

**LİSELERDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ; AYDIN İLİ EFELER İLÇE ÖRNEĞİ**

Büşra KARACA ABAYLI

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. MURAT GÖKALP

AĞRI-2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Büşra KARACA ABAYLI

LİSELERDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ; AYDIN İLİ EFELER İLÇE ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. MURAT GÖKALP

AĞRI-2025

25/05/2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “LİSELERDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ; AYDIN İLİ EFELER İLÇE ÖRNEĞİ” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☒

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐

Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐

Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

25/04/2025

Büşra KARACA ABAYLI

ÖN SÖZ ve/veya TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans/Doktora eğitimim boyunca, benden bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, çalışmalarımın tamamlanabilmesi için her türlü şartı sağlayan ve bana her zaman her türlü desteği sunan çok değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr.Murat GÖKALP'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım esnasında değerli yardımları ile bana yardımcı olan hocalarım Sayın Doç.Dr.Temel TOPAL Sayın Doç.Dr.Suat KAYA'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Eğitimim tüm süreçlerinde her türlü destekleriyle beni hiç yalnız bırakmayan eşim Av.Muhammed Huzeyfe ABAYLI'ya, annem Nesrin KARACA'ya, babam Adnan KARACA'ya ve aileme teşekkür ederim.

25/04/2025 Büşra KARACA ABAYLI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ
LİSELERDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ; AYDIN İLİ EFELER İLÇE ÖRNEĞİ

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Murat GÖKALP

2025, 124 sayfa

Jüri: Doç. Dr. Temel TOPAL

Doç. Dr. Suat KAYA

Bu araştırma, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretim sürecinde karşılaştıkları temel sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ve dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik stratejileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde devlet liselerinde görev yapan 30 yabancı dil öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 16'sı erkek, 14'ü kadın olup, tümü 5 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin deneyimlerine dayalı derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmış olup, öğretmenlerin görüşleri temalar altında sınıflandırılarak bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yabancı dil öğretim programının sınav odaklı olması, öğretim yöntemlerinin yeterince etkin olmaması, öğrenci motivasyon eksikliği, ders saatlerinin yetersizliği, materyal eksikliği, okul altyapısının dil öğretimini desteklememesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik düşük motivasyonu, kelime bilgisi eksikliği, konuşma pratiği yapma konusundaki çekinceleri ve seviye farklılıkları en sık karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar arasındadır. Öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri, yabancı dil eğitiminde daha beceri temelli ve

uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, dil laboratuvarlarının yaygınlaştırılması, materyal eksikliğinin giderilmesi, yabancı dil öğretim programının iletişim odaklı hale getirilmesi ve öğrenci seviyelerine uygun ders programlarının oluşturulması yönündedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi ve velilerin yabancı dil öğrenim sürecine daha fazla katılım sağlamanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Araştırmada, yabancı dil eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için somut öneriler sunulmuştur.

2025, 124 sayfa

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, öğretmen görüşleri, dil eğitimi stratejileri, eğitim.

ABSTRACT

Ph. D. DISSERTATION

AN EVALUATION OF THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGH SCHOOLS BASED ON TEACHERS' OPINIONS: THE CASE OF EFELER DISTRICT IN AYDIN PROVINCE

Advisor: Assistant Professor Dr. Murat GÖKALP

2025, Page: 124

Jury: Assoc.Prof.Dr.Temel TOPAL

Assoc. Prof.Dr. Suat KAYA

This study aims to identify the fundamental challenges faced by foreign language teachers in the foreign language teaching process in Efeler district of Aydın province, explore possible solutions, and propose strategies for improving language education. The study employs a qualitative research design based on the case study model. The study group consists of 30 foreign language teachers working in public high schools in Efeler district, Aydın province, during the 2024-2025 academic year. The participants were selected using the convenience sampling method. Among the participants, 16 are male, 14 are female, and all have more than five years of teaching experience. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and individual interviews were conducted to obtain in-depth insights from teachers' experiences. The collected data were analyzed using content analysis, and findings were categorized under thematic headings.

According to the findings, teachers face various challenges, including an exam-oriented curriculum, ineffective teaching methods, lack of student motivation, insufficient lesson hours, material shortages, inadequate school infrastructure for language teaching, and limited opportunities for professional development. The most common student-related challenges include low motivation for language learning, lack of vocabulary knowledge, hesitancy in practicing speaking, and differences in language proficiency levels. The solutions proposed by teachers emphasize adopting more skill-based and practical teaching methods, expanding language laboratories, addressing material shortages, restructuring the curriculum to be more communication-oriented, and designing lesson programs tailored to students' proficiency levels. Furthermore, the study highlights the importance of supporting teachers' professional development and increasing parental involvement in the

language learning process. The study presents practical recommendations for enhancing the effectiveness of foreign language education.

2025, 124 pages

Keywords: Foreign language teaching, teacher perspectives, language education strategies, education.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
2. KURAMSAL TEMELLER	5
2.1. Dil	5
2.2. Yabancı Dil Öğretimi	6
2.2.1. Yabancı Dil Öğretim Politikaları	10
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri Üzerine Değerlendirme	11
2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları ve Yararları Üzerine Değerlendirme	12
2.2.4. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Üzerine Değerlendirme	13
2.2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	15
2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi Tarihi	26
2.4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı	27
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	29
2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	29
2.5.2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar	31
2.5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Materyalleriyle İlgili Sorunlar	33
2.5.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemle İlgili Sorunlar	34
2.5.7. Ölçme değerlendirme	35
2.6. Konuyla İlgili Literatür	36
3 MATERYAL ve YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45

3.2	Çalışma Grubu.....	46
3.3.	Geçerlik ve Güvenirlik.....	48
3.4.	Veri Toplama Aracı.....	48
3.5.	Verilerin Analizi.....	49
4.	BULGULAR.....	50
4.1.	Birinci Alt Probleme Dair Bulgular	50
4.2.	İkinci Alt Probleme Dair Bulgular	52
4.3.	Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular	55
4.4.	Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular.....	59
4.5.	Beşinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	65
4.6.	Altıncı Alt Probleme Dair Bulgular	67
4.7.	Yedinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	70
4.8.	Sekizinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	85
	SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	96
	EKLER.....	102
	KAYNAKLAR.....	104
	ÖZGEÇMİŞ.....	112

ŞEKİL VE ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2. 1 Brown'ın Dil Öğrenimi İlkeleri	9
Çizelge 2. 2 Yöntemin Temel Özellikleri	17
Çizelge 2. 3 Bilişsel Yöntemin Özellikleri.....	19
Çizelge 2. 4 Grup Şeklinde Dil Öğretim Yöntemi	20
Çizelge 2. 5 İletişimsel Yaklaşım Özellikleri.....	21
Çizelge 2. 6 İşitsel ve Görsel Yöntem Özellikleri	22
Çizelge 2. 7 Fiziksel Tepki Yönteminin Özellikleri	24
Çizelge 3. 1 Kişisel Bilgiler	46
Çizelge 4. 1 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	50
Çizelge 4. 2 Öğretim Materyallerinin ve Teknolojinin Yeterliliği Hakkında Görüşler	53
Çizelge 4. 3 Dil Öğretiminde Kullanılan Altyapının Yeterliliği Hakkında Görüşler.....	55
Çizelge 4. 4 Sınıf Mevcutlarının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi.....	57
Çizelge 4. 5. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Hakkında Gözlemler	60
Çizelge 4. 6 Öğrencilerin Dil Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklar Hakkında Görüşler.....	63
Çizelge 4. 7 Velilerin Dil Öğrenim Sürecine Katkısı ve Etkileri	65
Çizelge 4. 8 Mesleki Gelişim Açısından Yeterli Destek ve Eksikliklerin Giderilmesi	68
Çizelge 4. 9 Yabancı dil öğretim programının Yabancı Dil Öğretimine Uygunluğu Hakkında Görüşler.....	70
Çizelge 4. 10 Yabancı Dil Öğretim Programının Olumlu Yönleri.....	73
Çizelge 4. 11 Yabancı Dil Öğretim Programının Olumsuz Yönleri.....	76
Çizelge 4. 12 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan En Büyük Zorluklar.....	79
Çizelge 4. 13 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorlukları Aşma Stratejileri.....	82
Çizelge 4. 14 Yabancı Dil Öğretiminde Sorunların Çözümü İçin Öneriler	85
Çizelge 4. 15 Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Daha Fazla Destek Bekledikleri Alanlar.....	89

Çizelge 4. 16 Dil Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılması Gereken Yenilikler	92
--	----



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünya genelinde, farklı toplumlar tarafından kullanılan dil sayısı kesin bir rakam olarak belirlenememekle birlikte, ortalama olarak üç bin ile üç bin beş yüz arasında değiştiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, dört bin ile beş bin arasında olduğunu iddia eden görüşler de mevcuttur (Demirel, 2010). Yabancı dil olarak ele alınan İngilizce ise, dünya çapında ikinci dil olarak konuşan bireylerin sayısı 300 milyona yaklaşmaktadır. Toplamda İngilizce konuşan bireylerin sayısının ise 1,4 milyar olduğu belirtilmektedir (Karcı, 2012).

Birçok farklı dilin konuşulduğu dünyada, bireylerin etkili bir iletişim için ortak bir dile ihtiyaç duydukları görülmektedir. Geçmişte, İngilizce'nin bugün sahip olduğu önemin henüz kazanılmadığı dönemlerde, İngilizce'nin anadil olarak kullanılmadığı toplumlar arasında bir iletişim dili olan lingua franca'ya olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Jordao, 2009). İngilizce, Britanya İmparatorluğu'nun etkisinin azalmasının ardından Amerika Birleşik Devletleri'nin politik, askeri ve ekonomik gücüyle birlikte çok daha değerli bir dil haline gelmiştir (White, 1988). Bu durum zamanla, İngilizce'nin her okuryazar bireyin bilmesi gereken bir lingua franca olarak kabul edilmesine yol açmıştır (Swales, 1993).

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ve toplumlar arası etkileşimin artması, yabancı dil öğrenme ihtiyacını daha da önemli hale getirmiştir (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bu çerçevede, en az bir yabancı dil bilmek, bireylerin sosyoekonomik ve teknolojik gelişimlerinde anahtar bir unsur haline gelmiştir (Mirici, 2001). Gelişmiş bir ekonomi yaratma ve sosyal değişime ayak uydurma gereklilikleri, yabancı dil öğreniminin önemini daha da artırmıştır (Oktay, 2005). Bu şartlar, Türkiye için de farklı bir görünüm sergilememektedir. Ülkemizin stratejik ve jeopolitik konumu, bilim, teknoloji ve iş alanlarındaki gelişmeleri takip etmek ve uluslararası iletişim sağlamak için İngilizce öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır (Altay, 2018). Bu gerekliliğe paralel olarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde (2009) yabancı dil öğretiminin amacı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek, bireylerin öğrendiği dille iletişim

kurmasını sağlamak ve yabancı dil öğrenimine olumlu bir tutum geliştirmeleri olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde istenilen başarı seviyesine ulaşamadığı görülmektedir. Uzun yıllardır harcanan çaba ve finansal yatırımlara rağmen, yabancı dil eğitiminin niteliği düşük seviyelerde kalmıştır (Kırkıç ve Boray, 2017). 2015 yılında yapılan İngilizce Yeterlilik Göstergesi (EPI) çalışmasında, Türkiye, 70 ülke arasında 50. sırada yer alırken; 2017 yılında bu sıra 80 ülke arasında 62’ye düşmüştür (Kırkıç ve Boray, 2017). Bu sonuçlar, ülkemizin yabancı dil eğitiminde ciddi problemlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Problemın temelinde, yabancı dil öğretiminde yeterlilik eksiklikleri ve öğretim stratejilerindeki sorunlar yatmaktadır (Şeker ve Aydın, 2016). Öğrenci nitelikleri, motivasyonu, öğrenme- öğretme ortamı ve ders materyallerine ilişkin sorunlar, bu eksikliklerin başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir (Aktaş, 2005). 1933’ten itibaren çeşitli reformlarla yürütölen çalışmalar, yabancı dil eğitiminde fark yaratamamış ve İngilizce yeterliliği düşük seviyelerde kalmıştır (Tarcan, 2004). Okullarda yüzlerce saat yabancı dil dersi verilmesine rağmen, öğrencilerin mezun olduklarında bu dili etkili bir şekilde kullanamadıkları görölmektedir (Şeker ve Aydın, 2016). Bu nedenle, yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunların daha kapsamlı ve bütöncöl bir bakış açısıyla ele alınması, başarının artması için hayati önem taşımaktadır (Demirpolat, 2015).

1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Liselerde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, bu öğretim sürecinin etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın problemi, öğretmen görüşlerine dayalı olarak liselerde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve bu sorunların nasıl çözülebileceğini değerlendirmektir.

Araştırmanın alt problemleri

Birinci alt problem: Liselerde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en yaygın sorunlar nelerdir?

İkinci alt problem: Öğretmenler, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin ve teknolojinin yeterliliği hakkında ne düşünüyor?

Üçüncü alt problem: Okulun altyapısının (dil laboratuvarları, teknik donanım vb.) dil öğretimini destekleme düzeyi nasıldır?

Dördüncü alt problem: Öğrencilerin motivasyon seviyeleri ve dil öğrenme düzeyleri arasındaki farklar nelerdir?

Beşinci alt problem: Velilerin dil öğrenim sürecine katılımı ve destek düzeyi nedir?

Altıncı alt problem: Öğretmenlerin, mesleki gelişim açısından aldıkları destek ve karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Yedinci alt problem: Öğretmenlerin mevcut yabancı dil öğretim programının uygunluğu ve yabancı dil öğretimi için yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Sekizinci alt problem: Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları çözmek için önerileri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemekte ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde verimli sonuçlar almasını zorlaştırmaktadır (Adalı, 2018). Başarıya ulaşmak için öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunları anlamak, daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmek yabancı dil öğretimi için gereklidir. Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini inceleyerek, mevcut literatüre ve eğitim uygulamalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin küreselleşen dünyada daha etkin bir şekilde iletişim kurmalarını ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan temel bir beceri haline gelmiştir. Özellikle liselerde verilen yabancı dil eğitimi, bireylerin erken yaşlarda bu beceriyi kazanabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, liselerde yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan problemler, öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesini engelleyebilir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili

yapılan birçok araştırma, öğrenci başarısının sadece bireysel yeteneklere değil, aynı zamanda öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerine de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Baysal ve Gürbüz, 2020; Aybek, 2015). Bu nedenle, yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi ve bu zorlukların çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi, eğitimin kalitesini artırmak adına büyük bir önem taşımaktadır (Sakız ve Baş, 2019).

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümü, eğitim bilimleri açısından hem teorik hem de pratik katkılar sunmaktadır. Yabancı dil öğretimi üzerine yapılan birçok çalışma, öğrenci başarılarına ve dil öğretiminde kullanılan materyallere odaklanırken, öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı zorluklara dair daha az sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin dil öğretimi sırasında karşılaştıkları zorluklara odaklanarak, eğitim bilimleri alanına özgün bir katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki deneyimlerini ve karşılaştıkları sorunları anlamak, yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi adına önemli bir adım olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan çalışmalar genellikle öğrenci merkezli olmakta, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerine yeterince yer verilmemektedir (Özmat ve Senemoğlu, 2020). Özellikle Türkiye'de yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin yaşadığı zorluklara dair çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, mevcut alanyazında çözüm önerileri çoğunlukla teorik düzeyde kalmakta, pratik uygulamaya yönelik yeterli veri sunulmamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak pratik çözüm önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (Ogawa, 2018).

Bu çalışmanın sonuçları, hem mevcut literatürdeki boşlukları doldurmayı hem de uygulamada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik somut öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde materyal eksiklikleri, öğrenci motivasyon düşüklüğü ve seviye farklılıkları gibi temel sorunların çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara dayalı olarak yabancı dil öğretim programının güncellenmesi ve daha etkili öğretim materyallerinin hazırlanması gerektiği vurgulanacaktır (Çelebi ve Narinalp, 2020).

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Dil

Dil, duygu ve düşüncelerin sistematik bir biçimde ifade edilmesine olanak tanıyan bir iletişim yoludur. Bu iletişim, toplumda kabul görmüş işaretler, sesler ve jestler aracılığıyla gerçekleşir. Dilin karmaşıklığı, sadece iletişim aracı olmanın ötesinde bir yetenek olarak değerlendirilmesini sağlar. Bu bağlamda, dilin kendiliğinden gelişen ve formal bir öğretim gerektirmeyen bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2003, s. 699; Pinker, 1994, s. 18). Brown (2000, s. 5) dili, belirli özelliklerin bileşeni olarak ele alır ve şu şekilde tanımlar:

- Dil, sistematik bir yapıya sahiptir.
- Rastgele belirlenmiş sembollerden oluşur.
- Bu semboller esasen sözlüdür, ancak görsel de olabilir.
- Semboller, topluma mal olmuş anlamlar taşır.
- Dil, iletişim amacıyla kullanılır.
- Dil, bir konuşma topluluğu ya da kültür içinde işlev görür.
- Dil, özünde insanidir ancak yalnızca insanlarla sınırlı değildir.
- Dil, tüm insanlar tarafından aynı şekilde edinilir.

Dil, insan düşüncesini yapılandıran, kültürel aktarımı sağlayan ve toplumsal işlevleri yerine getiren bir sistemdir. Sistematik bir yapıya sahip olması ve belirli semboller aracılığıyla anlam taşıması, rastgele oluşmuş bir yapıdan ziyade kurallı bir sistem olduğunu gösterir. Brown'un tanımı, dilin hem sözlü hem de görsel unsurlar barındırdığını, toplum tarafından kabul edilen ve kültürel anlam taşıyan bir yapı olduğunu vurgular. Dilin yalnızca insanlar için değil, diğer iletişim biçimlerinde de

kullanılabileceği, ancak insan dilinin özgünlüğü ve karmaşıklığıyla ayrıştığı belirtilir. Dil ediniminin evrensel bir süreç olduğu ve tüm insanların aynı mekanizmalarla dili öğrendiği görüşü, dilbilimsel evrensellerin varlığını destekleyen bir argüman olarak öne çıkar. Dilin doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa çevresel etkileşimle kazanılan bir beceri mi olduğu tartışması, dilbilim ve bilişsel bilimler açısından önemli bir araştırma alanı olmaya devam etmektedir.

2.2.Yabancı Dil Öğretimi

Dil öğrenimi, yalnızca dil bilgisel kuralların ve sözcük dağarcığının edinilmesiyle sınırlı değildir. Etkili iletişim kurabilmek için dilin yapısal özelliklerinin anlam oluşturma sürecinde nasıl kullanıldığının anlaşılması gerekmektedir. Anlama, dilin yapısal özelliklerini kavrama ve üretme becerilerinin birlikte geliştirilmesi, bireyin öğrendiği dili işlevsel ve akıcı bir şekilde kullanmasını sağlar. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenme süreci bireyin düşünme biçimini çeşitlendirerek farklı kültürel perspektiflere daha açık hale gelmesine katkıda bulunur. Bu süreç, bireyin yalnızca dilsel yetkinlik kazanmasını değil, aynı zamanda ana diliyle kurduğu bağı sorgulamasını, yeni kavramlarla düşünme pratiği geliştirmesini ve kültürel farklılıkları daha iyi anlamasını sağlar. İkinci bir dilin öğrenilmesi, bilişsel ve duygusal düzeyde bireyin gelişimini destekleyen dinamik bir süreçtir ve bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için hem kuramsal bilgiye hem de pratik kullanıma dayalı bütüncül bir yaklaşım gereklidir.

Grauberg'e (1997, s. 3-4) göre bir dili bilmek, yalnızca o dilin yapısını ve sistemini bilmekle sınırlı değildir. Bunun yanı sıra, bu sistemin anlam ifade etmek için nasıl kullanıldığını anlamayı ve bu bilgiyi etkili bir şekilde hem sözlü hem de yazılı dil üretiminde kullanmayı içerir. Bu çerçevede, dil bilmek, hem anlama hem de üretme becerilerini kapsayan bütünsel bir yetkinliktir. Yabancı dil öğrenmek ise dil bilmenin bu üç temel boyutunda yeterlilik kazanmaktır. Başka bir ifadeyle, yabancı dil öğrenimi; dilin yapısını kavrayabilme, bu yapıyı anlam yaratmada doğru şekilde kullanabilme ve bu becerileri sözlü veya yazılı ifadeye dönüştürerek etkili iletişim sağlayabilme yeteneğini geliştirme sürecidir.

İkinci bir dil öğrenmek, uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, bireyin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kişisel ve kültürel perspektiflerini de dönüştürmesini gerektirir. Yabancı dil öğrenimi, ana dilin sınırlarının ötesine geçmeyi, yeni bir kültür ve düşünme tarzı geliştirmeyi içerir. Bu süreçte kişinin fiziksel, entelektüel ve duygusal düzeyde tepkiler vermesi ve kendini öğrenim sürecine tamamen adanması gerekmektedir (Brown, 2000, s.1).

McDonald (1999, s. xix), yeni bir dil öğrenmeyi zorlukları ve memnuniyetleri bir arada barındıran bir yolculuk olarak tanımlamaktadır. Dil öğreniminin zorlayıcı yanı, hiçbir zaman tamamen ulaşılamayan, ancak sürekli olarak çağıran bir ufka doğru ilerlemeyi gerektirmesidir. Öte yandan, bu süreçten elde edilen memnuniyet, sürekli olarak yeni düşünme ve iletişim yollarını öğrenme, yalnızca dil yoluyla erişilebilen bir kültüre girme deneyiminden kaynaklanmaktadır.

Dil öğrenme süreci, bireyin yalnızca bilişsel kapasitesini değil, aynı zamanda duygusal ve kültürel algılarını da dönüştüren dinamik bir süreçtir. Bu süreçte karşılaşılan zorluklar, dilin yapısal farklılıklarıyla başa çıkma, anlam oluşturma becerisini geliştirme ve iletişimde akıcılık kazanma gibi unsurları içermektedir. Ancak dil öğrenmenin getirdiği tatmin duygusu, yeni ifade biçimlerine hâkim olmanın yanı sıra, farklı kültürel bağlamları keşfetme ve çok yönlü bir düşünme pratiği geliştirme imkânı sunmasından kaynaklanmaktadır. Yeni bir dilin öğrenilmesi, bireyin yalnızca dilsel yetkinliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda farklı kültürel bakış açılarını anlamasını ve çok katmanlı bir iletişim becerisi kazanmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle, dil öğrenimi sürekli gelişim gerektiren bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Lawes (2005, s.48) yabancı dil öğrenimini, insanlar arasındaki engellerin kaldırılması olarak tanımlamaktadır. Dil öğrenimi, bireylerin farklılıklarını ortaya çıkararak onları özgürleştirir ve dünyanın ortak yaşam alanında birleştirici bir rol üstlenir. Bu süreç yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir ve bireyin yaşı ne olursa olsun, bir hatta birden fazla yabancı dil öğrenmesi mümkündür. Özellikle küreselleşen dünyamızda yabancı dil öğrenimi kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir (Özdemir, 2006, s.3).

Dil, bireyler arasındaki engelleri ortadan kaldıran ve ortak bir anlayış geliştirilmesine katkıda bulunan güçlü bir araçtır. Bu süreç, bireyin yaşına ve başlangıç seviyesine bakılmaksızın, yaşam boyu devam edebilecek bir gelişim alanı sunar. Günümüz dünyasında küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, yabancı dil öğrenimi artık bir tercih olmaktan çıkıp zorunluluk hâline gelmiştir. Uluslararası iş birlikleri, akademik çalışmalar ve kültürel etkileşimler, farklı dillerin öğrenilmesini ve etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil edinimi bireyin kendini ifade etme becerisini geliştirirken, aynı zamanda toplumlar arasındaki anlayış ve uyumu destekleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretimi, birçok ögeyi içeren ve sürekli değişimlere açık bir süreçtir. Bu süreç, siyasal, kültürel ve toplumsal alanlarda meydana gelen değişimlerden doğrudan etkilenmektedir (Güler, 2005, s.90). Tarih boyunca yabancı dilin nasıl öğretileceği konusu, sürekli olarak tartışmalara ve araştırmalara konu olmuş, bu kapsamda farklı yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013, s.298).

Yapılan araştırmalar sayesinde sınıf uygulaması temelli birçok ikinci dil öğretimi prensibi geliştirilmiştir. Brown (2002, s.12-13), ikinci dil öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli on iki prensibi sıralamıştır. Bu prensipler, dil öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımları destekleyen, öğrenmeyi etkili ve kalıcı hâle getirmek için rehberlik eden temel ilkeleri kapsamaktadır.

Çizelge 2. 1 Brown'ın Dil Öğrenimi İlkeleri

Prensip	Açıklama
Kendi Kendine Olma	Dilin kurallarını ve yapısını aşırı incelemek, bilinçli bir şekilde üzerinde durmak öğrenmeyi engelleyebilir. Etkili dil öğrenimi, dilin kendiliğinden işlenmesiyle sağlanır.
Anlamalı Öğrenme	Ezber yerine anlamlı öğrenme, bilgilerin uzun süreli saklanması sağlar. İçerik merkezli yaklaşımlar bu öğrenme için etkili yöntemlerdir.
Ödül Beklentisi	Dil sınıflarında kullanılan ödüller motivasyon sağlar. İlginç hale getirilen dersler, öğrencilerin ilgisini artırır ve başarıya katkıda bulunur.
İçsel Güdülenme	Dış motivasyon yerine, bireyin istek ve ihtiyaçlarından kaynaklanan içsel motivasyon daha güçlüdür. Bu durumda dış ödüller gereksizdir.
Stratejik Yatırım	Öğrencinin yabancı dile zaman, emek ve dikkat yatırması, dil öğrenimindeki başarının önemli bir belirleyicisidir.
Dil Egosu	İkinci dil öğrenimi, bireyin yeni bir düşünme, hissetme ve hareket etme yolu geliştirdiği bir süreçtir ve bu da bireyin ikinci kimliğini oluşturur.
Öz-güven	Öğrencinin başarı hissi, kendini bir görevi başarmaya yeterli hissetmesiyle doğru orantılıdır. Özsaygı, elde edilen başarıdan kaynaklanır.
Risk Alma	Başarılı öğrenciler, mutlak kesinlikten uzak bir şekilde dili yorumlamaya çalışır ve hata yapma riskini göze alarak öğrenmeyi sürdürür.
Dil-Kültür Bağlantısı	Bir dili öğrenirken o dile ait kültürel değerler, gelenekler ve düşünme biçimleri de öğrenilir. Dil, kültürle birlikte anlam kazanır.
Ana Dil Etkisi	Ana dil, hedef dil öğreniminde tahmin ve kolaylık sağlayabilir ancak çoğu zaman öğrenme sürecinde engelleyici bir rol oynayabilir.
Ortak Dil	İkinci dil öğrenimi sırasında öğrenciler sistematik bir gelişim sürecinden geçer. Geri bildirimler, bu süreci geliştirmek için önemlidir.
İletişimsel Yeterlik	Dil sınıfının temel amacı, öğrencinin iletişimsel yeterlik kazanmasıdır. Gerçek yaşam bağlamında dilin akıcılığı, doğruluğu ve kullanımına odaklanılmalıdır.

Brown'ın dil öğrenimi prensipleri, etkili yabancı dil ediniminde temel alınması gereken çeşitli psikolojik ve pedagojik faktörleri içermektedir. Bu prensipler, dil öğrenme sürecinde bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel yönlerini ele alarak, öğrenmenin daha anlamlı ve sürdürülebilir olmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşmesi gerektiği vurgusu, aşırı kural odaklı öğrenmenin yerine, doğal süreçlerin desteklenmesini önermektedir.

