

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



LİSE VE ÜNİVERSİTE DÜZEYİ YABANCI DİL
ÖĞRETİMİNİN CEFR STANDARTLARI AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Doktora Tezi

Mehmet TEMUR

Danışman: Prof Dr. Murat TUNCER

ELAZIĞ, 2023

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Doktora Tezi

Tez Başlığı: Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi

Tez Yazarı: Mehmet TEMUR

İlk Teslim Tarihi: 12.06.2023

Savunma Tarihi:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Danışman: Prof. Dr. Murat TUNCER

.....

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

.....

Üye: Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

.....

Üye: Unvan Adı SOYADI

.....

Üye: Unvan Adı SOYADI

.....

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Unvan Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “*Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi*” başlıklı doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../2023

Mehmet TEMUR

İmza

ÖNSÖZ

Çağımızda, ekonomik, sosyal, sosyo-kültürel ve bilgi teknolojisi alanında meydana gelen yenilik ve gelişmelere ayak uydurabilmek için toplumların kendilerini yenilemesi ve dönüştürmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu gelişmelere paralel olarak toplumların bir birilerini tanımaları ve çeşitli alanlarda iş birliği kurmaları amacıyla etkileşimde bulunarak iletişim kurma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Etkilişimi başarıyla sürdürülebilir kılmak ve bu alanda başarılı olmak için dil becerilerinde belli oran ve düzeyde yabancı dil öğrenme ve onu kullanma yeterliklerine sahip olmayı kaçınılmaz kılmıştır. Bundan dolayı, yabancı dil öğrenme olgusu hem 21. yy. becerileri arasında hem de OECD global hedefler 2030 ajandasında yer almıştır. Bu araştırmada, yabancı dil öğreniminin insan ve toplum ilişkilerinde oynadığı rol ve atfedildiği önem sonucunda araştırmacı Türkiye’de yabancı dil öğreniminin geliştirilmesine katkı sunmak istemiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, “lise ve üniversite düzeyi yabancı dil öğretiminin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Öğretim, Öğrenim, Değerlendirme CEFR standartları açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, Malatya ilinde lise ve üniversite düzeyinde yürütülen yabancı dil eğitimi süreci sonucunda öğrenenlerin kazandıkları farklı dil öğrenme becerilerindeki yeterlikler ile Avrupa dil öğrenme sisteminde Avrupalı öğrencilerin dil yeterliliğinin değerlendirilmesi amacıyla sıklıkla başvuru alan (CEFR)’de yer alan dil yeterlilik ölçeği yoluyla değerlendirilmek istenmiştir. Değerlendirme kapsamını oluşturan örneklem, MEB’e bağlı lise 12.sınıf ve üniversite 1.sınıfında öğrenim gören öğrencilerin yeterlikleri değerlendirilmek istenmiştir.

Araştırmada, uygulanan CEFR’nin uluslararası standart ölçeğine göre, lise ve üniversite öğrencilerinin dil yeterliklerinin ne düzeyde olduklarını ortaya konmak istenmiştir.

Bu araştırmanın bir diğer amacı, CEFR’nin ölçeğine göre yapılan değerlendirme, dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin dil yeterliklerini uluslararası düzeyde dil tanılabilirliğini, kurumlararası şeffaflığı ve tutarlılığın sağlanmasına katkı sunmak olmuştur.

Sayın Prof. Dr. Murat TUNCER Hocam’ın bilimsel alana ilişkin deneyimleri sonucu edindikleri bilgi birikimini sınırsız bir şekilde bana aktarmasından, benim bireysel özelliklerimi tanıyarak ve ona göre bana yapmış oldukları danışmanlık ve rehberliğin sonucunda kazandığım cersaret ve özgüven sayesinde alana yönelik öğrenme şevkimin

tetiklenmesine neden olmuştur. Bu sayede edindiğim bilgi, mesleki gelişim, tecrübe ve genel olarak bana kattıklarından dolayı kendilerine teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Ayrıca kendilerinin rehberlik ve yol göstericiliği olmasaydı, bu tezin tamamlanmış bu şekli hiç gerçekleşmeyeceği inancını taşıyarak bu yöndeki katkısından dolayı yine kendilerine çok teşekkür ederim. Şefkatli yaklaşım ve o kadar da disiplinli bir akademik tutumla bana kattıkları bilgi ve kazandırdıkları akademik çalışma disiplini, gelecekteki mesleki hayatıma ışık tutacağından Sn. Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ Hocam'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, güler yüzü ve sevecen bakış açısı sayesinde çalışma şevkimi artırılmasına katkı sunan, alanla ilgili bana kattıklarından dolayı Sn. Doç Dr. İbrahim Yaşar KAZU Hocam'a da çok teşekkür ederim.

Bunun yanında, emekleri hiç gözardı edilemeyecek başka kişiler ise, yorgunluk ihissedip tökezlediğim anda her daim yanımda hissettiğim ve motive eden eşim ve kızlarım Esra Bensus ve Fatma Ceren'e çok teşekkür ederim.

Mehmet TEMUR
...../...../ 2023

ÖZ

Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi

Mehmet TEMUR

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

2023, Sayfa: XV+232

Bu araştırmanın amacı lise son ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerilerine yönelik algılarının CEFR açısından değerlendirilmesidir.. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evreni Malatya ilindeki lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencileridir. Örneklem ise bu evrenden kolay örnekleme yöntemine göre seçilen 795 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 392'si İnönü Üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim görmekte, 403'ü ise lise son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca İnönü Üniversitesi ve Milli Eğitime bağlı okullarda öğrenim gören bu öğrencilerin dil becerilerinin İngilizce derslerine giren öğretim elemanı ve öğretmenlerden veri toplama aracındaki maddeler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak CEFR (Common European Framework of References for Languages) standartlarından oluşan anket kullanılmıştır. Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi öncülüğünde geliştirilen anket eğitim süreçlerinde öğrenenlerin kendini özerk olarak değerlendirmesini amaçlayan 221 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda kategorik değişkenlerin oranları arasındaki farklar Kay-Kare ve Fisher Exact testleri ile analiz edilmiştir. Öğrenci ve öğreticilerin dil seviyesi algılarına yönelik araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre hem lise hem de üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun dil seviyesi A1'in altındadır. Dil seviyesi A2 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde, dil seviyesi C2 altı olanların oranı lise öğrencilerinde daha yüksektir. Kadın öğrencilerin dil seviyelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Dil seviyesi A1 altı olanların oranı erkeklerde yüksektir. Dil seviyesi C2 altı olanların oranı ise kadınlarda daha yüksektir. Öğrencilerin sahip oldukları dil seviyeleri hem öğretmen hem de öğrenci algılarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta, Öğretmenin algıladığı dil seviyesine göre A1 altı oranı lise öğrencilerinde, dil seviyesi B2 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde daha yüksektir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi C1 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde yüksektir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin CEFR

seviyeleri açısından beklenen düzeyde olmaması MEB öğretim programının gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak A1 ve altı seviyede olmaları ve bu durumun hem lise hem de üniversite öğrencileri açısından gerçekleşmiş olması lise öğrenimi sonrasındaki yükseköğretim programlarındaki dil eğitimlerinin de yetersizliğini ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında yükseköğretim düzeyindeki dil eğitimleri de bu soruna çözüm üretecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, CEFR, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Lise öğrencileri, Üniversite Öğrencileri



ABSTRACT

Assessment of Foreign Language Teaching at High (Secondary) School and University levels In Terms of CEFR Standards.

Doctor of Philosophy

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Educational Sciences

Division of Curriculum Instructions

2023, P: XV+232

This research is aimed to assess the perception of students' foreign language learning skills in terms of CEFR in the twelfth grade at high school and in the first grade at university level. This research was conducted within survey researching model. Research's glob was constituted with students studying in the twelfth grade of high school and in the first grade of university in Malatya. The sample was consisted of 795 students selected from this universe based on the easy sampling method. 392 of those students were ones who were studying in different programmes at Inonu University, and 403 of those were from twelfth grade of high school in Malatya Province. Apart from that, the instructors and teachers who attend the English classes of these students who study at Inonu University and the schools affiliated to the National Education were asked to evaluate these students in terms of the items in the data collection tool. As a research's data collection tool, the questionnaire constructed within scope of CEFR's standards (Common European Framework of References for Languages) was chosen to be used.

European Language Portfolio (ELP), including 221 questionnaire items, was developed by leading of European Council's Language Policies Unit for the purpose of language learners to do self-assessment about their language learning progresses independently. In the study, numbers and percentages were used as descriptive statistical methods in the evaluation of the data obtained. Differences between the ratios of categorical variables in independent groups were analyzed through Chi-square and Fisher exact tests. According to the findings obtained as a result of the research, the language level of the majority of both high school and university students was below A1. The rate of those with language level below A2 was higher in university students, and the rate of those with the language level below C2 was higher in high school students, An other finding of research's result indicates that woman students' language level is higher than those of boy students'. Ones whose rate of language level was below A1 was found high among boy students. Ones whose language level was below C2 was higher in woman students. The language levels of the students differed significantly according to both teacher and student perceptions. According to the teachers' language perceived rate that was below A1 was found high in high school students, but the rate that was below B2 was found higher in university students. The rate of those whose teacher's perceived language level was below C1 was high among university students. The fact that the students forming the sample were not at the expected level in terms of CEFR levels necessitates the revision of the MEB curriculum.

The fact that the students' language achievement rates being observed mostly at A1 and below A1 levels, which were occurred for both student groups in different institutions high school

and university, revealed the inadequacy of language education in university (tertiary) educational programs as well, following high(secondary) school educational processes.

As a result, it is suggested that language education at higher education level should also be restructured in a way that it could provide a solution to this matter.

Key words: English Language Teaching, CEFR, Common European Framework of References for Languages, University Students

Bu açıdan bakıldığında yükseköğretim düzeyindeki dil eğitimleri de bu soruna çözüm üretecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır



İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.3. Araştırmanın Önemi	13
İKİNCİ BÖLÜM.....	20
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN.....	20
2.1. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler.....	20
2.2. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinin Gerekli Kıldığı Hususlar (Bağlamlar)	21
2.3. Öğretim Metod/Yaklaşımlarının Ortaya Çıkışı	21
2.3.1. Metod (Yöntem)	22
2.3.2. Dünyada ve Avrupa’da Yabancı Dil Öğretimi	32
2.3.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Durum	45
2.3.4. Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitimini Alan Öğrencilerin CEFR Çerçevesi Standartlarına Göre Belirlenen Hedefleri	51
2.4. İlgili Araştırmalar	52
2.4.1. CEFR’ye Yönelik Yurt İçi Çalışmaları	52
2.4.2. CEFR’ye Yönelik Yurt Dışı Çalışmaları	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	67
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	67
3.1. Araştırmanın Yöntemi	67
3.2. Evren ve Örneklem	67
3.3. Veri Toplama Aracı	68
3.4. Verilerin Analizi	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	70
BULGULAR.....	70
4.1. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Algıladığı Dil Seviyesi İle İlgili Bulgular	70
4.2. CEFR Yeterlik Algılarının (Öğrenci) Kuruma Göre Karşılaştırılması.....	74
4.3. CEFR Yeterlik Algılarının (Öğrenci) Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	91
4.4. CEFR Yeterlik Algılarının (Öğretici) Kuruma Göre Karşılaştırılması.....	123
4.5.CEFR Yeterlik Algılarının(Öğretici) Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	152
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	169
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	169
KAYNAKLAR	176
EKLER	212
İZİN BELGELERİ	220
ÖZ GEÇMİŞ	231

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Modeli.....	51
Tablo 2	Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı	68
Tablo 3	Cinsiyete Göre Dil Seviyesi ve Öğretmenin Algıladığı Dil Seviyesinin Dağılımı	71
Tablo 4	Kuruma Göre Dil Seviyesi ve Öğretmenin Algıladığı Dil Seviyesinin Dağılımı	72
Tablo 5	Öğrenci ve Öğretmenlere Göre Dil Seviyesinin Dağılımı	73
Tablo 6	Kuruma Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması	74
Tablo 7	Kuruma Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması	77
Tablo 8	Kuruma Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	80
Tablo 9	Kuruma Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	85
Tablo 10	Kuruma Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	88
Tablo 11	Kuruma Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	90
Tablo 12	Cinsiyete Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması	91
Tablo 13	Cinsiyete Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması	97
Tablo 14	Cinsiyete Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	106
Tablo 15	Cinsiyete Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	114
Tablo 16	Cinsiyete Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	117
Tablo 17	Cinsiyete Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	121
Tablo 18	Kuruma Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması	123
Tablo 19	Kuruma Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması	129
Tablo 20	Kuruma Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	136
Tablo 21	Kuruma Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	143
Tablo 22	Kuruma Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	148
Tablo 23	Kuruma Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	150
Tablo 24	Cinsiyete Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması	152
Tablo 25	Cinsiyete Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması	154
Tablo 26	Cinsiyete Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	156
Tablo 27	Cinsiyete Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	159
Tablo 28	Cinsiyete Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	164
Tablo 29	Cinsiyete Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması.....	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Yöntemler Ve Öğretmen Ve Öğrenci Rollerini	23
Şekil 2	Dil öğretiminde değişim ve yenileşme.	30
Şekil 3	Avrupa Komisyonu, EACEA.....	35
Şekil 4	CEFR-B2'nin IELTS Bant Puanları ve Akademik Kelime Puanları ile Nasıl Bir İlişkisi.....	41
Şekil 5	CEFR'yi Kullanma: İyi Uygulama İlkeleri,	42



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AYDÖÇP:	Avrupa Yabancı Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
ALTE	: The British Council, and the Association for Language Testers in Europe (British Council ve Avrupa'da Dil Testi Uzmanları Derneği)
AOA	: Action-Oriented Approach-(Eylem-Uyarlı Yaklaşım)
BEC	: Business English Certificates (B1, B2, C1)(İş/Ticaret İngilizce Sertifikası)
CAE	: Certificate of Advanced English (C1) (İleri Düzey İngilizce Sertifikası)
CEE	: Cambridge English Exams (Cambridge İngilizce Sınavları)
CEF	: Common European Framework (Ortak Başvuru Metni -Çerçevesi)
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı)
CLIL	: Content and Language Integrated Learning (Konu ve Dil Entegre Temelli Öğrenme)
CLTA	: Communicative Language Teaching Approach (İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımı)
CPE	: (Cambridge English C2 Proficiency(Cambridge İngilizce Yeterlik Sertifikası)
EALTA	: European Association for Language Testing and Assessment (Avrupa Dil Testi ve Değerlendirme Derneği)
EAQUALS:	Evaluation and Accreditation of Quality Language Services (Kaliteli Dil Hizmetlerinin Değerlendirilmesi ve Akreditasyonu)
EFL	: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce) (
ELP	: European Language Portfolio (Avrupa Dil Portföyü)
ELT	: English Language Teaching (İngilizce Dil Öğretimi)
EU	: European Union (Avrupa Birliği -AB)
FCE)	: First Certificate in English (B2)(İngilizce B2 düzeyinde İlk Sertifika)
FLL	: Foreign Language Learning (Yabancı Dil Öğrenimi)

IELTS	: International English Language Testing System(Uluslar arası İngilizce Dil Test Sistemi)
IGOs	: Hükümetler Arası Organizasyonlar
KET	: Key English Test (A2) (İngilizce Anahtar Testi)
LPD	: Language Policy Division (Dil Politikaları Birimi)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
OBM	: Ortak Başvuru Metni (Ortak Başvuru Çerçevesi)
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development,(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü).
PET	: Preliminary for Schools - Preliminary English Test (Okullar İçin Başlangıç-Temel İngilizce Testi)
PISA	: Programme for International Students Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SLA	: Second Language Acquisition (İkinci Dil Edinimi)
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TESOL	: Teaching English To Speaker of Other Languages (Diğer Dilleri Konuşanlara İngilizce Öğretme)
UKALTA	: the UK Association for Language Testing and Assessment (Birleşik Krallık Dil Testi ve Değerlendirme Derneği),
UN	: United Nations (Birleşmiş Milletler Örgütü)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Veri Toplama Aracı (CEFR ANKETİ).....	212
Ek 2. Etik Kurul Kararı	220
Ek 3. Araştırma İzin Formu.....	221
Ek 4. Orijinallik Raporu	231



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, yürütülen çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve ilişkili tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insan gelişimi ve dönüşümü üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Çağdaş eğitimin önemli işlevlerinden bazıları, insanlara dünü tanıtmak, bugünü kavratmak mevcut durumu koruma ve yarına hazırlamaktır(Kavcar, 1999:1) Bu doğrultudan hareketle, ülkenin gençlerinin, yetişkinlerinin ve çocuklarının sahip olduğu özellikleri geliştirerek kendi toplumuyla bütünleşmesine ve uyumlu hale getirilmesine yardımcı olacak (Güvenç, 1972:132), yeni bilgi ve becerilerle donatma ve yeteneklerini maksimum sınıra genişleterek geleceğin şartlarına hazırlama olduğu söylenebilir (Varış, 1998: 174). Bu bağlamda, eğitim birey ve toplum yaşantısı üzerinde sosyolojik, psikolojik ve pedagojik açıdan dikkat çekici etkisinin olması, bireyleri ve toplumları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan değişim sürecini hızlandırması bakımından tartışma götürmez bir realitedir (Akyüz ve Doğan, 2002). Eğitim genel olarak söz konusu alanlarda insanları deneyimleri yoluyla, yetkin, bilgili ve yetenekli kıldırma olanağı sağlamak ve beceri kazandırmak, Koning'in (1992), belirttiği gibi "Herkes İyi Vasıf" ve geleceğe hazırlamak amacıyla Milli Eğitim'in hedefleri doğrultusunda arzulanan davranış değişikliği kazandırma süreci olduğu söylenebilir (Ertürk, 1994). Bu amaçla, "bireysel gelişim ve sosyolojik dönüşüm ilişkili yeteneklerin ve becerilerin geliştirilmesine yönelik güdülen eylemler bütünü olan eğitim (Gökçe, 2000: 125) bir ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel (dil, edebiyat, norm, örf ve adet) öğelerinin devamlılığını sürdürme işlevini, eğitim örgütleri aracılığıyla (okul vb.) yerine getirmektedir (Alkan, 2001). Bu görüşten hareketle eğitimin gelişmeye yönelik bütün bu çabaları ve elde edilen kazanımları, dilin yazılı ve sözlü iletişim araçları katkısıyla bu devamlılığı sürdürme ve gelecek nesillere aktarımı işlevi ile gerçekleştirebilmektedir. Yine bu bağlamda globalleşen dünya gerçeklerine farklı kültürlerden insanların ufkunun açılmasını sağlayan ve meydana gelen çatışmaları önleme bilinci kazandıran ve barışın tesisinin sağlanmasına katkı sunan, kültürlerarası çeşitlilik bilincini artıran, refaha ulaştırma ve adil bir dünya düzeninin kurulmasına, eşit ve insan haklarının üstün kılındığı ve korunmasına yönelik insanları uyanık tutmasına

yardımcı olma bakımından eğitim kapsamında söz konusu dil araçlarının kullanımının önemli bir yer teşkil ettiği söylenebilir (Council of Europe, 2019). Bundan dolayı, ulusal ve global düzeyde dil, bireyler ve toplumlar arası sosyal, siyasal, hukuki, ekonomik ve kültürel açıdan ilişkiler geliştirmede, diyalog köprüsü kurma ve etkileşim olanağı sağlama bakımından oldukça önemli bir role sahiptir. İnternetin buluşuyla birlikte, globalleşen dünyanın ortak sorunları, icat edilen iletişim teknoloji (IT) araçları (internet, sosyal medya vb.), uluslararası ekonomik işbirliği, ticari ve siyasi baskısı sonucu, yabancı dil öğreniminin iletişimsel açıdan öneminin etki derecesini büyük oranda artırmaktadır. Konuyla ilişkili olarak, günümüzde dünyada yaklaşık üçbin ile üçbin beş yüz dilin konuşulduğu açıklanmıştır (Dilaçar, 1968). Yeryüzünde bu kadar çok sayıda dil olması sebebiyle, hızla artan uluslararası ilişkilerde insanların kendi ana dillerinde iletişim kurup, yabancı ülkelerdeki insanları anlamalarının yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sebepten, insanların birbirilerini anlamaları için uluslar, diğer ulusların dilini öğrenme gereksinimini hissetmişlerdir (Demirel, 2003). Burada asıl sorun, ana dilin dışında hangi dilin yabancı dil olarak öğrenilmesi gerektiği sorusuna cevabın bulunmasıdır. Bu açıdan duruma bakıldığında, yabancı dil öğreniminin kararı hangi ölçütlere göre alınması gerektiği ve yabancı dil konuşurların kullandığı dil nitelik açısından mı yoksa nicelik açısından mı değerlendirmesi yapıp ikilemin netleştirilmesi ve öncelliğinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Tarihsel açıdan yabancı dil öğreniminin tarihsel sıralaması, Tanzimat hareketinin başlamasıyla olmuştur. Fransa'nın baskıcı etkisiyle Fransızca öncelik ve geçerlilik kazanmış, Meşrutiyetle birlikte Fransızca'yı Almanca takip etmiş ve İkinci Dünya savaşının ardından İngilizce ülkemizde değişik gerekçelerle etkililik derecesi yüksek ve güncellik kazanmıştır (Cem, 1978). Bugün de gerekçeler farklı olsa da yabancı dil öğrenimini zorunlu kılan ve önceleyen faktörler çeşitlidir. Bu konudaki önemli ölçütlerin başında, öğrenilmesine karar verilecek ülkenin dili, o dili konuşan ülkenin uluslararası arenada politik, ekonomik, savunma ve kültürel açıdan durumsal ağırlığının ne düzeyde olduğunun saptaması yapılması önem taşımaktadır (Demirel, 2003). Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 1923'te kurulmasının ardından yüzünü Batıya çevirmiş, demokratik bir rejimi benimsemiş ve bu nedenle ilişkilerinde bu rejime inanmış uluslarla değişik alanlarda; politik, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurmuş ve ileri uygarlıklar düzeyine yükselme amacına dönük hedefler edinmiştir. Bu açıdan durum

değerlendirildiğinde, Türkiye, uluslararası arenada önde gelen Birleşmiş Milletler (UN) örgütü, Council of Europe (CE), (Avrupa Konseyi, NATO ve OECD gibi kuruluşlara üye olmuştur. NATO'nun kullanılan resmi dili İngilizcedir. Buna karşılık, Birleşmiş Milletler'in resmi dilleri farklı dillerden oluşmaktadır. Bu diller; İngilizce, Çince, Fransızca, Rusça ve İspanyolca'dır. Bu kuruluşun çalışma dilleri ise "İngilizce ve Fransızca" dilleridir (BM, 1958). Küreselleşmenin beraberinde getirdiği sınırlar ötesi ilişki ve etkileşimleri, İkinci Dünya Savaşı sonrası güç dağılımı ve Uluslararası önemli bir örgüt olan BM'nin resmi dilinin İngilizce olması, küresel iletişim ve ulaşım imkânının yaygınlaşmasının, soğuk savaş sonrası kalan etki gibi çeşitli faktörler, İngilizcenin küresel bir iletişim aracı haline gelmesine katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra, ABD sermayesinin ve siyasetinin, popüler kültür üretiminin ve ürünlerinin dünya çapında yayılması; teknolojiye duyulan talep ve İngilizce bilmenin yarattığı kariyer fırsatları gibi gerekçeler nedeniyle İngilizce küresel bir iletişim aracı durumuna gelmiştir (Gündoğdu, 2005). Ayrıca, hızla küreselleşen dünyanın önde gelen üniversitelerinin çoğunun uluslararasılaşma, iş dünyasında nitelikli insan gücü yetiştirme ve prestij kazanma gibi gerekçelerle İngilizce'nin üniversitelerde eğitim dili olarak benimsenmiş olması, İngilizceyi yaygın hale getiren diğer faktörler arasındadır (Akıncioğlu, 2018).

Benzer şekilde, çağdaşlaşan dünyada farklı alanlarda meydana gelen gelişmeleri orijinal kaynaklarından takip etmek ve onları kendi sosyal yaşamlarına uyarlamak amacıyla yabancı dil öğrenimi İngilizceyi kaçınılmaz kılmıştır (Göktürk, 1982). Geçmiş yıllarda sadece ekonomik durumu iyi ve kurumlarda yöneticilik yapan kişiler yabancı dil öğrenme avantajından yararlanırken günümüzde, çocuk ve yetişkin herkes bu fırsattan yararlanabilmektedir (Demircan, 1988).

Yukarıda bahsi geçen bütün etkileyici faktörler, Lingua Franca (LF) olarak kabul gören ortak dil İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenilmesine katkı sunmuştur. Lingua Franca, farklı dilleri konuşan insanların farklı gruplar arasında iletişim kurmak amacıyla kullanılan ortak bir dildir şeklinde açıklanmaktadır (Richards vd.,1985). Bu bağlamda, ana dil olarak dünyanın en yaygın konuşulan dil Çince olmasına rağmen Öte yandan, Lingua Franca dünya çapında en fazla ülkede konuşulan dil olma özelliğini taşımamaktadır.

Bu kapsamda, dünyada, Modern Standart Çince'yi ana dil olarak konuşan insanların sayısı yaklaşık 700 milyon olarak tahmin edilirken, İngilizce'yi ikinci dil veya yabancı

dil olarak kullanan konuşurların sayısının Çince konuşurlarının sayısını aşan duruma gelmiş ve gittikçe artarak bir milyarı aştığı belirtilmiştir (English For Students, 2011). Ancak, İngilizce “ana dil konuşurları” olarak derecelendirildiğinde, “Dünya Lig Tablosu” sıralamasına göre Çince’yi ana dil olarak konuşanların gerisinde kalarak bir zamanlar ikinci sırada yer almaktaydı. Şu an İspanyolca, Hindu/Urduca’nın da gerisinde sıralanmaktadır. Çok kısa zaman sonra da Arapça’nın gerisinde bile kalmayı zorlayacağı öngörüsünde bulunulmuştur (Graddol, 2006). Buna karşın, (Crystal, 2003) “dünya nüfusunun yaklaşık çeyreği” İngilizceyi hâlihazırda akıcı bir şekilde konuştuğu ve kullanım yetkinliğine sahip olduğuna işaret edilmektedir. Bu sayı istikrarlı bir şekilde büyüyerek 2000’li yıllarda 1.5 milyara ulaşılacağı açıklanmıştır. İngilizce’nin dışında, dünyanın başka hiçbir dilinin bu hızla genişleyerek büyümediği görüşü illeri sürülmüştür. Sonuç olarak, en sade şekliyle Lingua Franca (LF) dili olarak kabul gören İngilizce, sadece ana dil konuşurlarının dışında yabancıların kendi aralarında ortak bir iletişim aracı olarak kullandığı bir dil biçimi olarak da tanımlanabilir (Jenkins, 2006).

Ülkesel ölçekte İngilizcenin önemi değerlendirildiğinde, toplumsal yaşamda İngilizce o kadar hissedilir hale gelmiştir ki küresel ekonomi açısından taleplerin karşılanması, uluslararası rekabette işgücünün artırılması gibi nedenlerle politika yapıcılarına İngilizcenin anaokulundan başlayarak üniversiteler başta olmak üzere tüm kademelerde eğitim programlarının yenilenerek eğitim dili olarak kullanılması önerisinde bulunulmuştur. Bu çizgiden hareketle, İngilizce hazırlık sınıflarının 1+4 şeklindeki programı geliştirilerek bir yıl gibi kısa süreyle sınırlandırılmanın yersiz olduğunu, dil öğreniminin süreklilik gerektirdiği özelliğine dayanılarak, sürecin aralıksız sürdürülmesinin zorunluluğundan “Flipped Classrooms”(Tersyüz Sınıf) öğrenme modelinin kullanılması tavsiye edilmiştir (İnal, 2018).

Bunca yapılan öneri ve tavsiyeler sonucunda öğrencilerin hangi kapsam ve nitelikte İngilizce kullanım becerilerine sahip olmayı gerektiğini Bayraktaroğlu (2012) şu şekilde açıklamaktadır:

Öğrencilerin, akademik eğitimi süreçlerinde derslerini sürdürebilmeleri, ders materyallerinde yer alan konu içeriklerini anlayabilmeleri için hedef dilde okuduklarını anlayabilme, metinde geçen gizil anlamların yüklenmiş olduğu kavramlarla ilgili çıkarsama yapabilme, duyduğunu ve dinlediğini doğru kavrayıp doğru bir şekilde cevap verebilme, bu doğrultuda amaçlarını kolaylıkla sözlü ya da yazılı olarak açıklayabilme,

sorgulayarak konuyu tartışmaya açabilme ve bildiri sunabilme gibi çeşitli alanlarda dil becerilerini içselleştirerek eşit oranda kullanabilmeyi kabul eder' şeklinde belirtir.

Ancak gerçekte bu durum hayata geirilmemekte ve yabancı dille yürütülen eğitimin sonucunda çıkan çıktıların açıklanan ltleri karşılamadığı ve bunun bir sorun olarak karşımızda durduğu belirtilmiştir.

Yabancı dil eğitimi sorununu oluşturan bir başka somut parametre, yabancı dil eğitiminin niteliği ve koşulları noktasında YK ve üniversitelerin st düzey yöneticileri ve deneticilerinin akademik bilgi birikimi bakımından yetersiz olması ve yabancı dil eğitimine ilişkin idari, mali ve akademik bilince sahip olmamasıdır (Bayraktaroğlu, 2012).

Literatür taraması sonucunda rastlanan çalışmaların bulgularına bakıldığında, yabancı dil öğreniminin, özellikle İngilizcenin, lkemizde ve dünyada zorunlu hale gelmiş olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'de, Yabancı Dil ğrenimine (FLL) ve ğretimine (FLT) verilen bunca emek ve harcanan paraya rağmen arzulanan seviyede olduğu söylenebilir mi sorusunu sormak kaçınılmaz olmuştur.

Alan yazın taramasında, Türkiye'de Yabancı Dil ğretimine yönelik yapılmış pek çok yapısal, programsal, yöntemsel ve pedagojik açıdan gerçekleşen reformlar, yenilikler ve iyileştirmelere rağmen yabancı dil öğrenimi sorunsallığının halen ciddi bir şekilde karşımızda durduğunu bilimsel çalışma verilerine dayanılarak altı çizilmektedir. Bu konuda önde gelen araştırmacılar; Tosun (2012); Bayraktaroğlu (2012); Haznedar (2010); Arslan (2009); Işık (2008),;Demirel (2003); Demirel (1999); Demirel (1983); Sebüktekin (1973) olarak gösterilebilir.

British Council'in (2014) farklı sektörlere yönelik yapılmış olduğu İhtiyaç Analizi sonucu yayımladığı raporda bazı sorunsal sonuçları açıklamıştır. Rapor, Türkiye'de öğrencilerin 1000 saat yabancı dil eğitimi sonunda hala başlangıç seviyesinde olduğunu, İngilizce derslerini giderek daha az sevdiklerini vurgular yaparak, İngilizce eğitimini daha geniş bir kalkınma erevesi içinde düşünmek gerektiği belirtmiştir.

Türkiye'nin kültürel, ekonomik ve teknolojik açıdan diğer uluslarla yakın bir ilişki ağına girmesi nedeniyle bu ilişkileri sürdürebilme becerisini göstermenin yolu, dünya dili olan İngilizceyi öğrenmekten geçtiği teşhisi konulmuş hatta İngilizce ğrenim seferberliğini başlatmanın temel sebebinin bu durumdan kaynaklandığı not edilmiştir. Ayrıca, bu seferberlikle mücadelede başarılı olmanın yolu ve bu yolda harcanan mali

kayıpları ve İngilizce yetersizliği nedeniyle uluslararası ilişkilerde uğradığımız zararları önlemek için, eğitim fakülterinin yetkin öğretmen yetiştirmekle salt çözüm olamayacağı belirtilerek, bunun yanında sınıfın fiziki durumu, sınıf içi öğrenci sayısı ve yardımcı araç ve gereçlerin doğru kullanımı ile İngilizce öğrenimi başarısı arasında doğru orantı olduğuna dikkat çekilmiştir (Sezer, 1987).

Bu bağlamda Türkiye’de yabancı dil öğretimine ilişkin sorunlar için, Tosun (2012), yöntem değişkenine işaret etmekteyken, Işık, (2008) özellikle yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminin eksikliğini vurgulayarak bunun sonucunda meydana gelen dil planlaması ve uygulanan öğretim yöntemlerinin yetersizliğini not etmiştir. Dil öğrenimi ve öğretimi sorunsallığını etkileyen değişkenlerden biri de, bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerinin koordineli çalışmaması ve olması gereken işbirliği eksikliği sonucu çıkan çıktıları etkilemekte olduğu sorununa değinilmiştir (Demirel, 2007).

Yabancı dil öğrenimi sorununa ilişkin Parker (2012), Türkiye’de farklı üç üniversitenin eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamalarına ilişkin öğrencilerin tutmuş olduğu on yıllık gözlem raporlarını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, öğretmenlerin % 95’i öğrenci için programda hedeflenen iletişim kurma becerilerini kazandırmaya yönelik derslerin iletişimsel öğrenme yaklaşımı doğrultusunda işlemedikleri ve dilbilgisi kurallarını öğretmeye yoğunlaştıklarını, dili bir iletişim aracı olarak görmediklerini ve dili kullanmadıklarını ve ders ortamında kullanmadıkları ve hatta yapılan sınavlarda bile iletişimi kapsayan bölüme yer vermedikleri tespitini yapmıştır. Türkiye’de dil sorunsallığının ana nedenlerinden biri öğretmenlerin yöntem kullanımında yetersizliğine dayandırılır. Bunun sonucunda, ilköğretimde 700 ve lisede 700 saat olmak üzere öğrenciler toplam 1400 İngilizce ders saati görmelerine rağmen hala başlangıç seviyesinde kaldıkları saptaması yapılmıştır.

Benzer çalışmalarla, (Işık, 2008; Can ve Can, 2014) dil öğretimi sorununun kaynağını yöntemin yanlışlığına dayandırmaktayken, Yıldız ve Durmuşçelebi (2013), yabancı dile ilişkin bir politikanın ve planlamanın olmayışı, sorunun temel kaynağını oluşturduğu tespiti yapılmıştır. Konuya ilişkin bir başka sorunsallığı irdelleyen Demirel (1991), nitelikli öğretmen eğitiminin olmayışını yabancı dil öğretimine temel sorun teşkil ettiğinin altı çizmiştir.

Bu doğrultuda önemle üzerinde durulan bir başka husus, öğretmenlerin öğrencileriyle kuracakları sağlıklı iletişimin öğrenme üzerinde etkileyici rol oynadığıdır. Çünkü iletişim sürecinde, öğeler arasında kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt etkileşimi söz konusudur. Bu öğeler çeşitlilik gösterebilir. Çeşitli araçlar yoluyla alıcı ve iletilici arasında anlaşma köprüsü kurulmaktadır. İletişimde, bilgilerin ve duyguların yanında, tutumların benzeşmesi ve ortaklaşması amaçlanır. Eğitimsel sürecin önemli parametrelerinden biri olan iletişim, bilgi üretimi, aktarımı ve anlamlandırılması veya düşünce, duygu, tutum, emir, sorun ve açıklamaların çeşitli iletişim araçları yardımıyla bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma süreci olarak tanımlanmıştır (Araç, 2014; Maden, 2013; Akbaşlı, 2012).

Yabancı dil eğitiminde sağlanacak başarının temelinde ders esnasında öğretmenlerin öğrencileriyle kuracakları sağlıklı iletişimin payı yadsınamaz derecede önemlidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinde öğrencileriyle iletişim kurmaya ilişkin yeterlilikleri konusunda yapılan çalışmalara rastlanılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileriyle sağlıklı iletişim kuramama oranı düşük düzeyde de olsa bu sorunun varlığı genel olarak öğretmenleri ilgilendirmesi sebebiyle ve yabancı dil öğretmenlerini de kapsayacağından yabancı dil öğretimi süreçlerinde bize başka bir sorunsallığının varlığını açıklamaktadır (Erdem, 2016).

Yabancı dil öğrenimini ve öğretimini olumsuz yönden etkileyen çeşitli bileşenler, araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Bunlardan Kömür (2012), öğrencinin ilgisini çeken materyallerin geliştirilmediğine, Peker (2012), materyal değerlendirmesine yönelik saptanmış ölçütlere uygun yapılmamasına, Genç (2012), ders saati sınırlılığından, eğitim programlarına, ders için tasarlanan yabancı dil kitaplarına ve teknolojik desteğinin yetersizliğine Kırkgöz (2005), yabancı dil dersi veren öğretmenlerin arzulanan oranda öğretim teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olma ve kullanım becerisinde zayıf olmalarına, Tütüniş (2014), donanımlı yabancı dil öğretmenlerinin sınırlılığına vurgu yaparak yabancı dil sorunsallığı başka yönüyle tartışmışlardır.

Wernden (1998), yabancı dil öğrenimine katkı sunan önemli faktörlerden birisini üst biliş stratejilerinin kullanımına dayandırmaktadır. Genel strateji olarak da bu stratejiler, bilinen öğrenenin kendini yönetmesi, yönlendirmesi, öğrenimine yön vermesi olarak sıralanmaktadır. Alanla ilgili yabancı literatür taraması yapıldığında, dil öğretimine ilişkin değişik görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerin odak noktalarından biri, dil ile

ilgili dilsel yapıları vermek yerine, güçlü anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere ihtiyaç duyulduğudur (Ellis, 1994; 1997; Krashen, 1989; 1998; 2000; 2003).

Yetişkinlerin öğretim ortamında, ikinci dil ediniminin yeterlik seviyesini yakalamamanın oldukça zorlayıcı bir durum olduğu saptaması yapılmıştır (Doughty, 2004; Ellis, 2004, 2005). Dil öğrenimi, öylesine karmaşık bir olgudur ki kimi araştırmacılar, dil yapısının bütününe incelemek yerine, dilin spesifik yönlerinin (İkinci dil edinimi, dil öğrenenin doğası, ara dil, ara dilin sosyal yönü, ara dilin söylem yönü, ara dilin psikodilsel yönü, ara dilin dilbilimsel yönü, ikinci dil ediniminde bireysel farklılıklar, öğretim ve ikinci dil edinimi ve ikinci dil edinimine çoklu bakış) ele alınarak önemli noktalarına odaklanılması gerektiği önerisinde bulunmuştur (Ellis, 1997).

Dolayısıyla, yabancı dil eğitimi ve öğretiminde amaçlanan düzeylerde değişik becerilerin (Dinleme, Okuma, Anlama, Konuşma) akademik başarı üzerinde belirleyici rol oynayabileceğinden ve çeşitli parametreleri içinde barındırması sebebiyle çok geniş bir perspektifle yaklaşılması gerektiği açıklanmıştır (Council of Europe, 2001). Bilinen gerçek şudur ki dil, bütün öğrenmelerin ana merkezinde yer alan bir olgudur. Öğretim dili aracılığıyla geliştirilen yüksek düzeydeki kazanımlar öğrenen için başarının anahtarı rolü konumundadır. Fakat, öğrenenin okuldaki dilsel ihtiyaçlarını belirleyerek vurgulanmasının önemli olduğu kadar, bütün okulun benimsenmesi yaklaşımının” kavranmasına dikkat çekilmektir (ECML, 2022).

Avrupa ve Türkiye’de yabancı dil eğitimine ilişkin bir durum değerlendirmesini içeren çalışma incelenmiştir. Bu çalışmanın verilerine göre, Avrupa’nın 1984- 2016 arası yıllarını kapsayan ve belirleyici dil faktörlerine yönelik yayımlanan 2008, 2012 ve 2017 raporlarına dayanarak yabancı dil öğretimine ilişkin bir dizi yenilik yapılmış ve yapısal düzenlemeler gerçekleşmiş çeşitli bulguları açıklayan veriler olduğu saptanmıştır. Bu veriler, dil öğretimine ayrılan süre, başlama yaşı, dil öğrenen öğrenci sayısı, okul türlerine göre dil öğretimi, öğretilen diller ve başarı düzeyleri gibi başlıkları içermektedir. Yapılan inceleme sonucunda, Avrupa’da dil öğrenme yaşının aşağı çekildiği ve dil öğrenen öğrenci sayısının arttığı bilgisi not edilmiştir. Bununla beraber, birinci ve ikinci dil öğretimine yönelik tasarlanan sürenin toplam ders saatinde düşük kaldığı görülmüştür. Ayrıca konuya ilişkin önemli bir başka husus, öğrenci başarı düzeyi hedeflenen

kazanımların başarılması noktasında istenen düzeye gelmediğini açıklayan sonuçlar tespit edilmiştir (Deregözü, 2021).

Avrupa Birliği Kuruluş yapısının ve dile ilişkin geliştirdiği belli başlı amaçları vardır. Avrupa halkları tarafından, farklı milletten, topluluktan, kültürden ve dil grubundan oluşan tek bir birlik inşa edilmiştir. Farklı tarihi geçmişe haiz ancak ortak gelecek inşa etme konusunda mutabık kalan insanların eşit bir şekilde görüş, gelenek ve mirasları aralarında karşılıklı olarak birbirlerine aktarımının yapıldığı bir birliktir. Avrupa dil politikalarının önemli amacını oluşturan dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirmesi temelinde ülkeler ve kurumlar bazında ortak bütünlüğü, tutarlılığı ve şeffaflığı sağlayarak yaymak ana amaçları olmuştur (Commission of European, 2003; Action Plan, 2004).

Avrupa Birliği'nin kurulmasının temelinde geleceğe dönük Avrupa vatandaşlarının hayatlarının refah düzeyini yükseltmek için katma değeri artıracak bazı hedefler yer almaktadır. Birliğin çevrelediği sınırlar dâhilinde yaşayabilmek, çalışabilmek ve ticaret yapabilmek amacıyla inşa edilen bu birlik evinde insanların birbirleriyle etkin bir biçimde iletişim kurması ve birbirlerini daha iyi anlaması için dilsel becerilerin kazanılmasının hayati önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Başka yabancı dilleri öğrenmek ve o dillerde konuşmak diğer insanlara karşı daha açık olmamızı ve dolayısıyla, onların kültür ve görüşlerine karşı da açık olmamızı sağlayan perspektifler kazandıracığı belirtilmektedir (European Commision Action Plan, 2004).

Bunun yanı sıra Avrupa Birliği, vatandaşlarının, para, mal ve hizmetlerin serbest hareket edebileceği bir amaca yönelik kurulmuştur. İyi dil becerilerine sahip olan vatandaşlarının, diğer üye ülkelerde serbest çalışmak veya okumak için bu serbestliğin avantajını daha iyi kullanabileceklerinin altı çizilmiştir.

Mart 2000'de, Lizbon' nun ekonomi, sosyal ve çevresel alandaki yenilemeye ilişkin başlattığı stratejisinde, Birlik on yılın sonuna kadar toplumun anahtar görevi olarak gördüğü "Bilgi" yi temel alarak dünyanın en rekabetçi bilgi-temelli ekonomisine doğru geliştirileceği açıklanmıştır. Bilişsel becerileri geliştirerek ve öğrenenin okuma ve yazma dâhil ana dil becerilerini güçlendirerek başka dilleri öğrenmek, birlik tarafından belirlenen hedeflere ulaşma noktasında önemli rol oynayacağı vurgulanmıştır (European Commision Action Plan, 2004).

Bu bağlamda Komisyon, Avrupa Birliği vatandaşlarının serbest girişimcilik ruhunu ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmüştür. Örneğin, girişimcilikte Yeşil

Kartla (Green Kart) birlikte küçük atılımlar için Avrupa Şartı yoluyla bu hedeflerini gerçekleştirmeye yönelmiştir. Böylesi hedeflere ulaşmayı başarabilmek için Avrupa Birliği içinde Avrupa vatandaşlarının ve şirketlerin küresel pazarlarda etkin rol alabilmesinin ön koşulu, yabancı dil öğreniminin etkin bir biçimde geliştirilmesi, kültürlerarası tanınmanın yaygınlaştırılması ve dil becerilerinin kazanılmasının ardından ancak bu hedeflerin gerçekleşmesi sağlanacağına altı çizilmiştir (European Commission Action Plan, 2004).

Avrupa Komisyonu'nun 2004- 2006 yılları arasında Dil Öğretimi ve Dilsel Çeşitliliği Teşvik Etme başlıklı dil eğitimine ilişkin hazırlamış olduğu Eylem Planı'nın (2004-2006) 449 final metninin ilk sayfasında (1.1madde) takip edilen amaçlar doğrultusunda olumlu karşılandığı ifade edilir. Planın dil öğrenimine ve dil çeşitliliğine ve onun amaçlarına son derece pozitif katkı sunacağı belirtilmiştir. Pozitif katkılar aşağıdaki gibidir:

1) Bütün vatandaşların dil öğrenimine erken yaşta başlayarak yaşam boyu öğrenme hedeflerinin desteklenmesini;

2) Dil öğretiminin kalitesinin yaygınlaştırılmasını;

3) Avrupa Birliği kapsamında daha iyi dil-dostu bir ortamın yaratılması girişimini destekler şeklindedir (European Commission, 2003; Action Plan 2004-2006, 2004/C 73/06). Bu paralelde, Eylem Planı (1.17) Bölgeler Komitesi Görüşlerine atıfta bulunarak, erken yaşta dil öğrenimine başlanması, gelecekteki dil öğrenme süreçlerine sağlam bir temel oluşturduğuna ve İrlanda'da İlkokul örneğinde atılan ilk adımdaki gibi ilkokullara yönelik Dil Öğretim Programlarının geliştirilmesinin teşvik edilmesi gerektiğine inanılır şeklinde karar alınmıştır (European Commission, 2003).

Bundan dolayı Modern Dil konusurlarının, iki yabancı dili öğrenmeleri gerektiği ve yabancı dilin öğretilmesinin erken yaşta başlanılmasının pedagojik açıdan uygun olduğu ve bu doğrultuda somut adımlar atılarak önemli kararlara imza atıldığı belirtilmiştir (European Commission, 2003). Bu açıdan Yabancı Dil Öğretimi dikkate alındığında, Avrupa Konseyi'nin eylem planının erken yaşta çocukların dil öğrenimine başlama kararı önerisini destekleyen alan uzmanlarının ilişkili çalışmalarına rastlanmış ve ana dil öğrenimi gelişiminin tamamlanmasının peşinde veya ana dil gelişimi esnasında eş zamanlı öğrenilen yabancı dil iki açıdan önem kazanmaktadır; hem bilişsel hem de kavramsal yönden öğrenenin belleğinde sağlam zemin oluşturmakta ve daha kalıcı iz bıraktığını açıklayan birçok çalışma (Haznedar, 2003; Karakoç, 2007; Lopriore, 2002;

Moon ve Nikolov, 2000; Nikolov ve Curtain, 2000; Akt. Bayyurt, Y. 2015) bulgusu saptanmıştır. Benzer şekilde, ikinci dil öğrenimine erken yaşta başlamak, çocuk etrafında cereyan eden olayları algılama noktasında sınırlarını genişleyecek, farklılıklar karşısında anlayışlı, saygılı ve hoşgörülü olmasını sağlayacak beceriler kazanmasına yardımcı olacak ve daha önemlisi, farklı kültürleri tanınmasıyla kendi öz kültürü ile karşılaştırmalar yaparak kendi kültürünü iyi tanınmasına kolaylık sağlayacaktır (Haznedar, 2003). Bu doğrultudan hareketle, yabancı dil öğrenimi süreçlerinde hedeflenen başarıyı elde etmek için yaş faktörünün önemli olmasının yanında, anaokulu ve ilkokullarda işlenecek eğitim sürecinin, donanımlı yabancı dil öğretmenleriyle sürdürülmesi, etkin öğrenme ortamının yaratılması ve pragmatik yöntemlerle sürdürülmesinin büyük fayda sağlayacağı vurgulanarak dil öğrenimini etkileyen başka değişkenlere değinilmiştir (De Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006).

Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğreniminin sekiz yıllık öğretim sürecinde öğrencilerin aldığı ders saati sayısı ortalama 522 ders saatidir, buna karşılık Türkiye’de aynı yıllar arasında öğrenciler 432 saat ders alarak Avrupa ülkelerinkine kıyasla ortalama 90 ders saati eksik aldıkları tespit edilmiştir. Bu durum göz önüne alınarak, 2012-2013 yılları arasında başlanan 4+4+4 kesintisiz eğitim reformunun uygulamaya alınmasıyla ilkokul çağındaki okula başlama yaşı aşağı çekilerek beşe düşürülmüş (ilkokul 1. Sınıf) ve yabancı dille ilk tanışmaları altı yaşına gelmeleriyle 2013-2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilkokul 2. sınıfında ders programına başlanmıştır (Bayyurt, 2012).

2012-2013 yılları arasında yabancı dil öğretimi esas alınarak 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul yağındaki öğrencilere yönelik yürürlüğe giren izlenec kapsamı öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun ve onların öğrenme güdülerini tetikleyici, anlamlı konulardan oluşması gerektiğı, bu konuları dille ilişkilendirmek ve uygulamaya dökmek için görev-temelli öğretim (task-based teaching) ve diğec derslerle (matematik, fen, sosyal bilgiler, coğrafya vb.) ilişkilendirilerek verilmesi dilbilgisi öğretiminin aksine, içerik/konu temelli öğretimi yaklaşımıyla (Content-based teaching) yürütülmesi yabancı dil öğrenimi sorunuyla ilgili bir başka boşluğun doldurulacağı önerisinde bulunulmuştur (Bayyurt, 2010; Bayyurt ve Alptekin, 2000).

İçerik temelli öğretim, yabancı dil dilbilgisi öğretimine alternatif bir öğretme yaklaşımı olup, İletişimsel Dil Öğretimi (Comunicative Language Teaching) ilkelerini benimseyen bir yöneline sahiptir. İçerik temelli yabancı dil programının temel amacı, dil

ve içerik arasında cereyan eden ilişkiyi ortaya çıkarıp öğrenene verimli ve üretken bir şekilde sunulması imkânını vermektir (Wesche ve Skehan, 2002).

Türkiye’de yabancı dil sorunları dizisinde Bağçeci (2004), yabancı dil öğretimine yönelik uygulanan dil eğitimi sistemine ve temel öğretim programların uygulanmasında çıkan aksaklıklara değinerek sistem ve programda değişikliğe ihtiyaç duyulduğunu ve bu programların uluslararası standartlar düzeyinde olan Avrupa Yabancı Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP)’na uyarlanması ve taşıdığı ölçütler esas alınarak yabancı dil düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirmenin yapılması gerektiğine işaret etmiştir. Haznedar (2012) araştırmasında, Türkiye’de ilköğretim seviyesinde İngilizce dersi veren öğretmenlerin yetersizliklerini açıklayan sorunların başlıca maddeleri aşağıdaki gibidir:

- a) Çocuklukta ikinci dil edinimi ve bu konunun birinci dil edinimi sırasındaki dilsel gelişimle ilişkilendirilmesi;
- b) İlköğretim çağındaki öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri;
- c) Çocuk gelişimi;
- d) Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri ile ilgili öz değerlendirmeleri.

Avrupa Birliği’nin 2004 yılında yayımlanmış olduğu eylem planına dayanarak, Edelenbos, Johnston ve Kubanek, 2006’in belirttiği gibi “bütün üye ülkelerin anaokulundan itibaren başarılı yabancı dil eğitimine geçilmesinin” ön koşulu, nitelikli yabancı dil öğretmenleri, uygun öğretme yöntemleri ve verimli dil dostu ortamların sağlanmasıyla arzulanan düzeyde başarının yakalanabileceği mümkün olabileceği belirtilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise ve üniversite düzeyi yabancı dil becerilerinin CEFR standartları açısından değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda lise ve üniversite öğrencilerinin CEFR yeterli alanlarına yönelik durumu öğrenci ve öğreticiler açısından ayrıca ve/veya karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Lise ve üniversite öğrencilerinin öğrenci ve öğretici algılarına göre CEFR yeterli alanları açısından seviyeleri nedir?

- CEFR seviyelerine yönelik algılar öğrenci ve öğretici açısından anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- CEFR seviyelerine yönelik algılar cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- CEFR seviyelerine yönelik algılar kuruma (MEB Okulları, İnönü Üniversitesi) göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce dil öğretimi programı hazırlanması sürecinde, alana ilişkin öne çıkan önemli araştırmalar R, White (1988) tarafından da ele alınmıştır. Ona göre, eğitim programı kapsamında, öğretim hedefleri ve öğretim içeriğinin yer alması gerektiğini belirtir. Çünkü bu durum, eğitim programlarını geliştirme modellerinde görülmesi gereken standart bir özelliktir. Bunun yanında, eğitim programları geliştirme tasarımında amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilmesini mümkün kılacak öğretim yöntemlerini de içermeyi gerektirdiğini savunur. Amaçlanan hedeflerin belli bir eğitim sürecinden sonra başarının gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için eğitim süreci esnasında ve/veya sonunda eğitim programları değerlendirmelerinin yapılması gerektiği görüşünü illeri sürer. Düzenli aralıklarla sürekli yapılan değerlendirmeler, eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunların saptanmasını ve bu sorunlar doğrultusunda çözümünü bulmak için eğitim programını yeniden gözden geçirilmesine yol açtığını vurgular.

Başka bir deyişle, programın değerlendirilmesinin amacı, hedeflenen amaçların yakalanıp yakalanmadığını tespit etme bakımından son derece önem arz etmekte olduğunun altı çizilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerde kazandırılması beklenen davranış değişikliklerinin programda amaçlanan hedeflerle örtüşüp örtüşmediğini göstermesi bakımından belirleyici bir durumdur (Haznedar, 2015).

Geleneksel ikinci dil öğretim programı incelendiğinde, sözcük bilgisi, yapı bilgisi ve dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve bu birimlerin basitten karmaşıklığa doğru sıralanmakta olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, yabancı dile yönelik hazırlanan Eğitim Programlarında, sıralanan hedeflerin yanında sürece dayalı sistematik değerlendirmeler yöntemiyle, sınıf içi uygulamalardan edinilen bulgular dikkate alınarak programın içeriğinin oluşturulmasına dikkat çekilmiş ve sistematik değerlendirmenin önemine vurgu yapılmıştır (Haznedar, 2015). R. White, (1988), eğitim programlarının en

önemli boyutlarından birisinin ‘program değerlendirme’ olduğunu belirterek, amaçlanan hedeflerin nasıl ve ne ölçüde gerçekleştirilmesini gösteren bir yöntemin programda yer verilmediğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda, ‘Mr. Brown is.....Mr. White is.....’ gibi örnek değerlendirme sorularının verilmiş olmasının sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için yetersiz olduğunu açıklamıştır. Ayrıca, değerlendirme salt öğretmene bırakılamayacak kadar ciddi ve önemli bir konu olduğunun altını çizmiştir(Haznedar, 2004).

Yabancı Dil Edinimi/İkinci Dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalar (Ellis, 1994), ister sınıf içi ortamında isterse doğal ortamda olsun öğrencinin dil öğrenimi süresince dile ait dilsel yapıları tek tek, belli bir sıralamada dil öğrenilmediği iddia edilirken, bunun aksine, ana dilin yanında ek dil öğrenen kişilerin konuştuğu ana dili ne olursa olsun dilsel formların ve yapıların gelişimsel sırasına göre öğrenildiğini destekleyen çalışma sonuçları mevcuttur (Cook, 1998; Towell ve Hawkins, 1994).Yabancı dil öğrenenlerin ‘kim, ne, nerede, nasıl, kimin’ dil soru kalıpları sıralaması öğelerinin sistematığı elde edilen bulgulara dayanılarak literature kazandırılmıştır (Stromsword, 1990). Ancak Türkiye’de geliştirilen yabancı dil programında, dil gelişim sırasına uyulmadığı belirtilip ‘ne, nerede’ soru kalıplarının daha önce öğrenildiği ve kullanıldığı belirtilerek ‘*bu durumun bir sorun teşkil ettiğinin*’ altı çizilmiştir (Haznedar, 2015).

Konuya ilişkin 2016 ve 2018 raporlarında not edilen önemli bir başka husus, AB ortalamasının altında olduğu halde başta okul öncesi olmak üzere çocukların okula kayıt olma oranında artış olduğu kaydedilmiştir. 2015/2016 eğitim-öğretim yılında, okullaşma oranı ilkokullarda %95, ortaokullarda %94 ve ortaöğretimde % 80 olarak açıklanmıştır. Türkiye, “Yeterlilikler Çerçevesini” 16 Ocak 2016 tarihinde kabul etmiştir. Türkiye’deki Yükseköğretim kurumları arasında kalite yönünden farklılıklar devam etmekle beraber, Bologna sürecinin uygulanması açısından ileri aşama kaydedilmiştir. Erasmus+ programına katılımı sağlayarak karşılıklı bir görevi yerine getirme noktasında başarı sağlanmış olduğu ifade edilmiştir. Yükseköğretimin siyasi baskıların etkisinde kalarak söz konusu kurumlara yüksek risk oluşturduğu belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016; 2018).

Yine Avrupa Komisyonunun 2004-2006 Eylem Planı kapsamında “Dil Öğrenimi ve Dilsel Çeşitliliğin Desteklenmesi konusunda Bölgesel Komitelerin Görüşlerine Dayanarak açtığı tartışmada (2004), metnin 1.15 maddesinde CEFR çerçevesi güçlü bir

şekilde desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Çünkü bu çerçeveye dayanılarak, ulusal sınavlar ve onların nitelikleri oluşturulabilmektedir. Bu bağlamda, dil testleri ve sertifikasyonunun geçerliliğinde, CEFR kullanımının desteklemesi amaçlanmaktadır (European Commission, 2004-2004-2006 Action Plan). Yine bu bağlamda Avrupa Birliği Eylem Planının 2.8 maddesine (madde 11.6.4) bağlı kalarak, bütün üye ülkelerin dil kurslarının nitelik ve sertifikasyon standartlarının oluşturulmasına yardımcı olacak nitelikte şeffaflığı arttıracak ve bunun sonucunda işçi ve öğrencilerin hareketliliğine fırsat vereceği ve CEFR’ nin tutarlı bir biçimde kullanılmasına ilişkin mutabakatın sağlandığı bir mekanizma kurulmasına yönelik önerilen çalışma konferansının düzenlenmesine çağrıda bulunulmuştur (European Commission, 2004/2004-2006 Action Plan).

Avrupa Komisyonu Türkiye’ye ilişkin ilerleme raporunda, Avrupa Standartlarının ve kılavuzlarının Türkiye eğitim sisteminde uyumlu olarak uygulanması ve Kalite Standartlarını ve Akreditasyonunu denetleyeceği bir ajansın kurulmasını tavsiye ettiği not edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016).

Avrupa Komisyonu’nun Yabancı Dil /İkinci Dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirilmesine ilişkin yapmış olduğu çalışmalar ve bu doğrultuda attığı yenilikçi adımların ardından aldığı önemli kararlarla birkaç önemli noktaya vurgu yapmıştır. Yabancı dil öğrenenin öğrenmeye başlama yaşının aşağı çekilmesi ve Avrupa Yabancı Dil Öğretimi Çerçeve Programı (AYDÖÇP) standartları; Common European of Framework for Languages(CEFR) ve Avrupa Dil Portfoliyo(ADP)/ European Language Portfolio (ELP) eğitsel dokümanları meydana getirilmesine öncü rol oynamıştır (Council of Europe, 2001).

Öğrenenin, çoğu zaman anlamını bile bilmediği hafıza ve hatırlayabilme kabiliyetine dayalı alıştırmalar aracılığıyla bilgisini ölçmektense, sınıf içi uygulamaları sonucu oluşacak yaratıcı ve pratik dil yeterlik bilgisinin ölçülmesi gerektiği önerilmekte ve başka açıdan dil sorunsallığına parmak basılmaktadır (Cameron, 2001; Rixon, 1999).

