz oluşunun yanında derse ve öğretmenlere karşı önyargılı tutum	11
Yetersiz olan haftalık İngilizce ders saati için düzenleme yapılmaması	9
Velilerle yaşanan sorunlarda öğretmenin yalnız bırakılması	4
Liyakat sorunu ve İngilizce bilgi yetersizliği	2

Araştırmaya İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlar konusunda 85 İngilizce öğretmeninden 73 tanesi görüş ve önerileriyle katkıda bulunmuş, 11 öğretmen çalışmanın bu bölümüyle ilgili soruyu boş bırakırken 2 öğretmen ise bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir. Görüşlerini bildiren öğretmenlerden 26 tanesi, üst yönetimin eğitimdeki yenilikçi uygulamaları desteklemediklerini, İngilizce öğrenmeyi ve konuşabilmeyi destekleyici faaliyetler için fırsatlar oluşturmadıklarını, İngilizce öğretimini sadece akademik başarı ölçen

sınavlarla değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KM-K(11-15): *Okullarda kurslarda İngilizce dersini sevdirmek ve kolaylaştırmak adına prosedürleri organize edip kısa bir süre de olsa yurt dışına seyahat olanakları tanımlanmalı böylesi dil öğrenme adına çok daha yararlı olacaktır şüphesiz.*

AR-E(16-20):*Daha alt yönetimler için yenilikçi uygulamaları yeterince desteklememeleri olabilir ama yerine ve yönetime göre değişir elbette. Ders dışı görevler konusunda da sıkıntılar olabiliyor.*

KM-E(11-15):*Dilin okullarda okutulan bir ders olmasının yanı sıra yaşama dönüklük konusunda yeterince teşvik edilmemesi bir hobiye dönüştürülmemesi maalesef her kademede geçilmesi gereken bir ders hatta sınav olarak görülmesi.*

OO-E(11-15): *Üst yönetim biriminde olan sıkıntı ise dil bilmeyen idarecilerin 20-25 yıl önceki sistemi şu ana adapte etmeye çalışmaları, gerekli 'güncellemeleri' al(a)mamaları üst yönetim kaynaklı sorunlar olarak sayılabilir.*

OO-E(6-10): *İngilizce öğretimi ve çağa ayak uydurma açısından hizmet içi eğitim eksikliği. İngilizceyi günlük yaşam alanında kullanabilme ortamının oluşturulamaması.*

L-K(6-10): *Öğrenci İngilizce öğrensin ama öğretmene imkan tanımadan fırsat sunmadan kısıtlayarak engelleyerek nasıl öğretiyorsa öğretsin mantığındalar.*

OO-E(6-10):*İdarenin İngilizceyi sınav odaklı ders olarak görüp dil becerilerinin geliştirilmesi yönünden sorunu ele almaması.*

Araştırmada fikirlerini sunan öğretmenlerden 19 tanesi, eğitime ayrılan bütçenin, eğitim-öğretim ortamlarının koşullarının kaliteli bir eğitim için yetersiz olduğunu, İngilizce öğretiminde sunulan ders kitabını yetersiz bulmalarına rağmen üst yönetim tarafından bu konuda bir adım atılmadığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

OO-E(16-20): *Kaynak yetersiz*

OO-K(6-10): *Yetersiz kaynak ve ortam.*

OO-K(11-15): *Müfredat kitap vb. sorunlar*

L-K(1-5): *İmkan ve olanakların azlığı.*

OO-K(6-10): *Gerekli araç gereci sağlamamaları.*

OO-K(16-20): *Okullarda yeterli altyapının oluşturulmaması.*

L-E(6-10): *Okul donanımlarının yetersiz oluşu ve bunların temin edilememesi.*

L-E(6-10): *Dil öğretimini en üst seviyede sağlayacak materyal üretimi sağlanmıyor.*

L-K(6-10): *Kitap değerlendirmesinde öğretmenlere her yıl fikir sorulup neredeyse hiçbirinin uygulanmaması.*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 11 tanesi, üst yönetimin İngilizce öğretmenleri ile iletişiminin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almadıklarını, derse ve öğretmene karşı ön yargılı tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-K(16-20): *Öğretmenler dinlenmeli ve kitap konusu çözülmeli.*

OO-E(11-15): *Tabanın sesine sadece belli bir kesimin kulak kabartması.*

L-K(6-10): *Öğrencilerin ana dillerinde çok iyi olmadıkları için İngilizcenin çokta gerekli olmadığını düşünmek.*

BAK-K(11-15): *İnteraktif etkileşimden ziyade öğretmen merkezli anlayışı benimsemeleri. İngilizce öğretmenlerini çoğu zaman 'marjinal' olarak kategorize etmeleri.*

L-E(16-20):1. *İngilizce öğretimini günlük hayata yayabilecek öğrencilere pratik imkânı sağlayacak şekilde öğretim hayatı düzenleyememeleri. 2. İngilizce öğretimine olan zaten öğretmiyorlar ve öğrenemiyorlar şeklindeki yönetsel ön yargıya sahip olmaları.*

L-E(11-15): *Alandaki öğretmenlerden bağımsız düzenlemeler yapmaları.*

Araştırmada görüşlerini bildiren katılımcılardan 9 tanesi, üst yönetimin İngilizce öğretimi için yetersiz olan haftalık ders saatleri için bir düzenleme yapmadıklarını, katılımcılardan 4 tanesi velilerle yaşanan sorunlarda öğretmenlerin yalnız bırakıldığını ve katılımcılardan 2 tanesi üst yönetimde liyakat sorunu ve İngilizce yetersizliği olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca katılımcılar İngilizce öğretiminde üst yönetim kaynaklı sorunların düzeltilmesi konusunda olumlu yönde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

L-K(11-15): *Ders saati az olması*

OO-K(6-10): *Ders saatleri çok az.*

İO-K(6-20): *Hazırlık sınıflarının kaldırılması ve ders saatlerinin az olması.*

OO-K(11-15): *Yabancı dile gereken önemin verilememesi Ders saatlerinin artırılmaması.*

OO-K(6-10): *Üst yönetimler de İngilizce bilmiyor dolayısıyla gerekli önem verilmiyor.*

OO-E(16-20): *Liyakat sorunu.*

KM-E(6-10): *Üst yönetimden bahsedilen bakanlık ve bakanlar ise buradaki işleyişe çok fazla hakim olduğum söylenemez yalnız son yıllarda kurulmuş olan iletişim merkezi niteliğindeki kuruluşlar kendilerine iletilen istek, şikayet ve önerileri olumsuz dahi olsa belirli bir süre içerisinde yanıtlamaktalar. Bu durum geçmiş yıllarda deneyimlenen iletişim kopukluğunu nispeten gidermiş gibi görünüyor.*

İO-E(11-15): *Ders saatinin arttırılmaması, yabancı dil öğretmenlerinden akıl alınmaması ve sürekli suçun öğretmende aranması, öğretmenler sınırlı ders saatinde boğucu müfredatı yetiştirmeye çalışırken aynı zamanda öğrenciyi kaybetmemeye çalışıyor, velilerin her zaman haklı bulunması ve en saçma şikayetlerin bile dikkate alınması öğretmenin elini kolunu bağlıyor.*

İO-K(6-10): *Bütün sorunlar. Öğretmen kaynak kitap verebilmeli. Kitabımı kendim seçmek istiyorum. MEB'in verdiği kitaba mahkûm değilim. Ödev vermek istiyorum. Veli şikayetlerinde kulağımı çekmeye meyilli ağzıma biber sürmeye meyilli idare istemiyorum. Ben bu eğitimi aldım. Çocuğu bana teslim ederken eğitim konusunda izlediğim yola karışılmamalı.*

OO-E(6-10): *Yabancı dil ağırlıklı sınıfların ortaokullarda isteğe bağlı hale getirilmesi olumlu bir gelişme; ancak uygulamada ortak bir yaklaşım söz konusu değil ve ilk yıl gerekli materyaller sağlanmasına rağmen devam eden yıllarda sadece online ortamda sağlandı. Üst yönetim yabancı dili önemsiyor ama şu ana kadarki çalışmalarla yabancı dil öğretiminde beklenen düzeye erişilemedi.*

4.2.6. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğretmene düşen görevler

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerinden daha verimli İngilizce öğretiminde öğretmenlerin nasıl katkı sağlayabileceklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri ve bu alandaki gelişmeleri takip etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çözümlere yönelik daha detaylı açıklama Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17

Daha kaliteli İngilizce öğretimi için öğretmenlere düşen görevler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Mesleki gelişimlerine yönelik eğitimler almalı ve alandaki yenilikleri takip etmeli	33
Öğretim sürecini daha basit, eğlenceli, ilgi çekici hale getirmeli	20
İngilizcenin konuşma becerisi boyutunun geri planda bırakılması	17
Olumlu tutumu artıracak ve önyargıları düzeltecek bir öğretim gerçekleştirmeli	12
Dilde 4 temel beceriyi geliştirecek şekilde öğretimi planlamalı	8
Öğretim süreci öncesi plan ve hazırlık yapmalı	4
Değişim için inisiyatif almalı ve cesur olmalı	3

Araştırmanın son kısmında ise katılımcılardan İngilizce öğretiminin daha verimli olması için neler yapılabileceği konusunda önerileri istenmiştir. Araştırmada İngilizce öğretiminin daha verimli olabilmesi için İngilizce öğretmenlerinin neler yapabileceği konusunda katılımcılardan 33 tanesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak eğitimler almasının ve alandaki gelişmeleri takip etmesinin önemli katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle teknolojik gelişmeler ve bunların eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesi için bu eğitimlerin önemini vurgulamıştır. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KM-E(6-10): Öğretmenlere düşen görev aslında İngilizce dilini hangi amaçla öğrettiğine bağlıdır denilebilir, bu genel İngilizce ise kendisini mevcut öğretim yöntem ve teknikleri ile sürekli geliştirmeli, örneğin; pedagojik formasyona ek olarak uluslararası niteliği olan CELTA ve DELTA gibi sertifikalar edinilebilir. Eğer TOEFL ve IELTS gibi uluslararası bir sınav söz konusuysa en son sınav teknikleri ya da bu sınavlara yönelik sertifikalandırma sürecine dahil olunmalıdır. Türkiye sınırları içerisinde ÖSYM’nin düzenlemiş olduğu yabancı dil sınavlarına yönelik bir görev söz

konusuysa yine aynı şekilde sınav teknikleri, sınavlar arasındaki farklar, çıkmış sorular, teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması ve bu sınavlara düzenli olarak katılmak yine kişinin kendisini yetkin kılması açısından önem arz edecektir.

L-K(6-10): Kendi öğrenmelerini de devam ettirip yeni öğretim teknikleri ve teknolojiyi takip etmeleri.

OO-E(6-10): Çeşitli atölye çalışmaları, seminer, konferans ve hizmet içi eğitimlerle katılma, projeler geliştirme, derslerde teknolojiyi etkin kullanma.

L-E(6-10): Akademik ve pedagojik tazelenme yapmalıyız. Değişen ve gelişen teknolojik ortamları dil öğretimine uyarlamalıyız.

OO-K(11-15):Kendilerini geliştirme. Mezun olmuş olsalar da alandaki yenilikleri takip etmeye devam etme.

L-E(1-5): Dilin yaşayan bir varlık olduğunu düşünürsek kendilerini sürekli geliştirmeleri.

OO-E(16-20): Hizmet içi eğitim, zümre çalışması, projeler

OO-K(6-10): Bol bol araştırmak, yenilenmek tabiki

OO-K(11-15): Kendini geliştirme teknolojiyi kullanma inisiyatif alma

L-K(1-5): Mesleki yönden daima gelişime açık olmak.

Araştırmada fikirlerini sunan öğretmenlerden 20 tanesi, İngilizce öğretmenlerinin öğretimi daha ilgi çekici, basit, eğlenceli ve öğrencinin aktif olarak katılacağı hale getirecek şekilde düzenlemesi ve gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

KM-K(11-15): Konuları basitleştirerek zorlaştırmadan karmakarışık bir hale getirmeden daha basit ve eğlenceli bir dille öğrencinin algısına uygun şekilde anlatmak daha verimli olandır.

OO-K(6-10): Öğretmenler daha renkli ders anlatmalı, dili gerçekten aktif kullanmalı.

OO-K(6-10):Daha pratik ve ilgi çekici hale getirebiliriz.

OO-E(6-10): Ders içeriğini farklılaştırma ve öğrenci seviyesine uygun hale getirme başta olmak üzere öğrencileri dil öğrenimi için isteklendirme.

BAK-K(11-15): Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemeleri. Felsefelerinin esasici daimici değil yeniden kurmacı ve ilerlemeci olması.

