

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SURİYELİ VE TÜRK ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEYDA EROL

GAZİANTEP
ARALIK 2018

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SURİYELİ VE TÜRK ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEYDA EROL

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

GAZIANTEP
ARALIK 2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Ceyda EROL
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Başlığı : Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Yaklaşımları

Tezin Savunma Tarihi :/...../.....

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

(Unvanı Adı ve SOYADI)
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı Adı ve SOYADI)

.....
.....
.....
.....
.....

İmzası

.....
.....
.....
.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğretim Üyesi Erhan Tunç
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Ceyda EROL

Öğrenci Numarası: 201445538

Tezin Savunma Tarihi: 26.12.2018

ÖZET

SURİYELİ VE TÜRK ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

EROL, Ceyda
Yüksek Lisans
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Aralık- 2018, 126 sayfa

Bu araştırmanın amacı 9. sınıfa devam eden Türk ve Türkiye’de yaşamakta olan Suriyeli öğrencilerin İngilizceye olan tutumlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Çalışmada karma desen modeli kullanılmıştır, nicel boyutunda ölçme aracı olarak “İngilizce Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği”, nitel boyutunda ise katılımcı görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Gaziantep Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde öğrenim görmekte olan 9. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Tutum ölçeğinin analizinde t-test, ANOVA uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilerde cinsiyete, aile ortalama gelirlerine, İngilizce öğrenme yılı, başarı algıları, babanın eğitim durumuna ve annenin eğitim durumuna göre farklılaşma olmuştur. Suriyeli öğrencilerde kız öğrenciler, 6 yıl İngilizce öğrenenler, kendilerini çok başarılı olarak algılayanlar, babaları ilkokul mezunu olanların, anneleri ilkokul ve üniversite mezunu olanların tutumları daha olumlu iken, ailelerinin aylık geliri 801-1000TL olan öğrencilerin tutumları daha düşüktür. Türk öğrencilerin de ise cinsiyete, aile ortalama gelirlerine, başarı algıları ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşma olmuştur. Kız öğrencilerin, ailelerinin aylık geliri 801-1000 TL olanların, babaları üniversite mezunu olanların tutumları daha olumlu iken kendilerini başarısız olarak algılayanlar daha olumsuz tutuma sahiplerdir. Nitel analiz sonuçlarına göre de sorun olarak öğretmen yetersizliği, konuşma eksikliği, ders saati yetersizliği ve önemsememe ön plana çıkmıştır. Öğrenme nedeninde sevmeye, dil öğrenme ve iletişim, gelecekte kullanım görüşünde ise sosyalleşme, mesleki gereklilik, seyahat ifade edilmiştir. Çözüm önerileri bağlamında öğretmen niteliği, görsel malzeme kullanımı ve ilgilenilme, iletişimsel yenilik temasında ise teknolojik araç kullanımı, görsellik ve kaynak temini önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğrenimi, Tutum, Türk öğrenciler, Suriyeli Öğrenciler, Lise

ABSTRACT**APPROACHES OF SYRIAN AND TURKISH STUDENTS ON ENGLISH
LANGUAGE TEACHING**

EROL, Ceyda
Master Thesis,
Educational Sciences Department
Education Programs and Teaching Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ
December-2018, 126 pages

The aim of this study is to investigate and compare the attitudes of 9th grade Turkish and Syrian students, who are living in Turkey, towards English. In this study, a mixed research method was used, and in the qualitative research "Attitude Scale towards English" was used as the data collecting tool and participatory form was used for quantitative research. The study was conducted in the schools at Sehitkamil and Sahinbey district in Gaziantep for 9th grade students. In this study, data were obtained from 587 students. In the analysis of attitude scale, t-test and ANOVA was used. At the end of the study, for Syrian students case, there was a significant difference was found at the level of gender, family average income, English learning year, perceptions of achievement, education level of father and education level of mother. At the same time, for Turkish students there was a significant difference was found at the level of gender, family average incomes, perceptions of achievement and education of father. According to the quantitative results of analysis, the problem was lack of teachers, lack of speech, lack of lecture hours, and neglect. The reason for learning was in terms of language learning, liking and communication, also for future use socialization, professional requirement and travel. According to the research results it was suggested that teacher qualification, use of visual materials and interest, and technological communication, visualization and resource provision in the communication theme are necessary.

Keywords: Learning English, Attitude, Turkish Students, Syrian Students, High School

ÖNSÖZ

Çalışmanın gerçekleşmesinde değerli katkılarıyla beni yönlendiren ve yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli hocam, kendime insani ve akademik yönden ders aldığım tez danışmanım Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ'ye ve tez savunmamda bulunmalarından dolayı kendimi şanslı hissettiğim Doç. Dr. Erdal BAY ve Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN'a desteklerinden ve yardımlarından ötürü çok müteşekkirim.

Araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan tüm öğretmen, idareci ve öğrencilere katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olan tüm aileme; annem Şenel ASLANSOY'a, babam Ahmet ASLANSOY'a, ablalarım Derya BAKBAK'a ve Esra ERCAN'a, abim İbrahim ASLANSOY'a ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Mustafa EROL'a bu süreçte göstermiş oldukları destek ve sevgi için en kalbi teşekkürlerimle...

Bu tezi çok kıymetli Annem ve Babama ithaf ediyorum.

Aralık, 2018
Ceyda EROL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAY SAYFASI	İ
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	İİ
ÖZET	İİİ
ABSTRACT	İV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIII
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırma Problemi	3
1.3.1. Alt problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sayıtlılar	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanım	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Giriş.....	7
2.2. İngilizce Özelinde Yabancı Dil Öğretimi	7
2.2.1. Dil öğrenimini etkileyen faktörler	9
2.3. Tutum.....	10
2.3.1. Tutum bileşenleri	11
2.3.1.1. Bilişsel bileşen	11

2.3.1.2. Duyuşsal bileşen	12
2.3.1.3. Davranışsal bileşen	12
2.3.2. Tutum yaklaşımları	14
2.3.2.1. Yapısal yaklaşım	15
2.3.2.2. İşlevsel yaklaşım	15
2.3.3. Tutumun ölçülmesi	16
2.4. İngilizce Özelinde Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Tutum.....	16
2.5. İngilizcenin Toplumdaki Yeri ve Önemi	20
2.5.1. Bilim ve teknoloji dili olarak ingilizce	20
2.5.2. Velilerin ve öğrencilerin ingilizceye ilgilerinin artması	22
2.5.3. İngilizce öğretimine duyulan ihtiyaç	22
2.5.4. Uluslararası kültürel, ekonomik ve diplomatik ilişkilerde ingilizce	24
2.5.5. Toplumda İngilizce öğretimine ilişkin tutum değişimleri.....	25
2.6. İlgili Araştırmalar.....	28
2.6.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	28
2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar	36
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Ölçme Aracı	42
3.3.1. Yapı geçerliliği ve güvenirlik analizi.....	42
3.3.2. Açıklayıcı faktör analizi	42
3.4. Analiz Yöntemleri.....	46
3.4.1. Tutum ölçeğinin analizi	46
3.4.2. Anket maddelerinin analizi	47
BÖLÜM IV	49
BULGULAR.....	49
4.1. Demografik Dağılıma İlişkin Bulgular	49
4.2. Öğrencilerin Ülkelerine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	53
4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	54

4.4. Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	55
4.5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Yılına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	57
4.6. Öğrencilerin İngilizce Dersi Haftalık Ders Saatine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	59
4.7. Öğrencilerin Başarı Tanımlamalarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	60
4.8. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	62
4.9. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	64
4.10. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	66
4.11. Nitel Soru Formuna İlişkin Bulgular	67
4.11.1. Sorunlar temasına ilişkin bulgular	68
4.11.2. İngilizce öğrenme nedeni temasına ilişkin bulgular	73
4.11.3. Gelecekte Kullanım Amaçları Temasına İlişkin Bulgular.....	76
4.11.4. Çözüm önerileri temasına ilişkin bulgular	79
4.11.5. İletişimsel yenilikler temasına ilişkin bulgular.....	82
BÖLÜM V	85
TARTIŞMA.....	85
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma.....	85
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma	87
BÖLÜM VI.....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
6.1. Sonuçlar	91
6.2. Öneriler	93
6.2.1. Araştırmacılara öneriler	93
6.2.2. Uygulamacılara öneriler	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER	106
ÖZGEÇMİŞ	111

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	43
Tablo 3.2. İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Dağılımı ve Güvenirlik Analizi Sonuçları	44
Tablo 3. 3. Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	46
Tablo 3. 4. Tema ve Kategori Tanımları.....	47
Tablo 4. 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4. 2. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Meslek Durumlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı	51
Tablo 4. 5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenimine İlişkin Değişkenlere Göre Dağılımı. 51	
Tablo 4. 6. Suriyeli Öğrencilerin tutum Ortalamaları ve Genel Tutum Düzeyleri ...	52
Tablo 4. 7. Türk Öğrencilerin Tutum Ortalamaları ve Genel Tutum Düzeyleri.....	52
Tablo 4. 8. İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Suriyeli ile Türk Katılımcılar Açısından İncelenmesi	53
Tablo 4. 9. Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	54
Tablo 4. 10. Türk Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	54
Tablo 4. 11. Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ailenin Ortalama Aylık Geliri Açısından İncelenmesi.....	55
Tablo 4. 12. Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ailenin Ortalama Aylık Geliri Açısından İncelenmesi.....	56
Tablo 4. 13. Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenme Süresi Açısından İncelenmesi	57
Tablo 4. 14. Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenme Süresi Açısından İncelenmesi	58
Tablo 4. 15. Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Haftalık İngilizce Ders Saati Açısından İncelenmesi	59

Tablo 4. 16. Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Haftalık İngilizce Ders Saati Açısından İncelenmesi	59
Tablo 4. 17. Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Dersindeki Başarı Durumu Açısından İncelenmesi	60
Tablo 4. 18. Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Dersindeki Başarı Durumu Açısından İncelenmesi	61
Tablo 4. 19. Suriyeli İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	62
Tablo 4. 20. Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	63
Tablo 4. 21. Suriyeli ve Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Annenin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	64
Tablo 4. 22. Suriyeli ve Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Annenin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi	65
Tablo 4. 23. Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Mesleği Açısından İncelenmesi	66
Tablo 4. 24. Suriyeli ve Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Mesleği Açısından İncelenmesi	67
Tablo 4. 25. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Genel Nitel Analiz Karşılaştırılması	68
Tablo 4. 26. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Öğretmen Kategorisinin Karşılaştırılması	69
Tablo 4. 27. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Öğrenci Kategorisinin Karşılaştırılması	70
Tablo 4. 28. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Öğrenme Süreci Kategorisinin Karşılaştırılması	70
Tablo 4. 29. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Yönetim Kategorisinin Karşılaştırılması	71
Tablo 4. 30. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması	72
Tablo 4. 31. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Nedeni Teması Kişisel Kategorisinin Karşılaştırılması	73
Tablo 4. 32. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Nedeni Teması Gelecek Kategorisinin Karşılaştırılması	74
Tablo 4. 33. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gerekçe İngilizce Öğrenme Nedeni Genel Kategorisinin Karşılaştırılması	75
Tablo 4. 34. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gelecekte Kullanım Amaçları Teması Kişisel Kategorisinin Karşılaştırılması	76
Tablo 4. 35. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gelecekte Kullanım Amaçları Teması Gelecek Kategorisinin Karşılaştırılması	77

Tablo 4. 36. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gelecekte Kullanım Amaçları Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması	78
Tablo 4. 37. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Çözüm Önerileri Teması Yönetim Kategorisinin Karşılaştırılması	79
Tablo 4. 38. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Çözüm Önerileri Öğrenme Süreci Kategorisinin Karşılaştırılması	80
Tablo 4. 39. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Çözüm Önerileri Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması	81
Tablo 4. 40. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İletişimsel Katkı Teması Yönetim Kategorisinin Karşılaştırılması	82
Tablo 4. 41. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İletişimsel Katkı Teması Öğrenme Süreci Kategorisinin Karşılaştırılması	83
Tablo 4. 42. Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İletişimsel Katkı Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Faktör Yüğü Eigenvalu Değeri Grafiği.....	43



EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek-1. Likert Tipi Tutum Ölçeği ve Görüşme Formu.....107



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna ilişkin bilgiler, araştırma problemi, araştırmanın önemi, amacı ve sınırlılıklara değinilecektir. Ayrıca araştırmanın sayıltı, sınırlılıklar ve tanımla ilgi bilgi sunulacaktır.

1.1. Problem Durumu

İletişimin temel unsurlarından birisi de dildir (Brown, 2006). Küreselleşme ile birlikte farklı kültür ve ülkedeki insanlar ile iletişimde olma durumu açık olan toplumlardaki bireylerin çoğunluğu için zorunlu hale gelmiştir. Teknolojik gelişmeler ile birlikte dünyanın giderek düz bir köy olma eğilimindedir. Ülkelerin kendi varlıkları sürdürmeleri güçlü ekonomiye ve yetişmiş insan gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Daha önceleri ülkelerin varlıkları olarak maddi ve yer altı kaynakları söz edilirken artık yetişmiş insan gücü de ülkelerin milli servetleri olarak görülmektedir.

Yetişmiş insan gücünün birçok niteliğe sahip olması beklenmekle birlikte, ana dil ve yabancı dilde rahat iletişim kurması nerede ise olmazsa olmaz nitelikler arasındadır. Bu durum ülkeleri dil öğretimi konusunda daha hassas olmaya zorlamaktadır (Alptekin, 2005; Oral, 2003). Ülkemizde yabancı dil öğretim düzeyinin yetersizliği birçok kültürel ve akademik konuşmaların konusu olmuştur (Can ve Can, 2014; Işık, 2008). Milli eğitim bakanlığının yanında üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları da bu konuda çalışmalar yürütmüştür (Demirel, 1983).

Yabancı dil olarak hangi dil ya da dillerin öğretileceği ülkelerin önceliklerine ve zamana göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Güney Afrika'da İngilizce öğrenimi koloni zamanlarına kadar dayanmaktadır (De Kadt, 1993).

Ülkemizin Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı dil olarak Fransızca ön planda iken tarihi süreçlerin ve günümüzde küreselleşmenin de etkisi İngilizce daha ön plana çıkmıştır (Işık, 2008). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi MEB tarafından önceliklenmiş ve 2. sınıflardan itibaren ders programına eklenmiştir. Ülkemizde yapılan yabancı dil öğretiminde yeterli düzeyde başarı olunmadığına ilişkin birçok eleştirel çalışma bulunmaktadır (Işık, 2008; Oral, 2003).

Genel anlamda bakıldığında, öğrenme sürecinin başarıya ulaşması ders öğretim programı, öğretmen, kaynaklar, ortama bağlı olmak ile birlikte en önemli aktörler öğrenenlerin kendileridir. Bununla birlikte eğitim programların temel amacı etkili bir seri etkinlikler ile belirlenmiş hedeflere ulaşılmasının sağlanmasıdır. Hem ders programlarının hazırlanması hem de hazırlanmış olan ders öğretim programlarının uygulanmasında öğrencilerin özellikleri program başarısını etkilemektedir. Bu süreç yabancı dil öğrenme için de geçerlidir. Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (2000)'e göre öğrencilerin bilişsel (dil zekası, öğrenme stilleri gibi), duyuşsal (kaygı, tutum, öz-yeterlik), demografik (yaş, cinsiyet gibi) özellikleri yabancı dil öğrenme başarısı etkilemektedir.

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan tutumun öğrenci başarısını etkilediğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Abdullah, 1985; Ataman, 2017; Kazazoğlu, 2013; Özçetin, 2010). Uzun yıllar çalışmalar yürütülse de tutum zaman ve toplumsal yapıdan etkilendiği için program geliştirme süreçlerinde tekrar ve tekrar belirlenmesinde fayda bulunmaktadır. Tutum yaşanan ve ait olunan kültürden etkilenmektedir.

2011 tarihinden sonra Suriyeli sığınmacılar ülkemize gelmişlerdir. Sığınmacılar ülkemize geldikleri zaman, bir yandan hayata tutunmaya çalışırken, diğer yandan da kendileri ve aileleri için güvenli bir şekilde kalacak bir yer, iş bulma, kültürel farklılıklarla yüzleşerek Türkçeyi öğrenme ve kendi dillerinde olmayan yetersiz bir eğitimle başa çıkmaya çalıştılar (Bakbak, 2018a). Sığınmacıların Gaziantep'te kalma süreleri uzaması ile birlikte barınma ihtiyaçları yanında konut ihtiyaçları da ortaya çıkmıştır (Bakbak, 2018b). Sığınmacıların eğitim konusu da en az barınmaları kadar önemli konudur. Sığınmacılar kamplarda ve şehirlerde yaşasalar da temel eğitim yaşında olan öğrenciler MEB bakanlığı denetiminde eğitimler almaktadırlar. İsteyen aileler MEB'e bağlı okullara öğrencilerini gönderebilmektedir.

Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunlarına ilişkin çalışmalar genel sorunlar çerçevesinde araştırılmıştır (Yıldız, 2013). Yapılan taramalarda ders başarısı, derslerine ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Sığınmacı olarak Türkiye’de yaşamakta olan Suriyeli öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye ilişkin tutumlarının nasıl olduğu bilinmemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı temel olarak Türkiye’de yaşamakta olan Suriyeli ve Türk öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarını aracılığıyla yabancı dil öğrenmeye ilişkin düşünceleri belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bunun yanında çalışma kültürel anlamda farklılaşmaya nasıl bir etkisi olduğu ve İngilizce öğrenme amaçlarının neler olduğu gibi sorulara da cevap olabilecek veriler sunacaktır.

Alan yazında farklı kültürlerde yaşayan öğrenenlerin aynı eğitim süreci ile birlikte tutumlarının belirlendiği çalışmalara çok sık rastlanılmamaktadır. Çalışmalar daha çok aynı kültürdeki kişilerin tutumlarının belirlenmesine dayanmaktadır. Her ne kadar Suriyeli öğrenciler belirli bir süredir Türkiye’de yaşasalar da kendi kültürlerini sürdürmektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde çalışma verileri İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumun kültürel boyuttan etkilenip etkilenmediğine ilişkin bilgilerde sunacaktır.

Diğer taraftan anne ve babanın eğitim ve meslekleri eğitimin genel parametrelerini etkilediği düşünülen bir olgu olarak görülmektedir (Bağçeci, 2000; Erbaş, 2013). Bu çalışma eş zamanlı olarak ebeveynlerin statülerinin öğrencinin tutumu etkileyip etkilemediğini belirlemesini de amaçlamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin dil öğrenmeye ilişkin tutumu etkileyip etkilemediğine ilişkin verilerin elde edilmesi de amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelenmesi ve Türk ve Suriyeli öğrencilerin tutumları arasında farklılaşma olup olmadıklarının

belirlenmesi temel araştırma sorusudur. Bununla birlikte aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

1.3.1. Alt problemler

1. Öğrencilerin genel olarak tutum düzeyleri nedir?
2. Türk ve Suriyeli öğrencilerin tutumları arasında fark var mıdır?
3. Suriyeli ve Türk öğrencilerin tutumları;
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Aileleri ortalama gelir düzeylerine
 - c) Öğrencilerin İngilizce öğrenme yıllarına
 - d) Öğrencilerin haftalık İngilizce ders saatlerine
 - e) Öğrencilerin İngilizce başarı algılarına
 - f) Babalarının eğitim durumlarına
 - g) Annelerinin eğitim durumlarına
 - h) Babalarının mesleklerine göre değişmekte midir?
4. Suriyeli ve Türk öğrenciler okullarındaki İngilizce öğretimi konusunda en önemli üç sorun olarak neyi görmektedirler?
5. Suriyeli ve Türk öğrenciler İngilizce öğrenme nedenleri olarak neyi ifade etmektedirler?
6. Suriyeli ve Türk öğrenciler İngilizceyi ileri yaşamlarında hangi amaçla kullanmayı düşünmektedirler?
7. Suriyeli ve Türk öğrencilerin okullarındaki İngilizce öğretimine ilişkin sorunlara dair çözüm konusunda önerileri nelerdir?
8. Suriyeli ve Türk öğrenciler İngilizce dersindeki iletişimsel yenilik olarak neleri düşünmektedirler?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ve yurtdışında yabancı dil özellikle İngilizce öğretimine ilişkin politika ve uygulamalar geliştirilmektedir. Bu politika ve öğretim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında paydaşlardan birisi olan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin tutumlarının da bilinmesi etkin bir öğretim programının geliştirilmesinde ve uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm bulmada önemlidir. Bu perspektiften bakıldığında çalışmanın bulguları ve sonuçları bu alandaki çalışmalara veri sunabilecektir.

Öğrencilerin ders başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerinden birisi de onların derse ilişkin tutumlarıdır. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan bir anlamda programların hayata geçmesini sağlayan öğretmenlere hedef kitle olan öğrencilerin tutum ve düşüncelerinin nasıl olduğuna ilişkin bir veri sunacaktır.

Çoğu zaman dil ve kültür birbirlerini dinamik şekilde etkileyen olgulardır. Yabancı dil öğrenme de öğrencinin kendi kültüründen etkilenmediği iddiasını söylemek zordur. Kültürün yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumu nasıl etkilediğinin belirlenmesi de önemlidir. Bu bağlamda düşündüğümüzde bu çalışma bu konudaki alanyazına veri sunacaktır. Türkiye’de yaşayan ve sığınmacı durumunda olan lise öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesi iki açıdan önem arz etmektedir. Birinci olarak Suriyeli ve Türk öğrencilerin tutumlarının karşılaştırılması yabancı dil öğrenmede tutumun kültürel boyutuna ilişkin veri sağlayacaktır. İkincil olarak, yabancı dile özel olsa da Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin tutumlarına ilişkin veriler sunulacaktır.

1.5. Sayıtlar

1- Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları Likert tipi ölçek ile ölçülmeye çalışılmıştır.

2- Öğrenciler tutumları yansıtabilecek şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

3- Araştırma kapsamına giren öğrencilerin oluşturduğu örneklem evreni temsil etme gücüne sahiptir.

4- Araştırmada yer alan öğrencilerin görüşme sorularına samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1-Araştırma 2017-2018 öğretim yılındaki Gaziantep ilinde lise okuyan ve örnekleme katılan öğrenciler ile sınırlıdır.

2- Öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarının ölçülmesi kullanılan ölçek ile sınırlıdır.

3- Öğrencilerin İngilizce ilişkin düşünceleri görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.7. Tanım

Tutum: Bireyin nesnelere ve durumlara karşı tepkileri üzerinde dinamik ve yönlendirici etkisi olan ve yaşanan deneyimlerle organize olmuş duygusal ve zihinsel yatkınlık ya da eğilimdir (Allport, 1935).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde İngilizce özelinde yabancı dil öğretimi, tutum, İngilizce özelinde yabancı öğrenime ilişkin tutum konularına ilişkin kuramsal bilgiler sunulacaktır. Son bölümde ise konuya ilişkin yapılmış olan çalışmaların özetleri sunulacaktır.

2.1. Giriş

Öğrenenlerin belirlenmiş olan hedeflere ulaşması için ihtiyaçları karşılayacak nitelik öğretim programları gerekmektedir. Bir programın başarısı o programın uygulanma sürecinin sağlıklı olarak yürütülmesi ile doğrudan ilintilidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Uygulama sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesi için süreçte etkin olan öğretmen, öğrenen ve çevresel faktörleri iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin nitelikleri, programa bakış açıları ve öğrenmeye dair inançları programın başarısını ve uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir (Sedat Yüksel, 2011). Öğrenenleri niteliklerinin ihtiyaçlarını, öğrenme biçimlerinin bilinmesi ve öğrenme sürecinde bunların dikkate alınması yapılanları başarıya ulaşmasında önemli katkı sağlayacaktır.

2.2. İngilizce Özelinde Yabancı Dil Öğretimi

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, toplumlararası ilişkilerin ve iş birliğinin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da arttırmış, böylelikle iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki

yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Er, 2009). İkinci bir dili öğrenmek ve anlamak, bir kişinin mesleki ihtiyaçlarını konusunda farkındalık sağlamada, yenilikçi fikirleri yaşam anlayışlarına dahil etmede ve fikirlerini geliştirerek daha da hoşgörülü ve tolerans düzeyini genişletmede katkı sağladığı dünya çapında kabul gören bir gerçektir (Munir ve ur Rehman, 2015).

Küreselleşme ile birlikte çok dilli bireyler toplumlarda daha nitelikli bireyler olarak kabul edilmektedir. İngilizcenin dünyada en çok konuşulan uluslararası dillerden birisi olduğu (Alptekin, 2005) gerçeğinden dolayı birçok ülkede ikinci dil olarak İngilizcenin öğretilmesi tercih edilmektedir (Crismore, Ngeow ve Soo, 1996; El-Dash ve Busnardo, 2001). Türkiye’de de okullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretimi tercih edilmektedir. Önceleri yabancı dil öğretimi ortaokullarda iken 1997 yılındaki zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması ile birlikte 4. ve 5. sınıflarda da İngilizce ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Haznedar, 1997). 2012 yılından bu zaman kadar MEB tarafından ilkokul 2. sınıftan itibaren 12. sınıfa kadar İngilizce ders öğretim programı uygulanmaktadır. Diğer taraftan, İngilizce Avrupa Birliği’nin (AB) de en çok konuşulan resmi dillerinden birisi durumundadır. Birbirlerinden farklı dilleri olan halkların kullandığı ortak dil olma statüsünden dolayı İngilizce dünyanın büyük bir kısmında mesleki, akademik ve ticari amaçlara hizmet eden bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu noktada, etkileşime giren pek çok insan İngilizceyi ya ikinci ya da yabancı dil olarak konuşmaktadır (Alptekin, 2002).

İngilizcenin Türkiye’deki geçmişi Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Osmanlı devletinin son dönemlerinde batıyı yakalamak ve yenileşmek amacıyla reformlar uygulamaya başlamıştır. Yabancı dil eğitimi de yenilenmesi istenilen hedeflerden birisiydi. Batıyı yakalamak için en önemli araç batı dillerini öğrenmekti, işte bu yüzden yabancı dil eğitimi batılılaşma hareketinden sonra Osmanlı’da giderek önem kazanmıştır (Işık, 2008).

Cumhuriyet döneminde yabancı okulların kapatılması ile birlikte Türk öğrencilerinin yabancı dil ile eğitim almalarını sağlamak amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951 –1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir (Uygun, 2003).

1975 yılından sonra eğitim dili İngilizce olan okulların sayısı arttırılmış ve İngilizce eğitiminin tabana, topluma yayılması için gerekli çalışmalar başlatılmıştır. Globalleşen dünya koşullarına uyum sağlamak için, 1997 yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkartılmıştır ve İngilizce öğrenme yaşı çok daha erken yaşlara indirilmiştir (Oral, 2003).

Yabancı dil, okul ve kurslarda veya bireysel çabalarla öğrenilmektedir. Ancak, öğrenme koşulları içerisinde yabancı dilin doğal varlığının ve doğal kullanımının yoksunluğu nedeniyle bireylerin dil bilgileri farklılık göstermekte ve hatta bu farklılık belli noktalarda kültürel ve ülke olarak gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Erbaş, 2013).

Gardner (1985) yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların araştırılmasının önemli olduğunu zira yabancı dil dersinin öğretim programlarındaki diğer dersler gibi olmadığını, diğer tüm derslerin en azından kültürel bir öğe barındırdığını ancak yabancı dil dersinde öğrencilerin tamamen farklı bir kültürle karşılaşmış ve onu davranışlarında da yansıtmasını gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların anlaşılması, öğrencilerin her birinin yabancı dil öğrenimi deneyimlerinin doğası konusunda fikir verir ve sürecin daha verimli geçmesi ve öğrenen için öğrenmeyi kolaylaştırmak için yardım sağlar. Her ne kadar öğrenciler aynı yabancı dil sınıfında aynı derslere maruz kalsalar da süreç her birey için farklı işler ve çok farklı dil öğrenme deneyimleriyle sonuçlanır (Ünal, 2016).

