

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: AKDENİZ
ÜNİVERSİTESİ MANAVGAT MESLEK YÜKSEKOKULUNDA NİTEL
BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erkan Kadir ŞİMŞEK

Antalya

Mart, 2014

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: AKDENİZ
ÜNİVERSİTESİ MANAVGAT MESLEK YÜKSEKOKULUNDA NİTEL
BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erkan Kadir ŞİMŞEK

Danışman:

Doç. Dr. Günseli ORHON

Antalya

Mart, 2014

Antalya, 2014

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Erkan Kadir ŞİMŞEK'in bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Günseli ORHON

Üye : Doç. Dr. Binnur GENÇ İLTER

Tez Konusu : Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar : Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulunda Nitel Bir Araştırma Örneği

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 05/03/2014

Mezuniyet Tarihi : .../.../2014

Onay

.../.../2014

Doç. Dr. Selçuk UYGUN

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

10. / 03 / 2014

Erkan Kadir ŞİMŞEK

İmzası

ÖNSÖZ

Bu akademik çalışmanın hayat bulmasında bilgisini ve deneyimini, gece gündüz desteğini benden esirgemeyen, kişiliği ve akademik çalışmaları ile örnek olan, tez danışmanım sayın Doç. Dr. Günseli ORHON'a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi birikimi ile bizi akademik alanda aydınlatan sayın Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA ile sayın Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu alanda beni cesaretlendiren, her konuda desteği ile yanımda olan, hoşgörüsü ve güler yüzünü eksik etmeyen kurum amirim Manavgat Meslek Yüksekokulu müdürü Doç. Dr. Hacer SERT'e, eşi Doç. Dr. Hakan SERT'e ve Yrd. Doç. Dr. Harun DİLER'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın bir kısmını yurtdışında yürütebilmem için gerekli bursu sağlayan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulu'ndaki sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında, en umutsuz günlerimde bile destekleri ile bana hayat veren üzerimde kuşkusuz en büyük emeğe sahip aileme sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

ÖZET

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ MANAVGAT MESLEK YÜKSEKOKULUNDA NİTEL BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ

Şimşek, Erkan Kadir

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Günseli ORHON

Mart 2014, 85 sayfa

Bu araştırma, birinci sınıf önlisans öğrencilerinin ilk akademik yıl içerisinde almış oldukları İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma grubunu, 2012-2013 akademik yılında Manavgat Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören Turizm ve Seyahat Hizmetleri birinci sınıf örgün öğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri veri çeşitlemesi (data triangulation) adı verilen yöntem kapsamında odak grup görüşme formu ve doküman analizi kapsamında ders kitabının incelenmesiyle elde edilmiştir.

Çalışmada odak grup görüşmesinin sonuçları betimsel içerik analiz yöntemi ile doküman analizi bulguları ise yüzdeler halinde sunulmuştur. Elde edilen veriler son kısımda karşılaştırıldığında ise çıkan sonuçların birbirleriyle tutarlı ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretiminde sorunlar, meslek yüksekokulu, İngilizce dersleri

ABSTRACT

THE PROBLEMS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ENCOUNTERING IN ENGLISH CLASSES: A QUALITATIVE RESEARCH IN AKDENİZ UNIVERSITY MANAVGAT VOCATIONAL SCHOOL

Şimşek, Erkan Kadir

M.Ed., Department of Curriculum and Instruction

Thesis Adviser: Assoc. Prof. Dr. Günseli ORHON

March 2014, 85 pages

This research aims to determine the problems which associate degree students face while learning English in the classes taught during their first academic year.

The study group is Tourism and Travel Services first year students who study at Manavgat Vocational School in the 2012-2013 academic year. Data have been gathered with a technique called data triangulation including focus group interview form and document analysis which is the course book.

The results of the focus group interview chapter have been presented by the descriptive analysis method and the results of the document analysis chapter have been presented by percentage distribution. When the gathered data were compared at the end of the study, it is seen that the findings were coherent and meaningful.

Key Words: English language teaching problems, vocational school, English lessons

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Meslek Yüksekokulları ve Yabancı Dil Sorunu	7
2.2.Yabancı Dil Becerileri ve Beceriler İle İlgili Sorunlar.....	14
2.2.1.Dilbilgisi	15

2.2.2.Kelime.....	16
2.2.3.Okuma.....	19
2.2.4.Yazma.....	23
2.2.5.Dinleme	26
2.2.6.Konuşma	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli.....	35
3.2.Çalışma Grubu.....	35
3.3.Verilerin Toplama Araçları.....	36
3.4.Verilerin Toplanması.....	37
3.4.1.Odak Grup Görüşmesi.....	37
3.4.2.Doküman İncelemesi.....	40
3.4.2.1. <i>Dokümanlara Ulaşma</i>	42
3.4.2.2. <i>Orijinalliğini Kontrol Etme</i>	43
3.4.2.3. <i>Dokümanları Anlama</i>	43
3.4.2.4. <i>Veriyi Analiz Etme</i>	43
3.4.2.5. <i>Verilerin Analizi</i>	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ İÇİN BULGULAR

4.1.Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf (Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Okuma Becerisi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar.....	47
4.1.1.Öğrencilerin Kitaptaki Okuma Parçalarını Okurken Bilmedikleri Kelimelere İlişkin Görüşleri.....	47
4.1.2.Öğrencilerin Okuma Parçalarına Ait Yönergeleri Okurken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşler.....	48
4.2. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf (Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Dinleme Becerisi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar.....	49
4.2.1.Öğrencilerin Dinleme Yaparken Telaffuza Bağlı Kelimeleri Ayırt Etmede Karşılaştıkları Sorunlarla İlişkin Görüşleri.....	50
4.2.2.Öğrencilere Cd’ den Dinletilen Yönergeleri Hızlı Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri.....	51
4.2.3.Öğrencilerin Bilinmeyen Sözcüklerle Ne Sıklıkla Karşılaştıklarına İlişkin Görüşleri.....	52
4.3. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf (Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Konuşma Becerisi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar.....	53
4.3.1.Öğrencilerin Ders Kitabında Bu Beceri İle İlgili Bulunan Olumlu Cümleyi Olumsuzza yada Olumsuz Cümleyi Soru Biçimine Çevirip Söylemenizi İsteyen Alıştırmalarda Bu Değişikliklere Ayak Uydurabilip Uyduramadıkları İle İlgili Görüşleri.....	53

4.3.2.Öğrencilerin Dinleme Parçalarındaki Hızlı ve Akıcı Konuşmaların Ne Gibi Sıkıntılara Yol Açtığına Dair Görüşleri.....	56
4.3.3.Öğrencilerin Dilbilgisi Kurallarını Uygulamada Karşılaştıkları Sıkıntılara İlişkin Görüşleri.....	57
4.3.4.Öğrencilerin Ders Esnasında Utanma ya da Dile Karşı Olumsuz Önyargı gibi Diğer Psikolojik Etmenlerin Konuşmasını Olumsuz Yönde Etkileyip Etkilemediğine Dair Görüşleri.....	58
4.3.5.Öğrencilerde Kelime Eksikliğinin Ne Gibi Sorunlara Yol Açtığına Dair Öğrencilerin Görüşleri.....	60
4.3.6.Öğrencilerin Telaffuza Yönelik Hatalarla Sık Karşılaşıp Karşılaşmadıklarına Yönelik Görüşleri.....	61
4.4. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf (Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Yazma Becerisi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar	62
4.4.1.Öğrencilerin Hali Hazırdaki Bilgiyi Yazarken Zorluk Çekip Çekmediklerine İlişkin Görüşleri.....	62
4.4.2.Öğrencilerin Yazarken Düşüncüyü Basite İndirgemede Sorunlarla Karşılaşıp Karşılaşmadıklarına İlişkin Görüşleri.....	64
4.5.Tablolar ve Grafikler.....	65

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA-ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar	69
5.2.Tartışma ve Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	76

EKLER	81
Ek-1 Odak Grup Çalışma Görüşme Formu-Öğrenciler.....	81
Ek-2 Çalışma Grubunda Mevcudun Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	82
Ek-3 Ders Kitabındaki Alıştırma Sayılarının Becerilere Göre Sayısal Dağılımı.....	82
Ek-4 Becerilere Göre Alıştırma Yüzdeleri	83
Ek-5 Çalışma Grubunda Mevcudun Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	83
Ek-6 Yeteneklere Göre Alıştırma Sayıları.....	84
Ek-7 Yeteneklere Göre Alıştırma Yüzdeleri	84
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Odak Grup Çalışma Görüşme Formu-Öğrenciler	39
Tablo 4.5.1 Çalışma Grubunda Mevcudunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı	65
Tablo 4.5.2 Ders kitabındaki alıştırmaların becerilere göre sayısal dağılımı..	66
Tablo 4.5.3 Becerilere Göre Alıştırma Yüzdeleri	66

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.5.1 Çalışma Grubunda Mevcudunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	67
Grafik 4.5.2 Becerilere Göre Alıştırma Sayıları.....	67
Grafik 4.5.3 Becerilere Göre Alıştırma Yüzdeleri	68

KISALTMALAR LİSTESİ

MYO: Meslek Yüksekokulları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye'nin gelişimini sağlayacak en önemli gereksinimi nitelikli insan gücüdür. Küresel dünyada ülkemiz ekonomisinin diğer ülkelerin ekonomileri ile yarışabilmesi nitelikli, sektör ihtiyaçlarına cevap verebilecek, mesleki yeterlilikleri yüksek insan gücü ile mümkündür. Ülkemizin bu alanda yapacağı yatırım ve atılımlarla kalkınabileceği ortadadır. Bu iş gücünün sağlanması ise nitelikli bir mesleki ve teknik eğitim ile olanaklıdır. Bu alanda eğitim veren halk eğitim kursları gibi birçok kurum da bulunmaktadır. Ancak, mesleki ve teknik eğitimin uzun süreye yayılarak, planlı ve programlı bir şekilde verildiği tek kurum ise meslek yüksek okullarıdır (MYO). Ülkemizdeki MYO'ların sayısı 2010-2011 akademik yılı itibariyle 660'a ulaşmıştır (Davras ve Bulgan, 2012, s.228-229).

Ülkemizin kalkınmasını sağlayacak, ekonomik atılımına katkıda bulunacak sektörlerin başında ise turizm gelmektedir. Turizm ekonomik girdisi yüksek bir sektördür. Dünya çapındaki turist sayısı 2010 yılı itibariyle 940 milyon kişiye, turizm geliri ise 919 milyar dolara ulaşmıştır (UNWTO, 2011, s.4). Ülkemize gelen turist sayısı ise 2010 yılı itibariyle 27 milyona, turizm geliri ise 20.8 milyar dolara ulaşmıştır (UNWTO, 2011, s.6). Turizmin Dünya çapında yarattığı istihdamın %3'ü 192 milyon kişi ile 12 farklı sektörün yarattığı istihdama denk düşmesi de sektörün önemini belirtmektedir (Ladkin, 2011, s.1135). Böylesine önemli bir sektöre ara eleman yetiştirmek için de ülkemizde bu konuda eğitim veren kurumlar (meslek yüksekokulları, meslek liseleri, halk eğitim merkezleri vb.) açılmıştır.

Turizm eğitim kurumlarının temel amacı, “Turizm sektöründe iş görece elemanları temel eğitimden geçirmek, tüm eğitim alanlara turizm bilinci ve felsefesini kazandırmak, yönetim tekniklerini öğretmek ve dünyada hâkim, kabul görmüş anlayışa uyum sağlamak, yeni kavram, fikir ve teknolojileri kavrayabilecek üst düzey turizm profesyonellerini yetiştirmektir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Öztaş, 1995, s. 92-93’den aktaran (Davras ve Bulgan, 2012, s.228-229). Ülkemizdeki turizm alanında okuyan öğrencilerin %80’i farklı iş alanlarını tercih etmiştir (Üzümcü ve Bayraktar, 2004, s. 84). Bu durum, verilen eğitimin yetersiz olduğunu gösteren bir kanıt niteliğinde ele alınabilir.

Türkiye’de milli geliri önemli derecede artıran sektör olan turizme bağlı olarak, bu alanda ara eleman yetiştiren turizm programlarının yeterliliği incelenmesi ve geliştirilmesi gereken konular arasındadır (Davras ve Bulgan, 2012, s.227). Turizm, sadece ekonomik açıdan değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri de beslediğinden, dünyada en hızlı gelişen dinamikler arasında yer almaktadır.

YÖK Kanunu’na göre; meslek yüksek okulları belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık (2 yıllık) eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumlarıdır. Meslek yüksek okullarından iki yıllık eğitim sonunda çeşitli meslek alanlarından ön lisans düzeyinde mezun olan elemanlara "ara eleman" denilmektedir. Ara eleman, işçi ile mühendis, yönetici ve idari personel arasında yer alan kademedir. Bu kademenin istihdamı ile sanayi ve hizmet sektörlerinde verim ve kalitenin artacağı muhakkaktır. Bu nedenle, meslek yüksek okulları ülkelerin rekabet gücünü artıran önemli bir kurum haline gelmiştir (Akyurt, 2009, s.177). Ancak bu okullara gelen öğrencilerin çoğunlukla mesleki ve teknik eğitimin ağırlık verildiği okullardan sınavsız geçiş sistemi ile gelenlerin oluşturması; bu öğrencilerin yabancı dil bilgisinin düşük, derse olan tutumlarının da olumsuz olması öğrencilere

programın istediği konuların verilmesini olanaksız kılmaktadır. Bu da öğrencilerin iki yıllık eğitimleri sonunda istenilenin altında bir dil bilgisi yetisiyle mezun olmalarına neden olmaktadır.

Konuya ilişkin olarak İşeri'nin (2011, s. 5) tespiti önemlidir:

“Üniversitelerimizde (YÖK'ün çerçeve programına göre) yılda 60 saat yabancı dil dersi okutulmaktadır. İyi bir yabancı dil öğretimi için ders saatleri artırılmalı, dersliklerdeki öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Dil dünyaya açılma araçlarından birisi olduğundan ve dünyadaki bilimsel eşitliği yakalamak ancak bir yabancı dili öğrenmekle mümkün olacağından yabancı dil öğretimi dört yıllık öğrenim süresince devam etmeli, ilk yıl haftada altı, daha sonraki yıllarda da haftada dört saat uygulanmalıdır. İki ve daha sonraki yıllarda mesleki yabancı dil dersleri okutulabilir, bunun sayesinde öğrenciye öğrendiği yabancı dili kendi alanında uygulayabilme ve bilimsel bir metni çözebilme olanağı sunulabilir. Böylece öğrencinin güdülenmesine de katkıda bulunmuş olunur.”

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi, turizm sektörüne ağırlık veren ülkeler için gereklidir. Ancak yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, sektörde dil açısından yeterli eleman yetiştirmeye engel olabilmektedir. Türkiye’de ve birçok ülkede ara eleman sorunu ve meslekî eğitim kavramları önem kazanmaktadır. Akdeniz Üniversitesine bağlı birimlerde bölgenin etkisiyle yüksek kontenjanlarla ara eleman yetiştirmek için açılan Turizm Bölümleri yukarıda belirtildiği gibi yabancı dilin hangi amaç için öğrenileceği ve hangi alanlarda kullanılacağı sorununu önümüze getirmektedir. Ancak daha iyi ve kaliteli bir eğitim için, yabancı dil eğitimindeki sorunların iyi belirlenmesi ve bunlara çözüm aranması gerekir.

Davras ve Bulgan(2012, s.231) ise bu sektörde yabancı dilin önemini şu şekilde dile getirmektedir: “bireysel iletişimin yoğun olduğu turizm sektöründe yabancı dil eğitimi özellikle önemli bir konu haline gelmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında, turizm sektöründe yabancı dil eğitimi önemli bir konu haline gelmiştir.”

Turizm meslek yüksekokulları, yukarıda da görüldüğü gibi, ülkeler arası ilişkilerin geliştirilmesinde önemli rol oynayan kurumlardır. Dolayısıyla, bu okullardan mezun olan öğrencilerin yabancı dili etkin biçimde kullanmaları, en önemli mesleki hedefler arasında yer almaktadır. Fakat Akdeniz Üniversitesi Manavgat MYO Turizm ve Seyahat Hizmetleri bölümü öğrencileri iki yıllık eğitim hayatları sonunda 168 saat İngilizce dersi almalarına rağmen; istenilen yabancı dil performansını ders içi etkinliklerde ve elde edilen verilere bakılarak iş hayatlarında gösterememektedir. Verilen eğitimin niteliği göz önünde bulundurularak; bu öğrencilerin İngilizceyi neden öğrenemedikleri ve kullanamadıkları araştırılması gereken bir konudur. Bu çalışma bu sorudan yola çıkılarak MYO öğrencilerinin sorunlarına çözüm bulabilmek amacıyla hazırlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Amaç/Problem: Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf(Örgün Öğretim) öğrencilerinin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Alt Problem 1: Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde okuma becerisi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Alt Problem 2: Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde dinleme becerisi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Alt Problem 3: Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde konuşma becerisi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Alt Problem 4: Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde *yazma* becerisi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Alt Problem 5: Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde birleştirilmiş beceriler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde turizm sektörünün ihtiyacı olan ara elemanların yabancı dil becerilerinin niteliği önem taşımaktadır. Bu alanda yeterli araştırma olmadığı için, bu çalışma, ülkemizde turizm meslek yüksek okullarının yabancı dil programlarının sorunlarını ortaya çıkarmada ve gelecekte öğrencinin ve sektörün ihtiyaçlarına uygun programların tasarlanmasında önemli bir rol oynayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları:

1. Öğrencilerin görüşme sorularına doğru ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

2. Ön lisans seviyesinde eğitim öğretim veren kurumlarda yabancı dil derslerine giren öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşme sorularının probleme ilişkin olarak; ölçülmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf (örgün öğretim) grubundan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 19 erkek ve 18 kız olmak üzere toplam 37 öğrenci ile 4 odak grup örnek alınarak görüşmeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beceri: Kişinin yabancı dil öğreniminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanında sergilediği performans.

Birleştirilmiş Beceri: Dört temel beceriden birden fazlasının aynı anda gerçekleştirilmesi.

En Küçük Çift: Tek heceli olup yazılışı ile okunuşu birbirine benzeyen sözcük birimi.

Örgün Öğretim: Yükseköğretim kurumlarında gündüz eğitim öğretim yapılan gruplara verilen genel ad

MYO: Meslek Yüksekokulları

BÖLÜM II

ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Meslek Yüksekokulları ve Yabancı Dil Sorunu

Dil, ilk çağlardan bu yana insanoğlunun gelişimine ivme kazandırmış çok önemli bir olgudur. Şimşek ‘e göre, “Dil, toplumu meydana getiren bireyler arasındaki temel bağıdır. Bu bağ olmadan düşünceler ve fikirler paylaşılamaz. Toplumu oluşturan bireyler ancak bu iletişim aracı ile ortak fikirler üretebilir.” (2012, s.1). Bununla beraber, dilin bir başka işlevi de, uluslararası ilişkilerin gerçekleşmesi, bilgi alışverişi ve bilimsel çalışmaların aktarılmasını sağlamaktır (Seven ve Sönmez, 2005, s.229).

Günümüzde herhangi yabancı bir dili bilmenin ve konuşabilmenin, bireyin hem kişisel öz güveninin artmasında, hem de akademik ve mesleki becerilerinin güçlenmesinde önemli katkısının olduğu aşikârdır (Coştu, 2011, s.72). 21. yüzyılda tüm dünyada kullanılan ortak yabancı dilin İngilizce olması, bu dilin Türkiye’deki öğrencilere etkili bir biçimde öğretilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde amaç, öğrencilerin dilbilgisel ve iletişimsel yetileri kazanmalarını sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin, hedef dil olan İngilizcenin yapısı, sözcük bilgisi ile dört temel beceri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini edinerek, aktif olarak kullanmaları beklenmektedir. (Aydın, 2006, s. 273), Ellis (2001, s.3) bu hedeflere ulaşmayı bir kazanım süreci olarak değerlendirmekle beraber, ikinci dil edinimi ile yakından ilgili olduğunu belirtmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme olgusunda ele alınması gereken iki temel olgu “kime” öğretileceği ve “nasıl” öğretilceğidir (Gökdemir, 2005, s.251). Songün’e göre (1984, s.42), Türkiye’de yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak : “ülkemizde uzun zamandır sorun olarak değerlendirilen konuların başında ‘yabancı dil öğretimi’

gelmektedir. Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce genellikle çalışma konusunu İngiliz ya da Amerikan Edebiyatı bölümlerine ile ilgili olarak odaklanmakta, pratikte İngilizce öğretimini ise ayrıntılı olarak incelememektedir. Yabancı dil sorunu, bu tür çalışmalarla, ya da sorunların, gerçekçi olmayan yaklaşımlarla ortaya konulmasıyla çözümlenemez.

