

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Zamira CHARYYEVA

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir 2020

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Zamira CHARYYEVA

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Zamira CHARYYEVA

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2020

Danışman: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2018–2019 öğretim yılında Eskişehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda eğitim gören 599 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında öncelikle öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin analizi yapıldıktan sonra ise ortaya çıkan durumlara dayalı anket formu hazırlanmıştır. Daha sonra veriler anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri ve İngilizce öğrenimlerindeki karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri yüzde (%) ve frekans (f) değerleri ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrenciler İngilizcenin küresel bir dil olduğunu bu yüzden öğrenilmesinin iletişim, seyahat ve gelecekte mesleki yeterlilik için gerekli olduğunu belirtmektedirler. Ancak öğrencilerin İngilizce kelimelerin telaffuzunda ve Türkçe anlamlarının hatırlanmasında zorluklar yaşadığı, ödevlerinin yetersiz ve sıkıcı olduğu, ders için gerekli araç-gereçlerin, etkinliklerin olmadığı ve ders saatlerinin yetersiz olduğu öne çıkan sorunlar arasında görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, İngilizce Öğrenimi, Öğrenci.

ABSTRACT

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS ON ENGLISH EDUCATION

Zamira CHARYYEVA

Classroom Teaching Program/ Department of Primary Education

Anadolu University Graduate of Education Sciences

September 2020

Danışman: Doç. Dr.Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

This research was conducted to determine the problems faced by primary school 4th grade students in learning English. The research was carried out with mixed method. The universe of the research consisted of 599 students studying in official primary schools affiliated to Eskişehir Province Directorate of National Education in the academic year of 2018-2019. In collecting the data of the research, interviews were made with the students first. After analyzing the interviews, a questionnaire form based on the emerging situations was prepared. Then the data were collected through a questionnaire.

Content analysis was used in the analysis of the qualitative data collected in the study. Students' personal information and their views on the problems they encounter in their English learning were analyzed with percentage (%) and frequency (f) values.

As a result of the research, the students stated that English is a global language and therefore learning is essential for communication, travel and future professional competence. However, it is seen that students have difficulties in the pronunciation of English words and remembering their Turkish meanings, their homework is inadequate and boring, there are no materials and activities required for the lesson, and the lesson hours are insufficient.

Key Words: Primary school, Learning English, Student.

ÖNSÖZ

Tez çalışmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam sayın Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a, ilgisini ve önerilerini göstermekten kaçınmayan değerli hocalarım, Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih ÇİĞERCİ'ye, Öğr.Gör. İbrahim GÜRGEN'e, Araş.Gör. Ecmel YAŞAR'a, Araş. Gör. Arzu Pekgöz ÇEVİKER'e ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği bölümündeki tüm hocalarıma sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmalarım boyunca yardımını hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Mehmet GÜNGÖR'e ve maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan aileme de sonsuz teşekkür ederim.

Zamira CHARYYEVA

Eskişehir, 2020

11/092020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Zamira CHARYYEVA

(Öğrencinin Adı Soyadı)

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Dil ve yabancı dil	7
2.1.2. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi	10

2.1.2.1. Cumhuriyetten önceki dönem	10
2.1.2.2. Cumhuriyet dönemi	12
2.1.3. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler	13
2.1.3.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar translation method)....	14
2.1.3.2. Dolaysız yöntem (The direct method)	15
2.1.3.3. İşitsel – dilsel yöntem (Audio-lingualism)	16
2.1.3.4. İletişimsel dil yöntemi	17
2.1.3.5. Sessiz yol (The silent way)	17
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar	18
2.2.1. Bilişsel kod öğrenme yaklaşımı (Cognitive-code learning approach)	18
2.2.2. Doğal yaklaşım (The natural approach)	19
2.2.3. Sözcüksel yaklaşım (Lexical approach)	20
2.3. Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin İlkokuldaki Yeri ve Önemi	21
2.4. Avrupa’da ve Türkiye’de İlköğretimde Yabancı Dil Öğretim Programları	23
2.4.1. Avrupa’da yabancı dil öğretimi	23
2.4.2. Türkiye’de yabancı dil öğretim	26
2.5. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretim Programları ve Gelişimi	30
2.6. İlgili Araştırmalar	35
2.6.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	35
2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	38
3. YÖNTEM	41

3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	41
3.3. Katılımcılar	42
3.4. Veri Toplama Araçları	44
3.4.1. Kişisel bilgi formu	44
3.4.2. Görüşme	44
3.4.3. Anket	45
3.5. Verilerin Çözümlemesi	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. İlkokulda İngilizce Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin nitel Bulgular	47
4.1.1.İngilizce dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri	58
4.2. İlkokulda İngilizce Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Nicel Bulgular	66
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
5.1. Sonuç	79
5.2. Tartışma	81
5.3. Öneriler	85
KAYNAKÇA	86
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGE DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. 1924-1960 Yıllarında Türkiye’de öğretilen yabancı diller	12
Çizelge 2.2. Cumhuriyetten önce ve sonra Türkiye’deki yabancı dil değişimi	13
Çizelge 2.3. Avrupa’daki öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye başladıkları yaş düzeyi	25
Çizelge 2.4. 1997 programa göre ilköğretim okullarında İngilizce ders saatinin dağılımı	28
Çizelge 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular	42
Çizelge 4.1. İngilizce öğrenirken öğretmenimizin Türkçe açıklamalar yapması öğrenme sürecimi yavaşlatıyor	66
Çizelge 4.2. İngilizce dersinde sadece öğretmenin aktif olması beni rahatsız ediyor	67
Çizelge 4.3. İngilizce kelimelerin söylenmesi bana zor geliyor	67
Çizelge 4.4. İngilizce az sözcük bilmem öğrenmemi olumsuz etkiliyor	68
Çizelge 4.5. İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması öğrenmemi olumsuz etkiliyor .	68
Çizelge 4.6. İngilizce ile ilgili test çözerken zorlanıyorum	69
Çizelge 4.7. İngilizceyi günlük yaşamımda (film izleme, kitap okuma vb.) kullanamıyorum	69
Çizelge 4.8. İngilizce metinleri anlamakta zorlanıyorum	70
Çizelge 4.9. Dilbilgisi kuralları Türkçeden farklı olduğu için İngilizce öğrenmek bana zor geliyor	70
Çizelge 4.10. Derste sadece yazı yazdığımız için İngilizce bana sıkıcı geliyor	71

Çizelge 4.11. İngilizce kelimeleri ve kuralları ezberlerken zorlanıyorum	71
Çizelge 4.12. Bazı İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını hatırlamakta zorlanıyorum	72
Çizelge 4.13. İngilizce ders kitaplarında Türkçe açıklamalar olmadığı için anlamada zorlanıyorum	72
Çizelge 4.14. Okuldaki İngilizce ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum	73
Çizelge 4.15. İngilizce dersinde verilen ev ödevlerini kolayca yapabiliyorum	73
Çizelge 4.16. İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikler bana yetersiz geliyor	74
Çizelge 4.17. Ev ödevlerini yaparken mutlaka birinden destek alıyorum	74
Çizelge 4.18. İngilizce kelimelerin anlamlarını çabuk unutuyorum	75
Çizelge 4.19. İngilizce dersini sadece okuma ve yazma ile işlemek bana sıkıcı geliyor	75
Çizelge 4.20. İngilizce ders kitaplarının etkinlikler açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum	76
Çizelge 4.21. İngilizcenin ezbere dayalı bir ders olması öğrenme sürecimi güçleştiriyor	76
Çizelge 4.22. İngilizce dersine giren öğretmenlerin ana dilinin İngilizce olmaması benim için bir sorundur	77
Çizelge 4.23. İngilizce dersinin oyunlarla öğretilmesi öğrenmemi olumlu etkiliyor	77
Çizelge 4.24. Okulda açılan İngilizce kurslara alınan öğrenci sayısının az olması öğrenme sürecimi güçleştiriyor	78
Çizelge 4.25. İngilizce öğretmenimin olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi derse olan isteğimi olumsuz etkiliyor	78

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Dil Öğrenme Düzeyleri ..	29
Şekil 3.1. Keşfedici karma yöntem	41
Şekil 4.1. Nitel Bulgular	47
Şekil 4.2. İngilizce Öğrenmenin Önemi	47
Şekil 4.3. İngilizce dersinin öğrenme süreci	50
Şekil 4.4. Öğrencilerin günlük hayatta İngilizce kullanımı	56

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference)
GTM	: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar –Translation Method)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö.G.	: Öğrenci Görüşmesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Türk Eğitim Derneği

1.GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın önemine, araştırmanın amacına ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim insanoğluluyla birlikte hep var olmuştur ve var olmaya da devam edecektir. Eğitim, bugünkü anlamına ve düzeyine gelene kadar pek çok değişim geçirmiştir. İnsanoğlu, bu dünyada hayatını sürdürdükçe, eğitim önemini ve varlığını sürdürecektir (Özmen ve Ekiz, 2013).

Eğitim, Türk Dil Kurumu elektronik sözlüğünde (2019) “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme etkinliği” olarak belirtilmiştir.

Eğitim, insan hayatında çok önemli yere sahiptir. Bireylere iyi bir gelecek kazandırır, bireyin topluma yararlı olmasını ve daha kaliteli yaşam standartlarına sahip olmasını sağlar. İyi bir eğitim kişilerde yeni ilgi alanlarının gelişmesine yardım ederek hayatı daha anlamlı ve başarılı kılar. Yine eğitim insanlara karşı daha hoşgörülü olmayı, sevgiyi ve saygıyı öğretirken yine geçmişi öğreterek, geleceği daha iyi şekillendirebilmeyi sağlar. Karşılaştığı sorunlarla baş edebilmeyi, daha yaratıcı fikirlerle, icatlarla ortaya çıkabilmeyi, insanın kendisini daha iyi tanımasını sağlar.

Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını sürdürebilecek ölçü ve nitelikte değer üretme, var olan değerlerin aşınmasını önleme, eski ve yeni değerleri bağdaştırma sorumluluğu taşımaktadır (Varış, 2008). Bir topluluk içinde bulunan her birey, özellikle gereksinimlerini karşılamak için çevre ile işbirliği kurarak öğrenmeyi sağlar (Ersözlü ve Aydoğan, 2009). Bireylerin işbirliği kurabilmesi için ise kişiler arası iletişim son derece önemlidir.

İnsanlar ve diğer canlılar hayatta kalmak için birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalmışlardır. İlk insanlar, konuşmaya anlamsız sesler çıkartarak başlamışlardır. Bireyler arasında iletişim sağlamanın en gelişmiş aracı olan dilin ne olduğu, nasıl icra edildiği ile ilgili tanımlar ve kuramlar ortaya çıkmıştır. İnsanlar arasında iletişim kurmakta en etkili araç olan dil, insanoğlunun var olmasının bir gerekçesidir (Roucek, 1968). Sapir’e (1921) göre ise sadece insana özgü olan dil, duyguların, düşüncelerin ve isteklerin içgüdüsel olmaksızın istençle üretilmiş semboller kullanarak iletilmesini sağlayan bir sistemdir.

Ergin (2009, s.3) dille ilgili “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” ifadelerini kullanmıştır.

Dil, insanın ihtiyaçlarını karşılayacak özelliktedir. Toplumda insanların etkili bir iletişim kurabilmeleri ortak dili iyi konuşabilmelerine bağlıdır. Küreselleşen dünyada kültürler arası iletişimin sağlanmasıyla dünyada konuşulan farklı diller gün yüzüne çıkmış, insanlar bu dilleri merak edip öğrenmeye başlamışlardır. Kültürel ve ekonomik nedenler, dünyada bazı dillerin zengin dil olmasına ortam hazırlamış ve çok konuşulan diller durumuna gelmesini sağlamıştır. Bu kapsamda en çok konuşulan dillerden biri de İngilizcedir.

Toplumlar, dünyadaki gelişmeleri yakından izlemek bilimde ilerlemek ve ekonomik yönden daha iyi bir durumda olmak için özellikle İngilizce öğrenmek istemektedirler. Günümüz gerçeği; bilimde, dünya siyasetinde, turizmde, eğitimde ve sanatta İngilizcenin öğrenilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Tarihte ana dili İngilizce olan devletlerin siyasi, ekonomi ve askeri yönden güçlü olması İngilizcenin dünya üzerinde bu kadar önemli hale gelmesine ortam hazırlamıştır (Canbulat ve İşgören, 2005). İngilizce, günümüzde aynı zamanda bilimin, ticaretin, denizciliğin, havacılığın, uluslararası iletişimin, diplomasinin, sinema sektörünün ve internetin dili olmuştur. Bugünkü internet üzerindeki bilgilerin yüzde 40'nın İngilizce olduğu tahmin edilmektedir (Bozkurt, 2000). İnsanlık tarihinin bilinen dönemlerinde, ilk defa bir dil kendine bu kadar çok kullanıcı ve yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Bu sebeple bazı ülkelerde, İngilizce ana dil ve ikinci dil (ESL) olarak kullanılırken, ülkemizin de içinde bulunduğu pek çok ülkede de İngilizce, yabancı dil (EFL) olarak kullanılmakta ve okullarda zorunlu ders olarak verilmektedir.

Her yaş grubuna göre hazırlanan yabancı dil öğretim programlarının başarılı olabilmesi, ilk olarak programın amaçlarının eğitsel ilkelere uygun olarak belirlenmesine ve bu bağlamda bir öğretimin yapılmasına bağlıdır (Agullo, 2006; Doyé ve Hurrell, 1997; Tost Planet, 1997). İyi planlanmamış, gerçekçi olmayan ve yeterli altyapıya sahip olmayan öğretim programları, öğretmenleri, aileleri ve çocukları hayal kırıklığına uğratabilir (Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ilk olarak 19. yüzyıl sonlarında ortaöğretim düzeyinde okullarda öğretilmeye başlamıştır. Cumhuriyetten önce yabancı dil öğretimi,

sadece özel okullarda verilirken, Cumhuriyet döneminde ise ilk olarak resmi ortaöğretim kurumlarında, sonra da yüksek öğretimde; Almanca, Fransızca ve İngilizce dilleri yer dilleriyle gerçekleşmiştir (Demirel, 1990).

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin amacı, bireylerin eğitim ve öğretiminde dört temel beceriyi (Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma) kazandırarak, öğrenildiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2006). Türkiye’de ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında programın vizyonu şöyle belirtilmiştir.

“Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır (MEB, 2006, s. 2)”

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin bu ihtiyaçlardan hareketle farklı ülkelerle her konuda bilgi alışverişi yapabilme, ekonomik, politik, sosyal alanlarda ilişkileri yürütebilme ve bireyin kendi duygularını, düşüncelerini ifade edebilme açısından ana dilinden başka en az bir yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle, okullarda yabancı dil öğretiminin temel amacı, kültürlerarası iletişime katılabilecek faaliyetlerde bağımsız olarak ilerleyen öğrencilerin kişiliğini geliştirmektir.

Küçük yaştan itibaren öğrencilerin, yabancı dil öğrenimine ilgisi son yıllarda giderek artmaktadır. Artık erken yaşta yabancı dil eğitimini almak önemli hale gelmiştir (Gonçarova, 2013). Ancak, birçok okulda erken yaşta yabancı dil eğitiminde öğretmenler birtakım zorluklarla karşılaşmaktadırlar.

İlkokulda yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar araştırmacıların ilgili alanlarından birini oluşturmaktadır. Araştırmalara göre ilkokulda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar, çoğunlukla dilbilimcileri ve öğretmenlerle yapılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gözüyle İngilizce’ye ilişkin görüşlerinin ve bu konuda yaşanan sorunların ortaya konulmasına gereksinim duyulmuştur. Öğretmenlerin ilkokulda yabancı dil öğreniminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları bilmeleri, onlara yabancı dil öğretimi konusunda katkı

sağlayacaktır. Bu kapsamda bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders öğreniminde karşılaştığı sorunları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik görüşlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlkokulda İngilizce öğreniminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. İlkokulda İngilizce öğreniminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğrencilerin önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Post modern dünyadaki yaşamın bütün alanlarında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir gelişim ve dönüşüm görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar kendilerini hep iletişim halinde bulmaktadırlar. Bu durum bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011).

Teknolojinin gelişmesiyle beraber yabancı dil öğrenmenin önemi tartışılmaz hale gelmiştir. Dünyadaki yenilikleri izleyebilmek ve farklı ülkelerde neler yaşandığını anlayabilmek için yabancı dil bilmek önem taşımaktadır. Yaklaşık iki yüzyıl Türkiye’de de yabancı dil öğretimine önem verilmektedir. Zaman ilerledikçe ve eğitim politikalarının da etkisiyle, yabancı dil öğretimi farklı yollardan geçmiş ve yabancı dil öğrenme önemli hale gelmiştir. Ülkemizde yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılmış araştırmalar, erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların yetersiz kaldığını göstermektedir. (Atlı,2008; Elkılıç ve Akça, 2008; Erdoğan, 2005; Küçük 2008; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009; Gök Çatal, Şahin ve Çelik, 2018; Güngör Aytar ve Öğretir, 2008; İlder ve Suhendan, 2007; Karcı ve Akar Vural, 2011).

Yapılan literatür taraması sonucu elde edilen bilgilere göre Türkiye’de öğrenme öğretme sürecinde yabancı dil ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerle

yapıldığı görülmektedir (İlter ve Er, 2007; Özer ve Korkmaz, 2016; Unal ve İlhan, 2017; Arı, 2013; Büyükduman 2015).

Ülkemizde yabancı dil ile ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen ilkokul öğrencilerinin İngilizceye ilişkin görüşleri ve bu dersin öğreniminde karşılaştığı sorunlarla ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde ne tür sorunlarla karşılaştığını inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırma, literatürde daha önce yeterince incelenmemiş olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, yabancı dil öğrenimine ilişkin görüşlerini ve karşılaştığı sorunların neler olduğunun yanıtını vermeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle söz konusu araştırma, alanında önemli bir boşluğu doldurma niteliği taşımaktadır.

Çalışmanın önemini artıran diğer bir unsur ise; literatürdeki diğer çalışmaların aksine ilkokulda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları öğrenci perspektifinden değerlendirmeye almış olmasıdır. İlgili literatürde sıkça karşılaştığımız eğitimci bakış açısını baz alarak yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmaların (Özer ve Korkmaz, 2016; İlter ve Er, 2007; Çetintaş, 2010; Unal ve İlhan, 2017; Arı, 2013; Akasha, 2013; Rababah, 2002; Reddy,2012; Büyükduman 2015; Sayde, 2016; Duarte, 2015) çokluğunun yanında, bu çalışmanın öğrenci eksenli olması, araştırmanın literatür açısından önemini arttırmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. 2018-2019 eğitim – öğretim yılında Eskişehir ilinde ilkokullarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma İngilizce öğreniminin sorunları ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Ana dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (TDK, 2020)

Yabancı dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK, 2020)

İngilizce: Hint-Avrupa dil ailesinden, İngiltere’de, biraz farklı biçimiyle Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve İngiliz uygarlığını benimsemiş olan ülkelerde kullanılan dil, İngiliz İngilizcesi (TDK, 2020)

İngilizce öğretim programı: Öğretilmesi istenilen İngilizce dersine yönelik, konular, amaçlar, yönergeler ve ders gereçleri ile sıralı olarak düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan kılavuz (TDK, 2020)

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ve yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1.Dil ve yabancı dil

Bireylerin birbirleri ile anlaşabilmesi ve iletişim kurabilmesi için toplumlar ortak bir dil oluşturmuşlardır. Bireyler, doğumlarıyla birlikte çevreleri ile iletişim kurmak, çevrelerinde gelişen durumları, olayları ve olguları anlamak; yaşadıkları toplumu tanımak ve yaşadığı toplumda birey olarak yer alabilmek amacıyla dili bir araç olarak kullanmaktadırlar (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014). Dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir görevi yerine getirmektedir. Kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplumla diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında, dilin önemli bir işlevi üstlenmiş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, dil ile toplum arasında çift yönlü bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde dilin önemli bir rolü vardır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. İnsanı, diğer canlılardan ayıran unsur, konuşma dilidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005; Vardar.1985). İnsanlar hissettikleri duygu ve düşüncelerini sözcüklerle karşısındaki insanlara aktarmaktadır. Dil, insanların duygu, düşünce ve dünya bakışını açığa çıkarmak için kullandıkları seslerden meydana gelmiş konuşma düzenidir (Saussure,1916). Dil, yalnızca iletişim kurmakla kalmaz, bununla birlikte bu iletişim sonucunda doğan kültür unsurlarının da nesilden nesle aktarılmasına olanak tanır.

Dil konusu, bugüne kadar pek çok bilim insanını, toplum bilimcilerini ve bilhassa son yıllarda dilbilimcileri düşündüren bir konudur (Demirel, 2003). Modern dilbilimin babası olarak bilinen Saussur'e (1916) göre dil ayrı ayrı göstergelerden oluşan kendi kendine yeterli ve bağımsız bir sistemdir. Sapir (1929) ve Whorf (1940) dilin yaşamın gerçekliğini anlayabilmede insana kılavuzluk eden bir faktör olduğunu söylemişlerdir. Yaşadığımız toplumun özellikleri, gelenekleri ve görenekleri, dünya bakışı, hayat

felsefesi, inançları, eğitim ve sanata olan katkıları o toplumun diline yansır. Piaget (1979)'e göre dil, “Düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşmasıyla ortaya çıkan bir üründür. Düşünce dilden önce oluşmaktadır; ancak, düşüncenin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasına yardımcı olmaktadır” (Akt. Savaş, 2006, s. 31).

Dil, düşünmeyle beraber, muhakeme, bellek, sorun çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Bununla beraber bilhassa insanların sosyal yaşamları için bir zorunluluktur. Bir başka deyişle dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendine özgü kuralları olan ve sadece bu kuralların çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen bir zamanda atılmış gizli bir antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur (Bircan, 2013).

Dil, tüm zihinsel süreçlerimiz ile ayrılmaz bir biçimde iç içedir. Düşünmek, kavramak, hatırlamak, algılamak, dikkatini yöneltmek vb. tüm zihinsel etkinlikler de dil söz konusudur. Dil ve zihin birbirlerine paralel gelişmektedirler. Bu sebeple çocukların dil gelişimleri onların tüm zihinsel gelişimlerini desteklemektedir. Bebekler, içerisine doğdukları ortamda konuşulan dili edinme potansiyeline sahiptirler. Tüm dünyadaki bebekler doğduklarından itibaren tüm sesleri çıkarabilme yeteneğine sahipken, zaman içerisinde yalnızca etraflarında konuşulan dildeki sesleri tekrar eder hale gelirler. İşte bu noktada, farklı dil girdilerine maruz kalan bebekler farklı dilleri edinmeye başlarlar (Gürbulut, 2015).

İnsanlarda olduğu gibi, diğer canlılar da kendi aralarında iletişim kurabilmelerine rağmen, dil öğrenmede insanlar kadar başarılı olamamaktadırlar. Canlılar arasında en gelişmiş iletişim modeli olan dil, her şeyden önce insana özgüdür. İnsanların hayatı yaşamada temel aracı ve aslında hayatı algılama esasları dildir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik dil ile gelişmiş bir iletişim kurabilmeleridir.

İnsan, var olduğundan bu yana dil her zaman kullanılagelmiştir. Her bir toplumun bireyleri kendi aralarında iletişimi dil aracılığı ile gerçekleştirmektedirler (Demirel, 1987). İnsanlar doğduğu ve büyüdüğü çevrede konuşulan dili edinirler ve buna ana dil denir. Dilbilimcileri tarafından ana dil, bireyin içinde doğup büyüdüğü ailesi ya da bulunduğu toplum çevresinde ilk edindiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin çocukluktan itibaren tanıştığı ilk dil ana dilidir ve insanlar o dili öğrenmezler, edinirler (Vardar, 1988). Akarsu (1984) dil aracılığıyla insanların yaşadığı çağ ve geçmiş arasında

bir bağlantı kurabildiğini ve ana dil sayesinde kuşakların her kültüre özgü kültürel mirasını geleceğe aktardığını belirtmiştir.

Ana dil ilk başta aileden ve sosyal çevreden öğrenilir. Çocuklar, ana dillerini duyarak ve yaşayarak öğrenirler (Demirel, 1987). Ana dil insana özgü, belli bir kültürün bir parçasıdır. Her milletin ve her kültürün ana dili farklıdır. O kendi içerisinde her bir topluma ait olan simgedir.

Ana dilini iyi bilmek, bireylerin gelecekte öğrenmek isteyeceği herhangi bir yabancı dili iyi öğrenmesine olanak sağlayacaktır. Yabancı dile sahip olan birey öğrendiği dile ileri düzeyde sahip olmasına rağmen o birey ilk ana diliyle düşünür. Duyduğu veya gördüğü bilgilerin anlamlarını beyinde ilk olarak ana diline çevirir. Düşüncelerini veya söylemek istediği kavramları ana dilinde düşünür, sonra yabancı dile çevirerek anlatır. Ana dilini iyi bilen bireyler yabancı dili de iyi öğrenirler (Demirken, 2008, s. 32). Başka bir ifade ile herhangi bir yabancı dili öğrenmenin ilk basamağı ana dilini iyi bilmek ile başlar.

Dil edinimi, bebek dünyaya gelmeden önce başlar. Dil ediniminde en önemli aşama “anlama”nın gelişmesidir. Genellikle bebeklerin anlamaları konuşmalarından 6 ay kadar ileridedir. Dolayısıyla, bebek 6 aylıkken hatta doğduğu andan itibaren iki farklı dile maruz bırakılabilir. Pek çok çocuk doğal bir şekilde iki dili de edinmektedir (Topbaş,2005).

Yapılan bazı araştırmalara göre ise eğer ailece yabancı dil öğrenilirse, o ailede olan çocuklar diğerlerine göre o dili erken öğrenmiş olurlar. Daha da önemlisi 8-10 yaş altı çocuklar çok çabuk yüksek düzeyde dil yeterliliğine sahip olabilmektedir. Bu nedenle bu çocukları o dilde konuşanlardan ayırt etmek neredeyse imkânsızdır (Supilov ve Aliyeva, 2017).

Erken yaşta çocukların yabancı bir dili öğrenmede gösterdikleri bu “başarı” şöyle açıklanabilir (Ayık, 2019):

- Bu yaşta çocuklar hafızasını çok iyi kullanmaktadırlar (çocuk yaşta öğrenilen şeyler kalıcı olur). Hatta küçükken öğrenilen dil becerileri, uzun süre kullanılsa bile kullanımına ihtiyaç duyulduğu anda çok hızlı bir şekilde geri kazanılır.

- Bu yaştaki çocukların ezberleme mekanizması dikkat çekicidir, o tamamen etnolojik ve psikolojik bir faktör ile ilişkilidir. Bu yaşta çocuklar, eğer yabancı dilde konuşan birisiyle karşılaşmamışlarsa eğitim sürecinde genelde öğretmenin ifadelerini taklit ederler, öğretmenlerini model alırlar.

•“Çocukların hafızası çok güçlüdür” yargısı yanlıştır. Aslında, çocukların hafıza kapasitesi yetişkinlerden daha azdır. Dolayısıyla, bir derste 7 kelimedenden fazla kelimenin verilmemesi ve dilbilgisi sürecinde bilinen sözcüklerden bilinmeyene yola çıkarak ders işlenmesi önerilmektedir.

2.1.2.Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi

Türkiye’nin dış dünya ile ilişki sağlayabilmesi açısından yabancı dili bilmek önem taşımaktadır (Demirel, 1990). Özellikle uluslararası ortak dil olan İngilizce yurt içinde, eğitimde ve bireylerin iş hayatında da maksimum avantaj sağlayan özellik olarak her zaman karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bugünkü yaşadığımız bilgi çağında, dünyadaki eğitim alanında ilerlemelerden haberdar olmak, aynı zamanda iyi ve prestijli bir işe sahip olmak ancak iyi düzeyde İngilizce bilmekle mümkündür. Bu anlamda İngilizce bütün diller arasında öncül durumda olan bir dildir (Kırkgöz, 2005). Polat’ın (2001) üniversite öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada da katılımcıların %70’ i İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi Cumhuriyetten önce ve Cumhuriyetten sonra farklı özellikler göstermiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretimine yönelik yapılan uygulamalar cumhuriyetten önceki dönemden başlanarak ele alınmıştır.

2.1.2.1.Cumhuriyetten önceki dönem

Cumhuriyetten önceki dönem 1299 yılından itibaren Atatürk’ün Cumhuriyeti ilan ettiği 1923 yıla kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde kendi içinde Tanzimat’a değin olan devre ve Tanzimat devresi olarak kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Tanzimat’a değin olan devrede Osmanlı İmparatorluğunda din esasına dayanan Sıbyan okulları ve Medreseler vardı. Bireylere ilk eğitim verilen okullar Sıbyan okullarıdır. Bu okullarda çocuklara, eğitimin yanında dini bilgiler üzerine de dersler verilirdi. Ana dil olan Türkçeye önem verilmezdi (Başgöz,1968).

Müslümanlığın önemli unsurlarından Arapçanın en önemli hale geldiği eğitim kurumları medreselerdir. Medreselerde ana dil olan Türkçeye önem verilmemiştir. Arapçanın öğretim dili olarak öne çıkması ve ana dilinden farklı ikinci dil olarak öğretilmesi medreselerde başlamıştır. Arapça yazılan kaynakların anlaşılabilmesi açısından, eğitim öğretimde Arapça dilbilgisi odaklı öğretilmiştir. Bilgili bireyleri

yetiştirmeyi hedefleyen Enderunlarda ise ana dili olan Türkçeyle beraber Arapça ve Farsça yabancı dil olarak ğretilmekteydi (Demirel, 2004).