Morello'ya (1988) göre dil öğrenmenin gereğine inanan bir öğrencinin dil öğreniminde üstün performans göstermektedir. Ayrıca ikinci dile ilişkin olumlu tutum hedef belirlemeyle ilgilidir ve ulaşmaya çalıştıkları hedefin güçlüğüne farkında olan öğrenciler olumlu tutum sergilemektedirler.

2.2.1. Dil öğrenimini etkileyen faktörler

Yabancı dil öğrenmede başarılı olunması hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem verilen konulardan olmuştur. Öğrenme sürecini etkilediği düşünülen her faktör öğretmen, ders kitaplarından tutun da ülkenin o şeye karşı verdiği önem başarı sürecini etkilemektedir. Bunun yanında öğrenenlere ilişkin özellikler de

öğrenme sürecinde etkin rol oynamaktadır. Örneğin yabancı dil öğretimi araştırmalarında söz edilen bilişsel değişkenlerin, dil yeteneği, dil zekâsı, ders çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, bilişsel yetenek gibi bireysel değişkenler olduğu görülmektedir. Ayrıca duyuşsal faktörler ise kaygı, tutum, duygular, öz-yeterlik gibi özelliklerdir. Bunlar ile birlikte öğrenenlerin demografik özellikler olarak yaşı, cinsiyeti ve daha önce öğrenmiş olduğu yabancı dil sayısı ifade edilmektedir (Ehrman ve Oxford, 1990; Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 2000). Söz konusu her bir özellik yabancı dil öğrenme başarısı etkilemektedir. Bu tez çalışmasında öğrenenlerin İngilizce dersine ilişkin tutum detaylı inceleneceği için tutumu başlığı konusunda bilgi sunulacaktır.

2.3. Tutum

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde tutumu “bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi” olarak tanımlamaktadır. Tutum insan davranışlarını konu alan birçok alan içinde kullanılmış ve bu çerçevede tanımlanmıştır. Allport (1935)’e göre, tutum bireyin nesnelere ve durumlara karşı tepkileri üzerinde dinamik ve yönlendirici etkisi olan ve yaşanılan deneyimlerle organize olmuş duygusal ve zihinsel yatkınlık ya da eğilimdir. Diğer bir tanım ise Smith, Bruner ve White (1956) tarafından yapılan “Tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilim” tanımıdır.

Aiken (1985, s. 303) tutumu “belirli bir nesne, durum, kurum ya da kişiye yönelik öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak tanımlamaktadır. Gardner (1985, s. 9) ise tutumu, bireyin inanç ve düşüncelerine dayalı olarak belirli bir nesne ya da kavrama yönelik bir tepkisi olarak tanımlamış ve tanıma işlevsellik katmıştır. Tutum bireyin belirli bir nesneyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme yönünde davranmaya duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 2000, s. 353). Tolan (1983, s. 383)’e göre tutum, “en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir”. Oruç (1993) da tutumu, kişinin bir eşya, nesne, kişi ve olaylara karşı olumlu ve olumsuz arasında değişen vaziyet ya da tavır alışı olarak nitelendirmektedir.

Bu tanımlara dikkat edildiğinde temel bazı anahtar kavramlar ortaya çıkmaktadır. Bir tutum oluşması için psikolojik bir değer içeren nesne, kurum, kişi ya da olay olması gerekmektedir. Kişinin farkında olmadığı bir olay için bir tutuma sahip olamayacaktır. Bundan hareketle tutum öğrenme ve olay ile karşı karşıya kalma sonucu gelişmektedir. Tutumlar ile duygu, düşünce ve davranışlar arasında karşılıklı etkileşimler vardır. Duygu, düşünce ve davranışlarımız tutumlarımızı etkilerken tutumlarımız da duygu, düşünce ve davranışlarımızı etkileme potansiyeline sahiptir.

Tutum kavramı bir yapı olarak görülmekte ve doğrudan gözlenmese de davranıştan önce gelen ve hareketlerimize yön veren yapı olarak görülmektedir (Arkonaç, 1998, s. 170). Baron ve Byrne'a göre (1977, s. 95), tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri ya da nesnelere konu edindir. Baker (1988), tutumların içselleştirilmiş eğilimler olduğu için mirasa tabi olmadığına inanmıştır. Yani tutumlar öğrenme sonucunda oluşan organize yapılar olarak kabul edilebilir.

2.3.1. Tutum bileşenleri

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögeye sahiptir. Duyuşsal öge, bilişsel ögeyle yakından ilişkilidir (Ellis, 1994; İnceoğlu, 2010, s. 20; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s. 131): Tutumun oluşması için her üç bileşen arasında eşgüdüm olması gerekmektedir (İnceoğlu, 2010, s. 20).

2.3.1.1. Bilişsel bileşen

Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin o tutum nesnesi, kişisi ya da olayı hakkında sahip olduğu bilgi, inanç ve düşüncelerini içermektedir (İnceoğlu, 2010, s. 24). Bir öğrencinin çağa ayak uydurmak için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmesi; bir kimya öğretmenin kimya dersinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin düşünce gücünü geliştirdiğine inanması ve bir kişinin kadınların çalışmasının sakıncaları hakkında belirttiği fikirler bilişsel tutuma verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır. Aslında tutum belirten her cümle bir önerme içermektedir. Örneğin 'İtalyanlar makarnacıdır' ifadesini kullandığımızda doğru ya

da yanlış olsun bir önerme ortaya koymuş oluruz. Tutularımızın düşünce boyutunu oluşturan bu önermeler, duygularımızı ve davranışlarımızı yönlendirme potansiyeline sahiptirler (Dökmen, 1996, s. 111).

Bu tutum, dil öğrenenlerin, aldıkları bilgi ve dil öğrenme sürecinde anladıkları hakkındaki inançlarını içerir. Bilişsel tutum, önceki bilgiyi ve yeniyi birleştirmek, yeni bilgi oluşturmak, yeni bilgiyi kontrol etmek ve birçok durumda yeni bilgiyi uygulamak için dört aşamaya ayrılabilir (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari, 2012).

2.3.1.2. Duyuşsal bileşen

Bir tutumun duyuşsal bileşeni, tutum nesnesine yönelik duygular ile ilişkili gözlenebilen duygusal tepkileri (kalp çarpması, terleme, heyecanlanma, sinirlenme vb.) kapsamaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Triandis, 1971). Başka bir ifadeyle tutumun içerdiği duygu bileşeni, bireyin o, nesneden hoşlanması ya da hoşlanmaması, onu sevip sevmemesi durumudur. Bireyin tutum nesnesi ilgili iyi ya da kötü duyguları, o nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum oluşturmaya ya da geliştirmesine neden olmaktadır (Triandis, 1971). İnceoğlu'na (2010, s. 21) göre bilişsel ve davranışsal öge olmadan duyuşsal öge oluşamaz. Köklü (1985)'e göre ise duyuşsal öge olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örneğin, çağa ayak uydurmak için teknoloji kullanmanın şart olduğunu düşünen bir kişi, teknoloji kullanımına ilişkin iyi duygular beslemekte ve teknolojiye ilişkin olumlu tutum geliştirmektedir. Tam tersi durumlarda söz konusu olmaktadır. Sınıfta teknoloji kullanırken hata yapıp öğrencileri karşında zor durumda kalacağını düşünen bir öğretmen teknoloji sevmemekte ve kullanmamak için de ciddi gerekçeler üretmektedir. Sonuç olarak da teknolojiye karşı olumsuz tutum geliştirmektedir.

2.3.1.3. Davranışsal bileşen

Bir tutumun davranışsal bileşeni, tutum nesnesine yönelik bir davranışta bulunmaya hazır olmayı ve o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm sözel ve sözel olmayan davranışları içermektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Triandis, 1971). Yabancı dil öğrenmenin önemine inan bir kişinin yabancı dile karşı olumlu tutum

içerisinde olması ve bunu destekleyici davranışları sergilemesidir. Örneğin her fırsatta yabancı dildeki filmleri seyretmesi ve hatta çevresindeki insanları da bu noktada teşvik edecek söylemlerde bulunmasıdır. Teknolojiye karşı olumsuz tutum içerisinde olan bir öğretmenin diğer meslektaşlarına teknolojilerin öğrencileri aptallaştırdığını iddia etmesi eğitim camiasında karşılaşılan örneklerden birisidir.

Davranışın davranışsal yönü, belirli durumlarda nasıl davrandığı ve tepki verdiği ile ilgilenir. Aslında, başarılı dil öğrenimi, öğrencilerin kendilerini bu dilin ana dili konuşanları ile özdeşleştirmelerini ve hedef dil topluluğu üyelerini karakterize eden davranışların çeşitli yönlerini edinmelerini veya benimsemelerini sağlar(Abidin vd., 2012).

Tutum üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bilimsel olarak incelenmesi 19. yy'da başlayan tutum, Latince kökeninde “harekete hazır” anlamına gelmektedir (Arkonaç, 1998). Bir anlamda davranışa dönüşme potansiyeli yüksek olarak görülmektedir. İnceoğlu'na göre (2010, s. 6-7), tutum konusunun bu derece önemli görülmesinin nedeni, bireyin davranışlarına yön verme gücüne sahip olması dolayısıyla tutum dinamiğinin araştırılmasıyla tutumların işleyiş şekillerinin anlaşılabilmesi ve bununla davranışlar konusunda öngörülerin kolaylaşacağı, tutum değişimi sürecinin şartlarının belirlenmesiyle tutumların kontrolü ve dolayısıyla insan davranışlarının kontrolünün mümkün olabileceğidir.

Erden ve Akman'a (1997, s. 226-228) göre okullar öğrencilere sadece bilişsel ve psikomotor becerileri kazandırma sürecine odaklanmamalı aynı zamanda milli değerleri paylaşma, tarihi eserlere değer verme, kültürün ortak değerlerini benimseme, okula, derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılması ile ilgili de uğraşlar vermelidir. Duyuşsal öğrenmeler çoğunlukla kasıtsız olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Okullarda farkında olmadan bir araya gelen iki uyarıcı duyuşsal özelliklerin kazanılmasını sağlayabilmektedir. Örneğin, öğretmeni sevmeyen bir öğrenci derse, hatta okula karşı da olumsuz duygular geliştirebilir. Buna karşı öğrencilerin hoşuna giden öğrenme yaşantıları sağlayan öğretmenler, öğrencilerin okulu ve dersi sevmelerini sağlayabilir. Öğrenciler bu yolla okul içinde çeşitli nesnelere karşı duyuşsal özellikler geliştirmektedirler. Bunlar genellikle planlı eğitimin yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır (Aydoslu, 2005).

Bireyin içinde bulunduğu kültürel ortamdaki değerler de öğrenme ortamındaki başarıyı belirleyebilmektedir. “Kültürel yapıdaki sosyal değerler de öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerdir” (Bjorklund, 1995, s. 443).

Tutum nesne ile doğrudan etkileşim, anne-babalar, arkadaşlar, sosyal çevre ve medyadan etkilenmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Tutum kavramının özellikleri aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmeyen öğrenmeye bağlı olarak meydana gelen özelliklerdir. Bundan dolayı da tutumlar durağan değil değişken bir yapıdır.

2. Tutumu etkileyen ya da oluşturan öğrenmeler bireyin toplumsallaşma süreciyle doğrudan ilintilidir.

3. Tutumlar davranışa hazırlayıcı bir eğilim ya da bir tepki ön eğilimi olması nedeniyle, doğrudan gözlemlenemez ancak insan davranışlarına bakarak yorumlanabilir.

4. Tutumlar gelip geçici değildir, bireyin hayatında belirli bir süre devamlılık gösterir.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada bulunması zorunludur (İnceoğlu, 2010).

6. Tutumlar insanın obje ile olan ilişkisinde bir düzenlilik sağlar. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2005).

7. Tutumlar hem kişisel hem de toplumsal boyutu olan özelliklerdir.

8. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.

9. Tutumlar insan davranışına yön verme noktasında bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri bünyesinde barındıran unsurlardır (Keskin, 2003).

2.3.2. Tutum yaklaşımları

Tutum yaklaşımlarında temel olarak iki yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar yapısal yaklaşım ve işlevsel yaklaşımdır.

2.3.2.1. Yapısal yaklaşım

Yapısal yaklaşım ile ilgili temel varsayım, değer ve inançların, çok özel tutum nesneleriyle nasıl birleştiğini göremediğimizdir. Eğer bunu görebilseydik birinin (kasıtlı) davranışını tahmin edebilmemiz ve açıklayabilmemiz gerekirdi. Bu yaklaşım bize bir tutumun ne olduğunu anlatabilir, ancak bize neden tek bir tavrınız olduğunu ve başka bir tane aldığımızı belirtmez. İnsanların neden yaptıkları tutumları tuttuklarını, bu tavrın hangi işleve sahip olduğunu, insan için ne hizmet ettiğini söylemez (Kocadelioğlu, 2013).

2.3.2.2. İşlevsel yaklaşım

Tutumların gelişimi veya oluşumu, kişinin sahip olduğu çeşitli farklı motiflerin bir sonucu olabilir. Hizmet ettikleri işlevler nedeniyle geliştirilir, korunur ve değişebilir. Her tutumun dört fonksiyondan (araçsallık, bilgi, kendini ifade etme ve ego savunması) en az birine hizmet ettiğini öne sürülmektedir (İnceoğlu, 2010; Kocadelioğlu, 2013).

Araçsallık: Tutum, hoş olmayan şeylerden kaçınmamıza ve istenen şeyleri elde etmemize yardımcı olur. Bu, insanların olumsuz bir oluşum yaşamak istemedikleri ve bu tür bir tutum sergiledikleri anlamına gelmektedir (İnceoğlu, 2010, s. 33).

Bilgi: Tutum, dünyadaki aksi halde ezici miktarda bilgiyi anlamamıza yardımcı olur. Bunlar, dünya algılarımızı daha kolay yönetebilmemize, böylece daha yönetilebilir, tahmin edilebilir ve daha güvenli hale getirmemize yardımcı olan kısa yollardır (Kocadelioğlu, 2013).

Kendinden dışavurumcu: Tutumlar, kendimizle ve başkalarıyla ilişki kurmamıza, başkalarının birbirleriyle etkileşime girebileceği ve hem kendimiz hem de başkaları için kimliğimizi oluşturmaya yardımcı olan, oldukça bütünleşmiş bir imaj sunmamıza yardımcı olur (Kocadelioğlu, 2013).

Ego-savunmacı: Tutumlar bizi kendimizden ve başkalarından korumaya yardımcı olur, neden istenmeyen bir şekilde görülebilecek bir şey yaptığımızı açıklar. Ego-savunmacı tutumlar, tehditler, nefret ve bastırılmış dürtülere itirazlar ve otoriter

öneri tarafından tetiklenebilir ve tehdidin ortadan kaldırılmasıyla değiştirilebilir (İnceoğlu, 2010, s. 35).

2.3.3. Tutumun ölçülmesi

Tutumlar zihinsel süreçleri içerdiğinden dolayı ölçülmesi kolay değildir (Zimbardo ve Leippe, 1991) ancak oluşturdukları davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçümede kullanılan davranış genellikle, sorulara cevap vermek ya da fikir belirtme şeklinde beliren sözel davranıştır. Tutumlar doğrudan ya da dolaylı olmak üzere iki farklı şekilde ölçülebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s. 155; Robinson, Shaver, ve Wrightsman, 1991). Kişilerin davranışları kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı düşüncesi tutumların kişilerin ifadeleri ile ölçülebileceği fikrini oluşturmaktadır (Özgüven, 2000, s. 353). Kişilere sorulan soruların cevaplanması ve cevapları farklı formatlarda işaretlenmesi üzerine inşa edilen doğrudan ölçe sistemi Thurstone, ölçekleri, Likert ölçekleri, Guttman ölçekleri ve Duygusal Anlam ölçekleri şeklinde olabilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Zimbardo ve Leippe, 1991). Eğitim alanında yapılan birçok çalışmada İngilizce dersine ilişkin tutumu ölçebilecek birçok ölçek (Baş, 2012; Cebeci, 2006; Gömleksiz, 2003) geliştirilmiştir.

Tutumları doğru ve etkili bir şekilde ölçülüyor olması eğitim çıktıları üzerine etkileri olduğundan dolayı önem arz etmektedir. Öğrencilerin tutumlarını ölçme yoluyla derse ilişkin duygu, düşünce ve davranışları öğrenilmektedir. Böylece öğrencilerin olumsuz tutumlarını tespit edip nedenlerine ulaşarak derse karşı olumlu duygular geliştirilebilir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2014) tutumların davranışı meydana getiren etkenlerden biri olduğunu ve davranışları daha iyi tahmin etmek için tutumların ölçülmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.4. İngilizce Özelinde Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Tutum

Tutum davranış bilimleri kapsamında birçok çalışma alanının önemli konusu olmuştur (İnceoğlu, 2010). Benzer şekilde eğitim alanında da birçok çalışmanın konusu olmuştur. Eğitim bağlamında tutum, öğrencinin ders, öğretmen, okul, okul arkadaşları, sınav, ders araç-gereçlerine yönelik duygularını

kapsamaktadır. Psiko-sosyal bir süreç olarak kabul edilen dil ediniminde/öğreniminde bireyin tutum ve inançlarının önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Gardner, 1985). Belirli bir dile yönelik tutumlar, olumlu veya olumsuz olabilir (Chalak ve Kassaian, 2010) bununla birlikte Küçüksüleymanoğlu (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre bazı kişilik özelliklerinin öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını etkilemektedir. Birlikte düşünüldüğünde dile karşı etkileyen kişisel deneyim ve özelliklerin belirlenmesi dil öğretimine ilişkin tutumları olumlu hale getirilmesi açısından önemli olmaktadır.

Öğrenenlerin genel olarak öğrenme sürecine ilişkin tutumları olduğu gibi bir derse ilişkin tutumlarından bahsedilebilir. Kişiler yabancı dil ile etkileşimleri ve diğer yaşantılarından dolayı yabancı dile karşı bir tutum geliştirmektedirler. Chambers'a (1999, s. 25) göre öğreneneler yabancı dil sınıflarına boş bir tablo olarak gelmemektedirler. Aile ve arkadaşlarla paylaşılan konuşmalar, çevre ve öğrenilen dilin toplumuyla ilgili kişisel deneyimlerden meydana gelen tutumları ile birlikte sınıfa gelmektedirler. Gardner (1985) anne- babanın olumlu tutumunun çocuklarını da olumlu tutuma yönlendirdiğini belirtmektedir. Yani öğrenenler yabancı dil konusundaki tutumları çevre ve aile ile şekillenerek derse başlamaktadırlar. Bir anlamda yabancı dil öğrenme sürecinde tutumun rolü göz önüne alınması gerekmektedir. Öğrenenlerin yabancı dile karşı olan tutumları yabancı dil öğrenme sürecinde oluşacak başarı ya da başarısızlıkla doğrudan ilgilidir.

Dile ilişkin tutum önemli bir kavramdır, çünkü dil öğrenimi ve öğretimde önemli bir rol sahiptir. Tutum yabancı dile başarısı belirleyen önemli ve güçlü öncüllerden birisi olduğundan dolayı öğretmenler öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumlarını belirlemeleri gerekmektedir (Buschenhofen, 1998; Gardner, Lalonde ve Moorcroft, 1985). Dile ilişkin tutumların belirlenmesi yanında o dilin farklı konuşma ve lehçelerine ilişkin de tutumlar belirlenmeye çalışılmıştır (Zhang ve Hu, 2008). Prodromou'ya (1992) göre, başarılı bir öğrenci hedef dile yönelik olumlu tutumları olan kişidir. Herkes, bir dile, kültürüne ve insanlarına karşı yüksek motivasyon ve olumlu tutumların belli bir hedefe ulaşmaya yardımcı olduğunu kabul eder, ancak tutumun nasıl ölçüleceği de ciddi bir sorundur.

Brown'a göre (2006) özellikle dile ilişkin tutumlar çocukluk döneminde aile, akranlar ve çevredeki farklı kişilerle iletişim kurma veya çeşitli duyuşsal

faktörlerden olumlu veya olumsuz etkilenme sonucunda oluşmaktadır. Dil konusundaki tutumların, öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri tarafından geliştirilme olasılığı yüksektir. Tutumlar zamanla ve yaşanan deneyimler ile değişebilir. Dil öğrenmeye yönelik tutumları ve belirli bir konuşma topluluğunun üyelerine karşı tutumlarını da ifade edebilir (Chalak ve Kassaian, 2010). Diğer bir ifade ile tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Kazazoğlu, 2013). Bunla birlikte dil öğretimine karşı tutumda kültürel boyut öğrenenlerin tutumlarında etkili olmaktadır (Littlewood, 2001).

Dili öğrenme, o dilin kültürel yönlerine olan tutumdan etkilenmektedir. Diğer bir deyişle dil, dil ve kültür arasında karmaşık bir ilişki olduğu için bir kültürün özellikleriyle temas halinde olduğunda gerçekten öğrenilir (Wilkins, 1974). Littlewood'e (2001) göre de dil öğretimine karşı tutumda kültürel boyut öğrenenlerin tutumlarında etkili olmaktadır. Öğrencinin öğrenmek istediği dilin kültürüne karşı tutumu, yabancı dil öğrenmeyi etkileyen en önemli öğelerden birisi olarak görülmektedir (Chambers, 1999). Dil ve kültürün iç içe olduğu bilinen bir gerçektir. İki de birbirinden ayrılamaz. Yabancı bir kültürü sevmek ve anlamak öğrenilen dilde başarıyı sağlamada bireye yardım eder. İnsanlar iki farklı kültürün üyeleri arasındaki gerçek farkı kabul etmelidir. Bunun yanında bu farklılıkları algılamayı öğrenmeli ve bunları sevmelidir (Brown, 2006). Öğrenilmek istenen dil grubuna karşı olumlu tutumların bir dili öğrenmek için kesinlikle gerekli olduğuna inanılır. Bundan dolayı öğrenilmek istenen dilin toplumu hakkındaki herhangi bir önyargının kaldırılması gerekir (Littlewood, 2001). Öğrencinin bir dile, öğrenilmek istenen dilin toplumuna ve bu toplumun kültürüne karşı olan olumlu tutumu öğrenmeyi kolaylaştırır, fakat olumsuz bir tutum öğrenmeye engel olur (Ellis, 1994; Prodromou, 1992).

Tutumların oluşturulması, araştırmacılar arasında başka bir tartışma konusudur. Obeidat (2005), örneğin, öğrencilerin kültürel arka planlarının ikinci dile karşı tutumlarını etkilediğini iddia etmektedir. Gardner ve Masgoret (2002), üç faktöre dikkat çekerek, tutumların öğrencilerin yaşlarına ve notlarına göre değiştiğini varsaymaktadır. Dilin kullanılabilirliğinin tutum oluşturma sürecinde çok önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Dörnyei (1990), aynı yerde, yabancı dil öğrenenlerin, çoğunlukla, onlar hakkında "gerçek tutumlar" oluşturmak için hedef dil

topluluğuyla yeterince temas kurmamış olmalarını önermiştir. Hohental (1998) ise, bir dile karşı tutumların çoğunlukla dilin konuşmacısı tarafından şekillendiğini iddia etmektedir. Ayrıca dil gelişiminde veya bozulmasında, restorasyonda veya yıkımında çok önemli olduklarını da ekliyor. Bu düşünceyi destekleyen Karahan (2007), Adana'daki özel okul 8. sınıf öğrencilerine yaptığı araştırmasında, her türlü desteğe sahip olmalarına rağmen, anadili konuşanlar nedeniyle İngilizceye karşı hafif olumlu tutumları olduğunu açıklamıştır. Oxford ve Shearin (1994) sadece tutumlara odaklanmak dışında, öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenip öğrenmediğine bağlı olarak dil edinimindeki tutum ve motivasyonun etkisinin olduğunu iddia ederek öğrenilecek dil türüne dikkat çekmektedir.

Her bireyin deneyimleri, psikolojik yapısı ve yaşam koşulları birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar yabancı dil öğretimi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden dil politikası oluşturulurken önemli bireysel farklılıklardan olan yabancı dil tutumu göz önüne alınmalıdır (Çimen, 2011). Çünkü yabancı dil öğretiminde başarıyı belirleyen unsur bireyin kapasitesi olduğu kadar yabancı dil öğrenimine yönelik olan tutumdur (Abidin vd., 2012). Öğrenenin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumu onun dil öğrenmedeki başarı düzeyini etkilemektedir ve aynı zamanda öğrenen de bu başarıdan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile öğrenenin yabancı dile karşı olumlu tutumu yabancı dil derslerindeki başarısı ile pekiştirilmektedir. Benzer şekilde öğrenenin olumsuz tutumu yabancı dil öğrenmedeki başarısızlıkla pekişmektedir (Coşkun, 2017).

Şeker (2003) her dil öğrencisinin olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilediğini ve istenen şekilde değiştirilebileceğini iddia etmektedir. Hemann (1980), tutumların önemini belirtmek için, tutumların yabancı dilin kazanım şeklini belirlediğini iddia etmektedir. Hohental (1998), benzer şekilde, bir dilin bir toplumda tuttuğu yeri belirlediğini iddia etmektedir. Şeker (2003) Gardner'in sosyo-eğitim modelini, yani başarı süreci üzerindeki tutumlarının önemi ile ilgili olarak şöyle özetlemektedir: Eğer yaygın kültürel inanç, dil öğrenmenin çok zor ve / veya önemli olmadığı ise, genel başarı seviyesi belirlenenin altında olacaktır. Tersine, eğer kültürel inanç ikinci bir dil öğrenmenin önemli ve çok zor olmadığını gösteriyorsa; Başarı seviyesi artacaktır (Er, 2009, s. 6).

Reid (2006, s. 33)'e göre tutumlar önemlidir, çünkü bunlar çalışmadan düzgün bir şekilde ayrılamamakta ve öğrencinin başarı ve başarısızlığı etkilemektedir. Tutum, dil performansını etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Daoud, 1998; Visser, 2008). Hedef dilde başarı, sadece entelektüel kapasiteye değil, aynı zamanda öğrencinin dil öğrenimine yönelik tutumlarına da bağlıdır. Bu, öğrenme dilinin temel olarak tamamen akademik olandan ziyade bir sosyal ve psikolojik fenomen olarak ele alınması gerektiği anlamına gelmektedir (Abidin vd., 2012).

Dil öğretiminde başarı sağlamak için eğitimcilere, özellikle program geliştirme uzmanlarına büyük görev düşmektedir (Selçuk, 1997, s. 7). Günümüzün eğitim programlarında öğrencilerin neyi öğreneceklerinden çok, neyi öğrenmek istediklerine önem verilmektedir. Bu yolla yabancı dil öğrenen öğrencilerin derse ilişkin duyguları olumlu yönde gelişmekte ve başarıları artmaktadır.

2.5. İngilizcenin Toplumdaki Yeri ve Önemi

Bu bölümde bilim ve teknoloji dili olarak İngilizce, veli ve öğrencilerin İngilizceye ilgisinin artması, İngilizce öğretimine duyulan ihtiyaç, uluslararası kültürel, ekonomik ve diplomatik ilişkilerde İngilizce ve toplumda İngilizce öğretimine ilişkin tutum değişimleri konularına değinilecektir.

2.5.1. Bilim ve teknoloji dili olarak İngilizce

Bir bilim dili, en genel anlamda, bilimi oluşturan veri ve bilgileri sözlü ve yazılı olarak başkalarına aktarmak üzere kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım farklı durumları içermektedir. Örneğin, yeni bilimsel araştırmaların bulgularını dünyaya ilk kez açıklanması, yalnız belli bir ya da birkaç alandaki bilimsel araştırmaların bulgularını dünyaya ilk kez açıklanması ya da tüm bilim alanlarında, üniversite ve yüksekokul düzeyinde öğretim dili olarak kullanılması şeklinde olabilmektedir (Köksal, 1989).

