

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
SEVİYELERİNİN VE YABANCI DİL EĞİTİM
PROGRAMINA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(AKSARAY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Çağan YILDIRAN

2010 - NİĞDE

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
SEVİYELERİNİN VE YABANCI DİL EĞİTİM
PROGRAMINA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(AKSARAY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Çağın YILDIRAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ

2010 - NİĞDE

ONAY SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ danışmanlığında Çağan YILDIRAN tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

05 / 11 / 2010

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞNAK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAVUZ



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

/ /

Prof. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)

Çağan YILDIRAN

**Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek
Lisans Tezi**

EKİM – 2010, Sayfa: 76

Bu araştırmada, öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri, yabancı dil programına karşı tutumları ve yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil programına karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında, Aksaray Üniversitesi bünyesinde bulunan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmaya üniversitenin bu fakültelerin 17 farklı Anabilim dalında öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 457 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin program konusunda bir görüşe sahip olabilmeleri için güz döneminin sona ermesi beklenmiştir. Bu öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, bir adet İngilizce başarı testi ve Toker (1999) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklere eksiksiz yanıt veren 333 öğrencinin ölçek puanları değerlendirmeye alınmıştır. Veriler SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme araçlarından “Yabancı Dil Başarı Testi” ve “Yabancı Dil Tutum Ölçeği”nden elde edilen puanlar üzerinde öğrencilerin öğrenim gördükleri yüksek öğretim

programlarına göre karşılaştırmalarda tek yönlü varyan analizi (ANOVA), öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin karşılaştırmalarda t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil başarılarının yordanmasında ise regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dil başarı seviyeleri ile yabancı dil tutumuna karşı anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca yabancı dil tutumuna ilişkin toplam varyansın öğrencilerin yabancı dil başarısını açıklamadığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve yüksek öğretim bölümlerine bağlı olarak yabancı dil başarı seviye puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mühendislik Fakültesi öğrencileri en yüksek başarı puanına sahip iken, Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri en düşük başarı puanına sahiptirler. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yüksek öğretim bölümleri açısından ise en yüksek başarı puanına sahip bölüm, Fizik bölümü öğrencileri olarak bulunmuşken, en düşük başarı puanına sahip öğrenciler Harita Mühendisliği bölümü öğrencileri olarak bulunmuştur.

Benzer şekilde, öğrencilerin öğrenim gördükleri Fakülte ve yüksek öğrenim bölümlerine göre de öğrencilerin yabancı dile karşı tutum puanları arasında anlamlı istatistiksel fark bulunmuştur. Buna göre en yüksek tutum puanına Fen ve Edebiyat ve fakültesi öğrencileri sahip iken, en düşük tutum puanına Eğitim Fakültesi öğrencileri sahiptir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü yüksek öğretim programları açısından bakıldığında ise Biyoloji Bölümü öğrencileri en yüksek tutum puanına sahip iken, Sınıf öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin tutum puanlarının en düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Diğer bir sonuç ise; öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaz iken, tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek tutum puanına sahiptirler.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler göz önüne alınabilir. Uzun süreli bir dil eğitimi programı yerine kısa süreli ancak yoğun bir dil eğitimi programı tercih edilebilir. Dil eğitimi programında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları

daha çok göz önünde bulundurulabilir. Öğrencilerin dile karşı daha olumlu bir tutum geliştirmeleri ve daha homojen gruplar ile dersler yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, program, tutum ve yabancı dil öğretimi.

ABSTRACT

An Investigation of the Foreign Language Level and Attitudes towards Foreign Language Curriculum of the University Students (Sample of Aksaray University)

Çağın YILDIRAN

**Niğde University, Social Science Institute, Department of
Educational Sciences.**

Master Thesis

October-2010, Pages: 76

This study investigated Aksaray University students' achievement levels in foreign language, (English) their attitudes to foreign language curriculum, and whether there was a significant relation between their language levels and their attitudes to the curriculum.

The study was carried out with the freshmen who attended to the faculties of Aksaray University: Faculty of Economics, Faculty of Education, Faculty of Arts and Science, Faculty of Engineering in 2009-2010 academic year. The population of the present study includes, randomly selected, 457 freshmen from 17 departments at those faculties. The Attitude Scale Towards Foreign Languages by Toker (1999), the Personal Information Form and Foreign Language Achievement Test developed by the researcher were applied to the students. The scores of 333 students, who answered the questions in the scales entirely, were evaluated. The collected data were analyzed by SPSS 16.0 statistical package programme. The data were analyzed by one-way variance analysis (ANOVA), t-test and regression techniques.

According to the findings of the study, there was not a significant positive relationship between foreign language attitude and foreign language achievement. It was found that total variance of foreign language attitude does not explain the students' achievement to foreign language. However, there was a significant difference in students' scores from the achievement test according to the faculties and departments they belong to: Students from Faculty of Engineering got the highest scores and those from the Faculty of Science and Letters got the lowest scores; students from Physics Department got the highest scores and those from the Geomatics Engineering Department got the lowest.

There was a significant difference in students' scores from the attitude scale according to the faculties and departments they belong to: Students from Faculty of Science and Letters got the highest scores and those from the Faculty of Education got the lowest scores; students from Biology Department got the highest scores and those from the Primary Education got the lowest scores. Finally it was found that there was not a significant difference between the scores which male and female students got from the foreign language achievement test. On the other hand, there was a significant difference between the attitude scores of male and female students; female students' attitude scores were higher than the male students'.

Considering the findings, following suggestions can be made: A short-term, intensive foreign language teaching curriculum can be preferred to a long-term language teaching curriculum. Students' needs and interests can be taken into consideration during the preparation of the curriculum. Students can be assisted in developing a positive attitude towards the language. Homogeneous groups can be made up.

Key Words: Foreign Language, Curriculum, Attitude, Foreign Language Teaching

ÖNSÖZ

Daha etkili bir yabancı dil öğretimi için, öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin önemi son yıllarda daha çok fark edilmeye başlanmış, bunu sonucunda ise öğrenci merkezli bir yabancı dil öğretim programı, eğitimde yer bulmaya başlamıştır.

Yabancı dil eğitim programına yönelik öğrenci tutumunu incelenmesi de bu sürecin önemli bir ögesidir. Aksaray Üniversitesinde Yabancı Dil eğitim programının incelendiği bu araştırmanın, daha etkili bir dil eğitimi programının oluşturulmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmada; bilgi ve deneyimini esirgemeyen, araştırmam süresince sürekli destek ve rehberliğini gördüğüm danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayhan DİKİCİ'ye, Yüksek Lisans eğitimim boyunca bilgilerinden yararlandığım, kendilerinden ders alma fırsatı bulduğum değerli hocalarım; Sayın Yrd. Doç. Dr. Recep ÖZKAN'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞNAK'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a, ayrıca Yüksek Lisans eğitimim boyunca fikir alış verişi yaptığım çok değerli arkadaşım Dr. Rezzan Gündoğdu'ya teşekkür ederim. Bu araştırmam sırasında büyük desteğini hep yanımda gördüğüm aileme şükranlarımı sunarım.

Çağan YILDIRAN

Ekim 2010 – Aksaray

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Kısaltmaları.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Öğretim Kavramı.....	5
2.1.1. Eğitim Programı Kavramı	6
2.1.2. Eğitimde Program Geliştirme.....	7
2.1.2.1. Hedefler	7
2.1.2.2. İçerik	9
2.1.2.3. Öğrenme-öğretme süreci	10
2.1.2.4. Değerlendirme süreci.....	10
2.2. Dil, Anadil ve Yabancı Dil.....	10
2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi	11
2.2.2. İngilizce Öğretiminde Temel İlkeler	12
2.2.3. İngilizce Öğretiminde Genel İlkeler.....	13

2.2.4. İngilizce Öğretiminde Kullanılan Temel Yöntemler.....	14
2.2.4.1. Dil bilgisi-Çeviri yöntemi (Grammar- Translation Method).....	14
2.2.4.2. Düzvarım yöntemi (The Direct Method).....	16
2.2.4.3. Görsel-Eşitsel yöntem (The Audio-Ligual Method).....	18
2.2.4.4. Sesiz yöntem (The Silent Way)	19
2.2.4.5. Telkin yöntemi (Suggestopedia).....	20
2.2.4.6. Grupla dil öğretimi yöntemi	20
2.2.4.7. Fiziksel tepki yöntemi (Total Physical Response)	21
2.2.4.8. İletişimci yöntem (Communicative Language Teaching Method).....	22
2.2.4.9. Doğal yöntem (The Naturel Method)	24
2.2.4.10. Seçmeli yöntem (Eclectic Method)	25
2.2.4.11. Ödev tabanlı dil öğretimi (Task Based Language Teaching).....	25
2.3. Tutum	26
2.3.1. Tutumun Bileşenleri	29
2.3.1.1. Bilişsel bileşen	29
2.3.1.2. Duyuşsal bileşen	30
2.3.1.3. Davranışsal bileşen	30
2.3.2. Tutumların Ölçülmesi.....	31
2.3.3. Yabancı Dil Öğrenmede Tutumun Rolü	33
2.4. Konuyla İlgili Araştırmalar	35
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	35
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Evren-Örnekleme.....	40
3.3. Verilerin Toplanması.....	43
3.3.1. İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi	43
3.3.2. İngilizce Tutum Ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Analizi	46

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular	47
4.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular	51
4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular	52
4.4. Öğrencilerin Dil Başarısının Yordanmasına İlişkin Bulgular	55
4.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Tutum Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular	59

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Tutumları İçin Cinsiyetlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ile İlgili Yorum ve Tartışma	60
5.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Tutumları İçin Öğrenim Gördükleri Fakültelerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ile İlgili Yorum ve Tartışma	61
5.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Tutumları İçin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar ile İlgili Yorum ve Tartışma	61
5.4. Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yabancı Dil Başarı Puanlarının Anlamli Bir Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar İle İlgili Yorum ve Tartışma	62

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	64
6.2. Öneriler	65
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	73

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	41
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Dağılımı.....	41
Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Dağılımı	42
Tablo 4. Öğrencilerden Elde Edilen Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapması	44
Tablo 5. Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Dereceleri	45
Tablo 6. Öğrencilerin Başarı ve Tutum Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmalar	47
Tablo 7. Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutum Ölçeğinin Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-testi Sonuçları	52
Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmalar	53
Tablo 10. Öğrencilerin Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ile Öğrenim Gördükleri Fakültelere İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları	54
Tablo 11. Başarı Testinden Alınan Puanlara Göre Fakülteler Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan TUKEY Testi Sonuçları.....	55
Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmalar	56
Tablo 13. Öğrencilerin Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ile Öğrenim Gördükleri Fakültelere İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları	57
Tablo 14. Başarı Testinden Alınan Puanlara Göre Bölümler Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan TUKEY HSD Testi Sonuçları.....	58
Tablo 15. Yabancı Dil Başarısının Yordanmasının Yabancı Dile Karşı Tutuma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	59

EKLER LİSTESİ

Ek 1 Yabancı Dil Tutum Ölçeği	73
Ek 2 Yabancı Dil Başarı Testi	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil söz konusu olduğunda pek çok tanım yapılmakla birlikte, oldukça geniş ve kapsamlı tanımlardan birini yapan Aksan (1987: 55)'a göre "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." Yabancı dil ise, bir insanın ana dilinin dışında, genellikle sonradan öğrendiği başka bir ulusun veya topluluğun dilidir (Oktay, Razon ve Tuzcuoğlu, 1998: 10).

Artık dünyamızdan bahsedilirken 'küresel köy' deyiminin kullanıldığı günümüzde, en az bir yabancı dil bilmek tartışılmaz bir öneme sahiptir. Ana dil dışındaki ikinci bir dilden bahsedildiğinde ise, akla ilk gelen dil İngilizce olmaktadır. Bunun pek çok nedeninden bahsedebilir. Demircan (2005) bir dilin ikinci dil olarak kullanılmasını belirleyen sebepleri 'ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik alanlarında üstünlük ve din'' olduğunu belirtir.

Gerçektende dünya geneline bakıldığında İngilizcenin her alanda bir 'lingua franca' yani dünya dili olarak, çağımızda başka her hangi bir dilin olmadığı kadar öne çıktığı yadsınamaz bir gerçek olarak durmaktadır. Örneğin, diğer dillerle kıyaslandığında, diğer diller belirli coğrafi bölgelerde kullanılırken, İngilizce sadece belirli bölgelerde kullanılmaktan çok daha geniş bir coğrafi bölgede kullanılmaktadır. Anadil olarak Amerika, İngiltere, İrlanda, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve İskoçya'da konuşulmasına rağmen 53'ü İngiliz milletler topluluğuna üye, toplam 73 ülkede bu dili konuşan insan sayısı bir milyar civarındadır. Bu rakama ek olarak, bir milyar insan tarafından da ya yabancı dil olarak öğrenildiği ya da ikinci dil olarak

kullanıldığı bilinmektedir. Aynı zamanda ticaretin, bilimin, havacılığın, denizciliğın, diplomasının, uluslar arası iletişimin, sinema sektörünün ve internetin de hakim dili İngilizcedir. Dünya üzerinde kariyer yapanların üçte ikisi İngilizce okur-konuşur-yazar ve yazılan mektupların %75'i İngilizce yazılır. Dünyada kabul gören sanatsal ve kültürel çalışmaların pek çoğu İngilizce olarak yapılır. Sanal alemde depolanan bilginin %80'ininde İngilizce olarak muhafaza edilmektedir (Akkoyunlu, 2010).

İlköğretimden başlayıp orta öğretim boyunca devam eden İngilizce eğitimi, sonrasında da yüksek eğitim programların da iki dönem boyunca, her dönem için 60 saatten az olmamak koşulu ile zorunlu ders olarak verilmektedir (Resmi Gazete, 2008). Ancak, bütün bu eğitim süresince öğrencilerimizin yabancı dil seviyelerinin, temel İngilizce veya orta- alt seviyesinin üstüne çıkamamaktadır (Şekerci, 2002: 5-7).

Araştırmalara göre, İngilizce öğretiminde ilgi, yaş, tutum, program, zeka, kaygı gibi pek çok etken rol oynamaktadır. Bu etkenlerin içerisinde tutum ve program da önemli bir yer tutmaktadır. Çekiç (1992)'e göre olumlu tutumla ikinci dilde ulaşılabacak yeterlilik düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Şekerci'de (2002), eğer program, öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkinin asimetric olduğunu benimserse, öğrenmenin artacağını belirtmektedir. Thompson (1996) iyi bir dil programının nasıl olması gerektiğinden bahsederken öğrencinin en son ihtiyaç ve beklentilerini kapsaması gerektiğinin önemini belirtir.

Bütün devlet üniversitelerinde olduğu gibi, Aksaray Üniversitesinde de her dönem altmış ders saatinden az olmamak kaydıyla iki dönem boyunca yabancı dil dersleri zorunlu olarak verilmektedir. Ancak uygulanan yabancı dil programının ne kadar etkili, öğrencilerin programla ilgili ne derece memnun, kullanılan ders araç gereçlerinin amaçlara ulaşmada ne kadar faydalı olduğu konusundaki çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Yukarı da belirtilenlere ek olarak Aksaray üniversitesine bağlı 4 fakültedeki 17 Anabilim dallarında aynı ders kitabı kullanılırken, bunun her programda eğitim gören öğrencilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı bilinmemektedir. Öğrencilerin çok farklı bir dil geçmişlerinin yanı sıra çok da değişik ilgi ve

beklentileri olduğu da göz önünde bulundurulacak olursa tüm bunların öğrenci motivasyonu noktasında son derece önemli bulunmaktadır. Böyle bir durumda uygulanan programla ilgili öğrencilerin programa karşı tutum ve beklentilerinin ortaya konması, gerektiğinde onların program oluşturma aşamalarında yer alması gerekli görünmektedir.

Bu çalışmada, Aksaray üniversitesi bünyesinde bulunan Eğitim, Mühendislik, İİBF ve Fen-Edebiyat fakültelerinin birinci sınıflarında eğitim gören öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri ile İngilizce programına karşı tutumları incelenmiştir. İngilizce dil seviyeleri ile İngilizce programına karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarı düzeylerini ve yabancı dil programına karşı tutumlarını belirlemek ve yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil programına karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti ve öğrenim gördüğü yüksek öğretim programına ilişkin olarak başarı düzeyleri ve yabancı dil eğitim programlarına karşı tutumlarını incelemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil tutum ölçeğinin maddelerinden aldıkları puanların frekans ve yüzde değerleri nedir?
2. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil tutumları arasında; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakültelerine ve öğrenim gördükleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil başarıları arasında; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakültelerine ve öğrenim gördükleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil tutumu ölçeğinden aldıkları puanlar yabancı dil başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma üniversite düzeyinde uygulanan yabancı dil eğitim programının hedefine ulaşp ulaşmadığının ortaya çıkarılmasına yardımcı olması açısından önemlidir. Araştırmanın sonuçları ile yüksek öğretim yabancı dil eğitimi programlarına yeni bir bakış açısı sunulmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi 1. sınıflarında öğrenim gören 333 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma “Yabancı Dil Tutum Ölçeği”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri fakülte ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Başarı Testi” kullanılmış ve araştırmanın verileri bu testin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Kısaltmaları

Communicative Language Teaching Method: CLT

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik: PDR

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Eğitim ve Öğretim Kavramı

İngilizce education kelimesinin Türkçe karşılığı olan ‘eğitim’, talim, terbiye, tahsil anlamına gelir. (Oxford İngilizce – Türkçe Sözlük, 2000: 164) Webster’s Encyclopedic Dictionary (1994: 454)’ye göre ise Eğitim, “‘genel kültür edinme, mantık ve muhakeme yeteneğini geliştirme, kendini ve başkalarını entelektüel açıdan olgun bir yaşama hazırlama süreci’’olarak tanımlanır.