Dil öğrenimini engelleyen veya geciktiren çeşitli bileşenlerden meydana gelen birçok unsur Avrupa Birliği yeni dil politikalarında paradigma değişikliğine giderek yeni yönelimler belirlemiştir. Bu doğrultuda, Avrupa Birliği’ni oluşturan ülkeler arasında “Eğitimde Birlik” idealiyle “Öğrenme Amaçlı Hareketliliği” desteklemiş “Bologna süreci” veya “Lizbon Hedefleri” çerçevesinde oluşturulan Erasmus, Soctates, Leonardo,

Comenius, Marie Curie gibi farklı amaç güden ve başlıca kilit rol oynayan programlar “Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçeve” ölçütlerinin oluşturmaya katkı sunmuştur. Bu perspektiften hareketle, Orta ve Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Eğitimi sorunu sadece Türkiye’nin bir iç meselesi olarak değerlendirilmemesi, bunun ötesinde Avrupa’ya uyum sürecinin ön gereksinimi olarak da dikkate alınması gerektiği şeklinde görüş belirtilmiştir.

Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi kapsamında “Türk Dili’nin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi” ve Türk Kültürü’nün Avrupa çapında tanıtılarak yaygınlaştırılması faaliyetleri kritik önem taşımaktadır. Sonuç olarak, Türkiye, Dil Eğitimi konusunda Avrupa’dan ‘alıcı’ konumundayken, bu eğitim faaliyeti aracılığı sayesinde “verici” konuma geçmiş ve kültür politikalarını yenileyerek değişiklikler yapma zorunluluğunu hissetmiştir. Yabancı dil eğitime yönelik geliştirilen bu yeni kapsam ve vizyonla, kalite güvencesi amacıyla, yabancı dil eğitiminde ortak standart ve yeni politikalar üreten tam yetkili, bağımsız, şeffaf ve uluslararası kurullarca akredite edilmiş “yükseköğretim yabancı dil eğitimi ulusal kalite otoritesi” ne uyulması zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Bayraktaroğlu, 2012). Bu nedenle, Avrupa’nın çağdaşlaşma sürecini takip eden Türkiye, yabancı dil öğretiminde de meydana gelen yeni gelişmeleri ve dil politikalarında yapılan paradigma değişikliklerini takip ederek yabancı dil öğretim yaşını erkene çekmiş, ders saat süresini arttırmıştır. Öğretmenlik mesleki eğitiminin geliştirilmesine ilişkin büyük adımlar atmış, ancak dilsel durumlarda dil becerilerinde elde edilen kazanımların düzeylerinin belirlenmesinde uluslararası geçerliliği onaylanmış testlere uyarak standartlaşma yolunda gelişen yenilikleri kendi programına tamamen adapte etmemiş olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, özellikle Avrupa üye ülkelerinde kullanımı yaygın olan uluslararası CEFR ortak metni, dil müfredatlarını, öğretim programları yönergelerini, sınavları ve ders kitaplarını geliştirmek için ortak standart bir çerçeve sağlamayı amaçlamıştır (Council of Europe, 2011). Yine benzer şekilde, hükümetler arası organizasyonlarca (HAO-IGOs); -OECD; World Bank -Dünya Bankası ve EU- Avrupa Birliği- gibi kurum ve kuruluşlarca geliştirilen standartlar ve belirleyici kriterler, eğitim yönetiminin yumuşak gücü olarak bilinen standartların önemine vurgu yapmıştır. Özellikle eğitsel söylemler ve yönelimlerin devamını sağlamak amacıyla oldukları belirtilmiştir (Beech, 2009; Jakobi, 2012; Rinne, Kallo, ve Hokka, 2004).

Bu bağlamda, standartlaşma süreçlerini analiz etmek için mevcut yaklaşımlar eğitim alanındaki globalleşmenin büyük resmini açıklamakta ve aynı zamanda küresel eğitim

yönetişimin yerel eğitim kurumları üzerinde bir eğitim gücü alıştırması kavramı olarak anlaşılmaktadır (Ozga ve Lingard, 2007; Rizvi ve Lingard, 2010).

Global ölçekte, özel amaçlar için uygulanan Yabancı dil konuşma testleri/değerlendirme formları söz konusu olunca, Douglas (2000), test/değerlendirmelerin üç temel kriteri taşıması gerektiğini vurgulamıştır: özgünlük, orijinallik, dil ve içeriğin ayrıla bilirliliği. Bu basit özellikler eşitliği elbette sağlamaz veya bir teoriye giden yolu aralamaz. Ancak, dile ilişkin bilgiyi, stratejik yeterliği ve bilgi arka planını birbirinden ayırt eden bir model önerip, söylem alanının kavramsal yönünü vurgulayabilir (Douglas ve Selinker, 1985).

Yabancı dil değerlendirme araçları dikkate alındığında, Avrupa ve ötesine damgasını vuran CEFR'nin hazırlanmasına katkı sunan yazarları ve uzmanları ile Avrupa Konseyi tarafından bir değerlendirme standardı aracından ziyade bir çerçeve gibi kabul edilse de CEFR, farklı bağlamlarda eğitimsel reform projelerini geliştirmeyi mümkün kılmaktadır (Council of Europe 2001; Byram ve Parmenter, 2012; Jones ve Saville, 2009). Bu açıdan bakıldığında CEFR, dil yeterliğini belirleme kriteri olarak Avrupa ve ötesinde müfredat ve dil programlarının sonuç odaklı geliştirilmesini destekleme amacıyla kullanılmaktadır. Çok sayıda bilim adamı, CEFR'nin dünya çapında hükümet yetkilileri, üniversite yöneticileri ve eğitim uygulayıcıları tarafından yaygın olarak paylaşılan bir “ortak para birimi” gibi (Figueras, 2012) işlev gördüğüne dikkat çekmiştir (Byram ve Parmenter 2012; Deygers vd, 2018; Shohamy, 2019).

Shohamy (2019), sınıf içi ve dışında CEFR'nin öğretim yöntemleri, materyaller, testler, sertifika sistemleri ve öğrenme üzerindeki kapsamlı etkisi ile ilgili olarak, 'CEFR'nin bir kimlik biçimi, bir ideoloji, dünyayı tanımlamak için ortak bir “dil” şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda, CEFR'nin dile yönelik kapsayıcı ve etkileyici tesir bırakması sonucu Avrupa'da ve dışında, yabancı dil öğrenimine, öğretimine ve değerlendirmesine yönelik bir başvuru kılavuzu olarak kabul görmüş ve uygulanan Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) başyapıtının içerdiği bazı özelliklerin Türkiye'de Yabancı Dil eğitimi ve öğretimi süreçlerinde hedeflenen farklı becerilerin edinilmesi ve amaçlanan kazanımları ölçülmesi için kullanılmak istenmiştir. Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek seviyede kanıtlanmış ortak standart yardımcı değerlendirme aracı olarak ELP kullanılarak dil seviyelerinin belirlenmesi, Communicative Language Learning Approach (CLLA), İletişimsel Dil Öğrenme

Yaklaşımı(Action-Oriented Learning Approach-AOLA) Eylem-Uyarlı Öğretim Yaklaşımı eğitim programına alınarak uygulanması, yabancı dil sorunsallığının ortadan kalkmasına katkı sunacağı ve dil başarı sürecini hızlandıracığı araştırmacı tarafından düşünülmüştür. Araştırmanın bu önemli yönlerinin yanısıra, başka önemli yönlerinin olduğunu açıklamak olanaklıdır. Avrupa üye ülkelerinde kullanımı yaygın, geçerlilik ve güvenilirliği yüksek olan uluslararası CEFR ortak metnin dil ölçme kriterlerine göre dil becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan duruma yönelik, dil öğretim müfredatlarının, öğretim programları yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının tasarlanarak geliştirilmesi amacıyla ortak standart bir çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır (Council of Europe, 2011). Bu kapsamda CEFR'nin yeterlilik kriteri-temelli değerlendirme, düzenli aralıklarla sürekli sistematik değerlendirmeyi gerektiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda, dil öğretimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar doğrultusunda programın gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Lise ve üniversite öğrencilerinin CEFR yeterlik alanlarına ilişkin durumu, öğrenci ve öğretmenlerin algıları açısından dil seviyelerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu bağlamda, araştırmanın alt dört amaçtan birincisi, Lise ve üniversite öğrencilerinin algılarına göre CEFR yeterlilik alanları açısından seviyelerinin bilinmesi de önemlidir. Yine benzer şekilde, CEFR seviyerine yönelik algılar öğrenci ve öğretici açısından farklılaşıp farklılaşmadığını bilmek de, farklılaşmayı oluşturan gizil problemleri çözmek açısından önemlidir. Benzer şekilde CEFR seviyelerine yönelik algıların cinsiyete ve kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak da araştırmalara katkı sunacaktır.

Avrupa Konseyi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) kullanımının Avrupa ülkelerinin büyük bölümünde değerlendirme aracı olarak tavsiye edildiği belirtilmektedir (Avrupa Konseyi, 2008: 6). Hükümetler arası organizasyonlarca (HAO-IGOs);OECD; World Bank -Dünya Bankası ve EU- Avrupa Birliği) tarafından geliştirilen standartlar ve o standart kriterlerine bağlı yürütülen eğitim uygulamaları bu anlamda kritik öneme sahiptir. Çünkü bu standart ve kriterler paralelinde hareket etmek, dile yönelik uluslararası nitelik kazandırma, sertifikasyon tanınırlığı, akreditasyon, geçerlilik ve güvenilirlik, tutarlılık, adil değerlendirme ve şeffaflığı da beraberinde getirir. Tüm bu belirlemeler ışığında bu araştırmanın bir önemi, evren olarak seçilen MEB'e bağlı lise türlerinin dördüncü sınıf ve Üniversite birinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulanan dil öğretim programlarında hedeflenen yeterliklerin kazanılıp

kazanılmadığını tespit etmektir. Elde edilecek bulgular sonucunda, programda öğrenciye önceden planlanan çeşitli becerilerin kazandırılması için önceden belirlenen belli (A1-A2, B1-B2, C1-C2 vb.) düzeylere ulaşılması yolunda saptanan yetersizliklerin ve engellerin giderilmesi amacıyla biçimlendirme-yetiştirme değerlendirme yöntemi uygulanarak öğrencinin dil öğretim sürecine ilişkin eksik yönleri tamamlanması ve bu doğrultuda yapılacak girişimlere ışık tutacağı için önemlidir. Ayrıca, öğrencinin dil becerilerinde yeterlikleri beklenen düzeye gelmiş ise, öğrencileri daha bir üst seviyeye yükseltilmesi için yeni bir öğretim yöntemin uygulanmasını olanaklı kılacaktır. Araştırmamızın değerlendirme sonucunda edinilen bulgular, ülkemizin ulusal dil politikalarına yön verme ve yeni öğretim metodu ve müfredat programı arayışına girme, yeni yönelimlere ve düzenlemelere yol açmaya katkı sunacağından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma veri toplama aracındaki maddeler ve araştırma katılımcılarının algıları ile sınırlıdır.

2020 -2021 yılı Güz ve Bahar Eğitim-Öğretim dönemlerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Katılımcılar, Malatya il merkezinde MEB'e bağlı çeşitli lise türlerinin dördüncü sınıf ve İnönü Üniversitesi'nin çeşitli programlarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmaya yönelik seçilen örneklem grubu, evreni yansıtıcı niteliktedir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak kapsamlı, geçerli ve yeterli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

Globalleşme ile birlikte bilgi teknolojisi gelişiminin hızlanması sonucu bir çok ülkenin ve toplumun politikası, ekonomisi ve sağlık sisteminde gelişen yeniliklerin yanısıra eğitim sisteminde de yeni değişimler kendini göstermiştir. Bunun sonucunda ilgili alanların işleyişinde ülkeler radikal kararlar almaya zorlanmıştır. Öğrenme süreçlerinde ve gerçek yaşam alanında öğrenenlerin sahip olması gereken önemli bazı yetkinlikler ve becerilere sahip olması gerekir. Bunların başında 21.yy becerileri gelmektedir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, işbirliği yapma, dayanışma içinde olma, problem çözme ve sorumluluk almanın yanında yabancı dil öğrenme ve kullanma becerisine sahip olmayı kapsamaktadır (OECD, 2018).

Bu bağlamda, Voogt ve Roblin (2012), 21. Yüzyıl yeterlilikler çerçevelerini oluşturan ortak becerilerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli uluslararası kuruluşların nasıl davrandığını incelemek için karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirmiştir. Edinilen bulgular, çerçevelerin bir dizi ortak becerilerde birleştiğini göstermiştir: yaratıcılık(creativity), iletişim (communication), işbirliği (collaboration), eleştirel düşünme (critical thinking), küresel farkındalık (global awareness) ve teknoloji okuryazarlığı (technology literacy). Açıkça belirtmek gerekirse, ortak 21. yüzyıl becerilerine ilişkin olarak çeşitli uluslararası kuruluşlar arasında yatay bir tutarlılık olduğunu göstermiştir. Uluslararası kuruluşlarca 21. Yüzyıl becerileri arasında gösterilen ve temel olarak çağımızda yabancı dil bilmenin vazgeçilmez bir boyutu olan iletişimin önemine vurgu yapılmıştır.

2.1. Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler

Alanla ilgili yabancı literatür taraması yapıldığında, dil öğretimine ilişkin değişik görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerin odak noktalarından biri, dil ile ilgili dilsel yapıları vermek yerine, güçlü anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmüştür (Ellis, 1994; 1997; Krashen, 1989; 1998; 2000; 2003;).

Dil edinim kavramı öylesine karmaşık bir olgudur ki kimi araştırmacı dil yapısının bütününe incelemek yerine, dilin spesifik yönlerini (İkinci dil edinimi, dil öğrenenin doğası, ara dil, ara dilin sosyal yönü, ara dilin söylem yönü, ara dilin psiko-dilsel yönü,

ara dilin dilbilimsel yönü, ikinci dil ediniminde bireysel farklılıklar, öğretim ve ikinci dil edinimi ve ikinci dil edinimine çoklu bakış) ele alınarak önemli noktalarına odaklanılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur (Ellis, 1997).

2.2. Yabancı Dil Öğretimi Sürecinin Gerekli Kıldığı Hususlar (Bağlamlar)

Genelde her eğitim süreci için, özelde yabancı dil öğretiminde belirlenen hedef davranışların kazanılması amacıyla çok sayıda öğretim metodu ve yaklaşımı eğitim bilimci ve dilbilim araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Öğretim yaklaşımları geliştirilirken genelde üç temel hususa dikkat edilir.

- a. Linguistics (Dilbilim): genelde dil doğası, ve aynı zamanda İngilizce dili ve özellikle öğrenenin öğrendiği diğer dillerin doğası.
- b. Psychology (Psikoloji): dil öğretim ve öğrenim doğası sürecinde öğrenenin doğası
- c. Nature of Instruction (Öğretimin doğası): öğrenen İngilizce ile ne ve neleri yapabilmeli? Şeklinde özetlenmiştir (Prator, 1979).

2.3. Öğretim Metod/Yaklaşımlarının Ortaya Çıkışı

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında dilbilimciler ve dil uzmanları, dil öğretim kalitesini artırmak için yeni araştırma yapmaya yöneltmiştir. Genel olarak dilin nasıl öğrenildiğine, dile ilişkin bilginin hafızada nasıl muhafaza edildiğini veya nasıl düzenlendiğini veya dilin kendisi nasıl yapılandığı ile ilgili prensiplere ve teorilere başvurdukları belirtilmiştir (Richards ve Rodgers, 2014).

Araştırmacılar, dil öğretim etkililiğini artırmaya yönelik yaptıkları çalışmalarda sıklıkla dil öğretim metodlarında meydana gelen değişiklikleri odak noktalarına almıştır. Dil öğretiminin tarihi boyunca meydana gelen bu değişiklikler, dil öğretiminin hedefindeki değişimleri yansıtmıştır. Dil ile ilgili yapılan çalışmaların hedefinde okuduğunu anlama yerine eğilim, konuşmada yeterliliği sağlama yönünde olmuştur; özellikle dil teorisi ve dil öğrenimine dayanan sistematik dil öğretim uygulamaları dizgesinin kapsadığı dil öğretimindeki metod kavramı, çelişkiler içerse de çok güçlü bir kavram olarak yerini muhafaza etmekte olduğu görülmektedir. Nasıl daha iyi bir öğretim metodu uygulanmalı sorusu, 20. Yüz yılı boyunca hem bir çok öğretmenden hem de uygulamalı dil bilimden önce sorula gelmiştir. Tarihsel perspektifle konu

değerlendirildiğinde, dil öğretiminde yakın geçmişte görev temelli (task-based teaching) (Chapt 9) ve Konu ve Dil Entegre Temelli Öğrenim (Content and Language Integrated Learning-CELIL)’in (chapter 6) öğretme alanında geliştirilen yenilikler, dilbilimcilerin uzun süre tartışma adağındadır. Dil öğretiminin gerçekleştiği sınıfta, öğretme ve öğrenme kalitesini nasıl daha iyi geliştirileceği sorusu, metod ve yaklaşımların ortaya çıkışını tetiklemiş olduğu iddia edilmiştir (Richards ve Rodgers, 2014).

2.3.1. Metod (Yöntem)

Yabancı dil öğretimin amaç davranışlarını gerçekleştirmek için, düzenli, sistemli ve tutarlı bir uygulamayı gerektirir. Dolayısıyla, kısa sürede hedefe ulaşmak için öğretim süreçlerinde öğretim müfredatın etkin uygulanabilmesi için bir metoda gereksinim duyulmuştur.

Yabancı dil öğretim metodları çoğunlukla 1950 ile 1980 yılları arasında geliştirilmiştir. Bundan dolayı bu dönem, ‘metodlar dönemi’ olarak adlandırılmıştır. Yabancı dil öğretiminin geliştirilmesinde çeşitli reçetelerin sunulması bu döneme denk gelmiştir (Rodgers, 2001).

Metod, yaklaşımların uygulanmaya dönüşmüş biçimi olarak tanımlanabilir. Kuramcılar tarafından geliştirilen çeşitli etkinlikler; öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılan öğretim materyalleri ve öğretim programı geliştirme durumları örnek model olarak gösterilebilir (Harmer, 2007, Richards ve Rodgers, 2001). Anthony (1963) ‘e göre metod etimolojik olarak kısaltılmış bir kelimedir.

Metod, Yunanca’da meta (yoluyla), todos,(ruta, yol, yön) şeklinde basitce tanımlanmıştır. Başka bir deyişle, birinin bir yere varması için özel yapılmış bir rotadır. Mantıksal açıdan bakıldığında metodun yaklaşımdan önce gelmesi mümkün değildir çünkü, metodun varlığı bir yaklaşıma bağlıdır; kasıtlı seçilmiş yaklaşımın amaçlarının gerçekleşmesi için belli bir düzen içinde ve ilkelere bağlı kalınarak yaklaşıma hizmet eder. Daha açık bir ifadeyle metod, işlemler dizgesi; dilin nasıl öğretildiğini açıklayan bir sistemdir. Dolayısıyla yaklaşım kavramı daha kapsamlı bir yer teşkil etmektedir (Anthony, 1963; Akt. Rodgers, 2001).

Şekil 1

Yöntemler Ve Öğretmen Ve Öğrenci Roller

LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

Methods and Teacher and Learner Roles		
Method	Teacher Roles	Learner Roles
Situational Language Teaching	Context Setter Error Corrector	Imitator Memorizer
Audio-lingualism	Language Modeler Drill Leader	Pattern Practicer Accuracy Enthusiast
Communicative Language Teaching	Needs Analyst Task Designer	Improviser Negotiator
Total Physical Response	Commander Action Monitor	Order Taker Performer
The Silent Way	Pantomimist Neutral Observer	Inventor Problem Solver
Community Language Learning	Counselor Paraphraser	Collaborator Whole Person
The Natural Approach	Actor Props User	Guesser Immerser
Suggestopedia	Auto-hypnotist Authority Figure	Relaxer True Believer

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Merkezi tarafından kabul görülen ve yabancı dil öğretiminde yaygın kullanılan metod ve yaklaşımlar şu şekildedir

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
3. Doğal Yöntem (Natural Method)
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
8. Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:
9. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
10. Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
11. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
12. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
13. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
14. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
15. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) (Richards, ve Rodgers; 2001)

2.3.1.1 Dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar-translation method)

Dilbilgisi Çeviri Yönteminin ortaya çıkışı, orta çağ döneminde Latincenin ikinci dil olarak öğrenildiği yıllara dayanmaktadır. Yöntemin genel prensipleri, Alman bilim adamı Karl Plötz tarafından geliştirilmiştir (1819-1881). Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesine ilişkin yayımlanan kitapların çoğu 1970'li yıllara kadar bu yöntem esas alınarak hazırlanmıştır (Hengirmen, 2006: 17).

İlk olarak Amerika'da Prussian Metodu (Kelly, 1969) olarak bilinen dilbilgisi-çeviri metodu 1845 yılında B. Sears tarafından Latince Dili Bilgisi Öğretiminin Ciceronian veya Prussian Metodu adlı kitabı ile yayımlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2014:6).

Bu metoda göre, etkili bir dil başarısının sağlanabilmesi için öncelikle dil kurallarının bilinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Birey aynı başarıyı, dilin kullanımında da sürdürebilir. Dolayısıyla öncelik, dilbilgisi kurallarının öğretilmesine verilmelidir. Dilbilgisi konuları aşamalı olarak belli bir düzen içinde öğretilir. Karışık ve zor dilbilgisi kuralları ayarınıtlarıyla irdelenir ve öğrenciye ezberletilir. Dil öğretim sürecinde ağırlık konuşma ve dinleme yerine, okumaya, okuduğunu anlamaya ve yazmaya verilir. Dolayısıyla, ders kitaplarının içeriği dil bilgisi konularını ağırlıklı olarak kapsar. Hatta derslerin isimleri bile dil bilgisi konuları olan fiiller, özel isimler, zamirler gibi öğeleri kapsamaktadır (Puren, 2004). 1950'li yıllara kadar Almanya, Fransa, İtalya, ve İspanya'da kullanılan bu yaklaşım daha önce ortaçağ döneminde kullanılmış, hazırlanan kitap ve programlarda dilbilgisi-çeviri yöntemi uygulanmıştır. Önceleri Latince, Yunanca ve Arapça'nın öğretiminde kullanılan bu metod, sonraki süreçlerde diğer dillerin öğretiminde de kullanılmıştır.

Geleneksel bir dil öğretim yöntemi olan dilbilgisi çeviri yöntemi, yabancıların edebiyatını ve kültürünü içeren metinlerin anadile çevrilmesiyle öğretimi amaçlanan dile ait dilbilgisi kurallarını ve kelimelerini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede kişi hem kendi ana dili ile ilgili dil bilgisi konularını pekiştirme hem de yabancıların dilini, edebiyatını ve kültürünü öğrenme fırsatı bulmaktadır. Sonuç olarak bu yöntem öğrenenlerin enetellektüel gelişimlerine de katkı sunmaktadır (Larsen, 2000:11). Bu yöntemde, yazı dili konuşma dilinden önce gelir. Yazı dili sürekli ana dilde öğretilir ve değerlendirme ana dilde yapılarak yapılan hatalara anında dönüt verilir (Larsen, 2000:17-19). Bu geleneksel yönetimin ağırlıklı olarak kullanılmasının nedeni, öğrencilere

öğretilen dilbilgisi içeriği ve kelime bilgisine yönelik ölçülen başarı durumlarının değerlendirilmesinin kolay olması düşünülmektedir.

Dilbilgisi çeviri yöntemi, öğrenenin toplumdaki iletişimsel dil kullanım ihtiyacını karşılayamayınca bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Öğrenenin iletişim kurma becerisini kazandırmak için öğretimi hedeflenen dil ağırlıklı olarak kullanılmıştır (Larsen, 2000:23).

Dilbilgisi Çeviri Metodunun Özellikleri

Genel olarak Latince ve Yunanca dillerinin, sonra da modern dillerin öğretiminde kullanılan bu geleneksel yaklaşımın taşıdığı özellikler şu şekildedir: Dersler, genellikle ana dilde öğretilir; öğretimi hedeflenen dilin kullanımı çok sınırlıdır. Bunun yanında kelimeler tek tek listelenmiş şekliyle öğretilir. Gramer, ayrıntılarıyla ve uzun açıklamalarıyla verilir. Gramerin ayrıntılı verilmesi, kelimelerin cümlede nasıl bir araya getirildiği mantığını kavramaya yardımcı olur ve çoğunlukla kelime biçimlerini ve yansımalarını odak noktasına alır. Bunun yanında zor klasik metinleri okumaya daha çabuk başlanır. Metin içeriklerine çok dikkat edilmeden, öğretimi hedeflenen dilde ilişkisiz (bağılantısız) cümlelerin ana dile çevirilmesi yapılır. Bu süreçte iletişimsel dil doğasıyla bağdaşmayan önemli eksikliklerden biri olan telaffuza çok fazla dikkat edilmez (Prator ve Celce-Murcia, 1979a: 3).

2.3.1.2. Direkt Yöntem/Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Aktif ve sözlü uygulamalar içeren yöntemlerin harmanlanmış biçimi olarak tanımlanan (Rodríguez, 2004) bu yöntem modern dil öğretiminde geleneksel dilbilgisi çeviri yönteminin yaygınlaşmasına karşı olarak ortaya çıkmıştır.

Doğrudan yöntem, Almanya ve Fransa'da 19. Yüzyılın sonu, 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlamıştır. Bu yönetime göre dil öğretimi, sözlü olarak doğrudan öğretilmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle derslere ikili veya küçük gruplar arasında soru sorma, karşılıklı konuşma ve ilgi çekici kısa fıkralar anlatılarak başlanır. Öğretimin başındaki ilk haftalarda bir materyale bağlı kalmadan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri yapılır. Çoğunlukla öğretim, görsel araçlar, şekil, resim, jest ve mimiklerle desteklenerek eğlenceli hale getirilir. Tekrara ağırlıklı olarak yer verilerek öğretimi hedeflenen dil ile bir bağ kurulması amaçlanır. Geleneksel yöntemin aksine

metinler çevrilmez ancak, dilbilgisi kuralların öğretilmesi ve okuma etkinliklerinin yapılması tamamlayıcı öğeler olarak öne çıkar (Güneş, 2011).

Doğrudan Yöntemin Özellikleri

Doğrudan dil öğretim yönteminde öğrenene, iletişimsel dil yetisini kazandırmak için bazı ilkeler ön plana çıkmıştır: Dersler, öğretimi hedeflenen dilde ya kısa bir fıkrayla ya da modern dil biçimiyle bir diyalogla başlar. Bu etkinlikler, öğrenciye sözlü olarak ya bir eylemle ya da görsel olarak bir resimler sunulur. Bu noktada dikkat edilmesi gereken asıl husus ana dil kullanımından ödün verilmemesidir. Tercih edilen alıştırma, anlatılan fıkra ve gerçekleştirilen diyalog kapsamında öğretimi hedeflenen dilde bir dizi soru sorulur ve cevap verilir. Gramer, indüktif olarak öğretilir; kural ve genellemeler sadece deneyimlerden sonra yapılır. Bu amaçla, fiiller önce kullanılır ve daha sonra bunlar sistematik bir biçimde birleştirilir. Bununla beraber, öğretimi hedeflene dille ilişkili kültür de indüktif olarak öğretilir (Prator ve Celce-Murcia, 1979b: 3).

2.3.1.3. Doğal Yöntem/Yaklaşım(Natural Method)

Gouin’a göre, doğal yöntemin ortaya çıkışı, gramer-çeviri yöntemiyle dil öğrenmeye çalışan Almanların dil öğrenmede yaşadıkları başarısızlıklarıdır. 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bu yöntem, yabancılar arasındaki kültürel engelleri aşarak iletişim kurmalarına olanak sunmaktır. Bu yöntemde öncelik sözlü dil becerisine daha sonra ise yazılı dil becerisine verilmiştir. Asıl çıkış noktası günlük hayatta kullanılan dilin öğretilmesidir. Çocuğun ana dili edindiği doğal biçimde öğretilmeye ilkesel olarak sadık kalınması gerektiğini savunan bir yöntemdir (Güneş, 2011; Demirel, 2003). Bu görüşe göre bu yöntem, klasik eserlerin içerdiği dile karşılık ‘yaşayan’ dilin, ‘yazılı’ dile karşılık ‘konuşma’ dilinin öğretilmesini amaçlar. Bu süreçte, dilbilgisi ve telaffuz öğretimi olmaz; sadece dinleme ve konuşma etkinlikleri ile öğretim gerçekleşir (Demirel, 2003:40-41; Demircan, 2002:156). Doğrudan dil öğretim yönteminin felsefesinde, çocuğun ana dilini öğrenme biçimi esas alınarak sınıf ortamı buna göre planlanır. Bu yöntemin en büyük eksikliği, sınıf ortamında gerçek olayın uygulanmasında yaşanabilecek durumlar olarak ifade edilmiştir (Rodríguez, 2004).

Doğal Öğretim yönteminin gerekli kıldığı yabancı dil öğretiminin esaslarından bazıları şu şekildedir: Öğretmen konuşur, öğrenci dinler. Dersin doğası gereği sınıfta hedef dil kullanımı ağırlıklı kullanıldığından, dil anlaşılmadığı durumlarda mimiklerle,

yine anlaşılmadığı durumlarda ise eşdeş (cognates) sözcüklerden faydalanılır. Öğrenci için önemli olan bu süreçte doğrudan taklit yolu ile tekrar etmesidir. Öğrencinin yaptığı yanlışlara anında dönüt verilir ve konunun pekiştirilmesi sağlanır. Dil öğreniminin temel taşlarından biri kelime bilgisidir dolayısıyla yabancı dilde sıklıkla kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir. Sözcükleri öğrenciye tek tek öğretilmek yerine bağlam içinde tekrar edilerek öğretilmesi kavramın anlamlandırılmasını sağlar (Demirel, 2003:40-41).

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

İşitsel-dilsel yöntem 1920-1930 yılları arasında davranışsal dilbiliminin öncüleri olan Bloomfield ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu dönemde hem davranışçı psikoloji ve hem de yapısalcı dilbilimciler kendilerinden önce öne sürülen ve insan davranışları açısından bilimsel olmayan yaklaşım teorilerine karşı çıkmıştır. Çünkü davranışçı-yapısalcılar, deneysel bilgi hariç, somut olarak gözlemlenemeyen ve ölçülemeyen hiçbir şey bilimsel olarak yorumlanmaması gerektiği belirterek geçmişin mantığından ‘mentalizm’ inden sakınılması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Bilimsel mantıktan yoksun bu çizginin aksine, işitsel yöntemin önemli savunucularından Twaddell (1935), ‘dilini tanımını sadece ‘şekil-(biçim)’ den ibaret olduğu yönündeki yaklaşımların ‘mantıklı’ olmadığını ileri sürerek, dil doğasında ‘mantığın’ insanlara doğuştan bahş edilen bir özellik olduğunu ve dolayısıyla dili ‘anlamdan’ ayrı tanımlamak mümkün olmadığı görüşünü ileri sürmüştür. Benzer görüşü desteklemek amacıyla davranışçı psikoloji, dil edinimi dâhil, bütün öğrenmeleri dışarıdan gelen uyarıcılara cevap verme yoluyla alışkanlık biçimleri kazanılmış olduğu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla insan bir dili, *mimicry and memorization* (‘mim-‘mem’) ve *benzeşim(analog) yoluyla öğrenir*. Bu görüşe göre işitsel dilöğretim yönteminin barındırdığı iki önemli teknik vardır; jest ve mimikler ile hatırlama. Sonuç olarak bu yöntemin hem yapısalcı dilbilimle hem de davranışçı-psikoloji ile uyum içinde olduğu görüşü savunulmuştur (Newton, 1979: 17-18).

Bu yöntemle göre, dili yapısalcı dilbilim ve davranışçı psikolojinin temelleriyle ilişkilendirilerek dilin ‘*alışkanlıklar dizgesi*’ olduğu görüşü savunulmaktadır. Bu yöntem, Amerikan ordusunun yabancı ülke askerleri ile kısa sürede iletişim kurabilmesi amacıyla II. Dünya Savaşı sırasında özel bir dil öğretim programı uygulanarak ortaya çıkmıştır. Bu amaçla yazı dili ile önemli ölçüde ilişkisi olmayan ama günlük hayatta sıkça

kullanılan ‘yabancı dildeki sözcükler’ öğrenenlerin pratik yapmalarına olanak sağlayacak şekilde öğretilmiştir. Moulton’e (1961) göre işitsel dil metodunun içerdiği özellikler şunlardır:

- Dil, konuşmadır, yazı değildir diyerek konuşmanın dil öğreniminde ilk sıraya alındığı belirtilmektedir.
- Ayrıca dilin, alışkanlıklar serisi olduğunu belirtmiştir. “*Dili öğret, dile ilişkin gerçekleri değil...*”
- Dil, yerli konuşurların ne söylediğidir, başkalarının ne düşündüğünü söylemek değildir.
- Bu ilkelere ek olarak; ‘diller farklıdır’ diyerek geniş perspektif ve bağlamlarda dil öğreniminin değerlendirilmesi gerektiği yaklaşımını aralamaktadır.

Yöntemin, sınıftaki uygulamasından öne çıkan öğelerde ses ve görüntü birinci sıraya alınır; ses ve kulağın harmanlanmış uyumu olarak ele alınır; dilbilgisi, dil bütünlüğü (tümünden gelim) dışarıdan gelen uyarıcıların hafızada daha hızlı bütünleştirilmesi hedeflenmektedir (Rodríguez, 2004; Puren, 2004). İşitsel- dil yöntemin uygulandığı aşamalar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Sunum (Presentation): Önceden kaydedilmiş bir konuşma öğrencilere dinletilir; sunum film ve görsellerle desteklenir. Genel bir anlama algısı oluşturur.
2. Açıklama (Explication): Sunumda verilen öğeler ve ilişkiler açıklanır ve öğrencilerin bunları anlaması sağlanır.
3. Tekrarlama (Repetition): Konuşma ve dilbilgisi alıştırmaları tekrarlanır.
4. Aktarma (Transposition) Öğrenilenler çeşitli alıştırmalarla yeni durumlara uygulanır; anlama, düşünme, ifadeleri değiştirme, serbest konuşma gibi etkinlikler yaptırılır (Güneş, 2011).

2.3.1.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bilişsel öğrenme yaklaşımı, bilişsel kuramın önde gelen kuramcılarından Ausubel ve ünlü dilbilimci N. Chomsky’nin dile ilişkin görüşlerinin baskılamasıyla ortaya çıkmıştır (Demirel, 2003). Chomsky (1957) yayımlanan cümlesel-yapılar (Syntactic Structures) adlı kitabında üretimsel dönüştürümlü (Generative-Transformation) gibi yeni görüşler ortaya atarak yeni kavrama ilişkin okulun meydana gelmesine katkısı olmuştur. Dil öğrenimi, bir alışkanlık ve koşullanma meselesi değil, yaratıcı bir süreci gerektiren bir

olgudur. Kişiyeye dışarıdan gelen etkiye karşı verilen tepkiden ziyade dil, akılcı ve zihinsel etkinliğı belirtilerek, bilişsel yöntemin temellerinin atılmasına öncülük etmiştir. Ausbel (1968) bilişsel kuram kapsamında dile ilişkin bakış açısı ise, dil öğrenimi yeni bilgilerin hafızada depolanması ve bu bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek bağ kurması sonucu yeni anlamlar kazandırmasıdır.

İşitsel dil yaklaşımının davranışsal özelliklerine tepki olarak ortaya çıkan bilişsel öğrenme yöntemi dili kullanabilme yeterliliğine vurgu yapar. Dil öğrenmeyi kural koyma olarak görmek yerine gramer translation öğretim metodunun tümünden gelim açıklamasını kullanmayı tercih eder. Ana dili İngilizce olan bir kişi gibi bir kelimeyi telaffuz etmenin imkânsız olduğu düşünöldüğü varsayımından telaffuz üzerinde durulmaz. Grup çalışmaları ve bireysel öğrenmeler desteklenir. Bu yönteme göre öğretmen, katı bir otorite olarak değil kolaylaştırıcı bir figür olarak değerlendirilir. Ana dilin kullanımına ve çeviri yapmaya müsaade edilir. Duyuşsal alan ön planda olup öğretmen ve öğrenci tutumlarına önem verilir.

Dil öğretimi açısından asıl hedef iki dil bilme ve iki kültürlü olma yeterliliğidir (Prator ve Celce-Murcia, 1979).

2.3.1.6. İletişimsel yöntem (communicative method)

İletişimsel yöntem, 1970' lı yılların dünyasında özellikle Avrupa'ya doğru hareket eden uluslararası göçün artmasıyla, göçmenler arasında iletişim kurarak dil sorunlarına çözüm bulma ve onlara iş imkânı sağlamak için Fransa'da kullanılan işitsel-sözel ve görsel-işitsel yöntemlere karşı tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemde İngiltere'de durumsal yaklaşım (situational approach), ABD' de ise Chomsky'nin üretici-dönüşümsel (transformational-generative grammar) aktif olarak kullanılıyordu (Güneş, 2011). Küresel ölçekteki bu farklılıklar göz önüne alındığı zaman iletişimsel yöntemin dilbilgisi, sözcük ve kültür boyutlarına iletişim boyutunun eklenmesiyle meydana gelmiş olduğu görölmektedir (Puren, 2004). Bilişselci yaklaşımcılara göre yabancı dil öğrenmenin, dışarıdan gelen uyarıcılara tepki vererek geçirilen pasif bir süreç olmadığı, tam aksine bilişsel hafızada işlemleri gerçekleştiren aktif bir süreç olduğu belirtilmiştir. Bu işlemler bireyi kesintisiz etki altında bırakarak öğrenilen farklı bilgileri zihinde işlemeyi açıkladığı şeklinde yorumlanmıştır. Hazırlanacak iletişim-temelli yabancı dil öğretim programlarında kavramsal-işlevsel (notional-functional) yaklaşımı, sınıf içi kullanılacak

yöntemlerden ise iletişimsel yöntemin kullanılması önerildiği (Widdwson, 1978; Brumfit, 1979 ve Johnson, 1982) görülmüştür. Öğretmen, rehberlik görevini üstlenir ve çeşitli materyallerin düzenlemesinde önemli rol oynar (Rodriguez, 2004).

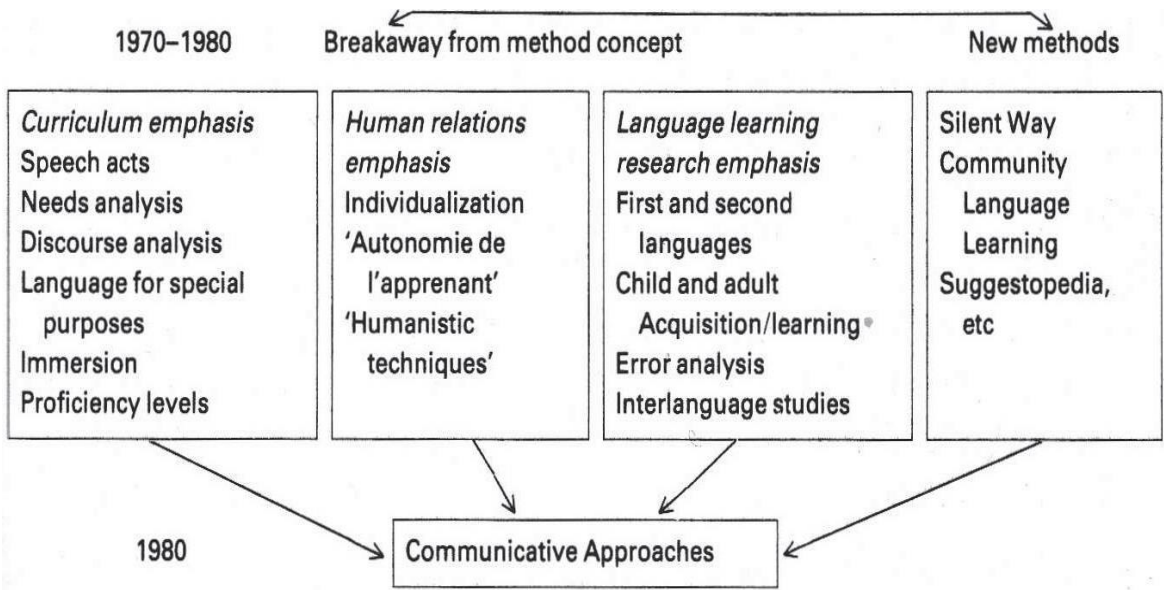
İletişim yaklaşımına göre, dilin bir iletişim aracı olduğunu, iletişim ise bu yaklaşımın en önemli ve temel kavramı olduğu vurgulanmıştır. Yine benzer şekilde, anlama ve kavrama, çeşitli işitsel ve görsel araçların kullanımı, öğrencinin aktif rol oynaması ve öğrenim sürecinde hata yapılmasının tolere edilmesi gibi özellikler kapsadığı başka önemli kavramlardır (Bailly, 1998; Rezeau, 2001).

İletişimsel öğretme yöntemi, İngiltere’de çıkan durumsal öğrenme metodu ve Amerika’da işitsel-dil öğretme metotlarının alternatifleri olarak kabul gören Sessiz metot, Suggestopedia, Toplum dil öğrenimi ve Tüm fiziksel tepki metodları gibi metodlara karşı aktif bir yöntem olması yönüyle diğerlerini gölgesinde bırakmıştır. İletişim yöntemi, kapsadığı ilkeler dizisi şu şekildedir:

- Öğrenenler, iletişim kurmak için dili kullanarak öğrenirler.
- Otantik ve anlamlı iletişim, sınıf içi faaliyetlerin hedefi olmalıdır.
- Akıcılık, yöntemin önemli boyutlarındanıdır.
- İletişim, çeşitli dil becerilerinin etkileşimini(entegrasyonunu) gerektirir.
- Öğrenme, yaratıcı bir oluşumdur, deneme ve hata yapma sürecidir (Rogers, 2001).

Şekil 2

Dil öğretiminde değişim ve yenileşme (Stern, 1983: 113).



2.3.1.7. Seçmeli yöntem (eclectic method)

Yabancı dil öğretiminde, dil sorununu ortadan kaldıracak hiçbir yöntem tek başına yeterli değildir. Bu sebeple öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrenme ortamının amaçlanmış tasarımına uygun olan öğretim yöntemi ya da yöntemlerinin bir arada uygulanmak üzere seçilmesi önerilebilir. Bu görüş ışığında Sebütekin (1981), dil öğretimi sürecinin sonunda başarılı çıktıların elde edilebilmesi için kuramcılarının sundukları öğrenme yöntemlerinin yanında, sınıfta aktif olarak ders veren öğretmenlerin de bağlam ve amaca uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri seçerek uygulaması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla yabancı dil seçmeli öğretim yöntemine örnek teşkil edecek Nida (1952) anlamlı dinleme (meaningful listening) başlıklı makalesinde öğrencinin konuya ilişkin bütün algı ve zihinsel işlevinin kullanımının gerçekleşmesi ile ilgili verilen örnek uygulama biçiminin yararlı olduğu vurgulanmıştır. Makalede Nida, dikkatlice ve kapsamlı planlanmış dinleme etkinliğinin sonucunda başarılı çıktıya ulaşıldığı vurgulanmıştır. Çünkü bu dinleme etkinliği esnasında öğrencinin belli özelliklerine ilişkin arzulanan tam konsantrasyonunun sağlanabildiği vurgulanmıştır. Nida (1952) dinlemeye ilişkin genel beş prensibi şöyledir: Seçmeli dinleme, dili ilk olarak duyacak kişilere dinletilmeli. Dinleme esnasında dinleme etkinliği, kişinin sadece bir veya birden fazla dinleme özelliği dizisini kapsamalıdır. Öğrenenin, dil özelliklerine yönelik gerçekleştirecek dinleme etkinliği sıralı ve düzenli olmalıdır. Farklı dil özelliklerini kapsayan dinleme sırası, sistemli olma gerekliliği vardır. Dinleme etkinliği seçiminde öğretmen, öğrenenin anlamada ve konuşmada zorluk çektiği dil özellikleri durumuna yönelik olmasına odaklanması gerektiği belirtilmiştir.

Seçmeli yöntemin doğasına ilişkin detaylı bilgi verilmesi gerekirse Nida (1952-53), dinleme sistemine yönelik kapsamı derinleştirerek, *“Dilin dinleme özelliği göz önünde bulundurularak öncelik sırası ses özelliğine (phonetic feature) verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ardından kelime (vocabulary), sonrasında biçim bilim ve sözdizimi (morphology and syntax) gibi gramer öğelerinin takip edilmesi gerektiği”* önerisinde bulunmuştur. Ayrıca alanyazın incelendiği zaman dil öğretiminde daha az uygulanan ancak alternatif olarak kullanılan bazı yöntemlerin varlığı dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

1.Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

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

- 3.Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- 4.Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- 5.İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- 6.Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- 7.İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) (Tuncer, 2022; Richards ve Rodgers, 2014a; Güneş, 2011a; Celce-Murcia ve McIntosh, 1979).

2.3.2. Dünyada ve Avrupa’da Yabancı Dil Öğretimi

Çağımızda küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, yeni teknolojik gelişmeler ve uluslararası artan göç dalgalarından kaynaklı sosyal, ekonomik, çevresel sorunlar bakımından, benzeri görülmemiş zorluklarla karşı karşıya kaldığımız belirtilmektedir. Bununla beraber, bu zorlayıcı güçler bize insanlığın ilerlemesi için sayısız yeni fırsatlar sağlamıştır. 2018 öğretim yılında okula başlayan bugünün çocuğunun, 2030 yıllarında geleceğin yetişkini olacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla okul, geleceğin gençliğini sözü geçen problemleri çözmeye veya henüz yaratılmamış mesleklere, henüz icat edilmemiş teknolojiye, hayal edilmemiş olası problemleri çözmeye, bireyler ve toplumlar arasında iletişim köprüsü kurmayı sağlayacak yeni etkili iletişim becerileri kazandırmaya hazırlayabilir.

Bu bağlamda OECD (2018) tarafından “Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030” başlıklı bir eylem projesi başlatılmıştır. Sıralanan bu beceriler arasında hiç kuşkusuz dil öğretimi/öğrenimi becerisi hak ettiği önemli yerini almaktadır. Çünkü, geleceğin inşası için öğrenciler, dili kullanarak kendilerini yeni bilgilerle donatabilir, amaç duygusunu geliştirebilir, kendi yaşamlarını şekillendirmek için ihtiyaç duyduğu farklı dil kullanım yeterliklerini öğrenebilir ve bunun sonucunda başkalarıyla etkileşimde bulunarak hayatlarına yön verebilirler (OECD, 2018). Küreselleşme sonucu toplumların yapısında kendisini gösteren sosyal, ekonomik, siyasal gelişmeler, çok dillilik ve çok kültürlülük olgusunun benimsenmesini de zorunlu kıldığı belirtilmiştir (Aslan, 2008).

Dünyadaki bazı toplumların ve bireylerin farklı ülkelerde iş bulma, oturma izni alma ve okul okuma amacıyla ülkeler arasında kendini gösteren geçişgenlik hareketi gidilen ülkelerdeki insanlarla çeşitli amaçlarla etkileşimde bulunarak iletişim kurma ihtiyacını doğurmuştur. Dolayısıyla bu durum, dünyada ve Avrupa’da yeni yabancı dil öğretimi uygulamalarının başlatılmasını kaçınılmaz kılmıştır.

Avrupada, yabancı dil öğrenimini etkileyen bir dizi değişkenlerden birinin yaş faktörü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenimi sürecinde çocukların 7 yaşından sonra dilde vurgu çıkarmada zorlandıkları, 11 yaş sonrası çocukların aksanlarının yerleşmemiş oldukları ve dil öğrenimine yönelik beceri kazanımında sıkıntılar yaşandığı rapor edilmiştir. Bu çizgiden hareketle, çocukların okul öncesi yaşlarda zihinsel esnekliğinin ve duyuşal organlarının daha kolay uyarılmaya açık olması özelliğinden, dili çok daha kolay öğrenmekte oldukları bildirilmiştir (Cohen, 1977). Bu bağlamda, erken yaşta dil öğreniminin etkili olduğunu gösteren gerekçelerden bir diğeri, çocuklara başka dillerin ve kültürlerin varlığının farkındalığını sağlamakta olduğu bildirilmiştir (Chighini Kirsch, 2009: 11: akt. Dellal, 2020). Erken yaşta yabancı dil öğretimi konusundaki görüş ve tartışma serüveni eski yıllara dayanmaktadır J. A. Comenius (1592 – 1670); Descartes (1591-1650); Hobbes (1588-1679); Locke (1632-1704) ve Leibniz (1646-1716) (akt. Dellal, 2020).

Çek eğitimci ve teolog Comenius, tarafından kaleme alınarak ilk kez 1657 yıllarında yayımladığı “Didactica Magna” adındaki eserde, 8 ile 12 yaşlarındaki çocuklar komşu halkların dilini öğrenmeleri gerektiğini söyleyerek yaşadığı çağda dil öğretimine ilişkin öngörülerinin ileri boyutta olduğunu göstererek ileri zamanların resmini çizmeyi başarmıştır. Yabancı dile bakış açısını, çocuklar kültürel uygarlık ve bilgelik alanda farklı toplumlarla anlaşabilmeleri için dil öğrenmelerinin önemini vurgulayarak “dil öğrenme ile nesne öğrenme” arasında ilişkisel bir bağ kurulması gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır (Dellal, 2020: 117).

Benzer şekilde, geçmiş zamanlarda Descartes, Leibniz ve bugün de Chomsky’nin temsilcisi olduğu ve dili “*doğuştan yetenek*” olarak gören kuramın öncü savunucuları olup erken yaşın etkileyici bir boyut olduğu görüşü bildirilmiştir. Aynı görüş doğrultusundan hareketle, dil dersinin, yabancı kültür edinim kapsamında bilinç potansiyelini arttırdığını ve komşunun komşusuyla anlaşmasına katkı sunduğu görüşü ileri sürülmüştür (Kubaneck-German, 2001; Eichhorn, Dreser ve Welter, 2009; Tokdemir, 1997; Akpınar, 2011). Erken yaşta yabancı dil öğrenimine yönelik çalışmalar Almanya’nın Wardolf Okulu’nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerine İngilizce ve Fransızca öğretilmesini ortaya koyduğuna işaret edilmektedir (Schmid- Chönbein, 2007: akt. Dellal, 2020).

Erken yaşıta yabancı dil öğrenimine ilişkin ileri sürülen görüşlerden bir diğeri ise, Noam Chomsk'nin de temsilciliğini yaptığı “Doğuşancılık Kuramı”dır. Bu kurama göre küçük yaşıta dil öğretiminin, fiziksel açıdan daha yeni hızlanma aşamasında olduğundan beyinlerinin dil öğrenimine kurgulanmış olduğu ileri sürülmüştür. Aynı görüş dorultusunda çocuklar, eşzamanlı birden fazla dili öğrenme yeteneğini doğuştan taşıdıkları açıklanmaktadır. Bu süreçte çocuklar, dili otomatik yapılandırmaya başladıkları ve dile ilişkin temel esasları keşfetmeyi kavradıkları ileri sürülmüştür. Dilin karmaşık ve zor yapısı, çocukların sahip olduğu esnek mekanizma tarafından kolay çözüldüğü açıklanmıştır. Bu özellikten dolayı “Ne kadar erken o kadar iyi” sloganının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Crystal 1995; Apeltauer 2006; Tokdemir 1997; Mirici, 2001; Schmid-Schonbein, 2007; İşigüzel, 2011).

Erken yaşıta yabancı dil öğretimi çalışmaları 1960 yıllarında başlasa da dile ilişkin pilot çalışmalar Almanya'nın Nordrhein Westfalen eyaletinde 1970-1971 ve 1984-1985 eğitim-öğretim yılları arasındaki 10 yıllık süreçte 12 okulda uygulanmıştır. Ancak erken yaşıta yabancı dil öğretime yönelik yapılan pilot çalışmalara ait sonuçlar, dil paydaşları arasında görüş farklılığı olduğunu ve çekimser bir hava oluşturduğunu göstermiştir. Bununla beraber, aynı yıllarda, yürütölen çalışmalar, çocukların erken yaşıta birden fazla dili öğrenmesinin getireceğı çokdillik ve çokkültürlük gibi yeni kavramların gündeme gelmesinin yanı sıra bilgisini, farkındalığını ve ayırtedicilik becerisini geliştireceğı ve anadilini de pekiştireceğı yönünde olumlu katkı sağlayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır (Schwenk, 2002; Apeltauer, 2006: 17; Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006). Ayrıca 2000 yılına gelinmiş olmasına rağmen, konuya ilişkin çekimserlik ve tartışma devam etmektedir. W. Bleyhl'in geliştirmiş olduğu ve dilbilgisi öğretimini reddeden bir yaklaşımdan hareketle, Baden-Württemberg eyaletinde dil öğretime başlama yaşının anaokuldan ve ilkokul birinci sınıfından itibaren başlanmaya karar verilmiştir. Ancak, devam eden tartışmalar sonucunda, yabancı dil öğretime başlama yaşının ilkokul üçüncü sınıftan itibaren uygunlaması gerektiğini savunan paydaşların istekleri dorultusunda karar değiştirilerek yürölüğe konulmuştur (Anselm, Meyer-Boye ve Roepe, 2019: 12).

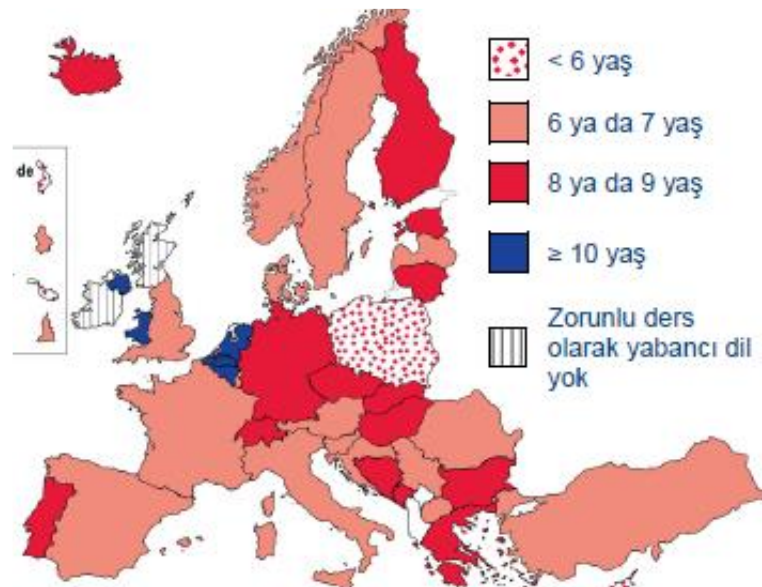
Bu dorultuda, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programını “Avrupa Diller Yılı” olarak bildirilen etkinlikler kapsamında 2001 yılında CEFR metni yayımlanarak yeni bir paradigma geliştirilmiş ve yabancı dil öğretime

ilişkin bir kırılma noktası oluşturulmuştur. Bu yeni paradigma değişikliği kapsamında, erken yaşta yabancı dilin okullarda yaygınlaşabileceği konusu, 2002 yılında Almanya’da ve diğer Avrupa Birliği ülkelerinde başlanacağına ilişkin önemli bir hareketliliğin olduğuna değinilmiştir (Sauer, 2004: 23; Kesler, 2006: 13; akt: Dellal, 2020). Bu bağlamda, Mart 2002 yılı Barselona Zirvesi’nde, Avrupa Birliği üyesi hükümet başkanları bir araya gelerek anadilin yanında, 2 yabancı dil öğretimi kararı alınmış olduğu rapor edilmiştir (Dellal, 2020). Alınan karar doğrultusunda, yabancı dil öğretimi 2003-2004 eğitim öğretim yılı sonrasında, Almanya’nın genelinde öğretim programına dâhil edilerek erken yaşta başlatılmış olduğu bildirilmiştir (Sauer 2004: 23; Demircioğlu, 2008: 18). Avrupa Komisyonun 2012 yılında yabancı dil öğretimine ilişkin aldığı karar sonucunda yayımlanan raporda, Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda çocuklara, 6- 9 yaşları arasında, Belçika’nın yerelinde Almancanın kullanıldığı yerlerdeki gibi uygulamanın sürdürüldüğünü ve diğer ülkelerde ise, anaokullarının 3 yaş grubundan itibaren veya daha erken yaşta başlatılmış oluğu açıklanmıştır (Dellal, 2009).

Avrupa komisyonunun 2015 yılında açıklamış olduğu rapora göre ilk yabancı dilin zorunlu başlama yaşına ilişkin olarak şekil X incelendiği zaman Avrupa ülkelerinin çoğunluğunda zorunlu yaşı 6 ya da 7 yaş olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı batı Avrupa ülkelerinde ise zorunlu yabancı dil eğitiminin olmadığı ise dikkat çekmektedir.

Şekil 3

Avrupa Komisyonu, EACEA (Eurydice, 2017:30/5).



Öte yandan, İngiltere'nin diğer bölgelerinde, İtalyanca ve İspanyolca 25 dakikalık sürelerle 2 ders saati; isteğe bağlı olmak koşuluyla okul dersi haricinde farklı faaliyetler kapsamında yabancı diller öğretilmiştir (Aslan, 2008). Başlangıçta, yabancı dil dersi seçimi ve düzenlemesini öğrenci, ebeveynleri ve okul yönetimi yaparken, öğrenci başarısı düşük görüldüğünden 1990 yılından sonra ders seçimi ile ilgili yeni bir ders programı bütün İngiltere'de Milli Program (National Curriculum) uygulanmaya başlanmıştır (O'neil, 1993: 22-24).

Avrupa Birliği'nin eğitim ve yabancı dil öğretimine yönelik geliştirdiği yeni paradigmanın etkisiyle, İngilterede de ortak amaç çerçevesinde, yöntem, içerik, öğretim materyali ve öğretmen eğitimi gibi alanlarda Avrupa Modern Diller Merkezine benzer Program ve Değerlendirme Bilgi Ağı ortak merkezler oluşturulmuştur (Garabedian, 1991: 20).

Bu durum bize Avrupa'nın değişik ülkelerinde eğitim ve öğretime ilişkin, özellikle yabancı dil öğretimine yönelik uygulamaların yerelden merkezi uygulamalara geçiş yapıldığını ve bunun sonucunda herkese ortak standardın uygulanmasına dair bir yönelimin olduğunu göstermektedir.

2.3.2.1. Avrupa okullarında dil öğretimine ilişkin genel bilgiler

Avrupa, yabancı dil öğretimi hakkında Avrupa okullarına yönelik temel istatistiksel bilgi edinmek için Eurodice Avrupa Birimi, Eurodice Ulusal Birimleri ve Eurostat, Avrupa Toplulukları İstatistik Bürosu ile sıkı bir biçimde ortaklaşa çalışarak bilimsel veriler ortaya koymuştur. Elde edilen istatistiksel bilgi dört temel konu başlığı altında verilmiştir:

- Okullardaki dil farklılıkları,
- Yabancı dillerin müfredattaki durumu,
- Öğretilen farklı dillerin aralığı,
- Öğretmen eğitiminin başlangıcı ve nitelikleri

İstatistiksel veriler, okullardaki dil farklılıkları 15 yaşında olan öğrencilerin % 7'si evde eğitim dilinden farklı bir dil konuştuğunu açıklamaktadır. Bu oranlar, Polonyadaki % 4'ten Lüksemburgda % 25' e kadar farklılaşmaktadır. Ana dili yabancı olan göçmen öğrencilere yönelik dil destek ölçütleri Türkiye dışında diğer bütün ülkelerde tanıtılmış olduğu belirtilmiştir. Yabancı dillerin müfredattaki durum ise zorunlu yabancı dil

öğretimi giderek artan bir biçimde erken yaşlarda başlamaktadır. Bütün ülkelerde öğrenciler birinci kademe olan ilkokuldan itibaren bir yabancı dili öğrenmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Hatta bu ülkelerin bir kaçında ise, Belçika'nın Almanca konuşan topluluğunda ve İspanya'da ilköğretim öncesi düzeyde öğrenmeleri gibi uygulanması zorunlu bir ilke olarak görülmüştür . Son yıllarda, ilköğretimi sırasında öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenenlerin yüzdesi her yerde artarak yükseldiği ve 2006/2007 eğitim yılında hemen hemen her ülkede öğrencilerin yarısı en az bir yabancı dil öğrenmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Avrupa eğitim sisteminde ilköğretimde, zorunlu yabancı dil öğretimi toplam öğretilen zamanın %10'dan biraz fazlasına karşılık gelemektedir. Ancak, bu durum istisnai bir biçimde çeşitli ülkelerde farklılaşmaktadır. Örneğin, Lüksemburg (%39), Malta (%15), Belçika'nın Almanca Konuşan Topluluğunda (%14) tür. Buna karşın, 10 ülkeyi kapsayacak şekilde bu oran % 5' ten bile daha düşük olduğu görülmüştür.