Osmanlı Devleti'nde ilk kez yabancı dil eğitim programı Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un (1796) açılması ile başlamıştır. Bu okullarda batılı yabancı dil olarak Fransızca ğretilmekteydi. 1827'de İstanbul'da Tıphane-i Amire'de, 1863 yılında ise Mektebi Mlkiyede de ğretim programlarında yabancı dil olarak Fransızca ğretilmiştir (Soner, 2007). Yabancı dil olarak Fransızca eğitim veren ilk devlet okulu Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile beraber yabancı dil dersleri, ortaöğretimde zorunlu ders olarak programda yer almış ve Galatasaray Lisesi'nde uygulanmaya başlamıştır (Demirel, 2006). 1868'de açılan Galatasaray Lisesi lkemizde yabancı dil ğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Zaman ilerledikçe eğitim programına seçmeli ders olarak Arapça, Latince, Rumca, İtalyanca, Bulgarca, Almanca, Ermenice ve İngilizce dersleri de konulmuştur (Demirel, 1999). Amerikalıların açtığı Robert Kolejden sonra 1871'de şkdar Amerikan Kız Koleji, 1873'te İstanbul'un ilk özel lisesi olan Darşsafaka okulları açılmıştır (Soner, 2007). 1896 yılında İdadi ve Sultani adıyla devlete ait yeni ortaöğretim kurumları açılarak bu okulların ders programlarına yabancı dil bir ders olarak eklenmiştir (Demirel, 2012).

Sultn mekteplerinin en büyük hedeflerinden biri öğrencilerin yabancı dil (Fransızca, Almanca ve İngilizce) ğrenmesidir. Programda Arapça ve Farsça da bulunmaktadır. Yabancı dil eğitimi orta kademedede başlayarak lise son sınıfa kadar devam etmektedir. Fransızca zorunlu olarak Almanca ve İngilizce seçmeli olarak okutulmuştur. İstanbul Sultnsi'nde Almanca n plana çıkarken taşra Sultnlerinde Almanca muallimi bulunmakta zorluklar yaşanmıştır. En az tercih edilen dil ise İngilizce olmuştur (Gencer, 2013).

Osmanlı Devleti'nde 1908 yılında ikinci Meşrutiyet'in ilanıyla beraber okullarda yabancı dil öğretimine verilen önem giderek etkisini artırmıştır (Soner, 2007). Adım adım Cumhuriyet'in ilanına doğru ilerlerken 1908 İnkılabından sonra eğitim veren kurumlarda yabancı dil öğretilmesi ayrı bir önem kazanmış ve Fransızca zorunlu yabancı dil, Almanca ve İngilizce de isteğe bağlı seçmeli yabancı diller olarak programda yerini almıştır (Demirel, 2012). II. Meşrutiyet döneminde mevcut eğitim sorunları hakkında dergi ve gazetelerde yazılar yayınlanmıştır. Bu sorunlar içinde değinilen konulardan biri de yabancı dil eğitimi olmuş ve yazarlar bu konu hakkında çeşitli görüşlerini ifade ederek tartışmışlardır (Demirel, 2012).

Yunuszâde Ahmed Vehbi Efendi, 1910 yılında “İslâm dinine göre yabancı dil öğrenmenin yanlış bir hareket olmadığını” savunan bir yazı kaleme almıştır. Bazı insanların yabancı dil öğrenmekten kaçınmalarının temelinde “yabancı dil öğrenme konusunda dinen bir sakınca vardır” şeklindeki düşüncelerinin bulunduğunu belirten yazar, söz konusu düşüncenin yanlış olduğunu, İslam dininin yabancı dil öğrenilmesini yasaklamadığını ayet ve hadislere dayanarak açıklamıştır. Yazısının sonunda “Bir işin maksadı ne ise hüküm ona göredir” şeklindeki fıkıh kuralını hatırlatan yazara göre “ecnebi lisanını tahsilden maksat, onların kötü adetlerini benimsemek ve uygulamak değildir. Ecnebinin maârif ve sanayiini tahsil ise hadislere göre caizdir. Ecnebi felsefe ve sanatlarını tahsilden de amaç, mülk ve vatani imar ve din ve milleti ihya etmek ve yüceltmektir. Bu ise kesinlikle vaciptir. Öyle ise Allah’ın yarattıkları arasında bulunan lisan-ı ecnebiyi talim etmek dinen uygundur” (Demiryürek, 2013, s. 134) demiştir.

2.1.2.2.Cumhuriyet dönemi

1923 yılında Atatürk’ün cumhuriyeti ilan etmesiyle beraber eğitim alanında da bir devrim olmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında Tehvid-i Tedrisat kanununun çıkmasıyla Osmanlı döneminden kalan medreseler kapanıp, yerine bugünkü okullar açılmıştır (Demirel, 1987). Cumhuriyetin ilanından sonra Osmanlı döneminde öğretilen Arapça ve Farsça 1927 yılında artık öncüllüğünü kaybetmiştir. 1924-1960 yıllarında Türkiye’de öğretilen yabancı diller Çizelge 2.1’de sunulmuştur.

Çizelge 2.1. 1924-1960 Yıllarında Türkiye’de Öğretilen Yabancı Diller (Demircan, 1988)

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	+	+	+	+	+	+
Fransızca	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	-	+	+	-
Arapça	+	+	-	-	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+

Cumhuriyetin ilanında sonra Türkiye’de her alanda hızlı ilerlemeler ve gelişmeler dünyayı değiştirmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle ve kitle iletişim araçlarının artmasıyla beraber uluslararası ilişkiler de artmıştır. Türkiye’de de genç neslin bu hızlı gelişmelere ayak uydurmak, uluslararası iletişimlerini sıkılaştırmak açısından yabancı dili

öğrenmek önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda, ülkemizde yabancı dille öğretim yapan okullar gittikçe artmaya başlamıştır (Demirel,1987). 1957 yılına kadar bazı dersleri yabancı dille öğreten tek okul Galatasaray Lisesi' yken 1974-1975'te yabancı dille eğitim vermeyi amaçlayan resmi liselerin sayısı on ikiye, 1988-1989'da yirmi üçe çıkmıştır (Demirel,1987).

Atatürk 31 Ocak 1928 yılında Türk öğrencilerine yabancı dili yabancı okullarda öğrenmenin önünü almak amacıyla Türk Eğitim Derneği'ni (TED) kurmuştur (Demircan,1988). Türk Eğitim Derneği'nin ardından da bugünkü TED koleji kurulmuştur. Kolej 1951-1952 eğitim öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yürütürken 1952'den itibaren dersleri tamamen İngilizce yürütmüştür (Çelebi, 2006).

Cumhuriyet öncesi ve sonrası yabancı dil öğretimi dönem şartlarına göre değişimlere uğramıştır. Demirel (1987) Türkiye'de Cumhuriyetten önceki ve sonraki dönemlerde yabancı dilleri Çizelge 2.2'deki gibi sıralamıştır.

Çizelge 2.2. Cumhuriyetten Önce ve Sonra Türkiye'deki Yabancı Dil Değişimi (Demircan, 1988)

Sıra	1773'ten Önce	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980'den Sonra
1	Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2	Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
3	Türkçe	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
4		İngilizce	Arapça	Arapça	Arapça
5		Almanca		Farsça	Farsça

Çizelge 2.2'ye göre Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin yaygınlaşma süreci ilk 1950'li yıllarda görülmektedir. 1950 yılından 1980 yıllarına kadar süren ilk aşama yaygınlaşma aşamasındayken 1980'li yılların ortalarında İngilizce aracılığı ile Türkiye küreselleşmenin etkisi altına girmiştir (Freidman, 1994).

2.1.3.Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Yabancı dilin öğretilmesi konusu tarih boyunca her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle geçirdiğimiz bunca zaman içerisinde farklı yöntem ve teknikler denenerek geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılmakta olan

yöntem ve teknikler öğrenciyi eğitimin amaçlarına en hızlı ve güvenilir şekilde nasıl ulaştıracağını belirleyen bir öğretim ögesidir. Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler genel itibariyle önceden kullanılmakta olan yöntem ve tekniklerin eksikliklerini gidermek amacıyla ortaya konulmuştur. Tarihten bugüne kadar pek çok yöntem ve teknik geliştirilmesine rağmen yalnızca tek başına yeterli olan bir yöntem ve tekniğin olduğunu söylemek olanaklı değildir.

Amerikalı yazar Alvin Toffler, “Geleceğin cahili, okumayan kişi olacağı gibi aynı zamanda nasıl öğreneceğini de bilmeyen kişi olacaktır” diyerek gelecekte öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerin ne kadar önemli olacağını vurgulamıştır. Bireyin “Ne” öğreneceğini ve “Ne kadar” öğreneceğini bilmesi yeterli değildir. Bu soruların yanı sıra bireyin nasıl öğreneceğinin irdelenmesi gerekir. “Nasıl?” sorusunun yanıtını ise öğretim yöntem ve teknikleri vermektedir. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminden bahsederken, yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsetmemek mümkün değildir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.1.3.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar translation method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi (GTM) yabancı dilde, ikinci dünya savaşından sonra yaygın eğitim dili olarak kullanılmaya başlamıştır. 1970 yılına kadar yabancı dil öğretimiyle ilgili tüm kitaplar bu yönteme göre yazılmıştır. 1970 yılından bugüne kadar yazılan çoğu kitap, yine bu yönteme göre hazırlanmıştır. Söz konusu yöntem kelimelerin ezberlenmesini esas alarak, dilbilgisi kurallarına uyarak yabancı dilde okuduğunu anlama ve çeviri yapma işlemlerini kapsar. Bu yöntem, genel olarak dil öğretim yöntemlerinden en az etkisiz yöntem olmasına rağmen, dünya standartlarında en yaygın kullanılanıdır. Bu yöntemin ilk olarak Latince ve Yunanca dillerinin öğretilmesi amacıyla oluşturulduğu bilinmektedir. Dilbilgisi-çeviri yöntemi yapısal dil bilgisinin bir sonucudur. Yöntemde ilk olarak öğrencilere okutulan metinlerdeki dil bilgisi kuralları öğretilir. Karışık olan dil bilgisi kavramları, ayrıntılı ve anlaşılır şekilde anlatılmaktadır. Belirli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmeyen bu yöntem daha çok akla dayalı çözümlemeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer vermektedir. Bu yöntemde konuşma becerisinin geliştirilmesine ise önem verilmemektedir (Demirel, 1987).

Dilbilgisi-çeviri yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1987, ss.30-31):

1. Öğrencilere ilk önce dilbilgisi kalıpları öğretilir.

2. Eğitim öğretim ana dili aracılığıyla yapılır. Bu yüzden de öğretilen yabancı dil ana dile göre daha az kullanılmaktadır.
3. Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen bu yöntem, öğretimde metine dayalı olup, metindeki bilinmeyen sözcükleri seçerek öğrencilerden ezberlenmesi istenir. Böylece öğrencilerin sözcük hazineleri zenginleştirilmeye çalışılır.
4. Zor ve karışık dilbilgisi kalıplarının çok detaylı ve uzun açıklamaları verilir. Zira dilin öğrenilmesi daha çok dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yani dilbilgisinin öğrenilmesi ile mümkün olur. Bu yöntemle öğretim, kuralların birbirlerinden bağımsız cümlelerde verilmesi, çekimlerin gösterilmesi ve çeviri yapılmasıyla başlar.
5. Bilindiği üzere dilbilgisi, kelimeleri bir arada uyumlu olarak kullanmayı ve anlamlı cümleler kurmanın kurallarını ortaya koyar ve bu yöntem ile yapılan öğretim, cümle kalıpları ve çekimleri üzerinde yoğunlaşmıştır.
6. Öğretimde okuma bittikten sonra çeviri yapılır. Çeviri tümevarım yoluyla metindeki veya eserdeki kolay sözcüklerin çevrilmesi ile başlar ve sonradan dilbilgisinin dahil olmasıyla beraber karmaşık daha zor klasik yapıtların çevirilerine geçilir.
7. Metinlerin içeriği fazla önem taşımaz. Metinlerin içeriği sadece dilbilgisi analizi için alıştırmaya özelliğini taşır. Bu bağlamda, öğretimde metinlerde anlamdan veya anlatılandan ziyade içerikteki cümle kalıplarına önem verilmektedir. Bu yüzden dilbilgisi öğretimi için alıştırmaya niteliği taşır.
8. Metinde birbiriyle ilişkilendirilemeyen cümleler, hedef dilden ana dile çevirmek için alıştırmalar olarak kullanılmaktadır.
9. Yöntemde telaffuza çok önem verilmez

Bu yöntemle yabancı dil öğrenen birey, en çok okuma yazmada kendini geliştirmektedir. Buna karşın dinlediğini anlamamak ve günlük yaşam dilini konuşamamak gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

2.1.3.2. Dolaysız yöntem (The direct method)

Dolaysız yöntemde ana dili kullanılmaz. Konu anlatımı hedef dille anlatılır. Öğretmen merkezli olan bir yöntemdir. Öğrenciye anlatılacak olan konuyu

yapılandırmada ve aşama-aşama öğretmede öğretmenin aktif olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilere sunulan materyaller öğrenimi kolaylaştırmak için kullanılmaktadır (Freeman,1986).

Dolaysız yöntemde dört temel beceriye aynı anda (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) önem verilir. Öğretim sürecinin ilk altı haftasında hiç kitap kullanılmaz. En çok sınıf içinde ve sınıf dışında bulunan şeyler öğretilir ve diğer konulara sonradan geçilir. Dolaysız yöntemle ders başında, bir önceki konunun tekrarı yapılarak daha önce öğrenilenlerle yeni öğrenilenlerin arasında bir köprü kurulur. Bu yöntemde ilk başta dilbilgisi kuralları üzerinde durulmaz, kurallar daha sonradan parçadan bütüne doğru öğretilir. Dolaysız yöntem, daha çok herhangi bir ülkede yabancı dil eğitimi gören ve öğrendiği o farklı dili sık sık kullanma fırsatı olan öğrenciler için uygun bir yöntemdir.

2.1.3.3.İşitsel – dilsel yöntem (Audio-lingualism)

İşitsel – dilsel yöntem, İkinci Dünya Savaşı sırasında en hızlı şekilde yabancı dili öğrenmeyi kolaylaştırma açısından Amerikalılar tarafından uygulanmıştır. Bu yöntemde diğer becerilere göre, özellikle konuşmaya, dinleme ve anlamaya daha çok önem verilir. Dilbilimsel bakımından yapısalcılığı; öğretme-öğrenme psikolojisi bakımından ise davranışçılığı benimser. Genellikle bu yöntemde, görsel işitsel araçlar işe koşulur (Lin ve Chang, 2015).

İşitsel-dilsel yöntemin özellikleri şöyle sıralanabilir (Bekleyen, 2015):

1. Öğretimde; dinleme, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma sırası izlenmelidir. Çünkü insan önce dinler sonra konuşur ve ondan sonra anlayıp yazar. Bu nedenle konuşma yazmadan önemlidir.
2. Taklit ve ezber, sözcüklerin sık sık tekrarlanması öğretimde yeterince yararlıdır.
3. Yabancı dil hakkında bilgi vermektense ziyade dilin kendisi öğretilmelidir.
4. Ortak konuşulan güncel dil öğretilmelidir.
5. Dilin yapısı, benzerlikleri, çeşitliliği ve farklılıkları saptanarak dil öğreniminde kolaylık sağlanmalıdır.
6. Materyaller diyalog şeklinde tümevarım yoluyla sunulmalıdır.

Bu yöntemde, yabancı dil eğitiminde ana dil ile gereken yerlerde açıklama yapmak gerekmektedir. Ana dille yapılacak bu açıklamalar, öğrenmeyi daha kolay hale getireceğinden zaman kaybı olmayacaktır.

2.1.3.4.İletişimsel dil yöntemi

İletişimsel dil yöntemi, 1980 yılından itibaren dil öğretiminde yeni bir çağ açmıştır. İletişimsel dil yöntemi, iletişim kurmayı hedef alarak, iletişim etkinlikleriyle dili öğrenmeyi ve öğretmeyi amaçlar (Bekleyen, 2015). Bu yöntem bilişsel, oluşturmacı ve etkileşim öğrenim kuramlarına dayanmaktadır.

Bu yöneme göre; dil bir iletişimsel araçtır ve buna bağlı dil öğretiminin amacı, iletişimsel yetiyi (dilbilimsel yeti, toplum dilbilimsel yetiyi, stratejik yeti ve söylem yetisi) daha kapsamlı hale getirmektir. Bunu hedefleyerek bütün iletişimsel etkinlikler bir bağlam içerisinde planlanır ve sınıf içerisinde uygulanmaya çalışılır.

İletişimsel dil yönteminde dilin iletişimsel temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Richards ve Rogers, 2014, ss.89-90, Akt. Bekleyen, 2015):

1. Dil, anlamı sözlerle ifade eden bir sistemdir.
2. Karşılıklı iletişim sağlamak dilin temel görevidir.
3. Dilin yapısı onun işlevini ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır.
4. Dilin temel birimleri, yalnızca dilbilgisi ve yapısal özelliklerden oluşmamaktadır.

Dilin kendi içinde işlevsel ve iletişimsel anlam grupları da bulunmaktadır.

Howatt (1984) iletişimsel dil yöntemini, güçlü ve zayıf uyarılma olarak ikiye ayırmıştır. İletişimsel dil yöntemi sayesinde dilin iletişim yoluyla inşa edileceğini iddia etmesi güçlü uyarılma biçimidir. Birey dili, iletişimsel dil olarak güçlü yönden kullanır, dilin nasıl kullanılması yöntemi de dili öğrenmenin zayıf uyarılma yönünü gösterir.

2.1.3.5.Sessiz yol (The silent way)

Sessiz Yol (The Silent Way) yönteminin kurucusu Cleb Gattegnodur. Sessiz yol yönteminin bundan önceki yöntemlerden farkı öğretimden daha çok öğrenmeye öncelik ve önem vermesidir. Bu yöntemde öğretmen derste sessiz kalarak öğrenimi yönlendirir. Bu sebeple de bu yöneme sessiz yol adı verilmiştir. Sessiz yol yönteminin özellikleri şöyle açıklanabilir:

1. Eğitim, sadece bir öğretmen tarafından öğrenciye aktarılan bilgi değildir. Eğitim öğrencilerin kendi iç dünyasındaki bilgileri oluşturması ve şemalandırılmasıdır (Stevick, 1998).
2. Öğrenme birincildir ve her şeyden önce gelir, öğretme ise öğrenmeyle sınırlıdır (Gattegno, 1998).

3. Öğrenme bir seferde anlaşılır bir biçimde tanımlanmış ve tek bir amaca yönelik düzenlenmelidir (Stevick, 1998).
4. Öğrenme süreci öğretmenin sessiz kalarak bilinenden yola çıkmasını ve bilgiyi öğrencilere belirli aşamalardan geçerek bilinmeyene doğru yönlendirmesini kapsar.
5. Öğrenmenin belirgin bir kısmı, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesi ile oluşur (Stevick, 1998).
6. Etkili öğrenme; ezbere dayalı veya tekrar ve taklide dayalı değil de deneme yanılma, problem çözme ve araştırarak, bularak öğrenme yoluyla öğrenilir (Demircan, 2012).
7. Öğrenme sürecinde yapılan hatalar doğaldır (Demircan, 2012).

Sessiz yol yönteminde öğretmen birkaç çubuktan yararlanır. İlk olarak öğretmen öğrencilere getirdiği çubukları tanıtır ve uygulamaya renkleri öğretmekle başlar. Çubuktaki her bir renk bir sesi sembolize eder. Çubukların yardımıyla öğrencilere sessiz bir ortamda yeni kelimeler öğretilir ve öğrendikleri kelimelerden cümle oluşturmaları istenir (Demircan, 2012).

2.2.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

2.2.1. Bilişsel kod öğrenme yaklaşımı (Cognitive-code learning approach)

Bilişsel kod öğrenme yaklaşımı, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisi ile 1960'larda ortaya çıkmıştır (Demirel, 1987). Noam Chomsky'ye göre "Dil öğretimi bir alışkanlık ve koşullanma olayı değil, yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı ve zihinsel etkinliği yansıtır" (Demirel, 1987). Ünlü dilbilimcinin ileri sürdüğü bu görüş, bilişsel öğrenme kuramının temelini oluşturur. Diğer öğrenme kuramcısı olan Ausubel'e (1968) göre bilişsel öğrenme, yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlam ve bağlar taşımasıdır (Demirel, 1987).

Bilişsel kod öğrenme yaklaşımı 1960'ların sonunda ve 1970'li yıllarının başlarında etkili olmaya başlamıştır (Brown, 2000). Bilişsel kod öğrenme yaklaşımında yabancı dilde kuralların uygulanmasından öte kuralların anlaşılmasına önem verilmektedir. Öğrenciler, dilin kurallarını bildikçe dil kullanımını da otomatik olarak gerçekleştirecektir (Carroll, 1965).

Bilişsel kod öğrenme yaklaşımının özellikleri şöyle açıklanabilir (Celce-Murcia, 1991; Demirel, 1987):

1. Dil öğretimi, bir alışkanlık değil; bilinçli olarak kuralları edinmektir.
2. Duyduğunu anlama becerisinin geliştirmesini öncül görmektedir.
3. Ayrı bir etkinlik olarak telaffuza yer vermek gereksizdir. Telaffuz önemsizleştirilmiştir.
4. Dört temel beceri sırasına göre değil de önemine göre eşit şekilde geliştirilmelidir.
5. Diğer beceriler kadar okuma- yazma da çok önemlidir.
6. Öğretim; parçadan bütüne ve bütünden parçaya doğru olmalıdır, gerektiği zaman görsel ve işitsel araçlardan ve farklı tekniklerden yararlanılmalıdır.
7. Bireysel öğrenme sürecinden öğrencinin kendisi sorumludur. Eğitim öğretim bireyseledir.
8. Sözcük öğretimi genelde orta ve ileri düzeylerde önemlidir.

Öğretmenin öğretmeyi amaçladığı dildeki performansının iyi olması, sınıf içi etkileşimi, iyi bir öğrenme ortamı sağlaması için önemlidir.

2.2.2. Doğal yaklaşım (The natural approach)

Doğal yaklaşım, öğrencilere yabancı bir dil öğretilirken ana dil öğretimindeki kullanılan doğal yöntemlerin kullanılmasını amaçlar. Bu yaklaşım, dilbilimci Stephan Krashen ve Tracy Trell tarafından 1977 yılında doğal yaklaşım olarak oluşturulmuştur (Richards ve Rodgers, 2014). Bu yöntemin temel hedefi, öğrencilere yabancı bir dilde konuşmayı, ana dili öğrendiği gibi öğretmektir. Doğal yaklaşımın savunucuları, konuşmayı öğrenen öğrencilerin okuma yazma tekniklerini öğrenmeseler bile amaçlanan dilde yazabileceğini ve okuyabileceğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda yabancı dil öğrenme, ana dili edinimi sürecindeki gibi doğal bir şekilde gerçekleşmesinden dolayı adını da bu görüşten almıştır.

Bireylerin ana dili edinimi sürecinde en önemli unsur anlama kavramıdır. İnsanlar konuşmaya başlamadan önce ana dili ile ilgili dış çevresinden gelen girdilere maruz kalırlar ve fiziksel, psikodilbilimsel olarak kendilerini hazır hissettiklerinden sonradan konuşmaya başlarlar (Bekleyen, 2015).

Doğal yaklaşım dört temel ilke üzerine inşa edilmiştir (Richard-Amato,1995). Bu ilkeler şunlardır (Bekleyen, 2015):

1. Söz üretiminden önce dili anlamak gelmelidir.
2. Hiçbir zaman etki altında kalmadan söz üretiminin kendiliğinden ortaya çıkması beklenmemelidir.
3. Yabancı dil öğretim programları iletişimsel hedef çerçevesinde yapılmalıdır.
4. Etkinlikler öğrencilerin girdiye ulaşmalarına ve anlamalarına karşı çıkan olumsuz duyguları yok ederek düzenlenmelidir.

2.2.3. Sözcüksel yaklaşım (Lexical approach)

Sözcüksel yaklaşım, dil bilgisi ve sözcük arasındaki ayrıma paralel olarak yabancı dil ediniminde ve öğretiminde sözcük ve sözcük yapıtlarının eşgüdümsel katkısına bağlıdır (Bekleyen, 2015; Lewis, 2000). Bu yaklaşım, yabancı dil öğretilirken dilbilgisinden ziyade sözcüklerin birbiriyle anlam ilişkisini bireylere öğretilmesini amaçlar.

Sözcüksel yaklaşımı tarihsel dilbilim ve birinci dil edinim çalışmalarından sonraki yıllarda önem kazanmıştır. Bir sözcüğün zaman içinde geçirdiği değişim sürecini gösteren bir yaklaşımdır. Birinci dil edinim çalışmalarında çocuklar dil öğrenirken ilk olarak kısıtlı bir sözcük dağarcığından dil edindiği görülmektedir (Bekleyen, 2015).

Blomfied (1993) ve Firth (1957) yaptığı çalışmalarda ikinci dil edinimi ve öğretiminde sözcük öğretiminin önemini öne sürmüşlerdir. 1980’li yılların sonrasında dil öğretimiyle ilgili çalışmalar çoğalmaya başlamıştır.

Sözcüksel yaklaşımın ortaya çıkması, Saussure (1916), Blomfield (1933) ve Firth (1951)’ in yaptığı çalışmalara kadar olan zamanı kapsar. Bazı Hymes (1962), Bolinger (1976) ve Fillmore (1979) gibi dilbilimcileri, sözcüksel yaklaşım çalışmalarını, üst düzeyde geliştirerek sözcüklerin dilbilgisi ile arasındaki bağları uygulamalı çalışmalarla ortaya koymuşlardır. Croft ve Cruse (2004) sözcüksel yaklaşımda bireyin yabancı dili öğrenirken sadece düzenli yapılarla öğrenmeyip aksine farklı yaklaşımlarla öğrendiğini savunmaktadırlar.

Yabancı dil öğrenen bireyler, sözcüksel yaklaşımda öğrendiği sözcükleri hatırlarken zorlanmadıklarını ama sözcükler birbiriyle yan yana geldiğinde sözcüklerin doğruluğu konusunda şüpheleri olduğunu bu nedenle konuşmak istemediklerini veya bu

tür cümleleri farklı biçimde dile getirmek istedikleri görülmektedir. İnsanlar bir yabancı dildeki sözcükleri öğrenirken (Bekleyen,2015).;

1. Belirli bir hedefe sahiptir.
2. Sözcüklere tek tek detaylı bakar ve inceler.
3. Sözlüğünü destek almadan kendisi oluşturur.
4. Sözcüğün dil bilgisel olduğu bilinci vardır.
5. Sözcükleri baştan sona doğru liste şeklinde ezberlemez.
6. Derleme çalışmalarından yararlanır.

2.3. Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminin İlkokuldaki Yeri ve Önemi

Toplumlar, milletler ve devletler arasında çeşitli ilişkiler vardır. Eğitim, bilim, siyaset, ticaret, turizm, sanat ve diğer alanlardaki ilişkiyi sağlayabilmek için ana dilden başka uluslararası ortak bir dilin öğrenilmesi gerekmektedir.

Gün geçtikçe iletişime daha fazla ihtiyaç duyulan günümüz post modern dünyasında, toplumların birbirine köprüler kurmasına olanak sağlayan etkenlerin başında yabancı dil gelir. Yabancı dil bilmek, bireye kendi ana dili dışında, başka bir dili, başka bir kültürü ve başka bir dünyayı tanıma imkânı sağlar. Küreselleşen dünyanın gerekliliklerinden biri de yabancı dil bilmektir. Bu yeni yüzyılda yalnızca bilgi birikimi ve deneyim yetmemekte, bununla beraber iyi bir yabancı dili özellikle de İngilizceyi bilmek, gerekliliklerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Vossler'e (2014) göre dil kültürün dışı yansımasıdır. Farklı kültürleri tanımak, o kültürün geleneklerini bilmek ya da o kültürü eleştirmek gibi değerlendirmelerin yapılabilmesi, o kültürün dilini bilmeye bağlıdır. Yabancı dil bilmenin çok faydası olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Yabancı dili ve o dilin kültürünü öğrenen kişi, kendi dilini ve kendi kültürünü daha iyi tanıyacak ve bilecektir.

Yabancı dil öğretimi çok unsurlu, her zaman değişimlere açık olan ve sürekli ilerleyen bir süreçtir. Çocuklara erken yaşta yabancı dil öğretmek büyük bir önem taşımaktadır. Bazı ülkelerde yabancı dil dersleri, ilkokuldan önce verilmektedir (Shin ve Crandall, 2014). Ülkemizde ise yabancı dil öğretimi önceki yıllarda ortaokul 6. sınıftan itibaren verilirken; 1997'den sonra ilkokul 4. sınıftan itibaren verilmeye başlamıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren de yabancı dil öğretimi ilkokul 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlamıştır. Bazı ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de birçok özel okulda, yabancı dil öğretimi ilkokul birinci sınıftan verilmeye başlamakta, hatta okul

öncesi eğitimde bile yabancı dil öğretimini yapan okullar bulunmaktadır. Dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de en çok tercih edilen ve öğrenilen dil İngilizcedir (Bekleyen, 2016).