Ertürk (1998)’e göre Eğitim, ‘bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir. Senemoğlu (2005: xxi)’ na göre eğitim ‘istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme bu anlamda da ‘bireyi istendik nitelikte kültürleme sürecidir.’ Erden (1998: 13)’e göre ise eğitim, ‘bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir’.

İstendik kültürleme süreci olan eğitim ailede, sinemada, sokakta, okullarda ders aralarında her an, her yerde bir plana bağlı olmaksızın yapılabilir. Eğitimin bu türüne informal eğitim adı verilmektedir. Bünyesinde plan unsuru taşıyan eğitim ise, formal eğitim olarak adlandırılmıştır. Formal eğitim, plan ya da kasıtlılık özelliğiyle informal eğitimden ayrılmaktadır (Senemoğlu, 2004: xxiv).

Öğretim, okullarda yapılan planlı kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine verilen addır (Erden, 1998: 20). Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, öğretim söz konusu olduğunda, davranış değişikliklerinin eğitim kurumları bünyesinde ve ‘planlı programlı’ olması beklenir. Eğitim ise hayatın her alanında gerçekleşebilir.

2. 1. 1. Eğitim Programı Kavramı

İngilizce “curriculum” kelimesinin Türkçe karşılığı olan program, dar bir anlamda ‘içeriğin daha özel hale getirilmesi ve sıralanması’ anlamında kullanılırken daha geniş bir anlamda, ‘bütün açılardan eğitim planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi’ anlamında kullanılır.(Finney, 2002)

Eğitim programı “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurum amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlanır (Varış, 1978).

Eğitim programı yerine ‘yetişek’ sözcüğünü kullanan Ertürk (1998) ‘yetişek’i öğrenci de geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının ve öğrenme yaşantılarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkinlik derecelerinin araştırılması yani değerlendirilmesi’ olarak tanımlar.

Varış (1978) Eğitim programı, bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve dışı eğitim etkinliklerini içine aldığını belirtir. Öğretim programının ise eğitim programı içinde yer aldığını ve öğrenme–öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını belirtir. Ders programını da öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde düzenlendiği bir plan olarak belirtmektedir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak ‘eğitim programı için öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği; öğretim programı için, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği; ders programı için de, bir dersin süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır’ diyebiliriz (Demirel, 2007:6).

Eğitim programı sadece sınıf içinde değil, okulun sorumlu olduğu her yerde öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarının tümü olarak görülür ki, bu nedenle biri yazılı (resmi, formal) diğeri örtük (resmi olmayan, informal) olmak üzere iki eğitim programından söz edebiliriz. Formal (yazılı) program, öğretmenin sınıf içinde

öğretme ortamında öğrencilerine sunduğu öğrenim yaşantılarına veya öğretilen konulara denilirken, informal (örtük) program, öğrencilerin öğrenme yaşantıları sürecinde yazılı olarak ortaya konmayan fakat kazanmaları istenilen veya beklenen bilgiler, tutumlar, davranışlar ve düşünceler olarak ifade edilebilir (Korkmaz, 2008).

2. 1. 2. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme alanında Tyler'in ‘‘Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri’’ adlı kitabı, alanında ki başyapıtlarından biri olarak kabul edilir (Demirel, 2007).

Tyler (1949) program geliştirmeyi dört aşamada açıklamıştır (Akt: Wiles ve Bondi, 2002).

1. Okul ne tür eğitim amaçları geliştirme gayreti içinde olmalıdır?
2. Bu amaçları gerçekleştirmek için ne tür eğitim yaşantıları sağlayacaktır?
3. Bu eğitim yaşantıları etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu amaçların gerçekleştiği nasıl tespit edilebilir?

Burada program geliştirmenin ‘hedefler’, ‘içerik’, öğrenme-öğretme süreci’ ve ‘ölçme-değerlendirme süreci’ olmak üzere dört ögesi dikkat çekmektedir. Aşağıda bu dört öge kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 1. 2. 1. Hedefler

Hedefler, eğitim etkinliğinin niçin yapılması gerektiğini açıklamaktadır. (Korkmaz, 2008). Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir (Demirel, 2007: 105).

Wiles ve Bondi (2002)’e göre amaçlar eğitim programının temel yapı taşlarıdır ve bir belirleme öncesinde belirli bir eğitim felsefesi seçilmesi gerekir. İşman ve Eşikümal (2002)’ya göre ise hedeflerin belirlenmesi aşamasında,

genelden özele bir süreç takip edilmesini ve öncelikle de eğitimin genel hedefleri, toplumun ihtiyaçları, programın ilgili olduğu konu alanının özellikleri, yetiştirilecek bireylerin hazır bulunuşlukları ve eğitim ihtiyaçlarının saptanması gerektiğini vurgular.

Yukarıda bahsedilen ve ‘aday’ hedefler olarak nitelendirebileceğimiz bu hedeflerin belirlenmesinden sonra ise, bunlardan hangilerinin hedef olacağı eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi açısından değerlendirmek gerekir Demirel (2007).

Hedeflerin belirginleştirilmesinin yanında aşamalı olarak sınıflandırılmasının da öğrenme etkinliklerine olumlu etkisinden söz eden Demirel (2007), bu sınıflandırmada, Bloom’un kendi adıyla anılan Bloom Taksonomisi’nin kullanılmasını önerir. Belli bir alana giren hedeflerin kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralandığı ve en basit davranışların aşamalı dizinin en alt, en karmaşıklarınsa dizinin en üst basamağında yer aldığı bu sınıflandırma, Bilişsel Alan, Duyuşsal alan ve Devinişsel alan olmak üzere üç alanda yapılır.

Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği Bilişsel Alan (cognitive domain), bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt basamaklarından oluşur.

Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın, bireyin kişisel özelliklerinin de öne çıktığı Duyuşsal Alan (affective domain), alma, tepkide bulunma, değer verme örgütlenme ve kişilik haline getirme alt basamaklarından oluşur (Kartwohl, 1964; Akt: Demirel, 2007).

Zihin ve kas eşgüdümünü gerektiren becerilerin hakim olduğu ve becerilerin öne çıktığı Devinişsel Alan (psychomotor domain), algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uym ve yaratma alt basamaklarından oluşur (Grobman, 1970; Akt: Demirel, 2007).

Saylor ve Alexander (1974) ise, eğitimin hedeflerini dört katmana ayırır. Bunlar, ülkenin genel hedeflerine okulların katkısını temsil eden ‘sosyal hedefler’, okulların sürekliliği ve gelişme süreçlerini bildiren ‘idari hedefler’, eğitim yaşantıları

sonucunda beklenen sonuçları işaret eden ‘eğitime ait hedefler’ ve son olarak da belirli bir ders, konu ya da üniteye ait hedefleri belirten ‘öğrenmeye ait hedeflerdir’.

2.1.2.2. İçerik

Sönmez (1994) içeriği, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi şeklinde ele alır. ‘Programın belirlenen amaçlarına ulaşmak için bireye ne öğretelim sorusuna yanıt aranılan boyutu olan’ içeriğin, nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunun tartışmalı bir konu olduğunu belirten Demirel (2008) söz konusu bilginin ‘dayanıklı’ ve ‘sağlam’ olması gerektiğini belirtir. ‘Hedeflerle tutarlı’ olmayı içerik seçiminde en önemli olgu olarak gören Erden (1998) de, bir programın başarısının büyük ölçüde hedeflerle tutarlı olmasına ve tüm hedefleri kapsaması gerektiğine vurgu yaparak, geçerli bir içeriğin çağdaş ve bilimsel bilgileri yansıtmasının yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da uygun olması gerektiğini belirtir.

İçerik düzenlenirken kazandırılmak istenen hedef davranışların göz önüne alınması gerektiğini belirten ve bunu işe koşul olarak gören Sönmez (1994), bunu yaparken de basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin önkoşulu ve çağdaş bilgi ve beceriyle donanmasının yanında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular.

Ancak kişilerin durdukları yere göre bakış açılarının farklılıklar göstermesinin doğal sonucu olarak, bu konuda farklı görüşler yer almaktadır. Örneğin ‘eğitimin hedefini kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmak’ olarak gören gelenekselcilere göre, eğitim programının içeriğinin de ‘kabul görmüş ve zamanla değişmeyen gerçeklere, kavramlara, ilkelere, değer ve becerilere yer verilmelidir. Eğitimin temel amacını “değişim” olarak ele alan deneyselcilere göre, programın içeriği de bireylerin süregelen genel gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Davranışçılara göre ise, içerik de yer bulması gerekenler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar. Eğitimin esas amacının düşünciyi geliştirmek

olduğunu benimsemiş olan bilişselcilere göre ise de, içerik öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak düzenlenmelidir (Saylor ve Alexander, 1974).

2.1.2.3. Öğrenme – Öğretme Süreci

Bu öge “nasıl” sorusunu cevaplamakta ve öğrencilerde istendik yönde davranış oluşturmak için öğrenme öğretme işlerinin nasıl kılavuzlanacağını göstermektedir. Bu süreçte öğrencilerin hangi öğrenme yaşantılarını nasıl tecrübe edecekleri ayrıntılı olarak ortaya konmaktadır (Özyürek, 1981).

Demirel’e (2000) göre, öğrenmenin bu boyutta gerçekleşmesi nedeniyle bu boyut eğitimin programının en önemli boyutudur. Planlanan öğretim etkinlikleri, programın hedefleri doğrultusunda düzenlenmeli, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalı, yaşantı, araç gereç ve öğretim zamanı bakımından ucuza mal edilmeli ayrıca da kendi içerisinde tutarlı olmalıdır.

2.1.2.4. Değerlendirme Süreci

Eğitim programının bu boyutu çağdaş program anlayışının son boyutu olup bu boyutta önceden belirlenmiş olan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği, eğer gerçekleştiyse hangi ölçüde gerçekleştiğinin araştırıldığı boyuttur (Demirel, 1983).

2. 2. Dil, Ana Dil ve Yabancı Dil

Longman Dictionary of Contemporary English (1995)’e göre dil “belirli bir bölge veya ülkenin insanları tarafından kullanılan yazılı veya sözlü bir iletişim sistemidir”. Aksan’a (1987: 55) göre ise “Dil, insanlar arasındaki çok değişik görünüşler sunan iletişim ve bildirişim aracıdır”. Farklı tanımlardan yola çıkan Brown (2000), dilin ortak öğelerini şu şekilde sıralar:

1. Dil sistemattiktir.
2. Dil kendine özgü semboller dizinidir.
3. Bu semboller öncelikle vokaldir, ama görsel de olabilir.

4. Bu semboller gösterdikleri anlamlarla bütünleşmişlerdir.
5. Dil iletişim için kullanılır.
6. Dil bir konuşma kültürü veya topluluğunda iş görür.
7. Dil kesin olarak insanlarla sınırlı olmamakla beraber esasen insana özgüdür.
8. Dil hemen hemen tüm insanlar tarafından aynı şekilde edinilir; hem dil hem de dil öğrenimi evrensel özelliklere sahiptir.

Anadil ve yabancı dil konusunda ise, 1960 öncesinde, “öğrenme” olarak nitelenen anadil ya da ilk dil edinimi, Chomsky’nin bu alana getirdiği yeni yorumla “edinim” olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Mackey ve Chomsky, Akt: Demircan, 2005: 16).

Bu açıklamalardan yola çıkarak, anadil için kişinin içine doğduğu toplumda bilinçli bir çalışma göstermeksizin “edindiği” ilk dil, yabancı dil içinse “bilinçli bir şekilde öğrendiği” dil ya da diller diyebiliriz.

2. 2. 1. Yabancı dil öğretimi

Günümüzde artık yabancı dil bilmenin önemi tartışılmaz bir olgudur. İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Uluslar arası dili belirleyen ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik alanlarında üstünlük ve din olmuştur. Eski çağda Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince; Ortaçağda Latince ve Arapça, yeniçağda Fransızca, bugün ise İngilizce en yaygın uluslararası dil olmakla birlikte, artık dış ilişkilerin yürütülmesi için birden çok ortak dil seçilmekte, uluslar arası kurumlarda hangi dillerin kullanılacağı önceden saptanmaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletlerde İngilizce, Fransızca, Rusça, Çince, İspanyolca, Arapça; Nato’ da Avrupa Konseyi’nde İngilizce ve Fransızca kullanılmaktadır Demircan (2005: 17).

2. 2. 2. İngilizce öğretiminde temel ilkeler

Sınıf-içi İngilizce dil etkinliklerinin başarılı olup olmamasını büyük ölçüde söz konusu etkinliklerde kullanılan temel ilke ve yöntemlere dayandıran Demirel (2004: 24-27) bu ilkeleri şu şekilde sıralandırır:

1. *Dört Temel Beceriye Geliştirme*: Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ‘işlevsel bütünlüğü’nden oluşur. Bir ‘iletişim aracı’ olan dil öğrenilirken dört temel beceri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın birlikte öğretilmesi çok önemlidir.
2. *Öğrenim Etkinliklerini Önceden Planlama*: Öğrenim etkinlikleri, yıllık, ünite ve günlük ders planları olarak üç aşamada düzenlenmelidir. Dikkatli bir planlamanın başarılı bir öğretimin şartı olduğu unutulmamalıdır.
3. *Basitten Karmaşığa ve Somuttan Soyuta Doğru Öğretme*: Yabancı dil öğretiminde basit cümlelerden daha karmaşık olanlara, kelime öğretilirken açıklanması kolay, somut kelimelerden başlanıp, daha zor soyut düşünce ve kavramlara geçilmelidir.
4. *Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma*: Yabancı dil sınıflarında kullanılan görsel ve işitsel araçlar öğretimin daha etkili olmasını sağlamanın yanı sıra ‘verbalizmi’ azaltır, sınıf ortamını daha doğal bir hale getirir ve öğrenmede kalıcılığı artırır.
5. *Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma*: Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin öğrendikleri dili kullanmaları ve duymaları hedeflendiğinden, sınıfta anadilin kullanılması yasaklanmamalı fakat minimum düzeye indirilmelidir.
6. *Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma*: Yabancı dil sınıflarında, bir seferde tek bir ‘sorun, cümle yapısı ya da ilke’ öğretilmelidir çünkü birden fazla bilinmeyen bir arada öğretilmeye çalışılması, özellikle başlangıç düzeyinde karışıklığa neden olacaktır.
7. *Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama*: Yabancı dil öğretiminde öğretilenlerin günlük yaşamda kullanılabilir bilgiler olması ve derste verilen örneklerin gerçek yaşamdan seçilmesi, hayata dair ve gerçekçi olması son derece önemlidir.

8. *Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılımını Sağlama*: ‘Tekrar alıştırılmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simulasyon)’ gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.
9. *Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma*: Öğrencilerin öğrenme hızlarının, ilgi ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğunu unutulmamalı, sınıftaki öğretim etkinlikleri mümkün olabildiğince çeşitlendirilmeli ve zenginleştirilmelidir.
10. *Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme*: Eğitimcilerin çok iyi bildikleri gibi güdüleme ya da motive etme başarıyı artıran bir etmendir. Öğrencileri derse dahil edebilmek ve onların derse aktif katılımını artırabilmek için, öğretmen ipuçlarını, pekiştireçleri, dönüt ve düzeltmeleri dikkatli ve yapıcı şekilde kullanılmalıdır.

2. 2. 3. İngilizce öğretiminde genel ilkeler

İngilizce öğretiminde yukarıda açıklanan temel ilkelerin yanı sıra, bir dizi genel ilkeler vardır ki bunlar da aşağıda maddeler şeklinde verilmiştir (Aydın, 2000; Demirel, (2004).

1. Öğretimi dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanması,
3. Dil hakkında bilgi vermek yerine kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Hedef dil ile anadil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen kelimelerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının sağlanması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,

13. Hedef dilin, o dili anadili olarak konuşan kişilerin konutluğu gibi öğrenilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanağı sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi ve öğrencilerin bireysel çalışmaları için bilgilendirilmesi ve bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması, şeklinde özetlemek mümkündür

2. 2. 4. İngilizce öğretiminde kullanılan temel yöntemler

Yöntem (method) bir şeyi yapmanın, özellikle de çoğu insan tarafından bilinen ve kullanılan yolu bir şeyin yapılış şeklinin özel olarak planlanmasıdır (Longman Dictionary of Contemporary English, 1995: 894). Yöntem, seçilen yaklaşıma bağlı olarak dilin sistematik sunumu için tüm bir plan olarak tanımlanabilir (Anthony, 1963, Akt: Brown, 2000: 9). Dil öğretiminde Yöntem, “öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur” diye tanımlayabiliriz (Fidan, 1986).