Avrupa birliği üye ülkelerinin büyük çoğunluğunda, zorunlu eğitimi müfredatı süresince, öğrencilerin en az iki yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlanmıştır. Eğitim müfredatlarına iki yabancı dil öğretiminin zorunlu hale getirilmesi imkanın sağlanması Avrupa Birliği Devletleri başkanları veya Hükümet Yetkilileri'nin önerileriyle “çok erken yaşta en az iki yabancı dil öğretilmesiyle, özellikle temel becerilerin geliştirilmesine yönelik” kabul görmüş olması verilmiş çabanın bırakmış olduğu önem büyüklüğünün saptaması yapılmıştır (Barselona Avrupa konseyi, 2002: 2).

Avrupa üye ülkeleri eğitim sistemlerinin I. kademesi ortaöğretimde, öğrencilerin % 58'i en az iki veya daha fazla yabancı dil öğrenmeleri için dil dostu ortamı ve olanağı sağlanmıştır. Ortalama olarak ortaöğretim I. kademedede genel olarak en az iki yabancı dil öğrenen öğrencilerin oranı verilere uygun olduğu Avrupa Birliği üyesi 27 ülkesinde % 58 olduğu (Şekil C2) verilmiştir. Bu oran, AB ülkeleri arasında değişkenlik gösterebilmektedir.

Okullar, müfredat dışına çıkarak programda esneklik gösterip ek bir dili öğretebilir. Öğretim yaklaşımı olarak da İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme Yaklaşımı (CLIL), bir çok eğitim sisteminde örgün eğitim ortamında sürdürülmektedir. CLIL, öğretim yönteminde yürütülen dil öğretimi, yabancı dil öğrenimini sağlam temellere oturttuğu görüşü savunulmuştur.

Bu üye ülkelerinin büyük çoğunluğunda, dil değerlendirmesi için Avrupa Konseyi'nin başyapıtlarından CEFR'nin kazanım göstergelerinin kullanılması tavsiye edilmekte olduğu bulgusu saptanmıştır. Bu bağlamda yabancı dil yeterliliğini kanıtlayan belge, çoğu ülkede tam zamanlı zorunlu eğitimin tamamlanması sonunda verilecek sertifikayla belgelendiğinin altı çizilmiştir (Şekil, E9). Avrupa Konseyi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) kullanımı da ayrıca ülkelerin büyük kısmında değerlendirme aracı olarak tavsiye edildiği belirtilmektedir (Avrupa Konseyi, 2008: 6).

Öğretilen dillerin ağırlık oranları konusunda ise İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca ve Rusça öğrenilen bütün derslerin % 95 'ni temsil etmektedir. Ancak söz konusu olan diller arasında İngilizce oranı artan hızla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özellikle Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin çoğunda ve Güney Avrupa'nın Latin ülkelerinde hızla ilerlemektedir. Orta öğretim II. kademedeki öğrenciler için zorunlu olsun ya da olmasın İngilizceyi öğrenmektedirler. Avrupa'nın 13 ülkesinde zorunlu eğitim süreçlerinde İngilizce dersi zorunlu ders kapsamına alınmıştır. Bazı ülkelerde bu zorunluluk ortaöğretim II. kademeye kadar sürmektedir. Almanca ve Fransızca genellikle Avrupa dilleri arasında ikinci öğretilen dil konumundadırlar. Bunun yanısıra Latince dili, bir çok ortaöğretim düzeyinde bir çok müfredatta dahil edilmiştir ve bu durum belli bazı ders kapsamında geçerlidir.

Dünyadaki ülkelerin eğitim sistemlerinde olduğu gibi, Avrupa eğitim sisteminde de yabancı dil öğretmeni faktörü, öğretim ve öğrenim süreçleri ve uygulamaları açısından önemli bir yer teşkil eder. İlköğretim düzeyinde yabancı dil dersleri genellikle diğer dersleri de kapsayan bir müfredatta uzman olmayan öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu durum ortaöğretimde değişmektedir. Belli bazı ülkeler hariç ortaöğretimde dil dersleri alan uzmanı öğretmenler tarafından yürütülür.

Öğretmen adayları, öğretilecek dilin konuşulduğu ülkede biraz zaman geçirmeleri gerektiği hakkında çok fazla öneri bulunmamaktadır. Ancak bununla beraber, bir çok ülkede ortaöğretim kurumlarının yetkilileri, öğretmenlere dil öğretim kuramı ve bir kaç dil kursu verilmesi gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Bunun ötesinde bir çok ülke, öğretmenlerden Content and Language-Integrated Learning CLIL öğretimi konusunda yeterli ve yetkin olma şartını aramaktadır (Avrupa Konseyi, 2008a: 6-9).

Öğrencilere sertifika verme durumuna gelince, zorunlu eğitim tamamlanmasıyla birlikte, öğrencilere dil bileşenini içeren bir sertifika verilir. Belçika (Fransızca ve Flemence Konuşan Topluluklar), Birleşik Krallık İskoçya ve Türkiye dışında Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda tam zamanlı zorunlu eğitimi tamamlayan öğrencilere zorunlu ya da seçmeli farkı olmaksızın öğrencilere dil ya da diller bileşenlerini kapsayan bir sertifika verilir (Avrupa Konsey, 2008b: 87).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) Avrupa Konseyi (2001) tarafından geliştirildikten sonra, Avrupa ülkeleri eğitim sistemleri metnin, yabancı dil öğrenimi sonuçlarını değerlendirmeye yönelik uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir bir olanak olarak kabul edilmekte olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği Konseyi Karar'ı, dil yeterliklerin geçerliğine yönelik bir sistemi kurmak için CEFR'nin kullanımını önermiştir.

Avrupa Ülkelerinin yarısından fazlası CEFR'i, doğrudan bir değerlendirme aracı olarak kullanmak amacıyla düzenlemeler veya önermeler yayınlamıştır. Bu kapsamda, aynı ülkeler ayrıca Uluslararası Standart Eğitimi Sınıflandırması (ISCED, 1997) 1-3 düzeylerinin sonunda başarılması gereken CEFR yeterlik düzeylerini tanımladığını açıklamıştır. Avrupa Ülkeleri'nin çoğunda, CEFR yeterlik düzeylerine başarmak için hedefler ilk olarak ISCED 1'in sonunda belirlenmiş, bununla beraber, Almanya, Danimarka, Litvanya, Etonya, Macaristan ve Yunanistan'da bu durum ISCED2'den sonra ancak geçerlilik kazandığı vurgulanmıştır (Avrupa Konsey, 2008c: 89-90).

2.3.2.2. Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CEFR) Nedir?

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP), Avrupa kapsamında, yabancı dile yönelik başarıyı yaklamak için müfredat programlarını, öğretim programalarını, sınavların hazırlanması, ders kitaplarının içeriğinin tasarlanarak seçilmesi, öğretmen eğitimi vb. alanlarda katkı sunan ortak bir çerçeve metnidir. Dil öğrenenlerin, bir dili kullanmak için neleri öğrenmeleri gerektiği ve başarıyı sağlamak için hangi bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirdiğini kapsamlı bir biçimde açıklar. CEFR'de yer alan kazanım göstergeleri, dilin içinde yeşerdiği kültür bağlamını da kapsamaktadır. Bunun yanında, öğrencinin hayat boyu öğrenme temelinde öğrenmelerinde gösterdikleri gelişim tablosunda edinilen yeterliliklerin düzeylerini ölçülmesine olanak sunmaktadır. Avrupa'nın farklı eğitim sistemlerinin modern dil

alanında çalışan meslektaşlar arasında iletişim köprüsü kurmak amacıyla bir araya getirilmiştir. Ayrıca CEFR, eğitim yöneticileri, kurs tasarımcıları, öğretmen ve öğretmen eğitimcileri ve sınav hazırlayıcı organlarının çabalarını konumlandırarak koordine etmek ve sorumluluklarındaki öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını karşıladıklarını teminat altına alan araçlar sağlar (Council of Europe, 2001: 1-2). Buna göre CEFR'nin amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak;
- Dil niteliklerinin karşılıklı tanınması için sağlam temeller atmak;
- Öğrenenlere, öğretmenlere ve kurs tasarımcılarına ve farklı ilgili organları ve eğitim yöneticilerini denetleyerek çaba durumlarına göre koordine yardımcı olmaktır (Council of Europe, 2020: 28).

CEFR'nin bir başka amacı (CEFR, Council of Europe 2001) dil eğitimiyle uğraşan paydaşların ortak yeterlik düzeylerini ve eğitim sistemleri arasındaki şeffaflığı artırarak insanların serbest dolaşımını kolaylaştırmak ve perspektif geliştirmelerini sağlamaktır (Van, 1975).

2.3.2.3. CEFR Yeterlik Düzeyleri ve Avrupa Ölçeğindeki Diğer Dil Testleri ile Karşılaştırılması

Avrupa üniversitelerine uluslararası düzeyde öğrenci kabulü için CEFR'nin B2 düzeyi, IELTS'nin ise 6 ve 6.5 bandındaki puanları kabul edilmektedir. Ancak, CEFR'nin B2 düzeyi, IELTS'in 5.5 ile 6.5 arası bandındaki puanlarını kapsamaması tartışma konusu oluşturmaktadır (Warnby, 2022). Nitekim Sorbonne Üniversitesi, Paris; Pierre ve Marie Curie Üniversitesi, Paris; Montpellier Üniversitesi, Montpellier; Aix-Marsilya Üniversitesi, Marsilya üniversiteye giriş için minimum IELTS puanı ortalaması 6.0 puan (veya eşdeğeri) kabul ederken, Strazburg Üniversitesi, Strazburg; Jean Moulin Lyon Üniversitesi, Lyon; Paul Sabatier Üniversitesi, Toulouse üniversiteleri ise 6.5 puan (veya eşdeğeri) kabul etmektedir (Feast 2002; Lee ve Greene 2007; Trenik ve Warmington 2019; Hellekjaer 2008).

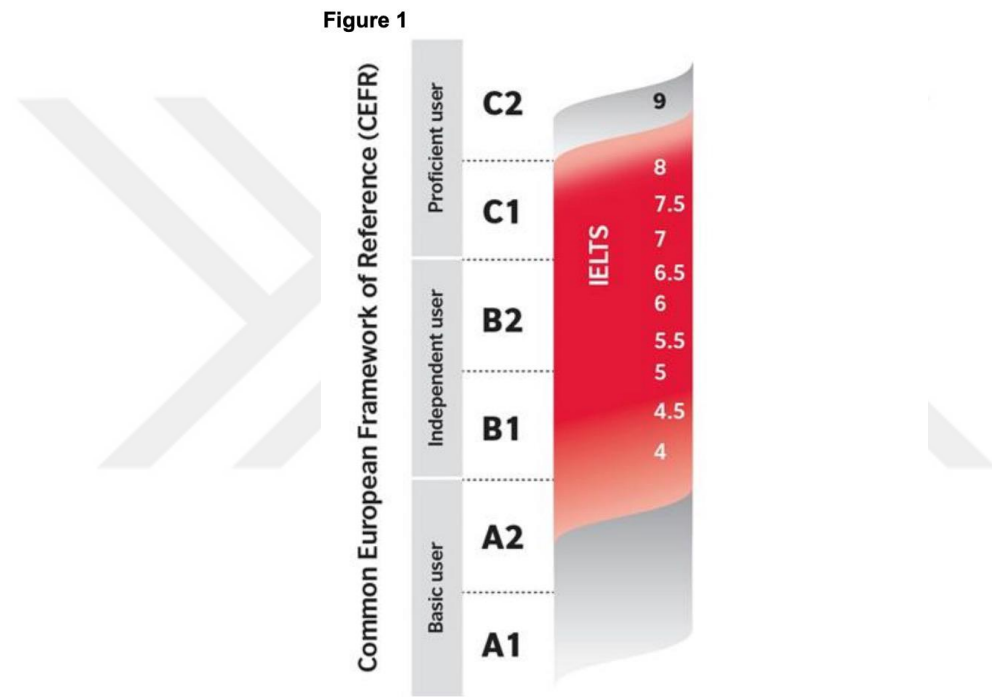
İsveç'te ise lise programlarında son İngilizce kursunu (İngilizce 6) geçmenin CEFR-B2'ye eşdeğer olduğu belirtilmektedir (Ulusal Eğitim Ajansı, 2021). Ancak, bu derste E – A'ya kadar beş farklı geçme notu vardır. (A en yüksek E en düşük puandır). En düşük

dereceli E düzeyindeki puan bu nedenle en alt kısımda yer almıştır. CEFR ölçeğinin düzeyi, yani B2.1 ABCDE Geçer notlar İngilizce 6 IELTS'daki karşılığıdır.

CEFR-B2'nin IELTS Bant Puanları ve Akademik Kelime Puanları ile Şekil 4'te Gösterilmiştir

Şekil 4

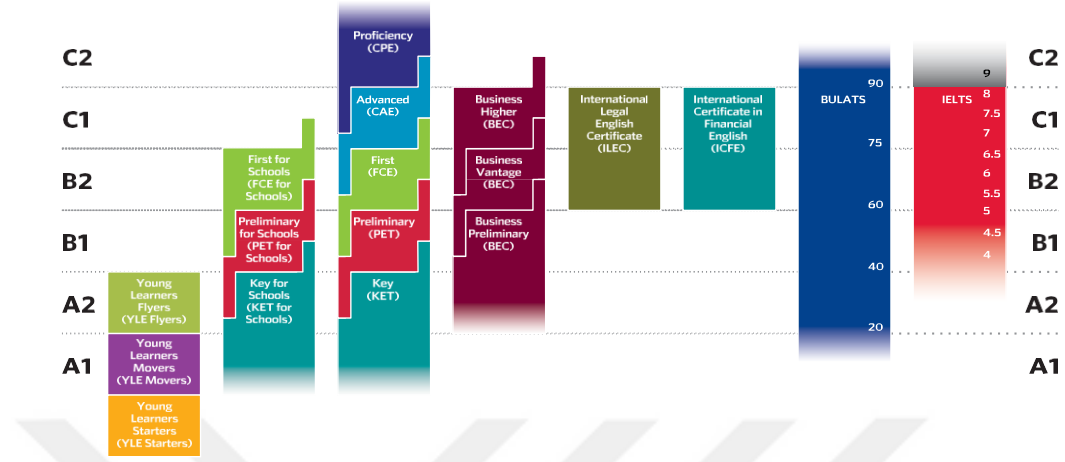
CEFR-B2'nin IELTS Bant Puanları ve Akademik Kelime Puanları ile Nasıl Bir İlişkisi Var? (Warnby, M. 2022)



CEFR'yi pratikte uygulamak: Cambridge ESOL sınavlarının CEFR ile uyumlu hale getirilmesi: (Using the CEFR: Principles of Good Practice, October, 2011, p. 26)

Şekil 5

CEFR'yi Kullanma: İyi Uygulama İlkeleri, Ekim 2011, (S: 26).



Farklı ihtiyaçlar için Cambridge'in bir dizi sınavı. Cambridge İngilizce Sınavları ilk olarak 1913 yılında tanıtıldığından beri, yaklaşımları her zaman özel ihtiyaçları karşılayan özel testler geliştirmeye yönelik olmuştur. CEFR çerçevesi Avrupa eğitim sistemine girdiği süreç itibarıyla anahtar rol oynamıştır (Using the CEFR: Principles of Good Practice: 2011: 26). Bu bağlamda Cambridge sınavları, CEFR'nin gelişimine katkı sunmuş ve akabinde Cambridge CEFR'yi referans çerçevesi olarak tanıyarak çeşitli sertifikasyon kapsamındaki sınavlarını CEFR'ye uyarlamıştır. Bu süreçte B2 düzeyi eşik geçme puanını, kendi bandındaki 6, 6.5 yeterli düzeyleriyle denk kabul etmiştir. Bu kapsamda dünyaca ünlü Cambridge Üniversitesine bağlı geçerliliği olan English for Speakers of Other Languages (ESOL), diğer dil konuşurları için İngilizce sınavlarını geliştirme kurumu, 1980'lerdeki ilk aşamasından bu yana CEFR'nin geliştirilmesi ve uygulanmasına sürekli olarak dâhil olmuştur. Dolayısıyla, CEFR çerçevesinin, Cambridge'in İngilizce Sınavlarıyla ortak kökenleri ve uzun vadeli bağlılığı söz konusudur. Bu bağlılık sonucunda, Cambridge ESOL sınavlarının CEFR ile uyumlu hale getirilmesine karar verilmiştir. Çünkü Cambridge Yabancı Dil sınavlarının dile ilişkin becerilerdeki yeterliliklerinin dünyaca geçerliliği olan standart bir ölçüm aracı olarak tanınmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Using the CEFR: Principles of Good Practice: 2011: 15-26).

2.3.2.3. CEFR’ nin Global ve Asya Ülkeleri Düzeyinde Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkisi

CEFR, esnek, dinamik ve açık bir şekilde geliştirilmiştir, böylece belirli bağlamlara uyacak biçimde kolayca benimsenmekte ve uyarlanmakta olduğu belirtilmiştir (Mohamad, 2021). Bunun sonucunda, Asya kıtasının bir çok ülkesinin eğitim programlarında uygulanmaya konulmuş ve özellikle yabancı dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme alanına yönelik bir başvuru çerçevesi olarak kabul edilmiştir. Başlangıçta, Avrupalılara farklı yabancı dil öğretmek niyetiyle geliştirilen CEFR, öncelikli olarak İngilizce öğretimi olmak üzere yabancı dil öğretimine yönelik taşıdığı esnek, açık ve dinamik kolaylaştırıcı özelliklerinden dolayı Avrupa Birliği üyesi dışında bir çok Asya ülkesindeki akademisyenin, araştırmacının, dil öğrenenin, politika yapımcılarının dikkatini çekmiştir. Bundan dolayı, resmi olarak tanıtılıp sürümü yayımlandıktan bir kaç yıl sonra, Asya’nın önde gelen ülkeleri Japonya, Kore, Tayvanda, Hong Kong ve Çin, CEFR başvuru çerçevesini eğitim sistemlerine uyarlamaya karar vermiştir.

Etkili yabancı dil öğretimi çerçevesinin ilk sürümü çıktıktan 5, 6 yıl sonra, Japonya, Hong Kong ve Tayvan 2005 yılında CEFR’yi eğitim sistemlerinde ilk benimseyen Asya ülkesinin başında gelmiştir. Tayvan’da CEFR, Genel İngilizce Yeterlilik Testleri olan IELTS, TOEFL ve TOEIC’e karşı kullanılması için eğitim sisteminde yol haritası olarak benimsemiştir. Benzer şekilde, Japonya CEFR’yi, dil öğretimi ve öğreniminde, program geliştirmede ve değerlendirme gibi alanlarda kapsamlı bir şekilde kullanılmıştır. Japonya, CEFR’yi ilkokuldan üniversite düzeyine kadar eğitim sisteminde benimsiyip uyguladıktan 12 yıl sonra, Yabancı Dil Yeterlik Standardı (CEFR-J) olarak bilinen kendi dil standart çerçevesini geliştirmiştir.

Çin, benzer şekilde şimdi CEFR işlevini görecekt kendisine ait Diller için Çin Ortak Çerçeve, Common Chinese Framework of Reference for English (CCFR-E) geliştirmek için projesi Yabancı Dil Öğretimi ve Araştırma Kurumu (YDÖAK) tarafından gözden geçirilmiş ve finansal olarak desteklenmiştir (Jin vd. 2017). Aynı paralelde Güneydoğu Asya ülkelerinden Vietnam, CEFR çerçevesini kendi eğitim sistemine ilk uyarlayan ülkedir. Vietnam işçileri İngilizceye ilişkin ulusal talepleri karşılayamaması ve İngilizce düzeylerinin uluslararası standart testlerde düşük olması sonucunda, Vietnam hükümeti 2008 yılında eğitim sisteminde reform başlatmıştır. Vietnam’ın yabancı dil öğretme ve öğrenme politikalarına ilişkin ihtiyacı karşılamak, dil gelişim çizgisini ölçmek ve

değerlendirmek için global dil standartlarının ana prensiplerini eğitim sistemlerine uyarlamaya başlamıştır (Nguyen ve Hamid, 2015). Vietnam bağlamında, eğitim sistemlerinde başlatılan reform, başta dil öğrenimi ve öğretimine yönelik amaç, değerlendirme, uyarlama ve geliştirme kapsamında, CEFR'den ilham alarak kendi CEFR-V'sini Milli Eğitim Bakanlığı onayıyla geliştirerek resmi olarak 2014 yılında ilan etmiştir (Tiep, 2017).

2.3.2.4. European Language Portfolio (ELP) Avrupa Dil Portföyü (ADP) Nedir?

Avrupa Konseyi Dil Politikası Programı tarafından geliştirilen ADP'nin amacı, bağımsız öğrenmeyi sağlamak, çok dillilik ve kültürlerarası farkındalık ve yetkinliğin gelişimini desteklemektir. Ayrıca kullanıcıların dil öğrenme başarıları ile dil öğrenme ve kullanma deneyimlerini kaydetmelerine olanak tanımaktır (CoE, 2023). Bu portföyü kullanarak bireyin kendini bağımsız olarak etkili bir biçimde değerlendirebildiği bir değerlendirme aracı olduğu vurgulanmıştır (Şentürk ve Mirici, 2015).

Öz değerlendirme yetisi, bağımsız yabancı dil öğreniminin anahtarı konumundadır. Öz değerlendirme yetisi bir çok araştırmacı tarafından yansımaları ve farkındalığı oluşturarak öğrenenlerin öğrenmeye yönelik sorumluluk ve bağımsızlıklarının geliştirmesine yardımcı olabilen bir araç olduğu şeklinde açıklanmıştır (Glover, Mirici ve Aksu, 2005). Bunun yanı sıra, The Council of Europe 2006 yılında ADP'yi öğrenmede bağımsızlık becerisini geliştiren bir araç olarak tanımlamıştır. Yine benzer şekilde Glover, Mirici ve Aksu (2005:90) ADP'nin, öğrenenlerin motivasyonunu artırdığını belirtilerek, dil öğrenimini teşvik eden bir araç olduğunun altı çizmiştir. Bu sayede ADP, öğrenenlerin yabancı dile yönelik pozitif tutumlar geliştirdiği açıklanmıştır. Yine bir çok araştırma ADP'nin öğrenenlere kendilerini bağımsız değerlendirme becerisi kazandırdığını, geliştirdiğini ve bunun sonucunda öğrencinin bir yabancı dil öğrenimine yönelik pozitif tutumlar geliştirdiğine dair görüş belirtmiştir (Little ve Perclova, 2001; Kohenen, 2001; Little, 2002b; Ushioda ve Riley, 2002; Kohenen, 2004; Mirici, 2006; Ceylan, 2006; Koyuncu, 2006; Little, 2009).

Yabancı dil becerilerindeki yeterlilikleri etkin değerlendirme aracı olarak öne çıkan ADP, dünyada birçok bilim adamının dikkatini çekmiş ve portfolyo üzerine özgün çalışmalar yürütülmüştür. Genel olarak, öğrenenlerin dil becerileri üzerinde pozitif pekiştirme sağladığı sonucuna ulaşmışlardır (Burner, 2014; Yurdabakan ve Erdoğan,

2009; Fahed Al-Serhani, 2007; Nicolaidou, 2012). Ancak, içerik, organizasyon, cümle yapısı ve mekanik gibi alt beceriler üzerinde etkisi sınırlı olmasına rağmen (Sandford ve Hsu, 2013), portföyü öğrenmeyi bağlamsallaştırabilmekte ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırabilmekte etkili olduğu vurgulanmıştır.

Benzer görüşü savunan alan araştırmacılarından Huang (2012), yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin sürdürülebilir olması için değerlendirmenin muhakkak yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Prensip olarak, öğretim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler değerlendirme yoluyla olumlu veya olumsuz çıktılar alabilecekleri deklare edilmiştir.

ADP, yukarıda değinilen birçok işlevlerinin yanı sıra değerlendirme, öğretmenler, öğrenci performansını ölçme, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem veya materyallerin zayıf veya güçlü yönlerini değerlendirebilme, öğretme biçimlerini yeniden gözden geçirebilme ve gerekli düzenlemeleri yapabilmeye olanak sağlamaktadır. Bu görüşü destekleyen Zimmaro (2004), değerlendirmenin, performans hakkında bilgi toplama, tanımlama veya niceleme süreci temel alınarak yapıldığını iddia etmiştir.

Dil öğrenimi sürecinde öğrenenlerin yeterliliklerinin raporlaştırılmasında kullanılan değerlendirme portföyü bu alanda birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bu bağlamda portföy, bireyin bütüncül değerlendirilmesi için öğrenciye ait materyal ve yazılı evrakların yerleştirildiği bir “çekmece” işlevi gören, yapılandırılmış bir çerçeveye sahip bir araç olduğu belirtilmiştir (Davis, 2005). Yine ADP’nün değerlendirme aracı olarak, dil öğrenenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında, öğretimi hedeflenen dilde hemen her gün karşılaştıkları gerçek yaşamdaki dilsel ve kültürlerarası kazanımlarını ve tecrübelerini kayıt altında tuttuğu, ihtiyaç duyduğunda yapılan faaliyetleri Avrupa ortak ölçütlerine göre açık bir biçimde sunabilme imkânını veren bir öz değerlendirme enstrümanı olarak tanımlanmıştır (Little 2001; Mirici, 2000).

2.3.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Durum

Çağdaş insanların, giderek küreselleşen dünyada birbirileri ile sıkı bir etkileşim içine girdikleri gözlemlenmektedir. Etkileşim sonucunun, ulusal ve uluslararası düzeyde birey ve toplum hayatının çeşitli alanlarına farklı yansımaları olmaktadır. Bu perspektiften hareketle konu ile ilişkili Global Eğitim Şartı (1997) esaslarına bağlı kalınarak, Maastricht Global Eğitim Beyannamesi’nin (2002) ilkeleri ön plana çıkmıştır. Küresel eğitim, globallaşan dünyada insanların gözlerini ve perspektiflerini yeryüzünde gelişen

gerçekleri görmelerini sağlamakta ve onlara bütün insanlar için adaleti, eşitliği ve insan haklarının tesisi için uyanık tutmarıda yardımcı olduğu açıklanmıştır. Bu bağlamda, Maastricht Bildirgesi'nden bu yana, Avrupa Konseyi insan hakları, demokratik vatandaşlık ve kültürlerarası diyalog gibi ana kavramların temsil edildiği disiplinler arası bir yaklaşım olarak gördüğü küresel eğitimi teşvik etme yönünde bir eğilim göstermiştir.

Küresel bir uyum ve daha iyi bir gelecek için, dünyanın bütün ülkelerinden oluşan ulusal ve uluslararası kurum temsilcileri 2013 ve 2014 yılları arasında Birleşmiş Milletler'in 2030 Gündeminin öncelikli konularını belirlemek amacıyla toplanmıştır. Toplantı sonrası açıklanan raporda, belirlenmiş sorunların paydaşlar tarafından 2030 yılına kadar ele alınarak üstesinden gelinmesi gerektiği tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda, temel beceriler kapsamında yer alan yabancı dil öğreniminde yetkin olan bireyler ve toplumlar, kendi bireysel gelişimi ve içinde bulundukları toplumun ekonomik, sosyal, kültürel yapısına fayda sağladığı deklare edilmiştir (European Council, 2006; OECD 2005; Europarat, 2001). Dolayısıyla, daha iyi bir dünyanın tesisine önemli katkı sunduğuna inanılan yabancı dil öğrenimi ve kullanımının bazı ülkelerde arzulanan düzeye erişememesinin sebepleri ele alınmıştır (Global Education Guidelines, 2018/2019:17; Council of Europe, Maastricht Declaration, 2002:17).

Türkiye'de MEB, 2015-2019 Stratejik planında yabancı dile yönelik açıklanan hedefler dikkate alındığında yabancı dil öğrenimine ilişkin gösterilen duyarlılık ve verilen önemin dikkat çekici olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamdan hareketle, “küreselleşme ile birlikte eğitim ve iş hayatı için uluslararası hareketlilik” ön plana çıkan konulardan birisi olarak öne çıkmaktadır. Bu plana göre, AB ülkeleri başta olmak üzere bütün dünyada bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesi konusu bir zorunluluk olarak kabul edildiği bir strateji olarak açıklanmıştır (MEB, 2015-2019, Stratejik Planı:49a).

İyi bir dünya ve iyi bir gelecek için insan becerileri arasında Global Eğitim'in Ana İlkelerinin önkoşulu olarak belirlendiği yabancı dil öğrenimi ve öğretimi şartı Ülkemiz Türkiye'sinde yerine getirilmiş midir ve bu soruya olumlu bir cevap verecek bir çalışma var mıdır?

Türkiye'de alanla ilgili öne çıkan araştırmacıların çalışma bulgularına bakıldığında cevabın olumsuz olduğu açıklanmıştır. Bu tezin problem bölümünde ayrıntısıyla konuya

değinilmiş ve yabancı dil öğrenimi/öğretimine ilişkin süregelen başarısızlık nedeni çeşitli değışkene bağlandığı ifade edilmiştir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenimini engelleyen sebepleri oluşturan farklı değışkenler arasında yaş, uluslararası kalite standardı, yeterlilik değıerlendirme ölçeğı-CEFR’nin uygulanmaması, yanlış öğretim yöntemi ve teknikleri, yanlış dilbilimsel öğelerin sırasından başlama, öğretmen yetersizliğı ve öğretmen eğitimi kalitesi, müfredat seçimi ve programın uygulanmasına ilişkin okuryazarlık eksikliğı, dil öğrenenin motivasyonu ve öğrenme stratejileri, iletişimsel dil öğretimi ve eylem-uyarlı dil öğretimi yaklaşımlarının uygulanmaması gibi pek çok faktör yer almaktadır. İlişkili sorunları kapsayan diğeri ilgili çalışmalar da; Eğitim politikası ve planlaması (Çelebi, 2006), yöntem yanlışlığı, (Işık, 2008; Can ve Can, 2014; Parker, 2012), öğretmen yetersizliğı (Can ve Can, 2014:56; Parker, 2012), öğretmen eğitimi niteliğı, (Demirel, 1991), CoE, CEFR, 2001’de tanımlanan kazanımlarda belirtilen yeterliğe ulaşmama ve güvenilir ve geçerliliğı olan CEFR gibi uluslararası satandart ölçeklere yer verilmemesi, önerilen İletişimsel Dil Öğretimi ve Eylem–Uyarlı Dil öğretimi yaklaşımlarının dil öğrenme süreçlerinde ve sınıf uygulamalarında yer verilmemesi gibi sebeplere dikkat çekilmiştir. Bu sebeplerden kaynaklı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Alt Alan Kalite Çerçevesinde tanımlanan olay, olgu ve sonuçları yorumlamak; en az bir yabancı dilde (1.6) okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, sözlü anlatım yapma, metin yazma ve dili toplumları tanımanın aracı olarak kavramak ve kullanmak için hedeflenen becerilerin edinilmesi ve kullanılması amaçlanmıştır (MEB, 2014:13).

Millî Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planında on tema altında yirmi stratejik amaç ve 99 stratejik hedef ve 269 gösterge yer almıştır. Söz konusu belirlenen stratejik hedef ve göstergeler arasında “Yabancı dil yeterliliğı” hedefinin henüz gerçekleştirilemediğı göstergeler arasında altı çizilmiş ve konuya ilişkin durumun düzeltilmesi amacıyla paydaşların görüş ve önerileri doğrultusunda durum analizi yapılarak bakanlığın ilgili birimlerin koordinasyonu ve eşgüdümü çalışmalarıyla yeni stratejiler geliştirildiğı belirtilmiştir (MEB, 2015-2019: 69-70). Benzer şekilde, söz konusu belirtilen alanlarla ilgili dil becerilerinde arzulanan yere gelinmediğı bir çok alan araştırmacısı tarafından da açıklanmıştır. Bu bağlamda, konu ile ilişkili olarak Avrupa Konseyi, Avrupa’nın çok dilli yapısını korumak ve yeni dil öğreniminin, hareketlilikte, kültürel etkileşimde ve çalışma hayatına katılımında sayısız fayda sağladığı belirtilerek

bu hedeflerin gerçekleştirilmesi önemli öncelikli amaçlar arasında olduğu belirtilmiştir (Europarat, 2001). Bu sebeple, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi'nin 2002 yılında dile ilişkin (European Commission, 2002), Barselona'da alınan yeni kararlar sonucunda, her Avrupa vatandaşının en az iki yabancı dil öğrenmesi gerektiği açıklanmış ve dil eğitimi niteliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması yönünde yenilikçi perspektifler geliştirilmiştir.

Avrupa Konseyi, dilsel çeşitliliği genişletmek, dil eğitiminin niteliğini artırmak ve yaygınlaştırmak için 2004-2006 yılları arasında bir eylem planı başlatmıştır. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için yabancı dil eğitimine erken yaşta başlatma kararı alınmıştır (European Commission, 2003a; 8).

Avrupa Komisyonunun (2003) eylem planının da, çocukları erken yaşta yabancı dil ve kültürlerle tanıştırmak, ileriki hayatlarının anaokul ve ilkokul gibi eğitim süreçleri için önemli bir temel oluşturduğu ve orta öğretime ilişkin başlatılan reformda, öğrenene sadece bilgi değil ağırlıklı olarak beceri geliştirilmenin üzerinde durulduğu açıklanmaktadır. Plan kapsamında, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde belirli düzeylerde ikinci yabancı dil öğrenimi ve kullanımının edinilmesi arzulanan hedefler olarak sıralanmıştır. Aynı çizgiden hareketle, dil öğretimi sürecinde, öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştıracak, ilgilerini çekecek etkili öğretim yöntemlerin uygulanmasına işaret edilmiş, yükseköğretimde nitelikli dil eğitimi, yaşamboyu öğrenmeye ilişkili olarak yetişkin dil öğrenenlerine dil öğrenme olanaklarının sağlanması gibi yeni adımlar üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, Avrupa üyesi ve aday üye ülkelerin nitelikli dil öğretimi ortamı oluşturulmasına ve dilin yaygınlaştırılmasına yönelik gerekli adımların atılması gerektiğine yönelik tavsiye kararı alınmıştır (European Commission, 2003b; 7-9). Benzer şekilde, Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasının (1997:93) verilerine göre, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerin, dört alanda iletişim becerileri olarak belirlenen dinleme (dinlediğini anlama), konuşma (sözel ifade), okuma (okuduğunu anlama), yazma (yazdığını ifade etme) gibi değişik becerilerde farklı düzeylerde iletişim sağlamak arzulanan hedefler arasındadır (Avrupa Komisyonu, 2008:93).

Avrupa Komisyon'un yabancı dilin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına ilişkin ortaya koyduğu görüş doğrultusunda Avrupa Birliği üye ve tam üyelik müzakereleri aşamasında olan ülkeler konu ile ilgili başlatılan reformlara yönelik yeni adımlar atmıştır.

Tam üye olma yönünde müzakere aşamasında olan Türkiye, 1997 yılında başlattığı düzenleme ile birinci yabancı dil eğitimi dördüncü sınıf, ikinci yabancı dil eğitimi ise altıncı sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında dile yönelik yapılan yeni düzenlemeyle, birinci yabancı dil eğitiminin ikinci sınıftan itibaren verilmesi takip etmiş ve yeni dil öğretim programı güncellenmiştir (MEB, 2015: 49). Yabancı dil öğretimi programına yönelik alınan radikal karar sonucu, yabancı dil dersi ilkokullarda haftada 2 saat, 5 ve 6. sınıflarda 3 saat, 7 ve 8. sınıflarda 4 saat olarak yenilenmiştir. Türkiye’deki okullarda verilen yabancı dil dersi saat sayısını uluslararası ülkelerdeki okullarda verilen yabancı dil ders saat sayısı ile kıyaslamak ve karşılaştırmak amacıyla, OECD 2014 verilerine göre ülkemizde birinci yabancı dil ders saatinin haftalık ders saatine oranı ilkokulda %5 iken OECD ortalaması %4, ortaokulda ise bu oran Türkiye’de %10 olup OECD ortalaması ile aynı olduğu saptaması yapılmıştır (MEB, 2015-2019, Stratejik Planı: 49).

Sonuç olarak Haznedar (2010:748), yabancı dil eğitimi programı yenilenerek yeni bir müfredat programı geliştirilmiş ve 2006 yılında düzenlenen önceki dil eğitimi programı modife edilmiştir. Bütün bu yenilikler sonucunda, eski dil öğretim yöntemlerinde dilbilimsel öğeleri; girdi ve bilgi olarak verilmesine ağırlık verilmesi yerine sosyal yaşamda sıklıkla başvuru alan işlevsel dil kullanımına yer veren yeni bir öğretim programı yürürlüğe girmiş olduğu açıklamıştır. Türkiye’de yürürlükte olan yabancı dil eğitimi programlarında, birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretilmekte olduğu ve ikinci yabancı dillerin ise Almanca ve Fransızca dillerin öğretim programında yer aldığı göze çarpmaktadır. Yabancı dil eğitimi programlarında gerçekleştirilen yapısal değişiklik ve yenilikler sonucu Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nın (CEFR) önerdiği dilsel beceri öğretimini temel alan dil öğretim kriterlerinin (Council of Europe, 2001; Eurostat/ Eurodice, 2008: 89) tanımlandığı bir öğretim programının yürürlükte olduğu saptaması yapılmıştır (MEB, 2018a: 3; MEB, 2018b: 4; MEB, 2018c: 4; MEB, 2018d: 7). Yabancı dil öğretimi programına yönelik atılan bir diğer yenilikçi adım ise çocukların daha erken yaşta dil öğrenmeye başlatılması olmuştur. Çünkü çocuklar, erken yaşlarda yabancı dili algılamaya ve öğrenmeye daha yatkın oldukları görüşü ileri sürülmüştür (Rück, 2002: 146; akt. Deregözü, 2021).

Benzer şekilde bu yenilikleri takip eden gelişmeler olarak, her yaşta vatandaşların dil öğrenimine erken yaşta başlaması önerisi ve yaşam boyu öğrenme hedeflerinin

desteklenmesi yönünde olduğu belirtilmiştir (European Commission, 2003: 1; Action Plan 2004-2006, 2004/C 73/06). Ayrıca ana dil öğrenimi gelişiminin tamamlanmasının ardından veya ana dil gelişimi esnasında eş zamanlı öğrenilen yabancı dilin iki açıdan önem kazandığı vurgulanmaktadır. Hem bilişsel hem de kavramsal yönden öğrenenin belleğinde zemin oluşturmakta ve daha çok kalıcı iz bıraktığını açıklayan birçok çalışma bulgusu saptamıştır yapılmıştır (Haznedar, 2003; Karakoç, 2007; Lopriore, 2002; Moon ve Nikolov, 2000; Nikolov ve Curtain, 2000; akt. Bayyurt, 2015).

Yabancı dil öğretimine yönelik atılan yenilikçi adımların ardından, bireye/öğrenene verilecek dil eğitimi faaliyetleri sürecinde ve süreç sonunda öğrenen için hedeflenen dil öğrenme kazanımlarında başarı gösterilip gösterilmediğini veya belirlenen yeterliliğe ulaşıp ulaşılmadığını takip etmek, denetlemek ve değerlendirmek için başta Avrupa Birliği'ne üye ülkeler olmak üzere, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ) oluşturulmuştur. Tam üye olma sürecinde olup müzakere aşamasında olan Türkiye gibi diğer ülkeler de kendilerine özgü Ulusal Yeterlilik Çerçevesini (UYÇ) oluşturma yoluna başvurmuşlardır. Bu amaçla, AYÇ Tavsiye Kararına katılımı sağlayan 36 ülke, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesini (UYÇ), AYÇ'si ile ilişkilendirmeyi ve Tavsiye Kararında sunulan uygulama takvimine uymayı taahhüt etmişlerdir. Bu bağlamda, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ), Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde 2008/C 111/01 sayılı Tavsiye Kararıyla kabul edilmiştir. AYÇ, Avrupa'daki yeterliliklerin şeffaflığının sağlanması, yeterliliklerin farklı ülkeler arasında taşınmasının teşvik edilmesi, yeterliliklerin tanınması ve farklı UYÇ'ler arasında karşılaştırma yapılabilmesi için bir üst-çerçeve görevi görmektedir. Bu doğrultuda, Bologna sürecin de, 49 üye ülkede karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı oluşturmak için sürekli iyileştirilen, dinamik ve ortak bir anlayışa dayalı süreçlerin geliştirilmesini amaçlanmıştır. Avrupa Konseyi Dil Birimi tarafından geliştirilen Common European of Framework for Languages, CEFR (Council of Europe, 2001). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) gibi güvenilir standart ölçekten esinlenerek oluşturulan AYÇ; Türkiye'de Bologna Süreci kapsamındaki çalışmaların denetlenmesini Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sorumluluğunda yürütmüştür. Türkiye Yükseköğretim Kurulru (YÖK), Yeterlilikler Çerçevesini (TYÇ, TYÇ Yönetmeliği, madde3) hazırlamış ve uygulanma sürecini başlatmıştır (TYÇ, 2015: 2).

Tablo 1*Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Modeli*

Seviyeler (CEFR*) Haftalık Ders Saati	Öğrenci Yaşı	Beceri/Dil Bilgisi/Kelime Bilgisi/Telaffuz Hedefi	Temel Aktiviteler (Tüm seviyelerde kullanılabilir.)
9 (A1/A2) 4	14-14.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Rol-yapma/Canlandırma Grafikler/Tablolar Paragraf Okuma ve Yazma
10 (A2+/B1) 4	15-15.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Sınırlı Seviyede Dil Bilgisi Yapısı, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Bilgi Tamamlama Aktiviteleri/Rol- yapma Paragraf Okuma ve Yazma/Genel Anlamaya Yönelik Okuma/Belli Bir Bilgiyi Bulmaya Yönelik Okuma
11 (B1+/B2) 4	16-16.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Anketler/Kısa ve Sözlü Sunumlar Drama/Kısa Okuma Parçaları ve Paragraf Yazma
12 (B2+) 4	17-17.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünlük olarak, Dinleme ve Konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı Seviyede Telaffuz pratiği.	Karşılıklı Konuşmalar/Sözlü Sunumlar/Projeler Görev- bazlı Aktiviteler Tartışmacı/Betimleyici Metin Yazma

*CEFR = Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

MEB, (2018: 67) 9-12. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

2.3.4. Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitimini Alan Öğrencilerin CEFR Çerçevesi Standartlarına Göre Belirlenen Hedefleri

İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce Hazırlık Programında Güz ve Bahar olmak üzere iki dönem İngilizce dersi eğitimi verilmektedir. Verilen bir yıllık İngilizce eğitimi sonunda Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterliklerinin İletişim ve Sosyal Yetkinlik (İSY4) bağlamında öğrencilerin bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Söz konusu kazanımların işlevsel alanları olarak, aile, boş zaman etkinlikleri, öğrenenin ilgisini çeken alanlar, iş, yolculuklar ve günlük olaylar gibi bağlamlarda ve durumlarda öğrencinin kısa duraksamalar ve aralıklar göstermesine rağmen başarılı iletişim kurabilmesi amacıyla çeşitli dilsel alan bilgisinde yeterli olmaları amaçlanmıştır. Öğrencinin bildiği ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilme hedeflenmiştir. Benzer şekilde öğrenci, bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü aktarabilir ve bir nesneyi ya da durumu betimleyebilir ve bir

projeye ya da düşünceye ilişkin gerekçeleri ya da açıklamaları ifade edebilmesi amaçlanmıştır. CEFR'in B1 düzeyine gelmiş öğrenciler aynı zamanda, yabancı dille ilgili öğrenme gereksinimlerini belirleyebilir ve öğrenmelerine yön verebilir. Bu bağlamda, yaşamboyu öğrenmelerine ilişkin olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilirler. Ayrıca İngilizce Hazırlık Programında İngilizce eğitimini gören öğrencilere, akademik eğitim yılı Güz Dönemi başında kur belirleme (A1-A2) seviye tespit sınavı uygulanır. A1 grubu kurunda olan öğrencilerin yılsonunda CEFR çerçevesine göre B1 düzeyine, A2 grubu kurunda başlayan öğrencilerin ise (B2) düzeyine gelmesi hedeflenmektedir. B2 düzeyine gelmeyi başarmış öğrencilerin yapabilecekleri kazanımlar (CEFR, B2) şu şekilde açıklanmıştır: soyut ve somut konuları içeren karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı ile ilgili temel konularda teknik tartışma yürütebilir ve kişisel görüş sunabilir. Anadili İngilizce olan birisi (native-speaker) ile belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak zorlanmadan iletişim kurabilir. Konularda farklılık olsa bile öğrenci kendini detaylı ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilir, konuya ilişkin olumlu ya da olumsuz yönlerini ayırt edebilir ve kişisel bakış açısını yansıtabilir (İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ):<https://www.inonu.edu.tr/ydyo/menu/1271/yeterlilikler-ercevesi-tyyc-> (Erişim: 26.01. 2023).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde CEFR ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. CEFR'ye Yönelik Yurt İçi Çalışmaları

Topal (2019), “CEFR uyarlı telaffuzu benimsemeye ilişkin bir çalışma: Dil öğrenenleri ve öğretmenleri için çıkarımlar” başlıklı bir çalışma yürütmüştür. CEFR, yeterlilik seviyelerindeki dil becerileri tanımlayıcıları ile dil öğrenenleri ve öğretmenleri için bir değerlendirme kılavuzu olarak kullanılabileceği vurgulamaktadır. Bu çalışmada, başarılı dil kullanıcısı olarak tanımlanmasını gerektiren dil öğrenenin tamamlayıcı bir boyutu olarak değerlendirilen spesifik fonetik ve sesbilim referanslarını sağlayacak gerekli dil becerilerini ve yeterliklerini keşf ederek, CEFR odaklı bir bakış açısıyla telaffuz ögesi ayrıntılarıyla incelenmek istenmiştir. Ayrıca CEFR’de yer alan telaffuz ve öğretiminin yol göstericiliği ışığı altında öğreticilik mesleğinin standartları tanımlanmak

istenmiştir. Buna ek olarak, öğretmen eğitimi bağlamları için doğrudan etkisi olan EFL/ESL öğretmenlerinin (Yetişkin öğretmenleri) Teachers of Adults (TESOL, 2008:86) standartları da tanımlanmıştır. Bu makale ayrıca, daha fazla tartışma yoluyla önceki araştırmalara atıfta bulunarak önemli çıkarımlarla telaffuz pedagojisi açısından öğretmen eğitimi literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Makalede sonuç olarak, dil öğrenenlerin/öğretmenlerinin nitelikli ve yetkin dil kullanıcıları olarak kabul edilmeleri için belirli beceri ve yeterlilikleri kazanmaları gerektiği tartışılmıştır. CEFR'de (Avrupa Konseyi, 2001)'de belirtilen dilsel yeterliliğin bir parçası olarak yeterli dil kullanıcıları kabul edilmesi için (fonolojide yeterlilik, fonetikde farkındalık vb.) özelliklerini karşılaması gerektiği tartışılmıştır.

Mirici ve Kavaklı (2016) tarafından “Türkiye’de İngiliz Dili Öğretimi (Elt) Bölümünün Yüksek Lisans Programında Cefr Odaklı Uygulamaların Etkili Öğretimi” başlıklı bir çalışma yürütülmüştür. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment(CEFR) ve ilişkili dökümanlarda, temel olarak Avrupa’da çalışma alanlarındaki uygulamaların bir parçası olarak görülen ELT mesleğinin mevcut durumu tanımlanmıştır. CEFR çerçevesine, ‘Ortak’ ve ‘Avrupalı’ spesifik kavramlar atfedilse de, dünya genelinde uluslararası bir çerçeve olarak tanınmış olduğunun altı çizilmiştir. Bu bağlamdan hareketle bu çalışma, yüksek lisans programlarında bir ders olarak CEFR ve Avrupa Dil Portföyü (ADP) gibi diğer ilgili Avrupa belgelerin öğrencilerin beklentilerine belirli ölçüde etkililik yansıtıp yansıtmadığı sonucunu bulmak için yapılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel karma araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak öğrencilerin özyansına formları ve başarı test ve tekrar testlerin uygulanması sonucu elde edilen bulgular analize tabi tutulduğu belirtilmiştir. Bulgular, yüksek lisans programı derslerinin akabinde öğrenciler, kendi başına çalışma, kendini yansıtma, tekrar etme sürecin bir parçası olarak tartışmaya dayalı öz değerlendirme ve test, tekrar test ile devam edilmesi durumunda CEFR'nin daha iyi içselleşeceği rapor edilmiştir.

Şentürk ve Miri (2019) tarafından “Avrupa Dil Portföyü (ADP), Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine katkı sunar mı?” başlıklı bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma, Avrupa Dil Portföyü’nün (ADP) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etkisinin olup olmadığını bulmak amacıyla yürütülmüştür. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin ADP’ye ve onun

müfredata uygulanmasına yönelik tutumlarını da belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde 2016-2017 akademik yılında, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile otuz öğrenci ve beş öğretmene uygulanmak suretiyle veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, ELP'nin öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılması durumunda öz değerlendirmeyi destekleyebileceğini ve bunun sonucunda öğrencilere İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar kazandırdığı nitelikte olduğunu açıklanmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler ADP'yi müfredatın bir parçası olarak derslerinde bir değerlendirme aracı olarak doğru kullanmaları halinde ADP'ye yönelik olumlu tutumlar hissettiklerini ve onunla çalışmayı benimsediklerini ortaya koymuş oldukları vurgulanmıştır. Bulgular, ADP'nun sıralanan bu olumlu yönlerinin yanında, öğretmen ve öğrenciler tarafından öz-değerlendirme aracı olarak değerlendirilmektedir. ADP'nin Türkiye'de yeni tanıtıldığı ve öğretmenlerin dil öğretimindeki etkisinin ve kullanımına ilişkin bilgilerinin kısıtlı olmasından dolayı Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun müfredatında kullanılmasının desteklenmesi gerektiği açıklanmıştır.

Sonuç olarak çalışmanın bulguları, Türkiye'de öz değerlendirmeyi teşvik etmek ve öğrenci merkezli sınıflar oluşturmak amacıyla bir araç olarak kullanılabileceği görüşü yansıtılmıştır

Mirici (2015) “Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikaları ve Uygulamalar” başlıklı bir derleme (doküman) çalışması yürütmüştür. Çalışmada yabancı dil öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılmasında ortak Avrupa standartlarının nasıl yansıtılabileceğine ilişkin konuları irdelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultudan hareketle, Avrupa Konseyinin aldığı ortak kararlarla üye ülkelerdeki eğitim sisteminde ortak uygulamalar temelinde Avrupa karakterine has bir eğitim sistemini üye ülkeler arasında yaygınlaştırmayı amaçlamış olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda eğitim sistemine yönelik hedeflerin gerçekleşmesi için Avrupa Konseyi'nin aldığı bir dizi önlemler arasında; “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” (The Common European Framework of Reference for Languages), CEFR çerçevesini, dil öğrenenlerin yabancı dil öğrenme düzeylerindeki yeterliklerini kayıt altına almaları ve gerektiğinde somut olarak ibraz etmeleri için “Avrupa Dil Portfolyosu” (European Language Portfolio-ELP) standart dokümanını ve benzer amaç doğrultusunda, yabancı dil öğretmenliği

programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim öğretim sürecinde edindikleri kazanımlarını ortak ölçütler aracılığıyla değerlendirmelerine imkân veren “Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyanlar İçin Avrupa Portföyü” (European Portfolio for Student Teachers of Languages) gibi araçların geliştirilmiş olduğu açıklanmıştır. Avrupa Konseyi, ortak kararlarla tüm üye devletlerde eğitim sistemlerinde ortak uygulamalara dayalı Avrupalı bir eğitim sistemini yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu yaygınlaştırma politikası içerisinde ortak bir sisteme dayalı yabancı dil öğretimi, öğrenimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme uygulamaları da yer almaktadır.

Türk (2021), tarafından “CEFR Sonrası Türkiye’de İngilizce Dili Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar ve Kapsamları” başlıklı bir çalışma yürütülmüştür. Tarama yöntemiyle yürütülen çalışmada CEFR’ ye ilişkin yapılan lisansüstü çalışmanın ikisi doktora, dört tanesi ise yüksek lisans düzeyinde çalışmaya rastlandığı belirtilmiştir. Dil müfredatının içeriğini geliştirme, gözden geçirme ve öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış edinimleri tanımlama konusuna ilişkin tez başlığı: 1) “İngilizce öğrenenlerin sözcüksel karmaşıklıklarının ve söylemsel unsurlarının CEFR düzeyleri kapsamında incelenmesi”. Ayrıca, Ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi konusuna ilişkin tez başlıkları: 2) “İngilizce öğretim programının CEFR ilkeleri esas alınarak değerlendirilmesi”, 3) “İngilizce ders kitaplarının CEFR kriterlerine göre değerlendirilmesi”, 4) “İngilizce müfredatının ve ders kitabının CEFR ile karşılaştırmalı analizi” başlıklı yapılmış üç lisansüstü tez çalışmasının bulunduğu açıklanmıştır. Bu bağlamda, tarama sonucu, öğrenme, öğretme ve kalite ve başarının artırılması konusunda ayrı iki tez çalışmasına daha rastlanıldığı belirtilmiştir: 1) “CEFR odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları”, 2) “CEFR konuşma kriterlerine göre İngilizce konuşma becerilerinin analizi” başlıklı CEFR ilişkili lisansüstü doktora çalışmalarının Türkiye’de yapılmış olduğu tespiti vurgulanmıştır. CEFR’nin Eğitim ve dil öğretimine ilişkin kapsadığı diğer içerik ve hedefleri araştıran herhangi bir araştırmaya bu çalışma bulguları arasında yer almadığı vurgulanmıştır. CEFR metninin sürümünün ardından, MEB kendi bünyesinde AB yabancı dil politikalarına uyum çerçevesinde eğitim ve öğretim programlarında küçük bazı değişiklikler yapmış olduğu dikkat çeken başka bulgulardır. Bununla beraber konuya ilişkin CEFR’nin amaçlarına ilişkin yapılan uygulamaları noktasında lisansüstü akademik herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. MEB’in; CEFR kapsamındaki hedeflere uyum

konusuna ilişkin yapmış olduğu değişiklikler yetersiz bulunmuş ve konuya ilişkin yürütülecek akademik lisansüstü çalışmaların yapılması önerisinde bulunularak mevcut boşluğun doldurulacağını ve Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretime katkı sunacağını önemi vurgulanmıştır.

Kavaklı (2018) “İngilizce Kurslarında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Odaklı Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamaları” başlıklı doktora tezi çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın temel amacı Türkiye’de yaygın eğitim hizmeti veren İngilizce kurslarının, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ADOÇEP ile birlikte çeşitli Avrupa ölçme ve değerlendirme ölçütlerine uygun olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Çalışmada çerçeve olarak belirlenen Avrupa ölçme ve değerlendirme ölçütleri, Avrupa Dil Ölçme ve Değerlendirme Birliği, Avrupa Dil Testleri ve Uygulayıcılar Birliği, Uluslararası Ölçme Birliği ve Avrupa Dil Eğitimi Değerlendirme Birliği tarafından benimsenerek uygulanan esasları temel alan ölçütlerdir. Çalışma, karma yöntemle yürütülmüştür. Nicel veriler, Türkiye’de niteliğiyle nam yapmış yaygın eğitim hizmeti veren üç İngilizce kursunda çalışan sınav sorularını geliştirip hazırlayan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınması için beş seçenek içeren likert tipi ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Benzer şekilde nitel veriler, İngilizce Kurslarının, Tüm özel öğretim kursları, Hizmet içi eğitim merkezleri, Dershaneler ve etüt eğitim merkezleri birliği derneğ i(Öz-Kur-Der)’nin yöneticilerine yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak sağlanmıştır. Edinilen bulgular, sınav sorularını hazırlayan İngilizce öğretmenlerin bahsı geçen uluslararası standart ölçeklere ilişkin yeterince bilgiye sahip olmadığı saptaması belirtilmektedir. Bu bağlamda, dil kurumlarında çalışan yöneticilerden edinilen bulgular, CEFR’nin Ölçme ve değerlendirme amacına yönelik yeterli ölçüde uygulanmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yürütülen çalışmanın bulguları, yaygın eğitim hizmeti veren İngilizce kurslarının İngilizce öğretime ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Avrupa standartları ölçeğinde geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik tartışıldığı rapor edilmiştir.

Kalkan (2017) “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı(CEFR) Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları” başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı esas alınarak Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları incelenmiştir. Çalışma kapsamı; Avrupa Komisyonu dil politikaları çalışmaları, Avrupa Birliğine uyum süreci kapsamında

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu çalışmaları, Türkiye’de yabancı dil öğretimi politikaları ve Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara dayanılarak, yabancı dil öğretimine ilişkin eksiklikler saptanmış ve Avrupa Birliği (AB)’nin yabancı dil politikaları paralelinde uyum gösterilmesi ve öğretmen eğitiminin odak noktaya alınması gerektiği önerisi getirilmiştir. Çalışma yabancı dil eğitimi politikalarının tanımlanması için kesitsel bir araştırma yöntemi gerçekleştirilmiştir. Anket çalışması sonucunda Açık uçlu görüşme formları oluşturularak nitel veriler toplandığı belirtilmiştir. Çalışma verileri istatistiksel Nvivo tekniğiyle analiz edilerek cevaplara ilişkin kullanım sıklıkları, kelime bulutu ve harita ağacı biçimiyle sonuçlar açıklanmıştır. Konuya ilişkin anket sorularına verilen cevaplar açısından, öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri, Türkiye’nin yabancı dil eğitimi politikalarına yönelik uygulamaların eksik bulunduğu altı çizilmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenlerinin ağırlıklı olarak geleneksel dil öğretimi yöntemi kullandığı, konuşma becerileri ve alan bilgileri açısından eksik oldukları saptaması yapıldığı açıklanmıştır.

Hazar (2021) “CEFR’nin Türk Milli Eğitim müfredat programına etkisi” başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Global bağlamda Türk vatandaşlarının etkili iletişim kurabilmeleri maksadıyla Türkiye’de devam eden İngilizce öğretimi çabaları olmasına rağmen sonuçlar arzulanan düzeyden daha düşük olduğu açıklanmıştır. Hatanın nerden kaynaklandığını bulmak ve sorunu çözmek amacıyla sürekli farklı dil politikaları takip edilmiş, ders saatleri ve öğretim stratejilerinde değişikliğe gidilmiş olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin döküman analizi deseni kullanılmıştır. CEFR’ye ilişkin belgeler detaylı incelenmiştir. CEFR’deki A1 düzey tanımlayıcılarını karşılaştırmak için iletişimsel dil etkinlikleri ve 6.sınıf müfredatının öğrenme çıktıları açısından analizi yapılmıştır. CEFR’nin ilkeleri doğrultusunda hazırlanan A1 düzeyi öğretim müfredatı, CEFR’nin iletişimsel dil etkinlikleri açısından incelenmiştir. Müfredat programında bulunan öğrenme çıktıları, dil üretimi, etkileşimi ve girdi aktiviteleri açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular, müfredat programının CEFR ilkeleri ile uyumlu olduğu açıklaması yapılmıştır.