Yabancı dili erken yaştan öğrenmeye başlayan çocukların, toplumda daha başarılı olacaklarına inanılır. Bu nedenle, çocukların yabancı dili daha erken yaşlarda öğrenmelerinin kolay olacağı ve belli bir dönemden sonra ise dil öğrenmenin zorlaşacağı görüşü “Kritik Dönem Hipotezi” ne dayanmaktadır (Bekleyen, 2016).

Kritik Dönem Hipotezi ilk olarak Lenneberg (1967) tarafından ortaya atılmıştır. Lenneberg (1967) “Biological Foundations of Language” isimli çalışmasında insan beyninin, erken yaştan itibaren yabancı dilleri öğrenmek için özel bir yeteneğine sahip olduğunu söylemektedir. Lenneberg’e göre yabancı dil öğrenmeye karşı özel duyarlılık 12 yaşa kadar olup, 12 yaştan sonra ise yabancı dili öğrenmenin biraz geç olacağını ve ergenlik çağından sonraki öğrenilen dilin artık ana dil düzeyinde olmayacağını vurgulamıştır. Daha sonra bu düşüncüyü destekleyen dilbilimi çalışmalarında büyük payı olan Krashen (1973)’e göre dil öğrenmek için kritik dönem, çocuklarda 5 yaşında sona erer. Bu hipotezi araştırmak için yapılan çalışmalar sonucunda ana dil edinimi konusunda böyle dönemlerin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buna rağmen yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretimine erken yaştan başlamanın doğru olduğu sonucunu kesin olarak vermemektedir.

Dil öğreniminde etkili olan bir diğer etken de söz konusu dilin ne kadar çok kişi tarafından kullanıldığıdır.

İstatistiklere göre dünyada nüfusunun fazla olmasından dolayı en çok konuşulan dil Çince'dir. Onun ardından ikinci sırada ise İngilizce gelmektedir. İngilizce ikinci sırada yer alsa da en yaygın ve çok konuşulan diller arasında ilk sırada yer almaktadır. Dünyada en yaygın kullanılan dil olarak İngilizcenin ilk sırada bulunmasının sebebi İngilizcenin sadece belirli bir bölgede değil, aksine dünyanın dört bir yanında konuşuluyor olmasıdır. İngilizce, bütün dünyayı barındıran küresel bir güç merkezidir. Dünyanın birçok ülkesi Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve uluslararası kuruluş ve işletmeler dil olarak İngilizce kullanmaktadırlar. Eğitim açısından Avrupa Birliğindeki tüm ülkelerde öğrencilerin %90'ı zorunlu olarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler (Trim, 1998). Bazı ülkeler ise Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı, İrlanda Cumhuriyeti, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ülkeler İngilizceyi ana dili olarak kullanmaktadırlar. Ayrıca Asya, Afrika kıtalarındaki adını

bile duymadığımız bazı ülkeler resmi dil olarak İngilizce kullanmaktadırlar. Resmi dilleri İngilizce olmayan bazı ülkelerde de yabancı dil veya yabancı dil eğitimi denilince akla hemen İngilizce gelmektedir (Shohammy, 2006).

İngilizce dünyada milyonlarca insan tarafından en çok konuşulan küresel bir dildir. II. Dünya savaşından sonra teknolojinin ilerlemesiyle beraber İngilizce, birçok öğrenci için popüler ikinci dil olarak öğrenme seçeneği olmuştur. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde asıl amaç; ana dili İngilizce olmayan kişilerin farklı ülke vatandaşlarıyla akıcı bir şekilde iletişim kurabilmesini sağlamaktır.

2.4. Avrupa’da ve Türkiye’de İlköğretimde Yabancı Dil Öğretim Programları

Yaşadığımız bilgi çağında yabancı dil olarak İngilizcenin uluslararası platformda dünya dili statüsü üstlendiği görülmektedir. Dünyada bilgi transferi ve depolamada İngilizce önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Dünyada e-mail üzerinden bilgi alışverişinin %70’i, internet verilerinin %80’i ve bilgi verme işlemlerinin %85’i İngilizce ile yapılmaktadır (Thomas ve diğerleri, 1996).

UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşların yaptığı çalışmalar, dünyada İngilizceyi resmi veya kısmi resmi olarak kullanan en az 60 ülkenin konuştuğunu, bilim insanlarının yaptığı araştırmaların üçte ikisinin İngilizce olduğunu, bilgi depolanması ve alışverişinde dünyada İngilizcenin en önemli araç olduğunu ortaya koymaktadır. İngilizceyi dünyada ikinci dil olarak ilköğretimde 50 milyon ve ortaöğretimde 80 milyon öğrenci öğrenmektedir (Crystal, 1997).

Genel olarak erken yaşta yabancı dil eğitimi; İsviçre, Belçika, İrlanda gibi çok dilde konuşan ülkeler ile Kanada gibi göçmen alan ülkelerde, Hindistan gibi sömürge ülkelerde ayrıca Almaya ve bazı Avrupa ülkelerinde I. Dünya Savaşından sonra önemli hale gelmiştir (Arslan, 2008, s.1).

2.4.1. Avrupa’da yabancı dil eğitimi

2005 yılında yayınlanan Eurodice raporu sonucuna göre yabancı dil öğrenimi 1990’lı yılların sonunda yaklaşık %50 bir artış göstermektedir. Başta İngilizce olmak üzere, bazı ülkelerde yabancı dil eğitimi, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren zorunlu ders olarak öğretilmektedir (Phillips, 1993; British Council, 2003; Er, 2006; Edelenbos ve diğerleri, 2006; Shin, 2006; Şevik, 2008).

Estonya, Lüksemburg, İzlanda ve İsveç gibi bazı ülkelerde yabancı dil zorunlu ders olarak ilköğretimde verilmektedir. 2003-2004 yıllarında Belçika (Brüksel dışındaki Flamanca konuşan topluluk) İngiltere ve Yunanistan hariç çoğu ülkede artık en az bir yabancı dili bilmek zorunlu hale gelmiştir (Edelenbos ve diğerleri, 2006).

2003-2004 yıllarında Bulgaristan, 2004-2005 yıllarında Belçika'daki Flaman topluluğu da birinci dil olarak İngilizceyi zorunlu kılmıştır. Portekiz'de 2005 yılına kadar yabancı dil olarak İngilizcenin halen ders dışı görülüp, ancak 2006 yılından itibaren zorunlu ders haline geldiği görülmektedir. 2006-2007 eğitim öğretim yılı bulgularına göre yabancı dil öğretimi Avusturya, İtalya, Norveç ve Lüksemburg'da 6 yaş; İsveç, Finlandiya ve Estonya'da 7 yaş; Almanya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan ve Bulgaristan'da 8 yaş; Danimarka, Macaristan, Latviya ve Slovenya'da 9 yaş; Hollanda, Slovakya, Litvanya ve Türkiye'de 10 yaşından itibaren verilmektedir (Eurydice, 2008, s.19). Bu durum Çizelge 2.3'te gösterilmiştir.

Çizelge 2.3. Avrupa'daki Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Başladıkları Yaş Düzeyi (Eurydice, 2005, Aktaran: Şevik, 2008)

Ülke	Yaş	Ülke	Yaş
Belçika Fransız toplumu	10	Malta	5
Brüksel'de yaşayan Fransız toplumu	8	Hollanda	5/10
Belçika Alman toplumu	8	Avusturya	6
Belçika Flaman toplumu	10	Polonya	10
Brüksel'de yaşayan Flaman toplumu	8	Portekiz	10
Çekoslovakya	9	Slovenya	9
Danimarka	9	Slovakya	10
Almanya	8/10	Finlandiya	7/9
Estonya	7	İsveç	7
Yunanistan	8	Birleşik Krallık-İngiltere ve Kuzey İrlanda	11
İspanya	3/8	UK-Galler	11
Fransa	8/10	UK-İskoçya	10
İrlanda	-	İzlanda	10
İtalya	7	Liechtenstein	8
Kıbrıs	9	Norveç	6
Letonya	9	Bulgaristan	8
Litvanya	9	Romanya	9
Lüksemburg	6	Macaristan	9

2002-2003 eğitim öğretim yıllarında yapılan araştırmaların istatistiğine bakıldığında, dünyada anaokulunda yabancı dil eğitimine erken yaştan (3 yaş) başlamak için en çok çaba gösteren ülkeler arasında İspanya ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca Belçika'nın Almanca konuşulan bölgesinde 2004 yılından itibaren çocuklara 3 yaşından itibaren okul öncesinde yabancı dil eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Estonya, Lüksemburg, İsveç ve İzlanda gibi Avrupa birliği ülkelerinde ilköğretim çağında zorunlu olarak iki yabancı dil öğretilmektedir. Avrupa ülkelerinin büyük bir kısmı 2002-2003 yılından itibaren ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yabancı dil öğretilmeye başlanmaktadır.

Çizelge 2.3'te 30 Avrupa ülkesinde yabancı dil öğretiminin hangi yaş düzeyinde başladığı görülmektedir. Çizelgeye bakıldığında Belçika'da yaşayan Fransız ve Flaman toplumu 10 yaşından itibaren; Brüksel'de yaşayan Fransız toplumu ile Flaman toplumu ve Belçika Alman toplumu ise 8 yaştan itibaren yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar. Ayrıca Polonya, Portekiz, Slovakya, UK- İskoçya, İzlanda gibi ülkelerde yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı 10'dur; Birleşik Krallık (UK)- İngiltere ve Kuzey İrlanda, UK-Galler ülkelerinde ise 11'dir.

Çekoslovakya, Danimarka, Kıbrıs, Letonya, Lituanya, Slovenya, Romanya ve Macaristan'da öğrencilerin zorunlu veya seçmeli olarak yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı 9 yaş olarak görülmektedir. Finlandiya'da zorunlu yabancı dil eğitimi çoğunlukla 9 yaşında başlamaktadır, fakat 7 yaşından sonra değişken başlama yaşı uygulamaları yapılmaktadır, karar okulların inisiyatifime bırakılmıştır.

Yunanistan, Liechtenstein ve Bulgaristan'da yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı 8'dir. Almanya ve Fransa'da zorunlu olarak öğrencilere yabancı dil eğitimi 10 yaşında başlamaktadır. Fakat bu ülkelerde öğrencilere daha erken 8'inci yaştan itibaren dil öğretilmesi çalışmaları da sürmektedir. Bunun dışında Almanya Baden-Wurtemberg'de 2003'ten itibaren öğrencilere zorunlu ders olarak 6. yaştan başlayarak yabancı dil eğitimi verilmektedir. Eylül 2005'ten itibaren ise Fransa'da zorunlu yabancı dil öğretiminin 5 yaşında başlatılması yönünde bir karar alınmıştır.

İspanya genelinde de yabancı dil öğretilmeye başlama yaşı 8'dir. Ancak İspanya'nın bazı bölgelerindeki okullarda İngilizce öğrenimi farklı yaş gruplarında yapılmaktadır. İtalya, Finlandiya ve İsveç'te 7 yaştan itibaren yabancı dil öğretilmektedir. Estonya'da ise yabancı dil öğretilmeye başlanması için kesin bir yaş belirtilmemekle beraber

öğrencilerin yabancı dil eğitimine başlama yaşı 7, 8 ve 9 yaş olarak belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise Estonya’da zorunlu olarak yabancı dil eğitimi 7 yaşında başlamaktadır. İrlanda’da eğitim öğretim programında zorunlu yabancı dil eğitimi yoktur. İrlandaca ve İngilizce eş zamanlı öğretilmekte olup, İngilizce yabancı dil olarak görülmemektedir. Lüksemburg, Avusturya ve Norveç gibi Avrupa ülkelerinde ise yabancı dile başlama yaşı gittikçe düşmektedir. Bu ülkelerde bireyler, yabancı dili 6 yaşında öğrenmeye başlamaktadır. Çizelgeye göre Avrupa’da en erken yabancı dili öğrenmeye başlayan ülke Malta’dır. Malta’da öğrenciler 5 yaşından itibaren zorunlu olarak yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar.

2.4.2. Türkiye’de yabancı dil öğretim

Osmanlı İmparatorluğu’nda 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra askerî okulların açılmasıyla beraber yabancı öğretmenler getirilmiş ve ilk kez bu okullarda yabancı dil eğitimi okul programına eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1997 yılı reformuyla beraber ilköğretimin birinci kademesinde İngilizce öğretimini zorunlu kılmıştır. O yıldan itibaren artık ilkokul ve ortaokullarda yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretilmeye başlamıştır (Yaman, 2018).

2. Dünya Savaşından sonra ülkemizde en çok tercih edilen yabancı dilin İngilizce olduğu, okullarda öğrencilerin çoğunun (%98,4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrendiği görülmektedir. Diğer diller ise (Almanca, Fransızca %1,6) ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Genç,1999).

Yabancı dil öğrenmenin önemli hale gelmesi ile birlikte öğretim programlarının da öğrencilerinin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılmaktadır.

Yabancı dil eğitim ve öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır. 1970 yılından sonra Avrupa Konseyi ile iş birliği çerçevesinde geliştirilen yabancı dil eğitim programı öğrencinin aktif katılımını esas alarak öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı “öğrencinin seviyesine uygun olarak dinlediğini, okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini yazabilmesi, konuşabilmesi ve farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilmesi vb.” noktası esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 1999).

Millî Eğitim Bakanlığı, 1997 yılında ilköğretim üzerinde etkisi olan büyük bir eğitim reformu yapmıştır. Bunlardan 1997-1998 eğitim öğretim yılında uygulamaya

konulan “Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Reformu” neticesinde yapılan değişikliklerdir. Bu reform gereğince, zorunlu ilköğretim 8 yıla çıkarılmış ve dil öğretimine ilköğretim 4. sınıfta başlanması gerektiğine karar verilmiştir (Resmi Gazete, 1997).

Bu gelişmeye bağlı olarak, ilköğretim yabancı dil programı, eğitim reformları doğrultusunda geliştirilmiş ve 1997 yılında uygulamaya konulmuştur. 1997’de yürürlüğe giren 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmek için bazı çalışmalar yapılmıştır.

Büyükduman (2005) 1997’de MEB’ce yürürlüğe konulan ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, programda daha ayrıntıya yer verilmesi gerektiği, sınıfların öğrenci sayılarının fazla olmasından ötürü öğretmenlerin programı uygulamakta güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, programla ilgili yeterli derecede hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılmadığı ve öğrenme ortamlarının yeterli teknik donanımlarının olmadığı yönünde öğretmenler kendi görüşlerini bildirmişlerdir. 1997 programın değerlendirilmesini amaçlayan başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Mersinligil, 2002; Erdoğan, 2005; Er, 2006).

1997 programa göre 4. ve 5. sınıf öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye başlama yaşı dokuz yaş olmuştur. 4 ve 5. sınıflarda zorunlu ders olarak İngilizce haftalık 3 saat, 6, 7 ve 8 sınıflardaysa zorunlu ders olarak İngilizce haftalık 4 saat, seçmeli ders olarak İngilizce haftalık 2 saat olarak verilmiştir.

Çizelge 2.4. 1997 Programına Göre İlköğretim Okullarında İngilizce Ders Saatinin Dağılımı. (<http://www.meb.gov.tr/>)

İlköğretim	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Zorunlu ders olarak İngilizce	3 saat	3 saat	4 saat	4 saat	4 saat
Seçmeli ders olarak İngilizce	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat

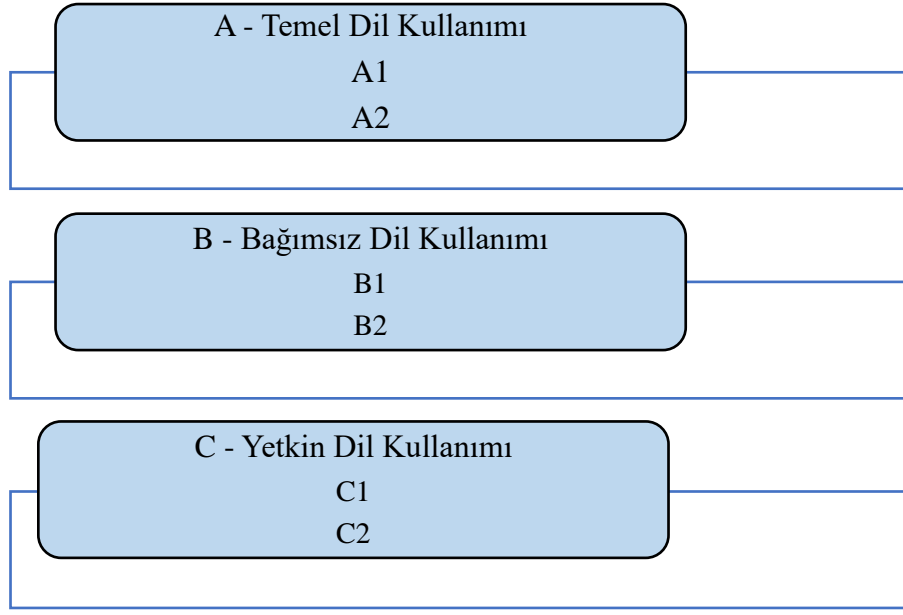
Çizelgede görüldüğü üzere 1997 programına göre İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil olarak İngilizce haftalık üç saat, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise dört saat olarak zorunlu ders verilirken seçmeli ders olarak sınıf düzeyine bakılmaksızın tüm sınıflarda da haftada iki ders saati olarak verilmiştir.

1997 yılındaki 4. ve 5. sınıflarda İngilizce öğretim programının değerlendirme çalışmalarının sonuçları, 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan reform hareketinde yeni bir programın geliştirilmesi ile sonuçlanmıştır. 2005 yılında yeni bir program hazırlanmış ve ülke genelinde 2006 yılında 4. sınıftan başlayarak uygulamaya konulmuştur.

2006 yılı İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında 4. ve 5. sınıflarda 10 yıl sonra değişiklik yapılmıştır. 4+4+4 eğitim sistemine geçişle beraber 2013 yılı programı, 2. ve 3. sınıfları içerisine alacak biçimde yeniden hazırlanmış ve buna bağlı olarak programdaki sürekliliğin sağlanması için üst sınıfların programları da güncellenmiştir (MEB, 2013). Programlara göre eğitimde sınıf düzeyi yükseldikçe kapsamların genişlediği, İngilizce haftalık ders saatlerinin arttığı, ayrıca 2013 yılı İngilizce programında 5. sınıf için 2 ders saati artış olduğu görülmektedir (MEB, 2013).

İlköğretim İngilizce 2006 ve 2013 eğitim-öğretim programları incelendiğinde içeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa veya bilinenden bilinmeyene doğru sıralandığı görülmektedir. 2013 programında 2. ve 3. sınıflarda sadece dinleme ve konuşma becerileri, üst sınıflara bakılınca okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri eklenmiştir (MEB, 2013). İlköğretim İngilizce 2006 ve 2013 öğretim programları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Programdaki sınavların kısa ve kolay cümlelerden ve sorulardan oluşması veya alt sınıflarda resimlerin daha çok içermesi, üst sınıflarda ise resimlerden ziyade yazıların daha çok bulunması programların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde tasarlandığının bir göstergesidir (MEB, 2006, ss. 235-244).

Ülkemizde yabancı dil derslerinde “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı” temel alınmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), dilde yeterlilik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda tanınmış bir standarttır. Yabancı dil yeterlilik seviyesini ölçen bu programda, yabancı dil öğrenme düzeyleri aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Dil Öğrenme Düzeyleri
(Bekleyen, 2016, s.43)

Şekilde en düşük temel seviye A1 ve en yüksek dil seviyesi C2 görülmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programına göre öğrencilerin 2-6 sınıflarda A1 düzeye ulaşması amaçlanmaktadır (Bekleyen, 2016, s.43).

Programlarda öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun şekilde etkinliklerin sunulduğu ve farklı gelişimsel özelliklere sahip olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yabancı dil öğretiminin eğlenceli ve öğrencileri öğrenmeyi istekli hale getirmenin amaç edinildiği ifade edilerek 2013 programının 2., 3. ve 4. sınıflar için oyun temelli olarak tasarlanmış olduğu ifade edilmektedir. Programda öğrencilerin yaş düzeylerine göre uygun ders kitapları, oyun ağırlıklı günlük aktiviteler, günlük hayatta kullanılacak diyaloglar, şiirler şarkılar, çizme ve boyama gibi öğrencileri daha etkin kılacak şekilde etkinliklere yer verilmiştir. Programların Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesinde temel dil düzeyinin belirleyicisi olan A1 ve A2 düzeyine göre hazırlanması öğrencilerin dil düzeyine dikkat edildiğine işaret etmektedir (MEB, 2006).

Yabancı dil öğretiminin ilk aşamasında dinleme ve konuşma becerileri öncül olmaktadır. Yabancı dilde iletişim ise dört temel becerilerin de olmasını gerektirir. Bütün eğitim ve öğretim programları (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) tüm becerileri esas alınarak tasarlanmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde bu dört beceri üzerinde odaklanılması gerektiği öğretim programlarında belirtilmektedir. Programların içeriğine

bakıldığında temel dil yapıları, dilin işlevleri, materyaller ve etkinlik türleri bulunmaktadır. Araç-gereçler, görsel işitsel materyaller öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasına yardımcı olacak nitelikleri taşımaktadır. İlköğretimde Fransa, Almanya, İtalya vb. dinleme ve konuşma becerilerine üstlenirken Türkiye ilköğretim yabancı dil programı dört temel beceriye de önem vermektedir.

2.5.Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretim Programları ve Gelişimi

Türkiye’de Tanzimat’tan önceki döneme kadar yabancı dil öğretimi din eğitimi odaklı olan Sıbyan okullarında ve Enderunlarda başlamıştır. Ardından 1773’de açılan Mühendishane-i Bahrii Hümayun ve 1796’da açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun okulları ile yabancı dil eğitimi devam etmiş ancak bu okullarda Fransızca öğretilmiştir. Tanzimat döneminde Fransızca eğitim veren Galatasaray Lisesinin açılması ile yabancı dil eğitimi orta dereceli okulların programına girmiştir. İngilizcenin ülkemizde önem kazanması ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında olmuştur (Demirel, 2003).

1924 yılında Öğretim Birliği Yasasının çıkarılması ile birlikte yabancı bir dilin zorunlu olarak öğretildiği medrese ve misyoner okullarının varlığı ortadan kalkmış ve Atatürk’ün Türk çocukların yabancı dil öğrenmesine verdiği önem sonucunda Cumhuriyetin ilk yıllarında bugünkü Türk Eğitim Derneği (TED) koleji açılmıştır. Bu okulda önceleri kısmi daha sonra ise tamamen İngilizce eğitimi verilmiştir. Ardından yabancı dil eğitimi veren çeşitli okullar açılmış ve yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmış olsa da yabancı dil öğretmeni yetiştirecek kurumların eksikliğinin olması nedeniyle yabancı dil eğitiminde beklenen gelişme sağlanamamıştır (Çelebi, 2006).

1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliğiyle başlayan yabancı dil programlarının geliştirilmesi, 1972 yılında Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezinin açılmasıyla devam etmiştir. Bu iki kurum arasındaki iş birliği ile Almanca, Fransızca ve İngilizce programları hazırlanarak çeşitli okullarda denenmiş, 1973-1977 yılları arasında tüm orta dereceli okullarda uygulanması planlanmıştır. Ancak programın tüm liselere uygun olmadığına ortaya çıkmasıyla Mesleki ve Teknik Eğitim okulları için yeni programlar hazırlanmaya başlamıştır (Demirel, 2003).

1977 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte hazırlanan programlar bir bütün olarak düşünülmüş ve dil öğretimine 4. sınıftan başlanarak beş yıl sürmesi kararlaştırılmıştır. Ancak bu karar 1997 yılında tam anlamıyla uygulamaya

geçirilebilmiştir. Hazırlanan 6.,7. ve 8. sınıf programı 1991 yılında, 4.ve 5. sınıf programı ise 1997 yılında uygulamaya konmuştur (Demirel, 1999).

1997 yılında uygulamaya geçirilen bu program öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Program dilin yapısının yanı sıra dilin kullanılmasını da ön plana almakta, dört temel becerinin de bütün olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler, alıştırmalar kullanmaları, öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasını sağlamaları ön görülmektedir. İçerik konusunda öğrencilerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, içeriğin öğrenilebilir ve kullanılabilir nitelikte olması önemlidir. Değerlendirme konusunda ise quiz ve sınavların yapılması, sınavlarda doğru-yanlış, açık uçlu soru gibi farklı tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Demirel, 1999, s. 219-220).

2003-2013 yılları arasında Türkiye’de yabancı dil eğitiminde büyük gelişmeler yaşanmıştır. Yabancı dil programlarında değişiklikler yapılmış, programlar yeniden şekillendirilmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil eğitimine daha küçük yaşta başlamak ve üst sınıflarda seçmeli olarak ikinci bir yabancı dil öğrenme olanağı tanımak yapılan yenilikler arasındadır. Tüm bunlarda yabancı dilin bilimin ve teknolojinin gelişmesine, ülkenin kalkınmasına destek sağlayacağı gerçeği büyük rol oynamaktadır (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2006 yılında 14 sayılı kararı ile 4.-8. sınıfları kapsayan yeni bir ilköğretim İngilizce öğretim programını yürürlüğe koymuştur. Bu yeni programda öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin yerine öğrenci ve öğretmen merkezli yaklaşım benimsenmiştir. Programın amacı “öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak” olarak ifade edilmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ise programın farklı program yaklaşımlarının güçlü tarafları bir araya getirilerek eklettik bir yaklaşımla ele alındığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırmak amacıyla sarmal yapıda ve süreç odaklı yaklaşımla hazırlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Çoğu uzman dil öğreniminin küçük yaşlarda daha kolay olduğunu, çocukların dili öğrenmeye daha yatkın olduklarını ve doğal bir dil öğrenme becerilerinin olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle de pek çok uzman dil öğreniminin küçük yaşlarda başlamasının daha uygun olduğunu ifade etmektedir (Demir ve Duruhan, 2015). 8+4 eğitim sisteminden 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile İngilizce öğretimine 2. sınıfta

başlanması kararlaştırılmıştır. Bu değişim de yeni bir programın hazırlanmasını gerektirmiştir (MEB, 2013).

2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 6 sayılı kararıyla 2.-8. sınıfları kapsayan yeni bir ilköğretim kurumları öğretim programı yürürlüğe konmuştur. Bu program dili bir ders olarak değil bir iletişim aracı olarak kabul eden, dil öğrenimini sadece dilbilgisi yapılarından ibaret olarak değil dilin özgün kullanımı ile etkileşimi sağlayan bir süreç olarak gören iletişimsel yaklaşıma dayanmaktadır. Programın tasarlanmasında CEFR (Common European Framework of Reference) göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel farklılıklara değer verme programın temel yapı taşları olarak tanımlanmıştır. Bu üç yapı taşı ile öğrencilerin İngilizce kullanırken kendilerini daha özgüvenli ve yetkin hissetmelerinin, kendi kültürlerini olduğu kadar farklı kültürleri de anlamalarını ve değer vermelerinin amaçlandığı belirtilmektedir. Programın ilkokul (2., 3. ve 4. sınıflar) düzeyinde odak noktasının dinleme ve konuşma becerileri olduğu, okuma ve yazma becerilerinin ise çok sınırlı düzeyde ele alındığı belirtilmektedir (MEB, 2013).

İlkokul İngilizce öğretim programında her bir sınıf düzeyinde aile, arkadaşlar, hayvanlar gibi öğrencilerin hayatlarını yansıtan temaları içeren on ünite ön görülmektedir. Bunun yanı sıra kültürel çeşitlilik konusundaki farkındalığı oluşturmak amacıyla farklı ülkelerin kültürlerine yönelik öğeler de yer almaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ders kitabı yerine ders planları, çıktılar, flash kartlar, görsel işitsel materyaller gibi kaynakların kullanılması beklenmektedir. Değerlendirme konusunda ise öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerini sağlayacak öz değerlendirme kullanılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra Avrupa Dil Portfolyosu ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik bir dosya tutmaları, yazılı ve sözlü sınavların, quizlerin, ev ödevi ve projelerin de değerlendirmede kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013).

Programda ilkokul düzeyinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmediği, bu nedenle de öğrencilerin defterlerinin olmaması gerektiği ve bir ders içerisinde okuma yazma etkinliklerinin on sözcüğü geçmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri ön planda olduğu için drama, şarkı, tüm fiziksel tepki, el işleri, çizgi filmler, hikâyeler gibi eğlenceli aktivite ve stratejiler kullanımı önemlidir. Bu düzeyde en önemli odak noktası iletişimdir; öğrencilerin hatalı da olsa iletişim kurmaya gayret göstermesi, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonunu

artırmak adına önemlidir. Bu nedenle öğretmene önerilen öğrenciler hata yaptığında onları uyarmadan kendisinin doğru kullanarak öğrencilerin hatalarını zamanla düzeltmelerini sağlamak, İngilizce ve gerekirse kimi zaman Türkçe kullanarak sınıf içindeki iletişimi sürdürmektir (MEB, 2013).