Anlamalı öğrenmenin ezbere dayalı sistemlere kıyasla daha kalıcı olduğu belirtilirken, öğrenci motivasyonunun ise içsel güdülenme ve ödül beklentisi yoluyla artırılabilirliği ifade edilmektedir. Stratejik yatırımın dil öğreniminde başarının önemli bir belirleyicisi olduğu görülmekte, bireyin öğrenme sürecine ayırdığı zaman ve çabanın doğrudan sonuçları etkilediği vurgulanmaktadır. Dil öğreniminin sadece bir bilgi edinme süreci olmadığı, bireyin ikinci bir kimlik geliştirdiği, bu nedenle özgüven ve risk alma gibi kişisel faktörlerin sürece doğrudan etki ettiği anlaşılmaktadır. Dil ve kültür arasındaki güçlü bağın öğrenme sürecinde dikkate alınması gerektiği, çünkü dilin sadece bir iletişim aracı olmadığı, aynı zamanda kültürel unsurların da taşıyıcısı olduğu ifade edilmektedir. Ana dil etkisinin, hedef dil öğreniminde hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bir rol oynayabileceği vurgulanırken, öğrencilerin gelişim sürecinde geri bildirim almasının, ortak dil oluşturarak öğrenme sürecini desteklediği görülmektedir. Son olarak, dil öğreniminin nihai amacının iletişimsel yeterlik kazanmak olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, gerçek yaşam bağlamlarında dilin akıcılığının, doğruluğunun ve kullanım becerisinin ön plana çıkması gerektiği ifade edilmektedir. Brown'ın bu prensipleri, yabancı dil öğretiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler için yol gösterici nitelikte olup, bireysel öğrenme sürecini destekleyici bir çerçeve sunmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde öğretmenler, bu yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir rol üstlenir. Yurtsever (2013, s.671), bir dil öğretmenin bu süreçte öncü, geliştirici ve hem kendisini hem de öğrenim sürecini gözlemleyici bir role sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretim Politikaları

Yabancı dil öğretim politikaları, eğitim sistemlerinin önemli ve çok boyutlu bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Bu politikaların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, sadece genel çerçevenin belirlenmesi yeterli olmayıp, aynı zamanda alt bileşenlerinin de dikkatle planlanması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin etkinliğini artırmak amacıyla, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller,

öğretmen yeterlilikleri ve değerlendirme sistemleri gibi unsurların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim politikaları, eğitim ve öğretim politikalarının bir alt boyutu olarak detaylı bir şekilde incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır (Güneş, 2009, s.13).

Yabancı dil öğretim politikalarının etkinliği, yalnızca yabancı dil öğretim programının düzenlemeleriyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda öğretim süreçlerini destekleyen uygulamaları da içermelidir. Dil öğretimi, teorik bilgi aktarımının ötesine geçerek, öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik eden bir yapıya sahip olmalıdır. Bununla birlikte, dil eğitimi politikalarının uygulanmasında karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, teori ile pratiğin örtüşmemesidir. Eğitim sistemlerinde belirlenen yabancı dil politikalarının sahada ne ölçüde uygulanabildiği ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar dikkate alınmalıdır. Özellikle teknoloji tabanlı öğrenme materyallerinin entegrasyonu, öğretmenlerin dil öğretimindeki yeterliliklerinin artırılması ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik esnek yabancı dil öğretim programı modellerinin geliştirilmesi gibi unsurlar, yabancı dil öğretiminin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim politikalarının sürdürülebilir olması için sürekli güncellenmesi ve çağın gerekliliklerine uyandırılması gerekmektedir.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri Üzerine Değerlendirme

Dil öğretimi, bireyin doğumundan itibaren kazandığı dil yetisinin zaman içinde gelişmesini ve yeni bir dili etkili şekilde öğrenmesini sağlayan süreçleri içermektedir. Bu sürecin başarılı olması için öğretim yöntemleri belirli ilkelere dayanmalıdır. Dil öğretimi sürecinde öğretmenlerin dersleri önceden planlaması, öğretim süreçlerinin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerlemesi gerekmektedir (Çeliköz, 2017, s. 32; Egel, 2009, s. 1121). Bu yaklaşım, öğrencilerin yeni bilgileri daha yapılandırılmış bir biçimde edinmesine olanak tanımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde etkili bir öğrenme sürecinin sağlanması için görsel ve işitsel materyallerin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Görsel materyaller kavramların daha somut hale gelmesini sağlarken, işitsel araçlar doğru telaffuz ve akıcılığın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Aslan, 2008, s. 4; Şahin, 2009, s. 152).

Ayrıca, öğretilecek dilin günlük hayatta daha fazla kullanılması, öğrencilerin dili içselleştirmesine ve doğal bir öğrenme süreci yaşamasına katkıda bulunmaktadır (Altıok, 2006, s. 11). Dilin sınıf içinde sadece teorik olarak değil, iletişim odaklı bir şekilde kullanılması, öğrencilerin özgüvenini artırarak aktif katılım göstermelerini sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve cesaretlendirme de önemli unsurlardan biridir. Dil öğrenme süreci uzun soluklu ve zaman isteyen bir süreç olduğundan, öğrencilerin bu süreçte motive edilmesi öğrenme kalitesini artırmaktadır (Demirel, 2012, s. 73). Ayrıca, öğretim sürecinde yapılan hatalara yönelik doğru dönütlerin verilmesi, öğrenen bireyin hatalarından ders çıkararak daha etkili ilerlemesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, bireysel ve grup çalışmaları, tekrar alıştırmaları, soru-cevap etkinlikleri gibi öğretim stratejileri, öğrencilerin dili daha aktif bir şekilde kullanmasına olanak tanımaktadır (Şahin, 2009, s. 154).

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi, etkili materyal kullanımı, dilin günlük yaşama entegrasyonu, öğretim sürecinin sistematik ilerlemesi ve öğrenci motivasyonunun sağlanması gibi temel ilkeler üzerine inşa edilmelidir. Bu ilkeler, yabancı dil öğreniminin kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin dili etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktadır.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları ve Yararları Üzerine Değerlendirme

Yabancı dil öğretimi, bireyin kişisel ve akademik gelişimine katkıda bulunan önemli bir süreçtir. Günümüzde, küreselleşen dünyada farklı milletlerle iletişim kurabilmek, bilgi alışverişinde bulunmak ve ekonomik ilişkileri yürütmek için yabancı dil bilgisi giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Büyükkırlı, 2005, s. 13). Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminin temel hedefi, bireyin dili yalnızca bir iletişim aracı olarak kullanmasını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda kültürel ve akademik kazanımlar elde etmesine de katkıda bulunmaktır.

Dil öğrenimi bireyin bilişsel gelişimine de katkı sunmaktadır. Yabancı dil öğrenen bireylerin ana dil becerilerinin de geliştiği, okuma, yazma ve anlama yeteneklerinin daha üst seviyeye ulaştığı gözlemlenmiştir (Doğan, 2012, s. 43). Bu

durum, bireyin akademik ve iş hayatında başarılı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, erken yaşta yabancı dil öğrenen bireylerin sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurduğu ve toplumla daha kolay bütünleştiği bilinmektedir (Ercan, 2019, s. 13).

Yabancı dil bilmek, farklı kültürlerden insanlarla daha kolay iletişim kurmayı, dünya görüşünü genişletmeyi ve bireyin uluslararası iş imkanlarına erişimini kolaylaştırmayı mümkün kılmaktadır (Genç & Kaya, 2011, s. 24). Bu nedenle, yabancı dil öğretimi bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Eğitim süreçlerinde etkili yöntemlerin kullanılması, bireylerin dil öğrenim sürecinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak için büyük bir gerekliliktir.

2.2.4. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Üzerine Değerlendirme

Yabancı dil öğrenimi, bireyin çevresel, bireysel ve eğitimsel koşullarından doğrudan etkilenen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca dilin yapısal özelliklerini öğrenmekle sınırlı olmayıp, öğrenen bireyin içinde bulunduğu okul ortamı, ailesel faktörler ve bireysel yetenekleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Sarıçoban & Bakla, 2012, s. 46). Dil ediniminde bireyin yaşadığı ortam, dilin öğrenilme süresini ve başarısını önemli ölçüde belirler. Eğitim sistemlerinin ve öğretim yöntemlerinin de öğrenme sürecinde büyük bir paya sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminin verimli olması için bu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Yabancı dil öğreniminde okul, öğrenme sürecinin en temel yapı taşlarından biridir. Okul ortamı, öğrencinin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerini geliştirmesi için çeşitli materyaller ve öğretim teknikleri sunar (Gümüşeli, 2004, s. 15). Ancak, öğretmenin yaklaşımı ve kullanılan yöntemler, öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu doğrudan etkileyebilir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu iletişim, ders içeriğinin nasıl sunulduğu ve sınıf içi etkileşimin nasıl yönetildiği gibi unsurlar, öğrencinin dili ne kadar hızlı ve etkili bir şekilde öğreneceğini belirleyen faktörler arasındadır. Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin dil öğrenme sürecinde karşılaşılabileceği zorlukları aşmasını kolaylaştırabilir ve motivasyonunu artırabilir (Memiş & Erdem, 2013, s. 304).

Aile faktörü de yabancı dil öğreniminde belirleyici bir etkidir. Çocuğun içinde büyüdüğü aile ortamı, onun eğitime bakış açısını ve öğrenme sürecine yaklaşımını büyük ölçüde şekillendirir (Ertuğ, 2014, s. 43). Özellikle ebeveynlerin eğitim seviyeleri, çocuklarının dil öğrenme sürecine verdikleri destek açısından önemlidir. Ekonomik durumu iyi olan aileler, çocuklarına özel dersler, yabancı dil kaynakları ve yurt dışı deneyimleri gibi ek öğrenme imkanları sağlayarak süreci hızlandırabilir (Gümüşeli, 2004, s. 32). Buna karşın, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarının yabancı dile maruz kalma imkanları daha sınırlı olabilir. Ailelerin eğitim seviyesi arttıkça, çocuklarına daha bilinçli bir dil eğitimi sunma ihtimali de yükselmektedir.

Bireysel farklılıklar da dil öğrenme sürecinde göz ardı edilmemesi gereken bir unsurdur. Her bireyin öğrenme stili, stratejisi ve motivasyonu farklıdır ve bu faktörler, dil öğrenme başarısında belirleyici rol oynar (Er, 2006, s. 5). Örneğin, bazı öğrenciler görsel öğrenmeye daha yatkınken, bazıları işitsel materyallerle daha iyi öğrenir. Bu noktada, bireylerin öğrenme süreçlerine uygun yöntemlerin belirlenmesi ve öğretim stratejilerinin kişiye özel hale getirilmesi önemlidir. Ayrıca, öğrencinin motivasyon düzeyi, kaygıları ve özgüveni de dil öğrenimini etkileyen kritik faktörler arasındadır. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha fazla zorluk yaşadığı ve hata yapma korkusunun öğrenmeyi yavaşlattığı bilinmektedir (Deryakulu, 2006, s. 63).

Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörler geniş bir yelpazede ele alınmalıdır. Okul ortamı, öğretmen yaklaşımı, aile desteği ve bireysel farklılıklar gibi değişkenler, dil öğrenme sürecinde doğrudan etkili olmaktadır. Etkili bir yabancı dil eğitimi için, bu faktörlerin göz önünde bulundurulması ve her bireyin öğrenme sürecine en uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları, öğretmenler ve aileler, bu süreçte öğrencilere rehberlik etmeli ve onların en iyi şekilde yabancı dili öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Özellikle teknoloji destekli eğitim uygulamaları ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile bireylerin dil öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi mümkündür.

2.2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Dil öğretiminde farklı yaklaşımlar geliştirilmiş olup, bu yöntemler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejiler sunmaktadır. Freeman ve Anderson (2011) tarafından ortaya konulan dil öğretim metotları, dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmiş ve uygulanabilir hale getirilmiştir. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından da desteklenen bu yöntemler, eğitimcilerin ders içeriklerini planlamalarına ve etkili dil öğretimi sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Dilbilgisi ve çeviri yöntemi, dolaysız yöntem, işitsel ve dilsel yöntem gibi farklı öğretim metotları, öğrenme süreçlerini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Her yöntemin kendine özgü avantajları ve sınırlamaları bulunmakta olup, etkili bir dil öğretimi için bu yöntemlerin hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre seçilmesi gerekmektedir. Öğrencinin dil öğrenme sürecinde aktif katılımını artıran, anlama ve üretme becerilerini destekleyen metotlar, daha başarılı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olmaktadır (Freeman & Anderson, 2011, s. 42).

2.2.5.1. Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi ve çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde uzun yıllardır kullanılan geleneksel yaklaşımlardan biridir. Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir ve dilbilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı bir öğrenme süreci sunar (Demircan, 2013, s. 214). Öğrencilere kelime ezberleme, çeviri yapma ve gramer kurallarını uygulama gibi bilişsel temelli görevler verilir (Demirel, 2012, s. 37). Bu nedenle, özellikle akademik amaçlarla dil öğrenen bireyler için etkili olabilir.

Bununla birlikte, dilbilgisi ve çeviri yönteminin en büyük dezavantajlarından biri, iletişimsel becerilere yeterince odaklanmamasıdır. Bu yöntemde, öğrenciler dili anlamaya ve yazılı olarak ifade etmeye odaklanırken, konuşma ve dinleme becerileri geri planda kalmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğretiminde iletişim temelli yaklaşımlar daha fazla tercih edildiğinden, bu yöntemin tek başına yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Ancak, akademik metin okuma ve çeviri gerektiren alanlarda hâlâ

önemli bir yere sahiptir. Özellikle klasik dil eğitimi alanlarında ve akademik yazın çalışmalarında etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

2.2.5.2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Dolaysız yöntem, yabancı dil öğretiminde hedef dili doğal bir ortam içerisinde, anadil kullanılmadan doğrudan öğretmeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu yöntem, özellikle ilk altı haftada kitap kullanımından kaçınılarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Dil öğretimi, sözel anlatım ve görsel gösterimlere dayanarak gerçekleştirilir. Öğretilecek kavramlar sözlü açıklamalar ve görsel desteklerle aktarılır. Dolaysız yöntemde hedeflenen temel beceriler; dinleme, konuşma, yazma ve okumadır. Başlangıçta kitap kullanılmazken, yöntem daha çok drama, gösterim ve sözel etkinliklere dayanır (Uçak, 2016, s. 73).

Dolaysız yöntemin en güçlü yanı, dilin doğal ve akıcı biçimde öğrenilmesini sağlamasıdır. Öğrenciler teorik bilgiden ziyade dili yaşayarak öğrendikleri için özgüvenleri artar ve dil kullanımında daha hızlı gelişme gösterirler. Ancak yöntemin ilk aşamalarda yazılı materyallerden kaçınması, bazı durumlarda öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini geliştirmesini geciktirebilir. Dolayısıyla, yöntemin uygulanmasında zamanlamanın ve materyal kullanımının dengelenmesi önemlidir. Ayrıca, soyut kavramların öğretimi sırasında zorluk yaşanabilir ve ek materyal desteği gerekebilir.

2.2.5.3. İşitsel ve Dilsel Yöntem

İşitsel ve dilsel yöntem, öğrencilere yabancı dil öğretiminde verilen dil yapılarının ve cümle kalıplarının ezberlenerek öğrenilmesini esas alır. Öğrenciler, öğretilen kalıpları herhangi bir analiz ya da sorgulama sürecine tabi tutmadan, doğrudan tekrar ve taklit yöntemiyle edinirler. Bu yöntemde öğretim süreci, dinleme becerilerinin geliştirilmesine odaklıdır ve dil öğretim araçlarından sıklıkla yararlanır (Melanlıoğlu, 2013, s. 130).

Yöntemin temel varsayımı, yabancı dilin akıcı biçimde konuşulabilmesi için yoğun tekrar ve pratik yapmanın gerekliliğidir. Öğretim ortamı olarak genellikle dil laboratuvarları tercih edilir ve böylece öğrencilerin hedef dili dinleme ve konuşma

konusunda deneyim kazanmaları sağlanır. Ders sırasında dil yapıları önce sınıfça tekrar edilir; ardından öğrencilerden bireysel olarak tekrar etmeleri beklenir (Demircan, 2013: 215).

İşitsel ve dilsel yöntem, dil becerilerinin mekanik bir süreç içinde kazanılmasına odaklanarak özellikle temel iletişim becerilerini hızlı biçimde geliştirmeyi hedefler. Ancak bu yöntemin uygulama sürecinde eleştirel düşünme ve yaratıcı dil kullanımının geri planda kalabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, yöntemin tekrar ve ezbere olan vurgusu, öğrencilerin dili uzun vadede içselleştirme becerilerini sınırlayabilir. Bu açıdan yöntemin kullanımının pedagojik hedeflere göre dikkatle planlanması önem taşımaktadır.

2.2.5.4. Sessiz Yöntem (Dolaysız Sessiz Yöntem)

Sessiz yöntem ya da diğer adıyla dolaylı yöntem, yabancı dil öğretiminde öğretmenin sessiz kalması ve öğrencilerin sınıf içindeki etkinlikleri dikkatlice takip ederek öğrenme süreçlerini kendilerinin yönlendirmesine dayanır. Bu yöntemde öğrenciler, öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından üretilen cümleleri dinleyerek bu cümlelerden anlam çıkarmaya çalışırlar (Harmer, 2013, s. 130).

Sessiz yöntemin önemli bir özelliği, öğretmenin öğrenci hatalarını doğrudan düzeltmemesidir. Bu yaklaşımda, öğretmen, öğrencilerin hata yapmalarına müdahale etmez; öğrencilerin hatalarını fark edip kendi kendilerine düzeltmeleri beklenir. Böylece öğrenme, öğrencinin kişisel farkındalığı ve öz değerlendirme süreçleri üzerinden gerçekleşir (Demirel, 2012, s. 61).

Çizelge 2. 2 Yöntemin Temel Özellikleri

Yöntemin Temel Özellikleri	Uygulama Şekli
Öğretmenin rolü	Sessiz kalmak, müdahale etmemek
Öğrencinin rolü	Dinleme, gözlemleme ve farkındalık geliştirme
Hata düzeltimi	Öğrenci hatalarını kendisi fark eder ve düzeltir
Amaç	Öğrencilerin dikkatli dinleme ve anlam çıkarma becerisini artırmak

Sessizlik temelli bu yaklaşım, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini teşvik ederek, öğrenme sorumluluğunu tamamen öğrenciye bırakır. Ancak yöntemin başarıyla uygulanması için öğrencilerin aktif katılım sağlaması, farkındalık

düzeylerinin yüksek olması ve kendi hatalarını tanıyıp düzeltme kapasitesini geliştirmeleri kritik öneme sahiptir. Bu yöntemin etkin olabilmesi için öğrencilerde yüksek düzeyde içsel motivasyon ve dikkat becerileri gerekmektedir.

2.2.5.5. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi, öğrencilerin yabancı dili öğrenirken yaşadıkları olumsuz algıları ortadan kaldırmak ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Bu yöntemde öncelikli hedef, öğrencinin öğretmene karşı güven ve saygı duymasudur. Öğretmen, otoriter bir rol üstlenir ve öğrenme ortamında baskın bir figürdür (Melanlıoğlu, 2013, s. 130). Telkin yöntemi, dil öğreniminin iletişim amacıyla gerçekleştiğini temel aldığından, öğrencilerin öğrenme sürecinde diyaloglar ön plana çıkmaktadır. Diyalogların etkili biçimde öğretilmesi için üç aşamalı bir süreç takip edilir (Demirel, 2012, s. 61):

- Birinci aşama: Diyaloglar öğretmen tarafından öğrencilere yüksek sesle okunur. Bu aşamada vurgu ve telaffuza özel önem gösterilir.
- İkinci aşama, diyalogların müzik eşliğinde tekrar edilmesi aşamasıdır. Öğretmen, vurgu ve tonlamayı netleştirmek amacıyla gerekli durumlarda öğrencilerin anadiline başvurarak açıklamalar yapabilir.
- Üçüncü aşama ise öğrencilerin rahatlamasını sağlayarak öğrenmeye hazır hâle getirildiği aşamadır. Öğrencilerin oturdukları koltuklarda konforlu olmaları sağlanarak, rahat ve sakin bir öğrenme ortamı oluşturulur. Böylece öğrenme sürecinde oluşabilecek kaygılar azaltılır (Demirel, 2012, s. 61).

Bu yöntemde, bilgilerin kalıcı olması için soru-cevap, tekrar ettirme ve pekiştirme egzersizleri gibi çeşitli teknikler kullanılır. Bu sayede yabancı dil öğreniminde edinilen bilgi ve becerilerin zihinde yerleşik hâle gelmesi hedeflenmektedir.

2.2.5.6. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntem, yabancı dil öğretiminde anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde göre, yeni edinilen

bilgilerin önceden öğrenilenlerle ilişkili olması gereklidir. Böylelikle öğrenilen bilgiler, öğrencinin zihninde anlamlı ve kalıcı hâle gelir (Demirel, 2012, s. 61).

Bilişsel yöntem çerçevesinde dilin yapısal unsurları ve dil bilgisi kuralları mutlaka öğretilir ve öğrenmenin anlamlı biçimde gerçekleşmesi sağlanır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde dilin kurallarını ana dil ile karşılaştırarak farkındalık oluşturur ve öğrenme daha etkin hale getirilir. Ayrıca, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yaratıcı bir şekilde geliştirilmesi amaçlanır. Bilişsel yöntemin özellikleri tabloda sunulmuştur (Melanlıoğlu, 2013, s. 130).

Çizelge 2. 3 Bilişsel Yöntemin Özellikleri

Bilişsel Yöntemin Özellikleri	Açıklama
Dilbilgisi Kuralları	Açık bir şekilde anlatılarak öğretilir.
Anlamlı Öğrenme	Önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi esastır.
Temel Dil Becerileri	Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yaratıcı yöntemlerle geliştirilir.
Karşılaştırmalı Yaklaşım	Anadille yapılan karşılaştırmalar, dil farkındalığını artırır.

Bilişsel yöntem, öğrencilere yalnızca mekanik bir dil öğretimi yerine anlamlı öğrenme fırsatları sunarak kalıcı bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Dilbilgisi kurallarının vurgulanması, öğrencilerin dili daha sistematik ve derinlemesine anlamasına yardımcı olur. Ancak bu yöntemin başarısı, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini kullanmalarına ve öğretmenin bu süreci etkin yönetebilmesine bağlıdır.

2.2.5.7. Grup Şeklinde Dil Öğretim Yöntemi

Grup şeklinde dil öğretim yönteminin temel amacı, öğrencilerin yabancı dili aktif bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu yöntem, dili pasif olarak değil, aktif olarak kullanılabilen ve öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmayı hedefler. Bu bağlamda öğretmenin temel rolü, öğrencilerin öğrenme sürecine rehberlik etmek ve danışmanlık yapmaktır (Puren, 2010: 11).

Bu yöntemle, öğrenciler belirli bir konuyu grup içinde tartışarak yabancı dili pratik olarak kullanır ve iletişim becerilerini geliştirirler. Öğretmen sınıfta doğrudan bilgi aktarıcısı olmaktan çok, öğrenme sürecini destekleyen, yönlendiren ve düzenleyen bir rehberdir. Öğrenciler arasında kontrollü sohbet ortamları oluşturulur ve dil kullanımı gerçek bir iletişim ortamına benzetilir (Doğan, 2012: 294).

Uygulama esnasında, öğrenciler arasından seçilen bir öğrenci önce anadilde bir mesaj iletir; öğretmen bu mesajı yabancı dile çevirir ve öğrenci çevrilmiş mesajı tekrar eder. Böylece iletişim gerçekçi bir biçimde yabancı dilde gerçekleşmiş olur. Bu konuşmalar ses kayıt cihazları ile kaydedilir ve dersin sonunda öğrencilerin kendi ses kayıtlarını dinleyerek öz değerlendirme yapmaları sağlanır (Doğan, 2012: 294).

Çizelge 2. 4 Grup Şeklinde Dil Öğretim Yöntemi

Grup Şeklinde Dil Öğretim Yöntemi	Açıklama
Öğretmenin Rolü	Rehberlik ve danışmanlık yapmak
Öğrenci Rolü	Aktif katılım sağlamak, grup içinde etkileşim kurmak
Uygulama Şekli	Anadilde mesajın yabancı dile çevrilmesi ve tekrarı
Kullanılan Materyaller	Ses kayıt cihazları, grup içi tartışma ve konuşma ortamları

Grup şeklinde dil öğretimi yöntemi, yabancı dil kullanımını sosyal etkileşim bağlamına yerleştirerek öğrencilerin dili doğal bir ortamda ve iş birliği içerisinde kullanmalarını sağlar. Bu yöntemin önemli avantajlarından biri, öğrencilerin dilin kullanımıyla ilgili özgüvenlerini artırmasıdır. Aynı zamanda öğrencilere sağlanan geri dönüt imkânı sayesinde öz değerlendirme becerileri geliştirilir ve öğrenme daha kalıcı hâle getirilir. Ancak yöntemin başarılı olması için öğretmenin etkin rehberliği, sınıf içindeki etkileşimin düzenli takibi ve öğrencilerin motivasyonu kritik önem taşımaktadır.

2.2.5.8. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi

İletişimsel yaklaşım yönteminde öğrencilerin yabancı dili öğrenirken iletişim kurarak öğrenmeleri temel hedef olarak belirlenmektedir. Bu yöntem, dil öğreniminde

iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Öğrenciler dil öğrenme sürecinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli dil becerilerini eş zamanlı olarak kullanırlar. Bu becerilerin entegre biçimde kullanılması, dili öğrenmeyi kolaylaştıran temel unsurdur (Gün, 2013: 112).

İletişimsel yöntemde dersler öğrenci merkezli olup, öğrenci aktif bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler tarafından hazırlanan görsel ve işitsel materyaller, öğretilen dilin kültürüne özgü içeriklerle desteklenmektedir. Böylece öğrenciler, dili yalnızca dilbilgisi kuralları açısından değil, kültürel bağlamıyla da kavramaktadırlar. Ders ortamında öğrencilerden kalıplaşmış değil, özgün ve yaratıcı yanıtlar üretmeleri beklenmektedir (Şahin, 2007: 465).

Çizelge 2. 5 İletişimsel Yaklaşım Özellikleri

İletişimsel Yaklaşım Özellikleri	Açıklama
Temel Hedef	İletişimsel yeterliliğin geliştirilmesi
Kullanılan Dil Becerileri	Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri eş zamanlı kullanılır
Öğrencinin Rolü	Aktif katılım, özgün ve yaratıcı cevaplar üretme
Kullanılan Materyaller	Kültürel içerikli görsel ve işitsel araçlar
Öğretim Yöntemi	Öğrenci merkezli öğretim

İletişimsel yaklaşım, yabancı dil öğretimini dilin gerçek hayattaki kullanımına odaklar ve öğrencileri dilin kültürel bağlamını anlamaya teşvik eder. Bu yöntem sayesinde öğrenciler dili yalnızca teorik olarak değil, uygulamalı olarak da öğrenir ve iletişim kurma özgüvenleri artar. Ancak bu yöntemin etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin kaliteli materyaller hazırlamaları ve öğrencilerin aktif katılımını sürekli teşvik etmeleri önemlidir. Dilin doğal ortamındaki kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül ve anlamlı biçimde geliştirmelerine olanak tanır.