Demirel ve Fakazlı (2021) ‘İngilizce ve Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Konuşma ve Yazma Becerileri Açısından CEFR’nin Ana Hatları Temelinde

Karşılaştırılması’ başlıklı çalışma incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, yabancı/ikinci dil öğretiminde anlatım becerileri (konuşma-yazma) açısından, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (CEFR)’de yer alan yeterliliklerin dil öğretimi ders kitaplarında ne derecede yerine getirildiğini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Bu doğrultudan hareketle, İngilizce dili öğretimi kitabı Headway ve Türkçe öğretimi kitabı Yeni İstanbul, anlatma becerileri(konuşma ve yazma) etkinliklerinin CEFR’nin içerdiği yeterlikleri ile uygunluğu araştırılmış ve karşılaştırıldığı açıklanmıştır. Ayrıca aynı amaç doğrultusunda, CEFR’nin kapsadığı ‘üretim becerisi olarak yazma/konuşma’ ve ‘ etkileşim becerisi olarak yazma/ konuşma’ayrımı etkinliklerin analizinde kullanılmış olduğu belirtilmiştir. Her iki kitap CEFR uyarlı hazırlanmış olmasına karşın, CEFR’nin kapsadığı konuşma ve yazma becerilerine ilişkin öğrenme çıktılarına, etkileşim ve üretim becerileri bakımından aynı ölçüde ulaşılmadığı belirtilmiştir. Esas olarak Headway’de ‘etkileşim’ becerilerinin; Yeni İstanbul’da ise ‘üretim’ becerilerin öncelendiği tespiti rapor edilmiştir. Çalışmanın bulguları, iki ders kitabının CEFR’yi A2 düzeyinde yansıtması amacıyla revize edilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiği önerisini yansıtmıştır.

Demirel ve İşisağ (2010) “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması” başlığıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü ve İngiliz Dili Öğretmenliği Programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerini kapsamakta ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme amacına yönelik olduğu belirtilmiştir. Hedeflenen amaca ulaşmak için OBM çerçevesinin kapsadığı dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen etkinliklerle bir ders programı uygulandığı açıklanmaktadır. Çalışmada, B2 dil düzeyi hedeflenerek öntest, sontest ve kalıcılık testleri öğrencilere uygulandığı açıklanmıştır. Elde edilen bulgular istatistiksel araçlarla analiz edilmiş ve bütün istatistik çözümlemelerde (,05) anlamlılık düzeyi esas alınmış olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları, OBM temelinde hazırlanan konuşma becerisi dersi programının geleneksel yöntemle göre çok daha başarılı olduğu tespiti yapılmıştır. Bu doğrultuda, dil öğretimine ilişkin gerekli birkaç öneride bulunulduğu vurgulanmıştır.

Sözer ve Pilancı (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkında Düşünceleri” başlığında bir araştırma yapılmıştır. Avrupa Ortak Dil Başvuru Metni’nde öğretilecek hedef dil becerilerinin tanımlanan

yeterlilik düzeyleri dünya genelinde sıklıkla referans olarak başvurulduğu bilinmekte olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçe’yi yabancı dil olarak öğreten ve Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni hakkında bilgi ve düşüncelerinin ne olduğunu belirlemeye yöneliktir. Çalışma, nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni uygulanarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, anket çalışmasında yarı yapılandırılmış formlar 2019 yılında düzenlenen ‘Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu’ na katılım gösteren 268 öğretmene uygulanarak elde edilmiş olduğu açıklanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branş olarak çoğunluğu sınıf öğretmenlerinden oluştuğu ve yaş ortalamalarının 37,66 olduğu belirtilmiştir. Nitel veri analizi türlerinden ‘Betimleyici’ araştırma analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin, Çerçeve hakkında bilgilerinin yeterli olmadığı tespiti yapıldığı araştırmacı tarafından rapor edilmiştir.

Özcan (2021). Türkiye ve Avrupa’da CEFR başvuru çerçevesinin kriter ve esaslarına göre milli eğitime bağlı ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde hazırlanmış yabancı dil dersi öğretim programları ve kitapları hazırlanmış olduğu açıklamaktadır. Söz konusu programların Dr. Mehmet Hakkı Suçin’in başkanlığında İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2011), Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2012), yine benzer şekilde İlköğretim düzeyi 2. sınıftan itibaren ikinci yabancı dil öğretilmesi için 2015 yılından itibaren İlköğretim Arapça Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) programı hazırlanmış olduğu belirtilmiştir. Eğitim ve öğretimi sürdüren İbn Sina Enstitüsü Fransa’nın Lille kentinde bulunmaktadır. Avrupa’da yabancı dil olarak öğretilen Arapça dersi öğretimi için CEFR’nin A1- A2 düzeyleri esas alınarak öğretim programı (Suçin, 2011,2012) tarafından geliştirildiği açıklanmıştır. Program, Kuveyt’te “Alem el-Fıkr” adlı dergide 2015 yılında yayımlandığı belirtilmiştir.

Tosun ve Glover (2020). “Türkiye’de İngilizce Öğretmenlerinin CEFR’i Nasıl Algılayıp Kullandıkları” konulu bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, görüşme yoluyla ve değerlendirme formu uygulanarak elde edilmiştir. Ortaöğretim birinci kademe İngilizce öğretmenleri üzerine yürütülen bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin CEFR çerçevesi konusunda bilgi sahibi oldukları ve Türkiye’de yürütülen yabancı dil

öğretimine katkısı olduğunu ve sınıfta etkin bir özdeğerlendirme yapılması için ve CEFR tabloları kullanılarak başarılı performans örneklerinin gerçekleştirilmesi yönünde pozitif görüş açıkladıkları vurgulanmıştır. Bununla beraber, CEFR çerçevesinin sınıf değerlendirme uygulamalarında etkin bir şekilde kullanılması konusunda gerekli bir eğitim almadıkları ve tablolarda yer alan yeterlilik tanımlayıcılarda kullanılan İngilizce düzeyinin yüksek olduğu ve dolayısıyla öğrenenler için kullanımının zor olduğuna ilişkin görüş bildirilmiştir.

2.4.2. CEFR'ye Yönelik Yurt Dışı Çalışmaları

Wander (2012) "CEFR ve İkinci Dil Edinimi Dinamikleri: eğilimler ve zorluklar" başlıklı makalesinde, ikinci dili geliştirmeye yönelik Dinamik Sistem Teorisi(DST) yaklaşımlarının pedagojik çıkarımlarını tartışmıştır. Çalışmanın temel bağlamı, Hollanda'nın orta ve yükseköğretim durumlarının CEFR uygulamaları bağlamına yönelik olmuştur. Bu bağlamda, tartışma konusu olan iki temel sorudan biri, ' bir öğrencinin ikinci dil edinimi başarı seviyesini basit ve açık bir etiketi(tanımlayıcı) kullanarak yakalamanın mümkün olup olmadığına yönelik bir sorudur,' ikincisi ise 'CEFR bunu başarmak için gereken psikometrik önlemleri sağlayabilecek mi?' Her iki soru, dil öğreniminin doğasına ilişkin araştırmaların sonuçlarını tartışarak ve dil öğretiminin öğrenme süreciyle en iyi nasıl eşleştiğini tartışarak yanıtlamaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, ikinci dil gelişiminin dinamik ve çok boyutlu doğası göz önüne alındığında, yalnızca değişkenliğin uygunluğuna değer veren bir yaklaşımın, gelişimin çok önemli zaman boyutunu yakalayabileceği görüşü ileri sürülmektedir. Yine benzer bir şekilde tartışma konusu bağlamında öğrenme, tedirginlik yaratan bir sistemi takip eden kendi kendine organizasyon olarak tanımlandığında, dil öğrenimi önceden belirlenmiş bir sırayı takip eden bir gelişme olarak görülemez, ancak sonuçta bağlamsallaştırılmış bireysel bir yörünge olarak görülmelidir. Sonuç olarak bu gözlem, dil öğretimi ve dil testine uygulandığında, CEFR tarafından önerildiği gibi bir dizi dil becerisini kapsayan bir dil portföyü kullanan boylamsal bir yaklaşımın kazanan için bazılarının katı bir değerlendirmesinden çok daha değerli olduğu sonucuna varılmalıdır. CEFR aşamalarının kendisi, gerçek gelişim sürecini sunmaktan ziyade öğretmenlerin öğrenen yeteneklerine ilişkin algıları açısından tanımlanmış olsa da (North 2007), gelişim aşamalarının varsayılması açıkça amaçlanmaktadır. Alderson'ın beş yıl önce CEFR dil düzeylerinin

sıralamasıyla ilgili olarak vurguladığı gibi, "yeterliliğin nasıl olduğuna dair acilen temel araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş ve zamanla konuya ilişkin çalışmaların gelişeceğini vurgulanmıştır" (Alderson 2007: 661). Ancak, derinlemesine irdelenmesi için araştırmalara gereksinim duyulan CEFR, öğrenciler tarafından dil bilgilerinin gelişiminin izlemelerine yardımcı olmak için ve öğretmenler tarafından öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına katkı sunması amacıyla kullanılmalıdır. Zira basit ve açık bir psikometrik etiket kullanarak dil gelişiminin çok boyutlu doğasını yakalamak mümkünse ki pek olası değil, o zaman CEFR kesinlikle bu şüpheli hedefe ulaşması en iyi araç olmadığı görüşü ileri sürülmüştür.

Bart, ve ark. (2018) "Hepsini Birleştirecek Bir Çerçeve mi? Avrupa Üniversitelerine Giriş Politikalarında, CEFR Kriterlerinin Kullanımı" başlıklı bir çalışma yürütülmüştür. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), yayımlandıktan onbeş yıl sonra Avrupa çapında dil testleri ve politikaları alanında yaygın bir şekilde kullanılan bir doküman olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada, CEFR'nin ev sahipliğini yapan ülkenin ulusal dilinde eğitim görmek isteyen uluslararası öğrencilerin üniversite yabancı dil (L2) girişinin düzenlemesi amacıyla kullanılan üniversite giriş dil testleri ve politikaları üzerinde etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma deseni yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmanın amacı (a) Avrupa üniversitelerine giren L2 öğrencilerine yönelik hedef dil taleplerini özetlemek ve karşılaştırmak, (b) CEFR'nin Avrupa üniversitelerine giriş politikaları, testleri ve test uzmanları üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma, Avrupa'nın 28 ülkesi ve özerk eğitim politikalarına sahip çeşitli bölgesel eğitim kurumlularında yürütülmüştür. Çalışma, üniversite giriş testi geliştirme ile ilgili ve kendi bağlamlarında üniversite giriş politikaları hakkında bilgili 30 katılımcı ile yapılandırılmış görüşme formlarıyla yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları, CEFR, Avrupa üniversitelerine giriş dil sınavlarında her yerde uygulandığı ve B2 seviyesinin bu bağlamda en yaygın kullanılan seviye olduğu saptaması yapılmıştır. Bulgular aynı zamanda, normative CEFR kullanımının çok yaygın olduğu ve bir çok bağlamda CEFR seviyeleri pazarlanarak suistimal edildiği, kötüye kullanıldığı veya üniversiteye girişi kontrol ettiği saptamasını içeren bilgi deklare edilmiştir.

Zaelani ve Purnamaningsih (2022) "Genshinin Teyvat'a Etkisi Başlıklı Hikaye Fregmanının Ön izleme Bölümünde kullanılan CEFR kelime düzeylerinin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) belirlenmesi" başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın amacı, CEFR'nin

hangi düzeyinde kelimeleri kapsamakta olduğunu saptaması yapılması istenmiştir. 16 milyon izleyicisinin olduğu Genshinin Teyvat’a Etkisi adlı ilk dizi gösterisinin fragmanında hangi seviyede kelimelerin kullanıldığını bilmenin Genshinin Teyva’ta etkisi bağlamının tamamını anlamaya katkı sunacağı belirtilmektedir. Çalışma, tanımlayıcı araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. CEFR kelime düzeylerini belirlemek için İngilizce Kelime Profili, English Vocabulary Profile (EVP) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, öncelikle sözlü kelime formunu yazılı kelime formuna dönüştürmüş ve ardından analize tabi tutmuştur. Fregmant bağlamında kullanılan toplam 492 kelimedenden 449 kelimesi, CEFR’nin bütün kelime düzeylerini kapsadığı saptaması yapılmıştır. En çok kullanılan frekans A1(%53), en az frekans C1(%3) düzeyinde ortaya çıkmıştır. C2 düzeyinde kelime frekansı (%5) ile ortaya çıkmasının önemli bir bulgu olduğu açıklanmıştır. Bu bulgu, izleyicilerin fregmanı bütünüyle anlamaları için en azında CEFR’nin C2 kelime düzeyinde kelime bilgisine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Phoolaikao ve Sukying (2021) tarafından “Tayland üniversitelerinde öğrenim gören Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Gözüyle CEFR ve Uygulanmasına İlişkin Algıları” başlıklı bir çalışma yürütülmüştür. CEFR çerçevesi, İngilizce dersinde, İngilizce öğretimi noktasında gerekli yardımları sağlamakta ve müfredat geliştirme bakımından konuya ilişkin ana hatları çizmesi ve öğrenenlerin iletişim kurması açısından İngilizce dil başarısını geliştirmesine yönelik istenen özel beceriler belirlenip tanımlanmıştır (Council of Europe, 2001). CEFR, dil öğretimine yönelik taşıdığı bu özelliklerinden dolayı Tayland Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretimini bütün düzeylerde yeniden yapılandırılması gerektiği ve bu amaçla CEFR çerçevesini pratik bir elkitabı olarak benimsemiştir (MoE, 2014).

Dil öğretimi konusunda CEFR’ye yönelik paydaşların algılarına ilişkin çalışmalar sınırlı olmasından dolayı bu çalışma Tayland bağlamında 200 hizmet öncesi dördüncün ve beşinci sınıf İngilizce öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla 7 dereceli Likert ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu araç olarak kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen nicel bulgular, katılımcıların özellikle CEFR’nin dil öğretiminin değerlendirmesi alanına ve referans dil düzeyleri tanımlayıcılarının geliştirilmesine yönelik algıları oldukça yüksek bulunmuştur. Bunun aksine nitel bulgular, Tayland öğretmen adaylarının CEFR’e yönelik bilgilerinin az olduğunu ve anlamaları noktasında oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte

öğretmen adayı öğrenciler, ders pratiğinde CEFR'nin uygulanmasına yönelik görüşlerinin pozitif olduğunu göstermiştir. Kapsamlı bir bakış açısıyla durum değerlendirildiğinde bulgular, öğretmen adaylarının CEFR'yi kavramalarına yönelik algılarının yetersiz olduğunu ancak, paydaşların konuya ilişkin farkındalığı yükseltmeleri için CEFR'nin doğru bir şekilde uygulanması ve Mili Eğitim Programlarına uyumlu hale getirilebilmesi için farkındalığın yükseltilmesi gerektiği yordanmaktadır.

Yapılan çalışmalara benzer şekilde CEFR, dil öğrenimi, öğretimi, ve değerlendirilmesi noktasında dünya çapında genel olarak ortak bir referans kaynak olarak benimsenmiş ve etkililiğinin incelenmesi açısından bir çok çalışmanın odak noktası konumuna gelmiştir (Phoolaikao ve Sukying, 2021).

Nakatani (2012), CEFR'de tanımlanan İletişim Stratejisi CS) kullanımının Yabancı Dil Öğrenenlerin (EFL) İngilizce dilini iletişim görevlerinde dile ilişkin yeterliliklerini artırıp artırmadığını araştırmıştır. Yine konuyla ilgili yakın zamanda yürütülen bir başka çalışma, CEFR'nin İsveç Yüksek Eğitiminin öğrenme çıktıları üzerine CEFR tanımlayıcılarına bağlı kalınarak değerlendirme pratiklerinin etkisini inceleyen bir çalışma yürütülmüştür(Apelgren ve Baldwin, 2018).. Benzer şekilde Malezya'da yürütülen bir çalışmanın raporuna göre, Malezya'da görev yapan çok sayıda İngilizce öğretmenin CEFR hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, tam anlamadıklarını ve CEFR'yi sınıf pratiklerinde nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri not edilmiştir(Uri ve Aziz, 2018; Kok ve Aziz. 2019).

Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi (2005), CEFR'nin kullanımı üzerine bir çalışma yürütmüştür. Kısa anket soruları email yoluyla Avrupa Konseyi bağlantılı kurumlara gönderilmiş ve Avrupa Konseyi'nin web sayfasında yayımlanmıştır. 39 ülkeden alınan 111 yanıtın sonucuna göre CEFR'nin içerdiği bilgi ve kullanımının küçük sayıda bir uzman azınlığıyla sınırlı kaldığına yönelik onaylama eğilimi göstermiştir. Bununla beraber, global ölçeğe ve bireysel değerlendirme klavuzuna gösterilen ilginin, CEFR'ye gösterilen ilginin yanında çok daha az olduğunu göstermiştir. Bu bağlamdan hareketle, CEFR'nin kullanımında, dil öğreniminin "yatay" boyutundan çok "dikey" boyutuna daha fazla önem verilmiştir. Böylece, bu derlemeye, içeriğin tanımlamalarının özetiyle birlikte başlamanın daha doğru olacağı önerisinde bulunulmuştur(Council of Europe, 2005; akt. Little, 2009).

Mohamad (2021) tarafından “Malezya’da CEFR: İngilizce müfredatının doğruluğu, paydaşların bakış açıları ve zorluklar” başlıklı bir doktora çalışması yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, iki hedefle ilgili soruya cevap aramak olmuştur. Birinci hedef, Malezya eğitim kurumlarında yürürlükte olan İngilizce müfredatı ve değerlendirme bileşenlerinin CEFR global ölçeğine uygun olup olmadığını belirlemektir. İkinci hedef ise, Malezya’da CEFR’nin uygulanması ve beraberinde getirdiği zorluklara ilişkin uzmanlardan bilgi ve öğretmenlerden görüş almaya yönelik olmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları olan müfredat değerlendirme ölçeği(checklist) ve anket sorularına toplam 331 öğretmen yanıt verirken, görüşme formuna sadece öne çıkan ilgili uzmanlar yanıtlamıştır. Müfredat ve değerlendirme ölçeği, Logit olarak bilinen maddelerin zorluk düzeylerini tanımlayabilmesi sebebiyle İstatiksel Winstep aracıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların yazılı yorumları, ölçeğin geribildirmesi ve görüşme soruları Nvivo 11 sürümü ile analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarından anket soruları ise SPSS 23 sürümüyle analize tabi tutulmuştur. İstatiksel Analizler sonucunda elde edilen bulgular, sadece okuma becerilerine yönelik belirli müfredat CEFR’e uygun bulunmuş ve CEFR’nin B2 düzeyine uyumlu olduğunu göstermiştir. Ancak, öğretmenlerin çoğu müfredata ilişkin verdikleri yanıtlardan edinilen bulgular, konuşma ve yazma becerilerini CEFR’nin C1 ve C2 düzeylerine yerleştirmiş olduğu görülmüştür. 2011 ve 2016 arası yapılmış değerlendirme maddeleri ile ilgili çalışmalarda CEFR’nin Global ölçeğine uygun ve uyumlu olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde konu uzmanları, CEFR'nin uygulanma planı konusunda oldukça iyimser ve geçişin sorunsuz gerçekleşebileceğine inanıldığı rapor edilmiştir. En önemlisi, uzmanlar CEFR’nin üç aşamasının Malezya için İngilizce Dili Eğitimi Yol haritasının sorunsuz uygulanabileceğine ve rahat bir geçiş gerçekleşebileceğine inanmaları olmuştur. Buna karşın, öğretmenlerin CEFR’nin ülkede eğitim programlarına yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerinden edinilen bulgular hem pozitif hem negatif bulunmuştur. Öğretmenler, CEFR çerçevesini ders uygulamalarında karşılaşılabilecekleri sorunlardan bazıları; öğretmenlerin CEFR’yi kabul etmeleri ve buna hazır oldukları konusunda tereddüt yaşamaları, CEFR’e ilişkin eğitim ve atölye çalışmalarına yönelik yetersiz bilgi ve deneyim, CEFR’ye uyarlı hazırlanmış ve ithal edilmiş ders kitaplarının sınıf ortamında uygulanmasıyla ilgili zorluklar dile getirildiği açıklanmıştır.

Warnby (2022), “CEFR-B2 düzeyi ile, IELTS bandı puanları ve akademik kelime puanları ile ilişkisi nasıldır?” başlıklı bir çalışma yürütülmüştür. İsveç’de olduğu gibi dünyada bir çok üniversitede dersler İngilizce dışında dillerde işlenir, ancak okuma görevleri için seçilen okuma parçaları zorunlu İngilizce edebi kaynaklardan sağlanmaktadır. Globalleşen İngilizce kullanımı, öğrencilerin bu okuma görevlerinde başarılı olmaları için akademik İngilizce düzeylerinde belirli yeterliliğe sahip olmayı gerektirir. Bu yeterlilikleri ölçecek dünyaca bilinen iki standart ölçek vardır; bunlardan biri yaygın kullanılan ve aynı zamanda öğrencilerin üniversiteye giriş sınavları için bir önkoşul olan Common European Framework of Reference for Languages (CEFR-B2) düzeyi puanı ve diğeri ise akademik International English Language Testing System - (IELTS)’in 6 bandında yer alan puanları veya eğitimsel başarı puanlarıdır. IELTS 6 bandı puanları öğrencilerin okuma görevlerinde ve kelime düzeylerinin üstesinde gelmek için çok düşük puan bandı olarak değerlendirildiğinden tartışma konusu olmuştur. Kelimeler, okuma yeteneğinin kilit yordayıcısı olarak rol oynar ve bu yüzden, akademik kelime bilgisine sahip olma, akademik hazırlık için iyi bir çalışma olabilir. Araştırmacı, bahsi geçen dünyaca bilinen bu iki akademik başarı ölçeğinin puanları arasındaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, akademik okuma dili olarak artan İngilizcenin kullanımı referansı ve kelime bilgisine (323) sahip olmanın önemli olduğu bilinciyle CEFR-B2’nin yabancı dil olarak İngilizcenin (EFL) ikinci ileri düzeyine denk gelen kelimelerden oluşan ve EFL öğrencilerin IELTS’in okuma görevi ve kelimelerini içeren iki teste tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular, CEFR-B2 düzeyi öğrencilerinin büyük oranı, önerilen IELTS 6 bandı puanının gerisinde kaldığını göstermiştir. Bundan dolayı CEFR-B2 düzeyinin standart olarak uygulanabilirlik geçerliliği tartışılmalıdır şeklinde görüş ileri sürülmüştür. Ancak bununla beraber, akademik kelime puanları ile okuma ve başarı puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak, IELTS’in 7 bandı puanı, öğrencilerin akademik hazırlığını büyük olasılıkla daha iyi sağlayacağı ileri sürülmüştür.

Andrea ve Zsuzsanna (2022) tarafından “Görsel Rubrikler Yoluyla Görsel Alt Yeterliliklerin Değerlendirilmesi: Avrupa Ortak Görsel Yeterlilikler Referans Çerçevesi CEFR-VC’ye dayalı başlıklı” çalışmasını Macaristan’da ve Avrupa’nın diğer beş ülkesini kapsıyacak şekilde deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modelinin karma metodu olan nitel ve nicel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Birinci

deney, görsel değerlendirme rubriklerini geliştirmek için orta öğretim kademesinin gramer okulunda öğrenim gören 15 yaş grubunu oluşturan 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler, ses kayıtlarının alınıp çözümlenmesiyle elde edildiği belirtilmiştir. İkinci deney sonuçları için, öğretmenin yönlendirmesi olmaksızın Görsel Yeterlilikler Rubriği kullanılarak elde edilmeye çalışıldığı; Deney grubu, orta kademenin Gramer Okulu'nun beş sınıfından; 3 resim öğretmenini ve 178 öğrencisini içerdiği açıklanmıştır. Çalışmanın sonuçları, 'çalışma alanında dayanışmanın değerlendirilmesi için Görsel Rubriğin faydalı olduğu sonucu vurgulanmıştır. Bireysel olarak da grup performansı için istenen form doldurulmuştur. Eğitimsel değerlendirme uzmanları ve ulusal uzman sanat öğretmenleri jürisi Görsel Rubrik, (Visual Rubric-VR)'in 12. sınıflar için dijital Görsel Kültür olarak adlandırılan (Macaristan'da sanat eğitimi disiplininin adı). ders kitabına dahil edilmesi gerektiğine karar verildiği açıklanmıştır. Dolayısıyla, VR'lerde farklı performans düzeylerinin görsel temsilcileri, farklı sosyokültürel ortamlardaki okullarda öğrenci performansının öz-değerlendirme, akran ve öğretmen değerlendirmesini destekler nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Üçüncü deneyde ise, öğretmen hizmet içi eğitim dersinde öz yansıtmanın gerçekleşmesi için Görsel Rubrik kullanılarak veriler toplanmıştır. Müze ziyaretleri, CEFR-VC çerçevesinin ihtiyaca yanıt veren etki alanında yer alan alt yetkinliklerin kullanımına odaklanılmayı gerektirdiği açıklanmıştır. Görsel Rubrik formu, bir güzel sanatlar müzesinde müze eğitimi konusunda hizmet içi bir kursa katılan 28 ilköğretim okulundan 40 öğretmen tarafından son ders ödevi olarak test edildiği bildirilmiştir. Bulgular, VR kullanan sanat öğretmenleri genellikle kızların daha yüksek performans gösterdiğini bildirilmiştir: bireysel değerlendirme listeleri hakkında daha ayrıntılı tartışmalar, görsel dil gelişiminin daha incelikli bir şekilde anlaşılabilir olarak gözlemlendiği açıklanmıştır. Yine benzer şekilde sonuçlar, Görsel Rubrikler (Visual Rubrics- VR)'lerin öğretmenlerin öz değerlendirmelerini de destekledikleri için kanıta dayalı eğitimsel yenilik için önemli araçlar olduğu rapor edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli yaygın olarak kullanılan tanımlardan birine göre ölçülen değişkenlerin olduğu haliyle betimlenmesi (Karasar, 2009) şeklinde açıklamaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Malatya il merkezinde MEB'e bağlı farklı dokuz lisenin dördüncü sınıfında, İnönü üniversitesi'nin on fakültesinin çeşitli programlarının birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerdir.

Araştırmanın evreni Malatya ili merkezinde öğrenim gören lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencileridir. Örneklem ise bu evrenden kolay örnekleme yöntemine göre seçilen 795 öğrenciden oluşmaktadır. Kolay örnekleme, zaman, işgücü ve para kaybının önlenmesi amacıyla evrenden seçilen küçük bir kütledir şeklinde tanımlanmıştır(Büyüköztürk, Ş. vd, 2008, s: 80). Bu öğrencilerin 392'si İnönü Üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim görmekte, 403'ü ise lise son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam öğrencilerin 306'sı erkek, 489'u kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca İnönü Üniversitesi ve Milli Eğitime bağlı okullarda öğrenim gören bu öğrencilerin İngilizce derslerine giren öğretim elemanı ve öğretmenlerden bu öğrencileri veri toplama aracındaki maddeler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine yönelik bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı*

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kurum		
Üniversite	392	49,3
MEB	403	50,7
Cinsiyet		
Erkek	306	38,5
Kadın	489	61,5

Öğrenciler kuruma göre 392'si (%49,3) Üniversite, 403'ü (%50,7) MEB olarak dağılmaktadır. Öğrenciler cinsiyete göre 306'sı (%38,5) erkek, 489'u (%61,5) kadın olarak dağılmaktadır. Veri toplama aracının uygulandığı İnönü Üniversitesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin 125'i Fen-Edebiyat, 56'sı Mühendislik, 31'i İktisadi ve İdari Bilimler, 47'si Diş, 110'u Eğitim, 4'ü ilahiyat, 4'ü Sağlık bilimleri, 6'sı İletişim fakültelerinde ve 9'u Meslek Yüksekokulunda öğrenim görmektedir. Milli Eğitime Bağlı okulların son sınıflarında öğrenim gören lise öğrencilerinin ise 117'si Anadolu, 82'si Mesleki ve Teknik Anadolu, 72'si Özel, 51'i İmam Hatip, 36'sı Sosyal Bilimler ve 44'ü Güzel Sanatlar liselerinde öğrenim görmektedirler.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak CEFR (Common European Framework of References for Languages) standartlarından oluşan anket kullanılmıştır. Avrupa Dil Portfolyosu (ADP), Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi öncülüğünde geliştirilen anket eğitim süreçlerinde öğrenenlerin kendini özerk olarak değerlendirmesini amaçlayan 221 sorudan oluşmaktadır (Lenz ve Schnierder, 2004). Bu sorular **dinleme, okuma, konuşma etkileşimi, konuşma (sözlü) üretimi, stratejiler, yazma, sözlü etkileşim, sözlü üretim, dil kalitesi, yazma** gibi başlıklar altında yapılandırılmıştır. Anket maddeleri A1 (30 madde), A2 (47 madde), B1 (42 madde), B2 (42 madde), C1 (37 madde) ve C2 (23 madde) seviyelerini belirleyecek şekilde sıralanmıştır. Öğrencileri anketi “Bunu normal şartlar altında yapabilirim için (1)” ve “Bunu kolayca yapabilirim için (2)”

yazarak yanıtlamaktadırlar. Bu öğrencilerin dersini yürüten öğretici ise öğrenci yanıtlarını dikkate alarak ayrıca puanlayarak öğrencinin seviyesini belirlemektedir. Her bir seviyedeki puan toplamı (Öğrenci ve öğretmen) “seksen ve üzerine” ulaştığında öğrenci o seviyeye ulaşmıştır şeklinde değerlendirilmektedir.

CEFR anketinin bu araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle anketi geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Anket maddeleri öncelikle İngilizce’den Türkçe diline tercüme edilmiş, alan uzmanı ve dil uzmanları tarafından incelenmiş, uzman görüşlerine göre son şeklini almıştır. Bu araştırmada CEFR anketinin Cronbach Alpha katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Avrupa dil politikaları birimi öncülüğünde geliştirilen çeşitli dil becerilerinde öğrenenlerin yeterliklerini değerlendirmek için CEFR anketinin yeterlik göstergeleri temel alınarak (Lenz, P Schneider, G. 2004) Avrupa dil politikaları birimi adına geliştirilen ‘Can do’ 221 anket sorusu yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırmamızda, elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) sosyal bilimler alanı için, Windows 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde kullanılmıştır. Bağımsız gruplarda kategorik değişkenlerin oranları arasındaki farklar Ki-Kare ve Fisher exact testleri ile analiz edilmiştir. Genel olarak Ki-Kare testi, bir veya daha fazla kategoride beklenen ile görülen arasındaki oran farklarının saptamasını ölçen bir analiz yöntemidir. Bunun ötesinde, iki nitel değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak istenirse ki-kare bağımsızlık testinin uygulanmasının gerekliliğini gerektiren bir analiz testidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004). Bunun yanında Fisher Exact testi ise, Pearson Ki-Kare testinin şüpheli sonuç verdiği durumlarda küçük örneklem boyutlarında kullanıldığı kesinlik testidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın ilk bulgusu öğrencilerin ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin algıladığı dil seviyesi ile ilgilidir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Algıladığı Dil Seviyesi İle İlgili Bulgular

Tablo 2

Öğrenci ve Öğretmenlerinin Algıladığı Dil Seviyelerine Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Öğrencinin Algıladığı Dil Seviyesi		
A1 Altı	239	30,1
A1	67	8,4
A2	48	6,0
B1	49	6,2
B2	48	6,0
C1	60	7,5
C2	284	35,7
Öğretmenin Algıladığı Öğrenci Dil Seviyesi		
A1 Altı	198	24,9
A1	46	5,8
A2	53	6,7
B1	62	7,8
B2	99	12,5
C1	111	14,0
C2	226	28,4

Tablo 2’de öğrenci ve bu öğrencilerin yanıtlarına göre algıladıkları dil seviyeleri verilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları dil seviyesine göre 239’u (%30,1) A1 altı, 67’si (%8,4) A1, 48’i (%6,0) A2, 49’u (%6,2) B1, 48’i (%6,0) B2, 60’ı (%7,5) C1, 284’ü (%35,7) C2 şeklinde dağılmaktadır. Buna karşın öğretmen görüşlerine göre öğrencilerinin 198’i (%24,9) A1 altı, 46’sı (%5,8) A1, 53’ü (%6,7) A2, 62’si (%7,8) B1, 99’u (%12,5) B2, 111’i (%14,0) C1, 226’sı (%28,4) C2 seviyesindedir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre dil seviyelerine yönelik oranlar farklılaşmakla beraber yoğunluk A1 altı ile C2 seviyelerindedir.

Bu dil seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda Ki-Kare analizi yapılmıştır. Bu analize yönelik bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Dil Seviyesi ve Öğretmenin Algıladığı Dil Seviyesinin Dağılımı

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
Öğrencinin Algıladığı Dil Seviyesi	A1 Altı	108	%35,3	131	%26,8	239	%30,1	$\chi^2=17,310$ p=.008
	A1	23	%7,5	44	%9,0	67	%8,4	
	A2	18	%5,9	30	%6,1	48	%6,0	
	B1	12	%3,9	37	%7,6	49	%6,2	
	B2	23	%7,5	25	%5,1	48	%6,0	
	C1	29	%9,5	31	%6,3	60	%7,5	
	C2	93	%30,4	191	%39,1	284	%35,7	
Öğretmenin Algıladığı Öğrenci Dil Seviyesi	A1 Altı	104	%34,0	94	%19,2	198	%24,9	$\chi^2=26,041$ p=.000
	A1	17	%5,6	29	%5,9	46	%5,8	
	A2	20	%6,5	33	%6,7	53	%6,7	
	B1	24	%7,8	38	%7,8	62	%7,8	
	B2	36	%11,8	63	%12,9	99	%12,5	
	C1	40	%13,1	71	%14,5	111	%14,0	
	C2	65	%21,2	161	%32,9	226	%28,4	

Ki-Kare Analizi

Tablo 3’deki bulgulara göre kadın ve erkek öğrencilerin dil seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. ($\chi^2=17,310$; $p=0,008<0.05$). Erkeklerin 108’inin (%35,3) A1 altı, 23’ünün (%7,5) A1, 18’inin (%5,9) A2, 12’sinin (%3,9) B1, 23’ünün (%7,5) B2, 29’unun (%9,5) C1, 93’ünün (%30,4) C2; kadınların 131’inin (%26,8) A1 altı, 44’ünün (%9,0) A1, 30’unun (%6,1) A2, 37’sinin (%7,6) B1, 25’inin (%5,1) B2, 31’inin (%6,3) C1, 191’inin (%39,1) C2 yanıtı verdiği görülmektedir. Dil seviyesi A1 altı olanların oranı erkeklerde yüksektir. Dil seviyesi C2 altı olanların oranı ise kadınlarda daha yüksektir.

Kadın ve erkek öğrencilerin öğretmen algısına göre dil seviyeleri de anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=26,041$; $p=0,000<0.05$). Erkeklerin 104’ünün (%34,0) A1 altı, 17’sinin (%5,6) A1, 20’sinin (%6,5) A2, 24’ünün (%7,8) B1, 36’sının (%11,8) B2, 40’ının (%13,1) C1, 65’inin (%21,2) C2; kadınların 94’ünün (%19,2) A1 altı, 29’unun (%5,9) A1, 33’ünün (%6,7) A2, 38’inin (%7,8) B1, 63’ünün (%12,9) B2, 71’inin (%14,5) C1, 161’inin

(%32,9) C2 yanıtı verdiği görülmektedir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi A1 altı oranı erkeklerin grubunda yüksektir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi C2 altı olanların oranı kadınların grubunda daha yüksektir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni kurum (lise ve üniversite) değişkenidir. Öğrenci ve öğretmenlerin algıladıkları dil seviyelerinin kuruma göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Kuruma Göre Dil Seviyesi ve Öğretmenin Algıladığı Dil Seviyesinin Dağılımı

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
Öğrencinin Algıladığı Dil Seviyesi	A1 Altı	120	%30,6	119	%29,5	239	%30,1	$\chi^2=26,331$ p=.000
	A1	42	%10,7	25	%6,2	67	%8,4	
	A2	37	%9,4	11	%2,7	48	%6,0	
	B1	22	%5,6	27	%6,7	49	%6,2	
	B2	21	%5,4	27	%6,7	48	%6,0	
	C1	30	%7,7	30	%7,4	60	%7,5	
	C2	120	%30,6	164	%40,7	284	%35,7	
Öğretmenin Algısının Öğrencinin Kuruma Göre Dil Seviyesi	A1 Altı	55	%14,0	143	%35,5	198	%24,9	$\chi^2=87,267$ p=.000
	A1	21	%5,4	25	%6,2	46	%5,8	
	A2	27	%6,9	26	%6,5	53	%6,7	
	B1	33	%8,4	29	%7,2	62	%7,8	
	B2	67	%17,1	32	%7,9	99	%12,5	
	C1	86	%21,9	25	%6,2	111	%14,0	
	C2	103	%26,3	123	%30,5	226	%28,4	

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin algıladıkları dil seviyesi öğrenim görülen kurumlara göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=26,331$; $p=0,000<0.05$). Üniversite öğrencilerinin 120'sinin (%30,6) A1 altı, 42'sinin (%10,7) A1, 37'sinin (%9,4) A2, 22'sinin (%5,6) B1, 21'inin (%5,4) B2, 30'unun (%7,7) C1, 120'sinin (%30,6) C2; lise öğrencilerinin 119'unun (%29,5) A1 altı, 25'inin (%6,2) A1, 11'inin (%2,7) A2, 27'sinin (%6,7) B1, 27'sinin (%6,7) B2, 30'unun (%7,4) C1, 164'ünün (%40,7) C2 yanıtı verdiği görülmektedir. Dil seviyesi A2 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde, dil seviyesi C2 altı olanların oranı lise öğrencilerinde daha yüksektir.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik algıladıkları dil seviyesi de anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=87,267$; $p=0,000<0.05$). Öğretmen algılarına göre üniversite öğrencilerinin 55'inin (%14,0) A1 altı, 21'inin (%5,4) A1, 27'sinin (%6,9) A2, 33'ünün

(%8,4) B1, 67'sinin (%17,1) B2, 86'sının (%21,9) C1, 103'ünün (%26,3) C2; lise öğrencilerinin 143'ünün (%35,5) A1 altı, 25'inin (%6,2) A1, 26'sının (%6,5) A2, 29'unun (%7,2) B1, 32'sinin (%7,9) B2, 25'inin (%6,2) C1, 123'ünün (%30,5) C2 yanıtı verdiği görülmektedir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi göre A1 altı oranı lise öğrencilerinde, dil seviyesi B2 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde daha yüksektir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi C1 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde yüksektir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni kişi (öğrenci ve öğretmen) değişkenidir. Öğrenci ve öğretmenlerin algıladıkları dil seviyelerinin kişiye göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci ve Öğretmenlere Göre Dil Seviyesinin Dağılımı

		Öğrenci		Öğretmen		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
Dil Seviyesi	A1 Altı	239	%30,1	198	%24,9	437	%27,5	$\chi^2=49,020$ p=0,000
	A1	67	%8,4	46	%5,8	113	%7,1	
	A2	48	%6,0	53	%6,7	101	%6,4	
	B1	49	%6,2	62	%7,8	111	%7,0	
	B2	48	%6,0	99	%12,5	147	%9,2	
	C1	60	%7,5	111	%14,0	171	%10,8	
	C2	284	%35,7	226	%28,4	510	%32,1	

Ki-Kare Analizi

Öğrenci ve öğretmenlerin dil seviyesi algıları, öğrenci ve öğretici görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($\chi^2=49,020$; $p=0,000<0.05$). Öğrencilerin 239'unun (%30,1) A1 altı, 67'sinin (%8,4) A1, 48'inin (%6,0) A2, 49'unun (%6,2) B1, 48'inin (%6,0) B2, 60'ının (%7,5) C1, 284'ünün (%35,7) C2; öğretmenlerin 198'inin (%24,9) A1 altı, 46'sının (%5,8) A1, 53'ünün (%6,7) A2, 62'sinin (%7,8) B1, 99'unun (%12,5) B2, 111'inin (%14,0) C1, 226'sının (%28,4) C2 yanıtı verdiği görülmektedir. Dil seviyesi A1 altı olanların oranı öğrencilerde yüksektir. Dil seviyesi B2 altı olanların oranı öğretmenlerin grubunda yüksektir. Dil seviyesi C1 altı olanların oranı öğretmenlerin grubunda yüksektir. Dil seviyesi C2 altı olanların oranı öğrencilerin grubunda yüksektir.

4.2. CEFR Yeterlik Algılarının (Öğrenci) Kuruma Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (lise ve üniversite) değişkeninin A1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 6 olarak verilmiştir.

Tablo 6

Kuruma Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Üniversite		MEB		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
S1	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	152	%47,1	218	%54,8	370	%51,3	$\chi^2=4,248$
	Kolayca Yapabilirim	171	%52,9	180	%45,2	351	%48,7	p=0,023
S2	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	134	%40,0	167	%43,6	301	%41,9	$\chi^2=0,953$
	Kolayca Yapabilirim	201	%60,0	216	%56,4	417	%58,1	p=0,184
S3	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	144	%41,6	150	%38,8	294	%40,1	$\chi^2=0,622$
	Kolayca Yapabilirim	202	%58,4	237	%61,2	439	%59,9	p=0,238
S4	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%34,8	156	%40,1	277	%37,6	$\chi^2=2,227$
	Kolayca Yapabilirim	227	%65,2	233	%59,9	460	%62,4	p=0,078
S5	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	139	%42,4	175	%44,6	314	%43,6	$\chi^2=0,372$
	Kolayca Yapabilirim	189	%57,6	217	%55,4	406	%56,4	p=0,296
S6	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%43,6	160	%43,0	286	%43,3	$\chi^2=0,023$
	Kolayca Yapabilirim	163	%56,4	212	%57,0	375	%56,7	p=0,471
S7	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%33,2	156	%40,4	272	%37,0	$\chi^2=4,049$
	Kolayca Yapabilirim	233	%66,8	230	%59,6	463	%63,0	p=0,026
S8	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%35,5	113	%29,9	238	%32,6	$\chi^2=2,617$
	Kolayca Yapabilirim	227	%64,5	265	%70,1	492	%67,4	p=0,062
S9	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%36,0	144	%37,7	266	%36,9	$\chi^2=0,225$
	Kolayca Yapabilirim	217	%64,0	238	%62,3	455	%63,1	p=0,346
S10	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	128	%38,2	133	%34,5	261	%36,2	$\chi^2=1,040$
	Kolayca Yapabilirim	207	%61,8	252	%65,5	459	%63,7	p=0,173
S11	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%35,1	144	%38,0	266	%36,6	$\chi^2=0,675$
	Kolayca Yapabilirim	226	%64,9	235	%62,0	461	%63,4	p=0,228
S12	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	124	%35,2	135	%35,5	259	%35,4	$\chi^2=0,007$
	Kolayca Yapabilirim	228	%64,8	245	%64,5	473	%64,6	p=0,497
S13	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	135	%37,9	133	%35,1	268	%36,5	$\chi^2=0,634$
	Kolayca Yapabilirim	221	%62,1	246	%64,9	467	%63,5	p=0,236
S14	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	139	%43,3	133	%35,0	272	%38,8	$\chi^2=5,051$
	Kolayca Yapabilirim	182	%56,7	247	%65,0	429	%61,2	p=0,015
S15	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	140	%41,4	131	%35,0	271	%38,1	$\chi^2=3,078$
	Kolayca Yapabilirim	198	%58,6	243	%65,0	441	%61,9	p=0,047
S16	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	133	%38,7	136	%37,3	269	%37,9	$\chi^2=0,148$
	Kolayca Yapabilirim	211	%61,3	229	%62,7	440	%62,1	p=0,379
S17	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	133	%43,8	155	%40,9	288	%42,2	$\chi^2=0,563$
	Kolayca Yapabilirim	171	%56,2	224	%59,1	395	%57,8	p=0,251
S18	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%38,8	138	%36,9	257	%37,7	$\chi^2=0,249$
	Kolayca Yapabilirim	188	%61,2	236	%63,1	424	%62,3	p=0,337

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S19	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	142	%42,5	136	%36,7	278	%39,4	$\chi^2=2,525$
	Kolayca Yapabilirim	192	%57,5	235	%63,3	427	%60,6	p=0,065
S20	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	111	%32,9	129	%33,8	240	%33,4	$\chi^2=0,056$
	Kolayca Yapabilirim	226	%67,1	253	%66,2	479	%66,6	p=0,438
S21	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	129	%36,2	140	%36,5	269	%36,4	$\chi^2=0,004$
	Kolayca Yapabilirim	227	%63,8	244	%63,5	471	%63,6	p=0,506
S22	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	106	%30,6	144	%36,8	250	%33,9	$\chi^2=3,141$
	Kolayca Yapabilirim	240	%69,4	247	%63,2	487	%66,1	p=0,045
S23	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%31,5	143	%37,2	255	%34,5	$\chi^2=2,643$
	Kolayca Yapabilirim	243	%68,5	241	%62,8	484	%65,5	p=0,061
S24	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	101	%29,1	142	%36,8	243	%33,2	$\chi^2=4,865$
	Kolayca Yapabilirim	246	%70,9	244	%63,2	490	%66,8	p=0,017
S25	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%37,0	150	%39,0	275	%38,0	$\chi^2=0,299$
	Kolayca Yapabilirim	213	%63,0	235	%61,0	448	%62,0	p=0,319
S26	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%33,1	127	%33,6	241	%33,4	$\chi^2=0,017$
	Kolayca Yapabilirim	230	%66,9	251	%66,4	481	%66,6	p=0,480
S27	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%34,4	138	%35,7	242	%35,1	$\chi^2=0,111$
	Kolayca Yapabilirim	198	%65,6	249	%64,3	447	%64,9	p=0,401
S28	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%38,8	132	%34,4	248	%36,3	$\chi^2=1,421$
	Kolayca Yapabilirim	183	%61,2	252	%65,6	435	%63,7	p=0,133
S29	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%35,9	121	%32,6	231	%34,1	$\chi^2=0,829$
	Kolayca Yapabilirim	196	%64,1	250	%67,4	446	%65,9	p=0,204
S30	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	105	%29,7	119	%32,9	224	%31,3	$\chi^2=0,813$
	Kolayca Yapabilirim	248	%70,3	243	%67,1	491	%68,7	p=0,206
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum değişkenine göre; S1 ($\chi^2=4,248$; $p=0,023<0.05$), S7 ($\chi^2=4,049$; $p=0,026<0.05$), S14 ($\chi^2=5,051$; $p=0,015<0.05$), S15 ($\chi^2=3,078$; $p=0,047<0.05$), S22 ($\chi^2=3,141$; $p=0,045<0.05$) ve S24 maddelerinde ($\chi^2=4,865$; $p=0,017<0.05$) anlamlı farklılık göstermektedir. “S1: Biri benimle çok yavaş, uzun aralıklarla ve dikkatlice konuştuğunda kendisini anlayabilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 152'sinin (%47,1) normal şartlar altında yapabilirim, 171'inin (%52,9) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 218'inin (%54,8) normal şartlar altında yapabilirim, 180'inin (%45,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S1 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı MEB öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S7: Bir anketin (İzin form veya otel kayıt formu gibi), kendimle ilgili en önemli bilgileri (ad, soyad, doğum yeri ve milliyet gibi) yeterince anlayabilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 116'sının (%33,2) normal şartlar altında yapabilirim, 233'ünün (%66,8) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 156'sının (%40,4) normal

şartlar altında yapabilirim, 230'unun (%59,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S7 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı MEB öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S14: Basit soruları sorup cevap verebilir, anlık ortaya çıkan ihtiyaçları veya çok bilindik konularla ilgili basit ifadeleri başlatabilir ve konuşulanları cevaplayabilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 139'unun (%43,3) normal şartlar altında yapabilirim, 182'sinin (%56,7) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 133'ünün (%35,0) normal şartlar altında yapabilirim, 247'sinin (%65,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S14 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S15: Konuştuğum kişi ne kastettiğimi çok daha yavaş tekrar edip, ne söylediğimi yorumlayıp ve ne istediğimi söylememe yardım ederse kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 140'ının (%41,4) normal şartlar altında yapabilirim, 198'inin (%58,6) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 131'inin (%35,0) normal şartlar altında yapabilirim, 243'ünün (%65,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S15 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S22: Nerede yaşadığımı tarif edebilirim.” Maddesine üniversite öğrencilerinin 106'sının (%30,6) normal şartlar altında yapabilirim, 240'ının (%69,4) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 144'ünün (%36,8) normal şartlar altında yapabilirim, 247'sinin (%63,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S22 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı MEB öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S24: Çok basit bir biçimde birisinden ne söylediğini tekrarlamasını isteyebilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 101'inin (%29,1) normal şartlar altında yapabilirim, 246'sının (%70,9) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 142'sinin (%36,8) normal şartlar altında yapabilirim, 244'ünün (%63,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S24 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı MEB öğrencilerinin grubunda yüksektir. Ölçeğin diğer maddelerinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (lise ve üniversite) değişkeninin A2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 7 olarak verilmiştir.

Tablo 7

Kuruma Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S31	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	131	%40,2	137	%37,6	268	%38,8	$\chi^2=0,470$
	Kolayca Yapabilirim	195	%59,8	227	%62,4	422	%61,2	$p=0,272$
S32	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%41,0	126	%34,6	249	%37,5	$\chi^2=2,860$
	Kolayca Yapabilirim	177	%59,0	238	%65,4	415	%62,5	$p=0,054$
S33	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%37,1	133	%35,8	252	%36,4	$\chi^2=0,111$
	Kolayca Yapabilirim	202	%62,9	238	%64,2	440	%63,6	$p=0,400$
S34	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	136	%44,0	137	%37,6	273	%40,6	$\chi^2=2,818$
	Kolayca Yapabilirim	173	%56,0	227	%62,4	400	%59,4	$p=0,055$
S35	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%39,6	135	%36,9	260	%38,1	$\chi^2=0,513$
	Kolayca Yapabilirim	191	%60,4	231	%63,1	422	%61,9	$p=0,262$
S36	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%41,4	143	%39,0	268	%40,1	$\chi^2=0,406$
	Kolayca Yapabilirim	177	%58,6	224	%61,0	401	%59,9	$p=0,288$
S37	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%42,8	137	%37,6	256	%39,9	$\chi^2=1,756$
	Kolayca Yapabilirim	159	%57,2	227	%62,4	386	%60,1	$p=0,107$
S38	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%42,4	148	%40,2	274	%41,2	$\chi^2=0,330$
	Kolayca Yapabilirim	171	%57,6	220	%59,8	391	%58,8	$p=0,310$
S39	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%38,8	143	%39,7	268	%39,3	$\chi^2=0,058$
	Kolayca Yapabilirim	197	%61,2	217	%60,3	414	%60,7	$p=0,436$
S40	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%43,4	154	%42,1	280	%42,7	$\chi^2=0,124$
	Kolayca Yapabilirim	164	%56,6	212	%57,9	376	%57,3	$p=0,392$
S41	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%40,9	139	%37,9	260	%39,2	$\chi^2=0,620$
	Kolayca Yapabilirim	175	%59,1	228	%62,1	403	%60,8	$p=0,240$
S42	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%41,0	148	%41,0	269	%41,0	$\chi^2=0,000$
	Kolayca Yapabilirim	174	%59,0	213	%59,0	387	%59,0	$p=0,530$
S43	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%41,1	145	%40,1	267	%40,5	$\chi^2=0,071$
	Kolayca Yapabilirim	175	%58,9	217	%59,9	392	%59,5	$p=0,426$
S44	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	131	%41,1	139	%38,8	270	%39,9	$\chi^2=0,353$
	Kolayca Yapabilirim	188	%58,9	219	%61,2	407	%60,1	$p=0,303$
S45	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%42,1	124	%34,7	247	%38,1	$\chi^2=3,720$
	Kolayca Yapabilirim	169	%57,9	233	%65,3	402	%61,9	$p=0,032$
S46	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%40,3	144	%40,3	270	%40,3	$\chi^2=0,000$
	Kolayca Yapabilirim	187	%59,7	213	%59,7	400	%59,7	$p=0,523$
S47	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%38,1	134	%37,1	253	%37,6	$\chi^2=0,074$
	Kolayca Yapabilirim	193	%61,9	227	%62,9	420	%62,4	$p=0,423$
S48	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%32,4	146	%39,6	256	%36,1	$\chi^2=3,991$
	Kolayca Yapabilirim	230	%67,6	223	%60,4	453	%63,9	$p=0,027$
S49	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%35,6	140	%38,9	257	%37,3	$\chi^2=0,813$
	Kolayca Yapabilirim	212	%64,4	220	%61,1	432	%62,7	$p=0,205$
S50	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%38,6	137	%37,6	247	%38,1	$\chi^2=0,062$
	Kolayca Yapabilirim	175	%61,4	227	%62,4	402	%61,9	$p=0,433$
S51	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%42,2	155	%42,6	274	%42,4	$\chi^2=0,010$
	Kolayca Yapabilirim	163	%57,8	209	%57,4	372	%57,6	$p=0,493$
S52	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	109	%39,9	128	%34,8	237	%37,0	$\chi^2=1,780$
	Kolayca Yapabilirim	164	%60,1	240	%65,2	404	%63,0	$p=0,105$
S53	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	127	%36,1	153	%41,9	280	%39,1	$\chi^2=2,566$
	Kolayca Yapabilirim	225	%63,9	212	%58,1	437	%60,9	$p=0,064$
S54	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	111	%31,6	139	%37,9	250	%34,8	$\chi^2=3,089$
	Kolayca Yapabilirim	240	%68,4	228	%62,1	468	%65,2	$p=0,046$
S55	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%40,0	135	%37,2	249	%38,4	$\chi^2=0,533$
	Kolayca Yapabilirim	171	%60,0	228	%62,8	399	%61,6	$p=0,258$
S56	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	106	%36,7	131	%36,1	237	%36,3	

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
	Kolayca Yapabilirim	183	%63,3	232	%63,9	415	%63,7	$\chi^2=0,024$ p=0,470
S57	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	130	%37,0	138	%37,9	268	%37,5	$\chi^2=0,058$ p=0,435
	Kolayca Yapabilirim	221	%63,0	226	%62,1	447	%62,5	
S58	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%33,6	143	%38,6	257	%36,2	$\chi^2=1,929$ p=0,095
	Kolayca Yapabilirim	225	%66,4	227	%61,4	452	%63,8	
S59	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%38,9	146	%40,4	269	%39,7	$\chi^2=0,162$ p=0,373
	Kolayca Yapabilirim	193	%61,1	215	%59,6	408	%60,3	
S60	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	120	%37,0	132	%37,2	252	%37,1	$\chi^2=0,002$ p=0,516
	Kolayca Yapabilirim	204	%63,0	223	%62,8	427	%62,9	
S61	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%33,8	141	%39,2	257	%36,6	$\chi^2=2,166$ p=0,082
	Kolayca Yapabilirim	227	%66,2	219	%60,8	446	%63,4	
S62	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%35,4	145	%40,1	253	%37,9	$\chi^2=1,517$ p=0,125
	Kolayca Yapabilirim	197	%64,6	217	%59,9	414	%62,1	
S63	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	128	%40,8	152	%41,6	280	%41,2	$\chi^2=0,054$ p=0,439
	Kolayca Yapabilirim	186	%59,2	213	%58,4	399	%58,8	
S64	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%41,3	148	%40,9	267	%41,1	$\chi^2=0,013$ p=0,487
	Kolayca Yapabilirim	169	%58,7	214	%59,1	383	%58,9	
S65	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	124	%38,5	149	%41,0	273	%39,9	$\chi^2=0,458$ p=0,275
	Kolayca Yapabilirim	198	%61,5	214	%59,0	412	%60,1	
S66	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	140	%44,3	140	%39,3	280	%41,7	$\chi^2=1,707$ p=0,110
	Kolayca Yapabilirim	176	%55,7	216	%60,7	392	%58,3	
S67	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	115	%34,8	129	%36,1	244	%35,5	$\chi^2=0,124$ p=0,393
	Kolayca Yapabilirim	215	%65,2	228	%63,9	443	%64,5	
S68	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%38,8	141	%39,7	262	%39,3	$\chi^2=0,061$ p=0,434
	Kolayca Yapabilirim	191	%61,2	214	%60,3	405	%60,7	
S69	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%36,4	138	%39,0	245	%37,8	$\chi^2=0,458$ p=0,276
	Kolayca Yapabilirim	187	%63,6	216	%61,0	403	%62,2	
S70	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	127	%38,6	129	%37,0	256	%37,8	$\chi^2=0,194$ p=0,359
	Kolayca Yapabilirim	202	%61,4	220	%63,0	422	%62,2	
S71	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%42,6	129	%37,7	247	%39,9	$\chi^2=1,520$ p=0,125
	Kolayca Yapabilirim	159	%57,4	213	%62,3	372	%60,1	
S72	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%39,4	130	%37,4	253	%38,3	$\chi^2=0,297$ p=0,321
	Kolayca Yapabilirim	189	%60,6	218	%62,6	407	%61,7	
S73	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%36,5	135	%38,8	243	%37,7	$\chi^2=0,362$ p=0,302
	Kolayca Yapabilirim	188	%63,5	213	%61,2	401	%62,3	
S74	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%36,1	135	%38,1	245	%37,2	$\chi^2=0,301$ p=0,320
	Kolayca Yapabilirim	195	%63,9	219	%61,9	414	%62,8	
S75	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%36,8	135	%39,6	251	%38,3	$\chi^2=0,530$ p=0,259
	Kolayca Yapabilirim	199	%63,2	206	%60,4	405	%61,7	
S76	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%38,8	131	%38,5	249	%38,7	$\chi^2=0,006$ p=0,502
	Kolayca Yapabilirim	186	%61,2	209	%61,5	395	%61,3	
S77	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	100	%35,6	137	%40,5	237	%38,3	$\chi^2=1,588$ p=0,119
	Kolayca Yapabilirim	181	%64,4	201	%59,5	382	%61,7	

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum değişkenine göre; S45 ($\chi^2=3,720$; $p=0,032<0.05$), S48 ($\chi^2=3,991$; $p=0,027<0.05$) ve S54 ($\chi^2=3,089$; $p=0,046<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S45: Mağazalarda, postanelerde veya bankalarda basit işlemler yapabilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 123'ünün (%42,1) normal şartlar altında yapabilirim, 169'unun (%57,9) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 124'ünün (%34,7) normal şartlar altında yapabilirim, 233'ünün (%65,3)

kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S45 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S48: Yiyecek veya içecek bir şeyler sipariş edebilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 110'unun (%32,4) normal şartlar altında yapabilirim, 230'unun (%67,6) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 146'sının (%39,6) normal şartlar altında yapabilirim, 223'ünün (%60,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S48 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı MEB öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S54: Ne sevdiğimi ve sevmediğimi söyleyebilirim.” maddesine üniversite öğrencilerinin 111'inin (%31,6) normal şartlar altında yapabilirim, 240'ının (%68,4) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 139'unun (%37,9) normal şartlar altında yapabilirim, 228'inin (%62,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S54 maddesinde “Normal şartlar altında yapabilirim” oranı MEB öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (lise ve üniversite) değişkeninin B1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 8 olarak verilmiştir.