L-K(6-10): *Ezberden uzak eğlenceli aktivitelerle dersi ilgi çekici hale getirmeli.*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 12 tanesi, öğretmenlerin İngilizce dersine yönelik öğrencilerin sahip olduğu olumlu tutumları geliştirecek ve öğrencilerin önyargılarını düzeltecek şekilde öğretimi gerçekleştirmesi ve öğrenme ortamını bu doğrultuda düzenlemesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu yönde olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

L-K(6-10): *Dil öğrenimi sabır, zaman ve hoşgörü ister. Özellikle ilkokul düzeyinde derste sadece anlatmak yerine etkinlik, yarışma, oyun şeklinde sevdirebilir.*

BİL-K(20+): *İngilizce öğrenmeyi sevdirmeleri, bir ders değil iletişim kuracak bir dil olduğu düşüncesini aşılayabilmeleri*

İO-K(6-10): *Dili sevdirmek için çalışmalar yapılabilir. Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlanabilir.*

İO-E(11-15): *Çocukların hata yapmaktan korkmamasını söyleyerek sürekli konuşmalarına teşvik etmek.*

L-K(20+): *Dersi sevdirep ilerde ne kadar faydalı olacağını anlatmak.*

L-K(11-15): *Dil öğrenimi sevdirmek, eğlenceli etkinlikler yapmak.*

OO-K(6-10): *Öğrencilerin önyargılarını ortadan kaldırmak.*

Araştırmada fikirlerini belirten öğretmenlerden 8 tanesi, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğrencilerin özellikle konuşma becerisi olmak üzere 4 temel beceriyi de geliştirecek şekilde öğretim sürecini gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

L-K(6-10): *4 temel beceriye ayrı ayrı ve yeterli özeni göstermek.*

KM-E(11-15): *İngilizceyi öğrencilere sevdirmek değerlendirmeyi ikinci plana atamak, iletişim gücünü iyi kullanmak, öğrenciler ile interaktif eğitim ortakları hazırlamak, tek kaynağa bağlı kalmamak film müzik Edebiyatı dil eğitimine dahil etmek, derslerde konuşma dinleme gibi etkinliklere daha çok yer vermek, yabancı öğrenci veya öğretmenleri derslere getirerek konuşma öğrencilerin konuşma engelini aşmasını sağlamak.*

OO-K(16-20): *Çocuklarla birebir daha fazla pratik yapma şansını artırmak.*

L-K(1-5): *Daha çok telaffuz, speaking ve listeninge ağırlık vermeleri.*

Araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerden 8 tanesi, öğretmenlerin öğretimde kaliteyi artırıcı materyal ve teknolojiyi öğrenme-öğretme süreçlerine dahil etmeleri gerektiğini, katılımcılardan 4 tanesi öğretim süreçleri başlamadan önce yeterli plan ve hazırlığın yapılması gerektiğini, katılımcılardan 3 tanesi ise öğretmenlerin inisiyatif alması, değişimin gerçekleşmesi için cesur olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

L-K(11-15): *Teknoloji dahil edildiğinde yabancı dil öğretiminin kolaylaştığını düşünmekteyim. Her öğretmen derslerine teknolojiyi entegre etmeli web 2 araçlarını derslere katarak yenilikçi ders planı hazırlamalı ve öğrenci ile öğrenmeli.*

OO-K(11-15): *Ben kendi adıma 5,6 ve 7.sınıfta olabildiğince dile ve gerçek materyale öğrenciyi maruz bırakıyorum. Konuşma dinleme okuma becerileri üzerinde kitaptan bağımsız ekstra etkinlikler yapıyorum. 8. Sınıfta ise ne yazık ki sınav odaklı çalışmak zorunda kalıyoruz. Öğretmene düşen aradaki dengeyi sağlamak.*

OO-K(11-15): *Kendini geliştirme teknolojiyi kullanma inisiyatif alma.*

OO-E(6-10): *Planlı olmak, hazırlıklı olmak, enerjik olmak, araştırmacı olmak, iyi gece uykusu almak.*

İO-K(11-15): *Ders planlamasına daha çok zaman ayrılmalı.*

İO-K(6-10): *Değişimi beklemek yerine değiştirmek için çaba sarf etmek. Memnuniyetsizlikler varsa ben ne yapabilirim diyebilmek. Farklılığı ve farkındalığı öğretmenler oluşturacak.*

L-E(16-20): *Plan dışına da çıkabilmesi.*

4.2.7. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için okul yönetimine düşen görevler

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerinden daha verimli İngilizce öğretiminde okul yönetiminin nasıl katkı sağlayabileceklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı öğretim ortamının kalitesinin artırılması için çaba göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çözümlere yönelik daha detaylı açıklama Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18

Daha kaliteli İngilizce öğretimi için okul yönetimine düşen görevler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Öğretim ortamının zenginleştirilmesi için çaba göstermeli	24
Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına destek olmalı	17
İngilizcenin önemine yönelik farkındalık kazandırmak için farklı kurum ve paydaşlarla iletişime geçmeli ve iş birliği yapmalı	9
Haftalık ders programı hazırlanırken ve seçmeli dersler belirlenirken öğretmen görüşü alınmalı	5
Velilerle yaşanan sorunlarda öğretmene destek olmalı	3

Araştırmada İngilizce öğretiminin daha verimli olabilmesi için okul yönetiminin neler yapabileceği konusunda katılımcılardan 24 tanesi, İngilizce dersinde gerekli olabilecek materyal, araç-gereç ve teknolojik altyapının sağlanması için okul yönetiminin çaba göstermesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenleri, okulda yabancı dil dersine yönelik ayrı bir sınıfın tahsis edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

AR-E(16-20): *Öğretmenleri mümkünse materyal ve araç-gereç sağlama gibi konularda ve manevi anlamda da daha fazla desteklemek.*

KM-K(11-15): *İngilizce dersine uygun özel koşullarda ayrı bir dil sınıfı bulundurmak şöyle ki; öğrenci o sınıftan içeri adım attığı andan itibaren başka bir dünya ya girmiş gibi hissetmeli bu günümüze uyarlanmış çeşitli araç gereçler ile desteklenmeli.*

L-K(6-10): *Öğretmenin yeterli kaynak, teknolojik alet kullanımına imkan verilmesi.*

OO-K(16-20): *Öğretmene iyi bir çalışma ortamı sağlamak.*

L-E(1-6): *Okul kütüphanelerinde İngilizce kaynaklar bulundurulmalı, her okulda mutlaka dinleme yapabilmek için özel İngilizce sınıfları olmalı (her öğrencinin ortak yayına bağlı kulaklıkları olmalı)*

İO-E(11-15): *Materyal sağlamak, yabancı dil sınıfı oluşturmak ve öğretmenin arkasında durmak, seçmeli ders olarak İngilizce dersinin tercih edilmesi için öğrencileri yönlendirmek.*

OO-K(16-20): *İngilizce sınıfı oluşturulabilir, dinleme etkinliklerinin, drama etkinliklerinin daha rahat yapılabilmesi.*

İO-K(6-10): *İngilizce nin uygulamalı öğretebilmesi için gerekli malzeme ve dil sınıfı tedarik edilebilir.*

Araştırmada fikirlerini belirten öğretmenlerden 17 tanesi, okul yönetiminin öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağlaması gerektiğini, öğretmenlerin çaba ve

yenilikçi girişimlerine destek olmalarının faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

OO-K(6-10): *İngilizce öğretmenlerini desteklemeleri yeniliklere önem vermeli.*

OO-E(11-15): *İngilizce öğretmenini motive etmeli ve önündeki engelleri kaldırmalı ve de öğretmene köstek yerine destek olmalı!*

OO-K(11-15): *Öğretmeni desteklemek. Yapılacak etkinlikler projeler için teşvik edici olmak.*

BAK-K(11-15): *İngilizce öğretmenlerine daha anlayışlı ve yapıcı yaklaşımları.*

OO-K(6-10): *Yeni fikirlere açık olunması ve etkinliklerin desteklenmesi*

Araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerden 9 tanesi, okul yönetiminin İngilizce öğretime katkısı olabilecek kurum ve paydaşlarla iletişime geçip ortak faaliyette bulunması gerektiğini ve İngilizcenin önemi konusunda farkındalığı artıracak etkinlikler planlamasının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan 3 tanesi, velilerle olan iletişimde yaşanan çatışmalarda öğretmenlere destek olunması gerektiğini, katılımcılardan 5 tanesi ise haftalık ders programı planlanırken öğretmen görüşlerinin alınması gerektiğini, seçmeli ders olarak İngilizcenin de seçilmesinde yönlendirici ve teşvik edici faaliyetlerde bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu yönde olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

KM-E(6-10): *Okul yönetiminin dil ediniminin zaman alan, maliyetli, zahmetli ve sürekli motive olmayı gerektiren bir süreç olduğunu farkında olması gerekmektedir. Bu sebeple diğer branş öğretmenlerinin de kendi dersleri içerisinde dilin anlam ve önemini çeşitli boyutlarda vurgulamaları talep edilmelidir. Gerekirse uluslararası çapta projeler ve değişim imkânlarını takip eden, okul ya da bölge içerisindeki İngilizce öğretmenlerinden oluşan kurul ya da kurullar oluşturulmasına önayak olabilir. Lise düzeyinde dil bölümünü düşünen öğrencilerin bölüme yönelik bilgilendirip gerekirse belirlenecek bazı kriterlere uygunlukları çeşitli ölçme değerlendirme araçlarıyla tespit edilmelidir. Bu süreçte yönetim okul ve aile arasında bir köprü görevi de üstlenmelidir. Dil bölümünü seçmiş olan öğrenciler için ise sadece yukarıda bahsedilen kurullarla sınırlı kalmayıp gerekirse özel sektörle*

de ortak hareket edilerek rehberlik, burs, kariyer yolları konusunda çalıştay niteliğinde bilgilendirme yapılmalıdır.

İO-K(6-10): Okul yönetimi sorunlara kendi çözüm bulup öğretmeni bunlarla germemeli. Öğretmeni not konusunda yönlendirmemeli. Sorunlu veli ve öğrenciyle öğretmeni baş başa bırakıp bana sorun getirmeyin deyip kenara çekilmemeli.

L-E(6-10): Yabancı dil bilmenin öğrencinin mesleki hayatına ve sivil hayatına vereceği katkı hakkında öğrencinin farkındalığını artıracak etkinlikler düzenlemek.

BİL-K(20+): İngilizce derslerini İngilizce öğretmenleri ile koordineli planlamaları.

L-K(11-15): Ders saatlerini öğrencinin aktif olduğu saatlere ayarlamak.

OO-K(6-10): Seçmeli derslerde yer ayırmak

4.2.8. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğrencilere düşen görevler

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerinden daha verimli İngilizce öğretiminde öğrencilerin nasıl katkı sağlayabileceklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yüksek olması ve İngilizce öğrenmenin öneminin farkına varmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çözümlere yönelik daha detaylı açıklama Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19

Daha kaliteli İngilizce öğretimi için öğrencilere düşen görevler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
İlgi ve motivasyonlarını yüksek tutmaları ve İngilizcenin öneminin farkında olmaları gerekir	25
Öğrenilenleri tekrar etmeli ve çaba göstermeli	19
Ders dışında da öğrenmeyi sürdürmeli	17
Derse yönelik önyargılarından kurtulmalı	12
Öğretmenlerine saygı göstermeli ve onların yönlendirmelerini dikkate almalı	3
Geleceğe yönelik plan ve hedefleri olmalı	2
Öğrencilere düşen bir sorumluluk yoktur	2

Araştırmada İngilizce öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencilerin neler yapabileceği konusunda katılımcılardan 25 tanesi, öğrencilerin ilgi ve

motivasyonlarının yüksek olması gerektiğini ve öğrendikleri dilin önemini farkında olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

AR-E(16-20): *Derse yeterli önemi vermek, ilgi göstermek, ders dışında da hazırlık yapmak.*

OO-K(6-10): *Öğrenciler öğrenmeye istekli olmalı.*

L-K(6-10): *Hevesli ve istekli olmaları.*

OO-K(6-10): *İlgi ve istek en önemlisi.*

OO-K(16-20): *Sadece kat sayısı yüksek matematik fen gibi derslere değil, İngilizce dersine de gerekli ilgiyi gösterip, artık İngilizcenin bir dünya dili olduğunun farkında olmaları, bunun onlar için her zaman bir artı olduğunun farkında olmaları gerekmektedir.*

L-E(16-20): *1. Öğrenciler daha motive daha istekli olmalı. 2. Sürekli film, şarkı, okuma ve izleme aktiviteleriyle öğrenme sürecini günlük hayatlarına ve daha geniş bir zamana yaymalı.*

L-K(6-10): *Bir dilin dersten ibaret olmadığını görmeleri, doğru motivasyonu bulmaları*

L-K(6-10): *İlgi ve motivasyonlarını düşürmemeleri gerekir.*

Araştırmada fikirlerini belirten öğretmenlerden 19 tanesi, öğrencilerin öğrenilenleri tekrar etmesi ve çaba göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

