

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN DİL
ÖĞRENME İNANÇ VE BEKLENTİLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Sine TEMİRCAN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN DİL
ÖĞRENME İNANÇ VE BEKLENTİLERİNİN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Sine TEMİRCAN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

**Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Birimi tarafından SYL-2018-7916 kodlu proje ile desteklenmiştir.**

**Haziran 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



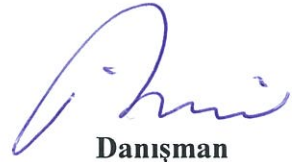
Sine TEMİRCAN

“Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İnanç ve Beklentilerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Sine TEMİRCAN



Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ danışmanlığında **Sine TEMİRCAN** tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İnanç ve Beklentilerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

24 / 06 / 2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ

.....

Üye : Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

.....

Üye : Doç. Dr. Hüseyin ARAK

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 23/07/2019 tarih ve ...32-02.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 22/07/2019 'dir.

.....23/07/2019.....

Prof. Dr. Ceydet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bana çalışmalarım süresince her türlü yardımı ve fedakârlığı sağlayan, ihtiyaç duyduğum her dakika yanımda olan, maddi, manevi hiçbir desteğini esirgemeyen, benim için bir danışmanın yanı sıra birçok sığata sahip kıymetli öğretmenim Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ' ye, değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli ile Doç.Dr. Hüseyin Arak'a, hayatım boyunca aldığım bütün kararlarda arkamda olduğunu hissettiğim, düzenli, istikrarlı, karakterli duruşuna her zaman hayran olduğum canım babam Sadettin TEMİRCAN'a, varlığına her zaman şükrettiğim, ihtiyacım olan güveni, desteği benden hiçbir zaman esirgemeyen kıymetlim, annem Server TEMİRCAN'a, vazgeçtiğim her anda bana güç veren tüm aileme, arkadaşlarıma ve özel olarak ismini anmayı kendime borç bildiğim kıymetli arkadaşım Merve ÇETİNKAYA'ya benim için yaptıkları her şey için çok teşekkür ederim.

Sine TEMİRCAN

Haziran 2019, KAYSERİ

YABANCI DİL ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME İNANÇ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

Sine TEMİRCAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, yabancı dil öğrenen Türk ve yabancı öğrencilerin dil öğrenme inanç ve eğitim beklentilerinin belirlenmesi ve grup, cinsiyet, öğrenim görülen alan, akademik başarı değişkenlerine göre farklılıklarının incelenmesidir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğrenmekte olan 153, Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenmekte olan 170 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Horwitz (1985,1987) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri” (BALLI) ve Kunt (207) tarafından BALLI’nın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için uyarlanmış versiyonu ve son olarak McCargar (1993) tarafından geliştirilen “Eğitim Beklentileri Anketi” (SEE) Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır.

Araştırmanın analizinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistiklerde yüzde, frekans ve ortalama tekniklerinden, fark testlerinde ise normal dağılım göstermeyen karşılaştırmalar için kullanılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu, Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının İngilizce öğrenen öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların eğitim beklentilerinin ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun yanında dil öğrenme inançları ile eğitim beklentileri arasında orta dereceli pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Kısacası katılımcıların dil öğrenme inançları arttıkça, eğitim beklentilerinin de arttığı söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğrenme İnanç, Eğitim Beklentisi, Yabancı Dil Öğrenimi

INVESTIGATION OF BELIEFS AND EXPECTATIONS ABOUT LANGUAGE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Sine TEMİRCAN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, June 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

ABSTRACT

The main aim of the study is to determine the beliefs and educational expectations of Turkish and foreign students learning foreign languages and to examine the differences according to the variables of group, gender, field of study, academic achievement. 153 students learning Turkish in Kayseri Erciyes University Continuing Education Center and 170 students learning English in the School of Foreign Languages participated in the study in the 2018-2019 academic year. The personal information form prepared by the researcher as a data collection tool in the study, the “Inventory of Beliefs in Language Learning“ (BALLI) developed by Horwitz (1985,1987) and the version of BALLI by Kunt (207) adapted for students learning Turkish as a foreign language The “Education Expectations Survey” (SEE) developed by McCargar (1993) was translated into Turkish. In the analysis of the study, in descriptive statistics, percentage, frequency and mean techniques were used, and for non-normal comparisons Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used. In the study, it was concluded that the language learning beliefs of the students learning Turkish and English were significantly different, and the language learning beliefs of the students learning Turkish were higher than the students learning English. It was observed that the educational expectations of the participants did not differ significantly. In addition, a moderate positive correlation was found between language learning beliefs and educational expectations. In short, it can be said that as the language beliefs of the participants increased, their educational expectations increased.

Keywords: Beliefs about Language Learning, Educational Expectations, Foreign Language Learning

İÇİNDEKİLER

YABANCI DİL ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME İNANÇ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
Yabancı dil eğitimi ve önemi	5
2.1. Dünyada Yabancı Dil Eğitimi	6
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	10
2.3 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi	12
2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	15
2.4.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method).....	16
2.4.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)	17

2.4.3. Doğal Yöntem (Natural Method).....	18
2.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method).....	19
2.4.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method).....	20
2.4.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method).....	20
2.4.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....	22
2.4.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia).....	23
2.4.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning).....	24
2.4.10. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way).....	25
2.4.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	26
2.4.12. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method).....	27
2.4.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method).....	28
2.4.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method).....	29
2.5. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler.....	30
2.6. Dil Öğrenme İnancı.....	33
2.6.1. Dil Öğrenme İnancının Tanımları.....	34
2.6.2. Dil Öğrenme İnançları ile İlişkili Diğer Kavramlar.....	37
2.6.3. Dil Öğrenme İnançları ve Strateji Kullanımı.....	37
2.6.4. Dil Öğrenme İnançları ve Kaygı.....	38
2.6.5. Dil Öğrenme İnançları ve Özerklik.....	38
2.6.6. Dil Öğrenme İnançları ve Motivasyon.....	39
2.7. Dil Öğreniminde İnançlar ve Beklentiler Arasındaki İlişki.....	39
2.8. Öğrenen Beklentileri.....	40
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri (Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI))	43
3.3.3. Eğitim Beklentileri Anketi (Survey of Educational Expectations (SEE))	44
3.4. Veri Toplama Süreci.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44
BULGULAR.....	46
TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Öneriler.....	68
5.1.1. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Yönelik Öneriler	68
5.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Yönelik Öneriler.....	69
5.1.3. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	69
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	84
EK 1. TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN ÖLÇEK FORMU	84
EK 2. İNGİLİZCE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN ÖLÇEK FORMU.....	94
ÖZGEÇMİŞ.....	97

KISALTMALAR

BALLI: Beliefs about Language Learning Inventory

ERSEM : Erciyes Sürekli Eğitim Merkezi

SEE: Survey of Educational Expectations



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 2. Katılımcıların Dersi Alma Gerekçelerine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 3. Katılımcıların Ders Aldıkları Süreye Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4. Katılımcıların Sınıf İçindeki Motivasyon Durumlarına Göre Dağılımı	47
Tablo 5. Katılımcıların Genel Motivasyon Durumlarına Göre Dağılımı.....	48
Tablo 6. Katılımcıların Sınıf İçindeki Dil Öğrenme Çabalarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7. Katılımcıların Genel Dil Öğrenme Çabalarına Göre Dağılımı	49
Tablo 8. Katılımcıların Dil Öğrenmeye Ayırdıkları Günlük Süreye Göre Dağılımı	50
Tablo 9. Katılımcıların Öğrendikleri Yabancı Dili Anadili Olarak Konuşan İnsanlarla Kurdukları İletişim Sıklığına Göre Dağılımı	50
Tablo 10. Katılımcıların Kendi Yabancı Dil Yeterlik Algılarına Göre Dağılımları	51
Tablo 11. Katılımcıların Dil Öğrenme İnançlarının Gruplara Göre U Testi Sonuçları ..	52
Tablo 12. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Gruplara Göre U Testi Sonucu	52
Tablo 13. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 14. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Öğrenim Görülen Alana Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	54
Tablo 15. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Katılımcıların Akademik Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	55
Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Beklentilerinin Gruplara Göre U Testi Sonuçları.....	56
Tablo 17. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Gruplara Göre U Testi Sonucu	57
Tablo 18. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 19. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Öğrenim Görülen Alana Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 20. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Katılımcıların Akademik Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Avrupa Birliği Ülkelerinde Yabancı Dil Öğrenen İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Yüzdeler Grafiği (Eurostat, 2017).....	8
<i>Şekil 2.</i> Yabancı Dil Derslerine En Çok Kayıt Yaptıran Eyaletler (American Councils for International Education, 2017)	9
<i>Şekil 3.</i> Yabancı Dil Derslerine En Az Kayıt Yaptıran Eyaletler (American Councils for International Education, 2017).....	10
<i>Şekil 4.</i> En Yüksek İngilizce Yeterlilik Puanına Sahip 5 Avrupa Ülkesi (Education First, 2018)	14
<i>Şekil 5.</i> En Düşük İngilizce Yeterlilik Puanına Sahip 5 Avrupa Ülkesi (Education First, 2018)	14
<i>Şekil 6.</i> Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler (Conteh-Morgan, 2002).....	31
<i>Şekil 7.</i> Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler (Krashen, 2002).....	32

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi açıklanmış, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Değişen dünya düzenine uyum toplumlar için hayati derecede önem taşımaktadır. Özellikle bilim ve teknolojideki bu değişimler sosyal, kültürel ve ekonomik alanlara da etki etmektedir. Böylece rağbet gören insan profili de değişmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Bütün bu değişimler toplumun gereksinimlerini karşılayacak, iletişim becerileri gelişmiş, kültürlü insanların yetiştirilmesini ihtiyaç haline getirmiştir (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Küreselleşen dünyada toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte toplumsal sınırlar ortadan kalkmış ve kültürlerarası etkileşim başlamıştır. Dolayısıyla insanlar kişisel, ekonomik, politik, ticari vb. amaçlarla anadillerinin yanında başka diller öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmüştür (Tunçel,2016). Bütün dünyada ve ülkemizde yabancı dil öğrenmeye verilen önem gittikçe artmaktadır. Buna paralel olarak, insanlar yabancı bir dili daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenmek amacıyla o dilin anadil olarak konuşulduğu ülkelere gitmektedir. Türkiye ise doğal, kültürel özellikleri ve eğitim kalitesindeki artış sebebiyle Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler için çekici hale gelmektedir. Farklı sebeplerden dolayı ülkemize gelen öğrencilerin kültürümüze ve dilimize her anlamda uyum sağlayabilmeleri adına Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu sebeple Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesine verilen önem ve Türkçe öğrenmek isteyen insan sayısı her geçen gün artmaktadır (Maden, Dincel ve Maden, 2015).

Kültürlerarası etkileşimin önemli hale geldiği günümüzde yabancı dil öğrenimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenilen sınıf ortamına öğrencilerin beraberinde getirdiği inançların öğrenme sürecine ve akademik başarıya önemli ölçüde katkı sağladığı düşünülmektedir (Breen, 2001).

İkinci ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin, öğrendiklerin dilin yapısı, dilin kazanımı, belirli dil öğrenme stratejileri, başarı ve öğrenme yöntemleri ile ilgili inançları güçlü olabilir (Bernat ve Gvozdenko, 2005). Mantle-Bromley (1995) yabancı dil öğrenme ile ilgili pozitif yöndeki inançların öğretmen ve öğrenci arasındaki güvenli öğrenme ortamı ile bir araya gelerek yabancı dil öğrenimini hızlandıracağını, olumsuz inançlarının ise öğrencilerin başarısını negatif yönde etkileyeceğini ortaya koymuştur. Belli bir süreç, bağlam ya da rolle ilgili deneyimlerden önce geliştirilen beklentiler de inançlar tarafından şekillendirilir. Bu beklentiler, bireylerin yeni bir çevreye nasıl tepki verdiklerini, cevap verdiklerini ve deneyimlediklerini etkileyebilir (White, 1999). Chu, Treagust ve Chandrasegaran (2008) da öğrencilerin beklenti ve inançlarının çalışma stratejilerini etkilediğini ve kavramsal gelişimiyle ilgili olduklarını öne sürmüştür. Dolayısıyla dil öğrenenlerin beklentilerinin performanslarını etkilemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanç ve beklentileri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil öğrenen Türk ve yabancı öğrencilerin dil öğrenme inanç ve eğitim beklentilerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ortamları, gerekçeleri, süreleri ve yeterlik algıları nedir?
2. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ortamları, gerekçeleri, süreleri ve yeterlik algıları nedir?
3. Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları;
 - A) Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrenci gruplarına,
 - B) Cinsiyetlerine,

- C) Öğrenim gördükleri alanlara ve
- D) Akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme beklentileri;
- A) Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrenci gruplarına,
- B) Cinsiyetlerine,
- C) Öğrenim gördükleri alanlara ve
- D) Akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Türk ve yabancı öğrencilerin dil öğrenme inanç ve beklentileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretimin yeterliliği çeşitli faktörlere bağlıdır. Öğrenme öğretme ortamında bulunan bütün faktörler öğrenme sürecine, öğrenci başarısına etki etmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme inançlarının yüksek olması ve beklentilerinin karşılanması dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalar daha çok karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, kullanılan yöntemler ve uygulamalar, yabancı dil öğretiminde kullanılan kaynakların çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yöneliktir. Konuyla ilgili yapılan pek çok çalışma bulunmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğreniminin hedeflenen düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı olan tutumları, inançları ve beklentilerinin dil öğrenimini etkileyen önemli faktörler olduğu ve bu faktörlerin akademik başarıyı etkilediği düşünülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili inançları ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili tutumlarının başarıyı hızlandırmada veya engellemede anahtar rol oynadığı düşüncesi ve söz konusu inançların dil öğrenme stratejilerini etkilediği fikri yeni değilse de, bu inançların, tutumların ve stratejilerin değişik eğitim kurumlarında ve değişik yaş grubundaki öğrenciler arasından seçilen geniş bir örnekleme grubunu içeren daha geniş bir toplumsal bağlamda incelendiği araştırma sayısı çok azdır.

Bu çalışmanın söz konusu hipotezlerinin gerçeklik durumları araştırma sonunda ortaya çıkacaktır. Ayrıca bu çalışmanın yabancı dil öğretimi gerçekleştiren kurumlara ve öğretmenlere öğretim sürecini daha etkin hale getirmesi açısından katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde bulunan öğrencilerin inanç ve beklentilerini değerlendirmesi açısından özgün değer taşımaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecini öğretmenler ve öğrenciler için kolaylaştıracak ve bu süreci planlayan kurumlar için destekleyici katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırma, 2018 – 2019 Eğitim ve Öğretim yılında Kayseri Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğrenim görmekte olan yabancı öğrenciler ile Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma kullanılan veri toplama aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır

BÖLÜM II

YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

Değişen dünya düzenine uyum toplumlar için hayati derecede önem taşımaktadır. Özellikle bilim ve teknolojiadaki değişimler sosyal, kültürel ve ekonomik alanlara etki etmektedir. Yaşanan gelişmeler insanların alışkanlıklarını, ihtiyaçlarını, bunların tedarik edilme yöntemleriyle birlikte ihtiyaçları talep etme ve edinme yollarını etkilemiştir. Yani bireylerin iletişim yollarını değiştirmiştir (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Bilgisayarın icadı ve internet bağlantısı bilgi üretmeyi, bilgiye ulaşmayı ve onu transfer etmeyi kolaylaştırmıştır. Teknolojinin gelişmesi gitgide birbirine daha bağlı bir dünya yaratmakta ve küresel bir toplum oluşturmaktadır (Paulina, 2012). Küreselleşen dünyada toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte toplumsal sınırlar ortadan kalkmış ve kültürlerarası etkileşim başlamıştır. Dünyanın küresel bir köy olduğu reddedilemez bir gerçek haline gelmiştir. Bu, dünyadaki çeşitlenen insanlara, ideolojilere, siyasi ilişkilere, ekonomik ve sosyal faaliyetlere, kültürel inançlara rağmen, etkileşimin, değiş tokuşun ve değişimin göze çarpan bir gereksinim olduğu noktasını güçlendirmektedir. Başka bir deyişle, fakir ya da zengin, gelişmiş ya da gelişmekte olan uluslar yani her insanın ilerlemek ya da hayatta kalmak için doğrudan ya da dolaylı olarak birbirlerine ihtiyaçları vardır (Gbolle ve Gong, 2013). İnsanın sosyal bir varlık olması diğer insanlarla iletişim kurmasını zorunlu hale getirmektedir (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Demirel (1993), uluslararası ilişkilerin artmasıyla birlikte ulusların yalnızca kendi anadilleriyle iletişim sağlamalarının yetersiz olduğunu dolayısıyla diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksiniminin ortaya çıktığını belirtmektedir. Küreselleşen ve toplumlar arası sınırların kalktığı günümüz dünyasında, başka milletlerle iletişim kurabilmek adına yabancı bir dil bilmenin önemi tartışılmaz bir gerçektir (Tok ve Arıbaş, 2008). Bağçeci ve Yaşar (2007) ise yabancı bir dil bilmenin dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyo-ekonomik gelişmeleri ve iş olanakları gibi son gelişmeleri medya ve internet aracılığıyla yakından takip etmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Bununla birlikte, bireylere ulaştığı bu bilgileri kullanmayı, değerlendirmeyi mümkün kıldığını ifade etmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenmenin bireylere iletişim kurma, yurt dışında okuma, iki ya da çok uluslu şirketlerin iş birliği yaptığı günümüzde bu şirketlerde çalışacak nitelikli eleman olma ve böylece daha iyi iş olanaklarına sahip olma gibi ekonomik, motivasyon ve özgüven sahibi olma gibi kişisel gelişim alanlarında da birçok fayda sağladığı görülmektedir (Gbolle ve Gong, 2013). Dolayısıyla bireylerin kişisel, ekonomik, ticari vb. sebeplerle kendi anadillerinin yanında yabancı bir dil öğrenmesi, toplumların hızla değişen ve gelişen çağımız gereklerine uyum sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda ülkemizin ekonomik, siyasi, politik, sosyal alanda kalkınmış diğer ülkelerle rekabet edebilmesi için eğitim sistemimizin çağımız ihtiyaçlarına cevap verecek, iletişim becerileri kuvvetli bireyler yetiştirmesi gereklidir. Bu nitelikli insan gücünün olumlu değişimlere ve gelişmelere yol açması için bireylerin kendi anadilleri haricinde yabancı bir dil bilmesi gerekmektedir (Oktay, 2014). Bunun sonucu olarak dünyada ve ülkemizde yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye verilen önem artmaktadır.

2.1. Dünyada Yabancı Dil Eğitimi

Yaşanan teknolojik, siyasi, ekonomik vb. gelişmeler doğrultusunda, küreselleşen ve toplumsal sınırların ortadan kalktığı günümüzde yabancı bir dil bilmenin önemi tartışılmaz bir konudur. Dolayısıyla bütün dünyada yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye verilen önem git gide artmaktadır.

Yabancı bir dil öğrenmek Avrupa'daki öğrenciler için neredeyse her yerde edinilen bir deneyimdir. Çoğu Avrupa ülkesinin okullarında resmi dil eğitimi ulusal düzeyde zorunludur (Devlin, 2018). Avrupa'da çoğu ülkede ilk yabancı dilin zorunlu bir ders olarak başlama yaşı, ilköğretimin ilk yıllarında 6 ile 8 yaşları arasında değişmektedir. Bu durum ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir. Örneğin, Belçika'da ilköğretim öncesi eğitime kayıtlı olan tüm çocuklar 3 yaş gibi erken bir yaşta Fransızca öğrenmeye başlar. İspanya'da ve dört Özerk Toplulukta da benzer bir başlangıç yapılmaktadır. Ancak Birleşik Krallıkta (Galler ve Kuzey İrlanda) orta öğretime başladıkları 11 yaşına kadar yabancı bir dil öğrenmeye başlamaları zorunlu değildir. Estonya, Finlandiya ve İsveç'teki okullar ilk yabancı dilin zorunlu ders olarak görülmesinin hangi sınıf düzeyinde olacağını belirleme özgürlüğüne sahiptirler.

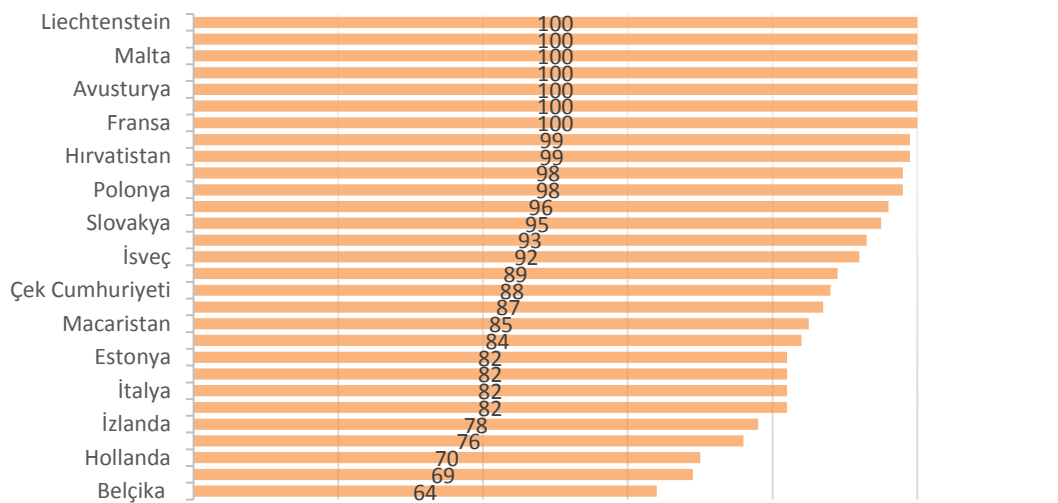
Ulusal istatistiklere göre Estonya ve Finlandiya'daki okullarda öğrenciler genellikle 9 yaşındayken yabancı dil eğitimine başlar. İsveç'te ise yabancı dil eğitimi 7 yaşında başlamaktadır. İrlanda ve Birleşik Krallık (İskoçya) yabancı dil eğitiminin okulda zorunlu olmadığı tek iki ülkedir. Ancak 2021 yılına kadar tamamen uygulanması beklenen yeni politika, 5 yaşından itibaren bütün öğrencilerin yabancı bir dil öğreneceğini göstermektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Sonuç olarak, son 20 yılda Avrupa zorunlu yabancı dil öğrenme devamlılığında bir artışa şahit olmuştur. Bu artış öğrenmenin başladığı yaşın düşürüldüğü hemen hemen her yerde sağlanmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Avrupa'da birçok ülkede ilk yabancı dilin öğrenilmesinden birkaç sene sonra ikinci yabancı dil öğrenimi başlamaktadır. Bununla birlikte, bazı ülkelerde ikinci yabancı dilin zorunlu ders olarak öğrenilmesi ilk zorunlu dilin başlamasından bir ya da iki yıl sonrasındaki süreci takip etmektedir. Avrupa Birliği devlet ve hükümet başkanlarının özellikle erken yaştan itibaren, en az iki yabancı dil öğretmek temel becerilere hâkim olmayı geliştirmek için daha fazla eylem çağrısında bulunmuştur. 2015-2016 yıllarında neredeyse tüm ülkelerdeki eğitim politikaları, zorunlu eğitim sırasında tüm öğrencilerin en az iki yabancı dil öğrenmelerini sağlayarak öneri koşullarına uymuştur. Ancak bu öğrenme sürecinde ülkeler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Erken yaştan itibaren iki yabancı dil öğretme amacı doğrultusunda, tam zamanlı eğitim süresinde tüm öğrencilerin minimum bir yıl boyunca, en az iki yabancı dil öğrenmek zorunda olduğu bir grup ülke bulunmaktadır. Bununla birlikte iki yabancı dil öğrenmenin zorunlu olmadığı ancak herkes için tam zamanlı eğitim süresi boyunca ikinci yabancı dil öğrenme hakkının olduğu ülkeler de bulunmaktadır. Böyle ülkelerde birinci yabancı dil zorunlu olmasına rağmen, ikinci yabancı dil okullar tarafından öğrenciye çekirdek müfredat aracılığıyla sunulur. Böylece öğrenciler okuldan bağımsız olarak ikinci bir yabancı dil öğrenmeye karar verebilirler. Lichtenstein'da ise ortaöğrenimin başında alternatif eğitim yolları bulunmaktadır. "Realschule" ve "Gymnasium" adı verilen okullarda öğrencilerin iki yabancı dil öğrenmesi zorunludur. İrlanda ve Birleşik Krallıkta okulların zorunlu eğitim sırasında öğrencilere herhangi bir zamanda iki dil öğrenme fırsatı sağlama zorunluluğu yoktur. Ancak öğretim programlarının çerçeveleri okulların zorunlu eğitimdeki öğrencilere iki yabancı dil öğrenme fırsatı sunacakları kadar esnek değildir. Bu tamamen okulun kararına bağlıdır.