Tablo 8*Kuruma Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S78	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	147	%49,0	137	%40,3	284	%44,4	$\chi^2=4,894$
	Kolayca Yapabilirim	153	%51,0	203	%59,7	356	%55,6	p=0,016
S79	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%49,4	136	%41,0	255	%44,5	$\chi^2=4,002$
	Kolayca Yapabilirim	122	%50,6	196	%59,0	318	%55,5	p=0,028
S80	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%44,9	125	%38,0	243	%41,0	$\chi^2=2,853$
	Kolayca Yapabilirim	145	%55,1	204	%62,0	349	%59,0	p=0,054
S81	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%43,9	127	%39,2	250	%41,4	$\chi^2=1,386$
	Kolayca Yapabilirim	157	%56,1	197	%60,8	354	%58,6	p=0,137
S82	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	133	%45,1	127	%37,6	260	%41,1	$\chi^2=3,671$
	Kolayca Yapabilirim	162	%54,9	211	%62,4	373	%58,9	p=0,033
S83	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%42,5	135	%40,5	252	%41,4	$\chi^2=0,249$
	Kolayca Yapabilirim	158	%57,5	198	%59,5	356	%58,6	p=0,338
S84	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%45,8	130	%38,7	255	%41,9	$\chi^2=3,117$
	Kolayca Yapabilirim	148	%54,2	206	%61,3	354	%58,1	p=0,046
S85	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%46,1	129	%37,5	248	%41,2	$\chi^2=4,526$
	Kolayca Yapabilirim	139	%53,9	215	%62,5	354	%58,8	p=0,021
S86	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	137	%48,8	134	%39,6	271	%43,8	$\chi^2=5,173$
	Kolayca Yapabilirim	144	%51,2	204	%60,4	348	%56,2	p=0,014
S87	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%45,4	128	%38,1	250	%41,3	$\chi^2=3,246$
	Kolayca Yapabilirim	147	%54,6	208	%61,9	355	%58,7	p=0,043
S88	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	129	%44,2	123	%36,4	252	%40,0	$\chi^2=3,959$
	Kolayca Yapabilirim	163	%55,8	215	%63,6	378	%60,0	p=0,028
S89	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%46,5	122	%37,0	243	%41,2	$\chi^2=5,497$
	Kolayca Yapabilirim	139	%53,5	208	%63,0	347	%58,8	p=0,012
S90	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%43,0	117	%35,0	221	%38,4	$\chi^2=3,746$
	Kolayca Yapabilirim	138	%57,0	217	%65,0	355	%61,6	p=0,032
S91	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%47,0	134	%39,5	253	%42,7	$\chi^2=3,337$
	Kolayca Yapabilirim	134	%53,0	205	%60,5	339	%57,3	p=0,041
S92	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%42,9	132	%38,8	240	%40,5	$\chi^2=0,977$
	Kolayca Yapabilirim	144	%57,1	208	%61,2	352	%59,5	p=0,183
S93	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	120	%47,4	132	%39,6	252	%43,0	$\chi^2=3,561$
	Kolayca Yapabilirim	133	%52,6	201	%60,4	334	%57,0	p=0,036
S94	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	113	%51,6	140	%41,8	253	%45,7	$\chi^2=5,133$
	Kolayca Yapabilirim	106	%48,4	195	%58,2	301	%54,3	p=0,015
S95	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	99	%41,4	125	%38,6	224	%39,8	$\chi^2=0,464$
	Kolayca Yapabilirim	140	%58,6	199	%61,4	339	%60,2	p=0,276
S96	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%41,3	133	%40,4	256	%40,8	$\chi^2=0,047$
	Kolayca Yapabilirim	175	%58,7	196	%59,6	371	%59,2	p=0,446
S97	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%40,8	136	%40,8	240	%40,8	$\chi^2=0,000$
	Kolayca Yapabilirim	151	%59,2	197	%59,2	348	%59,2	p=0,529
S98	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	105	%38,3	139	%42,6	244	%40,7	$\chi^2=1,150$
	Kolayca Yapabilirim	169	%61,7	187	%57,4	356	%59,3	p=0,161
S99	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	101	%47,0	138	%42,2	239	%44,1	$\chi^2=1,200$
	Kolayca Yapabilirim	114	%53,0	189	%57,8	303	%55,9	p=0,157

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S 100	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	99	%44,0	132	%41,2	231	%42,4	$\chi^2=0,409$
	Kolayca Yapabilirim	126	%56,0	188	%58,8	314	%57,6	p=0,290
S101	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	94	%39,2	130	%39,2	224	%39,2	$\chi^2=0,000$
	Kolayca Yapabilirim	146	%60,8	202	%60,8	348	%60,8	p=0,533
S102	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%41,1	123	%37,0	220	%38,7	$\chi^2=0,955$
	Kolayca Yapabilirim	139	%58,9	209	%63,0	348	%61,3	p=0,187
S103	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%38,7	132	%39,2	216	%39,0	$\chi^2=0,012$
	Kolayca Yapabilirim	133	%61,3	205	%60,8	338	%61,0	p=0,493
S104	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%44,8	129	%38,9	233	%41,3	$\chi^2=2,009$
	Kolayca Yapabilirim	128	%55,2	203	%61,1	331	%58,7	p=0,092
S105	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%44,0	132	%39,3	254	%41,4	$\chi^2=1,416$
	Kolayca Yapabilirim	155	%56,0	204	%60,7	359	%58,6	p=0,134
S106	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%40,8	124	%37,8	231	%39,2	$\chi^2=0,563$
	Kolayca Yapabilirim	155	%59,2	204	%62,2	359	%60,8	p=0,253
S107	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	113	%45,0	130	%39,3	243	%41,8	$\chi^2=1,937$
	Kolayca Yapabilirim	138	%55,0	201	%60,7	339	%58,2	p=0,096
S108	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%50,2	132	%40,1	251	%44,3	$\chi^2=5,682$
	Kolayca Yapabilirim	118	%49,8	197	%59,9	315	%55,7	p=0,011
S109	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	102	%42,3	123	%37,0	225	%39,3	$\chi^2=1,630$
	Kolayca Yapabilirim	139	%57,7	209	%63,0	348	%60,7	p=0,117
S110	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%38,4	129	%39,9	225	%39,3	$\chi^2=0,140$
	Kolayca Yapabilirim	154	%61,6	194	%60,1	348	%60,7	p=0,387
S111	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%39,3	138	%41,7	235	%40,7	$\chi^2=0,344$
	Kolayca Yapabilirim	150	%60,7	193	%58,3	343	%59,3	p=0,309
S112	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%44,8	135	%41,7	238	%43,0	$\chi^2=0,533$
	Kolayca Yapabilirim	127	%55,2	189	%58,3	316	%57,0	p=0,260
S113	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	100	%48,5	120	%36,9	220	%41,4	$\chi^2=7,016$
	Kolayca Yapabilirim	106	%51,5	205	%63,1	311	%58,6	p=0,005
S114	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%41,5	128	%38,2	221	%39,5	$\chi^2=0,615$
	Kolayca Yapabilirim	131	%58,5	207	%61,8	338	%60,5	p=0,243
S115	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	89	%44,3	130	%39,8	219	%41,5	$\chi^2=1,049$
	Kolayca Yapabilirim	112	%55,7	197	%60,2	309	%58,5	p=0,175
S116	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	106	%41,2	135	%41,2	241	%41,2	$\chi^2=0,000$
	Kolayca Yapabilirim	151	%58,8	193	%58,8	344	%58,8	p=0,525
S117	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	82	%38,5	131	%40,2	213	%39,5	$\chi^2=0,153$
	Kolayca Yapabilirim	131	%61,5	195	%59,8	326	%60,5	p=0,382
S118	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%41,2	142	%43,3	235	%42,4	$\chi^2=0,251$
	Kolayca Yapabilirim	133	%58,8	186	%56,7	319	%57,6	p=0,340
S119	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	100	%41,0	139	%42,6	239	%41,9	$\chi^2=0,157$
	Kolayca Yapabilirim	144	%59,0	187	%57,4	331	%58,1	p=0,378
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim görülen kurum değişkenine göre s78 ($\chi^2=4,894$; p=0,016<0.05), s79 ($\chi^2=4,002$; p=0,028<0.05), s82 ($\chi^2=3,671$; p=0,033<0.05), s84 ($\chi^2=3,117$; p=0,046<0.05), s85 ($\chi^2=4,526$; p=0,021<0.05), s86 ($\chi^2=5,173$;

p=0,014<0.05), s87 ($\chi^2=3,246$; p=0,043<0.05), s88 ($\chi^2=3,959$; p=0,028<0.05), s89 ($\chi^2=5,497$; p=0,012<0.05), s90 ($\chi^2=3,746$; p=0,032<0.05), s91 ($\chi^2=3,337$; p=0,041<0.05), s93 ($\chi^2=3,561$; p=0,036<0.05), s94 ($\chi^2=5,133$; p=0,015<0.05), s108 ($\chi^2=5,682$; p=0,011<0.05) ve s113 ($\chi^2=7,016$; p=0,005<0.05) maddelerinde anlamlı farklılık görülmüştür. “S78: Günlük konuşmalarda bana yöneltilmiş açık ifade edilen konuşmaları takip edebilirim, ancak bazen belirli kelime ve cümlelerin tekrarlanmasını istemek zorunda kalabiliyorum.” maddesine Üniversite öğrencilerinin 147'sinin (%49,0) normal şartlar altında yapabilirim, 153'ünün (%51,0) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 137'sinin (%40,3) normal şartlar altında yapabilirim, 203'ünün (%59,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S78 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S79: Standart lehçe ile yapılan kapsamlı tartışmaların ana noktalarını takip edebilirim.” Maddesine üniversite öğrencilerinin 119'unun (%49,4) normal şartlar altında yapabilirim, 122'sinin (%50,6) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 136'sının (%41,0) normal şartlar altında yapabilirim, 196'sının (%59,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S79 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S82: Televizyon programlarındaki bilinen konular oldukça yavaş ve açık sunulursa önemli noktaları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 133'ünün (%45,1) normal şartlar altında yapabilirim, 162'sinin (%54,9) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 127'sinin (%37,6) normal şartlar altında yapabilirim, 211'inin (%62,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S82 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S84: Güncel ve bilindik konularla ilgili kısa gazete köşe yazılarının önemli noktalarını anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 125'inin (%45,8) normal şartlar altında yapabilirim, 148'inin (%54,2) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 130'unun (%38,7) normal şartlar altında yapabilirim, 206'sının (%61,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S84 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S85: Güncel konu ve olayların yer aldığı gazete ve magazin köşe yazılarını ve röportajlarını okuyabilir ve metnin ana düşüncesini anlayabilirim.” Maddesine üniversite öğrencilerinin 119'unun (%46,1) normal şartlar altında yapabilirim, 139'unun (%53,9) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 129'unun (%37,5) normal şartlar altında yapabilirim, 215'inin (%62,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği

görülmektedir. S85 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S86: Konu biliniyorsa, bilinmeyen bir kelimenin anlamını metin genelinden yola çıkarak tahmin edebilir ve böylece ifadenin anlamını çıkarabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 137'sinin (%48,8) normal şartlar altında yapabilirim, 144'ünün (%51,2) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 134'ünün (%39,6) normal şartlar altında yapabilirim, 204'ünün (%60,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S86 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S87: Kısa gazete özet haberlerine göz gezdirebilirim ve kimin, nerede ve ne yapmış olduğuna ilişkin gerçeği ve bilgiyi bulabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 122'sinin (%45,4) normal şartlar altında yapabilirim, 147'sinin (%54,6) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 128'inin (%38,1) normal şartlar altında yapabilirim, 208'inin (%61,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S87 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S88: En önemli bilgileri kısa, basit günlük bilgilendirme broşürlerinden anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 129'unun (%44,2) normal şartlar altında yapabilirim, 163'ünün (%55,8) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 123'ünün (%36,4) normal şartlar altında yapabilirim, 215'inin (%63,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S88 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S89: İşletmelerden, kulüplerden veya yetkililerden gelen basit mesajları ve standart mektupları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 121'inin (%46,5) normal şartlar altında yapabilirim, 139'unun (%53,5) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 122'sinin (%37,0) normal şartlar altında yapabilirim, 208'inin (%63,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S89 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S90: Bir yazışma arkadaşımın özel mektuplarda, olaylar, duygular ve dileklerle ilgili parçaları, düzenli olarak haberleşecek kadar iyi anlayabilirim.” Üniversite öğrencilerinin 104'ünün (%43,0) normal şartlar altında yapabilirim, 138'inin (%57,0) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 117'sinin (%35,0) normal şartlar altında yapabilirim, 217'sinin (%65,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S90 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S91: Açık bir biçimde yapılandırılmış bir hikâyenin olay örgüsünü, en önemli bölümlerini ve olayların ne

olduğu ile ilgili önemli yanlarını anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 119'unun (%47,0) normal şartlar altında yapabilirim, 134'ünün (%53,0) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 134'ünün (%39,5) normal şartlar altında yapabilirim, 205'inin (%60,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S91 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S93: Bir konuşmayı veya tartışmayı sürdürebilirim, ancak tam olarak ne söylemek istediğimi söylemeye çalışırken bazen devam etmekte zorlanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 120'sinin (%47,4) normal şartlar altında yapabilirim, 133'ünün (%52,6) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 132'sinin (%39,6) normal şartlar altında yapabilirim, 201'inin (%60,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S93 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S94: Bir acente ile seyahat planlamaları yaparken veya gerçekte seyahat ederken ortaya çıkabilecek çoğu durumla baş edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 113'ünün (%51,6) normal şartlar altında yapabilirim, 106'sının (%48,4) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 140'ının (%41,8) normal şartlar altında yapabilirim, 195'inin (%58,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S94 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S108: Özellikle uzun ve serbest konuştuğumda, konuşmayı anlaşılır bir şekilde devam ettirebilirim, ancak söyleyeceklerimi planlamak ve düzeltmek için duraklama yapmak zorunda kalabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 119'unun (%50,2) normal şartlar altında yapabilirim, 118'inin (%49,8) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 132'sinin (%40,1) normal şartlar altında yapabilirim, 197'sinin (%59,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S108 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S113: Okul gazetesine veya kulüp bültenine, bir yolculuk ile ilgili deneyimler veya olaylar hakkında basit metinler yazabilirim.” Maddesine Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda Üniversite öğrencilerinin 100'ünün (%48,5) normal şartlar altında yapabilirim, 106'sının (%51,5) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 120'sinin (%36,9) normal şartlar altında yapabilirim, 205'inin (%63,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S113 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (lise ve üniversite) değişkeninin B2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 9 olarak verilmiştir.

Tablo 9.

Kuruma Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S120	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	99	%47,6	138	%43,8	237	%45,3	$\chi^2=0,725$ p=0,223
	Kolayca Yapabilirim	109	%52,4	177	%56,2	286	%54,7	
S121	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%45,0	126	%39,6	233	%41,9	$\chi^2=1,592$ p=0,120
	Kolayca Yapabilirim	131	%55,0	192	%60,4	323	%58,1	
S122	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	95	%39,9	140	%43,8	235	%42,1	$\chi^2=0,823$ p=0,206
	Kolayca Yapabilirim	143	%60,1	180	%56,2	323	%57,9	
S123	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	82	%39,0	130	%40,2	212	%39,8	$\chi^2=0,077$ p=0,427
	Kolayca Yapabilirim	128	%61,0	193	%59,8	321	%60,2	
S124	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	90	%46,2	138	%43,0	228	%44,2	$\chi^2=0,492$ p=0,271
	Kolayca Yapabilirim	105	%53,8	183	%57,0	288	%55,8	
S125	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%42,3	122	%38,7	205	%40,1	$\chi^2=0,658$ p=0,236
	Kolayca Yapabilirim	113	%57,7	193	%61,3	306	%59,9	
S126	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%43,4	121	%38,8	217	%40,7	$\chi^2=1,162$ p=0,161
	Kolayca Yapabilirim	125	%56,6	191	%61,2	316	%59,3	
S127	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%46,3	124	%38,5	217	%41,5	$\chi^2=3,069$ p=0,049
	Kolayca Yapabilirim	108	%53,7	198	%61,5	306	%58,5	
S128	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%42,4	129	%40,4	213	%41,2	$\chi^2=0,199$ p=0,361
	Kolayca Yapabilirim	114	%57,6	190	%59,6	304	%58,8	
S129	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	102	%49,0	127	%40,3	229	%43,8	$\chi^2=3,871$ p=0,030
	Kolayca Yapabilirim	106	%51,0	188	%59,7	294	%56,2	
S130	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%45,8	123	%39,4	210	%41,8	$\chi^2=1,967$ p=0,095
	Kolayca Yapabilirim	103	%54,2	189	%60,6	292	%58,2	
S131	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%46,2	137	%43,5	221	%44,5	$\chi^2=0,331$ p=0,315
	Kolayca Yapabilirim	98	%53,8	178	%56,5	276	%55,5	
S132	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	88	%46,3	123	%39,9	211	%42,4	$\chi^2=1,959$ p=0,096
	Kolayca Yapabilirim	102	%53,7	185	%60,1	287	%57,6	
S133	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	92	%44,7	124	%39,7	216	%41,7	$\chi^2=1,234$ p=0,154
	Kolayca Yapabilirim	114	%55,3	188	%60,3	302	%58,3	
S134	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%46,9	115	%37,6	212	%41,3	$\chi^2=4,384$ p=0,023
	Kolayca Yapabilirim	110	%53,1	191	%62,4	301	%58,7	
S135	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%43,3	134	%41,9	218	%42,4	$\chi^2=0,100$ p=0,411
	Kolayca Yapabilirim	110	%56,7	186	%58,1	296	%57,6	
S136	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%47,3	128	%42,5	225	%44,5	$\chi^2=1,134$ p=0,165
	Kolayca Yapabilirim	108	%52,7	173	%57,5	281	%55,5	
S137	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	88	%50,6	127	%41,2	215	%44,6	$\chi^2=3,926$ p=0,030
	Kolayca Yapabilirim	86	%49,4	181	%58,8	267	%55,4	
S138	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	85	%45,9	124	%40,8	209	%42,7	$\chi^2=1,250$ p=0,153
	Kolayca Yapabilirim	100	%54,1	180	%59,2	280	%57,3	
S139	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%50,0	130	%42,6	227	%45,5	$\chi^2=2,602$ p=0,064
	Kolayca Yapabilirim	97	%50,0	175	%57,4	272	%54,5	
S140	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%44,8	110	%35,9	191	%39,2	$\chi^2=3,698$ p=0,034
	Kolayca Yapabilirim	100	%55,2	196	%64,1	296	%60,8	
S141	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%43,5	126	%39,7	213	%41,2	$\chi^2=0,713$ p=0,226
	Kolayca Yapabilirim	113	%56,5	191	%60,3	304	%58,8	
S142	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	80	%43,0	113	%36,9	193	%39,2	$\chi^2=1,795$ p=0,107
	Kolayca Yapabilirim	106	%57,0	193	%63,1	299	%60,8	
S143	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%42,3	124	%39,9	207	%40,8	$\chi^2=0,305$ p=0,323
	Kolayca Yapabilirim	113	%57,7	187	%60,1	300	%59,2	

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S144	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	79	%41,4	131	%42,8	210	%42,3	$\chi^2=0,101$
	Kolayca Yapabilirim	112	%58,6	175	%57,2	287	%57,7	p=0,411
S145	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%44,4	125	%40,7	212	%42,1	$\chi^2=0,661$
	Kolayca Yapabilirim	109	%55,6	182	%59,3	291	%57,9	p=0,235
S146	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%46,5	118	%39,2	204	%42,0	$\chi^2=2,496$
	Kolayca Yapabilirim	99	%53,5	183	%60,8	282	%58,0	p=0,069
S147	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%48,1	127	%41,2	230	%44,1	$\chi^2=2,437$
	Kolayca Yapabilirim	111	%51,9	181	%58,8	292	%55,9	p=0,071
S148	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	91	%44,8	123	%40,7	214	%42,4	$\chi^2=0,835$
	Kolayca Yapabilirim	112	%55,2	179	%59,3	291	%57,6	p=0,205
S149	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	91	%44,4	115	%38,7	206	%41,0	$\chi^2=1,611$
	Kolayca Yapabilirim	114	%55,6	182	%61,3	296	%59,0	p=0,120
S150	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%47,8	120	%39,7	216	%42,9	$\chi^2=3,173$
	Kolayca Yapabilirim	105	%52,2	182	%60,3	287	%57,1	p=0,046
S151	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%44,9	115	%38,0	199	%40,6	$\chi^2=2,326$
	Kolayca Yapabilirim	103	%55,1	188	%62,0	291	%59,4	p=0,076
S152	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	85	%44,7	131	%44,0	216	%44,3	$\chi^2=0,028$
	Kolayca Yapabilirim	105	%55,3	167	%56,0	272	%55,7	p=0,470
S153	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%47,0	122	%41,4	215	%43,6	$\chi^2=1,518$
	Kolayca Yapabilirim	105	%53,0	173	%58,6	278	%56,4	p=0,127
S154	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	67	%40,1	128	%42,2	195	%41,5	$\chi^2=0,200$
	Kolayca Yapabilirim	100	%59,9	175	%57,8	275	%58,5	p=0,364
S155	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	65	%40,4	128	%41,6	193	%41,2	$\chi^2=0,061$
	Kolayca Yapabilirim	96	%59,6	180	%58,4	276	%58,8	p=0,442
S156	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%46,5	128	%41,6	215	%43,4	$\chi^2=1,168$
	Kolayca Yapabilirim	100	%53,5	180	%58,4	280	%56,6	p=0,162
S157	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%44,2	138	%46,0	207	%45,4	$\chi^2=0,130$
	Kolayca Yapabilirim	87	%55,8	162	%54,0	249	%54,6	p=0,397
S158	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%45,8	122	%41,4	198	%43,0	$\chi^2=0,850$
	Kolayca Yapabilirim	90	%54,2	173	%58,6	263	%57,0	p=0,205
S159	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%45,3	118	%39,5	204	%41,7	$\chi^2=1,606$
	Kolayca Yapabilirim	104	%54,7	181	%60,5	285	%58,3	p=0,120
S160	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	98	%49,2	134	%44,7	232	%46,5	$\chi^2=1,009$
	Kolayca Yapabilirim	101	%50,8	166	%55,3	267	%53,5	p=0,181
S161	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%43,3	128	%44,0	209	%43,7	$\chi^2=0,021$
	Kolayca Yapabilirim	106	%56,7	163	%56,0	269	%56,3	p=0,480

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s127 ($\chi^2=3,069$; $p=0,049<0.05$), s129 ($\chi^2=3,871$; $p=0,030<0.05$), s134 ($\chi^2=4,384$; $p=0,023<0.05$), s137 ($\chi^2=3,926$; $p=0,030<0.05$), s140 ($\chi^2=3,698$; $p=0,034<0.05$), s150 ($\chi^2=3,173$; $p=0,046<0.05$) anlamlı farklılık göstermektedir. “S127: Yazarların, güncel sorunlara ilişkin belli tutum takındığı ve bakış açısı sunduğu makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim.” maddesine Üniversite öğrencilerinin 93'ünün (%46,3) normal şartlar altında yapabilirim, 108'inin (%53,7) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 124'ünün (%38,5) normal şartlar altında yapabilirim, 198'inin (%61,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S127 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S129: Zaman zaman sözlüğe bakarsam kendi alanım dışındaki özel makaleleri anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 102'sinin (%49,0) normal

şartlar altında yapabilirim, 106'sının (%51,0) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 127'sinin (%40,3) normal şartlar altında yapabilirim, 188'inin (%59,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S129 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S134: Konuşma sırasını etkili kullanarak bir söylemi başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 97'sinin (%46,9) normal şartlar altında yapabilirim, 110'unun (%53,1) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 115'inin (%37,6) normal şartlar altında yapabilirim, 191'inin (%62,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S134 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S137: Çoğunlukla, genel konularda katılımcı olarak derinlemesine açık bir şekilde konuşmalara katılabilirim.” Maddesine Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda Üniversite öğrencilerinin 88'inin (%50,6) normal şartlar altında yapabilirim, 86'sının (%49,4) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 127'sinin (%41,2) normal şartlar altında yapabilirim, 181'inin (%58,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S137 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S140: Hazırlanmış bir görüşmenin bilgilerini kontrol ederek doğrulabilir, ilginç cevapları takip ederek sürdürebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 81'inin (%44,8) normal şartlar altında yapabilirim, 100'ünün (%55,2) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 110'unun (%35,9) normal şartlar altında yapabilirim, 196'sının (%64,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S140 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S150: İfadeleri ararken tereddüt edip ve birkaç uzun duraklama yapmama rağmen, düzenli bir tempoyla oldukça doğru anlatımları üretebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 96'sının (%47,8) normal şartlar altında yapabilirim, 105'inin (%52,2) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 120'sinin (%39,7) normal şartlar altında yapabilirim, 182'sinin (%60,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S150 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (lise ve üniversite) değişkeninin C1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 10 olarak verilmiştir.

Tablo 10.*Kuruma Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S162	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%47,5	119	%40,9	206	%43,5	$\chi^2=2,020$
	Kolayca Yapabilirim	96	%52,5	172	%59,1	268	%56,5	p=0,092
S163	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%50,3	131	%45,0	214	%46,9	$\chi^2=1,181$
	Kolayca Yapabilirim	82	%49,7	160	%55,0	242	%53,1	p=0,161
S164	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%45,9	118	%41,5	202	%43,3	$\chi^2=0,859$
	Kolayca Yapabilirim	99	%54,1	166	%58,5	265	%56,7	p=0,203
S165	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	75	%49,3	120	%41,8	195	%44,4	$\chi^2=2,282$
	Kolayca Yapabilirim	77	%50,7	167	%58,2	244	%55,6	p=0,079
S166	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%44,7	125	%44,0	201	%44,3	$\chi^2=0,021$
	Kolayca Yapabilirim	94	%55,3	159	%56,0	253	%55,7	p=0,481
S167	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	75	%42,6	120	%42,0	195	%42,2	$\chi^2=0,019$
	Kolayca Yapabilirim	101	%57,4	166	%58,0	267	%57,8	p=0,483
S168	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	68	%45,0	137	%47,1	205	%46,4	$\chi^2=0,167$
	Kolayca Yapabilirim	83	%55,0	154	%52,9	237	%53,6	p=0,379
S169	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%44,7	127	%44,7	203	%44,7	$\chi^2=0,000$
	Kolayca Yapabilirim	94	%55,3	157	%55,3	251	%55,3	p=0,538
S170	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	77	%43,8	126	%43,4	203	%43,6	$\chi^2=0,004$
	Kolayca Yapabilirim	99	%56,2	164	%56,6	263	%56,4	p=0,513
S171	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	68	%42,8	120	%42,6	188	%42,6	$\chi^2=0,002$
	Kolayca Yapabilirim	91	%57,2	162	%57,4	253	%57,4	p=0,522
S172	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	95	%47,5	120	%41,0	215	%43,6	$\chi^2=2,070$
	Kolayca Yapabilirim	105	%52,5	173	%59,0	278	%56,4	p=0,089
S173	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	74	%45,7	116	%40,3	190	%42,2	$\chi^2=1,240$
	Kolayca Yapabilirim	88	%54,3	172	%59,7	260	%57,8	p=0,155
S174	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	71	%44,7	112	%39,7	183	%41,5	$\chi^2=1,021$
	Kolayca Yapabilirim	88	%55,3	170	%60,3	258	%58,5	p=0,181
S175	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	73	%46,5	119	%42,0	192	%43,6	$\chi^2=0,812$
	Kolayca Yapabilirim	84	%53,5	164	%58,0	248	%56,4	p=0,212
S176	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	59	%45,4	119	%42,3	178	%43,3	$\chi^2=0,334$
	Kolayca Yapabilirim	71	%54,6	162	%57,7	233	%56,7	p=0,319
S177	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%47,6	124	%42,9	193	%44,5	$\chi^2=0,856$
	Kolayca Yapabilirim	76	%52,4	165	%57,1	241	%55,5	p=0,205
S178	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	68	%40,7	124	%44,0	192	%42,8	$\chi^2=0,453$
	Kolayca Yapabilirim	99	%59,3	158	%56,0	257	%57,2	p=0,283
S179	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	67	%43,5	118	%41,1	185	%42,0	$\chi^2=0,235$
	Kolayca Yapabilirim	87	%56,5	169	%58,9	256	%58,0	p=0,350
S180	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%45,4	113	%40,4	182	%42,1	$\chi^2=1,025$
	Kolayca Yapabilirim	83	%54,6	167	%59,6	250	%57,9	p=0,181
S181	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	58	%42,0	120	%42,6	178	%42,4	$\chi^2=0,010$
	Kolayca Yapabilirim	80	%58,0	162	%57,4	242	%57,6	p=0,502
S182	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%46,0	115	%40,8	184	%42,6	$\chi^2=1,091$
	Kolayca Yapabilirim	81	%54,0	167	%59,2	248	%57,4	p=0,173
S183	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	73	%47,4	118	%42,6	191	%44,3	$\chi^2=0,925$
	Kolayca Yapabilirim	81	%52,6	159	%57,4	240	%55,7	p=0,195
S184	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	70	%44,3	122	%43,4	192	%43,7	$\chi^2=0,032$
	Kolayca Yapabilirim	88	%55,7	159	%56,6	247	%56,3	p=0,468
S185	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	70	%45,5	119	%41,8	189	%43,1	$\chi^2=0,558$
	Kolayca Yapabilirim	84	%54,5	166	%58,2	250	%56,9	p=0,259
S186	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	78	%46,7	104	%37,5	182	%41,0	$\chi^2=3,615$
	Kolayca Yapabilirim	89	%53,3	173	%62,5	262	%59,0	p=0,036
S187	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	72	%45,9	112	%40,9	184	%42,7	$\chi^2=1,013$
	Kolayca Yapabilirim	85	%54,1	162	%59,1	247	%57,3	p=0,183
S188	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	75	%49,3	117	%42,1	192	%44,7	

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
	Kolayca Yapabilirim	77	%50,7	161	%57,9	238	%55,3	$\chi^2=2,093$ p=0,089
S189	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	60	%41,4	118	%41,5	178	%41,5	$\chi^2=0,001$
	Kolayca Yapabilirim	85	%58,6	166	%58,5	251	%58,5	p=0,529
S190	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	53	%42,1	117	%42,9	170	%42,6	$\chi^2=0,022$
	Kolayca Yapabilirim	73	%57,9	156	%57,1	229	%57,4	p=0,485
S191	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	72	%41,9	119	%43,6	191	%42,9	$\chi^2=0,129$
	Kolayca Yapabilirim	100	%58,1	154	%56,4	254	%57,1	p=0,398
S192	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	62	%41,9	102	%39,8	164	%40,6	$\chi^2=0,163$
	Kolayca Yapabilirim	86	%58,1	154	%60,2	240	%59,4	p=0,382
S193	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	63	%39,4	109	%41,0	172	%40,4	$\chi^2=0,107$
	Kolayca Yapabilirim	97	%60,6	157	%59,0	254	%59,6	p=0,412
S194	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	80	%46,5	118	%44,7	198	%45,4	$\chi^2=0,138$
	Kolayca Yapabilirim	92	%53,5	146	%55,3	238	%54,6	p=0,392
S195	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	75	%42,1	115	%43,1	190	%42,7	$\chi^2=0,038$
	Kolayca Yapabilirim	103	%57,9	152	%56,9	255	%57,3	p=0,461
S196	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	59	%41,3	112	%42,9	171	%42,3	$\chi^2=0,103$
	Kolayca Yapabilirim	84	%58,7	149	%57,1	233	%57,7	p=0,415
S197	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	49	%39,8	104	%39,7	153	%39,7	$\chi^2=0,001$
	Kolayca Yapabilirim	74	%60,2	158	%60,3	232	%60,3	p=0,533
S198	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	78	%47,0	113	%42,6	191	%44,3	$\chi^2=0,781$
	Kolayca Yapabilirim	88	%53,0	152	%57,4	240	%55,7	p=0,216

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda yalnızca s186 maddesine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=3,615$; $p=0,036<0.05$). “S186: Hatırlayamadığım bir kelimeyi dinleyicinin dikkatini dağıtmadan değiştirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 78'inin (%46,7) normal şartlar altında yapabilirim, 89'unun (%53,3) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 104'ünün (%37,5) normal şartlar altında yapabilirim, 173'ünün (%62,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S186 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (lise ve üniversite) değişkeninin C2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 11 olarak verilmiştir.

Tablo 11*Kuruma Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S199	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	56	%37,1	109	%42,7	165	%40,6	$\chi^2=1,259$
	Kolayca Yapabilirim	95	%62,9	146	%57,3	241	%59,4	p=0,154
S200	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	70	%45,2	109	%43,4	179	%44,1	$\chi^2=0,117$
	Kolayca Yapabilirim	85	%54,8	142	%56,6	227	%55,9	p=0,405
S201	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%47,8	109	%43,3	195	%45,1	$\chi^2=0,868$
	Kolayca Yapabilirim	94	%52,2	143	%56,7	237	%54,9	p=0,202
S202	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	62	%45,6	103	%41,4	165	%42,9	$\chi^2=0,640$
	Kolayca Yapabilirim	74	%54,4	146	%58,6	220	%57,1	p=0,244
S203	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	64	%43,2	97	%39,1	161	%40,7	$\chi^2=0,655$
	Kolayca Yapabilirim	84	%56,8	151	%60,9	235	%59,3	p=0,241
S204	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	62	%44,0	96	%39,5	158	%41,1	$\chi^2=0,735$
	Kolayca Yapabilirim	79	%56,0	147	%60,5	226	%58,9	p=0,227
S205	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	73	%49,0	105	%43,9	178	%45,9	$\chi^2=0,946$
	Kolayca Yapabilirim	76	%51,0	134	%56,1	210	%54,1	p=0,193
S207	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%45,4	100	%40,3	169	%42,2	$\chi^2=3,914$
	Kolayca Yapabilirim	83	%54,6	148	%59,7	231	%57,8	p=0,031
S207	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%45,4	100	%40,3	169	%42,2	$\chi^2=0,994$
	Kolayca Yapabilirim	83	%54,6	148	%59,7	231	%57,8	p=0,186
S208	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	66	%43,4	98	%39,5	164	%41,0	$\chi^2=0,594$
	Kolayca Yapabilirim	86	%56,6	150	%60,5	236	%59,0	p=0,252
S209	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	52	%38,5	106	%42,9	158	%41,4	$\chi^2=0,696$
	Kolayca Yapabilirim	83	%61,5	141	%57,1	224	%58,6	p=0,234
S210	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	101	%49,3	103	%41,5	204	%45,0	$\chi^2=2,713$
	Kolayca Yapabilirim	104	%50,7	145	%58,5	249	%55,0	p=0,060
S211	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	70	%45,8	99	%40,7	169	%42,7	$\chi^2=0,964$
	Kolayca Yapabilirim	83	%54,2	144	%59,3	227	%57,3	p=0,190
S212	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	58	%39,2	99	%40,6	157	%40,1	$\chi^2=0,074$
	Kolayca Yapabilirim	90	%60,8	145	%59,4	235	%59,9	p=0,435
S213	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	63	%46,3	92	%39,7	155	%42,1	$\chi^2=1,564$
	Kolayca Yapabilirim	73	%53,7	140	%60,3	213	%57,9	p=0,127
S214	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	59	%48,8	92	%39,5	151	%42,7	$\chi^2=2,801$
	Kolayca Yapabilirim	62	%51,2	141	%60,5	203	%57,3	p=0,060
S215	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	60	%44,4	91	%40,3	151	%41,8	$\chi^2=0,607$
	Kolayca Yapabilirim	75	%55,6	135	%59,7	210	%58,2	p=0,252
S216	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	61	%48,0	99	%43,2	160	%44,9	$\chi^2=0,761$
	Kolayca Yapabilirim	66	%52,0	130	%56,8	196	%55,1	p=0,223
S217	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	65	%45,8	98	%42,1	163	%43,5	$\chi^2=0,495$
	Kolayca Yapabilirim	77	%54,2	135	%57,9	212	%56,5	p=0,275
S218	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	60	%42,0	97	%40,9	157	%41,3	$\chi^2=0,039$
	Kolayca Yapabilirim	83	%58,0	140	%59,1	223	%58,7	p=0,464
S219	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	65	%45,8	98	%42,1	163	%43,5	$\chi^2=0,495$
	Kolayca Yapabilirim	77	%54,2	135	%57,9	212	%56,5	p=0,275
S220	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	77	%53,5	96	%42,3	173	%46,6	$\chi^2=4,426$
	Kolayca Yapabilirim	67	%46,5	131	%57,7	198	%53,4	p=0,023
S221	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	74	%46,0	93	%40,8	167	%42,9	$\chi^2=1,031$
	Kolayca Yapabilirim	87	%54,0	135	%59,2	222	%57,1	p=0,181

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s207 ($\chi^2=3,914$; $p=0,031<0.05$) ve s220 ($\chi^2=4,426$; $p=0,023<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S207: Tutarlı bir sunumdaki tartışmaları ve görüşleri yeniden düzenleyerek, farklı kaynaklardan bilgileri sözlü olarak özetleyebilirim.” maddesine Üniversite öğrencilerinin 69'unun (%45,4) normal şartlar altında yapabilirim, 83'ünün (%54,6) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 100'ünün (%40,3) normal şartlar altında yapabilirim, 148'inin (%59,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S207 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S220: Yetkililere iş başvurusu yapmak, üstlere, ticari müşterilere teklifte bulunmak için iyi düzenlenmiş doğru yazım stili kullanarak açık mektup yazabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 77'sinin (%53,5) normal şartlar altında yapabilirim, 67'sinin (%46,5) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 96'sının (%42,3) normal şartlar altında yapabilirim, 131'inin (%57,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S220 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

4.3. CEFR Yeterlik Algılarının (Öğrenci) Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin A1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 12 olarak verilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S1	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	149	%53,6	221	%49,9	370	%51,3	$\chi^2=0,941$ $p=0,186$
	Kolayca Yapabilirim	129	%46,4	222	%50,1	351	%48,7	
S2	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%42,3	183	%41,7	301	%41,9	$\chi^2=0,026$ $p=0,466$
	Kolayca Yapabilirim	161	%57,7	256	%58,3	417	%58,1	
S3	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	132	%46,6	162	%36,0	294	%40,1	$\chi^2=8,193$ p=0,003
	Kolayca Yapabilirim	151	%53,4	288	%64,0	439	%59,9	
S4	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%38,9	165	%36,7	277	%37,6	$\chi^2=0,343$ $p=0,306$
	Kolayca Yapabilirim	176	%61,1	284	%63,3	460	%62,4	
S5	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	138	%50,7	176	%39,3	314	%43,6	$\chi^2=9,022$ p=0,002
	Kolayca Yapabilirim	134	%49,3	272	%60,7	406	%56,4	
S6	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	128	%50,2	158	%38,9	286	%43,3	$\chi^2=8,118$ p=0,003
	Kolayca Yapabilirim	127	%49,8	248	%61,1	375	%56,7	
S7	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%39,3	162	%35,6	272	%37,0	

		Erkek		Kadın		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
	Kolayca Yapabilirim	170	%60,7	293	%64,4	463	%63,0	$\chi^2=1,008$ $p=0,177$
S8	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%38,4	131	%29,0	238	%32,6	$\chi^2=6,791$
	Kolayca Yapabilirim	172	%61,6	320	%71,0	492	%67,4	p=0,006
S9	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%40,9	152	%34,4	266	%36,9	$\chi^2=3,076$
	Kolayca Yapabilirim	165	%59,1	290	%65,6	455	%63,1	p=0,047
S10	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%42,8	142	%32,1	261	%36,2	$\chi^2=8,422$
	Kolayca Yapabilirim	159	%57,2	300	%67,9	459	%63,7	p=0,002
S11	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	115	%42,6	151	%33,0	266	%36,6	$\chi^2=6,673$
	Kolayca Yapabilirim	155	%57,4	306	%67,0	461	%63,4	p=0,006
S12	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%43,1	137	%30,5	259	%35,4	$\chi^2=12,049$
	Kolayca Yapabilirim	161	%56,9	312	%69,5	473	%64,6	p=0,000
S13	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%40,3	156	%34,1	268	%36,5	$\chi^2=2,824$
	Kolayca Yapabilirim	166	%59,7	301	%65,9	467	%63,5	$p=0,055$
S14	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%46,1	147	%34,2	272	%38,8	$\chi^2=9,979$
	Kolayca Yapabilirim	146	%53,9	283	%65,8	429	%61,2	p=0,001
S15	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	120	%44,6	151	%34,1	271	%38,1	$\chi^2=7,863$
	Kolayca Yapabilirim	149	%55,4	292	%65,9	441	%61,9	p=0,003
S16	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%44,9	150	%33,8	269	%37,9	$\chi^2=8,718$
	Kolayca Yapabilirim	146	%55,1	294	%66,2	440	%62,1	p=0,002
S17	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	124	%46,8	164	%39,2	288	%42,2	$\chi^2=3,799$
	Kolayca Yapabilirim	141	%53,2	254	%60,8	395	%57,8	p=0,031
S18	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	100	%39,4	157	%36,8	257	%37,7	$\chi^2=0,459$
	Kolayca Yapabilirim	154	%60,6	270	%63,2	424	%62,3	$p=0,275$
S19	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%42,9	161	%37,3	278	%39,4	$\chi^2=2,188$
	Kolayca Yapabilirim	156	%57,1	271	%62,7	427	%60,6	$p=0,081$
S20	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	106	%39,1	134	%29,9	240	%33,4	$\chi^2=6,432$
	Kolayca Yapabilirim	165	%60,9	314	%70,1	479	%66,6	p=0,007
S21	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%42,5	150	%32,6	269	%36,4	$\chi^2=7,360$
	Kolayca Yapabilirim	161	%57,5	310	%67,4	471	%63,6	p=0,004
S22	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%40,8	133	%29,6	250	%33,9	$\chi^2=9,826$
	Kolayca Yapabilirim	170	%59,2	317	%70,4	487	%66,1	p=0,001
S23	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%41,7	137	%30,0	255	%34,5	$\chi^2=10,491$
	Kolayca Yapabilirim	165	%58,3	319	%70,0	484	%65,5	p=0,001
S24	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	111	%40,4	132	%28,8	243	%33,2	$\chi^2=10,330$
	Kolayca Yapabilirim	164	%59,6	326	%71,2	490	%66,8	p=0,001
S25	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%46,2	149	%33,1	275	%38,0	$\chi^2=12,264$
	Kolayca Yapabilirim	147	%53,8	301	%66,9	448	%62,0	p=0,000
S26	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%41,2	129	%28,7	241	%33,4	$\chi^2=11,930$
	Kolayca Yapabilirim	160	%58,8	321	%71,3	481	%66,6	p=0,000
S27	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%43,8	132	%30,1	242	%35,1	$\chi^2=13,119$
	Kolayca Yapabilirim	141	%56,2	306	%69,9	447	%64,9	p=0,000
S28	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%45,8	132	%30,7	248	%36,3	$\chi^2=15,813$
	Kolayca Yapabilirim	137	%54,2	298	%69,3	435	%63,7	p=0,000
S29	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%45,5	114	%27,1	231	%34,1	$\chi^2=23,968$
	Kolayca Yapabilirim	140	%54,5	306	%72,9	446	%65,9	p=0,000
S30	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	106	%38,8	118	%26,7	224	%31,3	$\chi^2=11,544$
	Kolayca Yapabilirim	167	%61,2	324	%73,3	491	%68,7	p=0,000
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s3 ($\chi^2=8,193$; $p=0,003<0.05$), s5 ($\chi^2=9,022$; $p=0,002<0.05$), s6 ($\chi^2=8,118$; $p=0,003<0.05$), s8 ($\chi^2=6,791$; $p=0,006<0.05$), s9 ($\chi^2=3,076$; $p=0,047<0.05$), s10 ($\chi^2=8,422$; $p=0,002<0.05$), s11 ($\chi^2=6,673$; $p=0,006<0.05$), s12 ($\chi^2=12,049$; $p=0,000<0.05$), s14 ($\chi^2=9,979$; $p=0,001<0.05$), s15 ($\chi^2=7,863$; $p=0,003<0.05$), s16 ($\chi^2=8,718$; $p=0,002<0.05$), s17 ($\chi^2=3,799$; $p=0,031<0.05$), s20 ($\chi^2=6,432$; $p=0,007<0.05$), s21 ($\chi^2=7,360$; $p=0,004<0.05$), s22 ($\chi^2=9,826$; $p=0,001<0.05$), s23 ($\chi^2=10,491$; $p=0,001<0.05$), s24 ($\chi^2=10,330$; $p=0,001<0.05$), s25 ($\chi^2=12,264$; $p=0,000<0.05$), s26 ($\chi^2=11,930$; $p=0,000<0.05$), s27 ($\chi^2=13,119$; $p=0,000<0.05$), s28 ($\chi^2=15,813$; $p=0,000<0.05$), s29 ($\chi^2=23,968$; $p=0,000<0.05$), s30 ($\chi^2=11,544$; $p=0,000<0.05$) anlamlı farklılık göstermektedir. “S3: Bana dikkatlice ve yavaş bir şekilde sorulan soru ve açıklamaları anlayabilir, kısa, basit yön tariflerini anlayabilirim.” maddesine Erkeklerin 132'sinin (%46,6) normal şartlar altında yapabilirim, 151'inin (%53,4) kolayca yapabilirim; kadınların 162'sinin (%36,0) normal şartlar altında yapabilirim, 288'inin (%64,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S3 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S5: Gazetede, insanlarla ilgili ikamet yeri ve yaş vb. konularda çıkan bilgileri anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 138'inin (%50,7) normal şartlar altında yapabilirim, 134'ünün (%49,3) kolayca yapabilirim; kadınların 176'sının (%39,3) normal şartlar altında yapabilirim, 272'sinin (%60,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S5 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S6: Halka ait bir konser veya bir film etkinliğinin yerini saptayabilir; nerede ve ne zaman başlayacağını anlayabilir ve oraya nasıl gidileceğini tarif edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 128'inin (%50,2) normal şartlar altında yapabilirim, 127'sinin (%49,8) kolayca yapabilirim; kadınların 158'inin (%38,9) normal şartlar altında yapabilirim, 248'inin (%61,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S6 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S8: Günlük yaşamda levhalarda karşılaştığım kelime ve ifadeleri (örneğin, “istasyon”, “araba park”, “park edilmez”, “sigara içilmez”, “soldan takip ediniz” gibi göstergeleri) anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 107'sinin (%38,4) normal şartlar altında yapabilirim, 172'sinin (%61,6) kolayca yapabilirim; kadınların 131'inin (%29,0) normal şartlar altında yapabilirim, 320'sinin (%71,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S8 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin

grubunda yüksektir. “S9: Bilgisayar programında, “YAZDIR”, “SAKLA”, “KOPYALA” gibi önemli komutları anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 114'ünün (%40,9) normal şartlar altında yapabilirim, 165'inin (%59,1) kolayca yapabilirim; kadınların 152'sinin (%34,4) normal şartlar altında yapabilirim, 290'ının (%65,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S9 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S10: Kısa basit yazılı yol tariflerini (Örneğin; X'ten Y'ye nasıl gidilir) anlayabilirim.” Maddesine Öğrencilerin cinsiyet grupları Erkeklerin 119'unun (%42,8) normal şartlar altında yapabilirim, 159'unun (%57,2) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%32,1) normal şartlar altında yapabilirim, 300'ünün (%67,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S10 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S11: Posta kartlarında kısa basit yazılı mesajları, örneğin; gönderilen selamlaşmaları anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 115'inin (%42,6) normal şartlar altında yapabilirim, 155'inin (%57,4) kolayca yapabilirim; kadınların 151'inin (%33,0) normal şartlar altında yapabilirim, 306'sının (%67,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S11 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S12: Günlük durumlarda, normal arkadaş veya iş arkadaşları tarafından bırakılan basit yazılı mesajları örneğin: “Saat 4'de döndüm/döneceğim “anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 122'sinin (%43,1) normal şartlar altında yapabilirim, 161'inin (%56,9) kolayca yapabilirim; kadınların 137'sinin (%30,5) normal şartlar altında yapabilirim, 312'sinin (%69,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S12 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S14: Basit soruları sorup cevap verebilir, anlık ortaya çıkan ihtiyaçları veya çok bilindik konularla ilgili basit ifadeleri başlatabilir ve konuşulanları cevaplayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 125'inin (%46,1) normal şartlar altında yapabilirim, 146'sının (%53,9) kolayca yapabilirim; kadınların 147'sinin (%34,2) normal şartlar altında yapabilirim, 283'ünün (%65,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S14 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S15: Konuştuğum kişi ne kastettiğimi çok daha yavaş tekrar edip, ne söylediğimi yorumlayıp ve ne istediğimi söylememe yardım ederse kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 120'sinin (%44,6) normal şartlar altında yapabilirim, 149'unun (%55,4) kolayca yapabilirim; kadınların 151'inin (%34,1) normal şartlar altında yapabilirim, 292'sinin (%65,9) kolayca

yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S15 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S16: Ne söylediğimin anlaşılması için işaret dili ve el kol hareketleri yardımı ile basit alışverişleri yapabilirim.” Maddesine Erkeklerin 119'unun (%44,9) normal şartlar altında yapabilirim, 146'sının (%55,1) kolayca yapabilirim; kadınların 150'sinin (%33,8) normal şartlar altında yapabilirim, 294'ünün (%66,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S16 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S17: Rakam, miktar, maliyet ve zaman ile ilgili konuların üstesinden konuşarak gelebilirim.” Maddesine Erkeklerin 124'ünün (%46,8) normal şartlar altında yapabilirim, 141'inin (%53,2) kolayca yapabilirim; kadınların 164'ünün (%39,2) normal şartlar altında yapabilirim, 254'ünün (%60,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S17 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S20: Zamanı (“gelecek hafta”, “geçen Cuma”, “Kasım ayında”, “üç saat” gibi ifadelerle) belirtebilirim.” Maddesine Öğrencilerin cinsiyet grupları Erkeklerin 106'sının (%39,1) normal şartlar altında yapabilirim, 165'inin (%60,9) kolayca yapabilirim; kadınların 134'ünün (%29,9) normal şartlar altında yapabilirim, 314'ünün (%70,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S20 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S21: Kendimle ilgili kişisel bilgi (adres, telefon numarası, milliyet, yaş, aile ve hobiler vb.) verebilirim” maddesine Erkeklerin 119'unun (%42,5) normal şartlar altında yapabilirim, 161'inin (%57,5) kolayca yapabilirim; kadınların 150'sinin (%32,6) normal şartlar altında yapabilirim, 310'unun (%67,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S21 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S22: Nerede yaşadığımı tarif edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 117'sinin (%40,8) normal şartlar altında yapabilirim, 170'inin (%59,2) kolayca yapabilirim; kadınların 133'ünün (%29,6) normal şartlar altında yapabilirim, 317'sinin (%70,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S22 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S23: Bir şeyi anlayamadığımı söyleyebilirim.” Erkeklerin 118'inin (%41,7) normal şartlar altında yapabilirim, 165'inin (%58,3) kolayca yapabilirim; kadınların 137'sinin (%30,0) normal şartlar altında yapabilirim, 319'unun (%70,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S23 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S24: Çok basit bir biçimde birisinden ne söylediğini tekrarlamasını

isteyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 111'inin (%40,4) normal şartlar altında yapabilirim, 164'ünün (%59,6) kolayca yapabilirim; kadınların 132'sinin (%28,8) normal şartlar altında yapabilirim, 326'sının (%71,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S24 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S25: Çok basit bir biçimde birisinden daha yavaş konuşmasını isteyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 126'sının (%46,2) normal şartlar altında yapabilirim, 147'sinin (%53,8) kolayca yapabilirim; kadınların 149'unun (%33,1) normal şartlar altında yapabilirim, 301'inin (%66,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S25 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S26: Kendimle ilgili bir anketteki kişisel bilgileri içeren (meslek, yaş, adres, hobi vb.) alanları doldurabilirim.” Maddesine Erkeklerin 112'sinin (%41,2) normal şartlar altında yapabilirim, 160'ının (%58,8) kolayca yapabilirim; kadınların 129'unun (%28,7) normal şartlar altında yapabilirim, 321'inin (%71,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S26 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S27: Selamlaşma kartı (örneğin bir doğum günü kutlama) kartını yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 110'unun (%43,8) normal şartlar altında yapabilirim, 141'inin (%56,2) kolayca yapabilirim; kadınların 132'sinin (%30,1) normal şartlar altında yapabilirim, 306'sının (%69,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S27 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S28: Basit bir posta kartı (örneğin, tatil ile ilgili selamlaşma) yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 116'sının (%45,8) normal şartlar altında yapabilirim, 137'sinin (%54,2) kolayca yapabilirim; kadınların 132'sinin (%30,7) normal şartlar altında yapabilirim, 298'inin (%69,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S28 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S29: Birisine, nerede olduğumu veya nerede görüşmemiz gerektiğini içeren bir notu yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 117'sinin (%45,5) normal şartlar altında yapabilirim, 140'ının (%54,5) kolayca yapabilirim; kadınların 114'ünün (%27,1) normal şartlar altında yapabilirim, 306'sının (%72,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S29 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S30: Kendimle ilgili cümleleri ve basit ifadeleri (örneğin; nerede yaşadığımı ve ne iş yaptığımı) yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 106'sının (%38,8) normal şartlar altında yapabilirim, 167'sinin (%61,2) kolayca yapabilirim; kadınların 118'inin (%26,7) normal

şartlar altında yapabilirim, 324'ünün (%73,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S30 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin A2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 13 olarak verilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyete Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S31	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%46,4	145	%34,1	268	%38,8	$\chi^2=10,391$ p=0,001
	Kolayca Yapabilirim	142	%53,6	280	%65,9	422	%61,2	
S32	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%43,8	137	%33,6	249	%37,5	$\chi^2=6,944$ p=0,005
	Kolayca Yapabilirim	144	%56,2	271	%66,4	415	%62,5	
S33	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%44,7	135	%31,4	252	%36,4	$\chi^2=12,365$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	145	%55,3	295	%68,6	440	%63,6	
S34	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	130	%49,4	143	%34,9	273	%40,6	$\chi^2=14,072$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	133	%50,6	267	%65,1	400	%59,4	
S35	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	132	%50,4	128	%30,5	260	%38,1	$\chi^2=27,102$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	130	%49,6	292	%69,5	422	%61,9	
S36	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	128	%49,8	140	%34,0	268	%40,1	$\chi^2=16,507$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	129	%50,2	272	%66,0	401	%59,9	
S37	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	109	%44,3	147	%37,1	256	%39,9	$\chi^2=3,270$ p=0,042
	Kolayca Yapabilirim	137	%55,7	249	%62,9	386	%60,1	
S38	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	123	%48,4	151	%36,7	274	%41,2	$\chi^2=8,848$ p=0,002
	Kolayca Yapabilirim	131	%51,6	260	%63,3	391	%58,8	
S39	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%45,7	152	%35,5	268	%39,3	$\chi^2=6,891$ p=0,006
	Kolayca Yapabilirim	138	%54,3	276	%64,5	414	%60,7	
S40	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	122	%48,4	158	%39,1	280	%42,7	$\chi^2=5,491$ p=0,012
	Kolayca Yapabilirim	130	%51,6	246	%60,9	376	%57,3	
S41	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%45,6	142	%35,1	260	%39,2	$\chi^2=7,177$ p=0,005
	Kolayca Yapabilirim	141	%54,4	262	%64,9	403	%60,8	
S42	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%48,5	143	%36,1	269	%41,0	$\chi^2=9,896$ p=0,001
	Kolayca Yapabilirim	134	%51,5	253	%63,9	387	%59,0	
S43	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%45,9	149	%37,1	267	%40,5	$\chi^2=5,095$ p=0,015
	Kolayca Yapabilirim	139	%54,1	253	%62,9	392	%59,5	
S44	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	128	%49,2	142	%34,1	270	%39,9	$\chi^2=15,388$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	132	%50,8	275	%65,9	407	%60,1	
S45	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%44,4	135	%34,0	247	%38,1	$\chi^2=7,126$ p=0,005
	Kolayca Yapabilirim	140	%55,6	262	%66,0	402	%61,9	
S46	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	126	%47,7	144	%35,5	270	%40,3	$\chi^2=8,320$ p=0,003
	Kolayca Yapabilirim	138	%52,3	262	%64,5	400	%59,7	
S48	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%42,1	142	%32,4	256	%36,1	$\chi^2=6,753$ p=0,006
	Kolayca Yapabilirim	157	%57,9	296	%67,6	453	%63,9	
S49	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%41,1	149	%35,0	257	%37,3	$\chi^2=2,577$ p=0,064
	Kolayca Yapabilirim	155	%58,9	277	%65,0	432	%62,7	
S50	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%44,6	135	%33,9	247	%38,1	$\chi^2=7,478$ p=0,004
	Kolayca Yapabilirim	139	%55,4	263	%66,1	402	%61,9	
S51	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	125	%49,6	149	%37,8	274	%42,4	