2. 2. 4.1. Dil bilgisi-çeviri yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi yeni olmayıp, değişik isimler (klasik yöntem vb) olarak dil öğretmenleri tarafından uzun yıllardır kullanılmaktadır. İlk olarak Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Bu yüz yılın ilk başlarında bu yöntem öğrencilerin yabancı dil edebiyatını okumaları ve anlamalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılıyordu. Ayrıca hedef dilin, dil bilgisini öğrenerek, öğrencilerin kendi ana dillerinin dil bilgisine de daha aşina olmaları ve bu aşinalığın kendi ana dillerini daha iyi konuşup yazmakta öğrencilere yardımcı olacağı

umuluyordu. Son olarak, yabancı dil öğreniminin öğrencilerin entelektüel gelişimine yardımcı olacağı düşünülüyordu (Freeman, 2003).

Bu yöntem de asıl olan, çeviri ve dil bilgisi kurallarını öğretmektir (Aydın, 2000). 20. yüzyıl başlarına kadar çok kullanılan bu yöntemde konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez. Öğrencilere ilk önce okutulacak pasajlarda dil bilgisi kalıpları öğretilir. Dilin kurallarını öğretmek esastır. Daha sonra verilen metin incelenerek dil bilgisi öğrenilir. Sınıf içinde çoğunlukla anadil kullanılır. Öğretilen yabancı dil, anadile göre daha az kullanılır. Kelime dağarcığı seçilen metinlerden sağlanır. Karışık ve zor gramer yapılarının, anadilde çok ayrıntılı ve uzun açıklamaları verilir. Çünkü dilin öğrenilmesi gramerin ya da düzenli cümle kalıplarının öğrenilmesi ile mümkündür. Kurallar öğretilirken birbirinden bağımsız cümle kalıpları, fiil çekimleri ve çeviriler ağırlıktadır. Çeviri, okuma işleminden sonra yapılır. Önceleri kolay klasik, sonraları da daha zor ve karmaşık eserlerin çevirileri yapılır. Okutulan metnin içeriği, öğretilen dil bilgisi yapılarının bir alıştırması niteliğindedir. Yani metnin anlamı fazla önem taşımaz. Yapılan alıştırmaların amacı, birbiriyle ilişkisi olmayan cümleleri yabancı dilden anadile çevirmektir. Telaffuza pek fazla önem verilmez. Yani söyleyiş alıştırmalarına hemen hemen hiç yer verilmez

Bu yöntemin belli başlı özellikleri şöylece sıralanabilir (Prator ve Celce-Murcia, 1979; Akt: Brown, 2000):

1. Dersler ana dille işlenir, hedef dil çok az kullanılır.
2. Hedef dilin kelimeleri liste halinde verilir.
3. Hedef dilin karmaşık dil bilgisi kuralları için uzun ayrıntılı açıklamalar verilir.
4. Dil bilgisi, kelimeleri bir araya getirmek için kurallar sağlar ve öğretim, kelimelerin formu ve çekimi üzerinde odaklanır.
5. Zor klasik metinlerin okunmasına erken başlanır.
6. Metinlerin içeriğine fazla dikkat edilmez, bu metinler dil bilgisi çözümleme alıştırmaları olarak görülür.

7. Genellikle, alıştırma olarak yalnızca hedef dildeki birbiriyle bağlantısız cümleler ana dile çevrilir.

8. Telaffuza çok az önem verilir, ya da hiç verilmez

Çeviri, okuyup soruları cevaplama, zıt ve eş anlamlı sözcükleri bulma, boşluk doldurma, yeni kelimeleri cümle içinde kullanma ve kompozisyon yazma gibi teknikler bu yöntemde sıkça kullanılır (Freeman, 2003).

2. 2. 4.2. Düzvarım yöntemi (The Direct method)

Tıpkı Dilbilgisi- çeviri yöntemi gibi Düzvarım yöntemi de yeni olmayıp, ilkeleri yıllardır dil öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Bu yöntem Dilbilgisi- çeviri yönteminin, öğrencilerin hedef dili iletişim amacıyla etkili bir şekilde kullanmaları konusunda yetersiz kalmaları nedeniyle bir dönem çok popüler olmuştur. Yöntemin basit bir kuralı vardır: çeviriye izin verilmez. Zaten, bu yöntem adını da, öğrencilerin ana dillerini kullanmadan, görsel malzemelerle ve gösteri yoluyla ‘anlamanın doğrudan aktarımından’ almaktadır (Freeman, 2003).

Bu yöntemin savunucuları, çocukların ana dili ‘öğrenmelerini’ gözlemlemişler yabancı bir dilin de aynı ‘doğal’ yöntemle öğrenebileceğini ortaya atmışlardır. Gösteri, hareket ve mimikler kullanılarak, anlamların çeviri yapılmaksızın, doğrudan aktarılmasıyla yabancı bir dilinde öğretilbileceğin inanan Sauveur ve diğer takipçileri bazen ‘doğal yöntem’ olarak anılsa da daha çok ‘düzvarım yöntem’ olarak bilinen bu yöntem kurmuşlardır (Richard ve Rodgers, 2002).

Bu yöntemin amacı, sözlü iletişim açısından ‘temel becerileri’ (dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma) öğretmektir. İki ilkesinden birisi öğrencinin düşüncesi ile öğrendiği konuşma dili arasında ‘doğrudan çağrışım’ (direct association) kurulmasıdır. Öğrenci, en kısa zamanda, öğrenmekte olduğu dilde düşünmeyi öğrenmelidir. İkinci ilke ise, öğrencinin kendi ana diline başvurmaksızın ‘sürekli olarak yabancı- dili kullanmasıdır.’ Nesnelerle ilgili olan sözcükler o nesneler gösterilerek, soyut sözcükler ise kavramlar arasında doğrudan ilişki

kurularak öğretilir. İlk dönem her zaman dinleme ve yinelemeye dayanır (Demircan, 2005).

Bu yöntemin üzerine inşa edildiği inançlar şöylece özetlenebilir (Mirhassani, 2003):

1. Bir dili bilmek o dili konuşabilmek demektir. Çoğunlukla konuşma dili üzerinde durulur. Doğru teleffuz önemlidir.
2. İkinci Dilin öğrenimi, birinci dilin taklidi şeklinde olmalıdır, çünkü bu, insanın başka herhangi bir dili öğrenmesinde doğal yoldur.
3. Yazılı dil mümkün olduğunca dil öğrencisinden uzak tutulmalıdır, tıpkı ilk dil öğrenme sürecinde olduğu gibi.
4. Dil bilgisi ve çeviri becerisi öğretiminden uzak durulmalı, çünkü bu beceriler ana dil kullanımını gerektirir

Demircan (2005: 161-162) bu yöntemde ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Hiçbir zaman çeviri yapma, göster, ya da hareketle açıkla.
2. Açıklama yapma, hareketle göster.
3. Konuşma yapma, soru sor.
4. Yanlışı yineleme, düzelt.
5. Tek sözcük söyleme, tümce söyle.
6. Çok konuşma, öğrencileri çok konuştur.
7. Kitap kullanma, ders planını kullan.
8. Oradan oraya atlama, ders planını izle.
9. Çok hızlı gitme, öğrencilerin hızına uy.
10. Çok yavaş konuşma, normal konuş.
11. Çok hızlı konuşma, doğal konuş.
12. Çok yüksek sesle konuşma, doğal konuş.
13. Sabırsız olma, geniş ol.

Sesli okuma, soru-cevap alıştırmaları, öğrencilerin kendi yanlışlarını ipuçları yardımıyla kendilerinin düzeltmesi, karşılıklı konuşma alıştırmaları, boşluk doldurma diktasyon, harita çizimi ve paragraf yazımı bu yöntemde kullanılan tekniklerdir (Freeman, 2003).

2. 2. 4. 3. Görsel-İşitsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)

II. Dünya savaşı sonrasında Amerika Birleşik Devletlerinde ordunun daha etkili ve yoğun bir dil öğrenimine ihtiyaç duyması sonucu ortaya çıkmış olan bu yöntem, yapısalcı dilbilim ve davranışçı öğrenme kuramının kombinasyonudur (Richards ve Rodgers, 2002). Bu yöntemin savunucuları, dil öğreniminin ‘bir alışkanlık oluşturma’ (habit formation) ve ‘dilini yapılarını aşırı öğrenme’ olduğunu kabul ederler (Freeman.2003; Demircan, 2005).

Mirhassani (2003) bu yöntemin üzerine kurulduğu ilkeleri şu şekilde sıralar:

1. Dil öğrenimi bir alışkanlık oluşturmaktır.
2. Yanlışlar kötü alışkanlıklar oluşturduğu için uzak durulmalıdır.
3. Dil becerileri (dinleme, konuşma vb.) önceleri sözlü, sonraları yazılı sunulursa olarak sunulursa daha etkili öğrenilir.
4. Kelimelerin anlamları ancak bir kültürel veya dilbilgisel içerik yoluyla öğrenilir.

Demirel (2004)’in açıklamalarından hareketle, yöntemin özelliklerini şöylece özetlemek mümkündür. ‘Sıraya konulan ve tek tek öğretilen dil bilgisi yapıları bir diyalog içinde tekrar, taklit ve ezberle öğretilir. Öğrencilerin alışkanlık kazanmaları için olabildiğince çok yapılan alıştırmalar sırasında, doğru cevap alındığında anında olumlu pekiştirme verilir. Hemen hiç dilbilgisi kuralı verilmezken bu kuralların öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılır. Dinleme ve konuşma daha öncelikli olduğundan, dil laboratuvarları, teyp vb. araçlar sıkça kullanılırken, hedef dilin kültürü önemli bir noktadır. Ana dilin kullanılmasına izin verilmeyen bu yöntemde kelime öğretimi anlamlı bir içerik içerisinde sunulur.

Bu yöntemde kullanılan başlıca teknikler tekrar alıştırmaları, zincir alıştırmaları önce öğretmenin bir öğrenciye soru sorup cevap alması ve benzer

soruların öğrencilerin birbirlerine sorması, tek ip uçlu –çok ip uçlu alıştırmalar diyalog tamamlama, soru –cevap alıştırmaları, bir birine yakın telaffuzlu kelimelerin ayırt edilmesinin istendiği (minimal pairs) alıştırmalar ve olumlu cümlelerin olumsuzla vb. gibi dönüştürme (transformation) alıştırmaları sayılabilir (Freeman, 2003).

2. 2. 4. 4. Sessiz Yöntem (The Silent Way)

“Sessiz Yol”, Caleb Gattegno’nun otuz beş yıllık öğrenim ve öğretim deneyimleri sonucunda ortaya koyduğu bir yabancı-dil öğretim yöntemidir. Dönüşümlü-üretimsel dilbilgisi kullanımının ardından çağdaş bir “Dilbilgisi Eğitim Yöntemi” olarak ortaya atılan “Bilişsel Yaklaşım”ın ilk uygulaması sayılabilecek görüşlerini ilk olarak 1963 yılında “The Silent Way” adlı kitabında yayınlamıştır. Yazara göre önceki yöntemlerden en önemli ayrılığı, onlar gibi “öğretim”e ağırlık vermek yerine “öğrenim”e öncelik tanınmasıdır. Bu yöntemde, öğrenilecek olan örnek ilk kez bir emir tümcesiyle sunulduktan sonra artık bunun anlaşılması ve kullanılması öğrencilere bırakılır; öğretmenin kendisi bir gözlemci olarak kalır; ilgi dağıtıcı herhangi bir girişimden kaçınarak, ancak çok gerekirse, öğrencilerden biriymiş gibi derse katılabilir. Öğretmen, seçici bir ödüllendirme yoluyla, kendisi çoğunlukla konuşmaksızın, öğrenimi yönlendirdiğinden, Gattegno bu yönteme “Sessiz Yol” adını vermiştir. Öğrenciler ise yapılanları ve söylenenleri yoğun bir dikkatle izleyip anlamak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak söze katılmakla yükümlüdürler. Anadilde bir tek sözcük bile söylenmesine izin verilmemektedir (Demircan, 2005). Görüldüğü gibi bu yöntem öğrencinin kendisi eğitimin merkezindedir ve onların ‘iç ölçütlerini kullanması’ önemlidir.

Bu yöntemde, öğrenciler kendi düşüncelerini, algılarını, duygularını yani kendi kendilerini ifade etmeleri amaçlanır ki bunu yapmanın yolu da öğretmenden çok kendilerine güvenmelerinden ve öğretmenden bağımsızlıklarını geliştirmelerinden geçer (Freeman, 2003).

2. 2. 4. 5. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bulgar ruh doktoru ve eğitimcisi Georgi Lozanov'un, bir yandan Sovyetler birliği ruhbilimi, öte yandan yoga ve zen-buddhizm tekniklerinden yararlanarak 1960 sonrasında geliştirdiği bu yöntem, öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirdikleri 'ruhsal engelleri' ortadan kaldırarak ve onları öğrenmeyi özendirici rahat bir ortam yaratarak çok kısa sürede ve hızla dil öğretilbileceği varsayımına dayanır (Demircan, 2005).

Yukarıda bahsedilen rahat ortamı yaratmak için, bu yöntemin belki de en dikkat çeken yönü, sınıflardaki dekorasyon, mobilya, rahat bir sınıf düzeni ve geri planda çalınan rahatlatıcı bir müziktir (Richards ve Rodgers, 2002).

Freeman (2003) bu yöntem de en çok dikkat edilen noktanın öğrencilerin duyguları olduğunu, bu rahatlık sonucunda öğrencilerin bilinç altında oluşturdukları 'ruhsal bariyerlerin' yıkıldığında başarıya daha rahat ulaşılacağı inancının yattığını belirtir. Sınıfların düzeni, telkin, yeni bir kimlik seçimi, rol yapma, ve müzik, bu yöntemde kullanılan tekniklerden bir kaç tanesidir.

2. 2. 4. 6. Grupla dil öğretimi yöntemi (Community Language Learning)

Öğrenciyi bir 'bütün' olarak gören ve onu eğitimin merkezine koyan bu yöntem, 2-6 kişiden meydana gelen öğrenci gruplarının işbirliğine dayalı bir yol ile dil öğretimini gerçekleştirmeyi amaç edinir, öğretmeni ise bu grupların 'danışmanı' olarak görür.

Bu yöntemin savunucularına göre, bir derslikteki öğrenciler bir 'sınıf' değil, belli bir gözetim ve danışmanlığa gereksinim duyan bir topluluktur. Böyle bir toplulukta öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle öğretmen ve öğrenciler aralarında her bireye değer verilen özel ilişkiler oluşmalıdır. Ancak böyle bir ortamda kişiler arası açık iletişimi engelleyen bireysel savunmalar azalır ve öğrenme kolaylaşır. Eğitim ortamındaki endişe, dayanışma halindeki toplulukta azalır ve danışman, öğrenci için yabancı olmaktan çıkar, 'öteki-dil kişisi' olur (Curran 1960, Akt: Demircan, 2005).

2. 2. 4. 7. Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Söz ve eylem eşgüdümüne dayalı bir öğrenmeyi amaçlayan Fiziksel Tepki Yöntemi, James Usher adlı bir ruhbilimci tarafından, gelişim ruhbilim, öğrenme kuram, insancıl eğitim ve daha önceki uygulamalardan yararlanarak geliştirilmiştir. Yöntem, bellek ile söz arasında hem ezberleme hem de eylemle ilişki kurulmasının hedef dil noktalarının daha rahat hatırlanacağını savunan ‘iz kuramı’ na (trace theory) dayanmaktadır (Mirhassani.2003; Demircan, 2005).

Öğrencinin kendini hazır hissettiğinde konuşmanın kendiliğinden ortaya çıkacağına olan inançla, diğer pek çok yöntemlerin aksine konuşmadan önce dinlemeye önem verilir. Öğrenim (oturun, kalkın vb.) emir kipleriyle başlar. Sınıf topluca söylenen emirlere uyar. Bu şekilde hem derslerin daha eğlenceli geçmesi hem de stresin azalması ile birlikte öğrencinin kendine güveninin artması sağlanır. Dersler ilerledikçe resim vb. araçlardan da yararlanır’ (Freeman, 2003; Demirel. 2004).

Demircan (2005: 222) bu yöntemin dayandığı üç varsayımı şöyle sıralar:

1. Dil öğrenimi için doğuştan gelen özel bir biyo-program vardır. Bu program, birinci ve ikinci dil gelişmesi için en uygun olan yolu belirler. Öyleyse ikinci dil öğrenim anadili öğreniminde izlenen yoldan gitmelidir. Bu öğrenimde:

- a) çocuklar konuşma yeteneğinden önce duyduğunu anlama edincini geliştirirler,
- b) duyduğunu anlama yeteneği anne-babanın sözlü emirlerine fiziksel tepki göstermek yoluyla edinilir,
- c) duyduğunu anlama temeli kurulunca, konuşma kendiliğinden, aşırı çaba harcamaya gerek kalmadan gelişir.