İskoçya’da ise hâlihazırda aşamalı olarak uygulanan ve 2021 yılına kadar tamamen uygulanması gereken yeni politika, tüm öğrencilere ilkokula başlarken birinci yabancı dil, beş yıl sonrasında ise ek bir yabancı dil öğrenmeye başlama imkânı verecektir. Macaristan’da “Gimnázium” okullarına giden öğrencilerin genellikle 14 yaşından itibaren iki yabancı dil öğrenme zorunluluğu vardır. Almanya’da ise en akademik programları izleyen öğrenciler 12 veya 12 yaşlarından itibaren iki yabancı dil öğrenmek zorundadır. Her iki ülkede de diğer öğrenciler, bir yabancı dili zorunlu ders olarak alırlar ancak ikinci yabancı dili öğrenme fırsatı herkese sağlanmamıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Özet olarak, Avrupa Birliğinde 17 milyondan fazla ilk ve ortaokul öğrencisi (ya da bu eğitim seviyesindeki öğrencilerin %98.6’sı) 2015 yılında en az bir yabancı dil öğrendi. Bu öğrencilerden 10 milyonu (%58.8) iki veya daha fazla yabancı dil okumaktaydı (Eurostat, 2017). Avrupa Birliği İstatistik Ofisi Eurostat’ın (2017) raporunda, verileri bulunan Avrupa ülkelerinden 24’ünde yabancı dil öğrenme oranının en az %80 olduğu belirtilmektedir. Öğrenci nüfusunun en az olduğu 4 ülkenin 3’ünde (Lüksemburg, Malta ve Lichtenstein’da) öğrencilerin tamamının yabancı dil öğrendiği bildirilmektedir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin payının en düşük olduğu Avrupa ülkelerinde bile, çoğu öğrenci ortaöğretime başlamadan önce bir yabancı dil öğrenmektedir (Devlin,2018).

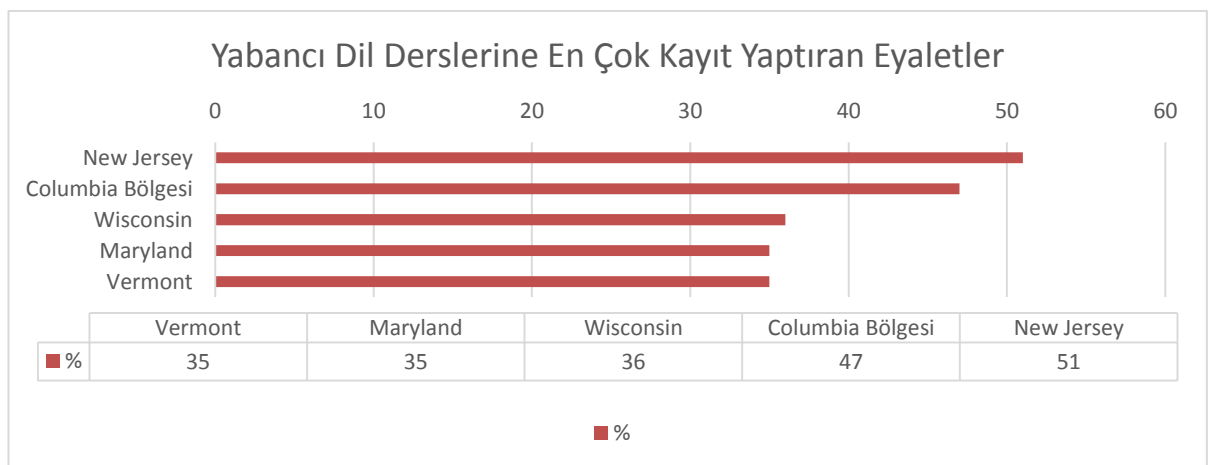
AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ İLK VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME YÜZDELİK GRAFİĞİ



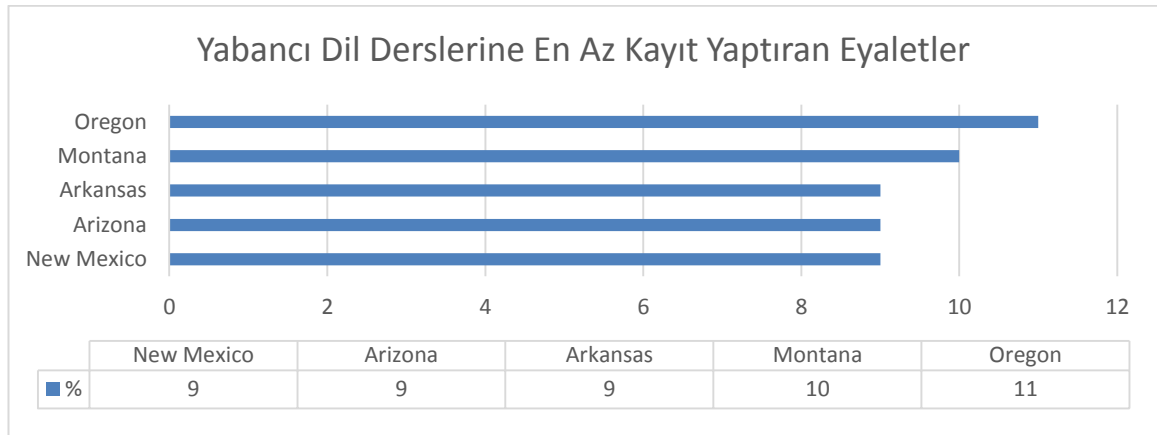
Şekil 1. Avrupa Birliği Ülkelerinde Yabancı Dil Öğrenen İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Yüzdelik Grafiği (Eurostat, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da öğrenciler eğitimleri boyunca, sınava hazırlanma, yazı yazma gibi pek çok benzer görevle karşılaşmaktadır. Ancak yabancı dil eğitimi konusunda bu ülkeler arasında farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde hiçbir eğitim düzeyinde ülke çapında yabancı bir dil öğrenme zorunluluğu yoktur. Gereksinimleri okul bölgesi veya eyalet düzeyinde belirlenen ABD'de Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi ulusal standartlar bulunmamaktadır (Devlin, 2018).

Toplam 11 eyalette yabancı dil mezuniyet şartı varken 16 eyalette böyle bir mezuniyet şartı yoktur. 24 eyalette içinde yabancı dilin de bulunduğu bir takım derslerin yerine getirileceği mezuniyet şartları bulunmaktadır (American Councils for International Education, 2017). Pek çok eyalet, bireysel okul bölgelerinin lise mezuniyeti için dil gereksinimleri belirlemesine izin vermektedir ve ilköğretim okulları yabancı dil kursları çalışma konusunda çok düşük oranlara sahiptir. ABD'de bazı yabancı dil standartları, yabancı dilden bağımsız dersler ile sağlanabilir. Örneğin, California'da, tüm lise öğrencileri için sanatta ya da bir yabancı dilden ders almak gereklidir. Oklahomalılar iki yıl aynı yabancı dili almayı ya da üniversiteye giriş şartları için onaylanan bilgisayar teknolojisi derslerini alabilirler. Buna karşılık New Jersey'deki öğrenciler, mezun olmadan önce dünya dillerinde en az beş kredi kazanmalı ya da İngilizce dışındaki bir dilde yeterlilik göstermelidirler (Devlin, Fact Tank Pew Research Center, 2015).



Şekil 2. Yabancı Dil Derslerine En Çok Kayıt Yaptıran Eyaletler (American Councils for International Education, 2017)



Şekil 3. Yabancı Dil Derslerine En Az Kayıt Yaptıran Eyaletler (American Councils for International Education, 2017)

Eyaletlerin bildirdiğine göre, yabancı dil kayıtları toplam okul yaşı nüfusunun %20'sini oluşturmaktadır. ABD'de ve Columbia bölgesinde K-12 öğrencilerinin %20'si yabancı dil derslerine kayıt olmuştur. New Jersey (%51) yabancı dil derslerine en çok kayıt yaptıran öğrenciye sahip eyalettir. Bunu Columbia Bölgesi (%47.17) ile Wisconsin (36.29) takip etmektedir (American Councils for International Education, 2017). Aşağıda yabancı dil derslerine en çok kayıt yaptıran öğrencilere sahip eyaletler ile en az kayıt yaptıran eyaletler gösterilmiştir.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bireylerin yabancı dil öğrenme nedenleri kişisel, ekonomik, politik, toplumsal vb. gibi birçok nedene dayanabilir. Genel anlamda insanlar bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yabancı bir dil öğrenmeye gereksinim duyabilir (Tunçel, 2016). Topulukların birarada yaşamaya başlaması, sınırların ortadan kalkması ve toplumlararası ilişkilerin artmasıyla birlikte toplumların birbirlerinin dillerini öğrenmeleri zaruri hale gelmiştir. Buna paralel olarak yabancıların Türkçe öğrenmesi ve yabancılara Türkçe öğretimi de tarih boyunca önemli bir konu olmuştur. Türk dili, Ural-Altay dil grubundan, eklemeli bir dil olup, tarihi M.Ö. dört bin yılına kadar uzanmaktadır (Aykaç, 2015). Hun İmparatorluğu (M.Ö. III. yy-M.S. I. yy) döneminden beri bilinen ve Kök-Türkler (M.S.VI.-VIII.yy) döneminden beri yazılı metinler olarak izlenebilen Türk dili söz konusu Türkçe öğretimi olduğunda çok sonraki tarihlerde görülmektedir (Ağar, 2004). Ancak 1980 yılı ile birlikte Türkiye dışı açılmış ve değişen dünya şartları Türkçenin yabancılara öğretilmesini zorunlu hale getirmiştir (Yüce, 2005).

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin dağılmasının ardından Türk cumhuriyetleri bağımsızlıklarını kazanmış ve farklı ülkelerde yaşayan Türk ve Akraha Topluluklar ile aramızdaki bağlar kuvvetlendirilmeye başlamıştır. Bu amaç doğrultusunda değişik coğrafi bölgelerden ülkemize birçok öğrenci gelmiştir (Derman, 2010). 1991 yılından beri gençler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla ülkemize getirilmektedir. Bu gençlerin getirilmesindeki amaçlardan birisi onlara Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürünü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu sayede Türkçenin ve Türk kültürünün gelecek nesillere aktarılması, Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır (Açık, 2008).

Günümüzde dünyada yaygın olarak benimsenmiş, sanat, teknoloji ve uluslararası iletişim alanda en çok kullanılan diller, yabancı dil öğretimi gelişmiş dillerdir. Bir dilin yalnızca kendi ülkesi sınırları içinde kalmadan yabancı dil bir olarak öğretilmesi, diğer uluslar ve kültürler ile etkileşime geçmesi, tanınması ve öğretiminin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için o dilin daha çok gelişmesi anlamına gelmektedir (Candaş Karababa, 2009). Dünyadaki en zengin dillerden biri olan Türkçe günümüzde en çok konuşulan 5. dil olarak belirlenirken, Türkçeyi dünyada yaklaşık 220 milyon Türkün konuştuğu ifade edilmektedir (Teker, 2019). Dünyada son dönemde yaşanan gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin ön plana çıktığı ve dolayısıyla yabancıların Türkçeye ilgisinin artmaya başladığı görülmektedir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu özellikle 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde ciddi bir şekilde ele alınmaya başlamıştır (Açık, 2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalara yer verilmektedir. Hem Türkiye içinde hem de yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenmiş kurum, kuruluş veya merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Enstitüler, akademiler, kültür merkezleri, vakıflar, dernekler, özel kurslar, kolejler, dernekler ve büyükelçilikler, üniversitelerde kurulan TÖMER'ler ve Türkoloji merkezleri yabancı dil olarak Türkçe öğreten başlıca kurumlardır. Yunus Emre Enstitüsü ise son zamanlarda kurulmuştur ve dünyanın her tarafına Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri açarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusuna önemli bir katkıda bulunmuştur. Bu merkezlerde Türkçe "Avrupa Birliği Ortak Dil Programı" çerçevesinde öğretilmekte ve Türk dili, kültürü geniş coğrafyalara tanıtılmaktadır (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012).

2.3 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Küreselleşmenin hızlı şekilde geliştiği günümüz dünyasında en az bir yabancı dil bilmenin önemi göz ardı edilemez bir gerçektir. Yalnızca devletlerin değil sivil toplumun ve iş dünyasının etkinliklerinin de sınırları giderek yok olmaktadır. Bilim alanında diğer bilim adamlarıyla etkileşim içinde olmak, uluslararası alanda eserler üretebilmek için en az bir yabancı dili iyi şekilde öğrenmek zorunluluk haline gelmektedir (Yalçın, 2017). Dünyada değişen ekonomik ve politik güç dengeleri bireylerin öğrenmeyi tercih ettiği yabancı dili de etkilemektedir. Bir dönem için bir yabancı dilin öğrenilmesi oldukça önemliken başka bir dönemde bu yabancı dilin yerini bir başkası alabilir. Ülkemizde 1950 yılına kadar Fransızca öğrenilmesi gereken birinci yabancı dil iken 1950 yıllarından sonra yerini İngilizceye bırakmıştır (Soner, 2007). İngilizcenin tüm dünyada ortak bir dil haline gelmesi, dünya üzerinde en yaygın kullanılan dillerden birisi olması sebebi ile ülkemizde İngilizce birinci yabancı dil olarak okutulmaktadır.

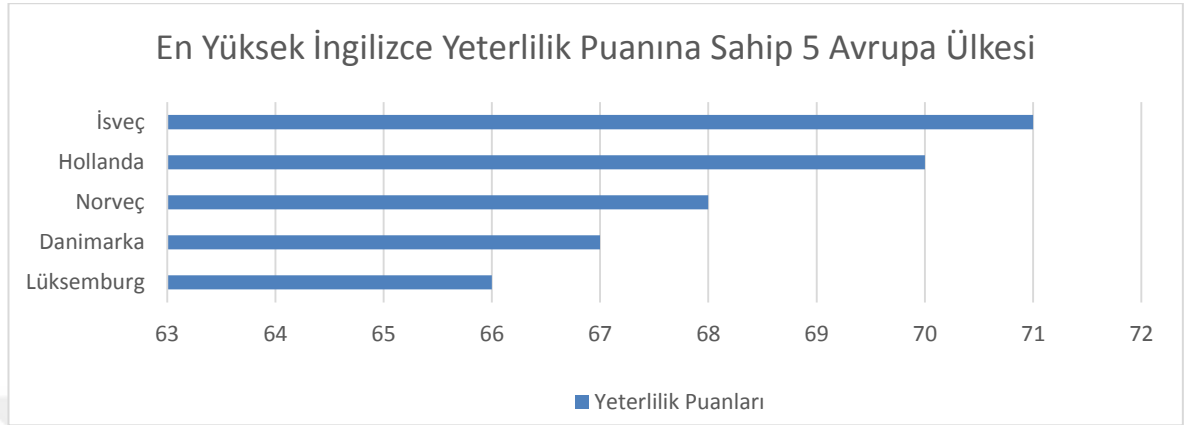
İngilizcenin etkili şekilde öğretilmesi, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların karşılanması adına 1997 yılında eğitim sistemimizde değişiklikler yapılmıştır. “Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim” çerçevesinde eğitim sistemine ve öğretim programlarına yenilikler getirilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1997). 4306 sayılı kanun ile zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Bahsi geçen yasa ile yabancı dil öğrenim yaşı 9-10’a düşürülmüş ve öğrencilerin ilköğretim 4. Sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmesine olanak sağlanmıştır (Resmi Gazete, 1997). MEB Tebliğler Dergisi’nde (1997), bir yabancı dilin erken yaşta öğretilmesinin bireyin doğal olarak gelişmesine ve sonraki tecrübeleri daha kolay anlayıp sıralamasına fırsat verdiğini belirtilmiştir. Bu bağlamda, Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim haftalık ders çizelgelerinde düzenlenmeler yapılmıştır. Böylece 4. ve 5. sınıflara haftada 2 saat yabancı dil dersi zorunlu hale getirilmiştir. 6. 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 1997). Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne katılma çabalarıyla birlikte 2005 yılında 1997 öğretim programında düzenlemeler yapılmıştır. Böylece ortaöğretim süreci 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. İngilizce dersi ise ortaöğretimin ilk yılında haftada 10 saat ve ardışık yıllarda haftada 4 saat olması şeklinde ortaya çıkmıştır (Kırkgöz, 2007). Geçtiğimiz 15 yıl boyunca yabancı dil eğitimi öğretim programı çeşitli değişikliklerden geçmiştir.

Değişiklikler, İngilizceyi zorunlu bir ders olarak tanımayı, yabancı dil eğitim süresinin artmasını ve İngilizce öğretme yaklaşımını içermiştir (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013). 2012 yılında eğitim sistemimizde bir reform daha yapılmış ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen kanun ile zorunlu eğitim süresi 12 yıl olmuştur. Eğitim döneminde başlayan yeni dönem ile toplumun ortalama eğitim süresinin yükseltilmesi ve eğitim sistemi tarafından bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine gereken yönlendirme sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2012). Bu kanun ile yabancı dil dersleri 2. Sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin erken yaşta yabancı dille tanışmaları amaçlanmıştır. 5. Sınıfta ise yabancı dil ders saati ikiden dörde çıkarılmıştır. Yabancı dil eğitiminin 2. Sınıftan itibaren yapılması ve genel liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesiyle tüm liselerde yabancı dil ders saatlerinin artırılmış olması yaşanan olumlu gelişmelerdendir.

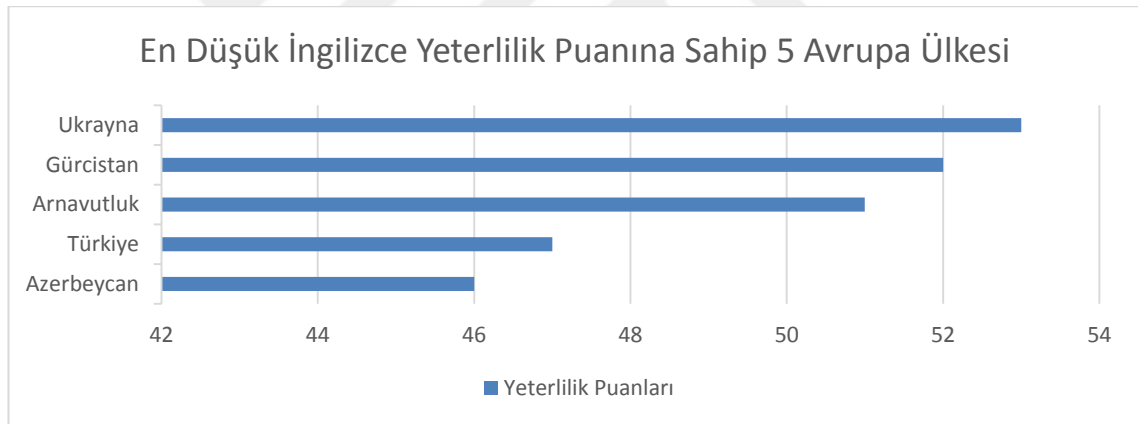
Gerçekleştirilen eğitim reformlarının sonucu olarak Türkiye’de bir öğrenci zorunlu eğitim süresi boyunca, yani ilkokul 2. Sınıftan lise son sınıfa kadar dokuz yıl boyunca ortalama 1000 saat İngilizce dersi görmektedir. Bazı lise türlerinde haftalık ders saatinin daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda toplam ders saati daha da artmaktadır. Ancak temel düzeyde bazı dil bilgisi kuralları haricinde İngilizce öğrenememektedir (Arslanargun, 2017). Türkiye’nin yabancı dile ayırdığı toplam süre AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, ilkokul düzeyinde AB ülkelerinin çok az altında olduğu, ortaokul düzeyinde ise benzer olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri ortalamaları ile karşılaştırıldığında ise ilkokul düzeyinde Türkiye’nin ortalamasının OECD ülkelerine denk olduğu, ortaokul düzeyinde ise OECD ülke ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Özetle Türkiye yabancı dil eğitimine, AB ve OECD ülkelerinin yabancı dil öğretim süresi ortalamasına yakın bir zaman ayırmaktadır. Buna rağmen eğitim sistemimizin ve yabancı dili etkili şekilde kullanma performansımızın memnun edici olduğu söylenemez (Yalçın, 2017).

EF Education First, her yıl dünya üzerinde çeşitli ülkelere, anadili İngilizce olmayan milyonlarca kişinin katılımıyla global İngilizce yeterlilik sıralaması yayımlamaktadır. EF Education First 2017 araştırmasına 88 ülke ve bölgeden toplam 1.3 milyon kişi katılım göstermiştir. Bu rapora göre Türkiye’nin 62. sırada yer alarak “çok düşük” yeterlilik düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir. EF Education First 2018 raporunda ise Türkiye 11 basamak gerilemiş ve 88 ülke içerisinde 73. sırada yerini almıştır.

Avrupa bölgesi göz önünde bulundurularak oluşturulan sıralamaya göre en başarılı ve en başarısız olan 5 ülke aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 4. En Yüksek İngilizce Yeterlilik Puanına Sahip 5 Avrupa Ülkesi (Education First, 2018)



Şekil 5. En Düşük İngilizce Yeterlilik Puanına Sahip 5 Avrupa Ülkesi (Education First, 2018)

Şekil 5'ten anlaşıldığı gibi Türkiye, Avrupa bölgesi göz önünde bulundurulduğunda sondan birinci sırada yer almaktadır.

EF Education First 2018 verilerine göre Türkiye'nin en yüksek İngilizce yeterlilik puanına sahip bölge İç Anadolu Bölgesi (49) iken en düşük puan Güneydoğu Anadolu Bölgesine (43) aittir. Yabancı dil ders saatlerinin artırılması, yabancı dil öğrenme yaşının düşürülmesi vb. yönünde yapılan bütün iyileştirme çalışmalarına rağmen yabancı dil öğrenme seviyemizin diğer Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

Ülkemizde belirlenen iyi yabancı dil politikalarına rağmen bunların başarısının alt katmanlardaki çeşitli unsurlara bağlı olduğu söylenilebilir (Kayaoğlu, 2017).

Yabancı dil öğretim sorunu ile ilgili olarak yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Arslan ve Akrapov (2010) bu sorunun en önemli nedeninin yöntem ve motivasyon olduğunu belirtmektedir. Tütüniş (2012) ise yabancı dil öğretiminin sonucu etkilemesi açısından yöntemin önemli bir yere sahip olduğunu belirtirken Kocaman (2012), yabancı dil öğretiminde başarı şansını artırmak için öğretim ve öğrenim kuramlarındaki değişikliklerin dikkate alınıp, dildeki ve dil kuramlarındaki gelişmeleri de göz önünde bulunduran, biçim, anlam ve işlev odaklı yaklaşımlar arasında denge kuran bir yöntemin kullanılmasını gerektiğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden bahsetmek gerekmektedir.

2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Tarih boyunca yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağı daima tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle yabancı dil öğretim süreci boyunca çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öğrenciyi eğitim amaçlarına en çabuk ve güvenilir olarak ulaştıracak öğretim unsurunun yöntem olduğu belirtilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Yöntemleri tanımlarken teori ve ilkeler düzeyinde bir dil öğretimi felsefesi ile bir dil öğretimi için türetilmiş prosedürler arasındaki farkı netleştirmek adına American uygulamalı dil bilimci Edward Anthony tarafından bir plan önerildi. Yaklaşım, yöntem ve teknik olarak adlandırılan üç kavramlaştırma ve organizasyon düzeyi belirledi. Buna göre:

- Yaklaşım, dilin doğası, öğrenme ve öğretmeye yönelik birtakım varsayımlardır.
- Yöntem, sistematik dil sunumunun seçilmiş bir yaklaşıma dayalı genel bir planıdır.
- Teknik ise yöntemle tutarlı böylece yaklaşım ile uyum içerisinde olan sınıf içerisinde ortaya konan özel etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Anthony, 1963).

Öğretimin kuramsal temellerini yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem belirler. Dolayısıyla yöntemlerin temel prensiplerinin, sınırlılıklarının, kullanım şekilleri ve özelliklerinin iyi bilinmesi gereklidir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, mevcut olarak kullanılmakta olanın eksik ve yetersiz yanlarını gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır (Memiş ve Erdem, 2013).

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından onaylanan ve yaygın olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri Memiş ve Erdem (2013) tarafından özetlenmiştir. Bu yöntemler sırasıyla şunlardır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bunların dışında daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif kullanılan diğer yöntemler ise şunlardır:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

2.4.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Bu yöntem, en eski dönemlerden bugüne kadar en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Genel prensipleri Karl Plötz tarafından 19. yüzyılda bir araya getirilmiş, yenilenip geliştirilmiştir. Bu yöntemin amacı dil bilgisi öğretmek, metinlerin başka bir dile çevrilmesi ve açıklanmasıdır (Uçak, 2015). Yöntem belli bir öğrenme kuramına dayanmamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntem öğrenilen dilin konuşulmasına ya da dinlenmesine çok az vurgu yapmakta veya hiç vurgu yapmamaktadır. Dilin gramer yapısını öğrenmek için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Stern, 1983). Ancak iletişimin ön plana çıktığı, yaşayan dillerin öğrenilmesinde bu yönteminden etkisinden söz edilemez. Çünkü bu yöntemde dilin kuralları öğrenciye önceden verilmekte, sözcükler ve fiil çekimleri seçilen metinler doğrultusunda öğretilmekte ve anadil sürekli olarak kullanılmaktadır (Tosun, 2006).