L-K(6-10): *Yeterli tekrarlarla pratiğe önem vermeleri.*

OO-K(16-20): *Yeteri kadar tekrar yapma ve kelime ezberi.*

L-K(1-5): *Daha fazla tekrar yapmak Öğrenmeyi öğrenmek Diğer derslere verilen değeri, ayrılan zamanı İngilizce dersine de vermek.*

OO-K(16-20): *Seviyelere uygun kitap okumaları önemini kavrayıp bol tekrar yapmaları.*

OO-E(6-10): *Daha fazla vakit ve emek ayırmak.*

L-E(20+): *Bol tekrar.*

Araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerden 16 tanesi, öğrencilerin ders dışında da İngilizce öğrenmesi için çaba göstermesi gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretmenler ayrıca ders dışında İngilizce öğrenmek için ayrılan zamanda dinleme ve konuşma gibi dilin diğer beceri alanlarının da geliştirilmesinin ve

öğrenilen dili günlük hayatta kullanmanın önemini vurgulamışlardır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-K(6-10): *Dili yaşamlarıma katmalılar.*

KM-E(6-10): *Öğrencilerin İngilizce derslerini artık birer yabancı dil dersi olmaktan öte seçecekleri meslekte uluslararası tanınırlık kazanabilmeleri için Türkçe'den sonra elzem bir kavram olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Kendilerini hafta içerisindeki sabit ders sayılarıyla kısıtlamayıp okul dışında teknolojinin çeşitli imkanlarından maddi durumları el verdikçe faydalanarak bunu yaşam tarzı haline getirmeleri önemlidir. Bunu yaparken oyunlaştırma, video platformları, bloglar, sosyal medya ve mooc platformlarından yararlanmaları faydalı olacaktır. Artık öğrenci merkezli yaklaşımın ön planda olduğunu bilmeleri ve bunu öğretmenlerine hissettirmeleri gerekmektedir.*

KM-K(11-15): *Daha çok İngilizce yayınlar Kitaplar filmler takip etmeli mümkün olduğu kadar o dilde pratik yapabileceği ortamlar da kendini geliştirmeli gerek yazarak, konuşarak, duyarak.*

L-E(16-20): *1. Öğrenciler daha motive daha istekli olmalı. 2. Sürekli film, şarkı, okuma ve izleme aktiviteleriyle öğrenme sürecini günlük hayatlarına ve daha geniş bir zamana yaymalı.*

L-E(20+): *İngilizceyi günlük hayatta kullanmayı alışkanlık haline getirmeli.*

İO-K(11-15): *Günlük hayatta öğrendiklerini kullanmaları gerekir.*

L-K(11-15): *Sadece derste bırakmayıp evde de video vs. izlemek.*

İO-K(6-10): *Yabancı dilin günlük hayatta kullanılması.*

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenlerden 12 tanesi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önyargılardan kurtulması gerektiğini ve İngilizce öğrenme ve konuşma konusunda kendilerine güvenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-E(6-10): *Dil öğrenmeyle ilgili olumsuz algılarını yıkacak araştırmalar yapmalılar. Proje tabanlı öğrenme yöntemlerini keşfetmeliler. Okul dışında da dille ilgili şeyler yapmalı.*

KM-E(11-15): *Dili bir ders değil hobi olarak görmek ve önyargılarında yada akran baskısından kurtulup konuşmayı denemek dilbilgisi ile İngilizce öğrenilmez.*

OO-E(6-10): *İngilizceyi kullanmada en önemli nokta cesaret. Konuşma konusunda cesur olmalılar. Verimli ve istikrarlı çalışmalılar.*

İO-K(16-20): *Öğrenmelerine engel olan önyargıyı ortadan kaldırarak öğrenme konusunda daha kararlı ve istekli olmak.*

OO-E(6-10): *Dil öğrenmem İngilizce çok zor hep ezber yapmam lazım ön yargısından kurtulmaları gerekir.*

OO-K(6-10): *Kapasitelerinin olduğunun bilincinde olarak hedefe yönelik ilerlemeleri.*

Araştırmada fikirlerini sunan öğretmenlerden 2 tanesi öğrencilerin geleceğe yönelik plan ve hedeflerinin olması gerektiğini, katılımcılardan 3 tanesi öğretmenlerine saygı duyması ve onların yönlendirmelerine uyması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan iki tanesi, İngilizce öğretiminin daha verimli olması için öğrencilere ayrıca bir sorumluluk düşmediğini belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

İO-E(11-15): *Öğretmenlerini dinlemek yeterli olacaktır, öğretmen gerekli yönlendirmeyi yapar.*

L-K(6-10): *Öğrenci öğretmenin verdiği ödevleri nasıl çalışması gerektiği ile ilgili yönlendirmelerini harfiyen uymalı düzenli tekrar yapmalı.*

L-E(6-10): *Gelecek eğitim hayatına yönelik hedefler belirlemek.*

OO-K(11-15): *Öğrenciler noktasında pek düşen görev yok bana göre.*

İO-K(6-10): *Derse düzenli katılmak. Öğretmene saygı.*

YO-E(11-15): *Yok.*

4.2.9. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğrenci velilerine düşen görevler

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerinden daha verimli İngilizce öğretiminde öğrenci velilerinin nasıl katkı sağlayabileceklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı velilerin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine yönelik ilgi göstermeleri ve destek olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çözümlere yönelik daha detaylı açıklama Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Daha kaliteli İngilizce öğretimi için öğrenci velilerine düşen görevler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Öğrencilere bu süreçte ilgi göstermeli ve destek olmalılar	28
Öğrencilere evde öğrenme için uygun fırsat ve ortamı sağlamalı	16
İngilizcenin önemini kavratmak için öğretmenlere destek olmalı	15
Rol model olmak için İngilizce öğrenmeye istekli olmalı	5
İngilizceye karşı önyargılarından kurtulmalılar	4

Araştırmada İngilizce öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrenci velilerinin neler yapabileceği konusunda katılımcılardan 28 tanesi, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde velilerin onlara yeterli ilgi ve desteği göstermeleri ve onları güdülemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-K(6-10): *Destekleyici ve yardımcı olmak.*

L-K(6-10): *Öğrencileri desteklemeleri.*

OO-K(11-15): *Yabancı dil konusunda öğrencileri destekleme ve motive etme.*

OO-E(6-10): *Gereken desteği öğrencilere vermeliler. Ne eksik ne fazla.*

L-K(11-15): *Öğrencileri yaptığı çalışmalar konusunda cesaretlendirmek.*

L-K(1-5): *İletişimi sürdürerek, destek olmak ve motive etmek.*

Araştırmada fikirlerini belirten öğretmenlerden 16 tanesi, öğrencilerin evde de İngilizceyi öğrenmeye devam etmeleri ve İngilizce konuşabilmeleri için gerekli fırsat ve ortamı velilerin sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

KM-K(11-15): *Çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde evde odasında her yere görebileceği kelimeler yazarak bununla birlikte varsa o dili konuşabilen aile içinde konuşarak hep birlikte bir ara da İngilizce film saati gibi etkinliklerin desteklemek için eğlenceli hale getirebilir.*

OO-K(16-20): *Öğrenciye uygun çalışma ortamı sağlamak.*

İO-K(6-10): *Çocukları için çekinmeden iletişim kurabilecekleri ortamı sağlamak ve interneti dil gelişimi için kullanmaya teşvik etmek.*

L-E(20+): *Öğrencilerin okulda öğrendiklerini ev ortamında kullanmalarını istemek ve onları cesaretlendirmek.*

BİL-K(20+): *Öğrencilerin evde pratik yapmasına imkan sağlamaları.*

L-K(1-5): *Çocuklarına gereken imkânı sağlamaya çalışmalı.*

Araştırmaya görüşleriyle katkıda bulunan öğretmenlerden 15 tanesi, velilerin İngilizcenin önemi konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılması için katkı sağlaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri İngilizcenin sadece bir ders değil, öğrenmesi zaman alan bir dil olduğu konusunda velilerin öğrencilere farkındalık kazandırmaları gerektiğini ve ev ortamında erken yaşlarda İngilizceye maruz kalmanın önemini vurgulamışlardır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-K(6-10): *Dil öğrenmenin bir dersten ibaret olmadığını anlamalılar.*

L-K(6-10): *Öğrenci hangi mesleği seçerse seçsin dil bilmenin önemli olduğunu hissettirmek. Ayrıca mümkünse küçük yaşta çocuğu İngilizce ile tanıştırmak.*

İO-K(16-20): *İngilizcenin diğer dersler kadar önemli olduğu kabul edip bu konuda çocukların ı yönlendirmeleri.*

OO-K(16-20): *Çocuklarına İngilizce öğrenmenin önemini kavratıp ders takibi yapmaları gerekir.*

OO-K(11-15): *Çocuklarını küçük yaşta yabancı bir dille tanıştırmaları.*

OO-E(6-10): *Erken yaşlardan itibaren dil öğrenimi için yönlendirmek.*

L-K(20+): *Bir dil bir insan olgusunun kavratılması.*

Araştırmada fikirlerini sunan öğretmenlerden 4 tanesi velilerin İngilizce ve İngilizce öğrenmeye karşı ön yargılarından kurtulmaları gerektiğini, 5 tanesi öğrencilere rol model olmak için İngilizce öğrenme konusunda kendi kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaları gerektiğini, katılımcılardan 5 tanesi ise öğretmenlerden ve okuldan gelen öneri ve yönlendirmelere uymaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

OO-E(16-20): *Okul öğretmen işbirliğine dahil olmak.*

İO-K(6-10): *Öğretmen ile işbirliği içinde olmalı.*

L-K(6-10): *İngilizce konuşmayı bilmiyorsa karışmasın.*

OO-K(11-15): *Öğrenci ve öğretmenlere yardımcı olmalılar.*

L-K(6-10): *Önyargılı ve hayalperest olmaktan vazgeçmelidir.*

L-K(6-10): *Önce kendilerinin dil öğrenmenin gerekliliğini fark etmeleri.*

OO-E(6-10): *Öğrencilere maddi manevi destek olmalılar. Kendileri de örnek olmalı.*

BAK-K(11-15): Öğrencileri desteklemeleri ve teşvik etmeleri, önyargılı yorumları ile etkilememeleri.

OO-E(6-10):Çocuklarının gelişimlerini takip etmek, öğretmenin vereceği tavsiyeleri dikkate almak.

L-E(16-20): Veliler her zaman öğrencilerini motive etmeli ve desteklemeli bi de öğretmenleri rahat bıraksınlar başka ihsan istemez.

4.2.10. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığına düşen görevler

Araştırma katılımcılarını oluşturan İngilizce dersi öğretmenlerinden daha verimli İngilizce öğretiminde öğrenci Milli Eğitim Bakanlığının nasıl katkı sağlayabileceklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı bakanlığın öğretmenlerle iletişimi sürdürmeleri ve onların dönütlerini dikkate almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çözümlere yönelik daha detaylı açıklama Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21

Daha kaliteli İngilizce öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığına düşen görevler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Öğretmenlerle iletişim halinde olmalı ve onların geri bildirimlerini dinlemeli	36
Eğitim öğretim ortamını daha kaliteli hale getirmeli	15
Mesleki gelişime yönelik eğitimler sürdürülmeli ve artırılmalı	7
Öğretmenlik mesleği daha saygın hale getirilmeli ve öğretmenlere yönelik önyargının düzeltilmesi için destek sağlanmalı	5
Aday öğretmenlere verilen eğitimin kalitesi artırılmalı	5

Araştırmada İngilizce öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrenci Millî Eğitim Bakanlığının neler yapabileceği konusunda görüşlerini bildiren katılımcılardan 36 tanesi, eğitimde yapılacak düzenlemeler ve dönüşümler için MEB’in öğretmenlerle iletişim halinde olması ve öğretmenlerin geri bildirimlerini dinlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler, İngilizce ders saatleri, dersin içeriği ve öğrenciyi ölçme ve değerlendirme kriterleri, derste kullanılacak kitaplar, ulusal sınavların ders kapsamı konusunda yeniden düzenleme

yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu doğrultuda olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

L-K(6-10): *Sahadaki öğretmenlerle görüşülüp daha uygulanabilir programların yapılması, daha geniş imkanların sağlanması.*

L-E(11-15): *Alandaki öğretmenlerden alınacak geri dönüşlere göre düzenlemeler yapmaları.*

L-K(11-15): *Sahadaki öğretmenleri daha fazla dinlemek, alanında uzman kişilerle Mesleki anlamda öğretmen ihtiyaçlarını gidermek.*

OO-K(16-20): *İngilizce Öğretmenlerinin kurul toplantılarında bahsettikleri sorunları dinlemeli ve kitaplar istenilen şekilde basılmalı.*