Programda bağlam olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan sınıf, okul bahçesi, lunapark, kır ve hayvanat bahçesi gezileri gibi ortamlar seçilmiştir (MEB, 2013). Öğrencilerin İngilizce ile ilk defa ikinci sınıfta tanışmaları ve dile karşı olumsuz düşünceler edinmemeleri için ikinci sınıf öğretim programının temel hedefi öğrencilerde dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. İkinci sınıfın kazanımları “...renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmiş olmak ve selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak yabancı dili severek öğrenmektir” şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü sınıfın temel hedefi öğrencilerin ikinci sınıfta öğrenmiş oldukları konuların genişletilerek sunulması ve dil öğreniminin sınıf dışına taşınmasıdır. Üçüncü sınıfın kazanımları “...aile ve akrabalık ilişkileri, insanları betimlerken kullanılabilecek temel sıfatlar, şehrimizde bulunan bina ve yaşam alanları, hava durumu, karşılıklı konuşmalarımız içinde geçen temel eylemler (fiiller), hayvanlar, taşıtlar, duygularımız, oyuncaklarımız ve evimizde yer alan odalar ve kullandığımız eşyalar gibi günlük yaşamımızda önemli olan nesne, yer ve canlılarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmiş olmak ve soru sorma, kişileri tanıtmaya, yer ve hava durumunu sorma, hayvanlar, yerler ve şekiller gibi konuları kullanarak basit ancak gerekli bilgileri öğrenme gibi günlük dil işlevlerini kullanarak eğlenceli bir şekilde yabancı dili severek öğrenmektir.” biçiminde ifade edilmiştir. Dördüncü sınıfın hedefi çocukların ilgi alanlarına ve sosyal, fiziksel, zihinsel gelişimlerine göre hazırlanan etkinliklerle öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını ve kendilerine güvenlerini artırmaktır. Dördüncü sınıfın kazanımları ise “...yiyecekler ve içecekler, renkler, sayılar, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, meslekler, iş yerleri, giysiler, hava durumu, fiziksel ve kişisel özellikler, ülkeler ve milliyetler ile ilgili temel sözcükleri doğru telaffuzları ile öğrenmiş olmak; izin istemek, rica etmek ve bunlara uygun şekilde cevap vermek, temel ihtiyaçlarını belirtmek, basit komutlar verebilmek, yapabildiklerini ve yapamadıklarını söylemek, günün değişik bölümlerindeki rutin faaliyetlere ilişkin konuşmak, yapmaktan hoşlandığı ve

hoşlanmadığı faaliyetlerden bahsetmek gibi temel günlük iletişim işlevlerini yerine getirebilmektir” biçiminde ele alınmıştır. (MEB, 2013).

2013 yılında yürürlüğe girmiş olan ilkökul İngilizce öğretim programı öğretmenlerden, velilerden ve akademisyenlerden alınan görüşler dikkate alınarak güncellenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 2018 tarihli ve 15 sayılı kanunu ile yeni ilkökul İngilizce öğretim programının 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanması kararlaştırılmıştır. Bir önceki programdan farklı olarak bu programda temel becerilerin yanı sıra değerler eğitimi de vurgulanmaktadır. Öğrencilere arkadaşlık, dürüstlük, vatanseverlik, öz kontrol, saygı gibi değerlerin kazandırılması da öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır. 2013 yılında yürürlüğe girmiş olan İngilizce öğretim programında olduğu gibi bu programın öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde de CEFR göz önünde bulundurulmuştur. 2., 3. ve 4. sınıflarda dinleme ve konuşma becerileri ön plandadır. Ancak öğrencilerin yapabileceği okuma ve yazma etkinliklerinin de kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemleri ve süreç değerlendirme ön plandadır. Program aynı zamanda ders kitabı ve materyal geliştiren kişilerin de programa uygun bir şekilde farklı okul türlerini, sosyal ve ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurarak ders materyalleri geliştirmelerinin önemine vurgu yapmaktadır (MEB, 2018).

İngilizce öğrenmenin öneminin artması ve İngilizce öğretimindeki gelişmeler programların sürekli olarak güncellenmesini gerektirmiştir. Bunun bir sonucu olarak da Türkiye’de uzun yıllar boyunca İngilizce öğretiminin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Büyük ölçüde 1997 yılında başlayan İngilizce öğretim programı geliştirme çalışmaları 2006, 2013 ve 2018 yıllarında yapılan çalışmalarda devam etmiştir. 1997 yılında 4. sınıftan başlaması kararlaştırılan İngilizce öğretimi 2013 yılında 2. sınıfa kadar indirilmiştir. Yıllar içinde programın felsefesinin yanı sıra amaçları, içerik, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yaklaşımlar, materyaller, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemler ve öğretmenlerden beklenenlerle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen merkezli olan öğrenme-öğretme süreci öğrenci merkezli olmuştur. Değerlendirme etkinlikleri kalem kâğıt sınavları ile sınırlı iken, süreç değerlendirme ve alternatif değerlendirme etkinliklerinin kullanımı önem kazanmıştır. Dil öğrenme sürecinde kültürlerarası farkındalığın kazandırılmasına ve değerler eğitimine verilen önem de artmıştır. Programlarda yaşanan bu değişimlerin amacına ulaşabilmesi ve İngilizce öğretiminde istenen başarının sağlanabilmesi için de hazırlanan

programların uygulamada nasıl işlediğinin ve resmi program ile uygulamadaki program arasındaki uyumun belirlenmesi önemlidir.

2.6.İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Fakat ilkokulda İngilizce öğrenimine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında daha az çalışmaya rastlanmıştır. Bu başlık altında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan bazı çalışmalara yer verilecektir.

2.6.1.Yurtiçinde yapılan araştırmalar

İlter ve Er'in (2007) "Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri" çalışmasında okul öncesinde yabancı dil öğretiminin önemini ve yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği hakkında okul öncesinde çocukları olan velilerin ve okul öncesi öğretmenlerin görüşleri tarama model kapsamında anket yoluyla belirlenmiş ve sonuçta öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grup da okul öncesi eğitiminde yabancı dilin gerekli olduğunu desteklemişler ve bu yaşlarda daha çok oyun, şarkı ve tekerlemeler ile yapılan bir dil eğitiminin daha faydalı olacağını öngörmüşlerdir.

Karcı ve Akar Vural (2011) "Birleştirilmiş Sınıflarda Zorunlu İngilizce Dersinin Yürütülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmada birleştirilmiş sınıflarda zorunlu İngilizce dersinin yürütülmesiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma grubunu, branş öğretmeni olmaksızın toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, nitel bir çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce derslerini ya branş öğretmenlerinin ya da İngilizce öğretebilecek yeterliliğe sahip olan sınıf öğretmenlerinin yürütmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yazıcı ve Temel (2011) tarafından yapılan bir araştırmada; iki dilli ve tek dilli Türk çocuklarının dil gelişimleri ile okuma olgunlukları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan araştırmadan edinilen bulgulara göre; 5-6 yaşlarındaki iki dilli çocukların Descouedres Lügatçe Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının, aynı yaşta bulunan tek dilli çocuklara oranla daha düşük olduğu tespit

edilmiştir. Bunun dışında, dil gelişimiyle okuma olgunluğu arasında da pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmüştür.

Arı (2013) “İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmasında İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Ders Programının uygulanmasında çıkan sorunların belirlenmesini amaçlamıştır. 13 öğretmenin oluşturduğu nitel bir araştırmada veriler, görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre altıncı sınıf İngilizce öğretim programlarında konu tekrarlarının olduğunu, programın öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve programdaki konular ile ilgili olarak konuların zor, yoğun ve çok fazla olduğunu, birbiriyle ilişkili olmayan konuların yer aldığını ve konular için ayrılan sürenin yetmediği görülmüştür.

Kayaoğlu ve Sağlamlı (2013) “Students’ perceptions of language anxiety in speaking classes” isimli çalışmalarında Türkiye’deki bir kuzeydoğu devlet üniversitesindeki konuşma derslerinde öğrencilerin dil kaygısı algılarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu farklı uzmanlık seviyelerine sahip olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre dilsel zorlukların (kelime, dilbilgisi ve telaffuz), bilişsel zorlukların (başkalarının önünde başarısızlık korkusu, sınav korkusu, iletişimde başarısızlık korkusu, benlik saygısı eksikliği, hata yapma korkusu), öğretmenlerin rolü, rekabet gücü ve bilgi eksikliği dil kaygısı ile ilişkilendirilmiştir.

Solak ve Bayar (2015) “Current Challenges in English Language Learning in Turkish EFL Context” isimli araştırmalarında Türkiye’de İngilizce öğrenme ve öğretmedeki zorlukları yüksek ve düşük başarılar açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre İngilizce kursları teoriye dayalı değil pratiğe dayalı olarak tasarlanmalıdır. Yabancı dil öğretmenleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenenlerin özelliklerini dikkate almalı ve bu konudaki etkinlikleri planlamalıdır. Yabancı dil öğretmenleri hizmet içi eğitim almalı ve zaman zaman profesyonelliğini güncellemelidir. Son olarak, ders kitapları, videolar ve internet siteleri gibi materyaller, öğrencilerin ilgisine, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre dikkatlice seçilmelidir. Ancak, İngilizce öğretme ve öğrenmedeki problemler, öğrenciler açısından bakıldığında faydalı olacaktır.

Özer ve Korkmaz’ın (2016) “Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar” isimli bir çalışmada Türkiye’deki yabancı dil öğretiminde öğrencilerin başarılarını olumlu ve olumsuz olarak etkileyen unsurları belirleyerek bu unsurların

yabancı dil öğrenimine etkilerinin nedenlerini, türlerini ve bunlar ile başa çıkabilme yollarına değinilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yabancı dil öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları, öğrencileri aşırı zorlamamaları, dersi öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda onların seviyesine uygun bir şekilde işlemeleri öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını artırdığını düşündükleri olumlu uygulamalarıdır. Öğretmenlerin olumsuz uygulamaları olarak ise yabancı dil öğretimini yalnızca klasik bir ders olarak görmeleri neticesinde tek düze bir sınıf ortamı sağlamaları ve öğrencilere yönelik olumsuz davranışları olarak görmeleri tespit edilmiştir.

Ünal ve İlhan (2017) “A Case Study on the Problems and Suggestions in Foreign Language Teaching and Learning at Higher Education” isimli çalışmalarında yabancı dil öğrenimindeki problemlerin bazı nedenlerini öğretim elemanlarının ve öğrenenlerin örnek çalışma modelini kullanarak öğrenmelerini sağlamıştır. İngilizce öğretmenleri ve yüksek lisans öğrencileri ile yapılan araştırma verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada çıkan bulgulara göre dersteki sınav sistemleri, öğretim programları, dil öğretmenlerinin nitelikleri ve öğrenme ortamları, dil öğreniminin önündeki engeller olarak düşünülmüştür. Öte yandan, öğrenciler ve öğretmenler, İngilizcenin daha erken yaşta öğrenilmesinin, dil öğretim ortamlarının materyal yönünden donanımlı olmasının yabancı bir dili öğrenmeyi daha verimli bir duruma getireceğini vurgulamıştır.

Kara, Ayaz ve Dündar (2017) “Challenges in EFL Speaking Classes in Turkish Context” isimli araştırmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, ikinci dil olarak İngilizce konuşurken karşılaştıkları sorunların nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 66 katılımcının katılması ile gerçekleşen bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin özellikle eğitim ve sosyal sebeplerden dolayı İngilizce konuşmakta zorlandıklarını, kişisel nedenlerin diğerleri kadar etkili olmadığını göstermiştir.

Gök Çatal, Şahin ve Çelik (2018) “6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve tespit edilen bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasını amaçlamışlardır. 390 öğrencinin katılımcı olduğu araştırma betimsel yaklaşıma dayalı nitel bir çalışmada gerçekleştirilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen

bulgular doğrultusunda öğrencilerin; öğretmen, öğrenci, program, çevre, sınıf ve okul, kitap temaları altında sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sorunlara dair, öğrencilerden sağlanan verilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat sınıf düzeyleri değişkenine göre öğrenci teması altında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar

Fathman (1975) “The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability” isimli çalışmasını Amerikan okullarında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 200 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyi 6-15 yaş arası oluşmaktadır. İkinci dil edinim sürecinin belirli özellikleri ile yaş arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, yaş ile öğrenme oranı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz dizimi, biçim bilgisi ve ses bilgisini öğrenme oranında farklılık varken, dil ediniminin dilbilgisi kurallarını öğrenme sırasında yaş bakımından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre yaşı küçük çocukların ses bilgisini öğrenmede yaşı büyük olan çocuklardan iyiyken, yaşı büyük olan çocukların söz dizim ve biçim bilgisini öğrenmede daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Rababah (2002) “Communication problems facing Arab learners of English” isimli çalışmasında İngilizce bilen Arap öğrencilerin karşılaştığı iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. İngilizce konuşan Arap öğrencilerin tüm dil becerilerinde (yani dinleme, konuşma, yazma ve okuma) problemler ile karşılaştığını, çünkü eğitimi ilk İngilizce ile öğrendiklerinden, arada büyük bir fark olduğunu belirlemiştir. Hazırlık aşamasında ilk dilin İngilizce kullandığından, bazı öğrenme sorunlarının İngilizcenin zayıf geçmişine ve zayıf motivasyondan kaynaklandığını ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler ve öğrenciler ise, İngilizcenin sorun arttıran zor bir dil olduğuna dair geleneksel inançlara sahiptir.

Genesee, Lindholm-Leary, Saunders ve Christian (2005) “English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings” çalışmalarında ABD okullarındaki İngilizce öğrenenler hakkında araştırma yapmışlardır. Araştırma, katılımcıların akademik başarısına katkıda bulunan çok sayıda öğretim ve program özelliği tanımlamaktadır. Bu nedenle Araştırmada “eğitim programı, öğretim ve değerlendirme” odaklanılmıştır. Araştırma sonucuna göre etkili öğrenmenin

gerçekleşmesi için olumlu bir okul ortamı, anlamlı ve zorlu bir program, araştırma ve sağlam ilkelere dayanan zenginleştirilmiş bir ortam olmalıdır.

Reddy (2012) “Problems in teaching/learning English as a second language in India” isimli araştırma sonucuna göre öğrencilerin motivasyon eksikliği, eğitim öğretim yöntemlerinin, öğrenim materyallerinin zayıf olması, İngilizce öğretmenlerinin yetersiz olması, öğretmenlerinin yetersiz bilgiye sahip olması ve öğrencilerin dile maruz kalma eksikliği gibi sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri motive etmeye yardımcı olacak uygun eğitim öğretim yöntemleri seçmeleri gerektiğini önerilmiştir.

Akasha (2013) “Exploring the Challenges Facing Arabic-Speaking ESL Students & Teachers in Middle School” araştırmasında Arapça konuşan öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmesinde karşılaştığı zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken zamanın yetersiz olduğunu, dil öğrenmek için desteğin ve yetersiz bilgi gibi birçok problemle karşı karşıya olduklarını ortaya koymuştur.

Duarte'nin (2015) Brezilya'da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve öğrenimini ortaya koyduğu araştırmasında öğrencilerin kendi gelişimleri için kişisel yetenek ve yaratıcılık geliştirmede başarısız olduklarını belirlemiştir. Benlik saygısı eksikliği, öğrencilerin İngilizcenin zayıf öğrenilmesine yol açan hatalar yapmaktan korkmasını sağladığı, bu zorlukların bir sonucu olarak, öğrenciler yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin gerekliliğini göremedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin dil becerilerini, çalışma becerilerini ve duygusal yeterliliği teşvik etmek için İngilizcenin drama etkinlikleriyle öğretilmesi gerektiğini önermektedir.

Farid Saydee (2016) “Foreign Language Teaching: A Study Of Teachers' Beliefs About Effective Teaching And Learning Methodologies” başlıklı araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretim ve öğrenim uygulamaları ile ilgili inançlarının ortaya konması amaçlamıştır. Farklı dillerde eğitim veren 25 yabancı dil öğretmenin katılımıyla gerçekleşen nicel bir araştırmada, her bir öğretmenin eğitim çalışmasının inançlarına olan etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada çıkan bulgulara göre öğretmenler etkili öğretim ve öğrenmeyle ilgili benzer görüşleri ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen eğitim programının öğretmenlerin inançlarını etkilediğini ve genellikle, bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yapılan literatür taraması sonucu elde edilen bilgilere göre, ilkokulda yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, ilkokulda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın yararlı olacağı umulmaktadır.

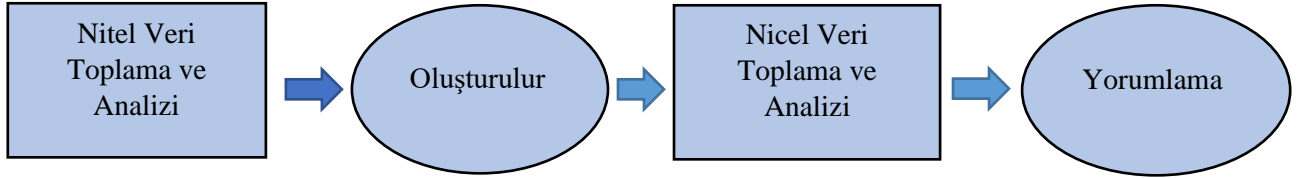
3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma ya da birbirini izleyen çalışmalar içinde nitel ve nicel yöntemlerin veya paradigmalarının her ikisi de harmanlanarak kullanılmasıdır (Creswell, 2008; Johnson ve Christensen'e, 2008). Araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici karma deseni kullanılmıştır.

Keşfedici karma yöntem araştırmalarında bir olguyu incelemek için ilk önce nitel veriler toplanıp ardından nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2011).



Şekil 3.1. Keşfedici Karma Yöntem (Creswell, 2008)

Araştırmada uygulamadan önce araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacıyla katılımcıların arasında bir bağ olabilmesi, görüşmedeki sorulara katılımcıların rahatlıkla, serbestçe cevap verebilmeleri için araştırmacı birkaç kez İngilizce dersine katılmıştır. Araştırmanın nicel yöntem kısmında ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci görüşmelerine dayalı olarak geliştirilen anket uygulanmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018–2019 öğretim yılında Eskişehir’de Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada görüşmelerin yapılmasında ise maksimum çeşitlilik örneklemesinden

yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise olasılık örnekleme yönteminde, basit rastgele örnekleme kullanılarak 599 öğrenci oluşturulmuştur. Olasılık örnekleme bireyin çalışma evreninden seçilebilme olasılığının olduğu ve bu olasılık oranının yüksek olduğunu barındıran öğrenme yöntemidir. Geleneksel anlayışa göre, olasılık örneklemede bireylerin hepsi örnekleme katılmak için eşit şansa sahiptirler. Basit rastgele örnekleme çalışmada örneklem tamamen rastgele bir şekilde seçilir ve her öge aynı oranda örnekte yer alabilme hakkına sahiptir (Böke, 2014). Bu araştırma için Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. (EK 1)

3.3.Katılımcılar

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan bireylerin kişisel özellikleri istatistiksel çalışma sonucunda belirlenmiş ve Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	n	%
Kız	302	50,4
Erkek	297	49,6
Toplam	599	100,0
İngilizce Film İzleme Durumu	n	%
İzliyorum	315	52,6
İzlemiyorum	287	47,1
Cevapsız	7	,3
Toplam	599	100,0
İngilizce Kitap Okuma Durumu	n	%
Okuyorum	209	34,9
Okumuyorum	389	64,9
Cevapsız	1	,2
Toplam	599	100,0
İngilizce Müzik Dinleme Durumu	n	%
Dinliyorum	535	89,3
Dinlemiyorum	61	10,2
Cevapsız	3	,5
Toplam	599	100,0
Sosyal Medya Durum	n	%
Kullanıyorum	349	59,0
Kullanmıyorum	240	41,0
Toplam	599	100,0
İngilizce Özel Ders Durumu	n	%
Alıyorum	207	34,6
Almıyorum	383	63,9
Cevapsız	9	1,5
Toplam	599	100,0

Çizelge 3.1. (Devam) *Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular*

Ders Notu Durumu	n	%
24 – 50	18	3,0
51 – 75	63	10,0
76 – 100	435	73,0
Cevapsız	83	14,0
Toplam	599	100,0
Anne Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	105	17,0
Ortaokul	79	13,0
Lise	173	29,0
Üniversite	183	31,0
Cevapsız	59	10,0
Toplam	599	100,0
Baba Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	48	8,0
Ortaokul	71	12,0
Lise	177	29,0
Üniversite	226	38,0
Cevapsız	77	13,0
Toplam	599	100,0

Örnekleme oluşturan 599 ilkököl 4. sınıf öğrencisinin %50,7 si (302) kız, %49,6'sı (297) ise erkektir. Örnekleme oluşturan kız ve erkeklerin oranlarının birbirine eşit olduğu söylenebilir. Öğrencilerin %52,6 (315) İngilizce film izlerken, %47,1 (287) İngilizce film izlememektedir. Araştırmaya katılanların 7'si (%3) bu ifadeye dair bir yanıt vermedikleri görülmüştür. Öğrencilerin %34,9 (209) İngilizce kitap okurken, %64,9 (389) İngilizce kitap okumamakta olduğu görülmektedir. Örneklem grubundan 1 kişi (%2) ise bu ifadeye bir yanıt vermemiştir. Örneklem grubunun %89,3 (535) İngilizce müzik dinlerken, %10,2 (61) İngilizce müzik dinlememektedir. Katılımcı öğrencilerden 3'ü (%5) bu ifadeyi boş bırakmıştır. Öğrencilerin %59,0 (349) sosyal medya kullandığı, %41,0 (240) ise sosyal medya kullanmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %34,6 (207) özel ders alırken, %63,9 (383) özel ders almadığı görülmektedir. Örneklem grubundan 9 kişi (%1,5) ise bu ifadeye yanıt vermemişlerdir. Öğrencilerin %3,0 (18) ders notu 24-50, %10 (63) 51-75 ve %73,0 (435) 76-100 arasında olduğu görülmektedir. Örneklemdekilerin %14,0'ü (83) ders notlarını belirtmemişlerdir. Örneklemde dahil edilen öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde %17,0'ının (105) İlkokul, %13,0'ının (79) Ortaokul, %29,0'ının (173) Lise ve %31,0'ının (183) üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Örneklemde katılan öğrencilerin %10,0'ı (59) anne eğitim durumu ifadesini cevapsız bırakmıştır. Örneklemde dahil edilen öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde %8,0'ının (48) İlkokul, %12,0'ının (71) Ortaokul, %29,0'ının (177) Lise

ve %38,0'ının (226) Üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Örnekleme katılan öğrencilerin %13,0'ı (77) baba eğitim durumu ifadesini cevapsız bırakmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcılar hakkında bilgileri edinmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuş ve araştırma sürecinde uygulanılacak olan formda katılımcıların cinsiyeti, İngilizce film izleme durumu, İngilizce kitap okuma durumu, İngilizce müzik dinleme durumu, İngilizce dersi notu, İngilizce özel ders (kurs) alma durumu, anne babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, ailenin geliri, sosyal medya kullanma, kullanmama gibi sorularına yer verilmiştir (Ek-2). Katılımcılara kişisel bilgi formu görüşmeden sonra uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu oluşturulurken öncelikle öğrencilerin özel hayatlarında İngilizce kullanımını ölçebilmek amaçlanmıştır. Aile ortamı öğrencilerin eğitim hayatını yakından etkilediğinden, analizin sağlıklı olabilmesi için ailelerin öğrenim durumunu inceleyen sorular yöneltilmiştir.

3.4.2. Görüşme

Görüşme, sözlü iletişim kullanılarak bilgileri toplama yöntemidir. Çoğu zaman yüz yüze yapılmasına rağmen telefon gibi teknolojik aletler aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir. 3 türü bulunmaktadır: yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme (Karasar, 2012). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, önceden sorulacak soruları hazırlar. Ama araştırmacı görüşme sırasında duruma göre yeni sorular ekleyebilir ya da katılımcının verdiği cevaplar üzerine yeni sorularla geniş bilgilere ulaşabilir (Türnüklü, 2000). Bu tekniğin sunduğu en önemli kolaylık önceden hazırlanmış sorulara bağlı olması nedeniyle sistematik ve karşılaştırma yapmaya olanak sağlayan verilere ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırmacı, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmede öğrencilere İngilizce dersine ve öğrenimine, bu sırada karşılaşılan problemlere ve o problemleri gidermeye yönelik öğrencilerin önerilerine ilişkin sorular sormuştur (Ek-3). İlk aşamada 15 görüşme sorusu hazırlanılmıştır. Hazırlanan bu görüşme soruları ilgili konuya yönelik 2 uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş ve uzmanların yönlendirilmesi sonucunda

görüşme soruları 9 ana soru ve alt sorulardan oluşturulmuştur. Hazırlanılan görüşme sorularının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla 3 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın beklenen verimliliği sağlamasıyla birlikte sınıf içerisinde rastgele seçilen 15 öğrenciye ayrı ayrı görüşme soruları yöneltilmiş ve elde edilen veriler toplanmıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler bittikten sonra araştırmacı yapılan görüşmeleri yazılı hale getirmiştir ve elde edilen veriler doğrultusunda anket soruları oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde öğrencilerden yapılan alıntılarda kod isimler kullanılmıştır.

Toplam 9 sorunun yer aldığı görüşme soruları arasında, İngilizce öğrenmenin önemi, İngilizce derslerinin yeterli olup olmadığı, ders saatinin yeterli olup olmadığı, dersin işleniş şekli, nasıl işlenmesini istedikleri, ev ödevleri hakkındaki görüşleri, dersle ilgili yaşadıkları sorunlar, çözüm önerileri ve eklemek istedikleri şeyler olup olmadığı şeklinde sorular yer almıştır.

3.4.3. Anket

Sistematik veri toplama yöntemi olan anket belirli bir amaca ve plana göre düzenlenen soru listesidir (Kurt, 2009). Anket bir evreni ya da bu evreni temsil eden, örneklem oluşturan bireylere soru sormak sureti ile veri toplama yöntemidir; açık ve kapalı uçlu tüm soruları içerir. Anket ile farklı konularda (bireylerin bilgi düzeyleri, tutumları, inançları, duyguları, davranışları, iş performansları vb.) çok verileri elde etmek mümkündür (Kıncal,2013). Anketin; mektupla (postayla) anket, telefonla anket, e-posta ve internetle anket ve kişisel veya elden bırakıp alma yoluyla anket türleri bulunmaktadır (Kurt, 2009). Çalışmaya katılan örneklem grubu, belli bir bölgede yoğunlaşmış ise elden bırakıp alma anket türü uygulanmaktadır.

Bu araştırmada gözlem altında yanıtlama anket türü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından 27 sorudan oluşan anket ilgili konuda 3 uzmanın değerlendirmesi sonucunda 25 soruya indirilmiş ve uygulanabilir hale gelmiştir. Araştırmacı önceden hazırlanmış anket formlarını öğrencilere dağıtmış ve nasıl uygulanacağını açıklanmıştır. Öğrenciler de gözlem altında anketteki soruları yanıtlayarak anket formuna kaydetmişlerdir. Toplam 599 öğrenciden anketlere dönüş sağlanmıştır. Toplam 25 sorudan oluşan anketin amacı, öğrencilerin İngilizce öğrenimi hakkında tutum ve tercihlerini belirlemektir. Ankette 5’li likert tipi anket formu kullanılmıştır. Ankette öğrencilerin sorulara “Kesinlikle

Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıtlar vermeleri istenmiştir.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştığı sorunların tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alındıktan sonra yazılı hale getirilip, içerikleri değerlendirilip ortak temalar ortaya çıkartılarak yorumlanmıştır.

İçerik analizi yönteminin metodolojik anlamda disiplinler arası kullanımının nedeni, bu yöntemin esnek yapısıdır. Bu esneklik, içerik analizi yönteminin en güçlü özelliğidir. Bu yüzden içerik analizi, bilimsel bir yöntem olarak sosyal bilimler alanında kendine önemli bir yer edinir (Yıldırım, 2015, s. 115).

İçerik analizi aşamaları şöyledir (Altunısık,, Coskun, Bayraktaroglu ve Yıldırım, 2010):

- Araştırılacak sorunun belirlenmesi
- Sorunun tanımlanması
- Kategorilerin tanımlanması ve net ilkelere dayanarak belirlenmesi ve kategorilere ayırma işleminin yapılması
- Kavramlardan çıkarımlar elde etmek üzere kodlama çalışmalarının yapılması

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde ise yüzde ve frekans analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada istatistiksel çözümlerinin gerçekleştirilmesinde ise SPSS paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma problemin çözümü için araştırma esnasında öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri ve nitel analiz sonucu neticesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1.İlkokulda İngilizce Öğrenimine İlişkin Nitel Bulgular

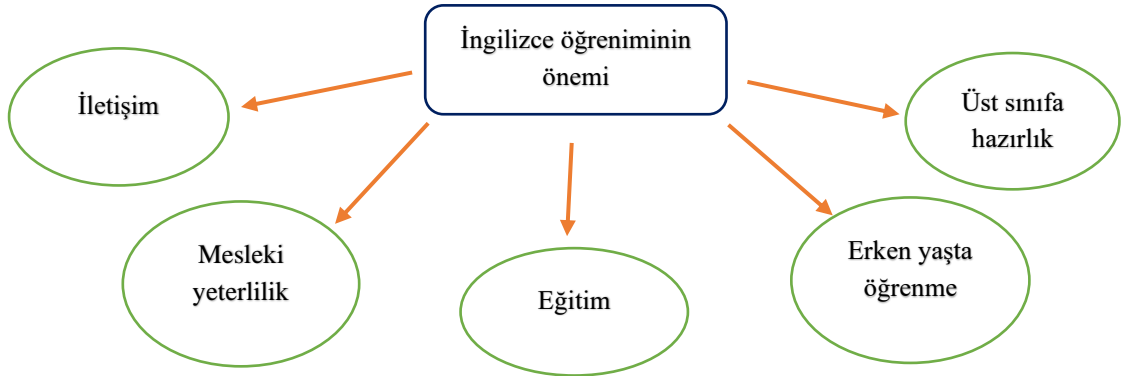
Araştırmada yapılan görüşmeden elde edilen bulgular İngilizcenin önemi, İngilizce dersinin öğrenme süreci, İngilizcenin günlük hayatta kullanımı, sorunlar ve çözüm önerileri, başlıkları altında sunulmuştur. Buna göre araştırmadan elde edilen nitel bulgular Şekil4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Nitel bulgular

İngilizce dersine ilişkin nitel bulgular, İngilizce dersinin önemi, öğrenme süreci, İngilizce öğreniminde karşılaşılan sorunlar, İngilizcenin günlük hayatta kullanımı ve sorunlara çözüm önerileri başlıkları altında verilmiştir.