İngilizcenin ‘kime’ ve ‘nasıl’ öğretileceği sorusunun dışında, yabancı dilin öğretim etkinliklerinde birden fazla değişkenden bahsetmek mümkündür. Bunlar arasında öğrenci motivasyonu, öğretmenin alana hâkimiyeti, sınıf içi etkinlikler, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri yer almaktadır. Bu değişkenlerden bir ya da birkaçı başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin her öğrencinin yabancı dil öğrenme başarıları arasında farklılıklar mevcuttur. Öğrencilerin yabancı dilde öğrendikleri kelimeleri çözümlemeli ya da bütünsel algılamaya çalışmaları, ya da görsel ve işitsel kavrama kapasitesinde öğrencilerin farklılıklar göstermesi gibi örnekler yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken unsurlardır. Öğrencilerin bu kapasitelerinin farkına varıp; etkili kullanabilmeleri için; öğretmen tarafından dil edinme hedefleri belirlenmelidir. Bu hedefleri oluştururken, öğrencinin İngilizceyi nasıl kullanacağı, telaffuzu, konuşma içeriğinin anlamsal bütünlüğü gibi kavramların önceden öğretmenler tarafından iyi belirlenmesi gerekir. Böylece öğrencinin motivasyonu mümkün kılınabilir (Engin, 2006, s.288-290). Bu noktada ele alınması gereken en önemli kavram, öğretim programıdır. Diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dilde de program geliştirme modelleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Fakat çoğunlukla her program modeli kendi felsefî temellerine uygun doğrultudaki boyutlara ağırlık vermekle sınırlı kalmaktadır. Programın genel amaçlarını, konularını, her konuda verilecek dil ile ilgili noktalar ile bunların etkinliklerini içerisinde barındıran kaynaklara müfredat adı verilmektedir. Bu yönleriyle genel olarak adlandırılan

müfredat daha özel olan ders programları ile karıştırılmaktadır. Yabancı dil ile ilgili olarak bahsedilmesi gereken iki model olan Munby ve Wilkins'in modelleri aşağıda açıklanmıştır (Seven ve Sönmez, 2005, s.231).

Munby Modeli: Bu model ihtiyaç değerlendirmesinden ilk defa bahsetmesi açısından önemlidir. Kuramsal varsayımlara dayanan modelinde Munby; program içeriğinin amaca yönelik olması gerektiğini savunmuştur. Bu kapsamda, ihtiyaçlarla birlikte iletişim yeteneğini tanımlayıp; konuşma ile ilgili genel verileri, hedef düzeyini ve iletişim tekniğini ele almaktadır. Bu modele göre, öğrencinin iletişim yeteneğini artırmanın başlıca yolu olarak, ihtiyaçların belirlenmesi, anlam ve dilbilim çözümlemesidir.

Wilkins Modeli: Kuramsal olan Munby modelinin aksine, bu model kavramsal bir modeldir. Wilkins modeli dilin biçiminden çok, içeriği ile ilgilenmektedir. Dilin iletişim yönü ile dilbilgisi ve durumsal öğeleri de bu kavramsal boyutuna dâhil edilmiştir. Wilkins modelinde program, öğrencinin anlamla ilgili ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir.

Yabancı dil öğretimi programlarının hazırlanmasında genelden özele, kuramdan uygulamaya kadar çok çeşitli tespitler yapılmalıdır. Bu tespitler öğretmenler ile akademisyenlerin ihtiyaçları çözümlemesinde yardımcı olacaktır. Öğrenci ihtiyaçları, bir yabancı dilin yapısına ve amacına göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, İngilizce akademik bir metni okumak isteyen bir akademisyen ile turizm sektöründe çalışacak bir kişinin ihtiyaçları aynı düzlemde ele alınamayabilir. Farklı yaş ve kültürlerdeki insanlara aynı yabancı dili aynı derecede öğretmek neredeyse imkânsızdır. Bu durumda öğrencilere amacına uygun eğitim yapma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Titiz, 1999, s.320). Tüm bunların yanında, ihtiyaç analiziyle ortaya çıkan öğrencilerin İngilizce ile ilgili genel sorunlarının yanı sıra, materyal ile

ilgili sorunlarını bilmeyi de elzem kılar. Materyalin önemini Demirel (1999, s.32) şu şekilde belirtmektedir: “Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar kalıcı olmaktadır. Teksas Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre, insanlar okuduklarının % 10’unu, işittiklerinin % 20’sini, gördüklerinin % 30’unu, görüp işittiklerinin % 50’sini, söylediklerinin % 70’ini, yapıp söylediklerinin % 90’ını hatırlamaktadırlar”. Bunu sağlayacak en büyük kaynağın materyal olması, materyal odaklı sorunların belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Lisans öğrencilerin İngilizceyle ilgili sorunlarını konu alan araştırmasında Coştu (2011, s.69) öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Öğrencilerin İngilizce dersiyle ilgili memnuniyetsizlikleri arasında programın yetersizliği ve ders içeriklerinin yeterince doldurulmaması gibi nedenler başlarda yer almaktadır. Bunun nedeni, yabancı dil eğitiminin yoğun bir program gerektirmesi; bu programın içeriğini doldurabilmek için de yukarıda belirtildiği gibi öğrenci sorunlarının tespitini ciddi olarak analiz etmek gereğidir. Coştu (2011, s.79), araştırmasında lisans öğrencilerinin dört temel beceri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın göz önünde bulundurarak programın hazırlanması gerektiğinden ve bunların yeteri kadar pekiştirilmesi gerekliliğinden de bahsetmiştir.

Yapılan araştırmalar genellikle ilk ve orta öğretim düzeylerinde odaklanmasına karşın, üniversite öğrencilerinin öğrenme stili de dil öğreniminde önemli faktörler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, üniversite düzeyinde yabancı dil öğretiminde, öğrenme stillerine uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, yabancı dil için üniversite ya da yüksek okul düzeyine uygun öğretim programlarının geliştirilmesi önemli ve gereklidir. Üniversite düzeyindeki yabancı dil öğretimi yetişkin gruplara yönelik olduğundan, çocuk ve ergenlere yönelik program unsurları farklılık

kazanacaktır. Brundage ve MacKeracher (1980, s.21-31) yetişkinlerin öğrenmede kendi deneyimleri ışığında konuyu algılamak istediklerini, kendi deneyimlerini sonraki öğrenmelerde kaynak olarak kullanarak ders içerikleri bunlarla ne denli örtüşürse o kadar iyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Songün (1984, s. 134-136) üniversite düzeyinde gözlemlenen öğrenci başarısızlarının nedenleri arasında, toplum ve çevrenin olumsuz etkilerinin yanı sıra, eğitimcilerin de göz ardı edilemeyecek etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Yüksek öğretimde görev alan eğitimcilerin üretkenlik ve iletişim açısından yeterince denetlenmediklerini, bu nedenle üniversite düzeyindeki eğitimde zaman zaman önemli nitelik kaybı yaşanabildiğini belirtmektedir.

Gökdemir (2005, s.254), öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmek için yeteri kadar zaman ve çaba harcamadığından bahsetmektedir. Özen (1975, s.25) yüksek öğrenimde de yabancı dil öğrenmenin önemli bir emek istediğinde, dolayısıyla bireyin kişisel potansiyelini iyi planlayarak ciddi bir emek sarf etmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bireysel yetenekler yabancı dil öğreniminde önemli bir unsur teşkil etse de, öğretim sürecinin son basamağı olan üniversitelerde bu konuya ciddi biçimde eğilmek, farklı disiplinlerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarına göre tasarlanmış programları uygulamak gereklidir. Bu programlar yabancı dil hazırlık okullarıyla sınırlı kalmayıp, mesleki ve teknik İngilizce derslerinin üniversite müfredatına entegrasyonunu da kapsamak zorundadır.

Gökdemir (2005, s.258) üniversitelerin programına paralel olarak yetiştirmek zorunda kaldıkları yabancı dil programının, öğrenciler için hızlı olduğunu öne sürmüştür. Örneğin, lise eğitimi sırasında haftada 3 ile 5 saat arası ders gören

öğrencilerin, özellikle üniversite hazırlık programlarında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş, Bu nedenle üniversitelerde yabancı dil derslerinin uzun bir zamana yayılması gerektiğini de eklemiştir. Üniversitede de, her öğrenci farklı bir öğrenme hızı ve algılama biçimine sahiptir. Bu da üniversitelerdeki yabancı dil programındaki sorunu ortaya koymaktadır. Programlar hazırlanırken, bunların öğrenci farklılıklarını da içine alacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının gereken sınıflarda esnek davranıp; programı tamamlama pahasına bazı konuları üstün körü geçmemesi, bunun yerine öğrenci ihtiyaçlarını ön planda tutması gerekmektedir. Öğretim elemanları programı belirtilen süre içinde tamamlarken, aynı programın uygulanmasını öğrenme ve mesleki ihtiyaçlara göre esnetebilmelidir (Nunan 1993, s.59). Bireysel farklılık ve ihtiyaçların yabancı dil öğretiminde ön planda tutulması gerektiğine dair bu görüş, bazı araştırmacılar tarafından çok önemli olarak değerlendirilmektedir. Örneğin Rowntree (1981, s.35-36) bir disiplinle ilgili olarak öğrencilerin yabancı dil dersinde yer alacak konuları kendi ihtiyaçlarına göre bizzat belirlemelerinin, dersin işleniş niteliğini ve başarıyı artıracaklarını ileri sürmüştür. Bu durum, öğrencilerin kendi ders kitaplarını kendilerinin belirlemesinin de gerekli olduğunu ortaya çıkarır.

Araştırmanın başında da belirtildiği gibi, yabancı dil bilme konusundaki ihtiyaçlar bireysel farklılıklara dayanmaktadır. Buna bağlı olarak lisans öğretiminde ortaya çıkan sorunlar yukarıda belirtilmiştir. Lisans düzeyinde eğitimi sürdüren öğrenciler ile özellikle ülkemizin ara eleman sıkıntısını gidermek için kurulan meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin dil sorunları, benzerlikler kadar farklılıklar da göstermektedir.

Meslek yüksekokullarının ülkemizdeki işlevi, tüm dünyada olduğu gibi çok büyük önem sergilemektedir. Bu okullar farklı disiplinlerde gerekli olan ara eleman

sıkıntısını gidermek için kurulmuştur. Yetişen elemanların niteliklerinin, iş dünyasının yerel ihtiyaçları ile küresel dünyadaki rekabet ortamı için yeterli olması beklenmektedir. İlk olarak 1973’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurulan meslek yüksekokullarının öneminin artması ile birlikte sayıları ve mezunları da her geçen gün artmaktadır (Boz, 2002, s.145). Ülkemizde de bu mezunların niteliklerinin daha da arttırılması gerektiğine dair çalışmalar da mevcuttur. Devlet Planlama Teşkilatının “Mesleki teknik eğitime öncelik verilmesi temel ilkedir.” ifadesi, bu okulların önemini özetlemektedir (DPT, 1989, s.354). Ancak bunun için okullardaki eğitimin, öğrenci kalitesinin yanı sıra toplumdaki iki yıllık ön lisans okullarına bakış açısını da değiştirmek gerekmektedir.

Çok çeşitli programlar sunan meslek yüksek okullarının özellikle turizm bölümleri, diğer bölümlerden önemli ölçüde ayrılmaktadır. Dünya Seyahat ve Turizm Örgütü verilerine göre, 280 milyon kişinin 2016 yılı itibariyle turizm sektöründe çalışacağını ön görmektedir. Bu rakam ise dünya işgücünün %9’una tekabül etmektedir. (İçöz, 2007, s.345). Ülkemizde olduğu kadar dünyada da, bu sektördeki eleman ihtiyacı açıkça görülmektedir. Turizm denilince de akla ilk gelen kavram yabancı dilde iletişim becerileridir. Turizm sektöründeki nitelikli eleman kavramı, yabancı dili nitelikli olarak kullanabilmekle doğru orantılıdır. Küreselleşme ve dijital medya teknolojilerinin yayılmasıyla birlikte, yabancı dil bilgisi ile daha da artmıştır. Birey ne kadar çok yabancı dil bilip; ne kadar farklı ülkeden turiste hitap edebilirse, turizm sektöründe o kadar nitelikli olarak kabul edilmektedir.

Turizm sektörünün ihtiyacı olan ara elemanı yetiştirecek kurumların ülkemizde meslek yüksek okulları olması ve yabancı dilin turizm sektöründeki önemi nedeniyle, bu kurumlardaki dil eğitiminin niteliğinin ayrıntılı biçimde araştırılması gerekmektedir. Buna ışık tutacak önemli bilgi kaynaklarından biri, öğrencilerin dil

öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Buna bağlı olarak geliştirilecek çözümler, ara eleman kalitesinde önemli artış sağlayacaktır. Bu bağlamda, meslek yüksek okullarında kullanılan öğretim programları, o alanda yetişecek olan ara elemanlara gerekli olacak mesleki ve teknik bilgiyi içermelidir. Bunu yaparken sektörün ihtiyaçları gözetilmelidir. Yabancı dil becerileri turizm sektörünün başlıca ihtiyaçları arasında yer aldığından, programlar bu ihtiyaçlar çerçevesinde hazırlanmalı, nitelikli yabancı dil eğitimi bir zorunluluk haline getirilmelidir (Davras ve Bulgan, 2012, s.231). Konuyla ilgili olarak Kozak (2009, s.1-20) turizm eğitiminin zayıf yönleri arasında yabancı dil sorunu ve ihtiyaca yönelik yabancı dil eğitimi verilememesini belirtip, yabancı dil bilen personel bulmada önemli zorluklar yaşandığından bahsetmiştir. Turizm sektöründeki kurumların başarısı, dil bilen elemanın ne kadar nitelikli olduğuyla doğru orantılıdır.

Bütün bu bilgiler ışığında meslek yüksek okullarındaki turizm bölümü öğrencilerinin eğitim yaşantıları süresince İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunların tespitinin, bu alanda bir gereklilik olduğu açıkça görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları sıkıntıları çok boyutlu olarak ele almanın araştırma kapsamında imkânı yoktur. Bu sorunların öğrencilerin dil yeteneklerinin tespitine ve materyal kullanımındaki sıkıntılara odaklı olmak üzere ele alınması mantıklı olacaktır.

2.2.Yabancı Dil Becerileri ve Beceriler ile İlgili Sorunlar:

İngilizce öğretiminde dilbilgisi, kelime ve 4 becerinin öğretimi sırasında da karşılaşılan bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar dilbilgisi, kelime ile 4 beceriyi oluşturan okuma, yazma, dinleme ve konuşma başlıkları altında ayrı ayrı incelenecektir.

2.2.1. Dilbilgisi

Harmer'a (1991, s. 9- 15) göre dil öğrenen insanlar birçok sorunla karşılaşır. Özellikle de karmaşık ve bazen de kafa karıştırıcı görünen dilbilgisi ile sorun yaşarlar. Bu bölümde bunun 3 önemli nedeni sayılan fonksiyon ile yapı arasındaki uyumsuzluk, öğrencilerin kendi anadilleriyle öğrenilen dildeki benzerlikler ve farklılıklar ile tüm dillerde sıkıntı yaratan birçok istisna ve zorluklar.

a) Fonksiyon ve Yapı:

Harmer (1991)'a göre, İngilizce hakkındaki karışıklıklardan bir kısmı yapı ile fonksiyonu arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Örnek vermek gerekirse birçok öğretmen şimdiki zamanı(the present continuous tense) şu anda gerçekleşmekte olan eylemleri anlatmak için kullandığını anlatır. Ancak bu yapı gelecek zamanı anlatmada kullanılabildiği gibi geçmiş ve geniş zamanda olan olayları anlatmak için de kullanılabilir. Daha da karışık olan bir diğer sıkıntı ise bir ifadenin birden farklı yapıyla ifade edilebilmesidir. Gelecekte olacak bir ifadeyi İngilizce'de çeşitli gelecek zamanlarla(future[will/be going to], future continuous, present continuous, be to, simple present) ile anlatmak mümkündür. Hepsi arasında ufak tefek farklılıklar da olsa hepsi gelecek zamanı ifade etmektedir. Örneğin, 'will' ile anlatılan ifade de işin gerçekleşme olasılığı varken; aynı ifade 'be going to' kalıbı ile kullanılırsa ayarlanmış ve ilk cümleye göre gerçekleşme ihtimali daha yüksek olacağını göstermektedir. Ancak bütün bunlar yine de gelecek zamanı anlatan yapılar olduğu için kafa karışıklığına da meydan verecektir.

b) Diğer Dillerle Olan Farklılıklar:

Yine Harmer (1991) İngilizce dilbilgisinin öğrenciler için zor olmasının altında yatan nedenlerden ikincisi ise öğrencilerin kendi dilleri ile İngilizce arasındaki

farklılıklardır. Bununla ilgili birçok farklı örnek gösterilebilir. Almanca konuşan öğrenciler için cümle dizilimi, Japonca konuşanlar için ön ek ‘the, a, an’ kullanımı, Fransızca ve İspanyolca konuşanlar için ‘present perfect tense’in farklı amaçlar için kullanılması gibi daha birçok örnek verilebilir. Bu nedenle Türkiye’deki öğretmenler de bu diller arasındaki farklılıklarda olduğu gibi, İngilizce ve Türkçe arasındaki farklılıkları gözetererek, sınıfta öğrencilerin sorun çeşitlerine bakarak uygun zamanda, gerekli görürse açıklama yapmalıdır.

c) İstisnalar ve Zorluklar:

İngilizce’nin diğer dilleri konuşanlar için zor gelmesinin üçüncü sebebi ise dilbilgisi kurallarının istisnalarla dolu olmasıdır. Örneğin, İngilizcede ‘simple past tense’ adı verilen geçmiş zamanı fiile getirilen ‘-ed’ ekiyle yapıldığını anlayan ve konunun bundan ibaret olduğunu düşünen bir öğrenci ‘irregular verbs’ adı verilen düzensiz fiiller ile karşılaştığında ise şaşkınlık yaşamaktadır. Aynı şekilde öğrenciler bazı isimlerin çoğul eki almadıklarını öğrendiklerinde de benzer bir biçimde tepki göstermektedir. Ayrıca bu durum sadece bununla sınırlı olmayıp; farklı bir yazılış ve okunuşa sahip olan çoğul isimlerin(women gibi) de bulunması durumu daha da karışık hale getirmektedir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin yapması gereken şey öğrettikleri konunun bilincinde olmaları ve bunun için öğrencilerde kafa karışıklığına meydan vermeyecek iyi bir kaynağa başvurmaları olacaktır.