OO-K(11-15): *Dile getirdiğimiz sorunların ciddiyetini anlayıp çözüm üretmek.*

İO-K(6-10): *Ders saatlerini artırsın İngilizce materyal sağlasın İngilizce laboratuvar olmalı her okulda Öğretmenler yurt dışına gönderilmeli Yapılan hizmet içi eğitimlerde gerçek sorunlar konuşulmalı ütöpik konular değil. Hizmet içi eğitimleri üniversitedeki hocalar versin Oxford University Press çalışanları değil. Aksanları da anlaşılıyor sorulara verdikleri cevaplar da anlattıklarının uygulanabilirliği de yok Kitapları seçme hakkına sahip olalım. Ya da yedek ek bir şeyler verebilelim.*

KM-E(11-15): *MEB dil eğitiminin temelini sağlam atmam için hazırlık sınıfları oluşturmali ve haftada en az 15 saat 4 beceri üzerinden İngilizce dersleri koymalı ayrıca programları bu çerçevede hazırlamalı eski Anadolu lisesi ve süper lise formatına geri dönülmeli.*

OO-E(6-10): *Çok sağlam marjinal adımlar atılmalıdır. Ders kitapları, ders saatleri, dil dersinin seçmeli olup olmaması veya ülke dil vizyonunun oluşturulması adına...*

L-K(1-15): *Müfredatı gözden geçirmek Yurt dışı kaynaklı kitapları örnek almak Kitap içeriklerini düzenlemek. Ders saatlerini arttırmak.*

OO-E(6-10): *İngilizce öğretime uygun dört temel beceriyi geliştirecek kaliteli ders içeriği ve öğrenme materyalleri hazırlamalılar.*

L-K(6-10): *Daha zevkli ve ilgi çekici içerikler üretilebilir.*

İO-K(6-10): *İngilizceyi ders öğretimi olarak okul müfredatından çıkarıp dil kazanımı olarak kur bazlı öğretme planı yapmak.*

OO-K(6-10): *Ders saatleri ve başlama yaşı tekrar gözden geçirilmeli . Anasınıfından itibaren aktif olarak başlamalı çocuk.*

OO-K(16-20): *Yabancı dil yetisini/yeterliliğini yazılı ölçme değerlendirme uygulamalarından ziyade pratikte ölçmelidir.*

L-E(16-20): *1. Milli eğitim bakanlığı öğretmenlere rahat hareket etmelerine imkan sağlayacak, öğretmeni destekleyici, öğretmenlerin istedikleri kaynakları aldırmasına müsaade edecek bir sistem oluşturmalı. 2. Ulusal sınavlarda üniversite giriş sınavlarında sayısal sözel eşit ağırlık demeksizin temel yetenek sınavında İngilizce'den sorulara yer vermelidir.*

Araştırmada fikirlerini belirten öğretmenlerden 15 tanesi, Millî Eğitim Bakanlığının eğitim ortamını daha kaliteli bir eğitim-öğretim için iyileştirmesi, dijital alt yapıyı tüm sınıflarda oluşturması ve okullarda İngilizce derslerinin yürütüldüğü dil sınıflarının ya da dil laboratuvarlarının hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

KM-E(6-10): *2020 yılı itibari ile eğitim özellikle de dil eğitimi tüm dünyada diğer alanlarda olduğu gibi köklü bir değişimi deneyimlemek zorunda kalmıştır. Bu süreçte dijital alt yapının kuvvetlendirilmesi, bilgisayar destekli ortak öğrenim platformlarının yaygınlaştırılıp erişilebilir olması, mevcut ders materyallerinin bir an önce dijitalleştirilmesi, dışa bağımlılığı azaltmak amacıyla yerli Serverların bir an önce hizmete girmesi, Mobil cihazların ve internet hizmetinin Türkiye'nin en ucra köşelerine kadar ulaştırılması, Bu tarz imkanlara sahip olursun ya da olunmasın öğrencilerin rehberlik servislerince ev ziyareti veya farklı kanallarla sürekli takip edilmesi gerekmektedir. Bu tarz imkanlara sahip olundun ya da olunmasın öğrencilerin rehberlik hizmetlerince ev ziyareti veya farklı kanallarla sürekli takip edilmesi gerekmektedir. Sosyalleşme anlamında mevcut acil durum uzaktan eğitimi sona erene kadar nadir de olsa fiziki ortamlarda kısıtlı sayıda öğrencilerin bir araya gelmesi sağlanmalı diğer türlü dijital ortamda sosyalleşmeyi hedefleyen Türkiye'nin ya da dünyanın farklı yerlerinden ekranlarıyla etkileşim haline girebilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.*

Okullarda dil sınıfları oluşturmak.

L-E(6-10): *Dil öğretiminin atmosferine uygun dil sınıfları tasarlamak ve ülke geneline yaymak.*

L-K(20+): *Ders saatlerinin artırılması ve dil laboratuvarları kurulması.*

L-K(1-5): *Dil öğrenimi için gereken ortam kaynak ve altyapı sağlanmalı.*

OO-K(6-10): *Her okula bi İngilizce laboratuvarı açabilirler.*

Araştırmada fikirlerini sunan öğretmenlerden 7 tanesi ise Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmete sunulan kurs, seminer ve proje gibi etkinliklerin sürdürülmesi ve artırılması gerektiğini, katılımcılardan 5 tanesi öğretmenlik mesleğinin daha saygın bir hale gelmesi ve öğretmenlere yönelik ön yargıların düzeltilmesi için destek olması gerektiğini ve katılımcılardan 5 tanesi aday öğretmenlere verilen mesleki eğitimin kalitesinin artırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu yönde olan görüşleri aşağıda sunulmuştur:

BAK-K(11-15): *Son zamanlarda hayata geçirilen gerçekten güzel ve etkili projelerin devamlılığını sağlamaları. Herhangi bir çalıştay, eğitim, kurs vb olduğunda sadece göz önünde olan, popüler öğretmenlere yer vermemeleri, her öğretmene eşit yaklaşımları ve bu doğrultuda değerlendirme yapmaları. Merkez teşkilatta İngilizce eğitim ve öğretimi ile ilgili koordinatörlük vb. verdiği kişileri iyi seçmeleri ve denetlemeleri.*

OO-E(6-10): *İngilizce öğretimi ve çağa ayak uydurma açısından hizmet içi eğitimleri artırabilir, İngilizceyi günlük yaşam alanında kullanabilme ortamını oluşturabilirler.*

OO-K(11-15): *Yabancı dil eğitiminde şu an geline nokta eskiye göre iyi durumda ama yeterli değil. Öğretmen eğitimleri artırılabilir, ders kitapları kalitesi artırılabilir.*

İO-K(6-10): *Öğretmenlerine değer versin. Meslek itibarı zedelenmesin yeter.*

L-K(6-10): *İngilizce öğretimi ve öğretmenlerine dair yargılarını değiştirmeleri gerekir.*

OO-E(11-15): *Daha nitelikli öğretmen yetiştirme programları olmalı.*

AR-E(16-20): *Okullarda fiziksel şartları iyileştirmek, sınıf mevcutlarını azaltmak, öğretmenlik mesleğini daha saygın bir konuma getirmek için girişimler yapmak.*

OO-K(11-15): *Özellikle eski öğretmenleri ve formasyon ile öğretmen olmuş arkadaşları öğretme stratejilerini kullanacakları, öğrenecekleri, seminerler hazırlayabilirler.*

OO-E(6-10): *Gerekli materyalleri sağlamak, hizmet içi eğitimlerde İngilizce öğretimine yer vermek.*

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin *İngilizce öğretimi* kavramına yönelik algıları kullandıkları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve öğretim sürecinde karşılaştıkları muhtemel sorunların belirlenmesi ve katılımcılar açısından çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonrasında ortaya çıkan bulgular ve analizi ilgili bölümde sunulmuştur. Bu bölümde ise araştırmadan elde edilen verilere dayanarak daha geniş bağlamda sonuç ve öneriler belirtilmiştir. Sonuç ve öneriler ortaya konurken literatürde benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla uyumluluğu ya da ayrışan noktaları ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışma, İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmenlerin zihinlerinde bu kavrama yönelik bakış açılarını ortaya çıkarabileceği düşünülen metaforlar üzerinden gerçekleştirildiği için öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki uygulamalarını ve uygulamadaki davranışlarını değil onların verilen kavrama ilişkin zihinsel imgelerini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk bölümünde İngilizce öğretmenlerinin *İngilizce öğretimi* kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiş ve ortaya çıkan metaforların tematik sınıflandırılması yapılmıştır. Katılımcılar toplam 59 tane geçerli metafor kullanmış ve ortaya çıkan metaforlar 7 farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler beceri, değer ve tecrübe kazandıran iş olarak İngilizce öğretimi (8 metafor), bilgi ve kültür sunmak-paylaşmak olarak İngilizce öğretimi (14 metafor), çaba ve dikkat gerektiren sanatsal faaliyet olarak İngilizce öğretimi (6 metafor), etkileşim, yenilikler ve fırsatlar sağlayan iş olarak İngilizce öğretimi (13 metafor), nafie çaba ve çelişki içeren bir iş olarak İngilizce öğretimi (5 metafor), ilgi, emek ve sabır isteyen iş olarak İngilizce öğretimi (11 metafor), mutluluk verici iş olarak İngilizce öğretimi (2 metafor) şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada İngilizce öğretimine yönelik katılımcıların kullanmış oldukları metaforlardan 5 tanesi olumsuz iken 54 tanesi olumlu metafor olmuştur. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine yönelik algılarının olumlu olduğu ve İngilizce öğretimini sevdikleri söylenebilir. Gürel'in (2018) İngilizce dersi ve İngilizce öğretimi kavramlarına

yönelik ilk öğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce dersi öğretmenlerine ve İngilizce dersine yönelik algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Başaran Uğur ve Baysal (2017), yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmeni kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin olumlu tutuma sahip olduğunu ifade etmiştir. Sezgin vd. (2017), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrenci kavramına yönelik algılarını metaforlarla ortaya çıkarmak istemiş ve öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilere yönelik olumlu çağrışımlar içeren metaforlar kullandıklarını ifade etmiştir. De Gurrero ve Villamil'in (2002) yaptıkları çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin mesleklerine yönelik kullanmış oldukları yardımsever lider, bilgi sunucu, besleyici, yenilikçi, sanatçı gibi kullanmış oldukları metaforlar düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ifade edilebilir. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da karşılaşmak mümkündür (Cortazzi ve Jin, 1996; Aktekin, 2013). Bu açıdan bakıldığında yapılan bu araştırmanın literatürde yapılan diğer çalışmalarla kullanılan metaforların çoğunlukla olumlu çağrışım barındırması bakımından benzeşim gösterdiği söylenebilir. Ancak Köksal ve Yılmaz'ın (2022) İngilizce kavramına yönelik lise öğrencilerinin daha çok olumsuz anlamda metaforlar kullandıklarının tespit edildiği araştırma ve Bullough'un (1991) öğretmek kavramına ilişkin stajyer öğretmenlerin kullandığı olumsuz metaforları incelediği araştırmalar dikkate alındığında bu bağlamda benzeşme olmadığı söylenebilir. Katılımcıların kullanmış oldukları metaforların büyük çoğunluğu 14 metafor ile bilgi ve kültür sunmak-paylaşmak olarak İngilizce öğretimi, 13 metafor ile etkileşim, yenilikler ve fırsatlar sağlayan iş olarak İngilizce öğretimi, ve son olarak 11 metafor ile ilgi, emek ve sabır isteyen iş olarak İngilizce öğretimi kategorileri altında bulunmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde *İngilizce, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğrenimi, İngilizce öğretimi, İngilizce öğrenimi, İngilizce öğretmeni* kavramlarına yönelik benzer çalışmalar bulunmaktadır. Alger'in (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin *öğretmek* kavramına ilişkin kullanmış oldukları metaforlar incelenmiş ve bu kavrama yönelik (*öğrencilerin ihtiyaç duyacakları*) *araç-gereci sağlamak [providing tool], onlara yol göstermek [guiding], beslemek [nurturing], onlara şekil vermek [molding], onlara (bilgiyi) iletmek [transmitting], (öğrenen) bir topluluğa dahil olmak [engaging in a community]* metafor sınıflandırmaları yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmadan elde edilen 59 metafordan *âmâ birine baston olmak, derin sularda ışık olmak, ebeveynlik, kilden yeni bir insan yaratmak, su*

yatağının yolunu değiştirmek, mesajlaşma uygulamasından bir mesaj göndermek, drama gibi metaforlar da dikkate alındığında araştırmanın sınıflandırma bakımından Alger' in (2009) çalışması ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Alger'in (2009) çalışmasındaki sınıflandırmaya benzer şekilde yapılan bu çalışmada etkileşim, yenilikler ve fırsatlar sağlayan iş olarak İngilizce öğretimi, bilgi ve kültür sunmak-paylaşmak olarak İngilizce öğretimi, ilgi, emek ve sabır isteyen iş olarak İngilizce öğretimi olmak üzere aynı yönde sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca Alger'in (2009) yaptığı çalışmada katılımcılar, öğrencilerin içinde bulunduğu komünite ve ailelerin okuldaki öğrenme sürecine katkı konusunda yetersiz kaldıklarını hatta öğretmenlere bu öğretim sürecinde engel olabildiklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada da Alger'in (2009) çalışmasıyla aynı doğrultuda olacak şekilde velilerin öğrencilere destek olamadıklarını, öğrencilere öğretim sürecinde yeterli ilgi ve desteği göstermedikleri ifade edilmiştir. Bu yönüyle iki çalışma arasında bu bağlamda da benzerlik olduğu söylenebilir.