Bu yöntemde telaffuza fazla önem verilmez ve asıl amaç doğru bir çeviri elde etmektir (Memiş ve Erdem, 2013). Bir dili edinmiş olmak için o dilin dört temel beceriye uygun olarak kullanılması gereklidir. Okuma ve yazma becerisi göz önünde bulundurulduğunda faydalı olduğu görülen bu yöntem, konuşma ve dinleme becerisi geliştirme konusunda oldukça yetersizdir. Çünkü öğrenilecek sözcüğün seçimi seçilen metinlerle sınırlı kalmaktadır ve bu yöntemin öğretim dili, anadildir.

...

Türkiye’de uluslararası alanda geçerli olan YDS gibi sınavların dayandığı çoktan seçmeli cevaplama sistemi okuduğunu anlama ve çeviriyi temel almaktadır. Bu yüzden Türkiyedeki insanların İngilizce konuşma becerisinden uzak olduğu söylenilebilir (Uçak, 2015).

2.4.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Bu yöntem, 1950’li yıllarda dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dünya’da ve Türkiye’de de dilbilgisi-çeviri yönteminin yerine geçmiş ve yaygın şekilde kullanılmıştır. Yöntemin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucet tarafından geliştirildiği bilinmektedir. Hedef dili öğrenirken anadile başvurulmaksızın doğrudan bu dilin öğretimi yapılması ve hedef dil ile yaşam arasında direkt olarak bağlantı kurulması sebebiyle bu yönteme dolaysız ya da direkt yöntem adı verilmiştir. Yöntemin geliştiricilerine göre dil önce kulak aracılığıyla işitilip dil ile pekiştirilecek ve el ile okunup yazılacaktır. Dört becerinin geliştirilmesi yönünde ilk görüşler bu yöntem ile ortaya atılmıştır. Bu yöntemle birlikte Gouin tarafından geliştirilmiş fiziksel etkinlik yani yaparak öğrenme dil öğretimine yeni bir unsur olarak katılmıştır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntem her şeyden önce, dil sınıfında öğretim ve iletişim aracı olarak hedef dilin kullanılması ve çevirinin bir teknik olarak kullanılmaması ile karakterize edilir (Stern, 1983). Yani bu yöntemde anadil kullanılmamakta, bütün beceriler hedef dilde verilmektedir. Bu yöntemin uygulayıcıları, dilbilgisi kurallarının tümevarım yöntemiyle öğretilmesi gerektiğini, dilin kültürden ayrılmaz bir unsur olduğunu, dil ve kültürün birbirlerini tamamladıklarını savunurlar. Bu nedenle kültürel değerlerin hedef dilde verilmesini, öğrencilere çağdaş eserler okutulması gerekli görürler (Uçak, 2015). Bu yöntemde dersler kısa bir hikaye ya da diyalog ile başlamakta, sözlü olarak hareket ve resimlerle desteklenmektedir. Öğretmen modeldir ve öğretimde çocuk ile yetişkin arasında fark bulunmamaktadır (Tosun, 2006).

Yöntemin başarısı öğreticinin materyal seçimi, hazırlığı ve çabası ile doğru orantılıdır (Uçak, 2015). Yöntemin başarısı öğreticiye bağlıdır. Bunun yanında öğreticinin hedef dile anadil seviyesinde hakim olması gerekmektedir. Her zaman böyle bir öğretici bulmanın zor olması sebebiyle bu yöntemin en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. Bu yöntemin eleştirilmesine sebep olan diğer unsur ise yöntemin öğrenciden dilbilgisi kurallarını yeterli düzeyde öğrenmeden iletişim kurmasını beklemesidir. Böylece öğrenci konuşma becerisini daha hızlı kazansa da bunu hedef dilin kelimelerini kendi anadilinin mantığına uydurarak yapar. Bu da öğrencinin dilbilgisel ve anlamsal problemler yaşamasına sebep olmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkan bu yöntem yabancı dilin anadile benzer şekilde öğretilmesi gerektiğini savunur. Bu yöntem 1800'lü yıllarda Lamare (1819), Payne (1830), Ticknor (1871), Marcel (1867) ve Heness (1866) tarafından ortaya konulmuş ve geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde dilin lehçeleri ve tarihsel gelişimi konusu önem arz etmemektedir. Mevcut zamanda konuşan "konuşma dili" esastır. Dilbilgisi bu yöntemde dikkate alınmamakta, eğer öğretilecekse metinlerle birlikte öğretilmesi gerektiğini savunur. Bu yöntemde geliştirilmesi beklenen en önemli beceri konuşma becerisidir. Yazma ve okuma becerilerine ağırlık verilmemektedir. Bu yöntemde öğrenciden hata yapsa bile konuşmaya devam etmesi, öğretici tarafından öğrencinin güdülenmesi istenir. Önerilen uygulamalar, diyalog çalışmaları, ezber ve söz varlığının geliştirilmesidir. Ses ve diksiyon çalışmaları, telaffuz ve konuşma akıcılığı açısından önemlidir (Uçak, 2015). Seçilen metin görselleştirmeye uygun olmalıdır ve okuma parçaları yüksek sesle okutulur. Bu sayede öğretmen her cümleden sonra onun anlamını yansıtan bir görsel ile cümlenin anlaşılmasını kolaylaştırır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemin yazma ve okuma becerilerini yok sayması, dört beceriye eşit oranda yer vermemesi en tartışılan yönlerinden biri olmuştur (Uçak, 2015). Bu yöntemle yabancı dil öğrenen öğrenciler günlük dili konuşma konusunda ve öğrendikleri sözcükleri doğru telaffuz etmekte başarılı olsalar da yazma ve okuma becerileri gelişmemektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Aynı zamanda öğrenciler sadece günlük konuşma dilini öğrendikleri için klasik bir dille karşılaştıklarında zorlanmaktadır.

Bu yöntemin diğer tartışılan yönü ise öğreticinin aktif olması, öğrenciyi güdülemesi ve anadilde yeterli düzeyde olması gerekliliğinden dolayı her zaman anadilde bu kadar yeterli bir öğretici bulmanın mümkün olmayacağından kaynaklıdır (Uçak, 2015).

2.4.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Yüzyılın ilk yarısının temel yöntemleri, dilbilgisi çevirisi ve doğrudan yöntemler, Avrupa okul sistemlerinde büyük ölçüde geliştiği halde, işitsel-dilsel yöntem esas olarak Amerikan kökenlidir (Stern, 1983). Amerikan ordusu, 1930'lu yıllarda askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalmıştır. Ancak bilinen yöntemlerle yeterli sonuç alınamamıştır. Bu yüzden Michigan Üniversitesi yardımıyla bu yöntem geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Almanya veya İngiltere'de olduğu gibi dünyanın pek çok bölgesinde eleştirel ve şüpheci şekilde ele alınmış olsa bile, dil eğitimi üzerinde önemli bir etkisi olmuştur (Stern, 1983). Dil öğreniminin alışkanlık kazanımıyla olduğunu savunan Skinner'ın davranışçı görüşünden esinlenen dilbilimciler tarafından ortaya konulmuştur (Tosun, 2006). Yönteme göre dört beceri de önemlidir ancak takip edilmesi gereken bir sırası vardır. Bu yönteme göre öncelikle dinlediğini anlamalı, konuşmalı sonrasında okuduğunu anlamalı ve yazmalısıdır. Bu yöntemde dilbilgisi önemli değildir. Dilbilgisi öğretiminin uzun ve teferruatlı şekilde öğretilmesinden, tümevarım ve tümden gelim yolları kullanarak öğretilmesini savunur. Günlük konuşma dili kullanılarak konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Uçak, 2015). Bu yöntemde sözlü tekrarlara oldukça yer verilmektedir. Böylece sınıfça, kümeler halinde ve en sonunda bireysel olarak yapılan tekrarlar ile öğrendiklerini iletişim kurmak için kullanabilir hale gelmelidir (Tosun, 2006). Öğrencilerden anadilde konuştuğu hızla yabancı dilde konuşabilmesidir. Bu yöntemde eğer ihtiyaç görülürse anadilde açıklamalar yapılabilir (Memiş ve Erdem, 2013). Ancak öğrenenler için farklı yapıların anlaşılması ve kullanılması zor olabilir. Çünkü öğrenim yalnızca örneklerle yapılmaktadır (Tosun, 2006). Yani öğrencilerden hedef dili yaratıcı şekilde kullanmaları beklenilmemektedir. Bu yöntemde merkezde öğretici bulunmaktadır. Öğretmen hedef dil kullanıcısı olarak bir modeldir. Aynı zamanda öğrenmenin yönünü, hızını kontrol eder ve öğrencilerin performanslarını izler ve düzeltir. Dil öğrenimi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki aktif, sözel etkileşimlerden kaynaklanmaktadır (Richards ve Rodgers, 1986).

Okuma, yazma ve dilbilgisi becerilerinin doğru şekilde kullanımları bu yöntem ile geliştirilememesi yönetime getirilen eleştirilerdendir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bu yöntem işitsel-dilsel yaklaşıma bir tepki olarak Ausubel ve Chomsky'nin bilişsel öğrenme kuramları doğrultusunda, davranışsal dil öğretimine karşı bir tepki olarak ortaya atılmıştır (Demiral ve Kaya, 2015; Memiş ve Erdem, 2013; Demirel, 1993). Bu yöntem dilin davranışçı kuram ile alışkanlık şeklinde öğrenilemeyeceğini, yaratıcı bir süreç olduğunu ifade eder (Chomsky,1965). Bilişsel öğrenme, öğrenmeyi düşünme ile ele alır. Bu öğrenciler için öğrenmeyi daha keyifli hale getirmektedir (Demirel, 1993). Bilişsel teori, sesli konuşma becerilerinin önceliği ile daha az ilgilenmektedir (Stern, 1983). Bu yöntemin diğerlerinden farkı, yeni bilgilerin depolanmasıyla eskilerin yeni anlam kazanması ve bağlar oluşturmasıdır. Bu yönetime göre, öğrenmenin gerçekleşmesi ve anlamlı olabilmesi için yeni bilgilerin eski olanlar ile bütünleşmesi gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Dil yapısının genel hatlarıyla öğrenilmesi, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bu yöntemde akıl ve mantık yürütme oldukça önemlidir. Dilbilgisinin detaylı şekilde öğretilmesindenense, tündengelim yöntemiyle öğrenilebileceğini belirtmektedir (Uçak, 2015). Telaffuzun bu yöntemde özellikle öğretime yer verilmesi gerekmemektedir. Ancak duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Dört becerinin öğretilmesi için belli bir sıra takip edilmesine gerek yoktur. Bu becerilerin önemine göre eşit şekilde geliştirilmesi gerektiğini savunur (Demirel, 1993). Yöntem yabancı dil öğrenenlere o dilin tıpkı bir anadil konuşucusu gibi öğretmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla öğrenciler önceden karşılaşmadıkları durumlarla karşılaştıklarında uygun cümleler kurabilecek yeteneğe sahip olmalıdır (Tosun, 2006). Yöntem öğretici merkezli değil, öğrenci merkezlidir. Dolayısıyla öğretmen kesin bir yetkiye sahip birini değil daha çok yönlendirici, kolaylaştırıcı birini temsil eder (Demirel, 1993; Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Bilişsel yöntemin iletişim yetisi bakımından eksik olduğu düşünülerek ortaya çıkmış bir yöntemdir (Memiş ve Erdem, 2013). Dilin doğasını açıklama konusunda Chomsky'nin öne sürdüğü edim (performance) ve yeti (competence) kavramlarının eksik kaldığını, bunun yanında iletişim yetisi (communicative competence) adı ile yeni bir boyut daha

eklenmesi gerektiğini savunur (Demirel, 1993). Bu yöntem Hymes'ın iletişim ve kültür kavramlarının birarada incelenmesinden hareketle, sözlü ve yazılı iletişimin dil aracılığı ile maksimum düzeyde gerçekleşmesini hedeflemektedir (Uçak, 2015). Bu yöntemin teorisi dil yapısı ve dil kullanımı üzerinde yapılan araştırmalara dayandırılır (Tosun, 2006). İletişimsel yöntem teorisi, bilişsel yöntemin önem verdiği dilbilgisi açısından doğru cümleler kurulabilmesi için bireyin soyut yeteneklerini karakterize etmesi görüşünün doğal olmadığını belirtir. Bu yöntemde iletişim ve kültürü birleştiren unsur olarak dil daha geniş çaplı bir teorinin parçası olarak görülmelidir. Bu yöntemin amacı bireyin iletişim yetisinin geliştirilmesiyle öğrencinin dil kullanımında bilgi ve yetenek sahibi olmasının sağlanmasıdır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde bireylere sözlü ifade becerisinin kazandırılması önceliktir ancak bununla birlikte dört temel dil beceri de önemlidir. Bu sebeple derslerde karşılıklı diyaloglar oldukça önemlidir (Demiral ve Kaya, 2015). Richards ve Rodgers (1986) iletişimsel dil görüşünün özelliklerini;

1. Dil, anlamın ifadesi için bir sistemdir.
2. Dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişim içindir.
3. Dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımları yansıtır.
4. Dilin başlıca birimleri yalnızca gramatik ve yapısal özellikleri değil, işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileridir şeklinde özetlemişlerdir.

Bu yöntemde öğretim öğrenci merkezlidir. Öğrenci için bir anlam ifade eden sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir. Öğretmenin hem anadilde hem de amaç dilde yeterli olması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere amaçlarına uygun şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadır (Demirel, 1993). Yöntemde dilbilgisi kurallarının arka planda olması ve bu kuralların dili daha doğru kullanmak için gerekli olması sebebiyle eleştirilir. İkili çalışmalar ve grup çalışmalarında öğretmen öğrencilerin birbirleri arasında kurdukları iletişimi tam olarak yönlendiremez ve hataları düzeltme fırsatı bulamaz. Bu da öğrenimin verimsizleşmesine sebep olur ve öğretmenin otoritesine de zarar verir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Seçmeli yöntem, yöntemlerin bir karmasıdır. Aslında bir yöntem daha çok bir öneri uygulaması ya da yöntem seçme tekniğidir (Demirel, 1993; Memiş ve Erdem, 2013; Uçak, 2015). Henry Sweet ve Harold Palmer bu görüşü ilk öne süren dilbilimcilerdir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde öğretmenin sınıf içerisinde her yöntemin iyi taraflarını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesi beklenir. Örneğin, sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine başvuran bir öğretmen, dilbilgisi kuralları öğretirken bilişsel yönteme, konuşma becerisi kazandırmada iletişimci yöntemi kullanabilir (Demirel, 1993). Yalnızca bir yöntemin dili öğretme için yeterli olmadığını, yöntemin öğreteceğimiz öğrencilere, amaca ve öğrenme ortamına göre seçilmesinin gerekli olduğunu savunur. Bu yöntemde herhangi bir becerinin öne çıkması söz konusu değildir, dört beceriye de eşit oranda önem vermektedir (Uçak, 2015). Bu yöntem öğretmenin merakının, yaratıcılığının ve enerjik olmasının öğrenci için öğretimi ilgi çekici hale getireceğini savunur (Tosun, 2006). Bu yöntemde öğretici anadil kullanımına yer verebilir ancak hedef dilin kullanılması önerilmektedir. Çeviri uygulamalarının öğretimin ilk aşamalarında yer almaması gerektiğini, ilerleyen zamanlarda bu yöntemin kullanabileceğini savunulur (Demiral ve Kaya, 2015). Bu yaklaşım ile yabancı dil öğretmenlerinin daha iyi ve etkili şekilde öğretim yapabilecekleri söylenir. Ancak yöntemin başarılı olması, öğretmenin yöntemleri, yabancı dil öğretimi ile ilgili genel ilke ve tutumları, araştırmalardan çıkan sonuçları iyi bilmesi gerekmektedir (Demirel, 1993). Bu yöntemde ilk olarak öğrenci ihtiyaçları belirlenir ve sonuca göre uygulama yapılır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde dil öğretimi gerçek hayata dönük yapılmalı ve öğrenci için anlamlı olmalıdır. Yani mekanik tekrarlar, yer değiştirme çalışmaları yerine, anlamlı ve iletişime dönük çalışmalara daha çok yer verilmelidir. Sözcük öğretimi erkenden başlamalı ve sözcükler cümleler içinde anlamlı şekilde kullanılmalıdır. Öğrenciye bir yapı öğretilmeden bir diğerine geçilmemelidir. Dil öğreniminde sözel olmayan iletişim yolları, jestler, mimikler, vurgu vb. hususlar dikkate alınmalıdır. Bu yönteme göre, öğrenci bir şeyi öğrenmek istemedikçe ve yeterli olmadıkça öğrenemez. Bu yüzden öğrencinin güdülenme düzeyi önem arz etmektedir. Sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olduğu göz ardı edilmemelidir (Demirel, 1993). Yöntem öğretmene fazla bağımlı olması sebebiyle eleştirilmektedir. Çünkü bu yöntemi kullanacak bir öğretmenin öğretme strateji, yöntem ve teknikleri hakkında oldukça bilgili olması gerekmektedir.

Aynı zamanda çok öğretmenli bir kurumda, her öğretmenin kendine özgü bir yöntem belirlemesi sebebiyle karışıklıklar çıkabilir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bu yöntem Bulgar psikiyatrist Lazanov tarafından 1960 yılları sonrasında geliştirilmiştir (Demirel, 1993; Memiş ve Erdem, 2013). Lazanov bu yöntemi öğrenin başarısızlık korkusu, öğrenememe korkusu gibi durumlara karşı geliştirmiştir. Yöntemde ortam, öğrenmeyi özendir ve öğrenci kendisini güvende ve rahat hisseder (Tosun, 2006). Bu amaç doğrultusunda yabancı dil sınıfları rahat etkileşim kuracak şekilde düzenlenir ve en etkili ders aracı müziktir (Demirel, 1993). Bu yöntemin en göze çarpan özellikleri, dekorasyon, mobilya ve sınıf düzenlemesi, müzik kullanımı ve öğretmenin yetkili davranışdır. Suggestopedia belki de öğrenmeyi optimize etmek ve hatırlamak için dikkatin nasıl ayarlandığını açıklayan bir dizi teoriden biri olarak anlaşılabilir. (Richards ve Rodgers, 1986). Lozanov, geleneksel öğretim yöntemlerini kullanan bir öğretmense, dil öğretiminde bu yöntemi kullanan bir öğretmenin öğrencilerinin, diğer öğrencilerden yaklaşık 3-5 kat daha hızlı öğrenebileceklerini iddia eder (İşcan, 2011). Suggestopedia'nın temel teorik unsurları, bilinçdışı zihinsel aktivite fikrinden, bilinçdışı tarafından yönlendirilen ve emilen uyarıcılar anlamında elde edilir. Lozanov tezi uyarınca, öğrenciler önerilebilir bir durumda olmalı (rahat bir uyanıklıkta), uygun öneriler öğretmenlerden gelmelidir (Bancroft, 1999). Bu yöntemde derse başlamadan önce, her öğrenciye yeni bir kimlik kazandığı telkin edilir ve hedef dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilir. Bu yöntem için diyaloglar oldukça önemlidir ve anadil gereken yerde kullanılabilir. Diyaloglar üç aşamada öğretilir. İlk aşamada diyalog, öğrencilere baştan sona kadar okunur. Bu sırada gerekli açıklamalar yapılır. İkinci aşamada ise diyalog vurgu ve tonlamalar dikkate alınarak müzik eşliğinde ikinci kez okunur. Son aşamada, öğrenciler koltuklarında rahat bir şekilde oturmakta iken onlardan klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve hatırlamaları istenir. Böylece telkin yolu ile yabancı dil öğretiminin başarılı şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir (Demirel, 1993). Yöntemin çok iyi sonuçlara yol açtığı söylenmesine rağmen ekonomik olmaması ve zor uygulanması sebebiyle yaygınlık kazanmamıştır (Uçak, 2015). Yöntemin kalabalık sınıflarda kullanılmasının mümkün olmaması, öğrencilerin öğrenmede telkine bağımlı hale gelebilmesi ve bunun öğrencilerin öğrenme yetisine zarar verebilir olması yönetime getirilen eleştirilerdendir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Bu yöntem Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran, yetişkin yabancı dil öğreniminin problemlerini, öğrencilerin oluşturduğu duygusal veya duygusal engellerden kaynaklandığını gördü ve yöntemi, yetişkinlerde yabancı dil öğrenimini engellediğine inandığı savunmanın kaygı ve olumsuz duygularını gidermek için tasarladı. Onun için öğrenme, bir öğrencinin topluluğunun destekleyici ortamında gerçekleşen sosyal bir fenomendir (Richards,1984). Curran, bireylerin ikinci bir dil öğrenirken hata yapma korkusu ve iç kaygıları yüzünden iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir. Bu kaygıdan ve hata yapmanın neden olduğu korkuyu yenmek amacıyla Curran, hem öğretmenin hem de öğrencilerin sorumluluk alması gerektiğini savunur (Demirel, 1993). Bu nedenle dil öğretmenin (danışman) ve öğrenenlerin rollerini yeniden tanımlamak için danışma metaforunu kullanır (Richards ve Rodgers, 1986). Böylece öğretmen yalnızca bilgiyi ileten kişi değil, aynı zamanda yeni bir şey öğrenirken öğrenenlerin karşılaştığı sorunları çözebilecek bir uzmandır (Çelik, 2014). Bu yöntemde danışmana tam bağımlılık, kendini gösterme, ayrı eylem, rol değişme ve tam bağımsızlık olmak üzere beş aşama ön görülmekteydi. Tam bağımsızlık evresinde, her üç kişiye bir danışman hazır bulunur. Kendini gösterme evresi, gerektiğinde danışmandan yardım alarak seçilen ve öngörülen sözcükleri kullanmadır. Ayrı eylem evresinde ise yanlış yapılsa dahi çevirisiz yalın cümlelerle anlatım yapılır, gerek görülürse odanın dışında yardıma hazır bekleyen danışmandan anadilde yardım alınabilir. Dördüncü aşama, rol değişme evresinde ise öğrenciler bağımsız şekilde kompleks cümleler kullanırlar. Danışman ise oda dışında gözlem yapmakta ve dileyen öğrenciye kulaklık ile yardım etmeye hazır bulunmaktadır. Bu evrede danışman gramer ve telaffuz hatalarını düzeltir. Son aşamada bulunan tam bağımsızlık evresinde ise öğrenciler hedef dilde kendi başlarına iletişim kurarlar. Deyimler, üslup çalışmaları, uygun sözcük ve ileri yapılarda danışman müdahale etse de genel olarak öğrenciye daha az karışır (Tosun, 2006). Bu yöntemde öğrenciler öğretimin merkezindedir. Bu nedenle ders esnasında sınıfta çember oluşturarak otururlar. Öğretmen bu çemberin dışında durur. Her öğrenci için ya da 3-4 kişilik gruplar için bir öğrenci danışman olarak seçilir. Böylece öğrenciler danışman öğrenciler ile daha rahat iletişim kurabilir. İlk derslerde sınıfta ses kayıt cihazı kullanılır. Öğrencilerin hedef dilde söyledikleri bu ses kayıt cihazlarına kaydedilir. Konu öğrenciler tarafından seçilir.

Gruplar çalışma yapmak istedikleri konuyu tartışabilir hatta bunu yaparken anadillerini kullanmaları istenir. Öğretmen grup çalışmalarını dışardan izlemekte ve tartışmaları hedef dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışır. Böylece öğrencilere hedef dilde konuşmaları adına destek vermiş olur. Derslerin işleyişi genel olarak bu şekildedir. Bu yöntemin temelinde öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum oldukça önemlidir (Demirel, 1993). Ancak hedef dili etkili şekilde öğrenmek için sadece bu yöntem kullanılamaz. Öğretmenlerin hem psikoloji alanında hem de hedef dili anali gibi bilen kişiler olması gerekmektedir. Bu niteliklerde öğretmenlerin her zaman bulunması yöntemin uygulanmasını negatif olarak etkilemektedir. Aynı zamanda bu yöntemde belirli bir öğretim programı yoktur. Bu nedenle öğretim programının zorunlu olduğu kurumlarda uygulanması imkansızdır (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.10. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Sessizlik yöntemi, Caleb Gattegno tarafından tasarlanan bir dil öğretme yönteminin adıdır. Gattegno'nun adı, cuisenaire çubukları adı verilen renkli tahta çubukların kullanımına olan ilgisi ve seslerin belirli renklerle kodlandığı ilk okumanın öğretilmesine yönelik bir yaklaşım olan kelimeleri renklendirme dizisi ile bilinir. Sessizlik yöntemi, Gattegno'nun yabancı dil öğretimi alanındaki girişimini temsil eder. Öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz kalması ve öğrenenin mümkün olduğu kadar dil üretmesi için teşvik edilmesi gerektiği esasına dayanır (Richards ve Rodgers, 1986). Yöntem, öğrenime odaklanmaktadır. Öğretmen gözlemci, öğrenci ise aktiftir. Öğrenilecek örnek, bir emir ile verildikten sonra bunu anlaması ve öğrenmesi öğrencinin sorumluluğundadır (Tosun, 2006). Hedef dildeki cümle kalıpları, öğrenciler tarafından tekrar edilmez. Öğrencilerden istenen, öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri düşünüp söylemeleridir. Temel olarak bu yöntemin en önemli özelliği öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle izleyip öğretmen ve arkadaşlarının söylediklerini dikkatle izlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır. Sınıfta öğretmen birkaç renkli çubuktan başta araç kullanmaya ihtiyaç duymamaktadır (Demirel, 1993). İlk olarak öğrencilere çubukların renkleri ve işlevleri anlatılır (Memiş ve Erdem, 2013). Her renk bir sesi sembolize eder. Öğrencilerden sessiz bir ortam içinde öğretmenin çubuk yardımıyla verdiği komutları anlamaları istenir. Sonrasında yoğun bir şekilde kelime öğretimine geçilir. Öğrencilerden öğrendikleri kelimeler ile cümleler kurmaları istenir (Demirel, 1993).