XX. yüzyılın gelişme durumundaki birçok ülkelerde birden çok dil konuşulduğu, bu ülkelerdeki insanların siyasal, ekonomik ya da teknolojik alanlarda

yaygınlıkta kullanılan dillerden birini öğrenme çabaları içinde oldukları gözlemlenmektedir. Bunu yanında bir başka dili (yabancı dil olarak) öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi doğrultusundaki çalışmalar çok eskilere dayanmaktadır (Cem, 1978)

Bir ülkede belli alanlarda yabancı bir dilin kullanılmasına örnek olarak, Orta Çağlarda Kilise'nin Hristiyan Avrupa'yı etkisi altında tutmak amacıyla benimsediği, bilim adamlarının ise aralarında bilimsel bağıntılar kurabilme düşüncesiyle, Latinceyi kullanmaları gösterilebilir. Buna karşılık, İtalya'da Dante'nin (1265-1321) öncülüğünde başlayan ulusal dil devrimi, bir bakıma yabancı dil sorununun doğuşunu simgelemektedir (Adıvar, 1982, s.144-5). Latinceye karşı oluşturan bu devrimle birlikte İtalya'da Yunanca öğrenmeye duyulan eğilimin yoğunlaştığı ve İbranice'nin güncellik kazandığı görülmekteydi. Aynı dönemde Orta Çağın iki ünlü düşünürü Descartes (1596-1650) ile Leibniz'in (1646-1716) dil öğrenimi sorunlarına eğildiklerine tanık olunmaktaydı (Bağçeci, 2002).

İngilizcenin bugün önde gelen bir bilim dili olduğuna kimse tarafından karşı çıkılmaz bir gerçek gibi görülmektedir. Fakat XVII. yüzyılda bile ünlü İngiliz bilgini Francis Bacon, bilimsel yapıtlarını İngilizce yazamıyor, kendini bilim dili olarak Latinceyi kullanmak zorunda görüyordu (Köksal, 1989).

Bilgilerini ve din adamlarının dili Latince'nin yanı sıra, Normanların egemenliği dolayısıyla, İngiltere'de yönetim dili, XIV. yüzyılın sonlarına değin, üç yüzyıl boyunca Fransızcadı. İngilizce için için yaşayan halk dili ancak ada, siyasal bağımsızlığa yönelirken, değişmeye ve yavaş yavaş dil ulusal dil, olmaya başladı. 1362'de hukuk dili olarak yasalarda kullanıldı, 1399'da ise Kral IV. Henry Parlamento'da ilk kez İngilizce konuştu. Yine o çağda Wyclif İncil'in halk diline çeviriyor, Thomas Moore'nın 1516'da Latince yazdığı Utopia adlı yapıtı ise ancak kırk yıl sonra 1556'da İngilizceye çevriliyordu. Francis Bacon XVII.yy başlarında bilimsel baş yapıtlarını yine de Latince yazıyordu. Çünkü İngilizcenin bilim dili olarak kullanabileceğine inanmıyor, yapıtının kalıcı olmasını istiyordu (Köksal, 2000).

“Bilim dili tanımında ne değişti, İngilizce nice gelişti ki İngiliz bilginlerinin bile küçümsedikleri halk dili bugünün önde gelen bilim dili oldu.” sorusu Köksal'a (2000) göre cevaplanması gereken öncelikli bir sorudur. Diğer yandan eleştirel bir

bakış açısıyla değerlendirilse de akademik yayıncılıkta ve değişimlerde İngilizce baskın bir şekilde varlığını hissettirmektedir (Ferguson, Perez-llantada ve Plo, 2011).

2.5.2. Velilerin ve öğrencilerin İngilizceye ilgilerinin artması

Türkiye’de yabancı dil öğrenimine ilgi gösterilmesinin Tanzimat’tan bugüne giderek arttığı oldukça uzun bir dönem, özellikle Fransızcanın ve Fransız kültürünün güncellik yarışında önde geldiği ve toplum içinde aydın ve seçkin yöneticiler arasında yaygınlıkla benimsendiğini söyleyebiliriz.1900’lü yılların ilk çeyrek bölümünde Almancanın Fransızca yanında yer aldığı, özellikle İkinci Dünya Savaşı’nı (1939-1945) izleyen yıllarda ise diller arası güncelleşme yarışında İngilizcenin öteki dilleri gerilerde bıraktığı görülmektedir (Bağçeci, 2002) .

Cumhuriyetin ilk on beş yılında Fransızca ve Almanca dillerine aynı oranda ağırlık verilirken, 1938’den sonra İngilizce öğretimi belirginlik kazanmıştır (Haznedar, 1997). Uluslararası ilişkiler çerçevesinde ve güncel koşullar içinde yabancı dil sorunu bir bütün olarak ülkenin dış siyasasını olduğu kadar yurt içinde birçok ekonomik ve teknolojik sorunu da yakından ilgilendirmektedir. Basınımızda “tarihi yalnızlık”, “yetim çocuklar örneği çaresizlik”, “içinde yuvarlandığımız yalnızlık kompleksi” gibi deyimler sık sık kullanılmakta ve yabancı dil “ciddi” bir sorun olarak eğitim tasarlamasının yakın ilgisini beklemektedir.

Günümüzde özel ve devlet okullarında resmi ya da gayri resmi olarak İngilizce öğretiliyor olması toplumsal bir talebin olduğunun ciddi bir göstergesidir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretimi için 2. sınıflardan başlayan ders öğretim programlarının geliştirmiş olması da bu süreci doğrulayan bir gerçektir.

2.5.3. İngilizce öğretimine duyulan ihtiyaç

Eğitim, “yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği” (Oğuzkan, 1974: s. 61) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, eğitimin işlevi bilgi verme, beceri kazandırmayla birlikte kişiye bireysel ve toplumsal kişiliğini geliştirme olanağını da sunmaktır. Bu

bağlamda düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminin öğrencinin kişisel eğitimine katkısı tartışmasızdır. Çünkü yabancı dil öğrenmek yalnızca dilbilgisi kurallarını ve sözcüklerini öğrenmekle sınırlı değildir. Yabancı dil öğrenmek aynı zamanda yabancı bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak olarak görülmelidir. Yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni cümle, çözümleyebildiği her yeni metin, öğrencinin bilincinde yabancı kültürle ilgili yeni düşünceler üretmesine, sorular oluşmasına sebep olabilir. Fakat öğrenciye salt yabancı bir dünyadaki gündelik yaşamı yansıtan durumları sunmak ya da yabancı kültürle ilgili bilgileri aktarmak yabancı alana ilgi uyandırmada yeterli olmayabilir. Çünkü, “Yabancı dil öğrenme, öğretimin gerçekleştiği çevrenin koşullarınca biçimlenir. Bu bakımdan yabancı dil öğretimi, öğretimin gerçekleştiği kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamda ayrı olarak ele alınamaz. Yabancı dil öğrenme, yabancı kültürü anlama olarak tanımlandığında, iki kültürün karşılaştığı ortamın, yani yabancı dil gerçekleştiği ortamın, koşullarında belirlenmesi gerekir” (Polat, 1990).

Başka bir deyişle, yabancı dil öğrenme, öğretimin gerçekleştiği ortamın koşullarından soyutlanarak ele alınamaz. Toplumsal değişme, yenilenme, gelişme ve kalkınma sürecini yaşayan toplumlarda ve ülkelerde bir yabancı dilin konuşulması ve bunun en çok ve özellikle aydınlar ve yöneticiler arasında yansıma bulması, toplumsal ve siyasal nitelikteki kararlarla yabancı dilbilgisi arasında bir etkileşim bulunduğu görülmesi, kamu görevlilerinin kariyerlere hazırlanmada yabancı dilden yararlanma gereksinmesini duymaları toplum bilimcilerin ve toplumsal dil bilimcilerin dikkatlerinden kaçmaktadır (Cem, 1978, s. 41–42)

Türkiye’de yabancı dil gereksinmesinin bilinç düzeyine çıkmasında Atatürk’ün kültür ve uygarlık anlayışının büyük payı bulunduğu gerçeği yadsınamaz. Gökalp’in, “bilim, teknik ve yöntemin Batı uygarlığından alınması, kültür verilerinin ise Batı uygarlığından alınmasının önlenmesi” yolundaki önerisi karşısında, “reformların uygulanmasında” Batı kültürüne değin kültürel verilerin de ülkeye girmesini hoş görmesi, “Batı kültürüyle terkip sonunda milli kültürün kuvvet kazanacağına” inanması, “milli şuur canlı tutuldukça, Batı kültürü unsurlarından bir zarar” beklenemeyeceği görüşünde olması Atatürk’ün çağdaşlaşma düşününü simgeleyici niteliktedir (Kuran, 1963, s. 11). Cumhuriyet dönemine yön çizen bu

yaklaşım, ülkede Batı dillerine duyulan ilginin de kaynağını oluşmakta olduğu söylenebilir.

Teknik bilgi ve kültürler arası alışveriş yaklaşımının yol açtığı yoğun ilişkilerin gelişimi sonucunda, yardım gören az gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de yabancı dile duyulan gereksinme güçlü bir bilinçleniş düzeyine erişmiştir. Marshall Yardımı tasarılarının uygulanmasına geçilmesi, söz konusu ülkelerde özellikle İngilizceye güncellik kazandırmıştır. İlk yıllarda yabancı dil engeli çevirmenler aracılığı ile aşmaya çalışılmışken, zamanla bunun etkisizliği sezilerek, Türkiye’de uzun süreli burslar aracılığı ile dış ülkelere gönderilecek görevlilerin İngilizce programlarına (Georgetown) katılmaları yolu tercih edildi (Karal, 1962, s. 154).

Öğrenci gereksinimlerini belirleyen öğrencinin içinde yaşadığı ortam ve bu ortamda yabancı dil aracılığıyla yapabileceği işlerdir. İlk önce hangi alanlarda ne türlü bir yabancı dile gerek duyulduğu belirlendikten sonra, bu alan dillerinin kullanımında hangi becerilere ne düzeyde öncelik verileceği kararlaştırılmalıdır (Demircan, 1988). Sonuç olarak, öncelikle öğrenci ihtiyaçlarının araştırılması, bu araştırmaların sonuçlarına göre dilin somut kullanım alanlarının, yani öğrencinin öğrendiği yabancı dili nerede, ne zaman, hangi amaçlarla kullanacağını belirlenmesi ve ders düzenlemelerinin buna göre yapılması, kullanımsal bakışın vurgulandığı yabancı dil öğretimini başarıya ulaştıracak etmenlerdir (Bağçeci, 2002).

2.5.4. Uluslararası kültürel, ekonomik ve diplomatik ilişkilerde İngilizce

Bilindiği gibi, yüzyılımızdaki özellikle ulaşım ve haberleşme alanındaki teknolojik buluşlar sebebiyle ülkeler arasındaki mesafe kavramı asgari seviyeye inmiştir. Dolayısıyla, hayatın değişen, gelişen ve çeşitlilik arz eden ihtiyaçlarını karşılamak üzere, her türlü uluslararası ilişki yoğunluk kazanmıştır. Bunun insanları ve ülkeleri birbirine yakınlaştırdığı açıktır. Nitekim, iki büyük dünya savaşına sahne olan Avrupa ülkelerine bir göz attığımızda, aralarındaki anlaşmazlıkların çözümünü zamana bırakıp ortak amaçlar etrafında birleştiklerini görüyoruz. Avrupa Topluluğu’na dahil ülkeler arasında gümrük duvarlarının yavaş yavaş kaldırılmaya başlanması da bu görüşümüzü doğrular mahiyettedir. Bütün bu olumlu gelişmelere

rağmen, söz konusu ülkeler arasında “linguistik” sınırlarının varlığını koruduğu da bir gerçektir. Bundan dolayı, birçok ülke bugün, siyasi iktisadi, ilmi, askeri, kültürel ve turistik, ihtiyaçlarını karşılamak üzere, kalkınma planları doğrultusunda yabancı dil öğretimi yapmaktadır (Gökdemir, 1990). Şu anda AB ülkeleri arasında sınırların olmaması yazarın fikrini doğrular niteliktedir.

Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısını kesin olarak belirtmenin olanaksız olduğu, buna karşın ortalama bir sayının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğunu belirtmektedir (Dilaçar, 1968). Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları, kıtasal blokları hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır (Bağçeci, 2002).

Hele hele İnternet ve bilişim yaygınlaşması kaçınılmaz bir elektronik köye dönüşen, ekonomik ve mali bakımlardan da küreselleşen dünyamızda bilişim devrimine ayak uydurabilmek, kendi toplumumuzu çağdaş uygarlık düzlemi üzerinde bir bilişim toplumuna dönüştürebilmek için, ana dilimiz Türkçeye sarılmamız, yurttaşlarımızın kendi ana dillerini ve ulusal dillerini çok yetkin bir biçimde kullanabilmelerini sağlamamız ne denli önemliyse, bir değil birkaç yabancı dili, yalnızca ana dilinin verdiği iletişimselliğe ve fizik, kimya, matematik, yönetim ve bütün öteki bilim alanlarında edindikleri bilgilere yaslanarak, çok iyi bir düzeyde öğrenmelerini sağlamamız da o denli önemlidir (Köksal, 2002).

2.5.5. Toplumda İngilizce öğretimine ilişkin tutum değişimleri

Ülkemizde yabancı dil öğretimi çağdaşlaşma, uygarlaşma atılımlarının vazgeçilmez bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Gökdemir, 1990). Ancak özellikle orta öğretim düzeyinde farklı program ve farklı öğretim politikalarıyla verilen yabancı dil öğretimiyle ilgili birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Bu sorunlar yapılan öğretimin niteliğine bağlı olarak farklılaşmakla beraber, birçok benzerlikleri de içermektedir. Belki de bu nedenle günümüzde yabancı dille öğretim yapan okullardan mezun olan öğrencilerin bir yabancı dili doğru düzgün konuşamadıkları görülmektedir (Bağçeci, 2002). Farklı soru ve sebepler sıralansa da genel anlamda düşünüldüğünde yeterli düzeyde başarı elde edilemiyor olması çıktılarının yeterli düzeyde olmadığına ilişkin ciddi bir geri bildirimdir.

Ülkemizde gerçekleştirilen yabancı dil derslerinde dil öğretiminin eğitsel yanının yeterince ağırlıklı işlenmediği belirtilmektedir. Oysa yabancı dil öğretiminin eğitsel yanının, özellikle öğrencinin kişiliğinin yeni oluşmaya ve biçimlenmeye başladığı ortaöğretim kurumlarında titizlikle üzerinde durulması, öğrencinin toplum içinde kimliğini bulabilmesi, kişiliğini gerçekleştirme açısından yararlıdır. Yabancı dil öğretiminde eğitsel yönden yapılacak doğru düzenlemeler, özellikle orta öğretim kurumlarımızda yabancı olana ve kendi gerçeklerine bilinçle ve hoşgörüyü eğilebilen, çevresine eleştirel bakabilen, soran, sorgulayan, kısaca çok yönlü düşünmeyi öğrenmiş olan insanlar yetişmesine yardımcı olacaktır (Bağçeci, 2002). Uzun bir süredir ülkemizde misafir olan Suriyeli göçmenler ile aynı okul ortamında öğrencileri ders gördükleri düşünüldüğünde bu daha da önem kazanmaktadır.

İlköğretim ve lise eğitimi boyunca her çocuğa yabancı dil öğretilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu öğretim süresi içinde okuduğu yabancı dili yeter seviyede öğretebilene henüz rastlanmamıştır. Demek ki bu konuda yıllardan beri harcanan emek zaman ve para boşa gitmektedir. “Dostlar alışverişte görsün” kabilinden hep kendimizi aldatıp durmaktayız.

Bu başarısızlığın iki sebebi vardır:

1. Yabancı dil öğretiminde kullanılan en son metotların bizim eğitimcilerimizce bilinmemesidir.

2. Her Türk çocuğuna mutlaka bir yabancı dil öğretmeye kalkışılmasıdır. Hâlbuki buna ne ihtiyaç ne de imkân vardır. İhtiyaç yoktur, çünkü yabancı dil bir gaye değil, sadece bir vasıta. Vasıta olunca da onu herkese değil, hayatta verimli bir şekilde kullanacak olanlara öğretmek gerekir. Bütün vatandaşlara öğretilmesi imkânsızdır; çünkü herkes yabancı dil öğrenecek seviyede olamaz (Bağçeci, 2002).

Kalkınma bir ulusal bilinçlenme, amaç edinme ve değişme sürecidir (Kaptan, 1984, s. 13). Yine kalkınma sadece ekonomik alanı içeren tek boyutlu bir süreç değil, kültürel ve sosyal ekonomik alanı içeren tek boyutlu bir süreç değil, kültürel ve sosyal alanları da içeren bir yapı değişikliği olarak kabul edilmektedir (Hesapçioğlu, 1984, s. 14–15). Kalkınma yeniliklerin meydana getirdiği bir değişme ve davranış değiştirme süreci olduğuna göre, eğitim görmemiş insanların kalkınmanın gerektirdiği davranışı göstermesi olanaksızdır (Kaptan, 1984, s. 13).

Kalkınma süreci dinamizm, yaratıcılık, yenileyicilik, dışa dönüklük özelliklerini taşır. Kalkınma çabalarında nitelikli ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştiren eğitim sisteminin de dinamik bir özellik kazanması değişen sosyo-ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişmelere göre kendisini yenilemesi zorunludur. Gerçekten sosyal politik ve ekonomik sistemlerdeki değişmelerden derhal etkilenen eğitim örgütü ve eğitimcinin aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Böyle olmayınca eğitim girişimi ve mesleği, diğer sektörlerdeki değişme ve yenilenmenin gerisinde kalmaktadır (Bursalıoğlu, 1987, s. 11).

Türkiye’de 1960 Devrimi ile birlikte planlı kalkınma politikası benimsenmiştir (Hesapçioğlu, 1984, s. 25). 1963 yılında ilki hazırlanan ve bundan sonra birbirini izleyen kalkınma planlarında kalkınma ile eğitim arasındaki sıkı ilişki sürekli vurgulanmıştır. Planlı dönemde eğitim sistemi yeniden gözden geçirilmiş, gerçekçi düzenlemeler yolunda önemli adımlar atılmıştır. Beş yıllık kalkınma planlarında eğitim sistemimizin içinde bulunduğu darboğazlar, güçlükler belirlenmiş, bu sorunları çözmek amacıyla politikalar, ilkeler ve hedefler saptanmıştır. Aynı zamanda planlı dönem boyunca çeşitli aralıklarla toplanan Milli Eğitim Şuralarında, gelişen ve değişen bir Türkiye’ye uyan eğitim sistemini oluşturma amacıyla öneriler getirilmiştir. 1963 yılından itibaren çıkarılan yasa ve yönetmeliklerde ise eğitim sistemini yeniden düzenlemek amacıyla çeşitli hükümler öngörülmüştür (Bağçeci, 2002).

Eğitim politikalarını biçimlendiren kuruluşlar olan DPT ve MEGSB arasında zaman zaman iletişim kopuklukları olmaktadır. Ülkemizde eğitim politikalarını oluşturmada katkısı sağlanacak kurumlardan birisi olan üniversiteler ile eğitim kurumları arasında, yeterli iletişim kurulamamış, gerekli iş birliği sağlanamamıştır. Temel eğitim ve orta öğretimin sosyo-ekonomik, bilimsel ve

teknolojik gelişmelere uyumunu sağlamak, bu sistemlerle çevre etkileşimini olanaklı kılmak, eğitim sisteminin sosyal, ekonomik ve siyasal işlevlerini etkin bir biçimde yerine getirmesini sağlamak için, 1960 yılından bugüne dek temel eğitim ve ortaöğretimin yeniden düzenlenmesine ilişkin politikaları incelemek ve bu politikaların uygulamaya ne ölçüde yansıdığı konusunda değerlendirmeler yapmak zorunludur. Bu konuda araştırmalar yapılması gerekmektedir (Bağçeci, 2002).

Günümüzde eğitimin amacı sadece okur-yazar yetiştirmekle kalmaz, aynı zamanda yaratıcı, girişken, küresel düşünüp yerel hareket edebilen girişimciler de yetiştirmek gerekmektedir. Bu nedenle eğitim kavramlarının amaçlarına yönelik eğitim reformu için kapsamlı bir kaynak tahsisi ve plan hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır. Bu planın uygulamaya konulmasında halkın desteği ve planı anlaması kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir. Sonuç olarak ülkemizde ve dünyada yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilmek ve ülke kalkınmasına destek verebilmek için eğitim ve öğretim sistemi çağdaş seviyeye yükseltilerek çağın gereklerine uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır (Çakmak, 2008).

2.6. İlgili Araştırmalar

Yapılan çalışmaların sunulmasında öncelikle yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilecektir. Daha sonra yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilecektir. Son kısımda yapılan çalışmalara ilişkin genel özet yapılacaktır.

2.6.1. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Bağçeci (2002) ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla 1999-2000 öğretim yılında, Gaziantep ilinde 26 değişik ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 414 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumlarının İngilizceye karşı tutumlarını etkilememesine rağmen, cinsiyetlerinin etkilediğini yani, İngilizce öğretimine ait tutumlarla ilgili alt ölçeklerin incelenmesi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini, “önem”, “başlangıç ve süre”, “gereklilik”,

“duyarlılık”, “endişe”, “yöntem ve içerik” alt ölçeklerinin tümünde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunduğunu; öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının ise İngilizceye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olduğunu saptamıştır.

Keskin (2003), tarafından yapılan “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler” başlıklı tez çalışmasında cinsiyet, anne-baba eğitimi ve ekonomik düzey değişkenlerine göre ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapmıştır. Yapılan analizler sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarılarının bahsedilen değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer yandan ölçeğin alt boyutları için yapılan korelasyon testinde ise tüm alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Genç ve Bilgin Aksu (2004) tarafından öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumları ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, tutumları etkilediği düşünülen yaş, okudukları fakülte, cinsiyet ve mezun oldukları okul türü gibi değişkenler ele alınmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin genel olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, ancak bunun için yapmaları gerekenlerin farkında olmadıkları veya yeterince motive edilmediklerini göstermektedir.

İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005) tarafından yapılan “Yabancı Dil ve Yabancı Dil Edinimi ile Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 2003-2004 öğretim yılında, Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan’da bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Süper Liselerin 421 adet son sınıf öğrencisi olarak belirlemişlerdir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre dile karşı tutumun cinsiyet, lise türü, bir yabancı dil bilme ve annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını fakat tutumun babanın eğitim durumu, ikinci yabancı dil bilme ve yurt dışında bulunma ile ilgisi olmadığını belirlenmiştir. Kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu

saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları okul türü, öğretim ortamı, ebeveynin eğitim durumu, ikinci yabancı dil bilme ve yurt dışında bulunma değişkenlerine göre analiz edilmiş fakat cinsiyet dışında, diğer değişkenlerle akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Notu 5 olan kız öğrencilerin aynı zamanda en yüksek tutum ortalamasına sahip olduğu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin başarılı olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, yukarıdaki veriler ışığında, yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında pozitif düzeyde anlamlı yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aydoslu (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)” başlıklı tez çalışması sonucuna göre, 285 kız ve 215 erkek öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara ait tutum puanları arasındaki farka bakıldığında, cinsiyet ve duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer taraftan, cinsiyet ile bilişsel boyuttaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puanları kız öğrenciler lehine bir farklılık göstermektedir.

Cebeci (2006) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları” başlıklı tez çalışması sonuçlarına göre mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları “ortanın üstü” düzeydedir. Bu düzey ölçeğin alt faktörlerinde de değişim göstermemektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan bu sonuç, meslek lisesi öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının sanıldığı kadar çok da olumsuz olmadığını ortaya koymaktadır. Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler içerisinde kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları erkeklerden daha yüksek düzeydedir.

Karahan (2007) tarafından 8. sınıf öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarını incelemek için çalışma yapılmıştır. Çalışma Adana ilinde İngilizcenin yoğun olarak öğretildiği özel bir okulun 190 sekizinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Analiz sonuçlarına göre, devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına karşın bu öğrencilerin genel anlamda, orta düzeyde olumlu tutumlarının olduğu; kız öğrencilerin ise daha yüksek tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Örnek grubundaki öğrenciler İngilizcenin önemini anlamakta, ancak İngilizceyi öğrenmek konusunda yüksek düzeyde istek göstermemektedirler.

Bir başka bulgu ise, İngilizce konuşulan kültüre ilişkin orta düzeyde olumlu tutumları bulunurken, Türklerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarına ise hoşgörü gösterememektedirler.

Atlı (2008), İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin İngilizceye ve İngilizce derslerine karşı olan tutumlarını araştırdığı çalışmasını, 2006-2007 bahar yarıyılında, Ankara, Adana, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Malatya ve Samsun illerinde rastlantısal olarak seçilen on dört öğretim programı laboratuvar okulu 4. sınıfta okuyan 551 adet öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizceye ve İngilizce derslerine karşı olan tutumlarını belirlemek için iki anket kullanılmıştır. Birinci ankette, ilköğretim öğrencilerinin İngilizcenin sınıf dışındaki kullanımıyla ilgili tutumlarını ölçmeyi hedefleyen 30 maddeden, anket II ise öğrencilerin İngilizcenin sınıf içindeki kullanımıyla ilgili tutumlarını ölçen 41 maddeden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün İngilizce dil becerilerine, ders araç-gereçlerine ve etkinliklere karşı tutumlarının olumlu olduğunu, İngilizce dil bilinci ve dil yetisi geliştirdiklerini ve içsel olarak güdülendiklerini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarının illere, becerilere ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği, sınıf dışı tutum ortalama puanlarının sınıf içine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyetler açısından öğrencilerin dil tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Er (2009) tarafından yapılan “Adana, Aladağ İlçesindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dil Tutumları” başlıklı tez çalışması sonuçlarına göre öğrenciler İngilizce öğrenmenin önemine ve gerekliliğine inanmaktadırlar. Genel olarak öğrencilerin tutumları olumludur.

Aydın ve Yeşilyurt (2009) ilköğretim öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların derse ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, öğrencilerinin düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadığı ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergileyen çocukların yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özçetin (2010) tarafından yapılan “Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin

İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkeninin İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte yüksek değer-orta ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, düşük değer-düşük ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gülözer (2010) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin farklı ölçme yaklaşımları kullanılarak ölçülen başarılarının öğrenme stilleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri ile ilişkisi araştırılmış ve söz konusu üç değişkenin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde arttıkça başarının da arttığı görülmüştür. İngilizce dersine yönelik kaygı arttıkça başarının düştüğü görülmüştür.

Çimen’in (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları, yaşadıkları İngilizce ders kaygısı ve genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeyi) açısından incelediği çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre İngilizce kaygısı düşük olan öğrenciler İngilizceye yönelik daha olumlu bir tutum gösterirken İngilizce kaygısı yüksek olan öğrenciler daha olumsuz bir tutum göstermektedirler. Ayrıca öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler İngilizceye yönelik olumlu bir tutuma sahiptirler ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce kaygıları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri arttıkça İngilizceye yönelik tutumları olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Burgucu’nun (2011) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, İngilizceye ve öğrenimine karşı öğrencilerin motivasyonlarının, tutumlarının ve kaygılarının rolünü incelenmiş ve bu değişkenlerin yaş, cinsiyet, bölüm, lisans-ön lisans dereceleri ile ilgili olan olası ilişkisini araştırmıştır. Araştırma Türk öğrencileri İngilizce bilmenin önemli olduğunun farkında olup, bu dile karşı güdülenmişlerdir. Ayrıca motivasyon, tutum ve kaygı değişkenlerine ait bütün faktörlerin cinsiyet ile anlamlı olarak bir ilişki göstermemiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin İngilizceye karşı kaygı seviyeleri düşük orandayken motivasyon ve

tutumları yüksektir, ayrıca kız öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının, erkek öğrencilerden biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları İngilizce ile ilgili daha alakalı bölümlerde (Turist rehberliği gibi) öğrenim gören öğrencilerin motivasyon, tutum seviyelerinin daha yüksek, kaygı düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir.