Öğrencilerin görüşme sırasında sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda elde edilen **İngilizce öğrenmenin önemi** temasına ilişkin bulgular Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. İngilizce öğrenmenin önemi

Şekilde görüldüğü gibi öğrenciler *İngilizce öğreniminin önemini* iletişim, mesleki yeterlilik, eğitim, erken yaşta öğrenme ve üst sınıfa hazırlık biçiminde tanımlamışlardır.

İngilizcenin önemini *iletişim* olarak ele alan Dilay'a göre İngilizce öğrenmek yurtdışına gidildiğine o ülkedeki insanlarla iletişim kurabilmek, onların çok sıcakkanlı davranabilmelerini sağlamak açısından önemlidir. Dilay'ın bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Önemi mesela İngiltere veya İngilizce konuşan bir yurtdışına gittiğimizde o ülkedeki insanlarla iletişim kurabilirsin, onlar çok sıcakkanlı davranabilir.... Bence çok önemlidir İngilizce öğretmen olmak istiyorsan mutlaka İngilizce öğrenmen lazım yurtdışında İngiltere'de falan çalışıyorsun ya da tatile çıktığında önemlidir bence başka mesela okulumuza okula İngiltere'den gelen öğrenciler olabilir. Onlarla iletişim kurabiliriz” (Dilay, Öğrenci Görüşmesi [Ö.G.], 25.04.2019).

Bora İngilizce öğrenmenin çok önemli olduğunu vurgulayarak, başka bir ülkeye gidildiğinde yabancı kişilerle iletişim kurabilmek için dil öğrenmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bora ilkokulda İngilizce öğrenmenin kendisini güzel ve olumlu etkilediğini belirterek hem öğrendiğini hem de çok eğlendiğini vurgulamıştır.

“Çok önemlidir çünkü bir başka ülkeye gittiğinde onlarla konuşabilmek için İngilizce öğrenmemiz gerekiyor. Başka ülkede arkadaşlarla konuşmak, iletişim kurmak için ve dil bize yardımcı olabilir” (Bora, [Ö.G.], 18.04.2019).

Boranın bakış açısı da İngilizce öğrenmenin önemini farklı ülkenin insanları ile iletişim kurabilmek için yabancı dilin önemli olduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bir kısmı İngilizcenin küresel bir dil olduğunu ve bu yüzden İngilizce öğrenmenin gerekli olduğu verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Diğer yandan ise öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda İngilizce öğreniminin mesleki yeterlilik için önemli olduğu görüşü gözlemlenmektedir.

İngilizce öğrenmenin *mesleki yeterlilik* açısından önemli olduğunu Demir şöyle dile getirmiştir:

“Önemli Çünkü ileride bir yerlerde mesela bir iş olduğunda İngilizce daha iyi olduğundan dolayı başka yabancı ülkelerde firma kurabilirsin. Oralarda çalışabilirsin, zorluk çekmezsin.” (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Ecrin de iş hayatında İngilizcenin gerekli olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bence önemli. Çünkü büyüyünce bütün hayatımızı İngilizce ile işliyoruz. Mesela işimiz başka ülkeye çıktığımız zaman onlarla iletişim kurabilmemiz için İngilizce konuşmamız gerekiyor” (Ecrin, [Ö.G.], 22.04.2019).

Her meslek dalında İngilizcenin bulunduğunu bu yüzden de İngilizcenin önemli olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda İngilizce öğrenmenin *eğitim* hayatında gerekli olduğu gözlemlenmiştir. Elif bu konuda şunları dile getirmiştir:

“İngilizce örneğin üniversite kazanmak için de İngilizce gerek.” (Elif, [Ö.G.], 22.04.2019).

İngilizce öğrenmenin eğitim açısından gerekliliğini Yiğit şu şekilde açıklamıştır:

“Bence önemi şudur: büyüdüğümüzde İngilizce öğreniyoruz yani öğrenmek için başka ülkeye gidebiliriz Amerika’ya falan orada üniversiteye gidebiliriz arkadaşlarımızla konuşmak için dersimizi işlemek için” (Yiğit, [Ö.G.], 25.04.2019).

İngilizce öğrenmeni *seyahat* açısından önemli olduğunu belirten Muhammet görüşünü böyle dile getirmiştir:

“Evet! Ek olarak ikinci bir yabancı dili bilirsin ve Yurtdışına falan gidersen Yabancılarla konuşabilirsin” (Muhammet, [Ö.G.], 18.04.2019).

Muhammet İngilizcenin önemini Yurtdışı seyahatlerde yabancı bireyler ile iletişim kurabilme ve ana dilinden başka ikinci bir yabancı dil bilmenin avantajlı olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak ta Uğur İngilizce öğrenmenin önemi hakkında:

“Bence, mesela İngilizce öğrenmek çok önemli. Biz mesele babamla falan tatile gitmiştik tatilde şimdi herkes benimle Rusça konuşmaya çalışıyor beni Rus’a benzetiyorlar. Ben de mecburen onlarla İngilizce konuşmak zorunda kalıyorum o yüzden İngilizce öğrenmek önemli” (Uğur, [Ö.G.], 22.04.2019) belirtmiştir.

Öğrenciler *erken yaşta* yabancı dil öğrenmenin önemine değinmişlerdir. Buna göre Muhammet erken yaşta öğrenme hakkında görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“Daha çok İngilizceye bilgi sahibi olmak, aklımızda daha çok kalıyor. Küçükken öğrenince aklımızda daha çok kalıyor ya... O tür bir şey” (Muhammet, [Ö.G.], 18.04.2019)

Yaren ise bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Çok güzel bir şey bence, önceden küçük yaşta öğrenmen çok iyi çünkü başka yere gidince insan çok zorluk çekmiyor her şeyi anlıyor yani çok iyi bir şey bence. Okulumda iyi veriyor yani İngilizceyi” (Yaren, [Ö.G.], 18.04.2019).

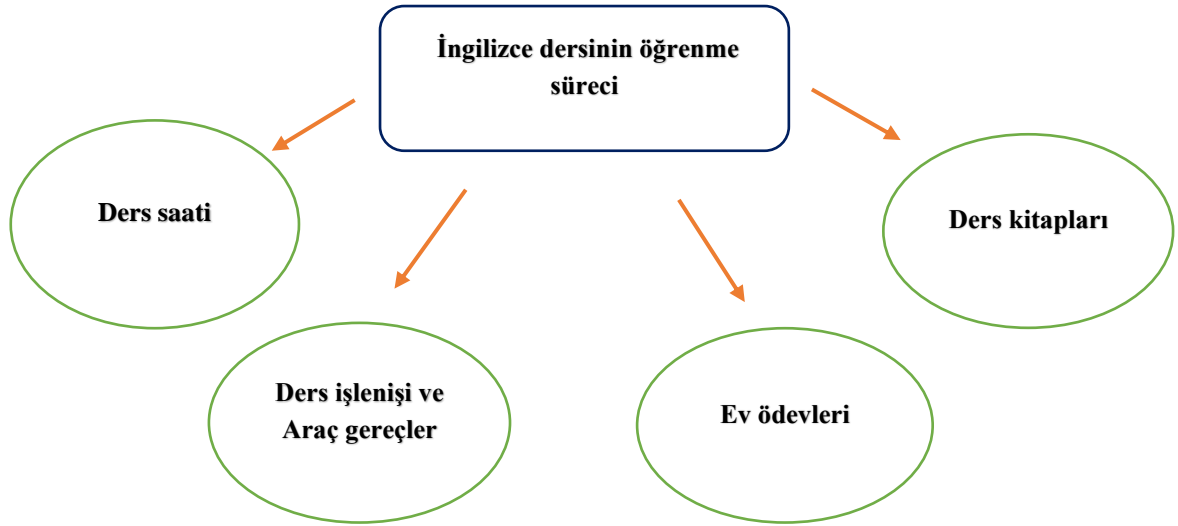
Bazı öğrenciler ise İngilizce öğrenmenin önemini *üst sınıfa hazırlık* olarak görmektedirler. Ecrin bu konuda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bence yani... biraz büyüyünce ortaokulda daha zorlanabiliriz ondan önce biraz alıştırma olabilmesi için bizim için uygun bir şey” (Ecrin, [Ö.G.], 22.04.2019).

Ayberk de bu konudaki görüşlerine şöyle açıklamıştır:

“İlkokulda İngilizce öğrenme önemli. Çünkü ortaokul lise var onlar daha zorladığı için üst üste gittiği için ilkokulda İngilizce öğrenmek bence çok önemlidir” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Görüşmede öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda oluşan, *İngilizce dersinin öğrenme süreci* konu başlığı da alt başlıklardan (Ders saati, ders kitapları, ders işlenişi ve araç gereçler, ev ödevleri) oluşmaktadır.



Şekil 4.3. İngilizce dersinin öğrenme süreci

İngilizce öğrenimi için *ders saatlerinin yeterli* olduğunu düşünenlerden, haftada 2 saat İngilizce dersi işlediklerini belirten Ayberk, İngilizce dersinin ilk ders olmasını beğendiğini, İngilizce dersinin son ders saatlerine bırakılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Ayberk ayrıca aldığı bu 2 saat İngilizce eğitiminin yeterli olduğunu, ders saati fazla olursa zorlanabileceğini ve bazı konuları anlamayabileceğini ifade etmiştir.

“Yeterlidir. Evde gidip çalışabileceğimiz için bence 2 saat yeterlidir çünkü daha fazla olursa zorlayabiliriz bazı konularda anlayamayız” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünen Yaren ise şöyle düşünmektedir:

“Bence iyi çok abartmıyorlar. Özel okullarda çok abartıyorlar bence. Haftada baya veriyorlar. Bizde iki saat veriyorlar ama herkes anlıyor. Baya geniş yani... Bence yavaş yavaş ... evet yeterlidir. Her hafta iki saat yeterli oluyor hem çok olunca da aklında kalmıyor, iki saat bana çok yetiyor” (Yaren, [Ö.G.], 18.04.2019).

İngilizce öğrenimi için ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünenlerin yanında *yeterli olmadığını* düşünenler de vardır.

Yiğit, İngilizce ders saatlerinin daha fazla olması gerektiğini düşünmekle birlikte, İngilizcenin kendisi için faydalı olacağını düşünmektedir. Ders saatlerinin fazla olması ile daha merak uyanacağını ve daha akıcı konuşabileceğini de şu sözleriyle anlatmaktadır:

“Bence çok değil haftada 6 saat olmalı çünkü İngilizce bizi daha faydalı yapıyor merak ettiriyor daha çok konuşmamız akıcı yapıyor daha çok insanlarla iletişim kurabiliriz... Evet, kursum var. O kursta öğretmenler çok iyiler bize ödev veriyorlar, daha çok İngilizce öğrenmemizi sağlıyor. Kitaptan okuyoruz, oyun oynuyoruz, şarkılar söylüyoruz... Turnuvalara katılmak isterdim daha iyi daha akıcı konuşmak için başka yere olursa oraya gitmek isterdim kursa yani.” (Yiğit, [Ö.G.], 25.04.2019).

Tuana, İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. O da haftalık 6 ders saati olmasının uygun olabileceğini düşünmektedir. Ders saatinin yetmemesine

sebeup olarak sınıf içi disiplin sorunlarının olmasını, bu sorunların giderilip derse başlayıncaya kadar fazla zaman kaybedildiğini ifade etmektedir.

“Bence yetersiz çünkü bence çok az çünkü İngilizce bir Şey yok, duramıyoruz. Hem de bizim sınıf çok Őımarık olduğu için onların derse adapte olması ve susması baya bir zaman alıyor. O yzden bence haftada 6 ders saati olabilir... Ben olsaydım bir yazardım, bir konu anlatırdım sonra kitaplardan işlerden ve onun hakkında etkinlikler yapardım öyle işte... Dediğim gibi bazı kelimelerin çok Türkçe anlamlarını bilemiyorum. Onu da dediğim gibi bizim sınıftan kaynaklanıyor ve bence haftada 2 saat İngilizce çok az bir Şey hani biliyorum burası özel okul değil de devlet okulu ama bence bunlara ayırım yapılmamalı. İmkânı olan veya olmayana bence de dediğim gibi burada da az üç, dört saat İngilizce verilmeli.” (Tuana, [..], 25.04.2019).

Dilay kendisiyle yapılan görüşmede ders saatlerinin 3 saat olmasını belirtmiştir. Teneffüslerin uzun olması nedeniyle 2 saatte pek bir Şey ğrenemediklerini Şu sözlerle dile getirmiştir:

“İngilizcede 2 ders çalışıyoruz bana göre 3 ders olsa daha güzel olurdu daha çok öğrenirdik... Bence ilk 2 saat çok az bir zaman bizim okulda teneffüslerde çok uzun olduğu için neredeyse 2 derste hiçbir Şey ğrenemiyoruz.... Pazartesi günü İngilizce ile başlamak benim için çok büyük bir mutluluk olurdu... İngilizce dersi alıyorum burada grdğğim İngilizce ders ve ek ders günlük yaşam için yeterli oluyor. Okul dışında da evde ğreniyorum amcamdan ğreniyorum İngiltere’de çalışıyor amcam.” (Dilay, [..], 25.04.2019).

Demir İngilizce ders saatlerinin daha uzun 3-4 saat olmasının tekrar etmeleri ve dersi daha iyi anlayabilecekleri için iyi olacağını, hatta İngilizce ders saatinin uzun olması durumunda daha fazla İngilizce oyunlar oynayabileceklerini ifade etmektedir.

“Bence ilkokulun iyi ama birazcık daha olabilirdi. Haftada 2 saat... Yetmez. Yetmiyor çünkü çok Şey oluyor retmen de zaten böyle olduğundan dolayı yazdığından dolayı eğer daha uzun bir süre 3 ders 4 ders olursa daha iyi anlayabilirdik. 2 kere tekrar ederdik aklımıza daha iyi geçerdi. Hatta daha çok ders olduğundan dolayı daha oyun oynayabilirdik. İngilizce öğrenmek için kursa gitmek yetiyor bana. Ama bazen AVM’de İngilizce etkinlikler olunca orada olmak isterdim.” (Demir, [..], 25.04.2019).

İngilizce ğrenimi için kullanılan materyallerin öğrenmeyi kolaylaştıracağı Őüphesizdir. Görüşmeye katılan ğrencilere İngilizce derslerinde **kullanılan araç gereçlere** ilişkin fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu konuyla ilgili verdikleri bilgiler aşağıdaki gibidir.

Ayberk, dersin akıllı tahta ile işlediğini belirtmiştir. Hocalarının not tuttuğuunu ve müzik dinlettiğini ifade etmiştir. Ayrıca dersi akıllı tahtadan bir internet sitesi bulup oradan da işlediklerini belirtmiştir. Derse etkinlik olarak ise genelde müzik eşliğinde hocasını kitaptan bir yer okuduğunu ve sonra kendilerinin cevapladıklarını söylemiştir. Ayberk son olarak ders işlerken defter, kitap, kalem, silgi gibi araç gereçleri kullandıklarını belirtmiştir. Ayberk bu düşüncelerini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir;

“Sınıfta retmenimiz akıllı tahtadan açıyor. Yazdırarak yapıyor, müzik dinleterek yapıyor. Etkinlikler genelde müzik olarak öyle kitabın takip ettiği yerleri okuyor sonra biz

cevaplıyoruz. Akıllı tahtadan bir tane internet sitesini bulup oradan işleyebiliyoruz...Ders işlerken defter, normal kitap bir de kalem, silgi falan. Hoca sadece tahta kalemi kullanıyor” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Bora, dersin, eğlenceli, çok güzel hem severek hem de zekâ verici bir şekilde öğrendiklerini vurgulayarak örnek olarak İngilizce bilen iki çocuğun Türkçe bir şey söylediklerini kendilerinin de buna İngilizce cevap verdiklerini belirtmiştir. Ayrıca Bora etkinlik olarak da öğretmenin test çözecekleri zaman testi dağıtması için öğrencilere soru sorduğunu, soruyu bilen öğrenciye testi dağıttırıldığını söylemiştir. Bora ders işlenirken, makas, yapıştırıcı, defter, kitap, kalem gibi araç gereçleri kullandıklarını ifade etmiştir.

“Eğlenceli, çok güzel hem severek hem de zekâ verici öğreniyoruz. Mesela orada iki çocuk var İngilizce biliyor onlar Türkçesi söylüyor biz İngilizce cevap veriyoruz...Test var testi kendin dağıtmak için soru soruyor cevabı biliyorsan sonra sen dağıtıyorsun...Makas, yapıştırıcı, defter, kitap, kalem” (Bora, [Ö.G.], 18.04.2019).

Demir, dersin sadece öğretmenin anlatıp tahtaya yazarak, öğrencilerin de deftere not alarak işlendiğini ifade etmiştir. Kursta ise dersin anlatımın yanında İngilizce oyunlar oynanarak işlendiğini ve bu şekilde daha iyi anladığını vurgulamıştır. Okuldaki öğretmenin herhangi bir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Ayrıca ders işlenirken defter, kalem, tahta kalemi gibi araç gereçlerin kullanıldığını belirtmiştir.

“Öğretmen sadece anlatıyor sonra tahtada yazıyor. Biz deftere yazıyoruz, kitaba bakıyoruz böyle geçiyor. Ama kursta çok iyi anlatıyorlar orada kelimelere bakarak cümle kuruyoruz, oyun oynuyoruz İngilizce, bu şekilde aklıma daha iyi oturuyor...Etkinlik yaptırıyor...Defter, kalem, tahta kalemi” (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Sınıfta öğretmeni ile çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirten Dilay, derse 2 kişilik yarışmalar düzenlendiğini, öğrencilerden birinin Türkçe kelime diğerrinin de o kelimenin İngilizcesini söylediğini, İngilizce kelime kartları ile oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Dilay bu etkinliklerden farklı olarak ortaya bir resim koyularak onun İngilizcesinin söylenebileceği bir etkinliğin de olmasını istemektedir. Dilay İngilizce öğretmeni olsaydı dersi kartlarla çocuklara oyun oynatarak, sonra çocuklardan tahtaya İngilizce kelimeleri ve Türkçe anlamlarını yazmalarını isteyerek yarışma düzenleyerek dersi işleyeceğini ifade etmiştir.

“Okul bittikten sonra İngilizce ile ilgili etkinlikler yapıyoruz, yarışma gibi bir şey düzenliyoruz 2 kişi 2 kişi olarak. Bazen Türkçesini bazen İngilizcesini söylüyor. Biz de onun Türkçesini veya İngilizcesini söylüyoruz. Örneğin yarışmalar oluyor grup öğretmenin hazırladığı kartlar var bazıları mesela her gruptan birisini çağırıyor tahtaya İngilizce kelimeyi yazıyor öyle yarışmalarda olabiliyor...Öğretmeni kızdırmazsalar aslında çok güzel işliyoruz. Aslında güzel işliyoruz bana göre dinleyenler çok oluyor ve öğrenenler çok oluyor. Çok güzel işliyoruz” (Dilay, [Ö.G.], 25.04.2019).

Uğur, derste hangi konu işlenecekse öğretmenin o konuyla ilişkili nesnelere getirerek dersi o nesnelere işlediğini (örneğin, kıyafetler için öğretmenin kıyafet geçirdiğini, hava durumu ise şemsiye gibi nesnelere getirdiğini) belirtmiştir. Derste etkinlik olarak bazen sessiz sinema ile kelimeleri anlattıklarını, bunun dışında pek etkinlik yapmadıklarını belirtmiştir. Uğur ders işlenirken kalem, kâğıt, silgi, makas, yapıştırıcı ve bant gibi araç gereçleri kullandıklarını, öğretmenin ise tükenmez kalem, makas, bant, yapıştırıcı gibi araç gereçler kullandığını ifade etmiştir.

“Bizim okulda mesela ettiği için kıyafetler ile bir konuya geçiysek öğretmenimiz çocuklarının falan kıyafetlerini alıp getiriyor. Onlar la ders işliyoruz veya bir kere böyle hava durumuna geçmiştik teacher böyle şemsiye falan almıştı mesela oraya güneşli rüzgârlı diye böyle kâğıtları yapıştırmıştı. Kime denk gelirse o dokunurdu ve onunla ilgili bana kıyafetler falan gösterin diyordu... Mesela bazen sessiz sinema falan yapıyoruz yani onu anlatmaya çalışıyoruz...Kalem, kâğıt ondan sonra silgi, makas, yapıştırıcı, bant” (Uğur, [Ö.G.], 22.04.2019).

Öğrencilerin verdikleri cevaplar genellikle standart olarak her öğrencinin derslerinde kullandığı kırtasiye ürünleri şeklindedir. Derslerde proje yaptıklarını, projeksiyon cihazları ve bilgisayar kullandıklarını belirtenler oldukça azdır.

İngilizce öğrenimi için ödevler diğer derslerde olduğu gibi pekiştirici görevi gördüğünden önemlidir. Ödevler derslerde anlatılanların tekrarlanarak daha iyi öğrenilmesine katkıda bulunur. Görüşmeye katılan öğrencilere İngilizce derslerinde verilen *ev ödevlerine* ilişkin fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin ev ödevleriyle ilgili verdikleri bilgiler aşağıdaki gibidir.

Ev ödevlerinin verilmesini doğru bulan Ayberk, bazı ödevlerde zorlandığını, zorlandığı zamanlarda ailesinden yardım aldığını ya da internetten araştırdığını belirtmiştir.

“Doğru buluyorum çünkü İngilizce öğrenmek için ödev verilmesi tabii ki de normal bir şey. Bazı ödevler kolay geliyor bazı zor geliyor. Zorlansam ailemden yardım alıyorum, internetten araştırıyorum” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Bora İngilizce dersinde verilen ödevleri ve özellikle projeleri çok eğlenceli bulduğunu belirtirken, zorlandığı durumlarda annesinden yardım aldığını ifade etmektedir.

“Güzel çok eğlenceli. Bugün akşam gardırop yapın dedi hoca. Mesela şapka, eldiven, pantolon gibi eşyaları yapıştırın ve boyayın. Normalde zorlanmıyorum ama zor oluyorsa annemden yardım istiyorum. Kolay durumlar da var mesela kitaptan etkinlikler hoca yaptırıyor o çok kolay” (Bora, [Ö.G.], 18.04.2019).

Demir, İngilizce dersi ödevlerini iyi ve kolay bulduğunu ifade ederek bazen zorlandığını, zorlandığında da deftere baktığını, kitaptan araştırdığını ve ailesinden yardım aldığını belirtmiştir.

“Bence iyiler, kolay var ama bazen zorlayabilirim... Defterden bakıyorum, kitaptan araştırıyorum, ailemden yardım alıyorum.” şeklinde yanıt vermiştir (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Dilay da İngilizce ev ödevlerinin biraz zor olduğunu zorlandığı durumlardaysa aile yakınlarından yardım aldığını şu sözleriyle anlatıyor:

“Bazen zor konular olabiliyor, onları anlamakta zorluk çekiyorum Biraz zor oluyor zorlandığında amcamdan yardım alıyorum ama bence biraz zor geliyor... Amcam bana söylemeyince işi yoğun olduğunda internetten bakıyorum, çünkü bizim ailede başka İngilizcesi iyi olan yok böyle çözüm üretiyorum.” (Dilay, [Ö.G.], 25.04.2019).

Ecrin öğretmenin ev ödevi vermese kimsenin konu tekrarı yapmayacağını bu da başarılı olmalarını engelleyeceğini düşünmektedir.

“Bence onları böyle daha iyi pekiştirmek için eğer öğretmen o dersi vermese kimse konu tekrarı yapmayacak. Diğer ödevleri yapmazsak onu tekrar yapmamış olacağız ve o yüzden de başarılı olamayız... Bazen oluyor. Onları daha böyle yakınlarıma soruyorum, bazen de kendim çabalıyorum” (Ecrin, [Ö.G.], 22.04.2019).

İngilizce dersinin ev ödevlerinin güzel ve eğlenceli olduğunu düşünen Esra bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen bazen bize çoğunlukla oyun etkinlikleri falan veriyor. Yani evde de onları yaparken eğleniyorum. Bazen de araştırırken bazı İngilizcelerini öğreniyorum. Güzel... Öğretmen konuşurken bazılarını duyamıyorum. Duymadığım için de eve geldiğimde bazen anlamadığım oluyor. O yüzden internetten araştırıyorum. Ve sözlükten bakıyorum, kitaptan falan araştırıyorum Zorlandığım durumlarda ablamdan yardım alıyorum” (Esra, [Ö.G.], 18.04.2019).

Yaren İngilizce öğretmenin daha çok yazma ödevi verdiğini, ayrıca öğretmenin quizler verdiğini ve bu ödevlerden hoşlandığını, bunun akılda kalıcılığını artırdığını dile getirmiştir.

“Bence güzel, öğretmenimiz de çok iyi bu konuda, hem de bence güzel veriyorlar. Bazı hocalar gibi abartmıyorlar. Daha çok yazı ödevi veriyorlar ve ben daha çok hoşlanıyorum yazı ödevlerinden. Beş defa yazıyoruz her şeyi ve daha aklımda kalıyor ve değer hafta hoca quizler yapıyor, onlarda baya iyi oluyor... Ben zorlandığımda, benim abim İngilizce konuşuyor, yapamıyor samda öğretmenlerime getiriyorum onlar çok yardımcı oluyorlar. Ya da hiç bilmediğim bir şey ise artık internetten bakmaya sürekli kalıyorum” (Yaren, [Ö.G.], 18.04.2019).

Yiğit de İngilizce kursuna giden öğrencilerden biridir. Verilen ev ödevlerinin güzel olduğunu, akılda kalıcılığı artırdığını, ancak kurstan böyle ödevler verildiğini ifade etmektedir. Okuldan bu şekilde ödevler verilmemesini ise okulda çok gürültü olmasına bağlamaktadır.

“Gayet güzel ödevlerimiz var. Çok aklımızda kalıyor okulumuzda böyle ödevler vermiyor ama kursta veriyorlar. Okulda çok gürültülü olduğu için ödevler pek çok vermiyorlar bize... Ailemden yardım istiyorum annemden yoksa ablamdan soruyorum. İngilizce sözlüğüm var oradan bakıyorum kelimelere.” (Yiğit, [Ö.G.], 25.04.2019).

Öğrencilerden görüşme sonunda edinilen izlenimlere göre hem okuldan hem de kurslarından öğrenciler İngilizce dersinde verilen ev ödevlerini genellikle kolay, eğlenceli ve akılda kalıcılığı artırdığı artırdığını ortak bir dille ifade etmektedirler. Zorlandıkları ödevlerde ise aile bireylerinden veya internetten yardım aldıkları görülmektedir.

Öğrencilere İngilizce dersinde kullanılan *ders kitapları* hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Ayberk ders kitapları ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders kitapları genelde bizim öğrendiğimiz şeyimiz. Okulumuzda yani tek kitap oluyor ama benim okulun dışında kursta çok kitabım oluyor onları işleniyorum. Yazılı bölümler zor gelebiliyor herkese. Resimler bölümler oluyor onları mesela kolay işliyorum” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Demir, İngilizce dersinde kullanılan kitapları güzel bulduğunu, telaffuzu çok güzel öğrettiğini ifade etmiştir.

“Güzel kitaplar telaffuzu çok güzel öğretiyor kursta ki kitaplar çok güzel hikâye yapıyor çok güzel oluyorlar. Okulda hep anlatıyor anlatıyor ama hikâye güzel yok içime sıkıcı geliyor” (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Esra'nın bu konudaki görüşleri ise aşağıdaki şekildedir;

“Olimpiyatlardan genellikle ödev veriyor. Bazen de işte bulmaca falan yapıyoruz. 1 tane kitap var onlardan kesiyoruz ve defterimize yapıştırıyoruz. Sonra yani 4 tane olimpiyatın 4 tane küçük böyle bir kitabı var onların içinde böyle bir sınavlar var öğretmen bazen onları evde yapmamızı istiyor... Mesela kes yapıştırdığımız kitap var ondaki mesela şekiller var onlarla öğrenebiliriz. Sonra ondaki kitaplardan öğretmen bize oyun oynatabilirdi... İngilizce kitaptan bazen oradaki kelimeleri falan biliyoruz. İngilizce kelimelerin ağaçlarını yazıyoruz bazen, İngilizce kelimeleri yazıyoruz ve yanında onların Türkçesini yazıyoruz... Bence kolay. Sadece derslerde ezberlemek bana biraz zor geliyor çünkü 10 tane kelime falan var. Onları çok fazla ezberleyemiyorum. Böyle... Evde çalışıyorum, kitaptan bakarak evde onları tekrarlıyorum. Bazen anlamıyorum” (Esra, [Ö.G.], 18.04.2019).