2.2.2. Kelime

Öğrencilerin kelime öğrenirken karşılaştıkları sorunlardan en büyüğü kelimelerin hatırlanma sürecinde yaşanmaktadır. Thornbury’e (2002, s. 23-26) göre bir öğrenci sadece kelimeyi öğrenmek zorunda değil aynı zamanda o kelimeyi hatırlamak zorundadır. Bir tür sistem üzerine kurulu dilbilgisinin aksine kelime bilgisi tek tek

kelimelerin depolanması ile ilgili bir sorudur. Ayrıca bu temelde bellek ile ilgili bir konu olduğu için öncelikle belleğin nasıl çalıştığını ve bunun kelime eğitiminde nasıl kullanılabileceğini bilmek gerekir. Araştırmacılar bu kavramı kısa süreli bellek, çalışan bellek ve uzun süreli bellek olarak üçe ayırmaktadır. Kısa süreli bellek kısıtlı bir bilgiyi birkaç saniyelik bir süre için beynin akılda tutma becerisidir. Buna örnek için aramak istediğiniz bir telefon numarasını aklınızda tutmayı örnek gösterebiliriz. Ancak başarılı bir kelime öğretimi için açıkça anlaşılacağı gibi bir kelimeyi birkaç saniyelikliğine akılda tutmaktan fazlası gerekmektedir. Bu kelimelerin uzun süreli belleğe aktarılabilmesi için birkaç farklı işlemten geçmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle kelimelerin üzerine odaklanıp işlem gerçekleştirmek çalışan belleğin görevidir. Bu bellek bilgilerin önce yerleştirildiği sonra da üzerinde çalışılıp ileriki dönemlerde bilgiyi geri getirmek için kaldırıldığı bir çeşit tezgah gibi düşünülebilir. İşlenmekte olan bir bilgi duyular aracılığıyla dış kaynaklardan gelebileceği gibi uzun süreli bellekten indirilmiş de olabilir. Bazen bunların her ikisi de mümkün olabilmektedir. Örneğin bir öğrenci bir kelimeyi duyduğunda (tangi gibi) uzun süreli bellekten benzer bir kelimeyi bulup getirerek (tango gibi) bunları çalışan bellekte kıyaslayıp aynı mı farklı mı olduklarına karar verir. Çalışan bellekte bir materyalin kalma süresi yaklaşık 20 saniyedir. Uzun süreli bellek ise bir tür dosyalama sistemi olup çalışan belleğin aksine kapasitesi muazzam geniş ve içindeki bilgiler zamana karşı oldukça dirençlidir. Ancak öğrenciler öğrendikleri yeni kelimeleri sadece bir ders saati boyunca aklında tutabilmekte bir sonraki derse kadar da unutmakta olduğu için uzun süreli bellek her zaman umduğumuz kadar uzun olmamaktadır. Daha ziyade burada kelimelerin çabuk unutulmalardan hiç unutulmayanlar aşamasına geçişi ile ilgili bir durum yaşanmaktadır ki bu dil öğrenenler için zorlu bir süreçtir. Bellek üzerine yapılan çalışmalar bir materyalin kalıcı olarak uzun süreli belleğe

aktarılabilmesi için gözlemlenmesi gereken bir takım ilkeler mevcuttur. Bunlardan bazıları: Tekrar, bilgiyi geri getirme (çünkü bilgi bir kez bellekten geri getirildi mi bir sonrakinde geri getirilme ihtimali daha yüksektir), öğrenciye kelimeleri kendi kendine çalışması için zaman tanıma, kelimeyi cümle içerisinde kullanma, bilişsel derinlik (bir kelime hakkında ne kadar çok karar verilirse o kelime o kadar akılda kalır), imgeleme, anımsatıcı ipuçları, güdü, dikkati arttırma ve duygusal derinliktir.

Peki, kelimeleri neden unuturuz ve bir kelimeyi zor kılan nedir? Yine Thornbury’e (2002, s. 26-28) göre unutma hem bir sonraki öğrenme sırasındaki karışıklık hem de bilginin yetersiz tekrar kullanımı nedeniyle olabilmektedir. Birçok öğretmen yeni bir dille ilgili öge öğrenildiğinde eskilerinin unutulması anlamına gelen ‘aşırı yükleme’ kavramına aşınadır. Eğer kelimeler yeni edinilmiş olanlara benzer bir şekilde öğretilirse bunun kronik olmaması muhtemeldir. Yeni öğrenilen bir kelimenin öncekinin üzerine yazılma etkisi vardır. Bu husus kelimelerin yakın anlamlı kelimelerle öğretilmesi anlamına gelen sözcüksel setlerle öğretilmesine karşı olan bir görüşün savını oluşturur. Belki de daha da önemlisi unutmanın en iyi ilacı olarak bilginin geri kullanımı görülmektedir. Araştırmalar öğrenilen materyalin belirli aralıklarla gözden geçirilmesi unutulma oranında önemli ölçüde düşüş meydana getirmektedir. Fakat bu kelimelerin basit bir tekrarı ya da orijinal metinlerin içerisinde tekrar görmekten ibaret değildir. Mümkünse bunun çeşitli şekillerde yapılması daha iyi olacaktır. Araştırmalar öğrencilerin bir kelimeyi ilk öğrendiklerinden farklı bir biçimde gördüklerinde veya kullandıklarında daha iyi bir öğrenmenin gerçekleştiğini ileri sürmüşlerdir. Unutma olgusunda ise ikinci bir dili öğrenen herkes bazı kelimelerin diğerlerine nazaran daha kolay olduğunu bilecektir. Bu kelimelerden en kolaylarının anlam ve yapı bakımından az ya da çok anadildeki o anlama gelen kelimelere benzemesindendir. Bunun nedeni olarak da bu kelimelerin

ortak bir kökenden türeyen eşasılı adı verilen kelimeler olmalarıdır. Katalan *vocabulari*, Fransızca *vocabulaire*, İtalyanca *vocabolario* ve İngilizce *vocabulary* kelimelerinin hepsi eşasılı olduğu için bir dilden diğerine kolayca aktarılabilmektedir. İngilizce'nin küresel olarak yayılması nedeniyle birçok kelime de diğer dillerden alınmıştır. Bu kelimelere örnek olarak Japonca olan *shanpu*(shampoo-şampuan), *shoppingu*(shopping-alışveriş) ve *sunakku* (snack-atıştırma) verilebilir.

Eşasılı ve diğer dillerden geçen kelimeler İngilizce kelimelerin öğrenilmesinde faydalı bir yol olabileceği gibi tam tersi bir şekilde yanlış öğrenmeye de sebebiyet verebilir. Mesela anadili Polonyaca olan bir kişi için *actually* kelimesi ile *aktualnie* kelimesinin farklı olması nedeniyle bu kişi bu kelimenin beraber kullanımından kaçınacağı için *actually* kelimesini daha zor öğrenecektir. Bir kelimenin sorunlu olmasını ve öğrenilmesini zor kılan diğer etmenler ise şu şekilde sıralanabilir: telaffuz, yazılışı(İngilizce'de sessiz harf içeren *headache*, *muscle* gibi kelimeler sorunlu olarak görülmektedir.), kelimenin uzunluğu ve karışıklığı, dilbilgisi, anlam(*make* ve *do* örneği gibi), kullanım alanı, çağrışımı ve deyimsel anlamı şeklindedir (Thornbury, 2002, s. 26-28).

2.2.3. Okuma

Okuma ile ilgili tek bir tanım üzerinde uzlaşılabilmemiş değildir. Genellikle 'anlama düzeyleri' üzerine yapılan tartışmalar okuyucunun belirli bir düzeyi anlaması yeteneği olarak görülmektedir. Ancak kimi araştırmacılar anlama düzeylerine dikkat çekmektedir: Kişi kelimeleri anlayabilir ama cümleyi anlamayabilir; aynı şekilde cümleyi anlayabilir ama parçanın dizilimini anlamayabilir(Kintsch ve Yardbrought, 1982'den aktaran Alderson, 2000, s. 9). Peki nedir bu okuma? Araştırmacılar bu

olguyu birden fazla yetenekle tanımlamayı yeğlemektedir. Bunlardan biri olan Davis'in (1968, s. 499-545) tanımladığı 8 yetenek aşağıda yer almaktadır:

- a) Kelimenin anlamlarını hatırlamak
- b) Parça içerisinde geçen bir kelimenin anlamına dair çıkarımda bulunmak
- c) Dolaylı ya da açık bir şekilde sorulan sorulara cevaplar bulmak
- d) Parçada geçen fikirleri bir araya getirmek
- e) Parçadan çıkarımlarda bulunmak
- f) Yazarın amacını, tutumunu, ton ve ruh halini tanımak
- g) Yazarın tekniğini tanımlamak
- h) Parçanın yapısını takip etmek

Ancak okuma yeteneği üzerine birkaç farklı alternatif görüş de bulunmaktadır. Bunlardan Lunzer okumayı kesin bir şekilde ayrı yetenekler bulunmayıp; bunun yerine okumanın tek bir küresel, tümleşik bir yetenekten oluştuğu şeklinde açıklamıştır(Lunzer, 1979'dan aktaran Alderson, 2000, s. 11). Alderson'a (1990, s. 465-503) ait bir diğer görüş ise okuma sürecinin en azından bir kısmında muhtemelen eşzamanlı ve değişken olarak farklı ve birbiri ile örtüşen yeteneklerin kullanımını içermektedir. Son olarak bu başlık altında göreceğimiz kişi olan Grabe (1991, s.375-406)'e göre akıcı okuma süreci 6 unsurdan oluşmaktadır. Bunlar:

- a) Otomatik tanıma yeteneği
- b) Kelime ve yapı bilgisi
- c) Resmi söylem yapı bilgisi
- d) Parça/Dünya altyapı bilgisi
- e) Sentez ve değerlendirme yetenekleri/stratejileri

f) Üstbilişsel bilgi ve yeteneklerin kontrol edilmesi

Yine Grabe (1991) üstbilişsel becerilerden kastedilen parçadaki daha önemli olan bilginin tanınması, okuma hızının ayarlanması, özarama, önizleme, yanlış anlaşılmalrı çözebilmek için içeriği kullanma, bilgi hakkında sorular sorma, okunan parçada sunulan bilgilere dair sorunları oluşturma ya da parçayı anlayamama gibi durumları içeren bilişsel denetim yapma olarak belirlenmiştir.

Çoğunlukla okuma olgusunda yapılan tanımlarda birden fazla yeteneğin kullanıldığı kanısına varılmıştır. Birçok etmen ve yeteneğin kullanıldığı bir etkinlikte de sorunların baş göstermesi oldukça doğal olacaktır.

İyi bir okuyucu bir parçada geçen her bir kelimenin anlamını çözmeye çalışmamalı; bunun yerine cümlelerin anlamına odaklanmalıdır. İyi okuma stratejileri de aynı süreci takip eder. Birçok yabancı dil öğrencisi anadillerini okumada daha deneyimlidir. Bu nedenle anadili okuma becerisi içerisinde önemli düzeyde kelime bilgisine sahiptir. Eğer iyi okuma stratejileri farklı dilleri de kapsayacak biçimde evrensel ise, anadilinde iyi olan okurlar yabancı dili okumada da büyük bir avantaja sahip olacaktır. Diğer yandan, yabancı dilde okumanın bir dil sorunu olduğuna dair hipotezi destekleyen bazı kanıtlar bulunmaktadır. Başlangıç düzeyindeki okuyucular ile kötü seviyedeki okuyucular iyi seviyedekilere oranla daha fazla bilinmeyen kelime ve yapılarla karşılaşmaktadır. Bu kişiler için yabancı dildeki okuma parçaları tarihi belgelermiş gibi gelmektedir. Eğer bu kişilerin dil yeterliliği zayıfsa kelime kelime çözümleme stratejisine başvurmaktadır. Bütün bunlardan hareketle açıkça görölmektedir ki anadildeki okuma becerisi ile yabancı dil yeterliliği yabancı dildeki okuma becerisi için 2 önemli husus olup, ikincisi daha çok önem arz etmektedir. İyi bir anadilde okuma becerisi ancak okuyucuların yabancı dilde yeterli ve azami

miktarda dil yeterliliğine sahip olduktan sonra aktarılabilir (Byram, 2000, s. 505).

Daha genel konuşmak gerekirse yabancı dil okuyucuları yabancı kelime gördüklerinde sorunla karşılaşmaktadır. İyi okuyucular bilinmeyen zor kelimelerle karşılaştıklarında bile okumayı bırakmamaktadır. Bu kişiler bir şekilde kelimenin anlamını tahmin ederek, sorunlu kısımları tekrar tekrar okuyarak bir yolunu bulurken zayıf okuyucular ise sayfadaki her kelimeyi ve sözcük öbeğini çözümlmeye çalışmaktadır. Zayıf okuyucular zor kelimelere rastlayınca bu sorunun üstesinden gelebilecek bir yol bulamamaktadır. Bu da yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri kelime kelime çözümleme stratejisinden vazgeçirmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin bir parçada önemli ve önemli olmayan kısımlarının olduğu fark edecek bir eğitim alması gerekmektedir. Bunu öğretmenin etkili bir yolu da anadilde yazılmış bir parçanın otomatik olarak atlamalarını göstermektir (Byram, 2000, s.506).

Ayrıca okuma becerisindeki sorunlardan bir diğeri ise anlamın tekrardan yapılandırılmasıdır. Parçanın anlamı okuyucuya verilmez ya da basitçe yazardan okuyucuya aktarılmaz. Okuyucu bunu verici, alıcı ve parça arasındaki ilişki üzerine kurarak tekrar anlamlandırmalıdır. Böylelikle okuyucu edilgen bir durumdan çıkmaktadır. Konuyla ilgili önceki bilgiler de bu noktada önemli bir yer tutar (Byram, 2000, s.507).

Bazı araştırmacılar ise yabancı dilde öğrencinin en düşük seviye olarak görülen grafik kod aşamasında anadillerinde yaptıkları gibi parçada verilen bilgiyi bütün olarak algılayıp kullanamadıkları için bunaldıklarına inanmaktadır (Byram, 2000, s. 508).

Byram (2000) yabancı dilde içeriğe bağılı olarak okuma becerisinin öğretilmesinde ortaya çıkan sorunlar şu şekilde çeşitlilik göstermektedir:

- a) Eğitim sürecine dâhil olmayan bir dilde okumayı ve yazmayı öğrenen yetişkinler bu dili konuşanlara göre farklılık göstermektedir. Bu esas itibariyle edebiyata giriş teşkil etmektedir.
- b) Aynı şekilde okulda bir dili okumayı ve yazmayı öğrenen öğrencilerin ana dil adını verdiğimiz dille ilgili ilk deneyimleri farklıdır. Eğitimle ilgili birçok içerikte bir çocuğun anadilindeki yazı diline eşzamanlı olarak alıştırılması için çaba gösterilmektedir. Bunun yabancı dildeki yazı dilinin gelişimine daha iyi katkı sağladığı düşünülmektedir.
- c) Bir diğeri çocukların kendi anadillerinde çok önceden öğrenmeye başladıkları okuma ve yazma dönemleri ile başlanan erken yabancı dil öğretimidir. Bu noktada herhangi bir özel pedagoji görülmemektedir. Çocuğun onlar için yazılan kelimeleri tanıyıp hatırlayarak okuyup öğrenmesi beklenmektedir. Bu dönemde sözcük ve temel biçim-sözdizimsel yapılar üzerinde durulmaktadır. Birkaç kafiye, şarkı ve kısa şiirler dışında bu yöntemler okuma parçalarında kullanılmamaktadır. Ayrıca yazı dilinin sosyal fonksiyonları hakkında çocukların farkındalığını arttırıcı etkinlik bulunmaktadır. (s. 507).

2.2.4. Yazma

İnsanlar bir bilgiyi ya da fikri aktarmak, soru sormak, bir şey rica etmek ya da önermek, eğlenmek, kayıt etmek, fikirleri organize etmek ve buna benzer birçok nedenden dolayı yazma ihtiyacı hisseder. Bazen insanlar birisine kısa mesaj ya da e-posta yazarken olduğu gibi iletişim kurmak için yazarlar. Bu etkileşim anlık bir

şekilde olabilmektedir. Bu metinler bir hayli kısa ve basit olmaktadır. Daha uzun metinleri ise çalışmamızın, bir kompozisyonun, kısa bir hikayenin yada bir sınavın parçası olarak yazarız. Ayrıca işimiz için de raporlar ya da resmi mektuplar yazmamız gerekebileceği gibi başvuru formlarını da doldurmamız gerekebilir (Lindsay ve Knight, 2010, s. 85).

Ancak bir öğretmenin öğrencilerinden bir yazma çalışması yapmalarını isterken bunu diğer birçok şeyde olduğu gibi öğrencilerin yaşı, seviyesi, öğrenme şekilleri ile ilgilerine bağlı olarak istemesi gerekmektedir. Bir öğretmen bunu isterken kendisinin ve öğrencilerinin karşılaşılabilecekleri ilk sorun yazma alışkanlığı ile ilgili olacaktır. Çünkü birçok öğrenci ya yazamayacaklarını ya da yazmak istemediklerini söyleyecektir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin az olması, bunun sıkıcı olmalarını düşünmeleri veya söyleyecek hiçbir şeylerinin olmaması örnek gösterilebilir. Bu sebepten dolayı ilk başlardan itibaren öğrencilerin kolay ve eğlenceli alıştırmalarla buna teşvik edilmesi gerekmektedir. Böylelikle yazma etkinlikleri sınıf yaşantısının normal bir parçası olmaktan çıkıp öğrencilere başarı kazanmalarını sağlayan fırsata dönüşecektir (Harmer, 2007, s. 112-113).

Yazma becerisi ile ilgili sorunlardan birini de İngilizce'yi öğrenen öğrencilerin anadillerinin ortografisinin farklı olmasına bağlamaktadır. Çünkü bu öğrenciler bu hususta ve harfleri oluşturmada İngilizce'de zorluk yaşamaktadır. Ayrıca bunun nasıl olduğu en ince ayrıntısına kadar anlatılması gerekmektedir. Bununla birlikte Harmer el yazısının kişisel bir olgu olduğuna inanmaktadır. Ancak sorunlu olarak tabir ettiği el yazısı tarzına sahip olan öğrencilerin de bunu düzeltmeleri için teşvik edilmesi gerektiğini de belirtmiştir (Harmer, 2007, s. 324-325).

Öğrenciler için yazma konusunda sorun teşkil eden diğer bir husus ise İngilizce'nin yazılışıdır. Her ne kadar bunun yanlış olması mesajın anlaşılmasını etkilemese de

yazar hakkında okuyucuya kötü fikir vermektedir. Bu durum kısa mesajlarda ve bazı e-postalarda sorun teşkil etmese de sıklıkla karşımızdaki kişinin eğitiminin kötü olmasına ya da özen göstermemesine bağlanır. İngilizce öğrenen öğrencilere bunun zor gelmesinin bir nedeni bir sese karşılık gelen bir harfin okunuşunun tam olarak açık ve belirgin olmamasından kaynaklanmaktadır. Yani bir sesin daha doğrusu bir birim sesin çok farklı yazılışa (*paw, poor, pore, pour* gibi) ya da bir yazılışın birden farklı sese(*or, word, information, worry* gibi) sahip olmasıdır. Bundan dolayı öğretmenler öğrenciler farklı birim seslere çalışırken ilgilerini bu birim seslerin genel okunuşlarına çekmeli ve aynı harflerle birlikte bu harf kombinasyonlarının çeşitli okunuşlarını anlatmalı, alıştırmalar yoluyla pekiştirmelerini sağlamalıdır. Buna bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer sorun ise İngilizce’de bir kelimenin yazımının İngilizce’nin diğer aksanlarında aynı olmamasıdır(*color* ile *colour* gibi). Bu nedenle öğrencilere bunlardan birine(İngiliz ya da Amerikan İngilizcesi gibi) odaklanmaları gerektiği telkin edilmelidir (Harmer, 2007, s. 324-325).

Harmer (2007) ayrıca sayfa düzeni ve noktalama hususuna da vurgu yapmaktadır. Farklı toplumlar mektup, rapor vb. yazımında farklı kurallara uymaktadır. Bu kuralların büyük çoğunluğu bir dilden diğerine aktarılamamaktadır. Bu farklılıklara yönelik eğilimler başka bir dilden yapılan alıntılarda noktalama kullanımında kolaylıkla görülebilmektedir. Örneğin İngilizce’de birçok yazar ve editör tarafından hoş görülmeyen aşırı virgül kullanımı, bu dili sonradan öğrenen yazarlar tarafından nokta yerine oldukça fazla kullanılmaktadır. Ancak özel isimlerin başharfleri, ayların ve ‘I’ öznesinin yazımı ile ilgili durumlar sadece bir ya da birkaç dile has durumlardır. Her ne kadar noktalama kişiye özgü bir kullanımı gerektirse de bu kuralların ihlali bir yazının birçok okuyucuya garip gelmesine neden olmaktadır. Bu konuyla alakalı olarak değinilmesi gereken diğer bir husus da çeşitli yazı türlerinin

farklı biçimleri olduğudur. İş mektuplarının kişisel mektuplardan farklı olduğu gibi her bir e-postanın da kendisine göre bir düzeni yazım düzeni vardır. Bu sebeple kendi dilimizde ya da başka bir dilde başarılı bir yazar olmak istiyorsak her bir yazı türüne ait sayfa düzenini iyi bilmeli ve mesajımızı karşımızdakine en iyi şekilde verebilmek için yazımızı bunlara göre düzenlemeliyiz.

Byram (2000, s.675) ise fikirlerin yabancı dilde yazı diline aktarımının anadildekinden daha sorunlu, yavaş ve zahmetli olduğunu belirtmiştir. Yazarlar ya en başından itibaren yazılarını yabancı dilde yazmakta ya da çevirmektedir. Anadilin ne kadar kullanıldığı yazma konusunun zorluğu ile ilgilidir.

Bu alanda yapılmış olan araştırmalardan birisi de yazma becerisinin Türkiye’de öğrencilerin zorlandığı becerilerden birisi olduğunu belirtmiştir. Çakır (2010), bu zorluklarda ülkemizdeki okulların şartlarının etkisi büyük olduğunu belirtmektedir. Bu şartlardan bazıları ders saatinin ve süresinin yetersiz olması, yukarıda belirtildiği gibi ülkemizdeki yabancı dil öğretmenlerinin diğer becerilerden dilbilgisi, okuma gibi becerilere daha fazla önem vermesidir. Bu noktada araştırmada öğretmenlerin de öz yeterlilikleri sorgulanmakta ve bu probleme sebep gösterilmektedir.

