



T.C.  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKİYE'DE DİL ÖĞRETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI**  
**UYGULAMA VE YÖNTEMLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

**EFSUN SILA YARBAŞI**

**İzmir**  
**2023**

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKİYE'DE DİL ÖĞRETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI**  
**UYGULAMA VE YÖNTEMLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

**Efsun Sıla YARBAŞI**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN**

**İzmir**

**2023**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “*Türkiye’de Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulama ve Yöntemler Üzerine Bir Çalışma*” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığımı ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

17/07/2023

Efsun Sıla YARBAŞI



Tarih: 18/07/2023

**Tez Başlığı:**

Türkiye'de Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulama ve Yöntemler Üzerine Bir Çalışma

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **98** sayfalık kısmına ilişkin, **17/07/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 15** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

**Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x**

**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) □**

<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
<b>EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x</b>	
<b>EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. □</b>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Adı Soyadı** : Efsun Sıla YARBAŞI  
**Öğrenci No** : 2021050210  
**Anabilim Dalı** : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
**Programı** : Türkçe Öğretmenliği  
**Statüsü** : Yüksek Lisans  Doktora

**ÖĞRENCİ**

**DANIŞMAN**

Efsun Sıla YARBAŞI

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

18/07/2023

18/07/2023

**Açıklamalar**

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 393 1000 veya [turnitin@deu.edu.tr](mailto:turnitin@deu.edu.tr)) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltilme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

## TEŞEKKÜR

Çalışmamda tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan, kahrımı çeken, desteğini ve engin bilgisini benden hiçbir zaman esirgemeyen, bu süreçte kendi yolumu çizerken beni yeri geldiğinde eleştiren yeri geldiğinde cesaretlendiren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım sayın hocam Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN'a en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Hayatım boyunca bana olan sonsuz güvenini, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, zor zamanlarımda ellerini omzumda her daim hissettiğim sevgili babam Atılgan YARBAŞI'ya, annem Nurgül YARBAŞI'ya, kardeşim Ahmet YARBAŞI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte yorgun hissettiğim anlarda beni ayağa kaldıran, yüksek motivasyonu ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli arkadaşım İsmihan Özge ULUIŞIK'a teşekkür ederim.

Efsun Sıla YARBAŞI

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	x
ABSTRACT .....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri .....	3
1.4. Sınırlılıklar .....	4
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II .....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	5
2.1. Dil Nedir?.....	5
2.2. Dilin Önemi ve Dil Bilinci Kazanmak.....	6
2.3. Ana Dili ve Yabancı Dili Arasındaki Fark Nedir? .....	7
2.4. Dil Öğretimindeki Ana Amaç ve Öğretmenin Rolü.....	8
2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi .....	10
2.5.1. Yöntem ve Teknik.....	10
2.5.2. Yöntem ve Teknik Üzerine Bazı Çalışmalar.....	11
2.6. Dil Öğretme Motivasyonu ve Sınıf içi İletişim.....	12
2.7. Dil Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı.....	13
2.8. Ölçme ve Değerlendirme.....	15
2.8.1. Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Amaçları.....	16
2.9. Dört Temel Beceri Üzerinde Durma.....	17

2.10. Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	18
2.10.1. Dil-Bilgisi Çeviri Yöntemi.....	18
2.10.2. Düzvarım Yöntemi.....	19
2.10.3.İşitsel-Dilsel Yöntem.....	20
2.10.4.Doğal Yöntem.....	20
2.10.5.Sessiz Dil Yöntemi.....	21
2.10.6.Telkin Yöntemi.....	22
2.10.7.Fiziksel Tepki Yöntemi.....	23
2.10.8.İçerik Temelli Dil Öğretim Yöntemi.....	24
2.10.9.Görev Temelli Dil Öğretim Yöntemi.....	24
2.10.10.Bilişsel Yöntem.....	25
2.10.11.İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi.....	26
2.10.12.Grupla Dil Öğretim Yöntemi.....	27
2.10.13.Seçmeli Yöntem.....	28
BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	29
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar.....	29
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	29
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	30
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	30
3.7. Araştırmacının Rolü.....	31
BÖLÜM IV.....	32

BULGULAR.....	32
BÖLÜM V .....	60
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	60
5.2. Öneriler .....	65
KAYNAKÇA.....	66
EK 1. ....	72
EK 2.....	73
EK 3.....	76

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Branşı İngilizce olan katılımcıların demografik yapısı.....	32
Tablo 2: Branşı Türkçe olan katılımcıların demografik yapısı.....	32
Tablo 3: Branşı Yabancılara Türkçe olan katılımcıların demografik yapısı.....	33
Tablo 4: Bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımına ilişkin cinsiyetler arası anlamlılık tablosu.....	33
Tablo 5: Derste bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verilmesine ilişkin cinsiyetler arası anlamlılık tablosu.....	34
Tablo 6: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığı ile cinsiyetler arası anlamlılık tablo.....	34
Tablo 7: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	35
Tablo 8: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	35
Tablo 9: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	36
Tablo 10: Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	36
Tablo 11: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	37
Tablo 12: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	37
Tablo 13: Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	38
Tablo 14: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	38

Tablo 15: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	39
Tablo 16: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu.....	40
Tablo 17: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları cinsiyete göre anlamlılık tablosu.....	40
Tablo 18: Bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımına ilişkin branşlar arası düzey tablosu.....	41
Tablo 19: Bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımına ilişkin Tukey testi sonuçları.....	41
Tablo 20: Katılımcıların bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer vermesi ile branşlar arası düzey tablosu.....	42
Tablo 21: Derste branşlara göre bireysel ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi.....	42
Tablo 22: Katılımcıların bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer vermesi ile Tukey testi sonuçları.....	43
Tablo 23: Hedef dili (eğitimi verdiğim dili) öğretirken öğrencilerimin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanması ile branşlar arası düzey tablosu.....	43
Tablo 24: Branşlara göre dil öğretiminde okul dışı ortamların kullanımı.....	44
Tablo 25: Hedef dili (eğitimi verdiğim dili) öğretirken öğrencilerimin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanması ile Tukey testi sonuçları.....	44
Tablo 26: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi kurgu ve metin türlerinin kullanıldığı ile branşlar arası düzey tablosu.....	45
Tablo 27: Branşlara göre derste hedef dil üzerine kullanılan kurgu ve metin türleri.....	45
Tablo 28: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi kurgu ve metin türlerinin kullanıldığı ile Tukey testi sonuçları.....	46

Tablo 29: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile branşlar arası düzey tablosu.....	46
Tablo 30: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile Tukey testi sonuçları.....	47
Tablo 31: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile branşlar arası düzey tablosu.....	47
Tablo 32: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dile ilişkin Tukey testi sonuçları.....	47
Tablo 33: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimi verdiği dili) özenli kullanması ile düzey tablosu.....	48
Tablo 34: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimi verdiği dili) özenli kullanması ile Tukey testi sonuçları.....	48
Tablo 35: Katılımcıların hedef dili (eğitimi verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile branşlar arası düzey tablosu.....	49
Tablo 36: Katılımcıların hedef dili (eğitimi verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile Tukey testi sonuçları.....	49
Tablo 37: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile branşlar arası düzey tablosu.....	50
Tablo 38: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile Tukey testi sonuçları.....	50
Tablo 39: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile branşlar arası düzey tablosu.....	51
Tablo 40: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile Tukey testi sonuçları.....	51
Tablo 41: Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile branşlar arası düzey tablosu.....	52
Tablo 42: Katılımcıların öğrencilerin dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile Tukey testi sonuçları.....	52

Tablo 43: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile branşlar arası düzey tablosu.....	53
Tablo 44: Sürecin başında ölçme ve değerlendirmede branşlara göre dört temel beceri ve dilbilgisi kullanımı.....	53
Tablo 45: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile Tukey testi sonuçları.....	54
Tablo 46: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile branşlar arasında düzey tablosu.....	54
Tablo 47: Süreç ortası ölçme ve değerlendirmede branşlara göre dört temel beceri ve dilbilgisi kullanımı.....	55
Tablo 48: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile Tukey testi sonuçları.....	55
Tablo 49: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile branşlar arası düzey tablosu.....	56
Tablo 50: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile Tukey testi sonuçları.....	56
Tablo 51: Değerlendirme yapmak için branşlara göre yararlanılan ölçme araçları.....	57
Tablo 52: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları branşa göre farklılık göstermesi ile düzey tablosu.....	57
Tablo 53: Süreci değerlendirebilmek için branşlara göre kullanılan alternatif ölçme araçları.....	58
Tablo 54: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları branşa göre farklılık göstermesi ile Tukey testi sonuçları.....	59

**KISALTMALAR DİZİNİ**

TDK : Türk Dil Kurumu

AO : Aritmetik Ortalama

SS : Standart Sapma

SH :Standart Hata

vb : ve benzeri

vd: ve diğerleri



## ÖZET

### TÜRKİYE'DE DİL ÖĞRETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI UYGULAMA VE YÖNTEMLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Mevcut yaşamda birçok ihtiyaçtan ve nedenlerden dolayı insanlar dil öğrenme eğilimindedir. Göç, farklı kültürlerle etkileşim gibi birçok neden bu duruma örnek gösterilebilir. Dil öğrenmek isteyen insanların ihtiyacını bu dili öğretenler karşılayacaktır. Bu yüzden eğitimcilerin dil öğrenmek isteyenlere yardımcı olmaya çalışması gerektiği saptanmıştır. Dil öğretiminde eğitimcilerin kullandığı öğretim yöntemleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur. Bu yüzden kullanılan yöntemler daha etkili bir dil öğretimi için gereklidir. Günümüzde mükemmeliyete ulaşmış bir yöntemin varlığından söz edilmemiştir. Çünkü dilin tek ve durağan yöntemlerle öğretilmesi mümkün değildir fakat bu yöntemlerin incelenmesi ile alternatif yöntemler değiştirerek daha etkili bir dil öğretiminin mümkün olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın amacı dil öğreticilerinin kullandığı yöntem ve uygulamaları belirleyerek branşlar arası farklılıklara göre karşılaştırma yapmaktır. İlgili başlıklardaki farklılık, eksiklik ve uyumsuzlukları tespit ederek ortaya çıkan bilgileri sistemli bir şekilde bir çalışma altında toplamıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemine bağlı olarak tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulamalar Anketi Raporu” adlı anket formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi ise istatistiksel bir programla (SPSS Paket Program) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri, Yabancılara Türkçe öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda Türkiye’de dil öğreticilerinin sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları, yöntem ve teknik, iletişim kurma, ölçme ve değerlendirme vb. alanlarda çeşitlilik sağladığı görülmüştür. İngilizce öğretmenliği Türkçe Öğretmenliği ve Yabancılara Türkçe Öğretmenliği alanlarda hizmet veren öğretmenler arasında Yabancılara Türkçe öğretmenlerinin kimi değişkenlerde daha yüksek düzeyde sınıf içi uygulamalara yer verdikleri saptanmıştır. Bazı alanlarda da Türkçe öğretmenleri daha yüksek düzeyde sınıf içi etkinliklere yer vermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Dil Öğretimi, Dil Öğretim Yöntemleri



## **ABSTRACT**

### **A STUDY ON THE PRACTICE AND METHOD USED BY LANGUAGE TEACHERS IN TURKEY**

In current life, people tend to learn languages for many needs and reasons. Migration, interaction with different cultures and many other reasons can be given as examples. The needs of people who want to learn a language will be met by those who teach this language. Therefore, it has been determined that educators should try to help those who want to learn a language. The teaching methods used by educators in language teaching also differ from each other. In language teaching, the method is an element of teaching that will bring the student to the goals of education in the fastest and most reliable way. Therefore, the methods used are necessary for a more effective language teaching. Today, there is no method that has reached perfection. Because it is not possible to teach a language with single and static methods, but by examining these methods, it has been found that it is possible to teach a more effective language by changing alternative methods. The aim of this study is to determine the methods and practices used by language teachers and to compare them according to the differences between branches. By identifying the differences, deficiencies and incompatibilities in the relevant topics, the resulting information has been systematically collected under a study. The study was conducted with the survey model based on the quantitative research method. The data were collected through a questionnaire form developed by the researcher called "Report on the Practices Used by Language Teachers Questionnaire". The analysis of the data was carried out with a statistical program (SPSS Package Program). The study group of the research consists of Turkish teachers, Turkish for Foreigners teachers and English teachers working in secondary schools affiliated to İzmir Provincial Director of National Education.

As a result of the research, it was seen that language teachers in Turkey mostly have a high level of perception in classroom practices and provide diversity in areas such as methods and techniques, communication, measurement and evaluation. Among the teachers serving in the fields of English Language Teaching, Turkish Language Teaching and Turkish Language Teaching to Foreigners, it was found that Turkish Language Teaching to Foreigners included higher levels of classroom practices in some variables. In some areas, Turkish teachers included higher levels of classroom activities.

**Keywords:** Language, Language Teaching, Language Teaching Methods

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşamlarında birçok ihtiyaçtan ve nedenlerden dolayı iletişim kurmak zorundadır. Buna bağlı olarak anlaşabilmeleri için birbirlerinin dilinden anlamaları büyük önem taşımaktadır. Bunun sonucunda dil öğrenme eğilimi artmış ve insanlar birbirlerinin dilini öğrenebilmek için eğitime ihtiyaç duymuştur. Günümüzde hangi alan olduğu fark etmeksizin dil bilmek büyük önem taşır. Buna bağlı olarak iş olanağı da artmaktadır. İnsanlar çalışmak veya günlük hayatında anlaşabilmek, sosyalleşmek gibi birden çok nedenden dolayı dil öğrenme eğilimindedir. Gittikçe artan uluslararası ilişkilerde dil öğrenme eğilimini artırmaktadır. İnsanların ticaret, ekonomi, siyaset, askeri, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat gibi birçok alanda dil bilmesi toplumları ileri seviyeye taşımakta ve uluslararası ilişkilerin kurulup yönetilmesini de kolaylaştırmaktadır. Küreselleşen dünyada, ana dilinin yanında farklı bir dil öğrenmeye de ihtiyaç duyan insanların, öğrenilmesi gereken yabancı dilleri bilmesi dünya ile ilişkilerinde olumlu rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak dil öğrenmenin bu kadar önemli olduğu bu çağda dil öğrenme ihtiyacını en iyi şekilde karşılayacak eğitim sistemi geliştirilmelidir. Bu sayede insanlar daha hızlı dil öğrenecek ve toplumların gelişmişlik düzeyleri ve yaşam koşulları değişecektir. Dil öğrenme gereksinimi çabuk ve güvenilir dil öğretimi ve nitelikli eğitimciler ile sağlanabilir. Türkiye’de bu konuda dil öğretiminde yer yer sorunlarla karşılaşmaktadır. Ülkemizde öğretilmeye çalışan uluslararası dil önemi taşıyan İngilizce öğretiminde, sarf edilen kaynak ve emeğe rağmen istenilen seviyede verim alınmadığı görülmektedir (Işık, 2008: 15; Senemoğlu ve Özmat, 2020). İngilizcenin öğretiminde karşılaşılan güçlükler incelendiğinde, fiziki koşulların ihtiyacı karşılamaması, İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki yetersizlikler, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, sınıf mevcutlarının dili öğrenmeyi aksatacak şekilde fazla olması, yetersiz ve güncel olmayan öğretim içeriği, ölçme değerlendirme yöntemlerinin dil öğretimine uygun olmayışı gibi sınırlılıkların yanında öğretim yöntemleri ile ilgili problemlerin

olduğu anlaşılmaktadır (Ilıman, 2018: 4; Yaman, 2018). Buna bağlı olarak ‐Dil օđreticilerinin kullandıkları uygulamaları cinsiyete ve branşlara göre nasıldır?‑ sorusuyla çıkış noktası belirlenmiş ve dil օđretim uygulama ve yօntemleri karşılaştırmaları olarak ele alınmıştır.