Ders kitaplarının tam seviyelerine göre olduğunu belirten Tuana:

“Bence onlar çok eğlenceli ve çocuklarda biraz daha İngilizceyi sevdire biliyor. Geldiği zaman okuyorum ve yaptığımız etkinlikleri konu ile ilgili tekrar yapıyorum kâğıda, A4 kâğıdına öyle yapıyorum....Bence tam ayarında çok kolaydı değil, çok zorda değil. Bence tam ayarında böyle çocukları İngilizce sevdiren ve eğlendiren oranda” (Tuana, [Ö.G.], 25.04.2019).

Ders kitaplarının içeriklerini yetersiz düşünen öğrencilerden biri elif görüşünü şöyle açıklamıştır:

“Bence içindekiler daha fazla yani kitap daha kalın daha eğlenceli daha çok kes yapıştırılması gerekirdi öğrenmemiz için” (Elif, [Ö.G.], 22.04.2019).

Ders kitabının daha kalın, daha eğlenceli ve daha çok kesip yapıştırılması gereken alanların olması gerektiğini düşünen Yiğit:

“İngilizce kitaplarda öğretici bilgiler var ama daha çok etkinlik olabilirdi, daha çok güzel olabilirdi. Biz şimdi buraya kadar geldik zor olmadı kolay oluyor. Güzel İngilizce kitabı bulmaca da var buluyoruz bazen yazıyoruz dinleme de var bilgisayardan açıyoruz” (Yiğit, [Ö.G.], 25.04.2019).

Öğrencilerden görüşme sonunda edinilen izlenimlere göre, İngilizce ders kitaplarının içeriği çok eğlenceli, pekiştirmeye yardımcı olduğunu, etkinliklerin güzel ve kolay bulduklarını belirtirken bazı öğrencilere ise İngilizce dersinde kullanılan kitapları ne zor ne de kolay bulduklarını ancak daha çok etkinlik olması, daha çok kesip yapıştırılması gereken alanların olması gerektiğini de vurgulamışlardır.

Öğrencilere *günlük hayatta İngilizceyi kullanıp kullanmadıkları* sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda üç ana başlık (sosyal çevre, aile ilişkisi, eğitim süreci) elde edilmiştir.



Şekil 4.4. Öğrencilerin Günlük Hayatta İngilizce Kullanımı

İngilizceyi günlük hayatta en çok eğitim sürecinde kullan Ayberk kendi görüşünü:

“İngilizceyi bazı İngiliz insanlarda kullanabiliyorum, hocalarımızın verdiği kitapları okurken kullanıyorum. Ben pek çok kitapta ve yazmak için kullanıyorum” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Ayberk gibi düşünenlerden yine Ezgi ve Halime görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“En çok derslerde kullanıyorum. İşte mesela mağazalarda bir tane ürünün nereden geldiğini çok iyi anlayabiliyorum, alışverişte kullanıyorum başka yine mesela diğer ülkelerde bir şey almak istediğimizde yine alabilmek için İngilizce kullanıyoruz.” (Ezgi, [Ö.G.], 22.04.2019).

“Derslerde, evde dışarda kullanıyorum ama dışarda konuşamıyorum” (Halime, [Ö.G.], 18.04.2019).

Demir günlük hayatta İngilizceyi pek kullanmadığını ancak kullanmayı çok istediğini ifade ederek sınıfta İngilizce konuşulması gerektiğini belirtmiştir.

“O kadar çok kullanmıyorum ama kullanmak da isterim. Sınıfta sadece İngilizce konuşsak çok iyi olur, seve seve konuşurum” (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Yaren de İngilizceyi günlük hayatta daha çok kurs öğretmenleri ile kullandığını, bazen arkadaşlarıyla şakalaşırken, konuşurken ve yabancı arkadaşlarıyla iletişim kurarken kullandığını belirtmiştir.

“Ben daha çok kurs öğretmenlerinde kullanıyorum bir de birkaç böyle arkadaşlarla şakalaşırken, böyle konuşurken birazda tekrarlarken kullanıyorum birkaç İngilizce böyle arkadaşlar oluyor onlarla kullanıyorum, yurt dışından arkadaşlar var birkaç tane onlarla konuşurken kullanıyorum o kadar, bir de hocalar ile, birkaç hoca da İngilizce konuşuyor” (Yaren, [Ö.G.], 18.04.2019).

Araştırma bulgularına göre İngilizcenin günlük hayatta eğitim sırasında en çok kitap okurken, sınıf içinde, ders işlerken, öğretmenler ile iletişim kurarken kullanıldığı görülmektedir. Diğer yandan ise öğrencilerinden alınan yanıtlar neticesinde İngilizcenin günlük hayatta aile içerisinde de kullanıldığı görülmektedir.

İngilizcenin günlük hayatta ***Aile içinde*** kullanan Dilay görüşünü şöyle açıklamıştır:

“Günlük hayatta benim amcam İngiltere'den geliyor dersler haricinde amcamdan daha çok İngilizce öğrenebilirim. Bana İngilizce öğretmeni geliyor bana İngilizce öğretiyor ek ders olarak. Ondan sonra amcamla iletişim kurmak için kullanıyorum, bir kere bana İngiltere'den turist gelen abla denk gelmişti onunla iletişim kurabilirim” (Dilay, [Ö.G.], 25.04.2019).

Rana da aile ilişkilerinde ve iletişiminde kullandığını:

“Bazen ablamla konuşuyoruz, bazen arkadaşlarımla. Yani başka şehre gittiğimizde oralarda” (Rano, [Ö.G.], 22.04.2019).

Bora İngilizceyi günlük hayatta arkadaşlarıyla ve ailesinin yanında kullandığını ifade ederek onlara da İngilizce öğrettiğini belirtmiştir. Çevresine İngilizce öğretirken ilk olarak derste işledikleri konuları öğrettiğini, ondan sonra yavaş yavaş başka konulara geçtiğini ifade etmiş, okulun içinde öğretmenlerine söyleyip arkadaşlarına yardım ettiğini, küçük sınıflardaki arkadaşlarına da öğrettiğini, okul dışında ise kardeşlerine öğrettiğini vurgulamıştır.

“Arkadaşlarımın yanında kullanıyorum aileme yardım ediyorum... Onlara da öğretiyorum ... İlk başta işlediğimiz konuları onlara öğretiyorum. Yavaş yavaş ondan sonra başka konulara geçiyoruz onlar da diğer arkadaşlarla kullanıyorlar. Okulun içinde öğretmenlere söylüyorum arkadaşlarıma yardım ediyorum küçük sınıflardaki arkadaşlara da söylüyorum okulun dışında kardeşlerime söylerim” (Bora, [Ö.G.], 18.04.2019).

Bazı öğrenciler ise günlük hayatta İngilizceyi ***Sosyal Çevrede*** çok kullandığını dile getirmektedirler. Tuana ve Muhammet bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Günlük hayatta insanlara yardım ederken anneannem var o Rusya’dan geliyor o da İngilizce biliyor onunla İngilizce konuşuyoruz. İrtibat kurarken, ne insanlara yardım ederken ve babamın iş seyahatine çıkınca” (Tuana, [Ö.G.], 25.04.2019).

“Kurslarda kullanıyorum. Bazı kişileri görebiliyorum İngilizce konuşan. Konuşmaya çalışıyorum bazen. O tür bir şey” (Muhammet, [Ö.G.], 18.04.2019).

Öğrencilerden Uğur ise İngilizcenin günlük hayatta nasıl kullandığını bir örnek üzerinden vermiştir:

“Yani mesela bizim dilimizde konuşamayan arkadaşlar varken bazen onunla, bazen tatile falan gittiğimiz anda orada...Şimdi mesela örnek vereyim, yine tatilden örnek vereceğim mesela tatile gittiğimiz anda Türk ama benimle İngilizce konuşmaya çalışıyor. Ben onlara mesela Türkçe cevap verdiğim anda bir türlü böyle bir garip oluyorlar. Onun için benim Türk olduğumu ben İngilizce konuşarak anlatmaya çalışıyorum onlara” (Uğur, [Ö.G.], 22.04.2019).

4.1.1. İngilizce dersinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri

İngilizce öğreniminde yaşanan çeşitli sorunlar İngilizce öğreniminin etkinliğini azaltmakta, İngilizce öğrenme süresinin artmasına ve öğrenim kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilere İngilizce derslerinde *yaşanan sorunlara* ilişkin fikirleri sorulmuştur.

Ayberk, bazı kelimeleri yanlış okuduğu için soruyu yanlış cevaplayabildiğini ifade etmiş ve yaşadığı tek sorunun bu olduğunu vurgulamıştır. Bu sorunu çözmeye yönelik de yanlış okuduğu o kelimeyi araştırıp bulmayı, bulamazsa birilerinden yardım almayı, internetten açık okumayı önermiştir. Ayberk ayrıca yabancı insanlarla iletişim kurmanın ve film izlemenin kelime dağarcığı açısından önemli olduğunu ve İngilizcenin unutulmamasını sağladığını ifade etmiştir. Ayberk İngilizce öğreniminde yaşadığı sorunla ilgili olarak şu şekilde bir ifadede bulunmuştur;

“Bazen bazı kelimeler yanlış okuduğumda orada yanlışlık yaptığım için orada sorun olabiliyor bazen” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Bora İngilizce öğrenirken kişisel olarak bir sorun yaşamadığını, bilmediği kelimeleri öğretmenine sorduğunu ifade etmektedir. Bora’ya göre İngilizce dersinde yaşadığı en büyük sorun arkadaşlarının kendisine çok soru sormasıdır.

“Arkadaşlarım benden bir sürü soru soruyorlar. Ben de cevaplamaktan kendimin şeyi yapamıyorum o yüzden sorun çıkabiliyor. Ama öğrenirken hiç sorun yaşamadım. Kitapta bilmediğim kelimeleri varsa öğretmenden soruyorum” (Bora, [Ö.G.], 18.04.2019).

Demir’in ifadesine göre okuldaki öğretmenlerin kurstaki öğretmenlerin aksine etkinlikler yapmıyor olması yaşanan sorunlardan biridir.

“Öğretmen etkinlik yapmıyor okulda, ama kursta böyle bir sıkıntı yok. Burada hoca sadece yazdırıyor tekrarlıyor. Etkinlik olmadığı için çok sıkılıyoruz derste ve hoca uzun uzun yazıyor. Böyle kimse yazmak istemiyor. 1. sınıfta baya sıkıntı yaşadım, 2. sınıfta başladım o zaman kursa gitmiyordum anlamıyordum çünkü öğretmen anlatamıyordu o yüzden çok zorlamıştım. 2. 3. sınıftayken kelimelerde çok zorladım ama 4. sınıftayken kursa gitmeye başladım ve hiç zorlanmadım” (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Demir, İngilizce dersi ile ilgili yaşadığı sorunun öğretmenin derse etkinlik yapmadığını belirterek özetlemiştir. Öğretmenin sadece yazdırdığını ve etkinlik olmadığı için derste çok sıkıldıklarını ifade etmiştir. Bu yüzden de derste zorlandıklarını vurgulamıştır. Ancak 4 sınıfta kursa gittiğini, kurstaki öğretmenin etkinlikler yaptığını ve okulda da artık İngilizce dersinde zorlanmadığını ifade etmiştir. Dilay’a göre yaşanan en büyük sorun şu şekilde dile getirilmiştir:

“Bazen zor konular olabiliyor, onları anlamakta zorluk çekiyorum...Bazen İngilizce filmler izliyoruz annemle babamla bazen anlamadığımız durumlarda altyazı koyuyoruz.” (Dilay, [Ö.G.], 25.04.2019).

Dilay’ın İngilizce dersi ile yaşadığı sorun zor konuları anlamakta güçlük çekmesidir. Özellikle saatleri öğrenirken çok zorlandığını ifade etmiştir. Dilay, İngilizce dersi ile ilgili okulda herhangi bir sorun yaşamadığını, günlük yaşamda film izlerken bazen anlamadığını ifade etmiştir.

Ecrin yaşanan sorun olarak İngilizce kelimeleri bazen yanlış kullanmasını görmesidir. Ecrin bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“İnsanların böyle bazen ben de yapıyorum tabii ki ama böyle İngilizce dersinde yanlış kelimeler, yanlış sözcükler kullanınca tabii ki bende şey yapıyorum bazen böyle düzelterek durumda olamıyorum o biraz benim için sıkıntı oluyor” (Ecrin, [Ö.G.], 22.04.2019).

Elif tarafından yaşanan sorunlar arasında çok soru sorduğu için öğretmenlerin tepkisiyle karşılaşması olarak dile getirilmiştir.

“Ben hep o ne demek oluyor diye soruyorum ama öğretmenlerin bana çok fazla soru soruyorsun diyorlar. Yoksa ben bilmediğim için merak ediyorum... Öğretmenler böyle daha anlaşılabilir daha ilgilenen biri olması gerek. Örnekteki gibi böyle boş vermeyip ya da derste telefonda konuşuyor öyle daha çok ilgilenmesi gerek bizimle derste (Elif, [Ö.G.], 22.04.2019)

Esra’nın anlatımına göre İngilizce dersinde yaşanan sorun öğretmenin ders anlatırken, diğer öğrencilerin konuşması ve öğretmenin onlara susun demesidir. Bu durum Esra’nın derse katılımını olumsuz etkilemektedir.

“Öğretmen anlatırken ve konuştuğu zaman ben anlamıyorum. Onların susturulmasını istiyor. O yüzden susun diyor öğretmen ve o yüzden ben de konuşamıyorum. O yüzden ben de çok fazla anlayamıyorum... Çok yazdırınca elim yoruluyor o yüzden öğretmen genellikle tahtada projeksiyondan açıyor sonra onları yazın falan diyor ve ben de güzel yazmaya çalışıyorum o yüzden ben yazmaya çalışırken öğretmen başka bir konuya geçiyor bazen onu yazamıyorum

öyle... Yatarken kitap okuduğun için bazen kitapta böyle yabancı isimler falan yazıyor. Böyle İngilizce kelimeler yazıyor sonra ben onları kitaptan veya internetten araştırıyorum genellikle de İngilizce sözlükten” (Esra, [Ö.G.], 18.04.2019).

Ezgi, İngilizce dersi ile ilgili olarak bazı proje ödevleri kendisi yapamadığı için sorun yaşadığını bazen de kaynak kitaplarındaki bazı testleri çözemediği zaman sorun yaşadığını belirtmiştir. Yaşadığı bu sorunu, öğretmenine sorarak çözdüğünü ve anladığını ifade etmiştir. Ezgi günlük yaşamda Youtube'dan bazen video izlerken İngilizce konuşmaları anlayamadığı için sorun yaşadığını ve videoyu izleyemediğini ifade etmiştir. Ezgi'nin ifadesiyle:

“Yaşadığım sorunlar bazı proje ödevlerinde pek fazla kendim yapamama, kaynak kitaplarımızdan böyle bazı testleri yapamama... Youtube'dan mesela bazen video falan izlerken onların ne dediğini anlayamıyorum, videoyu izleyemiyorum ... Ders saatimiz geldiğinde İngilizce öğretmenimize soruyorum ve anlıyorum.” (Ezgi, [Ö.G.], 22.04.2019).

Halime İngilizce dersinde yaşadığı sorunlar arasında soruların zor olması ve derslerin çoğunlukla sıkıcı olmasıdır. Bu durumu Halime aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“İngilizce sorularının kolay çıkması bazen de soruların zor çıkması beni etkiliyor zor durumda kalıyorum. Aslında ders biraz sıkıcı geçtiği için ben eğlenceli olmasını istiyorum ama eğlenceli dersler de oluyor bazen. İngilizce dersleri sevdiğim için onlar bana eğlenceli geliyor (Halime, [Ö.G.], 18.04.2019).

Muhammet yaşadığı sorun olarak İngilizce kelimeleri telaffuzunda zorlanması olduğunu söylemektedir.

“Mesela İngilizce konuşurken böyle sıkıntılar olabiliyor yalnız kelimeler söylüyorum mesela “short” diye bir kelime var mesela ve bir sürü “short” var. Okunuşlarında çok iyi değilim... Kitap okurken çok sesli okuyor kardeşim...” (Muhammet, [Ö.G.], 18.04.2019).

Rana ise yaşadığı sorun olarak İngilizce kelimelerin anlamlarını hatırlamakta zorlanmak şeklinde dile getirmiştir. Ancak yeterince tekrarladığında ezberleyebildiğini de eklemektedir.

“Mesela zor kelimeler oluyor “omb”ları hatırlamak zor oluyor ama iyice uğraşsam hatırlıyorum da mesela “umbrella”, “umbrella” diyorum sonra iyice aklımda duruyor ezberliyorum yani” (Rana, [Ö.G.], 22.04.2019).

Tuana bazı İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını bilememesini ve İngilizce ders saatlerinin artırılmamasını sorun olarak görmektedir.

“Dediğim gibi bazı kelimelerin çok Türkçe anlamlarını bilemiyorum. Onu da dediğim gibi bizim sınıftan kaynaklanıyor ve bence haftada 2 saat İngilizce çok az bir şey hani biliyorum burası özel okul değil de devlet okulu ama bence bunlara ayırım yapılmamalı. İmkânı olan veya olmayana bence de dediğim gibi burada da en az üç dört saat İngilizce verilmeli” (Tuana, [Ö.G.], 25.04.2019).

Uğur da İngilizce derslerinde yaşadığı en büyük sorun olarak bazı kelimelerde ve özellikle uzun kelimelerde telaffuzu görmektedir. Bunun nedeni olarak da İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması olarak görmektedir.

“Ya şimdi bazı kelimeleri böyle söyleyemiyorum. Uzun garip bir kelimeler oluyor onları söylemekte zorlanıyorum sadece o kadar. Mesela yazıldığı gibi okunmuyor ya orada biraz zorluk çekiyorum ama geçiyor 1 gün sonra ezberliyorum” (Uğur, [Ö.G.], 18.04.2019).

Yaren de okumada zorlanmasını yaşadığı bir sorun olarak görmekte ve bunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben biraz şey okuma da biraz zorlanıyorum İngilizce ‘de. Mesela İngilizce ‘de soru okumada zorlanıyorum... Film izlerken öğretmenimiz bize İngilizce bir şey açınca hiç anlamıyorum daha doğrusu. İngilizce kitaplardan da çok anlamıyorum ama artık seviyeme göre aldığım için anlamaya başladım.” (Yaren, [Ö.G.], 18.04.2019).

Yiğit de en büyük sorun olarak sınıftaki öğrencilerin gürültü yaptığını, bu nedenle de öğretmenin pek ders anlatamadığını dile getirmektedir.

“Yaşadığım bir sorun yok. İlk başta biraz zorladım ama sonra alıştım ve kolay yapabiliyorum. Derste gürültülü olduğunu için dinleyemiyorum. Dinlemek istiyorum ama olmuyor. Bizim hocamız da kızıyor buna yazı yazdırıyor sürekli ben de yazıyorum. Pek ders anlatamıyor çünkü kimse susmuyor. Çocukların dinlemesi gerekiyor çünkü öğretmen de üzülüyor” (Yiğit, [Ö.G.], 25.04.2019).

Görüşme yapılan öğrencilerin İngilizce derslerinde yaşadıkları sorunların genel olarak, İngilizce kelimelerin telaffuzunda ve Türkçe anlamlarını hatırlamakta zorlandıkları söylenebilir. Bunun yanında sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının (gürültü yapma, konuşma vb.) ve öğretmenlerin etkinlik yapmamaları gelmektedir. Halbuki İngilizce öğrenmenin temelinde İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarının bilinmesi ve yazılışlarının/telaffuzlarının doğru yapılması gelmektedir. Bunun önüne geçen ise öğretmenlerin yeterince etkinlik yapmamaları ve sınıf içi disiplinin sağlanamaması olduğu görülmektedir.

İngilizce öğrenim sürecinin merkezinde öğrenciler yer almaktadır. Bu nedenle yaşanan çeşitli sorunlardan öğrenciler doğrudan etkilenmektedir. Dolayısıyla sorunların tespitinde onların görüşlerinin dinlenmesinin yanında onların sunacakları çözüm önerilerinin de önemi vardır. Görüşmeye katılan öğrencilere İngilizce derslerinde yaşanan sorunlar karşısında **çözüm önerilerine** ilişkin fikirleri sorulmuştur. Öğrencilerin konuyla ilgili verdikleri bilgiler aşağıdaki gibidir.

İngilizce öğreniminde yaşanan sorunların başında İngilizce kelimelerin anlamları ve telaffuzları gelmektedir. Bu soruna çözüm olarak Ayberk’in fikri şu şekildedir:

“İlk önce araştırılmasıdır eğer mesela araştırdığında o kelime bulamadık diyelim o zaman birimden yardım alınmalıdır. İngilizce YouTube'dan açıp onu öğrenmektir. Dediğimiz gibi

ilkokulda Ortaokulda ya da bir yerde İngilizce iyi dinlemek, dikkatli takip etmek ve ödevleri yapmak olduğunda İngilizcede zorlanmayız. Film izlediğimde bazen zor oluyor bilmediğim kelimeler ortaya çıkıyor onları hemen not alıyorum. Başka tür insanlarla konuşmak mesela Yurt dışından gelen insanlarla İngilizce konuşmak çok hoşuma gidiyor. Hem İngilizce unutmamasını sağlar hem de iletişim sağlar” (Ayberk, [Ö.G.], 25.04.2019).

Bora arkadaşlarının sorun yaşadığı konularda yardımcı olmayı bir çözüm yolu olarak anlatmaktadır. Elindeki kitapları birkaç günlüğüne zorlanan arkadaşlarına vermekte, gerekirse onlara kitap okumakta veya okutmaktadır.

“Mesela bazı arkadaşlarım var zorlanıyorlar onlara 2-3 günlük kitabımı veriyorum sonra okuyup geri veriyorlar. Kitabı eline verirdim orda okumayı çalışırdım, sonra kitaba bakmayarak okutmaya çalışırdım. Tahtaya yazarak ve bilgisayar olursa daha iyi çünkü artık teknoloji geliyor” (Bora, [Ö.G.], 18.04.2019).

Demir, İngilizce öğreniminde yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak derslerin kurslarda olduğu gibi etkinliklerle işlenmesi gerektiğini önermektedir. O’na göre böylece İngilizce dersleri sıkıcı olmaktan çıkacak, çocuklar dersi severek işleyeceklerdir.

“Bence etkinlikle olmalı dersler. Devlet tarafından bence güzel etkinlikler yapması gerekiyor. Belediye başkan tarafından mesela her yerde etkinlikler olması lazım, hem de okulda aynı şekilde sadece yazı değil etkinlikler de olması gerekiyor. Aynı kursta gibi çok güzel etkinlikler yapılsın. Çocuklar seve seve öğrensinler, bu yüzden şimdi çocuklara çok sıkıcı geliyor” (Demir, [Ö.G.], 25.04.2019).

Dilay sınıfların kalabalık ve disiplinsiz hareketleri nedeniyle yaşanan sorunlara çözüm olarak İngilizceyi daha az kişiyle ve eğer mümkün olsa tek tek, öğretmenle birebir işlenmesinin uygun olacağını ifade etmektedir.

“Bence koca sınıfta ders anlatmak biraz zor oluyor. Bizim sınıf yaramaz olduğu için kimse ders falan dinleyemiyor hoca çok kızıyor böyle olunca hoca ders anlatamıyor. Bizde dinleyemiyoruz. Bence herkesin ayrı ayrı İngilizce öğrenmesi daha mantıklı benim için, yani etrafında kimse yok kimse seni rahatsız edemez hocandan dinleyebilirsin daha iyi dinlersin... Zorlandığı durumlarda hoca o konuyu üstüne basabilir bence bir iki hafta daha anlatabilir o konuyu.” (Dilay, [Ö.G.], 25.04.2019).

Ecrin İngilizce öğreniminde yaşanan sorunlara çözüm olarak daha çok çalışılması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Onların daha böyle gayretle çalışmalarına, onların gerçekten böyle öğrenmek istiyorlarsa iyice çalışmalarını önerebilirim. Yani onlara böyle bir şeyler yapılmasını isterlerse yapmalarını öneririm (Ecrin, [Ö.G.], 22.04.2019).

Elif yaşanan sorunlara çözüm olarak öğretmenlerin kendileriyle daha fazla ilgilenmesini isteyerek şu sözlerle bu durumu özetliyor:

“Öğretmenler böyle daha anlaşılabilir daha ilgilenen biri olması gerek. Örnekteki gibi böyle boş vermeyip ya da derste telefonda konuşuyor öyle daha çok ilgilenmesi gerek bizimle derste...İngilizce film izlerken bildiğin kelimelerden filmi çıkarta biliyorum. Ama genelde altında Türkçesi oluyor ben merak ettiğim kelimeleri o altından bakıp öğreniyorum... Ödevlerini yapmalılar, çünkü hiç ödevlerini yapmıyorlar ödevlerini yaparlarsa öğretmen onları takdir eder daha iyi olurlar.” (Elif, [Ö.G.], 22.04.2019).

Esra İngilizce öğreniminde yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak ödüllendirmenin olması gerektiğini söylemektedir.

“Öğretmenim mesela ödevleri yapanlara sticker ödülleri vermelerini isterdim. Çünkü bazıları yapmıyorlar. Çoğu çok fazla ders dinlemiyorlar. Öğretmen de onların dinlemeleri için böyle ödüller falan vermelerini isterdim... 2 dersimiz var ya bir dersinde ders olarak işlerde 2 dersinde oyun olarak işler dik işte bir sürü oyunlar oynardık İngilizce ile alakalı” (Esra, [Ö.G.], 18.04.2019).

Ezgi'nin yaşanan sorunlara çözümü öğrencilerin derslerine daha fazla çalışması yönündedir.

“Daha fazla böyle derslerimize yoğunlaşarak, mesela Türkçe böyle bir kitap okuduğumuza veya film izleyeceğimize daha fazla böyle dersimize çalışabiliriz... Büyüklerin telefonları böyle olduğu için onlar kendilerine böyle İngilizce uygulamalar indirerek kendileri böyle İngilizce çalışabilirler” (Ezgi, [Ö.G.], 22.04.2019).

Halime kendisinin iyi bir öğretmen olacağı yönünde bir çözüm önerisi getirerek, öğrencilerin kendisini daha çok dinleyeceklerini dile getirmektedir. Ayrıca öğrencilere bol bol okumalar yapmaları ve yazmalarını da önermektedir.

“Eğer öğretmen olsam beni dinleyerek çocuklar başarılı olabilirler, birde çok okuyup çok yazarlarsa öğrenebilirler” (Halime, [Ö.G.], 18.04.2019).

Muhammet İngilizce öğreniminde yaşanan sorunlardan olan İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarının hatırlanmakta zorlanması sorununa, İngilizce kitaplarındaki metinlerin ve soruların altlarında Türkçelerinin de yazılmasını önermektedir.

“Onların yanında mesela kitaplarda alt veya yan sayfalarında hatta altlarına da Türkçelerini yazmasını istiyorum. Başka İngilizce kitaplarda de mesela yine İngilizce sorular oluyor onların çevrilmesini istiyorum ve başka bir şey istemiyorum (Muhammet, [Ö.G.], 18.04.2019).

Rana da kelimelerin daha çok tekrar edilmesinin ve dersten sonra evde birkaç kez yazılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını önermektedir.

“Daha çok üstünde durmak, kelimeler tekrarlamak bir de eve gidince bir daha kâğıda 2-3 kere daha yazacaksın böyle daha iyi öğrenmiş olursun” (Rana, [Ö.G.], 22.04.2019).

Tuana ödevlerle ilgili yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak daha fazla araştırma yapılmasını, bilinmeyen konuların öğretmene sorulmasını getirmektedir.

“Bence araştırabiliriz, sorabiliriz veya bence mesela bize ödev pazartesi verildi ve bunu çarşambaya getireceksiniz denildi. Mesela orada bilemediğim soruyu boş bırakıyorum öğretmenime sorarım çünkü annelerimiz ve babalarımız da bazen bilemiyor öğretmenimiz en iyisini biliyor onun için öğretmenime sorarım... Bence böyle İngilizce ‘ye kötü bakmaması lazım. Böyle iyi bakması lazım yani severek yapması lazım çünkü sevmeyerek yaptığı zaman hiçbir konuya adapte olamaz ve İngilizce ona çok zor gelir ve çok kötü gelir. (Tuana, [Ö.G.], 25.04.2019).

Uğur İngilizce öğreniminde yaşadığı sorunlara çözüm önerisi olarak şu şekilde bir yaklaşımda bulunmaktadır:

“Mesela böyle ders bölünüyor ya ders bölündüğünde mesela başka bir öğretmeni falan çağırırsınlar. Mesela şimdi İngilizceye yeni başlayanlar için söyleyeyim mesela şimdi ilk başta kolay kelimeler ile başlayabilirler” (Uğur, [Ö.G.], 22.04.2019).

Yaren kendisinden örnek vererek İngilizce kelimeleri okuma konusunda sorunları olduğunu, tekrarlar yaparak bu sorunu çözdüğünü ifade etmektedir.

“Okuyamadığım için ben kendimi daha çok geliştirdim bu konuda. Biraz daha onlara yoğunluk verdim ve defter tekrarı yaptım çoğunlukla. Öğretmenimiz özellikle onu yapmamızı istiyor o yüzden daha rahat oldu ve artık daha rahat okuyabiliyorum, pekiştiriyorum. İngilizce kursundaki hocamız baya iyi bir öğretmen o yüzden seviyorum onu” (Yaren, [Ö.G.], 18.04.2019).

Yiğit İngilizce öğrenmenin kolay olmadığını ama çok çalışılırsa başarılabileceğini önermektedir. Ayrıca sınıfta disiplin sorunu olduğunu düşündüğünden okul müdürünün bir toplantı yaparak bu sorunu çözmesi gerektiğini düşünüyor ve öneriyor.