Aktekin (2013), İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerini ve İngilizce öğretmenlerinin süreçteki rollerine yönelik tutum ve inançlarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak istemiştir. Üniversite öğrencisi ve akademisyenlerle yapılan bu çalışmada *sabır ve tekrar gerektiren aktivite, imkansız olan bir şeyi başarmaya çalışmak, kördüğüm, başka birine dönüşmek, başka bir kültürü tanımak, uzun ve zorlu bir yolculuk, yeni yerler keşfetmek, bir yetenek kazanmak, aktör olarak öğretmen, sanatçı olarak öğretmen, rehber olarak öğretmen* olarak sınıflandırmaların ve *araba sürmek, büyüyen bir bebek, her kapıyı açan anahtar, güvercinden süt sağlamak, sahnede oynamak* şeklinde paradoks içeren zihinsel imgeleri de barındıran metaforların kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan metaforlar ve sınıflandırmalar dikkate alındığında Aktekin'e (2013) ait olan araştırmanın, bu çalışmayla benzer sonuçları taşıdığı, sonuçlara göre İngilizce öğrenmenin ya da öğretmenin çaba ve sabır gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir.

Bie (1994) tarafından yapılan araştırmada üniversiteye geç başladığı için bölümdeki akademisyenler tarafından *zor bir öğrenci* olarak görülen Beden Eğitimi dersi öğretmen adayının eğitim aldığı dönemde eğitim-öğretim sürecine bakış açısı kullandığı metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Katılımcı öğretmenin öğretmen kavramı ile ilgili *bilgin, sunucu, gösterici, kolaylaştırıcı, antrenör ve arkadaş* metaforları kullandığı görülmüştür. Ancak katılımcının öğretmenlik kavramına yönelik algısı ile eğitim gördüğü bölümde bir öğretmen adayı olarak kendisinden

beklenenlerin örtüşmediği görülmüştür. Araştırmada kullanılan bilgi sunucu, gösterici ve bilgin gibi metaforlara bakıldığında benzer metaforların bu yapılan çalışmada da İngilizce öğretmenleri tarafından kullanıldığı söylenebilir. Örneğin Bie'a (1994) ait çalışmada öğretmenlik rolü için bilgin metaforu kullanılırken bu yapılan çalışmada İngilizce öğretmek bilgiyi aktarmak olarak görülmüş ve bilginin su gibi aktarılmayla birikmesini işaret eden okyanus metaforu kullanılmıştır. Bullough (1991), stajyer öğretmenlerin dahil olduğu çalışmada katılımcıların *öğretmek* kavramına yönelik bakış açılarını metaforlar ile incelemiş ve katılımcıların stajyerlik uygulamasına başlamadan önce kullanmış oldukları *çiftçi*, *kelebek*, *şeytanın avukatı* gibi metaforları stajyerlik eğitimi süresince benimsemeye devam etmekte zorlandıklarını ve bunun kısa ders süreleri, kalabalık sınıflar, okul ortamına uyum sağlayamama, düşük beceriye sahip öğrenciler gibi sebeplerle *kadın polis*, *bukalemun* gibi metaforların daha çok benimsenmeye başlandığını belirtmiştir. Araştırmada katılımcıların öğretmek kavramına yönelik kullanmış oldukları metaforlar ve bu metaforların değişim gösterme sebepleri dikkate alındığında bu yapılan çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada İngilizce öğretmenleri de İngilizce öğretiminin zorlu bir süreç olduğunu ifade eden *sahnedeki olmak*, *drama* gibi metaforlar kullandıkları ve bu öğretim sürecinde kalabalık sınıflar, kısa ders saatleri gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Knowles (1994) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerine İspanyolca dersi veren bir öğretmenin yabancı dil öğretmeye dair görüşleri, kullanmış olduğu metaforlar ile incelenmiştir. Veriler, katılımcı ile yapılan görüşmeler, öğretim süreci sonrası katılımcının hazırladığı sınıf gözlem raporları, araştırmacının sınıf gözlem raporları ile elde edilmiştir. Mesleğinin ilk yıllarında olan yabancı dil öğretmeni, araştırma sürecinin başında öğretmek kavramı için *yazılmakta olan bir şiir*, *bebek bakıcılığı yapmak*, *kanka [buddy] olmak* gibi olumlu tutumlar içeren metaforlar kullanmıştır. Araştırmaya göre katılımcı, okulda göreve başlarken sınıfların kalabalık olmayışı, öğrencilerin çoğunlukla zeki oluşu ve öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının iyi oluşu ve çocuklarının eğitimini önemsemeleri sebebiyle öğretmek kavramına yönelik zihninde olumlu imgeler olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğretim süresince öğrencilerin sınıf düzenini bozan tutum ve davranışları ve katılımcıya yönelik saygısız davranışlar nedeniyle katılımcının öğretim sürecine yönelik zihnindeki olumlu imgeler değişmiş ve katılımcı sınıfta yaşanan sorunlar nedeniyle öğretim sürecinde daha disiplin odaklı

bir yaklaşımı benimsemiştir. Öğretim sürecinin başında yenilikçi öğretim yaklaşımları kullanırken sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar nedeniyle zamanla daha dil bilgisi öğretme odaklı yaklaşımı benimsemiştir. Sınıf yönetimi konusunda okulda meslektaşlarından aldığı tavsiyelere rağmen, bunu sınıfta uygulamada kendine ve sonucuna olan güvensizliği nedeniyle istediği sonucu alamamış ve okuldaki öğretim sürecine yönelik algısı olumsuz yönde değişim göstermiştir. Bu yüzden öğretim yılının sonunda bu kavrama yönelik algısını *üzerinde tekrardan çalışılması gereken kaba taslak yazılmış bir şiir ve dert ve keder* metaforları ile ifade etmiştir. Yapılan araştırmaya bakıldığında, katılımcının sınıf düzenini bozan, öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyen öğrenciler nedeniyle zihninde zamanla öğretime yönelik olumsuz algılar oluştuğunu gösteren metaforlar kullandığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada İngilizce öğretiminde görülen başarısızlıkta öğrenciden kaynaklanan sorunlar bağlamında katılımcılar öğrencilerin ders düzenini bozan davranışlar ya da öğretmene yönelik saygısız davranışları doğrudan sebep olarak belirtmemişlerdir. Ancak bahsedilen araştırmada katılımcının sınıf yönetimi konusunda yetersizliklerinin olduğunu fark etmesi ve bu doğrultuda okuldaki meslektaşlarından tavsiyeler alması, bu yapılan araştırmada ise öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar için öğretmenlerin sınıf ve zaman yönetimi konusunda eksiklerinin olduğunu ifade edilmesi ve öğretmenlerin mesleki eğitim almalarının önerilmesi dikkate alındığında iki çalışma arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Cortazzi ve Jin (1996) İngiltere’de ilkokul öğretmenlerinin öğrenmek kavramına ilişkin kullandıkları metaforları, lisansüstü eğitimi gören öğrencilerin öğretmek ve dil kavramına ilişkin kullandıkları metaforları, lisans öğrencilerinin dil kavramına ilişkin kullandıkları metaforları ve 5 farklı ülkeden (Çin, Türkiye, Japonya, Lübnan ve İran) iyi öğretmen kavramına ilişkin üniversite öğrencilerinin kullanmış oldukları metaforları incelemişlerdir. Bu araştırmada metafor kullanımının kültürel bilişsel temelleri incelenmek istenmiştir. Veriler İngiltere’deki öğretmenlerden röportaj yoluyla alınırken, diğer veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin öğrenme kavramı için *yol, ilerleme, jetonun düşmesi, gizem, mucize, ışık, hareket, yapbozda parçaların yerine oturması, öngörülemeyen ve kendiliğinden olan bir olay* metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler öğrenme ile ilgili görüşlerini ifade ederken öğrenme gerçekleştiğinde onlara getirdiği mutluluğu ve bu mesleğin ne kadar değerli

olduğunu belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitimi gören öğrenciler ise öğretmek kavramı ile ilgili *sonu olmayan yolculuk, gizemli bir yolculuk, zorlukları olan ekmek yapımı, ağaç yetiştirmek, koşmak, hakimlik, rahiplik, aktör olup farklı rolleri oynamak, sahnede olmak, madencilik, mücevher, sorumlu ve saygılı bir akraba, savaş meydanı, askeri silahlandırmak, devam eden inşaat, inşa etmek* gibi metaforların kullanıldığı görülmüştür. 5 farklı ülkeden üniversite öğrencilerinden elde edilen verilere göre ise öğrencilerin iyi bir öğretmen kavramı için *arkadaş, dikkat ve ilgi çeken kişi, ebeveyn, bilgi kaynağı, sanatçı, ilaç, rehber, önder* metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğrenme ve öğretme kavramına ilişkin çoğunlukla olumlu bir algının mevcut olduğu ve kullanılan metaforlar da dikkate alındığında bu çalışmanın bulgularının Cortazzi ve Jin'in (1996) çalışması ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aynı doğrultuda Nikitina ve Furuoka'nın (2008) üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğretmeni kavramına yönelik kullanmış oldukları metaforların araştırıldığı çalışmaya ve Kramsch'ın (2003) üniversite öğrencilerinin yabancı dil bağlamında öğrenme, konuşma ve yazma kavramları için kullanmış oldukları metaforları incelediği çalışmaya bakıldığında öğrenme için *sanatsal bir faaliyette bulunma, bir yetenek öğrenme, başka bir kültürü tanıma, yolculuğa çıkma* ve yabancı dil öğretmeni için *tur rehberi, ansiklopedi, anne, mum, kitap, meyve ağacı, duvara şarkı söyleyen kuş ve şef* gibi metaforların kullanıldığı görülmüştür. Bu yönüyle bahsedilen araştırmalar ile İngilizce öğretiminin sanatsal faaliyete, bilgi sunmaya ve kültür tanıtmaya, ilgi ve dikkat gerektiren bir iş olduğuna dikkat çeken metaforların İngilizce öğretmenleri tarafından çoğunlukla kullanılmış olan mevcut çalışma arasında benzerliklerin olduğu söylenebilir.

Balcı (1990), öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul kavramı ile ilgili algılarını metafor analiziyle incelemiştir. Araştırmaya Ankara'dan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile öğrenci velileri dahil edilmiştir. Araştırma verilerini zenginleştirmek için katılımcıların ayrıca öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci velisi kavramlarına ilişkin metaforik algıları da incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar arasında okullar için bilginin aktarıldığı, bakımın sağlandığı ve gençlerin yetiştirildiği bir kurum algısı yaygındır. Katılımcıların öğretmen kavramı için *ilgi gösteren, bilgi kaynağı, etrafına ışık saçan fener, otoriter bir kişi*, öğrenci kavramı için *mahkûm, büyütülmesi gereken bitki, arkadaş, şekil verilmesi gereken nesne*, okul yöneticisi kavramı için *nezaketsiz kişi, otoriter kişi*, veli kavramı için *kibar kişi, otoriter kişi, nezaketsiz kişi, umursamaz ve*

okula uzak kişi gibi metaforları kullandıkları görölmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenci kavramları için öğretmenin öğretim sürecinde aktif ve bilgi aktaran, öğrencinin ise bu süreçte etkin olmadığı ve öğretmen merkezli bir süreç algısının var olduğu ifade edilmiştir. Yine araştırmaya göre okullara yönelik disiplin odaklı bir kurum algısının bulunduğu, öğretmenlerin bakım sağlayan, bilgi veren ve bireyleri aydınlatan ve yetiştiren kişiler olarak göröldüğu belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırma katılımcılarına göre velilerin ilgisiz ve okul konusunda sorumsuz kişiler olarak göröldüğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da bulgu ve sonuçları yukarda bahsedilen çalışma ile benzer şekilde İngilizce öğretmenlerinin araştırma katılımcıları tarafından İngilizce öğretimini bilgi sunmak, ilgi ve emek isteyen bir iş, yenilikler ve fırsatlar sunan bir iş olarak gördüklerini belirtmek mümkündür. Ayrıca yukarıda bahsedilen çalışmaya benzer şekilde katılımcılar İngilizce öğretmenlerinin okul yöneticilerine İngilizce öğretimindeki başarısızlıklar konusunda eleştirilerini sunarken onlara yönelik yetersizliklerin olduğunu ve veliler için de öğrencilere İngilizce öğrimi için evde destek olma konusunda yetersiz ve duyarsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Saban (2004b), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar ile incelemiştir. Çalışma verilerini Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören 151 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmaya göre katılımcıların önemli bir kısmı *su, güneş, ağaç* gibi metaforları kullanarak öğretmeni temel olarak bilginin kaynağı ve bilgi sunan birey olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı öğretmeni öğrencileri şekillendiren ve biçimlendiren, tedavi eden, rehberlik eden bireyler olarak görmüştür. Bu yapılan araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimini daha çok bilgi sunmak olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrimi için *kilden yeni bir insan yaratmak, derin sularda ışık olmak* gibi kullanmış oldukları metaforlarla birlikte İngilizce öğretime yönelik algıları değerlendirildiğinde metafor kategorilendirme adları bahsedilen çalışmadan farklı olsa da İngilizce öğrimi ve öğretmen kavramına bakış açısına ilişkin iki çalışma arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki çalışmada da hem İngilizce öğrimi hem de öğretmen kavramına yönelik katılımcıların önemli ölçüde olumlu bir tutum sergilediğini söylemek mümkündür.