2. Beyindeki iş bölümü sol ve sağ beyin yarım kürelerinde değişik öğrenme işlevlerini belirlemektedir. Öteki yabancı dil öğretim yöntemleri sol-beyin öğrenmesine bağlı iken Asher’in Tüm fiziksel Tepki yöntemi sağ-beyin öğrenmesine yönelmiştir.

3. Öğrenme edimi ile öğrenilecek şey arasında ‘ruhsal gerginlik’ girerse, öğrenme engellenir. Başarılı dil öğrenimi için bu gerginliğin azaltmak zorunludur. Bu da, eylemler aracılığıyla anlam çözümü sağlanarak gerçekleşir.

Yetişkin ve çocuklarda başarılı kabul edilen bu yöntem, hedef dilde anlama becerisini geliştirme konusunda güçlü olması ve öğrenciler kadar öğretmenler için de eğlenceli olduğu kadar streslidir (Mirhassani, 2003). Emir kipleri kullanma, rol dönüşümü ve eylem dizini yöntemi tekniklerinin kullanımı söylenebilir (Freeman, 2003).

2. 2. 4. 8 İletişimci Yöntem (Communicative Language Teaching Method)

İletişimci Dil Öğretim Yöntemini anlatmadan önce, 1970’lere, yani bu yöntemin ortaya çıktığı döneme gelindiğinde dil eğitimi alanındaki genel durumu bir özetlemek faydalı olacaktır. Dil öğretim yöntemlerinin çoğunluğu, doğal olarak, öğrencilere hedef dilde iletişim kurmayı amaçlar. Ancak 1970’lerde bu amacı gerçekleştirme noktasında doğru yolda olup olunmadığı, eğitimciler arasında sorgulanmaya başlandı. Bunlardan bazıları, öğrencilerin sınıf içinde doğru cümleler kurduklarını, ama sınıf dışında iletişim kurma noktasında uygun şekilde cümleler üretmediklerini gözlemlemişlerdi. Bazıları ise, iletişim kurmanın dilin ‘dilbilgisel yapılarını’ öğretmekten daha fazlasını gerektirdiğini fark etmişlerdi. Yani ‘dili bilmek ve kullanmak’ iki farklı olguydu. ‘Dil iletişim içindi ve öğrencilerin ne zaman kime neyi nasıl söyleme becerilerini kazanmaları gerekirdi. İşte bu gereklilik İletişimci Dil Öğretiminin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Freeman, 2003).

Aslında İletişimci Dil Öğretim yöntemi, bir yöntem olmaktan öte, daha çok bir dil öğretim yaklaşımı olarak kabul edilir. Dil ve dil öğretimine iletişimci bir bakış açısına sahip olan bu yaklaşımının ilkeleri şu şekilde sıralanır.

1. Öğrenciler dili iletişim kurmak için kullandıklarında öğrenirler.
2. Otantik ve anlamla iletişim sınıf içi etkinliklerin amacı olmalıdır.
3. Akıcılık iletişimin önemli bir boyutudur.
4. İletişim farklı dil becerilerinin entegrasyonunu gerektirir.

5. Öğrenme yaratıcı bir süreçtir döngü ve hata içerir (Richards ve Rodgers, 2002).

Yine bu yaklaşıma en büyük katkılardan birini yapmış olan Halliday (1970)'e göre bir çocuk için dil “yedi temel işlev”i yerine getirir (Akt: Demircan, 2005).

1. Araç işlevi: Bir şey almak için dilin kullanılması.
2. Düzenleme işlevi: Başkalarının davranışlarını etkilemek için dili kullanma.
3. Etkileşim işlevi: Başkalarıyla etkileşimde bulunmak için dili kullanma.
4. Bireysel işlev: Kişisel duygu ve düşünceleri anlatmak için dili kullanma.
5. Anlayıp çözme işlevi: Bireysel öğrenme ve keşfetmek için dili kullanma.
6. Düşleme işlevi: Düşsel bir dünya yaratmak için dili kullanma.
7. Anlatım işlevi: Bilgi alışverişi için dilin kullanılması.

Demircan (2005)' a göre bir dilin öğrenilmesi yukarıdaki işlevlerin edinilmesi olarak görülür. Ancak anadil edinilirken öğrenilen bu işlevlerin, yabancı bir dili öğrenirken tekrar öğrenilmesi yerine, dil öğretimini bu işlevlere göre söze dökülmesi yeterlidir.

Bu yöntemin üzerine dayandığı ilke ve varsayımlardan sonra, onun bazı özelliklerinden bahsedilebiliriz. CLT'nin en belirgin özelliği, yapılan hemen her şeyin iletişimsel bir amaçla yapılmasıdır. Öğrenciler dili, oyun, role play ve problem çözme gibi aktiviteler yoluyla büyük ölçüde *kullanırlar*. Bu aktivitelerin ortak üç özelliği vardır: bilgi boşluğu (communication gap), seçenek (choice), ve geri bildirim (feedback).

Bilgi boşluğu, bir karşılıklı konuşmada kişilerden birisinin bildiği bir şeyi diğerinin bilmediğinde ortaya çıkar. Eğer ikimiz de bugünün Salı olduğunu biliyorsak, etkinliklerde ‘Bugün günlerden ne?’ diye sormak iletişimsel bir konuşma değildir. İletişimde, konuşmacılar ne söyleyeceklerini ve bunu nasıl söyleyeceklerini kendileri seçerler. Eğer alıştırma çok kontrollü ise öğrenciler bir şeyi sadece bir şekilde söyleyebilirler, konuşmacının seçeneği yoktur, sonuç olarak da konuşma iletişimsel değildir. Örneğin zincir alışırtmalarda eğer bir öğrenci, yanındaki arkadaşının sorusunu, o kişinin başka bir öğrencinin sorusuna verdiği cevabın

aynısını kullanarak cevaplamak zorundaysa, şekil ve içerik seçeneği yok demektir ve gerçek bir iletişimden de bahsedilemez. Gerçek iletişim amaca dönüktür. Bu yüzden, konuşmacı, kendisini dinleyen kişiden aldığı bilgiye dayanarak amacına ulaşım ulaşamadığını değerlendirebilir. Eğer dinleyici konuşmacıya böyle bir geri bildirim sağlama fırsatına sahip değilse, bu konuşma gerçekten iletişimsel değildir.

CLT'nin diğer bir özelliği de otantik materyallerin kullanımıdır. Bu tür materyaller dilin gerçekten kullanıldığı şekilde anlaması için stratejiler geliştirmesine yardımcı olurlar. Son olarak, bu yöntemde öğrencilerin iletişim için gereken sürenin fazlaştırılması için küçük gruplar halinde çalışmaya yönlendirilir (Freeman, 2003).

2.2.4.9. Doğal Yöntem (The Natural Method)

Yabancı dilin anadil edinimine benzer bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiği tezi üzerine kurulu bir yaklaşımdır. Bu yöntemin ileri gelenlerine göre dilin başlıca işlevi iletişimdir ve bu nedenle de speaking (konuşma) becerisine önem verilir (Richards ve Rodgers, 2002).

Demircan (2005)'e göre de dilbilgisi-çeviri yönteminin dil öğretimine yabancılaşması sürecinde bu yöntem biçimlenmiştir. Konuşma diline ağırlık verilen doğal yöntemde dilbilgisi öğretimi olmaz; çeviri ve başlangıçta okuma ya da yazma alıştırmaları yapılmaz, yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir. Yabancı dil onu anadil olarak konuşanlardan, onlarla ilişki kurularak öğrenilebilir. Bu yüzden de öğretmenler o dili anadil olarak konuşan kişilerdir.

Kelime öğretimine de vurgu yapılan bu yöntemde öğretim sürecinde şu noktalar göze çarpar:

1. Öğretmen konuşur, öğrenci dinler-dinleme.
2. Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle, olmazsa yabancı-dilde açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa eşdeşlere (cognates) öncelik verilir.
3. Öğrenci, duyduğunu, anlamını tam çıkaramamış olsa bile, yineler. Seslerim, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır.

Yanlışlıklar öğretilir. Yapılar araştırma yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil sesletimini kavramasında yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir.

4. Dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. Bu nedenle öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmeli, her şey adım adım düzenli bir biçimde öğrenilmelidir (Demircan, 2005).

2.2.4.10. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Yöntemler karması veya yöntem zenginliği anlamına gelen bu yöneme göre, öğrencilerin yaş, seviye, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutularak, yöntemlerin uygun yönlerinin kullanılmasıdır.

Hengirmen (2009)'e göre bu yöntemde öğretmen, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin en iyi ve en yararlı yönlerini seçmekte ve kendi amacı doğrultusunda kullanılır. Dört temel beceriye eşit derecede önem verilerek dil öğretimi hedef dilde yapılır. Gerekğinde anadile de yer verilir. Başlangıçta çeviri üzerinde durulmamakla birlikte öğrencilere belli bir seviyeye geldikten sonra çeviriler yaptırılır. Böylelikle kelimeler anlamlı tümceler içinde öğretilir.

2.2.4.11. Ödev Tabanlı Dil Öğretimi (Task Based Language Teaching)

Bu yöntem dil öğretiminde ödev kullanılmasını yönerge ve planlamanın odağına oturtulması üzerine kuruludur (Richards ve Rodgers 2002). Yöntem, öğrencilere dili kullanmaları için doğal bir içerik sağlar. Öğrenciler bir ödevi tamamlamak için çalışırken karşılıklı etkileşim için bol bol fırsat yakalarlar. Bu etkileşim anlarında, öğrencilerin kendilerini ifade etmek ve birbirlerini anlamak zorunda kalmaları sonucu dil edinmelerinin kolaylaşacağına inanılır. Bu nedenle ödev tabanlı dil öğretiminde dersler, öğrencilerin belirli dilbilgisi kurallarını çalışmaları değil, tahmin etme veya dili iletişimsel bir işlev için kullanmaları gibi etkinliklerde bulundurmak üzere hazırlanır (Freeman 2003).

Nunan’a göre (1999) de ödev tabanlı dil öğretimi, dil öğretimi sürecinin dilbilgisi kurallarının sıralı bir liste halinde verilmediği ancak “bir dizi ödevler” şeklinde tasarlandığı yaklaşımdır. Ona göre task (ödev, proje, görev) öğrencinin hedef dili kullanarak yerine getirmesi gereken etkinliklerdir. Richards ve Rodgers (2002) bu “ödevler” bir soruna çözüm bulma, harita okuma, yön tarif etme, telefon konuşması yapma, mektup yazma ve okuma gibi etkinlikler olarak örneklendirilebilir. Feez (1998) bu yöntemin üzerine kurulu olduğu temel varsayımları şöyle sıralar (Akt. Richards ve Rodgers, 2002):

- Üründen daha çok süreç üzerine odaklanır.
- Temel öğeler, anlam ve iletişimi vurgulayan amaçlı etkinlik ve görevlerdir.
- Öğrenciler dili, etkinlik ve görevler sırasında iletişimsel ve amaçlı şekilde karşılıklı etkileşimle öğrenirler.
- Etkinlik ve görevler, öğrencilerin gerçek hayatta üstesinden gelmeleri gerekebilecek ya da sınıfa özgü pedagojik amaçlı şeyler olabilir.
- Ödev tabanlı programdaki etkinlik ve görevler zorluk derecelerine göre sıralandırılır.

Bir görevin zorluğu bir dizi faktöre bağlıdır. Bunlardan bazıları öğrencinin bir önceki deneyimi, görevin karmaşıklığı, görevi yaparken ihtiyaç duyulacak dil, öğrencinin alabileceği desteğin derecesidir.

2. 3. Tutum

Günlük konuşmalarda “inanç”, “görüş” ve “tutum” kelimeleri birbiri ile karıştırılabilmekte, bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Tutum kavramı, değişik araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde tarif edilmiştir (Morgan, 2009). Bilimsel olarak incelenmesi 19 yy’da başlayan tutum, Latince kökeninde “harekete hazır” anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2001: 158). Tutum ile ilgili çeşitli tanımlamalar olmasına rağmen bunların birçoğu tutumun farklı boyutlarını vurgulamaktadır.

Kağıtçıbaşı'nın (1999) Smith (1968)'den aktardığı tutum tanımına bakıldığında “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim.” olduğu şeklindedir. Yani tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil, bireyin davranışlarında dolaylı olarak var olan ve o bireye atfedilen davranışa hazırlayıcı bir ön eğilimdir. Allport (1935) ise tutumu şöyle tanımlar: “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Akt: Tavşancıl, 2002: 65).

Freedman, Sears ve Carlsmith (1989: 267-268) tutumu, “bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistem” olarak tanımlamışlardır. Baron ve Bryne'a göre (1977), tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yönlerini ya da nesneleri konu edinir (Akt: Cüceloğlu, 2003). Gardner (1985: 9), işlevsel bir bakış açısıyla tutumu, bireyin inanç ve düşüncelerine dayalı olarak belirli bir nesne ya da kavrama yönelik bir tepkisi olarak tanımlanmaktadır. Aiken (1997: 303) tutumu “belirli bir nesne, durum, kurum ya da kişiye yönelik öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilim” olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde ise tutum değişik şekillerde tanımlanmıştır. Tolan'a (1985: 383-384) göre tutum “en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir”. Erkuş, (1994) ise tutumu; bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir olayla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim şeklinde tanımlamıştır. Özgüven (2000: 353) tutumu; “Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” diye tanımlamaktadır. Bir diğer tanımda da tutum “bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler” olduğu üzerinde vurgu yapılmaktadır (Demirel, 2001).

Kağıtçıbaşı (1999), bireylerin tutumlara sahip olarak doğmadığını, sonradan kazanıldığını araştırmalar ile de tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğini ve

erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli olaylar gerçekleşmedikçe kolay kolay değişmediğini belirtmektedir.

Tutumun gücü; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin toplamına eşittir ki bu da yerleşmiş tutumlarda yüksektir. Bireyin bir konuya karşı gösterdiği tutumlar, duyuşsal alana girmektedir. Okullarda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinin çeşitli amaçlarından birisi de bireyin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve bireye bu özelliklerin kazandırılmasıdır. Ancak eğitim sistemindeki uygulamalarda duyuşsal boyutun sık sık ihmal edildiği (Reece ve Walker, 1997: 65), ağırlığın bilişsel alandaki, kısmen de devinişsel alandaki davranışların kazandırılmasına verildiği gözlenmektedir.

Bloom'a (1995) göre tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa neden olabilecek bir eğilimdir. Öğrencilerin okul ve derslere karşı tutumları, okul başarılarını etkileyen olumlu bir değişkendir. Bloom'a göre duyuşsal faktörler; bir derse karşı olan ilgi ve tutumlar ve kendi hakkındaki görüşlerini içeren akademik benlik tasarımı olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bloom ve arkadaşları, okuldaki bir derse ilgi ile bu derse karşı tutum arasında ayırım yapmaya çalışmışlar, ancak kullanılan ölçü ve göstergeler incelendiğinde bu ikisi arasında kesin bir ayırım yapılmamış olduğunu gözlemişlerdir. Sonuçta da ilgi ve tutum bir derse karşı olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik olarak belirtilmiştir.

Bu tanımlardan yola çıkarak tutumun özelliklerini sıralayacak olursak;

- Tutumlar doğuştan gelmeyen öğrenmeye dayalı olarak oluşan özelliklerdir. Dolayısıyla tutumlar durağan değil değişkendir.
- Bu öğrenmeler bireyin toplumsallaşma süreciyle doğrudan ilintilidir.
- Tutumlar davranışa hazırlayıcı bir eğilim ya da bir tepki ön eğilimi olması nedeniyle, doğrudan gözlemlenemez ancak insan davranışlarından çıkarsama yapılarak yorumlanabilir.

- Tutumlar gelip geçici değildir, bireyin hayatında belirli bir süre devamlılık gösterir.
- Tutumlar insanın obje ile olan ilişkisinde bir düzenlilik sağlarlar. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2002: 73).
- Tutumlar hem kişisel hem de toplumsal boyutu olan özelliklerdir.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Dolayısıyla tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir. (Tavşancıl, 2002: 73).
- Tutumlar insan davranışına yön verme noktasında bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri bünyesinde barındıran unsurlardır (Akt: Keskin, 2003: 4).

2.3.1 Tutumun bileşenleri

Bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir. Genelde bu bileşenler birbirinden bağımsız olmayıp, karşılıklı olarak birbirini etkiler ve çoğunlukla da aralarında bir tutarlılık bulunur (Hotaman, 1995: 13-16).

2.3.1.1. Bilişsel bileşen

Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur (Kağıtçıbaşı, 1999). Morgan (2009)'a göre de bilişsel bileşen, bireyin tutumun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Eğer bir şeye ilişkin olumsuz bir tutum söz konusu ise, o şey hakkında olumsuz inançlar olacaktır.

Bir öğrencinin çağın gereklerini yerine getirmek için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmesi; bir kimya öğretmenin kimya dersinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin düşünce gücünü geliştirdiğine inanması ve Ahmet'in kadınların çalışmasına karşı olduğu ile ilgili belirttiği fikirleri bilişsel tutuma verilebilecek örneklerdendir (Aydoslu, 2005: 17).