“Okulda müdürün toplantısı yapması lazım çünkü bizim sınıfımız hiç dinlemiyor İngilizce dersini. İngilizce öğrenmek için biraz kendini İngilizceye vermek gerekiyor ilk başta. Ben böyle yapmıştım çok çalıştım, diğer konulara bakmıştım böyle çözdüm yani. İngilizce de kolay değil zor öğreniyor yani çalışmak lazım çalışmayınca olmuyor çaba göstermek lazım” (Yiğit, [Ö.G.], 25.04.2019).

Öğrencilerin İngilizce öğreniminde yaşanan sorunlar için sundukları çözüm önerilerine bakıldığında sorunlarla paralel çözüm önerisi getirdikleri görülmektedir. Bunlar da genellikle İngilizce kelimelerin telaffuzu ve Türkçe karşılıklarının unutulmaması için bol tekrar yapılması, sınıflardaki öğretmeni dinlememe gibi olayların son bulması için girişimlerde bulunulması, ders saatlerinin artırılması şeklinde sıralanabilir.

Öğrencilere öğretmen olsalardı dersi nasıl işleyecekleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Ayberk, İngilizce dersini müzikle akıllı tahtadan açıp ya da projeksiyondan açıp işlemek istediğini, çeşitli etkinlikler ve yarışmalar düzenleyerek, zıt ve eş anlamlı kelimeler listesi düzenleyerek işlemek istediğini ifade etmiştir.

Bora öğretmen olsaydı etkinlikler yaparak, çok oyun oynayarak, İngilizce deney yaparak, akıllı tahtadan konular açarak ders işleyeceğini belirtmiştir. Bora ayrıca bir İngilizce laboratuvarı olması gerektiğini, laboratuvarında duvarlara İngilizce kelimeler yazılırsa çok güzel olabileceğini belirtmiştir.

Demir İngilizce dersini hep oyun ve etkinlik yaparak işlemek istediğini belirtmiştir. Çocukların canını sıkılmamak için çok şey yapacağını, oyun oynatacağını, etkinlik yapacağını, resim çizdirileceğini, çok yazı yazdırmayacağını ifade etmiştir.

Dilay İngilizce öğretmeni olsaydı ilk hafta öğrencilerin görüşlerini alacağını, onlarla tanışacağını, daha sonra derse başlayacağını ifade ederek, dersini çocuklar nasıl istiyorsa öyle yapacağını yarışma mı yapmak isterler yoksa yazı mı yazmak isterler ona göre işleyeceğini, oyun oynatacağını belirtmiştir.

Ecrin öğretmen olsaydı dersi genellikle öğrencileriyle dersle ilgili oyunlar oynayarak işleyeceğini, onlara dersi pekiştirmeleri için ödevler vereceğini ve onlar için sessiz sinema gibi sosyal etkinlikler yapacağını belirtmiştir.

Elif İngilizce öğretmeni olsaydı dersi kendi öğretmeni gibi işleyeceğini, ders süresinin daha uzun olması için de müdürle konuşacağını belirtmiştir. Elif öğretmen olsaydı derste telefonla konuşmayacağını, telefon geldiyse de önemli bir şey olursa açacağını yoksa kapatıp dersle ve öğrencileriyle daha çok ilgileneceğini ifade etmiştir.

Esra öğretmen olsaydı dersi oyunla işlemek istediğini, derste çok konuşulmasını istemediğini belirtmiştir. Öğrencilere kelime ezberletirken onların öğrenme durumlarını göz önüne alarak yazarak öğrenebilen öğrencilere kelimeleri yazdıracağını, ezber yapabilen öğrencilere kelimeleri ezberleteceğini ifade etmiştir. Derste oyun olarak kitaba İngilizce kelimeler yazarak öğrencilerin bu kelimeleri oyun yoluyla anlatmalarını isteyeceğini ifade etmiştir. Esra ayrıca ödevini yapan öğrencilere çikolata ve küçük hediyeler vererek onları motive edeceğini ifade etmiştir.

Ezgi öğretmen olsaydı dersi sessiz sinema gibi oyunlar oynatarak işlemek istediğini, kelimeler yazdırıp o kelimeleri öğrencilerden evde 3-4 kez yazmalarını isteyeceğini, derste renkli kağıtlar dağıtıp hangi konu işleniyorsa o konuda resimler çizdireceğini ve bu resimlerden panolar oluşturacağını belirtmiştir.

Halime öğretmen olsaydı İngilizce dersini eğlenceli ve güzel işlemek istediğini, çocuklara fotokopi verip resimlerin isimlerini yazmalarını isteyeceğini, testler yapacağını ifade etmiştir.

Muhammet öğretmen olsaydı dersi oyun oynayarak işleyeceğini, çocuklara bağırmayacağını ifade etmiştir. Derste farklı etkinlik olarak dışarıda dersle ilgili şarkılı etkinlikler yapacağını belirtmiştir.

Rana dersin gürültüsüz bir şekilde işlenmesini, arkadaşlarının derste sınav olurmuş gibi davranmalarını istediğini belirtmiştir. Rana öğretmen olsaydı dersi daha çok etkinlik yaparak, kelime oyunları oynatarak işleyeceğini ifade etmiştir.

Tuana öğretmen olsaydı çocuklara geziler düzenleyip, gezilerde İngilizce kelimeler kullanarak öğretmek istediğini ifade etmiştir. Bunu özellikle küçük sınıflara yapacağını, büyüyünce daha çok akıllarında kalacağını düşündüğünü belirtmiştir. Dersi sınıfta değil de çimenlik alanlarda, bahçede işlemek istediğini belirtmiştir.

Uğur dersi yine bu şekilde eğlenceli işlemek istediğini, sessiz sinema gibi oyun etkinliklerine de ağırlık verilmesini istediğini belirtmiştir. Farklı bir etkinlik olarak şiir yarışması gibi bir etkinlik yapılmasını, 2 grubun İngilizce şiiri Türkçeye çevirmesi için yarışması gibi bir etkinlik yapmak istediğini belirtmiştir.

Yaren dersin yine aynı şekilde işlenmesini istediğini belirtmiştir. Farklı bir etkinlik olarak İngilizce ile ilgili müzelere gitmek istediğini, öğretmen olsaydı sınıfa yabancı öğrenciler getirerek öğrencilerin iletişim kurmasını sağlamak istediğini ifade etmiştir.

Yiğit öğretmen olsaydı çocuklara iyi bir şekilde ders anlatmayı çalışacağını, iki saatlik dersin 1 saatini oyun oynatarak, 1 saatini anlata anlata yazdırarak ders işleyeceğini, çocukları rahat çok yormadan onların aklında kalıcı oyun oynatacağını ifade etmiştir.

4.2 İlkokulda İngilizce Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlara

Yönelik Nicel Bulgular

Araştırmada öğrencilerin ilkokulda İngilizce öğrenimine ilişkin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi için anketten yararlanılmıştır. Bu kapsamda ankette yer alan maddelere ilişkin öğrencilerin görüşleri çizelgelerle sunulmuştur. Buna göre “*İngilizce öğrenirken öğretmenimizin Türkçe açıklamalar yapması öğrenme sürecimi yavaşlatıyor*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. *İngilizce Öğrenirken Öğretmenimizin Türkçe Açıklamalar Yapması Öğrenme Sürecimi Yavaşlatıyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	44	73	53	193	234
%	7,3	12,2	8,8	32,3	39,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce öğrenirken öğretmenimizin Türkçe açıklamalar yapması öğrenme sürecimi yavaşlatıyor” ifadesine %7,3 oranında (44) “Kesinlikle katılıyorum”, %12,2 oranında (73) “Katılıyorum”, %8,8 oranında (53) “Kısmen katılıyorum”, %32,3 oranında (193) “Katılmıyorum” ve %39,1 oranında (234) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre İngilizce öğrenirken öğretmenin Türkçe açıklamalar yapması öğrencilere göre öğrenme süreçlerini yavaşlatmamaktadır. “İngilizce, dersinde sadece öğretmenin aktif olması beni rahatsız ediyor.” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.2’da sunulmuştur.

Çizelge 4.2. *İngilizce Dersinde Sadece Öğretmenin Aktif Olması Beni Rahatsız Ediyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	64	107	140	167	119
%	10,7	17,9	23,4	27,9	19,9

“İngilizce dersinde sadece öğretmenin aktif olması beni rahatsız ediyor” ifadesine katılımcı öğrencilerin %10,7’sinin (64 kişi) “Kesinlikle katılıyorum”, %17,9’unun (107 kişi) “Katılıyorum”, %23,4’ünün (140 kişi) “Kısmen katılıyorum”, %27,9’unun (167 kişi) “Katılmıyorum” ve % 19,9’unun (119 kişi) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. İfadelerin oranlarına bakıldığında İngilizce dersinde sadece öğretmenin aktif olması çoğunluğu rahatsız etmemektedir. Ağırlıklı olarak öğrenciler İngilizce dersinde sadece öğretmenin aktif olmasından memnundur. “İngilizce dersinde sadece öğretmenin aktif olması beni rahatsız ediyor.” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.3’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. *İngilizce Kelimelerin Söylenmesi Bana Zor Geliyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	97	69	62	200	169
%	16,2	11,5	10,4	33,4	28,2

Öğrencilerin “İngilizce kelimelerin söylenmesi bana zor geliyor” ifadesine %16,2’sin (97 kişi) “Kesinlikle katılıyorum”, %11,5’inin (69 kişi) “Katılıyorum”, %104’ünün (62 kişi) “Kısmen katılıyorum”, %33,4’ünün (200 kişi) “Katılmıyorum” ve %28,2’sinin (169 kişi) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre İngilizce kelimelerin söylenmesi onlara zor gelmemektedir. “İngilizce Az Sözcük Bilmem Öğrenmemi Olumsuz Etkiliyor” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. *İngilizce Az Sözcük Bilmem Öğrenmemi Olumsuz Etkiliyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	85	122	100	164	124
%	14,2	20,4	16,7	27,4	20,7

“İngilizce az sözcük bilmem öğrenmemi olumsuz etkiliyor” ifadesine öğrencilerin %14,2’si (85 kişi) “Kesinlikle katılıyorum”, %20,4’ü (122 kişi) “Katılıyorum”, %16,7’si (100 kişi) “Kısmen Katılıyorum”, %27,4’ü (164 kişi) “Katılmıyorum” ve %20,7’si (124 kişi) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. İfadelere verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu İngilizce az sözcük bilmelerinin öğrenmelerini olumsuz etkilemediğini düşünmekte olduğu görülmektedir. “İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması öğrenmemi olumsuz etkiliyor.” maddesine öğrencilerin katılım durumu Çizelge 4.5’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. *İngilizcenin Yazıldığı Gibi Okunmaması Öğrenmemi Olumsuz Etkiliyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	85	139	93	168	110
%	14,2	23,2	15,5	28,0	18,4

Örnekleme katılan öğrencilerin “İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması öğrenmemi olumsuz etkiliyor” ifadesine %14,2 oranında (85) “Kesinlikle katılıyorum”, %23,2 oranında (139) “Katılıyorum”, %15,5 oranında (93) “Kısmen katılıyorum”, %28,0

oranında (168) “Katılmıyorum” ve %18,4 oranında (110) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin önemli bir kısmı İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasının öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedirler. “İngilizce ile ilgili test çözerken zorlanıyorum.” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.6’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.6. İngilizce ile İlgili Test Çözerken Zorlanıyorum.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	62	132	135	165	102
%	10,4	22,0	22,5	27,5	17,0

“İngilizce ile ilgili test çözerken zorlanıyorum” ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin %10,4’ü (62) “Kesinlikle katılıyorum”, %22,0’ı (132) “Katılıyorum”, %22,5’i (135) “Kısmen katılıyorum” yanıtını verirken %27,5’i (165) “Katılmıyorum” ve %17,0’ı (102) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce ile ilgili test çözerken zorlanmadıkları söylenebilir. “İngilizceyi günlük yaşamımda (film izleme, kitap okuma vb.) kullanamıyorum.” maddesine ilişkin öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7. İngilizceyi Günlük Yaşamımda (Film İzleme, Kitap Okuma vb.) Kullanamıyorum.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	90	134	114	151	107
%	15,0	22,4	19,0	25,2	17,9

Öğrencilerin “İngilizceyi günlük yaşamımda (film izleme, kitap okuma vb.) kullanamıyorum” ifadesine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; %15,0’ının (90) “Kesinlikle katılıyorum”, %22,4’ünün (134) “Katılıyorum”, %19,0’ı (114) “Kısmen katılıyorum”, %25,2’sinin (151) “Katılmıyorum” ve %17,9’unun (107) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin %5’i (3) bu ifadeye yanıt vermemişlerdir. Buna göre katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun İngilizceyi günlük

yaşamlarında kullanabildiği görülmektedir. Bu kullanım film izleme, kitap okuma ve benzeri şekillerde olabilmektedir. Dil öğreniminde karşılıklı diyalogların önemli olduğu bilinmektedir. Öğrenilmeye çalışılan yabancı dil ne kadar çok kullanılma imkânı bulunursa o kadar kolay öğrenilebilecektir. Özellikle karşılıklı diyaloglar yabancı dil telaffuzu açısından da önemlidir. “İngilizce metinleri anlamakta zorlanıyorum.” maddesine ilişkin öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. İngilizce Metinleri Anlamakta Zorlanıyorum.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	86	159	160	110	81
%	14,4	26,5	26,7	18,4	13,5

“İngilizce metinleri anlamakta zorlanıyorum” ifadesine katılımcı öğrencilerin %14,4’ünün (86) “Kesinlikle katılıyorum”, %26,5’inin (159) “Katılıyorum”, %26,7’sinin (160) “Kısmen katılıyorum”, %18,4’ünün (110) “Katılmıyorum” ve %13,5’inin (81) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre katılımcı öğrencilerin çoğunluğu İngilizce metinleri anlamakta zorlanmaktadır. “Dilbilgisi kuralları Türkçeden farklı olduğu için İngilizce öğrenmek bana zor geliyor.” maddesine öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.9’da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Dilbilgisi Kuralları Türkçeden Farklı Olduğu İçin İngilizce Öğrenmek Bana Zor Geliyor

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	85	112	114	183	102
%	14,2	18,7	19,0	30,6	17,0

Öğrencilerin “Dilbilgisi kuralları Türkçeden farklı olduğu için İngilizce öğrenmek bana zor geliyor” ifadesine %14,2 oranında (85) “Kesinlikle katılıyorum”, %18,7 oranında (112) “Katılıyorum”, %19,0 oranında (114) “Kısmen katılıyorum”, %30,6 oranında (183) “Katılmıyorum” ve %17,0 oranında (102) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin önemli bir kısmına

göre dilbilgisi kurallarının Türkçeden farklı olması İngilizce öğrenmelerini zorlaştırmamaktadır. Başka bir ifade ile bu farklılık öğrenmelerinde bir zorluk yaratmamaktadır. “*Derste sadece yazı yazdığımız için İngilizce bana sıkıcı geliyor*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.10’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.10. *Derste Sadece Yazı Yazdığımız İçin İngilizce Bana Sıkıcı Geliyor*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	144	74	89	128	161
%	24,0	12,4	14,9	21,4	26,9

“Derste sadece yazı yazdığımız için İngilizce bana sıkıcı geliyor” ifadesine örnekleme dahil olan öğrencilerin %24,0’ı (144) “Kesinlikle katılıyorum”, %12,4’ü (74) “Katılıyorum”, %14,9’u (89) “Kısmen katılıyorum”, %21,4’ü (128) “Katılmıyorum” ve %26,9’u (161) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. “*İngilizce kelimeleri ve kuralları ezberlerken zorlanıyorum.*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.11’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. *İngilizce Kelimeleri ve Kuralları Ezberlerken Zorlanıyorum.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	81	129	148	155	83
%	13,5	21,5	24,7	25,9	13,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce kelimeleri ve kuralları ezberlerken zorlanıyorum” ifadesine %13,5 oranında (81) “Kesinlikle katılıyorum”, %21,5 oranında (129) “Katılıyorum”, %24,7 oranında (148) “Kısmen katılıyorum”, %25,9 oranında (155) “Katılmıyorum” ve %13,9 oranında (83) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcı öğrencilerin çoğunluğu İngilizce kelimeleri ve kuralları ezberlemekten zorlanmadıkları görülmektedir. “*Bazı İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını hatırlamakta zorlanıyorum.*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.12. *Bazı İngilizce Kelimelerin Türkçe Anlamalarını Hatırlamakta Zorlanıyorum.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	64	160	188	111	73
%	10,7	26,7	31,4	18,5	12,2

“Bazı İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını hatırlamakta zorlanıyorum” ifadesine katılımcıların %10,7’sinin (64) “Kesinlikle katılıyorum”, %26,7’sinin (160) “Katılıyorum”, %31,4’ünün (188) “Kısmen katılıyorum”, %18,5’inin (111) “Katılmıyorum”, %12,2’sinin (73) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri ifadeler doğrultusunda çoğunluğun İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarını hatırlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. “İngilizce ders kitaplarında Türkçe açıklamalar olmadığı için anlamada zorlanıyorum.” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.13’te sunulmuştur.

Çizelge 4.13. *İngilizce Ders Kitaplarında Türkçe Açıklamalar Olmadığı İçin Anlamada Zorlanıyorum.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	96	148	157	105	89
%	16,0	24,7	26,2	17,5	14,9

Öğrencilerin “İngilizce ders kitaplarında Türkçe açıklamalar olmadığı için anlamada zorlanıyorum” ifadesine %16,0 oranında (96) “Kesinlikle katılıyorum”, %24,7 oranında (148) “Katılıyorum”, %26,2 oranında (157) “Kısmen katılıyorum”, %17,5 oranında (105) “Katılmıyorum” ve %14,9 oranında (89) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. “Okuldaki İngilizce ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.14’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.14. Okuldaki İngilizce Ders Saatinin Yetersiz Olduğunu Düşünüyorum.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	129	123	68	138	125
%	21,5	20,5	11,4	23,0	20,9

“Okuldaki İngilizce ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum” ifadesine verilmiş olan yanıtlar incelendiğinde katılımcıların %21,5’i (129) “Kesinlikle katılıyorum”, %20,5’i (123) “Katılıyorum”, %11,4’ü (68) “Kısmen katılıyorum”, %23,0’ı (138) “Katılmıyorum” ve %20,9’u (125) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık %42’si okuldaki İngilizce ders saatinin yeterli olduğunu düşünürken, %43,9’u İngilizce ders saatinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Burada her iki grup arasındaki farkın son derece küçük olduğu görülmektedir. “İngilizce dersinde verilen ev ödevlerini kolayca yapabiliyorum.” maddesine öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.15’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.15. İngilizce Dersinde Verilen Ev Ödevlerini Kolayca Yapabiliyorum.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	129	123	68	138	125
%	21,5	20,5	11,4	23,0	20,9

Öğrencilerin “İngilizce dersinde verilen ev ödevlerini kolayca yapabiliyorum” ifadesine %21,5 oranında (129) “Kesinlikle katılıyorum”, %20,5 oranında (123) “Katılıyorum”, %11,4 oranında (68) “Kısmen katılıyorum”, %23,0 oranında (138) “Katılmıyorum” ve %20,9 oranında (125) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Buna göre İngilizce dersinde verilen ev ödevlerini kolayca yapabildiğini ifade edenlerin oranı %42,0 iken ev ödevlerini kolayca yapamayanların oranı ise %43,9’dur. Bu ifade açısından iki grup arasındaki fark oldukça küçüktür. “İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikler bana yetersiz geliyor.” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.16’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.16. *İngilizce Dersinde Yaptığımız Etkinlikler Bana Yetersiz Geliyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	161	165	106	97	55
%	26,9	27,5	17,7	16,2	9,2

“İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikler bana yetersiz geliyor” ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin %26,9’u (161) “Kesinlikle katılıyorum”, %27,5’i (165) “Katılıyorum”, %17,7’si (106) “Kısmen katılıyorum”, %16,2’si (97) “Katılmıyorum” ve %9,2’si (55) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğuna göre İngilizce dersinde yapılan etkinlikler öğrencilere yetersiz gelmektedir. “*Ev ödevlerini yaparken mutlaka birinden destek alıyorum.*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.17’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.17. *Ev Ödevlerini Yaparken Mutlaka Birinden Destek Alıyorum.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	52	140	150	151	91
%	8,7	23,4	25,0	25,2	15,2

Öğrencilerin “Ev ödevlerimi yaparken mutlaka birinden destek alıyorum” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde %8,7’sinin (52) “Kesinlikle katılıyorum”, %23,4’ünün (140) “Katılıyorum”, %25,0’ının (150) “Kısmen katılıyorum”, %25,2’sinin (151) “Katılmıyorum” ve %15,2’sinin (91) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun ev ödevlerini yaparken birilerinden destek almadığı anlaşılmaktadır. “*İngilizce kelimelerin anlamlarını çabuk unutuyorum*” maddesine öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.18’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.18. *İngilizce Kelimelerin Anlamlarını Çabuk Unutuyorum.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	60	111	132	158	123
%	10,0	18,5	22,0	26,4	20,5

“İngilizce kelimelerin anlamlarını çabuk unutuyorum” ifadesine katılımcı öğrencilerin %10,0 oranında (60 kişi) “Kesinlikle katılıyorum”, %18,5 oranında (111 kişi) “Katılıyorum”, %22,0 oranında (132 kişi) “Kısmen katılıyorum”, %26,4 oranında (158 kişi) “Katılmıyorum” ve %20,5 oranında (123 kişi) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Buna göre İngilizce kelimelerin anlamlarını çabuk unutan öğrencilerin oranı unutmayanlara göre oldukça azdır. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin çoğunluğu İngilizce kelimelerin anlamlarını çabuk unutmamaktadırlar. “İngilizce dersini sadece okuma ve yazma ile işlemek bana sıkıcı geliyor.” maddesinin ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.19’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.19. *İngilizce Dersini Sadece Okuma ve Yazma ile İşlemek Bana Sıkıcı Geliyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	144	122	75	137	106
%	19,0	20,4	12,5	22,9	17,7

Öğrencilerin “İngilizce dersini sadece okuma ve yazma ile işlemek bana sıkıcı geliyor” ifadesine %19,0 oranında (144) “Kesinlikle katılıyorum”, %20,4 oranında (122) “Katılıyorum”, %12,5 oranında (75) “Kısmen katılıyorum”, %22,9 oranında (137) “Katılmıyorum” ve %17,7 oranında (106) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Elde edilen bulgulara göre İngilizce dersini sadece okuma ve yazma ile işlemek katılımcıların %39,4’üne sıkıcı gelirken, %40,6’sına sıkıcı gelmemektedir. Bu ifade açısından gruplar arasındaki farkın oldukça az olduğu görülmektedir. “İngilizce ders kitaplarının etkinlikler açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.20’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.20. *İngilizce Ders Kitaplarının Etkinlikler Açısından Yetersiz Olduğunu Düşünüyorum.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	144	121	83	147	119
%	19,0	20,2	13,9	24,5	19,9

“İngilizce ders kitaplarının etkinlikler açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılımcı öğrencilerin %19,0’ının (144) “Kesinlikle katılıyorum”, %20,2’sinin (121) “Katılıyorum”, %13,9’unun (83) “Kısmen katılıyorum”, %24,5’inin (147) “Katılmıyorum” ve %19,9’unun (119) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu İngilizce ders kitaplarının etkinlikler açısından yeterli olduğunu düşünmektedirler. “*İngilizcenin ezbere dayalı bir ders olması öğrenme sürecimi güçleştiriyor.*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.21’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.21. *İngilizcenin Ezbere Dayalı Bir Ders Olması Öğrenme Sürecimi Güçleştiriyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	139	164	125	92	63
%	23,2	27,4	20,9	15,4	10,5

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizcenin ezbere dayalı bir ders olması öğrenme sürecimi güçleştiriyor” ifadesine %23,2 oranında (139) “Kesinlikle katılıyorum”, %27,4 oranında (164) “Katılıyorum”, %20,9 oranında (125) “Kısmen katılıyorum”, %15,4 oranında (92) “Katılmıyorum” ve %10,5 oranında (63) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu İngilizcenin ezbere dayalı bir ders olmasının öğrenme süreçlerini güçleştirdiğini düşünmektedir. “*İngilizce dersine giren öğretmenlerin ana dilinin İngilizce olmaması benim için bir sorundur.*” maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri Çizelge 4.22’de sunulmuştur.

Çizelge 4.22. *İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Ana Dilinin İngilizce Olmaması Benim İçin Bir Sorundur.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	62	91	82	138	209
%	10,4	15,2	13,7	23,0	34,9

“İngilizce dersine giren öğretmenlerin ana dilinin İngilizce olmaması benim için sorundur” ifadesine katılımcı öğrencilerin %10,4’ü (62) “Kesinlikle katılıyorum”, %15,2’si (91) “Katılıyorum”, %13,7’si (82) “Kısmen katılıyorum”, %23,0’ı (138) “Katılmıyorum” ve %34,9’u (209) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce dersine giren öğretmenlerin ana dilinin İngilizce olmamasının kendileri için bir sorun olmadığını düşündükleri görülmektedir. “*İngilizce dersinin oyunlarla öğretilmesi öğrenmeyi olumlu etkiliyor.*” maddesine ilişkin öğrenci görüşleri Çizelge 4.23’te sunulmuştur.

Çizelge 4.23. *İngilizce Dersinin Oyunlarla Öğretilmesi Öğrenmeyi Olumlu Etkiliyor.*

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	277	160	61	45	41
%	46,4	26,7	10,2	7,5	6,8

Araştırmada öğrencilerin “İngilizce dersinin oyunlarla öğretilmesi öğrenmeyi olumlu etkiliyor” ifadesine %46,4 oranında (277) “Kesinlikle katılıyorum”, %26,7 oranında (160) “Katılıyorum”, %10,2 oranında (61) “Kısmen katılıyorum”, %7,5 oranında (45) “Katılmıyorum” ve %6,8 oranında (41) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde büyük çoğunluğun İngilizce dersinin oyunlarla öğretilmesinin öğrenmelerinin olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmektedir. “*Okulda açılan İngilizce kurslara alınan öğrenci sayısının az olması öğrenme sürecimi güçleştiriyor.*” maddesine öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.24’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.24. Okulda Açılan İngilizce Kurslara Alınan Öğrenci Sayısının Az Olması Öğrenme Sürecimi Güçleştiriyor.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	71	102	99	137	174
%	11,9	17,0	16,5	22,9	29,0

“Okulda açılan İngilizce kurslara alınan öğrenci sayısının az olması öğrenme sürecimi güçleştiriyor” ifadesine katılımcıların %11,9’u (71) “Kesinlikle katılıyorum”, %17,0’ı (102) “Katılıyorum”, %16,5’i (99) “Kısmen katılıyorum”, %22,9’u (137) “Katılmıyorum”, %29,0’ı (174) “Tamamen katılmıyorum” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Buna göre okulda açılan İngilizce kurslara alınan öğrenci sayısının az olması katılımcıların öğrenme süreçlerini güçleştirmemektedir. “İngilizce öğretmenimin olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi derse olan isteğimi olumsuz etkiliyor.” maddesine öğrencilerin katılım durumları Çizelge 4.25’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.25. İngilizce Öğretmenimin Olumsuz Davranış Sergileyen Öğrencilerle Daha Fazla İlgilenmesi Derse Olan İsteğimi Olumsuz Etkiliyor.

	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Frekans	105	101	98	143	137
%	17,5	16,9	16,4	22,9	22,9

Öğrencilerin “İngilizce öğretmenimin olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi derse olan isteğimi olumsuz etkiliyor” ifadesine %17,5 oranında (105) “Kesinlikle katılıyorum”, %16,9 oranında (101) “Katılıyorum”, %16,4 oranında (98) “Kısmen katılıyorum”, %22,9 oranında (143) “Katılmıyorum” ve %22,9 oranında (137) “Tamamen katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Buna göre katılımcıların çoğunluğuna göre İngilizce öğretmenin olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi derse olan isteklerini olumsuz yönde etkilememektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçları diğer araştırmalar ile ilişkilendirilerek tartışılmasına ve yapılacak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Türkiye’de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrenciler İngilizce öğreniminin önemini iletişim, eğitim-bilişsel gelişim, seyahat, meslek edinme ve erken yaşta öğrenme avantajı olarak tanımlamışlardır.
- Öğrenciler İngilizcenin küresel bir dil olduğunu ve bu yüzden İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmektedir.
- Öğrencilerden ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünenler; İngilizce kurslarına gidenlerdir.
- Öğrencilerin derslerde kullandıkları araç gereçler yeterli değildir.
- Öğrenciler İngilizce dersinde verilen ev ödevlerini kolay, eğlenceli ve akılda kalıcılığı artırdığını düşünmektedir.
- Öğrencilerin İngilizce derslerinde yaşadıkları sorunların, kelimelerin telaffuzu ve Türkçe anlamlarını hatırlamada zorlanma olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin İngilizce öğreniminde yaşanan sorunlar için sundukları çözüm önerileri; bol tekrar yapılması, öğretmeni dinlememe gibi olayların son bulması ve ders saatlerinin artırılması şeklindedir.
- İlkokul öğrencileri öğretmenlerinin derste Türkçe açıklamalar yapmasının öğrenme süreçlerini yavaşlatmadığını düşünmektedir.
- Öğrenciler sadece öğretmenin aktif olmasının kendilerini rahatsız etmediğini ifade etmişlerdir.
- İlkokul öğrencilerine göre, İngilizce kelimelerin telaffuzu, az sözcük bilmeleri, İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması zor gelmemekte ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilememektedir.

