

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir ŞİŞMEN

**İstanbul
Aralık-2020**

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir ŞİŞMEN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

İstanbul

Aralık-2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Üye Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Lise Öğrencilerinin Türkçe Öğretimine İlişkin Tutumları ile İngilizce Öğretimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmamın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Bekir ŞİŞMEN

ÖN SÖZ

Bu çalışmada lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin liselerde yer alan Türkçe ve İngilizce öğretimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Beş bölümden oluşan bu çalışmada birinci bölümde problem, araştırmanın amacı, önemi; ikinci bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde bulgulara ve beşinci bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmada yüksek lisans hayatım süresince bana destek olan, emeğini esirgemeyerek bu çalışmanın ortaya çıkmasında beni yüreklendiren ve destekleyen çok değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a çok teşekkür ediyorum.

Bu zorlu süreçte bana destek olan eşim Tülay ŞİŞMEN'e sonsuz teşekkürler.

Bekir ŞİŞMEN
İstanbul-2020

ÖZET

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN TUTUMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Bekir ŞİŞMEN
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
Aralık-2020, 82 + xi Sayfa

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Bitlis İli Hizan İlçesi ortaöğretim (lise) kurumlarında öğrenim gören 302 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama modeline göre yapılan çalışmada örneklem grubunun seçiminde rastgele örneklem seçilmiştir.

Veri toplama araçları olarak Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler ilgili lise öğrencileri ile sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 16 yaşındaki öğrencilerin 18 yaşındaki öğrencilere göre daha fazla İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının bulunduğu, anaokulunda İngilizce öğrenen öğrencilerin ilköğretim, ortaokul ve lisede İngilizce öğrenen öğrencilere göre daha fazla İngilizce dersine yönelik olumsuz düşüncelerinin bulunduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumsuz düşüncelerinin olumlu düşüncelerinden daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik olumlu düşünceleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerde Türkçe dersine yönelik olumsuz düşünceler arttıkça, İngilizce dersine yönelik hem olumlu hem de olumsuz düşünceler ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşüncelerin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, İngilizce Öğretimi, Lise Öğrencileri, Tutum.

ABSTRACT

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF
HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT TURKISH
LANGUAGE TEACHING AND ENGLISH LANGUAGE
TEACHING**

Bekir ŞİŞMEN

Master, Educational Administration

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

December-2020, 82 + xi Pages

In this study, it was aimed to examine high school students' attitudes towards Turkish and English teaching. The research group of the study consists of 302 students studying in secondary education (high school) institutions in Hizan District of Bitlis Province. In the study conducted according to the scanning model, a random sample was chosen in the selection of the sample group.

Attitude Scale towards Turkish Lesson and Attitude Scale towards English Lesson were used as data collection tools. The scales were carried out with the relevant high school students in a classroom environment. According to the results of the study, it was determined that 16-year-old students have more negative attitudes towards learning English than 18-year-old students, and students who learn English in kindergarten have more negative attitudes towards English lessons than students who study English in primary, secondary and high schools. It was determined that negative opinions of high school students towards Turkish lesson were higher than their positive thoughts, and female students had higher positive opinions about Turkish lesson than male students. It was concluded that as the negative attitudes towards Turkish lesson increased among students, both positive and negative thoughts about English lesson and negative thoughts about learning English increased.

Key Words: Teaching Turkish Language, Teaching English Language, High School Students, Attitude.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Dil Eğitimi	6
2.1.1. Ana Dil Eğitimi.....	7
2.1.2. Yabancı Dil Eğitimi	9
2.2. Türkçe Dersi Öğretimi	10
2.2.1. Türkçe Eğitimi ve Önemi	10

2.2.2. Türkçe Programının Genel Amaçları.....	11
2.2.3. Türkçe Öğretimi İle İlgili Yöntem ve Uygulamalar	12
2.3. Yabancı Dil Eğitimi Amaçları.....	17
2.3.1. İngilizce Öğretimin Gelişimi	21
2.3.2.Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılan Teknikler.....	22
2.3.2.1. Çeviri ve Dilbilgisi Yöntemi.....	22
2.3.2.2. Doğal Yöntem.....	23
2.3.2.3. Dolaysız Yöntem	25
2.3.2.4. Bilişsel Yöntem.....	26
2.3.2.5. Dilsel-İşitsel Yöntem	28
2.3.2.6. Seçmeli Yöntem.....	29
2.3.2.7. İletişimsel Yöntem.....	30
2.4. İngilizce Eğitimi Tarihi	32
2.4.1. Dünya’da İngilizce Eğitimi Tarihi.....	32
2.4.2. Türkiye’de İngilizce Eğitimi Tarihi.....	34
2.5. Yabancı Dil Bilmenin Önemi.....	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3. 2. Evren ve Örneklem.....	38
3. 3. Verilerin Toplanması.....	39
3. 4. Veri Toplama Araçları.....	40
3. 5. Verilerin Analizi.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	44

BULGULAR	44
BEŞİNCİ BÖLÜM	57
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç ve Tartışma	57
5.2. Öneriler.....	65
KAYNAKLAR	67
EKLER	74
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	74
Ek 2: Araştırma İzin Yazıları	77
Ek 3: Etik Kurul Raporu	79
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.2.3.1. Öğretimde Kullanılan Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler	13
Tablo 3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Dağılımı.....	39
Tablo 3.4.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Dağılımı.....	41
Tablo 3.5.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik Analizi	42
Tablo 4.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyi	44
Tablo 4.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	45
Tablo 4.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	46
Tablo 4.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Düşünceler Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	46
Tablo 4.5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	47
Tablo 4.6: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	48
Tablo 4.7: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İngilizce Öğrenmeye Başladığı Dönem Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	49
Tablo 4.8: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeyi.....	50
Tablo 4.9: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Düşünceler Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	51
Tablo 4.10: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Düşünceler Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	52
Tablo 4.11: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	53
Tablo 4.12: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54

Tablo 4.13: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Türkçe Öğrenmeye Başladığı Döneme Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları 55

Tablo 4.14: Türkçe Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi..... 56



KISALTMALAR LİSTESİ

% : Yüzde

ort. : Ortalama

s.s. : Standart Sapma

SPSS : Sosyal Araştırmalar İçin (Statistic Packets For Social Sciences) İstatistiksel Program Paketi

vd. : Ve Diğerleri

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Örneklem Sayısı

p : Anlamlılık

r : Korelasyon Katsayısı

n : Gözlem Sayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar doğduğu andan itibaren çevreleriyle anadil çerçevesinde iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Bu süreç anne karnından itibaren başlayarak, doğumun gerçekleşmesiyle her gün artarak devam eder. Her geçen gün konuşmayı daha iyi öğrenen çocuk çevresinde konuşulan dili öğrenmeye çalışır. İnsanların anadili çevrelerinden bilgi, beceri ve tutum gibi durumların oluşması sonucunda şekillenmektedir. Şekillenmenin devam etmesiyle beraber, birey kendini değiştirerek, geliştirebilmektedir. Türkiye’de doğan ve anadili Türkçe olan bireyler, anadilden sonra ikinci dil olarak da evrensel olan İngilizceye yönelebilmektedirler. Buna bağlı olarak yabancı dil öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmakla beraber 21.yüzyılda küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenme ve öğretmeye olan ihtiyacın arttığı söylenebilir (Onursal, 2006: 87).

Son yıllarda bilim ve teknolojide hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslararası ilişkilerin giderek yoğunlaştırılmış ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimi sağlanmasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinme olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2005).

Artan yabancı dil öğrenme ihtiyaç ve isteği, İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmaları hızlandırmaktadır. Türkiye’de de küresel dünyanın zorunluklarından İngilizce öğrenmeye olan ihtiyaçlar artmakta ve bunun sonucunda İngilizce öğretiminin nasıl yapılacağı konusu önem kazanmaktadır. Bununla beraber İngilizce öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapılması da gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Çağın şartlarına bakıldığında, günümüz sürekli olarak gelişimin devam ettiği bir çağdır. Buna bağlı olarak bireyler de sürekli kendilerini güncellemek durumunda kalmaktadırlar. İnsanların kişilikleri, vizyonu aslında anadil çerçevesinde oluşmaktadır. Fakat öğrenmeler gerçekleştikçe, birey bulunduğu evrene değişik anlamlar yüklemeye başlamaktadır. Kişinin evrene bir anlam yüklenmesi, bireyin evrendeki yerinin değişmesine neden olmaktadır. Tüm bunların yanında dünya genelinde meydana gelen gelişmeler bazı kavramların önemini ön plana çıkarmıştır. Önemli olarak nitelendirilenlerden birisi de yabancı dil bilmedir. Yabancı dil bilme birçok toplumla aynı dilden iletişim kurabilme, farklı ülkelerde ortaya çıkıp diğer ülkeleri etkileyebilecek gelişmeleri takip etme gibi birçok avantaj sağlayabilmektedir. Diğer bir ifade ile yabancı dil bilmek uluslararası hareketliliği ve işbirliğini kolaylaştırdığı gibi eğitim ve mesleki entegrasyonu teşvik eder (Domilescu ve Lungoci, 2019: 57).Yapılan araştırmalar yabancı dil bilmenin daha iyi düzeyde; istihdam, eğitim ve akademik gelişim imkânı, kültürlerarası etkileşimin daha kolay ve hızlı hale gelmesini sağladığını ortaya koymuştur (Fox, Corretjer ve Webb, 2019: 699). Türkiye'nin coğrafi konumu, Avrupa Birliği'ne üye olma adına yürüttüğü faaliyetler, Türkiye'de bulunan yabancı menşeli örgütlerin sayısı ve diğer gelişmeler dikkate alındığında yabancı dil bilme daha da önemli hale gelmiştir.

Türkiye'de eğitim kurumlarında anaokulundan lise ve yükseköğretime kadar farklı kademelerde İngilizce ve Türkçe dersleri bulunmaktadır. Bu derslere yönelik olarak ilgili yeterliliğe sahip öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen müfredat doğrultusunda eğitim-öğretimi sürdürmektedir. İngilizce öğrenimine yönelik yapılan çalışmalar arasında lise de eğitim-öğretime devam eden öğrencilerin yaşlarının değişimi ile İngilizce dersi hakkındaki görüşlerinin de değiştiği öğretmene yönelik problemlerinin arttığı, doğum yerlerine göre derse yönelik görüşlerin değişiklik gösterdiği görülmüştür (Ergüder, 2005).

Öğrencilerin yabancı dile yönelik algıları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler belirlenmiştir. Buna göre yabancı dil tutumu olumlu olan öğrenciler akademik açıdan daha başarılı olmaktadır (Öner, 2008). Öğretmenlerin derslerde yaptığı hatalara kızan öğrencilerin ders sürecini etkileyen en olumsuz faktör olduğu, derslerin dilbilgisi ağırlıklı işlenmesinde İngilizce öğreniminin zorlaştığı, İngilizce konuşmada sorun yaşandığı literatürde yer almaktadır (Erdem, 2016).

Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının yüksek ve derse karşı tutumlarının olumlu olduğu literatürde yer alan bulgular arasındadır. Cinsiyet, anne öğrenim durumu ve annenin mesleği ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında değişim göstermezken baba öğrenim durumu, anne-babanın aylık gelir düzeyi ve babanın mesleği ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında farklılık görülebilmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersi karne notları arasındaki etkileşim olabilmektedir (Yetim, 2006).

Öğrencilerin dersleri arasındaki etkileşim farklı derslerde de söz konusu olabilmektedir. Örneğin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları yüksek ve derse karşı tutumları olumlu iken, Sosyal bilgiler dersindeki başarılarının Türkçe dersine nispeten düşük ve bu derse karşı tutumları olumsuz olabilmektedir. Ayrıca cinsiyetin de derslere yönelik tutumlara etkisi bulunabilmektedir. Kız öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu alanyazında yer alan bulgular arasındadır (Anlar, 2011).

Eğitim politikasının genel çerçevesine ters olmamak kaydıyla okul bazında belirlenmesi, ona uygun uygulama programının esaslarının belirlenmesinde okul yönetimi karar verici konumdadır. Örneğin; bir okulda dil eğitimine ilişkin öğrencilerin tutumlarının her öğretim yılı başında ve sonunda bilimsel yollarla belirlenmesi, öğrencilerin tutumlarının olumlu şekilde oluşturulabilmesi için gereken uygulamaların planlanması, uygulama programının hazırlanıp uygulanmasında ilgili zümrelerle birlikte okul yönetiminin kararıyla yapılması mümkündür.

Öğretim yılı başında ve sonunda yapılan öğrenci tutumlarının belirlenmesinin yanı sıra, sene içerisinde yapılacak olan haftalık ve aylık ölçme değerlendirme uygulamalarını okul idareleri düzenli hale getirerek öğretmenler aracılığı ile uygulamaya koyması, dil eğitiminin öğrenci tutumlarında olumlu yönde gelişmesine katkı sağlaması bakımından gerekli bir eğitim politikasıdır.

Okul yönetiminin dil eğitiminde bir farkındalık oluşturmak adına zümre öğretmenleri ile okul içinde yapacakları eğitim programlarının uygulanmasını takip etmesi ve uygulamaların daha işlevsel hale gelmesi için okulun fiziki yapısında yapacağı değişiklikler de önem arz edecek eğitim politikalarındandır. Örneğin; merdivenlerde İngilizce günlerin, haftaların ve ayların yazması, panolarda haftalık ve aylık yapılan dil eğitimi değerlendirme sonuçlarının bulunması, öğrencilerin dil eğitimine olan

ilgilerinin artmasına sebep olabilecek ve ilgili zümreleri farklı program ve uygulama arayışı çabası içerisine sokabilecektir.

Yabancı dil bilmenin önemi ve İngilizcenin Türkiye’de eğitimdeki konumu dikkate alındığında ana dilin de temelde ilk olarak çok iyi bilinmesi gereken bir kavram olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın problem cümlesi “ *Lise öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce öğrenimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenimine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumu yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumu öğrencinin İngilizce öğrenmeye başladığı döneme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?
6. Lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumu yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumu Türkçe öğrenmeye başladığı döneme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumu ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Diller arasındaki karşılıklı dilbilimsel etki uzun yıllardır tartışılan ve araştırılan bir konudur. Ana dil eğitimi ve öğretimi ülkelerin eğitim politikasının temelini

oluşturmaktadır. İnsanlarda millet olma bilinci, yurttaşlık sevgisi ve sorumluluğu geliştirme, milli ve manevi değerlerine gerektiğinde önem vermede ana dilde eğitim ve öğretiminin önemi büyüktür. Kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp 1998). Ana dilinin önemi “Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz” şeklinde ifade edilmektedir (Demir, 2018: 5).

Lise düzeyindeki öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve hangi parametrelere göre değişiklik gösterdiği alanyazına katkı adına önem arz etmektedir. Araştırma, eğitim programcılarının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hem anadil hem de yabancı dil öğretiminin öğrenciler tarafından nasıl yorumlandığının görülmesi ve bu doğrultuda neler yapılması gerektiği konusunda yardımcı olması açısından önemli görülmüştür.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma ölçek çalışmasının yürütüldüğü Bitlis ili Hizan ilçesindeki lise düzeyinde devlet okullarında 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıfında eğitim gören 1200 öğrenci ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

MEB: Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve orta dereceli (okul öncesinden 12. sınıfa kadar) eğitim ve öğretimden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı’nı ifade etmektedir.

Eğitim Kurumları: Kamu veya Özel olmak üzere eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ve MEB tarafından yetkili kurumlardır.

Yabancı Dil: Bireylerin ana dilleri dışındaki dil veya dillerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, dil eğitimi, ana dil ve yabancı dil eğitimi, Türkçe dersine yönelik öğretim ve eğitim amaçları, İngilizce öğretiminin gelişimi, yabancı dil eğitimi amaçları ve eğitiminde kullanılan teknikler yer almaktadır.

2.1. Dil Eğitimi

İnsanlar yaşayış biçimlerinde etrafındaki bireyler ile iletişim halindedir. Bireyler düşünce, duygu ve diğer ifadelerini belirli bir dil ile karşı tarafa bildirmektedir. Dil, insanların etkileşimini sağlamaktadır (Chicoine, 2019). Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır (Demirel, 2010: 2). Diğer bir ifade ile dil, fonik bir imaj olmakla birlikte fonetikliği ise kendisinin temel karakteristik belirleyicisi olarak işaret fonetikliği, imaja bağlı olarak biçim özelliği gösterir. Dilin oluşumunda imaj ve fonetik arası örüntü ile şematize olmaktadır. Birbirinden ayıramayacak bu ikili yapıdan herhangi birinin olumsuz etkilenmesi ise dile yönelik sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Duymuş, 2017: 44).

Dil, toplumların yaşayış biçimini, kültürünü ifade edebilmekte ve var olduğu süreçte toplumsal kültürün devam etmesini sağlamaktadır. Dilde yer alan kelime yapıları toplumlara yönelik özellikleri yansıtabilmektedir. Eski çağ toplumlarına ait yazılı eserlerin incelenmesi ile toplumların ifade biçimleri, yaşam tarzları ve dillerinin farklı dillerden olumlu-olumsuz etki düzeyleri tahmin edilebilmektedir (Foucault, 2015). Ayrıca dili olumsuz etkilenen, kültür olarak farklılık arz eden, başka bir dile yönelen toplumların kültürlerinin kaybolması kaçınılmaz olmaktadır (Shee, 2018; Woschitz, 2019: 54). Bu sebeple toplumlar dil eğitimine büyük önem vermektedir. Dil eğitimi toplumlarda ana dilde ve yabancı dilde olmak üzere iki ayrı türde görülebilmektedir.

2.1.1. Ana Dil Eğitimi

Bireyler doğumdan itibaren etrafını algılar ve güvenecek birilerini arar. İletişim göz teması ve mimiklerle sağlanır. İlerleyen yaşlarda konuşma ile birlikte bu güven daha da pekişir. Bireyler iletişim ile çocukluktan geleceğe kendilerini ifade etmekle birlikte başta ailesi ve çevresi olmak üzere etrafı ile iletişime girmektedir (Cüceloğlu, 2019). Küçüklükten itibaren bireylerde dil, kişilik ve gelişime katkı sağlamaktadır (Öz, 2017).

Anadilde eğitim, dile odaklanmakla birlikte bir ulusun kültürünü ve kimliğini yansıtmaktadır. Anadil, milleti millet yapan en önemli unsurların başında yer almaktadır. Ana dilin öğrenilmesindeki en önemli amaçlardan biri, ortak olarak evreni anlama ve anlatma olarak açıklanmaktadır. Aynı zamanda ana dil, düşüncelerimizin gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde kültürlerin kazanılması açısından ana dil, önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dil, sadece bir iletişim aracı olarak görülmemeli, dar bir alana sıkıştırılmamalıdır. Ana dil, eğitimin başlangıcı olduğu gibi aynı zamanda toplumu, evreni ve hatta kendini anlama sanatı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kooy ve Hulshof, 2010). Ana dil eğitimindeki amaç, yaşanılan alanın dilini konuşurken aynı zamanda bu dilin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ana dilin gelişim basamakları ise anadilini hem okuyabilmek hem de yazabilmek, okuduğunu, yazdığını ve dinlediğini anlayabilecek bir zeka seviyesinde olmak ya da zihni o seviyeye getirmek, kendi var olan düşüncelerini yazıya dökerken, aynı zamanda konuşurken de düşüncelerini doğru dile getirebilmek, öğrenilen ana dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek, anadilde bulunan edebi eserlerin okutulması, bu edebi eserlerden zevk alınması ve bu eserlerin sayesinde insanları, doğayı daha iyi anlamak olarak ifade edilebilmektedir (Çelebi, 2008: 299).