2.2.5. Dinleme

Dinleme becerisi ile ilgili olarak Gower, Phillips, Walters (2004, s. 88-89) bir dinleme parçasının kolay olmasını sağlayan unsurları şu şekilde sıralamıştır:

- Eğer bu parçalar oldukça kısaysa,
- Bu parçalar bir ya da birbirinden ayırt edilebilen iki konuşmacıya sahipse,
- Konuşmacılar yavaş, standart bir aksanda ve basit bir dilbilgisi ve kelime kullanarak konuşuyorsa,
- Arka planda konuşmayı duymayı güçleştirecek bir gürültü

yoksa,

- Eğer konuşmacıların sadece seslerinin olduğu bir kayıt yerine video kullanılıyorsa,
- Bilindik bir konudan bahsediliyorsa,
- Dinleme parçasının yapısı basit olup çok derin değilse,
- Öğrenciler dinleyecekleri parçayla ilgili ve hazırlıklar.

Öğrencilere dinleme parçalarının anlaşılması hususunda öğretmenlerin ne gibi yardımı dokunabilir. Öncelikle Gower vd. (2004)'ne göre dinlemenin amacına göre parça seçilmelidir. Eğer amaç öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmekse parça öğrencilerin düzeyinin üzerinde, eğer amaç yeni öğretilen bir yapıya odaklanmak ise parça öğrencilerin düzeyinde olmalıdır. Bir diğer husus ise öğrencilerin genellikle bir dinleme parçasına ait her bir kelimeyi duymasına gerek olmadığı gerçeğidir. Şayet öğrenciler genellikle anlam hakkında genel bir bilgiye sahip olursa ve konuşmaya ait çeşitli bölümlerin nasıl birlikte oluştuğunu anlarsa parçayı daha iyi anlayabilmektedir. Bu nedenle de genel bir anlama yoluna gidilmesi ayrıntılı olana göre tercih edilmelidir. Öğrencilerin bildikleri bilgilerden başlayarak kademeli olarak parçanın öğretilerek, kolaydan zora doğru gidilmesi gerekmektedir. Ayrıca dinleme yapmadan önce öğrencilerin dinleme konusundaki bilgilerini hatırlatarak ne dinleyecekleri hakkında fikir yürütmelerine yardımcı olunabilir. Bunu yaparken parçada geçen anahtar kelime ya da kelimelerin kullanılması faydalı olabilir. Dinleme sırasında özellikle seviye olarak düşük öğrencilere mümkün olduğunca destek olunmalıdır. Örneğin, bazen düşük seviyeli öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta dersin başında öğrencilerin dinleme parçasının tamamını ya da bir kısmını okumalarına izin verilebilir. Bu öğrencilere dinleme yapmadan önce dinleme parçasından alınan karışık cümleleri sıralaması ya da boşlukları doldurmaları gibi

etkinlikler yapmaları sağlanabilir. Buna ek olarak öğrencilerin istedikleri kadar parçanın dinletilmesi, parçanın birkaç parçaya bölünerek dinletilip öğrencilerden bunlara ilişkin tahmin yapmaları da istenebilir.

White (2010, s. 23) ise bir dersin sonunda etkinliği yapan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan öne çıkanları ve nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Coğrafi ya da politik bilgi eksikliğinden dolayı özellikle yabancı olan kişi ve yer isimlerinin nasıl okunduğunu duymakta ya da anlamakta zorluk çekme,
- Çok sessiz ya da vurgusuz söylenen kısımların kaçırılması
- Birbirine benzeyen bazı seslerin(sixteen, sixty gibi) ayırt edilmesinde yaşanan zorluklar nedeniyle yanlış anlamalar.
- Dinleyicinin çok fazla ayrıntıyı hatırlamaya sevk edilmesi ya da dinleniciye aşırı yüklenilmesi nedeniyle parçanın ilk kısımlarının daha ileriki kısımlarına göre daha iyi hatırlanması.
- Öğrenciler bazı kelimeleri daha önce hiç işitmedikleri için ya da işittikleri ve bildikleri halde kısaltılmış hallerini bilmedikleri için bu kelimeleri ya da ifadeleri çıkarmak neredeyse imkânsız hale gelmektedir.

Dinleme becerisi ile ilgili olarak sadece İlahiyat Fakültelerinde ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Lisans eğitimi boyunca verilen İngilizce derslerinin isimleri temel alındığında derslerin yabancı dil eğitimi tümüyle kapsayıcı bir nitelikte olmadığı söylenmektedir (Coştu, 2011). Coştu, yabancı dil eğitimindeki temel boyutlardan olan, dinleme (listening), konuşma (speaking) ve yazma (writing) becerilerinin kazandırılmasında yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu durum, konuşma ve yazma becerisi ile birlikte verilen dinleme becerisinin ülkemiz yükseköğreniminde de ilköğretim ve ortaöğretimde olduğu gibi Türkiye'de yabancı dil öğretiminde göz ardı

edilen diğerk iki beceri yazma ve konuşma becerisi ile birlikte öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerden biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışmada yabancı dil eğitimi verilirken, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil öğretiminin temel bileşenleri göz önünde bulundurularak eşit derecede kapsayıcı bir şekilde düzenlenmesi gerekli görülmektedir.

2.2.6. Konuşma

Thornbury (2007, s. 25-40) eserinde konuşmaya ikinci dilde konuşmanın zorlukları ile başa çıkmaya çalışan öğrencilerin gözünden bakmıştır. Esasen, konuşma öğrencisinin karşılaştığı zorluklar ikiye ayrılmaktadır:

- Bilgi faktörleri: Öğrenci henüz dilin üretimi yani konuşmayı sağlayan safhalarını bilmemektedir.
- Yetenek Faktörleri: Öğrencinin bilgisi akıcılığı sağlamaya yeterli olmaması.

Buna ek olarak ayrıca:

- Duyuşsal Faktörler: Kendine güven ya da öz bilinç eksikliği gibi akıcılığa ket vurabilecek faktörler.

Yabancı dil sistemine ait yetersiz bilgiye sahip öğrenciler bunu iletişim stratejilerini kullanarak kapatmaya çalışmaktadır ve konuşma stratejilerini kullanarak akıcılıktaki eksiklerini telafi etmeye çalışmaktadır. Ancak bu stratejilerin fazla kullanımı ise ‘interlanguage’ adı verilen yabancı bir dilin öğrenilmesi esnasında o dili öğrenen insanların oluşturdukları ara dilin erken fosilleşmesine neden olabilmektedir. Bu fosilleşme aynı zamanda daha çok dilbilgisel bir düşünce sürecinden ziyade sözcüksel düşünce sisteminin tercih edilmesinden de kaynaklanabilmektedir.

Konuşmayı sağlayan bilgi tabanı ile ilgili olarak bir öğrencinin ihtiyacı olanlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Temel dilbilgisi,
- En azından en sık kullanılan 1000 kelimeden oluşan bir kelime dağarcığı
- Bazı sık kullanılan söylem belirleyicilerinin bilinmesi,
- Temel deyim bilgisi,
- Bir ricada ya da istekte bulunma gibi durumlarda kullanılan konuşma yapılarının formüle edilmiş halleri,
- Anlaşılır bir telaffuz.

Ayrıca konuşmacının bağlam faktörlerini de unutmaması gerekmektedir. Bunlar arasında kültürel bağlam, o anki konuşma sırasındaki bağlam sayılabilir.

Yukarıda sayılan bilgi alanlarının etkinleştirilip akıcı bir yüz yüze konuşmada kullanılabilmesi için öğrencinin öğrenim sürecine en az 3 aşamayı dâhil etmesi gerekmektedir. Bunlar:

- Farkında oluş olarak adlandırılan hedef dile ait olan bilgi tabanının özelliklerinin farkında olması.
- Bu özellikleri sahip olduğu dile uyarlama,
- Özerklik adı verilen bu özelliklerin gerçek zamanlı durumlarda yardım almadan kullanılabilecek bir kapasite de geliştirilmesi.

Araştırmacılara göre akıcı konuşmayı kolay ya da zor kılan etmenlerden en önemlilerini bilişsel, duyuşsal ve performans faktörleri olarak 3 ana başlıkta toplamıştır (Thornbury, 2007, s. 25-40).

a) Bilişsel Faktörler:

- **Konuya Olan Hâkimiyet:** Bir konuya olan hâkimiyetiniz ne kadar çoksa o kadar kolay konuşursunuz. Bu nedenle genellikle işiniz, aileniz hakkında konuşmak gündelik yaşantıdan uzak bir konu hakkında konuşmaktan kolay olacaktır.
- **Konuşma Tarzına Olan Hakimiyet:** Nutuk vermek ya da konuşma yapmak eğer bu türe hakim değilseniz daha zor olacaktır.
- **Muhatabınıza Olan Yakınlığınız:** Genel konuşmak gerekirse, karşınızdaki kişileri daha iyi tanıdıkça daha fazla ortak konulardan konuşulacak ve bu sizin için daha kolay olacaktır.
- **Talepleri İşleyebilmek:** Eğer bir konuşma komplike bir prosedürün tarifi gibi karışık bir düşünce sürecine sahipse daha zor olacaktır.

b) Duyuşsal faktörler:

- **Konuya Ve Katılımcılara Karşı Hisler:** Eğer konuşacağınız konuya iyi hazırlanmışsanız konuşmak daha kolay olacaktır.
- **Özbilinç:** Zor durumda kalmanın endişenizi arttırıp performansınızı olumsuz yönde etkileyeceği gibi bir konuyu bilmenin de sizin o anda karşıdaki kişilerce değerlendirildiğinizi düşünmek önyargılı bir yaklaşım olacaktır.

c) Performans Faktörleri:

- **Konuşma Biçimi:** Göz kontağı kurup mimiklerinizi kullanabildiğiniz, dinleyicinizin tepkilerini yakından takip edebildiğiniz bir yüz yüze konuşma telefonda konuşmaktan daha kolay olacaktır.

- **İşbirliği Derecesi:** Tek başınıza bir sunum yapmak iş arkadaşlarınızla yapmaktan daha zor olacaktır.
- **Konuşma Kontrolü:** Eğer olayların sıralamasını başkası yerine siz yapıyorsanız bu sizin için daha kolay olacaktır.
- **Planlama ve Prova:** Genellikle hazırlanmak için ne kadar çok zaman ayrılırsa konuşma o kadar kolay olacaktır ve bir şaka işleri daha da kolaylaştıracaktır.
- **Zaman Baskısı:** Eğer konuşmacının hızlı davranmasını gerektiren bir durum varsa bu konuşmacı için zorluğu daha da arttıracaktır.
- **Çevresel Durumlar:** Yüksek sesle bir müziğin çalındığı bir arka planda veya birçok sınıfta olduğu gibi akustiğin kötü olduğu ortamlarda konuşmak zordur.

Thornbury (2007) konuşmada sorun yaratabilecek konuşmayı zor ya da kolay kılan etmenleri bu şekilde sıralarken bunların yanı sıra kişinin içedönük ya da dışadönük olması gibi kişilik faktörlerinin, yorgunluk gibi psikolojik faktörlerin de etkili olduğunu belirtmektedir. Burada bahsedilen akıcı konuşma ile ilgili faktörlerde anadil ile yabancı dil ayrımı yapılmamaktadır. Ayrıca bu iki dilin düşünme süreçlerinde de bir fark olmadığı düşünülmektedir. Bu konudaki en büyük farkın yabancı dile ait kelime, dilbilgisi gibi o dili konuşmaya çalışan kişinin bilgi dağarcığının anadildeki kadar kapsamlı ya da pekişmiş olmamasıdır. Bunun yanı sıra, sorunun nedeni bilgi eksikliğinden ziyade bilgiye ulaşma da olabilmektedir.

Gökdemir (2005), üniversitelerin hazırlık bölümlerinde yapmış olduğu bir araştırmada İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verildiğini belirtmekte, pratiğin ise ikinci plana atıldığını ya da hiç yer almadığını ileri sürmektedir. İngilizce

derslerinde öğrenci katılımına yer verilmeyip dersin sürekli olarak öğretmen merkezli işlendiğini, öğrenciye dersin işlenişiyle ilgili görevler verilmediğini, İngilizce hazırlık veren üniversitelerde bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmadığını belirtmektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, dilin üretim ile ilgili becerisi olan konuşma becerisini bu etkenlerin olumsuz olarak etkilediğini söylemek mümkündür.

Coştu (2011) ise yaptığı çalışmadaki bulgular neticesinde “İngilizce ders içeriklerinin yeterince doldurulamaması, derslerin daha çok tercüme ağırlıklı işlenmesi, tercüme yeteneği gelişirken, pratik konuşma ve yazma becerisinin eksik kalması, öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerinin yükseköğretimde de geliştirilememesi konusundaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Günümüzde, bir yabancı dil bilmenin ve konuşabilmenin, bireyin hem kişisel özgüveninin artmasında, hem de akademik ve mesleki becerilerinin güçlenmesinde önemli katkısının olduğu aşikârdır. Bunu Erasmus programı ile sağlayan öğrencilerin de kendine güvenleri artmıştır. Öğrencilerin bu becerilerini Erasmus programı ile sağlayabilmeleri, ülkemizde bu beceriye verilen önemi de göstermektedir. Ancak bu öğrencilerin sayısının çok az olması bu becerinin geliştirilmesini geniş kitlelere yayamamaktadır.

Seven ve Sönmez (2005), araştırma yaptıkları enstitüde yürütülen öğretimin öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye dönüştürülmesi, derslerde odak noktayı öğrencilerin oluşturarak yürütülen faaliyetlerde etkin rol almalarının sağlanmasını, bu nedenle programa “Konuşma” ve “Yazma” dersleri konulmasını ve öğrencilere derslerde aldıkları bilgileri kullanma imkânı verilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu açıdan da araştırmada bahsedilen bu iki beceriye önem verilmediği bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Özetle, ülkemizde verilen yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi zayıf kalmakta, herhangi bir fırsat yaratılmamaktadır. Yurtdışına gitme şansı yakalayan öğrencilerde görülen özgüven ve konuşma becerisindeki kazanımlar, bu durumu net bir biçimde ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Nicel bir araştırmada nitel araştırmada olduğu kadar zengin bir veri kaynağı elde etmek zor olduğu için bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da vaka analizi kullanılmıştır. Bunun nedeni ise çok boyutlu bir kavram olan yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorun kavramını derinlemesine irdeyebilmek içindir. Vaka çalışmaları tek bir vaka üzerinde kullanılabilir fakat bu araştırmada birden fazla vaka analiz edilecektir. Bu kapsamda her bir ders ayrı bir vaka gibi ele alınıp buradan yola çıkarak genel yargılara varılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmadaki vaka çalışması ‘betimleyici’ ve amaca yönelik olarak ‘bütünsel örnek olay’ niteliğindedir. Bu çalışmada örnekleme oluşturan öğrencilerin bütünü temsil ettiği kabul edilmiştir. Odak grup görüşmesi ve doküman analizi ile elde edilen veriler yorumlanarak karşılaşılan sorunlar belirlenip; bunlar için eğitim programı çerçevesinde çözüm önerileri sunulmuştur. Bu araştırmanın ışığında elde edilen veriler çok kısıtlı bir biçimde genellemeye imkân vermiştir. Bu sayede öğrencilerimizin çektiği sıkıntıları aşma konusunda daha iyi çözüm önerileri getirebilme hususunda daha etkili bir yaklaşım sunulduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu:

Çalışma grubu olarak Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Okulumuzda bulunan Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf bölümünde 37 öğrenci bulunmaktadır. Sınıftaki mevcudun dağılımı 19 erkek 18 kız şeklindedir. Öğrenciler ile yapılacak olan görüşmelerde, 6-8 arasında katılımcı birey ile 1 saat sürenin sorular için yeterli

olduğu düşünölmüştür. Öğrencilerin tamamı önceki eğitim hayatı süresince yaz tatillerinde aktif olarak turizm sektöründe çalışmıştır. Bu sayede öğrencilerin önceki eğitim hayatlarında öğrendikleri İngilizce'yi de iş yaşantılarında pratik yapma imkânına da sahip olmuşlardır. Ayrıca bu öğrencilerden sadece beşi bu dersten başarısız olmuştur. Onun için bu öğrencilerin derse olan tutum ve davranışları da farklı olmakta, İngilizce konuşurken ve öğrenirken çektikleri sıkıntılar neticesinde derse ilgileri hayli yüksek olup; odak grup görüşmelerinde verdikleri cevaplar İngilizce öğrenirken karşılaşılan sorunların bulunup çözümlenmesine bir hayli katkıda bulunmuşlardır. Araştırmaya geçilmeden önce pilot çalışma da yapılmıştır. Pilot çalışmada Turizm ve Otel İşletmeciliği 1. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma grubu ile benzer özelliklere haiz bu grupla yapılan çalışma neticesinde, elde edilen geri dönütler neticesinde odak grup görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Çeşitleme için ise döküman analizi kullanılmıştır. Yapılacak olan grup odaklı görüşmelerin durumun birebir aktarılmasında ve sorunların tespit edilmesinde faydalı olmuştur. Bu yapılırken kullanılan veri toplama aracı ise görüşme formudur. Öğrencilere yöneltilen sorular ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Araştırmacı öncelikle katılımcılara kamera kurmak istediğini belirtmiş ve kameranın verilerinden faydalanarak çalışma yapacağını söylemiştir. Katılımcılar kamera olduğu zaman dikkatlerinin dağılabileceğini ve istenmeyen olaylar yaşanabileceğini belirterek bu teklifi reddetmişlerdir. Bundan sonra aynı şekilde ses kayıt cihazı önerilmiş ve bu katılımcı öğrenciler tarafından kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması:

3.4.1. Odak Grup Görüşmesi:

Odak grup görüşmeleri nitel araştırmalarda veri toplama aşamasında önemli bir işleve sahiptir. Bunun en önemli nedeni ise grup içerisindeki etkileşim olarak gösterilmektedir. Her bir bireyin sorulara vereceği yanıt diğer kişilere cevap hakkı verecek bu da etkileşimi en üst düzeyde tutacaktır. Bu özellik iyi bir veri seti oluşturulmasına zemin hazırlayan yegâne özelliktir. Ancak bu avantajlarına rağmen süreçte araştırmacının dikkat etmesi gereken husus ‘grup aklı’ denilen grupta bulunan bireylerin grup olarak ‘yanlışı’ savunur hale gelmemelerine engel olmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 151-158). Bu çalışmada da bu hususlara bağlı kalınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler araştırmacının ofisinde, ses kayıt cihazı, 6 rahat koltuk ile klimanın bulunduğu uzun süre tartışabilecek bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan gruplardaki öğrenci sayıları sırasıyla sekiz, yedi ve son iki grupta ise dört kişiden oluşmuştur. Diğer öğrenciler ise katılmak istememiştir. Araştırmacının dersin tek sorumlusu olması ve görüşmelerin sınavlardan sonra yapılması öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturmamıştır.

Bu çalışmada da takip edilen odak grup görüşmesi sürecinin aşamaları 7 maddede aşağıda verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 154-162).

- 1) Araştırma amacının kullanılacak yöntem açısından gözden geçirilmesi.
- 2) Araştırma sorularından yola çıkarak odak grup görüşme sorularının geliştirilmesi.
- 3) Yer ve teknoloji planlaması.
- 4) Bütün sürecin pilot denemesinin yapılması.

- 5) Katılımcıların belirlenmesi.
- 6) Yönetici özellikleri ve çalışmanın gerçekleştirilmesi.
- 7) Verinin düzenlenmesi ve analizi.

Bu araştırmada odak grup görüşmesi kullanılmasında bu yöntemin güçlü ve zayıf yanları etkili olmuştur. Özellikle de kısa sürede onlarca katılımcıya ulaşılabilmesi, bireysel görüşmelere göre daha etkileşime açık olması bu yöntemin seçilmesinde etkisi olan güçlü yönleridir. Ancak zayıf yönleri içinde sayılan gizlilik konunun içeriğinden dolayı herhangi bir engel teşkil etmemiştir. Ayrıca öğrencilere ayrı randevu saatleri verilerek zayıf yönlerinden bir diğeri olan planlama ve yönetmedeki zorluk da aşılmıştır.