- Öğrenciler İngilizce test çözerken zorlanmamakta ve İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmaktadırlar.
- İngilizce derslerinde sadece yazı yazdıkları için İngilizcenin kendilerine sıkıcı geldiği, İngilizce kelimeleri ve kuralları ezberleme konusunda zorlanmadıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin çoğunluğu ev ödevlerini yaparlarken birinden destek almadıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler derslerde yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
- Öğrencilerin İngilizce ders kitaplarının etkinlikler açısından yeterli bulanlarla yetersiz bulanların oranı hemen hemen aynıdır.
- İngilizce dersinin oyunlarla öğretilmesi öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir.
- İngilizce öğretmenlerinin ana dilinin İngilizce olmaması bir sorun oluşturmamaktadır.
- Öğrencilere göre okuldaki İngilizce kurslarına alınan öğrenci sayısının az olması öğrenme süreçlerini zorlaştırmamaktadır.
- İlkokul öğrencileri İngilizce eğitiminin meslek edinme, seyahat, erken yaşta öğrenme konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.
- Ders saatlerinin azlığı, araç gereç yetersizliği, ev ödevleri gibi sorunlar İngilizce öğrenmede karşılaşılan sorunlardandır.

Dünya genelinde İngilizcenin ortak yabancı dil olarak kullanılması İngilizce bilmeyi tüm bireyler için zorunlu hale getirmekte ve bu durum da İngilizce eğitime verilen önemi arttırmaktadır. Ülkemizde benimsenen eğitim yaklaşımının yapılandırmacılık olmasından dolayı İngilizce eğitimi de bu temel üzerine şekillenmekte ve İngilizce derslerinde bireylerden aktif olarak sürece katılmaları ve dili olabildiğince kullanarak öğrenmeleri beklenmektedir. Özellikle İngilizce dersinin ilkokul ikinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanması ile birlikte yabancı dilin yazılı olarak değil sınıf içinde sözlü iletişim aracı olarak kullanılmasına verilen önem daha da artmış ve öğrencilere dili öğretirken aynı zamanda onları yabancı dil öğrenmeye istekli hale getirmek asıl amaç haline gelmiştir. İlkokul seviyesinde İngilizce öğretime basit düzeydeki kelime öğretimi ve bu kelimelerin yine basit düzeyde cümle içinde kullanılabilmesi ile başlanmaktadır.

İlkokul çağında İngilizce öğrenmenin öneminin araştırıldığı bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir: Öğrenciler ilkokul çağında İngilizce öğrenmenin öneminin farkındadırlar. Gelecekte yurtdışında çalışmak için, tatile gittiklerinde yabancılarla irtibat kurabilmek için ve ortaokula geçtiklerinde zorlanmayacaklarının, ilkokul eğitiminin bir temel oluşturduğunun bilincindedirler. Çalışmaya katılan öğrencilerin hemen hemen hepsi derste kullanılan ders kitabını güzel, eğlendirici ve öğretici bulmaktadır. Ayrıca öğrenciler, ödevleri de faydalı bulmaktadırlar. Ödevlerde zorlandıklarında ailelerinden yardım almaktadırlar ve internetten araştırma yaparak takıldıkları noktaları çözmektedirler. Çalışmaya katılan öğrencilerin hemen hemen hepsi okulda haftada 2 saat İngilizce dersi almakta ve bu ders saatini yetersiz bulmaktadırlar. Bazı öğrencilerin okul dışında kursa katıldığı ve kursta aldığı ders ile İngilizce ders saatinin anca yeterli olduğunu düşündükleri saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin hemen hemen hepsi, kelimelerin okunuşlarını bilmedikleri için İngilizce dersi ile ilgili yaşadığı sorun yaşadıklarını, günlük hayatlarında ise film izlerlerken kitap okurlarken anlamını bilmedikleri kelimelerden dolayı sıkıntı çektikleri saptanmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin özellikle oyun oynayarak ders işlenmesini istedikleri saptanmıştır.

5.2. Tartışma

Türkiye ve dünyanın pek çok ülkesinde yabancı dil denince akla ilk olarak ‘İngilizce’ gelmektedir. Bu noktadaki en büyük etken yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, bilim ve teknolojinin İngilizce dili ekseninde eşsiz ilerleyişi, ekonomik ve toplumsal açıdan gerçekleşen değişimler, Avrupa Birliği gibi örgütlemeler ve gelişmiş ülkelerin İngilizceyi benimsemeleridir. İngilizce Avrupa Birliği’nin adeta ana dili olmuş; Avrupa Birliği ülkelerinde büyük önem kazanmıştır. Birçok bilim insanı bu dili, sömürünün, ticaretin, sinemanın, uluslararası savaş ve baskıların, bilimin, sosyal hareketlerin, barış antlaşmalarının, insan haklarının ve kültürel alışverişlerin, sosyal, politik ve ekonomik anlamda dünyanın ortak dili olarak tanımlanmaktadır (Walsh 1982; Bisong: 1995; Akmajian ve diğ. 1997; Bloch ve Starks: 1999; Guilherme 2007) Salmani-Nodoushan, (2007) dünya çapındaki arz ve II. Dünya Savaşı’ndan sonra gerçekleşen bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin, 1970 sonrası petrol odaklı birlik oluşturma çabalarının uluslararası bir dili gerekli kıldığını ve bu süreçteki en parlak adayın İngilizce olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunların kalabalık sınıflar, öğretmenlerin nicelik ve nitelik bakımından yetersizliği, uygun öğretim yönteminin kullanılmaması, materyal eksikliği, öğrencinin kendisinden kaynaklanan olumsuzluklar ve kitapların yetersizliği noktalarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016). Diğer yandan bu sorunların bizzat bu sorunları yaşayanların bakış açısından nicel ve nitel anlamda nasıl algılandığı veya yaşandığına ilişkin araştırmaların pek de yapılmadığı anlaşılmaktadır. İşte bu çalışmayla, Türkiye’de İngilizce öğrenimine ilişkin görüşleri onu bizzat yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bakış açısından incelemeye yönelik olup, İngilizce öğrenimi sorunlarını tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmak anlamında eğitim sistemine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi 2. sınıftan başlayarak üniversiteye kadar devam eden bir süreç olmasına rağmen, bu sürecin başarı ile tamamlandığını söylemek pek mümkün değildir. Üniversite mezunlarında bile dinleme, konuşma, okuma, yazmadan oluşan dört temel dil becerisinin gelişmediği; hatta bu sistemin çıktılarının Lehmann (2002)’ın Japon öğrencileri için kullandığı tabirle- öğrendikleri bu dili kullanarak kendilerine bir kahve bile ısmarlayamadıkları görülmektedir. Bu durumu, ülkemizde genç ve çocuklara İngilizce öğretmek için harcanan zaman, çaba, emek, para gibi kaynakların boşa gittiği ve yabancı dil eğitiminin yeterince etkili olmadığı şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Öğrencilerin bir kısmı İngilizce öğrenim sürecindeki başarısızlığı İngilizce kitaplarının yetersizliğine bağlamaktadır. Yirminci yüzyılda öğrenci merkezli eğitim sistemi rağbet görürken, üst sınıflar için kullanılan kitapların konu merkezli olduğu görülmektedir (Demirel 2005, s.51). Sivas Anadolu Lisesi’nde okuyan bir kız öğrenci “İngilizce dersi denilince akla Mrs and Mr Brown gelmemeli” ifadesi ile ders kitaplarını ve İngilizce öğretim sürecini eleştirmektedir (Şafak, 2004, s. 312).

Derslerde öğretmenin olumsuz davranış sergileyen öğrencilerle daha fazla ilgilenmesinin sorun olduğu araştırmamızda görülmüştür. Gürültünün varlığı öğretmenin dersin yönetimi konusunda yetersiz kaldığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dersin lideri olarak öğretmenler olumlu ve etkili bir eğitimin gerçekleştirilebileceği bir ders atmosferi oluşturmada en etkin bireylerdir. Öyle ki öğretmenin fiziksel görünümü, ders anlatışı, kişiliği, derse hazırlıklı gelip gelmemesi, kullandığı disiplin yöntemleri öğrencilerde davranış problemlerine yol açabilir (Fantona, 1985, s. 57). Benzer bulgulara araştırmanın nitel bulgularında da rastlanılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı İngilizce

öğreniminde yaşanan sorunlar arasında, sınıfların kalabalık olması, disiplinsiz öğrenci davranışları, gürültülü sınıflar, öğretmenin sınıfı susturmak için harcadığı çaba nedeniyle çok fazla ders anlatamaması bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın bu sonuçlarının alanyazın tarafından da desteklendiği söylenebilir.

Dersin atmosferini öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri de etkilemektedir. İra (2004, s. 35) etkili öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinde kullandığı yöntem ve stratejileri, motive etme teknikleri gibi etkenlerle öğrencilerin amaçlanan davranışı kazandıracak öğretim etkinliklerine katılımını sağlayan öğretmen olarak tanımlamıştır. İkinci dil öğreniminde cümlelerin nasıl söylenebileceği değil, ne söylendiği etkili olmaktadır (Scott 1965, ss.292-293). Bu durumda, etkisiz öğretmenin yabancı dil öğretimini dil bilgisi kurallarına dayanarak iletişimden uzak bir şekilde işleyen öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Dilbilgisi ve çeviri ağırlıklı bir yaklaşımla gerçekleştirilen öğretmen merkezli bir dil eğitimi ile öğrencinin dili öğrendiği anlamına gelen konuşma aşamasına geçmesinin imkansızlaştığı söylenebilir. Nida (1965, s. 110) dili konuşmaya başlamadan önceki safhanın boşa zaman harcamak olduğunu söylemektedir. Benzer şekilde araştırmanın nitel bulguları arasında öğretmenlerin dersi anlatıp yazma ödevi vererek dersi sonlandırdığı şeklinde öğrenci görüşleri mevcuttur. Ayrıca etkinliklerin yeteri kadar yapılmadığı, bu nedenle de derslerin can sıkıcı ve verimsiz olduğu düşüncesi hakimdir. Ancak özel kurslara giden öğrencilerde böyle bir durumla karşılaşılmamıştır.

Öğrencilerin bir kısmı İngilizce konuşmadığını, öğretmenin ana dilinin İngilizce olmamasının öğrenim süreçlerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Benke ve Medgyes (2005, s. 206) ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin derslerde daha çok ana dillerini kullandıkları belirtirken; Vadillo (1999, s. 351) iyi bir yabancı dil öğretmenin ikinci dil öğretirken birinci dili kullanmayan kişi olduğunu söylemektedir. Bu noktada, yabancı dil öğretiminde tamamen ana dil ağırlıklı veya tamamen yabancı dil ağırlıklı ders işlemenin öğrenciyi dersten uzaklaştıracağını söylemek mümkündür. Öğretmenin kurduğu her İngilizce cümleden sonra Türkçesini söylemesi öğrencinin İngilizce cümleyi anlama çabasına girmemesine neden olabilir. Diğer taraftan tamamen İngilizce kullanılması durumunda da öğrenci anlayamayacağını düşünerek dersi dinlemeyi bırakabilir, reddedebilir. Bu nedenle öğretmenin öğrenciye dili kullandıracak şekilde iki dili de orantılı bir şekilde kullanması dil eğitiminde etkili olabilir. Araştırmamızın nitel bulgularında da öğrencilerin İngilizce kelimeleri telaffuz etmekte zorlandıkları

görülmüştür. Öğrencilerin telaffuzlarının gelişmesi açısından ana dili İngilizce olan öğretmenlerin daha faydalı olacağını söylemek mümkündür.

Junkai'nin (2008, s. 32) belirttiği gibi, öğretmen dersi ilginç ve canlı tutmalı, adil olmalı, öğrencilerine eşit davranmalı, onlara model olmalı ve dersi iyi organize etmelidir. Aksi takdirde öğretmen öğrenciye psikolojik engeller koymuş olacaktır. Çünkü öğrenci öğretmenden nefret ederse dersi öğrenmeyi reddedecektir.

Araştırmada bazı öğrencilerin İngilizce kelimelerin telaffuzunda zorluk yaşadıkları, İngilizce kelimeleri hatırlamakta zorlandıkları, Türkçe karşılıklarını hatırlayamadıkları, İngilizce metinleri anlayamadıkları görülmüştür. Tılfaroğlu ve Öztürk (2007, s. 214)'ün de belirttiği gibi kalabalık sınıflarda öğrenci hatalarını düzeltmek ve onları kontrol etmek zor olduğundan, bu tür sınıflar İngilizce öğretime engel olmaktadır. Ders saatlerinin yetersizliğinin ve sınıfların kalabalıklığının öğretmenin öğrenciye söz hakkı vermesine engel teşkil ettiği ve dersi öğretmen merkezli işlemek zorunda kalmasına sebep olduğu söylenebilir. Fakat bu noktada bazı öğrencilerin bu kadar düşük oranda ders saati yetersizliğine değinmelerinin dikkat çekici bir nokta olduğunu söylemek gerekir.

Öğrencilerin bir kısmı günlük hayatta İngilizceyi kullanmadıklarını/kullanamadıklarını ifade etmiştir. Öğrendiklerini ders dışında kullanamayacağını bilmek, öğrencinin dili öğrenme ihtiyacı hissetmemesine sebep olmaktadır; öğretmenin dersi görsel materyal kullanmadan, etkinlikler yapmadan işlemesi dersleri sıkıcı hale getirmekte, öğrencinin ilgisinin ders dışı faktörlere odaklanmasına sebep olabilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı bu yetersizliği vurgulamasına rağmen, bilindiği gibi etkili materyal seçimi öğrenim ve öğretim sürecinde çok önemlidir. Çünkü iyi seçilmiş materyaller öncelikle öğrenciyi motive eder, hem öğrenci hem de öğretmenin eğitim sürecini organize etmesine yardımcı olur ve uygun ve doğru dil kullanımının gerçekleşmesini sağlar (Hutchinson 1987, s. 107). Bu nedenle okulların fiziksel donanımlarının yeterli hale getirilmesi gerekmektedir.

5.3.Öneriler

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Derslerde dili ağır metinler öğrencileri sıkacağı için daha basit, öğrencide okuma isteği uyandıracak, öğrencilerin ilgisini çekebilecek gerçek hayattan alınmış okuma metinlerinin seçilmesi,
- Öğrencilerin dinleme başarılarını artırmak için onları dinleme yapacakları bağlama hazırlamak için dinleme öncesi aktiviteler yapılması,
- Kelime öğretimi yapılırken akılda kalıcılıklarını artırmak için görsellerden yararlanılması,
- İngilizceye ayrılan haftalık ders saatlerinin artırılması,
- Okulların teknolojik donanım açısından yeterli hale getirilmesi.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma daha kapsamlı olarak daha geniş bir örnekleme, Fransızca ve Almanca dilleri için de yapılabilir.
- Araştırma lise ve yükseköğretim gibi farklı eğitim düzeylerinde de yapılabilir.
- İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma yapılabilir.
- Hazırlanan çalışmanın ışığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik bilimsel çalışmalar yapılabilir.
- Hazırlanan çalışma içerisindeki öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak ilgili sorunlara çözüme yönelik politika yapıcılara, öğretmenlere ve okullara öneri çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Agullo, G. L. (2006). Overcoming age-related differences. *ELT Journal*, 60 (4), 365-373.
- Akarsu, B. (1984). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akasha, O. (2013). Exploring the challenges facing arabic-speaking esl students and teachers in middle school. *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*, 1 (1), 12-31.
- Altunısık, R., Coskun, R., Bayraktaroglu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arı, A. (2014). Teacher opinions about evaluation of 6th Grade English lesson curriculum in primary schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (2), 172-194.
- Aslan, O. (2008). Eğitim fakülteleri kapsamında ilköğretime yönelik farklı yabancı dil öğretmeni modelleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 19-27.
- Atlı, I. (2008). *Young language learners' attitude towards English lessons in Turkish elementary schools*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Ayas, A., Haluk, Ö., Çalık, M., Çimer, A., Ekiz, D., Yiğit, N., ve İskurt, E. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak türkçe öğretimi: oyunların yazma becerisine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Aziz, A. (1990). *Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim*. Ankara: A.Ü Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*. (4.Baskı). Ankara: Eğitim Matbaası.
- Bekleyen, N. (2015). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bircan, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları, *Milli Eğitim*, 197, 95-113.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bolinger, D. (1976). Memory and meaning. In *Forum Linguisticum*, 41(1), 1-14.
- Bozkurt, V. (2000). *Enformasyon toplumu ve Türkiye*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 55-64.
- Büyükduman, İ.F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cameron, D. (2003). 11. Gender Issues in Language Change. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 23, 187-201.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 123-139.
- Carroll, J. B. (1965). The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. *The modern language journal*, 49 (5), 273-281.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 25 (3), 459-480.
- Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). *Learning strategies in foreign language instruction*. Foreign language annals, 22 (1), 13-22.
- Chukovsky, K. (1963). *From two to five (M. Morton, Trans.)*. Berkeley: University of California Press. (Original work published 1925).
- Chukovskyy, K.I. and Davydov, I.A. (1962). *Ot dvuh do pyati. Gosudarstevnoe izdatelstvo detskoj literatury*. Ministerstva prosvesheniya PCFCP.
- Conzett, J. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. M. Lewis (Ed.). Thomson Heinle.
- Creswell, J. W. (2008). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
- Croft, W. ve Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Çetintaş, B. (2010) Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1), 65-74.

- De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (3), 409-418.
- De Saussure, F. (1916). Nature of the linguistic sign. C. Bally ve A. Sechehaye (Eds.), *Cours de linguistique générale* içinde, McGraw Hill Education.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990) *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem yayımları.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı Dili Öğrenemiyoruz. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6>. (Erişim tarihi: 22.05.2020).
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta’da öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28 (1), 130-140.
- Doltaş, D. (1989). Sorun yabancı dilde değil, eğitim sisteminde. A. Kilimci, (ed) (1998). *Anadilde Çocuk Olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Doyé, P. ve Hurrell, A. (Editörler). (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Duarte, V. C. (2015). Teaching and learning English as a foreign language. *Overcoming Resistance through Drama Activities*, 6 (1), 74-84.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. and Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (Erişim tarihi: 22.05.2020).
- Elkılıç, G. ve Akça, C. (2008). Attitudes of the students studying at Kaas university private primary EFL classroom towards storytelling and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 1–27.
- Er, K.O. (2006). Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools, Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39 (2), 1-25.
- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: The views of the teachers and the students*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. (20. baskı). İstanbul: Bayrak.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersözlü, Z. N., Aydoğan, İ., İskender, M., Helvacı, M. A. ve Turhan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. M. Arslan (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Fathman, A. (1975). The relationship between age and second language productive ability. *Language learning*, 25 (2), 245-253.
- Fillmore, L. W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C., Kempler and W. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 203- 228). New York: Academic Press.
- Firth, J. (1957). *Papers in Linguistics: 1934–1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1951). *Modes of meaning. Papers in linguistics: 1934-1951*, Oxford University Press.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*. 23, 27–45.
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. New York City: Educational Solutions World.
- Geary, D.C., Bow-Thomas, C.C., Liu, F. and Siegler, R.S. (1996). Development of arithmetical competencies in Chinese and American children: Influence of age, language and schooling. *Child development*, 67 (5), 2022-2044.
- Gencer, M. (2013). *Jöntürk modernizmi ve “Alman ruhu”, 1908-1918 dönemi Türk-Alman ilişkileri ve eğitim*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 229-307.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. and Christian, D. (2005). English language learners in US schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10 (4), 363-385.
- Gipper, H., Sapir, E. and Whorf, B. L. (1972). Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. *Tijdschrift Voor Filosofie*, 35 (3), 661-662.
- Gocharova. L.V (2013). Aktualnye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MBD Rossii*, 4 (22).
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6 (3).

- Güngör Aytar, A. ve Öğretir, A.D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 13-30.
- Gürbulut, T. (2015). *Dil edinim kuramları*, <https://prezi.com/o4npsfpkcwou/dil-edinim-kuramlari/> (Erişim Tarihi: 21.03.2020).
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70 (2), 125-132.
- Howatt, A. (1984). A history of English language teaching. Oxford: *Oxford University Press* <http://www.hurriyet.com.tr/seyahat/dunyanin-en-cok-konusulan-dilleri-40815512> (Erişim tarihi: 22.05.2020).
- Hymes, D. H. (1962). *The ethnography of speaking*. The Hague: Mouton
- İleri, E. (2000). *Avrupa Topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının ana dil sorunları toplantısı*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- İlter, B. G. ve Sühendan, E. R. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 21-30.
- Johnstone, R. (2008). Teaching a modern language to children at primary school: Making it work for all. *English Teaching and Learning*, 32 (4), 1-40.
- Kara, E., Ayaz, A. D. ve Dündar, T. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature*, 3 (2), 66-74.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayaoğlu, M. N. ve Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2 (2), 142-160.
- Kılıç, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin İngilizceye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-Medium University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 101-123.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanım düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 100-106.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. D. (2000). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. (2nd ed.). England: Pearson.

- Kurt, A.A. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. http://www.anadolu.edu.tr/akademik/fak_egt/bilveogrtkogrt/program.htm (Erişim tarihi: 12.06.2020).
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 13-26.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2 (12), 59-67.
- Lewis, C. S. (2000). *Till we have faces*. Ashland, Oregon: Blackstone Audiobooks.
- MEB (2006). *İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Memiş, M.R. ve Erdem M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK yayınları.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 187-193.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (67), 59-84.
- Piaget, J. (1979). *Language and thought of the child*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Polat, T. (2001). *İstanbul üniversitesi öğrencilerinin yabancı dile yaklaşımları (gereksinim ve beklenti çözümlemesi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Araştırma Fonu.
- Rababah, G. (2002). Communication problems facing Arab learners of English: A personal perspective. *TEFL web journal*, 2 (1), 15-30.
- Reddy, P. S. (2012). Problems in teaching/learning English as a second language in India. *Language in India*, 12 (2). sayfa sayısı yok
- Resmi Gazete (1997). 4306 Sayılı Kanun, 18.07.1997.
- Richard-Amato, P.A. (1995). *Making it happen: interaction in the second language classroom, from theory to practice*. Longman Inc., 95 Church St., New York: White Plains.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londra: Routledge.

- Roucek, J.S. (1968). *The study of foreign languages*. New York: Philosophical Library Inc.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Sapir, E. (1929): 'The status of linguistics as a science. D. G. Mandelbaum (ed.). *Culture, Language and Personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Saussure, F. D. (1916). *Course in general linguistics (trans. Wade Baskin)*. London: Fontana/Collins.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Saydee, F. (2016). Foreign language teaching: A study of teachers' beliefs about effective teaching and learning methodologies. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 18, 63-91.
- Shohammy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Solak, E. and Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Online Submission*, 2 (1), 106-115.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Stevick, E.W. (1998). *Working with teaching methods: What's at stake?* Boston, MA: Heinle and Heinle
- Supilov, S.L and Aliyeva. A.A (2017). Aktualnye problemy prepodavanie yazıkov v nachalnoy shkole. *Teoriya i praktika: sovershenstvovanie sovremennogo nauchnogo znanie*, 221-224.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 135-162.
- Şevik, M. (2009). The teaching of modern foreign languages in primary schools and generalist class teachers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 377-401
- Tatar, S. (2010). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 49-57.
- TDK, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 12.06.2020).
- Topbas, S. (2005). *Dil ve kavram gelişimi*. (Language and concept development) Ankara: Kok Pub.

- Topkaya, E. Z. and Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65.
- Tost Planet, M. A. (1997). Objectives and contents. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* içinde (15-24). Strasbourg: The Council of Europe.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic*, 2 (1), 28-42.
- Trim, J. L.M. (1998). Foreign language policies in europe, *With Special Reference to the Roles of the Council Of Europe and the European Union*. www.coe.int (Erişim tarihi: 28.05.2020).
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Ünal, M. and İlhan, E. (2017). A case study on the problems and suggestions in foreign language teaching and learning at higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (6), 64-72.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (1988), *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC kitabevi.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Varış, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*, Konya: Atlas Yayınevi.
- Vossler, K. (2014). *The spirit of language in civilization*. Londra: Routledge.
- Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics, *Technology Review*, 42 (6), 229-248.
- Whorf, B. L. (1956). Language, thought and reality, J. B. Carroll (ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 1161-1175.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Der.). *İletişim Araştırmalarında Yöntemler: Uygulama ve Örneklerle* içinde (105-155), Konya: Literatürk Akademia.

- Yu-Ling Chang Fu-Yun Yu and Hui-Ling Wu, (2015). The effects of an online student question-generation strategy on elementary school student English learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10 (1), 1-16
- Zimmerman, K. (2014). A Literature review of the challenges & best practices for English language learners. In *National Forum of Multicultural Issues Journal* 11 (1), 1-7.
- Брюханова, Е. А. (2008). *Проблемы изучения и преподавания иностранного языка и способы их преодоления*. Сибирский торгово-экономический журнал, (7).

EKLER

EK-1. Etik Kurulu İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2019 Protokol No: 22481

Tarih: 28.03.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştığı Sorunlar
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
TEZ YAZARI:	Zamira CHARYYEVA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyeti	Kız () Erkek ()
İngilizce müzik dinleme durumu	Dinliyorum () Dinlemiyorum ()
İngilizce dersi notu	
İngilizce özel ders alma durumu	Alıyorum () Almıyorum ()
Anne Baba eğitim durumu	Anne Baba.....
Anne – Baba mesleği	Anne Baba.....
Sosyal medya kullanıp kullanmaması	Kullanıyorum Kullanmıyorum.....

Yukarıdaki bilgiler bana aittir.

EK-3. Görüşme Soruları

1. İlkokulda İngilizce öğrenmenin önemi hakkındaki düşüncelerinden bahseder misin?
 - Sence İngilizce öğrenme neden önemli? Neden önemsiz?
 - İlkokulda İngilizce öğrenmenin seni nasıl etkilediğini düşünüyorsun? Olumlu mu? Olumsuz mu?
2. İlkokulda aldığın İngilizce dersinin yeterli olduğunu düşünüyor musun? Neden?
 - Okul dışında İngilizce öğrenmeyle ilgili başka neler yapmak istersin?
3. İlkokulda İngilizce dersinin ders saati hakkında ne düşünüyorsun?
 - Sence aldığın İngilizce dersi yeterli mi? Niçin?
4. İngilizce dersini nasıl işliyorsunuz?
 - Sınıfta öğretmeniniz nasıl etkinlikler yapıyor?
 - Ders işlerken hangi araç-gereç, materyalleri kullanıyorsunuz?
5. İngilizce dersini nasıl işlemek istersin?
 - İngilizce derslerinde farklı olarak hangi etkinliklerin yapılmasını istersin?
6. İngilizce dersinde sana verilen ev ödevleri hakkında ne düşünüyorsun? Neden?
 - Ev ödevlerinde zorlandığın durumlarda nasıl çözümler üretiyorsun?
7. İngilizce dersi ile ilgili olarak yaşadığın sorunlardan bahsedebilir misin?
8. İngilizce dersi ile ilgili olarak yaşadığın sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?
9. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK-4.Anket Soruları

Değerli öğrenciler,

Bu anket sizin İngilizce öğrenimi hakkında tutum ve tercihlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketteki sorulara verdiğiniz cevaplar bilimsel amaçlı olarak Yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Anket toplam 24 sorudan oluşmaktadır ve soruların doğru veya yanlış olarak tek bir cevabı yoktur. O yüzden anketteki her bir soruyu dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için uygununu (X) olarak işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum
1. İngilizce öğrenirken öğretmen Türkçe açıklama yapar.						
2. İngilizceyi derste akranlarımla iletişim kurarak daha iyi öğrenirim.						
3. İngilizce dersinde yalnızca öğretmen aktiftir.						
4. İngilizce dersini oyunlarla eğlenceli bir şekilde işleriz.						
5. İngilizceyi okuma ve yazmadan ziyade konuşarak öğreniriz.						
6. İngilizce dersini İngilizce konuşarak işleriz.						
7. İngilizceyi kendim daha iyi öğrenirim.						
8. İngilizce dersinde öğrenci aktiftir.						
9. İngilizce dersinde sürekli yeni teknolojilerden yararlanırız.						
10. İngilizce dersi sadece ezbere dayalı bir derstir.						
11. İngilizcede okuduğumu anlamada zorlanırım.						
12. İngilizce konuşmada zorlanırım.						
13. İngilizce dersini ana dili İngilizce olan hocalar öğretirse daha iyi öğrenirim.						
14. İngilizcenin önemli bir ders değildir.						
15. Ders kitaplarından dışarı farklı etkinlikler işlenirse İngilizceyi daha iyi öğrenirim.						
16. İngilizceyi sadece İngilizce konuşan ülkelerde öğrenebiliriz.						
17. İngilizcenin haftada iki saat işlenmesini yeterlidir.						
18. Bütün dünya ile iletişim kurmak açısından İngilizce öğrenmeni önemlidir.						
19. İngilizce dersinde öbür derslere göre çok hata yaparım.						
20. İngilizce gereksiz derstir.						
21. İngilizce yazmada zorlanırım.						
22. Dünyada en çok konuşulan diller sırasına girdiği için İngilizce öğrenmek önemlidir.						
23. Yabancılarla kolay iletişim kurabilme açısından İngilizce öğrenmek şarttır.						
24. İngiliz dili dersinin fazla olmasını isterim						