Anadil eğitimi bazı aşamalardan geçerek gerçekleşmektedir. Bu aşamalar amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme şekilde sıralanabilir. Anadil öğrenimindeki en önemli aşamalardan diğerleri de; okuma, yazma, dinlediğini anlama ve konuşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadil eğitimi alan bir çocuğun çıkış noktası dilsel evren olacaktır. Bu nedenle anadil eğitiminde bazı sınırlar içerisinde yer alabilmektedir. Ancak, bu sınırlar aşılmalı ve dilsel evren geliştirilmelidir (Çelebi, 2008: 301; Kazazoğlu, 2013).

Anadil eğitimi içerisinde bulunan bütün etkinlikler aynı bir zincirin halkası gibi birbirlerine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Konuşma dinlemeyi gerektirir. Aynı şekilde dinleme de anlamayı gerektirir. Bunun yanında anlama da anlamış olunan şeyin yazıya aktarılmasını gerektirmektedir. Yani konuşma, dinleme, anlama ve yazma gibi anadil etkinlikleri birbirlerine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bunların içerisinde sadece bir tanesinin bile çıkarılması zincirin halkalarını bozmaktadır ve aynı zamanda döngünün oluşmasını da engellemektedir. Anadil eğitimi aslında bir beceri ve yetenek dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak anadil dersi çoğu kişi tarafından bilgi dersi gibi algılanmaktadır. Anadil alışkanlık gerektiren bir eylemdir. Alışkanlığın oluşması demek, anadile her gün maruz kalmak ve aynı etkinliklerin her zaman yapılması demektir (Çelebi, 2008: 301-302; Anlar, 2011; Kazazoğlu, 2013). Anadil beceri, yetenek ve alışkanlık dersi olduğu kadar kişiliği geliştirme ve dil geliştirme dersidir. Anadil dersinde incelenecek olan metinler, ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, metinleri neden-sonuç içerisinde ele alma, yargı gücünü geliştirme, okuma yazma gibi etkinlikleri en yukarı taşıma gibi davranışlara yönelik olmalıdır. Anadil dersi bir amaç dersi olduğu gibi aynı zamanda da bir araç dersidir. Anadil eğitiminde benimsenen bütün yöntem ve amaçlar diğer dersleri de kapsamaktadır. Çünkü, anadil eğitimi diğer bütün derslerin üstünde yer almaktadır. Yani, her öğretmen aslında önce anadil öğretmenidir (Çelebi, 2008: 302; Erdem, 2016).

Anadilini öğrenmeye çalışan bir çocuk yaklaşık 4 yaşına kadar seslerin düzenini ve nasıl çıkarılması gerektiğini kavramaktadır. Aynı şekilde, yaklaşık 8 yaşına kadar da harflerin yazımlarını öğrenilmektedir. Bunların yanında yine yaklaşık 12 yaşına kadar cümlelerin nasıl oluştuğu ve hangi sıraya göre dizildikleri kavranmaktadır. Kısaca, anadilini öğrenmeye çalışan bir çocuk yaklaşık 12 yaşına kadar kendi anadilinin bütün inceliklerini öğrenebilmektedir. Bunların yanında yaş aralıklarına göre çocukların anadil öğrenimi birbirinden farklı nitelikler göstermektedir. Örnek verecek olursak; 5 ve 7 yaş arasındaki çocuklar hayal gücünü kullanırlar ve aynı zamanda akıl yürütme, duyduklarını söyleyebilme gibi özelliklere sahip olurken, 8 ve 10 yaş arasındaki çocuklar daha çok anadilin söz dizim kuralları, soyutlamaları anlamak gibi özelliklere sahip olabilmektedirler. Temel anlamda bakıldığında çocuklar 12 yaşına kadar anadillerinin bilincine varabilmekte ve öğrenme aşamasına geçmektedirler (Çelebi, 2008: 302).

Eğitim, toplumu ve bireyleri Őekillendirici bir etkiye sahip unsurların en başında gelmektedir. Tũrkçe eğitimi bireylerde; 6zgũven duygusunu geliŐtirmekte, araŐtıran ve uygulayan bireyler olarak yetiŐtirmekte ve bireylerde meydana gelen bu deđiŐimlerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Yani bireylere bir nevi donanım yũklenmektedir. Bireylere yũklenen bu donanım sayesinde, kişilerde eğitim alma kalıcı bir etkiye sahip olmaktadır. Eğitim içerisinde bazı derslerin rolũ diğer derslere oranla daha fazla olmaktadır. Buna bağlı olarak bu derslerin başında da Tũrkçe gelmektedir (elen, elik ve Seferoğlu, 2011).

Tũrkçe eğitimi bireylerde sorgulama yeteneğini, duygu ve dũŐũncelerini aktarabilmeyi, yorum yapma yeteneğini aŐılamaktadır. Bireylerin aldıkları Tũrkçe eğitimi, kişilerin dil becerilerinin gelişmesi yanında aynı zamanda birçok yeteneğin de ortaya çıkararak var olmasını beraberinde getirmiŐtir. Bunlar; dũŐũnme, anlama, sorgulama, analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme Şeklinde sıralanabilir. Tũrkçe eğitimi aslında kiŐileri zihinsel olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır (GũneŐ, 2013).

2.1.2. Yabancı Dil Eğitimi

Uluslararası ilişkilerin son d6nemlerde yoğunluk kazanması Tũrkiye’de başka dillerin 6zellikle uluslararası 6rgũtlerde resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin 6đretilmesi bir gereksinme olarak ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak yabancı dillerin 6đrenimi okul programlarında yer almıştır (İlter, 2011).

Yabancı dil eğitimi, kişilerin anadillerinden sonra 6đrendikleri diller olarak karşımıza çıkmaktadır. Herhangi bir yabancı dili 6đrenmenin tek ve en sağlam yolu, sũrekli olarak o dile maruz kalmaktan geçmektedir. 6đrencilerin ya da kişilerin dili 6đrenmeleri için hem ders içi hem de ders dıŐı alanlarda bol bol girdiye ya da dile maruz kalmalarından geçmektedir (Suna ve elebi, 2013; Kazazoğlu, 2014).

Tũrkiye’de genel olarak yabancı diller ile ilgili bũyũk sıkıntılar yaŐanmaktadır. Hem 6đretme hem de 6đrenme eylemlerinde baŐarisız olunduğu aŐıkârdır. 6rneğin futbol takımlarından yola çıkarsak, baŐarisız olan takımların hep teknik direkt6rleri deđiŐmektedir. Bu durum aynı yabancı dil 6đrenimine benzemektedir. ũnkũ yabancı dil 6đrendiđimizde bir yolu deneyerek o yolda basarisiz olursak, sıradaki y6nteme geçiyoruz. Yani yabancı dil 6đrenebilmek için çok fazla y6ntem deđiŐtirilmektedir. Bu da istikrarın sağlanamaması anlamına gelmektedir. Eğer uygulanan y6ntem en kısa

yoldan başarıya ulaştırmıyorsa, yöntem değiştirilir ve böyle bir durumda yöntem suçlanır. Bazı bilim insanları, yöntemi suçlamanın çok yersiz olduğu kanısına varmışlardır. Çünkü yabancı dil eğitimini etkileyen tek faktör kullanılan yöntem değildir. Öğretimde kullanılan öğeler de öğretimi etkilemektedir. Bu öğeler hedef dili, öğrenci, öğretmen, ortam ve yöntem olarak belirtilebilir (Suna ve Çelebi, 2013).

Bazı dil bilimciler getirilen 4+4+4 adı altında getirilen sistemi göz önünde bulundurarak, getirileri üzerinde durmuşlardır. Bazı dil bilimcileri tarafından, gerekli görülen çalışmaların yapılmadığı ve öğretmenlerin erken yaşta öğretiminin gerçekleşmediği saptanmıştır. Buna bağlı olarak yapılması gerekenler öğrencilerin yaş gruplarına bağlı olarak sınıflandırılması, erken yaşta öğrencilere eğitim verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi, 2. sınıfa başlayacak olan öğrencilerin derslerde kullanacakları ders malzemelerinin sağlanması, erken yaşta yabancı dil öğrenecek olan öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirilme araçlarının geliştirilmesi olarak ifade edilebilir (Suna ve Çelebi, 2013).

2.2. Türkçe Dersi Öğretimi

Türkçe dersi öğretim programları, çocukların hayat boyu okuma, yazma, dinleme, anlama, konuşma gibi etkinlikleri yani dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programlarla zihinsel ve dil becerileri kazanmaları, bu geliştirilen becerilerle sosyal bir gelişim sağlanması amaçlanmıştır. Aynı şekilde, Türkçe anadilimiz olduğundan dolayı da bir alışkanlık sağlanmaya çalışılmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları dil becerilerini geliştirme ve dil becerilerine bağlı olarak da sosyal olarak gelişmeyi istemekte ve aynı zamanda da mesleki anlamda da en üst seviyeye ulaşmayı amaçlamıştır (MEB, 2018: 8).

2.2.1. Türkçe Eğitimi ve Önemi

Türkiye, diğer Avrupa ülkeleri tarafından gerekli değeri göremediği için Türkçe hala gelişmeyen ve diğer ülkeler tarafından öğrenilmesi için çaba harcanmayan diller arasında yer almaktadır. Toplumlar veya ülkeler arası ilişkilere bakıldığında karşılıklı iletişim söz konusu olmaktadır. Ekonomik, askeri, siyasi ve turizm gibi birçok alanda ilişkiler ülkelerin diyaloglarını kaçınılmaz kılmaktadır. Buna bağlı olarak da

ilişkiler evrensel olarak İngilizce ile gerçekleşmektedir. Ancak bunlara rağmen, Türkiye ve diğer ülkeler nasıl İngilizce öğreniyorlarsa, Avrupa ülkelerinin de Türkçe öğrenmesi önem taşımaktadır (Brendemoen, 2002; MEB, 2019: 8).

Bilindiği üzere Türkçe, diğer Avrupa ülkelerinde kullanılan dillerden ayrılmaktadır. Gramer ve cümle dizilişlerine bakıldığında Türkçe diğer yabancı dillere benzememektedir. Bu nedenle çeviri yapılmaya kalkıldığında, çeviri işinin tahmin edildiği kadar kolay olmadığı görülmüştür. Türkçe'den başka bir dile bir düşünceyi aktarmak büyük uzmanlık gerektirmektedir. Bu nedenle Türkçe, yurt içinde korunması gereken bir dil iken, aynı zamanda da yurtdışında da kullanılması gereken bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Brendemoen, 2002).

Türkçe eğitiminin önemleri dikkate alındığında Türkçe eğitimi ile öğrencilere dinledikleri, anladıkları, okudukları ve izlediklerini doğru anlama kapasitesini kazandırmak amaçlanmaktadır. Aynı şekilde Türkçe eğitimi ile öğrencilere dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını ve anladıklarını anlatma becerisi kazandırmaya çalışılmaktadır. Türkçe eğitimi ile öğrencilerde Türkçe sevdirmeye çalışılmakta ve Türkçe'nin gelişim sürecinde kurallara göre Türkçe'nin kullanılması amaçlanır. Aynı şekilde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmak istenmiştir. Bunun yanında öğrencilerde estetik duyguların gelişmesi için de Türkçe eğitimi büyük önem arz etmektedir. Türkçe eğitimi ile öğrencilere çeşitli etkinlikler uygulanarak, kelime hazinesini geliştirilmek amaçlanırken Türkçe eğitimi ile öğrencilere milli değerler aşılanmaya amaçlanmaktadır. Hem sözlü hem de yazılı eserlerin tanınması da Türkçe eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin ulusal duygulara karşı kayıtsız kalmamaları amaçlar arasındadır (Brendemoen, 2002; Doğanay ve Tok, 2007; 41).

2.2.2. Türkçe Programının Genel Amaçları

Türk milli eğitiminin genel amaçları olduğu gibi Türkçe eğitiminin de belli amaçları bulunmaktadır. Her dersin kendine göre amaçları olduğu gibi Türkçe'nin de kendine göre amaçları bulunmaktadır. Okuldaki tüm dersler ve o derslerin amaçları temelde okulun amaçlarını karşılamaktadır (Doğanay ve Tok, 2007; 41).

Türkçe dersi öğretim programının öğrencilerin Türkçe öğretimi sayesinde milli birlik ve bütünlüğümüzü korumaya çalışmaları ve millet olarak bir bütün içinde yaşamamız gerektiği olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerden duygu, düşünce ve hayallerini etkili ve doğru bir şekilde hem yazılı hem de sözlü ifade edebilmeleri beklenmektedir. Yine aynı şekilde öğrencilerden, Türkçeyi özenli ve kurallarına uygun olarak bilinçli bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Öğrencilerden okuma, anlama, sınıflama, yorumlama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz etme gibi becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerden seviyelerine uygun kitap okuma etkinliği yapmaları ve bilim, kültür, sanat etkinliklerinde aktif rol almaları ve dinleme, izleme gibi alışkanlıkların kazanılması zevki kazanmaları beklenmektedir. Öğrencilerin okudukları, yazdıkları, izlediklerinden hareketle dillerini geliştirmeleri ve bu bilince ulaşmaları beklenmektedir. Ayrıca duygu, düşünce ve hayal dünyalarını da geliştirmeleri beklenmektedir. Türkçe öğretimi sayesinde öğrencilerden, yaratıcı fikirler sunmaları, eleştirel olmaları, sorgulayıcı olmaları, doğru düşünme yollarını bulmaları ve bunların alışkanlık haline gelmesi beklenmektedir. Öğrencilerin dünya kültürüne saygılı olmaları ve evrensel eserler sayesinde milli ve evrensel kültürleri tanımaları beklenmektedir. Öğrencilerden hoşgörülü olmaları, saygılı davranışlarda bulunmaları ve olaylara karşı duyarlı olarak çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bunların yanında öğrencilerden ahlaki olarak hiçbir şeyden taviz vermemeleri ve bu tarz düşüncelerin güçlendirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2004; Doğanay ve Tok, 2007; 42).

2.2.3. Türkçe Öğretimi İle İlgili Yöntem ve Uygulamalar

Bir dersi ya da herhangi bir konuyu öğrenciye plansız, programsız şekilde öğretmek imkansıza yakın bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak planlı programlı şekilde ilerlenir ve öğrencinin dikkati çekilirse, verilmek istenen bilgiyi karşı taraf çok daha kolay algılayacaktır. İşte bu derslerden biri de Türkçedir. Türkçe çok yönlü bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Türkçe, dil becerilerinin tamamının öğrenildiği bir derstir. Çok yönlü bir ders olduğundan dolayı da ders içerisinde birçok yöntemden, stratejilerden ve tekniklerden yararlanılmaktadır (Sönmez, 2004).

Tablo 2.2.3.1: Öğretimde Kullanılan Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler

Stratejiler (Yaklaşımlar)	Sunuş Yoluyla Öğrenme	Buluş Yoluyla Öğrenme	Araştırma Yoluyla Öğrenme	Tam Öğrenme
Yöntemler	Doğrudan Anlatım	Örnek Olay Tartışma	Gösterme Yapma Yaptırma Kurma	Karma Yöntem
Teknikler	Soru-Cevap Takrir Sempozyum Söylev	Grup Tartışması Soru-Cevap Çember Zıt Panel Münazara Görüşme	Workshop Soru-Cevap Beyin Fırtınası Problem Çözme Karar Verme Gösterme Yaptırma Rol Yapma Yaptırma Dramatizasyon Deney Gözlem	Tüm Teknikler

Türkçe eğitiminde kullanılan yaklaşımlar(stratejiler); sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme, tam öğrenme olarak sıralanabilmektedir.

Sunuş yoluyla öğrenme; herhangi bir konunun açıklanarak anlatılabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımdaki bilgiler hazır bilgilerdir. Bu hazır olan bilgiler sunuş yolu kullanılarak bireylere aktarılmaktadır. Bu yaklaşımın bir dezavantajı, bilginin kalıcı olarak kalmasını sağlayamamaktadır. Bu nedenle bilginin kalıcı olması isteniyorsa, bu yaklaşım çok fazla tercih sebebi olmamalıdır. Sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımında bilgiler düzenli ve sıralı bir şekilde bulunmaktadır. Genel olarak bu yaklaşımdaki amaç, kavramların ve genel ilkelerin öğrenilmesini sağlamaktır (Demirel, 2010).

Yaklaşımların bir diğeri de buluş yoluyla öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğretmen edilgen bir konumdayken, öğrenci aktif bir konumdadır. Bilgiler, öğrencilerin araştırması ve merak etmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de öğrencinin bu yaklaşımda büyük bir rolü

bulunmaktadır. Bu yaklaşımda asıl olay, öğrencide merak uyandırmaktır. Öğrencinin merakının uyandırılması sonucunda, merak bilgiye dönüşmektedir. Burada aktif rol alan ve araştırmayı yapıp öğrenen öğrenci olduğundan dolayı, bu öğrenilen bilgi kalıcı bilgi türüne dönüşmektedir. Öğrenci, bilgiyi kendisi merak edip araştırdığı için derse daha ilgili davranabilmektedir (Sağır, 2002).

Diğer bir yaklaşım da araştırma yoluyla öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler bilgiyi araştırarak elde etmektedirler. Bu yaklaşım, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımıyla büyük bir benzerlik göstermektedir. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında olduğu gibi, bu yöntem de öğrenci araştırmacı konumda, öğretmen ise yönlendirici konumunda bulunmaktadır. Öğretmen öğrencileri nereden ve nasıl araştırılacağını göstererek, öğrencilere bir yol çizer ve öğrenciler de o yolu takip ederek, bilgiye ulaşırlar (Feyzi, 2011).

Tam öğrenme yaklaşımına bakıldığında, oluşturulan tüm yeni davranışların öğrenilebileceği temeline oturtulmuş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu yaklaşımlarda olduğu gibi, bu yaklaşımda da öğrenme eyleminin planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Herhangi bir zorlukla karşılaşan öğrencilerin o an o problem üzerine gidilerek, öğrenmenin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tam öğrenme yaklaşımıyla beraber, yüksek düzeylere sahip bir öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Eğitimciler, öğrencilerin düzeylerini belirleyerek, tam öğrenme yaklaşımının tam olarak uygulanmasını sağlayabilmektedirler. Ancak, her sınıfta anlatılanı anlamayan veya az anlayan öğrenciler bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, bu yaklaşım seçilen yeteneklerin geliştirilmesi açısından bir çelişkiye sahiptir (Demirel, 2005).

Türkçe eğitiminde kullanılan yöntemler; çözümlene, birleşim, sese dayalı harf yöntemi, düz anlatım(takrir) yöntemi, tartışma yöntemi ve gösterip yaptırma yöntemi olarak sıralanabilmektedir.

Türkçe eğitimi yöntemlerinden ilki, çözümlenmedir. Çözümlene yöntemi, daha çok ilkokul çocukları için tercih edilmektedir. Bu yöntem daha çok bütünün parçalara ayrılması şeklinde oluşmuştur. Önce cümleler öğrenilmekte daha sonra kelimelere, daha sonra da hecelere dönüşebilmektedir. Bu yöntemin iki tane dayanağı

bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çocuklar bir şeyi algıladıkları zaman bir bütün olarak algırlar. Okuma yazma eylemine cümleden başlamak çocukların bütünü algılamaları özelliği ile örtüşmektedir. Psikologların bu konudaki bilimsel araştırmalarına bakıldığında, çocukların kelime ve harfler gibi anlamsız yapılardan çok küçük cümlecikleri daha kolay algıladıkları görülmüştür. İkinci dayanak ise cümle öğrenme ile başlayan öğrenme şeklinin diğer öğrenme şekillerine göre daha hızlı geliştiği görülmüştür (Kırkkılıç, 2001).