2.3.1.2. Duyuşsal bileşen

Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996: 254). Tutumun duygusal ögesi, zihinsel ögeye oranla daha basittir. Bir tutumun duyuşsal bileşeni, tutum objesine yönelik duygular ile ilişkili gözlenebilen duygusal tepkileri (kalp çarpması, terleme, heyecanlanma, vb.) kapsar (Kağıtçıbaşı, 1999). Bir nesneye ilişkin bir tutumdan söz edebilmemiz için bu nesneye ilişkin bilgi, düşünce ve inançlara olumlu ya da olumsuz duyguların eşlik etmesi gerekmektedir (Selçuk, 1997: 18). Örneğin, çağa ayak uydurmak için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen bir öğrenci, İngilizce dersine ilişkin iyi duygular beslemekte ve İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmektedir. İnternet aracılığıyla arkadaşları ve kuzenleri ile iletişim kurmayı seven Leyla'nın İnternet kullanmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesidir (Aydoslu, 2005: 18).

2.3.1.3. Davranışsal bileşen

Tutumun üçüncü bileşeni, kişinin tutum konusuna dönük hareketleridir. Bu hareketler davranışın kendisi olarak düşünülürse, tutum konusuna gösterilen davranışsal tepkilerin, aynı konumdaki inanç ve duygulardan etkilendiği anlaşılır (Selçuk, 1997: 18). Bir tutumun davranışsal bileşeni, tutum objesine yönelik bir davranışta bulunmaya hazır olmayı ve o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm sözel ve sözel olmayan davranışları kapsar (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir bireyi, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli kılacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Hotaman, 1995: 13-16). Kadınların çalışmasına karşı çıkan Ahmet'in karısını çalıştırmaması, arkadaşına da karısını çalıştırmaması için öğüt vermesi; İngilizce dersini seven Şule'nin İngilizce hikaye kitapları okuması, İngilizce oyunlar oynaması gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir (Aydoslu, 2005: 18).

2.3.2. Tutumların ölçülmesi

Tutumların ölçülebilmesi öncelikle, nasıl tanımlandığıyla ilişkili bir durumdur. Bireyin bir nesneye ya da görüşe karşı hangi konumda olduğu, tutumun ölçülmesi ile belirlenir. Tutum, tamamen benimsenen ya da tamamen karşı çıkılan iki boyut arasındaki bir noktada yer alan derecedir (Silah, 2000). İnsanlar bazı durumlarda doğruyu söylemekten kaçınır. Bu durum bireyin “subjektif yaşantısı” ile “dışa açık” yaşantısındaki farklardan kaynaklanmaktadır. Fakat, bireylerin davranışının onların tutumlarından kaynaklandığı kanısı oldukça yaygındır. Tutumların ölçülmesi de bu temele dayanmaktadır (Özgüven, 2000: 353).

Özgüven’e göre tutumların çeşitli yönlerinin ölçü ve niceliğe vurulmasına gerek vardır. Ölçme tekniği bakımından tutumların bazı boyutları daha çok önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında, tutumun “yönü”, “derecesi” ve “yoğunluğu” tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü, tutumun hoşlanma-hoşlanmama, olumlu-olumsuz oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi, tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun düzeyine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönündeki durumunu belirtmektedir (Özgüven, 2000: 354).

Tutumla ilgili bilgiler genelde üç yolda toplanabilir: *Gözlem yoluyla bilgi toplama, dolaylı bilgi toplama ve doğrudan bilgi toplama*. Bir tutum öznesi içeren herhangi bir durumda bireyin davranışını (yaptığını, söylediğini, yazdığını, vb.) belirlemede en geçerli yol, söz konusu durumda bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Davranışın doğrudan gözlenmesi özellikle davranış bilimleri araştırmalarında önemli bir yer tutar. Gözlem yoluyla toplanan bilgiler gerçekte doğrudan toplanan bilgiler olmasına rağmen, davranışı doğrudan gözleme, bir tutum öznesine karşı gösterilen temsilci bir davranış örneklemini elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca, bazı durumlarda gözlem yapmak güçtür. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin okula ilişkin tutumları kurallara uyup uymamalarına göre belirleyebiliriz. Örneğin, öğrencinin ders faaliyetlerinden kaçması ve okul eşyalarını tahrip etmesi, diğer arkadaşlarıyla kavga etmesi ve kaba

ve uygunsuz davranması onun tutumu hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1997: 2-3; Ülgen, 1994: 89-90).

Dolaylı bilgiler, daha çok projektif testler yoluyla toplanabilir. Sorular resimlerin yorumuna dayanabilir ya da açık uçlu ve yarım kalmış cümlelerden oluşabilir. Genellikle cevaplayıcıya bir dizi resim gösterilir ve kendisinden her resim için bir öykü uydurması istenir. Cevaplayıcının yazdığı öykü resmin konusu hakkındaki tutumlarını belirlemeye yardımcı olur. Projektif tekniğin dayandığı temel sayıltı, test materyali her bir cevaplayıcı için farklı anlam taşıdığında cevaplayıcıların tepkilerinin tutumlarına yansıtmasıdır (Aiken, 1997: 304; Tezbaşaran, 1997: 3; Ülgen, 1994: 89). Örnek olarak üniversite düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere hazırlanan bir projektif testte aşağıdaki yarım bırakılmış sorular yer alabilir:

- 1- İngilizce dersi benim için
- 2- Ders dışında İngilizce
- 3- İngilizce hikaye kitapları

Son olarak, dereceleme ölçekleri yoluyla doğrudan bilgi toplanır. Nesne ile ilgili önermeler hazırlanır, bireyin hangi ölçüde bu önermelere katıldığı sorulur (Ülgen, 1994: 89). Lise düzeyinde öğrencilerin ödev yapmaya ilişkin tutumu konusunda bilgi toplamak için geliştirilen bir ölçekte aşağıdaki önermeler kullanılabilir. Cevaplama Likert ölçeğine göre, “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde olabilir.

1. Ödev yapmaktan nefret ediyorum.
2. Verilen ödevleri gereksiz buluyorum.
3. Okuldan sonra ödevleri hemen yapıyorum.

2.3.3. Yabancı dil öğrenmede tutumun rolü

Gardner (1985: 40) dil öğrenimine ilişkin tutumları özel ve genel tutumlar, eğitsel tutumlar ve sosyal tutumlar olmak üzere üç sınıfa ayırmaktadır. Özel ve genel tutumlar incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum özeldir, çünkü bireyin belli bir nesneye ilişkin tutumu söz konusudur. Diğer taraftan yabancı dillere ilgi daha genel bir tutumu anlatır. Söz konusu tutum bütün yabancı dillere işaret etmektedir. Eğitsel tutumlar, yabancı ya da ikinci dil öğreniminin eğitimsel yönleriyle ilgilidir. Öğrencinin öğretmene, derse ve dil öğrenimine ilişkin tutumları öğrenme sürecinde şekillenir.

Gardner (1985) anne-babanın olumlu tutumunun çocuklarını da olumlu tutuma yönlendirdiğini belirtmektedir. Olumlu tutum sergileyen öğrenciler daha dikkatli, daha ciddidir ve dil öğrenme deneyimini ödüllendirici olarak görürler. Böylece olumsuz tutum sergileyen öğrencilerden daha yüksek bir başarı gösterirler. Ancak bazı kişiler için olumlu tutumlar başarıyla ilgili olmayabilir. Birey olumlu tutum gösterebilir fakat öğretmen ve çevreye olan olumsuz duygularından dolayı dile çalışmamayı tercih eder.

Asutay (2003: 27) her kültürün ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili olduğunu ve bu dilin ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, ötekilerden olan ayrımını ve tarihsel-toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırdığını belirtmektedir. Dil öğrenmek ile o kültürü tanımanın eş anlamlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireyin hedef dil topluluğuna ilişkin tutumları dil öğrenimini etkilemektedir.

Genelde öğrencinin tutumu dil öğrenmedeki başarı seviyesini etkiler ve aynı zamanda öğrenci bu başarıdan etkilenir. Diğer bir değişle öğrencinin olumlu tutumu başarıyla birlikte artar. Bunla birlikte öğrencinin olumsuz tutumu başarısızlıkla daha da çoğalmaktadır. Bazı durumlarda öğrenci bir dili olumlu bir tutumla öğrenmeye başlar. Fakat belli nedenlerden dolayı öğrenmede başarı gösteremez. Böylece öğrencinin bakış açısı olumsuz olarak değişir. Öğrencinin olumsuz tutumu onu dili öğrenmek için hiçbir çaba göstermemeye yöneltir. Bir yandan öğrenci yeni bir dili öğrenmek, diğer kültürün bir parçası olmak ister. Diğer yandan ikinci dil öğrenmeyi bir asimilasyon olarak algıladığında ise kendi kimliğini devam ettirme isteği

içerisindedir. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin kendisini çelişkili bir durum içerisinde bulduğu açıkça belli olmaktadır. Öğrencinin bir dile, hedef dilin toplumuna ve bu toplumun kültürüne karşı olan tutumu öğrenmeyi kolaylaştırır, fakat olumsuz bir tutum öğrenmeye engel olur (Ellis, 1994).

Konuyla ilgili olarak Gürel (1986)'ın üniversite düzeyinde yaptığı araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme başarıları ile akademik benlik tasarımı ve tutumları arasındaki ilişkiler sorgulanmış, derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki korelasyon sıfıra yakın çıkmıştır. House ve Prinson (1998), üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde İngilizce dersi için yaptıkları çalışmada tutumlarla öğrenci başarıları arasında anlamlı korelasyonlar saptamışlardır. Ancak Aytürk (1999: 55-56) yaptığı lise düzeyindeki araştırmasında İngilizce derslerine yönelik tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Selçuk (1997) “İngilizce Dersine Karşı Tutum İle Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki” yi araştırdığı çalışmada, 1996-1997 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünün 1. sınıfında okuyan 195 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce tutum ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarı olarak öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları başarı puanları alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile bu dersteki başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının bu dersteki başarılarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

1960 yıllarında Wallace Lambert ve Richard Gardner öğrenci başarısına etki eden faktörleri araştıran bir çalışma yapmış, yabancı dil öğrenmedeki başarıya tutum ve güdü faktörlerinin etkisini incelemişlerdir. Montreal, Connecticut ve Filipinler’de sürdürdükleri geniş çaplı araştırmaların sonucunda tutum ve dil yeteneğinin yabancı dil öğrenmedeki başarıya katkıda bulunan en önemli faktörler olduğu görüşünü benimsemişlerdir. (Gardner ve Lambert 1972)

2.4. Konuyla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla yurt içinde ve yurt dışında İngilizce öğretimine yönelik tutum ve başarı ile ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Çakıcı (2001), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumlarını cinsiyetlerine, okudukları bölüme, mezun oldukları liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. 9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ve İzmir Meslek Yüksek Okulu'nda toplam 12 bölümde öğrenim gören 421 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada 53 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının olumsuz olduğu, İngilizce dersine karşı tutumları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak öğrencilerin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine karşı tutumlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Sarıçoban (2004) 45 kız 21 erkek öğrenciden oluşan ve Türkiye Cumhuriyetlerden ülkemize Türkçe hazırlık eğitimi almak üzere gelen öğrencilerle yaptığı bir araştırmada ise bu öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitimine karşı tutum ile hazırlık eğitimindeki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak üzere 1997-1998 akademik yılında bir çalışma yürütmüş, ancak araştırma sonunda öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitimine karşı tutumlarıyla başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Altunay (2004) 2003 şubat ayında 9 Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programı'nda okumakta olan tüm öğrencilerin (2065) arasında öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları ile sınavlar, okulun fiziksel koşulları, ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları ile sınavlar, okulun fiziksel

koşulları, ders programları ve uygulaması ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak araştırmacı tarafından öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlarla, İngilizce ye yönelik tutumları arasında doğrusal anlamlı bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

Bahçeci (2004) 1999-2000 öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan 26 lisede 414 öğrenci üzerinde uyguladığı bir anketle İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumunu tespit etmek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öğretimine ait tutumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğretim gördükleri okulun türü ile İngilizce' ye karşı tutumları arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005) Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan' da bulunan liselerde öğrencilerin yabancı dil tutumları ile akademik başarılar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Karşı Tutum Ölçeği” YDKTÖ” kullanılarak 421 lise son sınıf öğrencisini başarı tutum ilişkisi yanı sıra cinsiyet tutum ve öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü ile tutum ilişkisini de incelemişlerdir. Araştırma sonunda olumlu tutum ile başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaştığı, kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerin yabancı dil tutumlarından daha olumlu olduğu ancak öğrencilerin eğitim gördükleri okul türüne göre yabancı dil tutumlarının anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Ünal (2005) yüksek öğretimde ortak ders olarak okutulan yabancı dil programının ilköğretim yabancı dil hedeflerini gerçekleştirme düzeyini öğrenci görüşlerine göre ortaya koymak için bir araştırma yapmıştır. 98 lise birinci sınıf ve yükseköğretim kademesini temsilen Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 96 sınıf öğretmenliği öğrencisi ile yaptığı araştırmada, yabancı dil başarıları ile cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ayrıca öğrencilerin üniversitede okudukları anabilim dalı ile yabancı dil başarıları arasında da farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydoslu (2005) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri arasında “ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumları belirlemek ve öğrencilerin ortak zorunlu ders olan İngilizceye karşı yönelik tutumlarının cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı öğretim türü, öğrencilerin mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları, derse ve sınava hazırlanış dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığına dair bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan 285 kız ve 215 erkek öğrencinin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara ait tutum puanları arasındaki anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkarken cinsiyet ile bilişsel boyuttaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet ile duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puanları kız öğrenciler lehine bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiş, duyusal boyutta tutum ölçeği puanlarına bakıldığında ise anlamlı bir fark bulunmuş, davranışsal boyutta tutum ölçeğine göre ise, anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Saracaloğlu ve Varol (2007) Ege Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'na devam etmekte olan öğretmen adaylarının yabancı dile ilişkin tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar araştırma sonunda cinsiyet ve tutum arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyamazlarken başarı düzeyi ile tutum arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır.

Karahan (2007) tarafından Adana ilindeki bir özel okulun 8. Sınıfta okuyan 190 öğrencinin İngiliz Diline ve Türkiye'de ki İngilizce kullanımına ilişkin tutumları konusunda bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına karşın özel okulda öğrenim gören öğrencilerin genel anlamda orta düzeyde olumsuz tutumlar olduğu kız öğrencilerin ise daha yüksek oranlarda olumlu bir tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Genç ve Kaya (2010) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencisi 80 normal, 71 ikinci öğretim

olmak üzere toplam 151 öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları ve tutum cinsiyet değişkenlerini ele alarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda akademik başarı düzey durumlarına göre tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Söz konusu araştırmada cinsiyet ve tutum ilişkisine bakıldığında ise erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilerin tutum puanlarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Brown ve Crawford (1969) Amerika Birleşik Devletlerinde 1964-1966 yılları arasında Human Resources Office tarafından askeri okul öğrencileri arasında “Öğrenci Tutumları ve Yabancı Dil Öğrenimi” adlı bir araştırma yürütülmüştür. Tutum ve başarı, programa karşı tutum gibi değişik açılardan öğrencilerin yaklaşımını ortaya koymak üzere yapılan araştırma sonunda, öğrencilerin olumlu tutumları ile başarıları arasında çok az da olsa anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Programa karşı tutum noktasında ise okuma ve ezber içeren etkinliklerde öğrencilerin programa yönelik tutumu ve başarı düzeylerinin düştüğü ortaya çıkmıştır.

Gardner ve Lambert (1972) hem İngilizce hem de Fransızca’nın resmi diller olarak kullanılmasının yanı sıra halk arasında da yaygın olarak kullanıldığı Kanada da yaptığı, hedef dile, hedef dili konuşan topluluğa, o topluluğun kültürüne yönelik olumlu tutum ile o dili öğrenme noktasında yüksek bir motivasyon ve başarı arasında yakın ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmaların da Gardner ve Lambert, ayrıca kız öğrencilerin hedef dili öğrenme konusunda daha yüksek bir motivasyon ve olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Abdel-Hafez (1994), Ürdün Yarmouk Üniversitesi öğrencileri arasında öğrencilerin tutum ve motivasyonları ile yabancı dil başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, erkek öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı kız öğrencilerden daha olumlu bir motivasyona sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Japonya da, Yonezawa Women's College of Yamagata Prefecture'dan Kabayashi (2002) 'Dil Öğrenme Tutumunda Cinsiyetin Rolü: Japon Kız öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumları' adlı bir çalışma yapmış, araştırma sonunda kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Tamimi ve Shuib (2009), Malezya'da Hadhramout Bilim ve Teknoloji Üniversitesi petrol mühendisliği öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Bölümde hiç kız öğrenci olmadığı için 191 erkek öğrenciyle yüz yüze görüşülerek yapılan çalışmada araştırmacılar öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuş, bu olumlu tutum sonucunda ise İngilizce becerilerini ilerletmek için farklı kurslara katılmayı planladıklarını belirlemişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme hakkında bilgi verilmiş, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Bu yolla, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri ve yabancı dil eğitim programına karşı tutumları incelenmiştir.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Fen Edebiyat fakültelerinin birinci sınıfında öğrenim gören yaklaşık 650 birinci öğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya Aksaray Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 457 öğrenci katılmıştır. Ölçekleri doldurma gönüllülük esasına dayalı olduğu için 124 öğrencinin ölçek maddelerini boş bırakmaları nedeniyle ölçekleri değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla 333 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Tablo 1’ de örnekleme alınan, öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	158	47.4
Erkek	175	52.6
Toplam	333	100.