Tablo 3.1: Odak Grup Çalışma Görüşme Formu-Öğrenciler

Giriş: Merhaba. Okulumuzda siz Turizm ve Seyahat İşletmeciliği 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda sizlere bazı sorular yöneltip bunları izninizle kayıt altına alacağım. Ancak kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Tartışma sürecinde ilişkin bazı temel ve uyulması gereken teker teker konuşulması, kaydın temiz olması için eşyaların yavaş hareket ettirilmesi gibi kurallara lütfen dikkat ediniz. Görüşmenin 1-2 saat sürebileceğini unutmayınız. Sizlere teşekkür ederim.

- Lütfen kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1a. Kitaptaki okuma parçalarını okurken bilmediğiniz kelimelere sıkça karşlaşıyor musunuz?

1b. Okuma parçalarına ait yönergeleri okurken ne gibi güçlüklerle karşlaşıyorsunuz?

2a. Dinleme yaparken özellikle de en küçük çiftlere ait(sheep ve ship gibi) telaffuza bağlı kelimeleri ayırt etmede ne gibi sorunlarla karşlaşıyorsunuz?

2b. CD'den size dinletilen yönergeleri hızlı buluyor musunuz?

2c. Bilinmeyen sözcüklerle ne sıklıkla karşlaşıyorsunuz?

3a. Ders kitabında bu beceri ile ilgili bulunan olumlu cümleyi olumsuz ya da olumsuz cümleyi soruya biçimine çevirip söylemenizi isteyen alıştırmalarda bu değişikliklere ayak uydurabiliyor musunuz?

3b. Dinleme parçalarındaki hızlı ve akıcı konuşmalar ne gibi sıkıntılara yol açmaktadır?

3c. Dilbilgisi kurallarını uygulamada ne gibi sıkıntılarla karşlaşıyorsunuz?

3ç. Ders esnasında utanma ya da dile karşı olumsuz önyargı gibi diğer psikolojik etmenler konuşmanızı olumsuz yönde etkiliyor mu?

3d. Kelime eksikliği ne gibi sorunlara yol açmaktadır?

3e. Telaffuza yönelik hatalarla çok sık karşlaşıyor musunuz?

4a. Hali hazırdaki bilgiyi(sözcük, kavram, dilbilgisi kuralları vs.)yazarken zorluk çekiyor musunuz?

4b. Yazarken düşüncüyü basite indirgemedi sorunlarla karşlaşıyor musunuz?

5. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf(örgün öğretim) öğrencilerinin İngilizce derslerinde birleştirilmiş beceriler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Veri eşitilmesi için ise bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Doküman olarak öğrencilere 1 akademik yıl içerisinde okutulan ders kitabı seçilmiştir. Bu kitap haftada 2 saat olan İngilizce kitaplarında temel kaynak olarak kullanılmıştır. Bu da seçilmesinin nedenini oluşturmaktadır.

3.4.2. Doküman İncelemesi:

Döküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar. Bu nitel araştırma yöntemi tek başına kullanılabildiği gibi başka yöntemlerle birlikte de kullanılabilen; araştırma sonuçlandırılması için kullanılabilecek bilgiler içeren yazılı kaynakların incelenmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006, s. 187). Araştırmanın geçerliliğini arttırabilmek için odak grup görüşme ile birlikte kullanılan bu yöntem veri çeşitlendirilmesine katkıda bulunacaktır.

Doküman incelemesinin de her nitel çalışma yönteminde olduğu gibi güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu yönler aşağıda ana başlıklar halinde verilmiştir (Bailey, 1982’den aktaran Yıldırım ve şimşek, 2006, s. 190-193)

Doküman İncelemesinin Güçlü Yönleri:

- 1) Kolay Ulaşılamayacak Özneler:** Bu yöntem şayet araştırmacının konuya ilişkin kaynak ya da kurumlara ulaşamaması durumunda çok faydalı bir veri toplamı yöntemi olmaktadır.
- 2) Tepkiselliğin Olmaması:** Bu yöntemde araştırmacı katılımcılarla her hangi bir etkileşime girmediği için “katılımcı tepkiselliği” adı verilen soruna neden olmaz.
- 3) Uzun Süreli(zamana yayılmış) analiz:** Doküman analizi gözlem gibi uzun süreli araştırmalarda çok etkin olarak kullanılabilmektedir.

- 4) Örneklem Büyüklüğü:** Bu yöntem günümüzde çalışılan konu ile ilgili çok sayıda ve farklı materyallere ulaşmaya imkânımız olması nedeniyle örneklemin de büyütülmesine katkı sağlayabilmektedir.
- 5) Bireysellik ve Özgünlük:** Anı defteri veya günlük gibi araştırmacıya özgün bir şekilde kaydetme olanağı tanıyan durumlarda bu yöntem bireysellik ve özgünlüğe olanak tanır.
- 6) Göreli Düşük Maliyet:** Doküman incelemesi diğer yöntemlerden gözlem ya da görüşmelerde olduğu gibi bunların ayarlanmasında kullanılacak zaman ve para gibi hususlardan yoksun olduğu için daha az maliyetlidir.
- 7) Nitelik:** Bu veri toplama yöntemi ile incelenecek olan materyaller alan uzmanı yazarlar tarafından hazırlanıp basılmadan önce birçok aşamada incelenip gözden geçirildiği için çalışmada yanlış yapma olasılığını azaltarak çalışmanın niteliğini de arttırmaktadır.

Doküman İncelemesinin Zayıf Yönleri:

- 1) Olası Yanlılık:** Doküman yanlı bir biçimde yazılıp basıldıysa bu araştırmaya da yansıyabilmektedir. Burada kastedilen araştırmacının yanlı bir tutumda dokümanı ele alması değildir.
- 2) Seçilmişlik:** Ulaşılmak istenen dokümanların bulunduğu kurumlarda ya da kişilerde bu dokümanlardan bazıları belirli nedenlerden dolayı saklanmak ya da ifşa edilmek istenmeyebilir. Bu da sonuçların genellenebilirliğini olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir.
- 3) Eksiklik:** Araştırmacı sadece dokümanlara güvenerek başkalarının bu materyallerde aktardığı konuda bu yazarlara güvenerek aktarılan bilgi ile yetinmek zorunda kalmaktadır.

- 4) Ulaşılabilirlik:** İncelenecek olan dokümanda bazı bölümlerin olmaması ya da bazı dokümanların gizlilik kapsamında verilmemesi nedeniyle ulaşılabilirlik bir başka zayıf yönü oluşturmaktadır.
- 5) Örneklem Yanlılığı:** Hem dokümanlar hem de yazarların potansiyel okuyucularının eğitim düzeyleri eğitim düzeyleri düşük olan kimseleri dışlayabilmektedir.
- 6) Sınırlı Sözel Olmayan Davranış:** Dokümanlar kişilerin yazıya dökülmüş algıları ile sözel davranışları dışında herhangi bir veri içermemektedir.
- 7) Standart Bir Formatın Olmaması:** Dokümanları oluştururken belirli bir standardın olmayışı kıyaslama yaparken araştırmacıya güçlük çıkarabilmektedir.
- 8) Kodlama Zorluğu:** Dokümanlar içerdikleri bilgiler açısından bilinmeyen ya da az bilinen bilgilere muhteva etmesi araştırmacının bu bilgileri özümseyip kodlamasında zorluk yaratabilmektedir.

Diğer doküman inceleme çalışmalarının birçoğunda olduğu gibi bu araştırma da beş aşamadan oluşmaktadır. Sırasıyla bunlar: (1) dokümana ulaşma, (2) orijinalligi kontrol etme (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma.

3.4.2.1. Dokümana Ulaşma:

Bu araştırmada doküman incelemesi tek başına birlikte kullanılmayıp önceki bölümde verilen odak grup görüşme yöntemi ile birlikte kullanılarak daha sağlıklı verilere ulaşmak için kullanılmıştır. Doküman inceleme de konu ile ilgili yazılı kaynaklar anlamına geldiği için bu çalışmadaki yazılı kaynak ise ders kitabıdır. Kullanılacak olan ders kitabı Oxford University Press yayınevine ait olan 2007 basım English for Life'dır. Bu kitap 2011-2012 ile 2012-2013 yıllarında 2 akademik yıl

boyunca İngilizce-I ve İngilizce-II derslerinde Manavgat Meslek Yüksekokulunda olduğu kadar, diğer Akdeniz Üniversitesi birimlerinde okutulan ders kitabıdır.

3.4.2.2. Orjinalliğini Kontrol Etme:

Bu husus başka kişi ya da kurumlardan edinilen kaynaklarla ilgili olduğu için bu araştırmada Dünyaca ünlü bir yayınevi basılan bir ders kitabında bu husus atlanmıştır.

3.4.2.3. Dokümanları Anlama:

“Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar: Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulunda Nitel Bir Çalışma Örneği” konulu bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları sorunlar gerek alanyazın kısmında gerekse odak grup görüşmesi kısmında 4 beceri altında incelenmiştir. Bu beceriler dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileridir. Doküman inceleme kısmında da ders kitabının bu dört beceriye yönelik alıştırmaları ve bunların oranları verilmiştir. Böylece transkripsiyon yöntemi adı verilen; ses kayıtlarının yazıya dökülmesi yöntemi ile aktarılan öğrencilerin hangi beceri ile nasıl ya da ne çoklukta sorunlar yaşadıkları kıyaslanarak desteklenmiştir.

3.4.2.4. Veriyi Analiz Etme:

Bu araştırmada kullanılacak olan bu ders kitabına ait doküman analizinin tek veri setini oluşturmamaktadır. Burada doküman inceleme bilgi çeşitlemesi amacıyla kullanıldığı için doküman setinin nasıl kullanılacağına dair önceden belirlenen problem ve alt problemler vasıtasıyla olmuştur.

Bu çalışmada tüm dokümanın analize konu olması mümkün değildir. Bu nedenle de eldeki veri setinden bir örneklem oluşturulmuştur. Ders kitabı 80 üniteden oluşmaktadır. Dokümanın bu denli kalabalık olması içerisinden belirli bölümlerin seçilmesine neden olmuştur. Bu ders kitabının da ilk 14 nitesi örneklem olarak seçilmiştir. Burada lt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk 14 nite alan uzmanı tarafından, İngilizce'nin en temel konularından başlayarak bir ğrenci için en gerekli yapıları içermesi bakımından seçilmiştir.

Bu çalışmada kategori seçimi üniteler içerisinde bulunan alıştırmaların ne oranda 4 yeteneğe hitap ettiğine bakılarak yapılmıştır. Her ne kadar odak grup görüşme formunda 4 yetenekle ilgili sorular yer alsa da son kısımda birleştirilmiş yetenekler ile ilgili bir kısım da bulunmaktadır. Öğrenciler bu kısımdaki sorulara herhangi bir neden göstermeden yanıt vermek istememiştir. Ancak incelenen bu ders kitabında özellikle de dinleme ile ilgili beceriler birleştirilmiş beceri halinde verilmiştir. Birleştirilmiş beceri adı verilen yetenek öğrencinin aynı anda birden fazla yeteneğine hitap eden alıştırmalara verilen addır.

Odak grup görüşmesinde öğrencilere ayrı bir problem olarak olmayıp alt problem olarak soru yöneltilen dilbilgisi olmadan dil öğrenimi ile ilgili sağlıklı verilere ulaşmanın g olacağı kanısından hareketle son kısımda dilbilgisi ile ilgili ayrı bir bölümde sayı ve oranlara da yer verilmiştir.

3.4.2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın ham veri metni olarak odak grup görüşmeleri esnasında yöneltilen sorulara verilen cevaplar ile doküman analizi sonucunda elde edilen veriler oluşturmaktadır. İki farklı araştırma yöntemi sonucunda saptanan ana temalar arasında yüksek oranda benzerlik görülmesi, araştırmanın güvenilirliğine yüksek

katkı sağlamıştır. Daha sonra yorumlama aşamasına geçilerek elde edilen verilerin sorunu ne ölçüde aydınlatıldığına bakılmıştır.

Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilen betimsel içerik analizi ile analiz edilmiş olup doküman analizi yoluyla elde edilen veriler ise yüzdelerle veriler ile analiz edilip sunulmuştur.

Araştırmanın nitel yapıda olması nedeniyle de güvenilirlik kavramları daha çok 'zamana bağlı güvenilirlik' ile 'gözleme bağlı güvenilirlik kavramları' üzerinde odaklanarak yapılması hedeflenmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan uzman incelemesi yoluna da başvurulmuştur.

Araştırmacı iç geçerlilikte (internal validity) gözlemlenen olaylara ait yorumların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı sorusuna yanıt aramaktadır. Bu hususta araştırmacı veri toplama sürecinden başlayıp yorumlama sürecine kadar olan zaman diliminde tutarlı olmalı ve bu bunu nasıl sağladığını açıklamalıdır. Ayrıca kişi nesnel bir bakış açısına sahip olup olmasını sonuçların ne denli gerçeği yansıttığını kendisine sorması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.258).

Dış geçerlilik (external validity) ise araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi ile ilgilidir. Ancak burada kastedilen genelleme nicel çalışmalardaki gibi doğrudan olmayan dolaylı bir genellemedir. Analitik genelleme adı verilen bu genelleme türünde araştırmacı, nicel çalışmalardaki istatistiksel genellemede olduğu gibi nüfusla ilgili bir evrene değil, bir kurama genelleme yapmaktadır. Belirli bir durumun çalışılması sonucunda elde edilen sonuçlar, belli bir kavramsal modelin önerilmesine olanak verir. Bu kavramsal modelin kuram olabilmesi için birkaç durumda daha sınanması gereklidir; bu mantık deneysel çalışmalar için de aynı şekilde işlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006. s. 258).

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı farklı bir ifadesi mevcuttur. Bahsedilen araştırmanın güvenilirliği ise daha önce uygulanmış bir çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı biçimde tekrar edildiğinde, aynı ya da benzer sonuçları vermesi ile alakalıdır. Bu tür çalışmalarda yukarıda tanımını verilen güvenilirlik kavramını araştırmada sağlayabilmek için araştırmacının izlediği aşamaları net bir biçimde tanımlaması ve ilgili dokümanlarla desteklemesi, araştırmayı sistematik bir çerçevede kısım kısım geliştirmesi ve istenildiği takdirde araştırmasını diğer araştırmacılara açarak onların kullanımına imkân verecek bir veri seti hazırlamasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2006, s.259). Bununla ilgili olarak araştırmanın sonunda kullanılan formlar bulunmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ İÇİN BULGULAR

Bu kısımda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin isimleri gizli tutulduğu için sadece yaşları ile cinsiyetleri kısaltılarak (E/K) şeklinde verilmiştir.

4.1.Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf(Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Okuma Becerisi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

4.1.1. Öğrencilerin Kitaptaki Okuma Parçalarını Okurken Bilmedikleri Kelimelere İlişkin Görüşleri

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu yöneltilen ilk alt problem sorusuna verdikleri yanıtta, kitaptaki okuma parçalarını okurken bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarını belirttiler. Bazı öğrenciler bu sorunla ilgili gerekçe belirterek neden olduğu diğer alt problemler altında belirtmiştir. Bu yanıtı yansıtan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Kelime dağarcığım az olduğu için, çoğu kelimeyi bilmiyorum. Bu nedenle parçayı anlayamıyorum ve soruları cevaplayamıyorum. Ayrıca dil altyapım yetersiz.” (K, 19).

“(...)Eğer kelime parçada kritik bir noktada ise takılıyorum ve telefonumda İngilizce sözlük var oradan bakabiliyorum, araştırıyorum. Aklıma eğer gerçekten takılırsa onun ne olduğunu araştırıp bulup cümleyle parafla bağlantılı bir şekilde anlayabiliyorum. Onun için de zor oluyor” (K, 18).

“(…)acaba bu kelime ne anlama geliyor diye bakma gereksinimi duyuyorum. Aksi takdirde o kelime sürekli kafama takılıyor. Parçayı anlasam da anlamasam da bu kelime ne anlama geliyor acaba diye düşünüyorum” (E, 18).

“(…)direk kelimenin anlamını öğrenir parçaya devam etmeye çalışırım” (E, 19).

“(…)kelimeyi bilirsek okumaya çok yardımcı olur” (E, 18).

“(…)anlamadığım için derste olan motivasyonum azalıyor” (E, 18).

“(…)zaten okuduğunuzu 5 farklı 6 farklı anlama çekebiliyorsunuz öyle olunca aşağısı komple yanlış olacağı için hemen diyorsun ki boş ver bunu yapma çünkü aşağısı da yanlış yapacaksın. Kelimenin hangi anlamını bilmediğimiz için sıkıntı oluyor” (E, 19).

4.1.2. Öğrencilerin Okuma Parçalarına Ait Yönergeleri Okurken Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşler

Öğrencilerin okuma parçalarına ait yönergeleri okurken karşılaştıkları güçlüklerin başında ise yine öğrencilerin kelime dağarcığının dar olması başı çekmektedir. Bu konuyla ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

“(…)kelime dağarcığım zayıf olduğu için dersten kopuyorum” (K, 18).

Bazı öğrenciler ise bu bölümde birinin yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadır. Bunun da bir örnek ile ya da öğretim elemanın yardımıyla olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“(…)ilk örnekten yola çıkarak yapabiliyorum” (E, 18).

“(…)örnek kesinlikle olması lazım, örnek olmadan konuyu toparlayıp yapamıyorum. Yönergenin ne anlama geldiğini anlamadığım için o paragrafın tamamında ne yapmam gerektiğini anlayamıyorum. Örnek bu konuda gerçekten çok büyük bir avantaj” (K,18)

“(…)İngilizce dersini Matematik dersine benzetiyorum. Cümleyi okuduktan sonra bir örnek verilmeli ki kafamızda bir şeyler canlansın” (E, 19).

“(…)örnek etkili oluyor. Cevaplamak daha kolay oluyor örneğe bakarak ” (K,18).

“Örnek olursa hem üstte yazılan yönergenin ne anlama geldiğini 2 3 ünite sonra örneğe bakmadan da kafadan mesela burada altını çiz demek istiyormuş diye anlayarak tekrar karşılaştığında daha hızlı anlayabiliyoruz ” (E, 19).

“(…)kelime eksikliğinden dolayı anlayamıyorum” (K, 19).

“(…)öğretmenimiz gerekli açıklamaları yaptığında yönergeyi daha rahat anlıyoruz” (K, 18).

4.2. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf(Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Dinleme Becerisi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

İngilizcedeki dört beceriden birisi olan ve bu araştırmada irdelediğimiz ikinci beceri olan dinleme becerisi 3 alt problem başlığı altında öğrencilere soru olarak yöneltilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Dinleme Yaparken Telaffuza Bağlı Kelimeleri Ayırt Etmede Karşılaştıkları Sorunlarla İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrenciler İngilizcedeki bazı seslerin telaffuzuna bağlı olarak kelimeleri ayırt etmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bununla beraber kelimeleri ayırt etmede zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İngilizce'nin yazıldığı gibi okunmayan bir dil olması neticesinde kelimenin yazılışını bilen öğrencilerin dinleme esnasında o kelimeleri anlamasına da yol açtığı bulgular arasında yerini almıştır.

“Peltek telaffuz edilen 'p' ve 'r' harflerinde ya da uzatılarak söylenen kelimelerde sıkıntı yaşıyorum. Gerekli vurgulamaları yapamıyorum. Ama başka birisini dinlerken o kişi kelimeyi olması gerektiği gibi telaffuz ettiğinde bu sefer ben bildiğim bir kelime olsa bile anlayamıyorum” (K, 18).

“Tonlamadan dolayı ve çok fazla kelime harf kelime yutuluyor, o yüzden kelimeyi anlamakta güçlük çekiyorum” (E, 18).

“(…)Ders CD'sindeki konuşmalar çok hızlı geliyor” (K, 19).

“(…)CD çalardaki bir cümleyi ya da bir paragrafı dinlediğimde anlayamıyorum; ama aynı paragrafı arkasından siz yavaşça söyledığınız zaman kelimeleri daha net anlıyorum. Yani sizin aynı cümleyi tekrar söylemeniz daha etkili oluyor” (K, 18).

“Ders CD'sini dinlerken bildiğim bir kelime olsa bile onu anlayamıyorum” (E, 18).

“Kelimenin okunuşu farklı oluyor” (K, 18).

“(…)İngilizce'nin kendine özgü sesleri konuşmada geçtiği takdirde anlayamıyorum (...)” (E, 19).

“Bendeki problem CD’den dinlediğimiz konuşmaların çok hızlı ilerlemesidir. Mesela çok hızlı konuşulduğunda ben anlamıyorum. Karşımdaki kişi ya da CD’deki diyalogda yer alan kişiler çok hızlı konuştuğunda o kelimenin anlamını düşünürken diğer kelimeyi kaçıyorum” (K, 18).