Bu yöntemde çok zorda kalmadıkça öğrenciye yardım edilmez. Öğrencilerin hataları direkt düzeltilmez, daha fazla alıştırma yapmaları sağlanır. Yöntem okuma becerisinin geliştirilmesine öncelik verir ve ev ödevi tavsiye edilmez. Bu yöntemde kullanılan araç gereçlerin ve uygulamaların farklı olması sebebiyle, bu yöntemde öğretim yapacak öğretmenin özel bir eğitim almış olması gerekmektedir. Doğal olarak her zaman bu yöntemi uygulayacak bir öğretmen bulmak oldukça zordur. Yöntemin oluşturduğu ortam nedeniyle öğrenciler öğrendikleri dilin kültürden, toplumsal ilişki ve iletişimden mahrum kalırlar. Aynı zamanda bu yöntemde öğrenciler gerçek dil materyalleri, iletişim araçları vb. ile karşılaşmazlar. Bunun sonucu olarak öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak kullanmaları zorlaşmaktadır. Yöntemin en çok eleştirilen yönü, iletişim becerisini gözardı etmesidir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Toplam Fiziksel Tepki (TPR), konuşma ve eylemin koordinasyonu etrafında inşa edilmiş bir dil öğretim yöntemidir; dili fiziksel (motor) faaliyetlerle öğretmeye çalışır (Richards ve Rodgers, 1986). Öğretim stratejisi, öğrencilerden sessiz olmalarını, hedef dilde bir komutu dikkatlice dinlemelerini ve ardından hemen hareket etmelerini istemek üzerine kuruluydu (Asher, Kusudo ve Torre, 1974). Bu yöntem, psikolojideki hafızanın "iz teorisi" ile bağlantılıdır. Bu, bir hafıza bağlantısının ne sıklık ve yoğunlukla izlenirse, hafıza ilişkisinin o kadar güçlendiğini ve hatırlama olasılığının o kadar arttığını gösterir. Sözlü tekrarlama motor aktivite ile birlikte yapılabilir. Motor aktivitesinin eşlik ettiği sözlü prova gibi karma izleme aktiviteleri bu nedenle başarılı geri çağırma olasılığını arttırır. Asher'a göre bir yetişkinin ikinci dil öğrenmedeki başarısı ile çocuğun anadil öğrenmesindeki gelişimi paraleldir. Asher çocuklara yönelik konuşmaların, çocukların sözlü cevaplar vermeden, fiziksel olarak verdikleri tepkiler, yanıt verdikleri emirler olduğunu iddia etmektedir (Richards ve Rodgers, 1986). Bu yöntemde yabancı dil eğitimi komutlar ile başlar. Böyle alışımlar fiziksel tepkiyi gerektirmektedir. Çalışmaların sonuna doğru diyaloglar ile konuşma öğretimi yapılmaktadır. Öğrenciler bireysel ya da grup olarak öğretmenin emirlerine fiziksel tepkiler verir. Bu yöntemde öğretmen yönetmen rolünde iken öğrenciler oyuncular konumundadır. Yeni başlayan öğrenciler için öğretim materyali kullanımına gerek duyulmamaktadır. Çünkü öğretmenin hakeret, jest ve mimikleri sınıf içi etkinlikler için yeterlidir.

Daha sonra öğretmen sınıf içi nesnelere kullanır ve ilerleyen zamanlarda poster gibi değişik görseller kullanılabilir (Demirel, 1993). Bu yöntemde dilbilgisi kurallarının öğretimi önemlidir. Öğretimin başlangıç aşamasında anadil kullanılsa da sonraları bu oran en aza indirgenmektedir. Ancak bu yöntemde öğretim emirlere dayandığı için, dersler monoton hale gelir ve öğrenci motivasyonu olumsuz olarak etkilenir. Dil öğrenecek öğrencilerin aktif, girişimci, dışa dönük bireyler olmaları gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olmayanların ise başarılı olmaları beklenemez. Tekrar, yöntemin en temel özelliklerindedir ve derslerin sıkıcı hale gelmesine neden olabilir. Bunlar yöntemde getirilen eleştirilerdendir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.12. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Bu yöntem Fransa'da ellili yıllarda geliştirilmiştir. Bu yöntemin temelini oluşturan ilkeler, yetişkinlere yeni başlayanlar için Fransızca kursu, küçük çocuklar için gözden geçirilmiş eşdeğer birkaç programda uygulanmıştır. Görsel olarak sunulan bir senaryo, öğrenciyi anlamlı ifadeler ve bağlamlara dâhil etmenin temel yollarını sunar. Bu yöntemde dil öğretimi birkaç aşamaya ayrılarak gerçekleştirilir. İlk aşama görsel-işitsel yöntemin özellikle uygulandığı, öğrencilerin günlük dili öğrendiği aşamadır. İkinci aşamada genel konular hakkında art arda konuşma ve uzmanlık dışı kurgu ve gazete okuma kapasitesini içermektedir. Son aşamada mesleki ve diğer ilgi alanlarına yönelik daha uzmanlaşmış söylemlerin kullanılmasını içerir. Görsel- işitsel yöntem özellikle ilk aşama için tasarlanmıştır (Stern, 1983). Bu yöntem dil öğretimde teknolojik aletlerin kullanılması ile diğer yöntemlerden ayrılır. Bu yöntemde kasetçalar-CD, projeksiyon cihazları vb. dil öğretimi için kullanılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde ders, film şeridi ve kaset sunumuyla başlar. Ses kayıtları biçimlendirilmiş bir diyalog ve anlatı yorumu sağlar. Bir film karesi çerçevesi bir ifadeye karşılık gelir. Başka bir deyişle, görsel imge ve söylenen söylem birbirini tamamlar ve birlikte anlamsal bir birim oluşturur. İkinci aşamada ise öğretmen duyu gruplarının anlamını işaretleme, gösterme, seçmeli dinleme ve soru cevap yoluyla açıklanır. Üçüncü aşamada, diyalog birkaç kez tekrarlanır ve teyp kayıtlarının ve film şeridinin sık tekrarlanması veya dil laboratuvarı uygulaması ile hafızaya alınır. Öğretimin bir sonraki aşaması, gelişim aşamasında öğrenciler yavaş yavaş kaset ve film şeridinden serbest bırakılır. Örneğin, film şeridi artık kaset kaydı olmadan gösterilir ve öğrencilerden yorumları hatırlamaları veya kendilerinin oluşturmaları istenir.

Senaryonun konusu, soru-cevap veya rol oynama yoluyla öğrencinin kendisine, ailesine veya arkadaşlarına uyarlanıp uygulanabilir. Diyalogun kapsamlı ele alınmasının yanında, her bir ders gramer alıştırmaları için daha önce film şeridi-kaset aşamasında ele alınmış bir diyalog bağlamında gerçekleşen bir ya da birden fazla kalıbı içerir. Hem gramatik hem de fonolojik özellikler pratik yapılıır. Ancak dilbilimsel açıklamalara hiç önem atfedilmez. İşitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi yazma ve okuma becerileri daha geç verilse de yine vurgulanır. Metinlerde keskin bir sıralılık mevzu bahistir (Stern, 1983). Bunun doğal olmaması öğretmen ve öğrencilerin yeteneklerini sınırladığı düşüncesi ile eleştirilmiştir. Öğretimde yazılı araçlardansa sözlü araçların kullanılması, öğrencinin eski öğrenme alışkanlığı sebebiyle olumsuz etkilemesi, dersin temelinde bulunan tekrar nedeniyle derslerin sıkıcı, konuşmaların mekanik hale gelmesi dolayısıyla eleştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

Bu yöntem Prabhu tarafından geliştirilmiş, dört becerinin de eşit oranda geliştirilmesini temel alan modern bir dil öğretim yöntemidir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemde dilin iletişimsel kullanımı yoluyla gramer öğretimi hedeflenmektedir. Bu öğretim yöntemi iletişimsel etkinliklere dayalıdır ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimin en üst düzeyde olduğu sınıf ortamında bu görevleri yerine getirmeye çalıştıkları görevlerden oluşur. Bu yöntem iletişimsel yöntemdeki gibi iletişimi temel almaktadır. İletişimsel dil öğretim yöntemi ile aynı prensiplere sahiptir. Bu yöntemde iletişimsel aktiviteler dersin bir parçası olarak kullanılır. Bu görevler, öğrencilerin derse ve göreve dikkatini çekmek için tüm öğrencilerin başına gelebilecek günlük yaşamla ilgili olmalıdır (Yıldız ve Senel, 2017). Bu yöntemde önemli olan öğretimin sonucu değil sürecidir ve temel hedef iletişimseldir. Görevler eğitimsel ve gerçek hayat görevleri esas alınarak oluşturulur ve listelenir (Memiş ve Erdem, 2013). Görevlerin ilkinin öğrencilere işlenecek konu başlığının söylendiği ve verilecek görevlerin tanıtıldığı görev öncesi işlemler oluşturur. Konu ve ilgili kelimeler ile kalıplar bu aşamada kullanılır. Öğrencilerin yapacakları görev esnasında kullanacakları kelimeler, görevin nasıl yapılacağı ve ne kadar süreceği söylenir. Görevin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği aşamaya ise görev döngüsü işlemleri adı verilir. Burada öğretmen yönlendirici ve gözlemcidir. Öğrenciler ise görevlerini ikili eşleştirilerek tamamlarlar. Öğrenciler görevlerini tamamladıklarından sonra rapor planlaması yaparlar.

Sonrasında öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini de sağlamak amacıyla görev bitirildikten sonra öğretmen tarafınan düzeltilen sunumu yapılır. Dilin görev süresinde ortaya çıkan belirli özelliklerinin incelendiği, aşama ise dile odaklanma işlemleri aşamasıdır. Görevin analizi yapılır ve dil inceleme ve uygulama etkinlikleriyle bir beceri olarak dile odaklanma kazandırılmaya çalışılır (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

İçerik merkezli yöntem, dilsel olmayan öğretim programlarının kullanıldığı bir öğretim yöntemidir. Coğrafya veya bilim gibi içerik, öğrencilere aynı anda ek bir dil olarak öğrendikleri bir dil aracılığıyla öğretilir (Lyster ve Ballinger, 2011). İçerik merkezli yabancı dil öğretimi, ilköğretim öğretim programından çıkan yabancı dil becerilerini öğretmek için bir araç olarak öğrenme hedeflerini ve etkinliklerini kullanır. Yabancı dil, anadili öğretiminin yerine geçen, içeriği öğreten tek araç olabilir; veya yabancı dil aracılığıyla eğitim, anadilde içerik eğitimini artırabilir ve tamamlayabilir (Met, 1989). Küçük çocuklar, dili dünya bilgisi ile aynı anda edinirler. Yakın çevrelerini anlamak, onun hakkında iletişim kurmayı öğrenmekle el ele gider. Çocukların dünyayı anlamlandırma ve onunla ilgili önemli kişilerle iletişim kurmaya yönelik içsel motivasyonları, dil edinimi için itici güç ve araç sağlar. Benzer şekilde, doğal ortamlarda ek dillerin edinilmesi de aynı yolu izler. Anlamak, anlamlı ve amaçlı yaşam aktivitelerine katılmak, çocuklar ve yetişkinler için dil öğrenimi için hem motivasyon hem de kanal sağlar. Dilin öğrenmeden, düşünceden, anlamdan, iletişimden ayrılması, sadece dil öğretiminin etkinliğini baltalayabilir düşüncesi temel alınarak geliştirilmiştir (Met, 1989). Bu yöntemde bağlamsal öğrenme temeldedir. Alan bilgisi akademik, sosyal, mesleki vb. amaçlar için kullanılır. Hedef dilin kullanılabilir nitelikte olması amaçlanır ve konu temelli programlara öncelik verilir. İçerik ve dil aynı zamanda ve eşit olarak öğretilir. Örnekler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda verilir. Örnekleri önceden hazırlama, anlamını kontrol etme, ilk aşamalarda basit, ileri düzeylerde karmaşıklaşan ödev ve değerlendirme süreçleri kullanılarak bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılır. Dilbilgisi, konular ile eş zamanlı olarak öğretilir. Temel olarak alınan konunun içeriğine ve anadil becerilerine edinimi ile paralel olarak hedef dil öğretilmeye çalışılır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları öğretimde kullanılan malzeme ve etkinlikleri belirler. Yöntemin sistematik özellikleri yoktur.

Dolayısıyla tüm dünyada farklı uygulanabilir ve gelişim hızı değişkenlik gösterebilir ve evrensel bir nitelik taşımaz. Bu yöntemde teorik olarak problemler önceden belirlenip çözüldüğü için aktif bir öğretim sırasında çıkacak problemler önceden belirlenemez. Bu yüzden anlık çözümler de yapılamaz ve problem çözümsüz kalabilir. Sistemin henüz sistemleşmediği de eleştirilen bir diğer yönüdür (Memiş ve Erdem, 2013).

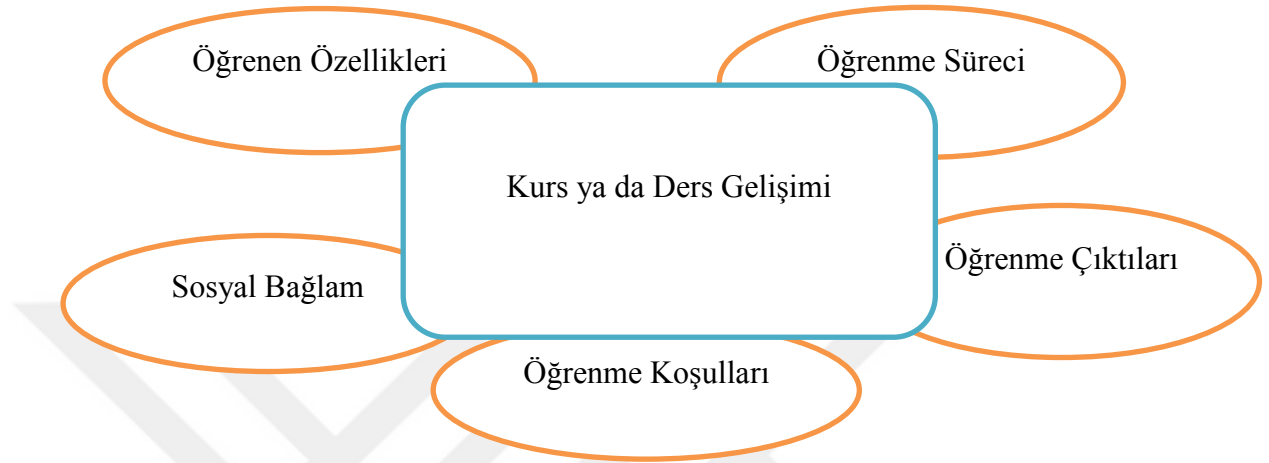
Yöntem konusunun yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yeri vardır ve önemine uygun bir yere yerleştirilmesi gerekir. Dil öğretiminde yöntemin her şey olduğuna inanmak kadar yöntemsel bir tavır sergilememek de bir o kadar gerçek dışıdır. Şüphesiz dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin değiştirilemez olduğuna dair bir kural yoktur. Her dil öğreticisi yöntemleri kendisine uyarlayabilir. Bununla birlikte her öğreticinin denenmiş, yaygınlaşmış yöntemler hakkında bilgi sahibi olması, bu yöntemleri değerlendirmesi ve kendi içinde tutarlı olarak kullanımı kolay yöntemleri uygulamasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Kocaman 1978, Akt. Kocaman, 2012).

Ancak daha önce de belirtildiği gibi yöntemin yabancı dil öğretimine tek başına etki etmesi mümkün değildir. Dil öğretimi başarısız olduğunda yöntem ya da yaklaşımı tamamen işe yaramaz olarak adlandırmak doğru değildir. Öğretim sürecine katılan ve etkin görev alan, öğretimin diğer bileşenlerini de ele almak gereklidir (Tosun, 2012).

2.5. Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Faktörler

Yabancı bir dil öğrenmek, karmaşık ve problemlidir (Özer ve Korkmaz, 2016). Çünkü bireylerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Dil öğreniminde başarıyı etkileyen faktörler, çeşitli öğrenim teorileri ve yaklaşımları içerisinde değerlendirilmiş, birçok araştırmaya konu olmuştur (Stern, 1983). Bu çalışmalarda edinilen bilgiler çeşitlilik gösterse de dil öğrenme başarısını etkileyen faktörler genel çerçevede ile aynı bileşenler etrafında şekillenmiştir. Örneğin, Tosun (2012), yabancı dil öğretimindeki değişkenleri Hedef dil, Öğrenci, Öğretmen, Ortam Ve Yöntem olarak ele almıştır. Özer ve Korkmaz (2016) yabancı dil öğrenmede öğrenci başarısını etkileyen faktörleri Öğretmen, Öğrenci, Ders İşlenişi, Çevresel ve Eğitim Sistemi olarak sıralamıştır. Engin (2006) ise hedeflenen başarıyı etkileyen değişkenleri öğrenci motivasyonu, öğretmenin alana hâkimiyeti, sınıf içi etkinlikleri ve kullandığı öğretim yöntemi ve teknikleri olarak belirlemiştir.

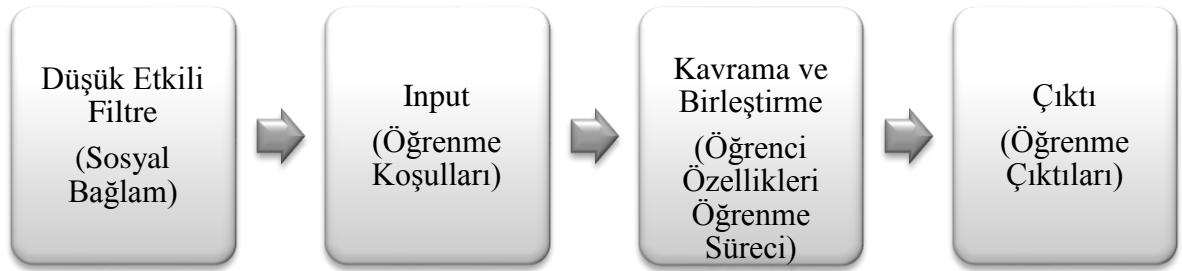
Conteh-Morgan (2002) tarafından ortaya konulmuş faktörler ise: sosyal bağlam, öğrenen özellikleri, öğrenme koşulları, öğrenme süreci ve öğrenme çıktılarıdır. Bu faktörler ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 6. Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler (Conteh-Morgan, 2002)

Buradaki sosyal bağlam, öğrenme ortamının genel atmosferini, sınıf dinamiğini, öğrenci-öğrenci ve öğrenci- öğretmen etkileşimini vb. ifade eder. Öğrenen özellikleri ise, kişisel, sosyal, tutumsal bir dizi yönü kapsar. Bunlar öğrencilerin ortalama yaşı, önceki veya mevcut eğitim, meslek ve yaşam deneyimleri, dildeki yeterlilik düzeyleri, teknoloji ve kütüphane kullanımı ve öğrenme motivasyonlarıdır. Kişisel ve sosyal bağlamların dışında kalan, ancak öğrenme deneyimini de etkileyen bu unsurların toplamı, öğrenme koşullarını oluşturan şeydir. Bunlar, sınıfın büyük veya küçük sıcak ya da soğuk olması gibi fiziksel koşullarından, bir öğretmenin öğrenmeyi geliştirmek için yaptığı açık öğretim hedefleri, iyi tasarlanmış materyaller vb. gibi şeyleri içerir. Öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenmeyi tercih ettikleri çeşitli yolları, bunu yapmak için kullandıkları stratejileri ve belirli görevleri tamamlamak için ihtiyaç duydukları zihinsel işlemleri ifade eder. Bu özelliklerin tümü birleştirildiğinde, beşinci faktör, öğrenme deneyiminin sonuçları ve öğrencilerin öğretim sonrası yeterlilik düzeyi değerlendirilebilir (Conteh-Morgan, 2002).

Krashen’ın (2002) Monitor Modelindeki özellikler de Conteh-Morgan’ın ki ile eşleşmektedir.



Şekil 7. Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler (Krashen, 2002)

Kocaman (2017) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları bazı engellerden bahsetmiştir. Birkaç konuda dil öğrenme başarısını etkileyen faktörler belirlemiştir. Bunlar, öğrenciler tarafından tecrübe edilmiş dilbilimsel engeller, İngilizce öğretmede yapısal engeller, etkili faktörler ve destek eksikliği başlıkları altında değerlendirilmiştir. Öğrenciler tarafından tecrübe edilmiş dilbilimsel faktörler başlığı altında İngilizce denilince akla dilbilgisi geldiğini fakat bunun yanlış yorumlandığını ve dil öğrenme aracı olarak algılandığını, kelime öğrenmenin hayati bir önemi olduğunu ancak kelimeleri hatırlama ve dilde akıcılık kazanma dil öğrencileri için bir engel olduğunu böylece konuşmanın da onlar için problem haline geldiğini belirtmiştir. Yapısal engeller başlığı altında ise karşılaşılan bütün zorlukların dilsel öğelerle ilgili olmadığını, bir öğretmenin dil öğreniminde sorun yaşanması konusunda önemli faktörlerden biri olabileceğinden bahsetmektedir. Güncel kurumlarda kendini sürekli yenileyen bir öğretmen tercih edilmesi gerektiğini, aksi halde öğretmenlerin neden olduğu sorunlar, sınıfta uygulanan yöntem ve tekniklerden dolayı başarılı bir dil öğrenimi gerçekleştiremeyeceğini savunmaktadır. Kaygı, tutum, motivasyon, kendine güven ve akran baskısından oluşan duygusal faktörler ise etkiliyeci faktörler başlığı altında incelenmiştir. Destek eksikliği başlığı altında ise aile, ebeveynlerin eğitim durumu, ekonomik durumu, meslekleri ile sosyal çevre ve ders kitabı, materyal ve teknolojik destek konuları değerlendirilmiştir.

Bir öğrenme ortamında bulunan bütün faktörlerin öğrenme sürecine etki ettiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar, bireylerin dil öğrenme süreçlerine etki eden en önemli unsurlardan biri olarak öğrenenlerin bireysel farklılıklarını incelemiştir (Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1978; Skehan, 1989; Robinson, 2002; Chan, Chin, Bhatt ve Walker, 2012). Yani, öğrencilerin bireysel özellikleri ile yabancı dil öğreniminde gösterdikleri başarı birbirleriyle oldukça ilgilidir.

Bu bireysel özellikler öğrencilerin dil öğrenme inançları, tutumları, beklentileri, güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumlarından oluşmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008). Öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançlarının dil öğrenme başarısını etkilediğini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Horwitz, 1988; Mori, 1999; Jernigan, 2001). Dil öğrenmeyle ilgili bireysel inançlar, öğrencilerin dil öğrenmeye yaklaşımlarını bilinçli veya bilinçsiz olarak etkileyebilir (Abdolazadeha ve Nia, 2014). Mantle-Bromley (1995), öğrencilerin tutumları, inançları ile davranışların arasında mantıklı bir bağ olduğunu belirtmiştir. Dil öğrenme ile ilgili pozitif tutum ve inançlara sahip öğrencilerin derse katılım göstermesi, doğru teleffuz etmesi için uğraşması ve sınıf dışında daha fazla çalışması vb. gibi davranışlar göstermesi, tutum ve inançları negatif olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Kısacası, öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme inançları yabancı dil öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir.

2.6. Dil Öğrenme İnancı

Araştırmacılar uzun zamandır insanların çeşitli konular hakkında önyargılı fikirlere sahip olduğunu ve inançların kişilerin yeni bilgilere ilişkin anlayışlarını ve tepkilerini etkileyebileceğini iddia etmişlerdir (Vibulphol, 2004). Öğrencilerin inançlarına ilişkin araştırmalar, öğrencinin dil öğrenme sürecine duyuşsal ve bilişsel katkılarına özel olarak odaklanarak, bireysel öğrenci özelliklerine artan bir ilgiden doğmuştur (Bernat ve Lloyd, 2007). “İnançlar” dil yeteneği veya motivasyon gibi diğer bireysel farklılık faktörleri ile aynı değildir. Ancak diğer değişkenler gibi dinamik, yerleşiktir ve öğrenmenin süreci ile ürününü etkilerler (Ellis, 2008). Örneğin, Puchta (2010) inançların önemli bir işleve sahip yol gösterici ilkeler olduğunu belirtmiş ve sebep sonuç hakkındaki genellemeler olduğunu ve çevremizdeki dünya hakkındaki iç temsilimizi etkilediğini ifade etmiştir. Puchta’ya (2010) göre inançlar bu dünyayı anlamamız için bize yardım eder ve nasıl düşünüp nasıl davrandığımızı belirler. Buna ek olarak Richardson (1996), inançlar ve eylemler arasındaki algılanan ilişkinin etkileşimli olduğunu ve inançların eylemleri harekete geçireceğini bunun yanında eylemlerle ilgili deneyimlerin ve fikirlerin de inançlarda değişiklik ve/veya eklemelere neden olabileceğini belirtmiştir. White (1999), inanç sistemleri öğrencileri, yeni ortamlara adapte olmaları, onlardan beklenenleri tanımlamaları ve bu anlayışlara uygun davranmaları için onlara yardım edeceğini savunmuştur.