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
	Kolayca Yapabilirim	127	%50,4	245	%62,2	372	%57,6	$\chi^2=8,741$ p=0,002
S52	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	113	%45,4	124	%31,6	237	%37,0	$\chi^2=12,352$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	136	%54,6	268	%68,4	404	%63,0	
S53	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%42,9	163	%36,7	280	%39,1	$\chi^2=2,682$ p=0,060
	Kolayca Yapabilirim	156	%57,1	281	%63,3	437	%60,9	
S54	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%43,9	132	%29,4	250	%34,8	$\chi^2=15,514$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	151	%56,1	317	%70,6	468	%65,2	
S55	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%41,2	146	%36,7	249	%38,4	$\chi^2=1,324$ p=0,143
	Kolayca Yapabilirim	147	%58,8	252	%63,3	399	%61,6	
S56	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%41,0	134	%33,4	237	%36,3	$\chi^2=3,874$ p=0,030
	Kolayca Yapabilirim	148	%59,0	267	%66,6	415	%63,7	
S57	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	127	%46,5	141	%31,9	268	%37,5	$\chi^2=15,393$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	146	%53,5	301	%68,1	447	%62,5	
S58	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%44,7	138	%31,2	257	%36,2	$\chi^2=13,274$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	147	%55,3	305	%68,8	452	%63,8	
S59	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	135	%51,9	134	%32,1	269	%39,7	$\chi^2=26,189$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	125	%48,1	283	%67,9	408	%60,3	
S60	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	119	%46,7	133	%31,4	252	%37,1	$\chi^2=15,968$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	136	%53,3	291	%68,6	427	%62,9	
S61	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%42,4	145	%33,0	257	%36,6	$\chi^2=6,274$ p=0,008
	Kolayca Yapabilirim	152	%57,6	294	%67,0	446	%63,4	
S62	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	118	%45,9	135	%32,9	253	%37,9	$\chi^2=11,318$ p=0,001
	Kolayca Yapabilirim	139	%54,1	275	%67,1	414	%62,1	
S63	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	117	%45,9	163	%38,4	280	%41,2	$\chi^2=3,636$ p=0,034
	Kolayca Yapabilirim	138	%54,1	261	%61,6	399	%58,8	
S64	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	127	%51,8	140	%34,6	267	%41,1	$\chi^2=18,808$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	118	%48,2	265	%65,4	383	%58,9	
S65	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%44,4	159	%37,1	273	%39,9	$\chi^2=3,481$ p=0,037
	Kolayca Yapabilirim	143	%55,6	269	%62,9	412	%60,1	
S66	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	120	%47,2	160	%38,3	280	%41,7	$\chi^2=5,226$ p=0,014
	Kolayca Yapabilirim	134	%52,8	258	%61,7	392	%58,3	
S67	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%42,9	130	%30,9	244	%35,5	$\chi^2=10,212$ p=0,001
	Kolayca Yapabilirim	152	%57,1	291	%69,1	443	%64,5	
S68	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%48,4	141	%33,8	262	%39,3	$\chi^2=13,944$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	129	%51,6	276	%66,2	405	%60,7	
S69	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%44,2	138	%34,0	245	%37,8	$\chi^2=6,741$ p=0,006
	Kolayca Yapabilirim	135	%55,8	268	%66,0	403	%62,2	
S70	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	113	%43,5	143	%34,2	256	%37,8	$\chi^2=5,837$ p=0,010
	Kolayca Yapabilirim	147	%56,5	275	%65,8	422	%62,2	
S71	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	111	%47,0	136	%35,5	247	%39,9	$\chi^2=8,088$ p=0,003
	Kolayca Yapabilirim	125	%53,0	247	%64,5	372	%60,1	
S72	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	109	%44,1	144	%34,9	253	%38,3	$\chi^2=5,610$ p=0,011
	Kolayca Yapabilirim	138	%55,9	269	%65,1	407	%61,7	
S73	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	116	%46,6	127	%32,2	243	%37,7	$\chi^2=13,544$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	133	%53,4	268	%67,8	401	%62,3	
S74	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	115	%46,4	130	%31,6	245	%37,2	$\chi^2=14,390$ p=0,000
	Kolayca Yapabilirim	133	%53,6	281	%68,4	414	%62,8	
S75	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	109	%44,3	142	%34,6	251	%38,3	$\chi^2=6,092$ p=0,009
	Kolayca Yapabilirim	137	%55,7	268	%65,4	405	%61,7	
S76	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	113	%46,3	136	%34,0	249	%38,7	$\chi^2=9,686$ p=0,001
	Kolayca Yapabilirim	131	%53,7	264	%66,0	395	%61,3	
S77	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%44,0	134	%34,8	237	%38,3	$\chi^2=5,227$ p=0,014
	Kolayca Yapabilirim	131	%56,0	251	%65,2	382	%61,7	
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s31 ($\chi^2=10,391$; $p=0,001<0.05$), s32 ($\chi^2=6,944$; $p=0,005<0.05$), s33 ($\chi^2=12,365$; $p=0,000<0.05$), s34 ($\chi^2=14,072$; $p=0,000<0.05$), s35 ($\chi^2=27,102$; $p=0,000<0.05$), s36 ($\chi^2=16,507$; $p=0,000<0.05$), s37 ($\chi^2=3,270$; $p=0,042<0.05$), s38 ($\chi^2=8,848$; $p=0,002<0.05$), s39 ($\chi^2=6,891$; $p=0,006<0.05$), s40 ($\chi^2=5,491$; $p=0,012<0.05$), s41 ($\chi^2=7,177$; $p=0,005<0.05$), s42 ($\chi^2=9,896$; $p=0,001<0.05$), s43 ($\chi^2=5,095$; $p=0,015<0.05$), s44 ($\chi^2=15,388$; $p=0,000<0.05$), s45 ($\chi^2=7,126$; $p=0,005<0.05$), s46 ($\chi^2=8,320$; $p=0,003<0.05$), s48 ($\chi^2=6,753$; $p=0,006<0.05$), s50 ($\chi^2=7,478$; $p=0,004<0.05$), s51 ($\chi^2=8,741$; $p=0,002<0.05$), s52 ($\chi^2=12,352$; $p=0,000<0.05$), s54 ($\chi^2=15,514$; $p=0,000<0.05$), s56 ($\chi^2=3,874$; $p=0,030<0.05$), s57 ($\chi^2=15,393$; $p=0,000<0.05$), s58 ($\chi^2=13,274$; $p=0,000<0.05$), s59 ($\chi^2=26,189$; $p=0,000<0.05$), s60 ($\chi^2=15,968$; $p=0,000<0.05$), s61 ($\chi^2=6,274$; $p=0,008<0.05$), s62 ($\chi^2=11,318$; $p=0,001<0.05$), s63 ($\chi^2=3,636$; $p=0,034<0.05$), s64 ($\chi^2=18,808$; $p=0,000<0.05$), s65 ($\chi^2=3,481$; $p=0,037<0.05$), s66 ($\chi^2=5,226$; $p=0,014<0.05$), s67 ($\chi^2=10,212$; $p=0,001<0.05$), s68 ($\chi^2=13,944$; $p=0,000<0.05$), s69 ($\chi^2=6,741$; $p=0,006<0.05$), s70 ($\chi^2=5,837$; $p=0,010<0.05$), s71 ($\chi^2=8,088$; $p=0,003<0.05$), s72 ($\chi^2=5,610$; $p=0,011<0.05$), s73 ($\chi^2=13,544$; $p=0,000<0.05$), s74 ($\chi^2=14,390$; $p=0,000<0.05$), s75 ($\chi^2=6,092$; $p=0,009<0.05$), s76 ($\chi^2=9,686$; $p=0,001<0.05$) ve s77 ($\chi^2=5,227$; $p=0,014<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S31: Günlük konuşmadaki basit ifadeler bana açık, yavaş ve doğrudan bana söylenirse anlarım; karşıdaki de bunları bana söylerken zorluk yaşarsa muhtemelen anlarım.” maddesine Erkeklerin 123'ünün (%46,4) normal şartlar altında yapabilirim, 142'sinin (%53,6) kolayca yapabilirim; kadınların 145'inin (%34,1) normal şartlar altında yapabilirim, 280'inin (%65,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S31 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S32: İnsanlar yavaşça ve açık bir şekilde konuştuğunda, çevredeki tartışma konusunu genellikle tespit edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 112'sinin (%43,8) normal şartlar altında yapabilirim, 144'ünün (%56,2) kolayca yapabilirim; kadınların 137'sinin (%33,6) normal şartlar altında yapabilirim, 271'inin (%66,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S32 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S33: En acil öncelikleri içeren alanlarla ilgili cümleleri, kelimeleri ve ifadeleri (örneğin; çok basit kişisel ve aile ile ilgili bilgi, alışveriş, yerel alanlar ve

meslek vb.) anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 117'sinin (%44,7) normal şartlar altında yapabilirim, 145'inin (%55,3) kolayca yapabilirim; kadınların 135'inin (%31,4) normal şartlar altında yapabilirim, 295'inin (%68,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S33 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S34: Kısa, açık ve basit mesaj ve anonsların ana konusunu yakalayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 130'unun (%49,4) normal şartlar altında yapabilirim, 133'ünün (%50,6) kolayca yapabilirim; kadınların 143'ünün (%34,9) normal şartlar altında yapabilirim, 267'sinin (%65,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S34 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S35: Yavaşça ve açıkça konuşulduğunda günlük durumlarla ilgili tahminleri, kısa mesaj ve gerekli bilgileri anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 132'sinin (%50,4) normal şartlar altında yapabilirim, 130'unun (%49,6) kolayca yapabilirim; kadınların 128'inin (%30,5) normal şartlar altında yapabilirim, 292'sinin (%69,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S35 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S36: Görsel ve yorumlarla desteklendiğinde, TV’de haber edilen başlıkların (Örneğin kazalar ve olaylar) ana konusunun ne olduğunu tespit edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 128'inin (%49,8) normal şartlar altında yapabilirim, 129'unun (%50,2) kolayca yapabilirim; kadınların 140'ının (%34,0) normal şartlar altında yapabilirim, 272'sinin (%66,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S36 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S37: Sayı ve isimlerin önemli rol oynadığı haber özetleri veya gazete köşe yazılarındaki yapılandırılmış ve açıklanmış önemli bilgileri anlaşılır bir şekilde belirleyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 109'unun (%44,3) normal şartlar altında yapabilirim, 137'sinin (%55,7) kolayca yapabilirim; kadınların 147'sinin (%37,1) normal şartlar altında yapabilirim, 249'unun (%62,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S37 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S38: Basit kişisel bir mektupta yer alan ve yazanın günlük yaşam alanı ile ilgili anlattığı bilgiyi veya sorduklarını anlayabiliyorum.” Maddesine Erkeklerin 123'ünün (%48,4) normal şartlar altında yapabilirim, 131'inin (%51,6) kolayca yapabilirim; kadınların 151'inin (%36,7) normal şartlar altında yapabilirim, 260'ının (%63,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S38 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin

grubunda yüksektir. “S39: Arkadaşlardan gelen basit yazılı mesajları (örneğin futbol oynamak için ne zaman buluşmamız gerektiğini veya benden erkenden işte olmam istendiği gibi durumlar.) anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 116'sının (%45,7) normal şartlar altında yapabilirim, 138'inin (%54,3) kolayca yapabilirim; kadınların 152'sinin (%35,5) normal şartlar altında yapabilirim, 276'sının (%64,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S39 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S40: Boş zaman etkinlikleri, sergiler vb. İle ilgili en önemli bilgileri tanıtım broşürlerinde bulabilirim.” Maddesine Erkeklerin 122'sinin (%48,4) normal şartlar altında yapabilirim, 130'unun (%51,6) kolayca yapabilirim; kadınların 158'inin (%39,1) normal şartlar altında yapabilirim, 246'sının (%60,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S40 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S41: Gazetelerdeki küçük reklamları gözden geçirebilir, istediğim başlığı veya sütunu bulabilir ve en önemli bilgileri (daire, araba, bilgisayar ve fiyat vb.) belirleyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 118'inin (%45,6) normal şartlar altında yapabilirim, 141'inin (%54,4) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%35,1) normal şartlar altında yapabilirim, 262'sinin (%64,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S41 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S42: Bir cihaz için basit kullanım klavuzlarını (örneğin, bir cep telefonu) anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 126'sının (%48,5) normal şartlar altında yapabilirim, 134'ünün (%51,5) kolayca yapabilirim; kadınların 143'ünün (%36,1) normal şartlar altında yapabilirim, 253'ünün (%63,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S42 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S43: Bilgisayar programlarındaki geri bildirim mesajlarını veya basit yardım göstergelerini anlayabiliyorum.” Maddesine Erkeklerin 118'inin (%45,9) normal şartlar altında yapabilirim, 139'unun (%54,1) kolayca yapabilirim; kadınların 149'unun (%37,1) normal şartlar altında yapabilirim, 253'ünün (%62,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S43 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S44: Metinlerde basit bir dilde, bildiğim konularla ilgili yazılmış kısa anlatımları anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 128'inin (%49,2) normal şartlar altında yapabilirim, 132'sinin (%50,8) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%34,1) normal şartlar altında yapabilirim, 275'inin (%65,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S44 maddesinde normal şartlar

altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S45: Mağazalarda, postanelerde veya bankalarda basit işlemler yapabilirim.” Maddesine Erkeklerin 112'sinin (%44,4) normal şartlar altında yapabilirim, 140'ının (%55,6) kolayca yapabilirim; kadınların 135'inin (%34,0) normal şartlar altında yapabilirim, 262'sinin (%66,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S45 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S46: Toplu taşıma araçları (otobüsler, trenler ve taksiler gibi) için temel bilgileri isteyebilir ve bilet satın alabilirim.” Maddesine Erkeklerin 126'sının (%47,7) normal şartlar altında yapabilirim, 138'inin (%52,3) kolayca yapabilirim; kadınların 144'ünün (%35,5) normal şartlar altında yapabilirim, 262'sinin (%64,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S46 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S48: Yiyecek veya içecek bir şeyler sipariş edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 114'ünün (%42,1) normal şartlar altında yapabilirim, 157'sinin (%57,9) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%32,4) normal şartlar altında yapabilirim, 296'sının (%67,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S48 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S50: Bir haritaya veya plana göre yol sorar ve yol tarifi verebilirim.” Maddesine Erkeklerin 112'sinin (%44,6) normal şartlar altında yapabilirim, 139'unun (%55,4) kolayca yapabilirim; kadınların 135'inin (%33,9) normal şartlar altında yapabilirim, 263'ünün (%66,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S50 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S51: İnsanların nasıl olduklarını ve haberlere nasıl tepki verdiklerini sorabilirim.” Maddesine Erkeklerin 125'inin (%49,6) normal şartlar altında yapabilirim, 127'sinin (%50,4) kolayca yapabilirim; kadınların 149'unun (%37,8) normal şartlar altında yapabilirim, 245'inin (%62,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S51 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S52: Davet yapabilir ve yanıtlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 113'ünün (%45,4) normal şartlar altında yapabilirim, 136'sının (%54,6) kolayca yapabilirim; kadınların 124'ünün (%31,6) normal şartlar altında yapabilirim, 268'inin (%68,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S52 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S54: Ne sevdiğimi ve sevmediğimi söyleyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 118'inin (%43,9) normal şartlar altında yapabilirim, 151'inin (%56,1) kolayca yapabilirim; kadınların 132'sinin (%29,4) normal

şartlar altında yapabilirim, 317'sinin (%70,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S54 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S56: İnsanlara işte ve boş zamanlarında neler yaptıkları hakkında soru sorabilir ve bana yöneltilen bu soruları cevaplayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 103'ünün (%41,0) normal şartlar altında yapabilirim, 148'inin (%59,0) kolayca yapabilirim; kadınların 134'ünün (%33,4) normal şartlar altında yapabilirim, 267'sinin (%66,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S56 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S57: Kendimi, ailemi ve diğer insanları tanımlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 127'sinin (%46,5) normal şartlar altında yapabilirim, 146'sının (%53,5) kolayca yapabilirim; kadınların 141'inin (%31,9) normal şartlar altında yapabilirim, 301'inin (%68,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S57 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S58: Nerede yaşadığımı tarif edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 119'unun (%44,7) normal şartlar altında yapabilirim, 147'sinin (%55,3) kolayca yapabilirim; kadınların 138'inin (%31,2) normal şartlar altında yapabilirim, 305'inin (%68,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S58 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S59: Olayların kısa ve basit tanımlarını verebilirim.” Maddesine Erkeklerin 135'inin (%51,9) normal şartlar altında yapabilirim, 125'inin (%48,1) kolayca yapabilirim; kadınların 134'ünün (%32,1) normal şartlar altında yapabilirim, 283'ünün (%67,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S59 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S60: Eğitim geçmişimi, şimdiki veya son işimi tanımlayabilirim.” Erkeklerin 119'unun (%46,7) normal şartlar altında yapabilirim, 136'sının (%53,3) kolayca yapabilirim; kadınların 133'ünün (%31,4) normal şartlar altında yapabilirim, 291'inin (%68,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S60 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S61: Hobilerimi ve ilgi alanlarımı basit bir şekilde tanımlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 112'sinin (%42,4) normal şartlar altında yapabilirim, 152'sinin (%57,6) kolayca yapabilirim; kadınların 145'inin (%33,0) normal şartlar altında yapabilirim, 294'ünün (%67,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S61 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S62: Geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri açıklayabilirim (örn. Geçen hafta sonu, son tatilim)” maddesine Erkeklerin

118'inin (%45,9) normal şartlar altında yapabilirim, 139'unun (%54,1) kolayca yapabilirim; kadınların 135'inin (%32,9) normal şartlar altında yapabilirim, 275'inin (%67,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S62 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. "S63: Dikkat edilmesini isteyebilirim." Maddesine Erkeklerin 117'sinin (%45,9) normal şartlar altında yapabilirim, 138'inin (%54,1) kolayca yapabilirim; kadınların 163'ünün (%38,4) normal şartlar altında yapabilirim, 261'inin (%61,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S63 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. "S64: Zaman takibini bildirebilirim." Maddesine Erkeklerin 127'sinin (%51,8) normal şartlar altında yapabilirim, 118'inin (%48,2) kolayca yapabilirim; kadınların 140'ının (%34,6) normal şartlar altında yapabilirim, 265'inin (%65,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S64 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. "S65: Birisinden ne söylediklerinin tekrarını çok basit bir şekilde isteyebilirim." Maddesine Erkeklerin 114'ünün (%44,4) normal şartlar altında yapabilirim, 143'ünün (%55,6) kolayca yapabilirim; kadınların 159'unun (%37,1) normal şartlar altında yapabilirim, 269'unun (%62,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S65 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. "S66: Ezberlenmiş cümleleri ve tek ifadeleri kullanarak anlaşılmanı sağlayabilirim." Maddesine Erkeklerin 120'sinin (%47,2) normal şartlar altında yapabilirim, 134'ünün (%52,8) kolayca yapabilirim; kadınların 160'ının (%38,3) normal şartlar altında yapabilirim, 258'inin (%61,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S66 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. "S67: Kelimeleri ("ve", "ama" ve "çünkü") gibi basit bağlaçlarla bağlayabilirim." Maddesine Erkeklerin 114'ünün (%42,9) normal şartlar altında yapabilirim, 152'sinin (%57,1) kolayca yapabilirim; kadınların 130'unun (%30,9) normal şartlar altında yapabilirim, 291'inin (%69,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S67 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. "S68: Bazı basit gramer yapılarını doğru kullanabilirim." Maddesine Erkeklerin 121'inin (%48,4) normal şartlar altında yapabilirim, 129'unun (%51,6) kolayca yapabilirim; kadınların 141'inin (%33,8) normal şartlar altında yapabilirim, 276'sının (%66,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S68 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin

grubunda yüksektir. “S69: Basit günlük durumlarla başa çıkmak için yeterli kelime hazinesine sahibim.” Maddesine Erkeklerin 107'sinin (%44,2) normal şartlar altında yapabilirim, 135'inin (%55,8) kolayca yapabilirim; kadınların 138'inin (%34,0) normal şartlar altında yapabilirim, 268'inin (%66,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S69 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S70: Kısa, basit notları ve mesajları yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 113'ünün (%43,5) normal şartlar altında yapabilirim, 147'sinin (%56,5) kolayca yapabilirim; kadınların 143'ünün (%34,2) normal şartlar altında yapabilirim, 275'inin (%65,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S70 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S71: Bir olayda, neyin ne zaman ve nerede olduğunu (örneğin bir parti ya da kazayı) basit cümlelerle tanımlayabilir ve haberini yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 111'inin (%47,0) normal şartlar altında yapabilirim, 125'inin (%53,0) kolayca yapabilirim; kadınların 136'sının (%35,5) normal şartlar altında yapabilirim, 247'sinin (%64,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S71 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S72: Günlük yaşamımı (insanlar, yerler, iş, okul, aile, hobiler) basit ifadeler ve cümleler kullanarak yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 109'unun (%44,1) normal şartlar altında yapabilirim, 138'inin (%55,9) kolayca yapabilirim; kadınların 144'ünün (%34,9) normal şartlar altında yapabilirim, 269'unun (%65,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S72 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S73: Eğitim geçmişim, işim, ilgi alanlarım ve özel becerilerimi açıklayan bir anket doldurabilirim.” Maddesine Erkeklerin 116'sının (%46,6) normal şartlar altında yapabilirim, 133'ünün (%53,4) kolayca yapabilirim; kadınların 127'sinin (%32,2) normal şartlar altında yapabilirim, 268'inin (%67,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S73 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S74: Basit ifadeler ve cümleler (aile, okul, iş, hobiler ile ilgili) içeren bir mektupta kısaca kendimi tanıtabilirim.” Maddesine Erkeklerin 115'inin (%46,4) normal şartlar altında yapabilirim, 133'ünün (%53,6) kolayca yapabilirim; kadınların 130'unun (%31,6) normal şartlar altında yapabilirim, 281'inin (%68,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S74 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S75: Birisini selamlamak, hitap etmek, hatır sormak ya da teşekkür etmek için basit

ifadeler kullanarak kısa bir mektup yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 109'unun (%44,3) normal şartlar altında yapabilirim, 137'sinin (%55,7) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%34,6) normal şartlar altında yapabilirim, 268'inin (%65,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S75 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S76: Ve, fakat, çünkü gibi bağlaç kelimeler kullanılarak birbirlerine bağlanan basit cümleler yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 113'ünün (%46,3) normal şartlar altında yapabilirim, 131'inin (%53,7) kolayca yapabilirim; kadınların 136'sının (%34,0) normal şartlar altında yapabilirim, 264'ünün (%66,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S76 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S77: Olayların kronolojik sırasını açıklamak için önce, sonra, ondan sonra, daha sonra gibi önemli bağlaç kelimelerini kullanabilirim.” Maddesine Erkeklerin 103'ünün (%44,0) normal şartlar altında yapabilirim, 131'inin (%56,0) kolayca yapabilirim; kadınların 134'ünün (%34,8) normal şartlar altında yapabilirim, 251'inin (%65,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S77 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin B1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 14 olarak verilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyete Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S78	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	121	%50,4	163	%40,8	284	%44,4	$\chi^2=5,679$
	Kolayca Yapabilirim	119	%49,6	237	%59,2	356	%55,6	p=0,011
S79	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	113	%50,7	142	%40,6	255	%44,5	$\chi^2=5,627$
	Kolayca Yapabilirim	110	%49,3	208	%59,4	318	%55,5	p=0,011
S80	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%42,1	147	%40,4	243	%41,0	$\chi^2=0,172$
	Kolayca Yapabilirim	132	%57,9	217	%59,6	349	%59,0	p=0,371
S81	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%47,2	142	%37,9	250	%41,4	$\chi^2=5,063$
	Kolayca Yapabilirim	121	%52,8	233	%62,1	354	%58,6	p=0,015
S82	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%44,8	152	%38,8	260	%41,1	$\chi^2=2,248$
	Kolayca Yapabilirim	133	%55,2	240	%61,2	373	%58,9	p=0,079
S83	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%44,6	148	%39,5	252	%41,4	$\chi^2=1,582$
	Kolayca Yapabilirim	129	%55,4	227	%60,5	356	%58,6	p=0,120
S84	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%47,3	148	%38,6	255	%41,9	$\chi^2=4,423$
	Kolayca Yapabilirim	119	%52,7	235	%61,4	354	%58,1	p=0,022
S85	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	105	%46,7	143	%37,9	248	%41,2	

		Erkek		Kadın		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
	Kolayca Yapabilirim	120	%53,3	234	%62,1	354	%58,8	$\chi^2=4,439$ p=0,022
S86	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	110	%48,9	161	%40,9	271	%43,8	$\chi^2=3,748$
	Kolayca Yapabilirim	115	%51,1	233	%59,1	348	%56,2	p=0,032
S87	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%46,6	146	%38,2	250	%41,3	$\chi^2=4,114$
	Kolayca Yapabilirim	119	%53,4	236	%61,8	355	%58,7	p=0,026
S88	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%44,6	148	%37,3	252	%40,0	$\chi^2=3,310$
	Kolayca Yapabilirim	129	%55,4	249	%62,7	378	%60,0	p=0,042
S89	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	95	%44,4	148	%39,4	243	%41,2	$\chi^2=1,425$
	Kolayca Yapabilirim	119	%55,6	228	%60,6	347	%58,8	p=0,134
S90	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%45,8	118	%33,6	221	%38,4	$\chi^2=8,573$
	Kolayca Yapabilirim	122	%54,2	233	%66,4	355	%61,6	p=0,002
S91	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	112	%49,1	141	%38,7	253	%42,7	$\chi^2=6,180$
	Kolayca Yapabilirim	116	%50,9	223	%61,3	339	%57,3	p=0,008
S92	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	108	%49,3	132	%35,4	240	%40,5	$\chi^2=11,102$
	Kolayca Yapabilirim	111	%50,7	241	%64,6	352	%59,5	p=0,001
S93	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	99	%46,0	153	%41,2	252	%43,0	$\chi^2=1,283$
	Kolayca Yapabilirim	116	%54,0	218	%58,8	334	%57,0	p=0,148
S94	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	114	%54,3	139	%40,4	253	%45,7	$\chi^2=10,123$
	Kolayca Yapabilirim	96	%45,7	205	%59,6	301	%54,3	p=0,001
S95	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	98	%45,8	126	%36,1	224	%39,8	$\chi^2=5,201$
	Kolayca Yapabilirim	116	%54,2	223	%63,9	339	%60,2	p=0,014
S96	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%47,1	149	%37,2	256	%40,8	$\chi^2=5,859$
	Kolayca Yapabilirim	120	%52,9	251	%62,7	371	%59,2	p=0,010
S97	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%46,8	137	%37,2	240	%40,8	$\chi^2=5,242$
	Kolayca Yapabilirim	117	%53,2	231	%62,8	348	%59,2	p=0,014
S98	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	105	%47,1	139	%36,9	244	%40,7	$\chi^2=6,060$
	Kolayca Yapabilirim	118	%52,9	238	%63,1	356	%59,3	p=0,009
S99	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	102	%50,0	137	%40,5	239	%44,1	$\chi^2=4,626$
	Kolayca Yapabilirim	102	%50,0	201	%59,5	303	%55,9	p=0,020
S100	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%48,0	135	%39,1	231	%42,4	$\chi^2=4,079$
	Kolayca Yapabilirim	104	%52,0	210	%60,9	314	%57,6	p=0,027
S101	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	98	%46,0	126	%35,1	224	%39,2	$\chi^2=6,681$
	Kolayca Yapabilirim	115	%54,0	233	%64,9	348	%60,8	p=0,006
S102	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	94	%44,8	126	%35,2	220	%38,7	$\chi^2=5,104$
	Kolayca Yapabilirim	116	%55,2	232	%64,8	348	%61,3	p=0,015
S103	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	90	%43,1	126	%36,5	216	%39,0	$\chi^2=2,341$
	Kolayca Yapabilirim	119	%56,9	219	%63,5	338	%61,0	p=0,075
S104	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	100	%46,7	133	%38,0	233	%41,3	$\chi^2=4,174$
	Kolayca Yapabilirim	114	%53,3	217	%62,0	331	%58,7	p=0,025
S105	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	106	%46,3	148	%38,5	254	%41,4	$\chi^2=3,547$
	Kolayca Yapabilirim	123	%53,7	236	%61,5	359	%58,6	p=0,036
S106	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	99	%45,6	132	%35,4	231	%39,2	$\chi^2=6,030$
	Kolayca Yapabilirim	118	%54,4	241	%64,6	359	%60,8	p=0,009
S107	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%44,1	150	%40,4	243	%41,8	$\chi^2=0,735$
	Kolayca Yapabilirim	118	%55,9	221	%59,6	339	%58,2	p=0,221
S108	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	101	%48,1	150	%42,1	251	%44,3	$\chi^2=1,901$
	Kolayca Yapabilirim	109	%51,9	206	%57,9	315	%55,7	p=0,098
S109	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	101	%46,3	124	%34,9	225	%39,3	$\chi^2=7,361$
	Kolayca Yapabilirim	117	%53,7	231	%65,1	348	%60,7	p=0,004
S110	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%45,7	129	%35,5	225	%39,3	$\chi^2=5,778$
	Kolayca Yapabilirim	114	%54,3	234	%64,5	348	%60,7	p=0,010

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S111	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%44,1	138	%38,5	235	%40,7	$\chi^2=1,736$
	Kolayca Yapabilirim	123	%55,9	220	%61,5	343	%59,3	p=0,109
S112	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	101	%48,1	137	%39,8	238	%43,0	$\chi^2=3,639$
	Kolayca Yapabilirim	109	%51,9	207	%60,2	316	%57,0	p=0,035
S113	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%43,5	136	%40,2	220	%41,4	$\chi^2=0,547$
	Kolayca Yapabilirim	109	%56,5	202	%59,8	311	%58,6	p=0,258
S114	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	104	%48,6	117	%33,9	221	%39,5	$\chi^2=11,915$
	Kolayca Yapabilirim	110	%51,4	228	%66,1	338	%60,5	p=0,000
S115	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	94	%46,3	125	%38,5	219	%41,5	$\chi^2=3,167$
	Kolayca Yapabilirim	109	%53,7	200	%61,5	309	%58,5	p=0,046
S116	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%47,7	138	%37,4	241	%41,2	$\chi^2=5,951$
	Kolayca Yapabilirim	113	%52,3	231	%62,6	344	%58,8	p=0,009
S117	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%40,8	129	%38,7	213	%39,5	$\chi^2=0,221$
	Kolayca Yapabilirim	122	%59,2	204	%61,3	326	%60,5	p=0,352
S118	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	100	%49,8	135	%38,2	235	%42,4	$\chi^2=6,944$
	Kolayca Yapabilirim	101	%50,2	218	%61,8	319	%57,6	p=0,006
S119	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%45,5	143	%39,8	239	%41,9	$\chi^2=1,751$
	Kolayca Yapabilirim	115	%54,5	216	%60,2	331	%58,1	p=0,108

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin cinsiyet grupları s78 ($\chi^2=5,679$; p=0,011<0.05), s79 ($\chi^2=5,627$; p=0,011<0.05), s81 ($\chi^2=5,063$; p=0,015<0.05), s84 ($\chi^2=4,423$; p=0,022<0.05), s85 ($\chi^2=4,439$; p=0,022<0.05), s86 ($\chi^2=3,748$; p=0,032<0.05), s87 ($\chi^2=4,114$; p=0,026<0.05), s88 ($\chi^2=3,310$; p=0,042<0.05), s90 ($\chi^2=8,573$; p=0,002<0.05), s91 ($\chi^2=6,180$; p=0,008<0.05), s92 ($\chi^2=11,102$; p=0,001<0.05), s94 ($\chi^2=10,123$; p=0,001<0.05), s95 ($\chi^2=5,201$; p=0,014<0.05), s96 ($\chi^2=5,859$; p=0,010<0.05), s97 ($\chi^2=5,242$; p=0,014<0.05), s98 ($\chi^2=6,060$; p=0,009<0.05), s99 ($\chi^2=4,626$; p=0,020<0.05), s100 ($\chi^2=4,079$; p=0,027<0.05), s101 ($\chi^2=6,681$; p=0,006<0.05), s102 ($\chi^2=5,104$; p=0,015<0.05), s105 ($\chi^2=3,547$; p=0,036<0.05), s106 ($\chi^2=6,030$; p=0,009<0.05), s109 ($\chi^2=7,361$; p=0,004<0.05), s110 ($\chi^2=5,778$; p=0,010<0.05), s112 ($\chi^2=3,639$; p=0,035<0.05), s114 ($\chi^2=11,915$; p=0,000<0.05), s115 ($\chi^2=3,167$; p=0,046<0.05), s116 ($\chi^2=5,951$; p=0,009<0.05) ve s118 ($\chi^2=6,944$; p=0,006<0.05) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S78: Günlük konuşmalarda bana yöneltilmiş açık ifade edilen konuşmaları takip edebilirim, ancak bazen belirli kelime ve cümlelerin tekrarlanmasını istemek zorunda kalabiliyorum.” maddesine Erkeklerin 121'inin (%50,4) normal şartlar altında yapabilirim, 119'unun (%49,6) kolayca yapabilirim; kadınların 163'ünün (%40,8) normal şartlar altında yapabilirim, 237'sinin (%59,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S78 maddesinde normal şartlar

altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S79: Standart lehçe ile yapılan kapsamlı tartışmaların ana noktalarını takip edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 113'ünün (%50,7) normal şartlar altında yapabilirim, 110'unun (%49,3) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%40,6) normal şartlar altında yapabilirim, 208'inin (%59,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S79 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S81: İlgi çeken, basit olarak kaydedilmiş, oldukça yavaş ve açık bir biçimde sunulan radyo haber bültenlerinin önemli noktalarını anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 108'inin (%47,2) normal şartlar altında yapabilirim, 121'inin (%52,8) kolayca yapabilirim; kadınların 142'sinin (%37,9) normal şartlar altında yapabilirim, 233'ünün (%62,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S81 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S84: Güncel ve bilindik konularla ilgili kısa gazete köşe yazılarının önemli noktalarını anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 107'sinin (%47,3) normal şartlar altında yapabilirim, 119'unun (%52,7) kolayca yapabilirim; kadınların 148'inin (%38,6) normal şartlar altında yapabilirim, 235'inin (%61,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S84 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S85: Güncel konu ve olayların yer aldığı gazete ve magazin köşe yazılarını ve röportajlarını okuyabilir ve metnin ana düşüncesini anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 105'inin (%46,7) normal şartlar altında yapabilirim, 120'sinin (%53,3) kolayca yapabilirim; kadınların 143'ünün (%37,9) normal şartlar altında yapabilirim, 234'ünün (%62,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S85 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S86: Konu biliniyorsa, bilinmeyen bir kelimenin anlamını metin genelinden yola çıkarak tahmin edebilir ve böylece ifadenin anlamını çıkarabilirim.” Maddesine Erkeklerin 110'unun (%48,9) normal şartlar altında yapabilirim, 115'inin (%51,1) kolayca yapabilirim; kadınların 161'inin (%40,9) normal şartlar altında yapabilirim, 233'ünün (%59,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S86 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S87: Kısa gazete özet haberlerine göz gezdirebilirim ve kimin, nerede ve ne yapmış olduğuna ilişkin gerçeği ve bilgiyi bulabilirim.” Maddesine Erkeklerin 104'ünün (%46,6) normal şartlar altında yapabilirim, 119'unun (%53,4) kolayca yapabilirim; kadınların 146'sının (%38,2) normal şartlar altında yapabilirim, 236'sının (%61,8) kolayca yapabilirim yanıtı

verdiği görülmektedir. S87 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S88: En önemli bilgileri kısa, basit günlük bilgilendirme broşürlerinden anlayabiliyorum.” Maddesine Erkeklerin 104'ünün (%44,6) normal şartlar altında yapabilirim, 129'unun (%55,4) kolayca yapabilirim; kadınların 148'inin (%37,3) normal şartlar altında yapabilirim, 249'unun (%62,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S88 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S90: Bir yazışma arkadaşım ile özel mektuplarda, olaylar, duygular ve dileklerle ilgili parçaları, düzenli olarak haberleşecek kadar iyi anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 103'ünün (%45,8) normal şartlar altında yapabilirim, 122'sinin (%54,2) kolayca yapabilirim; kadınların 118'inin (%33,6) normal şartlar altında yapabilirim, 233'ünün (%66,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S90 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S91: Açık bir biçimde yapılandırılmış bir hikâyenin olay örgüsünü, en önemli bölümlerini ve olayların ne olduğu ile ilgili önemli yanlarını anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 112'sinin (%49,1) normal şartlar altında yapabilirim, 116'sının (%50,9) kolayca yapabilirim; kadınların 141'inin (%38,7) normal şartlar altında yapabilirim, 223'ünün (%61,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S91 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S92: Güncel veya kişisel ilgi çeken konularda yüz yüze basit konuşmayı başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilirim.” Maddesine Erkeklerin 108'inin (%49,3) normal şartlar altında yapabilirim, 111'inin (%50,7) kolayca yapabilirim; kadınların 132'sinin (%35,4) normal şartlar altında yapabilirim, 241'inin (%64,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S92 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S94: Bir acente ile seyahat planlamaları yaparken veya gerçekte seyahat ederken ortaya çıkabilecek çoğu durumla baş edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 114'ünün (%54,3) normal şartlar altında yapabilirim, 96'sının (%45,7) kolayca yapabilirim; kadınların 139'unun (%40,4) normal şartlar altında yapabilirim, 205'inin (%59,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S94 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S95: Ayrıntılı yol tarifi isteyebilir ve onu takip edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 98'inin (%45,8) normal şartlar altında yapabilirim, 116'sının (%54,2) kolayca yapabilirim; kadınların 126'sının (%36,1) normal şartlar altında yapabilirim, 223'ünün (%63,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği

görülmektedir. S95 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S96: Sürpriz, mutluluk, üzüntü, ilgi ve farklılık gibi duyguları ifade edebilir ve cevap verebilirim.” Maddesine Erkeklerin 107'sinin (%47,1) normal şartlar altında yapabilirim, 120'sinin (%52,9) kolayca yapabilirim; kadınların 149'unun (%37,2) normal şartlar altında yapabilirim, 251'inin (%62,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S96 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S97: Arkadaşlarımla resmi olmayan bir tartışmada kişisel görüş ve düşünceleri verebilir veya alabilirim.” Maddesine Erkeklerin 103'ünün (%46,8) normal şartlar altında yapabilirim, 117'sinin (%53,2) kolayca yapabilirim; kadınların 137'sinin (%37,2) normal şartlar altında yapabilirim, 231'inin (%62,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S97 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S98: Bir konuşmada kendilerine katıldığımı veya katılmadığımı kibarca ifade edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 105'inin (%47,1) normal şartlar altında yapabilirim, 118'inin (%52,9) kolayca yapabilirim; kadınların 139'unun (%36,9) normal şartlar altında yapabilirim, 238'inin (%63,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S98 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S99: Bir hikâyeyi anlatabilirim.” Maddesine Erkeklerin 102'sinin (%50,0) normal şartlar altında yapabilirim, 102'sinin (%50,0) kolayca yapabilirim; kadınların 137'sinin (%40,5) normal şartlar altında yapabilirim, 201'inin (%59,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S99 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S100: Duyguları ve tepkileri tanımlayarak gerçekleşen olayların detaylı bilgisini verebilirim.” Maddesine Erkeklerin 96'sının (%48,0) normal şartlar altında yapabilirim, 104'ünün (%52,0) kolayca yapabilirim; kadınların 135'inin (%39,1) normal şartlar altında yapabilirim, 210'unun (%60,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S100 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S101: Hayalleri, umutları ve hırsları tanımlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 98'inin (%46,0) normal şartlar altında yapabilirim, 115'inin (%54,0) kolayca yapabilirim; kadınların 126'sının (%35,1) normal şartlar altında yapabilirim, 233'ünün (%64,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S101 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S102: Planlarıma, niyetlerime ve eylemlerime gerekçeler göstererek açıklamalar yapabilirim.” Maddesine Erkeklerin 94'ünün (%44,8) normal

şartlar altında yapabilirim, 116'sının (%55,2) kolayca yapabilirim; kadınların 126'sının (%35,2) normal şartlar altında yapabilirim, 232'sinin (%64,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S102 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. Öğrencilerin cinsiyet grupları s104 göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($\chi^2=4,174$; $p=0,025<0.05$). Erkeklerin 100'ünün (%46,7) normal şartlar altında yapabilirim, 114'ünün (%53,3) kolayca yapabilirim; kadınların 133'ünün (%38,0) normal şartlar altında yapabilirim, 217'sinin (%62,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S104 normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S105: Birbirimizi anladığımızı doğrulamak için birinin söylediklerinin bir kısmını tekrarlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 106'sının (%46,3) normal şartlar altında yapabilirim, 123'ünün (%53,7) kolayca yapabilirim; kadınların 148'inin (%38,5) normal şartlar altında yapabilirim, 236'sının (%61,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S105 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S106: Birinden az önce söylediklerini netleştirmesini veya detaylandırmasını isteyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 99'unun (%45,6) normal şartlar altında yapabilirim, 118'inin (%54,4) kolayca yapabilirim; kadınların 132'sinin (%35,4) normal şartlar altında yapabilirim, 241'inin (%64,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S106 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S109: Önemli olduğunu düşündüğüm noktalarla karşılaştığımda bu noktalarla ilgili ilişkideki basit bilgileri iletebilirim.” Maddesine Erkeklerin 101'inin (%46,3) normal şartlar altında yapabilirim, 117'sinin (%53,7) kolayca yapabilirim; kadınların 124'ünün (%34,9) normal şartlar altında yapabilirim, 231'inin (%65,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S109 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S110: Aile, hobi ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük hayatımla ilgili birçok konuda kendimi ifade etmek için yeterli kelime dağarcığına sahibim.” Maddesine Erkeklerin 96'sının (%45,7) normal şartlar altında yapabilirim, 114'ünün (%54,3) kolayca yapabilirim; kadınların 129'unun (%35,5) normal şartlar altında yapabilirim, 234'ünün (%64,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S110 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S112: İlgi alanıma giren birçok konuda tutarlı metin yazabilir, kişisel görüş ve düşüncelerimi ifade edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 101'inin (%48,1) normal şartlar altında yapabilirim, 109'unun (%51,9) kolayca

yapabilirim; kadınların 137'sinin (%39,8) normal şartlar altında yapabilirim, 207'sinin (%60,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S112 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S114: Arkadaşıma veya yeni tanıştıklarıma olaylarla ilgili haberleri alıp verebildiğim özel mektuplar yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 104'ünün (%48,6) normal şartlar altında yapabilirim, 110'unun (%51,4) kolayca yapabilirim; kadınların 117'sinin (%33,9) normal şartlar altında yapabilirim, 228'inin (%66,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S114 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S115: Kişisel bir mektupta bir filmin veya kitabın olay örgüsünü tanımlayabilir veya bir konserle ilgili detayları açıklayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 94'ünün (%46,3) normal şartlar altında yapabilirim, 109'unun (%53,7) kolayca yapabilirim; kadınların 125'inin (%38,5) normal şartlar altında yapabilirim, 200'ünün (%61,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S115 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S116: Bir mektupta keder, mutluluk, ilgi, pişmanlık ve sempati gibi duyguları ifade edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 103'ünün (%47,7) normal şartlar altında yapabilirim, 113'ünün (%52,3) kolayca yapabilirim; kadınların 138'inin (%37,4) normal şartlar altında yapabilirim, 231'inin (%62,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S116 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S118: Faks ve e-posta yoluyla kısa basit bilgileri normal arkadaş veya iş arkadaşlarıma iletebilir veya onlardan isteyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 100'ünün (%49,8) normal şartlar altında yapabilirim, 101'inin (%50,2) kolayca yapabilirim; kadınların 135'inin (%38,2) normal şartlar altında yapabilirim, 218'inin (%61,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S118 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin B2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 15 olarak verilmiştir.

Tablo 15.*Cinsiyete Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S120	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	99	%47,6	138	%43,8	237	%45,3	$\chi^2=0,725$
	Kolayca Yapabilirim	109	%52,4	177	%56,2	286	%54,7	p=0,223
S121	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	107	%45,0	126	%39,6	233	%41,9	$\chi^2=1,592$
	Kolayca Yapabilirim	131	%55,0	192	%60,4	323	%58,1	p=0,120
S122	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	95	%39,9	140	%43,8	235	%42,1	$\chi^2=0,823$
	Kolayca Yapabilirim	143	%60,1	180	%56,2	323	%57,9	p=0,206
S123	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	82	%39,0	130	%40,2	212	%39,8	$\chi^2=0,077$
	Kolayca Yapabilirim	128	%61,0	193	%59,8	321	%60,2	p=0,427
S124	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	90	%46,2	138	%43,0	228	%44,2	$\chi^2=0,492$
	Kolayca Yapabilirim	105	%53,8	183	%57,0	288	%55,8	p=0,271
S125	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%42,3	122	%38,7	205	%40,1	$\chi^2=0,658$
	Kolayca Yapabilirim	113	%57,7	193	%61,3	306	%59,9	p=0,236
S126	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%43,4	121	%38,8	217	%40,7	$\chi^2=1,162$
	Kolayca Yapabilirim	125	%56,6	191	%61,2	316	%59,3	p=0,161
S127	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%46,3	124	%38,5	217	%41,5	$\chi^2=3,069$
	Kolayca Yapabilirim	108	%53,7	198	%61,5	306	%58,5	p=0,049
S128	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%42,4	129	%40,4	213	%41,2	$\chi^2=0,199$
	Kolayca Yapabilirim	114	%57,6	190	%59,6	304	%58,8	p=0,361
S129	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	102	%49,0	127	%40,3	229	%43,8	$\chi^2=3,871$
	Kolayca Yapabilirim	106	%51,0	188	%59,7	294	%56,2	p=0,030
S130	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%45,8	123	%39,4	210	%41,8	$\chi^2=1,967$
	Kolayca Yapabilirim	103	%54,2	189	%60,6	292	%58,2	p=0,095
S131	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%46,2	137	%43,5	221	%44,5	$\chi^2=0,331$
	Kolayca Yapabilirim	98	%53,8	178	%56,5	276	%55,5	p=0,315
S132	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	88	%46,3	123	%39,9	211	%42,4	$\chi^2=1,959$
	Kolayca Yapabilirim	102	%53,7	185	%60,1	287	%57,6	p=0,096
S133	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	92	%44,7	124	%39,7	216	%41,7	$\chi^2=1,234$
	Kolayca Yapabilirim	114	%55,3	188	%60,3	302	%58,3	p=0,154
S134	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%46,9	115	%37,6	212	%41,3	$\chi^2=4,384$
	Kolayca Yapabilirim	110	%53,1	191	%62,4	301	%58,7	p=0,023
S135	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%43,3	134	%41,9	218	%42,4	$\chi^2=0,100$
	Kolayca Yapabilirim	110	%56,7	186	%58,1	296	%57,6	p=0,411
S136	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%47,3	128	%42,5	225	%44,5	$\chi^2=1,134$
	Kolayca Yapabilirim	108	%52,7	173	%57,5	281	%55,5	p=0,165
S137	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	88	%50,6	127	%41,2	215	%44,6	$\chi^2=3,926$
	Kolayca Yapabilirim	86	%49,4	181	%58,8	267	%55,4	p=0,030
S138	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	85	%45,9	124	%40,8	209	%42,7	$\chi^2=1,250$
	Kolayca Yapabilirim	100	%54,1	180	%59,2	280	%57,3	p=0,153
S139	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	97	%50,0	130	%42,6	227	%45,5	$\chi^2=2,602$
	Kolayca Yapabilirim	97	%50,0	175	%57,4	272	%54,5	p=0,064
S140	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%44,8	110	%35,9	191	%39,2	$\chi^2=3,698$
	Kolayca Yapabilirim	100	%55,2	196	%64,1	296	%60,8	p=0,034
S141	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%43,5	126	%39,7	213	%41,2	$\chi^2=0,713$
	Kolayca Yapabilirim	113	%56,5	191	%60,3	304	%58,8	p=0,226
S142	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	80	%43,0	113	%36,9	193	%39,2	$\chi^2=1,795$
	Kolayca Yapabilirim	106	%57,0	193	%63,1	299	%60,8	p=0,107
S143	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%42,3	124	%39,9	207	%40,8	$\chi^2=0,305$
	Kolayca Yapabilirim	113	%57,7	187	%60,1	300	%59,2	p=0,323

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S144	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	79	%41,4	131	%42,8	210	%42,3	$\chi^2=0,101$
	Kolayca Yapabilirim	112	%58,6	175	%57,2	287	%57,7	p=0,411
S145	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%44,4	125	%40,7	212	%42,1	$\chi^2=0,661$
	Kolayca Yapabilirim	109	%55,6	182	%59,3	291	%57,9	p=0,235
S146	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%46,5	118	%39,2	204	%42,0	$\chi^2=2,496$
	Kolayca Yapabilirim	99	%53,5	183	%60,8	282	%58,0	p=0,069
S147	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	103	%48,1	127	%41,2	230	%44,1	$\chi^2=2,437$
	Kolayca Yapabilirim	111	%51,9	181	%58,8	292	%55,9	p=0,071
S148	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	91	%44,8	123	%40,7	214	%42,4	$\chi^2=0,835$
	Kolayca Yapabilirim	112	%55,2	179	%59,3	291	%57,6	p=0,205
S149	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	91	%44,4	115	%38,7	206	%41,0	$\chi^2=1,611$
	Kolayca Yapabilirim	114	%55,6	182	%61,3	296	%59,0	p=0,120
S150	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	96	%47,8	120	%39,7	216	%42,9	$\chi^2=3,173$
	Kolayca Yapabilirim	105	%52,2	182	%60,3	287	%57,1	p=0,046
S151	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%44,9	115	%38,0	199	%40,6	$\chi^2=2,326$
	Kolayca Yapabilirim	103	%55,1	188	%62,0	291	%59,4	p=0,076
S152	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	85	%44,7	131	%44,0	216	%44,3	$\chi^2=0,028$
	Kolayca Yapabilirim	105	%55,3	167	%56,0	272	%55,7	p=0,470
S153	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	93	%47,0	122	%41,4	215	%43,6	$\chi^2=1,518$
	Kolayca Yapabilirim	105	%53,0	173	%58,6	278	%56,4	p=0,127
S154	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	67	%40,1	128	%42,2	195	%41,5	$\chi^2=0,200$
	Kolayca Yapabilirim	100	%59,9	175	%57,8	275	%58,5	p=0,364
S155	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	65	%40,4	128	%41,6	193	%41,2	$\chi^2=0,061$
	Kolayca Yapabilirim	96	%59,6	180	%58,4	276	%58,8	p=0,442
S156	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	87	%46,5	128	%41,6	215	%43,4	$\chi^2=1,168$
	Kolayca Yapabilirim	100	%53,5	180	%58,4	280	%56,6	p=0,162
S157	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%44,2	138	%46,0	207	%45,4	$\chi^2=0,130$
	Kolayca Yapabilirim	87	%55,8	162	%54,0	249	%54,6	p=0,397
S158	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%45,8	122	%41,4	198	%43,0	$\chi^2=0,850$
	Kolayca Yapabilirim	90	%54,2	173	%58,6	263	%57,0	p=0,205
S159	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%45,3	118	%39,5	204	%41,7	$\chi^2=1,606$
	Kolayca Yapabilirim	104	%54,7	181	%60,5	285	%58,3	p=0,120
S160	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	98	%49,2	134	%44,7	232	%46,5	$\chi^2=1,009$
	Kolayca Yapabilirim	101	%50,8	166	%55,3	267	%53,5	p=0,181
S161	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%43,3	128	%44,0	209	%43,7	$\chi^2=0,021$
	Kolayca Yapabilirim	106	%56,7	163	%56,0	269	%56,3	p=0,480
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s127 ($\chi^2=3,069$; p=0,049<0.05), s129 ($\chi^2=3,871$; p=0,030<0.05), s134 ($\chi^2=4,384$; p=0,023<0.05), s137 ($\chi^2=3,926$; p=0,030<0.05), s140 ($\chi^2=3,698$; p=0,034<0.05) ve s150 ($\chi^2=3,173$; p=0,046<0.05) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S127: Yazarların, güncel sorunlara ilişkin belli tutum takındığı ve bakış açısı sunduğu makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim.” maddesine Üniversite öğrencilerinin 93'ünün (%46,3) normal şartlar altında yapabilirim, 108'inin (%53,7) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 124'ünün (%38,5) normal şartlar altında yapabilirim, 198'inin (%61,5) kolayca yapabilirim yanıtı

verdiği görülmektedir. S127 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S129: Zaman zaman sözlüğe bakarsam kendi alanım dışındaki özel makaleleri anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 102'sinin (%49,0) normal şartlar altında yapabilirim, 106'sının (%51,0) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 127'sinin (%40,3) normal şartlar altında yapabilirim, 188'inin (%59,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S129 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S134: Konuşma sırasını etkili kullanarak bir söylemi başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 97'sinin (%46,9) normal şartlar altında yapabilirim, 110'unun (%53,1) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 115'inin (%37,6) normal şartlar altında yapabilirim, 191'inin (%62,4) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S134 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S137: Çoğunlukla, genel konularda katılımcı olarak derinlemesine açık bir şekilde konuşmalara katılabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 88'inin (%50,6) normal şartlar altında yapabilirim, 86'sının (%49,4) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 127'sinin (%41,2) normal şartlar altında yapabilirim, 181'inin (%58,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S137 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S140: Hazırlanmış bir görüşmenin bilgilerini kontrol ederek doğrulabilir, ilginç cevapları takip ederek sürdürebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 81'inin (%44,8) normal şartlar altında yapabilirim, 100'ünün (%55,2) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 110'unun (%35,9) normal şartlar altında yapabilirim, 196'sının (%64,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S140 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S150: İfadeleri ararken tereddüt edip ve birkaç uzun duraklama yapmama rağmen, düzenli bir tempoyla oldukça doğru anlatımları üretebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 96'sının (%47,8) normal şartlar altında yapabilirim, 105'inin (%52,2) kolayca yapabilirim; MEB öğrencilerinin 120'sinin (%39,7) normal şartlar altında yapabilirim, 182'sinin (%60,3) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S150 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin C1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 16 olarak verilmiştir.

Tablo 16.

Cinsiyete Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S162	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%47,9	125	%41,0	206	%43,5	$\chi^2=2,135$
	Kolayca Yapabilirim	88	%52,1	180	%59,0	268	%56,5	p=0,086
S163	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%50,3	131	%45,0	214	%46,9	$\chi^2=1,181$
	Kolayca Yapabilirim	82	%49,7	160	%55,0	242	%53,1	p=0,161
S164	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%48,6	118	%40,1	202	%43,3	$\chi^2=3,145$
	Kolayca Yapabilirim	89	%51,4	176	%59,9	265	%56,7	p=0,047
S165	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%49,1	114	%41,6	195	%44,4	$\chi^2=2,337$
	Kolayca Yapabilirim	84	%50,9	160	%58,4	244	%55,6	p=0,077
S166	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	74	%45,1	127	%43,8	201	%44,3	$\chi^2=0,075$
	Kolayca Yapabilirim	90	%54,9	163	%56,2	253	%55,7	p=0,430
S167	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	80	%46,5	115	%39,7	195	%42,2	$\chi^2=2,081$
	Kolayca Yapabilirim	92	%53,5	175	%60,3	267	%57,8	p=0,089
S168	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	89	%54,9	116	%41,4	205	%46,4	$\chi^2=7,532$
	Kolayca Yapabilirim	73	%45,1	164	%58,6	237	%53,6	p=0,004
S169	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	82	%50,0	121	%41,7	203	%44,7	$\chi^2=2,902$
	Kolayca Yapabilirim	82	%50,0	169	%58,3	251	%55,3	p=0,054
S170	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	83	%48,5	120	%40,7	203	%43,6	$\chi^2=2,720$
	Kolayca Yapabilirim	88	%51,5	175	%59,3	263	%56,4	p=0,060
S171	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%50,3	102	%37,8	188	%42,6	$\chi^2=6,704$
	Kolayca Yapabilirim	85	%49,7	168	%62,2	253	%57,4	p=0,006
S172	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	90	%47,6	125	%41,1	215	%43,6	$\chi^2=2,003$
	Kolayca Yapabilirim	99	%52,4	179	%58,9	278	%56,4	p=0,093
S173	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	78	%47,6	112	%39,2	190	%42,2	$\chi^2=3,015$
	Kolayca Yapabilirim	86	%52,4	174	%60,8	260	%57,8	p=0,051
S174	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	78	%48,4	105	%37,5	183	%41,5	$\chi^2=5,046$
	Kolayca Yapabilirim	83	%51,6	175	%62,5	258	%58,5	p=0,016
S175	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	79	%50,3	113	%39,9	192	%43,6	$\chi^2=4,431$
	Kolayca Yapabilirim	78	%49,7	170	%60,1	248	%56,4	p=0,023
S176	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	73	%49,0	105	%40,1	178	%43,3	$\chi^2=3,076$
	Kolayca Yapabilirim	76	%51,0	157	%59,9	233	%56,7	p=0,050
S177	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%47,8	117	%42,5	193	%44,5	$\chi^2=1,126$
	Kolayca Yapabilirim	83	%52,2	158	%57,5	241	%55,5	p=0,168
S178	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	72	%43,9	120	%42,1	192	%42,8	$\chi^2=0,137$
	Kolayca Yapabilirim	92	%56,1	165	%57,9	257	%57,2	p=0,393
S179	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	72	%45,6	113	%39,9	185	%42,0	$\chi^2=1,325$
	Kolayca Yapabilirim	86	%54,4	170	%60,1	256	%58,0	p=0,147
S180	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	74	%47,4	108	%39,1	182	%42,1	$\chi^2=2,820$
	Kolayca Yapabilirim	82	%52,6	168	%60,9	250	%57,9	p=0,057
S181	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	74	%47,7	104	%39,2	178	%42,4	$\chi^2=2,891$
	Kolayca Yapabilirim	81	%52,3	161	%60,8	242	%57,6	p=0,055
S182	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	74	%46,8	110	%40,1	184	%42,6	$\chi^2=1,834$
	Kolayca Yapabilirim	84	%53,2	164	%59,9	248	%57,4	p=0,105
S183	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	80	%51,6	111	%40,2	191	%44,3	$\chi^2=5,223$
	Kolayca Yapabilirim	75	%48,4	165	%59,8	240	%55,7	p=0,015
S184	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	81	%49,1	111	%40,5	192	%43,7	

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
	Kolayca Yapabilirim	84	%50,9	163	%59,5	247	%56,3	$\chi^2=3,081$ p=0,049
S185	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%46,9	113	%40,8	189	%43,1	$\chi^2=1,561$
	Kolayca Yapabilirim	86	%53,1	164	%59,2	250	%56,9	p=0,125
S186	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	78	%48,1	104	%36,9	182	%41,0	$\chi^2=5,402$
	Kolayca Yapabilirim	84	%51,9	178	%63,1	262	%59,0	p=0,013
S187	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	77	%49,7	107	%38,8	184	%42,7	$\chi^2=4,828$
	Kolayca Yapabilirim	78	%50,3	169	%61,2	247	%57,3	p=0,018
S188	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	82	%52,2	110	%40,3	192	%44,7	$\chi^2=5,746$
	Kolayca Yapabilirim	75	%47,8	163	%59,7	238	%55,3	p=0,011
S189	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	75	%47,8	103	%37,9	178	%41,5	$\chi^2=4,021$
	Kolayca Yapabilirim	82	%52,2	169	%62,1	251	%58,5	p=0,029
S190	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	68	%45,3	102	%41,0	170	%42,6	$\chi^2=0,731$
	Kolayca Yapabilirim	82	%54,7	147	%59,0	229	%57,4	p=0,226
S191	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	71	%44,4	120	%42,1	191	%42,9	$\chi^2=0,215$
	Kolayca Yapabilirim	89	%55,6	165	%57,9	254	%57,1	p=0,357
S192	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	63	%44,1	101	%38,7	164	%40,6	$\chi^2=1,100$
	Kolayca Yapabilirim	80	%55,9	160	%61,3	240	%59,4	p=0,173
S193	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	66	%43,4	106	%38,7	172	%40,4	$\chi^2=0,910$
	Kolayca Yapabilirim	86	%56,6	168	%61,3	254	%59,6	p=0,197
S194	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	84	%52,2	114	%41,5	198	%45,4	$\chi^2=4,707$
	Kolayca Yapabilirim	77	%47,8	161	%58,5	238	%54,6	p=0,019
S195	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	73	%45,1	117	%41,3	190	%42,7	$\chi^2=0,582$
	Kolayca Yapabilirim	89	%54,9	166	%58,7	255	%57,3	p=0,253
S196	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	72	%49,3	99	%38,4	171	%42,3	$\chi^2=4,574$
	Kolayca Yapabilirim	74	%50,7	159	%61,6	233	%57,7	p=0,021
S197	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	62	%43,7	91	%37,4	153	%39,7	$\chi^2=1,445$
	Kolayca Yapabilirim	80	%56,3	152	%62,6	232	%60,3	p=0,137
S198	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	78	%49,1	113	%41,5	191	%44,3	$\chi^2=2,295$
	Kolayca Yapabilirim	81	%50,9	159	%58,5	240	%55,7	p=0,079

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin cinsiyet grupları s164 ($\chi^2=3,145$; $p=0,047<0.05$), s168 ($\chi^2=7,532$; $p=0,004<0.05$), s171 ($\chi^2=6,704$; $p=0,006<0.05$), s174 ($\chi^2=5,046$; $p=0,016<0.05$), s175 ($\chi^2=4,431$; $p=0,023<0.05$), s176 ($\chi^2=3,076$; $p=0,050<0.05$), s183 ($\chi^2=5,223$; $p=0,015<0.05$), s184 ($\chi^2=3,081$; $p=0,049<0.05$), s186 ($\chi^2=5,402$; $p=0,013<0.05$), s187 ($\chi^2=4,828$; $p=0,018<0.05$), s188 ($\chi^2=5,746$; $p=0,011<0.05$), s189 ($\chi^2=4,021$; $p=0,029<0.05$), s194 ($\chi^2=4,707$; $p=0,019<0.05$) ve s196 ($\chi^2=4,574$; $p=0,021<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S164: İstasyonlarda ve spor stadyumlarında yapılan kötü anonslardan bile önemli bilgileri çıkarabilirim.” Maddesine Erkeklerin 84'ünün (%48,6) normal şartlar altında yapabilirim, 89'unun (%51,4) kolayca yapabilirim; kadınların 118'inin (%40,1) normal şartlar altında yapabilirim, 176'sının (%59,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S164 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S168: Oldukça uzun

zorlu metinleri anlayabilir ve sözlü olarak özetleyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 89'unun (%54,9) normal şartlar altında yapabilirim, 73'ünün (%45,1) kolayca yapabilirim; kadınların 116'sının (%41,4) normal şartlar altında yapabilirim, 164'ünün (%58,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S168 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S171: İşimle veya alanımla ilgili olmasa bile, tekrar okuyacak zamanım olursa, yeni bir cihaz kullanımının uzun karmaşık uygulamalarını anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 86'sının (%50,3) normal şartlar altında yapabilirim, 85'inin (%49,7) kolayca yapabilirim; kadınların 102'sinin (%37,8) normal şartlar altında yapabilirim, 168'inin (%62,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S171 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S174: Bir hikâyenin somut planının ötesine geçebilir ve gizli anlamları, fikirleri ve bağlantılarını kavrayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 78'inin (%48,4) normal şartlar altında yapabilirim, 83'ünün (%51,6) kolayca yapabilirim; kadınların 105'inin (%37,5) normal şartlar altında yapabilirim, 175'inin (%62,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S174 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S175: Edebi bir eserin sosyal, politik veya tarihsel geçmişini anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 79'unun (%50,3) normal şartlar altında yapabilirim, 78'inin (%49,7) kolayca yapabilirim; kadınların 113'ünün (%39,9) normal şartlar altında yapabilirim, 170'inin (%60,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S175 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S176: Anadili İngilizce olan kişiler arasında animasyonlu bir sohbete ayak uydurabilirim.” Maddesine Erkeklerin 73'ünün (%49,0) normal şartlar altında yapabilirim, 76'sının (%51,0) kolayca yapabilirim; kadınların 105'inin (%40,1) normal şartlar altında yapabilirim, 157'sinin (%59,9) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S176 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S183: Kişisel veya mesleki alanımla ilgili bir konuda, gerektiğinde hazırlanan metinden yola çıkarak ve dinleyicilerin gündeme getirdikleri noktaları takip ederek geliştirilmiş anlaşılır bir sunum yapabilirim.” Maddesine Erkeklerin 80'inin (%51,6) normal şartlar altında yapabilirim, 75'inin (%48,4) kolayca yapabilirim; kadınların 111'inin (%40,2) normal şartlar altında yapabilirim, 165'inin (%59,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S183 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S184: Yerimi

almak ve korumak için veya düşünürken zaman ve zemin kazanarak sözlerimi akıcı şekilde uygun ifadelerle kullanabilirim.” Maddesine Erkeklerin 81'inin (%49,1) normal şartlar altında yapabilirim, 84'ünün (%50,9) kolayca yapabilirim; kadınların 111'inin (%40,5) normal şartlar altında yapabilirim, 163'ünün (%59,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S184 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S186: Hatırlayamadığım bir kelimeyi dinleyicinin dikkatini dağıtmadan değiştirebilirim.” Maddesine Erkeklerin 78'inin (%48,1) normal şartlar altında yapabilirim, 84'ünün (%51,9) kolayca yapabilirim; kadınların 104'ünün (%36,9) normal şartlar altında yapabilirim, 178'inin (%63,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S186 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S187: Kendimi eşzamanlı akıcı bir biçimde zahmetsizce ifade edebilirim. Yalnızca kavramsal olarak zorlayıcı bir konu, dilin doğal ve akıcı havasını bozabilir.” Maddesine Erkeklerin 77'sinin (%49,7) normal şartlar altında yapabilirim, 78'inin (%50,3) kolayca yapabilirim; kadınların 107'sinin (%38,8) normal şartlar altında yapabilirim, 169'unun (%61,2) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S187 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S188: Fikirlerimi ve söylemlerimi tutarlı bir metinde ilişkilendirmek için söylemek istediğim şeyleri geliştirip net, akıcı ve iyi düzenlenmiş bir konuşma üretebilirim.” Maddesine Erkeklerin 82'sinin (%52,2) normal şartlar altında yapabilirim, 75'inin (%47,8) kolayca yapabilirim; kadınların 110'unun (%40,3) normal şartlar altında yapabilirim, 163'ünün (%59,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S188 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S189: Geniş bir kelime dağarcığına sahibim, açıklarımı kolayca kapatabiliyorum. Tam olarak ne söylemek istediğimi söylerken nadiren ifadeleri aramak zorunda kalıp zorlanıyorum.” Maddesine Erkeklerin 75'inin (%47,8) normal şartlar altında yapabilirim, 82'sinin (%52,2) kolayca yapabilirim; kadınların 103'ünün (%37,9) normal şartlar altında yapabilirim, 169'unun (%62,1) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S189 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S194: Farklı kaynaklardan bilgileri bir araya getirerek özet olarak ilişkilendirebilirim.” Maddesine Erkeklerin 84'ünün (%52,2) normal şartlar altında yapabilirim, 77'sinin (%47,8) kolayca yapabilirim; kadınların 114'ünün (%41,5) normal şartlar altında yapabilirim, 161'inin (%58,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği

görülmektedir. S194 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S196: Lehte veya aleyhte, sonucu yazılacak resmi bir şikâyet mektubunu doğru bir biçimde yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 72'sinin (%49,3) normal şartlar altında yapabilirim, 74'ünün (%50,7) kolayca yapabilirim; kadınların 99'unun (%38,4) normal şartlar altında yapabilirim, 159'unun (%61,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S196 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin C2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 17 olarak verilmiştir.