Kazazoğlu (2011) tarafından “Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı doktora çalışma sonucu ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin genel olarak anadil ve yabancı dil derslerine karşı olumlu tutum içinde olduğunu göstermektedir. Tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki ise derslere göre farklılık göstermiştir. Ayrıca erkeklerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yabancı dil öğrenimine orta öğretim ve lise düzeyinde başlayan öğrencilerin tutum puanları olumsuz iken anaokulunda ve ilkokulda başlayanlar ise en olumlu tutuma sahiptir. Anne ve babanın eğitim durumuna göre İngilizce dersine yönelik en olumlu tutumun; anneleri hiç okula gitmeyen ve ilköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Babanın eğitim düzeyinde ise bu durum farklıdır. Diğer bir anlatımla, babaları lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumları daha olumludur.

Kocadelioğlu (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Olarak İngilizceye İlişkin Öğrenci Tutumlarının Analizi” başlıklı çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizceye karşı tutumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre İngilizceyi daha seviyorlar ve İngilizce ile ilgili duyguları daha olumludur. Öğrencilerin notları ile bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleriyle İngilizceye karşı tutumları arasında önemli bir fark vardır. Öğrencilerin İngilizce tutumu ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki üç özellikte analiz edilmiştir; bilişsel, duygusal ve davranışsal. Bulgulara göre, tüm özelliklerde, babaların eğitim düzeyi ile öğrencilerin İngilizce konusundaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Erbaş (2013) tarafından yapılan “İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizceye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tez

çalışması sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce ile ilgili kaygı ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiş ve kız öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanları erkeklere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları, anne eğitim düzeyi okur yazar olmayanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanlarından yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi yüksekokul-üniversite olanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılar puanları, baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olanların, ayrıca baba eğitim düzeyi okuryazar olmayanların İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanlarından yüksek bulunmuştur. İngilizce öğrenme ile ilgili kaygı puanlarının, aile gelir düzeyi ortanın altı ve düşük olanların kaygı puanlarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarındaki aritmetik ortalama farkı erkek lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek öğrencilerin İngilizce sevgisi ölçeğinden aldıkları puan kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Aileleri üst öğrenim kademelerinden mezun olan çocukların İngilizce dersi ilgi ve başarılarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarına gösterdikleri ilgi ve alakanın da arttığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının anne mesleği analizi sonucunda anne mesleği işçi olanların İngilizce sevgisi puanları, anne mesleği memur olanların İngilizce sevgisi puanlarından; anne mesleği işçi olanların İngilizce sevgisi puanları anne mesleği ev hanımı olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce sevgisi puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda baba eğitim düzeyi Lise olanların İngilizce sevgisi puanları baba eğitim düzeyi “Okur Yazar Değil” olanların İngilizce sevgisi puanlarından; baba eğitim düzeyi “İlkokul” olanların İngilizce sevgisi puanları baba eğitim düzeyi “Okur Yazar” olanların İngilizce sevgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, eğitim seviyesi ve meslek düzeyi yükselen anne babaların çocuklarına İngilizceyi benimsetmeyi ve sevdirmeyi başardıklarını göstermektedir.

Ocak ve Karakuş (2014), lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum

ortalamalarını 3.15 bulmuşlardır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ne olumlu ne olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Güneyli (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin tutumlarının dağılımına bakarsak düşük tutum düzeyine sahip öğrenciler %6,3, orta tutum düzeyine sahip öğrenciler %52,5 ve yüksek tutum düzeyine sahip öğrenciler %41,2'lik kısmı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısı İngilizce dersine karşı orta düzeyde bir tutuma sahiptir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencileri kıyasla daha yüksek derecede tutuma ve motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylaner (2016) tarafından yapılan “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına Ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı tez çalışması sonucuna göre ters yüz sınıf yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemle dayalı öğretim uygulanan kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanları arasında deney grubunun son-test puanları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani ters yüz sınıf yöntemi, deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaratmıştır.

Ataman (2017) tarafından üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmada öğrencilerin genel olarak motivasyon düzeylerinin olumlu olmasına rağmen İngilizce öğrenmek ve başarılı olmak için gerekli çabayı göstermedikleri saptanmış öte yandan diğer tüm alt boyutlar ile başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Coşkun (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucuna göre kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. İngilizceye yönelik tutumun öğrenim görülen okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analize göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2.6.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Giota'nın (1995) yaptığı bir çalışmada da öğrencilerin hemen hepsi derslerinde İngilizceyi anlamaları ve konuşmalarının iyi ya da çok iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Çoğuna yakını İsveçliler için İngilizcenin önemli olduğuna inandıklarını söylemişlerdir. %80'ni de sınıfta İngilizce konuşmaktan büyük zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinden %63'ü İngilizcenin okullarda gerekli olduğunu söylemişlerdir. Çünkü İngilizcenin bir dünya dili olduğunu ve İngilizcenin diğer kültürleri anlamak ve İngilizcede iletişimi sağlamak için gereklidir. %30'u İngilizcenin ilerde gerekli olacağını düşündükleri için öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca %7'si İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bunlar okula İngilizce dersinden geçmek zorunda olduklarını ve programda yer aldığı için İngilizce öğrenmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin performansı da verilen testlerden anlaşıldığına göre daha düşük çıkmıştır.

El-Dash ve Busnardo (2001) tarafından 7. ve 9. sınıflarda 82 kız 66 erkek öğrenci olmak üzere toplam 148 öğrenci üzerinde uzun dönemli yürütülen çalışmada Brezilyalı öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını araştırılmıştır. Tutumlar aracılığıyla, sınıftaki birtakım objelere yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceler içeren veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu verilerin bileşenleri, düşünceler, duygular ve aksiyona yatkınlıktır. İngilizceye yönelik tutumlarda, algıların ve ana dilin çok kritik bir rolü olduğuna değinen araştırmacılar İngilizceye yönelik tutum araştırmalarının yapılmasının, İngilizcenin eleştirel pedagojisi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre tutum araştırmaları dil öğretimindeki motivasyon araştırmaları için de önemlidir.

Kobayashi (2002) Japon kadın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını ve cinsiyetin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumdaki rolünü incelediği çalışmasının sonucuna göre kadınların yabancı dili öğrenmeye karşı tutumları erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu olumlu tutum, sosyal ve eğitimsel öğelerden etkilenmektedir. Yabancı dil öğrenmek daha iyi iş olanakları sağladığından kadınlar tarafından daha çok önemsenmektedir.

Yang ve Lau (2003) Hong Kong'da yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler ile İngilizceye karşın tutumları üzerine araştırma yapmışlardır. Bu

çalışma, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve yorumlarının, yükseköğretimden önce veya sonra çok fazla değişmediği sonucuna varmıştır. Hong Kong, Çin'in bir parçası olmasına rağmen, öğrenciler, ortaokul öğretmenleri ve yükseköğretim görevlilerinin konulara bakılmaksızın İngilizce öğretmenin hala önemli olduğuna inanmaktadır. Bu da her zaman İngilizce bilgisini geliştirecektir. Ortaokul için bir müfredat ve bir standart oluşturulmasına ve üniversitede esnek İngilizce dersleri verilmesine rağmen, öğrenciler gelecekteki kariyer ihtiyaçları ve kişisel gelişim için kendilerini donatmak için gerekli seçenekleri buluyorlar. Daha da önemlisi, bu kurslar İngilizce dil yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

Sanchez (2006) Kaliforniya devlet okullarında okuyan Latin öğrencilerin başarısız olma nedenlerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin dillere yönelik tutumlarını ve tutumların başarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda anadilleri olan İspanyolcaya yönelik olumsuz tutum sergileyen, bu dili kullanmak istemeyen ve İngilizceyi İspanyolcanın yerine koymaya çalışan öğrencilerin akademik anlamdaki başarılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Hashwani (2008), çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını incelemiştir ve öğrencilerin İngilizce dersine ve onu öğrenmeye karşı olumlu ve yüksek seviyede tutuma sahip olduklarını belirtmiştir.

Musleh (2010) yaptığı çalışmada, 12-18 yaş aralığındaki Filistinli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve başarı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre hedef dili konuşan kişilerle etkileşim alt boyutunda farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Ming, Ling, Jaafar (2011) Malezyada yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin araçsal yönelimlerinin yüksek olmasına rağmen, becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, henüz orta okulda olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak tutumlarının olumlu olduğu, başarılı öğrencilerin İngilizce becerilerini daha da geliştirmeye istekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ghazvini ve Khajehpour (2011) İranlı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya iki farklı liseden 123 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin birleştirici yönelim ortalamalarının, erkek öğrencilerin ise araçsal yönelim ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu ve iki dilliliğe daha yatkın oldukları sonucuna varılmıştır.

Sandoval Pineda (2011) yaptığı çalışmada Meksikalı üniversite öğrencilerinin İngilizce başarılarının tutumları ve motivasyonları ile olan ilişkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri araçları kullanılmış ve İngilizce dersine yönelik tutum ve motivasyonla alakalı ilgili alan yazına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak İngilizce'ye yönelik tutumları olumlu yöndedir. Üniversite eğitiminden önce yabancı dil geçmişi olan öğrenciler üniversite eğitimi esnasında diğer öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik tutumları olumlu yöndedir ve sınavlarda daha yüksek notlar almaktadırlar.

Pishghadam ve Sabouri (2011) tarafından İranlı öğrencilerin İngilizce çeşitlerine ilişkin tutumlarının belirlenmeye çalışılan çalışma sonuçlarına göre İranlı öğrenciler Amerikan İngilizcesine karşı daha olumlu tutum içindedirler ve Amerikan aksanının öğrenme için daha iyi olduğunu düşünmektedirler (Pishghadam ve Sabouri, 2011).

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwarı (2012) Libyalı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, öğrenim görülen sınıf) incelemiştir. Bu çalışmalarının sonucuna göre katılımcı öğrenciler İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeni açısından bakılınca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bensoussan (2014) İsrail'de akademik amaçlı İngilizce okuma dersi alan öğrencilerin üniversitedeki bu tür çalışmalara yönelik motivasyon ve tutum düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya; İbranice, Arapça, Rusça gibi farklı ana dillere sahip 194 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik amaçlı İngilizce dersi notları ile dil öğrenimi ve İngilizce yönelik tutum arasında ilişkiler

olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ana diline göre ortaya çıkan başarı düzeyi farklılıkları, onların dil öğrenimine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Munir ve ur Rehman (2015) tarafından çalışma sonucuna göre, Pakistanlı ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamlarında İngilizcenin önemini bilmedikleri sonucuna varılabilir. İngilizceyi sadece zorunlu bir konu olarak ele aldıkları ve öğrenmeye karşı diğer konulara kıyasla dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Kızların tutumlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumların, öğrencinin son testlerdeki performansını artırabileceği sonucuna varılmıştır.

Eshghinejad (2016) ‘İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları: Kashan Üniversitesi örneği’ isimli çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutumlarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu öğrencilerin genel olarak İngilizceye yönelik olumlu tutum sergilediklerini, fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik daha olumlu ve yüksek tutum sergilediklerini göstermektedir.

Estliden (2017) ‘İngilizce öğrenmek neden önemli? İsveç liselerinde İngilizceye ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve motivasyon’ adlı araştırmasında İsveçli lise öğrencilerinin İngilizcenin evrensel bir dil olmasından dolayı İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri ve İngilizce bilmenin iş bulma konusunda ve uluslararası boyutta insanlarla iletişim kurmada kendilerine avantaj sağladığını düşündükleri için motivasyonlarının da yüksek seviyede olduğunu bulmuştur.

Kamal ve Ali (2017) ana dilleri Urduca olan ve devlet ve özel okullarda okuyan öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarının sonucuna göre hem devlet hem de özel okullarda okuyan öğrencilerin İngilizcenin önemini farkında oldukları ve bu yüzden İngilizceye karşı olumlu tutum sergiledikleri fakat İngilizce konuşmada özel okul öğrencilerinin devlet okul öğrencilerine göre daha fazla ilgi ve tutum sergiledikleri görülmüştür.

Genel olarak özetleyecek olursak, İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum bütün ilkokul, ortaokul (Erbaş, 2013), lise (Ceylaner, 2016; Estliden, 2017) ve yükseköğretim (Coşkun, 2017) olmak üzere bütün eğitim kademesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Birçok kültür (Kamal ve Ali, 2017) ve ülkede öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak İngilizceye ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır (Yeh, 2014; Zhang ve Hu, 2008). Tutum hangi değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin olarak yapılan çalışma sonuçlarına göre; cinsiyete göre tutumların değiştiği çalışmalar (Abidin vd., 2012; Coşkun, 2017; Eshghinejad, 2016; Güneyli, 2016; Kocadelioğlu, 2013) olmakla birlikte değişmediği belirtilen çalışmalar (Atlı, 2008; Burgucu, 2011) da bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda (Erbaş, 2013) demografik değişkenlerden anne ve baba mesleğine göre tutumun değişip değişmediği incelenmiştir.

Çalışmanın iki boyutu bulunmaktadır bunların birinci boyutunda Türkiye'deki öğrencilerin İngilizce öğrenimine ilişkin tutumlarının ölçülmesi diğer boyutu ise Suriyeli öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi boyutudur. Yapılan alayazın taramasında Suriyeli ve Türk lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin akademik bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Kaynak taraması sonucunda iki grubun ayrı ayrı ölçülmesine ilişkin bulunan kaynaklar karşılaştırılmalı olarak verilecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni, ölçme aracının geliştirilmesi ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgilere verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bir grubun belirli bir özelliğini belirlemek için verilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2013). Tarama çalışmaları geçmişteki veya hali hazırdaki bir durum için kullanılabilir (Karasar, 2008). Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin düşünce ve tutumlarının belirlenmesi amaç edinildiğinden dolayı araştırma tarama modeline girmektedir. Araştırmada nicel ve nitel veriler toplandığından dolayı karma yaklaşımdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Gaziantep İlinde lise düzeyindeki öğrencilerini kapsamaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlerken öncelikle Gaziantep merkezdeki okullarda okuyan Suriyeli öğrenci sayısı 1100 olarak tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü olarak Suriyeli öğrenci sayısı 300 olarak hedeflenmiştir. Anketleri incelendikten sonra Suriyeli öğrencilere ilişkin anket 273 çalışmaya dahi edilmiştir. Evren 1100 ve örneklem sayısı 273 olduğunda %95 güven aralığında hata payı 3,09 olarak hesaplanmıştır. Örneklem sayısını yakın olması hedeflendiği için Türk öğrenciler sayısının da 300 olması hedeflenmiştir. Anketleri incelendikten sonra Türk Öğrenciler anket sayısı 322 olmuştur.

3.3. Ölçme Aracı

Ölçme aracı olarak Bağçeci, (2002) tarafından yapılan çalışmada kullanılan ve öğrenciler için geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği maddeleri ve ifadelerinden değişiklik yapıldığından dolayı geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar yapıldı. Öncelikle ölçeğin tutum bölümü için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.3.1. Yapı geçerliliği ve güvenirlik analizi

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA), güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

3.3.2. Açımlayıcı faktör analizi

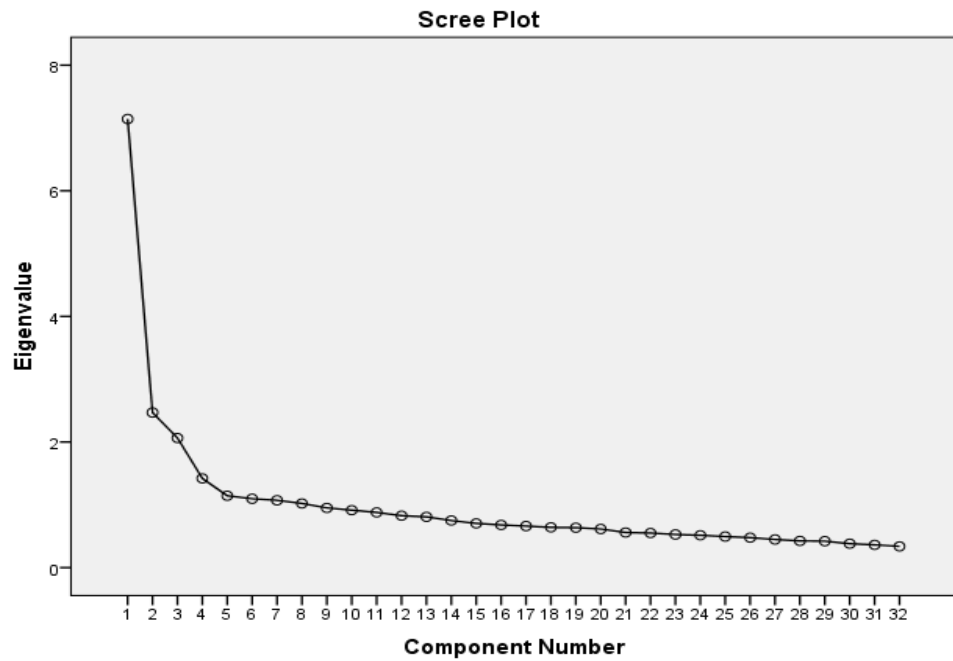
Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmaktadır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmaktadır. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için hesaplanmaktadır. Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması da beklenmektedir. Bu da Bartlett testiyle incelenmektedir. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 1,000' e yakın, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı olan Scree Plot grafiği ve açıklanan varyans oranı ölçeğin toplam faktör sayısının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Faktör analizi işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanması ya da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmaktadır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Her bir maddenin faktör yükünün 0,30'dan küçük olduğu ya da söz konusu maddenin faktör yüklerinin iki farklı faktördeki değerlerinin farkının 0,10'dan küçük olması durumunda (binişiklik) madde ölçekten çıkarılarak analiz işlemine devam edilir.

Tablo 3. 1.

İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,883
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5088,943
	Serbestlik Derecesi	496
	Anlamlılık.	0,000

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonucuna göre KMO değeri 0,500'den büyük ve Bartlett X^2 testi anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçek faktör analizine uygundur.



Şekil 3.1. Faktör Yüğü Eigenvalu Değeri Grafiğı

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla her bir faktörün toplam varyansı açıklama oranı ve Scree Plot grafikleri incelenmiştir. Bunun sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğı belirlenmiştir.

Tablo 3.2.

İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Dağılımı ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanabilir Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
Kazanımlar	A.14	,626	17,321	,864
	A.6	,612		
	A.28	,598		
	A.19	,592		
	A.20	,585		
	A.16	,569		
	A.35	,566		
	A.34	,542		
	A.11	,534		
	A.3	,527		
	A.17	,525		
	A.5	,524		
	A.12	,515		
	A.13	,515		
Destek	A.31	,496	11,939	,781
	A.9	,449		
	A.2	,343		
	A.22	,720		
	A.25	,688		
	A.24	,650		
	A.21	,613		
	A.27	,536		
	A.32	,514		
	A.8	,482		
Olumsuzluklar	A.29	,477	7,227	,615
	A.1	,351		
	A.10	,349		
	A.18	,648		
	A.7	,635		
Toplam	A.26	,605	36,486	,855
	A.23	,577		
	A.33	,471		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre binişiklik nedeniyle ölçekten 4, 15, 30 ve 36.maddeler çıkarılmış olup ölçeğin 32 soru ve 3 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %36,486; güvenirlilik katsayısı 0,855'tir. Buna göre ölçeğin güvenirlilik düzeyi çok yüksektir.

Cronbach's alfa katsayısının 0-1 arasında değiştiği, değerlendirme kriterlerine göre “ $0.00 < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil, $0.40 < 0.60$ ise ölçek düşük güvenirlikte, $0.60 < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $0.80 < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek” olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005).

Ölçeğin 1. boyutu, faktör yükleri 0,343 ile 0,626 arasında değişen 17 maddeden oluşmaktadır. Boyutun toplam varyansı açıklama oranı %17,321; güvenirlik katsayısı 0,864'tür. Buna göre boyutun güvenirlik düzeyi çok yüksektir.

Ölçeğin 2. boyutu, faktör yükleri 0,349 ile 0,720 arasında değişen 10 maddeden oluşmaktadır. Boyutun toplam varyansı açıklama oranı %11,939; güvenirlik katsayısı 0,781'dir. Buna göre boyutun güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir.

Ölçeğin 3. boyutu, faktör yükleri 0,471 ile 0,648 arasında değişen 5 maddeden oluşmaktadır. Boyutun toplam varyansı açıklama oranı %7,227; güvenirlik katsayısı 0,615'tir. Buna göre boyutun güvenirlik düzeyi oldukça yüksektir.

Faktörlerdeki maddeler incelendiğinde Boyut 1'de genel olarak İngilizce ğretimi sonucunda elde edilecek kazanımlara ilişkin maddeler çoğunlukta olduğundan dolayı bu boyut “Kazanımlar” boyutu olarak isimlendirilmiştir. Boyut 2'de ise öğrenenlerin sosyal ve aileden destek alması ve çalışma için dış destek istekliliğine ilişkin ifadeler bulunduğundan dolayı “Destek” olarak isimlendirilmiştir. Boyut 3'de de olumsuz ifadeler toplandığından dolayı “Olumsuzluklar” olarak isimlendirilmiştir.

Açık uçlu soruların hazırlanırken Bağceci (2000) alışmasında kullanılan sorular baz alınarak tekrar düzenlenmiştir. Belirlenen sorular Gaziantep Eğitim Fakültesinde görevleri ğretim yesi hocalara incelemesine sunulmuştur. nerileri doğrultusunda anket maddelerinin son halini verilmiştir.

3.4. Analiz Yöntemleri

Araştırmanın analiz yöntemlerinde nicel ve nitel bölümlere ilişkin veriler ayrı ayrı sunulacaktır.

3.4.1. Tutum ölçeğinin analizi

Analiz tekniklerini belirlemeden önce parametrik non-parametrik test seçimini yapmadan önce çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldı.

Tablo 3. 3.

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ülke		n	Çarpıklık	Basıklık
Suriye	Kazanımlar	273	,055	-,398
	Destek	273	-,145	,548
	Olumsuzluklar	273	-,080	-,148
	Toplam	273	,183	-,194
Türkiye	Kazanımlar	322	-,986	1,353
	Destek	322	-,214	-,310
	Olumsuzluklar	322	,195	-,293
	Toplam	322	-,663	,815

Maddeler içi ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (DeCarlo, 1997; Hopkins ve Weeks, 1990). Bu nedenle İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu parametrik test tekniklerinden Bağımsız gruplar t ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. ANOVA testinde fark çıkması durumunda fark yaratan grubun belirlenmesi amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Etki büyüklüğü değerleri için Cohen's (1988) kriterleri. Cohen'e göre Etki Büyüklüğü; Düşük: $0 < EB < 0.2$, Orta: $0,2 < EB < 0.5$, Büyük: $0.5 >$ kullanılmıştır.

3.4.2. Anket maddelerinin analizi

Nitel verilerin analizinde sorular ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde tümevarımcı bir yol izlenir ve önce kodlama yapılır daha sonra kategori ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada öncelikle öğrencilerin verdikleri cevaplar serbest kodlama tekniği ile kodlanmıştır. Her sorunun için oluşturulan kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Çalışmaya ilişkin tema ve kategori tanımları Tablo 3.4. de sunulmuştur.

Tablo 3. 4.

Tema ve Kategori Tanımları

Tema	Kategori	Tanımı
Sorunlar	Öğretmen	Öğrencilerin sorunları doğrudan öğretmen ile ilişkilendirdikleri kodların toplamını ifade etmektedir. Örneğin “ <i>Hoca dersle fazla alakalı değil</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır
	Öğrenci	Öğrencilerin doğrudan kendilerini sorunun bir parçası olarak gördükleri kodların toplanmasını ifade etmektedir. Örneğin “ <i>İngilizcede zorlanıyorum</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
	Öğrenme Süreci	Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin sorunları ifade ettikleri kodları içermektedir. Örneğin “ <i>dersler sıkıcı geçiyor</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
	Haftalık Program/ Yönetimsel Sorunlar Genel	Öğrencilerin yönetime ilişkin sorunlarını içeren kategoridir. “ <i>haftalık ders sayısı çok fazla</i> ” gibi ifadeleri içermektedir. Belirli bir alanı ifade etmeyen ve genel sorunları içeren bir kategoridir. Örneğin “ <i>Ders fazla dikkate alınmıyor</i> ” gibi ifadeleri içermektedir.
Öğrenme Nedeni	Kişisel	Öğrencilerin öğrenme gerekçesi olarak kişisel nedenler sundukları kodları içermektedir. Örneğin “ <i>İngilizceyi seviyorum ve başka bir dil öğrenmek isterim</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
	Gelecek	Öğrencilerin gelecekte işlerine yaramasına ilişkin nedenleri sundukları kodları içermektedir. Örneğin “ <i>iş ararken İngilizce çok önemli</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
	Genel	Genel kapsamda alınabilecek kodları içermektedir. Örneğin “ <i>Bütün dünya bu dili konuşuyor</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
Gelecekte Kullanım Amaçları	Kişisel	Kullanım için kişisel örneklerin sunulduğu kodları içermektedir. Örneğin “ <i>ortama ayak uydurmak için</i> ” gibi ifadeleri içermektedir.
	Gelecek	Öğrencilerin gelecekte işlerine yaramasına ilişkin amaçları sundukları kodları içermektedir. Örneğin “ <i>İş hayatımda yarayacak</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır
	Genel	Genel kapsamda alınabilecek kodları içermektedir. Örneğin “ <i>birden fazla dil öğrenmek için</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
Çözüm Önerileri	Haftalık Program/ Yönetimsel Sorunlar Öğrenme Süreci	Öğrencilerin yönetime ilişkin çözüm önerilerini sundukları kodları içermektedir. Örneğin “ <i>6 saat olmalı</i> ” gibi ifadeleri içermektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin çözüm önerileri sundukları kodları içermektedir. Örneğin “ <i>Daha fazla görsele dayalı anlatılması</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
	Genel	Genel kapsamda alınabilecek öneri kodlarını içermektedir. Örneğin “ <i>İlgi artırılmalı</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.
	İletişimsel Yenilikler	Yönetim Öğrenme süreci
Genel	Genel kapsamda alınabilecek öneri kodlarını içermektedir. Örneğin “ <i>İngilizce kitap okumak istiyoruz, yeni ders kitapları istiyoruz</i> ” gibi ifadeler bulunmaktadır.	

İlk kodlamada 268 farklı kod üretilmiştir. Kodlama yapıldıktan bir ay sonra tekrar gözden geçirilmiş bazı kodlar birleştirildi. Bazı ifadeler ise farklı kodlara taşındı. Son çalışmada 237 kod elde edilmiştir. Kodlama güvenilirliği %88,4 olarak hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Demografik Dağılıma İlişkin Bulgular

Tablo 4. 1.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Suriye		Türkiye	
	N	%	N	%
Kadın	148	56,1	185	58,5
Erkek	116	43,9	131	41,5

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin %56,1' kız iken %43,9'u erkektir. Türk öğrencilerde ise %58,5'i kız iken %41,5'i erkektir. Cinsiyetlerin dağılımları birbirlerine yakındır.

Tablo 4. 2.