Bir diğer yöntem de birleşim yöntemidir. Aynı çözümlene yönteminde olduğu gibi birleşim yönteminden de ilkökul çağındaki çocuklar yararlanmaktadır. Daha çok okuma yazma eylemini gerçekleştirecek öğrenciler için kullanılmaktadır. Çözümlene yöntemi, bütünden parçaya giderken, birleşim yöntemi ise tam tersi olarak parçalardan bütünü elde etmeye dayalı bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde önce çocuklara harfler, daha sonra heceler, daha sonra kelimeler ve son olarak cümleler öğretilmektedir. Yani en küçük parçadan bir bütün oluşturma doğrultusundaki bir öğretim yöntemidir. Geçmişe bakıldığında okuma yazma birleşim yöntemiyle öğrenilmekteydi. Ancak, birleşim yöntemi, öğrenimi yavaşlattığı düşüncesi ile daha sonra çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenilmeye başlatılmıştır (Baştürk, 2004).

Türkçe eğitiminde görülen bir diğer yöntem, sese dayalı harf sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemden 2005-2006 yılları arasındaki dönemde yararlanılmıştır. Bu yöntemde, çeşitli sesler kodlanarak öğrencilere oyunlar öğretilmektedir. Kabul edilen ilk okuma yazma yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çocuklar çıkarılan anlamsız sesleri bir oyun ile bağdaştırabilmektedir. Bunun yanında okuma yazma eylemi oyunlaştırıldığı için, öğrencilerin daha çok dikkatini çekmekte ve daha kolay okuma yazma alışkanlıkları kazanmalarını sağlamıştır (Demirel, 2010).

Karşımıza çıkan bir diğer yöntem ise, düz anlatım yani takrir olarak adlandırılmaktadır. Öğrenimde çok sık karşılaşılan bir yöntemdir. Ancak eğitimde çok tercih edilmemesi gereken bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu yöntemde öğretmen etkin bir rol üstlenirken, öğrenciler edilgen bir rolde kalmaktadırlar. Buna bağlı olarak da bir öğrenme gerçekleşse dahi, bu öğrenilen bilgi

kalıcı olmamaktadır. Fakat buna rağmen, bazı zamanlarda düz anlatımdan yararlanılması gerekmektedir. Bu yöntem daha çok kalabalık gruplar için bir tercih sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünalın, 2001).

Türkçe eğitimi söz konusu olduğunda karşımıza çıkan bir diğer yöntem, tartışma yöntemidir. Bu yöntemde, öğretmenin ortaya bir problem atması gerekmektedir. Bu probleme dayalı olarak öğrenciler tartışarak ve konuşarak çözüme ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu yöntemde öğrencileri yönlendiren kişi öğretmendir, daha çok ortaokul öğrencileri için tercih edilmektedir. Özellikle bu yönteme; ana düşünce ve yardımcı düşünceyi buldurma ya da metin sorularının cevaplanması kısmında sıkça başvurulmaktadır (Demirel, 2010).

Bir diğer ve son yöntem çeşidi ise gösterip yaptırma yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemde öğretmen, bir olayın meydana gelişini örneklendirmekte ve buna benzer işlemlerin çocuklar tarafından gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yöntem, araştırma yoluyla öğrenme yaklaşımını içinde barındırmaktadır. Çünkü öğrencilerin bir bilgiye kendi ulaşması ve araştırması istenmektedir. Bu yöntemde öğretmen yolu açmakta, öğrenci ise uygulayan taraftadır. Bu nedenle bu tür bir öğrenme, kalıcı öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır (Kavcar, 2007).

Türkçe eğitiminde yararlanılan teknikler; soru-cevap tekniği, tümevarım-tümdengelim tekniği, dramatizasyon (oyunlaştırma) ve küme çalışması olarak sıralanabilmektedir. Türkçe eğitimde ilk karşımıza çıkan teknik, soru-cevap tekniğidir. Soru-cevap tekniği, öğretmen tarafından öğrencilere ya da öğrencilerden öğretmene gelen sorular ve cevaplarla dersin işlenmesini esas almaktadır. Öğrencilerin ilgilerini çekmek için etkili bir tekniktir. Soru-cevap tekniği uygulanırken, öğretmen mümkün olduğunca öğrenciyi derse katmaya çalışmalıdır. Bütün öğrencileri konuşurma yoluna başvurmalıdır. Ancak, bütün öğrencilerin tek tek konuşması sağlanmalı, bir öğrencinin diğer bir öğrencinin fikirlerinden etkilenmesi ya da kopya çekmesi engellenmelidir (Alperen, 2001'den akt. Arıcı, 2006).

Bir diğer teknik ise tümevarım ve tümdengelim olarak karşımıza çıkmaktadır. Tümevarım tekniği daha çok, parçadan bütüne ulaşmayı amaçlamaktadır. Bunun tam tersi olan tümdengelim ise bütünden parçaya ulaşmayı hedeflemektedir. Özellikle

dilbilgisi kuralları öğrenilirken, tümevarım tekniğinden yararlanılmaktadır. Tümdengelim tekniğinin ise, daha çok 8. Sınıflara faydası dokunmaktadır. Çünkü bilişsel olarak büyüyen öğrenciler, genellemeleri daha kolay kavrayabildikleri için tümdengelim yöntemi onlara daha çok hitap etmektedir (Calp, 2005).

Bir diğer tekniğe bakıldığında karşımıza dramatizasyon (oyunlaştırma) tekniği çıkmaktadır. Bu teknikte öğrenciler rol yaparak ve oyun oynayarak bilgiyi edinmektedirler. Çocuklar için oyun, hayatlarının büyük bir parçasıdır. Bu teknik oyun ve bilgiyi birleştiren bir teknik olduğundan dolayı, faydalı bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada bir canlandırma söz konusu olduğundan dolayı bilginin daha kalıcı olması sağlanmaktadır. Oyunlaştırma tekniği özellikle ilkokul öğrencileri için mutlaka başvurulması gereken teknikler arasındadır. Özellikle Türkçe dersindeki dil becerilerinin öğrenilmesi açısından, tercih edilmesi gereken bir tekniktir (Cemiloğlu, 2001).

Bir diğer teknik ise küme çalışmasıdır. Küme çalışması tekniğinde, belli kümeler halinde öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlanmaktadır. Her birine başka görevler verilerek, görevlerin yerine getirilmesi istenir. Buna bağlı olarak çocuklarda sorumluluk duygusu da gelişmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere verilen görevi yerine getirebileceği duygusu da verilmektedir (Demirel, 2010).

2.3. Yabancı Dil Eğitimi Amaçları

Yabancı dil eğitimi denildiğinde, duygu ve düşüncelerin yabancı bir dille ifade edilmesi ya da yabancı dilin cümle yapılarına göre cümleler kurmak, bunları yazıya geçirmek gibi birçok şey akıllara gelebilmektedir. Yabancı dil eğitimi denilen kavram kısaca, o dil ile dünyayı algılamaya, anlamaya, çözümlenmeye ve dile getirmeye başlanmasıdır. Bunun yanında ilk karşılaştığımız dil olarak karşımıza ana dilimiz çıkmaktadır. Bu nedenle anadilin üzerine öğrenilen başka bir yabancı dil çatışmalara sebep olacaktır. Çünkü, dünyaya olan bakış açımız, kültürümüz ve bunun gibi birçok etken anadil çerçevesinde gelişmiştir. Ancak anadil haricinde başka bir dil öğrenmek ise bunların değişmesine dayalı olduğu için sürekli olarak anadilinizle yabancı dilin çatışmasına sebep olacaktır (Tosun, 2006: 33; Doğanay ve Tok, 2007; 41; Kazazoğlu, 2014).

Avrupa Birliği ÷lkelerinden olan bazı ÷lkeler yani örneğin; Belçika, İspanya, Fransa, İtalya, Hollanda gibi ÷lkeler anadilleri haricinde bir yabancı dil öğrenilmesi zorunlu olan ÷lkeler arasında yer almaktadır. Avrupa Birliği ÷lkelerinden olan ve sayılan ÷lkeler, yabancı dil öğrenme yaşı en geç 10 ya da 11 yaşına denk gelmektedir. Avrupa Birliği ÷lkeleri için 10-11 yaş normal bir yaş aralığıdır ve herhangi bir zorlukla karşılaşılmamaktadır. Hiçbir zorlukla karşılaşmama nedenleri ise farklılık göstermektedir. Avrupa Birliği ÷lkelerinde yaşayan çocuklar doğumdan ölüme kadar olan kısımda sürekli aynı dile maruz kalmış ve bu nedenle, öğrenmeleri daha küçük yaşlardan itibaren gerçekleşmektedir (Doğanay ve Tok, 2007; 42).

Avrupa ÷lkelerinin dilleri, Hint-Avrupa dil ailelerine sahiptir. Bu nedenle, bu dillerin hepsi birbirine yakın diller olduğundan dolayı da öğrenmesi çok daha kolay olmakta ve kısa zaman almaktadır. Avrupa Birliği ÷lkelerinde gör÷len dini inanç Hristiyanlık olduğundan dolayı, diller arasında farklı kavram, terim ve sözler bulunmamaktadır. Dilden dile yapılan aktarım, pek değişiklik göstermediğinden dolayı da anlaşılması ve öğrenilmesi kolay olmaktadır. Yabancı dil öğrenilmesi açısından Avrupa Birliği ÷lkelerinde ayrı bir ilgi ve heves mevcuttur. Bu ilgi ve heves, daha çok yeri gezmek ve daha çok insanla iletişime geçmek olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak bunun dışında, Avrupa Birliği ÷lkelerinde yabancı dil öğrenimi için büyük fırsatlar sunulmaktadır. Bu nedenle de ilgi ve hevesin üstüne fırsatlar da eklenince yabancı dil öğrenimi kolay bir hal almaktadır (Doğanay ve Tok, 2007; 42).

Anadilin yanında yabancı dil hep ikinci planda kalmaktadır. Bu nedenle, yabancı dilin bazı dezavantajları bulunmaktadır. ÷lkede konuşulan anadil, ortak bir dildir ve herkes aynı dili konuşarak anlaşmaktadır. Ancak, yabancı dil ise özel bir iletişim çeşididir. Çünkü yabancı dili herkes öğrenememektedir. Yabancı dil, anlaşmak için kullanılmamaktadır. Çünkü ortak dil değildir. Anadil, milli bilincin ve ulusal benliğin gelişmesi açısından zorunludur. Ancak, yabancı dilde böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Yabancı dildeki zorunluluk bazı istisnai durumlarda söz konusu olabilmektedir. Örneğin, dili yabancı olan bir bölümde ya da okulda okumaktasınız, o

zaman ortak anlaşılan dil yabancı dil olacağından dolayı, yabancı dilin bilinmesi zorunlu hale gelmektedir (Tosun, 2006: 36).

Ülkenin anadili her türlü durumda geçerli olan dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yabancı dil ise belli ortamlarda geçerliliği olan bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı kişi ya da kurumlarla iletişim kurulacağı durumlarda yabancı dil geçerlilik kazanmaktadır. Anadilin öğretim yeri doğal mekanlardır. Yani doğduğumuz andan itibaren dil öğrenmeye çabalamayız. Bunun yerine, konuşmak ve iletişim kurmak için çabalarız. Ayrıca anadile her zaman maruz kalmaktayız. Bunun dışında, yabancı dil ise kısıtlı zamanlarda öğrenildiği ve sürekli maruz kalınmadığından dolayı da yapay bir öğrenim tarzına sahiptir (Doğanay ve Tok, 2007; 42).

Anadil, doğum ile başlayarak, gelişimini sürekli sürdürmektedir. Yabancı dil ise bu konuda anadilden oldukça farklıdır. Yabancı dil, belli bir yastayken çocuklara verilmeye başlanır yapay olarak gelişim gösterebilir ve süreksiz yani kesintiye uğrayarak sürdürülmektedir. Anadil kişilerde alışkanlık oluşturmaktadır. Yani nasıl el ayak sizin vücudunuza bağlıysa, anadilde size bağlı olarak gelişmekte ve alışkanlığını korumaktadır. Ancak bunun tersine yabancı dil ise, alışkanlık oluşturmamakta ve belli bir bilincin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların dışında anadil, o ülkenin belli inançlarını ve ulusal özelliklerini yansıtırken, yabancı dil ise bunun tersine yabancı bir ülkenin inançlarını ve ulusal özellikleri gibi etkenleri içinde barındırdığından dolayı, anadil ve yabancı dil birbirleriyle çalışmaktadır (Tosun, 2006: 36; Doğanay ve Tok, 2007; 42).

Yabancı dil eğitiminde amaç bireylerin günlük yaşamda gerek duyabilecekleri temel ifadeler, konuşma ve anlamaya yöneliktir. Eğitim sistemleri bu doğrultuda geliştirilerek öğrenenlerde yabancı dilin gerekli olduğunu, öğrenildiği durumlarda bireylere yarar sağlayacağı kanısındadır. Kültürel farklılıklar konusunda bilinçlendirme, öğrenenlerin bireysel yanlarının tespit ve tanınması ve iyi bir öğrenme süreci geçirmesi yine yabancı dil eğitiminin amaçları arasındadır. Ayrıca yabancı dilin konuşulduğu ülkelerde iş imkanlarına ve diğer olanaklara ulaşabilmeyi sağlama, belli alanları kapsayan iletişim ve dil bilgisi tekniklerinin öğrenenlere benimsetilmesi yabancı dil eğitiminde amaçlanmaktadır (Solak, 2013: 297).

Yabancı dil, anadil gibi olamamakla birlikte, insanlar sürekli olarak yabancı dili öğrenmeye çalışmaktadırlar. Yabancı dil artık hem bir zorunluluk hem de büyük bir heves olarak karşımıza çıkabilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin pek çok farklı amacı olabilmektedir. Yabancı dil öğrenmek bir üstünlük olarak görülmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenme isteği duyulmaktadır. İş bulma sürecinde de herkesin önüne yine bir yabancı dil bilip bilmediği çıkmaktadır. Bu nedenle kişiler yabancı dil öğrenmeye eğilim göstermektedirler. Bunların dışında yine anadil haricinde bulunan bir diğer yabancı dil zorunlu olarak okutulmaktadır ve sınıf geçme üzerinde yabancı dilin etkisi olduğu için de yabancı dil öğrenmeye eğilim artmaktadır (Tosun, 2006: 37; Kazazoğlu, 2014: 42).

Yurtdışında okumak isteyen kişiler için yabancı bir dil bilmek büyük bir avantaj sağlayacağından dolayı, yabancı dil öğrenilmek istenmektedir. Yine yurtdışında yüksek lisans ya da doktora gibi programlara başvuru yapmak ve kabul almak için de yabancı dil bilmek gerekmektedir. Bu nedenle de birçok insan yabancı dillerini geliştirmeye çalışmaktadır. Yabancı kültürleri görüp tanımak ve her dil bir insandır mantığıyla dil öğrenmek istenilmektedir. Bu amaçların dışında en önemlisi de yabancı diller içerisinde İngilizce evrensel bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle evrensel olarak geçerliliği bulunan bir dil olduğundan ötürü de öğrenilmeye çalışılmaktadır (Tosun, 2006: 37).

Tüm bunların dışında bir yabancı dil öğrenmek çok zordur. Çünkü anadilinizin haricinde bir dile alışmanız ve uyum gösterme süreciniz uzayabilmektedir. Bu nedenle her şeyin olduğu gibi yabancı dil öğrenmenin de bazı hedefleri bulunmaktadır. Yabancı dil eğitiminin hedeflerinin en başında; yabancı dil eğitimi gerçekten isteyene verilmeli ve kimse yabancı dil öğrenmek istemediği halde zorla öğretilmeye çalışılmamalıdır. Bunun dışında okullardaki yabancı dil eğitiminin zorunludan ziyade, daha çok seçmeli olarak okutulmaktadır. Çünkü bu uygulama yabancı dili gerçekten öğrenmek isteyenleri ortaya çıkaracak bir uygulama olmakla beraber de son derece sağlıklı bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu seçmeli derslerde de gerçekten bir yabancı dile eğilimi olan ve gerçekten öğrenmek isteyen öğrencilere fırsatlar sunulmalı ve gerekli ortamlar sağlanmalıdır. Yine aynı şekilde yabancı dil dersleri

okullarda illaki zorunlu olarak verilmek isteniyorsa bile bunun için bir yetenek sınavı yapılmalıdır. Bu sınavı geçemeyen ve ilgisi bulunmayan kişiler için de bu yabancı dil yerine başka bir ders önerisinde bulunulmalıdır. Fakat, asla yabancı dil öğrenmesi konusunda ısrarcı olunmamalıdır. Bunun dışında öğrencilere teşvik ve özendirici olması amacıyla, bir yabancı dilde başarılı olan öğrenciler ile öğretmenleri yabancı dilleri hangi ülkede konuştuluyorsa o ülkeyi ziyaret etmeli ve dil gelişimi sağlanmalıdır ve aynı zamanda öğrencilerin de farklı kültürleri tanınması sağlanmalıdır (Tosun, 2006: 40; Doğan, 2012).

2.3.1. İngilizce Öğretimin Gelişimi

Dünyada yabancı dil öğrenimine duyulan gereksinim teknolojik iletişim araçlarının gelişimine paralel olarak toplumlararası ilişkilerin artmasıyla daha önemli hale gelmektedir. Ayrıca yabancı dil bilmek günümüzde çağdaşlık adına önemli bir gösterge durumuna gelmiştir. Bu nedenlerle ülkemizde insanlar yabancı dil bilmenin önemini anlamış olup dil öğrenimi açısından büyük bir çaba içerisindeyler. Devlette halkın bu çaba ve ilgisi ile dünyadaki bu değişime yönelik yabancı dil öğretimini geliştirmek amacıyla yabancı dil derslerine ağırlık veren okulların sayısını ve okul türlerini çoğaltmaya çalışmaktadır. Öyle ki son yıllarda yabancı dil öğretimi ilkokullarda okuma yazma öğreniminin hemen devamında öğretilmeye başlamaktadır (Doğan, 2012).

Dolayısıyla ülkemizdeki yabancı dil öğrenme nedeni olarak hem dünyada dil bilme gereksiniminin artması hem de okullarımızda ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar İngilizcenin yabancı dil dersi olarak zorunlu okutulmasıdır.

Günümüz itibari ile küresel anlamda iletişimin ana dili niteliğine sahip İngilizce, gerek dünyada gerekse Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilmekle birlikte bireylerin de öğrenmede rağbet gösterdiği diller arasındadır. İngilizce, yabancı dil olarak öğrenilmesi sonrasında belirlenmiş kriterlerin farklılaşması, öğrenenlerde hedef dil etkileşim ve iletişim becerilerinin kazanılması beklenmektedir. Ayrıca insanda temel yetiler olarak bilinen konuşma, dinleme, yazma ve okuma kabiliyetlerinin belirlenen üst seviyelere ulaşması, hedef dilde sözcük bilgisi, telaffuz ve yapı bilgilerinin öğrenilmiş olması diğer beklentiler arasındadır (Doğan, 2012).

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili süreç dikkate alındığında çeşitli problemler ve karmaşık bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sürecin problem ve karmaşık hal almasında ise öğrenen kesimlerde kişisel farklılıkların ön planda olduğu bilinmektedir. Diğer bir ifade ile yabancı dilin öğrenim sürecindeki başarı, öğrenen kesimde mevcut olan kişisel özellikler ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca ailelerde, eğitim kurumlarında ve öğrenen kesimin bulunduğu ortamın farklılıkları da yabancı dil öğreniminde başarıya etkide bulunduğu söylenebilir. Bu etkiler arasında şüphesiz eğitim kurumları ve faktörlerinin de etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Eğitimciler, öğrenciler, ders işleniş biçimleri ve eğitim sistemleri öğrenenlerde yabancı dilde başarıya etkide bulunmaktadır. Bu süreçte öğrenenlerin güdülenmeleri, eğitimcilerin bu alanla ilgili tecrübesi, eğitim-öğretim yöntemleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri uygulama ve diğer faaliyetler yabancı dil öğrenimi başarısını olumsuz ve olumlu olmak üzere etkileyebilmektedir (Engin, 2006; Özdemirhan, 2018).