Tablo 1' e bakıldığında yapılan yabancı dil başarı testi ve yabancı dil ölçeği 158 kız, 175 erkek öğrenci olmak üzere toplam 333 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Kız öğrenciler bu grubun %47.4' ünü oluştururken, erkek öğrenciler %52.6'sını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımı Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülteler	f	%
Eğitim	78	23.5
İktisadi ve İdari Bilimler	89	26.7
Fen-Edebiyat	90	27.0
Mühendislik	76	22.8
Toplam	333	100.

Tablo 2' de Eğitim Fakültesi %23.5'lik oran ile 78 öğrenci, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi %26.7'lik oran ile 89 öğrenci, Fen-Edebiyat Fakültesi %27.0'lık oran ile 90 öğrenci ve Mühendislik Fakültesi %22.8'lik oran ile 76 öğrenci araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Dağılımı

Fakülte	Bölüm	f	%
Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Eğt.	12	3.6
	PDR	13	3.9
	Matematik Öğretmenliği	19	5.7
	Sınıf Öğretmenliği	14	4.2
	Sosyal Bilgiler Eğt.	24	7.2
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	İşletme	53	15.9
	Kamu Yönetimi	34	10.2
Mühendislik Fakültesi	Cevre Mühendisliği	14	4.2
	İnşaat Mühendisliği	18	5.4
	Makine Mühendisliği	20	6.0
	Jeoloji Mühendisliği	17	5.1
	Harita Mühendisliği	19	5.7
Fen ve Edebiyat Fakültesi	Fizik	14	4.2
	Kimya	18	5.4
	Matematik	15	4.5
	Biyoloji	18	5.4
	Tarih	11	3.3
Toplam		333	100.

Tablo 3’ e göre araştırma kapsamında yer alan öğrencileri öğrenim gördükleri bölümler açısından bakıldığında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin 12 (%3.6), PDR öğrencilerinin 13 (%3.9), Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin 19 (%5.7), Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin 14 (%4.2), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 24 (%7.2),

İşletme öğrencileri 53 (%15.9), Kamu Yönetimi öğrencileri 34 (%10.2), Çevre Mühendisliği 14 (%4.2), İnşaat Mühendisliği 18 (%5.4), Makine Mühendisliği 20 (%6.0), Jeoloji Mühendisliği 17 (%5.1), Harita Mühendisliği 19 (%5.7), Fizik 14 (%4.2), Kimya 18 (%5.4), Matematik 15 (%5.4), Biyoloji 18 (%5.4), Tarih 11 (%3.3.) olduğu görülmektedir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Veriler İngilizce başarı testi ve tutum ölçeği yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ve bir başarı testi ile Tokar (1999) tarafından geliştirilen İngilizce Tutum Ölçeği değiştirilerek uygulanmıştır.

3.3.1. İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmacı tarafından ilk olarak 40 maddelik bir İngilizce başarı testi geliştirilmiştir. İngilizce başarı testinin geliştirilmesinde konuyla ilgili kazanımlar göz önünde tutulmuştur. Sorular en az bir kazanımı kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Toplam 40 sorudan oluşan başarı testi daha önce İngilizce dersi görmüş 100 öğrenciden oluşan 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Maddelerin güçlük derecelerinin 0.93 ile 0.08 arasında, maddelerin ayırt edicilik derecelerinin ise 0.02 ile 0.60 arasında değiştiği görülmüştür. Tan (2008: 180-182) iyi bir test için madde güçlük değerlerinin 0.30 ile 0.80 arasında olması gerektiğini, madde ayırt edicilik değeri 0.20 den küçük olanların testten çıkarılması gerektiğini belirtir. Hazırlanan 40 soruluk testten analiz sonucunda 2, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 30, 33, 35, 36, 37, 38 ve 40. sorular olmak üzere toplam 19 soru testten çıkarılmıştır. Madde güçlük dereceleri 0.80'nin üzerinde olan 5. ve 11. sorular ile,. Madde güçlük dereceleri .0.30'un altında olan. 8. ve 32. sorular tekrar uzman incelemesinden geçirilmiş gerekli düzeltmeler yapılmış ve testten çıkarılmamıştır. Puanlamada atılan maddeler dışarıda tutularak kalan 21 soru değerlendirmeye alınmıştır. Her sorunun doğru cevabı 2.5 puan, 21 sorunun tamamına doğru yanıt veren öğrencilerin alacağı toplam puan 52.5 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin puanları kalan 21 madde için

yeniden incelenmiş ve iç tutarlık güvenirlik katsayısı $KR_{20} = 0.97$ olarak hesaplanmıştır. KR_{20} bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlılık ölçüsünü veren bir güvenirlik katsayısıdır (Tan, 2008: 111). Aşağıda Tablo 4’de öğrenciler başarı testinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Tablo 5’de ise İngilizce başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik dereceleri verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapması verilmiştir.

N	Minimum	Maksimum	Arit. Ort.	Ss
100	12.50	42.50	24.47	7.13

Tablo 5. Madde güçlük ve madde ayırt edicilik dereceleri

Madde No	Madde güçlük derecesi	Madde ayırt edicilik indeksleri
1	0.40	0.40
2	0.93*	0.20
3	0.77	0.22
4	0.45	0.26
5	0.85	0.24
6	0.45	0.14**
7	0.42	0.40
8	0.27*	0.26
9	0.49	0.14**
10	0.55	0.38
11	0.86	0.24
12	0.32	0.08**
13	0.52	0.24
14	0.53	0.26
15	0.27*	0.18**
16	0.39	0.30
17	0.57	0.42
18	0.33	0.18**
19	0.90*	0.16**
20	0.27*	0.18**
21	0.55	0.54
22	0.21*	0.60
23	0.10*	0.12**
24	0.38	0.36
25	0.44	0.28
26	0.20*	0.16**
27	0.54	0.28
28	0.57	0.02**
29	0.34	0.20
30	0.23*	0.26
31	0.50	0.32
32	0.27*	0.26
33	0.23*	0.18**
34	0.61	0.26
35	0.66	0.08**
36	0.11*	0.06**
37	0.19*	0.18**
38	0.08*	0.04**
39	0.40	0.24
40	0.17*	0.22

* Madde güçlük dereceleri 0.30 ve 0.80 aralığında olmadığı için testten çıkarıldı.

** Madde ayırt edicilik indeksleri 0.20'de düşük olduğu için testten çıkarıldı.

3.3.2. İngilizce Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği, Toker (1999) tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçektir. Ölçek 25 madde olup, maddelerden biri olumsuz madde şeklindedir. Ölçek öğrencilere uygulanan yabancı dil programına karşı tutumlarını “katılıyorum-katılmıyorum” şeklinde yansıtmasını sağlar. Ölçek İngilizce olarak hazırlanmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından, İngilizce haliyle, Gaziantep Üniversitesi Hazırlık Programının öğrenciler ve İngilizce okutmanları tarafından değerlendirildiği, bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmıştır. Bu nedenle ölçek, biri araştırmacının kendisi olmak üzere diğerleri Aksaray üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr Selma Durak ve Öğretim Görevlisi Bilge Yıldırım tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çevirilerin arasındaki uyum, benzerlik ve farklılıklar gözden geçirilmiş ortak görüşler doğrultusunda Türkçe formuna son hali verilmiştir. Sonra, ölçek tekrar Türkçeden İngilizceye uzmanlar tarafından çevrilmiş (back translation) (Brislin, 1970) ve orijinal ölçekteki dil tutarlılığı kontrol edilmiştir. Daha sonra ölçekte bulunan “katılıyorum ve katılmıyorum” seçeneklerine “kararsızım” seçeneğini eklemiştir. Ölçekteki maddeler “katılıyorum” 3, “kararsızım” 2 ve “katılmıyorum” 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Olumsuz madde ise tam tersi şeklinde puanlanmıştır. Yabancı dile karşı tutum ölçeğinin puanlamasından elde edilen güvenilirlik Cronbach Alpha katsayısı .65 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS for Windows 16.0 paket programında çözümlenmiştir.

Öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili ve diğer betimleyici istatistiksel analizler için frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte ve yüksek öğretim programları gibi kişisel özellikleri açısından yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda *t*-testi, üç ve daha fazla değişkenin olduğu durumlarda varyans analizi işlemi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

Aşağıda öğrencilerin başarı ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Başarı ve Tutum Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmalar

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Sd
Başarı puanı	333	7.50	52.50	27.10	9.66
Tutum puanı	333	42.00	73.00	61.39	5.76

Tablo 6’de öğrencilerin başarı ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar görülmektedir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalaması 27.10’dur. Tutum puanlarının ortalaması 61.39’dur.

4.1. Yabancı Dile Karşı Tutum Ölçeğinin Maddelerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerinin yabancı dil tutum ölçeğinin maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutum Ölçeğinin Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1.İlk yıl okutulan Yabancı Dil dersleri gereklidir.	269	80.8	22	6.6	42	12.6
2.Verilen Yabancı Dil eğitimi süresi arttırılmalıdır.	187	56.2	63	18.9	83	24.9
3.İlk yıl verilen Yabancı Dil dersleri gereksizdir. Çünkü zaman kaybıdır.	257	77.2	35	10.5	41	12.3
4.Yabancı Dil dersleri bütün bölüm ve programlarda olmalıdır.	242	72.7	41	12.3	50	15.0
5.Verilen Yabancı Dil eğitimi, öğrencilerin İngilizceyi Temel düzeyde öğrenmelerini sağlayacak niteliktedir.	158	47.4	63	18.9	112	33.6
6.Uygulanan Yabancı Dil programı, İngilizceyi yeterli seviyede öğrenmek ve öğretmek için yeterlidir.	66	19.8	73	21.9	194	58.3
7.Aksaray Üniversitesindeki İngilizce derslerini veren öğretim elemanlarının Yabancı Dil seviyeleri yeterlidir.	237	71.2	58	17.4	38	11.4
8.İlk yıl verilen İngilizce dersinin hedefleri İngilizce öğretmek için yeterlidir.	81	24.3	110	33.0	142	42.6
9.İlk yıl verilen Yabancı Dil programı geliştirilmelidir.	258	77.5	40	12.0	35	10.5
10.Yabancı Dil programı, program geliştirme konusunda deneyimli kişiler tarafından hazırlanmalıdır.	293	88.0	28	8.4	12	3.6
11.Öğrenciler, Yabancı Dil seviyelerine göre gruplara ayrılarak Dil eğitimi verilmelidir.	274	82.3	21	6.3	38	11.4
12.Yabancı Dil derslerinde, okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.	297	89.2	19	5.7	17	5.1
13.Çeviri çalışmaları programa dâhil edilmelidir.	251	75.4	58	17.4	24	7.2
14.Mesleki İngilizce, programın başından itibaren öğrencilere verilmelidir.	245	73.6	63	18.9	25	7.5
15.Ders için gerekli materyal (kitap vs.) deneyimli öğretim Elemanları tarafından hazırlanmalıdır.	269	80.8	45	13.5	19	5.7
16.Yabancı Dil ders kitaplarımız, İngilizce dersinin hedeflerine uygundur.	131	39.3	109	32.7	93	27.9
17.Yabancı Dil ders kitapları, öğrencilerin ihtiyaçları için yeterlidir.	96	28.8	115	34.5	122	36.6
18.Öğretim elemanları farklı yöntemleri etkili bir şekilde derslerde kullanabilir.	131	39.3	125	37.5	77	23.1
19.Çeşitli görsel ve işitsel materyal (teyp, video, projeksiyon cihazı) derslerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır.	213	64.0	48	14.4	72	21.6
20.Yabancı Dil laboratuvarları dil eğitiminde çok faydalıdır.	208	62.5	80	24.0	45	13.5
21.Haftalık dil laboratuvar ders saatleri artırılmalıdır.	234	70.3	76	22.8	23	6.9
22.Final sınavlarında herkes tarafından kabul görmüş (TOFEL vs) testler kullanılmalıdır.	160	48.0	96	28.8	77	23.1
23.Yabancı Dil programı geliştirme çalışmalarında, Yabancı Dil Öğretim elemanları dışındaki öğretim elemanlarının da yer alması faydalı olabilir.	163	48.9	103	30.9	67	20.1
24.Yabancı Dil programının geliştirme çalışmalarında öğrencilerde yer almalıdır.	262	78.7	42	12.6	29	8.7
25. Üniversitedeki Yabancı Dil öğretim elemanları, düzenli olarak kendilerini geliştirecek eğitim programlarına katılmalıdırlar.	293	88.0	33	9.9	7	2.1

Birinci madde olan “İlk yıl okutulan yabancı dil dersleri gereklidir.” görüşüne, öğrencilerin yüzde 80.8 gibi çok yüksek bir çoğunluğu ‘katılıyorum’ derken, sadece yüzde 12.6 sı bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Yüzde 6.6’sı ise kararsız olduğunu belirtmiştir. İkinci madde olan “verilen yabancı dil eğitimi süresi arttırılmalıdır.” şeklindeki 2. maddeye, öğrencilerin yüzde 56.2 si ‘katılıyorum’, yüzde 24.9’u ‘katılmıyorum’, yüzde 18.9 u ‘kararsızım’ diye yanıt vermiştir. “İlk yıl verilen yabancı dil dersleri gereksizdir. Çünkü zaman kaybıdır.” şeklindeki üçüncü maddeye ise öğrencilerin yüzde 77.2’si ‘katılıyorum’, yüzde 12.3’ü ‘katılmıyorum’, yüzde 10.5’i ise ‘kararsızım’ şeklinde cevaplamıştır. Dördüncü madde olan “Yabancı Dil dersleri bütün programlarda olmalıdır” görüşüne öğrencilerin yüzde 72.7’si ‘katılıyorum’, yüzde 15.’i ‘katılmıyorum’, yüzde 12.2’si ‘kararsızım’ yanıtını vermiştir.

Beşinci maddede belirtilen “Verilen Yabancı Dil eğitimi, öğrencilerin İngilizceyi temel düzeyde öğrenmelerini sağlayacak düzeydedir” görüşüne, öğrencilerin yüzde 47.4’sı katılmış, yüzde 33.6’sı katılmamış yüzde 18.9’u kararsız kalmıştır. “Uygulanan Yabancı Dil programı İngilizceyi yeterli seviyede öğretmek ve öğrenmek için yeterlidir” şeklindeki 6. maddeye, öğrenciler ancak yüzde 19.8 oranında katılmış, yüzde 58.3 oranında katılmamış, yüzde 21.9 oranındaki öğrenci ise kararsız kalmıştır. ”Aksaray Üniversitesindeki İngilizce derslerini veren öğretim elemanlarının Yabancı Dil seviyeleri yeterlidir” şeklinde yer alan 7. maddeye, yüzde 71.2 oranında ‘katılıyorum’ cevabı verilirken, yüzde 11.4 oranında ‘katılmıyorum’ yüzde 17.4 oranında ise ‘kararsızım’ cevabı verilmiştir.

“İlk yıl verilen İngilizce derslerinin hedefleri İngilizce öğretmek için yeterlidir” olarak verilen 8. Maddeye Öğrencilerin yüzde 24.3’ü ‘katılıyorum’ diye görüş bildirirken, yüzde 42.6’sı ‘katılmıyorum’, yüzde 33’ü de ‘kararsızım’ şeklinde görüş bildirmiştir. “İlk yıl verilen Yabancı Dil programı geliştirilmelidir” olarak verilen 9. Maddeye ise, öğrencilerin yüzde 77.5’i katılmış, yüzde 10.5’i katılmamış, yüzde 12’si ise kararsız kalmıştır. Onuncu madde olan “Yabancı Dil programı, program geliştirme konusunda deneyimli kişiler tarafından hazırlanmalıdır” görüşü konusunda, yüzde 88 oranında ‘katılıyorum’, yüzde 3.6 oranında ‘katılmıyorum’, yüzde 8.4 oranında da ‘kararsızım’ şeklinde görüş ortaya koymuştur.

Öğrencilerin bir taraftan İngilizce derslerinin gerekliliği konusunda olumlu görüş bildirirken, diğer taraftan da zaman kaybı şeklindeki bir görüş içinde olmaları tutarsızlık olarak görülebilir. Ancak bu durum, özellikle 5,6 ve 9. maddelere verilen görüşlere verilen cevaplar göz önüne alındığında, öğrencilerin Yabancı Dili, bir gereklilik olarak görürken, diğer taraftan da uygulanan Yabancı Dil programını yetersiz buldukları şeklinde de yorumlanabilir.