Öğrencilerin Ebeveynlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Ebeveyn	Mezuniyet Durumu	Suriye		Türkiye	
		N	%	N	%
Baba	Lisansüstü	15	5,6	3	,9
	Üniversite	62	23,3	27	8,5
	Lise ve dengi	82	30,8	65	20,4
	Ortaokul	67	25,2	111	34,8
	İlkokul	37	13,9	106	33,2
	Diğer	3	1,1	7	2,2
Anne	Lisansüstü	9	3,3	5	1,6
	Üniversite	48	17,8	14	4,4
	Lise ve dengi	71	26,3	34	10,7
	Ortaokul	77	28,5	99	31,0
	İlkokul	57	21,1	134	42,0
	Diğer	8	3,0	33	10,3

Öğrencilerin ebeveynlerinin mezuniyet durumlarına göre dağılımı incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin babalarının mezuniyetinde en fazla lise ve dengi grubunda (%30,8) iken Türk öğrencilerinin babaları ise ortaokul (%34,8) düzeyindedir. Lisansüstü grubu ise Suriyelilerde %5,6 iken Türklerde %0,9'dur. Annelerin mezuniyetleri incelendiğinde Suriyelilerde yoğun grup ortaokul (%28,5) düzeyinde iken Türklerde ilkokul (%42) düzeyindedir. Lisansüstü düzeydekilerin oranları ise Suriyelilerde %3,3 iken Türklerde %1,6'dır.

Tablo 4. 3.

Öğrencilerin Ebeveynlerinin Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Ebeveyn	Meslek	Suriye		Türkiye	
		N	%	N	%
Baba	Memur (çalışıyor / emekli)	28	10,5	29	9,2
	İşçi	68	25,5	140	44,4
	Ziraatçı	16	6,0	2	,6
	Esnaf	36	13,5	48	15,2
	Zanaatkar	10	3,7	3	1,0
	İş adamı	17	6,4	25	7,9
	İşsiz	21	7,9	22	7,0
	Diğer	71	26,6	46	14,6
Anne	Memur (çalışıyor / emekli)	16	7,9	6	4,0
	İşçi	19	9,4	15	10,0
	Ziraatçı	8	4,0	1	,7
	Esnaf	4	2,0	2	1,3
	Zanaatkar	5	2,5	3	2,0
	İş adamı	3	1,5	3	2,0
	İşsiz	113	55,9	108	72,0
	Diğer	34	16,8	12	8,0

Öğrencilerin ebeveynlerinin mesleklerine göre dağılımı incelendiğinde Suriyelilerde baba mesleği olarak ez fazla değer (%26,6) iken Türklerde ise işçi (%44,4) grubu olmuştur. En az grup Suriyelilerde zanaatkâr (%3,7) iken Türklerde ise ziraatçı (%0,6) olmuştur. Annelerin meslekleri incelendiğinde ise ağırlıklı olarak işsizler Suriyelilerde %55,9 iken Türklerde %72 olmuştur.

Tablo 4. 4.

Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı

Aylık Gelir	Suriye		Türkiye	
	N	%	N	%
0-400 ₺	24	9,3	23	7,6
401-600 ₺	42	16,3	18	6,0
601-800 ₺	35	13,6	15	5,0
801-1000 ₺	33	12,8	30	10,0
1001-1200 ₺	28	10,9	43	14,3
1201-1400 ₺	23	8,9	54	17,9
1401 ₺ ve üzeri	72	28,0	118	39,2

Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirleri incelendiğinde en fazla 1401₺ ve üzeri olan grup Suriyelilerden %28'i olurken Türklerde %39,2 olmuştur. En düşük grup ise Suriyelilerde %8,9 ile 1201-1400₺ iken Türklerde %5 ile 601-800₺ olmuştur.

Tablo 4. 5.

Öğrencilerin İngilizce Öğrenimine İlişkin Değişkenlere Göre Dağılımı

		Suriye		Türkiye	
		N	%	N	%
Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?	4 yıl ve altı	74	30,7	22	7,2
	5 yıl	53	22,0	106	34,5
	6 yıl	42	17,4	89	29,0
	7 yıl ve üstü	72	29,9	90	29,3
Haftada kaç saat İngilizce dersiniz var?	4 saat ve daha az	96	36,4	44	14,0
	5 saat	141	53,4	220	69,8
	6 saat ve daha fazla	27	10,2	51	16,2
İngilizce dersindeki başarı durumunuzu nasıl tanımlarsınız?	Çok başarılı	32	12,4	47	15,0
	Başarılı	70	27,0	61	19,4
	Orta derecede	98	37,8	111	35,4
	Az başarılı	44	17,0	49	15,6
	Başarısız	15	5,8	46	14,6

Öğrencilerin İngilizce öğrenimi için geçirdikleri yıllar incelendiğinde Suriyeli öğrencilerde 4 yıl ve altı ile 7 yıl ve üzeri grup oranları birbirlerine yakındır. Türk öğrencilerde ise en yoğun grup 5 yıldır İngilizce öğrenimi içinde bulunan öğrenci grubudur. 4 ve daha aşağı yıl İngilizce öğreniminde bulunanların oranı ise %7'dir. Öğrencilerin haftalık ders saatleri incelendiğinde hem Suriyeli (%53,4) ve hem de Türk (%69,8) öğrencilerde haftalık 5 saat olan grup oranı daha yüksektir. Çoğunluğu temsil eden Suriyeli öğrencilerin %37'si, Türk öğrencilerin ise %35,4'ü İngilizce başarılarını orta düzey olarak tanımlamaktadır

Tablo 4. 6.

Suriyeli Öğrencilerin tutum Ortalamaları ve Genel Tutum Düzeyleri

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	Yüzde
Kazanımlar	17	273	62,4	66,76
Destek	10	273	34,02	60,05
Olumsuzluklar	5	273	15,04	50,20

Öğrencilerin tutum düzeyleri incelendiğinde %50 ile %66 arasındadır. Yani Suriyeli öğrencilerin tutum ortalamalarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 7.

Türk Öğrencilerin Tutum Ortalamaları ve Genel Tutum Düzeyleri

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	Yüzde
Kazanımlar	17	322	65,37	71,13
Destek	10	322	32,11	55,28
Olumsuzluklar	5	322	13,93	44,65

Türk öğrencilerin tutum ortalamaları incelendiğinde yüzdeler olarak en düşük %45 ile en yüksek %71 arasındadır. Tutum puanlarını genel ortalaması düşünüldüğünde ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yani Türk öğrencilerin çok iyi ya da çok kötü olarak değerlendirilmemelidir.

4.2. Öğrencilerin Ülkelerine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 8.

İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Suriyeli ile Türk Katılımcılar Açısından İncelenmesi

Boyutlar	Ülke	N	\bar{X}	S.S	t	p
Kazanımlar	Suriye	273	62,40	10,46	-3,036	,003*
	Türkiye	322	65,37	13,38		
Destek	Suriye	273	34,02	6,43	3,022	,003*
	Türkiye	322	32,11	8,98		
Olumsuzluklar	Suriye	273	15,04	4,04	3,050	,002*
	Türkiye	322	13,93	4,88		

*p<0,05

Öğrencilerin tutumlarının ülkelere göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre bütün boyutlarda $p<0,005$ olduğundan dolayı oluşan fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Yani Türk ve Suriyeli öğrencilerin tutumları farklılaşmaktadır.

Kazanımlar boyutunda farklılaşma incelendiğinde Türk öğrencilerin ortalamaları Suriyeli öğrencilere göre daha yüksektir. Yani Türk öğrencilerin kazanım boyutunda Suriyeli öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,26 olup bu değer ortadır.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde ise Suriyeli öğrencilerin ortalamaları Türk öğrencilere göre daha yüksektir. Yani Suriyeli öğrenciler destek boyutunda Türk öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,28 olup bu değer ortadır.

Olumsuzluklar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin ortalamaları Türk öğrencilere göre daha yüksektir. Maddeler negatif olduğundan dolayı yüksek ortalama daha olumsuz tutumun göstergesidir. Yani Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere göre bu boyutta daha olumsuz bir tutum sergilemektedirler. Etki büyüklüğü değeri 0,50 olup bu değer yüksektir.

4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutumlarının değişip değişmediğini belirlemek için Suriyeli ve Türk öğrencilerin için ayrı ayrı hesaplama yapılmıştır.

Tablo 4. 9.

Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet		N	\bar{X}	S.S.	t	p
Kazanımlar	Kız	148	62,74	10,95	,410	,682
	Erkek	116	62,21	9,72		
Destek	Kız	148	33,60	6,77	-1,350	,178
	Erkek	116	34,67	5,89		
Olumsuzluklar	Kız	148	14,28	3,98	-3,331	,001*
	Erkek	116	15,91	3,89		

*p<0,05

Öğrencilerin cinsiyetlerinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde olumsuzluklar boyutunda $p<0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutlarda kız ve erkek öğrenciler benzer tutuma sahiptirler.

Suriyeli kız ile erkek katılımcılar arasında olumsuzluklar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir. Yani erkek öğrenciler olumsuzluklar boyutunda kız öğrencilere göre daha olumsuz bir tutuma sahiptir. Etki büyüklüğü değeri 0,33 olup bu değer ortadır.

Tablo 4. 10.

Türk Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet		N	\bar{X}	S.S.	t	p
Kazanımlar	Kız	185	68,14	12,33	4,936	,000*
	Erkek	131	60,88	13,61		
Destek	Kız	185	33,39	8,97	3,351	,001*
	Erkek	131	30,03	8,49		
Olumsuzluklar	Kız	185	13,52	5,11	-1,680	,094
	Erkek	131	14,43	4,40		

Öğrencilerin cinsiyetlerinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, Türk öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutlarında $p < 0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutta kız ve erkek öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Türk kız ile erkek katılımcılar arasında kazanımlar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yani kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiplerdir. Bu boyutta etki büyüklüğü değeri 0,64 olup bu değer yüksektir.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde yine kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yani kız öğrenciler destek boyutunda erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,38 olup bu değer ortadır.

4.4. Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 11.

Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ailenin Ortalama Aylık Geliri Açısından İncelenmesi

Ailelerin Ortalama Aylık Geliri		N	Ortalama	S.S	F	p	Fark
Kazanımlar	0-400 ₺	24	60,38	9,98	4,127	,001*	4-7
	401-600 ₺	42	61,55	8,27			
	601-800 ₺	35	60,66	9,09			
	801-1000 ₺	33	56,97	11,86			
	1001-1200 ₺	28	64,21	10,70			
	1201-1400 ₺	23	60,52	11,58			
	1401 ₺ ve üzeri	72	66,44	10,19			
Destek	0-400 ₺	24	34,54	5,89	2,162	,047*	4-7
	401-600 ₺	42	34,26	5,30			
	601-800 ₺	35	33,17	5,40			
	801-1000 ₺	33	32,24	5,24			
	1001-1200 ₺	28	34,82	6,17			
	1201-1400 ₺	23	32,39	6,60			
	1401 ₺ ve üzeri	72	36,13	7,65			
Olumsuzluklar	0-400 ₺	24	15,46	3,73	0,986	,435	
	401-600 ₺	42	15,81	3,29			
	601-800 ₺	35	15,91	3,74			
	801-1000 ₺	33	14,18	4,11			
	1001-1200 ₺	28	14,86	4,51			
	1201-1400 ₺	23	14,22	3,91			
	1401 ₺ ve üzeri	72	15,28	4,37			

$p^* < 0,05$

Öğrencilerin ailelerinin ortalama gelirlerinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutlarında boyutunda $p < 0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutta öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Kazanımlar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde ailelerinin aylık ortalama geliri 801-1000₺ olan öğrenciler ile ailelerinin aylık ortalama geliri 1401₺ ve üzeri olan öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. Ailelerinin aylık ortalama geliri 801-1000₺ olan öğrenciler daha olumsuz tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,09 olup bu değer zayıftır.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde ailelerinin aylık ortalama geliri 800-1000₺ olan öğrenciler ile ailelerinin aylık ortalama geliri 1401₺ ve üzeri olan öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. Ailelerinin aylık ortalama geliri 801-1000₺ olan öğrenciler daha olumsuz tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,05 olup bu değer zayıftır.

Tablo 4. 12.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ailenin Ortalama Aylık Geliri Açısından İncelenmesi

Ailenizin ortalama aylık geliri	n	Ortalama	ss	F	p	Fark
Kazanımlar	0-400 TL	23	66,17	1,367	,228	
	401-600 ₺	18	67,83			
	601-800 ₺	15	71,73			
	801-1000 ₺	30	62,00			
	1001-1200 ₺	43	67,19			
	1201-1400 ₺	54	63,22			
	1401 ₺ ve üzeri	118	65,44			
Destek	0-400 ₺	23	35,87	2,454	,025*	1-6
	401-600 ₺	18	33,11			
	601-800 ₺	15	35,47			
	801-1000 ₺	30	30,07			
	1001-1200 ₺	43	34,07			
	1201-1400 ₺	54	29,56			
	1401 ₺ ve üzeri	118	32,32			
Olumsuzluklar	0-400 ₺	23	16,17	2,144	,049*	1-2
	401-600 ₺	18	11,78			
	601-800 ₺	15	13,27			
	801-1000 ₺	30	13,77			
	1001-1200 ₺	43	15,07			
	1201-1400 ₺	54	13,17			
	1401 ₺ ve üzeri	118	13,82			

p* < 0,05

Öğrencilerin ailelerinin ortalama gelirlerinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde destek ve olumsuzluklar boyutlarında boyutunda $p < 0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutta öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde ailelerinin aylık ortalama geliri 0-400₺ olan öğrenciler ile ailelerinin aylık ortalama geliri 1200-1400₺ olan öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. Ailelerinin aylık ortalama geliri 0-400₺ olan öğrenciler destek boyutunda daha olumlu tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,05 olup bu değer zayıftır.

Olumsuzluklar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde ailelerinin aylık ortalama geliri 0-400₺ olan öğrenciler ile ailelerinin aylık ortalama geliri 401-600₺ olan öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. Ailelerinin aylık ortalama geliri 0-400₺ olan öğrenciler olumsuzluklar boyutunda daha olumsuz tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,04 olup bu değer zayıftır.

4.5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Yılına Göre Tutumlarının Değişim Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 13.

Suriyeli Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenme Süresi Açısından İncelenmesi

İngilizce Öğrenme Yılı	N	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark	
Kazanımlar	4 yıl ve altı	74	61,08	9,51	5,428	,001*	1-3
	5 yıl	53	61,06	10,09			2-3
	6 yıl	42	68,00	10,79			3-4
	7 yıl ve üstü	72	61,85	9,23			
Destek	4 yıl ve altı	74	34,60	5,18	3,189	,024*	1-3
	5 yıl	53	34,02	5,84			3-4
	6 yıl	42	31,38	7,55			
	7 yıl ve üstü	72	34,69	6,27			
Olumsuzluklar	4 yıl ve altı	74	16,01	3,78	3,001	,031*	1-3
	5 yıl	53	15,66	3,50			
	6 yıl	42	14,05	4,33			
	7 yıl ve üstü	72	14,60	4,25			

$p < 0,05$

Öğrencilerin İngilizce öğrenim yıllarının tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde bütün boyutlarında boyutunda $p<0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir.

Kazanımlar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde 6 yıl İngilizce öğrenen öğrenciler ile diğer öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. 6 yıl İngilizce öğrenen öğrenciler kazanım boyutunda diğer öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,06 olup bu değer zayıftır.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde 6 yıl İngilizce öğrenen öğrenciler ile 4 yıl daha az ve 7 yıl ve üzeri öğrenim göre öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. 6 yıl İngilizce öğrenene öğrenciler destek boyutunda diğer öğrencilere göre daha olumsuz bir tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,04 olup bu değer zayıftır.

Olumsuzluklar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde 6 yıl İngilizce öğrenen öğrenciler ile 4 yıl daha az öğrenim göre öğrencilere göre farklılaşma anlamlılık düzeyindedir. 6 yıl İngilizce öğrenen öğrenciler destek boyutunda 4 yıl ve az öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,04 olup bu değer zayıftır.

Tablo 4. 14.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Öğrenme Süresi Açısından İncelenmesi

İngilizce Öğrenim Yılı	n	Ortalama	ss	F	p	
Kazanımlar	4 yıl ve altı	22	61,45	11,05	,741	,529
	5 yıl	106	65,37	12,99		
	6 yıl	89	65,56	14,42		
	7 yıl ve üstü	90	66,19	13,44		
Destek	4 yıl ve altı	22	32,32	6,51	,653	,581
	5 yıl	106	31,11	9,07		
	6 yıl	89	32,53	9,49		
	7 yıl ve üstü	90	32,77	9,10		
Olumsuzluklar	4 yıl ve altı	22	13,45	4,30	1,933	,124
	5 yıl	106	14,61	4,67		
	6 yıl	89	14,39	4,83		
	7 yıl ve üstü	90	13,09	5,10		

$p^*<0,05$

Öğrencilerin İngilizce öğrenim yıllarının tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde bütün boyutlarda $p>0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin İngilizce öğrenim için yıllar dikkate alındığında benzer tutuma sahiplerdir.

4.6. Öğrencilerin İngilizce Dersi Haftalık Ders Saatine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 15.

Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Haftalık İngilizce Ders Saati Açısından İncelenmesi

Haftalık Ders Saati	n	Ortalama	ss	F	p	
Kazanımlar	4 saat ve daha az	96	60,95	10,05	2,146	,119
	5 saat	141	63,80	10,82		
	6 saat ve daha fazla	27	62,56	9,37		
Destek	4 saat ve daha az	96	33,95	6,05	1,581	,208
	5 saat	141	33,70	6,99		
	6 saat ve daha fazla	27	36,11	4,96		
Olumsuzluklar	4 saat ve daha az	96	15,29	3,81	1,482	,229
	5 saat	141	14,60	4,11		
	6 saat ve daha fazla	27	15,81	4,67		

$p^*<0,05$

Öğrencilerin İngilizce öğrenim yıllarının tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde bütün boyutlarda $p>0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin haftalık ders saatlerine göre benzer tutuma sahiplerdir.

Tablo 4. 16.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Haftalık İngilizce Ders Saati Açısından İncelenmesi

Haftalık Ders Saati	n	Ortalama	ss	F	p	
Kazanımlar	4 saat ve daha az	44	67,32	13,99	1,229	,294
	5 saat	220	64,62	13,34		
	6 saat ve daha fazla	51	67,08	12,88		
Destek	4 saat ve daha az	44	34,20	8,73	1,506	,223
	5 saat	220	31,67	8,92		
	6 saat ve daha fazla	51	32,31	8,76		
Olumsuzluklar	4 saat ve daha az	44	12,70	5,28	2,115	,122
	5 saat	220	13,95	4,54		
	6 saat ve daha fazla	51	14,71	5,30		

$p^*<0,05$

Öğrencilerin İngilizce öğrenim yıllarının tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde bütün boyutlarda $p>0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrencilerin haftalık ders saatlerine göre benzer tutuma sahiplerdir.

4.7. Öğrencilerin Başarı Tanımlamalarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 17.

Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Dersindeki Başarı Durumu Açısından İncelenmesi

Başarı Tanımlama	n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark
Kazanımlar	Çok başarılı	32	64,25	9,38	,516	,724
	Başarılı	70	62,57	10,60		
	Orta derecede	98	62,68	10,91		
	Az başarılı	44	60,84	10,25		
	Başarısız	15	61,80	11,26		
Destek	Çok başarılı	32	37,47	6,57	5,436	1-3
	Başarılı	70	35,41	5,81		1-4
	Orta derecede	98	32,71	6,79		,000*
	Az başarılı	44	32,09	5,46		
	Başarısız	15	32,80	7,16		
Olumsuzluklar	Çok başarılı	32	14,34	4,98	,350	,844
	Başarılı	70	14,89	4,23		
	Orta derecede	98	15,26	3,83		
	Az başarılı	44	15,20	3,51		
	Başarısız	15	15,20	4,31		

$p^*<0,05$

Öğrencilerin İngilizce başarılarını tanımlamalarının tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde destek boyutunda $p<0,05$ 'dir. Bu boyuttaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutlarda ise öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde kendilerini çok başarılı olarak tanımlayan öğrenciler ile kendileri orta başarılı ve az başarılı olarak kabul

edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini çok başarılı olarak kabul eden öğrenciler kendileri orta ve az başarılı olarak gören öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,08 olup bu değer zayıftır.

Tablo 4. 18.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının İngilizce Dersindeki Başarı Durumu Açısından İncelenmesi

Başarı Tanımlaması	n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark	
Kazanımlar	Çok başarılı	47	68,72	12,04	11,069	,000*	1-5
	Başarılı	61	70,33	10,12			2-4
	Orta derecede	111	66,74	11,99			2-5
	Az başarılı	49	62,39	10,44			3-5
	Başarısız	46	55,61	18,48			
Destek	Çok başarılı	47	36,06	8,43	10,314	,000*	1-4
	Başarılı	61	35,52	8,04			2-4
	Orta derecede	111	32,14	7,87			1-5
	Az başarılı	49	29,55	8,90			2-5
	Başarısız	46	26,87	10,47			3-5
Olumsuzluklar	Çok başarılı	47	13,68	5,49	8,020	,000*	2-3
	Başarılı	61	11,36	4,27			2-4
	Orta derecede	111	13,97	4,52			2-5
	Az başarılı	49	16,22	3,85			3-4
	Başarısız	46	14,87	5,46			

p* < 0,05

Öğrencilerin İngilizce başarılarını tanımlamalarının tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde bütün boyutlarda $p < 0,05$ 'dir. Bu boyuttaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir.

Kazanımlar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde kendilerini başarısız olarak tanımlayan öğrenciler ile kendileri çok başarılı, başarılı ve orta derecede başarılı olarak kabul edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini başarısız olarak kabul eden öğrenciler kendileri diğer öğrencilere göre daha olumsuz bir tutuma sahiplerdir. Ayrıca kendilerini başarılı olarak tanımlayan öğrenciler ile kendileri az başarılı olarak kabul edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini başarılı olarak tanımlayan

öğrenciler daha olumlu tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,13 olup bu değer zayıftır.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde kendilerini başarısız olarak tanımlayan öğrenciler ile kendileri çok başarılı, başarılı ve orta derecede başarılı olarak kabul edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini başarısız olarak kabul eden öğrenciler diğer öğrencilere göre daha olumsuz bir tutuma sahiplerdir. Ayrıca kendilerini az başarılı olarak tanımlayan öğrenciler ile kendileri çok başarılı ve başarılı olarak kabul edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini az başarılı olarak tanımlayan öğrenciler daha olumsuz tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,12 olup bu değer zayıftır.

Olumsuzluklar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde kendilerini başarılı olarak tanımlayan öğrenciler ile kendilerini orta derecede başarılı, az başarılı ve başarısız olarak kabul edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini başarılı olarak kabul eden öğrenciler diğer öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahiplerdir. Ayrıca kendilerini orta derecede başarılı olarak tanımlayan öğrenciler ile kendileri az başarılı olarak kabul edenlerden farklılaşmaktadır. Kendilerini orta derecede olarak tanımlayan öğrenciler daha olumlu tutuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,09 olup bu değer zayıftır.

4.8. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 19.

Suriyeli İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Babanın eğitim durumu		n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark
Kazanımlar	Üniversite ve üzeri	77	62,26	10,59	6,809	,000*	1-4
	Lise ve dengi	82	59,37	9,79			2-4
	Ortaokul	67	62,87	10,27			3-4
	İlkokul	37	68,32	9,12			
Destek	Üniversite ve üzeri	77	35,86	6,74	3,866	,010*	1-4
	Lise ve dengi	82	33,35	6,37			
	Ortaokul	67	33,88	6,26			
	İlkokul	37	31,86	5,66			
Olumsuzluklar	Üniversite ve üzeri	77	14,84	4,28	0,194	,900	
	Lise ve dengi	82	14,99	3,83			
	Ortaokul	67	15,31	3,98			
	İlkokul	37	14,81	4,48			

p* < 0,05

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutlarda $p < 0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutta ise öğrenciler benzer tutuma sahiptirler.

Kazanımlar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile diğer öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur. Etki büyüklüğü değeri 0,07 olup bu değer zayıftır.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite mezunu olan öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler tutumları diğer öğrencilere göre daha olumsuzdur. Etki büyüklüğü değeri 0,04 olup bu değer zayıftır.

Tablo 4. 20.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Babanın eğitim durumu		n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark
Kazanımlar	Üniversite ve üzeri	30	69,37	10,86	1,774	,152	
	Lise ve dengi	65	65,94	11,72			
	Ortaokul	111	63,43	14,98			
	İlkokul	106	65,92	13,08			
Destek	Üniversite ve üzeri	30	37,23	7,72	3,720	,012*	1-2
	Lise ve dengi	65	31,20	8,74			1-3
	Ortaokul	111	31,69	9,09			1-4
	İlkokul	106	31,84	8,85			
Olumsuzluklar	Üniversite ve üzeri	30	13,43	5,55	0,858	,463	
	Lise ve dengi	65	13,17	4,82			
	Ortaokul	111	14,31	4,76			
	İlkokul	106	13,98	4,69			

$p < 0,05$

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde destek boyutunda $p<0,05$ 'dir. Bu boyutta farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutlarda ise öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ile diğer öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Babaları üniversite mezunu olan öğrenciler tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur. Etki büyüklüğü değeri 0,03 olup bu değer zayıftır.

4.9. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 21.

Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Annenin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Annenin eğitim durumu	n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark	
Kazanımlar	Üniversite ve üzeri	57	61,72	11,58	7,678	,000*	1-5
	Lise ve dengi	71	58,79	9,07			2-5
	Ortaokul	77	61,91	8,90			3-5
	İlkokul	57	66,81	11,13			2-4
	Diğer	8	73,63	7,63			3-4
Destek	Üniversite ve üzeri	57	36,70	6,51	3,751	,005*	1-3
	Lise ve dengi	71	33,73	6,36			1-4
	Ortaokul	77	32,73	5,76			
	İlkokul	57	33,18	6,60			
	Diğer	8	35,38	7,87			
Olumsuzluklar	Üniversite ve üzeri	57	16,14	4,12	2,065	,086	
	Lise ve dengi	71	14,82	3,91			
	Ortaokul	77	14,55	4,01			
	İlkokul	57	15,09	3,69			
	Diğer	8	12,75	6,27			

$p*<0,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutlarda $p<0,05$ 'dir. Bu boyutlardaki

farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyindedir. Diğer boyutta ise öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Kazanımlar boyutundaki farklılaşma incelendiğinde anneleri diğer mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite, lise ve ortaokul mezunu olanlar farklılaşmaktadır. Annelerinin mezuniyeti diğer olan öğrenciler tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur. Ayrıca annelerinin mezuniyetleri ilkokul olan öğrenciler annelerinin mezuniyeti lise ve ortaokul olanlara göre farklılaşmaktadır. Annelerinin mezuniyeti ilkokul olanlar daha olumlu bir tutuma sahiptir. Etki büyüklüğü değeri 0,10 olup bu değer zayıftır.

Destek boyutundaki farklılaşma incelendiğinde anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler ile anneleri ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Annelerinin mezuniyeti üniversite olanlar destek boyutunda daha olumlu bir turuma sahiplerdir. Etki büyüklüğü değeri 0,05 olup bu değer zayıftır.

Tablo 4. 22.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Annenin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Annenin eğitim durumu		n	Ortalama	ss	F	p	İkili Fark
Kazanımlar	Üniversite ve üzeri	19	68,68	11,68	,406	,804	
	Lise ve dengi	34	65,74	13,19			
	Ortaokul	99	64,61	12,94			
	İlkokul	134	65,16	14,22			
	Diğer	33	66,12	13,15			
Destek	Üniversite ve üzeri	19	37,05	7,48	2,046	,088	
	Lise ve dengi	34	33,35	9,17			
	Ortaokul	99	32,00	8,90			
	İlkokul	134	31,13	9,12			
	Diğer	33	31,64	8,79			
Olumsuzluklar	Üniversite ve üzeri	19	13,74	5,45	,460	,765	
	Lise ve dengi	34	13,32	4,79			
	Ortaokul	99	14,38	4,73			
	İlkokul	134	13,82	5,10			
	Diğer	33	13,39	4,37			

p* < 0,05

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde bütün boyutlarda $p>0,05$ 'dir. Bütün boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

4.10. Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Tutumlarının Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 23.