Eğitimcilerin, eğitim-öğretim alanı ile ilgili tecrübeleri ile birlikte öğretim yöntemi olarak çoğunlukla anlatım yöntemi tercih edilmektedir. Dil öğrenimde sadece anlatım yöntemi ise yeterli olmamaktadır. Ancak sınıf mevcutlarındaki fazlalık, zaman kısıtlılığı, müfredat kapsamındaki tamamlanma kaygıları, öğrenenlerin hazır bulunma seviyelerindeki düşüklük ve farklılık olmak üzere birçok etken eğitimcilerin anlatım yöntemine başvurmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Eğitimcilerin öğrenenlerden dönüt alma, kendilerini anlatabilme ve derslere katılımlarının sağlanması adına eğitim öğretimde soru ve cevap yöntemi de sıkça tercih edilen diğer yöntemler arasındadır. Bilgide kalıcılığı sağlayan, konuyu somutlaştıran uygulama içerikli teknikler ise az sayıda eğitimci tarafından tercih edilmektedir. Yabancı dilin eğitim ve öğretiminde tartışma yöntemi de eğitimcilerin nadiren başvurdukları yöntemler arasında olmakta ve kavram haritaları, proje yönetimi, iş birlikçi öğrenme ve beyin fırtınası gibi yöntemlerde nadiren tercih edilen yöntemler arasındadır (Yeşilyurt, 2013).

2.3.2.Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılan Teknikler

2.3.2.1. Çeviri ve Dilbilgisi Yöntemi

Çeviri ve dilbilgisi yönteminin ortaya çıkış hikayesi batıda Latincenin doğuda ise Arapçanın öğretimine kaynaklık etmektedir. Bu yöntem ile daha çok akla dayalı çözümlenmeler yapılması amaçlanmıştır. Yabancı dilin dilbilgisi kısmında tümevarım

yönteminden yararlanılmaktadır. Buna bağılı olarak okutulan metinlerde de cümle yapılarına ve gramere öncelik verilmektedir. Öğretim bir sonraki adımına ulaştığında, gramer yapıları biraz daha karışık ve cümle yapıları daha karmaşık bir hal alır. Yabancı dilin kurallarının öğrenilmesi ve bu kurallara bağılı olarak doğru ve hatasız çevirilerin yapılması bu yöntemin temelini oluşturmaktadır. Çeviri ve dilbilgisi yönteminin kullanıldığı alandaki dil genel olarak anadil olarak belirlenmektedir. Ancak öğrenci öğretim sırasında hem anadilini hem de yabancı dili kullanmaktadır. Çeviri ve dilbilgisi yönteminde anadil ve yabancı dil karşılaştırılır. Hangi dilden hangi dile çeviri yapılacağı belirlenir ve hedef kaynağa göre çeviri yapılabilmektedir. Çeviri ve dilbilgisi yöntemi öğrenci kaynaklı yöntemler arasında yer almaktadır. Çünkü bu yöntemde öğrencilerden okudukları metinlerde bilmedikleri kelimeleri öğrenmeleri istenmektedir. Bu yöntemin temelinde telaffuz bulunmamaktadır. Burada önemli olan hedef dilden diğere dile yapılan çevirinin doğru olup olmadığıdır (Hengirmen, 2006: 18).

Bu yönteme ait bazı eleştiriler bulunmaktadır. Dilbilgisi ve çeviri yöntemi ile kişilerin anlama ve yazma becerileri gelişirken, konuşma ve dinleme becerileri zayıf kalır. Bu yönteme göre öğrencinin anadilinin bütün kurallarını, gramerini ve cümle yapılarının bilindiği var sayılır. Ancak öğrenci anadilinin dilbilgisi kurallarını bilmiyorsa, yabancı dil öğrenmekte zorluk yaşamaktadır. Anadilde bilinmeyen herhangi bir bilgi yabancı dilin öğrenilmesini olanaksız kılmaktadır. Bu yönteme göre telaffuz önemli olmadığı için, kişilerle karşılıklı iletişim kurulmak istendiğinde, öğrencilerin kendilerini zayıf hissetmeleri muhtemeldir. Öğrencinin konuşma yönü gelişmediği için duyduğunu anlamakta güçlük çekmektedir. Bu yöntemi uygulayan bir öğretmenin öğrenciye karşı aşırı otoriter olması da öğrenciyi dersten soğuyatacak ve dil eğitimine karşı olumsuz bir tavır sergilemesine sebep olabilecektir. Sözcük dağarcığını geliştirmek isteyen bu yöntem, metinler aracılığıyla sınırlandırıldığından dolayı da öğrencinin sözcük dağarcığının gelişmemesine yol açmaktadır (Hengirmen, 2006: 18).

2.3.2.2. Doğal Yöntem

Çeviri ve dilbilgisi yöntemine karşılık doğmuş olan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntem yabancı dilin de anadil gibi öğrenilmesi gerektiğini savunur. Çeviri ve dilbilgisi yönteminin aksine bu yöntem, daha çok konuşma dilinin

gelişmesine yöneliktir. Bu yöntemde öğrencilere açıklama yapılırken dahi anadilleri kullanılmamaktadır. Hangi yabancı dil öğretilmek isteniyorsa, o dilde konuşulur. Öğrenci duyduğu ya da maruz kaldığı kelimelerin anlamını bazen tahmin edememekte ya da bilmemektedir. Böyle durumlarda öğrencilerden maruz kaldığı kelimeleri tekrar etmeleri ve taklit etmeleri istenmektedir. Bu yönetime göre anadili öğrenirken nasıl hata yapmadan sürekli konuşuluyorsa, yabancı dil öğrenirken de hata yapmaktan korkulmamalı, öğrenciler olabildiğince konuşmalıdırlar. Bu yönetime göre öğrenci etkin olmalı, pasif bir rol sergilememelidir. Bazı öğrenciler yeni bir dil öğrenirken çekingen davranabilmektedirler. Bu tarz öğrencilere ise kitaptan günlük tarzda konuşmalar ezberletilmesi de bu yöntemin bir parçasıdır. Öğrenci yanlış yaptığında öğretmenler tarafından bu yanlış düzeltilmektedir. Yanlış düzeltilerek öğrencinin kafasında yanlış bilginin kalması engellenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bu yönetime göre telaffuz çok önemlidir. Telaffuzun gelişebilmesi için de sesli okuma parçaları dinletilir ve alıştırılmalar yapılır. Bunun dışında öğrencilerin kelimelerinin nasıl okunduğunu duymaları için, metinler sesli olarak öğrencilere okutulmaktadır. Sesli olarak okutulan parçalar, aynı zamanda görsele de dökülmektedir. Buradaki amaç, cümlelerin daha anlaşılır hale gelebilmesini sağlamaktır. Bunların hiçbirisi öğrencinin anlamasını kolaylaştırmıyorsa, öğretmen tahtaya metinle ilgili görseller çizebilir ya da pandomim sanatını kullanarak öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmalıdır (Doğan, 2012:100).

Doğal yöntem ile ilgili olarak bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bu yöntemdeki ilk hata, bir dili herkesin aynı şekilde öğrendiği düşüncesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu dili öğrenen öğrencilerin yaşı ya da eğitim düzeyleri birbirlerinden farklı olabilmektedir. Bu yöntem ile yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrenciler, karşılıklı ilişkiler bakımından çok güçlüdürler. Okuduklarını anlayabildikleri gibi, karşıdaki kişilerle de rahatlıkla iletişim kurabilmektedirler. Ancak bu yöntemde yazma ve okuma becerilerin zayıf kaldıkları görülmüştür. Doğal yönetime göre öğrenciler, konuşma diline hakimdirler. Konuşma dilinin dışına çıkıldığı anda öğrenciler sudan çıkmış balığa dönmektedirler. Bu yönetime göre öğrenciler bilmedikleri kelimeleri tekrar etmekte ve taklit etmekte oldukları için bazen dili yanlış şekilde kullanabilmektedirler (Hengirmen, 2006: 20).

2.3.2.3. Dolaysız Yöntem

Bu yönteme göre öğrencilerin dikkatlerini derse çekebilmek için, derse giriş kısmında öğrenciye konuyla alakalı fıkra ya da hikaye anlatılmaktadır. Dolaysız yönteme göre yabancı dil öğrenmek, anadili öğrenmekle aynı anlama gelmektedir. Bu nedenle öğretimler sözlü olarak yapılmaktadır. Dolaysız yönteme göre, sınıfta ya da çevrede bulunan nesnelere ya görsellerle ya da sözlü olarak öğrencilere göstererek anlatılmaktadır. Yöntemin hedeflediği beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönteme göre ilk altı hafta boyunca öğrenciler kitap okumamaktadırlar. Böylece öğrencilerin okudukları kelimelerin telaffuzları ile yazımının karışması önlenmektedir. Öğretim dili olarak hangi dil öğrenilmek isteniyorsa, o dil öğretim dili olarak kabul edilir. Çeviri yaparken, anadilden çeviri yapılmasına izin verilmez. Sözlüklerin öğrenilmesi için değişik teknikler kullanılmaktadır. Bunlar; görsel araçlar, drama, tanımlamalar olarak sıralanabilmektedir.

Yukarıda sayılan tekniklerden en çok tercih edilen tanımlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanımlama, daha önceden öğrenilmiş kelimelerle yeni kelimeleri açıklamak şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yöntemin dilbilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle öğrencilere öğretilmektedir. Dilbilgisi kurallarını öğrencilere öğretirken, dilbilgisi ve çeviri yöntemi kullanılmamaktadır. Bunun tam tersi olarak, sözcükler bir bütün içerisinde ya da bir bağlam içerisinde verilerek öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır (Demirel, 2010: 40; Hengirmen, 2006: 20).

Bu yönteme göre telaffuz çok önemlidir. Buna bağlı olarak da öğretimin ilk haftasından başlayarak telaffuz bilgisi verilir. Çünkü bu yapılarak iletişimin doğru kurulmasına ve kalıcılığın artmasına yol açacaktır. Okuma parçaları hangi dil öğreniliyorsa, o kültürün motiflerini taşımasına özen gösterilir. Metinlerde o kültürün günlük yaşamına rastlanır. Bu yöntem ile yabancı dil öğrenecek kişilerin anadillerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bunun yanında, öğretim öğretmen ekseninde oluşmaktadır (Demirel, 2010: 40).

Doğal yöntemde olduğu üzere dolaysız yöntemin de bazı eleştirileri bulunmaktadırdır. Bu yöntem her tür dil becerisini geliştirmeye yöneliktir. Okuma, yazma, anlama, dinleme, konuşma gibi birçok dil becerilerinin öğrencilere kazandırmaya yönelik çalışma yapılmaktadır. Dolaysız yönteme göre de yabancı dil öğrenmek ile anadili öğrenmek aynı kapıya çıkmaktadır. Ancak, bir anadilin öğrenildiği şartlar ile başka bir dilin öğrenildiği sınıflar aynı koşulu sağlamamaktadırlar. Bu yönteme göre merkezde ğretmen bulunmaktadırdır. Öğretmenin dili kullanma becerileri ne kadar iyiye, öğrenciye de o kadarını aktarabilmektedir. Bu yöntemin başarılı olabilmesi tamamen öğretmenlere bağlıdır. Buna bağlı olarak bu yöntem çok dezavantaja sahiptir (Hengirmen, 2006: 21; Demirel, 2005: 39).

Yabancı dil öğretilirken öğreticinin yani öğretmenin o yabancı dili anadil seviyesinde bilmesi beklenmektedir. Anadil seviyesinde yabancı dil bilinmiyorsa, ğrenci için bu bir dezavantajdır. Anadil seviyesinde yabancı dil konuşabilen eğitmen zor bulunabilecek eğitmenler arasında yer almaktadır. Dolaysız yöntemde kitap kullanılmamakta ve sözlü olarak anlatılmaktadır. Ancak bu durum dilbilgisine gramere ve cümle yapılarına hakim olmayan öğrenciler için kendi anadiline göre cümle kurmaları anlamını taşıtmaktadır. Halbuki her dilin kendine has bir cümle yapısı bulunmaktadırdır. Öğrencilere yeterli düzeyde dilbilgisi kuralları verilmeden öğrenciden konuşması beklenmektedir. Öğrenci ise konuşmak için kendini zorladığından dolayı daha kısa zamanda konuşabilmektedirler. Ancak problem, yabancı dili kendi diline uygun bir gramerle kullanmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Dolaysız yöntem kendi ilkelerine çok sıkı sıkıya bağlı olan bir yöntemdir. Bu kadar sıkı bir yöntem olmasından dolayı da öğrencilerin başarısız olmasına yol açmaktadır (Hengirmen, 2006: 21; Demirel, 2005: 39).

2.3.2.4. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yönteme göre dil bir alışkanlık sonucu ortaya çıkmaz, dil bir yaratıcı süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel yöntem diğer yöntemlerden bu yönüyle ayrılmaktadır. Bilişsel yönteme göre, yabancı dilde öğrendiğimiz bilgiler hafızanızda depolanır ve yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurulur. Burada yabancı bir dilin öğrenilebilmesi için eski bilgilerle yeni bilgilerin anlamlı bütünlük kazanması gerekmektedir. Bilişsel yöntemin ilkeleri řu şekilde sıralanabilir:

Dil denilen organ iletişimsel ve üretimsel bir bütünün sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı bir dil öğrenirken, ezbere dayalı bir sistemden çok anlamlı bir bütünün oluşması önem arz etmektedir. Bilişsel yöntemde dilbilgisi kuralları diğer yöntemlerden farklı olarak hem tümevarım hem de tümdengelim olarak öğretilmelidir. Dilbilgisi gerçek şeyleri ifade eder ve dil öğrenirken bu kuralların öğrenilmesi gereklidir. Bireyin dili öğrenebilmesi için dil becerilerinin tümü aynı seviyede önemsenmelidir. Okuma, yazma, konuşma, anlama dil becerilerinin hepsi eşit seviyede önemlidir ve herhangi bir dil becerisinin zayıf kalmaması için bütün dil becerilerine yönelik çalışmalar yapılması gereklidir (Demirel, 2005: 39; Doğan, 2012; 172).

Bu yöneme göre etkin bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, grup çalışmalarının yanında, bireysel çalışmalara da önem verilmesi yerinde olacaktır. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim metotlarıyla öğretilmektedir. Dilbilgisi kuralları anadille yabancı dil arasında karşılaştırma yapılarak ve üzerine açıklama yapılarak gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda ezberci bir eğitim yerine hafıza teknikleri baz alınarak bilginin beyinde tutulması sağlanmaktadır. Çünkü ezber yöntemi, ezberlenen bilginin unutulmasını sağlarken, hafıza teknikleri ile öğrenilen bilgiler uzun süreli belleğe atılabilmektedir. Öğrencinin yaptığı hatalara anında müdahale edilerek, düzeltilmesi sağlanır. Ancak bunu öğrenciyi kırmadan ve yabancı dile soğutmadan yapılması gerekmektedir. Ders boyunca ders kitaplarından, görsel araç gereçlerden, işitsel araç gereçlerden yararlanılmaktadır. Bu yöneme göre yabancı dilin sevilmesi amacıyla öğretimde oyunlardan yararlanır. Ayrıca bu yöntemde öğrenci merkezde iken, öğretmen yönlendirici konumunda yer alır (Doğan, 2012; 172).

Bilişsel yöntem diğer yöntemlerle kıyaslandığında daha modern bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bilişsel yöntem içerisinde çok fazla çelişki barındıran bir yöntem de değildir. Bu kavrama ek olarak bilişsel yöneme çeşitli eleştiriler getirilmiştir. Bilişsel yöntem ezberci yöneme yer vermediğinden dolayı eleştirilmiştir. Diğer taraftan bilişsel yöntemde öğrencilerin hızlı bir şekilde kalıpları kavramasını ve dili çözmesini beklenmektedir. Ancak, bunun aksine dil hemen öğrenilmez. Dili öğrenmeye yeni başlayan biri o dile ait kalıpları ezberleyerek, daha sonra anlamlı bir hale getirmesi beklenebilir. Bilişsel yöntemde öğrencilerin hataları

çok fazla göz önündedir ve çok fazla dikkat edilmektedir. Bu nedenle öğrenciler kendilerini baskı altında hissedebilmektedir. Üzerinde baskı hisseden öğrenci ise baskı nedeniyle başarısızlığa sürüklenebilmektedir. Ayrıca bunun yanında hataları düzeltmek adına öğrencilere oldukça fazla tekrar yapıldığından dolayı öğrencilerin sıkılmalarına yol açabilmektedir (Hengirman, 2006).

2.3.2.5. Dilsel-İşitsel Yöntem

İşitsel dilsel yönteme göre öğretim diyaloglar tarafından gerçekleştirilmektedir. Derse diyaloglarla başlanarak öğrencilerin kelimelere ve kalıplara aşina olması beklenir. Bu diyaloglar öğretmenler ya da çeşitli cihazlarla seslendirilebilmektedir. Öğrencilerden ise kelimeleri grup halinde tekrar etmeleri daha sonra ise bireysel olarak tekrar etmeleri istenmektedir. Hangi yabancı dil öğretiliyorsa, o dile ait tümceler öğrencilere verilir. Tümcenin öğrencilere verilme amacı, yapıların nasıl olduğunu göstermektir. Öğrenciye tümceler verilerek, anadildeki hız yabancı dilde de sağlanmaya çalışılır. İşitsel dilsel yönteme göre istendiği zaman anadilde açıklamalar yapılarak yabancı dil öğretilir. Bu yönteme göre dilbilgisi öğrencilere alıştırmalar yapılarak öğretilir. Öğrencilerin anlaması için alıştırmalar ile basit cümleler kurulur. Her dilin yapısı farklı olduğundan dolayı, bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklara bağlı olarak yapılarla ilk kez karşılaşan öğrencilerin daha iyi kavraması açısından, basit cümlelere yer verilir (Demircan, 2013: 215).

Doğal öğrenme sırası olan dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerileri sırasıyla izlenir. Fakat bu yöntemin odaklandığı dil becerileri konuşma ve dinleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcük öğretimi gün içerisinde kullanılan sözcükleri kapsamaktadır. Sözlükler bir bağlam içerisinde öğrenciye verilerek, ilişki kurması sağlanır. Dersin başında diyalog verilirken, bazı açıklamalarda bulunulur. Ancak bu açıklamalar fazla derine inmemelidir. Diğer yöntemlerden farklı olarak öğretim ortamı olarak sınıf değil, dil laboratuvarları tercih edilmektedir (Demirel, 2010).

Dilsel işitsel yöntemin eleştirileri arasında yabancı dil öğrenen öğrenciler, dinleyip sürekli tekrar halinde oldukları için mekanik bir öğrenmeye sahip olması yer almaktadır. Mekanik öğrenme ise öğrenciyi kısıtlar ve kalıplar halinde öğrenmeyi sağlar. Yeni öğrenilen kelimeler öğrencilere belli bağlamlar içerisinde verilmektedir.

Bu nedenle de öğrenciler verilen kelimeleri o bağlamın dışında kullanırken güçlük çekmektedirler. Öğrenciler dili kalıplar içinde öğrendiklerinden dolayı, yaratıcı bir dil öğrenme süresi geçirememektedirler. Bu yöntemde öğrenciler sadece işitme duyularını kullanmaktadırlar. Öğrenciler duyarak öğrendiklerinden dolayı, bilgi çok kolay bir şekilde akıllarından çıkmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerde güvensizlik oluştuğu görülmüştür.