Bu araştırmada, ana dil dahil olmak üzere dil օđretim uygulamaları karşılaştırmalı bir şekilde ele alınarak dil օđretimindeki eksikliklerin belirlenmesi ile çıkarılacak sonuçlarla ülkemizdeki dil օđretimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

## **1.2. Amaç ve օnem**

Bu çalışmanın amacı dil օđreticilerinin kullandığı yօntem ve uygulamaları belirleyerek branşlar arası farklılıklara göre karşılaştırma yapmaktır. İlgili başlıklardaki farklılık, eksiklik ve uyumazlıkları tespit ederek ortaya çıkan bilgileri sistemli bir şekilde bir çalışma altında toplamaktır.

Dil, sürekli değişip gelişen bir yapıya sahiptir. Dil değişip geliştikçe dil օđretme yօntemleri de farklılık gօstermiřtir. Bօylece yabancı dil օđretim yaklaşımları ve yօntemlerinin iyi bilinmesi, bundan sonra yeni yaklaşım ve yօntemlerin gelişmesi ve bu sürecin takibi açısından oldukça օnemlidir (Demircan, 2013). Bu alışma ile ‐Neden Dil օđrenilemiyor?‑ sorusundan yola çıkılarak Türkiye'de gerçekleştirilen dil օđretim yօntem ve uygulamaları incelenmiş ve bugün gelinen noktada eksiklikler karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Richards ve Rodgers (2001) için yօntemler kısmen zamanında tasarlanır, kişisel yoruma çok az yer bırakır ve eğitim aracılığıyla օđrenilir. Dolayısıyla dil օđretim uygulama ve yօntemleri eğitim esnasında gօzlemlenir. Bu alışma ile kullanılan yօntem ve uygulamalar karşılaştırma yapılarak daha օzgn uygulama ve fırsatların sunulmasını, içeriğin güncellenmesini performansa dayalı değerlendirmelerin kullanılması ve derslerin eğitimcilerin yօntem ve uygulamaları geliştirme konusundaki düşüncelerini gօzlemlemiřtir. օđretmenlerin dil օđretimi konusundaki düşüncelerini ortaya koymak için anket çalışması kullanılmıştır. Türkiye'de yabancı dil bilmenin օnemi ve zorunluluğu օne sürülerek eğitim yapılanmasında birçok değişiklik yapılmıştır fakat bu değişikliklerin dil օđreticilerinin yօntem ve uygulamalarına nasıl yansıdağı incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken tarama modelinin avantajı esas alınmıştır çünkü çok sayıda bireyden oluşan

örneklemeden elde edilen verilerle bilgiler sunulmuştur. Dil öğretimi üç kapsamda ele alınmış ve dil öğretmenlerinin hangi yöntem ve uygulamaları kullandığı karşılaştırılarak içeriğe ne kadar hizmet ettikleri saptanmıştır. Bu üç kapsam Yabancılara Türkçe öğretimi, İngilizce öğretimi ve Ana dili öğretimi olmak üzere ele alınmıştır.

İlk önce ayrı ayrı incelenmiş olan bu üç dil öğretimi ardından karşılaştırılmış ve kullanılan yöntem, uygulamaların etkililiği saptanarak Türkiye'de yapılan dil öğretimi üzerine öneriler sunulmuştur. Bu öneriler Türkiye'de bu üç kapsamdan yola çıkılarak nasıl öğretim ve uygulamalar kullanıldığını karşılaştırmalı olarak gözlemlemiş ve etkililiğinin niteliğini artırmak için çağın gereklerine göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla dil öğretimi sınırları olan bir konu değildir. Çalışmada belirtilecek uygulama ve yöntemlere rağmen, dil öğretiminde kullanılan yöntem ve uygulamalar güncel olarak ele alınmıştır. Alan yazın taraması niteliğindeki bu çalışmada, dil öğretimindeki karşılaştığımız problemler karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

### **1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri**

Araştırmanın problem cümlesini “Dil öğretmenlerinin kullandıkları uygulamaları cinsiyete ve branşlara göre nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın alt problem cümleleri aşağıda sunulmuştur:

1. Türkiye’de dil öğretmenlerinin uygulamaları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkiye’de dil öğretmenlerinin uygulamaları branşa göre farklılık göstermekte midir?

#### 1.4. Sınırlılıklar

Verilerin İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İngilizce öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, Yabancılara Türkçe öğretmenleri olmak üzere 131 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

#### 1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan katılımcıların ankette samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

**Dil:** “Dil, insanların aralarında haberleşmelerini, duygu ve düşüncelerini, arzularını, isteklerini, birtakım olayları çeşitli mesajlarla birbirlerine nakletmelerini temin eden her çeşit işaretler topluluğuna verilen isimdir.” (Songar, 1986: 11).

**Ana Dili:** Bireyin bir parçası olduğu, doğduğu, büyüdüğü, ait olduğu toplum ve çevrede konuşulan ve bu çevrede öğrendiği dildir (Barın, 2004).

**Yabancı Dil:** Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK Türkçe Sözlük).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil Nedir?

İnsanları diğer canlılardan ayıran temel özelliklerin başında gelen dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan sözlü veya yazılı bir araçtır. Dil, iletişimin en temel aracıdır. Günümüze kadar da dilin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Dil; insanın çevreyi ve dünyayı anlamasını sağlayan öğrenme aracı, bireyin düşünceleri anlama ve sorgulamasını sağlama zihin geliştirme aracı, sosyalleşme ve kültürel değerlere uymayı sağlayan sosyal gelişim aracıdır (Güneş, 2013: 22). Dil, insanın dünya ile ilişki kurmasının en temel unsurudur. İnsanın kendini anlaması, anlatması, kimlik geliştirmesi, kendi kültürünü oluşturması dil sayesinde (Yazoğlu, 2005: 124). Buna bağlı olarak bir ülkenin gelişiminde uluslararası ilişkilerinde dil önemli bir rol oynamaktadır. Karşı tarafa duygu ve düşüncelerimizi sosyal, ekonomik vb. unsurlar fark etmeksizin kendimizi ifade etmemizi sağlar. Dil, düşünceyi ifade etme amacına esas olarak hizmet eder (Chomsky, 2002: 90). TDK (2022), dili “bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmak için sözcük ya da işaretlerle sağladıkları anlaşma, zeban, lisan” olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlara bakıldığında dilin insanlarla anlaşmak için veya sosyal ilişkiler açısından önemi ortaya koyulmaktadır. Bu teknoloji çağında sosyal iletişim araçlarının çok kullanılmaya başlanmasıyla ekonomik, teknolojik, toplumsal ve daha birçok alandaki etkileşim, insanların birbiriyle iletişimini gerekli kılmıştır. İlişkiler ne olursa olsun anlaşabilmek önemli kılınmıştır. Buna bağlı olarak dilin insan ilişkilerinde önemli bir anlaşma aracı olduğu saptanmıştır.

Dille ilgili yapılan tanımların temel unsurlarını da Demirel şu sıralama ile açıklamıştır (Demirel, 2016: 2):

- Dil, belirli kurallara uyan ve kendine özgü kodlama düzeni olan bir sistemdir.
- Dil, her birinin anlamı olan seslerden oluşur.

- Dil, iletişim aracıdır.
- Dil, toplum ve kültür arasında ilişki kurar ve kültürü yansıtır.
- Dil; düşünce, duygu ve isteklerin belirtildiği düşünme aracıdır.

Bu temel unsurlar göz önüne alındığında dil öğrenmenin amacı içinde hareket edilmesi gerektiği saptanmıştır. Yaşadığımız toplumun bir bireyi olmak dil öğrenmeyi gerektirir.

Sosyal bir varlık olan insan için iletişim kaçınılmazdır. Yaşadığı toplumun değerlerini yansıtmak ve duygu, düşüncelerini diğer toplumlara aktarmak, uluslararası ilişkilerde bulunabilmek için dilin önemi ve amacı bilinmelidir.

## **2.2. Dilin Önemi ve Dil Bilinci Kazanmak**

İnsanlar duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmak için iletişim kurmak zorundadırlar. İletişim kurmaları için siyasî, sosyal, ekonomik, ticarî, kültürel faktörler gibi birçok sebep vardır. Buna bağlı olarak birbirlerinin dillerini öğrenerek iletişimlerini devam ettirmektedirler. Dilden daha iyi gelişmiş başka bir iletişim aracı yoktur. Dil duygu ve düşüncelerimizi en iyi ifade eden kavramdır. İnsan sosyal yaşamını sürdürebilmek için çevresiyle iletişim halinde olmalıdır. İletişimin sağlanması için resim ve işaretler gibi birçok farklı araç olmasına rağmen hiçbiri dil kadar etkili değildir (Altınok, 2020: 224). Dünya üzerinde çok sayıda dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersizleştirmekte ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2016: 3).

İnsan aldığı eğitime ve yeteneğine göre dilini şekillendirir. Bu nedenle insanlar ister ana dili olsun ister yabancı dil eğitimi olsun dil becerisi edinmeye ihtiyaç duymaktadır. Her dilin kendine ait bir sistemi vardır. İnsanlar doğru bir eğitim almadan bu sistemi zor çözmektedir. Bu bireyin ana dili için de geçerlidir. Bireyin dili iyi kullanması yeteneğine ve ülkesinde aldığı eğitime bağlıdır. Yabancı dil öğrenme bilincini kazanmak için ana dilinin ne olduğunu, işlevini, değerini iyi anlamak gerekir. Ana dilinin kurallarını çözen birey diğer dilleri öğrenme konusunda daha az sıkıntı yaşar.

Ana dili; ananın dili, annenin konuştuğu dil, annenin anlaştığı, anladığı dildir. Yabancı dil ise: Ana dilinin dışında olan dillerden her biri olarak gösterilir. Ana dili ve yabancı dil gelişimi birbiriyle bağlantılıdır. Yukarıda vurgulandığı gibi burada dil yeteneği ve eğitimi büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle toplumlar dil bilinci kazanmalıdır. Dil bilinci kazanmak ve dil öğrenimi dünya hakkında kendine bir şeyler kazandırmaktır. Yeni deneyimlere ve toplumların kalkınmasında önemi büyüktür. Nitekim bir toplum, yüksek bir mertebeye ulaşabilmek için diğer toplumlardan yararlanmalı, onlarla iletişim kurmalı ve onlardan hayatı kolaylaştıran bir şeyler almalıdır. Bu etkileşim ile uluslararası ilişkilerin gelişimi ve ülkenin kalkınması da olumlu etkilenmektedir. Buna bağlı olarak toplumlara eğitim ile dil bilinci kazandırılmalı ve toplumların dil aracılığıyla dünyadaki her şeyden haberdar olması sağlanmalıdır.

### **2.3. Ana Dili ve Yabancı Dil Arasındaki Fark Nedir?**

Ana dili, anneden öğrenilen dildir. Bu konuda birçok tanım yer almaktadır fakat hepsinin ortak noktası bu dilin anne ile ilgili olduğudur. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanların bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2001: 1). Ana dili: Çocuğun doğup büyüdüğü ailesi ve içinde yaşadığı topluluktan öğrenmiş olduğu dildir (TDK, 2021). Ana dili, doğumla başlar, çocukların bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme sürecinde gelişir. Bazen birinci dil ve ilk dil şeklinde de adlandırılabilir (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 5). “Ana dili” kavramındaki ana kelimesi doğrudan anne ile ilgili olduğundan dolayı en kısa tabiriyle, bireyin annesinden öğrendiği dil anlamına gelmektedir. “Ana dil” için kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal şekilde ilk edindiği ve hâkim olduğu dildir diye tanım yapmak mümkündür (Oruç, 2016: 314). Farklı bir tanımdan yola çıkıldığında kişinin kendini en rahat şekilde ifade ettiği dile de ana dili denilebilir.

Skutnabb-Kangas ve Philipson’a (1989) göre “ana dil” şu şekilde tanımlanabilir (akt. Kecses ve Papp, 2000:1):

- Anneden öğrenilen dildir.
- Kim tarafından öğrenildiği dikkate alınmadan öğrenilen ilk dildir.

- Yaşamımızda daha etkin olan dildir.
- Belirli bir bölgede ve ülkede konuşulan dildir; diğer bir deyişle oraya ait ana dildir.
- Bireyin en çok kullandığı dildir.
- Kişinin daha fazla olumlu tutum gösterdiği ve daha yakın hissettiği dildir.

Yabancı dil ise ana dil dışında edinilen ve öğrenilen dil olarak tanımlanabilir. Yabancı dil ana dilden başka dilleri öğrenmektir. Hedef dil: Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil olarak tanımlanabilir (Güzel ve Barın, 2020). İkinci dilin öğrenilmesi denilebilir fakat iki dillilikle bazı noktalarda ayrılması gerekmektedir. Demircan (1990: 20), iki dillilik kavramı için, bir kişinin hayatının herhangi bir döneminde ana dilinden başka ikinci bir dili belli ölçüde kullanmasına iki dillilik demekle beraber, kavramın tanımında henüz tam bir uzlaşmanın olmadığını söylemektedir. Yaşadığı toplumda iletişim için sadece ülke dili olan ana dilini kullanan kişilerin bir başka ifadeyle tek dile sahip kişiler ikinci dil öğrendiklerinde bu dil yaşadıkları yerde konuşulmuyorsa “yabancı dil” denilebilir Demircan (1990: 8). Ana dilinden veya birinci dilden sonra öğrenilen dil yabancı dil olarak görülür ve yabancı dil öğretimi bilinçli olarak yapılır.

#### **2.4. Dil öğretimindeki ana amaç nedir? Öğretmenin bu amaçlar üzerindeki rolü nasıldır?**

Dil öğretim sürecinde temel amaç bireyin öğrenmek istediği hedef dilde kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesini sağlamaktır. Bu yüzden bu süreç planlanmalıdır. Süreci daha verimli hale getirmek için bazı yaklaşımlar, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Dil öğretimindeki amacımız bireyin kendini dört temel beceri üzerinde daha rahat ifade edebilmesi olduğu için tek bir yöntem üzerinden gidilmesi doğru bir yol değildir. Dil öğretimi tarih boyunca tartışma konusu olmuştur. En doğru öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenciyi eğitimin amacına ulaştırmaya çalışılmalıdır. Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur. Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin

varlığından söz edilemez. Dil öğretimini etkin kılabilmek için bireysel farklılıklar göz önüne alınarak birden çok yöntem kullanılmalıdır.

Yöntem, “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Yöntem hem öğrenciye hem öğretmene rehberlik etmektedir. Dil öğretirken amacımız bu yöntemlerin doğru şekilde seçilmesidir. Bunu öğretmen öğrenciyi de aktif kılarak belirleyebilir. Bu yüzden dil öğretiminde öğretmenin rolü önemlidir. Öğretmen, bireysel farklılıkları dikkate almalı ve dört temel beceri üzerinde durarak öğrenciyi motive etmelidir. Dil öğretimindeki amaçlar şu şekilde açıklanır:

1. Dil öğretilirken öğrenci aktif kılınarak dil kullanılmalıdır.
2. Hedef dil esas alınmalıdır. Ana dili kullanmak alışkanlık haline getirilmemelidir.
3. Değişik birden çok yöntem ve materyal kullanılmalıdır.
4. Farklı disiplinler ile iç içe olmalıdır.
5. Dilin kültürel yapısı ve ortamı da esas alınarak süreç değerlendirilmelidir.

Bu maddeler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen dil öğretimi daha verimli sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Burada dil öğretimini gerçekleştirecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen ve kullanılan yöntemler, materyaller dil öğretiminde önemli rol oynamaktadır.