Suriyeli Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Mesleği Açısından İncelenmesi

	Babanın mesleği	n	Ortalama	ss	F	p
Kazanımlar	Memur (çalışıyor / emekli)	28	61,43	13,92	1,682	,139
	İşçi	68	61,68	10,70		
	Esnaf	36	66,69	9,45		
	İş adamı	17	60,00	7,10		
	İşsiz	21	60,76	7,84		
	Diğer	97	62,96	10,11		
Destek	Memur (çalışıyor / emekli)	28	34,32	7,24	0,781	,564
	İşçi	68	32,81	7,23		
	Esnaf	36	34,25	6,15		
	İş adamı	17	33,65	5,69		
	İşsiz	21	34,57	5,29		
	Diğer	97	34,74	6,11		
Olumsuzluklar	Memur (çalışıyor / emekli)	28	14,29	4,19	1,790	,115
	İşçi	68	14,94	4,33		
	Esnaf	36	15,53	4,15		
	İş adamı	17	17,29	2,76		
	İşsiz	21	13,76	4,10		
	Diğer	97	14,99	3,91		

$p^*<0,05$

Öğrencilerin babalarının mesleklerinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerde bütün boyutlarda $p>0,05$ 'dir. Bütün boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

Tablo 4. 24.

Türk Öğrencilerde İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Babanın Mesleği Açısından İncelenmesi

	Babanın mesleği	n	Ortalama	ss	F	p
Kazanımlar	Memur (çalışıyor / emekli)	29	66,24	13,20	,443	,818
	İşçi	140	64,33	14,10		
	Esnaf	48	67,04	12,67		
	İş adamı	25	65,68	15,31		
	İşsiz	22	67,36	11,62		
	Diğer	51	65,63	12,01		
Destek	Memur (çalışıyor / emekli)	29	32,24	10,67	1,342	,246
	İşçi	140	31,04	8,24		
	Esnaf	48	33,00	8,89		
	İş adamı	25	34,68	8,43		
	İşsiz	22	34,73	9,74		
	Diğer	51	32,69	9,02		
Olumsuzluklar	Memur (çalışıyor / emekli)	29	13,31	5,35	,829	,530
	İşçi	140	13,69	4,37		
	Esnaf	48	13,48	5,34		
	İş adamı	25	14,72	4,91		
	İşsiz	22	15,50	6,47		
	Diğer	51	13,98	4,64		

p* < 0,05

Öğrencilerin babalarının mesleklerinin tutumları üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Türk öğrencilerde bütün boyutlarda $p > 0,05$ 'dir. Bütün boyutlardaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğrenciler benzer tutuma sahiplerdir.

4.11. Nitel Soru Formuna İlişkin Bulgular

Nitel verilerin analizde sorular ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öncelikle sorulara verilen cevapları toplam kodlar üzerinde değerlendirme yapılacaktır. Alt bölümde ise okulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular sunulacaktır. Daha sonra İngilizce öğrenme gerekçelerine ilişkin verilere yer verilecektir. İngilizceyi ileriki yaşamlarında hangi amaçla kullanmayı planladıklarına

ilişkin analizler sunulacak. Öğretim etkinliğini artırmak için sunulan önerilerden sonra ise iletişimsel yeniliklere ilişkin bulgular sunulacaktır.

Tablo 4. 25.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Genel Nitel Analiz Karşılaştırılması

Kategori	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
M1	866	23,6%	405	11,1%	461	12,6%
M2	1108	30,3%	516	14,1%	592	16,2%
M3	909	24,8%	428	11,7%	481	13,1%
M4	547	14,9%	251	6,9%	296	8,1%
M5	232	6,3%	73	2,0%	159	4,3%
Toplam	3662	100,0%	1673	45,7%	1989	54,3%

Genel olarak değerlendirdiğimizde bütün öğrencilerin düşüncelerin 3662 kod üretilmiştir. En fazla kod “Niçin İngilizce öğreniyorsunuz? Üç madde yazınız” maddesinde olmuştur. Bu madde Türk öğrencilerin fikirlerinden 592 kod elde edilirken Suriyeli öğrencilerin düşüncelerinden 516 kod elde edilmiştir. Daha sonra en çok “İngilizceyi ileriki yaşamınızda hangi amaçla kullanmayı planlıyorsunuz?” maddesinde kod elde edilmiştir. Bu madde de ise Türk öğrenciler fikirleri 481 defa kodlanırken Suriyeli öğrencilerin fikirleri 428 defa kodlanmıştır. “Okulunuzdaki İngilizce öğretimi konusunda bulduğunuz en önemli üç sorunu yazınız” maddesinde 866 kodun 461’i Türk öğrenciler 405’i ise Suriyeli öğrenciler gelmiştir. “Okulunuzdaki İngilizce öğretiminin etkinliğini artırmak için yukarıda yazdığımız sorunlara dair üç çözüm önerinizi yazınız” maddesinde ise Türk öğrenciler 296, Suriyeli öğrenciler 251 ve toplam 547 kod üretilmiştir. “İngilizce dersine ne gibi iletişimsel yenilikler getirilebilir? Örnek veriniz” maddesinde ise toplam 232 kod üretilmiştir. Bu kodlardan 159 tanesi Türkler tarafından ifade edilirken 73 tanesi de Suriyeliler tarafından ifade edilmiştir.

4.11.1. Sorunlar temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin sorunlar temasına altında öğretmen (218 kod), öğrenci (138 kod), öğrenme süreci (150 kod), Haftalık Program-yönetimsel sorunlar (177 kod) ve

genel (183 kod) olmak üzere 5 kategori çıkarılmıştır. Her kategoriye ilişkin veriler sunulacaktır. En fazla kod öğretmen kategorisine ilişkin üretilirken en az kod da öğrenme sürecine ilişkin üretilmiştir.

Tablo 4. 26.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Öğretmen Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Öğretmen yetersizliği	96	41%	46	19%	50	21%
Ders işleyişi	83	35%	35	15%	48	20%
Öğretmen duyuşsal boyut	25	11%	12	5%	13	6%
Sınıf yönetimi problemleri	14	6%	3	1%	11	5%
Toplam	236	100%	102	43%	134	57%

Öğrencilerin öğretmen kategorisinde hem genel hem de Suriyeli ve Türk öğrencileri tarafından en fazla ifade edilen öğretmenin yetersizliği olmuştur. Bu konuda Suriyeli bir öğrenci “*Hoca bazı kelimeleri yanlış okuyor*” ifadesini kullanırken Türk bir öğrenci de “*hoca dersle fazla alakalı değil*” ifadesini kullanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin ders işleyiş biçimleri sorun olarak görülmüştür. Bu konuda Suriyeli bir öğrenci “*Sadece dil anlatıyor*” şeklinde bir ifade kullanırken Türk bir öğrenci de “*sadece konu anlatılıyor*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin duyuşsal boyuta ilişkin sorunlar da ise Suriye öğrencilerden birisi “*Çok kızıyorlar bazenleri*” ifadesini kullanırken Türk öğrenci de “*hoca yüzünden dersi sevmiyorum*” şeklinde duygularını dile getirmiştir. En az ifade edilen ise sınıf yönetimine ilişkin sorunlar olmuştur. Bu kategoride sınıf yönetimine ilişkin sorunlar Suriyeli öğrenciler tarafından 3 kez ifade edilirken Türk öğrenciler tarafından 11 kez ifade edilmiştir. Bu konuda Suriyeli öğrencilerden birisi “*Denetim yok*” ifadesini kullanırken Türk öğrenci ise “*derste çok konuşuyorlar*” ifadesi ile sınıf yönetimine ilişkin problem olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. 27.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Öğrenci Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Zorlanma	56	41%	30	22%	26	19%
Anlamama	40	29%	20	14%	20	14%
İlgisizlik	16	12%	5	4%	11	8%
Dersi sevmeme	15	11%	9	7%	6	4%
İsteksizlik	5	4%	4	3%	1	1%
Başarısızlık	3	2%	1	1%	2	1%
Öğrenememe	3	2%	2	1%	1	1%
Toplam	138	100%	71	51%	67	49%

Öğrenci kategorisinde hem genel hem de Suriyeli ve Türk öğrencileri tarafından en fazla ifade edilen zorlanma kodu olmuştur. Öğrenciler dersi öğrenmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir Türk öğrencilerden birisi “İngilizcede zorlanıyorum” ifadesini kullanırken Suriyeli öğrencilerinden birisi de “Ezberleyemiyoruz” ifadesini kullanmıştır. Anlamama kodunda ise Suriyeli ve Türk öğrenciler eşit frekansta dersi anlamadıkları dile getirmişleridir. Bu konuda Suriyeli bir öğrenci birisi “iyi anlamıyoruz” ifadesini kullanırken Türk öğrencilerden birisi de “hiçbir şey anlamıyoruz” ifadesini kullanmıştır. İlgisizlik kodu ise Türk öğrenciler daha fazla dile getirirken Suriyeli öğrencilerde dersi sevmeme ve başarısızlık kodlarını daha fazla ifade etmişlerdir.

Tablo 4. 28.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Öğrenme Süreci Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Konuşma eksikliği	30	20%	12	8%	18	12%
Sıkıcı olması	22	15%	7	5%	15	10%
Görsellik az	18	12%	6	4%	12	8%
Konunun çokluğu	11	7%	6	4%	5	3%
Dilbilgisi öğretilmesi	8	5%	2	1%	6	4%
Etkinlik yetersiz	8	5%	2	1%	6	4%
Dinleme eksikliği	7	5%	4	3%	3	2%
Yüzeysel işlenmesi	7	5%	2	1%	5	3%
Eğlenceli değil	6	4%	2	1%	4	3%
İşitsellik yetersiz	5	3%	1	1%	4	3%
Düzye düşük	4	3%	3	2%	1	1%
İletişim eksikliği	4	3%	1	1%	3	2%
Uygulama eksik	4	3%	2	1%	2	1%
Film seyretme yetersiz	4	3%	3	2%	1	1%
Konular ağır	4	3%	3	2%	1	1%
Müfredat	4	3%	0	0%	4	3%
Teşvik edilmeme	4	3%	1	1%	3	2%
Toplam	150	100%	57	38%	93	62%

Öğrenme süreci kategorisinde Türk öğrenciler daha fazla kod ifade etmişlerdir. Kodların %62'si Türk öğrenciler tarafından söylenmiştir. Türk öğrenciler *konuşma eksikliği, sıkıcı olma ve görsellik az* kodlarını Suriyeli öğrencilere göre daha fazla kullanmışlardır. Konuşma eksikliği konusunda Türk bir öğrenci “Neden sade İngilizce konuşamıyoruz” ifadesini kullanırken Suriye bir öğrenci de “Konuşma az” ifadesini kullanmıştır. Sıkıcı olma konusunda da Türk öğrenci “dersler sıkıcı geçiyor” derken Suriye öğrenci “Güncel konular değil sıkıcı konular var” demiştir. Görsellik konusunda ise Türk öğrenci “Görsele dayalı olmaması” derken Suriye öğrenci “Görsellik yok” demiştir. Konun çokluğu, dilbilgisi öğretilmesi, etkinlik yetersizliği, dinleme eksikliği ve yüzeysel işlenmesi öğrenme sürecinde dile getirilen problemler arasındadır. Bu konuda Türk öğrenciler “konular çok fazla var”, “konu üzerinde yeterli durulmaması” ve “fazla etkinlik yapılmıyor” ifadelerini kullanırken Suriye öğrenciler de “konuları hızlı hızlı işlemeleri”, “Dinleme yetersiz” ve “Etkinlik az” ifadelerini kullanmıştır. Dersin eğlenceli geçmemesi, iletişim eksikliğinin olması ve uygulamanın eksik olması öğrenciler tarafından dile getirilen sorunlardır.

Tablo 4. 29.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Haftalık Program-Yönetim Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Ders saati yetersiz	61	34%	35	20%	26	15%
Ders saati fazla	26	15%	14	8%	12	7%
Ders materyal eksikliği	26	15%	18	10%	8	5%
Öğretmen sayısı az	18	10%	18	10%	0	0%
Sınıf kalabalıklığı	17	10%	13	7%	4	2%
Hep aynı konular	10	6%	2	1%	8	5%
Yönetim Problemi	8	5%	5	3%	3	2%
Teknoloji eksik	7	4%	0	0%	7	4%
Dersin boş geçmesi	4	2%	3	2%	1	1%
Toplam	177	100%	108	61%	69	39%

Yönetim temasında altında ise Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere oranla daha fazla sorun dile getirmişlerdir. Bir grup öğrenci ders saatinin yetersiz olmasını sorun olarak dile getirirken bazı öğrenciler de ders saatinin fazla olmasından dolayı

sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Türk öğrencilerden birisi düşüncesini “İngilizce dersini neden fazla işlemiyoruz” şeklinde dile getirirken Suriyeli bir öğrenci de “Dersler az” şeklinde ifade kullanmıştır. Ders saatinin fazla olması konusunda Suriyeli öğrencilerden birisi “Dersler fazla” ifadesini kullanırken Türk öğrenci “haftalık ders sayısı çok fazla” ifadesini kullanmıştır. Ders materyallerinin eksikliği konusunda Türk öğrencilerden birisi “İngilizce hikâye kitabı eksik” ifadesini kullanırken Suriyeli bir öğrenci de “Kitap eksik” ifadesi materyal eksikliğini dile getirmiştir. Öğretmen sayısının az olması sadece Suriye öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Sınıfın kalabalık olması, hep aynı konuların işlenmesi, yönetim problemleri, dersin boşa geçmesi her iki grup tarafından dile getirilmiştir. Teknolojinin eksik olması ise sadece Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4. 30.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Sorunlar Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Önemsensememe	67	37%	30	16%	37	20%
Sorun yok	57	31%	20	11%	37	20%
Diğer	24	13%	9	5%	15	8%
Kelime bilgisi eksikliği	21	11%	10	5%	11	6%
Verimli değil	14	8%	4	2%	10	5%
Toplam	183	100%	73	40%	110	60%

Genel kategorisinde Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere oranla daha fazla sorun dile getirmişlerdir. Dersin önemsensememeş olunması her iki grup tarafından da dile getirilen bir sorundur. Bu konuda Türk öğrencilerden biri “Ders fazla dikkate alınmıyor” ifadesini kullanırken Suriyeli öğrenci “gerekten önem verilmemesi” ifadesi ile düşüncesini dile getirmiştir. Derste sorun olmaması da bu kategoride dile getirilen bir husustur. Toplam 57 öğrenci derste sorun olmadığını belirtmiştir. 24 kişi konuyla ilgisiz ifade kullanırken 14 kişi verimli olmadığını belirtmiştir. Bu konuda Suriyeli bir öğrenci “etkili değil” ifadesini kullanırken Türk öğrencilerden birisi de “ders verimli değil” ifadesini kullanmıştır.

4.11.2. İngilizce öğrenme nedeni temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin İngilizce öğrenme nedeni temasına altında kişisel (255 kod), gelecek (395 kod) ve genel (485 kod) olmak üzere 3 kategori çıkarılmıştır. Her kategoriye ilişkin veriler sunulacaktır. En fazla kod genel kategorisine ilişkin üretilirken en az kod da kişisel kategorisine ilişkin üretilmiştir.

Tablo 4. 31.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Nedeni Teması Kişisel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Sevme	51	20%	38	15%	13	5%
Ailevi	35	14%	34	13%	1	0%
Bilgili olma	30	12%	12	5%	18	7%
Ders başarısı	25	10%	6	2%	19	7%
Gelişmek	22	9%	7	3%	15	6%
Gururlanma	20	8%	11	4%	9	4%
Yurtdışında yaşama	20	8%	16	6%	4	2%
Sosyalleşme	15	6%	6	2%	9	4%
Yurtdışında okuma	10	4%	4	2%	6	2%
Kendim için	7	3%	1	0%	6	2%
Anlamak için	6	2%	2	1%	4	2%
Mutluluk	6	2%	6	2%	0	0%
Film	3	1%	0	0%	3	1%
Statü kazanma	3	1%	0	0%	3	1%
Yurtdışında çalışma	2	1%	2	1%	0	0%
Toplam	255	100%	145	57%	110	43%

Öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenlerine ilişkin olarak Suriye öğrencilere ait kodlar oransal (%57) olarak daha fazladır. Sevme ve ailevi sebeplerden dolayı İngilizceyi öğrenme Suriyeli öğrencilerden daha fazladır. Bu konuda Suriyeli öğrencilerden birisi “Ailen için” ve “İngilizceyi seviyorum ve başka bir dil öğrenmek isterim” ifadelerini kullanırken Türk öğrencilerden birisi “ailem de öğrenmemi istiyor” ve “İngilizceyi sevmiyorum” ifadesini kullanmıştır. Bilgili olma, ders başarısı ve gelişmek kodları Türk öğrenciler tarafından daha çok ifade edilmiştir. Türk öğrenciler “bilgilenmek için”, “derslerimde daha başarılı olmak için” ve “geliştirmek için” ifadelerini kullanırken Suriyeli öğrenciler tarafından “Bilgi sahibi

olabilmek için”, “Dersler için önemli” ve “Kendimi geliştirmek için” ifadeleri kullanıldı. Gururlanma, yurtdışında yaşama ve mutluluk için Suriyeli öğrenciler tarafından daha fazla dile getirilirken sosyalleşme, yurtdışında okuma, kendim için, anlama için Türk öğrenciler tarafından daha fazla dile getirilmiştir.

Tablo 4. 32.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Nedeni Teması Gelecek Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Dil öğrenme	123	31%	40	10%	83	21%
İşe ulaşma	90	23%	40	10%	50	13%
Mesleki gereklilik	55	14%	25	6%	30	8%
Gelecek	48	12%	17	4%	31	8%
Üniversite	37	9%	26	7%	11	3%
Başarılı olma isteği	21	5%	18	5%	3	1%
Önemlilik	11	3%	9	2%	2	1%
Kariyer	4	1%	3	1%	1	0%
Para kazanma	3	1%	3	1%	0	0%
Ticaret	2	1%	0	0%	2	1%
Teknoloji kullanımı	1	0%	1	0%	0	0%
Toplam	395	100%	182	46%	213	54%

İngilizce öğrenmede gerekçe teması gelecek kategorisinde toplamda Türk öğrenciler daha fazla kod ifade etmişlerdir. Dil öğrenme ve iş ulaşma kodlarından Türk öğrenciler oransal olarak daha yüksek sayıda ifade kullanılmıştır. Türk öğrenciler tarafından “sadece Türkçe değil birkaç dil daha bilmeliyiz” ve “iyi bir iş sahibi olmak için” ifadeleri kullanılırken Suriyeli öğrenciler de “yeni bir dil konuşmak için İngilizce öğreniyorum” ve “iş ararken İngilizce çok önemli” şeklinde bir ifade kullanmışlardır. Mesleki gereklilik ve gelecek için İngilizce öğrenme oranı Türk ve Suriyeli öğrencilerde birbirlerine yakındır. Bu konuda Türk bir öğrenci “gelecekteki mesleğim dile yönelik olacağı için” ve “geleceğimize yatırım yapmak için” ifadelerini kullanırken Suriyeli bir öğrenci de “doktor olmak için” ve “daha iyi yere gelmek için” ve ifadelerini kullanmıştır. Üniversite kodunda Suriyeli öğrenciler daha fazla kod belirtmişlerdir. Suriye bir öğrenci “üniversitede bana yardım eder” ifadesini kullanırken Türk bir öğrenci de “İyi bir üniversiteye gitmek için” ifadesini

kullanmıştır. Başarılı olma isteği ve önemlilik yine Suriye öğrenciler tarafından daha çok dile getirilirken ticaret sadece Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4. 33.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gerekçe İngilizce Öğrenme Nedeni Genel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
İletişim	141	31%	52	11%	89	19%
Zorunluluk	77	17%	28	6%	49	11%
Seyahat	74	16%	29	6%	45	10%
Globalleşme	57	12%	39	9%	18	4%
Diğer	36	8%	9	2%	27	6%
Faydalılık	24	5%	9	2%	15	3%
Kültür	21	5%	7	2%	14	3%
Kolaylık sağlasın	13	3%	6	1%	7	2%
Önemli	5	1%	4	1%	1	0%
Farklılık	5	1%	3	1%	2	0%
Öğretmen için	3	1%	2	0%	1	0%
Merak	2	0%	1	0%	1	0%
Toplam	458	100%	189	41%	269	59%

İngilizce öğrenme gerekçe teması genel kategorisinde toplamda Türk öğrenciler daha fazla ifade kullanmışlardır. İletişim, zorunluluk ve seyahat kodlarında Türk öğrenciler daha fazla gerekçe sunmuşlardır. Türk öğrenciler tarafında “başka ülkelere gittiğimizde daha rahat anlaşmak”, “okul zorunluluğu olduğu için” ve “yabancı bir ülkeye gitmek için” ifadeleri kullanılırken Suriye öğrenciler tarafından “Başkalarını anlamak için”, “valla öğrenmek istemiyorum çünkü çok zor ama öğrenirsem iyi olur” ve “yabancı ülkelere gidersem İngilizce çok önemli” ifadeleri kullanılmıştır. Globalleşme konusunda ise Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere oranla daha fazla gerekçe ifade etmişlerdir. Örneğin Suriyeli öğrencilerden birisi “Bütün dünya bu dili konuşuyor” ifadesini kullanırken Türk öğrencilerden birisi de “dünya çapında ortak bir dil” ifadesini kullanmıştır. Faydalılık ve kültür kodlarında da Türk öğrenciler daha fazla gerekçe sunmuşlardır. Türk öğrenciler tarafından “Genellikle oyun vb. işlerde yarıyor” ve “genel kültür öğrenmek için” ifadeleri kullanılırken Suriyeli öğrenciler tarafından “Çünkü bana çok yardım edecek” ve “Kültürel alanda bilgi sahibi olmak için” ifadeleri kullanılmıştır.

Kolaylık sağlasın, önemli, farklılık, öğretmen için ve merak kodları benzer oranda kullanılmıştır.

4.11.3. Gelecekte Kullanım Amaçları Temasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin gelecekte kullanım amaçları temasına altında kişisel (169 kod), gelecek (380 kod) ve genel (360 kod) olmak üzere 3 kategori çıkarılmıştır. Her kategoriye ilişkin veriler sunulacaktır. En fazla kod gelecek kategorisine ilişkin üretilirken en az kod da kişisel kategorisine ilişkin üretilmiştir.

Tablo 4. 34.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gelecekte Kullanım Amaçları Teması Kişisel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Sosyalleşme	31	18%	9	5%	22	13%
Amaçsız	23	14%	2	1%	21	12%
Yurtdışı yaşama	22	13%	14	8%	8	5%
Başarılı olma	14	8%	11	7%	3	2%
İsteksizlik	10	6%	1	1%	9	5%
Bilgili olma	8	5%	7	4%	1	1%
Yurtdışı çalışma	7	4%	4	2%	3	2%
Gelişme	7	4%	2	1%	5	3%
Sevme	7	4%	7	4%	0	0%
Yurtdışı okuma	6	4%	3	2%	3	2%
Çocuklarım	6	4%	0	0%	6	4%
Evlilik	5	3%	5	3%	0	0%
Gururlanma	5	3%	2	1%	3	2%
Öğrenme	4	2%	1	1%	3	2%
Film	3	2%	0	0%	3	2%
Ailevi	2	1%	1	1%	1	1%
Eğlence	2	1%	2	1%	0	0%
Statü kazanma	2	1%	2	1%	0	0%
Faydalı	1	1%	0	0%	1	1%
Farklılık	1	1%	0	0%	1	1%
Hobi	1	1%	0	0%	1	1%
Kendim	1	1%	1	1%	0	0%
Kullanmama	1	1%	0	0%	1	1%
Toplam	169	100%	74	44%	95	56%

Gelecekte İngilizceyi nerede kullanabileceklerine ilişkin soruda kişisel kategoride sosyalleşme ve amaçsız kodlarında Türk öğrenciler daha fazla ifade kullanmışlardır. Bu konuda Türk öğrenciler tarafından “ortama ayak uydurmak için” ve “bir planım yok” ifadeleri kullanılırken Suriye öğrenciler de “Sosyallik için” ve “Bilmiyorum” ifadelerini kullanmıştır. Yurtdışında yaşama ve başarılı olma Suriyeli öğrenciler tarafından daha fazla ifade edilmiştir. Bu konuda Suriye öğrenciler tarafından “yabancı ülkelerde yaşarsam” ve “Başarılı olacağım” ifadeleri kullanılırken Türk öğrenciler de “yabancı ülkede yaşamak için” ve “daha başarılı olmamda” olarak söylemiştir. İsteksizlik konusunda Türk öğrenciler daha fazla ifade kullanırken bilgili olma kodunda Suriyeli öğrenciler daha fazla ifade kullanmıştır. Sevme (7) ve Evlilik (5) kodları Suriyeli öğrenciler tarafından ifade edilirken Türk öğrenciler tarafından hiç dile getirilmemiştir. Bu konuda Suriyeli öğrenciler “çok seviyorum” ve “İyi bir eş” ifadelerini kullanmıştır. Çocuklarım kodu ise Türk öğrenciler tarafından 6 defa kullanırken Suriye öğrenciler hiç dile getirmemişlerdir. Bu konuda Türk öğrenciler “çocuklarıma da öğretmek” ifadesini kullanmıştır. Diğer kodlar benzer oranlarda kullanılmıştır.

Tablo 4. 35.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gelecekte Kullanım Amaçları Teması Gelecek Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Mesleki gereklilik	161	42%	75	20%	86	23%
İş bulma	90	24%	40	11%	50	13%
Üniversite	50	13%	36	9%	14	4%
Kariyer	38	10%	26	7%	12	3%
Öğretme	18	5%	14	4%	4	1%
Gelecek	10	3%	3	1%	7	2%
Para kazanma	6	2%	3	1%	3	1%
Ticaret	5	1%	1	0%	4	1%
Eğitim	2	1%	2	1%	0	0%
Toplam	380	100%	200	53%	180	47%

Gelecek kategorisinde ise Türk ve Suriyeli öğrencilerin oranları birbirlerine yakındır. Mesleki gereklilik ve iş bulma kodları yakın oranlarda ifade edilmiştir. Bu konuda Türk öğrenciler tarafından “iş hayatımda kullanabilirim” ve “çalıştığım

ortamda” ifadeleri kullanılırken Suriye öğrenciler de “İş hayatımda yarayacak” ve “çalışmaya giderken” ifadelerini kullanmıştır. Üniversite, kariyer ve öğretme kodları Suriyeli öğrenciler tarafında daha fazla ifade edilmiştir. Bu konuda Suriye öğrenciler “Üniversitede işe yarar”, “Kariyerimde” ve “Başkalarına öğretmek için” ifadelerini kullanırken Türk öğrenciler düşüncelerini “üniversite sınavında yardımcı olur”, “İngilizce bölüm okumak istiyorum” ve “ders vermek amacıyla” şeklinde ifade etmişlerdir. Gelecek, para kazanma, ticaret ve eğitim kodları da az da olsa öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4. 36.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Gelecekte Kullanım Amaçları Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Seyahat	163	45%	79	22%	84	23%
İletişim	114	32%	41	11%	73	20%
Dil öğrenme	13	4%	3	1%	10	3%
Günlük hayat	13	4%	4	1%	9	3%
Diğer	11	3%	3	1%	8	2%
Önemli	11	3%	10	3%	1	0%
Teknoloji	7	2%	2	1%	5	1%
Zorunluluk	7	2%	2	1%	5	1%
Her şey	5	1%	5	1%	0	0%
Kolaylık	5	1%	2	1%	3	1%
Kültür	5	1%	2	1%	3	1%
Evde	4	1%	0	0%	4	1%
Globalleşme	1	0%	0	0%	1	0%
Her zaman	1	0%	1	0%	0	0%
Toplam	360	100%	154	43%	206	57%

Genel kategorisinde oransal olarak Türk öğrenciler daha fazla kod kullanmışlardır. En fazla dile getirilen seyahat kategorisi benzer oranlarda ifade edilmiştir. Bu konuda Türk öğrencilerden birisi “başka ülkelere gittiğimde” derken Suriyeli öğrencilerden birisi de “başka ülkelere gidip konuşmak için” demiştir. İletişim ve dil öğrenme kodları Türk öğrenciler tarafından daha fazla dile getirilmiştir. Bu konuda Türk öğrenciler tarafından “yabancılarla konuşabilmek” ve “birden fazla dil öğrenmek için” ifadeleri kullanılırken Suriyeli öğrenciler ise

“yakışıklı yabancı ünlülerle konuşmak için” ve “İngilizce öğrenmek” ifadelerini kullanmışlardır.