2.2.5.9. İşitsel ve Görsel Yöntem

İşitsel ve görsel yöntem, yabancı dil öğretiminde teknolojik araçların etkin biçimde kullanımını içeren bir yaklaşımdır. Bu yöntemde dil öğretimi; dil laboratuvarlarında, ses kayıt cihazları, kasetçalar, projeksiyon gibi teknolojik araçların yardımıyla gerçekleştirilir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecine birden fazla duyu organıyla aktif katılımı sağlanmaktadır (Gün, 2013: 116).

Yöntemin uygulanması sırasında öğrencilere öğretilen yabancı dile ait yapılar, telaffuz özellikleri ve dilin kullanımına ilişkin mimik ve jestler açıklanır. Ayrıca görsel materyaller kullanılarak öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmeleri hedeflenir ve ses kayıt cihazlarıyla kelimelerin doğru söyleniş biçimleri öğrencilere dinletilir (Tunçel, 2014: 128).

İşitsel ve görsel yöntemde ders içi uygulamalar iletişimsel bir yaklaşım doğrultusunda, genellikle soru-cevap şeklinde yürütülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenmeleri gereken diyaloglar öncelikle görseller eşliğinde gösterilir. Sonrasında diyalog sesli olarak öğrencilere dinletilir ve aynı anda diyalogla ilişkili görsel materyaller sunulur. Öğrencilerden son olarak diyalogları tekrar etmeleri istenerek edinilen bilgilerin pekiştirilmesi sağlanır (Doğan, 2012: 193).

Çizelge 2. 6 İşitsel ve Görsel Yöntem Özellikleri

İşitsel ve Görsel Yöntem Özellikleri	Açıklama
Kullanılan Teknolojik Araçlar	Ses kayıt cihazı, projeksiyon, kasetçalar
Kullanılan Materyaller	Görsel ve işitsel materyaller
Öğrenme Yaklaşımı	Duyu organlarının tümünün aktif şekilde kullanımı
Öğretim Süreci	Görsellerle desteklenen diyalog öğretimi, dinleme ve tekrar

İşitsel ve görsel yöntem, öğrencilerin yabancı dili çok yönlü bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıyarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Çoklu duyu organlarının devreye girmesi, dili öğrenmeyi zenginleştirir ve dil kullanımını günlük yaşam bağlamına taşır. Ancak yöntemin etkinliği, teknolojik araçların kalitesi ve derslerde öğretmen rehberliğinin doğru uygulanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu yöntem, görsel-işitsel araçların kullanımını etkin biçimde yöneten öğretmenlerle daha başarılı sonuçlar vermektedir.

2.2.5.10. Görevi Temelli Öğretim Yöntemi

Görev temelli öğretim yöntemi, temel dil becerilerini öğrencilere bütünsel ve eş zamanlı olarak kazandırmayı hedefleyen modern bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu

yöntemde öğrenilecek dil, görev odaklı etkinlikler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Yöntem, üç temel aşamadan oluşmaktadır (Köksal ve Dağ, 2014: 75):

- **Görev Öncesi (Giriş Aşaması):** Bu aşamada öğrencilerin dikkatleri, öğretilecek dile çekilir ve öğrencilerin konuya hazır hâle gelmeleri sağlanır. Ayrıca, öğretilecek dil yapıları, cümle kalıpları ve temel kelimeler öğrencilere tanıtılarak görevlerin ne şekilde yapılacağı açıklanır (Willis, 1996: 52).
- **Görev Uygulama Aşaması (Task):** Bu aşamada öğrenciler aktif olarak görevleri gerçekleştirirler. Öğrenciler genellikle ikili gruplar halinde çalışarak, görevi birlikte yerine getirir ve tamamlarlar. Görevin tamamlanmasının ardından, gruplar halinde veya bireysel olarak raporlar hazırlayarak görev sürecinde yaptıklarını özetlerler (Willis, 1996: 53).
- **Dil Odaklılık Aşaması:** Bu aşamada ise öğrencilerin, gerçekleştirmiş oldukları görevler üzerinden öğrendikleri dili daha detaylı biçimde analiz etmeleri beklenmektedir. Dil yapılarının doğru kullanımına odaklanılır ve gerekli dilbilgisi açıklamaları ve düzeltmeler yapılır. Böylece dil öğretiminde görevlerin sağladığı pratik deneyim, teorik bilgi ile pekiştirilir ve daha kalıcı hâle getirilir (Klapper, 2003: 35).

Görev temelli öğretim yöntemi, öğrencileri dil öğrenme sürecinde doğrudan etkin hâle getirerek, dili gerçek yaşam durumlarına yakınlaştıran bir yaklaşımdır. Görevlerin kullanımı sayesinde öğrencilerin dil bilgisi ve iletişim becerileri birlikte gelişir. Bu yöntem, öğrencilere aktif katılım ve grup içi etkileşim sağladığı için, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta, ayrıca öğrencilerin motivasyonunu yükseltmektedir. Ancak yöntemin başarılı olması, öğretmenin etkin rehberliği ve görevlerin öğrenci seviyesine uygun şekilde belirlenmesi ile mümkündür.

2.2.5.11. Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Fiziksel Tepki Yöntemi, yabancı dil öğretimine yeni başlayan öğrenciler için tasarlanmış ve materyal kullanımını başlangıç aşamasında zorunlu tutmayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem özellikle dil öğreniminin ilk evrelerinde, öğrencilerin dil becerilerini öğretmenin beden dili, hareketleri ve ses tonuyla geliştirmeyi

amaçlamaktadır. Başlangıçta herhangi bir materyale ihtiyaç duyulmazken, dil öğretiminin ilerleyen aşamalarında, öğrenilmesi daha zor olan konular için sınıftaki poster, resim ve afiş gibi çeşitli görsel araçlardan yararlanılması önerilir. Görsel materyallerin kullanımı, öğrenilen bilgilerin zihinde daha kalıcı hâle gelmesine yardımcı olmaktadır (Demirel, 2012: 62).

Bu yöntemde öğretmen sınıf ortamında yönetici rolü üstlenmektedir. Öğrenciler yanlış yaptıklarında öğretmen tarafından doğrudan uyarılır ve doğru yöntem gösterilerek yönlendirilir. Böylelikle öğrenciler yabancı dili doğru biçimde ve rahat bir ortamda öğrenirler. Fiziksel Tepki Yöntemi'nin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli ve keyifli bir şekilde geçirmelerini sağlamaktır (Scott, 2009: 17).

Çizelge 2. 7 Fiziksel Tepki Yönteminin Özellikleri

Fiziksel Tepki Yönteminin Özellikleri	Açıklama
Öğretim Materyalleri	Başlangıçta kullanılmaz, ileri aşamalarda görseller tercih edilir.
Öğretmenin Rolü	Yönlendirici ve yönetici rolü üstlenir
Öğrenme Ortamı	Rahat ve eğlenceli bir atmosfer oluşturulur
Öğrenci Hata Düzeltimi	Hatalar öğretmen tarafından doğrudan düzeltilir

Fiziksel Tepki Yöntemi, öğrencilerin dil öğreniminde fiziksel hareketleri kullanarak öğrendikleri dili içselleştirmelerine yardımcı olur. Özellikle başlangıç düzeyinde dil öğrenimini keyifli hale getirdiği için öğrencilerin motivasyonunu artırır. Ancak yöntemin etkinliği, öğretmenin beden dilini ve sınıf kontrolünü etkin biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Öğrenmenin ileri aşamalarında materyal kullanımıyla desteklenmesi ise öğrenmenin kalıcılığını artıran önemli bir unsurdur.

2.2.5.12. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına, seviyelerine ve öğrenme stillerine uygun en etkili yöntemin belirlenerek uygulanmasını temel alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğretmen, farklı dil öğretim tekniklerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenme ihtiyaçları

ve eğitim seviyelerine göre en uygun öğretim yöntemini seçmektedir. Öğretmenin asıl sorumluluğu, doğru yöntemi seçmek ve bu yöntemin uygulanabilirliğini araştırmaktır (Güneş, 2011: 129).

Seçmeli yöntem yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış zengin bir öğrenme deneyimi sunar. Öğretmenin rehberliğinde birden fazla yöntemin stratejik biçimde bir arada kullanılması, hem sınıf içi etkililiği artırmakta hem de öğrenci başarısını desteklemektedir. Bu yaklaşım, doğru planlandığında ve uygulandığında, dil öğrenimini hem daha verimli hem de daha keyifli hale getiren güçlü bir araçtır.

2.2.5.13. İçerik Ağırlıklı Yaklaşım Yöntemi

İçerik ağırlıklı yaklaşım yönteminde yabancı dil öğretimi, dil becerilerinin belirlenen konu içerikleriyle ilişkilendirilerek sunulmasına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilere dili daha kolay ve etkili biçimde öğretebilmek için içeriğe uygun birçok örnek sunmaktadır. Verilen örneklerin anlamlı olması, öğretmen tarafından önceden hazırlanması ve dikkatle kontrol edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde içerik, kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru düzenlenmeli, haftalık planlamalarla ders saati göz önünde tutularak yapılandırılmalıdır (Aykaç, 2015: 9).

Bu yöntemde öğrencilerin ilgisini çekebilmek amacıyla görsel materyallerden faydalanılmalıdır. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeler ve cümle yapıları, resimlerle veya çizimlerle desteklenmeli ve öğrenciler gördükleri nesneleri, öğrendikleri dil yapılarıyla açıklamaya teşvik edilmelidir. Öğretmen, görseller üzerindeki kelime ve cümle yapılarını açıklarken öğrenciler de kelimelerin anlamlarını öğrenmeli ve farklı kelimelerle ifade edebilme becerisini geliştirmelidir. Böylece kelimeler ve cümleler, öğrendikleri yabancı dilde anlamlı ve bağlam içinde kullanıldığında öğrenme süreci daha keyifli ve kalıcı hale gelecektir (Memiş ve Erdem, 2013: 316).

İçerik ağırlıklı yaklaşım, dili anlamlı bağlamlarda ve gerçek hayata yakın içerikler aracılığıyla öğretmeyi hedefleyerek öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. İçerik ile dil becerilerinin entegre edilmesi sayesinde, öğrenciler dili soyut kurallarla

değil, somut örneklerle ve görsel materyallerle desteklenen bir bağlam içerisinde öğrenirler. Ancak yöntemin başarılı olması için öğretmenin konu seçimi, materyal hazırlığı ve ders planlamasında özenli olması kritik öneme sahiptir. Öğretmenin hazırladığı örneklerin öğrencilerin seviyesine ve ilgilerine uygunluğu, öğrenme sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir.

2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi Tarihi

Yabancı dil eğitimi, Türk eğitim tarihinin çok eski dönemlerinden bu yana varlığını sürdüren önemli bir gelenektir. Cumhuriyet Dönemi’nde Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile eğitim ve bilim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine alınmış, medreseler kapatılmıştır. Bu dönemde “yabancı dil öğretimi” terimi, Batı dillerinden birinin (İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Latince) zorunlu veya seçmeli olarak öğretilmesini ifade etmektedir (Demircan, 1988: 92). Yabancı dil öğretimi başlangıçta genel liselerde yapılmaktaydı. Ancak toplumda gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda Maarif Kolejleri adı altında yeni okullar açılmıştır. İlk Maarif Koleji olan Yenişehir Lisesi, 1932 yılında İngilizce eğitim vermeye başlamıştır (Demircan, 1988: 96-97).

1955-1956 öğretim yılında, toplumda yabancı dil bilen bireylere olan ihtiyacın artması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun illerinde Maarif Kolejleri kurulmuştur (Çetintaş ve Genç, 2001). Maarif Kolejleri, toplumsal beğeni kazandıktan sonra, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 09.03.1974 tarihli ve 11108 sayılı genelgesiyle genel lise, 01.12.1975 tarihli ve 11459 sayılı genelgesiyle ise Anadolu Lisesi statüsüne alınmıştır.

Anadolu Liseleri, bazı derslerin öğretimini yabancı dilde yapan, sınavla öğrenci alan ve lise ders programlarını uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır. Bu liselerin temel amacı, öğrencilere bir yabancı dili etkin bir şekilde öğretmektir. Yabancı dil öğretimindeki hedef; öğrencilerin hedef dilin gramer yapısını öğrenmelerinin yanı sıra, bu dili konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini kazanarak kullanabilmeleriydi (Çetintaş ve Genç, 2001). Bu çerçevede Anadolu liseleri, yabancı dil öğretiminde nispeten daha başarılı bir performans sergilemiştir. Öğrenciler, o dönemin eğitim sistemi gereği ilköğretim 6. sınıf çağlarında yoğun bir şekilde dil

öğrenmeye başlamış ve belirli bir seviyeye ulaşmışlardır. Ancak, yeterli sayıda nitelikli yabancı dil öğretmeninin bulunmaması bu başarının önündeki en büyük engellerden biri olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı, yabancı dil dışındaki branş öğretmenlerine kurslar düzenleyerek, bu derslerin yabancı dilde verilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Ancak bu süreç, beklenen verimliliği sağlayamamış ve öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilden uzaklaşmasına neden olmuştur.

1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması, Türk eğitim sisteminde köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu durum, yabancı dil eğitimi üzerinde de önemli etkiler bırakmıştır. Yabancı dil öğrenen öğrenci sayısı neredeyse beş katına çıkarken, öğretmen açığı ciddi bir sorun hâline gelmiştir. Bu açığı kapatmak için Millî Eğitim Bakanlığı, İngilizce branşı dışındaki öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlemiş ve İngilizce öğretmenlik sertifikası alarak geçici çözümler üretmeye çalışmıştır. Ancak, dilsel yeterlilikleri ve yöntem bilgileri eksik olan bu öğretmenlerin ilköğretime atanması, yabancı dil derslerinin verimliliğini sorgulatmıştır. Yabancı dil eğitiminin niteliği konusundaki tartışmalar, özellikle ilköğretim düzeyinde günümüzde de devam etmektedir (Çetintaş, 2010).

2.4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı

Türkiye’de 2018 yılında lise seviyesinde, 9-12. sınıflar için yürürlüğe giren İngilizce dersi öğretim programı, 2-8. sınıflar arasında uygulanan ilköğretim İngilizce öğretim programının devamı niteliğinde tasarlanmıştır. Bu program, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)’nın pedagojik ilkelerine dayanmaktadır. CEFR’e uygun olarak hazırlanan öğretim programı, dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması, dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirilmesi ve eylem odaklı öğrenim yaklaşımlarını temel almaktadır (MEB, 2018). CEFR’in dil yeterlilik seviyeleri olan A1 ve A2 (Temel Kullanıcılar) ile B1 ve B2 (Bağımsız Kullanıcılar) bu programda esas alınmıştır.

CEFR, Avrupa genelinde yabancı dil öğretim programının, sınavlarının ve ders kitaplarının hazırlanmasına ortak bir temel sağlamak amacıyla Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiştir. Bu çerçeve, dil eğitiminin alanını ve gerekliliklerini kapsamlı şekilde tanımlamakta ve dil öğreniminde gerçek yaşam pratiğine vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin otantik iletişim bağlamında dili kullanmasını amaçlayan CEFR, dil öğrenimini sadece bilgi edinme süreci olarak değil, aktif bir iletişimsel eylem süreci olarak ele almaktadır (Council of Europe, 2009).

Yeni öğretim programı, öğrencilerin İngilizceyi etkili, akıcı ve bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlamayı; aynı zamanda onları teşvik edici, motive edici ve eğlenceli bir öğrenme sürecine dâhil etmeyi amaçlamaktadır. İngilizce dersleri, yalnızca bir dil dersi olarak değil, bir iletişim aracı ve kültürün ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Little, dil öğreniminin büyük ölçüde dil kullanımına bağlı olduğunu vurgulamakta ve bu nedenle iletişim temelli etkinliklerin dil öğrenimini desteklemede önemli bir rol oynadığını savunmaktadır (MEB, 2018; Little, 2003).

Programda, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim kurma fırsatına sahip olmaları, global dünyada aktif bir rol üstlenmeleri ve kültürel, bilimsel anlamda gelişim kaydetmeleri için İngilizce öğreniminin önemi vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, programın temel hedefi, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirmek ve dili bağımsız bir şekilde kullanabilme yeterliliklerini iletletmektir (MEB, 2018).

Lise seviyesindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak akademik İngilizce, dört temel iletişim becerisi, gerçek yaşamla ilişkilendirilen öğrenme deneyimleri ve teknoloji entegrasyonu bir arada sunulmuştur. Program, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmek için dört dil becerisini bütünsel bir yaklaşımla ele almaktadır. Rekabet temelli aktiviteler yerine iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin teşvik edilmesi, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla önerilmektedir. İş birliğine dayalı öğretimin, iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen ve öğrencilerin bu becerileri aktif bir şekilde kullanmasını motive eden bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018; Bozavlı, 2012).

Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'nda vurgulanan bir diğer kavram öğrenen özerkliğidir. Balçıkanlı (2008), eğitimin temel hedeflerinden birinin bireylerin bağımsız düşünme, davranma ve öğrenme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sınıflarda özerk öğrenmenin teşvik edilmesi, modern

eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. Holec (1981), öğrenen özerkliğini, “öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini, öğrenmeye olumlu bir tutum geliştirmelerini ve başkalarıyla etkileşim kurma isteği duymalarını gerektirir (Little, 2003). Öğrencilerin proaktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılmaları, öğrenimlerini daha verimli hâle getirmektedir. Ayrıca, öğrenen özerkliği geliştiren bireyler, öğrenme sorumluluğunu üstlendiklerinde motivasyon sorunlarıyla daha az karşılaşmaktadır.

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, dil öğretiminde başarıya ulaşmada önemli bir engel teşkil etmektedir. Özellikle liselerde yabancı dil öğretimi sırasında öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyeleri ve öğretim materyallerinin yetersizliği gibi problemler, öğretmenlerin etkili bir dil öğretimi yapmalarını zorlaştırmaktadır (Ekmekçi, 2019; Gök ve ark., 2018). Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, öğretmenlerin ders işleyişini doğrudan etkilemekte ve öğretim hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerilerinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) kazanmaları sırasında öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Özel'in (2011) araştırmasına göre, okuma becerisi üzerine öğretmen yorumlarında okuma metninin anlaşılır olmasının yanı sıra, öğrencilerin önceden edindikleri kelime bilgisi üzerine inşa edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, metinlerin ünitenin hedef kazanımlarına uygun olması, yeni kelime oranının sınırlı tutulması ve öğrencilerin seviyesine uygun seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenler, metinlerin çok zorlayıcı ya da fazla sayıda yeni kelime içermesinin, öğrencilerde anlamada güçlük yaratarak isteksizlik oluşturduğunu belirtmiştir. Gökdemir (2015), bilinmeyen kelimelerin fazlalığının öğrencilerde dikkat dağınıklığına yol açarak, okuma aktivitelerinden hızlı bir şekilde sıkılmalarına neden olduğunu gözlemlemiştir. Çarıkçıoğlu (2019), öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri

bulmaya çalışırken fazla zaman harcamalarının motivasyon kaybına yol açtığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Erdem (2016), metinlerin gereğinden uzun olmasının öğrenciler için başka bir sorun oluşturduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre kısa metinlerde öğrenciler daha az sözlük kullanma eğiliminde bulunurken, uzun metinlerde bilinmeyen kelimelerin fazlalığı nedeniyle daha sık sözlük kullanmaktadırlar.

Demirpolat'ın (2015) araştırmasında, konuşma becerisiyle ilgili öğretmen yorumları incelendiğinde, öğrencilerin konuşma sırasında hata yapma korkusuna sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerde kaygı yarattığı ve konuşmaya yönelik motivasyonlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Ayrıca, Bilgin ve Geban (2006), öğrencilerin konuşma sırasında kelime bilgilerinin yeterli olmadığı endişesini taşıdıklarını ve bu durumun kaygılarını artırdığını ifade etmektedir. Ertuğ ve Canan (2014) ise, konuşma aktivitelerinde bireysel katılıma dayalı yöntemlerin, özellikle aktivitenin başlangıç aşamasında, öğrencilerde güvensizlik hissi oluşturduğunu gözlemlemiştir. Aynı zamanda, konuşma aktivitelerinin konuları veya içeriklerinin öğrenciler açısından ilgisiz ve zorlayıcı olmasının güvensizlik hissini artırdığı belirtilmiştir.

Dinleme becerisine yönelik öğretmen yorumlarına bakıldığında, Su Bergil (2018), dinleme aktivitelerinin başlangıcında öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğunu, ancak aktivitelerin ilerleyen aşamalarında bu motivasyonun düştüğünü tespit etmiştir. Öğrencilerin İngilizce cümle yapılarını Türkçe düşünme alışkanlığı, dinleme sürecinde anlam bütünlüğüne ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Kızıldağ (2009), öğrencilerin kelimeleri duyduklarında anlamak yerine kelime kelime çeviri yapmaya çalıştıklarını ve bu durumun, diğer kelimelere yetişmelerini engellediğini gözlemlemiştir. Bu sorun, öğrencilerin dinleme aktivitelerine devam etme isteğini azalttığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Yazma becerisiyle ilgili olarak, öğretmenler, öğrencilerin İngilizce cümle yapısını ve kelime sıralanışını Türkçe dilbilgisi kuralları üzerinden değerlendirdiklerini, bu nedenle cümle kurmakta zorlandıklarını ifade etmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ayrıca, Türkçedeki dilbilgisi kurallarını İngilizceye aktarmakta zorluk çektikleri belirtilmektedir. Cihan ve Gürlen (2013), öğrencilerin

Türkçe dilbilgisi kurallarını eksik öğrenmelerinin, hedef dilde anlamlandırma süreçlerinde yetersiz kalmalarına neden olduğunu vurgulamıştır. Bu sorunlar, yabancı dil öğretiminde temel becerilerin geliştirilmesine yönelik daha etkili yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.5.2. Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler, yabancı dil öğretiminin hedef kitlesi olduğundan, bu süreçte yaşanan öğrenci odaklı sorunlar öğretmenler için önemli bir zorluk oluşturmaktadır. Paker (2007) ve Küçüktepe ve arkadaşları (2014), ikinci sınıf İngilizce dersi programına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, en temel sorun olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersizliğine dikkat çekmektedir. Bu sorun, her eğitim öğretim yılı başında tekrar eden bir problem olarak görülmektedir. Özellikle, sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda, öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliğinin etkisi daha belirgin hale gelmektedir.

Tok ve Arıbaş (2008), öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının öğretmenlerin etkinlik seçimi ve uygulamalarını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Seviye farklılıkları, öğretmenlerin her bir öğrencinin akademik ihtiyaçlarına cevap vermesini sınırlamakta ve bu durum, eğitimin her bireye eşit ulaşmasını hedefleyen kapsayıcı eğitim ilkelerine aykırı bir tablo ortaya çıkarmaktadır. Mehdiyev ve arkadaşları (2019), öğrencilerin derse karşı ilgisizliğinin öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer temel sorun olduğunu belirtmiştir. Gökcan (2016), öğrencilerin LGS, AYT gibi merkezi sınavların puan getirisinden dolayı diğer derslere yönelmeyi tercih ettiğini, bunun da İngilizce gibi yabancı dil derslerine olan ilgiyi azalttığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı en önemli engellerden biri olarak görülmektedir. Farklı akademik yeterliliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin tüm öğrencilere uygun etkinlikler geliştirmesi ve dersin herkes için verimli geçmesini sağlaması oldukça güçleşmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık

ilkeleriyle çelişmekte, bazı öğrencilerin geri planda kalmasına yol açabilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin yabancı dil derslerine olan ilgisinin azaldığı da dikkat çeken bir diğer sorundur. Özellikle merkezi sınavların yarattığı baskı, öğrencileri dil öğreniminden uzaklaştırarak sınav odaklı derslere yönlendirmektedir. Bu eğilim, yabancı dil derslerinin akademik kariyer için gerekliliğinin yeterince vurgulanmamasıyla birleştiğinde, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu daha da düşürmektedir.

Duman (2007), öğrencilerin derse katılımını etkileyen bir diğer önemli unsurun, ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim seviyesi olduğunu öğretmenlerin sıklıkla vurguladığını ifade etmektedir. Ailelerin ekonomik durumlarının öğrencilerin yabancı dil kaynaklarına erişiminde farklılıklar oluşturduğu ve bu durumun doğrudan öğrenci başarısına yansıdığı belirtilmiştir. Ketene (2021) de benzer şekilde, ekonomik durumu daha iyi olan ailelerin, çocuklarına yabancı dile daha fazla maruz kalma olanağı sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin eğitime ve yabancı dil öğrenimine daha duyarlı oldukları ve bu duyarlılığın öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Alanyazında birçok çalışma, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır. Öğrenci motivasyonunun düşük olması, bilinmeyen kelime sayısının fazla olması ve materyal yetersizliği, birçok çalışmada vurgulanan ortak sorunlardır (Özel, 2011; Gökdemir, 2015; Çarıkçıoğlu, 2019). Ayrıca, öğrencilerin Türkçe düşünce yapısıyla İngilizce yapılarını anlamlandırmaya çalışmaları (Bergil, 2018) ve cümleleri kelime kelime çevirme eğiliminde olmaları (Kızıldağ, 2009), birçok çalışmada dile getirilen ortak bir bulgudur. Ancak, öğrencilerin yaşadığı bu sorunların öğretmen uygulamaları ve deneyimleri üzerindeki etkilerine dair farklılıklar da gözlenmektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda (Demirpolat, 2015) konuşma aktivitelerine odaklanılırken, diğer çalışmalar (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) sınav sisteminin dil becerilerine odaklanmadığına vurgu yapmaktadır. Bu çalışmalardaki temel farklılık, odak noktalarının öğretim sürecindeki farklı aşamalara yoğunlaşmasıdır: bir kısmı öğretim materyalleri ve dil becerileri üzerine odaklanırken, diğerleri ölçme ve değerlendirme aşamasına odaklanmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden ailelerin sosyoekonomik durumlarına kadar birçok faktörün öğretmenlerin karşılaştığı sorunları şekillendirdiğini göstermektedir. Bu sorunların çözümü için öğrenci seviyelerine uygun yabancı dil öğretim programının geliştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğrencilerin dil becerilerinin eşit şekilde desteklenmesi gibi stratejiler benimsenmelidir. Ayrıca, ailelerin yabancı dil eğitimi konusundaki duyarlılığını artırmaya yönelik programların uygulanması da bu süreçte etkili olabilir.

2.5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Materyalleriyle İlgili Sorunlar

Yabancı dil öğretimi, gerek teorik gerekse pratik düzeyde birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalarda genellikle öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve kullanılan materyallerin etkinliği üzerine odaklanılmıştır. Literatür incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde yaşanan temel sorunların öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve motivasyon eksikliği gibi faktörlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özel (2011) ve Gökdemir (2015) gibi araştırmacılar, metinlerin kelime dağarcığına uygun şekilde düzenlenmemesinin öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, uzun ve karmaşık metinlerin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde dikkat dağınıklığına neden olduğu vurgulanmaktadır (Çankıoğlu, 2019).

Yabancı dil öğretiminde materyallerin kalitesi, kitapların içeriksel yeterliliği ve sınıf ortamının uygunluğu, öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen önemli unsurlar arasındadır. Günümüzde teknolojinin eğitim süreçlerine sunduğu olanaklar her ne kadar yabancı dil eğitimi için yeni fırsatlar oluşturmuş olsa da, bu alan hâlâ çeşitli eksikliklerle karşı karşıyadır.