Dilsel işitsel yöntem her öğrenci için uygun bir yöntem olmayabilir. Çünkü kimisi ezber yaparak, kimisi dinleyerek kimisi de çeviri yaparak dili öğrenmektedirler. Yani ses tekrarıyla dil öğrenmek herkese uygun bir metot olmamaktadır. Bu yöntem konuşma ve dinleme üzerine odaklandığından dolayı okuma ve yazma zayıf dil becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak okuma ve yazma zayıf yönler oldukları için dilbilgisinin öğrenilmesinde öğrencilere zorluk yaşatmaktadır. Diğer yöntemlere kıyasla öğretmen bu yöntem türünde ders öncesi daha fazla hazırlık yapması, öğretmenin yorulmasını sebep olmaktadır. Aynı şekilde, tek düze bir anlatıma sahip öğretmen ise öğrencilerin canının sıkılmasına sebep olmaktadır (Doğan, 2012; Demirel, 2010).

2.3.2.6. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem temelde bir yöntem değildir. Daha çok bir yöntem seçme şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntemin temeline bakıldığında amacı yabancı dil öğrenirken tek bir yöntemin seçilmemesi gerektiği yönündedir. Yani yabancı dil öğrenirken genel prensiplere ya da ilkelere bağlı olarak yabancı dilin öğrenilmesi gerektiğini savunur. Bu yönetime göre bütün dil becerilerine eşit şekilde özen gösterilir. İlk olarak öğrencilerin gereksinimlerinin ne olduğunu tespit edilmesi gerekmektedir. Bu yöntem çevirinin ileri düzey bir etkinlik olduğunu savunur. Buna bağlı olarak çevirinin öğrenme aşamasında yersiz olacağını savunur. Öğretim dili öğrenilen yabancı dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, anadil de kullanılabilir. Bu yönetime göre metinleri yüksek sesle okumak konuşmamıza ve telaffuzumuza katkı sağlamaktadır. Bu nedenle de bu yöntemde yüksek sesle okumaya başvurulmaktadır (Demirel, 2010).

Öğretim başladığı andan itibaren kelime dağarcığını geliştirici etkinlikler yapılır. Kelimelerin kalıcılığının daha uzun süre olabilmesi için, kelimeler öğrencilere cümle içerisinde verilmektedir. Bu yönetime göre öğretim ilkeleri üç şekilde

gerçekleşmektedir. Bunlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene olarak belirtilebilir. Bu yönetime göre öğrencilerin motivasyonları çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilerde var olan bireysel farklılıklar dikkate alınır. Öğretmen, öğrencilerin motivasyonunu elinde tutar ve derse başlamadan önce öğrencilerle konuşması öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için bir fırsattır (Doğan, 2012).

Seçmeli yöntem öğretmenlerin bilgiyi öğretme stratejileri hakkında büyük bilgi birikimine sahip olmaları durumunda öğrencilere bir şeyler katabildiğini göstermektedir. Her öğretmenin öğretirken kullandığı metot farklıdır. Ancak yabancı dil eğitimi verilen bir kurumda her öğretmenin farklı bir metot kullanması öğrencinin aklını karıştıracaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin bir araya gelerek bir metot belirlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin her farklı metoda uyum sağlaması mümkün görünmemektedir. Bunlar öğrencinin motivasyonunu düşürmektedir. Her duruma uyum sağlayamayan öğrencilerde dersten uzaklaşma görülmesi seçmeli yönetime getirilen eleştiriler arasındadır (Demirel, 2010).

2.3.2.7. İletişimsel Yöntem

Bu yöntem bilişsel yönetime bir eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel yöntemin odak noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan, soyut yetenekleri karakterize etmektir. İletişimsel yöntem ise, bu tür bir görüşün doğallıktan uzak olduğu, dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorelin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu yöntemde hedeflenen öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Öğrenci, iletişimsel yöntemi uygulamayı başarırca hem bilgi sahibi olur hem de yetenek sahibi biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönetime göre dil becerilerinin gelişmesi için dil becerileri doğal bağlamında öğrenilmelidir. Öğrencilerin iletişim becerileri bazı yollarla arttırmaya çalışılır. Bu yollar, Tepki geliştirme modeli, rastlantılı öğretim ve bekleme süreli eğitim olarak belirtilebilir. Bu yönetime göre öğretim öğrenci merkezlidir. Buna bağlı olarak, ders içerisinde kullanılacak her türlü malzeme, öğrenciler için özel olarak üretilmektedir. Ancak öğrenciler için üretilen malzemeler fonksiyonel ve hangi yabancı dil öğreniliyorsa o yabancı dilin kültürüne ait şekilde üretilmiştir (Demirel, 2010: 51).

Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü, öğrencilere iletişimi sevdirecek konumda olması ve öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasında yönlendirici konumda olması gerekmektedir. Bu yöntemle göre öğretmenin hem anadilini hem de yabancı dilini iyi derecede bilmesi gerekmektedir. Bu yöntemle göre hem öğretmen hem de öğrenci gereken zamanlarda anadilini kullanmaya başvurabilir ve aynı zamanda isteniyorsa çeviriye de başvurulabilir. Yabancı dil alıştırmalarda kullanıldığı gibi, ödev verme durumlarında da kullanılabilir. Bu yöntemle göre öğretmen dilbilgisini öğretmek için ekstra bir çalışma yapmaz. Ancak dilbilgisi diyaloglar ve etkinliklerin içinde yani bağlamda öğretilmeye çalışılır. Etkinliklerde “rol üstlenme, röportaj, bilgi boşlukları, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, ikili ve grup çalışmaları, sunum ve öğretmek öğrenme” kullanılır. Diyalogların çalışmalarında, diyalogların başına ya da sonuna uygun cümleler eklenir. Bazı sözcüklerin ya da cümlelerin boş bırakıldığı diyaloglar öğrenciye tamamlattırılır. Aynı işleve sahip cümleler görsel, sözel ve yazılı olarak eşlenir ve bir kavramın değişik yollarla açıklanabileceğini gösterir şekilde diyalog yeniden düzenlenir (Demirel, 2010: 51).

Öğrenciye daha önce öğretilen konular ve durumlara dayanarak öğrencinin kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorulur. Daha sonra özgün durumlar yaratılır ve öğrencilerden grup çalışması yaparak yeni ve özgün diyaloglar üretmeleri istenir. Okuma parçalarının anlaşılmasını kolaylaştırmak için anahtar kelimeler verilir ve metinde geçen başlıca kavramlar belirlenir. Öğrencilere dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. kazanımlarını doğal iletişimde kullanmadan önce iletişim alıştırmaları yaptırılır (Doğan, 2012: 149).

İletişimsel yöntemin eleştirileri arasında dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması bu yöntemin bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Bu kurallar, dili daha düzgün kullanmak için gerekli olduğundan daha çok önemsenmesi yerinde olacaktır. İletişimsel yöntemin göz ardı ettiği ezber kavramı aslında yararlı bir yetenektir. Ezberin, doğru zamanda kullanıldığında yabancı dil öğretimine büyük faydalar sağladığı bilinmektedir. Ders materyallerinde metinlerin yeterince yer almaması ve bunun yerine diyalogların kullanılması öğrencilerin belli

öğrenim alışkanlıkları olduğundan öğrenim için engel oluşturabilir (Demirel, 2010: 51).

İkili ve grup çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimi öğretmen tamamıyla yönlendiremez ve hataları düzeltme fırsatını bulamaz. Bu öğrenimi verimsizleştirdiği gibi, öğretmenin otoritesine de zarar verir.

2.4. İngilizce Eğitimi Tarihi

2.4.1. Dünya’da İngilizce Eğitimi Tarihi

Dünyanın her yerinde geçerli olan dil, İngilizce olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık 400 milyon insan İngilizceyi anadili olarak konuşurken, onun haricindeki kişiler ise yaklaşık 200 milyon kişi İngilizceyi ikinci dili olarak konuşmaktadır. Yaklaşık olarak dünya nüfusa bakıldığında, beşte biri İngilizce konuşabilmektedir. Bazı ülkeler ve vatandaşları İngilizceye karşı çıksalar dahi, İngilizce dünya halkının ortak ilkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok ülkedeki insanlarla iletişim kurabilmek için, İngilizce bilmek artık bir şart olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizcenin tarihsel gelişimine bakıldığında, kullanılan İngilizcenin yediye ayrıldığı görülmüştür. Bunlar;

- MS 450’ye kadar yaşanan zaman dilimi ön İngilizce olarak adlandırılmaktadır.
- 450 ve 850 yılları arası erken eski İngilizce olarak adlandırılmaktadır.
- 850 ve 1100 yılları arası geç eski İngilizce olarak adlandırılmaktadır.
- 1100 ve 1450 yılları arası orta İngilizce olarak adlandırılmaktadır.
- 1450 ve 1750 yılları arası erken İngilizce olarak adlandırılmaktadır.
- 1750 ve 1950 yılları arası modern İngilizce olarak adlandırılmaktadır.
- 1950 yılından günümüze kadar olan dönemde ise İngilizce geç modern İngilizce olarak adlandırılmaktadır (Cansever ve Mede, 2016).

Ön İngilizce dönemine bakıldığında, genel olarak Kelt dili ve Latince birlikte konuşulmuştur. İngilizce bu dönemde bir dil olarak dahi kabul edilmemektedir. Erken eski İngilizce dönemine bakıldığında, Kuzey Avrupa’dan göç eden Anglo Saksonlar Cermen lehçesi konuşuyorlardı. 700’lü yıllarda ise ilk İngilizce eserler ortaya çıkmaya başlamıştır. Erken eski İngilizce döneminde Latineden İngilizceye birçok kelime

geçmiş, bir taşınım olmuştur. İngilizce 'de en bilinen kelimeler Latince'den İngilizceye geçmiştir. O kelimelerden bazıları Street, Candle, Cheap, Bitter, Cheese ve Pepper'dir. Geç eski İngilizce dönemine bakıldığında, bu dönemde yoğun göçlerin yaşandığı görülmektedir. Yoğun göçlerin yaşanmasıyla birlikte bölgedeki lehçelerin değiştiği görülmüştür. Bu göçler sonucunda İskandinav dilinden İngilizceye bazı sözcükler geçmiştir. O sözcükler ise Egg, Husband, Skin ve Sky'dir. Bölgenin kuzeyi İskandinav dillerinden etkilenirler, bölgenin güneyinde Latince eserler, İngilizce diline tercüme edilmeye başlanmıştır (Cansever ve Mede, 2016).

Orta İngilizce dönemine bakıldığında, İngiltere artık bir toprak parçası olarak tanınır bir hale gelmiştir. İngiltere'de en çok konuşulan dil Fransızca olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa eğitilmiş kesim Fransızca, Latince ve İngilizceyi konuşur olmuştur. İngiltere'de Fransızca konuşamayanlara iyi gözle bakılmamaktadır. Bunun yanında İngilizce konuşanlara ise avam tabakadan olduklarını belirtir bir gözle bakılmaktadır. Bunların sonucunda İngilizcenin yazım kuralları sözcük perspektifi açısından Fransızcaya çok yakındır. Bu nedenle İngilizce, Fransızcadan oldukça etkilenmiştir. Bunların yanında, parlamentoda ilk defa Fransız yerine İngilizce kullanılmış olup, mahkemelerde de İngilizce kullanılmaya başlamıştır (Cansever ve Mede, 2016).

Erken modern İngilizce dönemine bakıldığında, Rönesans'la birlikte kilisenin etkisi azalmıştır. Buna bağlı olarak, Latince ve Fransızca dillerinin baskın halleri sönmüştür. Oldukça yakın bir dönemde avamların kullandığı İngilizce dili, başta sözcük dağarcığı olmak üzere kendini geliştirmiştir. 1560 yıllarına gelindiğinde Britanya adasının tümünde İngilizce konuşulmaya başlamıştır. İngilizcenin kullanılmaya başlaması büyük bir övgü meselesi haline gelmiştir. Buna bağlı olarak, Britanya adası ekonomik olarak da büyük bir güç haline gelmiştir. Britanya adası ekonomik olarak güçlenince kendilerine sömürülecek ülkeler bulmuştur. Buna bağlı olarak da İngilizce dili Amerika kıtasında, Hindistan'da ve Avustralya'ya kadar yayılım göstermiştir. Bu dönemde sözcük ve gramer kitapları yazılmıştır. İngilizce dili günümüz konumuna yani standart konumuna getirilmeye çalışılmıştır. Bunun haricinde İngiliz yazar olarak tanınan William Shakespeare'de bu dönemde varlığını sürdürmüştür (Cansever ve Mede, 2016).

Modern İngilizce dönemine bakıldığında, bu dönemde sanayi devrimi başlamıştır. Sanayi devrimiyle beraber, yeni bağımsız olmuş ülkelerde İngilizce konuşulmaya başlamıştır. Ayrıca bunun dışında birçok ülkede eğitim dili İngilizce olmaya başlamıştır. Bunun yanında birçok ülkede İngilizce dili ticaret dili olarak da kullanılmıştır. 1928 yılına gelindiğinde ilk büyük İngilizce sözlüğü 10 baskı birden yapmıştır (Cansever ve Mede, 2016).

Geç modern İngilizce tarihine bakıldığında, 1950 yılından itibaren günümüze kadar olan kısmı kapsamaktadır. Geç modern İngilizce dönemine bakıldığında ilk göze çarpan Britanya imparatorluğunun yıkılmasıdır. İngilizcenin çeşitleri ortaya çıkmaya başlamıştır. En çok tercih edilen türü ise Amerikan İngilizcesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Akla gelebilecek her türlü alanda bilimde, sanatta, siyasette, mahkemede, sporda İngilizce lider olarak karşımıza çıkmaktadır (Cansever ve Mede, 2016).

2.4.2. Türkiye’de İngilizce Eğitimi Tarihi

Yabancı dil öğretimi Türkiye’de Cumhuriyet’ten önce ve Cumhuriyet’ten sonra olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Cumhuriyetten önceki döneme bakıldığında, 1299 yılında Osmanlı’nın kurulmasından Cumhuriyetin İlanına kadar olan 624 yılı kapsamaktadır. Yabancı dil, Tanzimat devrine geçilmesiyle beraber daha çok gelişme göstermiştir. Çünkü, Tanzimat kadar din usulüne göre yürütülen işler, Tanzimat’tan sonra batılı bir tarza yaklaşmıştır. Bu nedenle Tanzimat fermanının ilanı ile beraber yabancı dil öğretimi fazlaşmıştır. Tanzimat’a kadar geçen süre içerisinde üç tane din temelli okullar açılmıştır. Bunlar sıbyan okulları (mahalle mektepleri), medreseler ve Enderunlar olarak belirtilebilir (Demirel, 2014).

Her üç okul türü de din temelli okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sıbyan mektepleri, eğitimin ilk verilmeye başlanan okullar arasında yer almaktadır. Burada verilen eğitim daha çok din temelli bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu mekteplerde anadilin Türkçe olup olmaması önemsenmiyordu. Ancak bunun yanında yabancı dil olan Arapça öğretimi de yapılmıyordu. Medreselere bakıldığında, bu kurumlar Müslümanların malı olan eğitim kurumlarıydı. Bu kurumlarda anadil olarak Türkçe gösterilmiyordu. Öğretim yaparken yabancı dil olan Arapça tercih ediliyordu. Osmanlıya bakıldığında Arapça öğretim dili olarak kabul edilmiştir. Yine aynı şekilde

Enderunlara bakıldığında, sarayın hizmeti için görgülü insanlar yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Aynı zamanda Enderunlarda yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi. Enderunların dil açısından bir diğer özelliği ise, Türk olmayan çocuklara ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretilmesidir (Demirel, 2014).

Tanzimat devri, batılılaşma hareketlerinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Tanzimat devriyle beraber yabancı dil öğretimi ortaokullarda gösterilmeye başlamıştır. İlk dönüm noktası Galatasaray Lisesi'nin açılmasıyla gerçekleşmiştir. Galatasaray lisesinde ilk defa yabancı dil gösterilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda Galatasaray Lisesi'nin bir diğer özelliği, ortaöğretim düzeyinde ilk kez yabancı dil gösteren devlet okulu olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Galatasaray lisesinde öğretim dili olarak ilk önce Türkçe önerilmiştir. Ancak buna rağmen öğretim dili Fransızca olarak belirlenmiştir. Tanzimat döneminde Galatasaray Lisesi'nin öğretim dili Fransızca olduğu için Fransız kültürü etkili olmuştur (Demirel, 2014).

Tanzimat döneminde yabancı dil olarak Fransızca etkisi altında kalınmıştır. Fransızca öğretiminin önem kazanmasıyla beraber, Fransız kültürü önem kazanmıştır. Daha sonra, meşrutiyet dönemine bakıldığında, Almanca dil olarak benimsenmiş ve öğretimler Almanca ile gerçekleştirilmiştir. İkinci dünya savaşının olduğu dönemlerde ise İngilizce büyük bir önem kazanmıştır (Demirel, 2014).

1908 inkılabından sonra okullarda Fransızca zorunlu dil olarak okutulmuştur. Okullarda Fransızca haricindeki Almanca ve İngilizce ise isteğe bağlı olarak gösterilmeye başlanmıştır. Tanzimat döneminde yabancıların ilk açtığı okul, Robert koleji olarak karşımıza çıkmaktadır. Robert koleji Amerikan kültürünü yaymak amacıyla bir kolej olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu koleji Amerikan kültürünün yaymak amacıyla açıldığı için öğretim dili de İngilizceydi. Öğretim dili İngilizce olan Robert koleji, İngiltere'deki okullara benzer bir eğitim sunuyordu. O zaman tahtta olan Abdülhamit, Türklerin Robert kolejinde okumasını ve Amerikan kültürünü benimsemelerini yasaklamıştır ve milletin asimile olmasını engellemeye çalışmıştır. Daha sonra 1871 yılında açılan Amerikan kız kolejinden ise sadece iki Müslüman kızın mezun olabildiği bilinmektedir. Tanzimat devrinde açılan bu kolejlere karşılık, 1864 yılında Darüşşafaka adlı ilk özel liseyi açmışlardır (Demirel, 2014).

Cumhuriyetin ilanından sonraki döneme bakıldığında ise ilk yaşanan gelişme, Tevhidi Tedrisat Kanununun yani öğretimin birleştirilmesi ile gerçekleşmiştir. Bu kanunla beraber, dini eğitim veren medreseler kapatılmış ve onun yerine bugünkü okullar açılmıştır. Osmanlıya bakıldığında eğitim verilen kurumlarda yabancı dil olarak Arapça ve Farsça kaldırılmıştır. Arapça ve Farsçanın yerine ise batılı dil olan Almanca, Fransızca ve İngilizce getirilmiştir. Sadece imam hatiplerde dini eğitim olduğundan dolayı Arapça dili öğretim dili olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde ise bilim ve teknolojide çok gelişme olduğu için bu gelişmeler ülkeleri birbirlerine daha çok yaklaştırmıştır. Başka ülkelerle sık sık iletişim haline giren ya da girmekte olan kişiler, yabancı dil öğrenmeye başlamışlardır. Bunu bir sonucu olarak, Türkiye’de yabancı dil eğitimi veren eğitim kurumlarında ciddi bir artış olmuştur. Yabancı dil eğitimi veren eğitim kurumlarının artışının sebebi, çocuklarının en az bir yabancı dil öğrenmesini isteyen anne babaların isteği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle birçok okulda yabancı dil eğitimine ağırlık verilmiştir (Demirel, 2014).