## 2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Ülkemiz her geçen gün dış dünya ile ilişkilerini geliştirmekte ve eğitim, ekonomi, sosyal birçok konuda dış ülkeler ile iletişim halindedir. Bu durumun sonucunda da ülkemizde yabancı dil eğitimi verilmektedir. Bu eğitime rağmen Türkiye’de yabancı dil sorunu mevcuttur. Türkiye’de epey zamandır süregelen yabancı dil öğretimi konusunda çalışıldığı, farklı yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulandığı fakat ilköğretimden yükseköğretim sonuna kadar devam eden zaman zarfında öğrencinin amaçlanan düzeyde yabancı dili öğrenemediği görülmektedir (Özmat, 2017: 3). Ülkemizde İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz bir yargı olduğu ve dil öğrenme konusunda bireylerin zorlandıklarını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu olduğunu da söylemek mümkündür (Çelebi, 2006; Işık, 2008; Kolkaya, 2019: 29). Buna bağlı olarak en ihtiyaç duyulan yöntem arayışı sürmektedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalardan örnekler verilerek yabancı dil öğretiminde öğretmenin ve kullanılan yöntemlerin etkisi gösterilecektir.

### 2.5.1. Yöntem ve Teknik

Yabancı dil öğretim sürecinde bireyin öğrenmek istediği dil ile (hedef dilde) duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi gerektir. Bu süreç planlı bir şekilde hazırlandığında sistematik bir öğretim süreci oluşur. Bu sistematik süreçte yöntem ve teknikler büyük rol oynar. Yöntem diğer adıyla metot, öğretmenin sınıf içindeki eylemleri ve bu eylemlerin altında yatan düşünceleri arasındaki tutarlı ilişkilerdir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 1). Yöntem, yaklaşımın uygulamalı olarak gerçekleştirilmesidir (Harmer, 2007: 62). Tek bir yöntem ve teknik kullanmak sürecin etkin kılınmasını engeller. Buna bağlı olarak pek çok ülkede dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı ilke, yöntem ve teknikler oluşturulup uygulamaya konulmaktadır (Güneş, 2011). Buna bağlı olarak tek bir ilke ve yöntem kullanmakta verilen eğitimin verimini olumsuz etkiler. Öğrencilerin iyi gözlemlenmesi gerektir. Bu öğrenme ortamında bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır. Etkili yöntemleri bulmak için hazırlık sürecinde bazı sorular sorulabilir:

Bu sorular Johnson (akt. Uysal, 2019) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yöntemin arka planında neler yer almaktadır?”

“Yöntemin teorik temeli nedir?”

“Yöntem, akılcılığı/davranışçılığı ne ölçüde ön plana çıkarmaktadır?”

“Yöntem, tümevarımı mı yoksa tümdengelim mi temel almaktadır?”

“Yöntem, sınıfta ana dili kullanımına izin veriyor mu?”

“Dört dil becerisinden hangileri yöntemde ön plana çıkmaktadır?”

“Yöntem, dil özgünlüğüne ne derece önem veriyor?” (Johnson, 2001; akt. Uysal,2019).

### **2.5.2. Yöntem ve Teknik Üzerine Yapılan Bazı Çalışmalar**

Çetinkaya (2019) “İngilizce öğretiminde drama yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar” adlı çalışmasına bakıldığında ülkemizdeki yabancı dil öğretiminde dramanın etkisi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Olumlu etkileri saptanmış fakat bazı olumsuzlukların olduğu da saptanmıştır. Araç-gereç yetersizliği, öğrenci motivasyonu gibi etkenler gösterilebilir. Bu çalışma yöntem ve teknik uygulanırken öğrencilerin hazırbulunuşluğunun önemini saptamıştır. Bu yüzden yöntem uygulanırken yukarıdaki sorular ele alınmalıdır.

Kartal (2014) “İş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri” adlı çalışmada İş birlikli Öğrenme tekniklerinden olan Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği ile öğrencilerin derse karşı tutumunu gözlemlenmiştir. Bu teknik ile öğrencilerin motivasyonu arttırılmış ve İngilizce dersine karşı tutumları değiştirilmiştir.

Wang (2007) araştırmasında iş birlikli öğrenme ile geleneksel yöntemleri karşılaştırmıştır. Yabancı dil öğretiminde iş birlikli öğrenme yönteminin öğrenciyi aktif kılan ve öğrencinin motivasyonunu destekleyen bir yöntem olduğu saptanmıştır fakat iş birlikli öğrenme ortamının sağlanması da oldukça zordur. Uygulamak zaman alır. Bu yüzden bu yöntem üzerine bir plan gereklidir. Öğrenci plan ile beraber hareket etmeli ve aktif olmalıdır çünkü dil, kullanıldıkça gelişir. Dilin aktifliği ve öğrencinin aktifliği doğru orantılı bir şekilde ilerlemelidir.

## **2.6. Dil Öğretme Motivasyonu ve Sınıf İçi İletişim**

Dil öğretme sürecinde öğrencinin güdülenmesi ve motivasyonunun artırılması şarttır. Öğrenci ne kadar güdülenirse o kadar çalışma isteği artar ve derse karşı tutumu olumlu yönde gelişir. Öğrenci ne kadar iyi motive olursa başarısı da aynı ölçüde artmaktadır (Akbaba, 2006). Kullanılacak yöntemler öğrencinin güdülenmesini sağlamalıdır. Sınıf içi iletişim bu motivasyonu oluşturmada etkilidir. Bu yüzden öğretmen öncelikle sınıf içi iletişime önem vermelidir. Hedef dil ve ana dil arasında probleme yol açabilecek sorunlar giderilmelidir. Bu yüzden öğrenci hedef dilde kendini ifade etmekte zorlandığı an ana dil ile kendini açıklamalıdır. Çünkü bu motivasyon eksikliğine sebep olabilir. Öğrenci hedef dili daha sık kullanmalıdır ama bu kendisini açıklamasında zorlanmasına sebep olmamalıdır. Kendini açıklamakta zorlandığında ana dilini kullanabilir. Ne kadar kullanacağı üzerinde durulmalıdır. Böylece dil rahat ve aktif bir sınıf ortamının oluşturulması desteklenebilir. Akbaba (2006), çalışmasında bireylerin güdülenmesini sağlamak için çeşitli önerilere yer vermiştir:

- 1-Derse başlamadan önce öğrencinin ilgisini çekip merak uyandıracak sorular sormak.
- 2- Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmak.
- 3- Öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olduğunu göz ardı etmemek.
- 4- Öğrencilere birden fazla seçenek sunmak.

- 5- Öğrencilerin olumlu yanlarını ön plana çıkararak sonuçlar hakkında uygun dönütler sağlamak.
- 6- Öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini hesaba katmak.
- 7- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin öz kontrolünü yürütebilmeleri için onları motive etmek.
- 8- Süreç içerisinde öğrencilere rol model olmak.
- 9- Öğrenilecek konuların günlük hayattaki işlevselliğinden bahsetmek.
- 10- Öğrenme materyallerini dikkat çekici hale getirmek.
- 11- Güler yüzlü, empati kurabilen, anlayışlı ve sabırlı bir öğretmen profili çizmek.
- 12- Yanlış yapmaktan çekinmemelerini yanlışlardan ders çıkarma fırsatını elde ettiğimizden bahsetmek.
- 13- Öğrencilere çeşitli sorumluluklar vererek başarı duygusunu tatmalarını sağlamak.

Choue (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde oyun, şarkı ve hikâyelerle öğrencilerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Oyunların, şarkıların ve hikâyelerin öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde ve kelime öğreniminde olumlu etkisini gözlemlemiştir. Kelime öğreniminde daha kalıcı olduğu saptanmıştır.

## **2.7. Dil Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı**

Günümüzde teknolojinin eğitim üzerinde kullanılması oldukça yaygındır. Bunun kolaylaştırıcı etkisi vardır. Teknolojinin eğitim üzerindeki bu kolaylaştırıcı etkisinden faydalanmak gerektir. Öğretmen, dersi sıradan ve düz anlatımdan teknoloji ile materyal sayesinde kurtarabilir. Yukarıda bahsedilen motivasyonun artırılması üzerinde de büyük bir etkidir. Öğrencide, öğrenmeye karşı motivasyonu sağlamak ve dersi eğlenceli hale getirebilmek için görsel, işitsel pek çok araçtan yararlanmak gerekmektedir. Öğretmen teknolojiyi öğretim esnasında kullanmalı ve bir plan oluşturmalıdır. Bilgisayara dayalı etkinliklerle gerçekleşen derslerin dikkatli şekilde planlanıp hazırlanması ile İngilizce öğretimi verimli geçer. Bu yüzden, öğretmenlerin

bu konuda bilinçlenip eğitilmesi önem arz etmektedir (Gündüz, 2005: 212; Chpella, 2009: 751).

Bu konuda yapılan bir çalışma örnek verilebilir:

Pun (2013) tarafından yapılan çalışmada teknolojinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının faydaları açıklanmıştır. Bu çalışmaya göre yukarıda bahsedilen motivasyonun önemli ölçüde arttığı saptanmıştır. Teknoloji öğretim sürecinde kullanılırken öncelikle bunun kolaylaştırıcı etkisinden faydalanmanın gerekliliği ve abartılmaması üzerinde vurgu yapılmıştır. Öğrenciler teknoloji ile pasif hale getirilmemeli avantajlarından faydalandırılmaları sağlanmalıdır.

Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına örnek olarak:

- 1-Yazılı, basılı ürünler.
- 2-Bilgisayar ve bilgisayar destekli araçlar.
- 3-Gerçek nesne ve modeller.
- 4-Yazım ve gösterim tahtaları.

Maddelerde bulunan gerçek nesne ve modeller hakkında bir çalışma yapılmıştır.

Çiçek (2012) “Yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelerinin akademik başarı ve transfer becerilerine etkisi” adlı çalışmasında öğretim sürecinde öğrenme nesneleri kullanıldığında öğrencilerin yabancı dil becerisinin olumlu yönde etkilendiğini saptamıştır. Ek olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı motivasyonu artmıştır.

Pun (2013) multimedya teknolojisinin İngilizce öğretiminde kullanılmasını araştırmıştır. Pun bu teknoloji dünyasında öğrencilerin öğretim sürecinde ölçülü bir şekilde bunu kullanması gerektiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bunu derslere dâhil etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Multimedya teknolojisi kullanılırken avantajları kadar dezavantajlarının da unutulmaması gerektiği ve araçtan öte amaç haline getirilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Kolaylaştırıcı etkisi göz önüne alındığında Multimedya teknolojisinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının

öğrencilerde İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırdığını ve en önemlisi sınıf dışında da öğretim olanakları sağladığı vurgulanmıştır.

Yapılan birçok araştırmada yazılı-görsel materyallerin kullanılması öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Öğretim sürecini aktif ve nitelikli kılmaktadır. Öğretimin niteliğini arttırmaktadır. İngilizce derslerinde kullanılan materyaller, öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını artırır (Skorge, 2008).

## **2.8. Ölçme ve Değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirme, ölçme sonuçlarını belli bir ölçüt ile sınırlandırarak bir değer yargısına ulaşma işidir. Öğretim sürecinde de istenilen hedeflere ulaşmak için bu değer yargısına ihtiyaç duyulmaktadır. Buradaki temel amaç istenilen hedefe ulaşp ulaşılmadığını görmektir. Değerlendirme, öğrenci ve öğretmenin edimini ölçmek, ileriye yönelik eğitim gereksinimlerini belirlemek, ve programın varsa eksik yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Richards, 2001: 220). Buna bağlı olarak eğitim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme unsurlarından oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecin başında, ortasında, sonunda her aşamasında yapılabilir. Dil öğretiminde öğrencinin hedeflenen kazanıma ulaşp ulaşmadığını ya da durumunun nasıl olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencinin durumunu gözden geçirmeyi sağlar ve bu gözden geçirme esnasında eksiklikleri belirler. Değerlendirme öğrencinin eksikliklerini belirlemede büyük rol oynar. Öğrenme güçlüklerini tanımlama, öğrenme düzeyini belirleme ve not verme gibi nedenlerle yapılmaktadır. Değerlendirme hangi amaçla yapılacak, hangi ölçme aracı kullanılacak olursa olsun bu çalışmalar dersin özel hedefleri ve davranışsal hedefleri ile tutarlılık göstermelidir (Gözütok, 2004: 40-41).

### 2.8.1. Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Amaçları

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme genellikle şu amaçlarla yapılır:

1. Sürecin başında yapılan ölçme ve değerlendirme öğrencinin düzeyini belirlemek ve ona göre bir eğitim süreci planlamak amacıyla yapılır.
2. Sürecin ortasında yapılan ölçme ve değerlendirme öğrenci gelişimini görmek, eksikleri giderecek çalışmalar ortaya koyabilmek amacıyla yapılır.
3. Süreç tamamlandıktan sonra yapılan ölçme ve değerlendirme kur bitirme ve yeterlik sınavları olarak adlandırılabilir. Bu sınavlar öğrencilerin hedeflenen düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılır. İlgili düzey sonunda başarılı öğrenciler bir üst kura devam ederken başarısız öğrenciler süreci tekrar etmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme nitelikli olarak hazırlanmalıdır. Öğrencinin tek bir becerisini değil bütün becerilerini değerlendirecek şekilde hazırlanmalıdır. Türkiye’de dil öğretim problemlerinden biri de budur.

Öğrencilere ölçme ve değerlendirme hazırlanırken “bütün dil becerilerini kapsayacak şekilde” hazırlanmalıdır çünkü dil çok boyutludur. Örneğin; İngilizce sınavlarından yüksek puan alan bir öğrenci konuşma konusunda eksiktir veya konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bu da nitelikli ve kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme yapılmadığını göstermektedir. Nitelikli ve güvenilir ölçme aracı hazırlamak dil öğretimi için büyük önem taşır. Dört temel becerinin nitelikli ve güvenilir olarak değerlendirilmesi gereklidir. Bu yapılan dil öğretiminin verimini de etkileyecektir. Krashen ve Terrel, testlerin öğrencilerin öğrenme davranışlarını ve dil gelişimini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtir (1983: 42). Testler, sınıf içi etkinlikleri de destekler nitelikte olmalıdır. Sınıf içinde dil hangi amaçlar için kullanılıyorsa o amaçlara yönelik hazırlanmalıdır (Lee, 2000: 115-116).

## 2.9. Dört Temel Beceri Üzerinde Durma

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Bu dört temel beceri dil öğretiminde büyük rol oynar. Dil öğretimi sürecinde daha çok uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalı ve bir beceri dersi olan dil eğitiminden daha çok verim alınabilmesi için dört temel beceri üzerinden uygulamaya dayalı çalışmalarla sağlanmalıdır. Ana dili öğretim sürecinde ve yabancı dil öğretim sürecinde dört temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi öncül amaçlardandır. Bu dört temel beceri öğretim sürecinde de birbirini kapsamaktadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır.

Dinleme, iletileri anladıktan sonra iletilenlere tepkide bulunmaktır. Etkili bir öğrenmenin oluşmasında doğru dinleme etkinliği çok önemlidir (Aydın, 2009). Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978). Okuma; sözcükleri, tümceleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Sever, 2004). Konuşma ses üretiminin, ses tonunun, kalite, ritim ve sözcük hazinesinin gelişmesinden oluşan bir bütündür (Bugay 1990). Yazma iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarımlarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yoludur (Ünalın, 2006). Hagevik (1999), insanların zamanlarının %40'ını dinlemeye, %35'ini konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırdığını belirtmektedir (Akt. Cihangir, 2004). Bireyin hedef dil ile iletişim kurabilmesi bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi diğer becerinin gelişimini etkilemektedir. Buna bağlı olarak dört temel beceri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Yalnızca tek bir dil becerisine odaklanmak yanlıştır.