Çavuşoğlu ve arkadaşlarının (2016) çalışması, öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan kitaplarla ilgili rahatsızlıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu kitapların görsel açıdan yeterince ilgi çekici olmadığını ve içerik olarak eğitimsel açıdan yetersiz ve karmaşık olduğunu dile getirmiştir. Bu durum,

öğrencilerin derslere ilgisinin azalmasına neden olmakta ve öğretim sürecinde etkinliğin düşmesine yol açmaktadır.

Şahin (2018), sağlanan kitaplarda bulunan okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerinin genellikle ünitenin hedef içeriğine göre zorluğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, bu materyallerin zorluk seviyesinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrenciler, zor ve karmaşık etkinlikler nedeniyle derslere isteksiz yaklaşmakta, bu da dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Deveci ve arkadaşları (2016), sınıf ortamının fiziksel koşulları ve sınıfta yabancı dil öğretimi için sağlanan materyallerin yetersizliğini öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiğini belirtmektedir. Sınıflardaki teknolojik donanımın eksikliği, akıllı tahtalar, dil laboratuvarları gibi araçların yetersiz oluşu ve fiziksel alanın sınıf içinde etkili bir yabancı dil öğretimi için uygun olmaması öğretmenlerin verimliliğini düşürmektedir.

Yabancı dil öğretiminde materyal ve olanak eksiklikleri, öğretim sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesini güçleştirmektedir. Sağlanan kitapların hem içerik hem de görsellik açısından güncellenmesi, öğrencilerin seviyelerine uygun materyallerin hazırlanması ve sınıf ortamının dil öğretimine uygun hale getirilmesi bu sorunların çözümünde önemli adımlar olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik olanaklara erişiminin artırılması ve bu araçların kullanımı konusunda eğitim verilmesi, yabancı dil öğretim sürecini daha etkili hale getirebilir.

2.5.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemle İlgili Sorunlar

Konuşma aktivitelerinde öğrencilerin hata yapma korkusunun (Demirpolat, 2015) ve yetersiz kelime bilgisine sahip oldukları düşüncesinin (Bilgin ve Geban, 2006) kaygı yarattığına dair bulgular mevcuttur. Dinleme becerilerine yönelik araştırmalarda ise, öğrencilerin dinleme aktivitelerinde motive oldukları fakat cümle yapılarının Türkçe düşünme tarzıyla analiz edilmesinin zorluk yarattığı görülmektedir (Bergil, 2018; Kızıldağ, 2009). Bu bulgular, öğretim sırasında kullanılan metodolojilerin ve öğretim materyallerinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki bazı çelişkili bulgular, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğuna dair belirsizlikleri ortaya koymaktadır. Örneğin, bazı araştırmalar (Demirpolat, 2015; Bilgin ve Geban, 2006), grup çalışmasının öğrencilerde konuşma kaygısını azalttığını belirtirken, diğer çalışmalar (Ertuğ ve Canan, 2014) bireysel katılımın öğrencilerde güvensizlik yarattığını savunmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin hangi öğretim yöntemini kullanacakları konusunda kafa karışıklığına yol açabilecek çelişkiler içermektedir.

Yabancı dil öğretiminde uygulamada yaşanan temel sorunlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıklar, sınıf ortamlarının yetersizliği, materyal eksikliği ve sınav sisteminin öğrencilerin dil becerilerini yeterince ölçmemesi etrafında şekillenmektedir. Parker (2007) ve Küçüktepe ve arkadaşlarının (2014) araştırmaları, öğrencilerde hazırbulunuşluk eksikliğinin öğretim etkinliklerini planlama sürecinde önemli bir engel olduğunu göstermiştir. Tok ve Arıbaş (2008) da, sınıftaki seviye farklılıklarının öğretmenlerin etkinlik seçiminde zorluk yaşamasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınıf ortamlarının materyal eksikliği ve teknolojik altyapı yetersizlikleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde önemli sorunlar yaratmaktadır (Deveci ve ark., 2016).

Özellikle sınav sistemi, öğretmenlerin dil öğretiminde karşılaştıkları temel zorluklardan biridir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), LGS ve benzeri sınavların, yabancı dil öğretiminde dil becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu sınavlar nedeniyle dil öğrenme sürecine ilgisiz hale geldikleri, sınavların sadece test formatında olması nedeniyle iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktivitelere gereken önemin verilmediği görülmektedir. Bu eksiklikler, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından dil öğrenme sürecinde ciddi sorunlar yaratmaktadır.

2.5.7. Ölçme değerlendirme

Yabancı dil öğretimi üzerine yapılan araştırmalar geniş bir literatüre dayansa da, özellikle öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle belirlenen sorunlar üzerinde yapılan çalışmalar sınırlıdır. Özellikle Türkiye'deki liselerdeki öğretmenlerin görüşlerine dayalı çalışmalarda eksiklikler bulunmaktadır. Birçok çalışma, dil öğretiminde karşılaşılan sorunları daha çok öğrenci merkezli olarak ele almakta, ancak

öğretmenlerin yaşadığı zorluklara yeterince dikkat çekilmemektedir. Bu da öğretmen perspektifinin eksik kaldığı bir araştırma boşluğunu işaret etmektedir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmalarda, mevcut sınav sistemlerinin dil becerilerini ölçme yeterliliği eleştirilmektedir. Ancak, bu sistemlerin sınıf içi uygulamalarda öğretmenlere nasıl bir zorluk yaşattığı ve bu zorlukların öğrenci performansı üzerindeki etkileri üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ölçme araçlarının yeterliliği ve öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmedeki eksiklikler sıkça eleştirilmektedir (Kan ve Koç, 2020; Yaman, 2018), fakat bu eleştirilerin öğretmen uygulamaları açısından nasıl sonuçlar doğurduğu yeterince incelenmemiştir.

2.6. Konuyla İlgili Literatür

Yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısının öğretim materyalleri ve kullanılan yöntemlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Baysal ve Gürbüz, 2020; Aybek, 2015). Örneğin, Altın (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin dil öğretimindeki hazırbulunuşluk seviyelerini yeterli görmediği ve bu durumun başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ekmekçi (2019), öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyelerinin öğretmenlerin istenen başarıya ulaşmasını engellediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Gök ve diğerleri (2018) öğrencilere sunulan etkinliklerin ve ders kitaplarının zorluk seviyesinin program hedeflerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretim programlarının ve materyallerinin öğrenci seviyesine uygun şekilde hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak, mevcut alanyazında öğretmenlerin bu sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm stratejilerine dair araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerin dil öğretimindeki hazırbulunuşluk seviyelerini yetersiz bulduklarını ve bunun öğrenme sürecine olumsuz yansıdığını göstermektedir. Ayrıca, ders kitaplarının ve etkinliklerin program hedefleriyle uyumsuz olduğu belirtilerek, öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerin öğrenci seviyesine uygun hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu sorunlara yönelik geliştirdikleri stratejilere dair araştırmaların sınırlı olduğu ve bu bağlamda literatürde bir eksiklik bulunduğu belirtilmiştir.

Özel (2011) araştırmasına göre, öğretmenler temel okuma metnlerinin öğrencilerin önceden edindikleri kelime bilgisine dayanarak hazırlanması gerektiğini ve yeni eklenen kelimelerin çok fazla olmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu, metnlerin anlaşılır olması ve öğrencilerin seviyesine uygun zorlukta olması için önemlidir. Öğretmenler, aşırı yeni kelime kullanımının öğrencilerin metni anlamasını güçleştirdiğini ve okuma isteksizliğine neden olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın bulguları, dil öğretiminde metnlerin öğrencilerin mevcut kelime bilgisiyle örtüşmesi gerektiği yönündeki teorik çerçeveyi desteklemektedir. Ancak, öğrencilerin kelime öğrenme sürecini desteklemek adına hangi yöntemlerin daha etkili olduğu, yeni kelimelerin ne ölçüde ve hangi bağlamlarda metinlere dahil edilmesi gerektiği gibi konulara daha fazla odaklanılması, çalışmanın akademik katkısını artırabilir. Ayrıca, metnlerin anlaşılabilirliğinin sadece kelime bilgisiyle değil, dilbilgisi yapıları ve bağlam içindeki anlam ilişkileriyle de bağlantılı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Açıklamalı [T1]:

Gökdemir (2015), fazla bilinmeyen kelime kullanımının öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve okuma aktivitelerine olan ilgilerinin azalmasına sebep olduğunu gözlemlemiştir.

Çankıoğlu (2019) ise, öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri anlamaya çalışırken harcadıkları fazladan zamanın motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir.

Fazla bilinmeyen kelime kullanımının öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve okuma aktivitelerine olan ilgilerinin azalmasına sebep olduğu yönündeki bulgu, yabancı dil öğretiminde okuma materyallerinin anlaşılabilirliğinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin, bilinmeyen kelimeleri anlamaya çalışırken fazladan zaman harcamalarının motivasyonlarını düşürdüğü yönündeki tespit, bilişsel yük teorisi ile de örtüşmektedir. Bu durum, öğrenme sürecinde öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin sınırlı olduğu gerçeğini desteklemekte ve öğretim materyallerinin bu kapasiteyi aşmayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Erdem (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, öğretmenler öğrencilerin kısa metinlerde daha az sözlük kullanma eğiliminde olduklarını, ancak daha uzun metinlerde bilinmeyen kelimelerin artışı nedeniyle sözlük kullanımına daha

fazla yönelim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kısa metinlerde daha az, uzun metinlerde ise bilinmeyen kelimelerin artışı nedeniyle daha fazla sözlük kullanma eğiliminde olduklarına dair bulgular, okuma sürecinde metin uzunluğu ile kelime bilgisinin etkileşimini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma stratejilerinin metnin yapısına ve içeriğine göre farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Özellikle uzun metinlerde bilinmeyen kelimelerin artması, öğrencilerin anlam kurma sürecini zorlaştırmakta ve sözlük kullanımına yönelmelerine neden olmaktadır. Ancak, aşırı sözlük kullanımının okuma akıcılığını ve anlama sürecini sekteye uğratabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, metinlerin uzunluğu ile kelime yoğunluğu arasındaki dengeyi sağlayacak öğretim materyallerinin geliştirilmesi, öğrencilerin bağımsız okuma becerilerini desteklemek açısından önem taşımaktadır.

Demirpolat (2015) araştırmasına göre, öğretmenler, öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasında kaygı ve korku yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu durumun başlıca sebebi olarak, öğrencilerin hata yapma korkusu öne çıkmaktadır. Bilgin ve Geban (2006) ise, öğrencilerin kelime bilgisinin yetersiz olacağı düşüncesinin, konuşma sırasında kaygı ve korkularını artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasında hata yapma korkusu nedeniyle kaygı ve korku yaşadıklarına dair bulgular, dil edinimi sürecinde duygusal faktörlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dil öğrenme sürecinde kaygı, öğrencilerin iletişim kurma becerilerini olumsuz etkileyebilir ve akıcılıklarını azaltabilir. Özellikle, kelime bilgisinin yetersiz olduğu düşüncesinin konuşma sırasında kaygıyı artırdığı yönündeki bulgu, yabancı dil öğrenen bireylerin konuşma pratiği yaparken karşılaştıkları bilişsel ve duygusal engelleri ortaya koymaktadır. Bu durum, yabancı dil öğretiminde güvenli bir öğrenme ortamının sağlanması, hata yapma korkusunun azaltılması ve öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarını teşvik edecek öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle, etkileşimli konuşma etkinliklerinin artırılması, hata odaklı değil, iletişim odaklı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi, öğrencilerin kaygısını azaltarak dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

Ertuğ ve Canan (2014), öğrencilerin konuşma aktivitelerine hazırlanmasında kullanılan yöntemlerin, özellikle bireysel katılım yerine grup çalışması şeklinde

olmadığında, öğrencilerin kendilerini daha güvensiz hissetmelerine neden olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, konuşma aktiviteleri için seçilen içerik ve konuların ilgisiz ve zor olmasının da öğrencilerin güvensizlik hissini pekiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuşma aktivitelerine hazırlanma sürecinde kullanılan yöntemlerin, özellikle bireysel katılım gerektirdiğinde, öğrencilerde güvensizlik hissini artırdığına dair bulgular, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenme ortamının niteliğinin ve sosyal dinamiklerin önemini vurgulamaktadır. Grup çalışmasının, bireysel çalışmaya kıyasla daha destekleyici bir ortam sunduğu ve öğrencilerin konuşma kaygısını azalttığı söylenebilir. Grup içinde çalışmanın, öğrencilerin hata yapma korkusunu hafifletebileceği, etkileşim yoluyla öğrenmelerini destekleyebileceği ve dil pratiği yapma konusunda daha rahat hissetmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde etkileşimli ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmeleri açısından faydalı olabilir.

Bergil (2018) araştırmasında, dinleme becerileri üzerine öğretmenlerin yorumları incelendiğinde, öğretmenlerin, dinleme aktivitelerinin başlarında öğrencilerin katılım ve motivasyonunun yüksek olduğunu, ancak aktivitenin ilerleyen aşamalarında öğrencilerin devam edememe ve motivasyon kaybı yaşama eğiliminde olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durumun ana nedenlerinden biri, öğrencilerin İngilizce cümle yapılarını Türkçe düşünce yapısı ile analiz etmeye çalışmalarıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kelimeleri bir araya getirme ve anlam bütünlüğü oluşturma konusunda zorlanmalarına yol açmaktadır. Öğrencilerin dinleme aktiviteleri sırasında başlangıçta yüksek motivasyon göstermelerine rağmen, aktivitenin ilerleyen aşamalarında motivasyon kaybı yaşamaları, yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme becerisinin bilişsel ve dilbilgisel yönleriyle ilgili temel zorlukları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin gözlemlerine göre, öğrencilerin İngilizce cümle yapılarını Türkçe düşünce sistemiyle analiz etmeye çalışmaları, anlama sürecinde bilişsel yükü artırarak dinleme performanslarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum, ikinci dil ediniminde anadil etkisinin (L1 transferi) ve bilişsel süreçlerin önemini vurgulamaktadır.

Kızıldağ (2009) ise, öğrencilerin kelimeleri işittikleri anda bunları birleştirip anlam çıkarmak yerine, kelime kelime çeviri yapmaya çalıştıklarını ve bu süreçte diğer kelimeleri kaçırıp anlamayı başaramadıklarını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dinleme aktivitelerine olan devam isteğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin dinleme sürecinde kelimeleri bireysel olarak çevirmeye odaklanmaları ve bu sırada diğer kelimeleri kaçırmaları, dinleme anlama sürecinde bütüncül yaklaşım yerine parçacı bir strateji benimsediklerini göstermektedir. Bu durum, özellikle anadili Türkçe olan öğrencilerde yaygın olarak gözlemlenen bir eğilim olup, dil öğrenme sürecinde anadil ile hedef dil arasındaki bilişsel farkların önemini ortaya koymaktadır. Türkçede cümle yapısının sondan eklemeli bir dil olması, İngilizce gibi özne-fiil-nesne sıralamasına sahip bir dilde anlam çıkarma sürecini zorlaştırabilmektedir. Cihan ve Gürten (2013) ise, bu durumun altında yatan önemli bir neden olarak öğrencilerin ana dilleri olan Türkçe'nin dilbilgisi kurallarını da eksik ve yetersiz öğrenmelerini göstermektedir. Bu eksiklik, hedef dil olan İngilizceyi öğrenme ve anlamlandırma süreçlerinde de benzer yetersizliklere yol açmaktadır. Öğretmenler, bu iki dil arasındaki yapısal farklılıkların öğrencilerin dil öğrenimini zorlaştırdığına dikkat çekmektedir. Bu tür bulgular, dil öğretiminde dikkate alınması gereken önemli noktaları ortaya koymaktadır ve öğrencilerin her iki dili de doğru şekilde öğrenmelerini sağlamak için dil öğretimi metodolojilerinin gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Paker (2007) ve Küçüktepe ve arkadaşlarının (2014) yürüttüğü çalışmalar, ikinci sınıf İngilizce ders programlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelerken, öğretmenlerin bu kademede karşılaştıkları en büyük sorun olarak öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk durumlarını ortaya koymuştur. Bu sorun, özellikle eğitim-öğretim yılı başlarında ve öğrenci sayısının arttığı sınıflarda daha belirgin hale gelmektedir. Tok ve Arıbaş (2008), öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının öğretmenlerin etkinlik seçimini zorlaştırdığını ve her bir öğrenciye akademik olarak ulaşmayı engellediğini belirtmiştir. Bu durum, eğitimin kapsayıcı ve her bireye eşit ulaşmasını savunan ilkelerle çelişmektedir. Mehdiyev ve diğerleri (2019) ise, öğrencilerin derse olan ilgisizliğinin de öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlar arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, eğitimde karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için alınabilecek önlemleri vurgulamaktadır. Genel olarak ele alındığında,

öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce derslerinde karşılaştıkları temel zorluklar, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, seviye farklılıklarının öğretim sürecini zorlaştırması ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliğidir. Bu sorunlar, öğretmenlerin ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmelerini zorunlu kılarken, aynı zamanda eğitim sisteminin öğrenciye bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunacak şekilde yapılandırılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Gökcan (2016) çalışmasında, öğrencilerin TEOG, LGS, AYT gibi sınavlardaki puan getirisi nedeniyle diğer derslere oranla bu sınavlara daha fazla çalışma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, eğitimde denge sağlanması açısından önemli bir soruna işaret etmektedir. Özellikle yabancı dil, sanat veya spor gibi derslerin, merkezi sınavlarda belirleyici bir rolü olmadığı için öğrenciler tarafından geri planda bırakıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra çok yönlü bireyler olmalarını engelleyebilecek bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminin yalnızca sınav başarısını değil, aynı zamanda öğrencilerin farklı alanlardaki yetkinliklerini de teşvik eden bir yapıya sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Duman (2007), öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörler arasında ailelerin sosyoekonomik durumunu ve eğitim seviyesini öne çıkarmıştır. Aynı şekilde Palabıyık ve Sakız 'ın (2021) yayımladığı çalışmada, ailelerin ekonomik durumunun öğrencilerin yabancı dil kaynaklarına erişimindeki farklılıkları belirginleştirdiği, bu durumun öğrencilerin başarısını doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir. Ketene (2021) ise, ekonomik durumu daha iyi olan ailelerin öğrencilere yabancı dile maruz kalma imkanını daha fazla sağladığını, eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde ise yabancı dil öğrenmeye karşı duyarlılığın arttığını belirtmiştir. Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm getirmek için gereken materyallerin, kitapların yeterliliği ve sınıf ortamlarının uygunluğunun önemini vurgulamaktadır. Özellikle teknolojik gelişmelerin eğitim-öğretimde yeni fırsatlar sunduğu ve bu fırsatların yabancı dil öğrenimine de yansıdığı bilinmektedir. Sosyoekonomik faktörler de yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Ailelerin ekonomik durumu, öğrencilerin yabancı dil kaynaklarına erişimini doğrudan etkilemekte ve bu durum, öğrenme fırsatlarında

eşitsizliklere neden olmaktadır. Ekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocuklarına yabancı dile daha fazla maruz kalma imkanı sağladıkları ve yüksek eğitim seviyesine sahip ailelerin yabancı dil öğrenimine karşı daha fazla duyarlılık gösterdikleri görülmektedir. Teknolojik gelişmelerin sunduğu yeni eğitim fırsatlarının, bu eşitsizlikleri azaltabilecek bir potansiyele sahip olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Çavuşoğlu ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan kitapların görsel olarak ilgi çekici olmaması ve eğitimsel içeriklerinin yetersiz ve karmaşık olması konusunda rahatsızlıklarını dile getirdikleri tespit edilmiştir. Şahin (2018) ise, özellikle bu kitaplarda yer alan okuma, dinleme, yazma ve konuşma egzersizlerinin ünitenin hedef içeriğine göre fazla zor olduğunu ve bu durumun öğrencilerde isteksizlik yarattığını belirtmektedir. Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ders kitaplarının görsel ve içerik açısından yetersiz olması nedeniyle ders materyallerini destekleyici ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Kitapların görsel olarak ilgi çekici olmaması, öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlanmalarına ve motivasyonlarını kaybetmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, kitaplarda yer alan okuma, dinleme, yazma ve konuşma egzersizlerinin ünite hedeflerine göre fazla zor olması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde ek zorluklar yaratmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini azaltarak yabancı dil öğretiminde istenen başarıya ulaşılmasını engelleyebilmektedir. Özellikle karmaşık ve seviyeye uygun olmayan içeriklerin, öğretim sürecini verimsiz hale getirdiği ve öğrencilerde isteksizlik yarattığı gözlemlenmektedir.

Erdem ve Yücel (2017) çalışmasında, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasının önemine dikkat çekilmekte ve bu becerilerin güncel dil kullanımıyla desteklenmesi için ses dosyaları, video kayıtları gibi materyallerin temini ve kullanımının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Deveci ve diğerleri (2016) de, sınıf ortamının ve yabancı dil öğretimi için sağlanan materyallerin yetersizliğine dair öğretmen görüşlerini vurgulamaktadır. Sınıf ortamının ve yabancı dil öğretimi için sağlanan materyallerin yetersizliği, öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, fiziksel sınıf koşullarının dil öğrenimini destekleyici nitelikte

olmamasının, öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını azalttığını belirtmektedirler. Özellikle sınıf içinde kullanılan materyallerin nitelik açısından eksik ya da güncellikten uzak olması, öğrencilerin yabancı dile maruz kalma sürelerini kısıtlamakta ve etkili dil edinimini zorlaştırmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, uygun materyallerin sağlanması kadar, sınıf ortamının dil kullanımını teşvik edecek şekilde düzenlenmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakların eksiksiz ve öğretim hedeflerine uygun biçimde sunulması, öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynayabilir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak ise, Kan ve Koç (2020) yabancı dil öğretiminde değerlendirme aşamasının hedeflerin ne kadar kazanıldığını ölçmede son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Dönder ve diğerleri (2012) çalışmasında ise , değerlendirme aşamasının öneminin farkında olduğunu ancak mevcut öğretim programının ve eğitim sisteminin hedefleri ve içeriği ölçmede yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Ölçme ve değerlendirme süreci, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede ve öğretim sürecinin etkinliğini değerlendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, mevcut öğretim programlarının ve eğitim sisteminin bu süreçte yeterli hassasiyeti göstermediği ve hedeflerin kazanım düzeyini doğru bir şekilde ölçmede eksiklikler taşıdığı ifade edilmektedir. Değerlendirme aşamasının yalnızca öğrencinin başarı durumunu belirlemekle kalmayıp, öğretim yöntemlerinin etkinliğini analiz etme ve öğretim sürecini geliştirme fırsatı sunduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin daha kapsamlı ve öğrenci odaklı değerlendirme yöntemleri benimsemesi, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmada önemli bir adım olacaktır.

Yaman (2018) ise, yabancı dil öğretim programlarının iletişim kabiliyeti kazandırmaya yönelik güncellendiğini, ancak yazılı sınavlar, projeler veya ders etkinliklerine katılım değerlendirmelerinde bu kabiliyeti ölçen araçların kullanılmamasının büyük bir eksiklik olduğunu belirtmektedir. Bu tür bulgular, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktadır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışmasında, LGS gibi sınavların yabancı dil öğretiminin hedeflerine uygun olmadığını ve soruların sadece test formatında

olmasının eleştirildiğini belirtmişlerdir. Bu sınavlarda iletişim kabiliyetini ölçecek araçların kullanılmaması, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bir eleştiri noktasıdır.

Seçkin (2011) ise, iletişim kabiliyetinin sınavlarda değerlendirilmemesinin öğrencilerin bu kabiliyeti geliştirmek için gereken aktivitelere yeterince katılmamalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler, sınıf ortamının ve kullanılan materyallerin, öğrencilere hedef dilde etkili iletişim kabiliyeti kazandıracak imkanları sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıf düzenlemesinin, öğrencilerin birbiriyle iletişime geçmelerini kolaylaştıracak şekilde olması gerektiği belirtilir.

Yabancı dil öğretiminde iletişim kabiliyeti kazandırmak temel hedeflerden biri olmasına rağmen, mevcut değerlendirme sistemleri bu yetkinliği ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Yazılı sınavlar, projeler ve ders içi değerlendirme yöntemleri büyük ölçüde ezber ve test formatına dayalı olduğu için öğrencilerin dil becerilerini aktif şekilde kullanma fırsatı sınırlanmaktadır. Özellikle ulusal sınav sistemlerinde yer alan test sorularının, iletişimsel dil yeterliliğini ölçmekten uzak olması öğretmenler tarafından eleştirilen önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yalnızca sınav odaklı bir öğrenme yaklaşımı geliştirmelerine ve yabancı dili pratikte kullanma konusunda çekimser kalmalarına neden olmaktadır. Sınıf ortamının ve kullanılan materyallerin, öğrencilere hedef dilde etkin iletişim kurabilecekleri fırsatlar sunması gerektiği vurgulanırken, değerlendirme araçlarının da bu doğrultuda güncellenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin, öğrencileri sınav başarısı yerine iletişim yetkinliği kazanmaya teşvik edecek şekilde yapılandırılması, dil öğretiminin etkinliğini artırmada önemli bir adım olacaktır.

3.MATERYAL ve YÖNTEM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verileri toplama araçlarının bulunması, kullanılması ve toplanan verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olay, süreç ya da olgunun derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak ele alınacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları anlamak ve bu sorunların çözümü için öneriler geliştirmektir. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; çalışmada uygulanmak üzere araştırmacının hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu için görüşme öncesinde uzman görüşlerine başvurulmuş, oluşturulan görüşme formu ile ilgili konu uzmanı 4 akademisyenin görüşlerine başvurulmuş olup, formdaki soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmesi talep edilmiştir. Uzman görüşünden çıkan sonuçlara göre araştırmacı tarafından soruların açıklığı ve uygunluğu gibi unsurlar yönünden form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi ve bulgular ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Yapılan görüşme öncesinde çalışma grubuna gerekli açıklamalar yapılmış ve katılımcılar ve araştırmacı arasında rahat, doğal bir sohbet ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının belirli sorular sormasını, ancak görüşme sırasında ortaya çıkabilecek farklı konulara da esnek bir şekilde yanıt verebilmesini sağlayacaktır (Patton, 2002). Bu şekilde, çalışma grubunun görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve anlamlı verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel bölümüne ait çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Aydın ili Efeler ilçesi devlet okullarında görev yapan 30 lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük esasıyla çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun 16'sı erkek, 14'ü kadın olup tümü 5 yılın üzerinde kıdeme sahiptir. Çalışma grubunun branşlarına göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Açıklamalı [T2]: 5'te

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine ait kişisel bilgileri aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 3. 1 Kişisel Bilgiler

No	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Tecrübe Yılı	Çalıştığı Okul
1	45	Kadın	Lisans	22	Meslek Lisesi
2	40	Kadın	Lisans	19	Anadolu Lisesi
3	34	Kadın	Lisans	10	Meslek Lisesi
4	44	Kadın	Lisans	20	Anadolu İmam Hatip Lisesi
5	43	Kadın	Lisans	20	Anadolu İmam Hatip Lisesi
6	56	Kadın	Lisans	34	Meslek Lisesi
7	40	Kadın	Lisans	10	Meslek Lisesi
8	44	Kadın	Yüksek Lisans	14	Fen Lisesi
9	43	Erkek	Lisans	22	Fen Lisesi
10	28	Erkek	Lisans	5	Anadolu Lisesi
11	58	Erkek	Lisans	33	Meslek Lisesi
12	64	Erkek	Lisans	41	Meslek Lisesi
13	45	Erkek	Lisans	18	Anadolu Lisesi
14	38	Erkek	Lisans	14	Meslek Lisesi
15	54	Kadın	Lisans	34	Meslek Lisesi
16	37	Kadın	Lisans	15	Sosyal Bilimler Lisesi
17	47	Erkek	Lisans	23	Anadolu İmam Hatip Lisesi
18	42	Erkek	Lisans	18	Fen Lisesi
19	45	Erkek	Lisans	24	Anadolu İmam Hatip Lisesi
20	41	Kadın	Lisans	17	Anadolu Lisesi
21	40	Erkek	Lisans	15	Anadolu Lisesi
22	37	Kadın	Lisans	15	Anadolu Lisesi
23	46	Erkek	Lisans	22	Anadolu İmam Hatip Lisesi
24	35	Erkek	Lisans	10	Anadolu İmam Hatip Lisesi
25	41	Kadın	Yüksek Lisans	20	Sosyal Bilimler Lisesi
26	35	Erkek	Lisans	13	Sosyal Bilimler Lisesi
27	45	Kadın	Lisans	20	Mesleki ve Teknik Lisesi
28	35	Erkek	Lisans	10	Fen Lisesi
29	39	Erkek	Yüksek Lisans	11	Anadolu Lisesi
30	37	Erkek	Yüksek Lisans	14	Anadolu İmam Hatip Lisesi

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerinin, yaş aralığının 28 ile 64 arasında değiştiği görülmüştür. Çalışma grubunun büyük bir kısmı lisans mezunu olup, yalnızca birkaçının yüksek lisans derecesine sahip olduğu dikkat çekmektedir. Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tecrübe düzeyleri yeni başlayan bireylerden 41 yıl deneyime sahip öğretmenlere kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır.