2.5. Yabancı Dil Bilmenin Önemi

“İnsanlar neden ikinci bir dile ihtiyaç duyarlar?” Öncelikle bu sorunun cevabını bulmanın en kolay yolu, yabancı bir kültürün öğrenilmesini insanlara neler katacağıdır. Genel olarak yabancı bir dil öğrenmek, insanların hayata bakış açılarını değiştirir. Aynı zamanda yabancı bir dil öğrenmek kültürlerin öğrenilmesine, insanlarla etkili iletişim kurulmasına da olanak tanımaktadır (İşcan, 2011).

Yabancı dil bilmenin önemleri arasında farklı kültürleri tanıma, o kültürlerle ayak uydurmayı öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil bilmek insanların hoşgörülerini geliştirmelerine de yaramaktadır. Yabancı dil öğrenmenin bir diğer önemi kültürler arası etkileşim olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak kişiler kültürler içerisinde bir farkındalık kazanabilmektedirler. Yabancı dil öğrenmenin bir diğer önemi kültürlere ve insanlara karşı eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaktır. Yabancı bir dil öğrenmek aynı zamanda o ülkenin kültürüne sanatına bilimine ve edebiyatı hakkında bir terminolojiye sahip olmak anlamına gelmektedir. Anadilin haricinde yabancı bir dil öğrenmek; yabancı bir ortamda yabancı bir dille kendini ifade etme özgürlüğü kazandırmaktadır (İşcan, 2011).

Kişilerin yabancı bir dil öğrenmeleri yurtdışında eğitimlerine ya da çalışma hayatlarına devam edebilmeleri için gerekli cesareti, özgüveni ve iletişim yeteneklerini geliştirmek için çok güzel bir fırsattır. Yabancı dil öğrenmenin bir başka önemi, yabancı dil öğrenmek çok farklı kapılar açabildiği gibi başarılarından başarıya imza atmayı sağlayabilmektedir. Bir yabancı dil öğrenme, öndeki adayları elemeye yardımcı olabilmektedir. Buna bağlı olarak da iş olanaklarının çoğalması anlamına gelmektedir. Yabancı dil bilme kişilerin liderlik özelliklerini ortaya çıkarabilmektedir. Buna bağlı olarak, kişilerin üst düzey çalışma ortamına adım atmaları kolaylaşmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin en önemli maddelerinden birisi küresel dünyaya ayak uydurabilmekten geçmektedir. Uluslararası platformlarda yer alabilmek için yabancı dile ihtiyaç vardır ve aynı zamanda hayat boyu öğrenme de burada gerçekleşmektedir (İşcan, 2011).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model evren ve örneklem, verilerin toplanması, ölçekle ilgili bilgiler ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce derslerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte olan veya o anda bulunan bir durumun mevcut bulunduğu şekliyle, değiştirme veya etki etme çabası olmadan betimlenmesi, şeklinde tanımlanmıştır. Tarama yönteminde var olan durum, var olduğu şekilde ekleme çıkarma yapmadan bütün çıplaklığıyla ortaya konmaya çalışılır. Seçilen örneklem üzerinden evren hakkında genel bilgiye ulaşılması amaçlanır. Tarama yönteminde kullanılan veri toplama araçları sayesinde örneklemin, diğer araştırma yöntemlerine göre daha büyük tutulabilmesi mümkündür. Bu sayede evrene genellenecek olan sonucun geçerlik ve güvenilirliği artacaktır (Karasar, 2013: 85).

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı güz dönemi, Bitlis ili, Hizan ilçesi liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlçede bulunan toplam 1200 öğrenci evrenine ulaşılmış, ölçeğe 322 kişi katılım göstermiş ancak ölçeğin tamamına cevap vermeme gibi çeşitli nedenlerle 20 ölçek çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda araştırma örneklemini 302 kişiden oluşmaktadır. Evrene ulaşmada zamansal sıkıntılar yaşanacağından dolayı, basit seçkisiz örnekleme tekniği ile örneklem belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kütleden seçilen numuneye ait birimlerin her birinin seçimine etki etmeden seçimin farklı seçim yöntemleriyle yapılabileceği yöntemdir (Karasar, 2013: 88).

Tablo 3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Erkek	101	33.4
	Kız	201	66.6
	Toplam	302	100.0
Yaş	15 yaş	33	10.9
	16 yaş	137	45.4
	17 yaş	92	30.5
	18 yaş	40	13.2
	Toplam	302	100.0
Öğrencinin İngilizce Öğrenmeye Başladığı Dönem	Anaokulu	11	3.6
	İlköğretim	189	62.6
	Ortaokul	76	25.2
	Lise	26	8.6
	Toplam	302	100.0

Tablo 3.2.1’de, lise öğrencilerinin %33.4’ü (n=101) erkek ve %66.6’sı (n=201) kız öğrencidir. Lise öğrencilerinin %10.9’u (n=33) 15 yaş, %45.4’ü (n=137) 16 yaş, %30.5’i (n=92) 17 yaş ve %13.2’si (n=40) 18 yaşındadır. Öğrencilerin %3.6’sı (n=11) anaokulu, %62.6’sı (n=189) ilköğretim, %25.2’si (n=76) ortaokul ve %8.6’sı (n=26) lisede İngilizce öğrenmeye başlamıştır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Veriler Kazazoğlu (2013) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Demirel (2005) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması ise okullara gidilerek öğrenciler ile sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca ilçede bulunan toplam 1200 öğrenci evrenine ulaşılmış, ölçeğe 322 kişi katılım göstermiş ancak ölçeğin tamamına cevap vermeme gibi çeşitli nedenlerle 20 kişi çalışmaya dahil edilmemiştir.

3. 4. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından hazırlana ölçek formunun birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve üçüncü bölümünde Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Birinci bölümde yer alan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, İngilizce öğrenmeye başladığı dönem değişkenleri yer almaktadır.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Kazazoğlu (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmakta ve beşli likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alt boyut İngilizce dersine yönelik olumlu düşünceler (1, 2, 4, 5, 7, 9, 13,15, 19,24,26,30,32. maddeler), ikinci alt boyut İngilizce dersine yönelik olumsuz düşünceler (3,6,8,10,12,14,22. maddeler) ve üçüncü boyutta İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler (16,17,20,23,25,27,31. maddeler) olarak yer almaktadır. Beşli likert derecelendirme sistemine sahiptir ve öğrenciler ölçek ifadelerine Hiç Katılmıyorum cevabını vererek 1 puan; Katılmıyorum için 2 puan; Orta derecede katılıyorum için 3 puan; Katılıyorum için 4 puan ve Tamamen Katılıyorum için de 5 puan şeklinde değerlendirmişlerdir. İkinci faktörünü oluşturan 7 madde (3,6,8,10,12,14,22) ve üçüncü faktörünü oluşturan 7 maddenin (16,17,20,23,25,27,31) olumsuz tutum maddeleri olduğu ve ters kodlanması gerektiği unutulmamalıdır (Tamamen Katılıyorum:1; Hiç Katılmıyorum:5). Bu kısımda ortalamalara ilişkin yapılan değerlendirmelerde puan aralıkları: 1.00-1.80 aralığında çok düşük; 1.81-2.60 aralığında düşük; 2.61-3.40 aralığında orta; 3.41-4.20 aralığında yüksek ve 4.21-5.00 aralığında çok yüksek şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin kesme puanının olmadığı, düşük puanların olumsuz tutum, yüksek puanların olumlu tutum şeklinde değerlendirileceği belirtilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Demirel (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 maddeden oluşmakta ve beşli likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçek 2 alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alt boyut Türkçe dersine yönelik olumlu düşünceler (1, 2,5, 6,8,12,13,16,18,19,20,26,28,29,31,32. maddeler) ve ikinci alt boyut Türkçe dersine yönelik olumsuz düşünceler (3,4,10,11,15,17,21,22,23,24,25,27,30. maddeler) olarak yer almaktadır. Beşli likert derecelendirme sistemine sahiptir ve öğrenciler ölçek ifadelerine Hiç Katılmıyorum cevabını vererek 1 puan; Katılmıyorum için 2 puan; Orta derecede katılıyorum için 3 puan; Katılıyorum için 4 puan ve Tamamen Katılıyorum için de 5 puan şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu kısımda ortalamalara ilişkin yapılan değerlendirmelerde puan aralıkları: 1.00-1.80 aralığında çok düşük; 1.81-2.60 aralığında düşük; 2.61-3.40 aralığında orta; 3.41-4.20 aralığında yüksek ve 4.21-5.00 aralığında çok yüksek şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin kesme puanının olmadığı, düşük puanların olumsuz tutum, yüksek puanların olumlu tutum şeklinde değerlendirileceği belirtilmiştir.

Tablo 3.4.1: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha (R)		Madde Sayısı
	Orijinal Ölçekte	Bu Araştırmada	
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	0.73	0.929	27
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	0.90	0.945	29

Tablo 3.4.1'e göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı $\alpha=0.929$ ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı $\alpha=0.945$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3. 5. Verilerin Analizi

Elde edilen cevaplar sayısal hale getirilerek SPSS for Windows 25.0 paket programına girilmiş ve analize tabi tutulmuştur.

Bu araştırma istatistiksel açıdan elde edilen verilerin anlamlılık düzeyinin sağlanması amacıyla ile toplam 302 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında değişkenlerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenerek normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Normallik ile ilgili olarak literatürde basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 değerleri arasında olmasının dağılımın normalden sapmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebileceği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007: 46). Buradan hareketle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Normal dağılım eğrileri, Q-Q dağılımları da incelendikten sonra normallikten sapmaların aşırı boyutlarda olmadığı düşünülerek ilişki tespitine yönelik analiz işlemleri için parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasına karar kılınmıştır. Bu kapsamda kayıp değer analizi, uç değer analizi, normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların çalışmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri puanların ortalaması, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 3.5.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.5.1.: Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayısı

	\bar{x}	Ss.	Çarpıklık		Basıklık	
			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	3.97	.69	-.723	.140	.419	.280
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	3.31	.92	-.188	.140	-.661	.280
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar	4.16	.77	-.893	.140	.556	.280
Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	3.45	.81	-.460	.140	.242	.280
Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	3.57	.86	-.485	.140	-.093	.280

Tablo 3.5.1’e göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanlarına ait çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı ± 1.5 aralığındadır. Bu değerlere göre değişkenler normal dağılım göstermektedir. Bu

nedenle parametrik testlerden yararlanmaya karar verilmiştir. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanlarına cinsiyet değişkenlerine göre farklılık analizi Bağımsız Grup t-testi gerçekleştirilmiştir. Yaş ve İngilizce öğrendiği döneme göre farklılık analizi Tek Yönlü Varyans Analizi ile gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonrasında anlamlı grupların belirlenmesi post-hoc testlerinden Tukey Testi ile belirlenmiştir. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutum ölçeği puanlarının; “İngilizceye başladıkları dönemlere” göre karşılaştırılması ‘Kruskall-Wallis H’ testi ile yapılmıştır. Değişkeni ikiden fazla kategorisi bulunmakla birlikte, bazı kategorilerde az sayıda birey bulunmasından dolayı, söz konusu teknik kullanılmıştır.

Testlerde hata oranı (alfa= 0.05) belirlenip $p < 0.05$ olduğu durumlarda gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubundan elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntem ile analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Problem: Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?

Tablo 4.1. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Düzeyi

	\bar{x}	Ss.
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	3.97	0.69
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	3.31	0.92
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar	4.16	0.77
İngilizce Dersine Yönelik Tutum (Toplam)	3.84	0.66

Tablo 4.1'e göre, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları yüksek ($\bar{x}=3.97\pm 0.69$), İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumları ($\bar{x}=3.31\pm 0.92$) orta ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları ($\bar{x}=4.16\pm 0.77$) yüksek düzeydedir. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları olumsuz tutumlarından daha yüksektir. İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları ise çok yüksektir.

Tablo 4.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek maddeleri	\bar{x}	Ss.
İngilizceyi öğrenmeyi çok isterim.	4.36	0.83
İngilizce sözcükler bende merak uyandırır.	4.02	0.93
İngilizce bilmek geleceğim için önemlidir.	4.72	0.57
İngilizce ders saatlerinin artmasını isterim.	3.82	1.16
İngilizceyi akıcı olarak konuşmak isterim.	4.74	0.58
İngilizce eğlenceli bir derstir.	3.91	1.04
İngilizce kitap okumaktan hoşlanırım.	3.04	1.20
İleride İngilizceyle ilişkili bir meslek seçmek isterim.	3.46	1.17
İngilizce öğrenmeye zaman ayırırım.	3.66	1.09
İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.	4.04	1.02
İngilizce dersindeki oyun aktiviteleri ilgimi çeker.	4.07	.97
İngilizce dersine çalışmaktan hoşlanırım.	3.71	1.13
İngilizce-Türkçe sözlükleri incelemek hoşuma gider.	4.00	1.02
Toplam	3.97	0.65

Tablo 4.2 'de İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar alt boyut ifadelerinden “İngilizce kitap okumaktan hoşlanırım.” ifadesi 3.04 ortalama ve 1.20 standart sapma ile en düşük ve “İngilizceyi akıcı olarak konuşmak isterim.” İfadesi ifadesi 4.74 ortalama ve 0.58 standart sapma ile en yüksek katılıma sahiptir. Böylece öğrencilerin en çok İngilizceyi akıcı konuşmak istedikleri ancak en az İngilizce kitap okumaktan hoşlanmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 4. 3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	\bar{x}	Ss.
İngilizce dersine sadece okuldaki İngilizce dersini geçmek için çalışırım.	3.48	1.40
İngilizce dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.	2.69	1.23
İngilizce dersindeki konuların azaltılmasını isterim.	3.40	1.34
İngilizce dersinde canım sıkılır.	3.69	1.26
İngilizce ders kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem.	3.34	1.34
İngilizce sınavlarından çekinirim.	3.62	1.38
İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.	2.93	1.35
Toplam	3.31	0.92

Tablo 4.3.'te İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar alt boyut ifadelerinden “İngilizce dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.” ifadesi 2.69 ortalama ve 1.23 standart sapma ile en düşük ve “İngilizce dersinde canım sıkılır” ifadesi 3.69 ortalama ve 1.26 standart sapma ile en yüksek katılıma sahiptir.

Tablo 4.4:İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	\bar{x}	Ss.
İngilizce müzik dinlemekten hoşlanmam.	3.97	1.35
İngilizce öğrenmek için çaba göstermem.	3.92	1.12
İngilizce filmlerden hoşlanmam.	4.01	1.24
İngilizce dersi ilgimi çekmez.	4.08	1.09
İngilizce benim için zaman kaybıdır.	4.43	0.85
Çevremde İngilizce konuşulması beni rahatsız eder.	4.40	0.87
İngilizce dersinde öğrendiklerim günlük hayatta işime yaramaz.	4.30	1.04
Toplam	4.16	0.77

Tablo 4.4’te İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar alt boyut ifadelerinden “İngilizce öğrenmek için çaba göstermem” ifadesi 3.92 ortalama ve 1.12 standart sapma ile en düşük ve “İngilizce benim için zaman kaybıdır” ifadesi 4.43 ortalama ve 0.85 standart sapma ile en yüksek katılıma sahiptir.

İkinci Alt Problem: Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss.	t	P
İngilizce Dersine	Erkek	101	3.88	.77	-1.490	0.137
Yönelik Olumlu Tutumlar	Kız	201	4.01	.64		
İngilizce Dersine	Erkek	101	3.22	1.03	-1.136	0.257
Yönelik Olumsuz Tutumlar	Kız	201	3.35	.86		
İngilizce Öğrenmeye	Erkek	101	4.05	.84	-1.804	0.072
Yönelik Olumsuz Tutumlar	Kız	201	4.22	.72		

Tablo 4,5’te, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t-testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Üçüncü Alt Problem: Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.6: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{x}	Ss.	F	p	Grup Farkları
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	15 yaş	33	3.81	.70	2.068	0.105	
	16 yaş	137	3.97	.67			
	17 yaş	92	4.08	.65			
	18 yaş	40	3.82	.78			
	Toplam	302	3.97	.69			
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	15 yaş	33	3.26	.83	2.219	0.086	
	16 yaş	137	3.41	.90			
	17 yaş	92	3.31	1.00			
	18 yaş	40	2.99	.81			
	Toplam	302	3.31	.92			
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar	15 yaş	33	4.09	.70	3.374	0.019	16 yaş> 18 yaş
	16 yaş	137	4.27	.71			
	17 yaş	92	4.16	.80			
	18 yaş	40	3.85	.84			
	Toplam	302	4.16	.77			

Tablo 4.6’da lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 15, 16, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Diğer taraftan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 15, 16, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). ANOVA sonrasında anlamlılığa neden olan grupların belirlenmesi için post hoc testlerinden Tukey testi uygulanmış ve 16 yaşındaki ($\bar{x} = 4.27$) öğrencilerin 18 yaşındaki ($\bar{x} = 3.85$) öğrencilere göre daha fazla İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları bulunduğu belirlenmiştir.

Dördüncü Alt Problem: Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu öğrencinin *İngilizce öğrenmeye başladığı döneme* göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.7: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İngilizce Öğrenmeye Başladığı Dönem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

			Sıra		Grup		
			N	\bar{x}	X^2	p	Farkları
İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	Anaokulu		11	193,18	3.141	0.370	
	İlköğretim		189	147,74			
	Ortaokul		76	151,73			
	Lise		26	160,54			
	Toplam		302				
İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	Anaokulu		11	222,91	13.451	0.004	Anaokulu> Ortaokul
	İlköğretim		189	155,17			
	Ortaokul		76	128,36			
	Lise		26	162,23			
	Toplam		302				
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar	Anaokulu		11	165,18	3.794	0.285	
	İlköğretim		189	157,56			
	Ortaokul		76	135,57			
	Lise		26	148,19			
	Toplam		302				

Tablo 7’de lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanlarının İngilizce öğrenmeye başladığı dönem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Diğer bir taraftan lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanının İngilizce öğrenmeye başladığı dönem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis

testi sonucunda, anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Test sonrası ikili karşılaştırmalara yapılarak anaokulunda (222.92) İngilizce öğrenen öğrencilerin ortaokul (128.36) öğrenen öğrencilere göre daha fazla İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumları bulunduğu belirlenmiştir.

Beşinci Alt Problem: Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum düzeyleri nedir?

Tablo 4.8: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeyi

	\bar{x}	Ss.
Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	3.45	0.81
Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	3.57	0.86
Türkçe Dersine Yönelik Tutum (Toplam)	3.50	0.74

Tablo 4.8'e göre, lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları ($\bar{x} = 3.45 \pm 0.81$) düşük, olumsuz tutumları ($\bar{x} = 3.57 \pm 0.86$) yüksek düzeydedir. Diğer bir ifade ile lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumları olumlu tutumlarından daha yüksektir.

Tablo 4.9: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	\bar{x}	Ss.
Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.	3.76	1.09
Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.	3.44	1.18
Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.	3.54	1.14
Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.	3.21	1.25
İleride Türkçeyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.	3.00	1.16
Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.	3.09	1.15
Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.	2.70	1.25
Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.	3.14	1.19
Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.	2.94	1.15
Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim.	3.51	1.17
Bana göre Türkçe en çekici derstir.	2.73	1.15
Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.	3.87	1.16
Daha güzel konuşmak için kitap okurum.	4.13	1.01
İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.	4.34	.95
Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.	3.46	1.28
İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.	4.28	.98
Toplam	3.45	0.81

Tablo 4.9'a Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar alt boyut ifadelerinden "Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım" ifadesi 2.70 ortalama ve 1.25 standart sapma ile en düşük ve "İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum" ifadesi 4.34 ortalama ve 0.95 standart sapma ile ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 4.10: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Boyut İfadelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	\bar{x}	Ss.
Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından memnun olurum.	2.77	1.31
Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	3.37	1.17
Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılsa mutlu olurum.	3.32	1.24
İleride Türkçeyle ilişkisi en az olan bir meslek seçmek isterim.	3.34	1.11
Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.	3.63	1.23
Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.	3.52	1.34
Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.	3.07	1.30
Türkçe dersinden çekinirim.	3.82	1.13
Türkçe dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.	3.59	1.37
Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.	3.47	1.25
Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.	3.97	1.27
Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.	4.41	.99
Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.	4.14	1.21
Toplam	3.57	0.86

Tablo 4.10’da Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar alt boyut ifadelerinden ($\bar{x} = 2.77 \pm 1.31$) ile “Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından memnun olurum” ifadesi 2.77 ortalama ve 1.31 standart sapma ile en düşük ve “Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim” ifadesi 4.41 ortalama ve 0.99 standart sapma ile ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir.