Aynı şekilde, ikinci ve yabancı dil öğrenenler, sınıfa öğrenmenin doğası ve süreci hakkında sahip oldukları fikirleri ile birlikte gelirler. Dil öğreniminin ne olduğu ve ikinci dilin nasıl öğrenilmesi gerektiği konusunda bazı varsayımları vardır (Horwitz, 1987). Araştırmacılar öğrencilerin önceden sahip olduğu inançların öğrenme sürecindeki davranışları ve yaklaşımları etkilediğini belirtmişlerdir (Horwitz, 1987; White, 1999). Ancak inançların faydalı olduğunu öne süren araştırmalar bulunduğu gibi, dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkilerin olabileceğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Mantle-Bromley'e (1995) göre öğrencilerin tutum ve inançları ile davranışları arasındaki bağlantı mantıklıdır. Dil öğrenme ile ilgili pozitif tutum ve inançlara sahip öğrencilerin derse katılım göstermesi, doğru teleffuz etmesi için uğraşması ve sınıf dışında daha fazla çalışması vb. gibi davranışlar göstermesi, tutum ve inançları negatif olan öğrencilere göre daha fazladır. Mori (1999) de benzer şekilde öğrencilerin genel olarak öğrenmeye ilişkin inançları ve öğrenme yetenekleri öğrenmeleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ve bu nedenle, olumlu inançlar, birinin sınırlı yeteneğini telafi edebileceğini ifade etmektedir. Bunun aksine Horwitz (1987), öğrencilerin sahip olduğu yanlış anlamalar ve yalan yanlış inançların onların dil öğrenme başarısına zarar vereceğinden endişe duymaktadır. Bu konu hakkında mevcut varsayımlar, çeşitli teoriler bulunmaktadır. 1980'lerin ortalarından bu yana, birey olarak öğrencilerin dil öğrenimindeki rolüne artan ilgi ile eğitimcilere ve politika yapanlara değerli uygulamalar sağlaması amacı ile dil öğrenimine ilişkin öğrenci algıları veya inançları hakkında birçok araştırma yayınlanmıştır (Bernat ve Lloyd, 2007). Genel olarak, bireysel dil öğrenenlerin, dilin nasıl öğrenildiğiyle ilgili farklı inançları olduğu kabul edilir (Abdolahzadeha ve Nia, 2014).

2.6.1. Dil Öğrenme İnancının Tanımları

İnanç kavramının tanımı dil öğrenme araştırmalarında popülerlik kazanmasına rağmen, bu kavramın anlamı ve tanımı konusunda tam bir anlaşma yoktur (Abdolahzadeha ve Nia, 2014). Araştırmacılar, genellikle araştırma gündemlerini ve kullandıkları teorik çerçeveyi yansıtan öğrenci inançlarını ifade etmek için farklı terimler kullanırlar (Chen, 2011). Çoğu çalışmada, dil öğrenmeye ilişkin inançlar terimi, daha fazla açıklama yapmadan bilinen bir yapı olarak kullanılırken, bazı çalışmalar sadece inanç terimini tanımlamaktadır (Vibulphol, 2004). Örneğin dil öğrenimi ile ilgili araştırmaların öncülerinden olan Horwitz bile çalışmalarında dil öğrenimi ile ilgili inançların tanımını

tam olarak vermemiştir. İnançlardan bahsederken önyargılar (preconceptions), önyargılı fikirler (preconceived ideas), önyargılı kavramları (preconceived notions) kullanmış, bunlarla ilgili belirli bir açıklama yapmamıştır (Horwitz, 1985, 1987, 1988). Dewey (1933), inançları, kesin olarak bilmediğimiz, yapmaktan emin olduğumuz, doğru olarak kabul ettiğimiz, ancak gelecekte sorgulanabilecek konular olarak tanımlamıştır. Rokeach (1968; Akt. Lo, 2010), inançlardan beklentinin altında yatan durumlar hakkında gözlemcinin yaptığı çıkarımlar olarak bahsetmiştir. 80’li yıllardan sonra inanç kavramı sadece bilişsel alanın konusu olmaktan çıkıp eğitim alanının da bir konusu haline gelmiş ve araştırmacılar sınıf içerisindeki öğrencilerin inanç ve davranışlarını incelemeye başlamıştır (Lo, 2010). Pajares (1992), inançları her zaman çok kesin biçimde tasvir edilmemiş tutumlar, değerler, yargılar, görüşler, ideoloji, algılar, kavramlar, kavramsal sistemler, ön yargılar, eğilimler, açık teoriler, kişisel teoriler, içsel zihinsel süreçler, eylem stratejileri, uygulama kuralları , pratik prensipler, bakış açıları, anlayış dağarcığı ve sosyal strateji gibi takma adlar altında seyahat eden bir dağınık yapı olarak görür. Parajes (1992) aynı zamanda araştırmacıların inanç kavramını tanımlarken inanç ve bilgi kavramları arasında bir karışıklık yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı araştırmacılar bu iki terimin birbiri ile aynı olduğunu iddia ederken bazıları farklı olduklarını ifade etmişlerdir. Her durumda, bilginin nerede bittiği ve inancın nerede başladığını saptamak zordur ve yazarlar çoğu yapının aynı şeyi ifade eden farklı kelimeler olduğunu öne sürdüler. Örneğin, Vibulphol (2004) inançların kişisel bilgi olduğunu, çünkü inançların öğrenenlerin öğrendiği bilgilerden farklı olabileceğini belirtmiştir. Ancak Paraje (1992), inancın değerlendirme ve yargıya bilginin ise objektif gerçeğe dayandığını belirtmektedir. Miller ve Ginsberg (1995), öğrencilerin dil ve dil öğrenme hakkında sahip olduğu fikirleri halk dilbilim teorileri (folklinguistic theories), Clark (1988) içsel teoriler (implicit theories), Gardner (1988), kültürel inançlar (cultural beliefs), Cortazzi ve Jin (1996) öğrenme kültürü (culture of learning), Wenden (1987) metabilişsel bilgi (metacognitive knowledge) olarak betimlemiştir. Victori ve Lockhart (1995), dil öğrenimi ile ilgili inançlardan, “öğrenenlerin kendilerini öğrenenler olarak, dil öğrenimini etkileyen faktörler ve dil öğretiminin niteliği hakkında tuttıkları genel varsayımlardan oluşur” şeklinde bahsetmektedir. Richardson (1996), inançları dünya hakkında doğru olduğu düşünülen psikolojik olarak anlaşılmış anlayışlar, öncüller veya önermeler olarak tanımlamıştır.

Harvey (1986; Akt. Cabarođlu ve Roberts, 2000), kiřisel dűřünce ve eylem için bir rehber olarak güveni garanti etmek amacıyla sahibine yeterli geçerliliđi, gerçeđi veya güvenilirliđi gösteren bir durumu ifade eden kavramsal temsiller seti olarak tanımlamıřtır.

Barcelos (2000) dil öğrenme ile ilgili inançlar çalışmaları normatif yaklaşım, metabilifsel yaklaşım ve bağlamsal yaklaşım olarak üç kategoride sınıflandırmıştır. Normatif yaklaşım likert ölçeğini kullanan çalışmaları içerir. Bu çalışmaların çoğunda inançlar önyargılı dűřünceler, mitler veya yanlış anlaşılmalr olarak tanımlanır ve inançları öğrencilerin özerk ve iyi öğrenen olarak gelecekteki davranışları olarak görürler. Bu yaklaşım içerisinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları inanç türleri tanımlanır ve sınıflandırılır. Bunlar yapılırken anketler kullanılır ve betimleyici istatistikler kullanılarak analiz edilir. Dolayısıyla öğrenciler soruları araştırmacının amaçladığından farklı şekilde yorumlayabilirler ve öğrenciler için önemli olan inançlar araştırmacıdan farklı olabilir. Metabilifsel yaklaşımda yapılan çalışmalarda inançlar metabilifsel bilgi olarak tanımlanır ve anketler yerine yarı yapılandırılmış görüşmeler ve özbildirim ölçekleri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımdaki dolaylı varsayım, öğrencilerin metabilifsel bilgilerinin aynı zamanda ne yaptıklarını yansıtmasına ve öğrenme potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olan “eylem teorilerini” oluşturmalarındır. Görüşmelerin kullanımının öğrencilere deneyimlerini yansıtma fırsatı vermesi yaklaşımın avantajı olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımda yapılan çalışmalar öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesi ile ilgili olarak onların metabilifsel bilgileri hakkında kaynak oluşturur. Bu yaklaşımda inançlar eylemlerden değil niyetler ve ifadelerden çıkarsanır ve inançlar deneyimle bağlantılı olmasına rağmen, bağlam ve onun öğrencilerin inançlarına olan etkisi göz önünde bulundurulmaz. İnançlar yalnızca metabilifsel bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bađlamsal yaklaşım, inançları farklı açılardan araştıran, çeşitli teorik çerçevelere göre inançları tanımlayan ve çeşitli veri türleri ve analizleri kullanan araştırmaları içermektedir. Bu yaklaşımın arkasındaki temel fikir, öğrencilerin inançlarını kendi bağlamlarında yorumlamak için farklı yöntemleri bir araya getirmektir. Araştırma genellikle öğrencilerin kendi yorumlama ve bakış açılarına dayanan yöntemleri içerir. Öğrencilerin deneyimlerini yapılandırılmaları olarak anlaşılın bağlam, bu tür analizler için çok önemlidir (Barcelos, 2000, 2003).

2.6.2. Dil Öğrenme İnançları ile İlişkili Diğer Kavramlar

Öğrencinin inançlarını etkileyen faktörler birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. İnançlar bireysel farklılıkların bir ürünü olarak diğer bireysel farklılık değişkenleri ile etkileşim içindedir. Kern (1995; Akt. Lo, 2010) öğrenci inançları hakkındaki araştırmaların kişilik, motivasyon, öğrenme stratejileri ve dil kabiliyetleri gibi dil edinimi ile ilgili bireysel özelliklere gösterilen ilgiden doğduğunu belirtmiştir. Suzuki (2012) ise öğretmenlerin, inançların nasıl değiştiğini ve hangi değişkenlerin öğrencilerin inançlarını değiştirdiğini bilerek öğrencilerin düşüncelerini olumlu yönde etkileyen ve olumlu inanç geliştirmelerine yardımcı olan öğrenme deneyimleri yaratabileceğini belirterek değişkenler arasındaki etkileşimin önemini vurgulamıştır. Bu bölümde dil öğrenme inançları ile ilişkisi olduğu düşünülen strateji kullanımı (Yang, 1999; Hong, 2006; Kovačević ve Akbarov, 2015; Hayati, 2015), kaygı (Truitt, 1995; Horwitz, 1989; Kaçar ve Zengin, 2009), özerklik (Cotterall, 1995,1999; Durmuşçelebi, Bozgeyikli ve Çetinkaya, 2018) ve motivasyon (Horwitz, 1987, 1988; Piquemal ve Renaud, 2006) kavramları incelenecektir.

2.6.3. Dil Öğrenme İnançları ve Strateji Kullanımı

Dil öğrenimi ile ilgili inançlar ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişki, inanç araştırmalarında en sık tartışılan başlıktır. Araştırmacıların çoğu, dil öğrenenlerin dil öğrenmeye ilişkin önceden var olan inançlarının, dil öğrenme stratejilerini seçmelerini etkilediğini öne sürmüştür (Lo, 2010). Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin bilginin elde edilmesini, saklanmasını, alınmasını ve kullanılmasını kolaylaştırmak için kullanılan herhangi bir işlem, adım, plan ya da rutin olarak tanımlanmıştır (Rubin, 1975). O'Mally ve Chamot (1990) ise öğrenme stratejilerini bireylerin yeni bilgileri anlamalarına, öğrenmelerine veya elde tutmalarına yardımcı olmak için kullandıkları özel düşünce ve davranışlar olarak tanımlamıştır. Oxford (2003), öğrenci bilinçli bir şekilde kendi öğrenme tarzına ve eldeki L2 görevine uygun stratejileri seçtiğinde, bu stratejilerin öğrenmenin aktif, bilinçli ve amaçlı bir şekilde kendini düzenlemesi için yararlı bir araç olduğunu belirtmiştir. Oxford (1994), inanç ve tutumların öğrencilerin seçtikleri stratejiler üstünde önemli bir etkisi olduğunu, olumsuz tutum ve inançların zayıf strateji kullanımına ya da stratejilerin düzenlenmesi konusunda eksikliğe neden olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Yang (1999), yabancı dil öğrenen öğrencilerin inançları ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, onların inançları ve dil

stratejilerinin kapsamının etkileyebileceğini ve hatta sınırlayabileceğini göstermiştir. Suwanarak (2012) ise çalışmasında öğrencilerinin inançlarının hem onların strateji seçimlerini hem de dil öğrenmedeki başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Meshkat ve Saeb (2012) de dil öğrenmeye ilişkin olumlu inançların, yüksek düzeyde öğrenme stratejisi kullanımı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Hong (2006) öğrencilerin inançlarını ve dil öğrenme stratejileri gibi daha belirli alanlarla ilişkilerini araştırmak, dil öğrenme sürecine ilişkin değerli içgörü kaynakları sağlayabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte Horwitz (1988) de öğrencilerin dil öğrenme ve strateji kullanımı konusundaki inançları arasındaki ilişkinin araştırılmasının, öğretmenlerin öğrencilerinin dil derslerinden beklentileri, bağlılık ve memnuniyetlerini daha iyi anlamalarını sağlayabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak dil öğrenme inançları ve strateji kullanımı arasında güçlü bir etkileşim vardır ve bunlar arasındaki ilişkinin bilinmesi birçok yönden faydalı olacaktır.

2.6.4. Dil Öğrenme İnançları ve Kaygı

Stratejinin kullanılması, öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançlarında pratik bir etken ise ve kaygı, dil öğrenenlerin dil eğilerek öğrenme konusundaki inançlarını etkilemede duygusal bir etken olabilir (Lo, 2010). Young (1991) dil kaygısının, kişiler ve kişilerarası kaygılar, öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin inançları, öğretim görevlisinin dil öğretimi hakkındaki inançları, öğretmen ve öğrenci etkileşimleri, sınıf prosedürleri ve dil testinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançlarının dil kaygısına büyük katkı olduğunu iddia etmiştir. Truitt (1995) ise yabancı dil kaygısının, İngilizce konuşmaya güven ve dil öğrenmenin karmaşıklığı gibi inanç faktörlerinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Foss ve Reitzel (1988) ise hem anadil öğrenenlerin hem de yabancı dil öğrenenlerin kaygıları ile ilgili araştırmalarında öğrencinin iletişim yeteneklerine ve performanslarına ilişkin algılarının dikkare alınması gerektiğini çünkü olumsuz algıların dil öğrenenlerin başarısını önemli ölçüde etkilediğini ve yabancı dil öğrenme başarısını etkilediğini belirtmiştir.

2.6.5. Dil Öğrenme İnançları ve Özerklik

Tüm davranışlar inançlar ve deneyimlerle yönetildiğine ve özerk dil öğrenme davranışının belirli inanç ve davranışlar ile desteklenebileceğini ifade eden Cotterall

(1995), öğrenenlerin sahip oldukları inançların, onların özerklik potansiyellerinin gelişmesine katkıda bulunabileceğini yada engelleyebileceğini belirterek özerklik ile ilişkili altı inanç faktörü olduğu sonucuna varmıştır. Bu faktörler: öğretmenlerin öğretim stilleri, etkileşim, öğrencinin özyönetimi, öğrencinin güven duygusu, dil öğrenme deneyimi ve öğrenme stilleridir. Bununla birlikte özerk dil öğrenenlerin özelliklerini de belirtmiştir. Öğretmenlerin dil öğrenme sürecinde otorite değil, asistan olduğunu, öğrencilerin ise öğrenmelerinde öz düzenleme, diğer insanların yardımlarından bağımsız öğrenme, kendi öğrenme hedeflerini koyma, en güncel dil öğrenme stratejilerini arama, dil öğrenme yeteklerine inanma, ve öğrenme deneyimlerini dil öğrenimine uygulama gibi özelliklerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak ders çalışma yaklaşımının özerklik ile ilişkili olmadığını iddia etmiştir. Cotterall (1999) yukarıdaki faktörlerin dışında hata düzeltme ve öğrenme sürecinin süresi gibi inançların öğrencilerin özerklik düzeyini etkileyebileceğini belirtmiştir. Holec (1987; Akt. Lo, 2010) ise dil öğrenenlerinin kendilerini tüketiciler yerine öğrenme sürecinde üreticiler olarak görmeleri, öğretmenleri dil öğreniminde yalnızca uzman değil bilgi sağlayıcı olarak görmeleri ve dil öğrenme sürecinde materyalleri başarıya ulaşmak için kullanma gibi öğretmen ve öğrenen arasındaki ilişki ve materyallerin kullanımı gibi inançlarını değiştirerek, özerk olabileceğini iddia etmiştir.

2.6.6. Dil Öğrenme İnançları ve Motivasyon

Nyikos ve Oxford (1993) ile Horwitz (1987,1988) dil öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançlarının motivasyonla ilgili olduğunu, çünkü öğrencilerin motivasyonları onların açık inanç ve değerlerini temsil ettiğini iddia etti. Ayrıca Horwitz (1987,1988) dil öğrenenler İngilizce öğrenemediğinde, bu durumun onların olumsuz öz yeterliliğini artıracağını ifade ederek inançların motivasyona dayandığını belirtmiştir. Bunun yanında Jernigan (2001) da öğrencilerin sahip oldukları inançların motivasyonun önemli bir yönü olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bireylerin belirli bir görevi başarabileceklerini hissetme derecelerinin, büyük ölçüde görevle ilgili sahip oldukları inançlara bağlı olduğunu belirtmiştir.

2.7. Dil Öğreniminde İnançlar ve Beklentiler Arasındaki İlişki

Siegel (1985, Akt. Uysal ve Dede, 2016), inançları deneyimin zihinsel yapıları olarak tanımlamaktadır. Dil öğreniminde dil öğrencileri, yeni öğrenme ortamına uyum

sağlamak için kendi inanç sistemlerini kullanır ve dil öğrenme sürecinde sonuç bekler (Lo, 2010). Belli bir süreç, bağlam ya da rolle ilgili deneyimlerden önce geliştirilen beklentiler de inançlar tarafından şekillendirilir. Bu beklentiler, bireylerin yeni bir çevreye nasıl tepki verdiklerini, cevap verdiklerini ve deneyimlediklerini etkileyebilir (White, 1999). Chu, Treagust ve Chandrasegaran (2008) da öğrencilerin beklenti ve inançlarının çalışma stratejilerini etkilediği ve kavramsal gelişimiyle ilgili oldukları öne sürmüştür. Bernat ve Gvozdenko (2005), ikinci veya yabancı dil öğrencileri, incelenen dilin doğası, zorluğu, edinme süreci, belirli öğrenme stratejilerinin başarısı, yeteneklerin varlığı, başarı ve öğretime ilişkin kendi beklentileri, öğretme metotları hakkında güçlü inançlara sahip olabilir demiştir. Dolayısıyla dil öğrenenlerin beklentileri performanslarını etkilemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Mistades (2007) ise beklentiler terimini, öğrencinin ne tür şeyler öğreneceği, hangi becerilerin gerekli olacağı ve ne yapılması bekleneceği ile ilgili tutumlarını, inançlarını ve varsayımlarını tanımlamak için kullanıldığını belirtmiştir. Dil öğrenenlerin beklentilerinin, dil öğrenmedeki performanslarını etkilediği görülmektedir ve sonuç olarak dil öğreniminde inanç ve beklentiler arasında bir ilişki vardır denilebilir.

2.8. Öğrenen Beklentileri

Merton (1948, Akt. Lo, 2010) ilk önce beklentiler kavramını doktor-hasta ve hâkimler-jüri ilişkileri gibi psikolojik araştırmalara uygulamıştır. Üniversite öğrencilerinin beklentileri ise 1980 yılından itibaren araştırılmaya başlanmıştır (Lo, 2010). Beklentiler, gelecekte gerçekleşebilecek olaylar hakkında kişisel inançlardır. Beklentiler, bireylerin deneyimlerini ve bilgilerini bir araya getirerek gelişir (Olson, Roese ve Zanna, 1996). Dogançay-Aktuna (2005) öğretmenlerin, seçtikleri metodolojinin altını çizen ilkelerinin ne kadarını öğrenenlerin sınıfa getirdiği varsayımları ile uyduğunu dikkate alması gerektiğini belirtmiştir. Bu, öğrencilerin sınıfa getirdikleri inanç ve beklentilerin yanlış anlaşılması önlemek için bilinmesi ve düşünülmesi gerektiğini göstermektedir (Nhapulo, 2013). Alalou ve Chamberlain (1999), öğrencilerin dilin pratik kullanımlarına çok ilgi duyduklarını bulmuşlardır. Ayrıca özellikle konuşma, dinleme ve okuma becerileri kazanmayı beklediklerini, ancak yazma becerileri, kültürel anlayış veya dilbilgisi konusunda istekli olmadıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren örnekleme, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Türkçe ve İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ve eğitim beklentilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırma türleri arasında yer alan tarama modelleri, geçmişteki veya devam eden bir durumu olduğu şeklinde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırmanın konusu olan birey, olay ya da nesne içinde bulunduğu koşullar içinde olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezindeki (ERSEM) Türkçe öğrenen öğrenciler ile Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenen 323 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri alanlara ve akademik başarılarına göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; 323 katılımcının 153'ünü oluşturan Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin %30'unu kadın, %69,9'unu ise erkek öğrenciler oluştururken yabancı dil öğrenen 170 öğrencinin %28,2'sini kadın öğrencilerin, %71,8'ini erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablodaki yaş değişkeni incelendiğinde ise, Türkçe öğrenen 153 öğrencinin %51'inin 20 yaş ve altında olduğu, %31,4'ünün 21-25 yaş arasında, %13,7'sinin 26-30 yaş arasında, %3,9'unun ise 30 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

İngilizce Öğrenen Öğrencilerin ise %85,3'ünü 20 yaş ve altı, %14,1'ini 21-25 yaş arası, %0,6'sını 26-30 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar incelendiğinde ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin %19,6'sının Sağlık Bilimleri alanında, %42,5'inin Sosyal Bilimleri alanında, %37,9'unun ise Fen ve Teknik Bilimleri alanında eğitim gördüğü görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin ise %1,2'sinin Sağlık Bilimleri alanında %25,9'unun Sosyal Bilimler alanında, %72,9'unun ise Fen ve Teknik Bilimleri alanında öğrenim gördükleri görülmektedir.

Akademik başarı değişkeni incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tamamının (%100) akademik başarısının 50 ve altında olduğu görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin ise çeşitlilik göstermektedir. Akademik başarıları 50 ve altında olan öğrenciler katılımcıların %7,6'sını, 51-60 arası öğrencileri %7,6'sını, 61-70 arası öğrenciler %24,1'ini, 71-80 arası öğrenciler %30,6'sını, 81-90 arası öğrenciler %28,2'sini ve 91-100 arası not olan öğrenciler ise katılımcıların %4,1'ini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	46	30,1	48	28,2
	Erkek	107	69,9	122	71,8
	Toplam	153	100,0	170	100,0
Yaş	20 ve altı	78	51,0	145	85,3
	21-25	48	31,4	24	14,1
	26-30	21	13,7	1	,6
	30 ve üzeri	6	3,9	0	0
	Toplam	153	100,0	170	100,0
Öğrenim Gördükleri Alan	Sağlık Bilimleri	30	19,6	2	1,2
	Sosyal Bilimler	65	42,5	44	25,9
	Fen ve Teknik Bilimler	58	37,9	124	72,9
	Toplam	153	100,0	170	100,0
Akademik Başarı	50 ve altı	153	100	9	5,3
	51-60			13	7,6
	61-70			41	24,1
	71-80			52	30,6
	81-90			48	28,2
	91-100			7	4,1
	Toplam	153	100,0	170	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları ve eğitim beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada bağımsız değişkenler olarak katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim göreceği alan, akademik başarıları, sınıf içi ve genel motivasyon durumları vb. belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri (Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI))

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarını belirlemek amacıyla Horwitz (1985,1987) tarafından geliştirilmiş Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisi öncelikle araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra dil alanında uzman 3 kişiden ölçeğin Türkçe çevirisi istenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarını belirlemek amacıyla BALLI'nın Kunt (2007) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için uyarlanmış sürümü kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra alanında uzman 3 kişiden ölçeği Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde ölçek maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırma grubunu oluşturan yabancı öğrencilere kolaylık sağlaması bakımından ölçek maddeleri Türkçe ve İngilizce olarak verilmiştir.

Ölçek, yabancı dil yeteneği, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenme doğası, öğrenme iletişim ve stratejileri, motivasyon ve beklenti olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen Likert ölçeğinde puanlanmıştır.