Özcan (2010), 6 ilköğretim okulunda eğitim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenme kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metafor analizi ile

incelemiştir. Araştırma için verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrencilerin verilen kavrama yönelik çizmiş oldukları resimler ile elde etmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin İngilizce öğrenmek kavramına ilişkin *araba kullanmak, çivi üstünde yürümek, deveye hendek atlatmak, anahtar, yeni dünya keşfetmek, tohumun büyümesi* gibi kullanmış oldukları metaforlarla İngilizce öğrenme sürecinin zor, emek ve çaba gerektiren, yeni fırsatlar ve imkanlar sunan bir eylem olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmış ve ortaya çıkan metaforlar zor bir süreç, aşamalı bir süreç, zevkli bir süreç, keşif ve araç sınıflandırmaları altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin 166 olumlu, 44 olumsuz metaforlar kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle bakıldığında Özcan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada İngilizce öğrenme kavramına yönelik öğrencilerin algıları ile bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramına yönelik algıları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki çalışmada da ortaya çıkan metaforların çoğunlukla olumlu yönde olduğu ve bu yönüyle de bir benzerliğin bulunduğu söylenebilir.

Gömlüksiz (2013), Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dahil olduğu bir çalışmada öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına yönelik algılarını metaforlar üzerinden incelemek istemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının yabancı dil kavramı için *altın bilezik, kariyer, su, pusula, kara delik, köprü* gibi kullandıkları metaforlarla yabancı dilin öğrenenler için kariyer ve yeni fırsatlar sunduğunu, gerekli olduğunu, öğrenilmesinin zor olduğunu belirten ifadeler kullandıkları ortaya çıkmış ve bu metaforlar güç, gereklilik, ümitsizlik, zorluk, keyif, seyahat ve sömürgecilik başlıkları altında toplanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin 432 olumlu metafor, 110 olumsuz metafor kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle bakıldığında Gömlüksiz'in (2013) yapmış olduğu çalışmada yabancı dil kavramına yönelik öğrencilerin algıları ile bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi kavramına yönelik algıları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki çalışmada da ortaya çıkan metaforların çoğunlukla olumlu yönde olduğu ve bu yönüyle de bir benzerliğin bulunduğu söylenebilir.

Aktekin (2013), Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenmek kavramına ilişkin algılarını ve aynı birimde ders veren okutmanların dil öğretmek kavramına ilişkin algılarını ve

öğretim sürecindeki rollerine ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla incelemiştir. Araştırmaya 156 öğrenci ve 30 okutman dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin dil öğrenmek kavramı için *balığa gitmek, güvercinden süt sağlamak, yavaşça büyüyen bebek, yeni yerlere yolculuk* gibi metaforlar ile öğrenme sürecini keyif verici, emek isteyen, nafile çaba, keşif yapmak olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kullanmış oldukları metaforlar 13 farklı metafor kategorisi altında sıralanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ise dil öğretmek için *sahnedeki gösteride bulunmak, güneş, rehber olmak, çocuk büyütme, ev yapmak* gibi metaforlarla dil öğretimini önderlik yapmak, farklı rollerde bulunmak, eğlendirmek, öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak olarak görmüşlerdir. Aktekin'in (2013) çalışmasına bu yönleriyle bakıldığında her iki araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin dil öğretmek ya da İngilizce öğretimi kavramlarına bakış açıları bakımından benzerlikler olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi sürecinde karşılaştıkları muhtemel sorunlar, aksaklık ve eksiklerin yanında bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri açık uçlu sorularla ortaya konmak istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre İngilizce öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunlar konusunda katılımcıların %29'u öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin yetersiz oluşunu, %20'si öğretmenlerin alanlarındaki güncel gelişmeleri ve yeni öğretim yöntem-tekniklerini takip etmediklerini, %17'si İngilizce konuşma konusunda tecrübelerinin yetersiz oluşunu sebepler olarak sıralamışlardır. Bunun yanında katılımcıların bir kısmı öğretmenlerde motivasyon eksikliği olduğunu, öğretim sürecinde öğretmenlerin ana dili kullanmasının süreci olumsuz etkilediğini, öğretim sürecinin öğrencilerin ilgisini çekecek ve seviyelerine uygun şekilde gerçekleşmediğini, öğretmenlerin sınıf ve zaman yönetimi konusunda yetersiz olduklarını, öğrencilere yapıcı ve güdüleyici geri bildirimler verilmediğini, öğretmenlerin farklı materyaller ile öğretim sürecini zenginleştirmede ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar konusunda katılımcıların %40'ı öğrencilerin yeterli gayreti göstermediklerini ve motivasyonlarının düşük olduğunu, %13'ü İngilizceye karşı öğrenmeye ket vurucu olumsuz duygu ve tutum içerisinde olduklarını, %13'ü sınav sistemine bağlı olarak İngilizceyi sadece teorik bir ders olarak görmelerini ve dilin iletişimsel yönünü önemsemediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların bir bölümü

öğrencilerin öğrenmekte oldukları dili kullanabilecekleri uygun ortam ve koşulların olmadığını, öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin bu bağlamda sorumlu tutulamayacağını ileri sürmüşlerdir. Veliden kaynaklı sorunlar söz konusu olduğunda ise katılımcıların %28'i velilerin öğrencilere destek olmak için gereken İngilizce bilgilerinin zayıf olduğunu, %20'si velilerin öğrencilere destek olma konusunda ilgisiz olduklarını ve onların öğrenimini önemsemediklerini, %14'ü sınav sistemi nedeniyle velilerin sınav sonucunu daha çok etkileyen diğer derslere odaklandıklarını ve İngilizceyi teorik bir ders olarak gördüklerini, %8'i ise velilerin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini teşvik edici tutum yerine ket vurucu tutum içerisinde olduklarını öne sürmüştür. Bunun yanında katılımcılardan bir kısmı velilerin öğretim sürecinde yardımcı kaynak kullanılması konusunda farklı gerekçeler sunarak isteksiz olduklarını ifade etmiştir.

İngilizce öğretiminde üst yönetimden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak katılımcıların %28'i üst yönetimin yenilikçi uygulamalara destek olmadıklarını, İngilizce öğrenmeye katkı sağlayacak faaliyetler için fırsatlar oluşturmadıklarını, İngilizcedeki başarıyı diğer derslerde olduğu gibi akademik sınavlarla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %21'i ise eğitime ayrılan bütçenin ve eğitim-öğretim ortamlarının yetersiz olduğunu, ders için sunulan kaynakların yetersiz oluşu bilinmesine rağmen bu konuda bir düzenleme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bir kısmı üst yönetimin İngilizce öğretmenleri ile yeterince iletişim içinde olmadığını, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almadıklarını, derse ve öğretmene karşı ön yargılı olduklarını, az olan haftalık İngilizce ders saatlerinin düzeltilmesi için girişimde bulunmadıklarını, velilerle iletişimde yaşanan çatışmalarda öğretmenlerin yalnız bırakıldığını, üst yönetimin liyakat ve İngilizce bilgisi bakımından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci aşamasında İngilizce öğretmenlerinin ortaya koyduğu sorunlar yanında bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri açık uçlu sorular yoluyla belirlenmek istenmiştir. Araştırmadan bu yönde elde edilen verilere göre öğretmenlerin neler yapabileceği konusunda katılımcıların %38'i mesleki gelişimlerine yönelik eğitim alması ve alanındaki gelişmeleri takip etmesi gerektiğini, %23'ü öğretmenlerin öğretim sürecini daha basit, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesinin önemini, %20'si İngilizce konuşabilme becerisine yönelik daha fazla önem gösterilmesinin faydalı olacağını, %14'ü İngilizceye yönelik olumlu tutumu artıracak ve önyargıları düzeltecek şekilde öğretim sürecinin

gerçekleştirilmesi gerektiğini, %9'u İngilizce' de 4 temel beceriyi geliştirecek şekilde öğretimin planlanması gerektiğini, bunun yanında katılımcılar öğretim süreci öncesi gerekli planlama ve hazırlığın yapılması ve değişim için girişimci ve cesur olunmasının önemini ifade etmiştir. Okul yönetimine yönelik öneriler konusunda katılımcıların görüşlerine bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin %28'i okul yönetiminin öğretim ortamının zenginleştirilmesi için çaba göstermeleri gerektiğini, %20'si öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına katkıda bulunmaları gerektiğini, %10'u İngilizcenin önemine yönelik farkındalığı artırmak için farklı kurumlarla iletişim ve işbirliği içinde olmasının faydalı olacağını, bununla birlikte katılımcılar haftalık ders programının ve seçmeli derslerin belirlenmesi sürecinde öğretmen görüşlerinin alınması ve velilerle yaşanan sorunlarda okul yönetiminin öğretmenlere destek olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere yönelik öneriler konusunda katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların %29'u öğrencilerin İngilizce konusunda ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutmaları ve İngilizcenin önemini farkında olmaları gerektiğini, %22'si öğrenilenlerin tekrar edilmesi ve tekrarların yapılmasının önemini, %20'si ders dışında da öğrenmenin devam ettirilmesinin faydalı olacağını, %14'ü İngilizceye yönelik önyargılardan vazgeçilmesi gerektiğini, bunun yanında katılımcılar öğrencilerin öğretmenlerine saygı göstermeleri gerektiğini ve onların yönlendirmelerine uymalarını gerektiğini, geleceğe yönelik planları ve hedefleri olmasının önemini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan çıkarılan verilere göre öğrenci velilerinin neler yapabileceği konusunda katılımcıların %32'si bu süreçte velilerin ilgili ve destekleyici olmaları gerektiğini, %18'i evde öğrenme süreci için uygun fırsat ve olanakların sağlanmasının faydalı olacağını, %17'si İngilizcenin önemini kavratılması konusunda öğretmenlere destek olunmasının önemini, bunun yanında katılımcılar velilerin İngilizce öğrenme konusunda öğrencilere rol model olmaları ve İngilizceye karşı önyargılarından kurtulmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler konusunda ise katılımcıların %42'si öğretmenlerle iletişim halinde olunması ve onlardan gelecek geribildirimlerin önemsenmesini belirtmişlerdir. Katılımcıların %17'si ise eğitim-öğretim ortamının daha kaliteli hale getirilmesi gerektiğini, bununla birlikte katılımcılar, mesleki gelişime yönelik eğitimlerin sürdürülmesi ve artırılmasının faydalı olacağını, öğretmenlik mesleğinin daha saygın hale getirilmesini ve öğretmenlere yönelik önyargının düzeltilmesi için

katkı sağlanmasını, aday öğretmenlere yönelik verilen mesleki eğitimin kalitesinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çelebi (2006), Türkiye’de anadili öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde öğretim konusunda yapmış olduğu araştırmada, yabancı dil öğretiminde çok çaba gösterilse de yine de istenen başarının yakalanamadığını ifade etmiştir. Söz konusu araştırmada araştırmacı, bu başarısızlığın arkasında muhtemel sebepler olarak yabancı dil öğretim politikalarının dönem dönem değişmesini, eğitimi alacak öğrenci profili ve eğitimi verecek kurumların teknik yeterlikleri dikkate alınmadan planlamanın yapılmasını, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin başladığı yıllarda bu konuda etkin bir kurumun olmayışını sıralamıştır. Aynı doğrultuda Coşgun Ögeyik (2016), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adayları, kendilerine okul hayatında ders veren öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğretmen merkezli bir yaklaşımı tercih ettiklerini, öğretmenlerinin özsaygı ve özgüvenlerini yetersiz gördüklerini, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan mikro öğretim sürecini faydalı bulsalar da sunulan yapay ortamdan dolayı adaylarda riskli bir mesleki farkındalık oluşturabileceğini ifade etmiştir. Aynı araştırmaya göre aday öğretmenlerin yeni öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygularken zorlandıkları ve okul hayatlarında öğretmenlerinin uygulamış olduğu geleneksel öğretim yaklaşım ve yöntemlerin öğretmen adaylarının öğretim yaklaşım ve yöntem tercihlerini etkilediği ifade edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yaşanan başarısızlıkların sebeplerini sıralarken öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin yetersiz oluşunu, öğrencilerin önkoşul öğrenmelerinin yetersiz oluşunu ve okullardaki alt yapının yetersiz oluşunu ifade ettikleri de dikkate alındığında Çelebi (2006) ve Coşgun Ögeyik (2016) tarafından yapılan çalışmalar ile bu çalışma arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Ancak, Çelebi (2006), yabancı dilde öğretimin Türkçenin bilim dili olmasına engel olduğunu ifade ederken bu çalışma da ise araştırma katılımcılarının bir kısmı yabancı dil öğretiminde başarıyı sağlamak için yabancı dilde öğretimi çözüm olarak önermişlerdir. Bu yönüyle iki araştırma arasında farklılık olduğu görülmektedir. Aydın ve Zengin (2008) ise yabancı dil öğreniminde kaygının önemli bir unsur olduğunu ve yabancı dildeki başarıyı etkileyebileceğini öne sürmüştür. Bu araştırmada ise İngilizce öğretmenleri İngilizce öğretimindeki başarısızlık konusunda öğrenciden kaynaklanan sebepler içerisinde öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz duygu ve tutumlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iki çalışma arasında benzerliğin olduğu söylenebilir.