Altuncu Alt Problem: Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.11:Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss.	t	p
Türkçe Dersine	Erkek	101	3.11	.93	-4.776	0.000
Yönelik Olumlu Tutumlar	Kız	201	3.61	.68		
Türkçe Dersine	Erkek	101	3.15	.92	-6.455	0.000
Yönelik Olumsuz Tutumlar	Kız	201	3.78	.75		

Tablo 4.11’de lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar, alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup t-Testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar, algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$). Kız öğrencilerin ($\bar{x} = 3.61$) erkek öğrencilere ($\bar{x} = 3.11$) göre Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları daha yüksektir. Aynı şekilde kız ($\bar{x} = 3.78$) öğrencilerin erkek ($\bar{x} = 3.15$) öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumları daha yüksektir.

Yedinci Alt Problem: Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.12: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{x}	Ss.	F	p
Türkçe Dersine Yönelik	15 yaş	33	3.51	.74	0.252	0.860
Olumlu Tutumlar	16 yaş	137	3.47	.77		
	17 yaş	92	3.39	.89		
	18 yaş	40	3.43	.78		
	Toplam	302	3.45	.81		
Türkçe Dersine Yönelik	15 yaş	33	3.57	.78	1.822	0.143
Olumsuz Tutumlar	16 yaş	137	3.69	.81		
	17 yaş	92	3.48	.96		
	18 yaş	40	3.38	.83		
	Toplam	302	3.57	.86		

Tablo 4.12’de lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 15, 16, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Sekizinci Alt Problem: Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu Türkçe öğrenmeye başladığı döneme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.13: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Türkçe Öğrenmeye Başladığı Döneme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Sıra			
		N	\bar{x}	X ²	p
Türkçe Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	Anaokulu	11	105,41	5.284	0.152
	İlköğretim	189	147,97		
	Ortaokul	76	161,15		
	Lise	26	168,44		
	Toplam	302			
Türkçe Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	Anaokulu	11	113,91	2.386	0.496
	İlköğretim	189	152,18		
	Ortaokul	76	156,72		
	Lise	26	147,23		
	Toplam	302			

Tablo 4.13'te lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar alt boyut puanlarının İngilizce öğrenmeye başladığı dönem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda, anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lisede İngilizce öğrenen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Dokuzuncu Alt problem: Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.14: Türkçe Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

			İngilizce Dersine Yönelik Olumlu Tutumlar	İngilizce Dersine Yönelik Olumsuz Tutumlar	İngilizce Öğrenmeye Yönelik Olumsuz Tutumlar
Türkçe Dersine Olumlu Tutumlar	Yönelik	r	.106	-.022	.037
		p	.065	.704	.517
		N	302	302	302
Türkçe Dersine Olumsuz Tutumlar	Yönelik	r	.196**	.224**	.293**
		p	.001	.000	.000
		N	302	302	302

** p < 0.01; * p < 0.05.

0,00-0,19: İlişki yok ya da önemsenecek düzeyde düşük ilişki

0,20-0,39: Zayıf (düşük düzeyde) ilişki

0,40-0,69: Orta düzeyde ilişki

0,70-0,89: Kuvvetli düzeyde ilişki

0,90-1,00: Çok kuvvetli düzeyde ilişki (Alpar, 2020).

Tablo 4.14'te Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar ile İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki çok düşük düzeyde görülmektedir ($p > 0.05$).

Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar ile İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar arasında $r = 0.196$, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ile arasında $r = 0.224$ ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar ile arasında $r = 0.293$ düzeyinde pozitif yönlü, düşük ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Böylelikle Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar arttıkça İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumların artmakta olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bireylerin küçüklükten itibaren gerek ana dil gerekse yabancı dil öğreniminde eğitim kurumları önemli rol oynamaktadır. Bu kurumlarda çeşitli kademelerde ilgili derslere tabi olan öğrenciler ileriki yaşamlarında derslerde öğrendiklerini uygulayabilmektedir. Bu uygulamalardan birisi de ana dil ve yabancı dilde söz konusu olmaktadır. Bu sebeple lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerde Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce derslerine yönelik öğrenci algılarının belirlenmesi ve literatürde mevcut araştırma bulguları ile karşılaştırılması kaçınılmaz olmaktadır. Elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda eğitim yöneticilerinin yapacağı gerekli program değişikliği ve öğretmenlerin bu değişikliğe göre derslerini şekillendirmeleri önem arzedecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada mevcut problemler ve bu problemlere yönelik sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Birinci Alt Problem: *Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.*

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları yüksek ve olumsuz tutumları orta düzeydedir. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlardan daha yüksektir. İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları ise çok yüksektir.

Li (2020) tarafından Çin’de 1307 ortaokul (lise 10. sınıf) öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, lise öğrencilerinde duygusal zekâ, yabancı dil öğrenme ve derslerine yönelik tutumlar incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Keller ve ark. (2020) tarafından yapılan 2623 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada İsviçreli (1729) ve Almanyalı (894) öğrencilerde İngilizce dersleri beceri düzeyleri incelenmiştir.

Çalışmada cinsiyet ile İngilizce dersi tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Herhangi bir kavrama karşın olumsuz tutumların o kavram ile birey arasında olumlu etki oluşturmadığı bilinmektedir. Ancak bu olumsuz tutumlar bireyler kadar çevresel koşullara da bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından Elâzığ ilinde 147 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada lise öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları incelenmiştir. Çalışmada lise öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik tutumların çoğunlukla olumsuz olduğu belirlenmiş ve İngilizce dersine yönelik tutumların bu derste akademik başarı ile doğru orantılı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile İngilizce dersine yönelik tutumların olumsuz olması durumunda İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin de düşük olmasına neden olduğu belirlenmiştir. Sahragard ve Alimorad (2013) tarafından İran’da 194 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerde İngilizce öğrenmeyi etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmaya göre İngilizceye yönelik olumsuz algıları olan lise öğrencilerinin bu derslerde daha düşük ilgi ve başarı düzeyi sergilediği, bu olumsuz durumların ise okul-eğitim olanaklarındaki yetersizliklerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Kazazoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, Ankara’da 8. ve 9. sınıf öğrencilerine İngilizce ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelenmiş İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin akademik başarı oranları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkçe dersine yönelik tutum ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Öner (2008) tarafından Gaziantep’te bulunan liselerde okuyan 293 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerde yabancı dil öğrenimini etkileyen etkenler incelenmiştir. Çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumsuz düşüncelerinin olumlu düşüncelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına yönelik çalışma bulgularımız ile literatür bulgularının genellikle örtüştüğü görülmektedir. Ancak çalışma bulgularımız ile Öner (2008)’in çalışma sonucu arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Her iki çalışmada olan temel farklılığın Öner (2008)’in çalışmasında tutum ile derse yönelik başarı ilişkisinin yordanması olduğu düşünülmektedir.

İkinci Alt Problem: *Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu cinsiyete ilişkin sonuç ve tartışma.*

Cinsiyet kavramı dikkate alındığında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Alanyazında cinsiyet ile yabancı dil (İngilizce) öğrenimi arasındaki ilişkiyi ele alan gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Li (2020) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada cinsiyet ile İngilizce öğrenme tutumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. İsaoglu ve Emir (2020) tarafından Türkiye’de 12 farklı ilde 4073 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinde İngilizce öğrenme motivasyonunu azaltıcı etkenler incelenmiştir. Çalışmada erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Canceran ve Conchita (2018) tarafından Filipinler’de 47 ortaokul (lise 12. sınıf) öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin İngilizce dersleri ile ilgili konuşma tutumları incelenmiştir. Çalışmaya göre cinsiyet değişkeninin İngilizce öğrenmede anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alavi ve Kaivanpanah (2007) tarafından İran’da 533 ortaokul (ortaokul ve lise) öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil dersi gören öğrencilerin İngilizce öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin cinsiyet ile İngilizce öğrenme tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı sadece dönüt beklentisi bakımından kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik öğretmen ve akranlardan daha fazla dönüt bekledikleri olduğu belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Kanat (2018) tarafından Türkiye’de Van ilinde 442 ortaokul (lise) öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine katılım ve İngilizce konuşma tutumları ve kaygıları incelenmiştir. Çalışmada İngilizce ile ilgili tutum ve katılımın, kız öğrencilerde erkeklere oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından Türkiye’de Elâzığ ilinde ortaokul (lise 12. sınıf) 264 öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenme ve özyeterlilik inançları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenme tutumlarının

cinsiyet bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kazazoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada 8. ve 9. Sınıfta okuyan erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Ghazvini ve Khajehpour (2011) tarafından İran'da 123 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine yönelik tutum ve motivasyon incelenmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmamızda lise öğrencilerinde İngilizce öğrenmeye yönelik olarak cinsiyetin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç ile literatürde gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde yayınlanan çalışma bulguları farklılık göstermekle birlikte çalışma bulgularımız birbirini destekleyen sonuçlarda yer almaktadır. Bu durumda öğrencilerde eğitim yöntemleri, hedef ve imkanlara bağlı olarak değiştiği düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Problem: *Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu yaşa ilişkin sonuç ve tartışma.*

Yaş kavramı dikkate alındığında 15, 16, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar, algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Ancak 16 yaşındaki öğrencilerin 18 yaşındaki öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik daha fazla olumsuz tutumları bulunduğu belirlenmiştir.

İsaoğlu ve Emir (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Kanat (2018) tarafından yapılan çalışmada lise 9 ve 10. sınıf (15-16 yaş) öğrencilerinin İngilizce dersi katılımlarına yönelik tutumlarının 12. sınıf (18 yaş) öğrencilerinden daha fazla olumsuz tutumları olduğu belirlenmiştir. Canceran ve Conchita (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine oranla İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenme isteklerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Zhang ve Kim (2013) tarafından 3777 ortaokul (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrencilerinin İngilizce öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu duygularının lise ve ilkokul yaş

gruplarındaki öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerine yükseköğretime geçiş sınavları stresi sebebiyle İngilizceye yönelik olumsuz tutumların arttığı ve motivasyonlarını düşürdüğü belirlenmiştir.

Çalışmamızda 16 yaşındaki öğrencilerin 18 yaşındaki öğrencilere göre daha fazla İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının bulunduğu görülmüştür. Farklı yaş-sınıf grubunda yer alan öğrencilere ait İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlara yönelik alanyazında yer alan bulgular ile çalışma bulgularımızın birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Alanyazında İngilizce öğrenmeye cinsiyet ve yaştan farklı olarak çeşitli etkenlerinde etkide bulunduğu yönelik bulgular yer almaktadır. Örneğin; Peng, Lin ve Wu (2019) tarafından Çin’de gerçekleştirilen çalışmada 240 lise 1. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada sanal öğrenme ortamlarının İngilizce öğrenmeye ve tutuma etkileri incelenmiştir. Çalışmada öğrenciler deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmış ve bir gruba sanal öğrenme ortamı geliştirilerek İngilizce eğitimi diğer gruba ise sanal öğrenme ortamı olmaksızın normal imkânlarda İngilizce eğitimi sunulmuştur. Çalışmada sanal öğrenme ortamı ile İngilizce eğitimin lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik ilgi, olumlu tutum ve başarı düzeylerinde anlamlı ve pozitif yönde etki yaptığı belirlenmiştir.

Yun (2016) tarafından Çin’in Tibet Özerk Bölgesi’nde lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada azınlık olma durumunun da İngilizce öğrenmede etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca Tibet kökenli öğrencilerin Han kökenli öğrencilere oranla İngilizceye yönelik olumlu yaklaşımlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Keller ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada İsviçreli lise öğrencilerinin Almanyalı lise öğrencilerine oranla İngilizceye daha olumlu yaklaştığı ve başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İsaoğlu ve Emir (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınıf ortamı ve yeterlilikleri, eğitim-öğretim materyallerinin öğrencilerde belirleyici etkide bulunduğu belirlenmiştir.

İngilizce ders ve öğrenme düzeyleri ile lise öğrencilerinin dahil edildiği çalışmalar dikkate alındığında öğrencilerin farklı etkenlere bağlı olarak bu derse olumlu-olumsuz tutumlarının olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin ise yabancı dil öğreniminin

sadece öğrenciye bağlı olarak değişmediği, birçok kavram ile birlikte karmaşık bir etkileşime sahip olduğu düşünülebilir.

Dördüncü Alt Problem: *Lise öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu öğrencinin İngilizce öğrenmeye başladığı döneme ilişkin sonuç ve tartışma.*

İngilizce öğrenmeye başlama dönemi dikkate alındığında anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Ayrıca anaokulunda İngilizce öğrenen öğrencilerin ilköğretim, ortaokul ve lisede öğrenen öğrencilere göre daha fazla İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumları bulunduğu belirlenmiştir. Kees (2014) tarafından Hollanda’da ilkököl düzeyinde eğitim gören 194 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada erken yabancı dil öğrenimi etkinliği incelenmiştir. Çalışmaya göre anaokulu düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce dersi gören öğrencilerin ilköğretim öğrencilerine göre İngilizce dersine yönelik daha fazla olumlu tutumlarının bulunduğu belirlenmiştir. Kazazoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre yabancı dil öğrenimine ortaöğretim ve lise düzeyinde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuzdur. Anaokulunda ve ilkökölde başlayanlar ise daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Alanyazı bulguları ile çalışma bulguları arasında farklılıklar görülmektedir. Bunun nedeninin anaokulu eğitim ortamında uygulanan ve genellikle oyun-sınıf etkinliklerine dayalı eğitim öğretim yöntemlerinin ileriki eğitim öğretim seviyelerinde daha çok teorik olarak gerçekleştirilmesi ve oyun içerikli etkinliklere daha az süre ayrılmasından kaynaklandığı kültürel bakış açılarının farklılık gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca Türkiye ile Avrupa ülkesi olan Hollanda’da yabancı dil olarak İngilizce eğitim öğretim yöntemleri, okul, aile ve çevrede İngilizce konuşma gibi durumların bu tutumu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Beşinci Alt Problem: *Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma.*

Çalışma bulgularımıza göre lise öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumları olumlu tutumlardan daha yüksektir. Bu sonuca göre ortaokul (lise)

öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarının yüksek olması sonucu Yetim (2006)'in araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Nitekim Yetim (2006)'in çalışmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarının ders başarısında da etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır. Her iki çalışmada da farklı sonuçların olması tarihsel zaman ve yaş grubunun düşüklüğü etkili olmuş olabilir. Hemen hemen aynı örneklem sayısı olan her iki çalışmada dikkat çeken bir başka unsur ise Yetim (2006)'in cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve saire gibi değişkenlerin de hesaba katılmasıdır.

Altıncı Alt Problem: *Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu cinsiyete ilişkin sonuç ve tartışma.*

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları daha yüksektir. Aynı şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumları daha yüksektir. Bu durumun erkek öğrencilerin soruları cevaplandırmada çekimser tutum sergilemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yedinci Alt Problem: *Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu yaşa ilişkin sonuç ve tartışma.*

Yaş ve Türkçe dersi tutumuna yönelik olarak 15, 16, 17 ve 18 yaşındaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Sekizinci Alt Problem: *Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu Türkçe öğrenmeye başladığı döneme ilişkin sonuç ve tartışma.*

Anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Dokuzuncu Alt problem: *Lise öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumuna ilişkin sonuç ve tartışma.*

Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar ile İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar arttıkça İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumların artmakta olduğu görülmüştür.

Uzun (2020) tarafından Bosna-Hersek'te lise düzeyinde eğitim gören 49 kız öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin ana dil (Boşnakça) dersi ile yabancı dil dersi arasındaki kaygı seviyeleri incelenmiştir. Çalışmaya göre ana dil dersi tutumu ile yabancı dil dersi tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Go ve ark. (2020) tarafından Filipinler'de üniversitede eğitim öğretime devam eden 1054 öğrenci (eğitim fakültesi) ile gerçekleştirilen çalışmada anadil ile yabancı dil tutumu arasındaki ilişki Bootstrap Analizi ile incelenmiştir. Çalışmaya göre ana dile (Filipince) yönelik tutum ile yabancı dil dersi İngilizceye yönelik tutum arasında doğrudan bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ana dil dersine yönelik tutumun olumlu olması durumunda İngilizce dersine yönelik tutumunda olumlu seyrettiği belirlenmiştir. Palane ve Howie (2019) tarafından Güney Afrika'da ilkokul düzeyinde eğitim gören 6342 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada ana dil dersleri (Afrika dilleri) ile yabancı dil İngilizce dersi eğitimi arasındaki okuma anlama ilişkisi incelenmiştir. Çalışmaya göre ana dil derslerine yönelik olumlu tutumların artması ile İngilizce dersine yönelik okuma anlama başarısının da arttığı belirlenmiştir. Cuartas ve Luis (2014) tarafından Kolombiya'da lise düzeyinde eğitim göre 36 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada anadil (İspanyolca) dersi ile İngilizce öğrenme süreçleri geliştirilmesi incelenmiştir. Çalışmada ana dil derslerinin öğrencilerde duygu, motivasyon, bilişsel ve tutumsal yönlerini geliştirmesi nedeniyle İngilizce öğrenme süreçlerini doğrudan ve pozitif yönlü etkide bulunduğu belirlenmiştir. Kees (2014) tarafından Hollanda'da gerçekleştirilen çalışmada anadil (Flemenkçe) eğitimi ile yabancı dil İngilizce öğrenimi arasında olumsuz etkileşimin olmadığı belirlenmiştir.

Kazazoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, İngilizce dersinde de başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaptığı çalışmada Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumların düşük düzeyde birbiriyle

ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ghazvini ve Khajehpour (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre ana dilde derse yönelik tutum ile İngilizce dersine yönelik tutumun birbiri ile pozitif yönde etkileşimde olduğu belirlenmiştir. Buna göre ana dil dersine yönelik olumlu tutumların artması ile İngilizce öğrenmeye olumlu katkı yapmaktadır.

Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlar arttıkça İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar, İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumların arttığı sonucu Anlar (2011)'ın çalışma sonuçlarıyla farklı ve benzer olduğu görülmektedir. Nitekim Anlar (2011)'ın çalışmasında Türkçe dersi ve Sosyal Bilgiler dersine olan tutumları ilişkisel incelenmiş ve sosyal bilgiler dersine olan tutumla Türkçe dersi arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. İki çalışma arasındaki benzer yan ise kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine olan tutumlarının olumlu olmasıdır.