Bu beceriler birbiriyle bağlantılı ve iç içe olduğu için dil öğretiminde birbirinden ayrı düşünülemez. Buna bağlı olarak dil gelişimi ve dil öğretim uygulamaları bütün dil becerilerini kapsamalı ve iç içe olmalıdır.

## 2.10. Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yabancı dil öğretimi bir bilgi aktarımından öte hedef dilde öğrenciyi daha yetkin hale getirmeye çalışan bir sistemdir. Bu sistemde yöntem, öğrenciyi en iyi ve doğru şekilde o dilde yetkin hale getirecek bir unsur olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler bu öğretimin temel ilkelerini belirler (Memiş ve Erdem, 2013: 298-299). Yabancı dil öğretimi etkinlikleri belirli ilke ve yöntemler doğrultusunda uygulanmaktadır. Bu ilkeler yabancı dil öğretiminin niteliğini de belirlemektedir (Demirel, 2010: 30).

### 2.10.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi çeviri yöntemi, geleneksel bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin ortaya çıkışı orta çağa, batıda Latincenin doğuda Arapçanın öğretimine dayanmaktadır. Tümdengelim ilkesiyle hareket eden bir yöntemdir. Bu yöntemde kuralların ezberletilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci bu yöntemde aktif ve yaratıcı değildir. Çeviri önemsenmiş anlam geri planda bırakılmıştır. Verilen kurallar hazır kalıp cümlelerden oluşturulmuştur. Kural öğretimi ayrı kelime öğretimi ayrı yapılmaktadır. Öğrenciye kelimeler verilir ve öğrencinin ana diline çevirmesi beklenmiştir. Dolayısıyla ezber, çeviri ve tekrar olarak dil öğreten bu yöntemde öğrenciler sıkılmaktadır. “1970 yılına kadar Türkçenin yabancılara öğretimi konusundaki tüm kitaplar Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ile yazılmış, 1970’ten günümüze kadar yazılan kitapların da çoğunluğu yine bu yönteme göre hazırlanmıştır.” (Hengirmen, 2006: 17). Türkiye’deki üniversitelerin Arapça bölümlerinde bu yöntem halen kullanılmaktadır.

Dil bilgisi çeviri yönteminin genel ilkelerini ise Demirel (2021), şu şekilde aktarır:

- Öğrencilere öncelikle gramer yapıları öğretilir. Bu öğretim ise verilen okuma parçaları üzerinde gerçekleşmektedir.
- Ana dilin kullanım oranı hedef dile göre daha fazladır.
- Kelime öğretimi için okuma parçalarında geçen öğrencinin daha önce karşılaşmadığı kelimeler verilerek bunların ezberletilmesi sağlanır.

- Karmaşık ve zorlayıcı konuların en ince ayrıntısına kadar girilir.
- Öğretim süreci ilk olarak okuma eylemi ile başlar ardından çeviri, kuralın verilmesi ve daha üst seviye çevirilerle devam eder.
- İçerik üzerinde durulmaz önemli olan içeriği oluşturan cümle kalıplarıdır.

### 2.10.2. Düzvarım Yöntemi

Düzvarım yöntemi dilbilgisi çeviri yöntemine bir tepki davranışı olarak ortaya çıkmıştır.

Bu yöntemin ilkelerini şu şekildedir:

- Derse başlamadan önce öğrencinin günlük hayatta karşılaşılabileceği fıkra, anekdot ya da diyaloglara yer verilir. Konuşma becerisine oldukça önem verilir.
- İlk olarak sözlü öğretim yapılır.
- Kelime öğretimi salt bir şekilde değil aksine çeşitli araç, gereç ve materyalden yararlanarak gerçekleştirilir.
- Tümevarım ilkesinden hareketle dil bilgisi kuralları sunulur.
- Hedef dilin kullanım oranı ana dile göre oldukça fazladır.
- Derste kullanılacak metinler hedef dilin ait olduğu toplumun kültürünü ve yaşam tarzını içermektedir (Sarıçoban vd. 2015).

Öğrenci dilbilgisi çeviri yöntemine göre burada daha aktiftir. Kurallar çeviri ve dil bilgisine odaklanan dilbilgisi çeviri yöntemine göre anlam ve iletişim burada daha önemlidir. Seçilen okuma parçaları günlük hayattan seçilir. Daha işlevsel yaklaşılmaktadır. Düzvarım yönteminde, çeviri yöntemine izin verilmediği için öğrencilerin anlamı doğrudan algılaması amaçlanır (Intarapanich, 2013: 307).

### 2.10.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntem, davranışçı psikologların ve yapısalcı dil bilimcilerin görüşlerini temele almıştır. Buna bağlı olarak günlük konuşmalardaki kalıpların öğrenciler tarafından edinilmesini göz önüne alır. Öğrenciler, doğal olarak ifade edene kadar dilin kalıplarını tekrarlar (Intarapanich, 2013: 307). Öğretmenler de bunu daha etkili hale getirmek için işitsel araçlar, materyaller ve resimler kullanır.

Bu yöntem, dilbilimci Bloomfield tarafından “ordu yöntemi” olarak da adlandırılmıştır. Bu yöntemde dil öğretilirken “dinleme” ile başlanmaktadır. Yapısalcı dilbilimcilerin ve davranışçıların ortak ürünü olan bu yöntemde özellikle Skinner ve Watson’ın görüşleri önemlidir. Bu yöntemi savunanlar dili bir davranış olarak görmektedirler. “Dilbilimci William Moulton (1961) "Avrupa ve Amerika Dilbilim Akımları" isimli eserinde yöntemin ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Dil, yazma değil konuşmadır.
- Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
- Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.
- Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.
- Diller birbirinden farklıdır.” (Demirel, 2010: 42).

### 2.10.4. Doğal Yöntem

Dil öğretim sürecinde öğretim dili yalnızca öğrenilen hedef dildir. Öğrencilere açıklama yapılırken hedef dil kullanılır. Bu yöntem dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencinin anlamadığı veya çıkaramadığı kelime veya cümleleri tekrar ve taklit etmesi istenir. Öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır (Demirel 2010: 47).

Bundan dolayı öğrenme ortamının farklı iletişim uygulamalarına fırsat verecek şekilde düzenlenmesi gereklidir (Güzel ve Barın, 2020).

Doğal yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretici konuşma eylemini gerçekleştirirken öğrenci ise dinleme eylemini gerçekleştirmelidir.
- Jest ve mimikleri aktif şekilde kullanarak bilinmeyen durumlarda hedef dilde açıklamalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim sürecinde aktif olmaları sağlanmalı yaptığı yanlışlara öğretmen tarafından uygun dönütler verilmelidir.
- Telaffuz çalışmaları için sesli okumalar yapılmalıdır.
- Kelime öğretiminde en yaygın kullanılan sözcüklere yer verilmelidir.
- Öğrencinin ana dilini kullanmasına gerek kalmadan öğreneceği kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından çıkarmaları sağlanmalıdır (Demirel, 2021).

### **2.10.5. Sessiz Yöntem**

Sessizlik Yöntemi, Calep Gattegno tarafından 1972 yılında Fransa’da geliştirilmiştir. Gattegno tarafından geliştirilen bu yöntem de farklı ders materyallerine yer verilerek öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu farklı ders materyalleri içerisinde renkli çubuklar, duvar panoları, filmler, slaytlar, kelime duvar tabloları gibi çeşitli araç ve gereçler yer almıştır. Dolayısıyla öğrencileri aktif kılmaya çalışan bir öğretim ortamı oluşturulmuştur. Öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine fırsat verecek bir ortam oluşturur. Bu yöntem de “Öğretmen öğrenciye çalışır; öğrenci ise dil üzerinde çalışır (Larsen ve Freeman, 2000; akt. Güzel ve Barın, 2020).” Öğrencinin dil üzerinde çalışabilmesi için öncelikle kendine güvenmesi gerekir. Öğrenme sorumluluğunu alabilmeleri konusunda öğretici rol model olmalıdır. Sessizlik yönteminde öğretmenin öğrencileri gözlemlene fırsatı çoktur. Bu yüzden gözlem sürecini gerçekleştirecek öğretici bu süreci de doğru planlamalıdır. Bu yöntemde ana dil geri plandadır öğretmen susar öğrenci konuşur.

Gattegno'nun çalışmasının temelinde yatan hipotezler şu şekilde sıralanabilir (Richards ve Rodgers, 2001: 81):

- Öğrenciler, hatırlama ve ezber içeren etkinlikler yapacağına keşfedip bir şeyler oluşturursa öğrenme kolaylaşır.
- Öğrenmede nesnelere kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenilecek konuyla ilgili problem çözme etkinlikleri yapılırsa öğrenme kolaylaştırılır.

### **2.10.6. Telkin Yöntemi**

Georgi Lozanov'a göre dil öğrenmede eksikliğimizin asıl sebebi psikolojimizdir. Korku ve anksiyete problemleri dil öğrenme konusunda büyük bir engel oluşturmakta ve olumsuz etkilemektedir. Dil öğrenmek için odaklanmamıza yol açmaktadır. Bu yüzden, dili öğrenirken zihinsel gücümüzü tam olarak kullanamayız (Larsen-Freeman, 2018: 71). İnsan beyninin en etkili çalıştığı zaman ne zamandır? Sorusuna yönelerek cevap aranmıştır. Bu yönetime göre dil öğretiminden önce zihinsel problemlerin çözülmesi gereklidir yoksa öğrenme ortamına olumsuz duygu ve düşüncelerini getiren öğrencinin hedef dili öğrenirken zorluk çekecektir. olacaktır.

Telkin yönteminin bazı ilkeleri şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrenme sürecinin her şeyden önce rahat bir ortamda gerçekleşmesi sağlanmalıdır.
- Çeşitli materyallerin öğrencinin öğrenme süreci üzerinde olumlu etkisi vardır.
- İyi rol model olan öğreticinin öğrenci üzerinde olumlu etkisi vardır.
- Hayal gücü ve yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinlikler öğrenme sürecine katkı sağlar.
- Öğrencinin kendisine olan güveni ve motivasyonu arttıkça başarısı da buna bağlı olarak artar. • Öğrencilere verilen diyalogların günlük hayattan seçilmesine özen gösterilir.

- Müzik, resim, drama gibi çeşitli sanat dallarından yararlanılarak gerçekleştirilen bir öğrenme süreci öğrencinin dili öğrenmeye karşı var olan ya da oluşabilecek olumsuz algılarının yıkılmasına sebep olur.
- Öğretmen, öğretim süreci boyunca öğrenciye destek olmalıdır.
- Öğrencinin yapmış olduğu yanlışlarda sürecin bir parçasıdır. Öğretmen bu yanlışlara hemen dönüt vermemeli öğrencinin kendi yanlışını görmesini sağlamalıdır (Larsen ve Freeman, 1986; akt. İşcan, 2011).

### **2.10.7. Fiziksel Tepki Yöntemi**

Fiziksel tepki yöntemi, Amerikalı psikolog James Asher tarafından 1970'lerde geliştirilen bir dil öğretme yöntemidir. Asher, çocuklara komut yoluyla dil öğretilebileceğini savunmuştur. Asher'a göre her hangi bir hedef dili anlamanın en hızlı ve stressiz yolu dili öğreten kişinin söylediği komutlara uymaktır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 103). Asher fiziksel tepki yönteminin üç temel ögesini şu şekilde ifade eder (Asher, 1977: 1041):

- Konuşulan dilin anlaşılması tamamen içselleşene kadar çocuklardan konuşmaları beklenmemelidir.
- Konuşulan dil, öğretmen tarafından verilen emir şeklinde söylemlerle sağlanmalıdır.
- Konuşulan dili anlama aşamasında, öğrenciler konuşma becerisini göstermek için hazır olacaklardır.

Buna bağlı olarak “getir”, “otur”, “kalk” gibi emirler verilerek dil öğretilmelidir. Burada öğretilen dilin ne kadar etkili dinlendiği de sorgulanmaktadır. Emir tarzı alıştırmalarla hedef dil kazandırılmaya çalışılır. Öğrencilerin, konuşma becerilerini doğal şekilde edinmeleri sağlanır (Demircan, 2013: 259).

### 2.10.8. İçerik Temelli Dil Öğretim Yöntemi

İçerik temelli dil öğretimi içerik ya da belirli bilgi yığınından oluşmaktadır. Dil öğretilirken farklı içerikler ile öğretilmeye çalışılır. İçerik, öğrencilerin ilgi duyduğu popüler 37 müzik ya da sporla ilgili konulardan oluşan temalar olabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 132). Burada amaç öğrencinin hem genel kültür açısından kendini geliştirmesi ve kendine bir şeyler kazandırması hem de dil öğrenmesidir. Farklı disiplinler ile iç içedir. Hedef dilde belirli bir düzeye gelen öğrenciler hem konuyla ilgili bilgi edinecek hem de farkında olmaksızın dili kullanmada kendini geliştirecektir (Yaprak, 2015: 212).

İçerik temelli öğretim yöntemi iki önemli ilkeye dayalıdır (Richards ve Rodgers, 2001: 207):

- Kişiler, dili amaç olarak değil de bilgiyi edinme aracı olarak öğrendiklerinde dil öğrenmede daha başarılı olurlar.
- İçerik temelli öğretim yöntemi, öğrencilerin ikinci dili öğrenme gereksinimlerini yansıtır. Gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşan öğrenciler, yiyecek alma, ders çalışma, işe girme ya da diğer işlerini gerçekleştirmede bir araç olarak hedef dili daha kolay edinebilir ve kullanabilir.

### 2.10.9. Görev Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı

Öğrenciye görevler vererek dil öğretme yöntemidir. Öğrenciler, dil bilgisi yapıları öğrenmektense bir görevi yerine getirmeye ya da problem çözmeye odaklanır (Harmer, 2007: 71; Yule, 2017: 216). Görev temelli öğretimin önemli özellikleri şu şekilde belirtilebilir (Feez, 1998: 17):

- Sonuç yerine süreç önemlidir.
- Temel unsurlar, iletişimi ve anlamı vurgulayan görevlerdir.
- Öğrenciler, görev ve etkinliklere katılarak dili etkileşim kurarak öğrenir.
- Görevler, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları durumlar ya da sınıf içinde eğitsel amacı olan etkinliklerden oluşabilir.

- Görevler ya da etkinlikler zorluk derecelerine göre sıralanabilir.

- Görevlerin zorluk dereceleri; öğrencilerin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi gerçekleştirmek için gerekli olan dil bilgisine göre değişebilmektedir. Görevler anlamlıdır ve öğrencilerin bu görevleri yerine getirirken iletişim kurmaları gerekecektir. Görevlerin açık ve net sonuçları olduğundan öğretmenler ve öğrenciler iletişimin başarılı olup olmadığını bilirler (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 150).

### **2.10.10. Bilişsel Yöntem**

Bilişsel dil öğretim yöntemi, John Bissell ve Carroll tarafından Ausubel ve Chomsky'nin görüşlerinden generative- transformational (üretimsel-dönüşümlü) etkilenecek oluşturulmuştur. Yapıbilgisi, sesbilgisi ve sözdizimi unsurları önemlidir. Bu sürecin bazı temel ilkeleri şunlardır:

- Dil öğrenme süreci bilinçli bir şekilde gerçekleşmektedir.
- Telaffuz ve söyleyiş alıştırmalarına ayrı bir ders saati ayırmaya gerek yoktur.
- Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğretim sürecinde hem bireysel hem de grup etkinliklerine yer verilmelidir.
- Dil yapıları sunulurken tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin her ikisinden de yararlanılmalıdır.
- Temel becerilerin eşit bir şekilde öğretiminin yapılmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencinin ana dilini gereken yerlerde kullanabilmesine fırsat tanınmalıdır.
- Görsel, işitsel pek çok materyalden yararlanılmalıdır.
- Hedef dilin kültürüne öğretim sürecinde yer verilmelidir.
- Öğretmenin öğrenciye karşı davranış ve tutumu destekleyici olmalı ve sınıf içinde öğretmen ile öğrenci arasında bağ kurulmalıdır (Demirel, 2021).