Çalışma grubunun görev yaptığı eğitim kurumları incelendiğinde, Meslek Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri temsil edildiği görülmektedir. Özellikle Meslek Liselerinde görev yapan öğretmen sayısının fazla olduğu, buna karşın Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin daha sınırlı sayıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet dağılımı açısından değerlendirildiğinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yer aldığı ancak erkek katılımcı sayısının bir miktar daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenlerin genellikle Meslek Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yaptığı, erkek öğretmenlerin ise daha çok Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Fen Liselerinde bulunduğu belirlenmiştir.

Deneyim düzeyi açısından incelendiğinde, çalışma grubunun büyük bir kısmının 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. 20 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin çoğunlukla Meslek Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yaptığı, buna karşın 10 yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlerin ise genellikle Fen Lisesi ve Anadolu Liselerinde çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmanın amacı doğrultusunda, belirli özelliklere sahip çalışma grubunun seçilmesine olanak tanıyacaktır (Creswell, 2013). Çalışmada, Aydın ili Efeler ilçesinde, liselerde yabancı dil (İngilizce) öğretimi yapan öğretmenler evreni oluşturmaktadır. Kolay örneklem, araştırmacının kolay erişebildiği ve ulaşılabilir olan bireyleri seçerek örnekleme sürecini gerçekleştirdiği bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacıya zaman ve maliyet açısından avantaj sağlaması nedeniyle sıkça tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın amaçlı örnekleme kolay örneklem ile oluşturulmuş, 30 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır.

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, objektif, mümkün olduğunca yansız bir biçimde gözlemesi ve bulguları dürüstlükle aktarması ile sağlanır (Kirk ve Miller, 1986, aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmanın nitel boyutunda geçerliği sağlamak amacıyla veri toplama aracının geliştirilme sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca elde edilen verilerin hangi yöntemle analiz edileceği konusunda da uzmanlara danışılmıştır. Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz teknikleri ve uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Veriler sunulurken doğrudan alıntılara ve öğretmenlerin cevaplarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin cümlelerinin seçimi sırasında en çok tekrar eden ve amacı en iyi ifade eden görüşler tercih edilmiştir. Araştırmacı görüşmeler esnasında katılımcıları etkilememeye çalışmış ve herhangi bir yönlendirme yapmaktan kaçınmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınıp daha sonra yazıya dökülmüştür.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın nitel boyutunun verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ‘Beceri Temelli Sorulara İlişkin Öğretmen Görüşme Formu’ olarak adlandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken önce alan yazın taraması yapılmış ve 17 soru belirlenerek taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form içeriği ve tutarlılığı açısından değerlendirilmek üzere eğitim programları ve öğretim alanındaki 4 uzmana sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 4 soru tekrara düşme gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Kalan 13 sorudan oluşan taslak form 3 öğretmene uygulanarak pilot çalışma yapılmış, öğretmenler soruların net ve anlaşılır olduğu dönütünde bulunmuştur. Düzenlemeler yapıldıktan sonra tamamı açık uçlu sorulardan oluşan 13 maddelik görüşme formunun son haline (Ek 1) ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemiyle düzenlenerek yorumlanmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır (Baltacı, 2019). İçerik analizinde elde edilen verilerde çalışma grubunun en çok tekrarladıkları olgulardan kodlar çıkarıldığı belirtilmektedir. Kodlardan temalar, temalardan ise kategorilerin oluştuğu açıklanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşme formundaki soruları samimiyetle cevaplamaları ve bu cevaplara göre oluşturulan temalardan ve kategorilerinden derinlemesine veri analizi yapılması amaçlanmaktadır. Çalışma grubunun yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 9 açık uçlu soru ve bazı sorulara ait sonda sorularına verdikleri yanıtlar bu doğrultuda içerik analizi ile analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleriyle başlayan analiz, yabancı dil öğretiminde yaşanan yaygın sorunları, öğretim materyalleri ve altyapı olanaklarını, öğrenci ve veli katkılarını, öğretmenlerin mesleki gelişim açısından karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini içeren temalar etrafında yapılandırılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde öğretmenlerin deneyimlerinden ve gözlemlerinden hareketle belirlenen temel kategoriler doğrultusunda bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine “Yabancı dil öğretiminde karşılaştığınız en yaygın sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 1 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	T1	Motivasyon Eksikliği ve İlgisizlik	K17, K18, K19, K20, K30	5	16.7
	T2	Öğrenme Güçlüğü ve Önyargılar	K3, K16, K25, K29	4	13.3
	T3	Kelime Bilgisi ve Anlama Güçlüğü	K7, K22, K23, K30	4	13.3
	T4	Diyalog Kurmada Zorluk	K26, K27, K28, K30	4	13.3
Dil Yapısı ve Yabancı Dil Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar	T1	Grammer Ağırlıklı Eğitim Sistemi	K4, K5, K10, K12, K21, K30	6	20.0
	T2	Cümle Yapısı ve Telaffuz Farklılıkları	K2, K18	2	6.7
	T3	yabancı dil öğretim programı ve Sınav Odaklılık	K24, K25	2	6.7
Eğitim Sistemi ve Öğretim Kaynaklı Sorunlar	T1	Ders Saatlerinin Yetersizliği	K6, K11, K15	3	10.0
	T2	Yetersiz Öğretim Ortamı ve Materyal Eksikliği	K14, K17, K30	3	10.0

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar genel olarak üç ana tema altında toplanmaktadır: öğrenci kaynaklı sorunlar, dil yapısı ve yabancı dil öğretim programı kaynaklı sorunlar ve eğitim sistemi ile öğretim ortamından kaynaklanan sorunlar.

Öğrenci kaynaklı sorunlar arasında en belirgin problem, motivasyon eksikliği ve ilgisizliktir. Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgisinin düşük olması ve zorunlu bir ders olarak görmeleri (K17, K18, K19, K20, K30) öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında, öğrenme güçlüğü ve önyargılar (K3, K16, K25, K29) öğrencilerin yeni bir dile adapte olmasını zorlaştırmaktadır. Kelime bilgisi eksikliği ve anlama güçlüğü (K7, K22, K23, K30) özellikle okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede sorun yaratırken, diyalog kurmada zorluk yaşayan öğrenciler (K26, K27, K28, K30) konuşma pratiğine yeterince fırsat bulamadıklarından dil gelişimlerinde geride kalmaktadırlar.

Dil yapısı ve yabancı dil öğretim programı kaynaklı sorunlar ise, özellikle gramer ağırlıklı eğitim sistemi nedeniyle ortaya çıkmaktadır (K4, K5, K10, K12, K21, K30). Gramer odaklı dersler, öğrencilerin dili aktif kullanmalarını engelleyerek, ezbere dayalı bir öğrenme sürecine yol açmaktadır. Ayrıca, İngilizce ve Türkçenin cümle yapısı ve telaffuz farklılıkları (K2, K18) öğrencilerin dil kurallarını anlamasını zorlaştırırken, yabancı dil eğitim programı ve sınav odaklılık (K24, K25) nedeniyle pratik yerine teorik bilgiye ağırlık verilmesi, öğrencilerin dili gerçek hayatta kullanma becerisini geliştirmelerine engel olmaktadır.

Son olarak, eğitim sistemi ve öğretim ortamından kaynaklanan sorunlar, özellikle ders saatlerinin yetersizliği (K6, K11, K15) ve yabancı dil öğrenimi için uygun ortamın sağlanamaması ile ilgilidir. Ders saatlerinin azlığı, dil öğrenmenin temel bileşenleri olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için yeterli süre sunmamaktadır. Bunun yanı sıra, yetersiz öğretim ortamı ve materyal eksikliği (K14, K17, K30) sebebiyle öğretmenler dersleri etkili hale getirmek için ek kaynaklara ihtiyaç duymakta, ancak bu kaynaklara ulaşmakta zorlanmaktadırlar.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K3: "Öğrenmeye karşı dirençli ve önyargılı öğrenciler, düzenli tekrar yapmadıkları için ilerleme kaydedemiyor."

K5: "Öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda, bireysel farklılıkları dikkate alarak etkili bir eğitim vermek çok zor."

K10: "Türkçe müfredatı ile zamanlama uyuşmuyor; öğrenciler Türkçede zarfları bilmeden İngilizcesini öğrenmek zorunda kalıyor."

K14: "İlgisiz öğrenciler ve kalabalık sınıfta ortamı, dil öğretiminin verimini düşürüyor."

K17: "İngilizce öğrenmek istemiyorlar; dersleri zorunluluk olarak görüyorlar."

K21: "Sınav odaklı bir sistemde beceri eğitimi geri planda kalıyor."

K23: "Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını pratiğe dökemiyor, konuşma becerisi gelişmiyor."

K27: "Gramer ağırlıklı bir eğitim olduğu için öğrenciler konuşma ve dinleme becerilerini geliştiremiyor."

K30: "Teknolojik altyapı eksiklikleri, farklı seviyelerdeki öğrencileri aynı anda desteklemeyi zorlaştırıyor."

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Öğretim materyallerinin ve teknolojinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 2 Öğretim Materyallerinin ve Teknolojinin Yeterliliği Hakkında Görüşler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Yetersizlik Kaynaklı Sorunlar	T1	Materyallerin Yetersizliği	K1, K4, K5, K7, K10, K13, K25, K26, K28, K29	10	33.3
	T2	Teknoloji Kullanımı Yetersiz veya Etkin Değil	K14, K24, K30	3	10.0
	T3	Laboratuvar Eksikliği	K6, K12, K20	3	10.0
	T4	Mevcut Materyallerin Ulaşılabilirliği ve Kullanım Zorlukları	K15, K17	2	6.7
Yeterlilik Görüşleri	T1	Materyaller ve Teknoloji Yeterli	K2, K3, K8, K9, K16, K18, K19, K22, K23	9	30.0
Geliştirilebilir Görüşler	T1	Mevcut Olanakların Geliştirilmesi Gerektiği	K3, K11, K30	3	10.0

Öğretim materyallerinin ve teknolojinin yeterliliği hakkında görüşler, genel olarak yetersizlik kaynaklı sorunlar, yeterli olduğunu düşünenler ve geliştirilebilir olduğuna inananlar şeklinde üç ana tema altında toplanabilir.

Yetersizlik kaynaklı sorunlar arasında en çok dile getirilen konu, materyallerin yetersizliği olmuştur. K1'e göre "Okullarda yeterli öğretim materyali bulunmuyor, akıllı tahtalar dışında kullanabileceğimiz teknolojik bir araç yok." Benzer şekilde, K5 "Öğretim materyalleri yeterli değil, öğretmenler bireysel hazırlıklarla eksikleri tamamlamaya çalışıyor." diyerek kaynak eksikliğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra, K14 ve K30 gibi katılımcılar teknoloji kullanımının yetersiz veya etkin olmadığını belirtirken, K6 ve K12 gibi katılımcılar dil laboratuvarı eksikliğinin büyük bir sorun oluşturduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, mevcut materyallerin ulaşılabilirliği ve kullanım zorlukları (K15, K17) öğretmenlerin dersleri daha verimli hale getirmesini zorlaştırmaktadır.

Öte yandan, materyallerin ve teknolojinin yeterli olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. K2 "Şanslı yıllardayız, akıllı tahta ve internet gibi imkanlarımız var." derken, K9 "Sınıf ortamında yeterli materyal bulunuyor." diyerek

mevcut olanakların yeterli olduğunu savunmaktadır. K16 ve K22 gibi katılımcılar ise teknolojik araçlara erişimin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte, mevcut olanakların geliştirilebileceğini düşünenler de vardır. K3'e göre "Öğretim materyalleri geliştirilebilir, teknoloji bu konuda oldukça yeterli." Ancak, K11 ve K30 gibi katılımcılar var olan teknolojik altyapının daha verimli hale getirilmesi ve materyal çeşitliliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, öğretim materyalleri ve teknoloji konusunda öğretmenlerin büyük bir kısmı yetersizliklerden şikâyet ederken, bazıları mevcut imkânları yeterli görmektedir. Bununla birlikte, materyal ve teknoloji kullanımının geliştirilmesi gerektiği konusunda geniş bir fikir birliği bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: *"Okullarda yeterli öğretim materyali olduğunu düşünmüyorum, akıllı tahtalar dışında kullanabildiğimiz teknolojik bir araç yok."*

K3: *"Öğretim materyalleri geliştirilebilir, teknoloji bu konuda oldukça yeterli."*

K6: *"Laboratuvar gerekli."*

K7: *"Öğretim materyalleri yetersiz, bireysel hazırlıklar yapılıyor."*

K12: *"Pek yeterli olduğunu düşünmüyorum, laboratuvarlar gerekli bence."*

K14: *"Öğretim materyalleri ve teknoloji yeterli düzeyde ancak ulaşılabilir değil."*

K16: *"Akıllı tahta ve internet imkanları oldukça yeterli."*

K20: *"Her okulda yabancı dil sınıfı olabilir ama ne yazık ki böyle bir dil laboratuvarı yok okulumuzda."*

K24: *"Öğretmenler kendi çabalarıyla materyal ve teknolojiyi kullanabiliyor sadece."*

K30: *"Teknoloji kullanımı son zamanlarda arttı fakat öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanımı için daha fazla destek sağlanmalı."*

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine “Dil öğretiminde kullanılan altyapının (örneğin, dil laboratuvarları) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 3 Dil Öğretiminde Kullanılan Altyapının Yeterliliği Hakkında Görüşler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Yetersizlik Kaynaklı Sorunlar	T1	Dil Laboratuvarlarının Eksikliği veya Hiç Olmaması	K1, K2, K11, K12, K14, K30	6	20.0
	T2	Mevcut Altyapının Güncel ve İşlevsel Olmaması	K17, K22, K24, K25, K30	5	16.7
	T3	Dil Eğitimi İçin Ayrılan Alanların Yetersizliği	K20, K26, K27, K29	4	13.3
	T4	Genel Olarak Yetersiz Olduğu Görüşü	K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K15, K16, K21, K23, K28	12	40.0
Geliştirilebilir Görüşler	T1	Kısmen Yeterli, Daha İyi Olabilir	K3, K19	2	6.7
Yeterli Görüşler	T1	Altyapının Yeterli Olduğu Görüşü	K18	1	3.3

Dil öğretiminde kullanılan altyapının yeterliliği hakkındaki görüşler, genel olarak yetersizlik kaynaklı sorunlar, geliştirilebilir görüşler ve altyapının yeterli olduğunu düşünenler şeklinde üç ana başlık altında toplanabilir.

Yetersizlik kaynaklı sorunlar içinde en çok dile getirilen problem, dil laboratuvarlarının eksikliği veya hiç olmaması olmuştur. K1'e göre "Çalıştığım hiçbir okulda dil laboratuvarı yok." Benzer şekilde, K2 "Dil laboratuvarı olan bir okul henüz görmedim." diyerek bu eksikliğe dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, mevcut altyapının güncel ve işlevsel olmaması (K17, K22, K24, K25, K30) öğretmenlerin teknolojiyi verimli kullanmasını engellemektedir. K20 ve K26 gibi katılımcılar dil eğitimi için ayrılan alanların yetersiz olduğunu dile getirirken, K4, K5, K6, K7, K8, K9 gibi birçok katılımcı genel olarak altyapının tamamen yetersiz olduğu görüşündedir.

Öte yandan, altyapının kısmen yeterli olduğunu ancak geliştirilmesi gerektiğini düşünenler de vardır. K3'e göre "Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum, ancak daha iyi olabilir." Benzer şekilde, K19 "Altyapı belirli düzeyde yeterli olsa da eksiklikler giderilirse daha verimli hale gelir." diyerek bu duruma dikkat çekmiştir.

Son olarak, altyapının yeterli olduğunu düşünen az sayıda katılımcı bulunmaktadır. K18 "Evet, yeterli." diyerek mevcut durumu yeterli görmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı dil öğretimi için gerekli altyapının yetersiz olduğunu ve özellikle dil laboratuvarları eksikliğinin büyük bir sorun yarattığını belirtmektedir. Altyapının güncellenmesi, okullarda dil laboratuvarlarının oluşturulması ve teknolojik imkanların daha erişilebilir hale getirilmesi gerektiği yönünde ortak bir görüş bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: "Çalıştığım hiçbir okulda dil laboratuvarı yok."

K2: "Dil laboratuvarı olan bir okul henüz görmedim."

K3: "Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum."

K5: "Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum."

K11: "Laboratuvarlar eskiden daha çoktu, şimdi yok."

K12: "Hayır, sadece seçme okullarda var."

K14: "Hayır, her okulda olması gerektiğini düşünüyorum."

K17: "Hayır, bazen tahtalar bile sağlıklı çalışmıyor."

K19: "%70 yeterli, fakat daha iyi olabilir."

K30: "Çoğu okulda dil laboratuvarı ya yok ya da yetersiz donanımlı. Var olan altyapı da genellikle güncel teknolojiye ayak uyduramıyor."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine “Sınıf mevcutları yabancı dil öğretimini nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 4 Sınıf Mevcutlarının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Olumsuz Etkiler	T1	Kalabalık Sınıfların Verimi Düşürmesi	K1, K4, K5, K6, K9, K13, K21, K22, K26, K27, K28	10	33.3
	T2	Öğrencilerin Derse Katılımının ve Söz Hakkının Azalması	K3, K7, K8, K12, K14, K18, K23, K30	8	26.7
	T3	Konuşma ve Pratik Süresinin Yetersiz Olması	K8, K18, K25, K30	4	13.3
	T4	Gürültü Seviyesinin Artması	K3, K14	2	6.7
Öneriler ve Çözüm Önerileri	T1	Sınıf Mevcudunun Az Olması Gerektiği (20 Kişiyi Geçmemeli)	K2, K10, K11, K15, K19	5	16.7
	T2	Daha Az Mevcuda Sahip Sınıflarda Teknoloji Kullanımı Daha Verimli Olur	K24	1	3.3
Nötr ve Karşıt Görüşler	T1	Mevcut Durumun Sorun Teşkil Etmediği Görüşü	K17, K29	2	6.7

Sınıf mevcutlarının yabancı dil öğretimine etkisi genel olarak olumsuz etkiler, öneriler ve çözüm yolları, nötr ve karşıt görüşler şeklinde üç ana başlık altında değerlendirilmektedir.

Olumsuz etkiler içinde en çok dile getirilen sorun, kalabalık sınıfların verimi düşürmesi olmuştur. K1'e göre "Kalabalık sınıflar, her etkinliği yapamamaya neden oluyor." Benzer şekilde, K5 "Sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi zorlaştırıyor." diyerek öğrenci yoğunluğunun eğitimi olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin derse katılımının ve söz hakkının azalması (K3, K7, K8, K12, K14, K18, K23, K30) dil öğrenim sürecinde önemli bir engel olarak görülmektedir. K12'ye göre "Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeterli söz hakkı vermek mümkün olmuyor." Öte yandan, konuşma ve pratik süresinin yetersiz

olması (K8, K18, K25, K30) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini zorlaştırırken, K3 ve K14 gibi katılımcılar kalabalık sınıflarda gürültü seviyesinin artarak dersin verimini düşürdüğünü ifade etmektedir.

Bu sorunlara yönelik öneriler ve çözüm yolları da dile getirilmiştir. K2 ve K19 gibi katılımcılar, "Sınıf mevcudu 20 kişiyi geçmemeli, aksi halde verimli bir dil eğitimi sağlamak zorlaşıyor." diyerek, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, K24 "Daha az öğrenci bulunan sınıflarda teknoloji kullanımı daha verimli olur." diyerek, öğrenci sayısının azalmasının teknolojik araçların kullanımına da katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Bunun yanında, mevcut durumun sorun teşkil etmediğini düşünenler de bulunmaktadır. K17 ve K29 gibi katılımcılar, sınıf mevcutlarının dil öğretimi açısından büyük bir problem yaratmadığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı kalabalık sınıfların dil öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmekte ve bu durumun öğrencilerin derse katılımını, konuşma pratiğini ve bireysel ilgiyi azalttığını belirtmektedir. Bu nedenle, sınıf mevcutlarının azaltılması ve dil eğitime daha uygun bir ortam sağlanması gerektiği yönünde ortak bir görüş bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: *"Kalabalık sınıflar, her etkinliği yapamamaya neden oluyor."*

K3: *"Yabancı dil eğitimi karşılıklı ve sürekli iletişim halinde olmayı gerektirir, ancak kalabalık sınıflarda gürültü artıyor ve eşit söz hakkı verilemiyor."*

K5: *"Sınıf mevcudunun fazla olması olumsuz etkiler."*

K8: *"Sınıf mevcudunun yüksek olması, özellikle konuşma alanında öğrencilere yeterli zaman tanımıyor."*

K12: *"Kalabalık sınıflarda öğrencilere yeterli söz hakkı vermek mümkün olmuyor."*

K14: "Kalabalık sınıflarda her öğrencinin derse katılımı mümkün olmayabiliyor, ayrıca sınıf içi gürültü problemi yaşıyor."

K15: "Başarıyı olumsuz etkiliyor, 20 kişiyi geçmemeli ve öğretmen öğrencilere bireysel ilgilenme şansı elde etmeli."

K20: "Öğrenci sayısı ne kadar az olursa, kişi başına düşen zaman artar ve dolayısıyla daha verimli bir eğitim öğretim yapılabilir."

K25: "Konuşma ve pratik üzerine eğitim verilmesi için sınıf mevcutları daha az olmalıdır."

K30: "Kalabalık sınıflar bireysel dil pratiğini zorlaştırıyor. Öğretmen, her öğrenciyle yeterince ilgilenemediği için öğrenme hızı yavaşlıyor."

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Öğrencilerin motivasyon düzeyleri hakkında gözlemlerinizi nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 5. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Hakkında Gözlemler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Düşük Motivasyon Nedenleri	T1	Genel Olarak Düşük Motivasyonun Olduğu Görüşü	K2, K4, K7, K19, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29	10	33.3
	T2	Meslek Liselerinde Motivasyon Eksikliği	K1, K15	2	6.7
	T3	Ders Geçme Odaklı ve Zorunluluk Algısı	K5, K23	2	6.7
	T4	Dış Çevre ve Aile Desteğinin Yetersiz Olması	K12, K19, K20	3	10.0
	T5	Gramer Ağırlıklı Eğitim Nedeniyle Motivasyon Kaybı	K23, K25	2	6.7
	T6	Pandemi Sonrası Motivasyon Düşüklüğü	K29	1	3.3
Motivasyonu Etkileyen Faktörler	T1	Hevesli ve İlgili Öğrencilerin Daha Yüksek Motivasyona Sahip Olması	K3, K14, K16, K30	4	13.3
	T2	Teknoloji, Online Oyunlar ve Dış Etkilerin Etkisi	K2, K18	2	6.7
	T3	Sosyoekonomik Duruma Bağlı Değişkenlik	K13	1	3.3
Geliştirilebilir veya Olumlu Gözlemler	T1	Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmak İçin Öğretmenin Rolü	K6	1	3.3
	T2	Kız Öğrencilerin Motivasyonunun Daha Yüksek Olduğu Görüşü	K9	1	3.3
	T3	Motivasyonun Geçmiş Dil Deneyimleriyle Bağlantılı Olması	K17, K21	2	6.7
	T4	Son Yıllarda Motivasyonun Daha İyi Olması	K10	1	3.3

Öğrencilerin motivasyon düzeyleri hakkında gözlemler, genel olarak düşük motivasyon nedenleri, motivasyonu etkileyen faktörler ve geliştirilebilir ya da olumlu gözlemler şeklinde üç ana tema altında incelenmektedir.

Düşük motivasyon nedenleri içerisinde, genel olarak öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ilgisinin düşük olduğu belirtilmiştir. K2'ye göre "Öğrencilerin motivasyonlu olduğunu söyleyemeyeceğim. Artık çocukların amaç ve hedefleri yok." Benzer şekilde, K4 ve K7 gibi katılımcılar da genel olarak motivasyon eksikliğinin yaygın olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, meslek liselerinde okuyan öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşadığı (K1, K15) ifade edilmiştir. K5 ve K23 gibi katılımcılar, öğrencilerin dil öğrenimini sadece ders geçme odaklı gördüklerini ve bunu bir zorunluluk olarak algıladıklarını belirtmiştir. Ayrıca, aile ve çevresel desteğin eksik olması (K12, K19, K20) motivasyon kaybına sebep olmaktadır. K23 ve K25 gibi katılımcılar, gramer ağırlıklı eğitim sisteminin öğrencilerin dil öğrenme isteğini azalttığını dile getirirken, K29'a göre pandemi sonrası öğrencilerin derslere ilgisinin önemli ölçüde azaldığı belirtilmiştir.

Motivasyonu etkileyen faktörler arasında, hevesli ve ilgili öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu (K3, K14, K16, K30) vurgulanmıştır. K3'e göre "Hevesli öğrenciler dil öğreniminde daha aktif rol alıyor, bu da derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlıyor." Ayrıca, teknoloji ve online oyunlar gibi dış etkenlerin (K2, K18) bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratabileceği ifade edilmiştir. K13 ise sosyoekonomik durumun öğrencilerin motivasyon seviyelerinde farklılıklara yol açtığını belirtmiştir.

Geliştirilebilir ya da olumlu gözlemler içinde, öğretmenin rolünün önemine dikkat çekilmiştir. K6'ya göre "Öğrencileri motive etmek için öğretmenin sürekli bir çaba göstermesi gerekiyor." Ayrıca, K9'un ifadesine göre, kız öğrenciler genellikle yabancı dil öğrenmeye daha yatkın ve motive olmaya daha açıktır. K17 ve K21, motivasyonun geçmiş dil deneyimleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu, K10 ise son yıllarda öğrencilerin motivasyon seviyesinin arttığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin motivasyon eksikliği büyük ölçüde dersin zorunlu bir alan olarak görülmesinden, gramer ağırlıklı yabancı dil öğretim programından ve çevresel desteğin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin motive edici yaklaşımları, teknoloji destekli yöntemler ve öğrencinin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler, motivasyonu artırmada etkili olabilecektir.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K1: "Meslek lisesinde öğrenciler meslek odaklı çalıştıkları için motivasyonları düşük. Meslek hayatlarında dile ihtiyaç duyacaklarını göz ardı ediyorlar."