5.2. Öneriler

1. Hem anadil hem de yabancı dil öğrenmedeki olumlu-olumsuz durumlar ülke çapında çok daha detaylı incelenip bu doğrultuda eğitim yöneticileri, okul müdürleri ve öğretmenler dil eğitimi konusunda daha etkili programların uygulanmasına katkı yapabilir.
2. Gerek eğitimcilerin ve gerekse bağımsız araştırmacıların bulgulara yönelik çözüm stratejileri geliştirmeleri ve uygulamaya konulması dil eğitiminde başarıyı arttırabilir.
3. İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin dil eğitimi alanında hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dil eğitimi için ayrı bir bütçe ayrılabilir.
5. Özel okullarda eğitime devam eden öğrencilerin de Türkçe ve İngilizce öğretimine yönelik görüşlerinin alınması literatüre katkı sağlayabilir.
6. Konuşma ve dinleme dersleri için yabancı öğretmen istihdam edilebilir.
7. Dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için yabancı dil öğretmenlerinin yurtdışında eğitici faaliyetlere katılmaları istenebilir ve yöneticiler tarafından gerekli eğitim ortamı oluşturulabilir.

8. Okul müdürleri okullarda dil laboratuvarı kurabilir ve buraları gerekli teknolojik ekipmanlarla donatabilir.



KAYNAKLAR

- Alavi, S.M. & Kaivanpanah S. (2007), Feedback Expectancy And Efl Learners' Achievement In English, *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (2), 181-196.
- Alpar, R. (2020). *Uygulamalı İstatistik ve Geçerlilik-Güvenirlik*, 6.Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anlar, A. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Bu Derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Arıcı, A.F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (1), 300-30.
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçe'nin Anadili Olarak Edinimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Brendemoen, B. (2002), *The Turkish Dialects of Trabzon, Their Phonology and Historical Development: Volume I: Analysis*, Otto Harrossowitz Verlag, Wiesbaden.
- Calp, M. (2005). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitapevi, Konya.
- Canceran, D.J.B. and Conchita, M.T. (2018), Attitude of Grade 12 SHS Academic Tracks Students towards Speaking in English, *Journal of English as an International Language*, 13 (2-2), 219-231.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi*, MEB Yayınları, İstanbul.
- Chicoine, L. (2019). Schooling with learning: The effect of free primary education and mother tongue instruction reforms in Ethiopia, *Economics of Education Review*, 69, 94-107, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.01.002>.
- Cuartas, A. and Luis, F. (2014), Selective Use of the Mother Tongue to Enhance Students' English Learning Processes Beyond the Same Assumptions (Uso selectivo de la lengua materna para mejorar el proceso de aprendizaje del inglés

de los estudiantes Más allá de las mismas suposiciones), *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 16 (1), 137-151.

Cüceloğlu, D. (2019). *Geliştiren Anne-Baba*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelebi, M. (2008). *Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*, Akademik Bilişim, (2-4 Şubat), İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demir, E. (2018). *Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. Sınıf) Hazırlık Etkinliklerinin Uygulanma Durumları Ve Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

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

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 6. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2014), *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, 8. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Doğan, C. (2012), *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007), *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed.: Ahmet Doğanay), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Domilescu, G. and Lungoc, C.S. (2019). Strengthening European Identity by Promoting Multilingualism in Education, *Journal of Educational Sciences*, 20 (2), 57-65, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244694.pdf>

Duymuş K. (2017), *Ne Yapmalı? Yaşamsal Bir Dil ve Adalet*, İstanbul: Tanba Kitap.

Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 287-310.

Erdem, İ. (2016), Yabancılarla Türkçe eğitimiyle ilgili bir kaynakça denemesi, *Turkish Studies*, 4 (3), 888-937.

- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Feyzi, Ö. (2011), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Foucault M. (2015), *Büyük Yabancı: Dil, Delilik ve Edebiyat Üstüne Konuşmalar*, 1. Baskı, Çev: Savaş Kılıç, İstanbul: Metis Yayınları.
- Fox, R., Corretjer, O. and Webb, K. (2019). Benefits of Foreign Language Learning and Bilingualism: An Analysis of Published Empirical Research 2012-2019, *Foreign Language Annals*, 52 (4), 699-726, <http://dx.doi.org/10.1111/flan.12424>.
- Ghazvini, S.D. and Khajehpour, M. (2011), Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.
- Go S., Byron B. Medriano, Ramon S., Jr. Dela Cruz, Sonny Boy C., Deran, Jerry James C., Alieto, Ericson O., Abdon, Marites M., Rillo, Richard M.; Lucas, Irene Rochelle G. (2020). Cognition toward the Mother Tongue, Attitude toward English, Chavacano, and Filipino: A Structural Equation Modeling Approach with Bootstrap Analysis, *Asian ESP Journal*, 16 (1-2), 5-28.
- Gömlüksiz, M.N. ve Kılınç, H.H. (2014), Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 43-60.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hengirmen, M. (2006), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Ankara: Engin Yayın Evi.
- İlter, İ. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Başarıya Etkisi, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 5-8 Ekim, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İsaoğlu, Y. ve Emir, S.E. (2020), Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Motivasyonlarını Azaltan Faktörler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (3), 1438-1447.

- İşcan, A. (2011), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı, *Turkish Studies*, 6 (1), 1317-1322.
- Karasar, N. (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 25. Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kavcar, C. (2007), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 294-307.
- Kazazoğlu, S. (2014), Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşim: Second Life örneği, *Dil Dergisi*, (164), 39-51.
- Kees, B. (2014), The Effectiveness of Early Foreign Language Learning in the Netherlands, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (3), 409-418.
- Keller, S.D., Fleckenstein, J., Krüger, M., Köller, O., and Rupp, A.A. (2020), English writing skills of students in upper secondary education: Results from an empirical study in Switzerland and Germany, *Journal of Second Language Writing*, 48, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100700>.
- Kırkkılıç, A. (2001), *İlk Okuma-Yazma ve Türkçe Öğretimi*, Bakanlar Matbaacılık, Erzurum.
- Kooy M. and Hulshof H. (2010), Teacher Preparation in Mother Tongue Education, *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 738-743, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00679-5>.
- Kozikoğlu, İ. ve Kanat, F. (2018), Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Katılım Durumlarının İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve İngilizce Konuşma Kaygısına Göre Yordanması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1643-1652.
- Li, C. (2020), A Positive Psychology Perspective on Chinese EFL Students' Trait Emotional Intelligence, Foreign Language Enjoyment and EFL Learning Achievement, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41 (3), 246-263.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı(ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar)* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Onursal, İ. (2006). Dil Bilimlerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Dilbilim Dersleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-95.
- Öner, G. (2008). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öz, İ. (2017). *Çocuk ve Kişilik*, İstanbul: Martı Yayınevi.
- Özdemirkan, G. (2018), Neden Yabancı Dil Öğrenemiyoruz ?, *Arasta Dergisi*, 26 Ekim tarihli köşe yazısı, <https://www.arastadergisi.com/neden-yabanci-dil-ogrenmiyoruz-gokhan-ozdemirkan.html>
- Palane, N.M. and Howie, S. (2019), A Comparison of Higher-Order Reading Comprehension Performance for Different Language of Instruction Models in South African Primary Schools, *Perspectives in Education*, 37 (1), 43-57.
- Peng HH., Lin YT., and Wu TL. (2019) The Effects of Virtual Learning Environment on High School Students' English Learning Performance and Attitude. In: Rønningsbakk L., Wu TT., Sandnes F., Huang YM. (eds) Innovative Technologies and Learning. ICITL 2019. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 11937. Springer, Cham, 815-824, https://doi.org/10.1007/978-3-030-35343-8_85.
- Sağır, M. (2002), *İlkokullarda Türkçe Dilbilgisi Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sahragard R., and Alimorad Z. (2013) Demotivating Factors Affecting Iranian High School Students' English Learning. In: Cortazzi M., Jin L. (eds) *Researching Cultures of Learning*. Palgrave Macmillan, London, 308-327, https://doi.org/10.1057/9781137296344_16.
- Shee, N. K. (2018), Karen Education Department's multilingual education for language maintenance, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.07.007> (22.03.2020).
- Solak, E. (2013), Finlandiya Ve Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 296-301

- Sönmez, V. (2004), *Dizgeli Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Suna, Y. ve Çelebi M. D. (2013), Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme- Öğretme Problemlerine İlişkin Yapılan Çalışmaları Derlenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 31-48.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Experimental Designs using ANOVA*. Belmont, CA: Duxbury.
- Tosun, C. (2006), *Yabancı Dille Eğitim Sorunu*, Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi, 2 (1), 1-15.
- Tuncer, M. ve Akmençe, A.E. (2018), Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Durumları, *Electronic Journal of Education Sciences*, 7 (14), 197-207
- Uzun, Y. (2020), Anxiety Levels of Students about Speaking Their Mother Tongue and a Foreign Language--A Case from Bosnia-Herzegovina, *Journal of Educational Issues*, 6 (1), 43-57.
- Ünalın, Ş. (2001). Türkçe öğretimi. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Woschitz J. (2019), Language in and out of society: Converging critiques of the Labovian paradigm, *Language & Communication*, 64, 53-67, <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.009>.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları ile Bu Derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yun, H. (2016), *Reorienting Tibetan High School Students’ English Language Learning*. In: Liyanage I., Nima B. (eds) *Multi disciplinary Research Perspectives in Education*. Sense Publishers, Rotterdam, 27-36, https://doi.org/10.1007/978-94-6300-615-6_4.

Zhang, Q.M. and Kim T.Y. (2013), Cross-grade analysis of Chinese students' English learning motivation: a mixed-methods study, *Asia Pacific Education Review*, 14, 615-627.



EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

ANKET

Cinsiyet

Erkek

Kız

Yaş

15

16

17

18

Öğrencinin İngilizce Öğrenmeye Başladığı Dönem

Anaokulu

İlköğretim

Ortaöğretim

Lise

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İngilizceyi öğrenmeyi çok isterim.					
İngilizce sözcükler bende merak uyandırır.					
İngilizce bilmek geleceğim için önemlidir.					
İngilizce ders saatlerinin artmasını isterim.					
İngilizceyi akıcı olarak konuşmak isterim.					
İngilizce eğlenceli bir derstir.					
İngilizce kitap okumaktan hoşlanırım.					
İleride İngilizceyle ilişkili bir meslek seçmek isterim.					
İngilizce öğrenmeye zaman ayırırım.					
İngilizce öğretmenimle İngilizce konuşmak isterim.					
İngilizce dersindeki oyun aktiviteleri ilgimi çeker.					
İngilizce dersine çalışmaktan hoşlanırım.					
İngilizce-Türkçe sözlükleri incelemek hoşuma gider.					
İngilizce dersine sadece okuldaki İngilizce dersini geçmek için çalışırım.					
İngilizce dersinde Türkçe açıklamalar yapılmadıkça konuyu anlamakta zorluk çekerim.					
İngilizce dersindeki konuların azaltılmasını isterim.					
İngilizce dersinde canım sıkılır.					
İngilizce ders kitabındaki okuma-anlama sorularını yanıtlamayı sevmem.					
İngilizce sınavlarından çekinirim.					
İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.					
İngilizce müzik dinlemekten hoşlanmam.					
İngilizce öğrenmek için çaba göstermem.					
İngilizce filmlerden hoşlanmam.					
İngilizce dersi ilgimi çekmez.					
İngilizce benim için zaman kaybıdır.					
Çevremde İngilizce konuşulması beni rahatsız eder.					
İngilizce dersinde öğrendiklerim günlük hayatta işime yaramaz.					

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
İleride Türkçeyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.					
Türkçe dersiyile ilgili her şey ilgimi çeker					
Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
Boş zamanlarımda Türkçe dersiyile ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim					
Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.					
Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					
Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından memnun olurum.					
Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılsa mutlu olurum.					
İleride Türkçeyle ilişkisi en az olan bir meslek seçmek isterim.					
Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
Türkçe dersinden çekinirim.					
Türkçe dersine, sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan çekinirim.					
Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.					

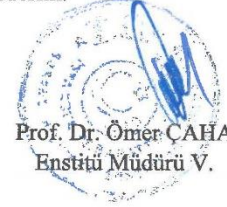
Sayı : 34555043-044-5333
Konu : Araştırma İzni Hk. (Bekir ŞİŞMEN)

29/11/2019

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı 501518088 numaralı öğrencisi Bekir ŞİŞMEN'in, EYD 500 Yüksek Lisans Tez konusu "*Lise Öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce Öğretimine İlişkin Görüşleri*" olarak belirlenmiştir.

Gerekli izinlerin verilmesini saygılarımla arz/rica ederim.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü V.

Evrak Doğrulama İçin : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/NDA9LB>

Adres :Halkah Caddesi No: 2 Küçükçekirnece/İstanbul
Telefon No : 4449798 Faks No: 2126938229
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : İdris SOYLU
Unvan : Uzman Yardımcısı
Tel : 2126929842



Ek 2: Araştırma İzin Yazıları



T.C.
HİZAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :30901907-~~903~~-E.-~~02~~ 17
Konu: Tezli Yüksek Lisans Çalışması

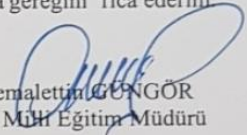
<...> 15.01.2020

LİSE MÜDÜRLÜKLERİNE
HİZAN

İlgi : 15/01/2020 tarihli dilekçe.

Müdürlüğümüze bağlı Hizan Said Nuri Anadolu İmam Hatip Lisesinde İngilizce öğretmenini olarak görev yapan Bekir ŞİŞMEN Türkçe ve İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri üzerine tezli yüksek lisans yapmaktadır. Araştırma konusu ile ilgili çalışmayı İlçemiz genelindeki Liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulamak için izin talebinde bulunmuştur. Adı geçen öğretmenin kendi derslerini ve diğer okulların eğitim öğretimini aksatmaması şartıyla dilekçesinde belirttiği çalışmayı yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda gereğini rica ederim


Cemalettin GÜNGÖR
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
1-Dilekçe (1 Adet)

Bedüzzaman Said Nursi Cad. Hükümet Konağı Kat:4 Hizan/BİTLİS
Elektronik Ağ: <http://hizan.meb.gov.tr>
e-posta: hizan13@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İ.ÇAKMAK Şef
Tel: (0 434) 611 20 97 – 611 21 45
Faks: (0 434) 611 21 78

Re: Anket izin isteği

11.08.2020 Sal 15:26 tarihinde yanıtladınız



Özcan Demirel <[redacted]>
11.08.2020 Sal 15:24
Kime: Siz



11 Ağu 2020 Sal, saat 15:12 tarihinde bekir şişmen <[redacted]> şunu yazdı:

Sayın hocam, lise öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe öğretimine yönelik görüşleri üzerine tez yazmaktayım müsaadeniz ile Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği anketini kullanmak istiyorum.

Saygılar sunarım.

Bekir şişmen

Bekir

Kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim

Özcan Demirel

--

Prof. Özcan Demirel
Emeritus Professor

Re: Anket izin onayı

11.08.2020 Sal 14:15 tarihinde yanıtladınız



Semin Kazazoğlu <[redacted]>
11.08.2020 Sal 14:13
Kime: Siz



Merhaba,

Anketimi kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Best,

11 Ağu 2020 Sal, saat 14:09 tarihinde bekir şişmen <[redacted]> şunu yazdı:

Sayın hocam, Lise öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe öğretimine yönelik görüşleri üzerine tez yazmaktayım. Müsaadeniz ile "İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğini" kullanmak istiyorum.

Saygılarımı sunarım.

--

Asst.Prof.Dr. Semir KAZAZOğLU
Yıldız Technical University
ELT Department

Ek 3: Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/12/2020-E.3656



Sayı : 20292139-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Bekir ŞİŞMEN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kurulumuz 27.11.2020 tarihinde toplanarak, "Lise Öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce Öğretimine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek: 3-Bekir ŞİŞMEN (2 sayfa)

09/12/2020 Yeminli Katip

: Zeyneb Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 09/12/2020 11:04


Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/NDESC2>
Adres : Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ
Unvan : Yeminli Katip
Tel : 2126929606



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması {VALURL} adresinden yapılabilir.

27.11.2020 tarihli ve 2020/11 sayılı Etik Kurulu kararı ekidir.

 İstanbul Zaim Üniversitesi	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU	
ARAŞTIRMA ETİK KURUL ONAY FORMU		
Tarih:	27.11.2020	
Sayı:	2020/11	
Ekler:	EK 1: Başvuru Dilekçesi EK 2: Etik Davranış Beyan Formu EK 3: Etik Kurul Başvuru Formu EK 4: Anketler (3 sayfa) EK 5: Ayrıntılandırılmış Onam Formu	
Yer:	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü	
İlgi:	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26.10.2020 tarihli ve 6087 sayılı yazısı	
Katılımcılar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prof. Dr. Nasuh USLU Kurul Başkanı/ Rektör Yardımcısı 2. Prof. Dr. Ali GÜNEŞ Kurul Başkan V./ Müdür V. 3. Prof. Dr. Mustafa ATEŞ Üye/Dekan V. 4. Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ Üye/Dekan V. 5. Prof. Dr. Kadir CANATAN Üye/Öğretim Üyesi 6. Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU Üye/Öğretim Üyesi 7. Bilal ŞAMAT Üye/Raportör 	
Planlanan araştırma önerisi özeti aşağıdaki gibidir.		
Araştırmanın Niteliği:	Yüksek Lisans Tezi	
Araştırmanın Başlığı:	Lise Öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce Öğretimine İlişkin Görüşleri	
Araştırmacılar ve adres bilgisi:	Bekir ŞİŞMEN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, [REDACTED] Danışman; Doç. Dr. Bilal YILDIRIM, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.	
Araştırmanın Süresi (ay):	6 Ay	
Araştırmanın Amacı:	Lise Öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce Öğretimine İlişkin Görüşleri incelemektir.	
Araştırma Etiği:	Araştırmaya kurum izni ve gerekiyorsa veli/vasi izni alındıktan sonra başlanılacaktır. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışmanın bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçladığı, çalışma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı, çalışmanın sonuçlarının katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacağı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, cevapların tamamen gizli tutulacağı, çalışmaya katılanların kimliklerini açık edici davranışlardan kaçınılacağı ve çalışmaya katılanların katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeleri durumunda istedikleri zaman katılımlarını sona erdirebilecekleri bilgileri uygulanacak anketlerin başında yer almaktadır.	

27.11.2020 tarihli ve 2020/11 sayılı Etik Kurulu kararı ekidir.

Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (adları) ve Kaynakları:	1- Demografik Bilgi Formu Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 2-Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, 6. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık. 4-İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi, Eğitim ve Bilim, 38 (170), ss. 294-307
Araştırmaya Katılacak Örneklem Sayısı, Örneklem Nereden ve Nasıl Seçileceği:	Araştırmaya katılacak örneklem 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bitlis ili Hizan ilçesindeki liselerde eğitime devam eden 300 ile 400 arasında öğrenciden seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilecektir.
Uygulamanın veya Ölçeklerin Doldurma Süresi	10-20 dk.
KARAR	ARAŞTIRMA İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİNİN ETİK DURUŞUNA AYKIRI DEĞİLDİR.

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Tarih: 27/11/2020

Sayı: 2020/11

İlgi: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 26.10.2020 tarihli ve 6087 sayılı yazısı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

e-imzalıdır
Başkan
Prof. Dr. Nasuh USLU

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Mustafa ATEŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Kadir CANATAN

e-imzalıdır
Üye
Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU

e-imzalıdır
Üye
Av. Bilal ŞAMAT

ÖZGEÇMİŞ

Bekir ŞİŞMEN

Adres:Tatvan/Bitlis

A.EĞİTİM

Yüksek Lisans :İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Yönetim Bölümü

Lisans :Ondokuz Mayıs Üniversitesi/İngilizce Öğretmenliği

B.MESLEKİ DENEYİM

2012-2019 :Özel Okullar/İngilizce Öğretmeni

2019-..... :Hizan Said Nursi Anadolu İmam Hatip Lisesi/İngilizce Öğretmeni

C.YAYINLARI

2020 Eylül :Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Sempozyumu(USVES)