### 2.10.11. İletişimsel Yöntem

Dilde işlevselliğin ön plana çıkarıldığı iletişimsel yaklaşım toplumbilim, edimbilim gibi farklı disiplinlerin çalışmaları ile bir araya gelmiştir. İletişimsel yaklaşımın amacı dört temel beceri ile bir arada dilin öğretilmesidir. Tepki geliştirme modeli, rastlantılı öğretim ve bekleme süreli eğitim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin iletişim becerileri artırılmaya çalışılır (Doğan, 2012: 147). Bilgi alışverişi yaparak bir etkinliği ya da görevi tamamlamak için en azından iki kişinin aktif olduğu etkinlikler gerçek anlamda iletişimseldir (Gatbonton ve Segalowitz, 2005: 331).

Bu yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu yöntemde öğretmenin görevi öğrenme sürecini öğrenci için kolaylaştırmaktır.
- Öğretim sürecinde gerçekleşen her etkinlik iletişim eksenlidir.
- Öğretici hem hedef dilde hem de ana dilde yetkin olmalıdır.
- Kullanılacak olan araç, gereç ve materyallerin günlük hayattan seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Rol oynama, yaratıcı drama, eğitsel oyun, benzetim, problem çözme, grup çalışmaları, diyalog gibi öğrenciyi aktif kılacak teknikler işe koyulmalıdır.
- Dilin yapısından çok işlevi üzerinde durulmalıdır. Her işlev için farklı bir dil yapısı sunulmalıdır. Bu yapılar ve örnekler basitten zora ilkesine dikkat edilerek verilmelidir.
- Dilin sadece doğru kullanımı değil aynı zamanda söyleyiş ve telaffuz üzerine de alıştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrencinin süreç içerisinde yaptığı hatalar da öğrenim sürecinin bir parçası olarak kabul edilmelidir.
- İhtiyaç gerektiren durumlarda ana dilin kullanılmasına fırsat tanınmalıdır (Güzel ve Barın).

### 2.10.12. Grupla Dil Öğretim Yöntemi

Öğretmenler öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurur. Öğrencilerin hisleri, fiziksel tepkileri, içgüdüsel koruyucu tepkileri ve öğrenme istekleri burada öğretmen tarafından gözlemlenir. Bu yöntem dil öğretiminde öğrencinin psikolojik boyutunun önemini vurgular. de dikkate öğrencilerin dil öğrenme yeteneğini geliştirmek için onların psikolojik yönlerinin dikkate alınması faydalı olacaktır (Nurhasanah, 2015: 84). Grup ile dil öğretim yöntemi yenilikçi ve geleneksel öğrenme tekniklerini ve etkinliklerini birleştirir (Richards ve Rodgers, 2001: 90). Grupla dil öğretim yöntemi ile ilgili önemli özellikler şu şekilde açıklanabilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2018: 91):

- Öğrencilerin hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle olumlu bir etkileşim içinde olmaları önemlidir.
- Öğrenciler, her yeni öğrenmede ya da etkinlikte hedeflenen davranışı bildiklerinde kendilerini güvende hissederler.
- Dil iletişim içindir.
- Öğretmenin bilgisi ve deneyimi, öğrenciler için gözdağı şeklinde algılanabilir. Öğretmen, sınıfın önünde durmadığı zaman bu algı azalır ve öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşır. Bu durum, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırır.
- Öğretmenler, öğrencilerin öz güvenlerine karşı hassas davranmalı ve başarılı olmaları için çaba göstermelidir.
- Öğretmenler, öğrencilere rehber olmalıdır. Öğrencilere nasihat etmek yerine onları anlamalı ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik iç görü kazanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ana dilleri, öğrenme sürecinde karmaşıklığı gidermek için kullanılabilir. Böylece öğrenciler kendilerini daha güvende hissederler.
- Öğretmenler, etkinlikleri en uygun şekilde tasarlamalıdır.

- Öğrenmenin ilk zamanlarında, bir öğrenme etkinliği belirli bir zaman diliminde yapılmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin girişken ve bağımsız olmasını teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin dil öğrenme konusunda yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

### **2.10.13. Seçmeli Yöntem**

Seçmeli yöntem, farklı yöntem ve metotlara açıktır. Seçmeli yöntem, tek ve en iyi bir yöntem yoktur düşüncesini destekleyerek farklı yöntem ve metotlar ile yol almayı hedefler. Her yöntemin iyi yönlerinin farklı eğitim durumlarında kullanılmasını sağlar (Demirel, 2016: 58). Öğrenme sürecinde öğrenciyi psikolojik ve zihinsel olarak tüm boyutuyla ele aldığı için farklı yöntemlerin olması gerektiğini savunur. Buna bağlı olarak tek bir yöntemi işe koşarak başarı beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Demirel, 2021). Her yöntemin güçlü ve zayıf yönleri olduğundan tek bir yöntemin kullanılmasına karşı olan seçmeci yöntemi, bir derste farklı yöntemlerin kullanımını içerir (Mwzanza, 2019: 1). Farklı yöntem ve metotlarla ilerlediği için yeniliklere açıktır. Buna bağlı olarak öğrenci dil öğretim sürecinde güdülenir ve sıkılmaz. Gelişmelere açık olduğundan çağdaş bir yöntem anlayışı olarak benimsenen seçmeci yöntem, öğrencilerin dil öğrenme ilgilerini artırır, motivasyonu destekler, dersi monotonluktan kurtarır ve öğrenciyi derste aktif kılar (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 559).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırma, anket üzerinden gerçekleştirilecektir. Verilere bağlı olarak nicel araştırmaya dayanmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Öğretmenlerin kullandığı öğretim uygulamalarının saptanması “tarama modeline” bağlı olarak gerçekleştirilecektir.

#### 3.2. Katılımcılar

Araştırmaya İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İngilizce(51), Yabancılara Türkçe(32) ve Türkçe öğretmenliği(48) branşlarında görev yapan 131 öğretmen dâhil edilmiştir. Katılımcıların 53’ü erkek 78’i kadından oluşmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada veri toplamak için “Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulamalar Anketi” kullanılmıştır. Veriler “tarama modeli” ile toplanmıştır.

#### 3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama boyutuna geçilmeden önce gerekli izinler alınarak, okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürüne alınmış izinler gösterilerek araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiler; araştırmanın ne işe yarayacağı ne hakkında yapılacağı ile ilgilidir. Araştırmacı doğrudan katkı sağlamış ve katılımcıları içten cevaplar vermeleri adına bilgilendirmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin mart ve nisan aylarında gerçekleştirilmiş ve 4 hafta sürmüştür.

Araştırmada veri toplamak için “Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulamalar Anketi” kullanılmıştır. Veriler “tarama modeli” ile toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi ise istatistiksel bir programla (SPSS Paket Program) gerçekleştirilmiştir. Verilerin öncelikle varsayımları incelenmiş , Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılım -1.5 - +1.5 aralığında olması nedeniyle parametrik ölçümlerin yapılmasına karar verilmiştir. Cinsiyetler arası farklılıklar için Bağımsız t Testi, branşlar arası farklılıklar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tukey-Testi kullanılmıştır. Ayrıca ankette yer alan uygulamaların çeşitliliği açısından çözümlenmeleri ise betimsel istatistiklerden (yüzde ve frekans) yararlanılmıştır.

### 3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırma “Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulamalar Anketi” ile gerçekleştirilmiştir. Bu anket hazırlanırken alan yazında uzman kişilerin görüşleri dikkate alınarak bazı maddelerde değişiklik yapılmıştır. Anketteki maddeler ile bir tablo oluşturulmuştur. Uzmanlar maddeleri inceleyerek görüşlerini belirtmiştir. Ortaya çıkmaya başlayan anket soruları sadeleştirilmiştir, anlaşılır hale getirilmiştir, boyutlar oluşturulup sınıflanıp anket görünümünde soruların sıralaması yapılmıştır. Örneklem tarafından kolayca anlaşılabilir soru tipleri ve doğru bilgileri elde etmeye yönelik sorular oluşturulmuştur. Şekillenen anket formu ile sahadan çalışan öğretmenlerin fikrini almak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Farklı fikirlere ulaşabilmek için farklı bölgelerde, farklı mesleki deneyim sürelerine sahip öğretmenlere ulaşılmıştır. Bütün sorularla ilgili fikirleri alınmıştır. Başlangıçta hazırlanan sorular yeni fikirlerle harmanlanarak ankete eklemeler yapılmıştır. Elde edilen fikirlere göre anket yeniden şekillendirilmiştir. Son düzeltmeleri de yapılan anket formu uzman görüşü için “Uygun”, “Uygun Değil”, “Düzeltilmeli” şeklinde düzenlenerek değerlendirilmeye hazır hale getirilmiştir. Oluşturulan anket uzman grubuna gönderilerek görüşleri alınmıştır ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Anket soruları hem kapsam geçerliliği hem görünüş geçerliliği hem iç tutarlılık hem açıklık, anlaşılabilirlik hem de yazım noktalama gibi dikkat edilmesi gereken unsurlar açısından 8 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda anketin uygulanabilir olduğuna görüş birliği ile karar verilmiştir.

Uzmanlar, dilbilgisi ve anlatım bozukluğuna yol açan cümleleri düzeltmiş ve görüşlerini de iletmiştir. Örneğin; Uzmanlar tarafından “kişiyeye özel yöntem ve teknikler” yerine alan yazında geçen “bireyselleştirilmiş yöntem ve teknikler” olarak değiştirilmesi öngörölmüştür. Öğretmenlerin ders sırasında sözsüz müziklerden yararlanıp yararlanmadığını ölçmek isteyen maddede “sözsüz müzikler” yerine “enstrümantal müzik” kullanılması öngörölmüştür. Uzmanlar tarafından “hedef dil” sözcüğü yerine “eğitimini verdiğim dili” kullanmanın maddeyi daha anlaşılır hale getireceği dile getirilmiştir. Araç içerisinde bu gösterilmiştir. Bazı maddelerde açıklama yapmanın anketin anlaşılmasında daha etkili olacağı düşünölerek maddelerde araç içerisinde açıklamalar yapılmıştır. Örneğin; Öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak (Örneğin; kendi kültürlerinden bayramlarını sunmaları istenerek) sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen gösteririm. Bu maddede hangi kültürel özellikler dikkate alınarak onların etkin kılınacağını açık hale getirmek için araç içerisinde “bayramlar” üzerinden örnek gösterilmiştir. Uzmanlar maddede yer alan “drama” sözcüğü yerine “yaratıcı drama” sözcüğünü kullanılmasını öngörmüştür. Uzmanlar maddelerdeki seçeneklere de bazı eklemeler yapılması gerektiğini öngörmüştür.

### **3.7. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı veri toplama aracının geliştirilmesi ve sahada verilerin toplanmasında doğrudan katkı sağlamıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1: Branşı İngilizce olan katılımcıların demografik yapısı

branş				hizmet süre			Toplam
				1-5	6-10	11 Yıl ve Üzeri	
İngilizce	kadın	N	5	15	20	40	
		%	12,5	37,5	50	100	
	erkek	N	3	1	7	11	
		%	27,27	9,09	63,64	100	
	Toplam		N	8	16	27	51
			%	15,69	31,37	52,94	100

1. Bulgu: Branşı İngilizce olan katılımcıların 40'ı kadın 11'i erkektir. Çoğunlukla bu alanda 11 yıl ve üzeri çalışan katılımcılar görülmüştür. İngilizce branşında deneyim süresi yüksek düzeyde olan öğretmenlerin katılım sağladığı görülmüştür.

Tablo 2: Branşı Türkçe olan katılımcıların demografik yapısı

branş				hizmet süre			Toplam
				1-5	6-10	11 Yıl ve Üzeri	
Türkçe	kadın	N	3	9	9	21	
		%	14,29	42,86	42,86	100	
	erkek	N	9	8	10	27	
		%	33,33	29,63	37,04	100	
	Toplam		N	12	17	19	48
			%	25	35,42	39,58	100

2. Bulgu: Branşı Türkçe olan katılımcıların 21'i kadın 27'si erkektir. Çalışma çoğunlukla 11 yıl ve üzeri katılımcılardan oluşmuştur. Türkçe branşında da deneyim süresi yüksek düzeyde olan öğretmenlerin katılım sağladığı görülmüştür.

Tablo 3: Branşı Yabancılara Türkçe olan katılımcıların demografik yapısı

branş			hizmet süre			Toplam
			1-5	6-10	11 Yıl ve Üzeri	
Yabancılara Türkçe	kadın	N	2	7	8	17
		%	11,76	41,18	47,06	100
	erkek	N	2	8	5	15
		%	13,33	53,33	33,33	100
	Toplama	N	4	15	13	32
		%	12,5	46,88	40,63	100

3. Bulgu: Branşı Yabancılara Türkçe olan katılımcıların 17'si kadın 15'i erkektir. Çoğunlukla deneyim süresi 6 ile 10 yıl arasında olan katılımcılarla araştırma yapılmıştır.

#### Cinsiyete İlişkin Bulgular:

4. Bulgu: Katılımcıların bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4: Bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımına ilişkin cinsiyetler arası anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
Bireysel farklılıklara yönelik yöntem ve teknik kullanımı	Kadın	78	2,53	0,53	0,06	0,68
	Erkek	53	2,57	0,57	0,08	

p>.05

4. Tablo'da katılımcıların bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımı ile cinsiyetleri arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir (p>.05). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir oranda (Kadın AO:2,53; Erkek AO: 2,57) bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknik kullandıkları görüşü saptanmıştır.

5. Bulgu: Katılımcıların bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer vermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5: Derste bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verilmesine ilişkin cinsiyetler arası anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Derste bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verilmesi</b>	<b>Kadın</b>	78	2,90	0,35	0,04	0,24
	<b>Erkek</b>	53	2,81	0,48	0,07	

$p > .05$

5. Tablo'da katılımcıların bireysel ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi dikkate alınarak cinsiyetleri arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Katılımcıların 3 ayrı seçenek üzerinden verilen cevaplarla gerçekleştirilen anket maddesinde (Kadın AO:2,90; Erkek AO: 2,81) bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verdiği saptanmıştır.

6. Bulgu: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığı ile cinsiyetler arası anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Hedef dil üzerinde kullanılan stratejiler</b>	<b>Kadın</b>	78	3,41	1,10	0,12	0,13
	<b>Erkek</b>	53	3,09	1,23	0,17	

$p > .05$

6. Tablo'da katılımcıların hedef dil üzerinde hangi öğretim stratejilerini kullandıkları cinsiyetleri arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Katılımcıların 4 ayrı seçenek içinde derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde (Kadın AO:3,41; Erkek AO: 3,09) bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknik kullandıkları görüşü saptanmıştır.

7. Bulgu: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimleri</b>	<b>Kadın</b>	77	2,03	0,78	0,09	0,31
	<b>Erkek</b>	53	1,89	0,75	0,10	

$p > .05$

7. Tablo'da katılımcıların hedef dil üzerinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile cinsiyetleri arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,03; Erkek AO: 1,89) katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerini kullandığı saptanmıştır.

8. Bulgu: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil</b>	<b>Kadın</b>	78	2,46	0,57	0,07	0,03*
	<b>Erkek</b>	53	2,68	0,55	0,08	

$p < .05$

8.Tablo'da katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile cinsiyetleri arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermiştir. ( $p < .05$ ). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,46; Erkek AO: 2,68) katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

9. Bulgu : Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Ders sırasında hedef dilin özenli kullanılması</b>	<b>Kadın</b>	78	2,90	0,35	0,04	0,91
	<b>Erkek</b>	52	2,90	0,30	0,04	

p>.05

9. Tablo'da katılımcıların ders sırasında hedef dilin özenli kullanılması hedef cinsiyetleri arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir (p>.05). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,90; Erkek AO: 2,90) katılımcıların ders sırasında hedef dilin özenli kullanılması ile cinsiyetleri arasındaki anlamlı farklılık göstermemiştir.