“(…)çok hızlı konuşuyorlar. Bir kelimeyi anladığımda diğerini dinlerken kaçıyorum. Kelimeler çok farklı telaffuz edildiği için anlamada sıkıntı çıkıyor (E, 18).

“(…)çok hızlı konuşuyorlar. Hemen anlayamıyorum. Söyleneni biraz düşünmem gerekiyor. O esnada kullanılan zamanı da düşünerek anlamı çıkartabiliyorum” (E, 18).

“(…)bazen konuşmalar çok hızlı geçiyor; o zaman anlamak da zor oluyor tabii” (K, 19).

“Daha önce duymadığımız bir kelime ile karşılaştıysak; anlamını da bilmiyorsak anlamada zorluk çekiyoruz” (K, 19).

“Genellikle kelimenin telaffuzunu karıştırabiliyorum. Bu şekilde sorun yaşıyorum. ” (K, 19).

4.2.2. Öğrencilere CD'den Dinletilen Yönergeleri Hızlı Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin büyük bir kısmı bu bölüme ilişkin soruyu cevaplarken ilk dinlemeden sonra daha az zorlandıklarını; neden olarak da bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi ile yönergenin daha anlaşılır hale gelmesini göstermişlerdir.

“Bazen cümleler bana hızlı geliyor bazen de normal geliyor. Bazen cümleleri yakalayabiliyorum ve çoğunluğu yazabiliyorum. Bazen de ikinci sefer dinlediğimde yazabiliyorum” (E, 19).

“(…)ikinci dinlediğimde cümleler daha basit geliyor. (E, 18).

“(…)konumuz belli olduğu için, cümlede bildiğimiz kelimeler de varsa o bölümde ne yapılacağını anlayabiliyorum.” (E, 18).

“(…)ikinci yaptığımızda da tamamen pekişiyor” (K, 18).

4.2.3. Öğrencilerin Bilinmeyen Sözcüklerle Ne Sıklıkla Karşılaştıklarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin bu bölümde bilinmeyen kelimelerle çok sık karşılaştıklarını belirtmeleri gözlemlenmiştir. Ancak dikkat çeken bir unsur da bu soruya çok sık cevabı verenlerin Turizm Lisesi mezunu olmayanlar olmasıdır. Turizm Lisesi mezunları hem geçmiş yaşantılarında almış oldukları İngilizce eğitimi hem de staj nedeniyle sektörde dil becerilerini geliştirebilme fırsatı buldukları için bu soruyu 'Hayır' şeklinde cevaplamışlardır. Ayrıca Turizm Lisesi mezunu olmayanların geçmiş yaşantılarında almış oldukları dil eğitiminde Turizm Lisesi mezunu olmayan personel ile altyapının eksikliği dikkat çekmektedir.

“(…)Anlamını bilmiyorsa kelimeyi kaçırıyorum” (E, 18).

“Ben karşılaşıyorum. Yabancılar kendilerine özgü konuştukları için ben anlayamıyorum. Mesela hızlı konuşuyorlar. Dinlerken anlayamıyorum, çözemiyorum” (E, 18).

“(…)arasında bilmediğimiz kelime çıktığı zaman kafam onu çözmeye odaklanıyor. Onu çözmeye çalışırken diğerlerini kaçıyorum. O an konsantrasyonum bozuluyor” (E, 19).

“Nadir. Çünkü ben Turizm Otelcilik okudum. Çok zorlanmıyorum” (K, 19).

“Ben dış ticaret çıkışlı olduğum için turizm ile alakalı hiç bir şey bilmiyorum diyebilirim.” (K, 18).

“(…)Aslında bu öğretmenden de kaynaklanıyor olabilir. Çünkü son sınıfta ders vardı ama hiç ders görmedik. Ders anlatmıyordu” (K, 18).

“Lisede dinlemeye yönelik hiç ders görmedik” (E, 18).

4.3. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf(Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Konuşma Becerisi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

Tüm odak grup görüşmelerinde öğrencilerin en çok ilgi gösterdikleri bölüm belki de en çok zorluk çektikleri için konuşma ile ilgili olan kısımdır. Burada öğrencilere bu beceri ile ilgili 6 farklı soru yöneltilip cevaplar istenmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

4.3.1 Öğrencilerin Ders Kitabında Bu Beceri İle İlgili Bulunan Olumlu Cümleyi Olumsuz Ya da Olumsuz Cümleyi Soru Biçimine Çevirip Söylemenizi İsteyen Alıştırmalarda Bu Değişikliklere Ayak Uydurabilip Uyduramadıkları İle İlgili Görüşleri

Öğrenciler konuşma ile ilgili yöneltilen bu soruda, soruyu sadece dinleyip cümle kurmanın zor olduğunu, eş zamanlı yazılı bir örneğinin de verilmesi halinde soruları daha kolay yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş belirttikten sonra, bunun nedenini de önceki eğitim hayatlarında almış oldukları İngilizce derslerinde sadece

dilbilgisi ve kelime bilgisinin arttırılmasına çalışılmasına dört beceriden sadece okuma becerisi üzerinde durulmasına bağlamışlardır. Diğer üç beceri olan konuşma, dinleme ve yazma becerileri ile ilgili derste kayda değer bir şey işlenmediğini belirtmişlerdir. Özellikle bir öğrencinin aşağıda ilk sırada bulunan yorumu her şeyi özetleyici ve oldukça da düşündürücü niteliktedir. Bu alıştırmayı yapabilen az sayıda öğrenci ise bunu mekanik olarak yaptıklarını belirtmiş, anlam ya da içerik hakkında çoğunlukla fikirlerinin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Bu üniversitede gördüğüm İngilizceyi Lisede dört yıl boyunca görseydim; İngilizce konuşuyor olabilirdim” (E, 20).

“Lisede sadece yazıldı ve soruldu, okunmuş hiç önemli değildi” (E, 19).

“Bir kelimeyi on defa veya yirmi defa yazarak çalışıyorduk. Sınavda çıkınca da bir defa yazıp dersi geçiyorduk. Konuşmaya yönelik hiçbir şey yapmadık” (E, 19).

“Seyahat acentesinde bir turist bir şey sorsa ne derece cevap verebileceğimi bilmiyorum” (K, 18)

“(…)İlkokuldan beri gördüğümüz İngilizcede bize dilbilgisi yapıları verildi. Birkaç tane örnek yapıldı. Sonra da geçildi. O nedenle dilbilgisi hakkında fikrimiz var.” (E, 18).

“Konuşabilmek çok önemli. Bunu hiç geliştirmediler. Bize dilbilgisi gösterildi ve sınavda soruldu o kadar. Kimse ne derece İngilizce bildiğimizi veya bu öğrenci liseyi bitirdikten sonra İngilizce düzeyimizin ne kadar yeterli olduğunu ölçmedi” (E, 19).

“Ben dinlediğimde yapamıyorum. Fakat kitapta gördüğümde yapabiliyorum”
(K, 19).

“(…)Bir örnek verildiğinde yapabiliyorum” (E, 19).

“Ben de ilk 2 soruda zorlansam da diğerlerini yapıyorum” (E, 18).

“İlla örnek olması lazım. Bir tane olumlu olumsuz soru cümlesi ile örnek olması lazım. Ona bakarak diğerlerini çıkartabiliyorum ve yapabiliyorum. Ama dinlediğim zaman biraz sıkıntı oluyor. Kesinlikle cümleyi görmem gerek. Dinleyerek olumsuz cümleyi soruya çeviremem. Dinleyerek bunu yapamam.” (E, 18).

“Örnek olması lazım” (K, 18).

“Yapabilsem bile anlamını bilmediğim için neyi yaptığımı bilmiyorum.” (K, 18).

“(…)Doğru çıksa bile ne yaptığımı bilmiyorum” (K, 19).

“(…)Bilinçli olarak değil; diğer cümleye bakarak aynısını yapıyorum” (E, 18).

“Görmem gerekir” (E, 19).

“(…)Kitapta gördüğüm zaman soru haline çevirebilmem daha kolay oluyor ama CD'den dinlediğim zaman o kadar kolay olmuyor” (E, 18).

4.3.2. Öğrencilerin Dinleme Parçalarındaki Hızlı Ve Akıcı Konuşmaların Ne Gibi Sıkıntılara Yol Açtığına Dair Görüşleri

Bu bölümde genellikle kelimenin anlamı ya da okunuşu bilinmediğinde bu konuşmaların geri kalanının da kaçırıldığı; dolayısıyla cümlenin ne anlama geldiği ya da ne ifade ettiği anlaşılmaması sorununa yol açtığı anlaşılmıştır.

“(...)kelimelerin anlamını bildiğim takdirde gayet iyi anlıyorum; ama bilmiyorsam anlamıyorum” (E, 18).

“Kelimeyi bilsem de anlayamıyorum. Okunuşu çok farklı olursa bildiğim kelimeyi bile anlamıyorum” (E, 18).

“Belirli bir süre dinliyorum fakat hiç anlamazsam kalan konuşmayı dinlemiyorum. Dersten soğuyorum” (E, 19).

“Anlayamıyorum; anlayamadığım için de bana soruları cevap veremiyorum” (K, 19).

“Paragrafın başını anlamaya çalışırken sonunu kaçırıyorum. İlk kısımda kalıyorum. İlk kısmını çevirirken diğerlerini duymuyorum ve cümlenin kalan kısmını kaçırıyorum. (...)” (E, 20).

“Bildiğim kelimeleri anlıyorum, ama konuşma dilinde bazı harfler farklı okunduğunda karıştırıyorum” (E, 19).

“Kelimeleri hızlı konuştukları zaman hiç bir anlam çıkaramıyorum” (K, 19).

“Hızlı konuşuyorlar, kelimeleri yutuyorlar, o yüzden algılayamıyorum” (K, 18).

“(...)konuşmalar hızlı olunca insanın dinleme isteği kayboluyor. Ne de olsa bir şey anlamıyorum hissine kapılıp dinlemiyorum” (K, 18).

“(...)kelimeleri çok yuttukları için anlamıyorum” (E, 18).

“Yabancılar konuştuğunda harfleri yutuyorlar, O esnada bir kelimeye takılıp cümlelerin kalanını kaçıyorum” (K, 19).

“Hızlı ve aksanlı konuşmalar bizim moralimizi bozuyor ve düşünürken gecikmemize yol açıyor” (K, 19).

“Bir cümleyi anlamadığımda diğer cümleyi de kaçırmış oluyorum.” (E, 20).

4.3.3. Öğrencilerin Dilbilgisi Kurallarını Uygulamada Karşılaştıkları Sıkıntılara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin büyük kısmı bu bölümdeki soruda sıkıntı çekmediklerini belirterek cevap vermişlerdir. Önceki alt problemlere verilen yanıtlara bakarak bunun öğrencilerin önceki yaşantılarda aldıkları İngilizce eğitimlerinin dilbilgisi ağırlıkları olmasına bağlı muhtemeldir.

“Dilbilgisi ile ilgili bir sıkıntım yok” (E, 18).

“(...)dilbilgisi ile alakalı bir sıkıntı değil” (E, 20).

“(...)cümlede neyi, nerede kullanacağımı biliyorum.” (E, 19).

“(...)Dilbilgisi ile bir sorunum olmuyor” (E, 18).

“Dilbilgisi ile ilgili bir problemim yok” (K, 18).

“Konuşma anında dilbilgisi hiç aklımdan geçmiyor. Sadece nasıl cevap verebilirim, onun karşılığı ne olabilir? O an yapıyı falan düşünmüyorum” (K, 19).

4.3.4.Öğrencilerin Ders Esnasında Utanma ya da Dile Karşı Olumsuz Önyargı Gibi Diğer Psikolojik Etmenlerin Konuşmasını Olumsuz Yönde Etkileyip Etkilemediğine Dair Görüşleri

Öğrenciler bu soruyu yanıtlarken konuşma esnasında çok farklı psikolojik etmenlerden bahsetmişlerdir. Bu öğrencilerin birçoğu da bu psikolojik etmenler ile sınıf içerisinde çok günlük hayatta gerçek bir yabancı ile konuşurken karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu bölümde kız öğrencilerin psikolojik engellere daha fazla maruz kaldığı görülmektedir.

“(…)Sınıfta kendimi daha rahat hissediyorum” (K, 18).

“(…)tanıdığım insanların içerisinde ne tepkilerle karşılaşacağımı bildiğimden rahat davranıyorum. Ama dışarıda öyle değil” (E, 19).

“(…)Dış Dünyada biliyorsam da söylemem, utanırım” (E, 18).

“Bana bir şey söylendiğinde anlasam bile o an çok heyecana kapıldığım için cevap veremiyorum. Bilsem de cevaplayamıyorum. Bazen konuşmak için çok az bir süre oluyor. Hemen söyleyip kaçma gereksinimi duyuyorum. Utanıyorum” (K, 18).

“Yabancılar bizim kitaplarda gördüğümüz gibi düzgün cümleler kurmuyorlar. Bu sefer cümle diilimi karışınca nasıl cevap vereceğimi şaşıyorum. Zaten özgüven duygum yok. Bildiğim şeye bile cevap veremiyorum. Yanlış bir kelime söyleyip karşı taraftan tepki görmekten korkuyorum. O yüzden yabancı bir kişi soru sorduğunda ya bilen birisine danışıyorum ya da beklmelerini söylüyorum ve başkasını çağırıyorum. Kendim başıma sorulan soruya cevap veremiyorum” (K, 18).

“(…)Kendimden daha çok karşı tarafın tepkisini düşünüyorum” (K, 19).

“(…)bir bocalama oluyor” (E, 18).

“(…)karşımdaki yabancı olduğu için kendimi anlatamamaktan korkuyorum. İkincisi açıkçası rezil olmaktan da korkuyorum. Burada okuyor bu kız, nasıl bilmiyor gibisinden. Ondan da korkuyorum. Mesela adres sorulduğunda yanlış tarif etmekten de korkuyorum. O yüzden de konuşmamaya gayret gösteriyorum” (K, 18).

“Heyecan yapıyorum” (E, 19).

“Çekiniyorum. Yanlış yapmaktan korkuyorum. Küçük bir yanlış da yapsamdirek benim için çok büyük yanlış oluyor” (K, 18).

“Heyecan yapıyorum, hangi kelimeyi hangi sırayla koyacağımı karıştırıyorum” (K, 18).

“(…)Bir topluluk içinde bilmediğim bir şeyi yapmak istemiyorum” (K, 19).

“Çekiniyorum. Çünkü şimdi bir yanlış yaptığımda, karşımdaki insanın onu düzeltmek için bir şey yapmasından çekiniyorum” (K, 18).

“Tam bilmediğim için çekiniyorum. Sınıfta başka bilen kişi olduğunda benim dalga geçmelerinden çekiniyorum” (K, 18).

“Sınıfta çekinmiyorum ama dışarıda turistlere rezil olmaktan çekiyorum. (E, 18).

“Kendime güvenmiyorum” (K, 19).

“(…)acaba yanlış bir şey söyler miyim? Ardından arkadaşlarım dalga geçer mi? Direk bilenlere ya da söz hakkı tanınanları önce dinlemem gerekiyor” (K, 18).

“Ben konuşurken utanırım” (E, 18).

“Benim problemim utanma. Sokakta turist soru sorduğunda bilsem de konuşamıyorum. Yanlış yapacağım korkusu hâkim oluyor. (E, 18).

“Yanlış yapacağım korkusuna engel olamıyorum” (K, 18).

“(…)sonuçta onlar bizi çok tanımıyor, ben de yanlış yaparak kendimi ve ülkemi kötü tanıtmak istemiyorum. Türkler kötü İngilizce konuşur itibarı oluşturmak istemiyorum” (K, 19).

“Sınıfta arkadaşlarım gülecekmiş gibi geliyor.” (K, 18).

4.3.5. Öğrencilerde Kelime Eksikliğinin Ne Gibi Sorunlara Yol Açtığına Dair Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerin büyük bir kısmı, kelime eksikliğinin bir sonraki aşama olan cümle kurma ile iletişim kurmada zorluk çıkardığına işaret etmiştir. Bu noktada tıkanan öğrencilerin büyük bir kısmı, iletişimi beden dili ile gerçekleştirebilmeye çalıştığını belirtmiştir.

“Cevap vermekte zorlanıyorum. Bu sefer el hareketleri ile bir şeyler yapmaya çalışıyorum. (E, 20).

“(…)kelimeyi bilmiyorsam sıkıntı yaşıyorum. (E, 19).

“Konuşurken sözcüklerin anlamını bilmediğim için zorlanıyorum” (E, 18).

“(…)bazen tek bir kelime ile derdimi anlatabiliyorum. O an o kelimeyi bilmediğimde konuşamıyorum” (E, 18).

“(…)Kelimenin anlamını bilmediğim için cevap da veremiyorum” (E, 18).

“Bir kelimenin birden fazla anlamı olduğu için o kelimeyi hangi ortamda, nasıl kullanacağımı bilemiyorum” (K, 19).

“(…)kelime sayısı arttıkça insanın kafasında kurduğu cümlelerin daha fazla çeşitleneceğini düşünüyorum. Cümle kurmaya alıştıkça da dili daha çok geliştireceğime inanıyorum” (E, 18).

“Cümle kurmak istediğimde kelime dağarcığım az olduğu için fazla açılmıyorum, cümle kuramıyorum. O yüzden eksiklik ortaya çıkıyor” (K, 19).

“Yeni cümleler kuramıyoruz. Hep aynı oluyor” (E, 18).

“(…)oturup da karşılıklı konuşamıyorum” (E, 19).

“Aklımdan geçenleri tam olarak İngilizce kelimelere dökemiyorum. O yüzden de sıkıntı yaşıyorum” (E, 18).

“(…)sadece kelimeyi bilmediğimde sıkıntı çıkıyor” (E, 19).

“Cümle kuramıyorum” (E, 19).

“İletişim kuramıyorum” (E, 19).

“(…)kelimeyi bildiğim zaman güzel cümle kuruyorum” (E, 18).

“(…)bilmediğim kelime çıkınca problem oluyor” (K, 19).

“Jest ve mimikleri çok fazla kullanmak zorunda kalıyorum” (E, 18).

4.3.6. Öğrencilerin Telaffuza Yönelik Hatalarla Sık Karşılaşıp Karşılaşmadıklarına Yönelik Görüşleri

“(…)Mesela 'tree' veya 'three' örneğinde olduğu gibi bu kelimeleri söyleyemiyorum” (K, 19).

“Çok sık karşılaşıyorum” (E, 18).

“Yavaş konuştuğum zaman her şey yolunda da; hızlı konuşmaya gelince yapamıyorum” (K, 19).

“Dilim dönmüyor” (E, 18).

“(…)telaffuz ederken çok düşünüyorum” (K, 18).

“Turistlerden veya dersin okutmanından bildiğimiz bir kelimeyi duyduğumda; bu kelimenin telaffuzu böyle miymiş diyoruz” (K, 19).

“Bu nasıl okunuyor dediğim oluyor” (E, 18).

“Turist ile konuşurken kelimenin yazılışını bilsem de konuşamıyorum” (K, 19).

4.4. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. Sınıf(Örgün Öğretim) Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Yazma Becerisi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

Bu son kısımda öğrencilere bu beceri ile ilgili 2 farklı soru yöneltilip cevaplar istenmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin Hali Hazırdaki Bilgiyi(Sözcük, Kavram, Dilbilgisi Kuralları vs.) Yazarken Zorluk Çekip Çekmediklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, önceki yıllarda geliştirilmeyen bu yetenek ile ilgili sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Bu sorunların başında İngilizcenin yazıldığı gibi okunan bir dil olmaması, kelime bilgisinin azlığı ve kelime dizilişinin farklı olması başı çekmektedir. Ama öğrencilerin çoğu yazmayı konuşmaya tercih ettiğini belirtmişlerdir.

“(…)Kendim yazmam gerektiğinde yazamam. Ama bir tane örnek verilirse yazarım. Ama çok fazla yanlışımın olacağını düşünüyorum” (K, 18).

“(…)illa ki bir örnek olması lazım. Daha sonra kendim yazabilirim” (E, 19).

“Türkçe düşünüp, sıralamaya kalkışıyorum, bu sefer de karışıklık oluyor” (E, 19).

“Kelimeleri tek tek koyarak kafamda cümle oluşturmaya çalışıyorum” (E, 18).

“Kelimelerin yazılışlarını pek bilmediğim çok sıkıntı yaşıyorum” (E, 18).

“Genelde harf eksikliği oluyor” (E, 18).

“(…)kelimelerin okunuşu ile yazılışı farklı olduğu için yazamıyorum” (E, 18).