4.11.4. Çözüm önerileri temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin çözüm önerileri temasına altında Haftalık program-yönetim (227 kod), öğrenme süreci (248 kod) ve genel (72 kod) olmak üzere 3 kategori çıkarılmıştır. Her kategoriye ilişkin veriler sunulacaktır. En fazla kod öğrenme süreci kategorisine ilişkin üretilirken en az kod da genel kategorisine ilişkin üretilmiştir.

Tablo 4. 37.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Çözüm Önerileri Teması Haftalık Program - Yönetim Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Ders saati artırılmalı	68	30%	44	19%	24	11%
Öğretmen niteliği	45	20%	19	8%	26	11%
Öğretmen sayısı	21	9%	19	8%	2	1%
Ders saati azaltılmalı	20	9%	7	3%	13	6%
Öğretmen değişmesi	20	9%	11	5%	9	4%
Sınıf kalabalıklığının azalması	15	7%	10	4%	5	2%
Denetim	10	4%	6	3%	4	2%
Ders kaldırılmalı	7	3%	0	0%	7	3%
Yurtdışı gezi	6	3%	0	0%	6	3%
Yabancı öğretmen	5	2%	4	2%	1	0%
Bilmeme	4	2%	2	1%	2	1%
Zorunlu olmalı	4	2%	1	0%	3	1%
Ciddiyet	1	0%	1	0%	0	0%
İngilizce konuşan öğretmen	1	0%	1	0%	0	0%
Toplam	227	100%	125	55%	102	45%

Çözüm önerileri teması yönetim kategorisinde Suriyeli öğrenciler daha fazla kod ifade etmişlerdir. Ders saatlerinin artırılması ve öğretmen sayısı konusunda Suriyeli öğrenciler daha fazla düşünce belirtirken öğretmen niteliği ve ders saati azaltılmalı önerileri daha fazla Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ders saatlerinin artırılması ve öğretmen sayısı konusunda Suriyeli bir öğrenci “6 saat olmalı” ve “hocaların çoğaltılması” ifadelerini kullanırken Türk öğrenci de “daha çok İngilizce görmemiz gerek” ve “öğretmen alınmalı” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmen niteliği ve ders saati azaltılmalı konusunda Türk öğrenciler “öğretmenler ders anlatmalıdır” ve “ders sayısı azaltılmalıdır” ifadelerini kullanırken Suriyeli öğrenciler de “öğretmen öğrenciler ile iyi iletişim kurmalı” ve “ders azaltılmalı” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen değişmesi, sınıf kalabalıklığının azalması ve denetim kodlarında Suriyeli öğrenciler daha fazla fikir beyan etmişlerdir. Ders kaldırılmalı ve yurt dışı gezi kodları sadece Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Derslerde yabancı öğretmenlerin olması ve dersin zorunlu olmaması da dile getirilen düşünceler arasındadır.

Tablo 4. 38.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Çözüm Önerileri Öğrenme Süreci Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Görsel malzeme kullanımı	37	15%	11	4%	26	10%
Ders işleme yöntemi	30	12%	13	5%	17	7%
Eğlenceli olmalı	29	12%	4	2%	25	10%
Materyal kullanımı	17	7%	12	5%	5	2%
Konuşma etkinliği	13	5%	8	3%	5	2%
Diyalog	12	5%	2	1%	10	4%
Etkinlik yapılmalı	10	4%	2	1%	8	3%
Sınav niteliği	8	3%	4	2%	4	2%
Konular azaltılmalı	8	3%	3	1%	5	2%
Teknolojik Araç kullanımı	8	3%	2	1%	6	2%
Kolaylaştırma	7	3%	2	1%	5	2%
Yavaş ilerleme	7	3%	6	2%	1	0%
Ezber yapma	5	2%	5	2%	0	0%
Uygulamalı	5	2%	3	1%	2	1%
Ders çalışma sistemi	4	2%	0	0%	4	2%
Dinleme etkinliği	4	2%	3	1%	1	0%
Şarkılarla öğretim	4	2%	0	0%	4	2%
Film izleme	3	1%	2	1%	1	0%
Müfredat değişmeli	3	1%	1	0%	2	1%
Aktiflik	3	1%	1	0%	2	1%
Dersin Etkin İşlenmesi	3	1%	1	0%	2	1%
Okuma etkinliği	3	1%	1	0%	2	1%
Sadece İngilizce konuşma	3	1%	1	0%	2	1%
Sınıf kontrolü	3	1%	1	0%	2	1%
Tekrarlama	3	1%	0	0%	3	1%
Yarışma yapılması	3	1%	0	0%	3	1%
Derinlemesine işleme	2	1%	0	0%	2	1%
İlgi çeken konular	2	1%	0	0%	2	1%
İşitsel malzeme kullanımı	2	1%	1	0%	1	0%
Anlaşılır olma	2	1%	0	0%	2	1%
Dilbilgisi öğretimi	1	0%	0	0%	1	0%
Hızlı konuşma	1	0%	1	0%	0	0%
Oyunlar	1	0%	0	0%	1	0%
Sözlü yapılması	1	0%	0	0%	1	0%
Katılım artırılmalı	1	0%	1	0%	0	0%
Toplam	248	100%	91	37%	157	63%

Çözüm önerileri teması öğrenme süreçleri kategorisinde Türk öğrencileri daha fazla düşünce beyan etmişlerdir. Görsel malzeme kullanımı, ders işleme yöntemi ve eğlenceli olmalı daha fazla Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda Türk öğrenciler tarafından “dersi resimlerle anlamalıyız”, “detaya kadar inilmeli” ve “eğlenceli olmalı” ifadeleri kullanırlarken Suriyeli öğrenciler de “daha fazla görsele dayalı anlatılması”, “hızlı işlemeliyiz” ve “daha eğlenceli hale getirilmeli” ifadelerini kullanmışlardır. Materyal kullanımı ve konuşma etkinliği ise daha fazla Suriyeliler tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda Suriyeli öğrenciler “malzeme almalı” ve “İngilizceyi derste çok fazla konuşmamız lazım” ifadelerini kullanırken Türk öğrenciler “okulumuza araç gereç lazım” ve “hocayla anlaşp derste İngilizce konuşmak” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 4. 39.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin Çözüm Önerileri Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Diğer	24	33%	12	17%	12	17%
İlgilenilme	16	22%	10	14%	6	8%
Sevdirme	10	14%	3	4%	7	10%
Önemseme	6	8%	6	8%	0	0%
Eğitim Sistemi	5	7%	0	0%	5	7%
Ortam düzenlenmeli	4	6%	1	1%	3	4%
Erken yaşta başlama	3	4%	1	1%	2	3%
Zor algısı	2	3%	2	3%	0	0%
Düzey artırılmalı	1	1%	0	0%	1	1%
İngilizce günü	1	1%	0	0%	1	1%
Toplam	72	100%	35	49%	37	51%

Çözüm önerileri teması genel kategorisinde ilgilenilme ve önemseme kodlarında Suriyeliler fazla düşünce üretmişlerdir. Bu konuda Suriyeli öğrencilerden tarafından “ilgi artırılmalı” ve “önem verilmeli” ifadeleri kullanırken Türk öğrenciler “öğretmenler üzerimize daha çok düşmeli” ifadesini belirtmişlerdir. Sevdirme ve eğitim sistemi konusunda ise Türk öğrenciler daha fazla kod üretmişlerdir. Bu konuda Türk öğrenciler tarafından “derslerimiz seveceğimiz hale getirilebilir ” ve “daha iyi bir eğitim sistemi” ifadeleri kullanırlarken Suriye

öğrenciler “İngilizceden soğutmasınlar” ifadesi kullanıldı. Ortam düzeltilmeli, erken yaşta başlama ve zor algısı dile getirilen önerilerdir.

4.11.5. İletişimsel yenilikler temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin İngilizce dersinde iletişimsel yenilik temasına altında yönetim (86 kod), öğrenme süreci (126 kod) ve genel (20 kod) olmak üzere 3 kategori çıkarılmıştır. Her kategoriye ilişkin veriler sunulacaktır. En fazla kod öğrenme süreci kategorisine ilişkin üretilirken en az kod da genel kategorisine ilişkin üretilmiştir.

Tablo 4. 40.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İletişimsel Katkı Teması Yönetim Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Teknolojik Araçlar	52	60%	20	23%	32	37%
Yabancı öğretmen	21	24%	12	14%	9	10%
Zorunlu olmasın	5	6%	0	0%	5	6%
Öğretmen Niteliği	3	3%	1	1%	2	2%
Yurtdışı gezi	3	3%	0	0%	3	3%
Kaldırılсын	1	1%	0	0%	1	1%
Okul dışı etkinlik	1	1%	0	0%	1	1%
Toplam	86	100%	33	38%	53	62%

İletişimsel katkı teması yönetim kategorisinde daha çok Türk öğrenciler ifade kullanmışlardır. Suriyeli öğrenciler sadece yabancı öğretmen kodunda daha fazla fikir beyan ederken diğer kodlarda Türk öğrenciler daha çok fikir beyan etmiştir. Yabancı öğretmen konusunda Suriye öğrenciler “İngiliz öğretmen öğretsin” derken Türk öğrencilerden birisi de “İngiliz vatandaşı getirilebilir” ifadesini kullanmıştır. Teknolojik araçlar konusunda Türk öğrenciler tarafından “sözlük, tablet, bilgisayar” ifade kullanılırken Suriye öğrenciler tarafından “daha teknolojik aletlerle daha iyi öğrenebiliriz ve ilgimiz artar” ifade kullanılmıştır. Ayrıca Türk öğrenciler yurt dışı gezi yapılmasını önermişlerdir. Bu konuda öğrencilerden birisi “hep kitaptan görülen ders olmamalı bizi yabancı ülkelere götürmeliler” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 4. 41.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İletişimsel Katkı Teması Öğrenme Süreci Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Görsellik	41	33%	10	8%	31	25%
Aktivite yapma	10	8%	6	5%	4	3%
Arkadaşlık	10	8%	3	2%	7	6%
Kelime öğretilmesi	9	7%	4	3%	5	4%
Yabancılar ile iletişim	8	6%	1	1%	7	6%
Film	7	6%	4	3%	3	2%
Konuşma	6	5%	1	1%	5	4%
Akıcı konuşma	6	5%	2	2%	4	3%
Şarkı dinleme	5	4%	1	1%	4	3%
Ders işleyişi	4	3%	1	1%	3	2%
Eğlenceli	4	3%	2	2%	2	2%
İletişim kurma	3	2%	0	0%	3	2%
Diyalog	3	2%	1	1%	2	2%
Kolay konular	3	2%	0	0%	3	2%
Bilmece	1	1%	0	0%	1	1%
Diksiyon dersi ayrı olmalı	1	1%	1	1%	0	0%
İlgi çekici	1	1%	0	0%	1	1%
Sesli anlatım	1	1%	0	0%	1	1%
Telaffuz çalışma	1	1%	0	0%	1	1%
Tiyatro	1	1%	0	0%	1	1%
Müfredat değişmeli	1	1%	0	0%	1	1%
Toplam	126	100%	37	29%	89	71%

İletişimsel yenilik teması öğrenme süreci kategorisinde Türk öğrenciler daha fazla düşünce beyan etmişlerdir. Görsellik, aktivite yapma ve arkadaşlık kodları en fazla ifade edilenler arasındadır. Bu konuda Türk öğrenciler tarafından “görsel iletişim getirilebilir”, “etkinlikler çoğaltılmalı” ve “yabancı kişilerle daha iyi arkadaşlık kurabiliriz” ifadelerini kullanırken Suriye öğrenciler de “görsel olması, yazılı sınav değil de iletişim sözlü olması”, “etkinlik ve faaliyet yapılmalıdır” ve “daha yeni arkadaşlar” ifadelerini kullandılar. Kelime öğretilmesi, yabancılarla iletişim ve film de öneriler arasındadır. Bu konuda Türk öğrenciler “kelime ezberleri fazlalaşabilir”, “canlı yayında konuşmak veya iletişim sohbet yapmak yabancılarla muhabbet etmek” ve “film izlenmeli” söylemiştir. Suriyeli öğrenciler ise “kelime ezberletsin”, “başka yabancı turistlerle iletişim kolaylaşır” ve “film izlemek” demişleridir.

Tablo 4. 42.

Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İletişimsel Katkı Teması Genel Kategorisinin Karşılaştırılması

Kodlar	Genel		Suriyeli		Türk	
	N	%	N	%	N	%
Diğer	6	30%	1	5%	5	25%
Anlamıyorum	4	20%	0	0%	4	20%
Kaynak temini	3	15%	2	10%	1	5%
Fikrim yok	3	15%	0	0%	3	15%
İyi eğitim	2	10%	0	0%	2	10%
Günlük hayat	1	5%	0	0%	1	5%
İngilizce mesajlaşma	1	5%	0	0%	1	5%
Toplam	20	100%	3	15%	17	85%

İletişimsel yenilik teması genel kategorisinde ağırlıklı olarak Türk öğrencilerin düşünceleri bulunmaktadır. Öne çıkan kodlardan olan anlamıyorum ve fikrim yok kodu sadece Türk öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda öğrenciler “hiçbir şey anlamıyorum” ve “hiçbir fikrim yok” ifadelerini kullanmışlardır. Kaynak temini konusunda ise Suriyeli bir öğrenci “İngilizce kitap okumak istiyoruz, yeni ders kitapları istiyoruz” derken Türk öğrenci “ders araç gereçleri olmalı, İngilizce sınıfı olmalı” demiştir. İyi eğitim, günlük hayat ve İngilizce mesajlaşma fikirleri de öne sürülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Çalışmanın bulgularına ilişkin tartışma nicel ve nitel bulgulara ilişkin olmak üzere iki alt başlıkta toplanmıştır.

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Genel ortalamalar dikkate alındığında Türk ve Suriyeli öğrencilerin tutumları orta düzeydedir. Yani tutumlarının ne olumlu ne olumsuz olduğu düşünülebilir. Bilgin Cebeci (2006), Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ortanın üstü seviyesinde bulmuştur. İranlı öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir (Pishghadam ve Sabouri, 2011). Hashwani (2008), tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin yüksek tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ming, Ling, Jaafar (2011) Malezya'da yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda. Öğrencilerin genel olarak tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumları kendi kültürlerinden ve geçmiş deneyimlerinden etkilenmektedir. Bundan dolayı da çalışma grubuna göre farklılık gösterebilmektedir.

Türk ve Suriyeli öğrenciler tutumları bütün alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Farklı ülkelerde yapılan çalışmada da öğrencilerin tutumlarının değiştiği görülmektedir. Örneğin yapılan çalışma sonucuna göre Libyalı öğrencilerin tutumları düşüktür (Abidin vd., 2012). Ayrıca İngilizceye karşın tutumda anadilin önemi de vurgulanmaktadır (El-Dash ve Busnardo, 2001). Suriyeli sığınmacılar her ne kadarda belirli bir süredir Türkiye'de bulunsalar da İngilizceye öğrenme ilişkin

tutumları kendi kültürlerinden etkilenmektedir. Ellis (1985) öğrencilerin hedef dilin kültürü ve kendi kültürleri hakkında sahip oldukları inanışlar, bunun yanı sıra okul ortamında ise öğretmenlerin ve yaptıkları dil öğrenme çalışmaları hakkındaki inanışların, onların tutumunu belirleyen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Bensoussan (2014) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre ise anadili farklı (İbranice, Arapça, Rusça) olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarında farklılaşma olmamıştır.

Cinsiyet bağlamında Suriyeli öğrencilerde olumsuzluklar boyutunda fark varken Türk öğrencilerde kazanım ve destek boyutunda fark vardır. Her iki durumda da kız öğrencilerin tutumları daha olumludur. Kız öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğuna ilişkin bulguyu destekleyen birçok çalışma (Aydoslu, 2005; Bağceci, 2002; Cebeci, 2006; Coşkun, 2017; Çimen, 2011; Dabbagh Ghazvini ve Khajehpour, 2011; Güneyli, 2016; Keskin, 2003; Kobayashi, 2002) bulunmaktadır. Bunu yanında cinsiyetin etkili olmadığı araştırmalar (Atlı, 2008) da bulunmakla birlikte erkek öğrencilerin olumlu tutuma sahip olduğunu belirten çalışmalar (Kazazoğlu, 2011) da bulunmaktadır.

Ailelerin durumlarına göre tutumların değişip değişmediğine ilişkin olarak aile ortalama geliri bağlamında Suriyeli öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutunda varken Türk öğrencilerde destek ve olumsuzluklar boyutunda vardır. Suriyelilerde fark 801-1000 ₺ ile 1401 ₺ ve üzeri gruplar arasındadır. Türk öğrencilerde ise destek boyutunda 0-400₺ ile 1200-1400₺ arasında iken olumsuzluklar boyutunda ise 0-400₺ ile 401-600₺ arasındadır. Yani ailelerin gelir düzeyleri öğrencilerin tutumlarını etkilemekte olduğu belirlenmiştir.

Babanın mezuniyetleri bağlamında Suriyeli öğrencilerde kazanımlara ve destek boyutunda farklılaşma olurken Türk öğrencilerde sadece destek boyutunda olmuştur. Suriyeli öğrencilerde ilkokul mezunları diğerlerine göre farklılaşmaktadır. Türk öğrencilerde ise üniversite ve üzeri mezunları diğerlerine göre farklılaşmaktadır. Buna karşın babanın eğitimi durumuna göre İngilizce öğretimine ilişkin tutumun farklılaşmadığı çalışmalar (İnal, Evin, ve Saracaloğlu, 2005; Kocadelioğlu, 2013) da bulunmaktadır. Buna karşın baba eğitim durumuna göre öğrencilerin tutumlarının değiştiğini gösteren çalışmalar (Erbaş, 2013; Musleh, 2010) da bulunmaktadır. Erbaş'a (2013) göre aileleri üst öğrenim kademelerinden mezun

olan çocukların İngilizce dersi ilgi ve başarılarının diğer çocuklara göre daha yüksektir. Babanın mesleği bağlamında bakıldığına hem Suriyeli hem de Türk öğrencilerde farklılaşma olmamıştır.

Annenin mezuniyetleri bağlamında Suriyeli öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutunda farklılaşma olurken Türk öğrencilerde olmamıştır. Suriyeli öğrencilerde İlkokul ve diğer mezunları diğerlerine göre farklılaşmaktadır. Bu bulgu farklı araştırmalar (Bağçeci, 2002; İnal vd., 2005; Musleh, 2010) tarafından da desteklenmiştir. Genel eğitim araştırmalarında annenin eğitim durumu genel olarak başarıyı yordayan faktörlerden olmuştur. Buna karşın annelerin eğitim durumlarını etkili olmadığını belirten araştırmalar (Kocadelioğlu, 2013) da bulunmaktadır.

İngilizce öğrenme yılı bağlamında Suriyeli öğrencilerde bütün boyutlarda farklılaşma varken Türk öğrencilerde hiç farklılaşma yoktur. Suriyeli öğrencilerde farklılaşma 6 yıl İngilizce öğrenenler ile diğer gruplar arasında olmaktadır. Bu farklılaşmada daha uzun süre İngilizceye öğrenmeye maruz kalmanın etkisi olmuş olabilir. Haftalık ders saati bağlamında hem Suriyeli hem de Türk öğrenciler bakımında farklılaşma söz konusu olmamıştır. Tutumun gelişmesi uzun dönem aldığından ve geçmiş deneyimler ile ilişkili olduğu için ders saati süresi etkili bir faktör olmamış olabilir.

Kendi başarılarını tanımlamaları bağlamında Suriyeli öğrencilerde destek boyutunda farklılaşma varken Türk öğrencilerde bütün boyutlarda vardır. Suriyeli öğrencilerde farklılaşma çok başarılı ile orta ve az başarılı grup arasındadır. Türk öğrencilerde ise başarısız ve az başarılı grup çok başarılı ve başarılı gruplardan farklılaşmaktadır. Öğrencilerin kendilerini başarılı olarak görmeleri olumlu tutum geliştirmede etkili olmuş olabilir.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Sorunlar temasında en çok öğretmen kategorisinde kod bulunmaktadır. Öğretmen kategorisinde Suriyeli ve Türk öğrencilerin öğretmenlerin yetersizliği, ders işleyişi ve öğretmen duyuşsal boyutta benzer oranlarda sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci kategorisinde Suriyeli ve Türk öğrencileri zorlanma ve anlama kodlarında benzer oranda ifade ederlerken Türk öğrenciler ilgisizliği sorun

olarak görürken Suriyeli öğrenciler sevmemeyi daha çok ön plana çıkarmışlardır. Öğrenme süreci kategorisinde Türk öğrenciler konuşma eksikliği, sıkıcı olma ve görsellik az kodlarını Suriyeli öğrencilere göre daha fazla kullanmışlardır. Konunun çokluğu, dilbilgisi öğretilmesi, etkinlik yetersiz, dinleme eksikliği, yüzeysel işlenmesi ve eğlenceli değil kodları da öğrencileri tarafından ifade edilmiştir. Yönetim kategorisinde ise bazı öğrencileri ders saatlerini yetersiz olarak görürken bazı öğrenciler de ders saatlerinin fazla olmasından şikâyet etmişlerdir. Ders materyalinin eksikliği, öğretmen sayısının azlığı ve sınıfların kalabalık olması daha çok Suriyeli öğrenciler tarafından ifade edildi. Lafaye ve Tsuda (2002) çalışmada da öğrencilerin birçoğu İngilizceyi sevmediklerini belirtmişlerdir. Giota (1995) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin çok az kısmının İngilizceyi sevmediklerini ve zorunlu olarak öğrenme durumunda oldukları belirtildi.

İngilizce öğrenme nedeni temasında ise genel kategorisinde kod bulunmaktadır. Kişisel nedenler kategorisinde dersi sevme, bilgili olma, ders başarısı ve gelişmek kodları Türkler tarafında daha çok ifade edilirken ailevi sebepler, gururlanma ve yurtdışında yaşama kodu ise daha çok Suriyeli öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Suriyeli öğrenciler İngilizce bilmeyi gururlanma aracı olarak daha çok görebilmektedir. Sosyalleşme ve yurtdışında okuma da kişisel gerekçe olarak sunulmuştur. Gelecek kategorisinde ise öğrenciler dil öğrenme, işe ulaşma ve mesleki gereklilik kodlarını ön plana çıkarmaktadırlar. Bunu yanında İngilizce öğrenmenin gelecekleri için önemli olduklarını vurgulamakla birlikte üniversite gerek olacağı ve başarılı olma isteklerini de gerekçe olarak sunmuşlardır. Genel kategorisinde ise iletişim, zorunluluk, seyahat ve globalleşmeden dolayı İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu kodlarda öğrencilerde belirli bir gruplaşma oluşmamıştır. Yapılan birçok çalışmada (Er, 2009; Kamal ve Ali, 2017; Yang ve Lau, 2003) öğrenciler İngilizcenin önemli olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Munir ve ur Rehman (2015) yapılan çalışmada ise Pakistanlı ortaokul öğrencilerin günlük hayatta İngilizcenin önemini bildikleri belirtilmiştir. Sadece zorunlu bir durum olarak gördükleri belirtilmiştir. Estliden (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler İngilizceyi evrensel bir dil olarak görmekte ve iş bulmaya kolaylık sağlayacağını düşünmektedirler.

Gelecekte hangi amaçla kullanmayı planladıklarına ilişkin sorunun cevabında ise kişisel, gelecek ve genel kategorileri belirlenmiştir. Kişisel kategorisinde sosyalleşme ve amaçsız olma kodu Türk öğrenciler tarafından daha çok ifade edilirken yurt dışında yaşama ve başarılı olma daha çok Suriyeli öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. İsteksizlik konusunda Türk öğrenciler daha fazla ifade kullanırken bilgili olma kodunda Suriyeli öğrenciler daha fazla ifade kullanmıştır. Sevme ve evlilik kodları Suriyeli öğrenciler tarafından ifade edilirken Türk öğrenciler tarafından hiç dile getirilmemiştir. Bu kodlarda kültürel bakış açısı etkili olmuş olabilir. Gelecek kategorisinde ifade edilen mesleki gereklilik, iş bulma, üniversite ve kariyer öne çıkan kodlar olmuştur. Bu kodların Türk ve Suriyeli öğrenciler tarafından ifade edilme oranları birbirlerine yakındır. Genel kategorisinde de Seyahat, iletişim, dil öğrenme ve günlük hayat kodları ön plana çıkmaktadır. Suriyeli ve Türk öğrenciler benzer oranlarda ifade etmişlerdir. Yang ve Lau (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler gelecek kariyerlerinde İngilizce kullanmaları gerektiğinin farkındadırlar. Estliden (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler uluslararası iletişim kurmak için İngilizceyi kullanacaklarını düşünmektedirler. Giota (1995) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler İngilizcenin dünya dili olduğundan dolayı ve ileride gerek olacağından dolayı öğrenme istedikleri ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sorunların çözümüne ilişkin önerileri yönetim, öğrenme süreci ve genel olmak üzere üç kategoride toplandı. Yönetim kategorisinde öğretmen niteliği ve ders saati azaltılmalı önerileri daha fazla Türk öğrenciler tarafından dile getirilirken ders saatlerinin artırılması ve öğretmen sayısı konusunda Suriyeli öğrenciler daha fazla dile getirmiştir. Öğretmen değişmesi, sınıf kalabalıklığının azalması ve denetim kodlarında Suriyeli öğrenciler daha fazla fikir beyan etmişlerdir. Ders kaldırılсын ve yurt dışı gezi kodları sadece Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrenme süreçleri kategorisinde görsel malzeme kullanımı, ders işleme yöntemi ve eğlenceli olmalı daha fazla Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Materyal kullanımı ve konuşma etkinliği ise daha fazla Suriyeliler tarafından dile getirilmiştir. Genel kategorisinde ilgilenilme ve önemseme kodlarında Suriyeliler fazla ifade edilirken sevdirmeye ve eğitim sistemi konusunda ise Türk öğrenciler daha fazla dile getirilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde iletişimsel yenilik temasına altında yönetim, öğrenme süreci ve genel olmak üzere 3 kategori çıkarılmıştır. Yönetim kategorisinde daha çok Türk öğrenciler ifade kullanmışlardır. Suriyeli öğrenciler sadece yabancı öğretmen kodunda daha fazla fikir beyan ederken diğer kodlarda Türk öğrenciler daha çok fikir beyan etmiştir. Öğrenme süreci temasında görsellik, aktivite yapma ve arkadaşlık kodları en fazla ifade edilenler arasındadır. Ayrıca kelime öğretimi, yabancılar ile iletişim ve film de öneriler arasındadır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuçlar araştırma problemlerine cevap olacak şekilde düzenlenerek verilmiştir. Daha sonra araştırma sonuçları paralelinde geliştirilen öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Suriyeli ve Türk öğrencilerin tutumları genel olarak orta düzeydedir.
2. Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında bütün boyutlarda farklılaşma vardır.
 3. Suriyeli ve Türk öğrencilerin tutumları;
 - a) Cinsiyet bağlamında Suriyeli öğrencilerde olumsuzluklar boyutunda fark varken Türk öğrencilerde kazanım ve destek boyutunda fark vardır. Kız öğrencilerin tutumları daha olumludur.
 - b) Aile ortalama geliri bağlamında Suriyeli öğrencilerde kazanımlar ve destek boyutunda varken Türk öğrencilerde destek ve olumsuzluklar boyutunda vardır.
 - c) İngilizce öğrenme yılı bağlamında Suriyeli öğrencilerde bütün boyutlarda farklılaşma varken Türk öğrencilerde hiç farklılaşma yoktur. Suriyeli öğrencilerde farklılaşma 6 yıl İngilizce öğrenenler ile diğer gruplar arasında olmaktadır.
 - d) Haftalık ders saati bağlamında hem Suriyeli hem de Türk öğrenciler bakımında farklılaşma söz konusu olmamıştır. Tutumun gelişmesi uzun dönem aldığından ve geçmiş deneyimler ile ilişkili olduğu için ders saati süresi etkili bir faktör olmamış olabilir.

e) Kendi başarılarını tanımlamaları bağlamında Suriyeli öğrencilerde destek boyunda farklılaşma varken Türk öğrencilerde bütün boyutlarda vardır. Suriyeli öğrencilerde farklılaşma çok başarılı ile orta ve az başarılı grup arasındadır. Türk öğrencilerde ise başarısız ve az başarılı grup çok başarılı ve başarılı gruplardan farklılaşmaktadır.

f) Babanın mezuniyetleri bağlamında Suriyeli öğrencilerde kazanımlara ve destek boyutunda farklılaşma olurken Türk öğrencilerde sadece destek boyutunda olmuştur. Suriyeli öğrencilerde İlkokul mezunları diğerlerine göre farklılaşmaktadır. Türk öğrencilerde ise üniversite ve üzeri mezunları diğerlerine göre farklılaşmaktadır.

g) Annenin mezuniyetleri bağlamında Suriyeli öğrencilerde kazanımlara ve destek boyutunda farklılaşma olurken Türk öğrencilerde olmamıştır. Suriyeli öğrencilerde İlkokul ve diğer mezunları diğerlerine göre farklılaşmaktadır.

h) Babanın mesleği bağlamında bakıldığında hem Suriyeli hem de Türk öğrencilerde farklılaşma olmamıştır.