10. Bulgu: Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10: Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların hedef dilin kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması</b>	<b>Kadın</b>	78	2,47	0,64	0,07	0,01*
	<b>Erkek</b>	52	2,73	0,45	0,06	

p<.05

10.Tablo'da katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile cinsiyetleri arasında arasındaki anlamlılık, bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermiştir (p<.05). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,47; Erkek AO: 2,73) hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile cinsiyetleri arasında arasındaki anlamlı farklılık göstermiştir.

11. Bulgu: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmak</b>	<b>Kadın</b>	78	2,54	0,60	0,07	0,47
	<b>Erkek</b>	52	2,62	0,60	0,08	

$p > .05$

11. Tablo'da katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,54; Erkek AO: 2,62) katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi anlamlı farklılık göstermemiştir.

12. Bulgu: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 12: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların dil öğrenme sürecinde cesaretlendirmesi</b>	<b>Kadın</b>	78	2,94	0,29	0,03	0,82
	<b>Erkek</b>	52	2,92	0,33	0,05	

$p > .05$

12. Tablo'da katılımcıların öğrencilerin dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ).

Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,94; Erkek AO: 2,92) katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık göstermiştir.

13. Bulgu: Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 13: Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların dili öğretirken öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması</b>	<b>Kadın</b>	78	2,95	0,27	0,03	0,45
	<b>Erkek</b>	52	2,90	0,36	0,05	

$p > .05$

13. Tablo'da katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,95; Erkek AO: 2,90) katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık göstermemiştir.

14. Bulgu: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 14: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki seviyesini sürecin başında ölçmesi</b>	<b>Kadın</b>	78	1,76	0,43	0,05	0,05*
	<b>Erkek</b>	53	1,89	0,32	0,04	

$p = .05$

14. Tablo'da katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermiştir ( $p=.05$ ). Katılımcıların 2'li derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:1,76; Erkek AO: 1,89) katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık göstermiştir.

15. Bulgu: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 15: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
<b>Katılımcıların dil öğrenme süreci ortasında ünite testleri yapması</b>	<b>Kadın</b>	78	1,91	0,29	0,03	0,25
	<b>Erkek</b>	53	1,96	0,19	0,03	

$p>.05$

15. Tablo'da Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark v anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ). Katılımcıların 2'li derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:1,91; Erkek AO: 1,96) katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark göstermemiştir.

15. Bulgu: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 16: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile cinsiyetleri arasında anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
Katılımcıların dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi	Kadın	78	2,35	0,68	0,08	0,39
	Erkek	53	2,45	0,70	0,10	

$p > .05$

16. Tablo'da katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ). Katılımcıların 3'lü derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:2,35; Erkek AO: 2,45 ) katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark göstermemiştir.

16. Bulgu: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 17: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları cinsiyete göre anlamlılık tablosu

	Cinsiyet	N	AO	SS	SH	p
Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanması	Kadın	78	1,68	0,47	0,05	0,82
	Erkek	53	1,66	0,48	0,07	

$p > .05$

17. Tablo'da katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları cinsiyete göre farklılık göstermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir ( $p>.05$ ). Katılımcıların 2'li derecelendirilerek gerçekleştirilen anket maddesinde büyük bir randa (Kadın AO:1,68; Erkek AO: 1,66) başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları cinsiyete göre farklılık göstermesi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermemiştir.

### Branşlar Arası Farklılığa Göre Bulgular

18. Bulgu: Katılımcıların bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyselleştirilmiş yöntem ve teknik kullanımı ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 18: Bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımına ilişkin branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Bireysel farklılıklar</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,35	0,56	0,08
	<b>Türkçe</b>	48	2,56	0,54	0,08
	<b>Yabancılara Türkçe</b>	32	2,81	0,40	0,07
	<b>Toplam</b>	131	2,54	0,54	0,05

18. Tablo'da görüldüğü gibi öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımını çoğunlukla göz önünde bulundurdıkları saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanımına ilişkin Tukey testi sonuçları

		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Bireysel farklılıklar</b>	<b>Gruplar Arası</b>	4,184525	2	2,09	7,80	0,00*	YT>İng.	
	<b>Grup İçi</b>	34,33456	128	0,27				
	<b>Toplam</b>	38,51908	130					

Tablo 19’da görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanma bakımından Yabancılara Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

19. Bulgu: Katılımcıların bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer vermesi ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 20: Katılımcıların bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer vermesi ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Derste</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,88	0,38	0,05
	<b>Türkçe</b>	48	2,81	0,49	0,07
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	2,91	0,30	0,05
	<b>Toplam</b>	131	2,86	0,41	0,04

20. Tabloda görüldüğü gibi derslerde bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verildiği saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21: Derste branşlara göre bireysel ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi

			Branş			Toplam
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe	
<b>Kullanılan yöntem ve teknikler</b>	<b>Bireysel</b>	N	3	1	0	4
		%	75	25	0	
	<b>Etkileşimli</b>	N	15	8	6	29
		%	51,7	27,6	20,7	
	<b>Bireysel ve etkileşimli</b>	N	37	39	26	102
		%	36,3	38,2	25,5	
<b>Toplam</b>		N	51	48	32	131

21. Tabloda görüldüğü gibi derslerde bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verildiği saptanmıştır. Bireysel çalışmalara en fazla yer veren İngilizce öğretmenleridir. Etkileşimli uygulamalara da en fazla yer veren İngilizce öğretmenleridir.

Her ikisine de en fazla yer veren branş Türkçe öğretmenleridir fakat bu oran İngilizce öğretmenleriyle yaklaşık orandadır.

Tablo 22: Katılımcıların bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer vermesi ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Derste</b>	<b>Gruplar Arası</b>	0,20135	2	0,10	0,60	0,55	
	<b>Grup İçi</b>	21,32537	128	0,17			
	<b>Toplam</b>	21,52672	130				

Tablo 22’de görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre derste bireysel ve etkileşimli çalışmalara yer verilmesi bakımından branşlar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

20. Bulgu: Hedef dili (eğitimini verdiğim dili) öğretirken öğrencilerimin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 23: Hedef dili (eğitimini verdiğim dili) öğretirken öğrencilerimin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanması ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Yaparak yaşayarak</b>	<b>İngilizce</b>	51	1,24	0,43	0,06
	<b>Türkçe</b>	48	1,60	0,49	0,07
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	1,69	0,47	0,08
	<b>Toplam</b>	131	1,48	0,50	0,04

23. Tabloda görüldüğü gibi 2’li derecelendirme ile yapılan çalışmada çoğunlukla hedef dili (eğitimini verdiğim dili) öğretirken öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması bakımından İngilizce öğretmenlerinin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadığı ve buna katılmadığı saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 25’te verilmiştir

Tablo 24: Branşlara göre dil öğretiminde okul dışı ortamların kullanımı

			Branş			Toplam
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe	
<b>Okul dışı öğrenme ortamları</b>	<b>Alışveriş merkezi</b>	N	3	7	6	16
		%	18,8	43,8	37,5	
	<b>Pazar</b>	N	1	8	5	14
		%	7,1	57,1	35,7	
	<b>Sergi</b>	N	2	10	5	17
		%	11,8	58,8	29,4	
	<b>Müze</b>	N	4	12	10	26
		%	15,4	46,2	38,5	
	<b>Dinletiler</b>	N	4	14	5	23
		%	17,4	60,9	21,7	
	<b>Tiyatro</b>	N	2	15	9	26
		%	7,7	57,7	34,6	
	<b>Sinema</b>	N	6	11	14	31
		%	19,4	35,5	45,2	
	<b>Kütüphane</b>	N	1	22	11	34
		%	2,9	64,7	32,4	
<b>Toplam</b>		N	11	27	22	60

24. Tablo'da görüldüğü gibi branşlara göre kullanılan okul dışı ortamlara bakıldığında yukarıda gösterilen alışveriş merkezi, pazar, sergi, müze vb. ortamlarını en fazla Türkçe öğretmenlerinin kullandığı saptanmıştır.

Tablo 25: Hedef dili (eğitimi verdiğim dili) öğretirken öğrencilerimin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Yaparak yaşayarak</b>	Gruplar						
	Arası	5,171653	2	2,59	12,02	0,00*	T>İng.
	Grup İçi	27,53064	128	0,22			YT>İng.
	Toplam	32,70229	130				

Tablo 25'te görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmasına ilişkin Yabancılara Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

21. Bulgu: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi kurgu ve metin türlerinin kullanıldığı ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 26: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi kurgu ve metin türlerinin kullanıldığı ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Hedef dil üzerinde</b>	<b>İngilizce</b>	51	3,24	1,21	0,17
	<b>Türkçe</b>	48	3,31	1,13	0,16
	<b>Yabancılara Türkçe</b>	32	3,31	1,15	0,20
	<b>Toplam</b>	131	3,28	1,16	0,10

26. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunlukla kurgu ve metin türlerini göz önünde bulundurdıkları saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 27: Branşlara göre derste hedef dil üzerine kullanılan kurgu ve metin türleri

<b>Derste hedef dil üzerine</b>			Branş			Toplam
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe	
<b>Öğretici metinler</b>	N	39	31	18	88	
	%	44,3	35,2	20,5		
<b>Öyküleyici metinler</b>	N	26	42	18	86	
	%	30,2	48,8	20,9		
<b>Şiir metinleri</b>	N	3	22	8	33	
	%	9,1	66,7	24,2		
<b>Oyun</b>	N	44	28	21	93	
	%	47,3	30,1	22,6		
<b>Yaratıcı Drama</b>	N	24	26	22	72	
	%	33,3	36,1	30,6		
<b>Toplam</b>	N	51	48	31	130	

Derste hedef (eğitimi verilen dil) üzerine en fazla öğretici metinleri kullanan branş İngilizce öğretmenleridir. Öyküleyici metinler en fazla Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Şiir metinleri de en fazla Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Oyunlar bu üç branşta da kullanılmıştır fakat İngilizce öğretiminde oyunun daha fazla kullanıldığı saptanmıştır. Yaratıcı drama da üç branşta kullanılmıştır fakat Türkçe öğretiminde daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 28: Katılımcıların hedef dil üzerinde hangi kurgu ve metin türlerinin kullanıldığı ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Hedef dil üzerinde</b>	Gruplar Arası	0,185648	2	0,09	0,07	0,93	
	Grup İçi	174,364	128	1,36			
	Toplam	174,5496	130				

Tablo 28’de görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre katılımcıların hedef dil üzerinde kullandıkları kurgu ve metin türlerine ilişkin anlamlı fark görülmemiştir.

22. Bulgu: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 29: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile branşlar arası düzey tablosu

	N	AO	SS	SH
<b>Farklı oturma biçimleri</b>	<b>İngilizce</b>	51	1,71	0,73
	<b>Türkçe</b>	47	1,87	0,71
	<b>Yabancılara Türkçe</b>	32	2,53	0,62
	<b>Toplam</b>	130	1,97	0,77

29. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların çoğunlukla sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerini kullandığı saptanmıştır ama bu İngilizce öğretiminde daha az kullanılmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Farklı oturma biçimleri</b>	Gruplar Arası	14,0859	2	7,04	14,48	0,00*	YT>T, YT>İng.
	Grup İçi	61,79103	127	0,49			
	Toplam	75,87692	129				

Tablo 30’da görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre Yabancılara Türkçenin Türkçeye göre ve İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

23. Bulgu: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 31: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dil ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Sınıfta iletişim</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,18	0,52	0,07
	<b>Türkçe</b>	48	2,85	0,41	0,06
	<b>Yabancılara Türkçe</b>	32	2,69	0,54	0,09
	<b>Toplam</b>	131	2,55	0,57	0,05

31. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunlukla eğitimini verdiği dil hedef dil ile konuştuğu saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Katılımcıların ders sırasında kullandığı dile ilişkin Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Sınıfta iletişim</b>	Gruplar Arası	12,16155	2	6,08	25,72	0,00	
	Grup İçi	30,26593	128	0,24			
	Toplam	42,42748	130				

Tablo 32’de görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre sınıfta kullanılan dile ilişkin anlamlı fark görülmemiştir.

24. Bulgu: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 33: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Dili özenli kullanmak</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,82	0,43	0,06
	<b>Türkçe</b>	47	2,94	0,25	0,04
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	2,97	0,18	0,03
	<b>Toplam</b>	130	2,90	0,33	0,03

33. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların çoğunlukla ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullandığı saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34: Katılımcıların ders sırasında hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Dili özenli kullanmak</b>	Gruplar Arası	0,510975	2	0,26	2,46	0,09	
	Grup İçi	13,18903	127	0,10			
	Toplam	13,7	129				

Tablo 34’te görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre derste hedef dili (eğitimini verdiği dili) özenli kullanması ile branşlar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

25. Bulgu: Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 35: Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Hedef Kültür</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,27	0,67	0,09
	<b>Türkçe</b>	47	2,83	0,38	0,06
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	2,69	0,47	0,08
	<b>Toplam</b>	130	2,58	0,58	0,05

35. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kıldığı saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Hedef kültür</b>	Gruplar Arası	8,060609	2	4,03	14,35	0,00*	T>İng T>YT
	Grup İçi	35,67016	127	0,28			
	Toplam	43,73077	129				

Tablo 36’da görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre derste katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılmasına ilişkin Türkçenin Yabancılara Türkçe ve İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

26. Bulgu: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 37: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Öğrenci Kültürü</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,41	0,64	0,09
	<b>Türkçe</b>	47	2,64	0,57	0,08
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	2,72	0,52	0,09
	<b>Toplam</b>	130	2,57	0,60	0,05

37. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen gösterdiği saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesi ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Öğrenci kültürü</b>	Gruplar Arası	2,204168	2	1,10	3,20	0,04*	YT>İng. YT>T
	Grup İçi	43,67276	127	0,34			
	Toplam	45,87692	129				

Tablo 38’de görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesine ilişkin Yabancılara Türkçenin İngilizceye ve Türkçeye göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

27. Bulgu: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 39: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile branşlar arası düzey tablosu

	N	AO	SS	SH
<b>cesaretlendirme</b> İngilizce	51	2,94	0,31	0,04
Türkçe	47	2,91	0,28	0,04
<b>Yabancılarla</b> Türkçe	32	2,94	0,35	0,06
<b>Toplam</b>	130	2,93	0,31	0,03

39. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunduğu saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40: Katılımcıların dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>cesaretlendirme</b>	Gruplar Arası	0,018819	2	0,01	0,10	0,91	
	Grup İçi	12,3581	127	0,10			
	Toplam	12,37692	129				

Tablo 40'da görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre dil öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunması ile branşlar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

28. Bulgu: Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 41: Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile branşlar arası düzey tablosu

		<b>N</b>	<b>AO</b>	<b>SS</b>	<b>SH</b>
<b>kaygı</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,90	0,41	0,06
	<b>Türkçe</b>	47	2,94	0,25	0,04
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	2,97	0,18	0,03
	<b>Toplam</b>	130	2,93	0,31	0,03

41. Tabloda görüldüğü gibi Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını çoğunlukla göz önünde bulundurduğu saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: Katılımcıların öğrencilerin dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>kaygı</b>	Gruplar Arası	0,089859	2	0,04	0,46	0,63	
	Grup İçi	12,28706	127	0,10			
	Toplam	12,37692	129				

Tablo 42’de görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre öğrencilerin dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile branşlar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

29. Bulgu: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 43: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile branşlar arası düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Süreç öncesi</b>	<b>İngilizce</b>	51	1,63	0,49	0,07
	<b>Türkçe</b>	48	1,94	0,24	0,04
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	1,91	0,30	0,05
<b>Toplam</b>		131	1,81	0,39	0,03

43. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yaptığı saptanmıştır. İngilizce öğretmenleri diğer branşlara göre daha az sürecin başında değerlendirme yapmaktadır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 44: Sürecin başında ölçme ve değerlendirmede branşlara göre dört temel beceri ve dilbilgisi kullanımı

			Branş			Toplam	
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe		
<b>Sürecin başında</b>	Okuma	N	30	40	27	97	
		%	30,9	41,2	27,8		
	Yazma	N	26	38	27	91	
		%	28,6	41,8	29,7		
	Konuşma	N	24	35	28	87	
		%	27,6	40,2	32,2		
	Dinleme	N	22	32	22	76	
		%	28,9	42,1	28,9		
	Dilbilgisi	N	27	30	20	77	
		%	35,1	39	26		
	<b>Toplam</b>		N	32	43	29	104

44. Tablo'da görüldüğü gibi öğrencinin hedef dildeki seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme yapılırken dört temel beceri ve dilbilgisinin branşlara göre kullanımı incelenmiştir. Okuma, yazma, konuşma ve

dinleme becerileri en fazla Türkçe branşında kullanılmıştır. Dilbilgisi kullanımı Türkçe ve İngilizce kullanımında yaklaşık oranda kullanılmıştır.