Çetintaş (2010), yaptığı araştırmada yabancı dil öğretiminde süreklilik ilkesinin dikkate alınmadığını, ilköğretimde İngilizcede verilen kazanımların üstüne ortaöğretimde daha üst düzey kazanımlar eklemek yerine sil baştan kazanımların tekrardan verildiğini, yabancı dil eğitiminin ilkokuldan itibaren başlamasıyla artan İngilizce öğretmen açığının öğretmenlere verilen kısa süreli niteliksiz eğitimlerle kapatılmaya çalışılmasını, kurumlar arası koordinasyon ve iletişimin yetersiz oluşunu İngilizce öğretiminde görülen aksaklıklar ve sorunlar olarak sıralamıştır. Bu araştırmada ise İngilizce öğretmenleri İngilizce öğretiminde görülen başarısızlığın sebepleri arasında İngilizce öğretmeni olmayan kişilerin bu görevi yerine getirdiğini, karar alıcılar ve sahada çalışan öğretmenler arasında iletişimin yetersiz olduğunu ve öğretmenlerden gelen görüş ve eleştirilerin dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Bu yönüyle iki çalışma arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Ancak Çetintaş (2010), araştırmasında süreklilik ilkesi gereği ortaöğretimde kazanımların sıfırdan başlanarak tekrar verilmesini hatalı bir tutum olarak görürken, bu yapılan araştırmada İngilizce öğretmenleri arasında programın sürekli birbirini tekrar ettiğini ifade ederek Çetintaş'ın (2010) görüşleriyle benzer görüşte olanlar bulunduğu gibi öğrencilerin bir üst sınıfa geçtiğinde önceki kazanımları unutmuş bir şekilde başladığını belirterek süreklilik ilkesine yönelik eleştiri getiren öğretmenler de bulunmaktadır.

Akdoğan'ın (2010), yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yönelik yapmış olduğu araştırmada 120 öğretmen ve öğretim görevlisi araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre dil öğretimi için öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından benimsenen Grammar Translation Metodu'nun dil öğretmede yetersiz oluşu, dil öğrenmeye geç yaşlarda başlanması, dil öğretimine yönelik nitelikli materyal eksikliği, sınıftaki öğrenci sayılarının fazla oluşu, öğrencilerin kendi ana dilindeki yetersizlikleri, yabancı dil öğretimi için ders saatlerinin yetersiz oluşu ve sınav odaklı bir yabancı dil öğretim programının oluşu görülen sorunlar arasında sıralanmıştır. Çalışmada öneri olarak sınıftaki öğrenci sayılarının verimli bir ders için azaltılması, sınıf ortamının teknik donanım açısından verimli ders için uygun hale getirilmesi ve yabancı dilin çocuklara daha erken yaşlarda öğretilmeye başlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu yönüyle bakıldığında Akdoğan'ın (2010) çalışmasında elde ettiği sonuçlarla aynı doğrultuda olacak şekilde bu çalışmada da İngilizce öğretmenleri İngilizce öğretimindeki başarısızlık konusunda güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığını, ders saatlerinin az oluşunu ve sınıfların kalabalık

oluşunu, sınıfta verimli eğitim için yeterli teknik donanım olmayışını sebepler arasında ifade etmişler ve eğitim-öğretim ortamının yeniden düzenlenmesi ve İngilizce öğretimine çocuklar için daha erken yaşlarda başlanması konusunda yeniden planlamanın yapılmasını öneri olarak sunmuşlardır. Belirtilen sorunlar ve önerilere bakıldığında bu çalışma ile Akdoğan'ın (2010) yaptığı çalışma arasında benzerliklerin olduğu söylenebilir.

Özer ve Korkmaz (2016), yaptıkları araştırmada yabancı dil öğretiminde öğrenciyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen unsurları incelemişlerdir. Bu çalışmada Hatay'da görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış formlar ile alınarak veri toplanmıştır. Araştırmaya göre yabancı dil öğretiminde başarıyı olumsuz etkileyen unsurlar arasında öğretmen kaynaklı sebepler arasında öğretmenin öğrenciye karşı olumsuz yaklaşımı, öğretmen merkezli bir öğretim yönteminin benimsenmesi, öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz oluşu ve mesleki gelişimine önem vermemesi gibi sebepler sıralanmıştır. Öğrenciden kaynaklanan sebepler ise dil öğrenmeye olan ilgisizlik, yabancı dile karşı önyargılı olmak ve başarısızlık korkusu, öğrenmeye yönelik çabanın gösterilmemesi, İngilizcenin sadece ders olarak görülmesi, öğrencilerin derslere düzenli katılmaması olarak sıralanmıştır. Bahsedilen çalışmayı destekler nitelikte bu çalışmada da İngilizce öğretmenleri yabancı dil öğretiminde başarısızlığa yönelik sebepleri sıralarken öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü ve çaba gösterilmeyişinden, yabancı dile karşı olumsuz tutum ve korkulardan, İngilizcenin sadece teorik bir ders olarak görülmesinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden kaynaklanan sebepler arasında ise yukardaki çalışma ile benzer şekilde öğretmenlerin mesleki alanda yetersiz olduklarını, sınıf ve zaman yönetimi konusunda eksik kaldıklarını, farklı öğretim yöntem ve teknikleri konusunda mevcut gelişmeleri takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle iki çalışma arasında ortaya çıkan sonuçlar bakımından benzerlik olduğunu söylemek mümkündür.

Demirpolat (2015), yaptığı çalışmada İngilizce öğretiminde Türkiye'de karşılaşılan sorunları incelemiş ve sorunlara yönelik çözümün çok yönlü olması gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmaya göre bu başarısızlığın sebepleri arasında öğretmen adaylarının mesleğe kabulünü sağlayan sınavların geçerliğinin yetersiz oluşu, öğretmen yetiştirme programlarında görülen eksikler, sınıfların teknik açıdan verimli eğitim için yetersiz oluşu ve sınıfların kalabalık oluşu, ders materyallerinin niteliğinin yetersiz oluşu, yabancı dil öğretiminde ortak bir öğretim felsefesinin

olmayışı ve öğretim sürecinin yeterince denetlenmeyişi sıralamıştır. Bu yapılan araştırmada da İngilizce öğretiminde görülen başarısızlığın sebeplerine ilişkin İngilizce öğretmenleri mesleki eğitimlerin yetersiz olduğunu, sınıfların verimli bir eğitim-öğretim için yetersiz olduğunu, sınıfların kalabalık olduğunu, ders için sunulan kaynakların nitelikli olmadığını belirtmişlerdir. Bu yönüyle iki çalışma arasında benzerliklerin bulunduğu söylenebilir.

Yapılan mevcut araştırmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları metaforlara bakıldığında İngilizce öğretimine karşı çoğunlukla olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Buna rağmen De Guerrero ve Villamil'in (2002) de ifade ettiği gibi kullanılan metaforlar katılımcıların eğitim-öğretim ortamında İngilizce öğretimi adına neler yaptıklarından daha çok verilen kavram hakkında neler düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bakıldığında bu alanda yapılan çalışmalarda katılımcıların zihinlerindeki öğretim süreciyle ilgili algılarının katılımcıların sınıftaki uygulamaları ve süreci yönetmeleriyle de örtüşüp örtüşmediğinin görülmesi bu alana daha fazla katkı sağlayacaktır. Ancak katılımcılar arasında kullanmış oldukları olumsuz metaforlar ile İngilizce öğretimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin beklediği verimi almalarını engelleyen sorunların olduğu da görülmektedir. Araştırmada bu olumsuzluklara açıklık getirilmesi ve sorunların somutlaştırılması için katılımcılara bu doğrultuda sorular sorulmuş ve görülen eksikler ve yetersizliklerle ilgili çözüm önerileri de alınmıştır. Buna göre daha verimli bir İngilizce öğretimi sürecinde İngilizce öğretmenlerine yönelik çözüm önerileri için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve devam ettirmek için kendilerini öğretim sürecinde yetersiz gördükleri alanla ilgili ve ilgi duyduğu alana dönük hizmet içi eğitimler almasının önem kazandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecini gerektiğinde yeniden düzenleyip daha basit, derse yönelik olumlu tutuma katkı sağlayıcı, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmeleri gerektiği söylenebilir. Daha verimli bir İngilizce öğretimi için öğrencilerin ise derse yönelik ilgi göstermeleri gerektiği, öğrenmenin pekiştirilmesi için öğrenme ortamının dışında da öğrenilenlerin kullanılması gerektiği ifade edilebilir. Velilere yönelik öneriler konusunda ise öğrenci velilerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde onların yanında olup destek olmaları ve rol model olmaları gerektiği, yabancı dile yönelik önyargılardan kurtulmaları gerektiği söylenebilir. Bu eğitim sürecine öğrenci velilerinin de dahil edilmesi gerektiği, onların da bilinçlendirilmesine yönelik eğitimlerin verilmesinin katkı sağlayacağı öngörülebilir. Okul yönetimi için belirtilen

önerilere göre, İngilizce dersine yönelik konularda okulda kararlar alınırken İngilizce öğretmenleriyle olan iletişimi ve fikir alışverişinin artırılması gerektiği ifade edilebilir. Planlama ve ders kaynakları konusundaki önerilere bakıldığında ise İngilizce öğretiminde sunulan ders materyallerinin kalitesinin artırılması ve içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na yöneltilen önerilere bakıldığında ise ülke genelinde sınıf mevcutları ile sınıftaki teknik donanım ve alt yapının iyileştirilmesi gerektiği, yabancı dil eğitiminin planlanması sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin daha çok dikkate alınmasının faydalı olacağı, mesleki gelişime yönelik kursların sürdürülmesi ve artırılması gerektiği, aday öğretmenlere verilen eğitimin kalitesinin artırılması gerektiği söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* (Tez No. 263650) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akşehirli, S. (2007). *Çağdaş Metafor Teorisi*. Ege edebiyat. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/257.doc>
- Akşehirli, S. (2008). *Edebiyat öğretiminde terim sorunu* (Tez No. 231018) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktekin, N. Ç. (2013). İngilizce öğretmenlerinin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutum ve inançlarının metafor yoluyla ortaya çıkarılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 405-422.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>
- Allard, A. ve Cooper, M. (1997). 'Too much talk, not enough action': an investigation of fourth year teacher education students' responses to issues of gender in the teacher education curriculum [Konferans sunumu]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1a3ee58ef8b96301e25e171c90de6f2b727cad6>
- Alpar, M. ve Kartal, E. (2019). Fransızcanın rengi: Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Fransızcaya dair metaforik algıları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 405-416. <https://doi.org/10.29000/rumelide.657875>
- Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 329-354.
- Ammon, U. (2010). *The Hegemony of English: World social science report*. UNESCO Publishing.
- Arslan, A. (2013). *Das Bild vom Spracherwerb bei den Fremdsprachenlehrerkandidaten* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, T. (2014). An investigation of metaphors on the concept of teacher among preservice Turkish teachers. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 46, 65-84.
- Balcı, A. (1990). *Okul ile ilgili mecazlar (metafor): seçilmiş dört okulda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin okul algıları* (Tez No. 82164) [Yüksek Lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayınevi.
- Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: school perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 44, 51-70.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başaran Uğur, A. R. ve Baysal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 10(52), 730-736. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1931>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beneke, J. (1991). *English as lingua franca or as medium of intercultural communication*. Cornelsen Publications.
- Bie, B. I. (1994). *A preservice physical education teacher's metaphors for teaching: Learning from a difficult student*. The Florida State University publications.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Block, D. (1992). Metaphors we teach and live by. *Prospect*, 7(3), 42-55.
- Bonvillian, J. D. ve Dell, S. B. (1999). A response to Grieve and Campbell's medieval experiments on child language. *First Language*, 19(55), 99-105. <https://doi.org/10.1177/014272379901905505>
- Boylu, E. ve Işık, F. Ö. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471. <https://doi.org/10.16916/aded.331251>