“(…)okunduğu gibi yazmaya çalışıyorum. Türkçe nasıl okunduğu gibi yazılan bir dil ise İngilizcenin de o an öyle olduğunu düşünüyorum. O yüzden yanılıyorum” (K, 18).

“(…)Cümle ya da bir paragraf yazdığımda neyi nereye yazacağımı karıştırıyorum” (E, 18).

“(…)Mesela bir kelimenin cümlenin sonuna gelmesi gerekiyor. Yazarken onu düşünemiyorum” (E, 18).

“(…)konuşmak yerine yazmak benim için daha iyi oluyor. Yazarken düşünmek için de, kelimeyi bulmak için de vaktim oluyor ” (E, 18).

“Aklımdan geçen bir cümleyi İngilizce olarak yazamıyorum” (E, 19).

“(…)şahsen dili çok iyi bilmediğim için yazamıyorum” (E, 18).

“(…)aklımdakini kâğıda dökerken bazen sorun yaşıyorum” (K, 18).

4.4.2. Öğrencilerin Yazarken Düşünceyi Basite İndirgemedeki Sorunlarla Karşılaşıp Karşılaşmadıklarına İlişkin Görüşleri

“Türkçe düşünüp, İngilizce aktarmaya çalışıyorum. Ama olmuyor. Olmayınca da bocalıyorum” (E, 20).

“(...)düşünüp, onu çevirmeye çalışıyorum. (E, 18).

“Başka bir şey ortaya çıkacak diye düşünüyorum. O yüzden basitleştiremiyorum” (K, 18).

“Söylediğim gibi yazmaya çalışıyorum” (E, 19).

“Türkçe düşündüğüm gibi yazmaya çalışıyorum” (K, 18).

“İngilizce’de de Türkçe gibi yapmaya çalışıyorum. Kurabildiğim kadar uzun cümle kuruyorum. Bu da hataya yol açıyor” (E, 19).

“(...)cümlelerin Türkçesini düşünüp kelimeleri tek tek çevirip yazıyorum” (E, 20).

“Kelime aramam gerekiyor. Kendime sürekli şu soruları soruyorum: Buraya hangi kelimeyi koyabilirim? Bu cümle yapısına uygun düşer mi?” (E, 19).

DOKÜMAN ANALİZİ İÇİN BULGULAR

Aşağıda öncelikli olarak kız erkek dağılımını veren tablo bulunmaktadır. Her bir alıştırma 4 yetenek ve birleştirilmiş yetenekler olarak kategoriye ayrılıp aşağıda yüzdelik oranlarda sunulmuştur. Buna göre ilk 14 üniteye göre bu yeteneklere ait alışırmaların sayısı ve yüzdelik oranları aşağıdaki iki tabloda verilmiştir. Aşağıdaki yüzdelik oranlarda, yüzdelik kısımlarda ilk iki hane sunulmaktadır.

4.5. Tablolar ve Grafikler:

Tablo 4.5.1 *Çalışma Grubunda Mevcudunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı:*

Cinsiyet	<i>n</i>
Kadın	18
Erkek	19
Toplam	37

Tablo 4.5.1’de Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf mevcudunun cinsiyetlere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.5.2 *Ders Kitabındaki Alıştırma Sayılarının Becerilere Göre Sayısal Dağılımı*

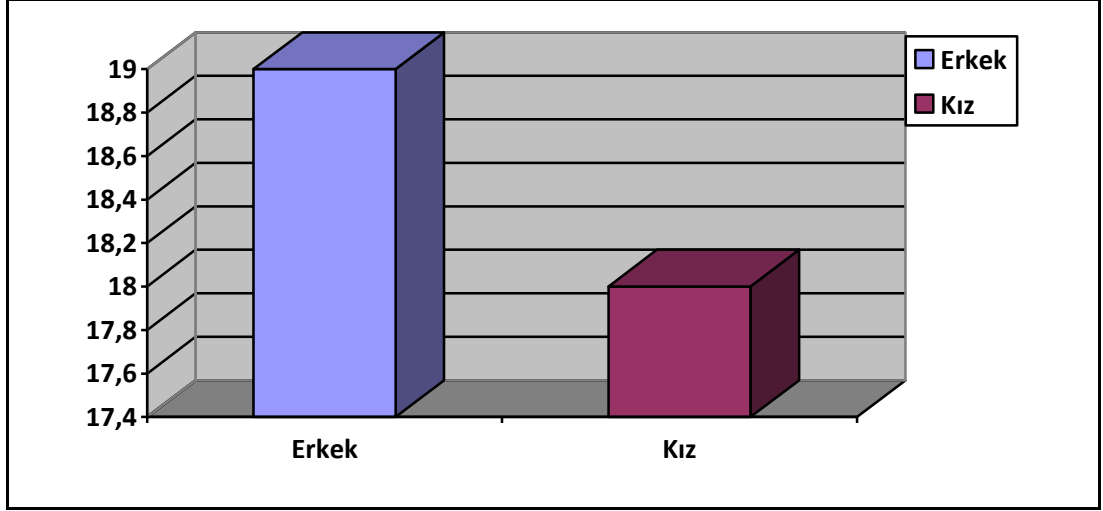
Beceriler	<i>n</i>
Okuma	4
Dinleme	4
Konuşma	16
Yazma	3
Okuma ve Dinleme	9
Dinleme ve Konuşma	28
Dinleme ve Yazma	8
Dilbilgisi	12
Toplam	84

Tablo 4.5.2’de doküman analizi için dil beceri yönüyle sınıflandırılıp verilen alıştırmaların sayıları odak grup görüşmesinde alınan bilgiler ile örtüşmektedir.

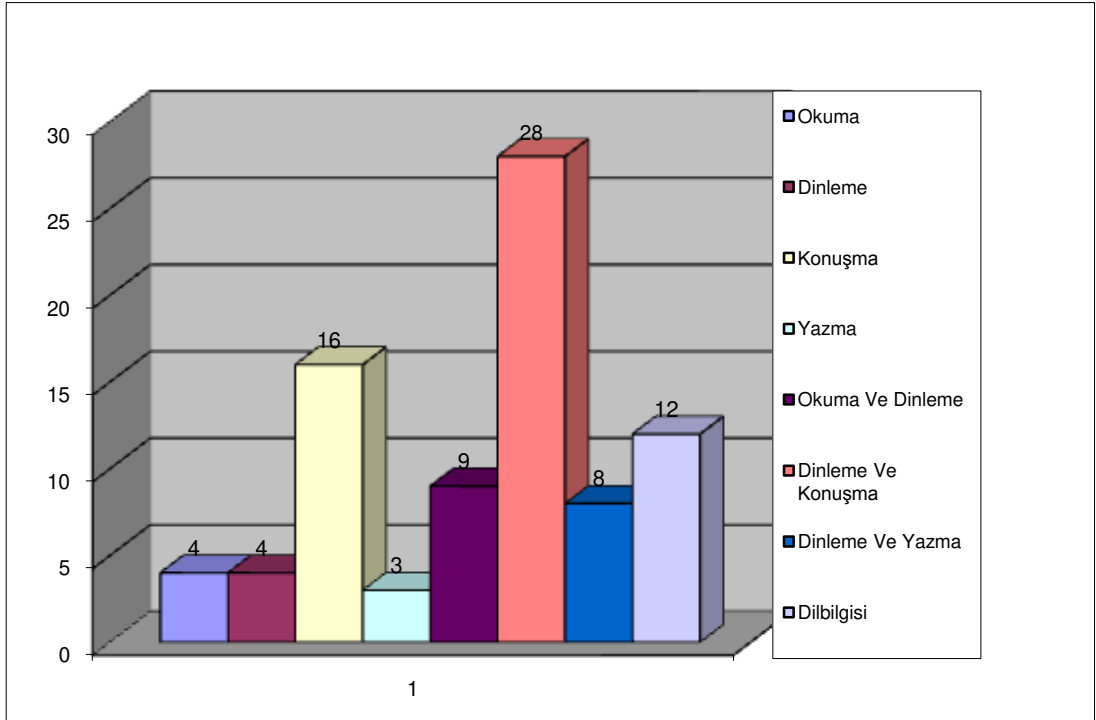
Tablo 4.5.3 *Becerilere Göre Alıştırma Yüzdeleri Tablosu*

Beceriler	%
Okuma	5,26
Dinleme	5,26
Konuşma	25
Yazma	3,89
Okuma ve Dinleme	12,67
Dinleme ve Konuşma	53,8
Dinleme ve Yazma	11,11
Dilbilgisi	17,64
Toplam	100

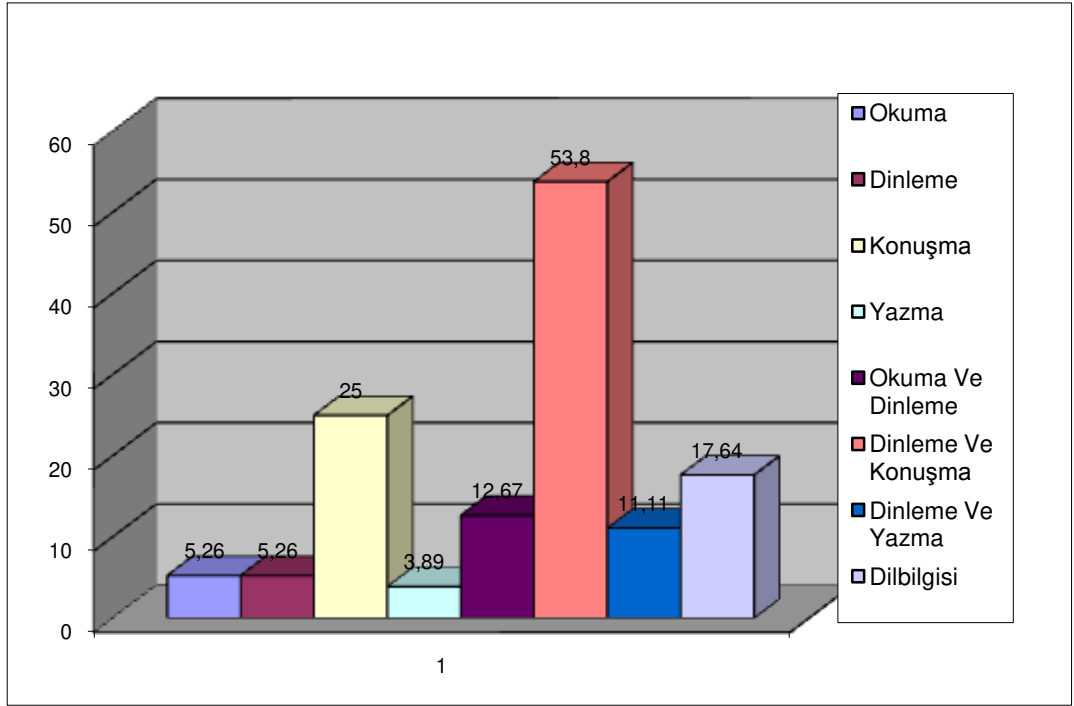
Tablo 4.5.3’de öğrencilerin zorluk çektikleri beceriler olan konuşma ve dinleme ile ilgili alıştırma sayısının az olması odak grup görüşmesinden elde edilen verilerle kıyaslandığında anlamlıdır.



Grafik 4.5.1 Çalışma Grubunda Mevcudunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı



Grafik 4.5.2 Becerilere Göre Alıştırma Sayıları



Grafik 4.5.3 Becerilere Göre Alıştırma Yüzdeleri

BÖLÜM V

SONUÇ-TARTIŞMA-ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Sonuç ve öneriler kısmı alanyazın ve araştırma soruları kısmında verilen problem sıralamasıyla verilmiştir.

Bu çalışmada odak grup görüşmesinde en sık ele alınan sorunun, gramere gereğinden fazla ağırlık verildiği, ama bu yüzden turizm sektöründe asıl önemli olan dinleme ve konuşma becerilerinin geri kaldığı konusudur. Bu tezin amacı İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin ne olduğunu saptamak değil, deneklerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutlarında yaşadıkları sorunları saptamaktır. Elbette, deneklerin yanıtları yöntemlerle ilgili sorunlara da işaret etmektedir. Ancak, bu konuda yorum yapabilmek ve en uygun yöntemi ortaya çıkarabilmek için, turizm sektörünün ihtiyaçları ile yöntemler arasındaki ilişkilere odaklanan yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın kapsamında önerilebilecek en uygun durum, öğrencilerinin ihtiyaçlarını en iyi bilen kişi olan öğretmenin, bu ihtiyaçlara göre her derste alan ihtiyacına en uygun gördüğü yöntem ya da yöntemler üzerinde durması olabilir. Bu araştırmanın bulguları, Gökdemir'in (2005) modern öğretim teknikleri ve yöntemlerinin sürekli izlenerek öğrenci beklenti, ilgi ve yeteneklerine en uygun olanlarının kullanılması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir.

Okuma becerisi ile ilgili olarak denekler görüşmeler sırasında kelime ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Denekler, kelimelerin büyük kısmını bilmekte zorlandıklarını, ya da tüm okuma parçasının düğümlendiği anahtar kelimeyi bilmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu da okuma parçasının anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu noktada, kitap özellikle önem kazanmaktadır

Çünkü doküman inceleme kısmında kitapta kritik kelimelere yönelik yeterince alıştırma bulunmadığı görölmektedir. Oysa ders kitabında çoğu ünitenin ilk etkinliğini oluşturan okuma parçalarından önce, minimum oranda olsa bile anahtar sözcüklere yönelik olan, anlam eşleştirme gibi bir alıştırma verilmesi ve sonrasında bu kelimelerin okunuşlarının CD’den dinlenmesi gibi bir etkinlik çok işlevsel olabilir. Bu veya benzeri bir alıştırmanın “skimming” ve “scanning” (tarama) adı verilen tekniğe uygun olarak parçayı okuduktan sonra yapılması daha da faydalı olabilir. Bu önerinin yanı sıra, kelime etkinliğine dokümanda yer verilmesi, benzer seslerden farklı oluşan kelimelerin anlaşılmasında karşılaşılan sorunun çözölmesinde kritik bir öneme sahip olacaktır.

Deneklerin odak gruplardaki yorumlarına dayanarak, okuma becerisi ile ilgili alıştırma sayısının az olması ilk bakışta bir sorunmuş gibi görünse de, aslında bu becerinin çoğunlukla dinleme alıştırmalarıyla birlikte verilerek geliştirilmiş olması, deneklerin bu konuda yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur. Bununla beraber, deneklerin önceki yaşantılarında almış oldukları okuma beceri ile ilgili eğitimlerinin yeterli olmasının da memnuniyet verici olduğu söylenebilir.

Dinleme becerisi ile ilgili olarak karşılaşılan en büyük sorun, dilin kendine özgü yapısında geçen diyalogların öğrenciler tarafından fazla hızlı olarak algılanmasıdır. Bu sorunla ilgili olarak yeteri kadar alıştırma verilse de, alıştırma sayısı sorunun çözümünde tek başına yeterli olmamaktadır. Ders kitaplarında ana dili İngilizce olan kişilerin diyalogları dinletildikten sonra aynı diyalogların yavaşlatılmış bir versiyonunun CD’den tekrar dinletilmesi bir çözüm olabilir. Dinleme parçası ile ilgili sorunlara yönelik olarak, parçadan çıkarılan cümlelerin sorular yanıtlandıktan sonra öğrenciye yeniden dinletilmesi gibi bir geri bildirim etkinliği de bir başka çözüm

olabilir. Her ne kadar dinleme etkinlikleri birleştirilmiş beceri olarak verilse de, sadece dinlemeye yönelik etkinliklerinin sayısı da artırılmalıdır.

Odak gruplarda, konuşma becerisi deneklerin en çok zorluk çektiklerini belirttikleri bölüm olarak göze çarpmaktadır. Diğer becerilere göre daha uzun bir süreçte gelişen bu beceri ile ilgili olarak, denekler çoğunlukla önceki eğitim yaşantılarındaki yetersizliklerini sebep göstermişlerdir. Türkiye'nin çeşitli illerinden gelen deneklerin birçoğu dinleme ve konuşmaya yönelik alıştırma ve ilk kez üniversitede ön lisans eğitiminde aldıkları İngilizce derslerinde karşılaşmışlardır. Denekler, İngilizce derslerinde yoğun olarak dilbilgisi kurallarına ve ezberci bir kelime öğretimine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple denekler kelime ve dil bilgisi sorunu yaşamasalar bile, bir cümle kurmak istediklerinde kelimelerin okunuşlarını bilmedikleri için konuşmakta zorlanmaktadır. Ayrıca İngilizcedeki özgün seslerin telaffuzu, dinleme bölümünde olduğu kadar konuşma bölümünde de bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Dinleme yeteneği, birleştirilmiş yetenek olarak gösterilse de, ders kitabında özellikle konuşma becerisini geliştirmeye ve öğrencileri konuşturmaya yönlendiren daha fazla etkinliğin bulunması gerekir. Gökdemir (2005) çalışmasında öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerine uygun, onların sürekli kural öğrenmekten uzak, dili ustalıkla kullanabilecekleri ve kendilerinden de bir şeyler katabilecekleri ortamlarda İngilizce öğrenmeleri sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca aynı çalışmada araştırmacı öğrenciye ders içerisinde verilecek olan görev ve sorumluluklar vasıtasıyla da öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir konuda kendini ifade edebilme becerisini kazandırılabilceğini belirtmiştir. Bu görüşler, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yazma da, konuşma becerisi gibi denekler tarafından önceki eğitim yaşantıları boyunca eksik bırakılmış olarak nitelendirilmiştir. Bu sorunların başında daha önce de belirtildiği gibi İngilizce'nin yazılış ve okunuşunun farklı olması, kelime bilgisinin yetersizliği ve kelime dizilişinin farklı olması başı çekmektedir. Bunlara ek olarak, turizm bölümü öğrencilerinin konuşma becerisi üzerine ağırlık vermesi ve kullanılan ders kitabında da bu yönde yetersiz miktarda alıştırma olması, bu becerinin eksik kalmasına neden olmuş gibi görülmektedir. Bu sorunda, sınıfların aşırı kalabalık olmasının da etkisi vardır. Bu durum, öğretmenin öğrencilere belirli aralıklarla öğrencilere kitap dışı ek yazma ödevleri vermesiyle giderilebilir.

Bu çalışmanın bulguları Çakır'ın (2010) yabancı dil dersleri kapsamındaki yazma derslerinde bu becerinin geliştirilmesini amaçlayan daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiği konusundaki görüşlerini destekler niteliktedir. Çalışmada yazma becerisinin diğer becerilerle birleştirilerek kullanılmasının başarıyı arttıracığı da belirtilmiştir. Bu durum, araştırmada incelenen dokümanda bulunan yazma alıştırmalarının yapısıyla da örtüşmektedir. Buna ek olarak çeşitli sınıf içi çalışmaları, grup çalışmaları, etkinliklerin belirlenmesi sürecinde öğrenci görüşlerine yer verilmesi, öğrenci-öğretmen görüşmelerinin sıklığı, sürekli yazma tekniklerinin uygulanması, dosyalama (portfolio) tekniği ile sürecin titizlikle takip edilmesi, doğruluğa olduğu kadar akıcılığa da önem verilmesi ve teknoloji kullanımının artırılması gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın başında turizm meslek yüksek okullarının, programları çerçevesinde yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi ve öğrenciyle birlikte alanın ihtiyaçlarına göre uygun dil öğretimi programlarının tasarlanması gerektiğinden bahsedilmişti. Manavgat Meslek Yüksek Okulu Turizm Bölümü öğrencilerinin

İngilizce öğrenmede yaşadıkları sorunlar irdelendiğinde, pek çok boyutta dikkat çekici faktörler olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden birisi ders kitabının amaca ve ihtiyaçlara uygun olarak seçilmesidir. Ders kitabı öğretmenin en temel kaynağı olmasına rağmen, içerik ve amaçlar bakımından her ders kitabı farklılık gösterebilmektedir. Araştırma örnekleminde yer alan deneklerin belirttikleri ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda, özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinin ağırlıkla yer aldığı bir kitap seçimi faydalı olacaktır. Ancak, kitabın içeriği ne kadar zengin olursa olsun, öğretmenin ilave etkinliklerle kitabı desteklemesi de gerekmektedir.

Bu araştırmadaki öğrencilerin çoğu farklı coğrafi bölgelere bağlı olarak, değişik okullardan ve İngilizce eğitim seviyelerinden gelmiştir. Bu araştırmanın konusu öğrencilerin önceki eğitim düzeylerinin İngilizce öğrenmedeki başarılarına olan etkisini incelemek değildir. Araştırmanın örneklemi yüksek öğretimdeki öğrenciler olduğu için öğrencilerin önceki eğitim yaşantılarına yönelik bir yorumda bulunulmayacaktır. Ancak önceki eğitimlerinde yeterli İngilizce öğrenimi görememiş olan öğrencilerin, eksikliklerini sadece yüksek öğretimdeki nitelikli öğretim elemanları ve/veya yeterli fiziki alt yapıya sahip üniversitelerde giderebileceklerini düşünüp, yüksek beklenti içine girdiklerini de belirtmek gerekir.