Tablo 45: Katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Süreç öncesi</b>	Gruplar Arası	2,776189	2	1,39	10,18	0,00*	T>İng. YT>İng.
	Grup İçi	17,45282	128	0,14			
	Toplam	20,22901	130				

Tablo 45’te görüldüğü gibi katılımcıların öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile branşlar arasında anlamlı Tukey testi sonuçlarına Yabancılara Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

30. Bulgu: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 46: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile branşlar arasında düzey tablosu

		N	AO	SS	SH
<b>Süreç ortası</b>	<b>İngilizce</b>	51	1,94	0,24	0,03
	<b>Türkçe</b>	48	1,92	0,28	0,04
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	1,94	0,25	0,04
	<b>Toplam</b>	131	1,93	0,25	0,02

46. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yaptığı saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 47: Süreç ortası ölçme ve değerlendirmede branşlara göre dört temel beceri ve dilbilgisi kullanımı

			Branş			Toplam	
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe		
<b>Süreç ortasında</b>	Okuma	N	42	36	27	105	
		%	40	34,28571	25,71428571		
	Yazma	N	34	36	27	97	
		%	35,1	37,1	27,8		
	Konuşma	N	30	30	25	85	
		%	35,3	35,3	29,4		
	Dinleme	N	29	26	24	79	
		%	36,7	32,9	30,4		
	Dilbilgisi	N	38	30	23	91	
		%	41,8	33,0	25,3		
	Toplam		N	47	42	30	119

Öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapılmıştır. Bu testlerde kullanılan dört temel beceri ve dilbilgisi kullanımı branşlara göre incelenmiştir. Süreç ortasında okuma becerisi en çok İngilizce öğretiminde kullanılmıştır. Süreç ortasında konuşma becerisi Türkçe ve İngilizce branşında yaklaşık oranda kullanılmıştır. Dinleme becerisi ve dilbilgisi süreç ortasında en fazla İngilizce öğretiminde kullanılmıştır.

Tablo 48: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Süreç ortası</b>	Gruplar Arası	0,016483	2	0,01	0,13	0,88	
	Grup İçi	8,365196	128	0,07			
	Toplam	8,381679	130				

Tablo 48’de dil öğrenme sürecinin ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yapması ile branşlar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

31. Bulgu: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile branşlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 49: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile branşlar arası düzey tablosu

		<b>N</b>	<b>AO</b>	<b>SS</b>	<b>SH</b>
<b>Bütüncül ölçme</b>	<b>İngilizce</b>	51	2,14	0,75	0,10
	<b>Türkçe</b>	48	2,50	0,58	0,08
	<b>Yabancılara</b>				
	<b>Türkçe</b>	32	2,63	0,61	0,11
	<b>Toplam</b>	131	2,39	0,69	0,06

49. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirdiği saptanmıştır fakat bu İngilizce diğer branşlara göre daha düşük düzeydedir. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50: Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Bütüncül ölçme</b>	Gruplar Arası	5,605822	2	2,80	6,46	0,00*	T>İng YT>İng
	Grup İçi	55,53922	128	0,43			
	Toplam	61,14504	130				

50. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile Yabancılara Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 51: Değerlendirme yapmak için branşlara göre yararlanılan ölçme araçları

Değerlendirme yapmak için kullanılan ölçme araçları			Branş			Toplam
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe	
Kısa cevaplı	N	43	35	27	105	
	%	41,0	33,3	25,7		
Açık uçlu	N	31	41	19	91	
	%	34,1	45,1	20,9		
Çoktan Seçmeli	N	45	44	28	117	
	%	38,5	37,6	23,9		
Boşluk Doldurma	N	48	35	30	113	
	%	42,5	31,0	26,5		
Doğru/Yanlış	N	46	34	26	106	
	%	43,4	32,1	24,5		
Mülakat	N	11	10	11	32	
	%	34,4	31,3	34,4		
Toplam	N	51	48	32	131	

Değerlendirme yapmak için branşlara göre kullanılan ölçme araçlarına bakıldığında kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru/yanlış seçenekleri en fazla İngilizce öğretiminde kullanılmıştır. Açık uçlu sorular en fazla Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Mülakat İngilizce ve Yabancılara Türkçe öğretiminde aynı oranda kullanılmıştır.

32. Bulgu: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları branşa göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 52: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları branşa göre farklılık göstermesi ile düzey tablosu

	N	AO	SS	SH	
Alternatif ölçme araçları	İngilizce	51	1,71	0,46	0,06
	Türkçe	48	1,71	0,46	0,07
	Yabancılara Türkçe	32	1,56	0,50	0,09
	Toplam	131	1,67	0,47	0,04

52. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunlukla alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları göz önüne alındığında orta düzeyde yararlandığı saptanmıştır. Branşlara göre varyans analizi Tukey testi sonuçları ise Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 53: Süreci değerlendirebilmek için branşlara göre kullanılan alternatif ölçme araçları

Alternatif Ölçme Araçları Kullanımı			Branş			Toplam
			İngilizce	Türkçe	Yabancılara Türkçe	
Tutum Ölçekleri	N	3	14	10	27	
	%	11,1	51,9	37		
Kaygı Ölçekleri	N	1	14	7	22	
	%	4,5	63,6	31,8		
Öz yeterlik Ölçekleri	N	4	19	13	36	
	%	11,1	52,8	36,1		
Motivasyon Ölçekleri	N	6	11	9	26	
	%	23,1	42,3	34,6		
Portfolyo	N	15	14	10	39	
	%	38,5	35,9	25,6		
Proje	N	27	21	12	60	
	%	45	35	20		
Toplam	N	34	33	18	85	

Süreci değerlendirebilmek için öğrenci başarısını ölçen araçlar dışında branşlar arasında kullanılan alternatif ölçme araçlarına bakıldığında tutum ölçeği, kaygı ölçeği, öz yeterlik ve motivasyon ölçeği en fazla Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Portfolyo ve Proje en fazla İngilizce öğretiminde kullanıldığı saptanmıştır.

Tablo 54: Katılımcıların başarı dışında alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları  
branza göre farklılık göstermesi ile Tukey testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Alternatif ölçme araçları</b>	Gruplar Arası	0,505594	2	0,25	1,14	0,32	
	Grup İçi	28,3799	128	0,22			
	Toplam	28,8855	130				

54. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunlukla alternatif ölçme araçlarını kullanma durumları göz önüne alındığında orta düzeyde yararlandığı saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme işlemlerinden daha düşük düzeyde kaldığını göstermektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin alan yazında yer alan diğer çalışmalar tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda gelecek çalışmalara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

Eğitimin her alanında olduğu gibi dil öğretiminde de etkili sınıf uygulamaları birçok bileşeni birlikte değerlendirmeyi zorunlu kılar. Sınıf içi iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme, kültürel özellikler vb. olgular göz önünde bulundurularak eğitim tasarımları geliştirilir. Türkiye’de ana dili olarak Türkçenin öğretilmesi yanında son 20 yıldan beri Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi de büyük bir eğilim göstermektedir. Bunun dışında başta İngilizce olmak üzere çeşitli yabancı dillerin öğretilmesi de uzun zamandır araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Bu araştırmalar beceri odaklı olmanın yanında yer yer psikolojik etmenlere de yer verir. Öğretim programlarında belli saat aralıklarıyla sınırlı tutulan yabancı dil eğitimi ülkemizde beklenen gelişmeyi yeteri kadar sağlayamamıştır.

Bu araştırmayla birlikte Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve ana dili Türkçe olan öğrencilere Türkçe dersi veren Türkçe öğretmenlerinin sınıf içerisindeki uygulamalara yer verme durumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan cinsiyet değişkeni ele alındığında İngilizce, Yabancı Dil Olarak Türkçe ve ana dili olarak Türkçe branşlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda genellikle orta ve üzeri düzeyde katılım sağladıkları görülmüştür. Ancak katılımcıların ders sırasında kullandığı dile ilişkin cinsiyetler arası anlamlı farklılık görülmüştür. Erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha yüksek düzeyde çıkmıştır.

Katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılması ile cinsiyetleri arasında arasındaki anlamlılık saptanmıştır. Erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha yüksek düzeydedir.

Katılımcıların dili öğretirken öğrencilerin öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bağımsız t testi sonucunda farklılık göstermiştir. Erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Dil öğreticilerinin branşlara göre dağılımı göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen analizler sonucunda ise genellikle farklılık çıkmamasına karşın bazı maddelerde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Dil öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanma bakımından Yabancılara Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Dil öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanılmasına ilişkin Yabancılara Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların sınıf içerisinde farklı oturma biçimlerinin kullanılmasına ilişkin sonuçlarda da anlamlı farklılık saptanmıştır. Yabancılara Türkçenin Türkçeye ve İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Farklı oturma biçimlerinin kullanılması öğrenciyi sınıf içerisinde etkin kılar. “Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkiler” (Karaçalı, 2006: 148).

Derste katılımcıların hedef dili (eğitimini verdiği dili) kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılmasına ilişkin Türkçenin Yabancılara Türkçe ve İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen göstermesine ilişkin Yabancılara Türkçenin İngilizceye ve Türkçeye göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme kısmına bakıldığında öğrencinin hedef dildeki (eğitimini verdiği dildeki) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yapması ile branşlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Yabancılara Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların öğrenciye dil öğrenme süreci tamamlandıktan sonra da öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmesi ile Yabancılara

Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında branşlar arası sınıf içi uygulamalarda Yabancılara Türkçe ve Türkçenin bazı değişkenlere göre İngilizceden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Dil öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem ve teknik kullanma bakımından Yabancılara Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İngilizcenin eğitim sürecinde öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak aktif kılınması gerekmektedir. Bu öğrencinin dile karşı olan motivasyonunu da etkilemektedir. Öğrencinin öğrenme ve algılama stillerinin farkında olarak bir eğitim sürecine girilmelidir. Bu konuda Lightbown ve Spada (2007) özellikle yetişkinlerin bu konuda bilinçsiz olması ya da kendilerini yanlış tanıyarak yanlış yöntem izlemesi öğrenme gücüne sebep olduğunu gözlemlemiştir. Buna bağlı olarak bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı yöntem ve teknikler izlenmelidir. Yurdabakan'ın (2010) yaptığı çalışmada geleneksel yöntem dışındaki bir yöntem ile “if clauses” konusunun öğretilmesinin öğrencilerinin başarısına olumlu etkisi gözlemlenmiştir. Farklı yöntemler denemek öğrencinin güdülenmesini sağlamaktadır. Buna bağlı olarak dil öğretiminde daha etkili, kalıcı yöntem seçimi önemlidir. “Aslında günümüzde dil bilimciler tarafından her bir yöntem içerisinden alınabilecek farklı dil öğretimi tekniklerinin olduğu fark edilmiş; yabancı dil öğretimi yöntemleri arasında var olan çelişkiler görülmüş; bir yönteme bağlı kalarak diğer yabancı dil öğretimi yöntemlerinin getirmiş olduğu etkili öğretim tekniklerinin göz ardı edilmesinin doğru bir seçenek olmadığı kabul edilmeye başlanmıştır” (Tunçel, 2014, s. 279 1026).

Sonuçlara bakıldığında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri en fazla Türkçe branşında kullanılmıştır. İngilizce öğretiminde dil bilgisi kullanımı ön plandadır. Dil öğretiminde dil bilgisi kullanımına yönelik ise Kutlu (2015) dil öğretiminin dil bilgisi kuralları ve temel becerileri öğretmek ile sınırlandırılmayacağını ifade etmiştir. Yapararak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamların kullanılmasına bakıldığında Yabancılara Türkçe ve Türkçenin İngilizceye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yapararak yaşayarak öğrenme ortamı İngilizce öğretiminde sağlanamamaktadır. Bununla ilgili olarak Demirel'in (2002) yaptığı bir

çalışmada da öğrenci aktif olarak öğrenme sürecine katılmalı ve yaparak yaşayarak öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencinin dil öğrenme sürecinde bütün duyu organlarını kullanması gerekmektedir çünkü insanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem görüp, hem duyup, hem söylediklerinin %80'ini, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunduklarının %90'ını, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunup, hem de yaptıklarının %95'ini hatırlamakta olduğunu dile getirmiştir. Duru (2013) öğretmenin dış dünya ile bağlantısını kesmemesi gerektiğini belirtmiştir. Dil öğretiminde öğrencinin dili kullanabilmesi ve kullanıldığı alanları görmesi için öğretmen sınıf dışı ortamları sağlamalıdır.

Hedef dili (eğitimi verdiği dili) kültürel öğeleri sınıf içerisinde etkin kılmasına ilişkin bölümde İngilizce öğretimi diğer branşlara göre daha düşük düzeydedir. Yuasa (2010), Japonya ve Kore'deki okullarda kullanılan İngilizce ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında kitapları incelerken kültürün önemine yer vermiş ve öğrencilerin yabancı kültüre olan merakını uyandırmak ve derse güdüleme sağlamak için önemli olduğunu saptamıştır. Gao (2006) dil öğretmenlerinin kültüre yönelik çalışmalara yer vermeleri gerektiği üzerinde durmuştur. Koçer (2013) ise yaptığı çalışmada hedef kültürle birlikte verilen dil derslerinin öğrencinin motivasyonuna ve kültürel farkındalığına etki ettiğini aynı zamanda hedef kültüre karşı tutumun olumlu olduğunu saptamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumlu yanları gözlemlenebilir. Bununla ilgili olarak Kuru-Gönen ve Sağlam'ın (2012) yabancı dil öğretiminde hedef kültüre yer vermenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün kullanımı birçok araştırmaya konu olmuştur. Bölükbaş ve Keskin (2012: 233)'e göre sadece dilin gramer kurallarını öğrenerek dil öğrenimi gerçekleşmez. Dil toplumun kültürünü taşır ve hedef dile hâkim olmak isteyen birey dilin kültürel yapısını kavratsa dili daha etkili kullanacaktır. Buna bağlı olarak yabancı dil öğrenmek için dilin yaşadığı toplumun yapısı ve kültürünü ve değerlerini kavramak gerekir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili sonuçlara bakıldığında İngilizce öğretmenleri süreç başında ve süreci tamamladıktan sonra diğer branşlara göre daha az değerlendirme yapmaktadır. Öğrencinin başta seviyesinin belirlenmesi ve ona uygun bir eğitim

sürecinin planlanması gerekir. Daha sonra bu süreç tamamlandıktan sonra da ne seviyede olduğu ölçülmelidir. Dil öğretiminde öğrencinin dil ile ilgili bilgisini ölçerek eğitime başlanmalıdır. Bütün dil becerilerini kapsayacak ölçme aracı geliştirmeye bakıldığında ise İngilizce diğer branşlara göre düşük düzeydedir. Süreç ortasında da katılımcıların en çok okuma becerisini kullandığı saptanmıştır. Bu İngilizcenin konuşma becerisinde eksikliğini gösterir ve Türkiye’de İngilizce konuşmamak büyük bir problemdir. Başaran, Özdemir ve Can’ın (2020) çalışmasında katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin yeterli bir değerlendirme yapmadığını saptamışlardır. Öğrencileri sınavlara hazırlamak için ders kitaplarındaki okuma etkinliklerine daha fazla önem verdiklerini gözlemlemeleri de bulguları desteklemektedir. Topuzkanamış ve Maltepe (2010: 669) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri yüksek olduğu saptanmıştır. Değerlendirme yapmak için branşlara göre kullanılan ölçme araçlarına bakıldığında ise kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru/yanlış seçenekleri en fazla İngilizce öğretiminde kullanılmıştır. Açık uçlu sorular en fazla Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Mülakat İngilizce ve Yabancılara Türkçe öğretiminde aynı oranda kullanılmıştır. Süreci değerlendirebilmek için öğrenci başarısını ölçen araçlar dışında branşlar arasında kullanılan alternatif ölçme araçlarına bakıldığında tutum ölçeği, kaygı ölçeği, öz yeterlik ve motivasyon ölçeği en fazla Türkçe öğretiminde kullanılmıştır. Portfolyo ve Proje en fazla İngilizce öğretiminde kullanıldığı saptanmıştır.