3.3.3. Eğitim Beklentileri Anketi (Survey of Educational Expectations (SEE))

Araştırmanın diğer veri toplama aracı olarak eğitim beklentilerini belirlemek amacıyla McCargar (1993) tarafından geliştirilmiş Eğitim Beklentileri Anketi kullanılmıştır. Öğrenci/öğretmen ilişkisi, hatalara karşı öğrenci tutumu, öğrenci soru sorma/cevaplama, öğrenci öğrenme motivasyonu, öğrenci sınıf katılımı, öğrenci akademik kontrol odağı, öğrenci/öğretmen anlaşmazlığı ve öğrenci sınıf davranışı olarak toplam 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Yanıtlar kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen Likert ölçeğinde puanlanmıştır. 2, 15, 20, 22, 25, 32, 33, 34, 36, 38, 39 ve 40. maddeler ters kodlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Nicel verileri toplama aracının öğrencilere dağıtılması için Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile yapılan yazışmalar sonucu gerekli izin alınmıştır. Alınan bu izin ile veri toplama araçları 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi ve Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere araştırmacı tarafından bizzat dağıtılmıştır.

Araştırma etiği bakımından gönüllülük esastır. Katılımcıların veri toplama araçlarına içtenlikle cevap vermelerini sağlamak amacıyla veri toplama araçları dağıtılmadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın önemi anlatılmış ve ölçekler hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılara ölçekleri yanıtlamaları için uygun zaman verildikten sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.00 programı ile çözümlenmiştir.

Verilerin analiz aşamasında, betimsel analizler için yüzde, frekans ve aritmetik ortalama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerdeki likert türü sorulara verdikleri cevapların analizini yapmak amacıyla iki kategorili değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda normal dağılım göstermeyen durumlarda nonparametrik yöntemlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Katılımcıların dil öğrenme inanç ve

beklentilerinin öğrenim görülen alana ve akademik başarıya göre farklılıklarını belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen üç ve daha çok kategorili değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca dil öğrenme inançları ve beklentileri arasında ilişki olup olmadığını incelemek açısından ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi, 05 olarak alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları ve eğitim beklentilerinin incelendiği bu çalışmaya ait bulgular araştırmanın problemlerine paralel şekilde incelenmiştir.

Katılımcıların dersi alma gerekçelerine, ders aldıkları süreye sınıf içindeki ve genel motivasyonlarına, sınıf içindeki ve genel olarak ne kadar çaba sarf ettiklerine göre, hedef dili öğrenmeye ayırdıkları süreye, öğrendikleri dilin anadil konuşanları ile iletişim kurma sıklıkları ile kendi yeterlik algılarına göre dağılımları aşağıdaki tablolarda incelenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Dersi Alma Gerekçelerine Göre Dağılımı

DERSİ ALMA GEREKÇELERİ	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
İlgi	24	12,8	32	13,8
Gereklilik	128	68,4	136	58,6
Branş	6	3,2	21	9,1
Kredi Doldurma	1	0,5	5	2,2
Kullanışlılık	28	15,0	38	16,4
Toplam	187	100,0	232	100,0

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğrenen öğrenciler toplamda 187 yanıt, İngilizce öğrenen öğrenciler ise toplamda 232 yanıt vermişlerdir. Türkçe öğrenen öğrencilerin bu dersi almadaki en önemli nedeninin gereklilik (%68,4) olduğu söylenebilir. Türkçe öğrenen öğrenciler için diğer nedenler sırasıyla öğrendikleri dilin kullanışlılığı (%15,0), katılımcıların derse duydukları özel ilgileri (%12,8), öğrenim göreceği branş (%3,2) ve kredi doldurmaktır (%0,5). İngilizce öğrenen öğrencilerin o dersi almalarındaki en önemli nedenin yine gereklilik (%58,6) olduğu söylenilebilir. İngilizce öğrenen öğrencilerin en çok yanıt verdikleri gerekçelerin yüzdelere bakılarak diğer nedenlerin sırasıyla o dilin kullanışlılığı (%16,4), öğrencilerin öğrendikleri dile duydukları ilgi

(%13,8), öğrenim görecekları branş (%9,1) ve kredi doldurmaktır (%2,2). Katılımcıların ders aldıkları süreye göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Ders Aldıkları Süreye Göre Dağılımı

DERS ALDIKLARI SÜRE	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
0-5 yıl arası	153	100,0	46	27,1
5-10 yıl arası	0	0,0	91	53,5
10 yıl ve üzeri	0	0,0	33	19,4
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 3 katılımcıların kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıkları ve özel ders aldıkları süre de dâhil olmak üzere ne kadar süredir hedef dili öğrenmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin tamamının (%100) 0-5 yıl arası süre ile bu dili öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin % 27,1'i 0-5 yıl arası, %53,5'i 5-10 yıl arası, %19,4'ü ise 10 yıl ve üzerinde süre ile hedef dili öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların sınıf içindeki motivasyon durumları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Sınıf İçindeki Motivasyon Durumlarına Göre Dağılımı

SINIF İÇİNDEKİ MOTİVASYONLARI	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
Hiç	2	1,3	13	7,6
Çok az	6	3,9	33	19,4
Orta	47	30,7	84	49,4
Yüksek	62	40,5	32	18,8
Çok yüksek	36	23,5	8	4,7
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içindeki motivasyonlarının %40,5'inin yüksek, %30,7'sinin ise orta olduğu görülmektedir. Çok yüksek motivasyona sahip öğrenciler ise katılımcıların %23,5'ini oluşturmaktadır. Motivasyonu çok az olan öğrenciler katılımcıların %3,9'unu, hiç motivasyonu olmayan öğrenciler ise katılımcıların %1,3'ünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunun sınıf içi motivasyonun yüksek olduğu söylenebilir. İngilizce öğrenen öğrencilerin ise %49,4'ünün motivasyonun orta düzeyde olduğu, %19,4'ünün çok az, %18,8'inin ise yüksek olduğu görülmektedir. Hiç motivasyonu olmadığını belirten öğrenciler katılımcıların %7,6'sını oluştururken çok yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrenciler ise katılımcıların %4,7'sini oluşturmaktadır.

Dolayısıyla İngilizce öğrenen öğrencilerin çoğunun sınıf içi motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel motivasyon düzeyleri ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Genel Motivasyon Durumlarına Göre Dağılımı

GENEL MOTİVASYONLARI	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
Hiç	1	,7	7	4,1
Çok az	4	2,6	23	13,5
Orta	41	26,8	65	38,2
Yüksek	68	44,4	51	30,0
Çok yüksek	39	25,5	24	14,1
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 5'e bakıldığında, Türkçe öğrenen öğrencilerin %44,4'ünün genel motivasyonunun yüksek olduğu %26,8'inin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. %25,5'inin çok yüksek, %2,6'nın çok az düzeyde genel motivasyona sahipken %0,7'sinin ise genel motivasyona sahip olmadığı görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin genel motivasyonu ise %38,2 oranında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yüksek motivasyona sahip öğrenciler katılımcıların %30,0'ını, çok yüksek motivasyona sahip öğrencilerin ise katılımcıların %14,1'ini oluşturduğunu görülmektedir. Çok az düzeyde motivasyona sahip öğrenciler %13,5 oranında öğrenci bulunmaktayken hiç motivasyonu olmayan öğrenciler katılımcıların %4,1'ini oluşturmaktadır.

Tablo 4 ve 5 karşılaştırıldığında Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve genel motivasyonlarının yüksek düzeyde iken İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve genel motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve genel motivasyon düzeylerine bakıldığında belirgin bir farklılık görülmezken İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içi motivasyonlarının genel motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf içinde hiç motivasyonu bulunmayan öğrenciler katılımcıların %7,6'sını oluştururken genel motivasyonun bulunmadığını belirten öğrenciler katılımcıların yalnızca %4,1'ini oluşturmaktadır. Aynı zamanda sınıf içinde çok yüksek motivasyona sahip öğrenciler katılımcıların yalnızca %4,7'sini oluştururken genel motivasyonlarının çok yüksek olduğunu belirten öğrenciler katılımcıların %14,1'ini oluşturmaktadır. Dolayısıyla İngilizce öğrenen öğrencilerin genel motivasyonlarının sınıf içi motivasyonlarından yüksek olduğu

söylenbilir. Katılımcıların dil öğrenmek için sınıf içerisinde ne kadar çaba sarf ettikleri ise aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sınıf İçindeki Dil Öğrenme Çabalarına Göre Dağılımı

SINIF İÇİNDEKİ DİL ÖĞRENME ÇABALARI	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
Hiç	2	1,3	16	9,4
Çok az	11	7,2	34	20,0
Orta	54	35,3	88	51,8
Yüksek	60	39,2	27	15,9
Çok yüksek	26	17,0	5	2,9
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin %39,2'sinin sınıf içindeki dil öğrenme çabalarının yüksek, %35,3'ünün orta düzeyde olduğu, %17,0'ının çok yüksek, %7,2'sinin çok az olduğu görülmekteyken hiç çaba sarf etmeyen öğrenciler katılımcıların %1,3'ünü oluşturmaktadır. İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içindeki dil öğrenme çabalarının %51,8'inin orta düzeyde, %20,0'ının çok az, %15,9'unun yüksek düzeyde iken hiç çaba sarf etmeyen öğrenciler katılımcıların %9,4'ünü, çok yüksek oranda çaba sarf eden öğrenciler ise %2,9'unu oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların genel olarak dil öğrenmek için ne kadar çaba sarf ettikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Genel Dil Öğrenme Çabalarına Göre Dağılımı

GENEL DİL ÖĞRENME ÇABALARI	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
Hiç	2	1,3	6	3,5
Çok az	12	7,8	32	18,8
Orta	56	36,6	85	50,0
Yüksek	57	37,3	35	20,6
Çok yüksek	26	17,0	12	7,1
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 7 verileri incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin %37,3'ünün genel dil öğrenme çabalarının yüksek, %36,6'sının orta düzeyde, %17,0'ının çok yüksek, %7,8'inin çok az düzeyde olduğu görülmektedir. Hiç çaba sarf etmeyen öğrenciler ise katılımcıların %1,3'ünü oluşturmaktadır. İngilizce öğrenen öğrencilerin ise genel olarak dil öğrenme çabalarının %50,0'ının orta düzeyde olduğu, %20,6'sının yüksek, %18,8'inin çok az, %7,1'inin ise çok düzeyde olduğu görülmektedir. Hiç çaba sarf etmeyen öğrenciler ise katılımcıların %3,5'ini oluşturmaktadır.

Tablo 6 ve 7 karşılaştırıldığında, Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içindeki çabalarını ile genel çabaları arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktayken İngilizce öğrenen öğrencilerin %20,6'sının sınıf içindeki çabalarının yüksek olduğu ancak %15,9'unun genel çabalarının yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf içindeki çabaları çok yüksek olan öğrenciler katılımcıların %7,1'ini, genel çabaları çok yüksek oranda olan öğrencilerin ise %2,9'unu oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenmeye çalıştıkları dile günlük olarak ne kadar zaman ayırdıkları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Dil Öğrenmeye Ayırdıkları Günlük Süreye Göre Dağılımı

GÜNLÜK SÜRE	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
2 saatten az	30	19,6	114	67,1
2-4 saat	59	38,6	45	26,5
4-6 saat	51	33,3	8	4,7
8 saat ve üzeri	13	8,5	3	1,8
Toplam	153	100,0	170	100,0

Katılımcıların dil öğrenmeye ayırdıkları günlük süre incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunun (%38,6) 2-4 aralığında, %33,3'ünün 4-6 saat, %19,6'sının 2 saatten az, %8,5'inin ise 8 saat ve üzeri zaman ayırdığı görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin %67,1'i 2 saatten az, %26,5'inin 2-4 saat aralığında, %4,7'sinin 4-6 saat aralığında, %1,8'inin ise 8 saat ve üzerinde zaman ayırdığı görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenmeye ayırdıkları zamanın İngilizce öğrenen öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Bir yabancı dili öğrenmek için hedef dilde pratik yapmanın oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Aşağıdaki tabloda katılımcıların öğrendikleri dili anadili olarak konuşan insanlarla ne sıklıkla iletişim kurdukları gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Öğrendikleri Yabancı Dili Anadili Olarak Konuşan İnsanlarla Kurdukları İletişim Sıklığına Göre Dağılımı

İLETİŞİM SIKLIĞI	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
Hiç	5	3,3	54	31,8
Nadiren	36	23,5	74	43,5
Orta	67	43,8	26	15,3
Sık	30	19,6	13	7,6
Çok sık	15	9,8	3	1,8
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 9'a göre, Türkçe öğrenen öğrencilerin %43,8'inin orta düzeyde iletişim kurduğu, %23,5'inin Türkçeyi anadil olarak konuşan insanlarla nadiren, %19,6'sının sık, %9,8'inin çok sık iletişim kurduğu, hiç iletişim kurmayan öğrencilerin ise katılımcıların %3,3'ünü oluşturduğu görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin %43,5'inin o dili anadil olarak konuşan insanlarla nadiren iletişim kurduğu, %31,8'inin ise hiç iletişim kurmadığı görülmektedir. Orta düzeyde iletişim kuran öğrenciler katılımcıların %15,3'ünü, sık iletişim kuranlar %7,6'sını, %1,8'ini ise çok sık iletişim kuran öğrenciler oluşturmaktadır.

Türkçe öğrenen öğrencilerin o dili anadil olarak konuşan insanlarla iletişim kurma sıklığı İngilizce öğrenen öğrencilerden daha sık olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf arkadaşlarına nazaran kendi yeterlik algıları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Kendi Yabancı Dil Yeterlik Algılarına Göre Dağılımları

KENDİ YETERLİK ALGILARI	Türkçe Öğrenen Öğrenciler		İngilizce Öğrenen Öğrenciler	
	f	%	f	%
Zayıf	3	2,0	7	4,1
İyi değil	5	3,3	19	11,2
Orta	59	38,6	64	37,6
İyi	76	49,7	64	37,6
Mükemmel	10	6,5	16	9,4
Toplam	153	100,0	170	100,0

Tablo 10 verileri incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin %49,7'sinin kendi yeterlik algılarının iyi, %38,6'sının orta, %6,5'inin mükemmel olduğu, %3,3'ünün iyi olmadığı, %2,0'ının ise zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin %37,6'sının orta, %37,6'sının iyi düzeyde olduğu, %11,2'sinin iyi olmadığı, %9,4'ünün mükemmel, %4,1'inin ise zayıf olduğu görülmektedir.

Türkçe öğrenen öğrencilerin yeterlik algıları ile İngilizce öğrenen öğrencilerin yeterlik algıları benzer şekilde iyi ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların dil öğrenme inancı ve beklentilerinin grup, cinsiyet, öğrenim görme alanları ile akademik başarı ortalamalarına göre incelendiği tablolar aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Dil Öğrenme İnançlarının Gruplara Göre U Testi Sonuçları

	GRUP	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dil Öğrenme İnanıcı	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	196,26	30028,50	7762,50	,000
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	131,16	22297,50		

Tablo 11 verileri incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrenciler ile İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=7762,50$, $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının, İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilere göre farklılaşma durumu ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. Dil Öğrenme İnanıcı Alt Boyutlarının Gruplara Göre U Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yabancı Dil Yeteneği	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	203,43	31124,50	6666,50	,000
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	124,71	21201,50		
Dil Öğrenme Zorluğu	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	170,02	26013,50	11777,50	,140
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	154,78	26312,50		
Dil Öğrenme Doğası	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	203,26	31098,50	6692,50	,000
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	124,87	21227,50		
Öğrenme İletişim ve Stratejileri	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	168,05	25711,00	12080,00	,268
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	156,56	26615,00		
Motivasyon ve Beklenti	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	138,39	21174,00	9393,00	,000
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	183,25	31152,00		

Tablo 12 incelendiğinde, dil öğrenme inançlarının yabancı dil yeteneği ($U=6666,50$, $p<,05$), dil öğrenme doğası ($U=6692,50$, $p<,05$) ile motivasyon ve beklenti ($U=9393,00$, $p<,05$) durumlarının gruplara göre farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının yabancı dil yeteneği ve dil öğrenme doğasının İngilizce öğrenen öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyon ve beklentilerinin ise Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları arasında, dil öğrenme zorluğu ve öğrenme iletişim stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dil öğrenme inancı ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yabancı Dil Yeteneği	Kadın	94	159,23	14968,00	10503,00	,732
	Erkek	229	163,14	37358,00		
Dil Öğrenme Zorluğu	Kadın	94	158,61	14909,50	10444,50	,674
	Erkek	229	163,39	37416,50		
Dil Öğrenme Doğası	Kadın	94	158,43	14892,50	10427,50	,659
	Erkek	229	163,47	37433,50		
Öğrenme İletişim ve Stratejileri	Kadın	94	166,57	15658,00	10333,00	,571
	Erkek	229	160,12	36668,00		
Motivasyon ve Beklenti	Kadın	94	153,93	14469,00	10004,00	,316
	Erkek	229	165,31	37857,00		

Tablo 13'e göre, Türkçe ve İngilizce öğrenen 229'u kadın 94'ü erkek 323 öğrencinin dil öğrenme inançlarının hiçbir alt boyutta cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dil öğrenme inancı alt boyutlarının katılımcıların öğrenim görecekları alana göre farklılaşma durumları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Öğrenim Görülen Alana Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	ALAN	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Yabancı Dil Yeteneği	Sağlık Bilimleri	32	170,17	2	7,983	,018	2/3
	Sosyal Bilimler	109	180,67				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	149,38				
Dil Öğrenme Zorluğu	Sağlık Bilimleri	32	173,64	2	1,227	,542	-
	Sosyal Bilimler	109	166,47				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	157,27				
Dil Öğrenme Doğası	Sağlık Bilimleri	32	178,56	2	5,574	,062	-
	Sosyal Bilimler	109	175,04				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	151,28				
Öğrenme İletişim ve Stratejileri	Sağlık Bilimleri	32	144,69	2	4,937	,085	-
	Sosyal Bilimler	109	177,47				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	155,78				
Motivasyon ve Beklenti	Sağlık Bilimleri	32	142,00	2	5,235	,073	-
	Sosyal Bilimler	109	177,49				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	156,24				

*1: Sağlık Bilimleri, 2= Sosyal Bilimler, 3= Fen ve Teknik Bilimler

Tablo 14 verileri incelendiğinde, dil öğrenme inançlarının, yalnızca yabancı dil yeteneklerinde katılımcıların öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 7,983$, $p < ,05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre, farkın sosyal bilimler ile fen ve teknik bilimler arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların dil öğrenme inançlarının akademik başarılarına göre farklılaşma durumları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15. Dil Öğrenme İnancı Alt Boyutlarının Katılımcıların Akademik Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	AKADEMİK BAŞARI	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Yabancı Dil Yeteneği	50 ve altı	162	198,65	5	51,356	,000	
	51-60	13	133,65				1/2
	61-70	41	119,73				1/3
	71-80	52	118,44				1/4
	81-90	48	134,73				1/5
	91-100	7	124,64				
Dil Öğrenme Zorluğu	50 ve altı	162	166,54	5	13,948	,016	1/2
	51-60	13	95,58				2/4
	61-70	41	144,70				2/5
	71-80	52	151,27				3/5
	81-90	48	183,58				2/6
	91-100	7	213,36				
Dil Öğrenme Doğası	50 ve altı	162	199,27	5	53,292	,000	
	51-60	13	122,77				1/2
	61-70	41	127,65				1/3
	71-80	52	114,08				1/4
	81-90	48	132,35				1/5
	91-100	7	132,79				1/6
Öğrenme İletişim ve Stratejileri	50 ve altı	162	166,98	5	3,934	,559	
	51-60	13	173,50				
	61-70	41	138,76				
	71-80	52	167,63				-
	81-90	48	159,41				
	91-100	7	137,57				
Motivasyon ve Beklenti	50 ve altı	162	141,54	5	18,167	,003	
	51-60	13	195,81				
	61-70	41	186,35				1/3
	71-80	52	169,31				1/5
	81-90	48	193,06				
	91-100	7	162,79				

*1=50 ve altı, 2=51-60, 3=61-70, 4=71-80, 5=81-90, 6=91-100

Tablo 15 verilerine göre, dil öğrenme inançlarının, yabancı dil yeteneği ($\chi^2=51,356$, $p<,05$) dil öğrenme zorluğu ($\chi^2=13,948$, $p<,05$), dil öğrenme doğası ($\chi^2=53,292$, $p<,05$),

motivasyon ve beklenti ($\chi^2=18,167$, $p<,05$) durumlarının katılımcıların akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, 50 ve altı not alan öğrencilerin dil öğrenme yeteneği ve dil öğrenme doğası alt boyutunda, dil öğrenme zorluğu boyutunda 91-100 arası not alan öğrencilerin, öğrenme ve iletişim stratejileri ile motivasyon ve beklenti alt boyutlarında 51-60 arasındaki öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan U-Testi sonuçlarına göre, yabancı dil yeteneği alt boyutundaki farkın akademik başarı notları 50 ve altında olan öğrenciler ile 51-60, 61-70, 71-80 ve 81-90 arası olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir.

Dil öğrenme zorluğu alt boyutunda fark, 50 ve altında akademik başarı notuna sahip öğrenciler ile 51-60 arasında olan öğrencilerden, 51-60 ile 71-80, 51-60 ile 81-90, 61-70 ile 81-90 61-70 ile 91-100 arasında not alan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir.

Dil öğrenme doğası alt boyutunda ise fark 50 ve altında not alan öğrenciler ile diğer akademik başarı notuna sahip bütün öğrencilerden kaynaklanmaktadır.

Motivasyon ve beklenti alt boyutunda fark, 50 ve altında not alan öğrenciler ile 61-70 ve 81-90 arası not alan öğrencilerden kaynaklanmaktayken öğrenme ve iletişim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Katılımcıların eğitim beklentilerinin Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilere göre farklılaşma durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Eğitim Beklentilerinin Gruplara Göre U Testi Sonuçları

	GRUP	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Beklentileri	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	163,47	25011,50	12779,50	,788
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	160,67	27314,50		

Tablo 16 verileri incelendiğinde, Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitim beklentilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($U=12779$, $p>,05$). Eğitim beklentileri alt boyutlarının Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilere göre farklılaşma durumları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Gruplara Göre U Testi Sonucu

	GRUP	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	165,25	25284,00	12507,00	,550
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	159,07	27042,00		
Hatalara Karşı Öğrenci Tutumu	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	118,86	18185,50	6404,50	,000
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	200,83	34140,50		
Öğrenci Soru Sorma Cevaplama	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	148,67	22746,00	10965,00	,014
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	174,00	29580,00		
Öğrenci Öğrenme Motivasyonu	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	167,87	25684,50	12106,50	,279
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	156,71	26641,50		
Öğrenci Sınıf Katılımı	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	163,68	25042,50	12748,50	,758
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	160,49	27283,50		
Öğrenci Akademik Kontrol Odağı	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	209,28	32020,50	5770,50	,000
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	119,44	20305,50		
Öğrenci Öğretmen Anlaşmazlığı	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	176,05	26935,00	10856,00	,010
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	149,36	25391,00		
Öğrenci Sınıf Davranışı	Türkçe Öğrenen Öğrenciler	153	149,36	25391,00	12226,50	,350
	İngilizce Öğrenen Öğrenciler	170	166,58	28318,50		

Tablo 17'ye göre, eğitim beklentileri, hatalara karşı öğrenci tutumu (U=6404,50, p<,05), öğrenci soru sorma ve cevaplama (U=10965,00, p<,05), öğrenci akademik

kontrol odağı ($U=5770,50$, $p<,05$) ve öğrenci öğretmen anlaşmazlığı ($U=10856,00$, $p<,05$) davranışları gruplara göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, hatalara karşı öğrenci tutumu ile öğrenci soru sorma cevaplama alt boyutunda İngilizce öğrenen öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrenci akademik kontrol odağı ile, öğrenci öğretmen anlaşmazlığı alt boyutunda ise Türkçe öğrenen öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim beklentileri alt boyutlarının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları

	CİNSİYET	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	Kadın	94	153,66	14444,50	9979,50	,301
	Erkek	229	165,42	37881,50		
Hatalara Karşı Öğrenci Tutumu	Kadın	94	168,35	15825,00	10166,00	,429
	Erkek	229	159,39	36501,00		
Öğrenci Soru Sorma Cevaplama	Kadın	94	168,37	15827,00	10164,00	,428
	Erkek	229	159,38	36499,00		
Öğrenci Öğrenme Motivasyonu	Kadın	94	173,53	16312,00	9679,00	,153
	Erkek	229	157,27	36014,00		
Öğrenci Sınıf Katılımı	Kadın	94	172,81	16244,00	9747,00	,180
	Erkek	229	157,56	36082,00		
Öğrenci Akademik Kontrol Odağı	Kadın	94	172,34	16200,00	9791,00	,200
	Erkek	229	157,76	36126,00		
Öğrenci Öğretmen Anlaşmazlığı	Kadın	94	149,04	14009,50	9544,50	,108
	Erkek	229	167,32	38316,50		
Öğrenci Sınıf Davranışı	Kadın	94	160,49	15086,00	10621,00	,851
	Erkek	229	162,62	37240,00		

Tablo 18 verilerine bakıldığında, katılımcıların eğitim beklentilerinin cinsiyete göre hiçbir boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Eğitim beklentileri alt boyutlarının katılımcıların öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaşma durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Öğrenim Görülen Alana Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	ALAN	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	Sağlık Bilimleri	32	179,73	2	2,767	,251	-
	Sosyal Bilimler	109	151,54				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	165,15				
Hatalara Karşı Öğrenci Tutumu	Sağlık Bilimleri	32	87,61	2	27,609	,000	1/2
	Sosyal Bilimler	109	154,60				1/3
	Fen ve Teknik Bilimler	182	179,51				2/3
Öğrenci Soru Sorma Cevaplama	Sağlık Bilimleri	32	115,05	2	10,639	,005	1/2
	Sosyal Bilimler	109	175,81				1/3
	Fen ve Teknik Bilimler	182	161,99				
Öğrenci Öğrenme Motivasyonu	Sağlık Bilimleri	32	147,09	2	,990	,609	-
	Sosyal Bilimler	109	165,45				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	162,55				
Öğrenci Sınıf Katılımı	Sağlık Bilimleri	32	159,42	2	1,682	,431	-
	Sosyal Bilimler	109	171,33				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	156,87				
Öğrenci Akademik Kontrol Odağı	Sağlık Bilimleri	32	206,45	2	14,407	,001	1/3
	Sosyal Bilimler	109	174,72				2/3
	Fen ve Teknik Bilimler	182	146,57				
Öğrenci Öğretmen Anlaşmazlığı	Sağlık Bilimleri	32	186,00	2	4,210	,122	-
	Sosyal Bilimler	109	168,84				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	153,68				
Öğrenci Sınıf Davranışı	Sağlık Bilimleri	32	148,11	2	,913	,634	-
	Sosyal Bilimler	109	165,93				
	Fen ve Teknik Bilimler	182	162,09				

*1= Sağlık Bilimleri, 2= Sosyal Bilimler, 3= Fen ve Teknik Bilimler

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde; eğitim beklentilerinin *hatalara karşı öğrenci tutumu* ($\chi^2=27,609$, $p<,05$) ile *öğrenci soru sorma cevaplama* ($\chi^2=10,639$, $p<,05$), *öğrenci akademik kontrol odağı* ($\chi^2=14,407$, $p<,05$) *davranışlarının* öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılaştığı görülmektedir.

Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, hatalara karşı öğrenci tutumu alt boyutunda en yüksek ortalamanın fen ve teknik bilimleri alanına, öğrenci soru sorma cevaplama boyutunda sosyal bilimler alanına ve öğrenci akademik kontrol odağı alt boyutunda en yüksek ortalamanın sağlık bilimleri alanına ait olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını belirlemek için yapılan U testi sonuçlarına göre ise hatalara karşı öğrenci tutumu alt boyutunda sağlık bilimleri ile sosyal bilimler, sağlık bilimleri ile fen ve teknik bilimleri, sosyal bilimler ile fen ve teknik bilimleri arasında öğrenim görmekte olan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğrenci soru sorma cevaplama alt boyutunda fark, sağlık bilimleri ile sosyal bilimler ve sağlık bilimleri ile fen ve teknik bilimleri alanlarındaki öğrencilerden kaynaklanmaktadır.

Öğrenci akademik kontrol odağı alt boyutunda ise sağlık bilimleri ile fen ve teknik bilimler, sosyal bilimler ile fen ve teknik bilimleri alanındaki öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim beklentileri alt boyutlarının katılımcıların akademik başarılarına göre farklılaşma durumları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20. Eğitim Beklentileri Alt Boyutlarının Katılımcıların Akademik Başarılarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	AKADEMİK BAŞARI	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenci Öğretmen İlişkisi	50 ve altı	162	163,04	5	,414	,995	-
	51-60	13	173,00				
	61-70	41	159,33				
	71-80	52	156,80				
	81-90	48	162,99				
	91-100	7	165,00				

Tablo 20. Devamı.

	AKADEMİK BAŞARI	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Hatalara Karşı Öğrenci Tutumu	50 ve altı	162	122,83	5	61,175	,000	
	51-60	13	163,65				1/3
	61-70	41	196,13				1/4
	71-80	52	202,36				1/5
	81-90	48	216,24				2/6
	91-100	7	193,71				
Öğrenci Soru Sorma Cevaplama	50 ve altı	162	150,88	5	5,349	,375	-
	51-60	13	158,38				
	61-70	41	172,43				
	71-80	52	174,66				
	81-90	48	178,36				
	91-100	7	158,64				
Öğrenci Öğrenme Motivasyonu	50 ve altı	162	166,77	5	9,089	,106	-
	51-60	13	160,08				
	61-70	41	131,41				
	71-80	52	148,67				
	81-90	48	184,50				
	91-100	7	179,14				
Öğrenci Sınıf Katılımı	50 ve altı	162	163,03	5	2,660	,752	-
	51-60	13	131,96				
	61-70	41	166,00				
	71-80	52	172,04				
	81-90	48	151,79				
	91-100	7	165,93				
Öğrenci Akademik Kontrol Odağı	50 ve altı	162	203,27	5	69,109	,000	
	51-60	13	160,73				1/3
	61-70	41	122,26				1/4
	71-80	52	127,55				1/5
	81-90	48	105,04				1/6
	91-100	7	88,64				

Tablo 20. Devamı

	AKADEMİK BAŞARI	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenci Öğretmen Anlaşmazlığı	50 ve altı	162	176,53	5	15,102	,010	1/4 1/5 3/5
	51-60	13	171,92				
	61-70	41	163,65				
	71-80	52	137,51				
	81-90	48	129,41				
	91-100	7	203,00				
Öğrenci Sınıf Davranışı	50 ve altı	162	156,49	5	5,892	,317	-
	51-60	13	193,35				
	61-70	41	165,57				
	71-80	52	165,69				
	81-90	48	173,78				
	91-100	7	102,07				

*1=50 ve altı, 2= 51-60, 3=61-70, 4= 71-80, 5= 81-90, 6= 91-100

Tablo 20 verileri incelendiğinde, eğitim beklentilerinin hatalara karşı öğrenci tutumu ($\chi^2=61,175$, $p<,05$), öğrenci akademik kontrol odağı ($\chi^2=69,109$, $p<,05$), öğrenci öğretmen anlaşmazlığının ($\chi^2=15,102$, $p<,05$) katılımcıların akademik başarı durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında ise hatalara karşı öğrenci tutumunda 81-90 arası not alan öğrencilerin, akademik kontrol odağı alt boyutunda 50 ve altında not alan öğrencilerin, öğrenci öğretmen anlaşmazlığı alt boyutunda 91-100 arası not alan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonuçlarına göre hatalara karşı öğrenci tutumu alt boyutunda 50 ve altı ile 61-70, 71-80, 81-90 akademik nota sahip öğrenciler ile 51-60 ile 91-100 arasında not alan öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğrenci akademik kontrol odağı boyutunda fark, 50 ve altında not alan öğrenciler ile 61-70, 71-80, 81-90 ve 91-100 arası not alan öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğrenci öğretmen anlaşmazlığı alt boyutunda 50 ve altında akademik notu olan öğrenciler ile

71-80, 81-90 notu alan öğrenciler arasında ve 61-70 arası not olan öğrenciler ile 81-90 arası not alan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir.

Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları ile eğitim beklentileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0,447$, $p<,01$). Buna göre katılımcıların dil öğrenme inançları arttıkça, eğitim beklentilerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ($r^2=0,20$) dikkate alındığında eğitim beklentilerindeki toplam varyansın %20'sinin dil öğrenme inançlarından kaynaklandığı söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

İngilizce öğrenen öğrenciler ve Türkçe Öğrenen Öğrencilerin dil öğrenme inançları ve eğitim beklentilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışmasını ve ileride yapılacak olan çalışmalar için sonuç ve öneriler sunulmaktadır. Araştırma soruları, veri temellerinin analizine dayanarak bulguların yorumlanmasını sağlamaktadır. Araştırmanın sonucu araştırma problemleri ve bulgularla paralel olarak verilmiş ve daha önce yapılan araştırmalardaki sonuçlar ile karşılaştırılmıştır.

Genel olarak hedef dilin neden öğrenilmek istendiği bireysel, ekonomik, siyasi vb. olarak birçok farklı yanıt içerebilir. İnsanlar ihtiyaçları doğrultusunda bir ya da birden fazla yabancı dil öğrenmek isteyebilir. İnsanlar yabancı dil öğrenmeye iş bulmak için, başka bir ülkede yaşamak istediği için, zorunda olduğu için, ticari ilişkileri ve ya o dilde yazılmış yabancı kaynaklara ulaşmak amacıyla ihtiyaç olarak hissedebilirler (Tunçel, 2016). Bu çalışmada da Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin o dili öğrenme gerekçeleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçeyi gereklilik olarak görmektedir. Öğrencilerin üniversitede öğrenim görmesi, Türkiye’de yaşamaları, kampüs içinde ve dışındaki yaşantılarında Türklerle iletişim içinde olmaları gereklilik olarak görmeleri için sebep olabilir. Türkçeyi öğrenmedeki diğer gerekçeler ise Türkçenin kullanışlılığı, derse duydukları bireysel ilgi, öğrenim göreceği branş ve kredi doldurmaktır. Benzer şekilde İngilizce öğrenen öğrencilerin de büyük çoğunluğu o dili gereklilik olarak gördüğü için aldığını belirtmiş, diğer gerekçeleri ise yanıt verdikleri seçeneklerin oranlarına bakılarak sırasıyla o dilin kullanışlılığı, öğrencilerin öğrendikleri dile duydukları ilgi, öğrenim göreceği branş ve kredi doldurmak olduğu görülmektedir. Gallagher-Brett (2004), kişisel yararların ve dil öğrenmekten duyulan hazzın yabancı dil öğreniminde en etkili nedenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Tunçel (2016) ise Yunan öğrencilerle yaptığı

çalışmada katılımcıların iş, eğitim gibi nedenler ve Türkçe öğrenmekten keyif aldıkları için Türkçe öğrenmeyi seçtiklerini belirtmiştir. Bunun yanında Türkçe öğrenen öğrencilerin tamamının kendi çabaları ve aldıkları özel ders süreleri dahil olmak üzere 0-5 yıl arası süre ile bu dersi aldıkları görülürken İngilizce öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu dersi 5-10 yıl arası süre ile aldıkları belirlenmiştir. Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf içi ve genel motivasyonlarının yüksek, İngilizce öğrenen öğrencilerin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dörnyei (1998) motivasyonun insan davranışlarını belirlediğini ve onları enerjilendirip yön verdiğini ifade etmiştir. Oxford ve Shearin (1994) ise motivasyonun yabancı dil öğrenirken çok önemli olduğunu ve öğrencilerin motivasyonlarının ne durumda olduğunu tespit etmenin de son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Puchta (2010) ise en modern donanıma sahip, en konforlu sınıftaki öğrencilerin bile motivasyon düzeyleri düşükse veya kendilerini yabancı dil öğrenenleri olarak tanımlamazlarsa başarısız olacaklarını ifade ederek motivasyonun dil öğrenimindeki önemini belirtmiştir.

Türkçe öğrenen öğrencilerin bu dili öğrenmek için sarf ettikleri çaba seviyesinin sınıf içinde ve genel olarak yüksek düzeyde olduğu, İngilizce öğrenen öğrencilerin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bu öğrencilerin çoğunun hedef dili öğrenmeye çalıştıkları sürenin 2 saatten az olduğu görülürken, Türkçe öğrenen öğrencilerin o dili öğrenmeye ayırdıkları sürenin 2-4 saat aralığında olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçeyi anadil olarak konuşan insanlarla orta düzeyde iletişim kurdukları, İngilizce öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise o dili anadili olarak konuşan insanlarla nadiren iletişim kurduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda kendi yeterlilik düzeylerinin iyi düzeyde, İngilizce öğrenen öğrencilerin ise iyi ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Schunk (2003), öz yeterliliğin görev seçimini, çabayı, sürekliliği ve başarıyı etkilediğini bunun yanında becerilerin edinilmesinde, ilerlemesinde ve kişinin yeteneklerinin olumlu bir şekilde değerlendirilmesinde oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bandura (1977; Akt. Çetin ve Basım, 2010), insanların yaşam boyunca edindikleri tecrübeler dolayısıyla, bireysel başa çıkma kabiliyetlerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve var olan öz yeterlilik inançlarının arttıkça, davranışta olan değişikliğin de arttığını belirtmiştir. Bu durum da kişide var olan yeterlilik inancının yapılacak davranışı etkilediğini ortaya koymaktadır (Çetin ve

Basım, 2010). Sallabaş (2012), konu farketmeksizin öz yeterlilik algısı yüksek olan insanların sonuca daha kısa sürede ulaşma kabiliyeti olduğunu, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin problem çözmede daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların dil öğrenme inançlarına bakıldığında ise Türkçe öğrenen öğrenciler ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının İngilizce öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve genel motivasyon düzeylerinin, öz yeterlilik düzeylerinin, o dili öğrenmek için sarfettikleri çabanın İngilizce öğrenen öğrencilerden yüksek olması bu farklılığın çıkmasında etkili olduğu söylenilebilir.

Türkçe öğrenen öğrenciler ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının, yabancı dil yeteneği, dil öğrenme doğası, motivasyon ve beklentileri alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ve beklenti alt boyutu hariç bütün alt boyutlarda Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak motivasyon ve beklenti alt boyutunda İngilizce öğrenen öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonucun Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve genel motivasyon düzeylerinin İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve genel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olması sebebiyle şaşırtıcı bir sonuç olduğu söylenilebilir.

Katılımcıların dil öğrenme inançlarının cinsiyete göre hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bernat ve Lloyd (2007), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarına cinsiyetin etkisini incelediği araştırmasında da benzer şekilde erkek ve kadınların dil öğrenme inançlarında bütün kategorilerde benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Siebert'in (2003) öğretmen ve öğrencilerin dil öğrenme inançlarını incelediği çalışmasında da benzer şekilde katılımcıların dil öğrenme inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak Iqbal ve Yongbing, (2017), katılımcıların dil öğrenme inançların yabancı dil yeteneği, dil öğrenme zorluğu, öğrenme ve iletişim stratejileri ve dil öğrenme doğası alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaştığını belirtmiştir. Yabancı dil yeteneği, dil öğrenme zorluğu, öğrenme ve iletişim stratejileri alt boyutlarında kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ancak dil öğrenme doğası alt boyutunda erkeklerin daha

yüksek alt boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Nahavandi (2014) de benzer şekilde katılımcıların dil öğrenme inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların yabancı dil yeteneği hariç bütün alt boyutunda erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların dil öğrenme inançlarının öğrenim görecekları alana göre yalnızca yabancı dil yeteneği alt boyutuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebi ise sosyal bilimler ile fen ve teknik bilimler bölümlerinde öğrenim göreceğ öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. Benzer şekilde Aziz ve Quraishi (2017), fen öğrencilerinin dil öğrenme inançlarının sanat öğrencilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların akademik başarısı göz önünde bulundurulduğunda ise, Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançlarının akademik başarılarına göre öğrenme ve iletişim stratejileri hariç bütün alt boyutlara göre farklılaştığı görülmektedir. Kim (2006) de benzer şekilde inançlar ve katılımcıların yabancı dil yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulmuştur. Abdolazadeha ve Nia'nın (2014) çalışması da İranlı öğrencilerin dil öğrenme inançları ile dil yeterlilikleri arasında pozitif ve önemli ilişki olduğunu ortaya koyarak araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak Tanaka ve Ellis (2003), katılımcıların dil öğrenme inançları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitim beklentileri incelendiğinde ise, katılımcıların eğitim beklentilerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak Xie ve Goyette (1999) Asya Amerikan öğrencilerin beyazlardan daha fazla eğitim beklentisine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte katılımcıların eğitim beklentileri hatalara karşı öğrenci tutumu, öğrenci soru sorma cevaplama, öğrenci akademik kontrol odağı ve öğrenci öğretmen anlaşmazlığı alt boyutlarında farklılaşmaktadır.

Katılımcıların eğitim beklentilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna bakıldığında ise, Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitim beklentilerinin cinsiyete göre hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak Wood , Kaplan ve McLoyd (2007) çalışmalarında erkek öğrencilerin kadınlardan daha düşük eğitim beklentilerine sahip

olduğunu belirtmiştir. Wells, Seifert, Padgett, Park ve Umbach (2011) da kadınların erkeklerden daha yüksek eğitim beklentisine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitim beklentilerinin hatalara karşı öğrenci tutumu, öğrenci soru sorma cevaplama ve akademik kontrol odağı alt boyutlarında öğrenim görecekları alana göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Hatalara karşı öğrenci tutumu alt boyutundaki fark sağlık bilimleri ile sosyal bilimler, sağlık bilimleri ile fen ve teknik bilimler, sosyal bilimler ile fen ve teknik bilimleri alanlarında öğrenim göreceğ öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğrenci soru sorma cevaplama alt boyutundaki farkın kaynağı ise sağlık bilimleri alanı ile diğer alanlar arasında öğrenim göreceğ öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Öğrenci akademik kontrol odağı alt boyutundaki farkın sağlık bilimleri ile fen ve teknik bilimler, sosyal bilimler ile fen ve teknik bilimleri bölümünde öğrenim göreceğ öğrencilerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Katılımcıların eğitim beklentileri akademik başarılarına göre incelendiğinde ise hatalara karşı öğrenci tutumu, öğrenci akademik kontrol odağı ve öğrenci öğretmen anlaşmazlığı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Türkçe ve İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inançları ile eğitim beklentileri arasında pozitif yönde orta dereceli ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin dil öğrenme inançları ne kadar yüksekse eğitim beklentilerinin de o kadar yüksek olduğu söylenilebilir. Lo (2010) da benzer şekilde öğrencilerin ve öğretmenlerin dil öğrenme inançları ve beklentileri arasında güçlü pozitif ilişkiler bulmuştur.

5.1. Öneriler

Bu bölümde İngilizce ve Türkçe öğrenin yabancı dil olarak öğrenilmesine ve ilerde yapılacak çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

5.1.1. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin sınıf içi motivasyon düzeylerini yükseltmeye yönelik çalışmalara yapılmalıdır.

2. Öğrencilerin hedef dili anadil olarak konuşan bireylerle iletişim kurmaları için yönlendirilmeli, bu konuya yönelik görevlendirme ve ödevlendirmeler yapılmalıdır.
3. Öğrenilen teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülebilmesi için uygulamalı ders ve sınav olanakları iyileştirilmeye çalışılmalıdır.

5.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi yalnızca gereklilik olarak görmemeleri adına öğrendikleri dilin kullanıldığı coğrafya, o dili konuşan insanların oluşturduğu popülasyon, öğrenildiği taktirde sahip olacakları avantajlar vb. gibi unsurlara yer verilerek motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yapılmalıdır.
2. Akademik başarı puanlarının neden bu kadar düşük olduğuyla ilgili araştırmalara yer verilmelidir.

5.1.3. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme inanç ve beklentilerini grup, cinsiyet, öğrenim gördükleri alan, akademik başarı durumları değişkenleri açısından incelemiş, katılımcıların dil öğrenme inançları ve eğitim beklentileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Yapılacak diğer çalışmalarda katılımcıların dil öğrenme inanç ve beklentileri farklı değişkenler açısından incelenmelidir.
2. Literatür taraması yapılırken öğrencilerin dil öğrenme inanç ve beklentileri kadar öğretmenlerin inanç ve beklentilerinin de öğrenme ortamında etkili bir faktör olduğu bulunmuştur. Daha sonraki çalışmalarda öğretmenlerin dil öğrenme inanç ve beklentilerinin incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdolahzadeha, E., ve Nia, M. R. (2014). Language learning beliefs of Iranian learners: examining the role of English language proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 22-28.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Lefkoşa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*.
- American Councils for International Education. (2017). *The national k-12 foreign language enrollment survey report*. American Councils for International Education. Mart 16, 2019 tarihinde <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf> adresinden alındı
- Anthony, E. M. (1963). *approach, method and technique*.
- Arslan, M., ve Akrapov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 179-191.
- Arslanargun, E. (2017). Türkiye’de İngilizce öğretimi ve genel öğretim sistemi üzerine bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*.
- Asher, J. J., Kusudo, J. A., & Torre, R. (1974). learning a second language through commands: the second field test. *The Modern Language Journal*, 24-32.
- Aydın, S., ve Zengin, B. (2008, Nisan). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies* , 161-174.

- Aziz, F., ve Quraishi, U. (2017). An insight into secondary school students' beliefs regarding learning English language. *Cogent Education*.
- Bağçeci, B., ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9-16.
- Bancroft, W. J. (1999). *Suggestopedia and language acquisition*. Amsterdam: Routledge . Mart 20, 2019 tarihinde <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=134450&lang=tr&site=ehost-live> adresinden alındı
- Barcelos, A. F. (2003). Researching beliefs about SLA: a critical review. A. F. Barcelos, ve P. Kalaja içinde, *Beliefs About SLA: New Research Approaches* (s. 7-33). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Barcelos, A. M. (2000). Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach.
- Bernat , E., ve Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 79-91.
- Bernat, E., ve Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1-20.
- Cabaroğlu, N., ve Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 387-402.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 265-277.
- Chan, W. M., Chin, K. N., Bhatt, S. K., ve Walker, I. (2012). *perspectives on individual characteristics and foreign language education*. Walter de Gruyter.

- Chen, W.-C. (2011). *taiwanese students' beliefs about learning english and their relations to the students' self-reported language learning behaviors*. The University of Texas at San Antonio. Doktora Tezi.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Chu, H.-E., Treagust, D. F., ve Chandrasegaran, A. L. (2008). naïve students' conceptual development and beliefs: the need for multiple analyses to determine what contributes to student success in a university introductory physics course. *Research in Science Education*, 121-125.
- Clark, C. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 5-12.
- Conteh-Morgan, M. (2002). connecting the dots: limited english proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 191-196.
- Cortazzi, M., ve Jin, L. (1996). Cultures of learning: language classrooms in China. H. Coleman içinde, *Society and the Language Classroom* (s. 169-206). Cambridge.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 195-205.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 493-513.
- Çelik, S. (2014). *Approaches and principles in english as a foreign language education*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 255-269.
- Demiral, S. ve Kaya, M. (2015). Yabancı dil öğretim yöntemleri: fransızca öğretimi çerçevesinde bir inceleme . *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 331-342.

- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler ve teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin türkiye türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 227-247.
- Devlin, K. (2015, Temmuz 13). Fact tank pew research center. *Learning a foreign language a "must" in Europe, not so in America*. Mart 16, 2019 tarihinde <http://pewrsr.ch/1L2FKai> adresinden alındı
- Devlin, K. (2018, Ağustos 6). *Most European students are learning a foreign language in school while Americans lag*. Fact Tank Pew Research Center. Mart 15, 2019 tarihinde <https://pewrsr.ch/2AL4juH> adresinden alındı
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington: D. C. Heath. Mart 27, 2019 tarihinde <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n17> adresinden alındı
- Dogançay-Aktuna, S. (2005). Intercultural communication in English language teacher education. *ELT Journal*, 99-107.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 117-135.
- Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H., ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı*, 248-262.
- Education First. (2018). *EF English Proficiency Index*. EF EPI.
- EF Education First. (2017). *EF English Proficiency Index*. EF EPI.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 7-25.

- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, , 287-310.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe- 2017 Edition*. Luxemburg: Publication Office of The European Union. Mart 15, 2019 tarihinde <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> adresinden alındı
- Eurostat. (2017). *Foreign language learning 60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015*. Eurostat Press Office. Mart 15, 2019 tarihinde <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341-7ddb42dd61a6> adresinden alındı
- Foss, K. A., ve Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety . *TESOL Quarterly*, 437-454.
- Gallagher-Brett, A. (2004). Seven hundred reasons for studying languages. *Subject Centre for Languages*.
- Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues. *Language Learning*, 101-126.
- Gbollie, C. ve Gong, S. (2013). The essence of foreign language learning in today's globalizing world: benefits and hindrances. *New Media and Mass Communication*.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 797-810.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 73-126.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*.

- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., ve Damar, E. A. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in turkey: language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research* , 59-74.
- Hayati, N. (2015). A study of English language learning beliefs, strategies, and English academic achievement of the ESP students of STIENAS Samarinda. *Dinamika Ilmu*, 297-323.
- Hong, K. (2006). Beliefs about language learning and language learning strategy use in an efl context: a comparison study of monolingual korean and bilingual korean-chinese university students. *University of North Texas. Doktora Tezi*.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. . *Foreign Language Annals*, 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying Student beliefs about language learning. A. Wenden, ve J. Rubin içinde, *Learner Strategies in Language Learning* (s. 119-129). London, UK: Prentice-Hall International.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*,, 283-294.
- Horwitz, E. K. (1989). cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of ballı studies. *System*, 557-576.
- Iqbal, S., ve Yongbing, L. (2017). Investigating gender influence on language learning beliefs. *European Journal of Education Studies*, 544-557.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara türkçe öğretiminde suggestopediyanın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 1317-1322.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*.