On birinci maddede yer alan “öğrenciler, yabancı dil seviyelerine göre gruplara ayrılarak dil eğitimi verilmelidir.” Görüşüne, yüzde 82.3 oranında ‘katılıyorum’, yüzde 11.4 oranında ‘katılmıyorum’, yüzde 6.3 oranında ‘kararsızım’ demişlerdir. “Yabancı dil derslerinde, okuduğunu anlaya yönelik çalışmalara önem verilmelidir” şeklindeki 12. maddeye, öğrencilerin 89.2’si nin katıldığı, yüzde 5.1’inin katılmağı, yüzde 5.7’nin ise kararsız kaldığı görülmektedir. “Çeviri çalışmaları programa dahil edilmelidir” şeklinde ki 13. maddeye ise, öğrencilerin yüzde 75.4 ‘ü katılmış yüzde 7.2’si katılmamış, yüzde yüzde 17.4’ü kararsız olduğunu belirtmiştir.” Mesleki İngilizce, programın başından itibaren öğrencilere verilmelidir” ifadesinin yer aldığı 14. madde, öğrenciler tarafından yüzde 73.6 ‘katılıyorum’, yüzde 7.5 ‘katılmıyorum’, yüzde 18.9 oranında da ‘kararsızım’ şeklinde karşılık bulmuştur.

On beşinci madde olan “Ders için gerekli olan materyal (kitap vs.) deneyimli öğretim elemanları tarafından hazırlanmalıdır” ifadesine, katılım oranı yüzde 80.8, katılmama oranı yüzde 5.7, kararsız oranı da yüzde 13.5dir. “Yabancı dil ders kitaplarımız, İngilizce dersinin hedeflerine uygundur“ yönündeki 16. maddede yer alan ifadeye ise katılım oranı yüzde 39.3, katılmama oranı 27.9, kararsız kalanların oranı ise 32.7dir. On yedinci madde olan “Yabancı dil ders kitapları öğrencilerin ihtiyaçları için yeterlidir.” şeklindedir. Bu ifadeye ise öğrencilerin yüzde 28.8 ‘katılıyorum’, yüzde 36.6 ‘katılmıyorum,’ yüzde 34.5 ise ‘kararsızım’ diyerek görüş bildirmişlerdir.

Bu cevaplar, Yabancı Dil programının, dersler de kullanılan materyalin, yeniden gözden geçirilmesi ve Yabancı Dil derslerinin daha homojen gruplardan oluşması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

“Öğretim elemanları farklı yöntemleri etkili bir şekilde derslerde kullanmaktadırlar.” ifadesinin yer aldığı 18. maddeye, öğrencilerin yüzde 39.3’ü ‘katılıyorum’ derken 23.1 i ‘katılmıyorum’, yüzde 37.5 i ise ‘kararsızım’ şeklinde cevaplamıştır. “Çeşitli görsel ve işitsel materyalin derslerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır.” ifadesinin yer aldığı 19. Maddeye, öğrencilerin yüzde 64’ü ‘katılıyorum’, yüzde 21.6’sı ‘katılmıyorum’, yüzde 14.4’ü ise kararsızım şeklinde cevap vermiştir. Yirminci madde olan “Yabancı dil laboratuvarları dil eğitimde çok faydalıdır” görüşüne katılanların oranı yüzde 62.5, katılmayanların oranı yüzde 13.5, kararsız kalanların oranı yüzde 24 olmuştur. “Haftalık dil laboratuvar ders saatleri arttırılmalıdır” şeklindeki 21. maddedeki görüşe, yüzde 70.3 ‘katılıyorum’, yüzde 6.9 ‘katılmıyorum’, yüzde 22.8 ‘kararsızım’ diyerek karşılık vermiştir.

Öğrenciler, “final sınavlarında herkes tarafından kabul görmüş testler kullanılmalıdır.” şeklindeki 22. maddede yer alan ifadeye, yüzde 48. oranında ‘katılıyorum’, yüzde 23.1 ‘katılmıyorum’,yüzde 28.8 oranında ‘kararsızım’ yönünde cevap vermişlerdir. “Yabancı dil programı geliştirme çalışmalarında, Yabancı Dil öğretim elemanları dışındaki öğretim elemanlarının da yer alması faydalı olabilir.”şeklindeki 23. maddeye, yüzde 48.9 ‘katılıyorum’, yüzde 20.1 ‘katılmıyorum’, yüzde 30.9 ‘kararsızım’ cevabı gelmiştir.

Öğrenciler “yabancı dil programının geliştirme çalışmalarında öğrencilerde yer almalıdır” şeklindeki 24. maddesindeki ifadeye, yüzde 78.7 ‘katılıyorum’, yüzde 8.7 ‘katılmıyorum’ yüzde 12.6‘kararsızım’ yönünde görüş bildirmişlerdir. Son madde olan “Üniversitedeki yabancı dil öğretim elemanları düzenli olarak kendilerini geliştirecek eğitim programlarına katılmalıdırlar” ifadesine yüzde 88 ‘katılıyorum’ yüzde 2.1 ‘katılmıyorum’, yüzde 9.9 kararsızım cevabı gelmiştir.

4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular

Öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil tutumları için cinsiyetlerine ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Başarı	Kız	158	27.03	9.22	331	-.112	.911
	Erkek	175	27.15	10.06			
Tutum	Kız	158	62.54	5.02	331	3.533*	.000
	Erkek	175	60.34	6.18			

*p<.05 Anlamlı

Tablo 8’de öğrencilerin süreksiz değişken olan cinsiyetlerine ilişkin olarak başarı ve tutum puanları için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucun da, kız öğrencilerin başarı puanlarının aritmetik ortalamasının 27.03, erkek öğrencilerin başarı puanlarının aritmetik ortalamasının ise 27.15 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda cinsiyet değişkenine göre başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır diyebiliriz. Ancak cinsiyet değişkenine göre tutum puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin 62.54, erkek öğrencilerin 60.34 aritmetik ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yabancı dile karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular

Öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil tutumları için öğrenim gördükleri fakültelerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakültelerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmalar

	Fakülteler	N	$\bar{x}$	Ss
Başarı puanı	Eğitim Fakültesi	78	27.23	9.67
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	89	28.39	8.57
	Fen ve Edebiyat Fakültesi	90	23.38	9.37
	Mühendislik Fakültesi	76	29.83	10.01
Tutum puanı	Eğitim Fakültesi	78	60.64	6.20
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	89	61.75	5.73
	Fen ve Edebiyat Fakültesi	90	62.24	5.16
	Mühendislik Fakültesi	76	60.72	5.91

Tablo 9’da öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre başarı ve tutum ölçeklerinden elde edilen puanlar verilmiştir. Başarı puanı en yüksek fakülte Mühendislik (29.83) en düşük fakülte ise Fen ve Edebiyat fakültesidir (23.38). Tutum ölçeğinden elde edilen puanlarda en yüksek puan Fen ve Edebiyat (62.24) en düşük puan ise Eğitim Fakültesi (60.64) öğrencilerine aittir.

Öğrencilerin fakülte değişkenleri ile başarı ve tutum puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ile Öğrenim Gördükleri Fakültelere İlişkin Yapılan ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başarı puanı	Gruplar arası	1959.845	3	653.282	7.405*	.000
	Grup içi	29026.035	329	88.225		
	Toplam	30985.880	332			
Tutum puanı	Gruplar arası	154.919	3	51.640	1.564	.198
	Grup içi	10860.330	329	33.010		
	Toplam	11015.249	332			

*p<.05 Anlamlı

Tablo 10’da öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre başarı ve tutum ölçeklerinden elde edilen puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grupların başarı puanları arasında $F=7.405$ $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler arasındaki farkı belirlemek için yapılan Post Hoc testlerden TUKEY testi sonucu Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 11. Başarı Testinden Alınan Puanlara Göre Fakülteler Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan TUKEY Testi Sonuçları

<i>Fakülteler</i>						
Fakülteler	N	$\bar{x}$	Eğitim Fak.	İkt. Ve İdari Bil. Fak.	Fen ve Edebiyat Fak.	Müh. Fak.
Eğitim Fak.	78	27.23			*	
İktisadi ve İdari Birlikler Fak.	89	28.39			*	
Fen ve Edebiyat Fak.	90	23.38				
Mühendislik Fak.	76	29.83			*	

*Manidar

TUKEY testi sonucunda Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencileri arasında yabancı dil başarıları açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir. Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin başarı puanı diğer fakülte öğrencilerine göre oldukça düşüktür. Bu sonuçlara göre yabancı dil başarıları açısından Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip oldukları söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlarla İlgili Bulgular

Öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil tutumları için öğrenim gördükleri bölümlerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlerine Göre Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmalar

	Bölümler	N	$\bar{X}$	ss
Başarı puanı	Fen Bilgisi	12	24.16	7.92
	PDR	13	30.57	8.30
	Matematik Öğretmenliği	19	31.15	7.60
	Sınıf Öğretmenliği	14	26.42	9.28
	Sosyal Bilgiler	24	23.64	11.30
	İşletme	53	26.93	7.51
	Kamu Yönetimi	34	30.66	9.87
	Cevre Mühendisliği	14	20.53	8.27
	İnşaat Mühendisliği	18	28.88	10.33
	Makine Mühendisliği	20	25.12	8.82
	Jeoloji Mühendisliği	17	24.41	7.57
	Harita Mühendisliği	19	18.15	8.61
	Fizik	14	35.17	12.02
	Kimya	18	28.33	8.91
	Matematik	15	29.83	10.75
	Biyoloji	18	26.25	9.16
	Tarih	11	31.36	7.44
	Fen Bilgisi	12	59.83	6.91
	PDR	13	60.46	4.66
	Matematik Öğretmenliği	19	61.36	5.03
Tutum puanı	Sınıf Öğretmenliği	14	58.92	6.97
	Sosyal Bilgiler	24	61.20	6.87
	İşletme	53	62.20	5.32
	Kamu Yönetimi	34	61.41	6.33
	Cevre Mühendisliği	14	62.78	2.63
	İnşaat Mühendisliği	18	63.27	5.78
	Makine Mühendisliği	20	62.05	6.03
	Jeoloji Mühendisliği	17	63.52	3.65
	Harita Mühendisliği	19	60.00	6.02
	Fizik	14	59.28	8.14
	Kimya	18	59.33	5.88
	Matematik	15	59.20	4.63
	Biyoloji	18	64.94	3.78
	Tarih	11	60.00	4.51

Tablo 12’de öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre başarı ve tutum ölçeklerinden elde edilen puanlar verilmiştir. Başarı puanı en yüksek bölüm Fizik Bölümü (35.17) en düşük bölüm ise Harita Mühendisliği Bölümüdür (18.15). Tutum ölçeğinden elde edilen puanlarda en yüksek puan Biyoloji Bölümü (64.94) en düşük puan ise sınıf öğretmenliği öğrencilerine (58.92) aittir.

Tablo 13. Öğrencilerin Başarı ve Tutum Testlerinden Aldıkları Puanlar ile Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Yapılan ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Başarı puanı	Gruplar arası	4945.818	16	309.114	3.751*	.000
	Grup içi	26040.062	316	82.405		
	Toplam	30985.880	332			
Tutum puanı	Gruplar arası	834.736	16	52.171	1.619	.062
	Grup içi	10180.513	316	32.217		
	Toplam	11015.249	332			

*p<.05 Anlamlı

Tablo 13’de öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre başarı ve tutum ölçeklerinden elde edilen puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grupların başarı puanları arasında $F=3.751$ $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farkı belirlemek için yapılan Post Hoc testlerden TUKEY testi sonucu Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Başarı Testinden Alınan Puanlara Göre Bölümler Arasındaki Farkı Belirlemek İçin Yapılan TUKEY HSD Testi Sonuçları

Bölümler	N	$\bar{x}$	Bölümler																
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.Fen Bilgisi	12	24.16												*					
2.PDR	13	30.57																	
3.Matematik Öğretmenliği	19	31.15												*					
4.Sınıf Öğretmenliği	14	26.42																	
5.Sosyal Bilgiler	24	23.64													*				
6.İşletme	53	26.93												*					
7.Kamu Yönetimi	34	30.66							*					*					
8.Cevre Mühendisliği	14	20.53													*				
9.İnşaat Mühendisliği	18	28.88												*					
10.Makine Mühendisliği	20	25.12																	
11.Jeoloji Mühendisliği	17	24.41																	
12.Harita Mühendisliği	19	18.15																	*
13.Fizik	14	35.17																	
14.Kimya	18	28.33																	
15.Matematik	15	29.83												*					
16.Biyoloji	18	26.25																	
17.Tarih	11	31.36																	

*Manidar

TUKEY testi sonucunda Harita Mühendisliği Bölümü öğrencileri ile Fen Bilgisi, Matematik öğretmenliği, İşletme, Kamu Yönetimi, İnşaat Mühendisliği, Matematik ve Tarih bölümü öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ile Fizik, Kamu Yönetimi ile Çevre Mühendisliği ve Çevre Mühendisliği ile Fizik bölümü öğrencilerinin başarı puanları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Harita Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin başarı puanı diğer bölüm öğrencilerine göre oldukça düşüktür. Bu sonuçlara göre yabancı dil başarısı açısından Harita Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında Fizik bölümü öğrencilerinin de daha yüksek yabancı dil başarısına sahip oldukları bulunmuştur.

4.5. Öğrencilerin Dil Başarısının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin yabancı dile karşı tutum ölçeğinden aldıkları puanlar yabancı dil başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 15. Yabancı Dil Başarısının Yordanmasının Yabancı Dile Karşı Tutuma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	22.729	5.679	--	4.002	.000	--	--
Tutum	.071	.092	.042	.773	.440	.042	.042
R= .042, R ² =.002, F _(1, 331) = .598, p=.440							

Tablo 15’de yabancı dile karşı tutum ölçeğinden elde edilen puanların yabancı dil başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir (R= .042, R²=.002, F_(1, 331)= .598, p=.440). Yabancı dile karşı tutuma ilişkin toplam varyansın öğrencilerin yabancı dil başarılarını açıklamadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğrencilerinin yabancı dil başarıları ve yabancı dil tutumları için cinsiyetlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ile ilgili yorum ve tartışma

Bu araştırmanın sonunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yabancı dile karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde İnal, Evin ve Saracaloğlu (2004) Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan’da 421 lise son sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Araştırma bulgusuyla paralel olacak şekilde Gardner ve Lambert (1972), Abdel-Hafez (1994), Aydoslu (2005), Kabayashi (2002), Bahçeci (2004), Ünal (2005) ve Karahan (2007) kız öğrencilerin erkeklere göre yabancı dile karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini bulmuşlardır. Bunun aksine Çakıcı (2001) 421 üniversite 1. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada cinsiyetlere göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Genç ve Kaya (2010) eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada erkek öğrencilerin kızlara göre yabancı dile ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Saracaloğlu ve Varol (2007) ise Ege Üniversitesi Beden Eğitimi bölümü öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada kız ve erkek öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu sonuçlar göz önüne alınarak kızların dil tutumlarının erkeklerden daha ileri düzeyde olmasına bağlanabilir. Ayrıca kızların iletişime, çevreye ve dış dünyaya daha açık olmasının bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

5.2. Öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil tutumları için öğrenim gördükleri fakültelerine ilişkin sonuçlar ile ilgili yorum ve tartışma

Bu araştırmanın sonucunda Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte öğrencileri arasında yabancı dil başarısı açısından anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin başarı puanı diğer fakülte öğrencilerine göre düşüktür. Yabancı dil başarısı açısından en başarılı Mühendislik Fakültesidir. Bunu İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim ve Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri takip etmektedir. Fakülte değişkenine ilişkin öğrencilerin yabancı dile karşı tutum puanlarını arasında anlamlı istatistiksel fark bulunmamıştır.

5.3. Öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil tutumları için öğrenim gördükleri bölümlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ile ilgili yorum ve tartışma

Harita Mühendisliği Bölümü öğrencileri ile Fen Bilgisi, Matematik öğretmenliği, İşletme, Kamu Yönetimi, İnşaat Mühendisliği, Matematik ve Tarih bölümü öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Sosyal Bilimler öğretmenliği ile Fizik, Kamu Yönetimi ile Çevre Mühendisliği ve Çevre Mühendisliği ile Fizik bölümü öğrencilerinin başarı puanları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Harita Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin başarı puanı diğer bölüm öğrencilerine göre oldukça düşüktür. Bu sonuçlara göre yabancı dil başarısı açısından Harita Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında Fizik bölümü öğrencilerinin de daha yüksek yabancı dil başarısına sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde Çakıcı (2001) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 12 farklı bölümde öğrenim gören 421 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının bölümlere göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Aydoslu (2005) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören 500 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin öğrenim

gördükleri ana bilim dalına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarının bilişsel ve davranışsal boyutta anlamlı bir fark bulamaz iken duygusal boyuttaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünal (2005) 98 lise ve 96 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 194 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri ana bilim dalı ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin yabancı dile ihtiyaç duyduğu bölümlerde başarı düzeyinin daha yüksek olması anlaşılabilir bir sonuçtur.