Ülkemiz 24 Ocak 2000 tarihiyle Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına dâhil olmuştur. Bu program kapsamında ve ayrıca, iş ortamında rekabet edebilecek düzeyde dil bilen ön lisans mezunu bir öğrenci yetiştirebilmek için; Meslek Yüksekokullarındaki İngilizce ders saatinin arttırılması gerekmektedir. Bunun Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılacak olan bir ihtiyaç analizi kapsamında yapılması daha da sağlıklı olacaktır. Arttırılan ders saatlerinin sonucunda öğrencilerin, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında, en

temel dil becerilerini ifade eden A1 seviyesine getirilmesi amaç edinilmelidir. Bu derslerde kullanılacak olan ders materyallerinin hazırlanmasında, dilbilimciler ile program geliştirmeciler beraber çalışmalı, ortaya çıkacak olan kaynaklar, yapılacak pilot çalışmalarla desteklenmelidir.

Alanyazın çalışmasında, lkemizde İngilizce ders kitaplarının vurguladığı yöntemler üzerine yeterli yayına rastlanmamıştır. Bununla beraber, bu çalışmada ele alınan ders kitabının zaten kendi kazanımlarının ve uygun içerik ve etkinliklerinin varlığı söz konusudur. Bu araştırmada yapılan odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin belirttikleri sorunlar ve bu konudaki yorumlarında, asıl sorunun ders kitabının yöntem ve kazanımlarıyla ilgili olmadığı; okullarında bu yöntemleri etkin ve verimli bir şekilde kullanan öğretmenlerin yeterli sayıda olmaması dikkati çekmektedir. Alanyazında da değinildiği gibi, İngilizce dersindeki kazanımlar, sadece kitaba değil, öğretmenin uyguladığı yöntemlerin seçiminde göstereceği inisiyatif ve sezgilere de dayalıdır. Araştırmadaki deneklerin görüşleri de bu tezi doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin turizm alanındaki yenilikleri ve gereksinimleri yakından takip edebilmeleri, gerekirse bu alanda hizmet içi eğitim alabilmeleri; turizm sektöründeki öğrencilerin ihtiyaçlarını en verimli biçimde kapatacak programları gerçekleştirmelerine faydalı olacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil becerileriyle ilgili olarak öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Çalışmanın elde ettiği sonuçların gelecekte meslek yüksekokullarının İngilizce ders programlarının hazırlanmasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Fakat çalışmada öğrencilerin önceki eğitim yaşantılarından sıkça bahsetmesi nedeniyle, bu çalışmanın bir benzerinin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yapılması öğrencilerin daha erken yaşlardaki dil öğrenimi sırasında yaşadıkları sorunlar daha derinlemesine irdelenebilir ve bu sayede Türkiye’de yabancı dil

öğretimi alanına daha fazla ışık tutabilir. Bu şekilde, ülkemizde İngilizce öğretimi konusunda yaşanan sıkıntıların ne olduğunun doğru saptanması, bu konuda çalışan öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliliklerinin sağlanması ve değerlendirilmesi gibi önemli gelişmeler mümkün olacaktır.

Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde, öğrenci merkezli yöntemlere ağırlık vermeleri, uygun materyalleri kullanmaları ve sektör ihtiyaçlara uygun program tasarımını başarıyla yürütmeleri gerekli görülmektedir. Bu konularda daha ayrıntılı çalışmalar ve yenilikler yapabilmek için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bununla beraber, daha nitelikli hizmet içi (teorinin yanı sıra workshoplar, konuşma, yazma ağırlıklı etkinlikler gibi.) eğitimler ve performans değerlendirmelerine ağırlık verilmesi de öğretmenlerin mesleki verimliliklerini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Aküzal, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi(Adana Örneği), Yüksek Lisans Tezi.* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyurt, N. (2009). Meslek yüksekokulları ve Marmara Üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin genel profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (11), 177. ss.
- Alderson J.C. (1990c). *Testing reading comprehension skills (Part Two)*. Reading in a Foreign Language 7 (1).
- Alderson J.C. (2000). *Assessing Reading*. U.K. Cambridge University Press.
- Aydın, S. İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2006; 8(2):273-285
- Barutçugil, İ. S. (1989). *Turizmi işletmeciliği*. 3. bs., İstanbul: Beta
- Boz, İ. (2002). Türkiye’de turizm eğitim maliyetleri ile reel ücret seviyesinin karşılaştırması. *Turizm Eğitimi Konferansı Workshop*, 145. ss.
- Brundage, D.H., and D. MacKeracher, (1980), *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Byram M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.

- Coştu, Y. (2011). OMÜ İlahiyat Fakültesinde Uygulanan Zorunlu İngilizce Hazırlık Programı Üzerine Boylamsal Bir Araştırma, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2011/2, c. 10, sayı: 20, (61-80. s.)
- Çakır, İ. (2010) Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28 Yıl: 2010/1 (165-176 s.)*
- Davis, F.B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly* 3.
- Davras, G. M., Bulgan G. (2012). Meslek Yüksekokulu (MYO) Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Eğitimine Yönelik Tutumları; Isparta MYO Turizm Ve Otel İşletmeciliği Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2):227-238
- Demirel, Özcan, Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları-6, Ankara, 1993.
- Ellis, R. (2001). Second Language Acquisition, Oxford University Press, Sixth Impression, Oxford, England.
- Engin, A.O. (2006). Yabancı Dil(İngilizce)Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 8, Sayı 2 (287-310 s.)*
- Gower, R. Vd. (2004). *Teaching Practice Handbook*. China: Macmillan Heinemann.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 6, Sayı 2 (251-264 s.)*
- Grabe, W. (1991). Current developments in second-language reading research. *TESOL Quarterly* 25 (3).

- Harmer, J. (1991). *Teaching and Learning Grammar*. Hong Kong: Longman
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Malaysia: Longman
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. U.K.:Pearson Education Limited.
- İçöz, O., Günlü E., Yılmaz B. S. (2007). *Genel turizm bilgisi turizmde temel kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Ladkin, A. (2011). Exploring tourism labor. *Annals of Tourism Research*, 38(3), 1135–1155.
- Lindsay, C. & Knight, P. (2010). *Learning and Teaching English*. China: Oxford University Press.
- Nunan David, (1993), *The Learner-Centered Curriculum, a Study in Second Language Teaching*, Bell & Bain Ltd, Glasgow, Cambridge University Press
- Özen, Ahmet, (1975), *A Guide for Methodology and Practice Teaching*, Ankara: 1975
- Öztaş, K. (1995). Turizm eğitimi araştırması, turizm’de kalifiye eleman açığı ve meslek yüksekokullarının etkinliğinin artırılması. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, Eyl-Ara, 92-100.ss.
- Rowntree, D., (1981), *Developing Courses For Students*, London: McGraw Hill (UK).
- Seven, M.A. ve Sönmez, S. (2005). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 6, Sayı 2* (227-250 s.)

Songün, Recep, (1984), Doğu Anadolu’da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri, Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Erzurum.

Şimşek, N. D. (2011), *Türkiye ve A.B.D.’de Anadili Öğretimi*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Titiz, M. Tınaz. Ezbersiz Eğitim Yol Haritası, Beyaz Yay. Ankara: 1999.

Thornbury, S. (2008). *How to Teach Vocabulary*. Malaysia: Longman

Thornbury, S. (2007). *How to Teach Speaking*. Malaysia: Longman

Yavuz, S.E. (2007). *Meslek Liseleri 9. Sınıflarda Yabancı Dil Dersinde Sorun Çözme Yönteminin Öğrenci Memnuniyeti ve Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

White, G. (2010). *Listening*. China: Oxford University Press.

İnternet Kaynakları:

Devlet Planlama Teşkilatının Yıllık Planları,

<http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC7D333B89A57C1CCE4268AB1687B22FA5FC02C11D85C07A12> [Erişim tarihi: 25 Aralık 2011].

İşeri, K. *Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi*.

<http://host.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf>. adresinden 20/09/2011 tarihinde alınmıştır.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. <http://www.kultur.gov.tr/TR/belge/1-13/turizm.html> (erişim tarihi: 3. Ekim. 2011).

UNWTO, Tourism Highlights 2010.

http://mkt.unwto.org/sites/all/files/docpdf/unwtohighlights11enlr_1.pdf (erişim tarihi: 17 Ocak. 2014)

TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ

Ek-1 Odak Grup Çalışma Görüşme Formu-Öğrenciler

Tablo 3.1: Odak Grup Çalışma Görüşme Formu-Öğrenciler

Giriş: Merhaba. Okulumuzda siz Turizm ve Seyahat İşletmeciliği 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda sizlere bazı sorular yöneltilip bunları izninizle kayıt altına alacağım. Ancak kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Tartışma sürecinde ilişkin bazı temel ve uyulması gereken teker teker konuşulması, kaydın temiz olması için eşyaların yavaş hareket ettirilmesi gibi kurallara lütfen dikkat ediniz. Görüşmenin 1-2 saat sürebileceğini unutmayınız. Sizlere teşekkür ederim.

- Lütfen kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1a. Kitaptaki okuma parçalarını okurken bilmediğiniz kelimelere sıkça karşlaşıyor musunuz?

1b. Okuma parçalarına ait yönergeleri okurken ne gibi güçlüklerle karşlaşıyorsunuz?

2a. Dinleme yaparken özellikle de en küçük çiftlere ait(sheep ve ship gibi) telaffuza bağlı kelimeleri ayırt etmede ne gibi sorunlarla karşlaşıyorsunuz?

2b. CD'den size dinletilen yönergeleri hızlı buluyor musunuz?

2c. Bilinmeyen sözcüklerle ne sıklıkla karşlaşıyorsunuz?

3a. Ders kitabında bu beceri ile ilgili bulunan olumlu cümleyi olumsuz ya da olumsuz cümleyi soruya biçimine çevirip söylemenizi isteyen alıştırmalarda bu değişikliklere ayak uydurabiliyor musunuz?

3b. Dinleme parçalarındaki hızlı ve akıcı konuşmalar ne gibi sıkıntılara yol açmaktadır?

3c. Dilbilgisi kurallarını uygulamada ne gibi sıkıntılarla karşlaşıyorsunuz?

3ç. Ders esnasında utanma ya da dile karşı olumsuz önyargı gibi diğer psikolojik etmenler konuşmanızı olumsuz yönde etkiliyor mu?

3d. Kelime eksikliği ne gibi sorunlara yol açmaktadır?

3e. Telaffuza yönelik hatalarla çok sık karşlaşıyor musunuz?

4a. Hali hazırdaki bilgiyi(sözcük, kavram, dilbilgisi kuralları vs.)yazarken zorluk çekiyor musunuz?

4b. Yazarken düşüncüyü basite indirgemedi sorunlarla karşlaşıyor musunuz?

5. Turizm ve Seyahat Hizmetleri 1. sınıf(örgün öğretim) öğrencilerinin İngilizce derslerinde birleştirilmiş beceriler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Ek-2 Çalışma Grubunda Mevcudun Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>n</i>
Kadın	18
Erkek	19
Toplam	37

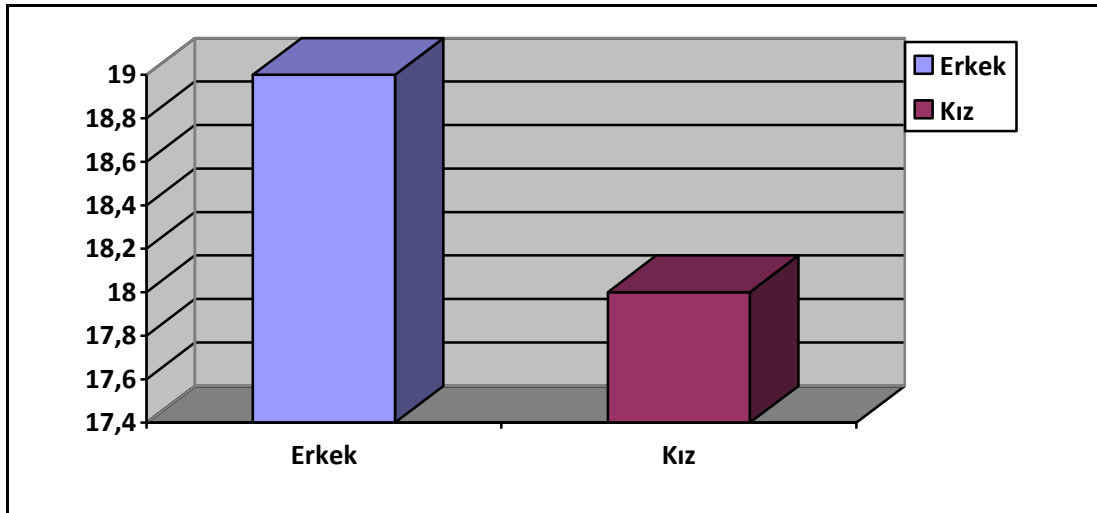
Ek-3 Ders Kitabındaki Alıştırma Sayılarının Becerilere Göre Sayısal Dağılımı

Beceriler	<i>n</i>
Okuma	4
Dinleme	4
Konuşma	16
Yazma	3
Okuma ve Dinleme	9
Dinleme ve Konuşma	28
Dinleme ve Yazma	8
Dilbilgisi	12
Toplam	84

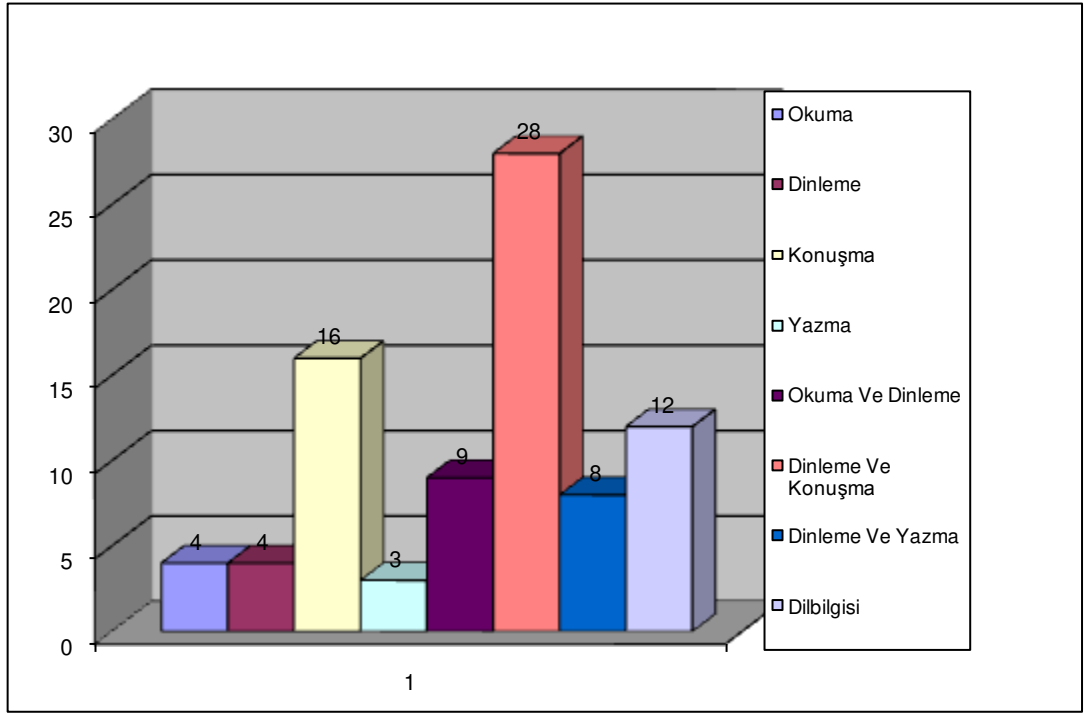
Ek-4 Becerilere Göre Alıştırma Yüzdeleri

Beceriler	%
Okuma	5,26
Dinleme	5,26
Konuşma	25
Yazma	3,89
Okuma ve Dinleme	12,67
Dinleme ve Konuşma	53,8
Dinleme ve Yazma	11,11
Dilbilgisi	17,64
Toplam	100

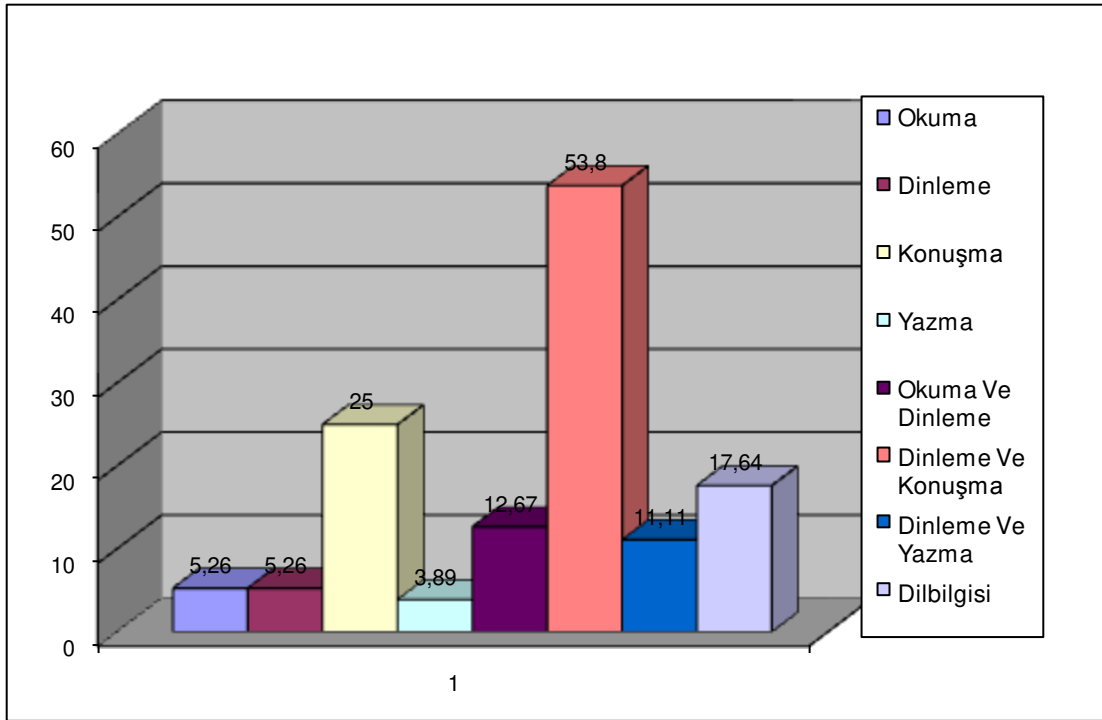
Ek-5 Çalışma Grubunda Mevcudunun Cinsiyetlere Göre Dağılımı Grafiği



Ek-6 Yeteneklere Göre Alıştırma Sayıları Grafiği



Ek-7 Yeteneklere Göre Alıştırma Yüzdeleri Grafiği



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Erkan Kadir ŞİMŞEK

Doğum Yeri ve Tarihi : Ceyhan, 03/05/1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği (2005)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (ÜDS 2011 Ekim 91,25), Almanca

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Staj : Ankara Atatürk Anadolu Lisesi (2005)

Çalıştığı Kurumlar : Ürgüp Ortahisar Fatih İ.Ö.O. Kadrolu İngilizce Öğretmeni (2005)

Akdeniz Üniversitesi, Manavgat Meslek Yüksekokulu, Okutman (2006-.....)

Projeler : Oxford University Press-Trio Writing Book Review (2013)

Meslek

İngilizce Okutmanı

İletişim

E-Posta adresi : erkankadir@akdeniz.edu.tr

İş Telefonu : 0 242 743 35 00-18

Tarih : 07/03/2014



Search

Search

Trash

My Folders

My Folders

My Documents

Trash

My Documents

Title

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ MANAVGAT MESLEK
YÜKSEKOKULUNDA NİTEL BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ

1 part - 16,722 words

page 1 of 1

Documents

Sharing

Settings

Report Author Processed Actions

6%

ERKAN
KADİR
ŞİMŞEK

Fri Mar 07,
2014
03:28pm EET

page 1 of 1

Submit a document

60,129 Pages remaining

Upload a File

Zip File Upload

Multiple File Upload

Cut & Paste

View: [Recent Uploads](#)

New folder

New Folder