K2: "Öğrencilerin motivasyonlu olduğunu söyleyemeyeceğim. Artık çocukların amaç ve hedefleri yok. Dil öğrenmeye karşı istekli olan öğrenci sayısını az buluyorum."

K5: "Öğrencilerin motivasyon düzeyleri sadece ders geçme olarak gördüklerini düşünüyorum."

K7: "İlgisi olmayan sınıflarda motivasyon sıkıntısı yaşıyor."

K12: "Aile yabancı dil konusunda ilgili ise çocuklarda da bu motivasyon olabiliyor."

K14: "İlgili öğrenci gerçekten motivasyon sahibi oluyor fakat ön yargısı olan, isteksizliği olan öğrencilerde motivasyon düşüklüğü var."

K16: "Altyapısı olan öğrenciler daha istekliler."

K18: "Teknoloji ve online oyunlara ilgisi olan öğrencilerin motivasyonu diğerlerine oranla yüksek."

K22: "Genelde düşük motivasyon var, öğrenciler dışsal güdülemeye ihtiyaç duyuyorlar."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Öğrencilerin dil öğrenme düzeyleri arasındaki farklar hakkındaki düşünceleriniz nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 6 Öğrencilerin Dil Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklar Hakkında Görüşler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Öğrenciler Arasındaki Seviyelerin Farklılığı	T1	Öğrenciler Arasında Büyük Seviye Farkları Bulunması	K1, K2, K4, K5, K10, K22, K28, K30	8	26.7
	T2	Farklılıkların Öğrenme Sürecini Yavaşlatması	K3, K12, K15, K17, K19, K30	6	20.0
	T3	Okul Türüne Göre Farklılıklar	K6, K9, K10, K26	4	13.3
Seviye Farklılıklarının Sebepleri	T1	Önceki Eğitim ve Aile Düzeyinin Etkisi	K7, K18, K20, K23, K25, K27	6	20.0
	T2	Kültürel ve Sosyoekonomik Faktörler	K11, K12	2	6.7
	T3	Kız Öğrencilerin Daha Başarılı Olması	K16	1	3.3
Öneriler ve Çözüm Yolları	T1	Seviye Sınıflarının Oluşturulması Gerektiği	K14, K15, K17	3	10.0

Öğrencilerin dil öğrenme düzeyleri arasındaki farklar, genel olarak öğrenciler arasındaki seviyelerin farklılığı, seviye farklılıklarının sebepleri ve öneriler ile çözüm yolları temaları altında ele alınmaktadır.

Öğrenciler arasındaki seviyelerin farklılığı, dil öğrenme sürecinde önemli bir engel olarak görülmektedir. K1'e göre "Öğrenciler arasında büyük seviye farkları var, lisede olmalarına rağmen ilkokul seviyesinde olanlar bile mevcut." Benzer şekilde, K5 ve K22 gibi katılımcılar da öğrenciler arasındaki büyük seviye farklarının eğitim sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir. K3, K12 ve K15 gibi katılımcılar ise bu farklılıkların öğrenme sürecini yavaşlattığını vurgulayarak, K30'un ifadesiyle "Farklı öğrenme hızlarına uyum sağlamak için bireysel veya küçük grup etkinliklerine ihtiyaç duyuluyor." görüşüne dikkat çekmiştir.

Seviye farklılıklarının sebepleri arasında en çok belirtilen faktör, önceki eğitim süreci ve aile düzeyinin etkisi olmuştur (K7, K18, K20, K23, K25, K27). K7'ye göre "İlkokuldan ve ortaokuldan gelen temellerin yeterli olmaması, öğrenciler arasında büyük farklar yaratıyor." Bunun yanı sıra, kültürel ve sosyoekonomik faktörler (K11,

K12) de öğrenme düzeylerini doğrudan etkileyen unsurlar arasında gösterilmektedir. K16 ise kız öğrencilerin dil öğrenme konusunda genellikle daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Bu sorunların çözümü için katılımcılar tarafından bazı öneriler ve çözüm yolları da sunulmuştur. K14, K15 ve K17 gibi katılımcılar, "Öğrencilerin seviyelerine göre ayrılmış sınıflar oluşturulmalı, böylece daha homojen bir eğitim ortamı sağlanabilir." diyerek seviye sınıflarının oluşturulması gerektiğini savunmuştur.

Sonuç olarak, öğrenciler arasındaki dil öğrenme düzeyi farkları büyük bir sorun olarak görülmekte ve bu farkların, önceki eğitim süreci, sosyoekonomik durum ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu nedenle, seviye sınıflarının oluşturulması ve bireysel destek programlarının artırılması gibi çözümler önerilmektedir.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K3: *"Dil öğrenme düzeyleri arasındaki farklar çok açık olduğunda öğrenme hızını etkileyebiliyor. Aralarındaki rekabet durumu, düşük seviyedeki öğrencilerin şevkini kırıyor."*

K7: *"İlkokuldan ve ortaokuldan gelen öğrencilerin temellerinin yeterli olmaması, seviye farklılıklarını artırıyor."*

K10: *"Okul türüne göre dil öğrenme seviyeleri farklılık gösteriyor."*

K12: *"Öğrenciler çocukluklarından itibaren farklı kültürel ve eğitim seviyelerine sahip çevrelerde yetişiyor. Bu yüzden farklı seviyeleri aynı sınıfta birleştirmek zor."*

K15: *"Seviye sınıfları yapılamadığı için seviyesi yüksek ve düşük öğrenciler aynı sınıfta oluyor, bu da yetenekli öğrencilerin gelişim imkanlarını kısıtlıyor."*

K18: *"Öğrencinin yetiştiği aile ortamı ve ilgi alanları, dil öğrenme düzeylerini doğrudan etkiliyor."*

K23: "Ana diline tam olarak hakim olmayan öğrenciler, yabancı dil öğrenirken daha fazla zorlanıyor."

K30: "Seviyeler arasındaki fark, özellikle kalabalık sınıflarda öğretimi zorlaştırıyor. Farklı öğrenme hızlarına uyum sağlamak için bireysel veya küçük grup etkinliklerine ihtiyaç duyuluyor."

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Velilerin dil öğrenim sürecine katkısı ve ilgisi ne düzeydedir? Bunun etkileri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 7 Velilerin Dil Öğrenim Sürecine Katkısı ve Etkileri

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Velilerin Yetersiz Katkısı ve Olumsuz Etkileri	T1	Velilerin Genel Olarak İlgisiz veya Katkısız Olması	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K12, K21, K25, K27, K29	11	36.7
	T2	Velilerin Eğitim ve Kültür Seviyesine Bağlı Farklılıklar Göstermesi	K10, K11, K19, K20	4	13.3
	T3	Velilerin Dil Bilmemesi Nedeniyle Yetersiz Kalması	K8, K16, K20, K27	4	13.3
	T4	Velilerin Dil Öğrenimini Önemsememesi	K12, K17, K24	3	10.0
Olumlu Katkılar ve Destekleyici Veliler	T1	Velisi İlgili Olan Öğrencilerin Daha Motive ve Başarılı Olması	K2, K14, K18, K22, K30	5	16.7
	T2	Velilerin Çocuklarını Yönlendirmesi ve Destek Sağlaması	K3, K15, K16, K23	4	13.3
Geliştirilebilir Görüşler	T1	Son Yıllarda Velilerin Dile Daha Fazla Önem Vermeye Başlaması	K26	1	3.3

Velilerin dil öğrenim sürecine katkısı ve etkileri, genel olarak yetersiz katkı ve olumsuz etkiler, olumlu katkılar ve destekleyici veliler, geliştirilebilir görüşler olmak üzere üç ana tema altında değerlendirilmektedir.

Velilerin yetersiz katkısı ve olumsuz etkileri kapsamında, birçok katılımcı velilerin genel olarak ilgisiz veya katkısız olduğunu belirtmektedir. K1'e göre "Öğrenim sürecine katkı gösteren velilerimiz yok, aile içinde dil öğrenimine önem verilmediği için öğrenciler de önem vermiyor." Benzer şekilde, K5 ve K6 gibi katılımcılar da velilerin yeterli desteği sağlamadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, velilerin eğitim ve kültür seviyelerine bağlı olarak farklı tutumlar sergilediği de belirtilmiştir (K10, K11, K19, K20). K20'ye göre "Velilerin eğitim seviyeleri düşük olduğunda, çocuklarına yabancı dil konusunda yeterli desteği sunamıyorlar." Ayrıca, bazı katılımcılar velilerin yabancı dil bilmemesi nedeniyle çocuklarına yardımcı olamadığını (K8, K16, K20, K27) ve dil öğrenimini önemsemediklerini (K12, K17, K24) dile getirmiştir.

Buna karşılık, olumlu katkılar sağlayan ve destekleyici veliler de bulunmaktadır. K2'ye göre "Eğer veli gerçekten dil öğrenmeyi sever ve desteklerse, çocuk da bundan etkileniyor ve daha motive oluyor." K14, K18 ve K30 gibi katılımcılar da velisi ilgili olan öğrencilerin daha motive ve başarılı olduğunu gözlemlediklerini belirtmiştir. K3 ve K15 gibi katılımcılar ise velilerin çocuklarını yabancı dil öğrenmeye yönlendirmesinin, onların başarısını olumlu etkilediğini vurgulamıştır.

Son olarak, geliştirilebilir görüşler kapsamında, K26 "Son yıllarda veliler yabancı dile daha fazla önem vermeye başladı." diyerek, velilerin bilinçlenmesiyle birlikte dil öğrenim sürecine olan katkılarının artabileceğini ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında, velilerin büyük bir kısmının yabancı dil öğrenimine yeterince katkı sağlamadığı ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmektedir. Ancak, bilinçli ve ilgili velilerin desteğiyle öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. Velilerin sürece daha fazla dahil edilmesi için yabancı dilin önemini anlatan bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K5: "Veliler yeterli destek sağlamıyor, bu yüzden öğrenciler de dil öğrenimine gereken ilgiyi göstermiyor."

K8: "Velilerin çoğu yabancı dil bilgisine sahip değil, bu yüzden olumlu etkileri çok az."

K10: "Velilerin eğitim düzeyine göre ilgileri farklılık gösteriyor."

K12: "Pek ilgili olduklarını söyleyemem, bu da çocuklara olumsuz yansıyor."

K14: "Dil öğreniminde veli desteği çok önemlidir. İlgili veli ile işbirliği yapıldığında öğrencinin başarısı da artıyor."

K16: "Yabancı dil bilen veliler, çocuklarına küçük yaşlardan itibaren pratik yapma imkanı sunduğunda, öğrencilerin ilgisi ve başarısı artıyor."

K19: "Eğitim düzeyi yüksek olan veliler daha ilgili oluyor ve öğrenme sürecine katkı sağlamaya çalışıyor."

K23: "Bazı veliler, dil eğitiminin çocuğunun ileriki hayatında çok önemli olacağını düşündüğü için her türlü desteği veriyor."

K30: "İlgili velilerin çocukları daha motive ve başarılı oluyor. Evde destek sağlayan veliler, öğrencilerin öğrenme hızını olumlu etkiliyor."

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Mesleki gelişim açısından yeterli destek alıyor musunuz? Yeterli değilse, eksiklikleri nasıl giderirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 8 Mesleki Gelişim Açısından Yeterli Destek ve Eksikliklerin Giderilmesi

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Yetersiz Destek Alanlar	T1	Hiç Destek Almayanlar	K1, K6, K7, K11, K15, K19, K21, K25, K27, K28	10	33.3
	T2	Destek Eksikliğini Bireysel Çabalarla Gidermeye Çalışanlar	K1, K3, K14, K20, K21, K30	6	20.0
	T3	Daha Fazla Hizmet İçi Eğitim ve Seminer İsteyenler	K3, K10, K12, K14, K15, K17, K19	7	23.3
	T4	Devlet Destekli Eğitimlerin Yetersizliği	K4, K16, K17, K23, K24	5	16.7
Yeterli Destek Alanlar	T1	Mevcut Eğitimleri ve Seminerleri Yeterli Görenler	K2, K5, K8, K9, K13, K18, K22, K26, K29	9	30.0

Mesleki gelişim açısından yeterli destek ve eksikliklerin giderilmesi konusunda öğretmenlerin görüşleri genel olarak yetersiz destek alanlar ve yeterli destek alanlar şeklinde iki ana tema altında toplanmaktadır.

Yetersiz destek alanlar içinde, öğretmenlerin büyük bir kısmı hiç mesleki destek almadıklarını belirtmektedir. K1'e göre "Mesleki gelişim açısından hiçbir destek almıyorum." Benzer şekilde, K6, K7 ve K11 gibi katılımcılar da eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeterli kaynak sağlanmadığını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, bazı öğretmenler eksiklikleri bireysel çabalarla gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir (K1, K3, K14, K20, K21, K30). K3'e göre "Güncel kalabilmek için kendi çabamla araştırmalar yapıyor ve farklı kaynakları takip ediyorum." Bununla birlikte, birçok katılımcı daha fazla hizmet içi eğitim ve seminer düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir (K3, K10, K12, K14, K15, K17, K19). K12'ye göre "Periyodik aralıklarla daha fazla hizmet içi seminer düzenlenmeli." Ayrıca, devlet destekli eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar (K4, K16, K17, K23, K24), öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde yalnız bırakıldığını belirtmiştir. Diğer taraftan, mevcut eğitimleri ve seminerleri yeterli gören öğretmenler de bulunmaktadır. K2'ye göre "Şu an için yeterli destek alıyorum." Benzer şekilde, K8, K9 ve K18 gibi katılımcılar, mevcut sistemin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı mesleki gelişim açısından yeterli destek alamadıklarını ve eksiklikleri kendi çabalarıyla gidermeye çalıştıklarını dile getirmektedir. Bu durumun önüne geçmek için daha fazla hizmet içi eēitim, devlet destekli seminerler ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen programların artırılması gerektiēi konusunda genel bir fikir birliēi bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelere ařaēıda yer verilmiştir.

K1: *"Almıyorum, zmrelerimle iřbirliēi yaparak ve sosyal medyayı takip ederek gideriyorum."*

K3: *"Yeterli destek aldığımı düşünmüyorum, güncel kalabilmek için hizmet içi seminerlerin olması katkı saēlayabilirdi."*

K6: *"Hayır, ancak yerel seminerlerle bu eksiklik giderilebilir."*

K10: *"İnteraktif etkinlikler artırılmalı, halk eēitimler aracılığıyla kurslar açılabilir."*

K12: *"Yeterli destek aldığımızı sanmıyorum, periyodik aralıklarla hizmet içi seminerler daha fazla düzenlenmeli."*

K16: *"Milli Eēitim Bakanlığının verdiēi eēitimlere ek olarak interaktif eēitimlere katılınabilir."*

K17: *"Bakanlığın hizmet içi kursları birçok konuda yeterli olsa da, kısa süreliğine de olsa yurt dışı tecrübesi saēlanmalı."*

K20: *"Devlet destekli herhangi bir destek almıyorum, eksiklikleri sosyal medya, yabancı dil platformları, filmler ve kitaplar üzerinden tamamlamaya çalışıyorum."*

K25: *"Yerel destek verilmemektedir, öğretmenler gereksinimlerini kendisi karşılamaktadır."*

K30: *"Mesleki gelişim için yeterli fırsat her zaman sunulmuyor. Eksiklikleri, evrimii kurslar, seminerler ve meslektaşlarla iřbirliēi yaparak gideriyorum."*

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine “Yabancı dil öğretim programının yabancı dil öğretimine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 9 Yabancı dil öğretim programının Yabancı Dil Öğretimine Uygunluğu Hakkında Görüşler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Yabancı Dil Öğretim Programının Yetersizliği	T1	Genel Olarak Uygun Olmadığı Görüşü	K1, K2, K5, K6, K8, K9, K12, K13, K16, K19, K24, K25, K26, K27, K28, K29	16	53.3
	T2	Gramer Ağırlıklı Olması Nedeniyle Yetersiz Görülmesi	K10, K14, K15, K23, K30	5	16.7
	T3	Ders Saatlerinin Yetersiz Olması	K11, K17, K20	3	10.0
	T4	Öğrencilerin Seviyelerine ve Ülke Gerçeklerine Uygun Olmaması	K2, K3, K7, K12, K19, K20, K30	7	23.3
Kısmen Uygun veya Geliştirilebilir Görüşler	T1	Kısmen Uygun Olduğu ve Güncellenmesi Gerektiği Görüşü	K4, K17, K19, K30	4	13.3

Yabancı dil öğretim programının yabancı dil öğretimine uygunluğu hakkında görüşler, genel olarak yabancı dil öğretim programının yetersizliği ve eksiklikleri ile kısmen uygun veya geliştirilebilir görüşler şeklinde iki ana tema altında toplanmaktadır.

Yabancı dil öğretim programının yetersizliği konusunda birçok katılımcı, yabancı dil öğretim programının yabancı dil öğretimi için yeterli olmadığını belirtmiştir. K1'e göre "Meslek liseleri için yabancı dil öğretim programının uygun olduğunu düşünmüyorum." Benzer şekilde, K5 ve K9 gibi katılımcılar da genel olarak yabancı dil öğretim programının dil öğretimine yeterince katkı sağlamadığını ifade etmiştir. En sık dile getirilen sorunlardan biri ise gramer ağırlıklı olması nedeniyle

yabancı dil öğretim programının yetersiz görülmesidir (K10, K14, K15, K23, K30). K14'e göre " yabancı dil öğretim programının çok ağır, öğrencinin dikkatini ve hevesini dağıtacak kadar fazla dil bilgisi içeriği var."

Bunun yanı sıra, ders saatlerinin yetersiz olması (K11, K17, K20) da önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. K11, "Yabancı dil için haftada 8 saat olmalı, mevcut ders süresi kesinlikle yeterli değil." diyerek mevcut sürenin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, yabancı dil öğretim programının öğrencilerin seviyelerine ve ülke gerçeklerine uygun olmaması (K2, K3, K7, K12, K19, K20, K30) öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen bir başka problem olmuştur. K3'e göre "Bazı sınıf düzeylerinde yabancı dil öğretim programı karmaşık ve ağır, öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilmesi gerekiyor."

Bununla birlikte, yabancı dil öğretim programının kısmen uygun olduğunu ve güncellenmesi gerektiğini düşünen öğretmenler de vardır (K4, K17, K19, K30). K17'ye göre "Yabancı dil öğretim programının CEFR tabanlı olduğu için uygun gibi görünse de, ders saatleri yetersiz olduğu için kazanımlara tam olarak ulaşamıyor."

Genel olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı yabancı dil öğretim programının yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını, özellikle gramer ağırlıklı yapısının ve ders saatlerinin yetersizliğinin büyük bir engel oluşturduğunu düşünmektedir. Öğrenci seviyelerine daha uygun, konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla ağırlık veren, pratik kullanım odaklı bir yabancı dil öğretim programının oluşturulması gerektiği yönünde genel bir görüş birliği bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: *"Meslek Lisesi'ne uygun olduğunu düşünmüyorum."*

K2: *"Hayır, seviyeler farklı olduğu için yabancı dil öğretim programı yeterli değil."*

K3: *" Yabancı dil öğretim programı, özellikle bazı sınıf düzeylerinde karmaşık ve nispeten ağır."*

K10: *"Yeterli değil, gramer çok ağırlıklı."*

K12: "Yabancı dil öğretim programı, ülke gerçekleriyle pek örtüşmüyor."

K14: "Kesinlikle yabancı dil öğretim programı çok ağır, öğrencinin dikkatini ve hevesini dağıtacak kadar fazla gramer konusu mevcut."

K17: "Yabancı dil öğretim programının CEFR tabanlı olduğu için uygun gibi görünse de, sınıf seviyelerine uygun kazanımlara erişmek için yeterli ders saati yok."

K20: "Bazı sınıf seviyelerinde çok fazla konu kazanımı var, ancak ders saati yetersiz olduğu için yine de yeterli değil."

K23: "Öğrenciler öğrendiklerini fiili olarak kullanmakta zorlanıyor."

K30: "Yabancı dil öğretim programının bazı yönleri yabancı dil öğretimine uygun olsa da, genel olarak gerçek hayat becerilerini kazandırmada yetersiz kalıyor."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Yabancı dil öğretim programının Olumlu yanları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 10 Yabancı Dil Öğretim Programının Olumlu Yönleri

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
İçerik ve Yapı	T1	Konu Sıralamasının Uygunluğu	K1	1	3.3
	T2	Günlük Hayatta Kullanılabilir Konular İçermesi	K3, K14, K18, K30	4	13.3
	T3	Ülke Genelinde Birlik Sağlaması ve Bilimsel Bilgi İçermesi	K23, K24	2	6.7
Gramer ve Dil Becerileri	T1	Gramer Açısından Yeterli Olması	K10, K16	2	6.7
	T2	Eskiye Göre Gramerin Azaltılmış Olması	K7, K8	2	6.7
	T3	Dört Temel Dil Becerisine Odaklanması (Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma)	K30	1	3.3
Öğretmen ve Öğrenci Destekleri	T1	Öğretmene Yol Gösterici Olması	K20	1	3.3
	T2	Öğrencilerin Öz güvenini Artırması	K22	1	3.3
Erişilebilirlik ve Kaynaklar	T1	Ders Kitapları ve Araç Gereçlerin Bakanlık Tarafından Sağlanması	K12	1	3.3
	T2	Geniş İçerik Yelpazesine Sahip Olması	K25	1	3.3
Görüş Bildirmeyen veya Olumlu Yanı Olmadığını Düşünenler	T1	Yabancı Dil Öğretim Programında Olumlu Yan Bulamayanlar	K6, K15, K27, K28	4	13.3
	T2	Görüş Belirtmeyenler	K4, K13, K21, K26, K29	5	16.7

Yabancı dil öğretim programının olumlu yönleri, genel olarak içerik ve yapı, gramer ve dil becerileri, öğretmen ve öğrenci destekleri, erişilebilirlik ve kaynaklar temaları altında değerlendirilmektedir. Ancak bazı katılımcılar yabancı dil öğretim

programında olumlu bir yön göremediklerini veya görüş belirtmek istemediklerini ifade etmiştir.

İçerik ve yapı açısından, yabancı dil öğretim programının konu sıralamasının uygun olduğu (K1) ve günlük hayatta kullanılabilir konular içerdiği belirtilmiştir (K3, K14, K18, K30). K3'e göre " yabancı dil öğretim programının öğrencilerin günlük hayatta iletişimi rahat sağlayabileceği konular mevcut." Ayrıca, yabancı dil öğretim programının ülke genelinde birlik sağladığı ve bilimsel bilgi içerdiği görüşü dile getirilmiştir (K23, K24).

Gramer ve dil becerileri açısından, yabancı dil öğretim programının gramer konusunda yeterli olduğu (K10, K16) belirtilmiştir. K7 ve K8'e göre, "Eskiye göre gramer yükü azaltılmış olsa da hâlâ geliştirilmesi gereken noktalar var." Bunun yanında, K30 " yabancı dil öğretim programı dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) odaklanıyor." diyerek içerik çeşitliliğine dikkat çekmiştir.

Öğretmen ve öğrenci destekleri açısından, K20'ye göre " yabancı dil öğretim programı, öğretmene yol gösterici nitelikte." K22 ise "Öğrencilerin özgüvenini artıran bir yapıya sahip olduğunu düşünüyorum." diyerek yabancı dil öğretim programının öğrenci motivasyonu açısından olumlu bir katkısı olduğunu ifade etmiştir.

Erişilebilirlik ve kaynaklar açısından, ders kitapları ve araç gereçlerin Bakanlık tarafından sağlanması olumlu bir yön olarak değerlendirilmiştir (K12). Ayrıca, K25 " yabancı dil öğretim programının geniş bir içerik yelpazesine sahip olması avantaj sağlıyor." diyerek içerik çeşitliliğine vurgu yapmıştır.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar yabancı dil öğretim programında herhangi bir olumlu yan bulamadıklarını (K6, K15, K27, K28) ifade ederken, bazıları ise bu konuda görüş bildirmemiştir (K4, K13, K21, K26, K29).

Genel olarak, yabancı dil öğretim programının içerik ve erişilebilirlik açısından bazı olumlu yönleri olduğu düşünülse de, çalışma grubunun önemli bir kısmı hâlâ geliştirilmesi gerektiğini ve bazı temel eksiklikler barındırdığını belirtmektedir. Özellikle daha pratik ve öğrenci odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K1: "Konu sıralaması uygun."

K2: "Gelecek açısından önemli ve olumlu etkileri var."

K3: "Günlük hayatta iletişimi rahat sağlayıp kendilerini ifade edebildikleri konular mevcut."

K7: "Olumlu yönü, eskiye göre gramerin azaltılmış olması."

K9: "Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunma imkanı veriyor."

K12: "Ders kitaplarının ve araç gereçlerin Bakanlık tarafından karşılanması güzel."

K14: "Bazı konular günlük hayata entegre edilebiliyor, dolayısıyla öğrencinin ilgisini çekiyor."

K16: "Gramer konusunda yeterli."

K20: "Öğretmene yol göstericiliğı açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum."

K30: "Bazı yabancı dil öğretim programının hedefleri, dil öğreniminin temel becerilerine odaklanıyor. Öğrencilerin dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmeyi amaçlıyor."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "yabancı dil öğretim programının olumsuz yanları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 11 Yabancı Dil Öğretim Programının Olumsuz Yönleri

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Öğrenci Seviyelerine Uygun Olmaması	T1	Öğrenci Profillerine ve Seviyelerine Uygun Olmaması	K1, K12, K17, K30	4	13.3
	T2	Yabancı Dil Öğretim Programının Fazla Yoğun ve Ağır Olması	K13, K14, K19, K20, K21, K26	6	20.0
Pratik Eksikliği ve Kullanılabilirlik Sorunları	T1	Pratik Yapma ve Günlük Kullanım İmkânının Olmaması	K9, K10, K16, K24, K25, K30	6	20.0
	T2	Gramer Ağırlıklı Olması	K23, K27, K28	3	10.0
Kaynak ve Ders Saati Sorunları	T1	Ders Saatlerinin Yetersiz Olması	K6, K20, K29	3	10.0
	T2	Ek Kaynak ve Okuma Kitabı Sağlanamaması	K6, K15	2	6.7
Yabancı Dil Öğretim Programının Geliştirilmesi Gerekliği Görüşü	T1	Yabancı Dil Öğretim Programının Daha Sade ve İşlevsel Hale Getirilmesi	K3, K19	2	6.7
Görüş Belirtmeyenler veya Eksik Görenler	T2	Belirli Bir Görüş Bildirmeyenler	K4, K7, K8, K11, K18, K22	6	20.0

Yabancı dil öğretim programının olumsuz yönleri, genel olarak öğrenci seviyelerine uygun olmaması, pratik eksikliği ve kullanılabilirlik sorunları, kaynak ve ders saati eksiklikleri, yabancı dil öğretim programının geliştirilmesi gerektiği görüşü ve görüş belirtmeyenler temaları altında değerlendirilmektedir.

Öğrenci seviyelerine uygun olmaması, öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen bir sorundur. K1'e göre " yabancı dil öğretim programının, öğrenci profillerine ve seviyelerine tam olarak uygun değil." Benzer şekilde, K12, K17 ve K30 gibi katılımcılar, yabancı dil öğretim programının her öğrenciye hitap edemediğini ve farklı seviyelerdeki öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında, yabancı dil öğretim programının fazla yoğun ve ağır olması da önemli bir problem olarak görülmektedir (K13, K14, K19, K20, K21, K26). K14'e göre " yabancı dil öğretim programı çok ağır, öğrencinin dikkatini ve hevesini dağıtacak kadar fazla içerik var."