Bu çalışmada Yabancılara Türkçe, Ana dili olarak Türkçe ve İngilizce branşları karşılaştırılarak dil öğretim sürecinde kullanılan sınıf içi uygulamalar incelenmiştir ve çıkan sonuç diğer çalışmalarla desteklenmiştir. İngilizce diğer branşlara göre bazı değişkenlere göre daha düşük düzeyde çıkmıştır. Bu değişkenler incelenmeli ve karşılaştırmalı olarak ele alınan bu çalışmadan yola çıkılarak dil öğretimi tekrar göz önüne alınmalıdır.

## Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 1- Dil öğreticileri bu uygulama çerçevesinde genellikle yüksek düzeyde bir uygulama farkındalığına sahiptir. Bu farkındalığın etkililiğini ölçmek amacıyla boylamsal çalışmalara bağlı olarak öğrenci başarısı da ölçülebilir.
- 2- Araştırmada Yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin İngilizce öğretmenlerine göre kimi değişkenlerde daha yüksek bir düzeyde sınıf içi uygulamalara yer verdiği görülmektedir. Bu durum doğal dil konuşucularının yer aldığı Türkiye’de Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini daha etkili hale getirmektedir. Dolayısıyla Yabancı dil öğretiminde doğal dil kullanımını ve konuşma becerisini etkin hale getirecek uygulamalara yer verilmelidir.
- 3- Bu araştırmada anket yardımıyla dil öğreticilerinin uygulama düzeyleri ve bakış açıları saptanmaya çalışılmıştır. Başka bir araştırmada dil öğretimi alanında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yeni araştırmalar yapılmalıdır. Böylece hem dil öğreticilerinin sınıf içi uygulama düzeyleri ve hem de karşılaştıkları güçlükler bir arada değerlendirme olanağı bulacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-36.
- Altınok, K. (2020). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında “Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”, Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 3(5), 223-246.
- Aydın, G. (2009). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Barın, E. (2004). “Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler”. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19-30.
- Başaran, M., Özdemir, O. İ. ve Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(3), 154-178.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. Turkish Studies, 5(4), 221-235.
- Bugay, F. (1990). Aile içi tutumların kekemelik problemi olan çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi. Ankara: Hacettepe Ün. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Chomsky, Noam (2002). Dil Ve Sorumluluk (Çev.: Hüsnü Özasya), 1. Baskı, İstanbul: Ekin Yayınları.
- Choue, M.(2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners’ motivation through games, songs, and stories. Education3–13, 42 (3), 284–297.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve İngilizce öğretimi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 285-307.

Çetinkaya, T. (2019). İngilizce öğretiminde drama yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demircan, Ömer (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.

Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2002) .Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Pegem Akademi, Ankara.

Demirel, Ö. (2016). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Özcan, Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010.

Doğan, Candemir, Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012.

Duru, H. (2013). Yabancı dil Türkçe öğretiminde yazılı, işitsel, görsel araçlar ve dil öğretim ortamları. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde (s. 395-412). Ankara: Grafiker Yayıncılık

Ergin, M. (2002). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Furnham, A., Batey, M., & Martin, N. (2011). How would you like to be evaluated? The correlates of students' preferences for assessment methods. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 259- 263

Gao, F. (2006). Language is culture – on intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.

Göğüş, B. (1978). Türkçe ve Yazın Öğretimi. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gözütok, D., (2004). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Ekinoks Eğitim Hiz 2006.

Güneş, F. (2011). “Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 123-148.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güzel, A. ve Barın, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Harmer, J. (2007). The practice of English language acquisition. Essex: Pearson Education Ltd.

Hengirmen, Mehmet, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Engin Yayın Evi, Ankara, 2006.

Ilıman, M. (2018). İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Intarapanich, C. (2013). Teaching Methods, Approaches and Strategies Found in EFL Classrooms: A Case Study in Lao PDR. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 88 (1), 306-311.

Işık, A. (2008). İngilizce öğretimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? Journal of Language and Linguistic Studies, 4 (2),15-26.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1) 145-155

Kartal, Ş. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri (Nevşehir Üniversitesi örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). Foreign Language and Mother Language. Newyork: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef kültürle bütünleştirilmiş dersler sonrasında görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 25-35.

Kolkaya, Ç. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ve kaygılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Krashen S. D., T. Teller, (1983). *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon Press.

Kuru-Gönen, S. İ. & Sağlam, S. (2012). Teaching culture in the FL classroom: Teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3).

Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2018). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Lee, J. F., (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, Indiana University: The Mc Graw-Hill Companies, USA.

Ligbown, P.M. and Spada, N. (2007) *Individual differences in second language learning*.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). “Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler”. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322.

Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pun, M. (2013). The use of multimedia technology in English language teaching: a global perspective. *Crossing the Border: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 1 (1), 29-38.

Richards, R. J., (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge Language Education, Cambridge University Press.

Sarıçoban, A. (Ed.). (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Senemoğlu, N. & Özmat, D. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21 (3), 1235-1253.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.

Skorge, P. (2008). Visual representations as effective instructional media in foreign language teaching. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 4 (2), 265–281.

TDK. (2022). <https://sozluk.gov.tr/>.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0(27), 655–677.

Tunçel, H. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yöntem seçimine ilişkin bir durum çalışması: Farklı yöntemler üzerinden geçmiş zaman öğretimi. *Turkish Studies*, 9(6), 1023-1042.

Türk Dil Kurumu, <https://www.tdk.gov.tr>.

Uygur, Nermi (2001). *Dilin Gücü*, 6. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Uysal, B. (2019). “Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları”. Ü. Şen (Ed.), içinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 24-40). Ankara: Pegem Akademi.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645- 658.

Wang, T. P. (2007). The Comparison of the Difficulties between Cooperative Learning and Traditional Teaching Methods in College English Teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 3 (2), 23-30.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 161-175.

Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143.

Yuasa, K. (2010). English textbooks in Japan and Korea. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 147-158

Yurdabakan, G. (2010). The Influence of Teaching 'If Clauses' with Communicative Approach on Achievements And Attitudes of 11th Grade Students' Towards 89 English Lessons. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

## EKLER

### EK 1.

### ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Efsun Sıla YARBAŞI		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce(C1-C2)		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2017-2021
Tez Başlığı	Türkiye'de Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulama ve Yöntemler Üzerine Bir Çalışma		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İbrahim Seçkin Aydın		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
1. Yarbaşı, E. S., & Aydın, İ. S. (2022). "Reading the world always precedes reading the word" to interpret literacy from Paulo Freire's point of view. International Journal of Global Education (IJGE), 7(2), 70-73.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

## EK 2. Uygulama İzinleri

### EK 2.1. ETİK İZİN



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-468804

29.12.2022

Konu : Etik Kurul İzni- Efsun Sıla YARBAŞI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22/12/2022 tarih ve 462463 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 27/12/2022 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 1 sayılı karar ile Efsun Sıla YARBAŞ'ın, "*Türkiye'de Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulama ve Yöntemler Üzerine Bir Çalışma*" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR  
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Doğrulama Kodu: BFCE18CB-2020-46CA-83F1-026705677BES Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>  
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Gülcan TOPÇU  
KEP Adresi : [dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr) Sürekli İşçi



## EK 2.2. OKUL İZİNLERİ



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-68588007  
Konu : Araştırma İzni  
Efsun Sıla YARBAŞI

17.01.2023

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 22.12.2022 tarihli ve 469664 sayılı yazımız.  
c) Valilik Makamının 12.01.2023 tarihli ve E-12018877-604.01.02-68211799 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Efsun Sıla YARBAŞI'nın "Türkiye'de Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulama ve Yöntemler Üzerine Bir Çalışma" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

- Ek:  
1- Valilik Onayı (1 Sayfa)  
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)  
3- Anket Formları (19 Sayfa)  
4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)  
5- Fiziki Zararları Karşılama Taahhünamesi(1 Sayfa)

Dağıtım:  
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
30 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
<b>Adı Soyadı</b>	Efsun Sıla YARBAŞI
<b>Kurumu / Üniversitesi</b>	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
<b>Araştırma Yapılacak İller</b>	İzmir
<b>Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi</b>	Ekli Listede Adı Geçen Okullar
<b>Araştırmanın Konusu</b>	Türkiye’de Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulama ve Yöntemler Üzerine Bir Çalışma
<b>Üniversite / Kurum Onayı</b>	27.12.2022 1
<b>Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi</b>	Tez
<b>Veri Toplama Araçları</b>	Katılımcı Onam Formu, Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulamalar Anketi, Katılımcı Onam Formu,
<b>Görüş İstenilecek Birim/Birimler</b>	
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
<p><b>İlgi:</b> Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
<b>Komisyon Kararı</b>	Oybirliği ile alınmıştır.
<b>Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----</b>	<b>Gerekçesi; -----</b>

**K O M İ S Y O N**

(Başkan)  
İlker ERARSLAN  
Müdür Yardımcısı

Üye  
Dr. Nergis CANBULAT  
Öğretmen

Üye  
Dr. Yasin KAYIŞ  
Öğretmen

Üye  
Selahattin ANIK  
Öğretmen

### EK 3. Anket

#### *Dil Öğreticilerinin Kullandıkları Uygulamalar Anketi*

Sayın katılımcı,

Bu çalışma İngilizce, ana dili olarak Türkçe ve Yabancı Dil olarak Türkçenin eğitiminde/öğretiminde gerçekleştirilen ders içi uygulamalarını saptamak amacıyla yapılmaktadır. Ankette vereceğiniz yanıtların samimiyeti araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Ankette yer alan bilgileriniz yalnızca bu çalışmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz başka biriyle paylaşılmayacaktır.

Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Efsun Sıla YARBAŞI

**Cinsiyetiniz**

Kadın

Erkek

**Mesleki deneyiminiz kaç yıldır?**

1-9 yıl

10-19 yıl

20 yıl ve üzeri

**Branşınız**

İngilizce Öğretmeni

Türkçe Öğretmeni

Yabancılara Türkçe Öğretmeni

YÖNTEM VE TEKNİK	EVET	KISMEN	HAYIR
1-Dilbilgisi konularını dil becerileriyle (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) ilişkilendirerek anlatırım.			
2-Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş yöntem ve teknikler kullanırım.			
3-Derste hedef dil üzerine, Öğretici metinler <input type="checkbox"/> Öyküleyici metinler <input type="checkbox"/> Şiir metinleri <input type="checkbox"/> Oyun <input type="checkbox"/> Yaratıcı Drama <input type="checkbox"/>			
4-Derste a-Bireysel çalışmalara yer veririm. b-Etkileşimli uygulamalara yer veririm. c-Her ikisine de yer veririm.			
5-Hedef dili öğretirken öğrencilerimin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için okul dışı öğrenme ortamlarını kullanırım. (Yanıtınız evet ise aşağıda size uygun seçeneği işaretleyiniz.) Alışveriş merkezi <input type="checkbox"/> Pazar <input type="checkbox"/> Sergi <input type="checkbox"/> Müze <input type="checkbox"/> Dinletiler <input type="checkbox"/> Tiyatro <input type="checkbox"/> Sinema <input type="checkbox"/> Kütüphane <input type="checkbox"/>			

ARAÇ VE GEREÇ KULLANIMI	EVET	KISMEN	HAYIR
1-Farklı sınıf stilleri(U şeklinde sınıf stili,sıraları birleştirme vb.) ve düzenlemelerden faydalanırım.			

SINIF İÇİ İLETİŞİM	EVET	KISMEN	HAYIR
1-Ders sırasında eğitimi verdiğim ile konuşurum.			
2-Ders sırasında eğitimi verdiğim dili özenli kullanmaya dikkat ederim.			
3-Eğitimi verdiğim dilin kültürel öğelerini sınıf içerisinde etkin kılarım.			
4-Öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak (Örneğin; kendi kültürlerinden bayramlarını sunmaları istenerek) sınıf içerisinde onları etkin kılmaya özen gösteririm			
5- Dil öğrenme sürecinde öğrencilerimi cesaretlendirecek söz ve davranışlarda bulunurum.			
6- Dili öğretirken öğrenme kaygılarını göz önünde bulundurarak iletişim kurmaya özen gösteririm.			

<b>ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>			
<i>1) Ölçme Araçlarına Yönelik</i>	EVET	KISMEN	HAYIR
<p>1-Öğrencinin hedef dildeki (eğitimi verdiğim dilin) seviyesini sürecin başında ölçerek değerlendirme yaparım.</p> <p>(Yanıtınız evet ise aşağıdaki seçenekleri işaretleyiniz.)</p> <p>Okuma <input type="checkbox"/></p> <p>Yazma <input type="checkbox"/></p> <p>Konuşma <input type="checkbox"/></p> <p>Dinleme <input type="checkbox"/></p> <p>Dilbilgisi <input type="checkbox"/></p>			
<p>2-Öğrenciye dil öğrenme süreci ortasında çeşitli izleme testleri veya ünite/tema bittikten sonra yapılan testlerden yaparım.</p> <p>(Yanıtınız evet ise aşağıdaki seçenekleri işaretleyiniz.)</p> <p>Okuma <input type="checkbox"/></p> <p>Yazma <input type="checkbox"/></p> <p>Konuşma <input type="checkbox"/></p> <p>Dinleme <input type="checkbox"/></p> <p>Dilbilgisi <input type="checkbox"/></p>			
<p>3-Eğitim süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin dil öğrenme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bütün dil becerilerini kapsayacak bir ölçme amacı geliştiririm.</p>			
<p>4)Süreci değerlendirebilmek için öğrenci başarısını ölçen araçlar dışında ölçme araçlarından da yararlanırım.</p> <p>(Yanıtınız evet ise aşağıdaki seçenekleri işaretleyiniz.)</p> <p>Tutum ölçekleri <input type="checkbox"/></p> <p>Kaygı ölçekleri <input type="checkbox"/></p> <p>Öz yeterlik ölçekleri <input type="checkbox"/></p> <p>Motivasyon ölçekleri <input type="checkbox"/></p> <p>Portfolyo <input type="checkbox"/></p> <p>Proje <input type="checkbox"/></p>			