5.4. Öğrencilerinin yabancı dile karşı tutum ölçeğinden aldıkları puanların yabancı dil başarı puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin sonuçlar ile ilgili yorum ve tartışma

Bu araştırmada yabancı dile karşı tutum ölçeğinden elde edilen puanların yabancı dil başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sarıçoban (2004), Türkçe hazırlık eğitimi almak için Türkiye’de bulunan öğrenciler ile yaptığı araştırmada söz konusu öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitimine karşı tutumu ile hazırlık eğitimindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitimine yönelik tutumlarıyla başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularının aksine Gardner ve Lambert (1972) öğrenci başarısına etki eden faktörleri araştırdığı çalışmasında da, tutum ve dil yeteneğinin yabancı dil öğrenimindeki başarıya katkısını bu alandaki en önemli faktör olduğu sonucuna varmıştır. Selçuk (1997) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğine devam eden 195 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile bu dersteki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma bulgusuyla paralel olarak Brown ve Crawford (1969), Saracaloğlu ve Varol (2007), İnal, Evin ve Saracaloğlu (2004), Altunay (2004), Genç ve Kaya (2010), Ünal (2005) ve Tamimi ve Shuib (2009) benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu araştırma bulgularının aksi yönünde

bulgulara ulaşmış daha başka araştırma bulguları da bulunmaktadır (Aytürk, 1999; Gürel,1986).

Ancak, öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz bir tutumu günümüz Türkiye sinde uzak bir ihtimal olarak görülebilir. Muhtemel olabilecek olumsuzluğun da daha çok yabancı dil öğretiminde uygulanan ve uzun yıllara yayılmış, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede oldukça yetersiz kalabilecek, çok geniş kitlelere dil öğretimini amaçlayan programlardan kaynaklanabileceği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçları aşağıda verilmiştir.

1. İlk yıl okutulan İngilizce derslerini alan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dile yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin tutum puanları ortalaması 62.54 iken erkek öğrencilerin tutum puanı ortalaması 60.34 olarak tespit edilmiştir.
2. İlk yıl okutulan İngilizce derslerini alan öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre yabancı dil başarı puanları farklılık göstermektedir. Mühendislik fakültesi öğrencileri en yüksek başarı puanına sahip iken, Fen Edebiyat fakültesi öğrencileri en düşük yabancı dil başarı puanına sahiptirler.
3. İlk yıl okutulan İngilizce derslerini alan öğrencilerin öğrenim gördükleri yüksek öğrenim programlarına bağlı olarak yabancı dil eğitim programına karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yabancı dil tutum puanı en yüksek olan bölüm Biyoloji bölümü iken, en düşük tutum puanına sahip olan bölüm Sınıf öğretmenliği bölümüdür.

4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yüksek öğretim programları ile yabancı dil başarı seviyeleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre en yüksek yabancı dil başarı puanı Fizik bölümüne, en düşük yabancı dil başarı puanı Harita mühendisliği bölümüne aittir.
5. İlk yıl okutulan İngilizce derslerini alan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutum puanları yabancı dil başarı seviyeleri arasında anlamlı bir korelasyon görülmemektedir. Yabancı dile yönelik olumlu tutumun, yabancı dil başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Uzun yıllara yayılmış bir dil eğitimi programı yerine belirli bir süre içerisinde ve yoğun olarak uygulanan bir yabancı dil eğitim programı uygulanmalıdır.
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yüksek öğrenim programlarının özellikleri ve hazırbulunuşluluk düzeyleri göz önünde bulundurularak bir program geliştirilmelidir.
3. Yabancı dil programı geliştirme aşamasında yalnızca öğrencilerin tutumları değil öncelikle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Başta Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin olmak üzere, öğrencilerin yabancı dile yönelik daha olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.
5. Daha etkin ve verimli bir yabancı dil programı ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme noktasında motivasyon ve inançları arttırılmalıdır.
6. Akademik yılın başlangıcında yapılacak bir seviye tespit sınavı sonucuna göre öğrencilerin homojen gruplar içerisinde yabancı dil dersleri almaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdel-Hafez, H.(1994). The influence of motivation and attitudes on the language Proficiency of English majors at Yarmouk University. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yarmouk University, Ürdün.
- Aiken, L. R. (1997). *Psychological testing and assessment* (9th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Akkoyunlu, Ö. (2010). Dünya Dilleri Arasında İngilizcenin Yeri. <http://www.dilokullarirehberi.com/makalaler/makale3>. 23 Temmuz 2010
- Aksan, D. (1987). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye yönelik Tutumlarıyla, Sınavlar, Okulun Fiziksel Koşulları ve Ders Programları ve Uygulanışı ile İlgili Görüşleri Arasındaki İlişkiler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Asutay, H. (2003). Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Öteki Dil. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dil Dergisi*, 118, 26-29.
- Atef, T. & Shuib, M. (2009). Motivation and Attitudes Towards Learning English: A study of Petroleum Engineering Undergraduates At Hadhramout University of Sciences and Technology. *Gema Online Journal of Language Studies*, 9(2), 47.48.
- Aydın, M. Z. (2000). *Arapçayı Nasıl Öğretelim? Dil Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Aydoslu, U. (2005). Öğretmen Adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Aytürk, N. (1999). Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Başarısına; İngilizce ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bahçeçi, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep il örneği) XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış Bilimleri*. 2. Baskı, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okuldan Öğrenme*. Çev. Durmuş Ali Özçelik, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Brown, G. H. & Crawford F. (1969). *Student Attitudes and Foreign Language Learning. Technical Report*. The George Washington University Human Resources Research Office, Virginia, USA.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı*. (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2001). The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çekiç, H. (1992). Attitudes of Turkish Youth towards English Language. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(12-2), 301-311.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2004). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman Y. (1998). *Gelişim, Öğretme ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk yayınları.
- Ertürk. S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Finney,D. (2002). *The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World*. (Ed: Jack C. Richards and Willy A. Renandya) Cambridge: Cambridge University Press.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji*. 1. Basım. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Freeman, D. L. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Pres.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Social Language Learning: The Role of Motivation and Attitudes*. London:Edward Arnold Inc.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.

- Gürel, H. (1986). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hengirmen, M. (2009). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. 3.Baskı. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hotaman, D. (1995). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- House J. D. & Prison S. K. (1998). Students Attitudes and Academic Background as Predictors of Achievement in College English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-43.
- İnal,S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation Between Students ‘ Attitudes Toward Foreing Language and Language Achievment.The paper presentation in First International Conference Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, 1-3 Octobor 2005, İzmir.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kabayashi, Y. (2002). The Role of Gender in Foreing Language Learning Attitudes: Japanese Female Students’ Attitudes Towards English Learning. *Gender and Education*, 14(2), 181-197.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karahan, F. (2007). Language Attitudes of Turkish students towards the English Language and its use in Turkish Context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*,7, 83-84.
- Karasar, N.(2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın ve dağıtım.

- Keskin, A. (2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, İ. (2008). *Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi*. Editör Ahmet Doğanay. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Longman Dictionary Of Contemporary English. (1995). Essex: Pearson Education Limited.
- Mirhassani, A. (2003). *Theories, Approaches & Methods in Teaching English as a Second Language*. Tahran: Tarbiat Modorres University Pres.
- Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye Giriş*. (Ed: Sirel Karakaş, Rükzan Eski). 19. Basım. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oktay, A., Razon, N. ve Tuzcuoğlu, N. (1995). Yabancı dil öğretimi ve anadil edinimi, Türkiye'de yabancı dil ediniminin dünü ve bugünü. *Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar*. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özlem, A. (2009). Dünya Dilleri Arasında İngilizcenin Yeri. 23 Temmuz 2010'da alındı. <http://www.Dilokullari.rehberi.com/makaleler/makale3>.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Reece, I. & Walker, S. (1997). *Teaching Training and Learning-A Practical Guide*. Business Education Publishers. Great Britain: Athenaeum Press.
- Resmi Gazete (2008). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. 27074 Sayılı 04/12/2008 tarihli Resmi Gazete.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

- Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarı ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39-59.
- Sarıçoban, A. (2004). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Türki Öğrencilerin Güdü ve Tutumlarının Başarıya Etkisi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 67-73.
- Saylor, G. & Alexander, M. (1974). *Planning Curriculum For Schools*. U.S.A: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Selçuk, E. (1997). İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi)* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şekerci, Ö. (2002). The Evaluation of The English Curriculum in Undergraduate Classes at SDU'. The First International Symposium on Modern Approaches Methods and ELT Problems. September 5-7, 2002, Isparta.
- Tamimi, T. ve Shuib, M. (2009). Motivation and Attitudes Towards Learning English: A Study of Petroleum Engineering Undergraduations at Hadhramout University of Science and Technology. *Gema Online Journal of Language studies*, 9(2), 47-48
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Tavçancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative Language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.
- Thomson, S.J., Benson, S. N. K, Pachnowski, L. M., & Salzman, F. A. (2001). *Decision-making in Planning and Teaching*. The United States: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Toker, (1999). Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Programına İlişkin Tutumları. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ünal, M. (2005). Eğitim Fakültelerinde Ortak Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary* (1996). New Jersey: Gramercy Boks.
- Wiles J. & Bondi, J. (2002). *Curriculum Development*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz?

01.Kız () 02.Erkek ()

2. Hangi fakültede öğrenim görüyorsunuz?

01.() Eğitim Fakültesi

02.() İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

03.() Fen Edebiyat Fakültesi

04.() Mühendislik Fakültesi

3.Bölümünüz?

Açıklama: Aşağıda İngilizce tutumunuzu ölçmeye yönelik 25 maddelik bir ölçek verilmiştir. Bu ölçekteki ifadeler, bu yıl aldığınız İngilizce ders programı ile ilgilidir. Lütfen bu ifadeleri dikkatlice okuyarak katılıyorum, katılmıyorum veya fikrim yok seçeneklerinden size en uygun olanı işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Şimdiden teşekkürler.

Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.İlk yıl okutulan Yabancı Dil dersleri gereklidir.	O	O	O
2.Verilen Yabancı Dil eğitimi süresi arttırılmalıdır	O	O	O
3.İlk yıl verilen Yabancı Dil dersleri gereksizdir. Çünkü zaman kaybıdır.	O	O	O
4.Yabancı Dil dersleri bütün bölüm ve programlarda olmalıdır	O	O	O
5.Verilen Yabancı Dil eğitimi, öğrencilerin İngilizceyi Temel düzeyde öğrenmelerini sağlayacak niteliktedir	O	O	O
6.Uygulanan Yabancı Dil programı, İngilizceyi yeterli seviyede öğrenmek ve öğretmek için yeterlidir.	O	O	O
7.Aksaray Üniversitesindeki İngilizce derslerini veren öğretim elemanlarının Yabancı Dil seviyeleri yeterlidir.	O	O	O
8.İlk yıl verilen İngilizce dersinin hedefleri İngilizce öğretmek için yeterlidir.	O	O	O
9.İlk yıl verilen Yabancı Dil programı geliştirilmelidir.	O	O	O
10.Yabancı Dil programı, program geliştirme konusunda deneyimli kişiler tarafından hazırlanmalıdır	O	O	O
11.Öğrenciler, Yabancı Dil seviyelerine göre gruplara ayrılarak Dil eğitimi verilmelidir.	O	O	O
12.Yabancı Dil derslerinde, okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir	O	O	O
12.Çeviri çalışmaları programa dahil edilmelidir	O	O	O
13.Mesleki İngilizce, programın başından itibaren öğrencilere verilmelidir	O	O	O
14.Ders için gerekli materyal (kitap vs.) deneyimli öğretim deneyimli öğretim elemanları tarafından hazırlanmalıdır	O	O	O

15.Ders için gerekli materyal (kitap vs.) deneyimli öğretim elemanları tarafından hazırlanmalıdır	O	O	O
16. Yabancı Dil ders kitaplarımız, İngilizce dersinin hedeflerine uygundur.	O	O	O
17. Yabancı Dil ders kitapları, öğrencilerin ihtiyaçları için yeterlidir	O	O	O
18. Öğretim elemanları farklı yöntemleri etkili bir şekilde kullanmaktadırlar	O	O	O
19. Çeşitli görsel ve işitsel materyal (teyp, video, projeksiyon cihazı) derslerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır.	O	O	O
20. Yabancı Dil laboratuvarları dil eğitiminde çok faydalıdır	O	O	O
21. Haftalık dil laboratuvar ders saatleri artırılmalıdır	O	O	O
22. Final sınavlarında herkes tarafından kabul görmüş (TOFEL vs) testler kullanılmalıdır	O	O	O
23. Yabancı Dil programı geliştirme çalışmalarında, Yabancı Dil Öğretim elemanları dışındaki öğretim elemanlarının da yer alması faydalı olabilir	O	O	O
24. Yabancı Dil programının geliştirme çalışmalarında öğrencilerde yer almalıdır.	O	O	O
25. Üniversitedeki Yabancı Dil öğretim elemanları, düzenli olarak kendilerini geliştirecek eğitim programlarına katılmalıdırlar	O	O	O

BAŞARI TESTİ

Lütfen doğru seçeneği işaretleyiniz.

1. ----- your father German?
A. Are B. Does C. Is D. Has
2. Your father and mother are your -----.
A. cousins B. parents
C. uncles D. children
3. ----- names are Tim and Anna.
A. Our B. Ours C. Us D. We
4. Margaret ----- four languages – English, French, German and Spanish.
A. speak B. is speaking
C. speaking D. speaks
5. Mark ----- like his job.
A. don't B. doesn't C. am not D. not
6. She enjoys -----
A. swim B. to swimming
C. swimming D. swims
7. His sister ----- his mother. They've both got blue eyes.
A. look like B. looks
C. look D. looks like
8. She lives in ----- old house.
A. the B. - C. an D. a
9. My brother ----- work very hard.
A. have to B. has to C. has got D. has
10. Tom loves Mary but she doesn't love -----.
A. we B. her C. him D. he
11. ----- a car? - No, I can't.
A. Can you drive B. You can drive
C. Drive D. You drive
12. ----- flowers in your garden?
A. There are some B. Are there some
C. Is there any D. Are there any
13. There is a picture ----- the window and the door.
A. under B. between C. above D. on
14. How ----- money have you got?
A. many B. much C. any D. some
15. There aren't ----- people here.
A. much B. no C. some D. many
16. Why ----- you at school yesterday?
A. aren't B. wasn't C. weren't D. isn't
17. Can you get me a ----- mineral water please?
A. packet B. bag C. box D. bottle
18. Carole ----- a shower every day.
A. has B. have
C. has got D. have got
19. She always eats dinner ----- two o'clock.
A. in B. at C. at D. to
20. I ----- write my name when I was four.
A. can B. could C. was D. did
21. He ----- to school by bus yesterday.
A. going B. goes C. gone D. went
22. I work hard because I don't want to ----- my exams.
A. fail B. pass C. lose D. get
23. She got a ----- in English from Oxford University.
A. exam B. course
C. grade D. degree
24. Where did he ----- last summer?
A. go B. went C. goes D. going
25. Did you ----- your dinner
A. ate B. eat C. eats D. eating
26. I don't know ----- here.
A. somebody B. nobody C. nothing D. anybody
27. She ----- her dinner at the moment.
A. eat B. eats
C. Is eating D. eating

28. Three people ----- jeans today.
A. are wearing B. wear C. is wearing
D. wears
29. These are your books and this one is ----- .
A. my B. mine C. me D. I
30. You're ----- at English than I am.
A. best B. good
C. better D. the best
31. The exam is ----- than last year.
A. difficult B. more difficult
C. most difficult D. not difficult
32. Don't forget to switch ----- the TV when you go to bed.
A. out B. on C. down D. off
33. If you want to use e-mail, click ----- this icon.
A. on B. out C. up D. to
34. What are you going to ----- tonight?
A. doing B. does C. do D. did
35. We ----- to stay in an expensive hotel.
A. going B. are going C. go D. is going
36. We mustn't ----- late . My mum is waiting.
A. being B. - C. to be D. be
37. I ----- do anything tomorrow. It's a holiday.
A. mustn't B. haven't got
C. don't have D. don't have to
38. Don't forget to ----- your swimsuit when you go on holiday.
A. book B. pack C. stay D. travel
39. Our teacher speaks really ----- .
A. quiet B. quietly C. too quietly
D. more quiet
40. Where's Paul ? He's ----- to the shop
A. been B. gone C. go D. went

CEVAPLAMA BÖLÜMÜ

	A	B	C	D
1	O	O	O	O
2	O	O	O	O
3	O	O	O	O
4	O	O	O	O
5	O	O	O	O
6	O	O	O	O
7	O	O	O	O
8	O	O	O	O
9	O	O	O	O
10	O	O	O	O
11	O	O	O	O
12	O	O	O	O
13	O	O	O	O
14	O	O	O	O
15	O	O	O	O
16	O	O	O	O
17	O	O	O	O
18	O	O	O	O
19	O	O	O	O
20	O	O	O	O
21	O	O	O	O
22	O	O	O	O
23	O	O	O	O
24	O	O	O	O
25	O	O	O	O
26	O	O	O	O
27	O	O	O	O
28	O	O	O	O
29	O	O	O	O
30	O	O	O	O
31	O	O	O	O
32	O	O	O	O
33	O	O	O	O
34	O	O	O	O
35	O	O	O	O
36	O	O	O	O
37	O	O	O	O
38	O	O	O	O
39	O	O	O	O
40	O	O	O	O