- Bullough, R. V. J. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of teacher education*, 42(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/002248719104200107>
- Burns, A. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Caballero, R. (2006). Journey metaphors in foreign language teaching-learning: Ways of travelling/learning in multimedia environments. *Mélanges Crape*, 28, 201-209.
- Cameron, L. ve Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 32(2), 77-96. <https://doi.org/10.1017/S0261444800013781>
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 688-724. <https://doi.org/10.35452/caless.2021.1>
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5-16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Cephe, P. T. (2009). An analysis of the impact of reflective teaching on the beliefs of teacher trainees. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 182-193.
- Chen, D. D. (2003). A classification system for metaphors about teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(2), 24-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608375>
- Cheney, D. L., ve Seyfarth, R. M. (2018). *How monkeys see the world: Inside the mind of another species*. University of Chicago Press.
- Cherry, C. (1966). *On human communication*. Imperial College, University of London.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00001515>
- Cortazzi, M. ve Jin, L. (1996). *Metaphors of teaching, learning and language* [Konferans sunumu]. University of New York, In Symposium of Applying Metaphor.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Crookes, G. ve Schmidt, R. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(21), 285-307.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çetintaş, B., ve Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası Anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 51-56.
- De Guerrero, M. C. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, 6(2),95-120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Can Ofset.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9789758792740>
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Turkuaz Matbaacılık
- Di Bitetti, M. S. ve Ferreras, J. A. (2017). Publish (in English) or perish: The Effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. *Ambio*, 46(1), 121-127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Diamond, J. (1998). *Guns, Germs and Steel*. W.W. Norton & Company.
- Dooley, C. (1998). Teaching as a two-way street: Discontinuities among metaphors, images, and classroom realities. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 97-107. <https://doi.org/10.1177/0022487198049002003>
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Drover, D. L. (1991). *A metaphorical policy analysis of teacher evaluation (1980-1989)*. Illinois State University.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., ve Fennig, A. C. (2021). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International.
- Education First. (2020). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com.tr>.

- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1687-1708. <https://doi.org/10.7884/teke.4540>
- Ellis, R. (2002). *A metaphorical analysis of learner beliefs*. Wissenschaftlicher Verlag.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erciyes YDYO. (2021). <http://obs.erciyes.edu.tr/tr/duyuru-detay/16/2019-2020-yeni-ogrenci-kayit-bilgileri>
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Esch, H. Z. (2001). Honeybee dances communicate distances measured by optic flow. *Nature*, 411, 581-583. <https://doi.org/10.1038/35079072>
- Field, K. (2000). *Issues in modern foreign languages teaching*. Psychology Press.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), 266-281.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning* (Vol. 786). Rowley. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Tez No. 211693) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “Türkçenin dil bilgisi” ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 28-45.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 649-664. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5217>
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Journal of Social Science*, 12(1), 143-158.

- Gözler, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının Türk eğitim sistemi algıları: bir metafor çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1342-1356. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.007>
- Gözler, A. ve Konca, A. S. (2021). Öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe yönelik algılarının incelenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2(1), 56-67.
- Gunstone, R. F., Slattery, M., Baird, J. R. ve Northfield, J. R. (1993). A case study exploration of development in preservice science teachers. *Science Education*, 77(1), 47-73. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770104>
- Güngörmez, H. G. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim alan ortaokul öğrencilerinin uzaktan fen bilimleri dersi eğitimine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *EJERCongress 2020 Bildiri Özetleri Kitabı, Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Gürel, E. (2018). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ve İngilizce öğretmenine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 494004) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hacettepe Öğrenci Yardım Merkezi. (2021). *Hacettepe Öğrenci Yardım Merkezi*. http://ogrenciyardim.hacettepe.edu.tr/tr/yabanci_dil_hazirlik_egit-54
- Hamel, R. E. (2007). The Dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *Aila Review*, 20(1), 53-71. <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Longman Publishing.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English language teaching*. Longman Publishing. <https://doi.org/10.1177/003368820103200109>
- Harrell, P. E. (1998). *How three biology teachers describe their teaching practice through metaphor* (Tez No. 9828319) [Doktora Tezi, University of Houston]. Proquest.
- Hauser, M. D. (1996). *The Evolution of communication*. MIT Press.
- Hauser, M. D. (1993). The Role of articulation in the production of rhesus monkey. *Animal behaviour*, 45(3), 423-433. <https://doi.org/10.1006/anbe.1993.1054>
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 11-13). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceçay, V. (2015). “The foreign language classroom is like an airplane” metaphorical conceptualizations of teachers’ beliefs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 74-96. <https://doi.org/10.17569/tojqi.48011>

- International Monetary Fund. (n.d.). *World economic outlook database*.
<https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October/>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- Jackendoff, R. (1999). Possible stages in the evolution of the language capacity. *Trends in cognitive sciences* 3(7), 272-279. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01333-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01333-9)
- James, P. (2002). Ideas in practice: Fostering metaphoric thinking. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 26-34.
- Kachru, B. B. (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. Cambridge University Press.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kesen, A. (2010). Turkish Efl learners' metaphors with respect to English language coursebooks. *Novitas-Royal*, 4(1), 108-118.
- Khait, I., Lewin-Epstein, O., Sharon, R., Saban, K., Perelman, R., Boonman, A. ve Hadany, L. (2019). Plants emit informative airborne sounds under stress. *Cold Spring Harbor Laboratory*, 6-12. <https://doi.org/10.1101/507590>
- Knowles, J. G. (1994). Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience. *Teacher Education Quarterly*, 37-66.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72. <https://doi.org/10.17679/iuefd.79408>
- Köksal, O. ve Yılmaz, H. (2022). Lise Öğrencilerinin “İngilizce” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi. *Turkish Studies*, 17, 2-11.
- Kramsch, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs. *Beliefs about SLA*, 109-128. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_5
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*. Paradigma Yayınları.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001>

- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4, 195-208. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International.
- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 367-379. <https://doi.org/10.24289/ijsser.106427>
- Mallat, N. (2007). Exploring consumer adoption of mobile payments—A qualitative study. *The Journal of Strategic Information Systems*, 16(4), 413-432. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2007.08.001>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research*, 2, 214-253. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Minh, T., ve Peter, B. (2016, 21 Kasım). Rating the English Proficiency of Countries and Industries Around the World. <https://hbr.org/2016/11/research-companies-and-industries-lack-english-skills#>
- Montgomery, S. L. (2013). *Does science need a global language? English and the Future of Research*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226010045.001.0001>
- Nikitina, L. ve Furuoka, F. (2008). “A language teacher is like...”: Examining malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- ODTÜ Tanıtım Ofisi. (n.d.). Sıkça sorulan sorular. <https://adayogrenci.metu.edu.tr/ankara/sikca-sorulan-sorular>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020, 22 Ekim). *PISA 2018*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2020, 16 Eylül). Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik/icerik/1022>

- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Ortaöğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2023, 12 Haziran). 2013 yılında yayımlanan tebliğler dergileri. <https://dhgm.meb.gov.tr/www/2023/icerik/828>
- Oral, Y. (2011). Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: eleştirel bir çalışma. *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 59-68.
- Oxford, R. L. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
- Ögeyik, M. C. (2016). Investigating the impacts of previous and current learning experiences on student teachers’ teaching experiences. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1503-1530. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0409>
- Özbaş, B. Ç. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Özcan, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz* (Tez No. 359907) [Yüksek Lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 57-84. <https://doi.org/10.17753/Ekev657>
- Özmantar, Z. K. ve Arslan, F. Y. (2019). Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 255-273. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.009>
- Öztürk, G. (2021). Metaphorical perceptions of non-English major undergraduate students towards speaking English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(3), 1-19. <https://doi.org/10.46827/ejfl.v5i3.3514>
- Pagel, M. (2009). Human language as a culturally transmitted replicator. *Nature Reviews Genetics*, 10(6), 405-415. <https://doi.org/10.1038/nrg2560>
- Phillipson, R. (2012). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718>

- Price, C. G. (2002). *Exploring teaching metaphors: How they shape beliefs, professional knowledge, and emergent practice of 1 st through 5 th-year teachers* (Tez No. 3054185) [Doktora tezi, University of Louisville]. Proquest.
- QS World University Rankings. (n.d.). QS World University Rankings 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Resmi Gazete. (2019, 5 Eylül). 06.05.2019 tarihli Resmi Gazete. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190905-6.html>
- Richard, E. (2012). English is great part 2. <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/video-series/britain-great/english-great-part-2>
- Saban, A. (2004a). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdikleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-135.
- Saban, A. (2004b). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Samarin, W. (1984). The linguistic world of field colonialism. *Language in Society*, 13(4), 435-453. <https://doi.org/10.1017/S0047404500010691>
- Sayar, E. (2014). *Investigating efl teachers' and their students' conceptions of professional teacher identity through metaphor analysis* (Tez No. 370217) [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Schwartz, R. A. ve Williams, K. (1995). Metaphors we teach by: The mentor teacher and the hero student. *Journal of Aesthetic Education*, 29(2), 103-110. <https://doi.org/10.2307/3333458>
- Seidlhofer, B. (2004). 10. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual review of applied linguistics*, 24, 209-221. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>
- Shah, D. (2023, 25 Haziran). 157K Courses, 425M Enrollments: Breaking Down Udemy's Massive Catalog. <https://www.classcentral.com/report/udemy-by-the-numbers/>
- Shattuck, R. (1994). *The forbidden experiment*. Kodansha International.

- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Söylemez, Y. (2018). Öğretmen adaylarının "dil" kavramına ilişkin metaforik algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 75, 159-174. <https://doi.org/10.17753/Ekev.969>
- Speziale, H. S., Streubert, H. J. ve Carpenter, D. R. (2007). *Qualitative research in nursing: advancing the humanistic imperative*. Lippincott Williams and Wilkins.
- Spiker, A. B. (2013). *Examining teaching metaphors of preservice teachers; a hopeless romantic learns lessons about gardening, romance, protection, teaching, and life* (Tez No. 3563507) [Doktora Tezi, University of Wyoming]. Proquest.
- Steels, L. (2017). Do languages evolve or merely change? *Journal of Neurolinguistics*, 43, 199-203. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.10.001>
- Stone, P. J., Dunphy, D. C. ve Smith, M. S. (1966). *The general inquirer: A computer approach to content analysis*. M.I.T. Press.
- Studdert-Kennedy, M. (2005). How did language go discrete. *Evolutionary prerequisites for language*, 49-63.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 600-611.
- Şimşek, M. R. (2014). A metaphor analysis of English teacher candidates' pre-and post-course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 230-247.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013, 1 Şubat). 2013 yılı kurul kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21170711_fihrist_2013.pdf
- Türk Dil Kurumu. (2006). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV). (2011). Türkiye'nin İngilizce Açığı. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf
- Thomas, M. (2007). The Evergreen story of psammetichus' inquiry into the origin of language. *Historiographia linguistica*, 37-62. <https://doi.org/10.1075/hl.34.1.04tho>
- Thornbury, S. (1991). Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *ELT Journal*, 45(3), 193-200. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.193>

- Tosuncuoğlu, İ. (2018). İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin “İngilizce” kavrayışına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 677-697.
- Tran, M. ve Burman, P. (2016). *Rating the English proficiency of countries and industries around the world*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2016/11/research-companies-and-industries-lack-english-skills#>
- Underwood, S. F. (1992). *A study of the ideal teacher: heroic metaphors of teacher in popular literature*. The University of North Carolina.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Ünal, A. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Pegem Akademi.
- Venkatachalam, S. (2001). Guns, germs and steel: Indian academy of sciences. <https://www.ias.ac.in/article/fulltext/reso/006/01/0084-0088>
- W3techs. (2021, 21 Şubat). *Usage statistics of content languages for websites*. https://w3techs.com/technologies/overview/content_language
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and teacher education*, 6(3), 279-290. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90019-2)
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. ve Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zapata, G. C. ve Lacorte, M. (2007). Preservice and inservice instructors' metaphorical constructions of second language teachers. *Foreign Language Annals*, 40(3), 521-534. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02873.x>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Ali TAŞYAPAN
Uyruğu:	T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim	2023
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dil Bilimi	2010
Lise	Nuh Mehmet Küçükçalık Anadolu Lisesi	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-Halen	MEB	İngilizce Öğretmeni
2011-2011	Özel Eğitim Kurumu	İngilizce Öğretmeni
2010-2010	Erciyes Üniversitesi	Okutman

YABANCI DİL

İngilizce (Yökdil: 96,250)