Pratik eksikliği ve kullanılabilirlik sorunları, yabancı dil öğretiminde önemli bir engel olarak görülmektedir. K9, K10 ve K16 gibi katılımcılar, yabancı dil öğretim programı pratik yapmaya yeterince fırsat tanımadığını ve günlük kullanıma yönelik olmadığını belirtmiştir. K30'a göre " yabancı dil öğretim programında dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yeterince durulmuyor, bu da öğrencilerin dili aktif kullanmasını engelliyor." Ayrıca, K23, K27 ve K28 gibi katılımcılar, yabancı dil öğretim programı hâlâ gramer ağırlıklı olduğunu ve bunun dil öğretimini zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Kaynak ve ders saati eksiklikleri, öğretmenlerin sıkça karşılaştığı diğer bir sorundur. K6, K20 ve K29 gibi katılımcılar, ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve bu sürenin artırılması gerektiğini belirtmiştir. K6 ve K15 ise ek kaynak ve okuma kitaplarının sağlanamamasının öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretim programı daha sade ve işlevsel hale getirilmesi gerektiğini düşünenler de bulunmaktadır (K3, K19). K3'e göre " yabancı dil öğretim programı daha sade ve öğrenci merkezli olmalı, böylece daha etkili bir öğrenme süreci sağlanabilir."

Son olarak, bazı katılımcılar yabancı dil öğretim programı hakkında belirli bir görüş bildirmemiştir veya eksiklikleri net bir şekilde ifade etmemiştir (K4, K7, K8, K11, K18, K22).

Genel olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil öğretim programının fazla yoğun ve gramer odaklı olduğu, öğrenci seviyelerine tam olarak hitap etmediği ve pratik kullanım açısından eksiklikler barındırdığı konusunda güçlü bir görüş birliği bulunmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretim programı daha sade, uygulanabilir ve öğrenci seviyelerine uygun hale getirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K2: *"Açık uçlu sorular hem öğretmeni hem öğrenciyi zorluyor, anlamada güçlük yaratıyor."*

K6: "Çok eksik, ders saatleri yetersiz, laboratuvar yok, kalabalık sınıflar sorun yaratıyor."

K9: "Yeterli pratik yapma imkanı bulunmuyor."

K12: "Bakanlık, yabancı dil öğretim programını belirlerken okul gruplarını ve öğrenci profillerini dikkate almıyor."

K14: "Dil bilgisi konuları fazla ve ağır."

K16: "Günlük hayatta kullanıma uygun değil, yeterli pratik yapma imkanı yok."

K19: "Yabancı dil öğretim programı geliştirilmeli, öğretmenlerin görüşleri alınmadan düzenlenmesi büyük bir eksiklik."

K23: "Gramer ağırlıklı olması sıkıntı yaratıyor."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 12 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan En Büyük Zorluklar

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Öğrenci Kaynaklı Zorluklar	T1	Öğrencilerin Önyargılı Olması ve Direnç Göstermesi	K3, K9, K17, K24	4	13.3
	T2	Öğrencilerin Motivasyon Eksikliği ve İlgisizliği	K4, K11, K14, K19, K21, K30	6	20.0
	T3	Kelime Bilgisi ve Cümle Kurmada Zorluk Yaşamaları	K18, K23, K27	3	10.0
	T4	Öğrencilerin Derse Hazır Gelmemesi ve Ödev Yapmamaları	K6, K7, K8, K20	4	13.3
Yabancı Dil Öğretim Programı ve Eğitim Sistemi Kaynaklı Zorluklar	T1	Ders Kitaplarının ve Yabancı Dil Öğretim Programının Öğrenci Seviyesine Uygun Olmaması	K1, K10, K12	3	10.0
	T2	Dil Bilgisi Ağırlıklı Eğitim Nedeniyle Pratik Eksikliği	K4, K15, K25, K26	4	13.3
	T3	Yabancı Dil Öğretim Programının Yoğunluğu ve Konuları Yetiştirme Zorluğu	K20, K29	2	6.7
Sınıf Ortamı ve Altyapı Kaynaklı Zorluklar	T1	Sınıfların Kalabalık Olması ve Seviye Farklılıkları	K5, K13, K14, K21, K30	5	16.7
	T2	Teknolojik Altyapı Eksiklikleri ve Materyal Yetersizliği	K30	1	3.3

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en büyük zorluklar, genel olarak öğrenci kaynaklı zorluklar, yabancı dil öğretim programı ve eğitim sistemi kaynaklı zorluklar, sınıf ortamı ve altyapı kaynaklı zorluklar olmak üzere üç ana tema altında incelenmektedir.

Öğrenci kaynaklı zorluklar, öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlar arasında yer almaktadır. K3'e göre "Öğrenciler yabancı dile karşı önyargılı olabiliyor ve direnç gösterebiliyor." (K3, K9, K17, K24). Bunun yanı sıra, motivasyon eksikliği ve ilgisizlik, öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemlerden biridir (K4, K11, K14, K19,

K21, K30). K14'e göre "Öğrenciler yabancı dili sadece ders geçmek için görüyor, bu da motivasyonlarını düşürüyor." Dil öğreniminde en büyük engellerden biri de kelime bilgisi eksikliği ve cümle kurmada yaşanan zorluklardır (K18, K23, K27). Ayrıca, bazı öğretmenler öğrencilerin derse hazır gelmemesi ve ödev yapmamlarının (K6, K7, K8, K20) öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. K20'ye göre "Öğrenciler çoğu zaman derse hazırlıksız geliyor ve verilen ödevleri yapmıyorlar."

Yabancı dil öğretim programı ve eğitim sistemi kaynaklı zorluklar da öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlar arasındadır. K1, K10 ve K12 gibi katılımcılar, ders kitaplarının ve yabancı dil öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. K4 ve K15 gibi öğretmenler ise yabancı dil öğretim programının dil bilgisi ağırlıklı olması nedeniyle pratik eksikliği yaşandığını ifade etmiştir (K4, K15, K25, K26). K20 ve K29'a göre yabancı dil öğretim programının yoğunluğu ve konuları yetiştirme zorluğu, öğretmenlerin ders sürecinde en çok zorlandıkları konular arasında yer almaktadır.

Sınıf ortamı ve altyapı kaynaklı zorluklar, öğretmenlerin yabancı dil öğretimini verimli bir şekilde gerçekleştirmesini engelleyen diğer faktörlerdir. K5, K13 ve K14 gibi öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasının ve öğrenciler arasındaki seviye farklarının eğitimi zorlaştırdığını vurgulamıştır (K5, K13, K14, K21, K30). K30'a göre "Kalabalık sınıflar, bireysel ilgiyi azaltıyor ve dil pratiği yapma süresini kısıtlıyor." Ayrıca, K30 teknolojik altyapı eksiklikleri ve materyal yetersizliğinin de önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin en büyük zorlukları öğrenci ilgisizliği, yabancı dil öğretim programının yetersizliği, dil pratiği eksikliği, kalabalık sınıflar ve teknolojik altyapı eksiklikleri olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunların çözümü için daha öğrenci odaklı bir yabancı dil öğretim programının, dil pratiğini artıran etkinlikler ve daha iyi bir sınıf ortamı sağlanması gerektiği konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K3: "Öğrenciler yabancı dile karşı önyargılı olabiliyor ve direnç gösterebiliyor."

K6: "Ödev verdiğim zaman ödevini yapmayan öğrenciye karşı fazla bir yaptırım yok, öğretmenin bütün gücünü aldılar."

K10: "Türkçe müfredatı ile zamanlamanın uyuşmaması sorun yaratıyor. Örneğin, Türkçe'de zarfları bilmeden İngilizcesini öğrenmek zorunda kalıyorlar."

K14: "Öğrenciler yabancı dili sadece ders geçmek için görüyor, bu da motivasyonlarını düşürüyor."

K19: "Öğrencilerin bazılarında görülen olumsuz davranışlar sınıf iklimini bozabiliyor. Ailenin de olumsuz yaklaşımları bu durumu daha da zorlaştırıyor."

K20: "Öğrenciler çoğu zaman derse hazırlıksız geliyor ve verilen ödevleri yapmıyorlar."

K23: "Kelime ezberlerinin yetersiz olması en büyük zorluk, yeteri kadar tekrar yapmadıkları için öğrenme süreci aksıyor."

K25: "Dil öğretiminde uygulama yapmaya yeterli zaman ayrılmıyor, pratik eksikliği büyük bir sorun."

K30: "Kalabalık sınıflar, bireysel ilgiyi azaltıyor ve dil pratiği yapma süresini kısıtlıyor."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine “Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorlukları aşmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 13 Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorlukları Aşma Stratejileri

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Ders İçeriğini ve Yöntemleri Çeşitlendirme	T1	Eğlenceli ve İlgi Çekici Hale Getirme	K3, K14, K15, K20, K30	5	16.7
	T2	Görseller, Web 2.0 Araçları ve Materyal Kullanımı	K11, K12, K15, K29, K30	5	16.7
	T3	Oyunlar, Şarkılar ve Alternatif Öğrenme Teknikleri	K20, K25, K26	3	10.0
Öğrenci Motivasyonunu Artırma	T1	Ödüllendirme ve Pozitif Pekiştirme	K6, K15, K17	3	10.0
	T2	Öğrencileri Sık Sık Motive Etme	K4, K17	2	6.7
Öğrenciye Göre Uyumlu Öğretim	T1	Öğrenci Düzeyine Uygun Öğrenme Programı Oluşturma	K5, K7, K8, K16, K20	5	16.7
	T2	Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Eksik Öğrenmeleri Tamamlama	K7, K8, K9, K16	4	13.3
Ek Destek ve Kaynak Kullanımı	T1	Ek Çalışmalar ve Farklı Kaynaklardan Yararlanma	K1, K12, K19, K21, K23, K24, K27, K28, K30	9	30.0
Görüş Belirtmeyenler veya Yapamadığını Söyleyenler	T1	Belirli Bir Strateji Uygulamadığını Belirtenler	K10, K13	2	6.7

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorlukları aşma stratejileri, öğretmenlerin farklı yöntemler ve materyaller kullanarak öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha verimli hale getirme çabalarına odaklanmaktadır. Bu stratejiler genel olarak ders içeriğini ve yöntemleri çeşitlendirme, öğrenci motivasyonunu artırma, öğrenciye göre uyumlu öğretim, ek destek ve kaynak kullanımı temaları altında toplanmaktadır.

Ders içeriğini ve yöntemleri çeşitlendirme, öğretmenlerin en sık başvurduğu çözümler arasında yer almaktadır. K3'e göre "Dersleri eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışıyorum." (K3, K14, K15, K20, K30). Bunun yanı sıra, görseller, Web 2.0 araçları ve çeşitli materyaller kullanarak dersleri daha interaktif hale getirmek önemli bir strateji olarak görülmektedir (K11, K12, K15, K29, K30). K11'e göre "Görseller ve dijital araçlar kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışıyorum." Ayrıca, oyunlar, şarkılar ve alternatif öğrenme teknikleri ile dersin daha eğlenceli hale getirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (K20, K25, K26).

Öğrenci motivasyonunu artırma konusunda, öğretmenler ödüllendirme ve pozitif pekiştirme yöntemlerini sıklıkla kullanmaktadır (K6, K15, K17). K6'ya göre "Öğrenciler yüksek not aldıklarında küçük ödüller vererek onları motive ediyorum." Bunun yanında, K4 ve K17 gibi öğretmenler, öğrencileri sık sık motive ederek ve ilgilerini canlı tutarak öğrenme sürecini desteklemeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Öğrenciye göre uyumlu öğretim, farklı seviyelerdeki öğrenciler için bireyselleştirilmiş bir öğrenme süreci oluşturmayı kapsamaktadır. K5, K7 ve K8 gibi katılımcılar, öğrenci düzeyine uygun öğrenme programları oluşturduklarını ifade etmiştir. K7'ye göre "Öğrencilerin eksiklerini belirleyip ön bilgileri harekete geçirerek eksik öğrenmelerini tamamlamaya çalışıyorum." (K7, K8, K9, K16).

Ek destek ve kaynak kullanımı, öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemlerden biridir. K1, K12 ve K19 gibi öğretmenler, ek çalışmalar yaparak ve farklı kaynaklardan yararlanarak öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediklerini belirtmiştir (K1, K12, K19, K21, K23, K24, K27, K28, K30). K23'e göre "Öğrencilere farklı kaynaklar önererek daha fazla pratik yapmalarını sağlıyorum."

Bununla birlikte, bazı öğretmenler belirli bir strateji uygulamadıklarını veya mevcut sistemin bu konuda yetersiz kaldığını belirtmiştir (K10, K13).

Genel olarak bakıldığında, öğretmenler dersleri daha ilgi çekici hale getirmek, öğrencilere uygun öğretim yöntemleri sunmak, teknolojik ve ek kaynakları kullanmak gibi çeşitli stratejilerle yabancı dil öğretiminde yaşanan zorlukları aşmaya

çalışmaktadır. Ancak, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretim programının öğrenci seviyelerine daha uygun hale getirilmesi ve dil pratiğine daha fazla yer verilmesi gerektiği konusunda genel bir görüş birliği bulunmaktadır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: *"Farklı kaynaklar kullanıyorum."*

K3: *"İlgi çekici olmaya çalışıyorum, dersi eğlenceli hale getirip yaşam için gerekli olduğu konusunda telkinlerde bulunuyorum."*

K6: *"Öğrencilerden yüksek not aldıklarında onlara çikolata alıyorum, kelime ezberleyenlere bol bol artı veriyorum."*

K9: *"Hazır bulunuşluklarını sağlamaya çalışıyorum."*

K12: *"Daha çok bireysel materyallerimi kullanmaya çalışıyorum."*

K15: *"Başarılarını ödüllendiriyoruz, akıllı tahtalardan görsel ağırlıklı materyaller kullanıp ilgilerini çekmeye çalışıyoruz."*

K20: *"Öğrencilerin bildiklerinden başlayarak bilmediklerini ana dilden örneklendirme yaparak en basit seviyede anlatmaya çalışıyorum, oyunları ve şarkılarla eğlenceli ders anlatımı yapıyorum."*

K25: *"Pratik üzerine etkinlikler yapıyorum."*

K29: *"Farklı teknikler ve görsel araçlardan yararlanıyorum."*

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine “Yabancı dil öğretiminde karşılaştığınız sorunların çözümü için hangi önerilerde bulunursunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 14 Yabancı Dil Öğretiminde Sorunların Çözümü İçin Öneriler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Yabancı Dil Öğretim Programının ve Ders Kitapları	T1	Yabancı Dil Öğretim Programının Hafifletilmesi ve Günlük Kullanıma Uyarlanması	K4, K7, K8, K14, K24, K25	6	20.0
	T2	Yabancı Dil Öğretim Programının Türkçe Dil Yapısına Uyumlu Hale Getirilmesi	K7, K8, K10, K16	4	13.3
	T3	Ders Kitaplarının İşlevselliğinin Artırılması	K1, K3, K12, K14	4	13.3
Ders Saatleri ve Eğitim Ortamı	T1	Ders Saatlerinin Artırılması	K6, K11, K15, K20	4	13.3
	T2	Dil Laboratuvarlarının Çoğaltılması ve Daha Fazla Kullanılması	K14, K20	2	6.7
Öğretim Yöntemleri ve Aktiviteler	T1	Konuşma, Dinleme ve Pratik Odaklı Öğretim	K2, K9, K18, K22, K23, K30	6	20.0
	T2	Oyun, Şarkı, Film ve Tiyatro Gibi Eğlenceli Yöntemlerin Kullanılması	K18, K23, K26, K30	4	13.3
	T1	Seviye Sınıflarının Oluşturulması ve Bireysel Farklılıklara Göre Eğitim Planlanması	K5, K17	2	6.7
Öğretmen ve Eğitim Politikaları	T1	Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretim Programının ve Eğitim Sürecine Dahil Edilmesi	K1, K13, K21	3	10.0
	T2	Öğretmenler İçin Daha Fazla Seminer ve Eğitim Programı Düzenlenmesi	K12, K20	2	6.7
Hazırlık ve Seçmeli Dersler	T1	Hazırlık Sınıflarının Getirilmesi	K15, K29	2	6.7
	T2	Seçmeli Yabancı Dil Dersleri ile Esnek Bir Eğitim Modeli	K19	1	3.3

Yurt Dışı Deneyimi ve Kültürel Etkileşim	T1	Yurt Dışında Dil Eğitimi Fırsatlarının Sunulması	K28	1	3.3
---	-----------	--	-----	---	-----

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümü için öneriler, genel olarak yabancı dil öğretim programının ve ders kitapları, ders saatleri ve eğitim ortamı, öğretim yöntemleri ve aktiviteler, öğrenci seviyesine uygun eğitim, öğretmen ve eğitim politikaları, hazırlık ve seçmeli dersler, yurt dışı deneyimi ve kültürel etkileşim temaları altında toplanmaktadır.

Yabancı dil öğretim programı ve ders kitapları konusunda, öğretmenler yabancı dil öğretim programının hafifletilmesi ve günlük kullanıma uyarlanması gerektiğini savunmaktadır (K4, K7, K8, K14, K24, K25). K14'e göre "Yabancı dil öğretim programının çok ağır ve öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri konulara daha fazla odaklanmalı." Ayrıca, yabancı dil öğretim programının Türkçe dil yapısına daha uygun hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir (K7, K8, K10, K16). Ders kitaplarının işlevselliğinin artırılması da dile getirilen önemli bir konudur (K1, K3, K12, K14). K3'e göre "Ders kitapları öğrencinin aktif rol almasını sağlayacak şekilde düzenlenmeli."

Ders saatleri ve eğitim ortamının iyileştirilmesi, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmak için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğretmenler, ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir (K6, K11, K15, K20). K11'e göre "Yabancı dil için haftada en az 8 saat olmalı, aksi takdirde öğrenciler dili etkili bir şekilde öğrenemez." Bunun yanı sıra, dil laboratuvarlarının artırılması ve daha fazla kullanılması gerektiği de dile getirilmiştir (K14, K20).

Öğretim yöntemleri ve aktiviteler açısından, öğretmenler konuşma, dinleme ve pratik odaklı öğretimin artırılması gerektiğini savunmaktadır (K2, K9, K18, K22, K23, K30). K22'ye göre "Dil öğrenimi, sadece gramer öğretmekle olmaz, öğrenciler dili yaşayarak öğrenmeli." Ayrıca, oyun, şarkı, film ve tiyatro gibi eğlenceli yöntemlerin daha fazla kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (K18, K23, K26, K30).

Öğrenci seviyesine uygun eğitim konusunda, öğretmenler seviye sınıflarının oluşturulmasını ve bireysel farklılıklara göre eğitim planlanmasını önermektedir (K5,

K17). K5'e göre "Öğrencilerin seviyelerine uygun sınıflar oluşturulmalı ki her öğrenci kendi hızında ilerleyebilsin."

Öğretmen ve eğitim politikaları açısından, öğretmenlerin yabancı dil öğretim programının ve eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (K1, K13, K21). Ayrıca, öğretmenler için daha fazla seminer ve eğitim programı düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (K12, K20). K12'ye göre "Öğretmenlerin gelişimi için sürekli eğitim programları düzenlenmeli ve yeni öğretim teknikleri aktarılmalı."

Hazırlık ve seçmeli derslerin getirilmesi, yabancı dil eğitiminde daha esnek bir yapı oluşturmak için önerilmektedir. K15 ve K29, hazırlık sınıflarının geri getirilmesini savunurken, K19 seçmeli yabancı dil derslerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Son olarak, yurt dışında dil eğitimi fırsatlarının sunulması, yabancı dili yaşayarak öğrenmenin önemli bir unsuru olarak görülmektedir (K28). K28'e göre "Öğrencilere ve öğretmenlere yurt dışında dil eğitimi fırsatları sunulursa, öğrenme süreci çok daha verimli hale gelir."

Genel olarak, öğretmenler daha pratik odaklı bir yabancı dil öğretim programı, daha fazla ders saati, konuşma becerilerini geliştirecek aktiviteler, seviye grupları, öğretmenlere yönelik eğitim programları ve yurt dışı deneyimlerinin teşvik edilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Bu öneriler, yabancı dil öğretiminde kalıcı ve etkili çözümler sunmak adına önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: *"Getirilecek uygulamaların ve ders kitaplarının öğretmenlere danışılarak seçilmesi gerekir."*

K4: *"Yabancı dil öğretim programının yenilenmesi gerekiyor."*

K6: *"Ders saatleri kesinlikle artırılmalı."*

K9: *"Pratik yapmak öğrenmenin en önemli adımıdır."*

K14: "Yabancı dil öğretim programı sadeleştirilmeli, dil laboratuvarları çoğaltılmalı, ders kitapları işlevsel hale getirilmelidir."

K18: "Çocukların ilgilerine yönelik film, kısa videolar ve podcastlerden yardım alınabilir."

K20: "Dil laboratuvarları oluşturulup ders saatleri artırılırsa, öğretmenler orijinal konuşmacıların seminerlerine katılırsa, yabancı dil eğitimi daha verimli hale gelir."

K23: "Şarkı ezberleme, film izleme, tiyatro etkinlikleri gibi eğlenceli yöntemler kullanılabilir."

K29: "Hazırlık sınıfı konmalı, ortaokul ya da liselerde yapılan sınavlarda İngilizce sorular sorulmalı."

K30: "Daha fazla konuşma odaklı etkinlikler yapılmalı, dil pratiği için öğrencilere çevrimiçi platformlar sunulmalı, dil öğrenimini teşvik eden oyunlaştırma yöntemleri uygulanmalı."

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Yabancı dil öğretiminde Hangi alanlarda daha fazla destek bekliyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 15 Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Daha Fazla Destek Bekledikleri Alanlar

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Materyal ve Teknolojik Destek	T1	Materyal Desteği ve Güncel Öğretim Araçlarına Erişim	K1, K3, K5, K13, K14, K21, K24, K29, K30	9	30.0
	T2	Okullarda Dil Laboratuvarlarının Olması	K2, K6, K12, K30	4	13.3
	T3	Teknolojik Altyapının ve İnteraktif Uygulamaların Artırılması	K3, K10, K24, K30	4	13.3
Pratik ve Konuşma Becerileri	T1	Konuşma ve Dinleme Becerilerine Daha Fazla Ağırlık Verilmesi	K4, K7, K8, K22, K26, K27, K28	7	23.3
Öğrenci ve Veli Desteği	T1	Ailelerin ve Öğrencilerin Daha Fazla Destek Sağlaması	K9, K10, K16, K19, K21	5	16.7
Eğitim ve Mesleki Gelişim	T1	Öğretmenler İçin Yabancı Dil Seminerleri ve Mesleki Eğitimler	K11, K13, K30	3	10.0
	T2	Öğretmenlerin Yurt Dışında veya Anadili İngilizce Olan Eğitimcilerle Eğitim Alması	K20	1	3.3
Ders Programı ve Süreleri	T1	Ders Saatlerinin Artırılması	K15	1	3.3
	T2	Uygulama Üzerine Ek Zaman Verilmesi	K25	1	3.3

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde daha fazla destek bekledikleri alanlar, genel olarak materyal ve teknolojik destek, pratik ve konuşma becerileri, öğrenci ve veli desteği, eğitim ve mesleki gelişim, ders programı ve süreleri temaları altında toplanmaktadır.

Materyal ve teknolojik destek, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu alanlardan biridir. K1, K3, K5 ve K30 gibi öğretmenler, güncel öğretim araçlarına ve materyal desteğine daha fazla erişim sağlanması gerektiğini belirtmiştir (K1, K3, K5, K13, K14, K21, K24, K29, K30). K3'e göre "Teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve öğretim

materyallerinin daha etkili hale getirilmesi gerekiyor." Bununla birlikte, okullarda dil laboratuvarlarının oluşturulması gerektiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır (K2, K6, K12, K30). K12'ye göre "Öğrencilerin bireysel pratik yapabileceği dil laboratuvarları olmalı, bu tür ortamlar dil öğrenimini daha etkili hale getirir." Ayrıca, teknolojik altyapının ve interaktif uygulamaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (K3, K10, K24, K30).

Pratik ve konuşma becerileri açısından, öğretmenler konuşma ve dinleme odaklı ders içeriklerinin artırılmasını önermektedir (K4, K7, K8, K22, K26, K27, K28). K4'e göre "Dil öğretimi sadece gramer odaklı olmamalı, konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla ağırlık verilmelidir."

Öğrenci ve veli desteği, dil öğrenim sürecinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. K9, K10 ve K19 gibi öğretmenler, ailelerin ve öğrencilerin yabancı dil öğrenimine daha fazla önem vermesi gerektiğini belirtmiştir (K9, K10, K16, K19, K21). K10'a göre "Aile desteği olmadan öğrenciler yabancı dili yalnızca ders saatleri içinde öğrenmek zorunda kalıyor ve bu süreç yeterince verimli olmuyor."

Eğitim ve mesleki gelişim açısından, öğretmenler yabancı dil seminerleri ve mesleki eğitimlerin artırılmasını talep etmektedir (K11, K13, K30). K30'a göre "Öğretmenlerin gelişimi için düzenli seminerler ve mesleki eğitimler sağlanmalı." Ayrıca, K20 gibi öğretmenler, öğretmenlerin yurt dışında veya anadili İngilizce olan eğitimcilerle eğitim almasının faydalı olacağını belirtmiştir.

Son olarak, ders programı ve süreleriyle ilgili olarak, bazı öğretmenler ders saatlerinin artırılması ve uygulamaya daha fazla zaman ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır (K15, K25). K15'e göre "Ders saatleri artırılmalı, aksi halde öğrencilerin dili etkin bir şekilde öğrenmesi zorlaşıyor."