Tablo 17

Cinsiyete Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S199	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	66	%41,2	99	%40,2	165	%40,6	$\chi^2=0,041$
	Kolayca Yapabilirim	94	%58,8	147	%59,8	241	%59,4	p=0,460
S200	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	79	%50,6	100	%40,0	179	%44,1	$\chi^2=4,412$
	Kolayca Yapabilirim	77	%49,4	150	%60,0	227	%55,9	p=0,023
S201	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%46,9	119	%44,1	195	%45,1	$\chi^2=0,330$
	Kolayca Yapabilirim	86	%53,1	151	%55,9	237	%54,9	p=0,317
S202	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	73	%48,3	92	%39,3	165	%42,9	$\chi^2=3,055$
	Kolayca Yapabilirim	78	%51,7	142	%60,7	220	%57,1	p=0,050
S203	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	63	%42,6	98	%39,5	161	%40,7	$\chi^2=0,358$
	Kolayca Yapabilirim	85	%57,4	150	%60,5	235	%59,3	p=0,311
S204	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	60	%42,6	98	%40,3	158	%41,1	$\chi^2=0,182$
	Kolayca Yapabilirim	81	%57,4	145	%59,7	226	%58,9	p=0,374
S205	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	68	%47,6	110	%44,9	178	%45,9	$\chi^2=0,256$
	Kolayca Yapabilirim	75	%52,4	135	%55,1	210	%54,1	p=0,344
S206	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	66	%47,1	91	%42,1	157	%44,1	$\chi^2=0,866$
	Kolayca Yapabilirim	74	%52,9	125	%57,9	199	%55,9	p=0,206
S207	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	72	%47,7	97	%39,0	169	%42,2	$\chi^2=2,934$
	Kolayca Yapabilirim	79	%52,3	152	%61,0	231	%57,8	p=0,054
S208	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	76	%50,3	88	%35,3	164	%41,0	$\chi^2=8,731$
	Kolayca Yapabilirim	75	%49,7	161	%64,7	236	%59,0	p=0,002
S209	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	64	%45,1	94	%39,2	158	%41,4	$\chi^2=1,282$
	Kolayca Yapabilirim	78	%54,9	146	%60,8	224	%58,6	p=0,153
S210	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	86	%50,9	118	%41,5	204	%45,0	$\chi^2=3,733$
	Kolayca Yapabilirim	83	%49,1	166	%58,5	249	%55,0	p=0,033
S211	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	77	%49,7	92	%38,2	169	%42,7	$\chi^2=5,102$
	Kolayca Yapabilirim	78	%50,3	149	%61,8	227	%57,3	p=0,016
S212	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	65	%45,1	92	%37,1	157	%40,1	$\chi^2=2,454$
	Kolayca Yapabilirim	79	%54,9	156	%62,9	235	%59,9	p=0,072
S213	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	61	%44,9	94	%40,5	155	%42,1	$\chi^2=0,661$
	Kolayca Yapabilirim	75	%55,1	138	%59,5	213	%57,9	p=0,241
S214	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	62	%47,3	89	%39,9	151	%42,7	$\chi^2=1,856$
	Kolayca Yapabilirim	69	%52,7	134	%60,1	203	%57,3	p=0,106

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S215	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	63	%47,0	88	%38,8	151	%41,8	$\chi^2=2,356$
	Kolayca Yapabilirim	71	%53,0	139	%61,2	210	%58,2	p=0,077
S216	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%50,7	91	%41,4	160	%44,9	$\chi^2=2,983$
	Kolayca Yapabilirim	67	%49,3	129	%58,6	196	%55,1	p=0,053
S217	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	67	%46,9	96	%41,4	163	%43,5	$\chi^2=1,079$
	Kolayca Yapabilirim	76	%53,1	136	%58,6	212	%56,5	p=0,176
S218	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	65	%45,5	92	%38,8	157	%41,3	$\chi^2=1,620$
	Kolayca Yapabilirim	78	%54,5	145	%61,2	223	%58,7	p=0,122
S219	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	68	%47,6	95	%40,9	163	%43,5	$\chi^2=1,570$
	Kolayca Yapabilirim	75	%52,4	137	%59,1	212	%56,5	p=0,126
S220	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	75	%53,6	98	%42,4	173	%46,6	$\chi^2=4,352$
	Kolayca Yapabilirim	65	%46,4	133	%57,6	198	%53,4	p=0,024
S221	Normal Şartlar Altında Yapabilirim	69	%48,6	98	%39,7	167	%42,9	$\chi^2=2,925$
	Kolayca Yapabilirim	73	%51,4	149	%60,3	222	%57,1	p=0,055
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s200 ($\chi^2=4,412$; $p=0,023<0.05$), s202 ($\chi^2=3,055$; $p=0,050<0.05$), s208 ($\chi^2=8,731$; $p=0,002<0.05$), s210 ($\chi^2=3,733$; $p=0,033<0.05$), s211 ($\chi^2=5,102$; $p=0,016<0.05$) ve s220 ($\chi^2=4,352$; $p=0,024<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S200: İroni(Alay) ve hiciv içeren gerçek anlamı açık olmayan özel metinleri ve üzerinde oynanan kelimeleri anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 79'unun (%50,6) normal şartlar altında yapabilirim, 77'sinin (%49,4) kolayca yapabilirim; kadınların 100'ünün (%40,0) normal şartlar altında yapabilirim, 150'sinin (%60,0) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S200 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S202: Bilmediğim alanlarda bile yazılmış kılavuzları, yönetmelikleri ve sözleşmeleri anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 73'ünün (%48,3) normal şartlar altında yapabilirim, 78'inin (%51,7) kolayca yapabilirim; kadınların 92'sinin (%39,3) normal şartlar altında yapabilirim, 142'sinin (%60,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S202 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S208: Bir konuda, altını çizmek, farklılaştırmak ve muğlaklığı ortadan kaldırmak için fikirlerimi ve bakış açılarımı çok esnek bir biçimde sunabilirim.” Maddesine Erkeklerin 76'sının (%50,3) normal şartlar altında yapabilirim, 75'inin (%49,7) kolayca yapabilirim; kadınların 88'inin (%35,3) normal şartlar altında yapabilirim, 161'inin (%64,7) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S208 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S210: Kendimi doğal bir şekilde ve kolayca ifade edebilirim; doğru kelimeleri seçmem için ara sıra duraklamam gerekiyor.” Maddesine

Erkeklerin 86'sının (%50,9) normal şartlar altında yapabilirim, 83'ünün (%49,1) kolayca yapabilirim; kadınların 118'inin (%41,5) normal şartlar altında yapabilirim, 166'sının (%58,5) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S210 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S211: İfadeleri nitelikli kılmak ve kapsamın özünü vurgulamak için, çeşitli ve zengin ifadeleri makul bir doğrulukta kullanarak anlamı tam veren daha ince tonları aktarabilirim.” Maddesine Erkeklerin 77'sinin (%49,7) normal şartlar altında yapabilirim, 78'inin (%50,3) kolayca yapabilirim; kadınların 92'sinin (%38,2) normal şartlar altında yapabilirim, 149'unun (%61,8) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S211 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S220: Yetkililere iş başvurusu yapmak, üstlere, ticari müşterilere teklifte bulunmak için iyi düzenlenmiş doğru yazım stili kullanarak açık mektup yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 75'inin (%53,6) normal şartlar altında yapabilirim, 65'inin (%46,4) kolayca yapabilirim; kadınların 98'inin (%42,4) normal şartlar altında yapabilirim, 133'ünün (%57,6) kolayca yapabilirim yanıtı verdiği görülmektedir. S220 maddesinde normal şartlar altında yapabilirim oranı erkeklerin grubunda yüksektir.

4.4. CEFR Yeterlik Algılarının (Öğretici) Kuruma Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (üniversite ve MEB) değişkeninin A1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 18 olarak verilmiştir.

Tablo 2

Kuruma Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S1	Hedef	52	%75,4	3	%60,0	55	%74,3	$\chi^2=0,577$ p=0,382
	Öncelik	17	%24,6	2	%40,0	19	%25,7	
S2	Hedef	47	%82,5	7	%35,0	54	%70,1	$\chi^2=15,917$ p=0,000
	Öncelik	10	%17,5	13	%65,0	23	%29,9	
S3	Hedef	39	%84,8	7	%43,8	46	%74,2	$\chi^2=10,439$ p=0,003
	Öncelik	7	%15,2	9	%56,2	16	%25,8	
S4	Hedef	33	%75,0	3	%21,4	36	%62,1	$\chi^2=12,946$ p=0,001
	Öncelik	11	%25,0	11	%78,6	22	%37,9	
S5	Hedef	48	%75,0	6	%54,5	54	%72,0	$\chi^2=1,948$ p=0,151
	Öncelik	16	%25,0	5	%45,5	21	%28,0	
S6	Hedef	85	%82,5	14	%45,2	99	%73,9	$\chi^2=17,238$ p=0,000
	Öncelik	18	%17,5	17	%54,8	35	%26,1	
S7	Hedef	32	%74,4	7	%41,2	39	%65,0	

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S8	Öncelik	11	%25,6	10	%58,8	21	%35,0	$\chi^2=5,918$ p=0,017
	Hedef	28	%70,0	10	%40,0	38	%58,5	$\chi^2=5,702$
	Öncelik	12	%30,0	15	%60,0	27	%41,5	p=0,017
S9	Hedef	41	%77,4	6	%28,6	47	%63,5	$\chi^2=15,448$
	Öncelik	12	%22,6	15	%71,4	27	%36,5	p=0,000
S10	Hedef	50	%87,7	8	%44,4	58	%77,3	$\chi^2=14,615$
	Öncelik	7	%12,3	10	%55,6	17	%22,7	p=0,000
S11	Hedef	34	%77,3	10	%41,7	44	%64,7	$\chi^2=8,621$
	Öncelik	10	%22,7	14	%58,3	24	%35,3	p=0,004
S12	Hedef	35	%87,5	8	%34,8	43	%68,3	$\chi^2=18,730$
	Öncelik	5	%12,5	15	%65,2	20	%31,7	p=0,000
S13	Hedef	30	%83,3	7	%29,2	37	%61,7	$\chi^2=17,873$
	Öncelik	6	%16,7	17	%70,8	23	%38,3	p=0,000
S14	Hedef	55	%77,5	12	%52,2	67	%71,3	$\chi^2=5,428$
	Öncelik	16	%22,5	11	%47,8	27	%28,7	p=0,022
S15	Hedef	43	%79,6	15	%51,7	58	%69,9	$\chi^2=6,980$
	Öncelik	11	%20,4	14	%48,3	25	%30,1	p=0,009
S16	Hedef	35	%72,9	18	%47,4	53	%61,6	$\chi^2=5,854$
	Öncelik	13	%27,1	20	%52,6	33	%38,4	p=0,014
S17	Hedef	71	%80,7	15	%62,5	86	%76,8	$\chi^2=3,497$
	Öncelik	17	%19,3	9	%37,5	26	%23,2	p=0,059
S18	Hedef	63	%74,1	19	%65,5	82	%71,9	$\chi^2=0,792$
	Öncelik	22	%25,9	10	%34,5	32	%28,1	p=0,255
S19	Hedef	45	%77,6	19	%59,4	64	%71,1	$\chi^2=3,329$
	Öncelik	13	%22,4	13	%40,6	26	%28,9	p=0,058
S20	Hedef	41	%74,5	10	%47,6	51	%67,1	$\chi^2=4,992$
	Öncelik	14	%25,5	11	%52,4	25	%32,9	p=0,026
S21	Hedef	27	%75,0	7	%36,8	34	%61,8	$\chi^2=7,672$
	Öncelik	9	%25,0	12	%63,2	21	%38,2	p=0,007
S22	Hedef	40	%87,0	5	%41,7	45	%77,6	$\chi^2=11,226$
	Öncelik	6	%13,0	7	%58,3	13	%22,4	p=0,003
S23	Hedef	30	%81,1	9	%47,4	39	%69,6	$\chi^2=6,749$
	Öncelik	7	%18,9	10	%52,6	17	%30,4	p=0,012
S24	Hedef	37	%82,2	6	%35,3	43	%69,4	$\chi^2=12,785$
	Öncelik	8	%17,8	11	%64,7	19	%30,6	p=0,001
S25	Hedef	44	%81,5	7	%38,9	51	%70,8	$\chi^2=11,854$
	Öncelik	10	%18,5	11	%61,1	21	%29,2	p=0,001
S26	Hedef	36	%75,0	7	%28,0	43	%58,9	$\chi^2=15,001$
	Öncelik	12	%25,0	18	%72,0	30	%41,1	p=0,000
S27	Hedef	72	%80,0	9	%56,2	81	%76,4	$\chi^2=4,252$
	Öncelik	18	%20,0	7	%43,8	25	%23,6	p=0,046
S28	Hedef	77	%82,8	10	%52,6	87	%77,7	$\chi^2=8,279$
	Öncelik	16	%17,2	9	%47,4	25	%22,3	p=0,007
S29	Hedef	68	%79,1	19	%59,4	87	%73,7	$\chi^2=4,670$
	Öncelik	18	%20,9	13	%40,6	31	%26,3	p=0,029
S30	Hedef	30	%76,9	17	%41,5	47	%58,8	$\chi^2=10,370$
	Öncelik	9	%23,1	24	%58,5	33	%41,2	p=0,001
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s2 ($\chi^2=15,917$; $p=0,000<0.05$), s3 ($\chi^2=10,439$; $p=0,003<0.05$), s4 ($\chi^2=12,946$; $p=0,001<0.05$), s6 ($\chi^2=17,238$; $p=0,000<0.05$), s7 ($\chi^2=5,918$; $p=0,017<0.05$), s8 ($\chi^2=5,702$; $p=0,017<0.05$), s9 ($\chi^2=15,448$; $p=0,000<0.05$), s10 ($\chi^2=14,615$; $p=0,000<0.05$), s11 ($\chi^2=8,621$; $p=0,004<0.05$), s12 ($\chi^2=18,730$; $p=0,000<0.05$), s13 ($\chi^2=17,873$; $p=0,000<0.05$), s14 ($\chi^2=5,428$; $p=0,022<0.05$), s15 ($\chi^2=6,980$; $p=0,009<0.05$), s16 ($\chi^2=5,854$; $p=0,014<0.05$), s20 ($\chi^2=4,992$; $p=0,026<0.05$), s21 ($\chi^2=7,672$; $p=0,007<0.05$), s22 ($\chi^2=11,226$; $p=0,003<0.05$), s23 ($\chi^2=6,749$; $p=0,012<0.05$), s24 ($\chi^2=12,785$; $p=0,001<0.05$), s25 ($\chi^2=11,854$; $p=0,001<0.05$), s26 ($\chi^2=15,001$; $p=0,000<0.05$), s27 ($\chi^2=4,252$; $p=0,046<0.05$), s28 ($\chi^2=8,279$; $p=0,007<0.05$), s29 ($\chi^2=4,670$; $p=0,029<0.05$) ve s30 ($\chi^2=10,370$; $p=0,001<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S2: X yerinden Y yerine gitmek gibi basit yönlendirmeleri; yürüyerek veya toplu taşıma araçları kullanarak gidebilmeyi anlayabilirim.” maddesine Üniversite öğrencilerinin 47'sinin (%82,5) hedef, 10'unun (%17,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 7'sinin (%35,0) hedef, 13'ünün (%65,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S2 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S3: Bana dikkatlice ve yavaş bir şekilde sorulan soru ve açıklamaları anlayabilir, kısa, basit yön tariflerini anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 39'unun (%84,8) hedef, 7'sinin (%15,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 7'sinin (%43,8) hedef, 9'unun (%56,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S3 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S4: Rakamları, fiyatları ve zamanları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 33'ünün (%75,0) hedef, 11'inin (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 3'ünün (%21,4) hedef, 11'inin (%78,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S4 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S6: Halka ait bir konser veya bir film etkinliğinin yerini saptayabilir; nerede ve ne zaman başlayacağını anlayabilir ve oraya nasıl gidileceğini tarif edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 85'inin (%82,5) hedef, 18'inin (%17,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 14'ünün (%45,2) hedef, 17'sinin (%54,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S6 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S7: Bir anketin (İzin form veya otel kayıt formu gibi), kendimle ilgili en önemli bilgileri (ad, Soyad, doğum yeri ve milliyet gibi) yeterince anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 32'sinin (%74,4) hedef, 11'inin (%25,6) öncelik; MEB öğrencilerinin

7'sinin (%41,2) hedef, 10'unun (%58,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S7 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S8: Günlük yaşamda levhalarda karşılaştığım kelime ve ifadeleri (örneğin, “istasyon”, “araba park”, “park edilmez”, “sigara içilmez”, “soldan takip ediniz” gibi göstergeleri) anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 28'inin (%70,0) hedef, 12'sinin (%30,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 10'unun (%40,0) hedef, 15'inin (%60,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S8 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S9: Bilgisayar programında, “YAZDIR”, “SAKLA”, “KOPYALA” gibi önemli komutları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 41'inin (%77,4) hedef, 12'sinin (%22,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 6'sının (%28,6) hedef, 15'inin (%71,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S9 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S10: Kısa basit yazılı yol tariflerini (Örneğin; X'ten Y'ye nasıl gidilir) anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 50'sinin (%87,7) hedef, 7'sinin (%12,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 8'inin (%44,4) hedef, 10'unun (%55,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S10 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S11: Posta kartlarında kısa basit yazılı mesajları, örneğin; gönderilen selamlaşmaları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 34'ünün (%77,3) hedef, 10'unun (%22,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 10'unun (%41,7) hedef, 14'ünün (%58,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S11 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S12: Günlük durumlarda, normal arkadaş veya iş arkadaşları tarafından bırakılan basit yazılı mesajları örneğin: “Saat 4’de döndüm/ döneceğim “anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 35'inin (%87,5) hedef, 5'inin (%12,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 8'inin (%34,8) hedef, 15'inin (%65,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S12 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S13: Birisini tanıtabilir, basit selamlaşmaları yapabilir; mesaj bırakmayı ve almayı içeren ifadeleri kullanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 30'unun (%83,3) hedef, 6'sının (%16,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 7'sinin (%29,2) hedef, 17'sinin (%70,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S13 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S14: Basit soruları sorup cevap verebilir, anlık ortaya çıkan ihtiyaçları veya çok bilindik konularla ilgili basit ifadeleri başlatabilir ve konuşulanları cevaplayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 55'inin (%77,5) hedef, 16'sının (%22,5) öncelik; MEB öğrencilerinin

12'sinin (%52,2) hedef, 11'inin (%47,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S14 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S15: Konuştuğum kişi ne kastettiğimi çok daha yavaş tekrar edip, ne söylediğimi yorumlayıp ve ne istediğimi söylememe yardım ederse kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 43'ünün (%79,6) hedef, 11'inin (%20,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 15'inin (%51,7) hedef, 14'ünün (%48,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S15 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S16: Ne söylediğimin anlaşılması için işaret dili ve el kol hareketleri yardımı ile basit alışverişleri yapabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 35'inin (%72,9) hedef, 13'ünün (%27,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 18'inin (%47,4) hedef, 20'sinin (%52,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S16 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S20: Zamanı (“gelecek hafta”, “geçen Cuma”, “Kasım ayında”, “üç saat” gibi ifadelerle) belirtebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 41'inin (%74,5) hedef, 14'ünün (%25,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 10'unun (%47,6) hedef, 11'inin (%52,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S20 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S21: Kendimle ilgili kişisel bilgi (adres, telefon numarası, milliyet, yaş, aile ve hobiler vb.) verebilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 27'sinin (%75,0) hedef, 9'unun (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 7'sinin (%36,8) hedef, 12'sinin (%63,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S21 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S22: Nerede yaşadığımı tarif edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 40'ının (%87,0) hedef, 6'sının (%13,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 5'inin (%41,7) hedef, 7'sinin (%58,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S22 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S23: Bir şeyi anlayamadığımı söyleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 30'unun (%81,1) hedef, 7'sinin (%18,9) öncelik; MEB öğrencilerinin 9'unun (%47,4) hedef, 10'unun (%52,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S23 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S24: Çok basit bir biçimde birisinden ne söylediğini tekrarlamasını isteyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 37'sinin (%82,2) hedef, 8'inin (%17,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 6'sının (%35,3) hedef, 11'inin (%64,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S24 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S25: Çok basit bir biçimde birisinden daha yavaş konuşmasını isteyebilirim.” Maddesine

Üniversite öğrencilerinin 44'ünün (%81,5) hedef, 10'unun (%18,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 7'sinin (%38,9) hedef, 11'inin (%61,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S25 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S26: Kendimle ilgili bir anketteki kişisel bilgileri içeren (meslek, yaş, adres, hobi vb.) alanları doldurabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 36'sının (%75,0) hedef, 12'sinin (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 7'sinin (%28,0) hedef, 18'inin (%72,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S26 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S27: Selamlaşma kartı (örneğin bir doğum günü kutlama) kartını yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 72'sinin (%80,0) hedef, 18'inin (%20,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 9'unun (%56,2) hedef, 7'sinin (%43,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S27 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S28: Basit bir posta kartı (örneğin, tatil ile ilgili selamlaşma) yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 77'sinin (%82,8) hedef, 16'sının (%17,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 10'unun (%52,6) hedef, 9'unun (%47,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S28 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S29: Birisine, nerede olduğumu veya nerede görüşmemiz gerektiğini içeren bir notu yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 68'inin (%79,1) hedef, 18'inin (%20,9) öncelik; MEB öğrencilerinin 19'unun (%59,4) hedef, 13'ünün (%40,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S29 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S30: Kendimle ilgili cümleleri ve basit ifadeleri (örneğin; nerede yaşadığımı ve ne iş yaptığımı) yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 30'unun (%76,9) hedef, 9'unun (%23,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 17'sinin (%41,5) hedef, 24'ünün (%58,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S30 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (üniversite ve MEB) değişkeninin A2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 19 olarak verilmiştir.

Tablo 19*Kuruma Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S31	Hedef	51	%77,3	16	%41,0	67	%63,8	□□=13,947
	Öncelik	15	%22,7	23	%59,0	38	%36,2	p=0,000
S32	Hedef	78	%84,8	14	%35,9	92	%70,2	□□=31,306
	Öncelik	14	%15,2	25	%64,1	39	%29,8	p=0,000
S33	Hedef	56	%78,9	14	%43,8	70	%68,0	□□=12,497
	Öncelik	15	%21,1	18	%56,2	33	%32,0	p=0,001
S34	Hedef	62	%74,7	18	%46,2	80	%65,6	□□=9,577
	Öncelik	21	%25,3	21	%53,8	42	%34,4	p=0,002
S35	Hedef	59	%77,6	15	%40,5	74	%65,5	□□=15,147
	Öncelik	17	%22,4	22	%59,5	39	%34,5	p=0,000
S36	Hedef	70	%77,8	21	%58,3	91	%72,2	□□=4,846
	Öncelik	20	%22,2	15	%41,7	35	%27,8	p=0,025
S37	Hedef	92	%80,7	18	%46,2	110	%71,9	□□=17,165
	Öncelik	22	%19,3	21	%53,8	43	%28,1	p=0,000
S38	Hedef	72	%75,8	17	%48,6	89	%68,5	□□=8,776
	Öncelik	23	%24,2	18	%51,4	41	%31,5	p=0,003
S39	Hedef	52	%74,3	16	%37,2	68	%60,2	□□=15,280
	Öncelik	18	%25,7	27	%62,8	45	%39,8	p=0,000
S40	Hedef	77	%75,5	21	%56,8	98	%70,5	□□=4,582
	Öncelik	25	%24,5	16	%43,2	41	%29,5	p=0,028
S41	Hedef	72	%75,0	20	%55,6	92	%69,7	□□=4,687
	Öncelik	24	%25,0	16	%44,4	40	%30,3	p=0,027
S42	Hedef	74	%76,3	15	%35,7	89	%64,0	□□=20,950
	Öncelik	23	%23,7	27	%64,3	50	%36,0	p=0,000
S43	Hedef	74	%77,9	22	%53,7	96	%70,6	□□=8,103
	Öncelik	21	%22,1	19	%46,3	40	%29,4	p=0,005
S44	Hedef	55	%75,3	20	%44,4	75	%63,6	□□=11,475
	Öncelik	18	%24,7	25	%55,6	43	%36,4	p=0,001
S45	Hedef	78	%78,0	25	%54,3	103	%70,5	□□=8,483
	Öncelik	22	%22,0	21	%45,7	43	%29,5	p=0,004
S46	Hedef	57	%72,2	27	%58,7	84	%67,2	□□=2,388
	Öncelik	22	%27,8	19	%41,3	41	%32,8	p=0,089
S47	Hedef	61	%76,2	21	%50,0	82	%67,2	□□=8,612
	Öncelik	19	%23,8	21	%50,0	40	%32,8	p=0,003
S48	Hedef	36	%69,2	19	%55,9	55	%64,0	□□=1,589
	Öncelik	16	%30,8	15	%44,1	31	%36,0	p=0,151
S49	Hedef	46	%73,0	16	%37,2	62	%58,5	□□=13,496
	Öncelik	17	%27,0	27	%62,8	44	%41,5	p=0,000
S50	Hedef	79	%73,8	21	%53,8	100	%68,5	□□=5,290
	Öncelik	28	%26,2	18	%46,2	46	%31,5	p=0,019
S51	Hedef	80	%72,7	23	%59,0	103	%69,1	□□=2,552
	Öncelik	30	%27,3	16	%41,0	46	%30,9	p=0,083
S52	Hedef	88	%73,9	26	%74,3	114	%74,0	□□=0,002
	Öncelik	31	%26,1	9	%25,7	40	%26,0	p=0,578
S53	Hedef	28	%70,0	29	%76,3	57	%73,1	□□=0,395
	Öncelik	12	%30,0	9	%23,7	21	%26,9	p=0,355
S54	Hedef	29	%70,7	16	%44,4	45	%58,4	□□=5,454
	Öncelik	12	%29,3	20	%55,6	32	%41,6	p=0,017
S55	Hedef	79	%73,8	22	%55,0	101	%68,7	□□=4,802

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S56	Öncelik	28	%26,2	18	%45,0	46	%31,3	p=0,025
	Hedef	80	%77,7	26	%65,0	106	%74,1	$\chi^2=2,411$
	Öncelik	23	%22,3	14	%35,0	37	%25,9	p=0,092
S57	Hedef	30	%73,2	26	%66,7	56	%70,0	$\chi^2=0,403$
	Öncelik	11	%26,8	13	%33,3	24	%30,0	p=0,348
S58	Hedef	36	%67,9	19	%57,6	55	%64,0	$\chi^2=0,945$
	Öncelik	17	%32,1	14	%42,4	31	%36,0	p=0,229
S59	Hedef	60	%78,9	21	%50,0	81	%68,6	$\chi^2=10,531$
	Öncelik	16	%21,1	21	%50,0	37	%31,4	p=0,001
S60	Hedef	56	%82,4	28	%58,3	84	%72,4	$\chi^2=8,127$
	Öncelik	12	%17,6	20	%41,7	32	%27,6	p=0,004
S61	Hedef	35	%71,4	24	%55,8	59	%64,1	$\chi^2=2,427$
	Öncelik	14	%28,6	19	%44,2	33	%35,9	p=0,090
S62	Hedef	66	%75,9	22	%53,7	88	%68,8	$\chi^2=6,395$
	Öncelik	21	%24,1	19	%46,3	40	%31,2	p=0,011
S63	Hedef	62	%79,5	22	%57,9	84	%72,4	$\chi^2=5,964$
	Öncelik	16	%20,5	16	%42,1	32	%27,6	p=0,014
S64	Hedef	83	%79,8	24	%58,5	107	%73,8	$\chi^2=6,880$
	Öncelik	21	%20,2	17	%41,5	38	%26,2	p=0,009
S65	Hedef	50	%71,4	19	%47,5	69	%62,7	$\chi^2=6,234$
	Öncelik	20	%28,6	21	%52,5	41	%37,3	p=0,011
S66	Hedef	55	%72,4	27	%57,4	82	%66,7	$\chi^2=2,910$
	Öncelik	21	%27,6	20	%42,6	41	%33,3	p=0,066
S67	Hedef	50	%80,6	25	%54,3	75	%69,4	$\chi^2=8,606$
	Öncelik	12	%19,4	21	%45,7	33	%30,6	p=0,003
S68	Hedef	52	%65,0	27	%56,2	79	%61,7	$\chi^2=0,972$
	Öncelik	28	%35,0	21	%43,8	49	%38,3	p=0,212
S69	Hedef	68	%69,4	28	%57,1	96	%65,3	$\chi^2=2,162$
	Öncelik	30	%30,6	21	%42,9	51	%34,7	p=0,100
S70	Hedef	49	%77,8	35	%64,8	84	%71,8	$\chi^2=2,413$
	Öncelik	14	%22,2	19	%35,2	33	%28,2	p=0,089
S71	Hedef	87	%75,7	31	%50,8	118	%67,0	$\chi^2=11,124$
	Öncelik	28	%24,3	30	%49,2	58	%33,0	p=0,001
S72	Hedef	55	%68,8	32	%58,2	87	%64,4	$\chi^2=1,589$
	Öncelik	25	%31,2	23	%41,8	48	%35,6	p=0,141
S73	Hedef	77	%80,2	30	%54,5	107	%70,9	$\chi^2=11,153$
	Öncelik	19	%19,8	25	%45,5	44	%29,1	p=0,001
S74	Hedef	65	%74,7	27	%55,1	92	%67,6	$\chi^2=5,508$
	Öncelik	22	%25,3	22	%44,9	44	%32,4	p=0,016
S75	Hedef	53	%68,8	35	%56,5	88	%63,3	$\chi^2=2,266$
	Öncelik	24	%31,2	27	%43,5	51	%36,7	p=0,092
S76	Hedef	68	%77,3	35	%55,6	103	%68,2	$\chi^2=7,986$
	Öncelik	20	%22,7	28	%44,4	48	%31,8	p=0,004
S77	Hedef	87	%78,4	42	%64,6	129	%73,3	$\chi^2=3,967$
	Öncelik	24	%21,6	23	%35,4	47	%26,7	p=0,036

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s31 ($\chi^2=13,947$; $p=0,000<0.05$), s32 ($\chi^2=31,306$; $p=0,000<0.05$), s33 ($\chi^2=12,497$; $p=0,001<0.05$), s34 ($\chi^2=9,577$; $p=0,002<0.05$), s35 ($\chi^2=15,147$; $p=0,000<0.05$), s36 ($\chi^2=4,846$; $p=0,025<0.05$), s37

($\chi^2=17,165$; $p=0,000<0.05$), s38 ($\chi^2=8,776$; $p=0,003<0.05$), s39 ($\chi^2=15,280$; $p=0,000<0.05$), s40 ($\chi^2=4,582$; $p=0,028<0.05$), s41 ($\chi^2=4,687$; $p=0,027<0.05$), s42 ($\chi^2=20,950$; $p=0,000<0.05$), s43 ($\chi^2=8,103$; $p=0,005<0.05$), s44 ($\chi^2=11,475$; $p=0,001<0.05$), s45 ($\chi^2=8,483$; $p=0,004<0.05$), s47 ($\chi^2=8,612$; $p=0,003<0.05$), s49 ($\chi^2=13,496$; $p=0,000<0.05$), s50 ($\chi^2=5,290$; $p=0,019<0.05$), s54 ($\chi^2=5,454$; $p=0,017<0.05$), s55 ($\chi^2=4,802$; $p=0,025<0.05$), s59 ($\chi^2=10,531$; $p=0,001<0.05$), s60 ($\chi^2=8,127$; $p=0,004<0.05$), s62 ($\chi^2=6,395$; $p=0,011<0.05$), s63 ($\chi^2=5,964$; $p=0,014<0.05$), s64 ($\chi^2=6,880$; $p=0,009<0.05$), s65 ($\chi^2=6,234$; $p=0,011<0.05$), s67 ($\chi^2=8,606$; $p=0,003<0.05$), s71 ($\chi^2=11,124$; $p=0,001<0.05$), s73 ($\chi^2=11,153$; $p=0,001<0.05$), s74 ($\chi^2=5,508$; $p=0,016<0.05$), s76 ($\chi^2=7,986$; $p=0,004<0.05$) ve s77 ($\chi^2=3,967$; $p=0,036<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S31: Günlük konuşmadaki basit ifadeler bana açık, yavaş ve doğrudan bana söylenirse anlarım; karşıdaki de bunları bana söylerken zorluk yaşarsa muhtemelen anlarım.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 51'inin (%77,3) hedef, 15'inin (%22,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 16'sının (%41,0) hedef, 23'ünün (%59,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S31 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S32: İnsanlar yavaşça ve açık bir şekilde konuştuğunda, çevredeki tartışma konusunu genellikle tespit edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 78'inin (%84,8) hedef, 14'ünün (%15,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 14'ünün (%35,9) hedef, 25'inin (%64,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S32 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S33: En acil öncelikleri içeren alanlarla ilgili cümleleri, kelimeleri ve ifadeleri (örneğin; çok basit kişisel ve aile ile ilgili bilgi, alışveriş, yerel alanlar ve meslek vb.) anlayabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 56'sının (%78,9) hedef, 15'inin (%21,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 14'ünün (%43,8) hedef, 18'inin (%56,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S33 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S34: Kısa, açık ve basit mesaj ve anonsların ana konusunu yakalayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 62'sinin (%74,7) hedef, 21'inin (%25,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 18'inin (%46,2) hedef, 21'inin (%53,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S34 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S35: Yavaşça ve açıkça konuşulduğunda günlük durumlarla ilgili tahminleri, kısa mesaj ve gerekli bilgileri anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 59'unun (%77,6) hedef, 17'sinin (%22,4) öncelik;

MEB öğrencilerinin 15'inin (%40,5) hedef, 22'sinin (%59,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S35 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S36: Görsel ve yorumlarla desteklendiğinde, TV’de haber edilen başlıkların (Örneğin kazalar ve olaylar) ana konusunun ne olduğunu tespit edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 70'inin (%77,8) hedef, 20'sinin (%22,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 21'inin (%58,3) hedef, 15'inin (%41,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S36 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S37: Sayı ve isimlerin önemli rol oynadığı haber özetleri veya gazete köşe yazılarındaki yapılandırılmış ve açıklanmış önemli bilgileri anlaşılır bir şekilde belirleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 92'sinin (%80,7) hedef, 22'sinin (%19,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 18'inin (%46,2) hedef, 21'inin (%53,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S37 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S38: Basit kişisel bir mektupta yer alan ve yazanın günlük yaşam alanı ile ilgili anlattığı bilgiyi veya sorduklarını anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 72'sinin (%75,8) hedef, 23'ünün (%24,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 17'sinin (%48,6) hedef, 18'inin (%51,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S38 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S39: Arkadaşlardan gelen basit yazılı mesajları (örneğin futbol oynamak için ne zaman buluşmamız gerektiğini veya benden erkenden işte olmam istendiği gibi durumlar.) anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 52'sinin (%74,3) hedef, 18'inin (%25,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 16'sının (%37,2) hedef, 27'sinin (%62,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S39 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S40: Boş zaman etkinlikleri, sergiler vb. İle ilgili en önemli bilgileri tanıtım broşürlerinde bulabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 77'sinin (%75,5) hedef, 25'inin (%24,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 21'inin (%56,8) hedef, 16'sının (%43,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S40 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S41: Gazetelerdeki küçük reklamları gözden geçirebilir, istediğim başlığı veya sütunu bulabilir ve en önemli bilgileri (daire, araba, bilgisayar ve fiyat vb.) belirleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 72'sinin (%75,0) hedef, 24'ünün (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 20'sinin (%55,6) hedef, 16'sının (%44,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S41 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S42: Bir cihaz için basit kullanım klavuzlarını (örneğin, bir cep telefonu) anlayabilirim.”

Maddesine Üniversite öğrencilerinin 74'ünün (%76,3) hedef, 23'ünün (%23,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 15'inin (%35,7) hedef, 27'sinin (%64,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S42 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S43: Bilgisayar programlarındaki geri bildirim mesajlarını veya basit yardım göstergelerini anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 74'ünün (%77,9) hedef, 21'inin (%22,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 22'sinin (%53,7) hedef, 19'unun (%46,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S43 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S44: Metinlerde basit bir dilde, bildiğim konularla ilgili yazılmış kısa anlatımları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 55'inin (%75,3) hedef, 18'inin (%24,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 20'sinin (%44,4) hedef, 25'inin (%55,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S44 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S45: Mağazalarda, postanelerde veya bankalarda basit işlemler yapabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 78'inin (%78,0) hedef, 22'sinin (%22,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 25'inin (%54,3) hedef, 21'inin (%45,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S45 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S47: Seyahatler hakkında basit bilgiler edinebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 61'inin (%76,2) hedef, 19'unun (%23,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 21'inin (%50,0) hedef, 21'inin (%50,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S47 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S49: Ne istediğimi belirterek ve fiyatını sorarak basit alımlar yapabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 46'sının (%73,0) hedef, 17'sinin (%27,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 16'sının (%37,2) hedef, 27'sinin (%62,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S49 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S50: Bir haritaya veya plana göre yol sorar ve yol tarifi verebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 79'unun (%73,8) hedef, 28'inin (%26,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 21'inin (%53,8) hedef, 18'inin (%46,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S50 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S54: Ne sevdiğimi ve sevmediğimi söyleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 29'unun (%70,7) hedef, 12'sinin (%29,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 16'sının (%44,4) hedef, 20'sinin (%55,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S54 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S55: İnsanlarla birlikte ne yapacağımızı, nereye gideceğimizi ve nerede buluşacağımıza dair plan

düzenlemelerini tartışabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 79'unun (%73,8) hedef, 28'inin (%26,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 22'sinin (%55,0) hedef, 18'inin (%45,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S55 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S59: Olayların kısa ve basit tanımlarını verebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 60'ının (%78,9) hedef, 16'sının (%21,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 21'inin (%50,0) hedef, 21'inin (%50,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S59 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S60: Eğitim geçmişimi, şimdiki veya son işimi tanımlayabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 56'sının (%82,4) hedef, 12'sinin (%17,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 28'inin (%58,3) hedef, 20'sinin (%41,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S60 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S62: Geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri açıklayabilirim (örn. Geçen hafta sonu, son tatilim).” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 66'sının (%75,9) hedef, 21'inin (%24,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 22'sinin (%53,7) hedef, 19'unun (%46,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S62 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S63: Dikkat edilmesini isteyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 62'sinin (%79,5) hedef, 16'sının (%20,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 22'sinin (%57,9) hedef, 16'sının (%42,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S63 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S64: Zaman takibini bildirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 83'ünün (%79,8) hedef, 21'inin (%20,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 24'ünün (%58,5) hedef, 17'sinin (%41,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S64 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S65: Birisinden ne söylediklerinin tekrarını çok basit bir şekilde isteyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 50'sinin (%71,4) hedef, 20'sinin (%28,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 19'unun (%47,5) hedef, 21'inin (%52,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S65 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S67: Kelimeleri (“ve”, “ama” ve “çünkü”) gibi basit bağlaçlarla bağlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 50'sinin (%80,6) hedef, 12'sinin (%19,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 25'inin (%54,3) hedef, 21'inin (%45,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S67 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S71: Bir olayda, neyin ne zaman ve nerede olduğunu (örneğin bir parti ya da kazayı) basit cümlelerle tanımlayabilir ve haberini yazabilirim.” Maddesine Üniversite

öğrencilerinin 87'sinin (%75,7) hedef, 28'inin (%24,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 31'inin (%50,8) hedef, 30'unun (%49,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S71 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S73: Eğitim geçmişim, işim, ilgi alanlarım ve özel becerilerimi açıklayan bir anket doldurabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 77'sinin (%80,2) hedef, 19'unun (%19,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 30'unun (%54,5) hedef, 25'inin (%45,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S73 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S74: Basit ifadeler ve cümleler (aile, okul, iş, hobiler ile ilgili) içeren bir mektupta kısaca kendimi tanıtabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 65'inin (%74,7) hedef, 22'sinin (%25,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 27'sinin (%55,1) hedef, 22'sinin (%44,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S74 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S76: Ve, fakat, çünkü gibi bağlaç kelimeler kullanılarak birbirlerine bağlanan basit cümleler yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 68'inin (%77,3) hedef, 20'sinin (%22,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 35'inin (%55,6) hedef, 28'inin (%44,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S76 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S77: Olayların kronolojik sırasını açıklamak için önce, sonra, ondan sonra, daha sonra gibi önemli bağlaç kelimelerini kullanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 87'sinin (%78,4) hedef, 24'ünün (%21,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 42'sinin (%64,6) hedef, 23'ünün (%35,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S77 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (üniversite ve MEB) değişkeninin B1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 20 olarak verilmiştir.

Tablo 20*Kuruma Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S78	Hedef	77	%83,7	36	%57,1	113	%72,9	□□=13,346
	Öncelik	15	%16,3	27	%42,9	42	%27,1	p=0,000
S79	Hedef	111	%73,5	45	%63,4	156	%70,3	□□=2,372
	Öncelik	40	%26,5	26	%36,6	66	%29,7	p=0,084
S80	Hedef	95	%73,6	39	%52,7	134	%66,0	□□=9,191
	Öncelik	34	%26,4	35	%47,3	69	%34,0	p=0,002
S81	Hedef	79	%70,5	46	%58,2	125	%65,4	□□=3,103
	Öncelik	33	%29,5	33	%41,8	66	%34,6	p=0,054
S82	Hedef	71	%73,2	41	%63,1	112	%69,1	□□=1,868
	Öncelik	26	%26,8	24	%36,9	50	%30,9	p=0,117
S83	Hedef	86	%73,5	49	%70,0	135	%72,2	□□=0,268
	Öncelik	31	%26,5	21	%30,0	52	%27,8	p=0,362
S84	Hedef	91	%76,5	36	%53,7	127	%68,3	□□=10,234
	Öncelik	28	%23,5	31	%46,3	59	%31,7	p=0,001
S85	Hedef	100	%74,6	36	%61,0	136	%70,5	□□=3,646
	Öncelik	34	%25,4	23	%39,0	57	%29,5	p=0,042
S86	Hedef	82	%73,9	40	%61,5	122	%69,3	□□=2,933
	Öncelik	29	%26,1	25	%38,5	54	%30,7	p=0,062
S87	Hedef	90	%73,2	38	%56,7	128	%67,4	□□=5,342
	Öncelik	33	%26,8	29	%43,3	62	%32,6	p=0,016
S88	Hedef	77	%77,0	36	%55,4	113	%68,5	□□=8,528
	Öncelik	23	%23,0	29	%44,6	52	%31,5	p=0,003
S89	Hedef	98	%74,2	41	%56,2	139	%67,8	□□=7,037
	Öncelik	34	%25,8	32	%43,8	66	%32,2	p=0,007
S90	Hedef	107	%71,3	32	%46,4	139	%63,5	□□=12,695
	Öncelik	43	%28,7	37	%53,6	80	%36,5	p=0,000
S91	Hedef	101	%72,7	37	%57,8	138	%68,0	□□=4,439
	Öncelik	38	%27,3	27	%42,2	65	%32,0	p=0,027
S92	Hedef	96	%68,6	41	%65,1	137	%67,5	□□=0,241
	Öncelik	44	%31,4	22	%34,9	66	%32,5	p=0,369
S93	Hedef	95	%68,3	38	%54,3	133	%63,6	□□=3,977
	Öncelik	44	%31,7	32	%45,7	76	%36,4	p=0,033
S94	Hedef	122	%70,5	40	%58,8	162	%67,2	□□=3,031
	Öncelik	51	%29,5	28	%41,2	79	%32,8	p=0,057
S95	Hedef	109	%71,2	48	%60,8	157	%67,7	□□=2,617
	Öncelik	44	%28,8	31	%39,2	75	%32,3	p=0,072
S96	Hedef	69	%73,4	45	%60,8	114	%67,9	□□=3,011
	Öncelik	25	%26,6	29	%39,2	54	%32,1	p=0,059
S97	Hedef	100	%73,0	40	%57,1	140	%67,6	□□=5,317
	Öncelik	37	%27,0	30	%42,9	67	%32,4	p=0,016
S98	Hedef	88	%74,6	42	%54,5	130	%66,7	□□=8,413
	Öncelik	30	%25,4	35	%45,5	65	%33,3	p=0,003
S99	Hedef	132	%74,6	43	%56,6	175	%69,2	□□=8,076
	Öncelik	45	%25,4	33	%43,4	78	%30,8	p=0,004
S100	Hedef	123	%73,7	53	%63,9	176	%70,4	□□=2,554
	Öncelik	44	%26,3	30	%36,1	74	%29,6	p=0,074
S101	Hedef	114	%75,0	36	%50,7	150	%67,3	□□=12,973
	Öncelik	38	%25,0	35	%49,3	73	%32,7	p=0,000
S102	Hedef	123	%78,8	45	%63,4	168	%74,0	□□=6,067

		Üniversite		MEB		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
S103	Öncelik	33	%21,2	26	%36,6	59	%26,0	p=0,012
	Hedef	127	%72,6	35	%53,0	162	%67,2	□□=8,305
	Öncelik	48	%27,4	31	%47,0	79	%32,8	p=0,004
S104	Hedef	118	%73,8	41	%57,7	159	%68,8	□□=5,871
	Öncelik	42	%26,2	30	%42,3	72	%31,2	p=0,012
S105	Hedef	86	%74,8	36	%53,7	122	%67,0	□□=8,490
	Öncelik	29	%25,2	31	%46,3	60	%33,0	p=0,003
S106	Hedef	99	%76,2	46	%61,3	145	%70,7	□□=5,046
	Öncelik	31	%23,8	29	%38,7	60	%29,3	p=0,019
S107	Hedef	109	%77,3	42	%58,3	151	%70,9	□□=8,313
	Öncelik	32	%22,7	30	%41,7	62	%29,1	p=0,004
S108	Hedef	117	%75,5	48	%64,9	165	%72,1	□□=2,805
	Öncelik	38	%24,5	26	%35,1	64	%27,9	p=0,066
S109	Hedef	114	%75,5	34	%47,9	148	%66,7	□□=16,566
	Öncelik	37	%24,5	37	%52,1	74	%33,3	p=0,000
S110	Hedef	103	%72,5	43	%53,8	146	%65,8	□□=8,020
	Öncelik	39	%27,5	37	%46,2	76	%34,2	p=0,004
S111	Hedef	112	%77,2	41	%56,9	153	%70,5	□□=9,531
	Öncelik	33	%22,8	31	%43,1	64	%29,5	p=0,002
S112	Hedef	121	%74,7	42	%53,2	163	%67,6	□□=11,242
	Öncelik	41	%25,3	37	%46,8	78	%32,4	p=0,001
S113	Hedef	142	%76,3	43	%55,1	185	%70,1	□□=11,796
	Öncelik	44	%23,7	35	%44,9	79	%29,9	p=0,001
S114	Hedef	127	%75,6	46	%67,6	173	%73,3	□□=1,563
	Öncelik	41	%24,4	22	%32,4	63	%26,7	p=0,139
S115	Hedef	147	%77,0	44	%57,9	191	%71,5	□□=9,708
	Öncelik	44	%23,0	32	%42,1	76	%28,5	p=0,002
S116	Hedef	97	%71,9	43	%57,3	140	%66,7	□□=4,573
	Öncelik	38	%28,1	32	%42,7	70	%33,3	p=0,024
S117	Hedef	130	%72,6	48	%62,3	178	%69,5	□□=2,690
	Öncelik	49	%27,4	29	%37,7	78	%30,5	p=0,069
S118	Hedef	124	%74,7	47	%62,7	171	%71,0	□□=3,629
	Öncelik	42	%25,3	28	%37,3	70	%29,0	p=0,041
S119	Hedef	112	%75,7	46	%59,7	158	%70,2	□□=6,151
	Öncelik	36	%24,3	31	%40,3	67	%29,8	p=0,011
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s78 ($\chi^2=13,346$; $p=0,000<0.05$), s80 ($\chi^2=9,191$; $p=0,002<0.05$), s84 ($\chi^2=10,234$; $p=0,001<0.05$), s85 ($\chi^2=3,646$; $p=0,042<0.05$), s87 ($\chi^2=5,342$; $p=0,016<0.05$), s88 ($\chi^2=8,528$; $p=0,003<0.05$), s89 ($\chi^2=7,037$; $p=0,007<0.05$), s90 ($\chi^2=12,695$; $p=0,000<0.05$), s91 ($\chi^2=4,439$; $p=0,027<0.05$), s93 ($\chi^2=3,977$; $p=0,033<0.05$), s97 ($\chi^2=5,317$; $p=0,016<0.05$), s98 ($\chi^2=8,413$; $p=0,003<0.05$), s99 ($\chi^2=8,076$; $p=0,004<0.05$), s101 ($\chi^2=12,973$; $p=0,000<0.05$), s102 ($\chi^2=6,067$; $p=0,012<0.05$), s103 ($\chi^2=8,305$; $p=0,004<0.05$), s104 ($\chi^2=5,871$; $p=0,012<0.05$), s105 ($\chi^2=8,490$; $p=0,003<0.05$), s106 ($\chi^2=5,046$;

p=0,019<0.05), s107 ($\chi^2=8,313$; p=0,004<0.05), s109 ($\chi^2=16,566$; p=0,000<0.05) s110 ($\chi^2=8,020$; p=0,004<0.05), s111 ($\chi^2=9,531$; p=0,002<0.05), s112 ($\chi^2=11,242$; p=0,001<0.05), s113 ($\chi^2=11,796$; p=0,001<0.05), s115 ($\chi^2=9,708$; p=0,002<0.05), s116 ($\chi^2=4,573$; p=0,024<0.05), s118 ($\chi^2=3,629$; p=0,041<0.05) ve s119 ($\chi^2=6,151$; p=0,011<0.05) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S78: Günlük konuşmalarda bana yöneltilmiş açık ifade edilen konuşmaları takip edebilirim, ancak bazen belirli kelime ve cümlelerin tekrarlanmasını istemek zorunda kalabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 77'sinin (%83,7) hedef, 15'inin (%16,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 36'sının (%57,1) hedef, 27'sinin (%42,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S78 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S80: Kısa bir anlatı dinleyebilir ve bundan sonra ne olacağı konusunda tahmin yürütebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 95'inin (%73,6) hedef, 34'ünün (%26,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 39'unun (%52,7) hedef, 35'inin (%47,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S80 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S84: Güncel ve bilindik konularla ilgili kısa gazete köşe yazılarının önemli noktalarını anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 91'inin (%76,5) hedef, 28'inin (%23,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 36'sının (%53,7) hedef, 31'inin (%46,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S84 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S85: Güncel konu ve olayların yer aldığı gazete ve magazin köşe yazılarını ve röportajlarını okuyabilir ve metnin ana düşüncesini anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 100'ünün (%74,6) hedef, 34'ünün (%25,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 36'sının (%61,0) hedef, 23'ünün (%39,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S85 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S87: Kısa gazete özet haberlerine göz gezdirebilirim ve kimin, nerede ve ne yapmış olduğuna ilişkin gerçeği ve bilgiyi bulabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 90'ının (%73,2) hedef, 33'ünün (%26,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 38'inin (%56,7) hedef, 29'unun (%43,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S87 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S88: En önemli bilgileri kısa, basit günlük bilgilendirme broşürlerinden anlayabiliyorum” maddesine Üniversite öğrencilerinin 77'sinin (%77,0) hedef, 23'ünün (%23,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 36'sının (%55,4) hedef, 29'unun (%44,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S88 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin

grubunda yüksektir. “S89: İşletmelerden, kulüplerden veya yetkililerden gelen basit mesajları ve standart mektupları anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 98'inin (%74,2) hedef, 34'ünün (%25,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 41'inin (%56,2) hedef, 32'sinin (%43,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S89 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S90: Bir yazışma arkadaşım ile özel mektuplarda, olaylar, duygular ve dileklerle ilgili parçaları, düzenli olarak haberleşecek kadar iyi anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 107'sinin (%71,3) hedef, 43'ünün (%28,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 32'sinin (%46,4) hedef, 37'sinin (%53,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S90 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S91: Açık bir biçimde yapılandırılmış bir hikâyenin olay örgüsünü, en önemli bölümlerini ve olayların ne olduğu ile ilgili önemli yanlarını anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 101'inin (%72,7) hedef, 38'inin (%27,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 37'sinin (%57,8) hedef, 27'sinin (%42,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S91 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S93: Bir konuşmayı veya tartışmayı sürdürebilirim, ancak tam olarak ne söylemek istediğimi söylemeye çalışırken bazen devam etmekte zorlanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 95'inin (%68,3) hedef, 44'ünün (%31,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 38'inin (%54,3) hedef, 32'sinin (%45,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S93 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S97: Arkadaşlarımla resmi olmayan bir tartışmada kişisel görüş ve düşünceleri verebilir veya alabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 100'ünün (%73,0) hedef, 37'sinin (%27,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 40'ının (%57,1) hedef, 30'unun (%42,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S97 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S98: Bir konuşmada kendilerine katıldığımı veya katılmadığımı kibarca ifade edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 88'inin (%74,6) hedef, 30'unun (%25,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 42'sinin (%54,5) hedef, 35'inin (%45,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S98 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S99: Bir hikâyeyi anlatabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 132'sinin (%74,6) hedef, 45'inin (%25,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%56,6) hedef, 33'ünün (%43,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S99 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S101: Hayalleri, umutları ve hırsları tanımlayabilirim.” Maddesine

Üniversite öğrencilerinin 114'ünün (%75,0) hedef, 38'inin (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 36'sının (%50,7) hedef, 35'inin (%49,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S101 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S102: Planlarıma, niyetlerime ve eylemlerime gerekçeler göstererek açıklamalar yapabilirim." Maddesine Üniversite öğrencilerinin 123'ünün (%78,8) hedef, 33'ünün (%21,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 45'inin (%63,4) hedef, 26'sının (%36,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S102 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S103: Bir kitabın veya filmin olay örgüsünü ilişkilendirebilir ve tepkilerimi açıklayabilirim." Maddesine Üniversite öğrencilerinin 127'sinin (%72,6) hedef, 48'inin (%27,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 35'inin (%53,0) hedef, 31'inin (%47,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S103 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S104: Kısa yazılı metinleri, orijinal kelimelerini ve sırasını kullanarak basit bir şekilde sözlü olarak yeniden ifade edebilirim." Maddesine Üniversite öğrencilerinin 118'inin (%73,8) hedef, 42'sinin (%26,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 41'inin (%57,7) hedef, 30'unun (%42,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S104 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S105: Birbirimizi anladığımızı doğrulamak için birinin söylediklerinin bir kısmını tekrarlayabilirim." Maddesine Üniversite öğrencilerinin 86'sının (%74,8) hedef, 29'unun (%25,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 36'sının (%53,7) hedef, 31'inin (%46,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S105 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S106: Birinden az önce söylediklerini netleştirmesini veya detaylandırmasını isteyebilirim" maddesine Üniversite öğrencilerinin 99'unun (%76,2) hedef, 31'inin (%23,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 46'sının (%61,3) hedef, 29'unun (%38,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S106 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S107: Kullanmak İstediğim kelimeyi hatırlayamadığımda, benzer anlama gelen basit bir kelimeyi kullanabilir ve "eksikliği " tamamlayabilirim." Maddesine Üniversite öğrencilerinin 109'unun (%77,3) hedef, 32'sinin (%22,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 42'sinin (%58,3) hedef, 30'unun (%41,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S107 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. "S109: Önemli olduğunu düşündüğüm noktalarla karşılaştığımda bu noktalarla ilgili ilişkideki basit bilgileri iletebilirim." Maddesine Üniversite öğrencilerinin 114'ünün (%75,5) hedef, 37'sinin (%24,5) öncelik; MEB

öğrencilerinin 34'ünün (%47,9) hedef, 37'sinin (%52,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S109 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S110: Aile, hobi ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük hayatımla ilgili birçok konuda kendimi ifade etmek için yeterli kelime dağarcığına sahibim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 103'ünün (%72,5) hedef, 39'unun (%27,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%53,8) hedef, 37'sinin (%46,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S110 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S111: Bilinen ve öngörülebilir durumlarda kendimi makul bir şekilde doğru ifade edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 112'sinin (%77,2) hedef, 33'ünün (%22,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 41'inin (%56,9) hedef, 31'inin (%43,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S111 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S112: İlgi alanıma giren birçok konuda tutarlı metin yazabilir, kişisel görüş ve düşüncelerimi ifade edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 121'inin (%74,7) hedef, 41'inin (%25,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 42'sinin (%53,2) hedef, 37'sinin (%46,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S112 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S113: Okul gazetesine veya kulüp bültenine, bir yolculuk ile ilgili deneyimler veya olaylar hakkında basit metinler yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 142'sinin (%76,3) hedef, 44'ünün (%23,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%55,1) hedef, 35'inin (%44,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S113 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S115: Kişisel bir mektupta bir filmin veya kitabın olay örgüsünü tanımlayabilir veya bir konserle ilgili detayları açıklayabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 147'sinin (%77,0) hedef, 44'ünün (%23,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 44'ünün (%57,9) hedef, 32'sinin (%42,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S115 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S116: Bir mektupta keder, mutluluk, ilgi, pişmanlık ve sempati gibi duyguları ifade edebilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 97'sinin (%71,9) hedef, 38'inin (%28,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%57,3) hedef, 32'sinin (%42,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S116 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S118: Faks ve e-posta yoluyla kısa basit bilgileri normal arkadaş veya iş arkadaşlarıma iletebilir veya onlardan isteyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 124'ünün (%74,7) hedef, 42'sinin (%25,3) öncelik; MEB öğrencilerinin

47'sinin (%62,7) hedef, 28'inin (%37,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S118 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S119: Özgeçmişimi özet formunda yazabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 112'sinin (%75,7) hedef, 36'sının (%24,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 46'sının (%59,7) hedef, 31'inin (%40,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S119 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (üniversite ve MEB) değişkeninin B2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 21 olarak verilmiştir.