- Jernigan, C. K. (2001). The role of beliefs, attributions, and perceived goal attainment in students' motivation. G. Brauner içinde, *Pedagogy of Language Learning in Higher Education* (s. 23-45). Wesport: Ablex Publishing.
- Kaçar, I. G., ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayaoğlu, M. N. (2017). Yabancı dil serüvenimiz. *Eğitime Bakış*.
- Kim, K. J. (2006). Language learning beliefs in relation to english proficiency: a korean sample. *English Teaching*, 27-49.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in turkey: policy changes and their implementations. *RELC*, 216-228.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. *türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* (s. 29-32). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. *türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* (s. 29-32). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kocaman, O. (2017). Factors impeding the learning of a second language in Spanish school system: Valladolid University Sample. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 578-592.
- Kovačević, E., ve Akbarov, A. (2015). Language learning beliefs and strategies: a bosnian efl case. *Journal of Transdisciplinary Studies*, 74-87.
- Krashen, S. D. (2002). *Second language acquisition and second language learning* (1. İnternet baskısı b.). Pergamon Press Inc. Mart 25, 2019 tarihinde

http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
adresinden alındı

- Kunt, N. (2007). Turkish university students' beliefs about language learning. *Dilbilim Araştırmaları* , 101-113.
- Lo, C.-C. (2010). Examining The Correlation between beliefs and expectations about language learning among taiwanese college english teachers and students. Texas A&M University-Kingsville. Doktora Tezi.
- Lyster , R., ve Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 279-288.
- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 748-769.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 372-386. doi:doi:10.2307/329352
- McCargar, D. F. (1993). Teacher and Student role expectations: cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 192-207.
- MEB Tebliğler Dergisi. (1997, Ekim). (2481). Mart 16, 2019 tarihinde <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/61-1997> adresinden alındı
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.
- Meshkat , M., ve Saeb, F. (2012). The Relationship between high school students' beliefs about language learning and their use of language learning strategies. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 273-296.
- Met, M. (1989). Learning language through content: learning content through language. K. E. Müller içinde, *Language in Elementary Schools* (s. 43-64). New York: American Forum.

- Miller, L., ve Ginsberg, R. B. (1995). folklinguistic theories of language learning. B. F. Freed içinde, *second language acquisition in a study abroad context* (s. 293-315). John Benjamins Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 yıllık zorunlu eğitim: sorular ve cevaplar*. Ankara: MEB.
- Mistades, V. M. (2007). Exploring Business students' and liberal arts students' beliefs about physics and physics learning. *Asia Pacific Education Review*, 100-106.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 377-415.
- Nahavandi, N. (2014). EFL learners' beliefs about language learning along gender, further education in language institutes & different proficiency levels. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., ve Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nhapulo, M. A. (2013). Teacher and learner beliefs and expectations about English language teaching and learning at a Mozambican university. *Africa Focus*, 81-109.
- Nyikos, M., ve Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 11-22.
- Oktay, A. (2014). foreign language teaching: A problem in Turkish Education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*.
- Olson, J. M., Roese, N. J., ve Zanna, M. P. (1996). Expentancy. E. T. Higgins, ve A. W. Kruglanski içinde, *Social psychology: Handbook of basic principles* (s. 211238). New York: Guilford.
- O'Mally, J. M., ve Chamot, A. U. (1990). *learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. Mart 29, 2019 tarihinde

[https://books.google.com.tr/books?id=0TIq53s326EC&lpg=PR8&ots=6V7cYy-d6E&dq=O'Malley%2C%20J.%20M..%2C%20%26%20Chamot%2C%20A.%20O.U.%20\(1990\).%20Learning%20strategies%20in%20second%20language%20acquisition.%20New%20York%3A%20Cambridge%20University%20Press.&l](https://books.google.com.tr/books?id=0TIq53s326EC&lpg=PR8&ots=6V7cYy-d6E&dq=O'Malley%2C%20J.%20M..%2C%20%26%20Chamot%2C%20A.%20O.U.%20(1990).%20Learning%20strategies%20in%20second%20language%20acquisition.%20New%20York%3A%20Cambridge%20University%20Press.&l)
adresinden alındı

Oxford, R. (1994). *language learning strategies: An Update. ERIC Digest*. Washington, DC.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Oxford, R. L. (2003). *Langugage learning styles and strategies*. Mouton de Gruyter.

Oxford, R., ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Journal*, 12-28.

Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 307-332.

Paulina, C. (2012, Mayıs). The key essentials for learning in the 21st century programs and practices.

Piquemal, N., ve Renaud, R. (2006). University students' beliefs and attitudes regarding foreign language learning in france. *TESL Canada Journal*.

Puchta, H. (2010). Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity. *Memoria Academia*.

Resmi Gazete, 2. (1997, Ağustos 18). "ilköğretim ve eğitim kanunu, millî eğitim temel kanunu, çiraklık... hakkında kanun (4306 sayılı kanun)".

Richards, J. C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 7-23.

Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. Mart 18, 2019 tarihinde <http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e->

metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf adresinden alındı

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula içinde, *Handbook of research on teacher education* (s. 102-119). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Robinson, P. (2002). *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins Publishing Company.
- Rubin, J. (1975). "Good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 41-51.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and selfevaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 159-172.
- Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 7-39.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Routledge.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü . *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 397-404.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Suwanarak, K. (2012). English language learning beliefs, learning strategies and achievement of Masters students in Thailand. *TESOL in Context S*, 1-15.
- Suzuki, S. (2012). Studies of learner beliefs: implications for further studies. *Hakuoh Journal of the Faculty of Education* , 277-288.
- Tanaka, K., ve Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 63-85.

- Teker, Ö. (2019, Nisan 30). *Indigo*. Indigo Dergisi : <https://indigodergisi.com/2018/04/dunyanin-en-cok-konusulan-dilleri/> adresinden alındı
- Tok, H., ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal od Arts and Sciences*.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? *türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* (s. 37-40). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Truitt, S. N. (1995). Beliefs about language learning: a study of korean university students learning english. *Texas Papers in Foreign Language Education*.
- Truitt, S. N. (1995). Beliefs about language learning: a study of korean university students learning english. *Texas Papers in Foreign Language Education*.
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak türkçeye yönelik algıları ve türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 107-128.
- Tütüniş, B. (2012). İngilizce öğretiminde yöntem sorunları. *türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* (s. 33-36). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Uçak, S. (2015). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 65-80.
- Uysal, F., ve Dede, Y. (2016). Mathematics anxiety and beliefs of turkish pre-service elementary teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2171-2186. doi:10.12973/eurasia.2016.1418a

- Uzunboylu, H., ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği (yböyö): geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 449-460.
- Vibulphol, J. (2004). Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service efl teachers in thailand. *Oklahoma State University. Doktora Tezi*.
- Victori, M., ve Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 223-234.
- Wells, R., Seifert, T. A., Padgett, R. D., Park, S., ve Umbach, P. D. (2011). Why do more women than men want to earn a four-year degree? exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations. *The Journal of Higher Education*, 1-32.
- Wenden, A. L. (1987). Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of 12 learners. *Language Learners*, 573-596.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 443-457.
- Wood , D., Kaplan, R., ve McLoyd, V. C. (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income african american youth: the role of parents and the school. *J Youth Adolescence*, 417-427.
- Xie, Y., ve Goyette, K. (1999). Educational expectations of asian american youths: determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 22-36.
- Yalçın, A. (2017). Yabancı dil eğitimi için önce öğretmen . *Eğitime Bakış*.
- Yang , N.-D. (1999). The relationship between efl learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 515-535.
- Yıldız, M., ve Senel, M. (2017). Teaching grammar through task-based language teaching to young efl learners. *The Reading Matrix: An International Online Journal*.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 426-439.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, avrupa dil portföyü türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*.



EKLER

EK 1. TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN ÖLÇEK FORMU

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

2. Yaşınız :

3. Öğrenim gördüğünüz fakülte (Faculty):
.....

4. Öğrenim gördüğünüz bölüm (Department):
.....

5. Öğrendiğiniz yabancı dildeki akademik başarı ortalamanız (Grade) : (100 üzerinden)

6. Türkçe dersini neden alıyorsunuz? (Why do you take this course?)

<input type="checkbox"/>	İlgi (Interest)	<input type="checkbox"/>	Gereklilik (Requirement)	<input type="checkbox"/>	Branş (Major)
<input type="checkbox"/>	Kredi doldurmak için (Easy Credit)	<input type="checkbox"/>	Kullanışlılığı (Usefulness)	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Diğer (Lütfen belirtiniz) (Other please specify)				

7. Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz (Kendi kendine çalışmanız ve özel Türkçe dersleri dâhil)

(How long have you learned Turkish (including self-study and taking private Turkish courses?)
_____yıl (years) _____ay (months)

8. Türkçe öğrenmedeki motivasyonunuz ne kadar yüksek?

(How strong is your motivation to learn Turkish?)

	Hiç (Not at all)	Çok az (Not Much)	Orta (Medium)	Yüksek (Much)	Çok Yüksek (Very Much)
Bu sınıfta (In this class)					
Genel olarak (In general)					

9. Türkçe öğrenmek için ne kadar çaba sarf ediyorsunuz?

(How much effort do you spend in learning Turkish?)

	Hiç (Not at all)	Çok az (Not Much)	Orta (Medium)	Yüksek (Much)	Çok Yüksek (Very Much)
Bu sınıfta (In this class)					
Genel olarak (In general)					

10. Türkçe dersi dışında ortalama kaç saatinizi Türkçe çalışmaya ayırıyorsunuz?

(Outside the Turkish class, on the average how many hours do you spend every day studying Turkish?)

2 saatten az (Less than 2 hours)	2-4 saat (hours)	4-6 saat (hours)	8 saatten fazla (More than 8 hours)
-------------------------------------	------------------	------------------	--

--	--	--	--

11. Türkçe dersi dışında anadili Türkçe olanlar kişilerle ne sıklıkla iletişim kurarsınız?

(How often do you have contact with native Turkish speakers outside the Turkish class?)

Hiç (Not at all)	Nadiren (Not much)	Orta (Medium)	Sık (Much)	Çok Sık (Very Much)

12. Sınıfınızdaki diğer öğrencilerin yeterliliklerine kıyasla Türkçedeki genel yeterlilik düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(How do you rate your overall proficiency in Turkish as compared with the proficiency of other students in your class)

Zayıf (Poor)	İyi değil (Not Good)	Orta (Medium)	İyi (Good)	Mükemmel (Excellent)

YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Çocukların yabancı dil öğrenmesi yetişkinlerden daha kolaydır. It is easier for children than adults to learn a foreign language					
2.	Bazı insanların yabancı dil öğrenmeye özel bir yeteneği vardır. Some people have a special ability for learning foreign languages.					
3.	Bazı dilleri öğrenmesi diğerine göre daha kolaydır. Some languages are easier to learn than others.					
4.	Bu dili eninde sonunda çok iyi konuşacağıma inanıyorum. I believe that I will ultimately learn to speak this language very well					
5.	Ülkemin insanları yabancı dil öğrenmede iyidir. People from my country are good at learning foreign languages.					
6.	Türkçeyi mükemmel bir aksanla konuşmak önemlidir.					

	It is important to speak Turkish with excellent pronunciation.				
7.	Türkçe konuşmayı öğrenmek için Türkçe konuşan kültürleri öğrenmek gerekir. It is necessary to know about Turkish-speaking cultures in order to learn to speak Turkish.				
8.	Doğru söyleyebiliyor olana kadar Türkçe hiçbir şey söylememelisin. You shouldn't say anything in Turkish until you can say it correctly.				
9.	Zaten yabancı bir dil konuşan insan için başka bir tane öğrenmek daha kolaydır. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.				
10.	Matematik ya da Fen Bilimlerinde iyi olan insanlar yabancı dil öğrenmede iyi değildir. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.				
11.	Türkçe en iyi, Türkçe konuşan bir ülkede öğrenilir. It is best to learn Turkish in a Turkish-speaking country.				
12.	Tanıştığım Türk insanlarla Türkçe alıştırmaya yapmaktan hoşlanırım. I enjoy practicing Turkish with Turkish people I meet.				
13.	Türkçe bir kelime bilmiyorsan tahmin etmek sorun değildir. It's okay to guess if you don't know a word in Turkish.				
14.	Yabancı diller öğrenmeye özel bir yeteneğim var. I have a special ability for learning foreign languages.				
15.	Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli kısmı kelimeleri öğrenmektir. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.				
16.	Çokça tekrar etmek ve alıştırmaya yapmak önemlidir.				

	It is important to repeat and practice a lot.				
17.	Kadınlar yabancı dili öğrenmede erkeklerden daha iyidir. Women are better than men at learning foreign languages.				
18.	Ülkemdeki insanlar Türkçe konuşmanın önemli olduğunu hisseder. People in my country feel that it is important to speak Turkish.				
19.	Diğer insanlarla Türkçe konuşmaya çekiniyorum. I feel timid speaking Turkish with other people.				
20.	Başlangıçta öğrencilerin hata yapmaya izin verilirse, sonrasında doğru konuşmaları zor olacaktır. If beginning students are permitted to make errors in Turkish, it will be difficult for them to speak correctly later on				
21.	Yabancı bir dil öğrenmenin en önemli kısmı dil bilgisi öğrenmektir. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.				
22.	Türk insanları daha iyi tanımak için Türkçe öğrenmek istiyorum. I would like to learn Turkish so that I can get to know Turkish people better.				
23.	Yabancı bir dili konuşmak anlamaktan daha kolaydır. It is easier to speak than understand a foreign language.				
24.	Kayıtlarla ve kasetlerle alıştırma yapmak önemlidir. It is important to practice with cassettes or tapes.				
25.	Yabancı bir dili öğrenmek diğer dersleri öğrenmekten farklıdır. Learning a foreign language is different than learning other academic subjects.				
26.	Türkçe öğrenmenin en önemli kısmı anadilimden nasıl çeviri yapacağımı öğrenmektir.				

	The most important part of learning Turkish is learning how to translate from my native language.					
27.	Eğer Türkçeyi çok iyi öğrenirsem, iyi bir iş bulmak için daha iyi imkanlarım olacak. If I learn Turkish very well, I will have better opportunities for a good job.					
28.	Bir dilden fazla dili konuşan insanlar çok zekidir. People who speak more than one language are very intelligent.					
29.	Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek istiyorum. I want to learn to speak Turkish well.					
30.	Türk arkadaşlarım olsun istiyorum. I would like to have Turkish friends.					
31.	Herkes yabancı bir dili konuşmayı öğrenebilir. Everyone can learn to speak a foreign language.					
32.	Türkçe okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır. It is easier to read and write Turkish than to speak and understand it.					
33.	Üniversite hayatımda başarılı olmak için Türkçe öğreniyorum. I am learning Turkish to be successful in my university education.					

34.	Türkçe bir dildir.	() Çok zor	() zor	() Orta zor	() kolay	() Çok kolay
	Turkish is a/an language.	() very difficult	() difficult	() medium difficulty	() easy	() very easy
35.	Bir dili öğrenmeye günde bir saat harcayan birinin o dili çok iyi konuşması ne kadar sürer.	() Bir yıldan az	() 1 - 2 yıl	() 3 - 5 yıl	() 5 - 10 yıl	() Günde bir saat ile dili

						öğrenemezsin.
						()
If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take them to speak the language very well	() less than a year	() 1-2 years	() 3-5 years	() 5-10 years	() You can't learn a language in 1 hour a day	



DİL ÖĞRENCİLERİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
LANGUAGE STUDENTS SHOULD						
1.	Öğretmenlerini isimleri ile çağırmalı. Call a teacher by his or her first name.					
2.	Yanlış bir cevap vermekten utanç duymalı. Feel embarrassed about giving a wrong answer.					
3.	Öğretmenlerine nasıl daha iyi puan alacağımı sormalı. Ask the teacher how to get a better grade.					
4.	Başka bir kültürü anlamak için yabancı bir dil öğrenmeli. Learn a language to understand another culture.					
5.	Sınıfta kendi düşüncelerini sunmalı. Present my own opinions in class.					
6.	Öğretmen ne derse yazmaya çalışmalı. Try to write down whatever the teacher says.					
7.	Ders esnasında öğretmeniyle aynı görüşte olmamalı. Disagree with the teacher during class.					
8.	Konuşma izni için el kaldırmalı. Raise my hands for permission to speak.					
9.	Öğretmene sosyal olarak eşit davranmalı. Treat teacher as the social equals.					
10.	Hataları, öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul etmeli. Accept mistakes as a natural part of learning.					
11.	Soru sormalı böylece öğretmenleri onları farkederek.					

	Ask questions so a teacher will notice me.				
12.	Fikirleri yeni yollarla ifade etmek için dil öğrenmeli. Learn a language to Express ideas in new ways.				
13.	Sınıf tartışmalarına katılmalı. Participate in class discussions.				
14.	Diğer öğrencileri sınıf kurallarına uymak için cesaretlendirmeli. Encourage other students to follow class rules.				
15.	Öğretmeniyle aynı fikirde olmalı. Agree with the teacher.				
16.	Öğretmeniyle konuşurken göz teması kurmalı. Keep eye contact when talking with the teacher.				
17.	Aynı cinsiyetteki bir öğretmen öğrettiğinde daha iyi öğrenmeli. Learn better from a teacher of the same gender.				
18.	Bir cevabı bilmediğini kabul etmeli. Acknowledge not knowing an answer.				
19.	Öğretmeninden yorum ve eleştiri istemeli. Ask for comments and criticism from the teacher.				
20.	Daha iyi bir iş sahibi olmak için yeni bir dil öğrenmeli. Learn a new language to get a better job.				
21.	Sınıf aktivitelerine katılmaya gönüllü olmalı. Volunteer to participate in class activities.				
22.	Öğrenmek için sorumluluk kabul etmeli. Accept responsibility for learning.				
23.	Dersten sonra öğretmeniyle aynı fikirde olmamalı. Disagree with the teacher after class.				
24.	Ödevlerini zamanında teslim etmeli.				

	Hand in assignments on time.				
25.	Öğretmenlerin otoritelerini kabul etmeli. Accept the authority of teachers.				
26.	Hata yapmayı kabul etmeli. Acknowledge making a mistake.				
27.	Sınıfta kafası karıştığında sorular sormalı. Ask questions when confused in class.				
28.	İlginç olduğu için yeni bir dil öğrenmeli. Learn a new language because it is interesting.				
29.	Soruları cevaplamaya gönüllü olmalı. Volunteer to answer questions.				
30.	Öğretmenin istediği her şeyi yapmalı. Do whatever the teacher asks.				
31.	Öğretmenin fikirlerine katılmamalı. Do whatever the teacher asks.				
32.	Sınıfta gülümsemeli ya da kahkaha atmalı. Smile or laugh in class.				
33.	Sınıfa girerken öğretmenin önde olmasına izin vermeli. Let a teacher precede them when entering class.				
34.	Soruları cevaplarken hata yapmamalı. Not make mistakes in answering questions.				
35.	Sınıfta diğer öğrencilerin soruları cevaplamasına yardım etmeli. Help other students answer questions in class.				
36.	Bir şeyi sınavda karşılaşılabileceği için öğrenmeli. Learn something because it might be on a test.				
37.	Sınıfta diğer öğrencilerle aynı oranda konuşmalı. Talk the same amount as other students in class.				

38.	Öğretmeninden ders içeriğini değiştirmesini isteyebilmeli.					
	Ask the teacher to change the course content.					
39.	Öğretmenin fikirleriyle eşleştirmek için yazılı çalışmalara eğilimli olmalı.					
	Slant written work to match the teacher's ideas.					
40.	Sınıf içinde şakalar yapmalı.					
	Make jokes in class.					



EK 2. İNGİLİZCE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN ÖLÇEK FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız :
3. Öğrenim gördüğünüz fakülte:
4. Öğrenim gördüğünüz bölüm:
5. Öğrendiğiniz yabancı dildeki akademik başarı ortalamanız: (100 üzerinden)
6. İngilizce dersini neden alıyorsunuz?

<input type="checkbox"/>	İlgi	<input type="checkbox"/>	Gereklilik	<input type="checkbox"/>	Branş
<input type="checkbox"/>	Kredi doldurmak için	<input type="checkbox"/>	Kullanışlılığı	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	Diğer (Lütfen belirtiniz)				

7. Ne kadar zamandır İngilizce öğreniyorsunuz (Kendi kendine çalışmanız ve özel İngilizce dersleri dâhil)

_____yıl _____ay

8. İngilizce öğrenmedeki motivasyonunuz ne kadar yüksek?

	Hiç	Çok az	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Bu sınıfta					
Genel olarak					

9. İngilizce öğrenmek için ne kadar çaba sarf ediyorsunuz?

	Hiç	Çok az	Orta	Çok	Çok Yüksek
Bu sınıfta					
Genel olarak					

10. İngilizce dersi dışında ortalama kaç saatinizi İngilizce çalışmaya ayırıyorsunuz?

2 saatten az	2-4 saat	4-6 saat	8 saatten fazla

11. İngilizce dersi dışında anadili İngilizce olanlar kişilerle ne sıklıkla iletişim kurarsınız?

Hiç	Nadiren	Orta	Sık	Çok Sık

12. Sınıfınızdaki diğer öğrencilerin yeterliliklerine kıyasla İngilizcedeki genel yeterlilik düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Zayıf	İyi değil	Orta	İyi	Mükemmel

	YABANCI DİL ÖĞRENME İNANÇLARI	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Yabancı dil öğrenmek çocuklar için yetişkinlere göre daha kolaydır.					
2.	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar.					
3.	Bazı dilleri öğrenmesi diğerine göre daha kolaydır.					
4.	İngilizcenin yapısı Türkçeye benzerdir.					
5.	Ben İngilizceyi çok iyi bir şekilde konuşabileceğime inanıyorum.					
6.	İngilizceyi mükemmel bir aksanla konuşmak önemlidir.					
7.	İngilizceyi konuşabilmek için İngiliz kültürünü bilmek gerekir.					
8.	Tam olarak doğrusunu söylemedikçe İngilizce hiçbir şey söylememek gerekir.					
9.	Bir yabancı dili konuşan bir kişi için başka bir yabancı dili öğrenmek daha kolaydır.					
10.	Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha kolaydır.					
11.	Birinin İngilizce konuştuğunu duyarsam hemen onun yanına gider ve onunla pratik yaparım					
12.	İngilizce bir kelimenin anlamını bilmiyorsa onu tahmin etmeye çalışırım.					
13.	Yabancı dil öğrenme yeteneğim var.					
14.	İngilizce öğrenmenin büyük kısmı yeni kelime öğrenmektir.					
15.	Sürekli tekrar ve pratik yapmak önemlidir.					
16.	Başkalarının önünde İngilizce konuşurken özgüvenli hissederim.					
17.	Başlangıçtan itibaren hata yapmana izin verilirse sonrasında o hatayı düzeltmen zorlaşır.					
18.	İngilizce öğrenmenin büyük kısmı çok sayıda dilbilgisi					

	kuralı öğrenmektir.					
19.	İngilizceyi dil laboratuvarında pratik etmek önemlidir.					
20.	Kadınlar yabancı dil öğrenmede erkeklerden daha başarılıdır.					
21.	Eğer İngilizceyi iyi konuşabilirsem onu kullanmak için birçok olanak bulabilirim.					
22.	Bir yabancı dili konuşmak anlamaktan daha kolaydır.					
23.	İngilizce dersi diğer derslerden farklıdır.					
24.	Yabancı dil öğrenmek çoğunlukla Türkçeden o dile çeviri yapmaktır.					
25.	Eğer İngilizceyi iyi öğrenebilirsem iyi bir iş bulmamda yardımcı olacaktır.					
26.	İngilizceyi okumak ve yazmak, onu anlamak ve konuşmaktan daha kolaydır.					
27.	Matematik ve fen bilimleri alanlarında iyi olan kişiler yabancı dil öğrenmede iyi değillerdir.					
28.	Türkler İngilizce bilmenin önemli olduğunu düşünür.					
29.	İngilizceyi öğrenmek istiyorum çünkü böylece bu dili konuşan insanları tanıyabilirim.					
30.	Birden fazla yabancı dil konuşabilen kişiler çok zekidirler.					
31.	Türkler yabancı dil öğrenmede iyidirler.					
32.	Herkes yabancı dil öğrenebilir.					

33.	İngilizce öğrenmek	() Çok zor	() zor	() Orta zor	() kolay	() Çok kolay
34.	Bir kişi günde 1 saat İngilizce çalışarak ne kadar sürede İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilir?	() Bir yıldan az	() 1 - 2 yıl	() 3 - 5 yıl	() 5 - 10 yıl	() Günde bir saat çalışarak İngilizce öğrenilmez.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sine TEMİRCAN
Uyruğu: 46759453520
Doğum Tarihi ve Yeri: 28.01.1993 - Kayseri
Medeni Durum: Bekar
e-mail: sinetemircan@gmail.com
Yazışma Adresi: sinetemircan@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim	2019
Lisans	Çukurova Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği	2016
Lise	Kayseri Anadolu Lisesi	2011

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2019-Halen	Diyarbakır Şair Cahit Sıtkı Tarancı Anadolu Lisesi	İngilizce Öğretmeni
2018-2019	Kayseri Özel Açık Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2016-2018	Kayseri Özel Bilgi Birikim Sistemi	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

1. Durmuşçelebi, M., ve Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA'daki eğitim materyallerinin oğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), 632-652.
2. DEMİR BAŐARAN, S., ve TEMİRCAN, S. (2018). Sınıf ğretmeni adaylarını ğretimi yönelimleri. Journal of International Social Research, 11(61).