Genel olarak, öğretmenler daha fazla materyal ve teknolojik destek, konuşma becerilerine yönelik ders içerikleri, veli ve öğrenci desteği, öğretmenlerin mesleki gelişimi için seminerler ve ders sürelerinin artırılması gibi konulara öncelik verilmesi gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Bu desteklerin sağlanması, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırarak öğrencilerin dili daha etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K2: *"Mesela okullarda dil laboratuvarları uygulanması yapılmalı."*

K4: *"Pratik eğitim konusunda daha fazla destek gerekiyor."*

K6: *"Laboratuvarlar kurulmalı ve bol bol hikaye kitapları olmalı."*

K8: *"Speaking becerilerine daha fazla ağırlık verilmeli."*

K10: *"Aileler daha çok destek olabilir, okullarda interaktif uygulamalar artırılmalı."*

K12: *"Okullarda dil laboratuvarlarının olması çok önemli, bireysel dinleme ve konuşma pratiği için şart."*

K15: *"Ders saatleri artırılmalı, kaynak kitaplara ve hazırlık sınıflarına daha fazla önem verilmeli."*

K18: *"Sınıf ortamı ve mevcutları dil öğretimi için uygun hale getirilmeli."*

K20: *"Öğretmenlerin zorunlu ve devlet destekli yurt dışına çıkmaları ya da ana dili İngilizce olan eğitimcilerle eğitim almaları sağlanmalı."*

K26: *"Konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla odaklanılmalı."*

Çalışmaya katılan Yabancı Dil Öğretmenlerine "Dil öğretim yöntem ve tekniklerinde ne tür yeniliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi için tema, alt tema, katılımcı kodları, n ve yüzde olarak aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Çizelge 4. 16 Dil Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılması Gereken Yenilikler

Tema		Alt Tema	Katılımcı Kodları	n	%
Teknoloji Kullanımı	T1	Teknolojik Araç ve Gereçlerin Daha Fazla Kullanılması	K1, K8, K10, K14, K30	5	16.7
	T2	Web 2.0 Araçları ve Yapay Zeka Destekli Uygulamaların Entegre Edilmesi	K7, K8, K30	3	10.0
	T3	Artırılmış Gerçeklik ve Dijital Uygulamaların Entegrasyonu	K30	1	3.3
Görsel ve İşitsel Yöntemler	T1	Görsel-İşitsel Materyallerin Artırılması	K5, K30	2	6.7
Konuşma ve Dinleme Becerilerine Odaklanma	T1	Günlük Hayatla Bağlantılı Konuşma ve Dinleme Çalışmalarının Artırılması	K9, K10, K11, K16, K25, K27, K28, K29	8	26.7
	T2	Speaking Club ve Karşılıklı Diyalog Çalışmaları	K15, K25, K29	3	10.0
Uygulama Temelli ve Öğrenci Merkezli Eğitim	T1	Drama, Canlandırma ve Role-Playing Tekniklerinin Kullanılması	K17, K24	2	6.7
	T2	Öğrenci Merkezli, Yaratıcı ve İnteraktif Yöntemlerin Benimsenmesi	K30	1	3.3
Yabancı Dil Öğretim Programının ve Eğitim Sistemi Üzerine Öneriler	T1	Yabancı Dil Öğretim Programının Güncellenmesi ve Daha Uygulanabilir Hale Getirilmesi	K3, K4, K7, K26	4	13.3
	T2	Grammer Ağırlığının Hafifletilmesi ve Beceri Temelli Eğitim	K13, K21, K27, K28	4	13.3
Öğretmen Eğitimi ve Akademik Düzeyde Gelişim	T1	Yabancı Dil Öğretmenlerinin Daha Nitelikli Eğitim Alması	K12, K17	2	6.7

Görüş Belirtmeyenler	T2	Belirli Bir Görüş Bildirmeyenler	K2, K22	2	6.7
-----------------------------	----	----------------------------------	---------	---	-----

Dil öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılması gereken yenilikler, genel olarak teknoloji kullanımı, görsel ve işitsel yöntemler, konuşma ve dinleme becerilerine odaklanma, uygulama temelli ve öğrenci merkezli eğitim, yabancı dil öğretim programı ve eğitim sistemi üzerine öneriler, öğretmen eğitimi ve akademik gelişim temaları altında toplanmaktadır.

Teknoloji kullanımı, yabancı dil öğretiminde daha fazla yer alması gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır. K1, K8, K10 ve K30 gibi öğretmenler, teknolojik araç ve gereçlerin derslere daha fazla entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir. K8'e göre "Derslerde daha fazla dijital içerik kullanılmalı, çünkü öğrencilerin ilgisini çekiyor ve öğrenmeyi kolaylaştırıyor." Ayrıca, Web 2.0 araçları ve yapay zeka destekli uygulamaların derslere entegre edilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır (K7, K8, K30). K30'a göre "Artırılmış gerçeklik ve dijital uygulamalar, öğrencilerin dili daha etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir."

Görsel ve işitsel yöntemlerin artırılması, dil öğrenimini destekleyen diğer bir öneridir. K5 ve K30 gibi öğretmenler, derslerde daha fazla görsel ve işitsel materyal kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. K5'e göre "Öğrenciler, görsel ve işitsel desteklerle daha hızlı öğreniyor ve dil kalıcılığı artırıyor."

Konuşma ve dinleme becerilerine odaklanma, öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konulardan biridir. K9, K10, K11 ve K29 gibi öğretmenler, günlük hayatta kullanılabilecek konuşma ve dinleme aktivitelerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir (K9, K10, K11, K16, K25, K27, K28, K29). K10'a göre "Öğrenciler dili gramer kurallarını ezberleyerek değil, günlük hayatla bağdaştırarak öğrenmelidir." Ayrıca, speaking club ve karşılıklı diyalog çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir (K15, K25, K29).

Uygulama temelli ve öğrenci merkezli eğitim, dil öğretimini daha etkili hale getirecek önemli bir faktör olarak görülmektedir. K17 ve K24 gibi öğretmenler, drama, canlandırma ve role-playing tekniklerinin dil eğitiminde daha fazla kullanılması

gerektiğini vurgulamaktadır. K24'e göre "Öğrenciler, role-playing gibi aktivitelerle dili yaşayarak öğrenmeli." K30 gibi öğretmenler ise öğrenci merkezli, yaratıcı ve interaktif yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretim programı ve eğitim sistemi üzerine öneriler, dil öğretimini daha etkili hale getirmek için önemli bir başlık olarak öne çıkmaktadır. K3, K4 ve K7 gibi öğretmenler, yabancı dil öğretim programının güncellenmesi ve daha uygulanabilir hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (K3, K4, K7, K26). K26'ya göre " Yabancı dil öğretim programı, öğrencilere hitap etmiyor ve gerçek hayatta kullanılabilirlik açısından eksik." Bunun yanı sıra, gramer ağırlığının hafifletilmesi ve beceri temelli eğitime geçilmesi gerektiği belirtilmiştir (K13, K21, K27, K28).

Öğretmen eğitimi ve akademik düzeyde gelişim, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmak için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. K12 ve K17 gibi öğretmenler, yabancı dil öğretmenlerinin daha nitelikli eğitim alması gerektiğini vurgulamaktadır. K12'ye göre "Öğretmenler için düzenli mesleki gelişim programları ve dil pratiği fırsatları sunulmalıdır."

Sonuç olarak, öğretmenler dil öğretiminde teknolojinin daha fazla kullanılması, konuşma ve dinleme odaklı aktivitelerin artırılması, uygulama temelli ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi, yabancı dil öğretim programının daha uygulanabilir hale getirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği konusunda hemfikirler. Bu yeniliklerin uygulanması, dil öğreniminin daha verimli ve etkili hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

Temalara yönelik belirlenen bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: *"Teknolojik araç ve gereçleri kullanabileceğimiz yenilikler yapılabilir."*

K5: *"Görsel olarak içeriklerin daha da geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum."*

K8: *"Web 2.0 araçları ve yapay zeka teknolojisindeki yeni uygulamalardan destek alınmalı."*

K10: *"Günlük hayatı aktarılmalı, teknoloji daha çok işin içine girmeli."*

K11: "Konuşmaya yönelik diyaloglar üzerinde çalışılmalı."

K14: "Teknoloji daha ulaşılabilir olmalı, öğrencilerin ilgisini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir."

K17: "Role-playing tekniğinin daha fazla olmasını istiyorum."

K21: "Sınav odaklı olmayan, beceri temelli eğitim sistemine geçilmeli."

K24: "Drama ve canlandırma yöntemleri daha çok kullanılmalı."

K27: "Gramer ağırlığı kaldırılarak konuşma ve dinleme eğitime geçilmeli."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaştıkları temel sorunları, çözüm önerilerini ve dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik stratejileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yabancı dil öğretim programı, öğretim yöntemleri, öğrenci motivasyonu, ders saatleri, materyal eksikliği, okul altyapısı ve öğretmen gelişimi gibi çeşitli alanlarda önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri, yabancı dil eğitiminin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için bir kılavuz olmaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemine göre, liselerde yabancı dil öğretiminde en yaygın sorunlar öğrenci kaynaklı faktörler, yabancı dil öğretim programı ve öğretim sürecine ilişkin problemler ve okul altyapısı eksiklikleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%60), yabancı dil öğretiminde en büyük problemin öğrenci kaynaklı olduğunu vurgulamış ve özellikle motivasyon eksikliği (%16,7), öğrenme güçlüğü ve yabancı dile yönelik önyargılar (%13,3), kelime bilgisi eksikliği ve anlama güçlüğü (%13,3) ile konuşma pratiği yapma konularında yaşanan zorlukların (%13,3) dil öğretiminin verimini düşürdüğünü belirtmiştir. Yabancı dil öğretim programı ve öğretim sürecine ilişkin sorunlar ise öğretmenlerin %33,4'ü tarafından dile getirilmiş olup, aşırı gramer odaklı eğitim sistemi (%20), yabancı dil öğretim programının sınav odaklı olması ve öğrencilerin dili etkin kullanmasını engellemesi (%6,7) ile telaffuz ve cümle yapısı farklılıkları (%6,7) en fazla eleştirilen noktalar arasında yer almaktadır. Okul altyapısına ilişkin eksiklikler ise öğretmenlerin %20'si tarafından belirtilmiş ve ders saatlerinin yetersizliği (%10) ile öğretim materyallerinin eksikliği (%10) en büyük problemler olarak görülmüştür. Öğretmenlerin en fazla zorlandıkları konulardan biri, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin yaşadığı problemler olmuştur. Özel (2011) ve Gökdemir (2015), öğrencilerin okuma becerisinde en büyük zorluklarının, bilinmeyen kelime sayısının fazlalığı olduğunu ve bunun öğrencilerin anlamayı zorlaştırarak motivasyonlarını düşürdüğünü göstermektedir. Çarıkçıoğlu (2019) ise, öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri anlamlandırma sürecinde aşırı zaman harcadığını ve bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Buna paralel olarak, Bergil (2018) ve Kızıldağ (2009), öğrencilerin dinleme becerilerinde benzer zorluklarla karşılaştığını, özellikle kelimeleri doğrudan çevirmeye çalışmanın anlam bütünlüğünü bozan bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşma becerisi açısından Demirpolat (2015) ve Bilgin & Geban (2006), öğrencilerin hata yapma korkusu nedeniyle konuşmaktan çekindiğini ve bunun dil pratiğini engellediğini

belirtmektedir. Özellikle Ertuğ & Canan (2014), bireysel katılımın güvensizlik yarattığını, ancak grup çalışması veya daha etkileşimli yöntemlerin bu sorunu hafifletebileceğini göstermektedir. Yazma becerisiyle ilgili olarak Gelbal & Kelecioğlu (2007) ve Cihan & Gürlen (2013), öğrencilerin İngilizce yazarken Türkçedeki dilbilgisi kurallarını doğrudan aktarmaya çalıştığını ve bunun ciddi hatalara yol açtığını vurgulamaktadır. Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğretimindeki temel sorunların büyük ölçüde öğrenci kaynaklı olduğunu göstermekte ve bu durum literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Öğretmenlerin motivasyon eksikliği, kelime yetersizliği ve konuşma pratiği eksikliğine vurgu yapmaları, Özel (2011), Gökdemir (2015) ve Bergil (2018) gibi araştırmalarda belirtilen anlam zorluğu, zaman kaybı ve iletişim engelleriyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, konuşma becerisinde hata yapma korkusu ve yazma sürecinde ana dilden doğrudan çeviri yapma eğilimi gibi etkenler, Demirpolat (2015) ve Gelbal & Kelecioğlu (2007) gibi çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu bulgular, dil öğretiminde sadece içerik değil, yöntemsel farklılıkların da gözden geçirilmesi gerektiğini ve beceri temelli, iletişim odaklı yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır.

İkinci alt problem olan öğretmenlerin materyal ve teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerine göre, öğretmenlerin %50'si yabancı dil öğretiminde materyal eksikliğini büyük bir problem olarak görmektedir. En fazla dile getirilen eksiklikler arasında materyallerin yetersizliği (%33,3), teknoloji kullanımının sınırlı olması (%10), dil laboratuvarlarının eksikliği (%10) ve mevcut materyallere ulaşmada yaşanan zorluklar (%6,7) bulunmaktadır. Bu sonuçlar, yabancı dil öğretiminde daha fazla teknoloji destekli materyal kullanılması ve öğretmenlerin bu materyallere erişiminin artırılması gerektiğini göstermektedir. Literatürdeki birçok araştırma, yabancı dil öğretiminde materyal eksikliğinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Çavuşoğlu & arkadaşları (2016) ve Şahin (2018), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan kitapların içerik olarak yetersiz olduğunu ve görsel-işitsel materyallerin eksikliğinin öğrencilerin ilgisini azalttığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Deveci & arkadaşları (2016), dil laboratuvarlarının eksikliğinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerini engellediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretim programının içerik açısından fazla yoğun ve dil bilgisi ağırlıklı olması, öğrencilerin dili aktif kullanmalarını kısıtlayan en büyük faktörlerden biri olarak görülmektedir. Demirpolat (2015) ve Kan & Koç (2020), yabancı dil öğretim programının daha beceri odaklı hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yaman (2018) ise, ders kitaplarının yenilenerek, dinleme ve konuşma pratiklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin yarısının materyal eksikliğini temel bir sorun olarak değerlendirmesi, literatürdeki bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Çavuşoğlu ve arkadaşları (2016) ile Şahin (2018), mevcut öğretim materyallerinin içerik ve

çeşitlilik açısından yetersiz olduğunu vurgularken, Deveci ve arkadaşları (2016) da dil laboratuvarı eksikliğinin özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde gelişimi engellediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına dair sınırlılıkları dile getirmesi, yabancı dil öğretiminde dijital materyallerin etkin kullanımının hâlâ yaygınlaşmadığını göstermektedir. Bu durum, Kan ve Koç (2020) ile Yaman'ın (2018) beceri temelli ve uygulama ağırlıklı bir öğretim modeline geçilmesi yönündeki önerileriyle de örtüşmektedir. Dolayısıyla, materyal çeşitliliğinin ve teknolojiye erişimin artırılması, yabancı dil öğretiminin niteliğini yükseltmede kritik bir adım olarak öne çıkmaktadır.

Üçüncü alt problem kapsamında okul altyapısının dil öğretimini destekleme düzeyi incelendiğinde, öğretmenlerin %80'i altyapının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dil laboratuvarlarının eksikliği veya hiç olmaması (%20), mevcut altyapının güncel olmaması ve teknik donanımın yetersizliği (%16,7), dil eğitimi için özel alanların yetersizliği (%13,3) ve genel altyapı eksikliği (%40) en yaygın dile getirilen eksiklikler arasında yer almaktadır. Bu bulgular, okullarda dil öğretimi için uygun ortamların oluşturulması ve modernize edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü alt problem olan öğrenci motivasyonu ve dil öğrenme düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde, öğretmenlerin %60'ı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı genel olarak düşük bir motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Motivasyon eksikliğinin başlıca nedenleri arasında meslek liselerinde dil öğrenmeye ilginin düşük olması (%6,7), ders geçme odaklı bir anlayışın yaygın olması (%6,7), aile desteğinin yetersizliği (%10), gramer ağırlıklı yabancı dil öğretim programının sıkıcı bulunması (%6,7) ve pandemi sonrası dil öğrenmeye yönelik ilginin azalması (%3,3) yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin %26,7'si sınıflarında öğrenciler arasındaki dil seviyesi farklarının büyük bir sorun oluşturduğunu dile getirmiştir. Bu farkların temel nedenleri arasında önceki eğitim süreçleri ve aile eğitimi (%20), sosyoekonomik faktörler (%6,7) ve kız öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olması (%3,3) bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin bireysel seviyelerine uygun öğrenme programlarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin motivasyonu, yabancı dil öğretiminde önemli bir belirleyici faktördür. Parker (2007) ve Küçüktepe & arkadaşları (2014), öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyelerinin öğretmenlerin ders planlamasını zorlaştırdığını ve dil öğrenme sürecinde ciddi bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Tok & Arıbaş (2008), sınıf içindeki seviye farklarının, öğretmenlerin etkili öğretim yapmasını engellediğini belirtmektedir. Öğrencilerin yabancı dile karşı önyargılı olması, ilgisizliği ve merkezi sınavlara odaklanmaları gibi sorunlar, yabancı dil öğretiminin önündeki büyük engeller arasında yer almaktadır (Mehdiyev & arkadaşları, 2019; Gökcan, 2016). Bu tür

motivasyon eksikliklerinin en büyük sebeplerinden biri, öğrencilerin İngilizceyi pratik yaparak öğrenme yerine, yalnızca test çözmeye yönelik bir yaklaşımla ele almalarıdır. Ailelerin sosyoekonomik durumları da bu süreci doğrudan etkilemektedir. Duman (2007) ve Ketene (2021), ekonomik durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarını özel kurslara ve ek materyallere yönlendirebildiğini, bunun da öğrenciler arasındaki dil öğrenme fırsatlarını eşitsiz hale getirdiğini belirtmektedir. Araştırmanın dördüncü alt problemine göre, öğrenci motivasyonunun düşük olması ve sınıf içi dil seviyesi farklılıkları, yabancı dil öğretiminin olumsuz etkileyen başlıca etkenler olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, Parker (2007), Tok & Arıbaş (2008) ve Mehdiyev et al. (2019) gibi çalışmalarla örtüşmekte; dil öğretiminin yalnızca sınav odaklı değil, öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre farklılaştırılmış, etkileşimli yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle oyun, film ve tiyatro gibi uygulamalı tekniklerin motivasyonu artırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Beşinci alt problem olan velilerin dil öğrenim sürecine katılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %36,7'si velilerin yabancı dil eğitimi sürecine yeterince katkı sağlamadığını belirtmiştir. Velilerin katkısız olmasının başlıca nedenleri arasında yabancı dil öğrenimini önemli görmemeleri (%10), yabancı dil bilmemeleri nedeniyle çocuklarına destek sağlayamamaları (%13,3) ve aile eğitiminin eksikliği nedeniyle dil öğrenimine yönelik ilginin düşük olması (%13,3) yer almaktadır. Bu bulgular, velilerin yabancı dil eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrencilere daha fazla destek olmalarının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Altıncı alt problem olan öğretmenlerin mesleki gelişimi ve karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde, öğretmenlerin %33,3'ü mesleki gelişim açısından yeterli destek almadıklarını belirtmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının yetersizliği (%23,3) ve devlet destekli eğitimlerin sınırlı olması (%16,7) en yaygın dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin %30'u mevcut eğitimleri yeterli bulsa da, genel olarak mesleki gelişim süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek daha fazla eğitim programı düzenlenmesi önerilmektedir.

Yedinci alt problem olan yabancı dil öğretim programının uygunluğu açısından, öğretmenlerin %53,3'ü mevcut yabancı dil öğretim programının yabancı dil eğitimi açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğretim programının temel eksiklikleri arasında gramer ağırlıklı yapısı (%16,7), ders saatlerinin yetersizliği (%10) ve yabancı dil öğretim programının öğrenci seviyelerine uygun olmaması (%23,3) bulunmaktadır. Bu

bulgular, yabancı dil öğretim programının iletişim odaklı hale getirilmesi ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Sekizinci alt problem kapsamında öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları aşmak için sundukları öneriler arasında yabancı dil öğretim programının güncellenmesi ve pratik odaklı hale getirilmesi, ders saatlerinin artırılması ve dil laboratuvarlarının yaygınlaştırılması, konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, seçmeli dersler ve hazırlık sınıflarının uygulanması ile velilerin dil öğrenme sürecine daha fazla katılımının teşvik edilmesi yer almaktadır.

Yapılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Öğretmenlerin en çok vurguladığı sorunlardan biri, yabancı dil öğretim programının dil bilgisi odaklı ve yoğun olmasıdır. Mevcut programın öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekten uzak olduğu, dolayısıyla sadeleştirilerek günlük kullanıma daha uygun hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda, uygulama temelli öğrenme yöntemlerinin yabancı dil öğretim programına entegre edilmesi önerilmektedir.
- Yabancı dil öğretiminin etkili olması için ders saatlerinin artırılması ve dil laboratuvarlarının yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Haftalık ders saatlerinin yetersizliği, öğrencilerin dili aktif olarak kullanma ve pratik yapma süreçlerini kısıtlamaktadır. Bu nedenle, bireysel dil pratiğine olanak sağlayan ortamların oluşturulması, dil becerilerinin gelişimine katkı sunacaktır.
- Öğretim yöntemleri açısından, konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Geleneksel dil bilgisi odaklı eğitim anlayışı, öğrencilerin dili aktif kullanmalarını engellediğinden, oyunlar, şarkılar, tiyatro ve etkileşimli öğrenme materyallerinin kullanımı teşvik edilmelidir. Bu yöntemlerin, öğrenci motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini daha etkili hale getireceği düşünülmektedir.
- Öğrenci seviyelerine uygun eğitim planlamasının yapılması da önemli bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Düzeyleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta

öğrenim görmesi, hem düşük hem de ileri seviyedeki öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, seviye bazlı sınıflandırma ve bireyselleştirilmiş eğitim modellerinin uygulanması önerilmektedir. Ayrıca, öğrenci motivasyon eksikliği ve velilerin sürece katılımının yetersizliği de temel sorunlar arasında yer almaktadır. Velilerin bilinçlendirilmesi ve sürece aktif katılımının teşvik edilmesi, öğrenci başarısını artırmada önemli bir strateji olarak görülmektedir.

- Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmada kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, yabancı dil öğretim programının oluşturulma sürecinde daha aktif rol almak istemekte, yurt dışı deneyimlerinin artırılması ve hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesini talep etmektedir. Bu tür programlar, öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesini sağlayarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine doğrudan olumlu katkı sunacaktır.

EKLER

EK 1

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Eğitim seviyeniz:

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

Çalıştığınız lise türü (örneğin, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi):

B. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

B1. Yabancı dil öğretiminde karşılaştığınız en yaygın sorunlar nelerdir?

B2. Öğretim materyallerinin ve teknolojinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

B3. Dil öğretiminde kullanılan altyapının (örneğin, dil laboratuvarları) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

B4. Sınıf mevcutları yabancı dil öğretimini nasıl etkiliyor?

C. ÖĞRENCİ VE VELİ KATKILARI

C1. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri hakkında gözlemleriniz nelerdir?

C2. Öğrencilerin dil öğrenme düzeyleri arasındaki farklar hakkındaki düşünceleriniz nedir?

C3. Velilerin dil öğrenim sürecine katkısı ve ilgisi ne düzeydedir? Bunun etkileri nelerdir?

D. ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR

D1. Mesleki gelişim açısından yeterli destek alıyor musunuz? Yeterli değilse, eksiklikleri nasıl giderirsiniz?

D2. Yabancı Dil Öğretim Programının yabancı dil öğretimine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

D2.1. Olumlu yanları nelerdir?

D2.2. Olumsuz yanları nelerdir?

D3. Karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?

D 3.1. Bunları aşmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

E. ÇÖZÜM VE İYİLEŞTİRME ÖNERİLERİ

E 1. Yabancı dil öğretiminde karşılaştığınız sorunların çözümü için hangi önerilerde bulunursunuz?

E2. Hangi alanlarda daha fazla destek bekliyorsunuz?

E 3. Dil öğretim yöntem ve tekniklerinde ne tür yeniliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Teşekkür ederim. Görüşme sırasında değinilmesini istediğiniz başka bir konu var mı?

KAYNAKLAR

- Adalı, C. (2018). *Okullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Denizli ili Çivril ilçe örneği)* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağca, R. K. (2012). *Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çoklu ortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi* [Doktora tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
- Ali, I. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- Altın, M. (2014). *Kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin kelime hazineleri ve İngilizce dersi tutumuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretimindeki ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 137-159.
- Aybek, B. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(15), 67-84.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Balçıkanlı, C. (2008). İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.
- Baysal, E. A., & Gürbüz, O. (2020). İngilizce okuma becerisinde karşılaşılan sorunların “Jigsaw Reading” tekniği ile giderilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 37-56.

- Bilgin, I., & Geban, Ö. (2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students' understanding of chemical equilibrium concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 31-46.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Cihan, T., & Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Strasbourg: Language Policy Division.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_en.asp
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çarıkcıoğlu, M. (2019). *2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
- Çavuşoğlu-Deveci, C., Arslan-Buyruk, A., Erdoğan, P., & Yücel-Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 915-934.
- Çelebi, M., & Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 4975-5005.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.

- Çetintaş, B., & Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası Anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi (Foreign Language Teaching at Anatolian High Schools Following the Education Reform). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, B. Ç. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Turkuaz Matbaacılık Yayıncılık.
- Deveci, C. Ç., Buyruk, A. A., Erdoğan, P., & Toy, B. Y. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14).
- Diğer, B., & Saracaloğlu, A. S. (2018). 7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam’in bağlam-girdi-süreç-ürün modeline dayalı olarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 561-588.
- Doğan, C. (2012). *Sistemlik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.
- Dönder, A., Elaldı, Ş., & Özkaya, Ö. M. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 7(1), 953-968.
- Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* [Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].

- Ekmekçi, E. (2019). Kitap incelemesi: İlkokulda yabancı dil öğretimi. *Elementary Education Online*, 18(4), 16-17.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Erdem, S., & Yücel Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 259-280.
- Ertuğ, C., & Canan, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gök, Ç. Ö., Şahin, H., & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 123-136.
- Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashen’in dil edinimi kuramına göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi].
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.

- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Gün, M. (2013). İletişimsel yöntem (Communicative Method). M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 111-118). Grafiker Yayınları.
- Gündoğdu, K., & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma* (s. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman Limited.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon Press.
- Kan, A. Ü., & Koç, N. D. (2020). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 15(2), 1025-1047.
- Ketene, I. Ö. (2021). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde habitus ve sermaye türlerinin etkisinin sosyolojik analizi* [Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Kozikoğlu, İ. (2014). An evaluation of the secondary school 7th grade English curriculum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.
- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykin, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 55.

- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. In *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*. LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce dil öğreniminde içerik temelli öğretim yaklaşımı: Bir eylem araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 406-428.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Kùltürler arası iletişim odaklı yaklaşım (Intercultural communication approach). M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılarà Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 125-136). Grafiker Yayınları.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from "Case Study Research in Education."* Jossey-Bass Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ogawa, A. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ilişkin görüşler: Bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
- Özcan, A. (2021). *İlkokullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan problemler: Konya örneği* [Doktora tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
- Özel Tekin, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi: Ankara ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253.

- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretimini sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumu*. 1-3 Eylül 2006, Denizli.
- Palabıyık, T., & Çakmak, M. (2021). An evaluation of the second grade English curriculum based on the enlightening curriculum evaluation model according to teachers' views. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1076-1105.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Pavlenko, A. (2003). 'Language of the Enemy': Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Puren, C. (2010). *La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010a/>
- Sakız, H., & Baş, G. (2019). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ve ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72.
- Scott, C. (2009). *Teaching children English as an additional language*. Taylor & Francis e-Library.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Su Bergil, A. (2018). İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. *Paper presented at X. National Teacher Symposium*, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimbilimsel ve dilbilimsel temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 465-470.

- Şimşek, E. K. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar: Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulunda nitel bir araştırma örneği [Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi].
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 33-52.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Teaching foreign languages during adaptation process to European Union. *The İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(15), 205-227.
- Tunçel, H. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretimine yöntem bilimsel açıdan yeni bir bakış doğal yaklaşım ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik uyarlamalar. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 127-143.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.486113>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Büşra KARACA ABAYLI
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	Tevfik İleri İlkokulu Ankara-Cebeci
Projeler	Erasmus+ Tubitak 2204-A Tubitak 4006 eTwinning
Çalıştığı Kurumlar	Ağrı Anadolu İmam Hatip Fen ve Sosyal Projeler Lisesi Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ağrı Sosyal Bilimler Lisesi Aydın Efeler Şehit Polis Nedip Cengiz Akar Mesleki ve Teknik Lisesi Aydın Efeler Süleyman Demirel Anadolu Lisesi Aydın Efeler Adnan Menderes Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi
İletişim	
E-posta Adresi	
Mezuniyet Tarihi	
2025	