4. Sorunlar teması öğretmenler kategorisinde öğretmen yetersizliği, ders işleyişi ve öğretmen duyuşsal boyut ön planda iken öğrenci kategorisinde zorlanma, anlamama ve ilgisizlik ön plana çıkmıştır. Öğrenme sürecinde ise konuşma eksikliği, sıkıcı olması ve görsellik az ifade edilirken yönetim kategorisinde ders saati yetersizliği, ders saati fazla ve ders materyal eksikliği ifade edilmiş ve genel kategorisinde ise önemsememe sorun olmaması ve diğer konular ifade edilmiştir.

5. Öğrenme nedeni teması kişisel kategorisinde sevme, ailevi ve bilgili olma ilk üç sırada iken gelecek temasında dil öğrenme, işe ulaşma ve mesleki gereklilik ilk üç sırada ve genel kategorisinde iletişim, zorunluluk ve seyahat ilk üç sıradadır.

6. Gelecekte kullanım temasında kişisel kategorisinde sosyalleşme, amaçsızlık ve yurtdışında yaşama ön planda iken gelecek kategorisinde mesleki gereklilik, iş bulma ve üniversite ön planda ve genel kategorisinde seyahat, iletişim ve dil öğrenme ön plana çıkmıştır.

7. Çözüm önerileri temasında yönetim kategorisinde ders saatinin artırılması, öğretmen niteliği ve öğretmen sayısı çok ifade edilirken öğrenme süreci kategorisinde görsel malzeme kullanımı, ders işleme yöntemi ve eğlenceli olma çok

ifade edildi ve genel kategorisinde ise diğer, ilgilenilme ve sevdirmeye daha çok ifade edilmiştir.

8. İletişimsel yenilik teması yönetim kategorisinde teknolojik araçlar, yabancı öğretmen ve zorunlu olmaması ön plana çıkarken öğrenme süreçleri kategorisinde görsellik, aktivite yapma, arkadaşlık ön plana çıktı ve genel kategorisinde diğer, anlamıyorum ve kaynak temini ön plana çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler iki başlık altında toplandı. Öncelikle bu konuda çalışma isteyen araştırmacılara öneriler sunulacaktır. Daha sonra ise uygulamacılara öneriler sunulacaktır.

6.2.1. Araştırmacılara öneriler

1. Bu araştırma Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde öğrenim görmekte olan Türk ve Suriyeli öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırma farklı örneklem ile yapılarak ortak bir sonuç elde edilip edilmeyeceğine ilişkin alan yazına katkı sağlanabilir.

2. Çalışma grubu olarak lise kademesindeki öğrenciler seçilmiştir. Farklı öğretim kademeleri tercih edilerek araştırma yürütülebilir.

3. Araştırma özellikle farklılaşmanın olduğu cinsiyet ve aile durumunun gibi değişkenlerinin etkisinin nedenine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırmanın önemli sonuçlarından birisi olan Suriyeli ve Türk öğrencilerin tutumlarının farklılaşma nedenleri üzerine derinlemesine çalışma yürütülebilir.

5. Bu çalışmada ölçme aracı olarak tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma mülakat ve görüşmeler ile tutumdaki farklılaşmanın ve İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerin derinlemesine analizleri yapılarak alanyazına katkı sağlayabilir.

6. Yapılan çalışmaların incelenmesi esmasında Suriye Öğrencilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlam da bu öğrencilerin öğretime ilişkin düşünceleri inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır.

6.2.2. Uygulamacılara öneriler

1. Öğrencilerin İngilizce öğretime ilişkin sorunlar ve şikâyetleri dikkate alınması için öğretmenlerin öğrenmenin duyuşsal boyutuna yönelik daha dikkatli olmaları, dersi ve çalışma konularını sevdirmeyi ihmal etmemeleri önerilmektedir.

2. Öğrencilerden bir kısmının sorun olarak gördüğü derslerin boş geçmesi ve yeterli öğretmenin olmaması okul ve daha üst düzey yöneticiler tarafından dikkat alınması ve gerekli tedbirlerin alınması önerilmektedir.

3. Öğrencilerin bir kısmının şikâyetleri öğretmenlerin İngilizceyi tam olarak bilmedikleriydi. Bu bağlamda İngilizce öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleme yapmalarıyla ilgili niteliği kazandıracak çalışmalar yürütülmelidir.

4. Yine öğrenciler tarafında dile getirilen bir sorunda öğretmenlerin İngilizce telaffuz yeterli olmayışydı. Bu bağlamda da Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretmen alım süreçlerinde değişikliğe giderek yabancı dil öğretmen kaynaklarını değiştirebilir ya da öğretmenlerin konuşma becerilerinin de değerlendirildiği bir öğretmen alım süreci oluşturabilir.

5. Öğrenciler derslerinde kaynak çeşitliği ve teknoloji kullanılması istemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerini de geliştirebilecekleri teknolojik imkanlar sisteme entegre edilmesi ve bu konuda da öğretmenlerin niteliklerinin artırılacağı hizmet içi eğitimler verilmelidir.

6. Öğrenciler yurt dışından kişiler ile iletişim kurmak istemektedirler. Bu bağlamda hem teknoloji kullanacakları ve hem de iletişim kurabilecekleri çevrimiçi ortamlar İngilizce ders öğretim programına entegre edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, K. (1985). Attitudes and Motivation of Malay Students in Secondary Schools in Singapore towards the Learning of English and Malay. *Singapore Journal of Education*, 7(1), 45–55. <http://doi.org/10.1080/02188798508548560>
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., ve Alzwari, H. (2012). EFL Students' Attitudes towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students. *Asian Social Science*, 8(2). <http://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119>
- Aiken, L. (1985). *Psychological Testing and Assessment* (5th ed). Needham Heights, MA, US: Allyn ve Bacon.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. İçinde C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (ss. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <http://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Alptekin, C. (2005). Dual Language Instruction : Multiculturalism Through a Lingua Franca. İçinde *TESOL symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (ss. 1–8). Boğaziçi University.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atlı, I. (2008). *Young Language Learners ' Attitude Towards English Lessons Young Language Learners ' Attitude Towards English Lessons*. *English*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi. Sosyal

Bilimler Enstitüsü.

- Aydın, S., ve Yeşilyurt, S. (2009). Çocukların İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeyine etkisi. İçinde *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* (s. 283–288). İstanbul.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak ingilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. Örneği)*. Süleyman Demirel.
- Bakbak, D. (2018a). Forced Migration and Coexistence. *Philosophy*, 8(3), s.130-141. <http://doi: 10.17265/2159-5313/2018.03.005>
- Bakbak, D. (2018b). Compulsory Migration From Syria to Gaziantep and Reviews About Residences. *Sociology*, 8(2), s.49-67. <http://doi: 10.17265/2159-5526/2018.02.001>
- Bağçeci, B. (2002). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Toplumsal Tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağçeci, B. (2005). Social attitudes of students towards teaching english at high schools in gaziantep, turkey. *Biotechnology and Biotechnological Equipment*, 19(1), 201–204. <http://doi.org/10.1080/13102818.2005.10817182>
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual matters.
- Baron, R. A., ve Byrne, D. E. (1974). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Allyn ve Bacon.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411–424.
- Bensoussan, M. (2014). Motivation and English language learning in a multicultural university context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(4), 423–440. <http://doi.org/10.1080/01434632.2014.936874>
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

- Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. Language (5th Editio, C. 57). Pearson Education. <http://doi.org/10.2307/414380>
- Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Buschenhofen, P. (1998). English Language Attitudes of Final-Year High School and First-Year University Students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 93–116.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PEGEMA (C. 0). <http://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Can, E., ve Can, C. ışık. (2014). Türkiye ' de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43–63.
- Cebeci, B. F. (2006). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*.
- Cem, C. (1978). Türkiye'de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları. *Ankara: Doğan Basımevi*.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına Ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Chalak, A., ve Kassaian, Z. (2010). Motivation and attitudes of Iranian undergraduate EFL students towards learning English. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 10(2), 37–56. Tarihinde adresinden erişildi <http://ejournal.ukm.my/gema/article/view/108>
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Modern Languages in Practice.

- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4. Edition). Hodder Education.
- Coşkun, G. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygıları, Tutumları, Özyeterlik İnançları Ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Crismore, A., Ngeow, K. Y. hwa, ve Soo, K. S. (1996). Attitudes toward English in Malaysia. *World Englishes*, 15(3), 319–335. <http://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1996.tb00118.x>
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33–41.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dabbagh Ghazvini, S., ve Khajehpour, M. (2011). Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209–1213. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.264>
- Daoud, S. A. (1998). How to motivate EFL learning and teaching of academic writing by cross-cultural exchanges. *English for Specific Purposes*, 17(4), 391–412. [http://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00024-0](http://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00024-0)
- De Kadt, E. (1993). Attitudes towards English in South Africa. *World Englishes*, 12(3), 311–324. <http://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1993.tb00032.x>
- DeCarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292–307. <http://doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292>
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye’de yabancı dil* (C. 86). Remzi kitabevi.
- Demirel, Ö. (1983). *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretim ve Sorunları*. Türk Eğitim Yayınları.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Ehrman, M., ve Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Trainig Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311–327. Tarihinde adresinden erişildi <http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902%28199023%2974%3A3%3C311%3AALLSAS%3E2.0.CO%3B2-T%5Cnhttp://www.jstor.org/stable/327627>
- El-Dash, L. G., ve Busnardo, J. A. (2001). Brazilian attitudes toward english: Dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 57–74. <http://doi.org/10.1111/1473-4192.00004>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Er, Ç. (2009). *Students' Attitudes to Language Learning at Secondary Level of Primary Schools in Aladağ*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü.
- Erbaş, H. (2013). *İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizceye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eshghinejad, S. (2016). EFL students' attitudes toward learning english language: The case study of Kashan University students. *Cogent Education*, 3(1), 1–13. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1236434>
- Estliden, K. P. (2017). "Why is it important to learn English?": A study of attitudes and motivation towards English and English language learning in Swedish upper secondary school. Tarihinde adresinden erişildi <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1078032>
- Ferguson, G., Perez-llantada, V., ve Plo, R. (2011). English as an International Language of scientific publication: a study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41–59. Tarihinde adresinden erişildi http://www.tubaterim.gov.tr/ATS/index.php/w_anasayfa/w_bilim_dili_tek_makale
- Gardner, R. C. (1985). *Social Phsycology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. *Social Phsycology and Second Language Learning*.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., ve Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental

Considerations. *Language Learning*, 35(2), 207–227.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>

Genç, G., ve Bilgin Aksu, M. (2004). İnönü üniversitesi öğrencilerinin ingilizce derslerine ilişkin tutumları. İçinde *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi.

Giota, J. (1995). Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. *System*, 23(3), 307–324.

Gökdemir, F. (1990). Planlama açısından yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5).

Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 215–226.

Gülözer, A. (2010). *Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının; öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneyli, T. (2016). *6.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121–144. Tarihinde adresinden erişildi https://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdck/7/

Haznedar, B. (1997). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15–29. Tarihinde adresinden erişildi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/43744>

Hesapçioğlu, M. (1984). *Türkiye'de insangücü ve eğitim plânması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Hopkins, K. D., ve Weeks, D. L. (1990). Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717–729. <http://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlıklar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26.
- İnal, S., Evin, İ., ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The relationship between students' attitudes towards foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130. http://doi.org/10.1501/Dilder_00000000045
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). Beykent Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İNSAN ve İNSANLAR: sosyal Psikolojiye Giriş* (16. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kamal, S., ve Ali, M. Q. (2017). Comparison Of Public And Private Urdu EFL Learners' Attitude Towards English Learning, *1*(1), 1–11.
- Kaptan, S. (1984). Kalkınmada eğitimin yeri. *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, (136).
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73–87. Tarihinde adresinden erişildi <http://earsiv.cankaya.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/750>
- Karal, G. (1962). *Teknik yardım programları ve Türkiye'de teknik yardımın ideresi*. Balkanoğlu Matbaacılık Limited Şti.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine YÖnelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294–307. Tarihinde adresinden erişildi <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123>
- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kırkız, Y. A. (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Tarihinde adresinden erişildi <http://dSPACE.trakya.edu.tr/xmlui/handle/1/847>
- Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and Education*, 14(2), 181–197. <http://doi.org/10.1080/09540250220133021>
- Kocadelioğlu, T. (2013). *the Analysis of Students' Attitudes to English As a Foreign Language in Primary Scholls*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Köksal, A. (1989). Bilim Dili Türkçe. *Bilim Dili Türkçe, Yazın Dili Türkçe. Dil Derneği Yayınları, Ankara*, 42. Tarihinde adresinden erişildi http://www.tubaterim.gov.tr/ATS/index.php/w_anasayfa/w_bilim_dili_tek_makale
- Köksal, A. (2002). *Yabancı dille öğretim: Türkiye'nin büyük yanılması*. Öğretmen Dünyası.
- Kuran, E. (1963). Atatürk ve Ziya Gökalp. *Türk Kültürü*, 13(11).
- Küçüksüleymenoğlu, R. A. (1997). *A Path Analytic Study For English Language Attitude and Students' Background Charecteristics in An ELT Program: A Case Study*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Littlewood, W. (2001). Language Teaching Research Students' attitudes to classroom English learning: a cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(3), 3–28. <http://doi.org/10.1177/136216880100500102>
- Ming, T. S., Ling, T. S., ve Jaafar, N. M. (2011). Attitudes and Motivation of Malaysian Secondary Students towards learning English as a Second Language: A Case Study. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(1),

40–54.

- Morello, J. (1988). Attitudes of Students of French Toward Required Language Study. *Foreign Language Annals*, 21(5), 435–442. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1988.tb01092.x>
- Munir, F., ve ur Rehman, A. (2015). Attitudes of Secondary School Students towards English as Foreign Language A case study at Attitudes of Secondary School Students towards English as Foreign Language: A case study at Lahore , Pakistan, (January 2017). <http://doi.org/10.6084/m9.figshare.4284458>
- Musleh, R. Y. (2010). *Language Learning Motivation: The Palestinian Context. Attitudes, Motivation, and Orientations*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Barselona Üniversitesi, Filoloji Bölümü.
- Ocak, G., ve Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV AKADEMİ DERGİSİ*, 58, 681–698.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., ve Daley, C. E. (2000). Cognitive , Affective, Personality, and Demografic Predictors of Foreign-Language Achievement. *Journal of Educational Research*, 94(1), 3–15.
- Oral, Y. (2003). *Reflections of the Global English in Turkey (An Intercultural Approach and a Critical Approach)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programları Temeller, İlkeler ve Sorunlar*. (A. . (Çev Ed. Arı, Ed.). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Bilimleri Enstitüsü.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın Ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzeet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler* (4. Basım). Ankara: PDREM Yayınları.

- Pishghadam, R., ve Sabouri, F. (2011). A Quantitative Survey on Iranian English Learners' Attitudes toward Varieties of English: World English or World Englishes? *English Language and Literature Studies*, 1(1), 86–95. <http://doi.org/10.5539/ells.v1n1p86>
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), 69–90. 25.08.2018 tarihinde adresinden erişildi <http://dergipark.gov.tr/iuaded/issue/1036/11638>
- Prodromou, L. (1992). What culture? which culture? cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39–50. <http://doi.org/10.1093/elt/46.1.39>
- Reid, N. (2006). *A Physical Sciences Practice Guide*. the Higher Education Academy UK Physical Sciences Centre . Tarihinde adresinden erişildi https://www.heacademy.ac.uk/system/files/getting_started_ped_research.pdf
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., ve Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. New York: Academic Press. http://doi.org/10.1300/J103v11n02_05
- Sanchez, R. C. (2006). *What attitude? Language attitudes and academic achievement among students of Mexican origin*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Stanford University, the USA
- Sandoval Pineda, A. (2011). *Attitude, motivation and English language learning in a Mexican college context*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Arizona. 5.08.2018 tarihinde adresinden erişildi <https://repository.arizona.edu/handle/10150/145743>
- Sedat Yüksel. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, M., Bruner, J., ve White, R. (1956). Opinions and personality. Tarihinde adresinden erişildi <http://psycnet.apa.org/record/1956-05776-000>
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tolan, B. (1983). *Toplum bilimlerine giriş: sosyoloji ve sosyal psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.

- Triandis, H. C. (1971). *Attitude an Attitude Change*. Tarihinde adresinden erişildi https://books.google.com.tr/books/about/Attitude_an_Attitude_Change.html?id=aTCzAAAAIAAJveredir_esc=y
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1–2), 107–120. 27.08.2018 tarihinde adresinden erişildi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/141/999.pdf>
- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Visser, M. (2008). Learning under conditions of hierarchy and discipline: The case of the German Army, 1939-1940. *Learning Inquiry*, 2(2), 127–137. <http://doi.org/10.1007/s11519-008-0031-7>
- Yang, A., ve Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31(1), 107–123. [http://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00076-3](http://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00076-3)
- Yeh, C. C. (2014). Taiwanese students’ experiences and attitudes towards english-medium courses in tertiary education. *RELC Journal*, 45(3), 305–319. <http://doi.org/10.1177/0033688214555358>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1). <http://doi.org/10.18490/SAD.38848>
- Zhang, W., ve Hu, G. (2008). Second language learners’ attitudes towards english varieties. *Language Awareness*, 17(4), 342–347. <http://doi.org/10.1080/09658410802147337>
- Zimbardo, P. G., ve Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. Philadelphia: Temple University Press.

EKLER**EK-1: İngilizce Öğretimine İlişkin Sosyal Uyum Ölçeği**

Sevgili Arkadaşlar,

Bu tutum ölçeği, Anadolu teknik ve meslek liseleri ile imam hatip liselerinde İngilizce öğretimine ilişkin sosyal tutumları ölçmeyi amaçlayan bir araştırma için hazırlanmıştır. Bu anket “Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında yürütülmekte olan bir tez çalışması için yapılmaktadır. Anketin ilk bölümünde İngilizce öğretimine ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise sizin İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerinizin alınmasını sağlayacak açık uçlu sorular bulunmaktadır. Anketin son bölümünde ise katılımcıların kişisel bilgilerini doldurması için yer ayrılmıştır.

Ankette yer alan soruların tüm içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ceyda Erol

Gaziantep Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

(A) İngilizce Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği

Aşağıda 36 maddelik İngilizce öğretimine ilişkin sosyal tutum ölçeği yer almaktadır. Aşağıdaki görüşlere ne kadar katılıp katılmadığınızı, lütfen kendinize en yakın seçeceği işaretleyerek belirtiniz.

5 → Tamamen katılıyorum 4 → Kısmen katılıyorum 3 → Kararsızım
2 → Katılıyorum 1 → Hiç katılmıyorum

	5	4	3	2	1
1. Sosyal kabul görmek için bir insanın en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.					
2. İngilizce bilmek, İngilizce konuşan insanların arasından iyi arkadaşlar edinmemi sağlayacak.					
3. İngilizce öğrenmek o ülkenin insanlarını ve yaşam biçimlerini anlamamıza yardım eder.					
4. İyi bir iş elde etmek için İngilizce mutlaka gereklidir.					
5. Ailem İngilizce çalışmamı destekler.					
6. Okuldan mezun olduktan sonra da İngilizce önemli olacaktır.					
7. İngilizce çalışmak zaman kaybıdır.					
8. Ailem İngilizce ödevlerimi yapıp yapmadığımı her zaman olsun kontrol eder.					
9. İngilizce öğretimi görsel olmalıdır.					
10. İngilizce öğretimi işitsel olmalıdır.					
11. İngilizce öğretimi iletişimsel olmalıdır.					
12. İngilizce öğretmenin tutumu bu derse karşı ilgimi etkilemektedir.					
13. Yabancı dil derslerinde okutulan konular günlük hayattan alınmalıdır.					
14. İngilizce bilmek bilgimi arttıracak.					
15. İngilizce bilmek görgümü arttıracak.					
16. İngilizce üniversite öğrenimi sırasında da gereklidir.					
17. İngilizce konuştuğum zaman kendimle gurur duyuyorum.					
18. Bazen İngilizce kullanırsam, bir yabancı gibi olacağımdan korkuyorum.					
19. İngilizceyi öğrenmem benim yurtsever olmayacağım anlamına gelmez.					
20. İngilizceyi konuşmam benim yurtsever olmayacağım anlamına gelmez.					
21. İngilizce okulda zorunlu olmasaydı, herhangi bir dil kursuna giderdim.					
22. Okulda zorunlu olmasaydı İngilizceyi öğrenirdim.					
23. İngilizce dersinin Türkiye'de öğretilmesini istemiyorum.					

24. Hayatta başarılı olabilmenin en önemli şartlarından biri İngilizce bilmektir.					
25. Okullarda İngilizce öğretim süresi ya da haftalık ders saat sayısı arttırılmalıdır.					
26. Okullarda İngilizce öğretim süresi çok uzun. Bu süre kısaltılmalıdır.					
27. Her iş alanında İngilizce bilmek gereklidir.					
28. Yabancı bir ülkeyi ziyaret etmek istiyorum. Bu yüzden İngilizcem iyi olmalıdır.					
29. Yabancı bir ülkede okumak istiyorum. Bu yüzden İngilizcem iyi olmalıdır.					
30. İngilizce öğrenirken zorlanıyorum.					
31. Gerçekten iyi bir İngilizce öğrenimi görmeliyim.					
32. Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilköğretim 1-3 sınıflarda başlamalıdır.					
33. Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilköğretim 4 sınıfta başlaması uygundur.					
34. İngilizce bilmek, iş ararken daha nitelikli aday olmamı sağlayacak.					
35. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde İngilizce öğretiminin büyük etkisi olacaktır.					
36. İngilizce bilmek toplumda söz sahibi bir birey olmamı sağlayacaktır.					

KATILIMCI GÖRÜŞLERİ

(B) Aşağıda liselerdeki İngilizce öğretimine ilişkin fikrilerinizi bildirmeniz için 5 soru sorulmuştur. Lütfen sorulan sorulara göre fikirlerinizi belirtiniz.

1. Okulunuzdaki İngilizce öğretimi konusunda bulduğunuz en önemli üç sorunu yazınız.

- 1)
- 2)
- 3)

2. Ne için İngilizce öğreniyorsunuz? Üç madde yazınız.

- 1)
- 2)
- 3)

3. İngilizceyi ileriki yaşamınızda hangi amaçla kullanmayı planlıyorsunuz? Üç madde yazınız.

- 1)
- 2)
- 3)

4. Okulunuzdaki İngilizce öğretiminin etkinliğini artırmak için yukarıda yazdığınız sorunlara dair üç tane çözüm önerinizi yazınız.

- 1)
- 2)
- 3)

5. İngilizce dersine ne gibi iletişimsel yenilikler getirilebilir? Örnek veriniz.

-
-
-

KİŞİSEL BİLGİLER

(C) Aşağıda hakkınızda bilgi toplanabilmesi için 11 soru vardır. Lütfen uygun seçeneği daire içine alınız

1. Cinsiyetiniz: a) Kız b) Erkek

2. Babanızın Eğitim Durumu:

a) Lisansüstü b) Üniversite c) Lise ve dengi d) Ortaokul e) ilkokul

f) Diğer (Lütfen belirtiniz)

3. Annenizin Eğitim Durumu:

a) Lisansüstü b) Üniversite c) Lise ve dengi d) Ortaokul e) ilkokul

f) Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. Babanızın Mesleği:

a) Memur (Çalışıyor veya emekli) b) İşçi c) Ziraatçı d) Esnaf

e) Zanaatkâr f) İş adamı g) İşsiz h) diğer (Lütfen belirtiniz)

5. Annenizin (çalışıyorsa) Mesleği:

a) Memur (Çalışıyor veya emekli) b) İşçi c) Ziraatçı d) Esnaf

e) Zanaatkâr f) İş adamı g) İşsiz h) diğer (Lütfen belirtiniz)

6. Ailenizi Ortalama Aylık Geliri:

a) 0-400 TL b) 401-600 TL c) 601-800 TL d) 801-1000 TL

e) 10001-1200 f) 1201- 1400TL g) 1401 TL ve daha yukarı

7. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?

.....

8. Haftalık Kaç saat İngilizce dersiniz var?

.....

9. İngilizce dersindeki başarınız nasıl tanımlarsınız?

a) Çok başarılı b) Başarılı c) Orta derecede

d) Az başarılı e) Başarısız

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Gaziantep İlinde doğdum. İlk orta ve lise öğrenimimi burada tamamladım. 2001 yılında Ankara Üniversitesi, Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümüne başladım. 2006 yılında mezun oldum. 2006-2009 yılları arasında Gaziantep Üniversitesinde öğretmenlik yaptım. 2009-2014 yılları arasında özel bir şirkette ihracat pozisyonunda çalıştım. 2014 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans yapmaya başladım. Evli ve üç çocuk annesiyim

VITAE

I was born in Gaziantep in 1983.I completed my primary,secondary and high school education here.I started Ankara University, Faculty of Language History and Geography, English Language and Literature Department in 2001.I graduated in 2006.I worked as a teacher in Gaziantep University between 2006-2009.I worked in export position in a private company between 2009-2014.2014, I started to study in the Departmen of Educational Programs and Teaching in Gaziantep Faculty of Education.I'm married and have three children.