Tablo 213*Kuruma Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S120	Hedef	133	%72,3	51	%58,0	184	%67,6	$\chi^2=5,584$
	Öncelik	51	%27,7	37	%42,0	88	%32,4	p=0,014
S121	Hedef	115	%74,7	47	%55,3	162	%67,8	$\chi^2=9,421$
	Öncelik	39	%25,3	38	%44,7	77	%32,2	p=0,002
S122	Hedef	106	%68,8	52	%62,7	158	%66,7	$\chi^2=0,927$
	Öncelik	48	%31,2	31	%37,3	79	%33,3	p=0,206
S123	Hedef	128	%70,3	43	%53,8	171	%65,3	$\chi^2=6,739$
	Öncelik	54	%29,7	37	%46,2	91	%34,7	p=0,007
S124	Hedef	143	%72,6	50	%61,0	193	%69,2	$\chi^2=3,662$
	Öncelik	54	%27,4	32	%39,0	86	%30,8	p=0,039
S125	Hedef	134	%68,4	48	%54,5	182	%64,1	$\chi^2=5,041$
	Öncelik	62	%31,6	40	%45,5	102	%35,9	p=0,018
S126	Hedef	128	%74,9	58	%63,7	186	%71,0	$\chi^2=3,565$
	Öncelik	43	%25,1	33	%36,3	76	%29,0	p=0,041
S127	Hedef	143	%74,9	43	%53,1	186	%68,4	$\chi^2=12,482$
	Öncelik	48	%25,1	38	%46,9	86	%31,6	p=0,000
S128	Hedef	140	%72,2	52	%61,9	192	%69,1	$\chi^2=2,888$
	Öncelik	54	%27,8	32	%38,1	86	%30,9	p=0,061
S129	Hedef	138	%75,0	55	%62,5	193	%71,0	$\chi^2=4,513$
	Öncelik	46	%25,0	33	%37,5	79	%29,0	p=0,025
S130	Hedef	145	%71,8	53	%58,2	198	%67,6	$\chi^2=5,250$
	Öncelik	57	%28,2	38	%41,8	95	%32,4	p=0,016
S131	Hedef	155	%73,8	58	%65,9	213	%71,5	$\chi^2=1,899$
	Öncelik	55	%26,2	30	%34,1	85	%28,5	p=0,109
S132	Hedef	147	%72,8	62	%65,3	209	%70,4	$\chi^2=1,747$
	Öncelik	55	%27,2	33	%34,7	88	%29,6	p=0,118
S133	Hedef	134	%72,0	58	%63,7	192	%69,3	$\chi^2=1,982$
	Öncelik	52	%28,0	33	%36,3	85	%30,7	p=0,103
S134	Hedef	139	%75,1	61	%62,9	200	%70,9	$\chi^2=4,629$
	Öncelik	46	%24,9	36	%37,1	82	%29,1	p=0,023
S135	Hedef	140	%70,7	51	%61,4	191	%68,0	$\chi^2=2,304$
	Öncelik	58	%29,3	32	%38,6	90	%32,0	p=0,085
S136	Hedef	130	%69,5	63	%61,8	193	%66,8	$\chi^2=1,789$
	Öncelik	57	%30,5	39	%38,2	96	%33,2	p=0,114
S137	Hedef	148	%67,9	50	%52,6	198	%63,3	$\chi^2=6,628$
	Öncelik	70	%32,1	45	%47,4	115	%36,7	p=0,008
S138	Hedef	140	%67,6	53	%53,5	193	%63,1	$\chi^2=5,714$
	Öncelik	67	%32,4	46	%46,5	113	%36,9	p=0,012
S139	Hedef	144	%72,7	59	%60,2	203	%68,6	$\chi^2=4,771$
	Öncelik	54	%27,3	39	%39,8	93	%31,4	p=0,021
S140	Hedef	154	%73,0	55	%56,7	209	%67,9	$\chi^2=8,080$
	Öncelik	57	%27,0	42	%43,3	99	%32,1	p=0,004
S141	Hedef	136	%70,8	53	%61,6	189	%68,0	$\chi^2=2,312$
	Öncelik	56	%29,2	33	%38,4	89	%32,0	p=0,084
S142	Hedef	153	%74,3	52	%53,6	205	%67,7	$\chi^2=12,868$
	Öncelik	53	%25,7	45	%46,4	98	%32,3	p=0,000
S143	Hedef	140	%71,4	56	%60,9	196	%68,1	$\chi^2=3,211$
	Öncelik	56	%28,6	36	%39,1	92	%31,9	p=0,050
S144	Hedef	142	%70,6	58	%59,8	200	%67,1	

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
	Öncelik	59	%29,4	39	%40,2	98	%32,9	$\chi^2=3,492$ p=0,042
S145	Hedef	135	%68,9	55	%57,3	190	%65,1	$\chi^2=3,806$
	Öncelik	61	%31,1	41	%42,7	102	%34,9	p=0,035
S146	Hedef	143	%69,1	57	%55,9	200	%64,7	$\chi^2=5,214$
	Öncelik	64	%30,9	45	%44,1	109	%35,3	p=0,016
S147	Hedef	128	%71,9	57	%60,0	185	%67,8	$\chi^2=4,022$
	Öncelik	50	%28,1	38	%40,0	88	%32,2	p=0,031
S148	Hedef	137	%72,5	61	%60,4	198	%68,3	$\chi^2=4,443$
	Öncelik	52	%27,5	40	%39,6	92	%31,7	p=0,025
S149	Hedef	124	%66,3	59	%55,7	183	%62,5	$\chi^2=3,272$
	Öncelik	63	%33,7	47	%44,3	110	%37,5	p=0,047
S150	Hedef	132	%69,1	62	%61,4	194	%66,4	$\chi^2=1,768$
	Öncelik	59	%30,9	39	%38,6	98	%33,6	p=0,116
S151	Hedef	137	%66,8	65	%65,0	202	%66,2	$\chi^2=0,101$
	Öncelik	68	%33,2	35	%35,0	103	%33,8	p=0,424
S152	Hedef	137	%67,8	63	%60,0	200	%65,1	$\chi^2=1,862$
	Öncelik	65	%32,2	42	%40,0	107	%34,9	p=0,108
S153	Hedef	130	%67,0	65	%60,2	195	%64,6	$\chi^2=1,413$
	Öncelik	64	%33,0	43	%39,8	107	%35,4	p=0,144
S154	Hedef	158	%70,2	64	%64,0	222	%68,3	$\chi^2=1,238$
	Öncelik	67	%29,8	36	%36,0	103	%31,7	p=0,163
S155	Hedef	164	%71,0	60	%63,2	224	%68,7	$\chi^2=1,923$
	Öncelik	67	%29,0	35	%36,8	102	%31,3	p=0,105
S156	Hedef	143	%69,8	63	%66,3	206	%68,7	$\chi^2=0,357$
	Öncelik	62	%30,2	32	%33,7	94	%31,3	p=0,320
S157	Hedef	173	%73,3	69	%67,0	242	%71,4	$\chi^2=1,400$
	Öncelik	63	%26,7	34	%33,0	97	%28,6	p=0,146
S158	Hedef	164	%72,6	74	%68,5	238	%71,3	$\chi^2=0,585$
	Öncelik	62	%27,4	34	%31,5	96	%28,7	p=0,261
S159	Hedef	147	%72,8	66	%63,5	213	%69,6	$\chi^2=2,813$
	Öncelik	55	%27,2	38	%36,5	93	%30,4	p=0,062
S160	Hedef	135	%69,9	72	%69,9	207	%69,9	$\chi^2=0,000$
	Öncelik	58	%30,1	31	%30,1	89	%30,1	p=0,548
S161	Hedef	142	%69,3	77	%68,8	219	%69,1	$\chi^2=0,009$
	Öncelik	63	%30,7	35	%31,2	98	%30,9	p=0,511

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s120 ($\chi^2=5,584$; $p=0,014<0.05$), s121 ($\chi^2=9,421$; $p=0,002<0.05$), s123 ($\chi^2=6,739$; $p=0,007<0.05$), s124 ($\chi^2=3,662$; $p=0,039<0.05$), s125 ($\chi^2=5,041$; $p=0,018<0.05$), s126 ($\chi^2=3,565$; $p=0,041<0.05$), s127 ($\chi^2=12,482$; $p=0,000<0.05$), s129 ($\chi^2=4,513$; $p=0,025<0.05$), s130 ($\chi^2=5,250$; $p=0,016<0.05$), s134 ($\chi^2=4,629$; $p=0,023<0.05$), s137 ($\chi^2=6,628$; $p=0,008<0.05$), s138 ($\chi^2=5,714$; $p=0,012<0.05$), s139 ($\chi^2=4,771$; $p=0,021<0.05$), s140 ($\chi^2=8,080$; $p=0,004<0.05$), s142 ($\chi^2=12,868$; $p=0,000<0.05$), s143 ($\chi^2=3,211$; $p=0,050<0.05$), s144 ($\chi^2=3,492$; $p=0,042<0.05$), s145 ($\chi^2=3,806$; $p=0,035<0.05$), s146 ($\chi^2=5,214$;

$p=0,016<0.05$), s147 ($\chi^2=4,022$; $p=0,031<0.05$), s148 ($\chi^2=4,443$; $p=0,025<0.05$) ve s149 ($\chi^2=3,272$; $p=0,047<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S120: Gürültülü bir ortamda bile standart bir konuşma dilinde bana söylenenleri ayrıntılı olarak anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 133'ünün (%72,3) hedef, 51'inin (%27,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 51'inin (%58,0) hedef, 37'sinin (%42,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S120 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S121: Bilinen bir konu olması veya sunumun basit ve net olması durumunda, alanımla ilgili bir ders anlatımını veya bir konuşmayı takip edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 115'inin (%74,7) hedef, 39'unun (%25,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 47'sinin (%55,3) hedef, 38'inin (%44,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S121 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S123: TV’de yayımlanan belgeselleri, canlı röportajları, talk showları, oyunları ve standart lehçede anlatılan filmlerin çoğunu anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 128'inin (%70,3) hedef, 54'ünün (%29,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%53,8) hedef, 37'sinin (%46,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S123 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S124: Alanında uzmanlaştığım teknik tartışmalar dahil, standart bir lehçede sunulan somut ve soyut konulara ilişkin karmaşık konuşmaların ana fikirlerini anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 143'ünün (%72,6) hedef, 54'ünün (%27,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 50'sinin (%61,0) hedef, 32'sinin (%39,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S124 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S125: Anlamayı başarmak için, dinletinin önemli noktalarını fark ederek, anlamın kontrolü için bağlamsal ipuçları kullanarak çeşitli stratejileri kullanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 134'ünün (%68,4) hedef, 62'sinin (%31,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 48'inin (%54,5) hedef, 40'ının (%45,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S125 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S126: İlgi alanıma giren veya mesleğimle bağlantılı haber, makale ve bildirilerin içeriğini ve önemini hemen kavrayabilir, okunmaya değip değmeyeceğine karar verebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 128'inin (%74,9) hedef, 43'ünün (%25,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 58'inin (%63,7) hedef, 33'ünün (%36,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S126 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S127: Yazarların, güncel sorunlara ilişkin belli tutum takındığı ve

bakış açısı sunduğu makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 143'ünün (%74,9) hedef, 48'inin (%25,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%53,1) hedef, 38'inin (%46,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S127 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S129: Zaman zaman sözlüğe bakarsam kendi alanım dışındaki özel makaleleri anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 138'inin (%75,0) hedef, 46'sının (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 55'inin (%62,5) hedef, 33'ünün (%37,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S129 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S130: Kültürel konularla ilgili film, tiyatro, kitap ve konserlerin içerik eleştirisini kapsayan köşe yazılarını anlayabiliyor ve önemli noktaları özetleyebiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 145'inin (%71,8) hedef, 57'sinin (%28,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 53'ünün (%58,2) hedef, 38'inin (%41,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S130 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S134: Konuşma sırasını etkili kullanarak bir söylemi başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 139'unun (%75,1) hedef, 46'sının (%24,9) öncelik; MEB öğrencilerinin 61'inin (%62,9) hedef, 36'sının (%37,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S134 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S137: Çoğunlukla, genel konularda katılımcı olarak derinlemesine açık bir şekilde konuşmalara katılabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 148'inin (%67,9) hedef, 70'inin (%32,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 50'sinin (%52,6) hedef, 45'inin (%47,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S137 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S138: Bir tartışmada, konu ile ilgili açıklamalar, kanıtlar ve yorumlar üzerine görüşlerimi açıklayabilir ve sürdürebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 140'ının (%67,6) hedef, 67'sinin (%32,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 53'ünün (%53,5) hedef, 46'sının (%46,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S138 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S139: Bir tartışma esnasında konuların anlaşıldığını doğrulayarak ve tartışmaya başkasını davet ederek tartışmaya katkı sunabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 144'ünün (%72,7) hedef, 54'ünün (%27,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 59'unun (%60,2) hedef, 39'unun (%39,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S139 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S140: Hazırlanmış bir görüşmenin bilgilerini kontrol

ederek doğrulanabilir, ilginç cevapları takip ederek sürdürebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 154'ünün (%73,0) hedef, 57'sinin (%27,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 55'inin (%56,7) hedef, 42'sinin (%43,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S140 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S142: Görüş, kanıt ve tartışma içeren haberden, röportajdan veya belgeselden kısa alıntıları sözlü olarak anlatır ve özetleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 153'ünün (%74,3) hedef, 53'ünün (%25,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 52'sinin (%53,6) hedef, 45'inin (%46,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S142 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S143: Bir film veya oyundan alınan alıntının olay örgüsünü ve olay dizisini sözlü olarak anlatır ve özetleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 140'ının (%71,4) hedef, 56'sının (%28,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 56'sının (%60,9) hedef, 36'sının (%39,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S143 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S144: Fikirlerimi mantıksal doğrultuda birbirine bağlayarak, gerekçeli kanıtlar zincirini oluşturabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 142'sinin (%70,6) hedef, 59'unun (%29,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 58'inin (%59,8) hedef, 39'unun (%40,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S144 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S145: Güncel önemli bir konu üzerine çeşitli avantaj ve dezavantaj seçeneklerini vererek görüşümü açıklayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 135'inin (%68,9) hedef, 61'inin (%31,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 55'inin (%57,3) hedef, 41'inin (%42,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S145 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S146: Sebepler, sonuçlar, varsayımsal durumlar hakkında spekülasyon yapabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 143'ünün (%69,1) hedef, 64'ünün (%30,9) öncelik; MEB öğrencilerinin 57'sinin (%55,9) hedef, 45'inin (%44,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S146 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S147: Ne söyleyeceğimi tasarlariken zaman kazanıp ve konuşma sıramı alarak “Bu cevaplanması zor bir sorudur” gibi standart ifadeler kullanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 128'inin (%71,9) hedef, 50'sinin (%28,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 57'sinin (%60,0) hedef, 38'inin (%40,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S147 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S148: İlgimi çeken hataları not edebilir ve onları bilinçli olarak konuşmada izleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 137'sinin

(%72,5) hedef, 52'sinin (%27,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 61'inin (%60,4) hedef, 40'ının (%39,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S148 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S149: Anlamı bozup yanlış anlamlara neden olduğunu fark ettiğim kayma ve hataları genellikle düzeltebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 124'ünün (%66,3) hedef, 63'ünün (%33,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 59'unun (%55,7) hedef, 47'sinin (%44,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S149 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (üniversite ve MEB) değişkeninin C1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 22 olarak verilmiştir.

Tablo 22

Kuruma Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S162	Hedef	153	%73,2	79	%70,5	232	%72,3	$\chi^2=0,259$
	Öncelik	56	%26,8	33	%29,5	89	%27,7	p=0,351
S163	Hedef	164	%72,2	79	%70,5	243	%71,7	$\chi^2=0,108$
	Öncelik	63	%27,8	33	%29,5	96	%28,3	p=0,418
S164	Hedef	149	%71,3	74	%62,2	223	%68,0	$\chi^2=2,890$
	Öncelik	60	%28,7	45	%37,8	105	%32,0	p=0,058
S165	Hedef	174	%72,5	76	%65,5	250	%70,2	$\chi^2=1,824$
	Öncelik	66	%27,5	40	%34,5	106	%29,8	p=0,110
S166	Hedef	155	%69,8	74	%62,2	229	%67,2	$\chi^2=2,047$
	Öncelik	67	%30,2	45	%37,8	112	%32,8	p=0,096
S167	Hedef	155	%71,8	74	%63,2	229	%68,8	$\chi^2=2,560$
	Öncelik	61	%28,2	43	%36,8	104	%31,2	p=0,071
S168	Hedef	178	%73,9	76	%67,9	254	%72,0	$\chi^2=1,365$
	Öncelik	63	%26,1	36	%32,1	99	%28,0	p=0,149
S169	Hedef	154	%69,4	72	%60,5	226	%66,3	$\chi^2=2,724$
	Öncelik	68	%30,6	47	%39,5	115	%33,7	p=0,063
S170	Hedef	146	%67,6	75	%66,4	221	%67,2	$\chi^2=0,050$
	Öncelik	70	%32,4	38	%33,6	108	%32,8	p=0,458
S171	Hedef	164	%70,4	81	%66,9	245	%69,2	$\chi^2=0,443$
	Öncelik	69	%29,6	40	%33,1	109	%30,8	p=0,292
S172	Hedef	133	%69,3	75	%68,2	208	%68,9	$\chi^2=0,039$
	Öncelik	59	%30,7	35	%31,8	94	%31,1	p=0,471
S173	Hedef	160	%69,6	77	%67,0	237	%68,7	$\chi^2=0,243$
	Öncelik	70	%30,4	38	%33,0	108	%31,3	p=0,354
S174	Hedef	162	%69,5	72	%59,5	234	%66,1	$\chi^2=3,571$
	Öncelik	71	%30,5	49	%40,5	120	%33,9	p=0,039
S175	Hedef	153	%65,1	73	%60,8	226	%63,7	$\chi^2=0,627$
	Öncelik	82	%34,9	47	%39,2	129	%36,3	p=0,249
S176	Hedef	176	%67,2	82	%67,2	258	%67,2	$\chi^2=0,000$
	Öncelik	86	%32,8	40	%32,8	126	%32,8	p=0,545

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S177	Hedef	165	%66,8	78	%68,4	243	%67,3	$\chi^2=0,093$
	Öncelik	82	%33,2	36	%31,6	118	%32,7	p=0,429
S178	Hedef	145	%64,4	77	%63,6	222	%64,2	$\chi^2=0,022$
	Öncelik	80	%35,6	44	%36,4	124	%35,8	p=0,486
S179	Hedef	167	%70,2	69	%59,5	236	%66,7	$\chi^2=4,007$
	Öncelik	71	%29,8	47	%40,5	118	%33,3	p=0,031
S180	Hedef	161	%67,1	81	%65,9	242	%66,7	$\chi^2=0,055$
	Öncelik	79	%32,9	42	%34,1	121	%33,3	p=0,452
S181	Hedef	171	%67,3	74	%61,2	245	%65,3	$\chi^2=1,376$
	Öncelik	83	%32,7	47	%38,8	130	%34,7	p=0,145
S182	Hedef	172	%71,1	83	%68,6	255	%70,2	$\chi^2=0,237$
	Öncelik	70	%28,9	38	%31,4	108	%29,8	p=0,356
S183	Hedef	165	%69,3	77	%61,1	242	%66,5	$\chi^2=2,496$
	Öncelik	73	%30,7	49	%38,9	122	%33,5	p=0,072
S184	Hedef	171	%73,1	86	%70,5	257	%72,2	$\chi^2=0,267$
	Öncelik	63	%26,9	36	%29,5	99	%27,8	p=0,346
S185	Hedef	169	%71,0	76	%64,4	245	%68,8	$\chi^2=1,602$
	Öncelik	69	%29,0	42	%35,6	111	%31,2	p=0,127
S186	Hedef	155	%68,9	86	%68,3	241	%68,7	$\chi^2=0,015$
	Öncelik	70	%31,1	40	%31,7	110	%31,3	p=0,497
S187	Hedef	159	%67,7	82	%63,6	241	%66,2	$\chi^2=0,624$
	Öncelik	76	%32,3	47	%36,4	123	%33,8	p=0,250
S188	Hedef	163	%67,9	89	%71,2	252	%69,0	$\chi^2=0,415$
	Öncelik	77	%32,1	36	%28,8	113	%31,0	p=0,301
S189	Hedef	172	%69,6	76	%63,9	248	%67,8	$\chi^2=1,224$
	Öncelik	75	%30,4	43	%36,1	118	%32,2	p=0,162
S190	Hedef	181	%68,0	84	%64,6	265	%66,9	$\chi^2=0,464$
	Öncelik	85	%32,0	46	%35,4	131	%33,1	p=0,284
S191	Hedef	144	%65,5	79	%60,8	223	%63,7	$\chi^2=0,776$
	Öncelik	76	%34,5	51	%39,2	127	%36,3	p=0,222
S192	Hedef	168	%68,9	96	%65,3	264	%67,5	$\chi^2=0,526$
	Öncelik	76	%31,1	51	%34,7	127	%32,5	p=0,269
S193	Hedef	166	%71,6	88	%64,2	254	%68,8	$\chi^2=2,150$
	Öncelik	66	%28,4	49	%35,8	115	%31,2	p=0,089
S194	Hedef	155	%70,5	96	%69,1	251	%69,9	$\chi^2=0,078$
	Öncelik	65	%29,5	43	%30,9	108	%30,1	p=0,434
S195	Hedef	149	%69,6	91	%66,9	240	%68,6	$\chi^2=0,284$
	Öncelik	65	%30,4	45	%33,1	110	%31,4	p=0,338
S196	Hedef	171	%68,7	98	%69,0	269	%68,8	$\chi^2=0,005$
	Öncelik	78	%31,3	44	%31,0	122	%31,2	p=0,519
S197	Hedef	176	%65,4	87	%61,7	263	%64,1	$\chi^2=0,558$
	Öncelik	93	%34,6	54	%38,3	147	%35,9	p=0,261
S198	Hedef	146	%64,6	93	%67,4	239	%65,7	$\chi^2=0,296$
	Öncelik	80	%35,4	45	%32,6	125	%34,3	p=0,334
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s174 ($\chi^2=3,571$; $p=0,039<0.05$) ve s179 ($\chi^2=4,007$; $p=0,031<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S174: Bir hikâyenin somut planının ötesine geçebilir ve gizli anlamları, fikirleri ve bağlantılarını

kavrayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 162'sinin (%69,5) hedef, 71'inin (%30,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 72'sinin (%59,5) hedef, 49'unun (%40,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S174 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S179: Fikir ve düşüncelerimi net ve kesin bir şekilde ifade edebilir, karmaşık akıl yürütme alanlarımı kullanarak ikna edici bir şekilde sunum yapar ve yanıt verebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 167'sinin (%70,2) hedef, 71'inin (%29,8) öncelik; MEB öğrencilerinin 69'unun (%59,5) hedef, 47'sinin (%40,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S179 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan kurum (üniversite ve MEB) değişkeninin C2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 23 olarak verilmiştir.

Tablo 23

Kuruma Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S199	Hedef	159	%66,0	94	%63,5	253	%65,0	$\chi^2=0,244$
	Öncelik	82	%34,0	54	%36,5	136	%35,0	p=0,349
S200	Hedef	175	%73,8	99	%65,1	274	%70,4	$\chi^2=3,372$
	Öncelik	62	%26,2	53	%34,9	115	%29,6	p=0,043
S201	Hedef	145	%68,4	98	%64,9	243	%66,9	$\chi^2=0,487$
	Öncelik	67	%31,6	53	%35,1	120	%33,1	p=0,279
S202	Hedef	188	%73,4	106	%68,8	294	%71,7	$\chi^2=0,588$
	Öncelik	68	%26,6	48	%31,2	116	%28,3	p=0,255
S204	Hedef	182	%72,5	105	%65,6	287	%69,8	$\chi^2=2,199$
	Öncelik	69	%27,5	55	%34,4	124	%30,2	p=0,085
S205	Hedef	179	%73,7	104	%63,4	283	%69,5	$\chi^2=4,854$
	Öncelik	64	%26,3	60	%36,6	124	%30,5	p=0,018
S206	Hedef	196	%70,0	107	%67,3	303	%69,0	$\chi^2=0,347$
	Öncelik	84	%30,0	52	%32,7	136	%31,0	p=0,314
S207	Hedef	170	%70,8	95	%61,3	265	%67,1	$\chi^2=3,884$
	Öncelik	70	%29,2	60	%38,7	130	%32,9	p=0,032
S208	Hedef	175	%72,9	105	%67,7	280	%70,9	$\chi^2=1,222$
	Öncelik	65	%27,1	50	%32,3	115	%29,1	p=0,161
S209	Hedef	180	%70,0	95	%60,9	275	%66,6	$\chi^2=3,646$
	Öncelik	77	%30,0	61	%39,1	138	%33,4	p=0,036
S210	Hedef	134	%71,7	106	%68,4	240	%70,2	$\chi^2=0,433$
	Öncelik	53	%28,3	49	%31,6	102	%29,8	p=0,294
S211	Hedef	161	%67,4	100	%62,5	261	%65,4	$\chi^2=1,002$
	Öncelik	78	%32,6	60	%37,5	138	%34,6	p=0,186
S212	Hedef	166	%68,0	108	%67,9	274	%68,0	$\chi^2=0,001$
	Öncelik	78	%32,0	51	%32,1	129	%32,0	p=0,533
S213	Hedef	175	%68,4	111	%64,9	286	%67,0	$\chi^2=0,551$

		Üniversite		MEB		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S214	Öncelik	81	%31,6	60	%35,1	141	%33,0	p=0,262
	Hedef	196	%72,3	114	%67,1	310	%70,3	$\chi^2=1,387$
	Öncelik	75	%27,7	56	%32,9	131	%29,7	p=0,142
S215	Hedef	177	%68,9	111	%62,7	288	%66,4	$\chi^2=1,781$
	Öncelik	80	%31,1	66	%37,3	146	%33,6	p=0,109
S216	Hedef	183	%69,1	121	%69,5	304	%69,2	$\chi^2=0,012$
	Öncelik	82	%30,9	53	%30,5	135	%30,8	p=0,500
S217	Hedef	174	%69,6	110	%64,7	284	%67,6	$\chi^2=1,107$
	Öncelik	76	%30,4	60	%35,3	136	%32,4	p=0,172
S218	Hedef	173	%69,5	117	%70,5	290	%69,9	$\chi^2=0,048$
	Öncelik	76	%30,5	49	%29,5	125	%30,1	p=0,458
S219	Hedef	173	%69,2	106	%62,4	279	%66,4	$\chi^2=2,127$
	Öncelik	77	%30,8	64	%37,6	141	%33,6	p=0,088
S220	Hedef	181	%73,0	113	%64,2	294	%69,3	$\chi^2=3,732$
	Öncelik	67	%27,0	63	%35,8	130	%30,7	p=0,034
S221	Hedef	159	%68,8	113	%64,6	272	%67,0	$\chi^2=0,817$
	Öncelik	72	%31,2	62	%35,4	134	%33,0	p=0,212
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda s200 ($\chi^2=3,372$; $p=0,043<0.05$), s205 ($\chi^2=4,854$; $p=0,018<0.05$), s207 ($\chi^2=3,884$; $p=0,032<0.05$), s209 ($\chi^2=3,646$; $p=0,036<0.05$) ve s220 ($\chi^2=3,732$; $p=0,034<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S200: İroni(Alay) ve hiciv içeren gerçek anlamı açık olmayan özel metinleri ve üzerinde oynanan kelimeleri anlayabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 175'inin (%73,8) hedef, 62'sinin (%26,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 99'unun (%65,1) hedef, 53'ünün (%34,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S200 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S205: Farklı üslup ve mana içeren (cinaslar, metaforlar, semboller, çağrışımlar, muğlaklar)’i anlayabilir ve metindeki işlevlerinin doğruluğunu bulup ve değerlendirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 179'unun (%73,7) hedef, 64'ünün (%26,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 104'ünün (%63,4) hedef, 60'ının (%36,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S205 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S207: Tutarlı bir sunumdaki tartışmaları ve görüşleri yeniden düzenleyerek, farklı kaynaklardan bilgileri sözlü olarak özetleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 170'ünün (%70,8) hedef, 70'ünün (%29,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 95'inin (%61,3) hedef, 60'ının (%38,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S207 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S209: Bir zorlukla karşılaştığımda, dönüp zorluğa yeniden öyle bir biçim kazandırırım ki, dinleyici bunun farkında bile olamaz.” Maddesine

Üniversite öğrencilerinin 180'inin (%70,0) hedef, 77'sinin (%30,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 95'inin (%60,9) hedef, 61'inin (%39,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S209 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S220: Yetkililere iş başvurusu yapmak, üstlere, ticari müşterilere teklifte bulunmak için iyi düzenlenmiş doğru yazım stili kullanarak açık mektup yazabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 181'inin (%73,0) hedef, 67'sinin (%27,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 113'ünün (%64,2) hedef, 63'ünün (%35,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S220 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

4.5.CEFR Yeterlik Algılarının(Öğretici) Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin A1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 24 olarak verilmiştir.

Tablo 24

Cinsiyete Göre A1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S1	Hedef	21	%75,0	34	%73,9	55	%74,3	$\chi^2=0,011$ p=0,572
	Öncelik	7	%25,0	12	%26,1	19	%25,7	
S2	Hedef	21	%77,8	33	%66,0	54	%70,1	$\chi^2=1,161$ p=0,208
	Öncelik	6	%22,2	17	%34,0	23	%29,9	
S3	Hedef	15	%65,2	31	%79,5	46	%74,2	$\chi^2=1,539$ p=0,173
	Öncelik	8	%34,8	8	%20,5	16	%25,8	
S4	Hedef	9	%50,0	27	%67,5	36	%62,1	$\chi^2=1,615$ p=0,164
	Öncelik	9	%50,0	13	%32,5	22	%37,9	
S5	Hedef	23	%67,6	31	%75,6	54	%72,0	$\chi^2=0,585$ p=0,306
	Öncelik	11	%32,4	10	%24,4	21	%28,0	
S6	Hedef	35	%68,6	64	%77,1	99	%73,9	$\chi^2=1,177$ p=0,188
	Öncelik	16	%31,4	19	%22,9	35	%26,1	
S7	Hedef	16	%61,5	23	%67,6	39	%65,0	$\chi^2=0,242$ p=0,412
	Öncelik	10	%38,5	11	%32,4	21	%35,0	
S8	Hedef	16	%59,3	22	%57,9	38	%58,5	$\chi^2=0,012$ p=0,559
	Öncelik	11	%40,7	16	%42,1	27	%41,5	
S9	Hedef	13	%48,1	34	%72,3	47	%63,5	$\chi^2=4,331$ p=0,034
	Öncelik	14	%51,9	13	%27,7	27	%36,5	
S10	Hedef	21	%75,0	37	%78,7	58	%77,3	$\chi^2=0,139$ p=0,460
	Öncelik	7	%25,0	10	%21,3	17	%22,7	
S11	Hedef	21	%58,3	23	%71,9	44	%64,7	$\chi^2=1,360$ p=0,181
	Öncelik	15	%41,7	9	%28,1	24	%35,3	
S12	Hedef	17	%73,9	26	%65,0	43	%68,3	$\chi^2=0,535$ p=0,329
	Öncelik	6	%26,1	14	%35,0	20	%31,7	
S13	Hedef	14	%50,0	23	%71,9	37	%61,7	$\chi^2=3,023$ p=0,070
	Öncelik	14	%50,0	9	%28,1	23	%38,3	

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S14	Hedef	23	%65,7	44	%74,6	67	%71,3	$\chi^2=0,843$
	Öncelik	12	%34,3	15	%25,4	27	%28,7	p=0,246
S15	Hedef	24	%64,9	34	%73,9	58	%69,9	$\chi^2=0,798$
	Öncelik	13	%35,1	12	%26,1	25	%30,1	p=0,257
S16	Hedef	26	%63,4	27	%60,0	53	%61,6	$\chi^2=0,106$
	Öncelik	15	%36,6	18	%40,0	33	%38,4	p=0,459
S17	Hedef	28	%68,3	58	%81,7	86	%76,8	$\chi^2=2,617$
	Öncelik	13	%31,7	13	%18,3	26	%23,2	p=0,084
S18	Hedef	32	%61,5	50	%80,6	82	%71,9	$\chi^2=5,113$
	Öncelik	20	%38,5	12	%19,4	32	%28,1	p=0,020
S19	Hedef	24	%72,7	40	%70,2	64	%71,1	$\chi^2=0,066$
	Öncelik	9	%27,3	17	%29,8	26	%28,9	p=0,497
S20	Hedef	22	%62,9	29	%70,7	51	%67,1	$\chi^2=0,530$
	Öncelik	13	%37,1	12	%29,3	25	%32,9	p=0,314
S21	Hedef	14	%53,8	20	%69,0	34	%61,8	$\chi^2=1,328$
	Öncelik	12	%46,2	9	%31,0	21	%38,2	p=0,191
S22	Hedef	13	%68,4	32	%82,1	45	%77,6	$\chi^2=1,365$
	Öncelik	6	%31,6	7	%17,9	13	%22,4	p=0,201
S23	Hedef	15	%65,2	24	%72,7	39	%69,6	$\chi^2=0,362$
	Öncelik	8	%34,8	9	%27,3	17	%30,4	p=0,378
S24	Hedef	23	%74,2	20	%64,5	43	%69,4	$\chi^2=0,683$
	Öncelik	8	%25,8	11	%35,5	19	%30,6	p=0,291
S25	Hedef	24	%72,7	27	%69,2	51	%70,8	$\chi^2=0,106$
	Öncelik	9	%27,3	12	%30,8	21	%29,2	p=0,475
S26	Hedef	20	%58,8	23	%59,0	43	%58,9	$\chi^2=0,000$
	Öncelik	14	%41,2	16	%41,0	30	%41,1	p=0,589
S27	Hedef	43	%78,2	38	%74,5	81	%76,4	$\chi^2=0,198$
	Öncelik	12	%21,8	13	%25,5	25	%23,6	p=0,414
S28	Hedef	39	%73,6	48	%81,4	87	%77,7	$\chi^2=0,972$
	Öncelik	14	%26,4	11	%18,6	25	%22,3	p=0,224
S29	Hedef	32	%65,3	55	%79,7	87	%73,7	$\chi^2=3,069$
	Öncelik	17	%34,7	14	%20,3	31	%26,3	p=0,062
S30	Hedef	14	%42,4	33	%70,2	47	%58,8	$\chi^2=6,178$
	Öncelik	19	%57,6	14	%29,8	33	%41,2	p=0,012
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s9 ($\chi^2=4,331$; $p=0,034<0.05$), s18 ($\chi^2=5,113$; $p=0,020<0.05$) ve s30 ($\chi^2=6,178$; $p=0,012<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S9: Bilgisayar programında, “YAZDIR”, “SAKLA”, “KOPYALA” gibi önemli komutları anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 13'ünün (%48,1) hedef, 14'ünün (%51,9) öncelik; kadınların 34'ünün (%72,3) hedef, 13'ünün (%27,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S9 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S18: İnsanlardan bir şey istemek veya onlara bir şey vermek için gereken konuşmayı yapabilirim.” Maddesine Erkeklerin 32'sinin (%61,5) hedef, 20'sinin (%38,5) öncelik; kadınların 50'sinin (%80,6) hedef, 12'sinin (%19,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir.

S18 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S30: Kendimle ilgili cümleleri ve basit ifadeleri (örneğin; nerede yaşadığımı ve ne iş yaptığımı) yazabilirim.” Maddesine Erkeklerin 14'ünün (%42,4) hedef, 19'unun (%57,6) öncelik; kadınların 33'ünün (%70,2) hedef, 14'ünün (%29,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S30 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin A2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 25 olarak verilmiştir.

Tablo 25

Cinsiyete Göre A2 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S31	Hedef	28	%68,3	39	%60,9	67	%63,8	$\chi^2=0,585$ p=0,290
	Öncelik	13	%31,7	25	%39,1	38	%36,2	
S32	Hedef	38	%76,0	54	%66,7	92	%70,2	$\chi^2=1,288$ p=0,174
	Öncelik	12	%24,0	27	%33,3	39	%29,8	
S33	Hedef	28	%63,6	42	%71,2	70	%68,0	$\chi^2=0,660$ p=0,274
	Öncelik	16	%36,4	17	%28,8	33	%32,0	
S34	Hedef	24	%55,8	56	%70,9	80	%65,6	$\chi^2=2,802$ p=0,071
	Öncelik	19	%44,2	23	%29,1	42	%34,4	
S35	Hedef	28	%63,6	46	%66,7	74	%65,5	$\chi^2=0,109$ p=0,448
	Öncelik	16	%36,4	23	%33,3	39	%34,5	
S36	Hedef	33	%67,3	58	%75,3	91	%72,2	$\chi^2=0,950$ p=0,220
	Öncelik	16	%32,7	19	%24,7	35	%27,8	
S37	Hedef	46	%76,7	64	%68,8	110	%71,9	$\chi^2=1,112$ p=0,193
	Öncelik	14	%23,3	29	%31,2	43	%28,1	
S38	Hedef	39	%75,0	50	%64,1	89	%68,5	$\chi^2=1,716$ p=0,132
	Öncelik	13	%25,0	28	%35,9	41	%31,5	
S39	Hedef	27	%51,9	41	%67,2	68	%60,2	$\chi^2=2,738$ p=0,072
	Öncelik	25	%48,1	20	%32,8	45	%39,8	
S40	Hedef	39	%72,2	59	%69,4	98	%70,5	$\chi^2=0,125$ p=0,437
	Öncelik	15	%27,8	26	%30,6	41	%29,5	
S41	Hedef	35	%74,5	57	%67,1	92	%69,7	$\chi^2=0,787$ p=0,247
	Öncelik	12	%25,5	28	%32,9	40	%30,3	
S42	Hedef	27	%58,7	62	%66,7	89	%64,0	$\chi^2=0,849$ p=0,231
	Öncelik	19	%41,3	31	%33,3	50	%36,0	
S43	Hedef	29	%59,2	67	%77,0	96	%70,6	$\chi^2=4,799$ p=0,024
	Öncelik	20	%40,8	20	%23,0	40	%29,4	
S44	Hedef	32	%69,6	43	%59,7	75	%63,6	$\chi^2=1,174$ p=0,188
	Öncelik	14	%30,4	29	%40,3	43	%36,4	
S45	Hedef	36	%66,7	67	%72,8	103	%70,5	$\chi^2=0,621$ p=0,273
	Öncelik	18	%33,3	25	%27,2	43	%29,5	
S46	Hedef	24	%57,1	60	%72,3	84	%67,2	$\chi^2=2,903$ p=0,067
	Öncelik	18	%42,9	23	%27,7	41	%32,8	
S47	Hedef	28	%59,6	54	%72,0	82	%67,2	$\chi^2=2,024$ p=0,111
	Öncelik	19	%40,4	21	%28,0	40	%32,8	
S48	Hedef	20	%57,1	35	%68,6	55	%64,0	$\chi^2=1,188$ p=0,194
	Öncelik	15	%42,9	16	%31,4	31	%36,0	
S49	Hedef	22	%51,2	40	%63,5	62	%58,5	$\chi^2=1,600$ p=0,144
	Öncelik	21	%48,8	23	%36,5	44	%41,5	
S50	Hedef	34	%61,8	66	%72,5	100	%68,5	$\chi^2=1,822$

	Öncelik	21	%38,2	25	%27,5	46	%31,5	p=0,122
S51	Hedef	37	%68,5	66	%69,5	103	%69,1	$\chi^2=0,015$
	Öncelik	17	%31,5	29	%30,5	46	%30,9	p=0,523
S52	Hedef	42	%73,7	72	%74,2	114	%74,0	$\chi^2=0,005$
	Öncelik	15	%26,3	25	%25,8	40	%26,0	p=0,543
S53	Hedef	23	%69,7	34	%75,6	57	%73,1	$\chi^2=0,332$
	Öncelik	10	%30,3	11	%24,4	21	%26,9	p=0,373
S54	Hedef	22	%59,5	23	%57,5	45	%58,4	$\chi^2=0,030$
	Öncelik	15	%40,5	17	%42,5	32	%41,6	p=0,523
S55	Hedef	38	%67,9	63	%69,2	101	%68,7	$\chi^2=0,030$
	Öncelik	18	%32,1	28	%30,8	46	%31,3	p=0,501
S56	Hedef	41	%74,5	65	%73,9	106	%74,1	$\chi^2=0,008$
	Öncelik	14	%25,5	23	%26,1	37	%25,9	p=0,545
S57	Hedef	22	%66,7	34	%72,3	56	%70,0	$\chi^2=0,297$
	Öncelik	11	%33,3	13	%27,7	24	%30,0	p=0,381
S58	Hedef	27	%67,5	28	%60,9	55	%64,0	$\chi^2=0,408$
	Öncelik	13	%32,5	18	%39,1	31	%36,0	p=0,340
S59	Hedef	28	%60,9	53	%73,6	81	%68,6	$\chi^2=2,117$
	Öncelik	18	%39,1	19	%26,4	37	%31,4	p=0,106
S60	Hedef	36	%70,6	48	%73,8	84	%72,4	$\chi^2=0,152$
	Öncelik	15	%29,4	17	%26,2	32	%27,6	p=0,427
S61	Hedef	25	%59,5	34	%68,0	59	%64,1	$\chi^2=0,713$
	Öncelik	17	%40,5	16	%32,0	33	%35,9	p=0,265
S62	Hedef	31	%63,3	57	%72,2	88	%68,8	$\chi^2=1,112$
	Öncelik	18	%36,7	22	%27,8	40	%31,2	p=0,195
S63	Hedef	37	%72,5	47	%72,3	84	%72,4	$\chi^2=0,001$
	Öncelik	14	%27,5	18	%27,7	32	%27,6	p=0,573
S64	Hedef	42	%68,9	65	%77,4	107	%73,8	$\chi^2=1,329$
	Öncelik	19	%31,1	19	%22,6	38	%26,2	p=0,168
S65	Hedef	30	%61,2	39	%63,9	69	%62,7	$\chi^2=0,085$
	Öncelik	19	%38,8	22	%36,1	41	%37,3	p=0,462
S66	Hedef	34	%65,4	48	%67,6	82	%66,7	$\chi^2=0,067$
	Öncelik	18	%34,6	23	%32,4	41	%33,3	p=0,473
S67	Hedef	27	%67,5	48	%70,6	75	%69,4	$\chi^2=0,113$
	Öncelik	13	%32,5	20	%29,4	33	%30,6	p=0,449
S68	Hedef	33	%58,9	46	%63,9	79	%61,7	$\chi^2=0,328$
	Öncelik	23	%41,1	26	%36,1	49	%38,3	p=0,348
S69	Hedef	36	%56,2	60	%72,3	96	%65,3	$\chi^2=4,103$
	Öncelik	28	%43,8	23	%27,7	51	%34,7	p=0,032
S70	Hedef	31	%67,4	53	%74,6	84	%71,8	$\chi^2=0,726$
	Öncelik	15	%32,6	18	%25,4	33	%28,2	p=0,259
S71	Hedef	45	%64,3	73	%68,9	118	%67,0	$\chi^2=0,401$
	Öncelik	25	%35,7	33	%31,1	58	%33,0	p=0,319
S72	Hedef	36	%61,0	51	%67,1	87	%64,4	$\chi^2=0,537$
	Öncelik	23	%39,0	25	%32,9	48	%35,6	p=0,290
S73	Hedef	38	%66,7	69	%73,4	107	%70,9	$\chi^2=0,780$
	Öncelik	19	%33,3	25	%26,6	44	%29,1	p=0,242
S74	Hedef	38	%65,5	54	%69,2	92	%67,6	$\chi^2=0,210$
	Öncelik	20	%34,5	24	%30,8	44	%32,4	p=0,392
S75	Hedef	34	%56,7	54	%68,4	88	%63,3	$\chi^2=2,005$
	Öncelik	26	%43,3	25	%31,6	51	%36,7	p=0,108
S76	Hedef	38	%61,3	65	%73,0	103	%68,2	$\chi^2=2,324$
	Öncelik	24	%38,7	24	%27,0	48	%31,8	p=0,089
S77	Hedef	48	%66,7	81	%77,9	129	%73,3	$\chi^2=2,735$
	Öncelik	24	%33,3	23	%22,1	47	%26,7	p=0,070
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s43 ($\chi^2=4,799$; $p=0,024<0.05$) ve s69 ($\chi^2=4,103$; $p=0,032<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S43: Bilgisayar programlarındaki geri bildirim mesajlarını veya basit yardım göstergelerini anlayabiliyorum.” maddesine Erkeklerin 29'unun (%59,2) hedef, 20'sinin (%40,8) öncelik; kadınların 67'sinin (%77,0) hedef, 20'sinin (%23,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S43 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S69: Basit günlük durumlarla başa çıkmak için yeterli kelime hazinesine sahibim.” Maddesine Erkeklerin 36'sının (%56,2) hedef, 28'inin (%43,8) öncelik; kadınların 60'ının (%72,3) hedef, 23'ünün (%27,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S69 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin B1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 26 olarak verilmiştir.

Tablo 26

Cinsiyete Göre B1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		N	%	n	%	n	%	
S78	Hedef	49	%74,2	64	%71,9	113	%72,9	$\chi^2=0,104$ $p=0,446$
	Öncelik	17	%25,8	25	%28,1	42	%27,1	
S79	Hedef	55	%66,3	101	%72,7	156	%70,3	$\chi^2=1,018$ $p=0,195$
	Öncelik	28	%33,7	38	%27,3	66	%29,7	
S80	Hedef	45	%57,7	89	%71,2	134	%66,0	$\chi^2=3,906$ $p=0,035$
	Öncelik	33	%42,3	36	%28,8	69	%34,0	
S81	Hedef	48	%62,3	77	%67,5	125	%65,4	$\chi^2=0,551$ $p=0,278$
	Öncelik	29	%37,7	37	%32,5	66	%34,6	
S82	Hedef	43	%66,2	69	%71,1	112	%69,1	$\chi^2=0,452$ $p=0,308$
	Öncelik	22	%33,8	28	%28,9	50	%30,9	
S83	Hedef	50	%68,5	85	%74,6	135	%72,2	$\chi^2=0,816$ $p=0,230$
	Öncelik	23	%31,5	29	%25,4	52	%27,8	
S84	Hedef	51	%63,7	76	%71,7	127	%68,3	$\chi^2=1,330$ $p=0,160$
	Öncelik	29	%36,2	30	%28,3	59	%31,7	
S85	Hedef	56	%69,1	80	%71,4	136	%70,5	$\chi^2=0,119$ $p=0,425$
	Öncelik	25	%30,9	32	%28,6	57	%29,5	
S86	Hedef	55	%67,9	67	%70,5	122	%69,3	$\chi^2=0,142$ $p=0,415$
	Öncelik	26	%32,1	28	%29,5	54	%30,7	
S87	Hedef	54	%65,1	74	%69,2	128	%67,4	$\chi^2=0,357$ $p=0,329$
	Öncelik	29	%34,9	33	%30,8	62	%32,6	
S88	Hedef	48	%65,8	65	%70,7	113	%68,5	$\chi^2=0,453$ $p=0,307$
	Öncelik	25	%34,2	27	%29,3	52	%31,5	
S89	Hedef	59	%64,1	80	%70,8	139	%67,8	$\chi^2=1,032$ $p=0,193$
	Öncelik	33	%35,9	33	%29,2	66	%32,2	

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		N	%	n	%	n	%	
S90	Hedef	47	%58,0	92	%66,7	139	%63,5	$\chi^2=1,644$
	Öncelik	34	%42,0	46	%33,3	80	%36,5	p=0,128
S91	Hedef	51	%65,4	87	%69,6	138	%68,0	$\chi^2=0,392$
	Öncelik	27	%34,6	38	%30,4	65	%32,0	p=0,318
S92	Hedef	61	%70,1	76	%65,5	137	%67,5	$\chi^2=0,479$
	Öncelik	26	%29,9	40	%34,5	66	%32,5	p=0,295
S93	Hedef	56	%61,5	77	%65,3	133	%63,6	$\chi^2=0,307$
	Öncelik	35	%38,5	41	%34,7	76	%36,4	p=0,341
S94	Hedef	71	%74,0	91	%62,8	162	%67,2	$\chi^2=3,288$
	Öncelik	25	%26,0	54	%37,2	79	%32,8	p=0,046
S95	Hedef	63	%68,5	94	%67,1	157	%67,7	$\chi^2=0,045$
	Öncelik	29	%31,5	46	%32,9	75	%32,3	p=0,474
S96	Hedef	56	%70,9	58	%65,2	114	%67,9	$\chi^2=0,627$
	Öncelik	23	%29,1	31	%34,8	54	%32,1	p=0,266
S97	Hedef	60	%69,8	80	%66,1	140	%67,6	$\chi^2=0,306$
	Öncelik	26	%30,2	41	%33,9	67	%32,4	p=0,345
S98	Hedef	53	%63,9	77	%68,8	130	%66,7	$\chi^2=0,514$
	Öncelik	30	%36,1	35	%31,2	65	%33,3	p=0,286
S99	Hedef	65	%63,7	110	%72,8	175	%69,2	$\chi^2=2,376$
	Öncelik	37	%36,3	41	%27,2	78	%30,8	p=0,081
S100	Hedef	75	%70,8	101	%70,1	176	%70,4	$\chi^2=0,011$
	Öncelik	31	%29,2	43	%29,9	74	%29,6	p=0,515
S101	Hedef	58	%62,4	92	%70,8	150	%67,3	$\chi^2=1,739$
	Öncelik	35	%37,6	38	%29,2	73	%32,7	p=0,120
S102	Hedef	70	%72,9	98	%74,8	168	%74,0	$\chi^2=0,103$
	Öncelik	26	%27,1	33	%25,2	59	%26,0	p=0,432
S103	Hedef	61	%62,9	101	%70,1	162	%67,2	$\chi^2=1,383$
	Öncelik	36	%37,1	43	%29,9	79	%32,8	p=0,150
S104	Hedef	63	%68,5	96	%69,1	159	%68,8	$\chi^2=0,009$
	Öncelik	29	%31,5	43	%30,9	72	%31,2	p=0,519
S105	Hedef	48	%62,3	74	%70,5	122	%67,0	$\chi^2=1,331$
	Öncelik	29	%37,7	31	%29,5	60	%33,0	p=0,160
S106	Hedef	59	%66,3	86	%74,1	145	%70,7	$\chi^2=1,497$
	Öncelik	30	%33,7	30	%25,9	60	%29,3	p=0,143
S107	Hedef	62	%65,3	89	%75,4	151	%70,9	$\chi^2=2,633$
	Öncelik	33	%34,7	29	%24,6	62	%29,1	p=0,071
S108	Hedef	67	%69,8	98	%73,7	165	%72,1	$\chi^2=0,420$
	Öncelik	29	%30,2	35	%26,3	64	%27,9	p=0,308
S109	Hedef	55	%62,5	93	%69,4	148	%66,7	$\chi^2=1,139$
	Öncelik	33	%37,5	41	%30,6	74	%33,3	p=0,178
S110	Hedef	60	%62,5	86	%68,3	146	%65,8	$\chi^2=0,801$
	Öncelik	36	%37,5	40	%31,7	76	%34,2	p=0,226
S111	Hedef	58	%67,4	95	%72,5	153	%70,5	$\chi^2=0,644$
	Öncelik	28	%32,6	36	%27,5	64	%29,5	p=0,257
S112	Hedef	62	%64,6	101	%69,7	163	%67,6	$\chi^2=0,679$
	Öncelik	34	%35,4	44	%30,3	78	%32,4	p=0,247
S113	Hedef	75	%66,4	110	%72,8	185	%70,1	$\chi^2=1,293$
	Öncelik	38	%33,6	41	%27,2	79	%29,9	p=0,158

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		N	%	n	%	n	%	
S114	Hedef	62	%67,4	111	%77,1	173	%73,3	$\chi^2=2,695$
	Öncelik	30	%32,6	33	%22,9	63	%26,7	$p=0,069$
S115	Hedef	70	%68,0	121	%73,8	191	%71,5	$\chi^2=1,052$
	Öncelik	33	%32,0	43	%26,2	76	%28,5	$p=0,187$
S116	Hedef	61	%67,8	79	%65,8	140	%66,7	$\chi^2=0,088$
	Öncelik	29	%32,2	41	%34,2	70	%33,3	$p=0,442$
S117	Hedef	63	%63,0	115	%73,7	178	%69,5	$\chi^2=3,304$
	Öncelik	37	%37,0	41	%26,3	78	%30,5	$p=0,047$
S118	Hedef	69	%65,7	102	%75,0	171	%71,0	$\chi^2=2,479$
	Öncelik	36	%34,3	34	%25,0	70	%29,0	$p=0,076$
S119	Hedef	64	%67,4	94	%72,3	158	%70,2	$\chi^2=0,640$
	Öncelik	31	%32,6	36	%27,7	67	%29,8	$p=0,256$
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s80 ($\chi^2=3,906$; $p=0,035<0.05$), s94 ($\chi^2=3,288$; $p=0,046<0.05$) ve s117 ($\chi^2=3,304$; $p=0,047<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S80: Kısa bir anlatı dinleyebilir ve bundan sonra ne olacağı konusunda tahmin yürütebilirim.” Maddesine Erkeklerin 45'inin (%57,7) hedef, 33'ünün (%42,3) öncelik; kadınların 89'unun (%71,2) hedef, 36'sının (%28,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S80 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S94: Bir acente ile seyahat planlamaları yaparken veya gerçekte seyahat ederken ortaya çıkabilecek çoğu durumla baş edebilirim.” Maddesine Erkeklerin 71'inin (%74,0) hedef, 25'inin (%26,0) öncelik; kadınların 91'inin (%62,8) hedef, 54'ünün (%37,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S94 maddesinde hedef oranı erkeklerin grubunda yüksektir. “S117: Araba veya akademik kurs reklamına yazılı olarak cevap verebilir, ürünler hakkında tam ve daha ayrıntılı bilgi isteyebilirim.” Maddesine Erkeklerin 63'ünün (%63,0) hedef, 37'sinin (%37,0) öncelik; kadınların 115'inin (%73,7) hedef, 41'inin (%26,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S117 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin B2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Ek Y'de Tablo 27 olarak verilmiştir.

Tablo 27*Cinsiyete Göre B2 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S120	Hedef	133	%72,3	51	%58,0	184	%67,6	□□=5,584
	Öncelik	51	%27,7	37	%42,0	88	%32,4	p=0,014
S121	Hedef	115	%74,7	47	%55,3	162	%67,8	□□=9,421
	Öncelik	39	%25,3	38	%44,7	77	%32,2	p=0,002
S122	Hedef	106	%68,8	52	%62,7	158	%66,7	□□=0,927
	Öncelik	48	%31,2	31	%37,3	79	%33,3	p=0,206
S123	Hedef	128	%70,3	43	%53,8	171	%65,3	□□=6,739
	Öncelik	54	%29,7	37	%46,2	91	%34,7	p=0,007
S124	Hedef	143	%72,6	50	%61,0	193	%69,2	□□=3,662
	Öncelik	54	%27,4	32	%39,0	86	%30,8	p=0,039
S125	Hedef	134	%68,4	48	%54,5	182	%64,1	□□=5,041
	Öncelik	62	%31,6	40	%45,5	102	%35,9	p=0,018
S126	Hedef	128	%74,9	58	%63,7	186	%71,0	□□=3,565
	Öncelik	43	%25,1	33	%36,3	76	%29,0	p=0,041
S127	Hedef	143	%74,9	43	%53,1	186	%68,4	□□=12,482
	Öncelik	48	%25,1	38	%46,9	86	%31,6	p=0,000
S128	Hedef	140	%72,2	52	%61,9	192	%69,1	□□=2,888
	Öncelik	54	%27,8	32	%38,1	86	%30,9	p=0,061
S129	Hedef	138	%75,0	55	%62,5	193	%71,0	□□=4,513
	Öncelik	46	%25,0	33	%37,5	79	%29,0	p=0,025
S130	Hedef	145	%71,8	53	%58,2	198	%67,6	□□=5,250
	Öncelik	57	%28,2	38	%41,8	95	%32,4	p=0,016
S131	Hedef	155	%73,8	58	%65,9	213	%71,5	□□=1,899
	Öncelik	55	%26,2	30	%34,1	85	%28,5	p=0,109
S132	Hedef	147	%72,8	62	%65,3	209	%70,4	□□=1,747
	Öncelik	55	%27,2	33	%34,7	88	%29,6	p=0,118
S133	Hedef	134	%72,0	58	%63,7	192	%69,3	□□=1,982
	Öncelik	52	%28,0	33	%36,3	85	%30,7	p=0,103
S134	Hedef	139	%75,1	61	%62,9	200	%70,9	□□=4,629
	Öncelik	46	%24,9	36	%37,1	82	%29,1	p=0,023
S135	Hedef	140	%70,7	51	%61,4	191	%68,0	□□=2,304
	Öncelik	58	%29,3	32	%38,6	90	%32,0	p=0,085
S136	Hedef	130	%69,5	63	%61,8	193	%66,8	□□=1,789
	Öncelik	57	%30,5	39	%38,2	96	%33,2	p=0,114
S137	Hedef	148	%67,9	50	%52,6	198	%63,3	□□=6,628
	Öncelik	70	%32,1	45	%47,4	115	%36,7	p=0,008
S138	Hedef	140	%67,6	53	%53,5	193	%63,1	□□=5,714
	Öncelik	67	%32,4	46	%46,5	113	%36,9	p=0,012
S139	Hedef	144	%72,7	59	%60,2	203	%68,6	□□=4,771
	Öncelik	54	%27,3	39	%39,8	93	%31,4	p=0,021
S140	Hedef	154	%73,0	55	%56,7	209	%67,9	□□=8,080
	Öncelik	57	%27,0	42	%43,3	99	%32,1	p=0,004
S141	Hedef	136	%70,8	53	%61,6	189	%68,0	□□=2,312
	Öncelik	56	%29,2	33	%38,4	89	%32,0	p=0,084
S142	Hedef	153	%74,3	52	%53,6	205	%67,7	□□=12,868
	Öncelik	53	%25,7	45	%46,4	98	%32,3	p=0,000
S143	Hedef	140	%71,4	56	%60,9	196	%68,1	□□=3,211
	Öncelik	56	%28,6	36	%39,1	92	%31,9	p=0,050
S144	Hedef	142	%70,6	58	%59,8	200	%67,1	□□=3,492

		Erkek		Kadın		Toplam		P
		n	%	n	%	n	%	
S145	Öncelik	59	%29,4	39	%40,2	98	%32,9	p=0,042
	Hedef	135	%68,9	55	%57,3	190	%65,1	$\chi^2=3,806$
	Öncelik	61	%31,1	41	%42,7	102	%34,9	p=0,035
S146	Hedef	143	%69,1	57	%55,9	200	%64,7	$\chi^2=5,214$
	Öncelik	64	%30,9	45	%44,1	109	%35,3	p=0,016
S147	Hedef	128	%71,9	57	%60,0	185	%67,8	$\chi^2=4,022$
	Öncelik	50	%28,1	38	%40,0	88	%32,2	p=0,031
S148	Hedef	137	%72,5	61	%60,4	198	%68,3	$\chi^2=4,443$
	Öncelik	52	%27,5	40	%39,6	92	%31,7	p=0,025
S149	Hedef	124	%66,3	59	%55,7	183	%62,5	$\chi^2=3,272$
	Öncelik	63	%33,7	47	%44,3	110	%37,5	p=0,047
S150	Hedef	132	%69,1	62	%61,4	194	%66,4	$\chi^2=1,768$
	Öncelik	59	%30,9	39	%38,6	98	%33,6	p=0,116
S151	Hedef	137	%66,8	65	%65,0	202	%66,2	$\chi^2=0,101$
	Öncelik	68	%33,2	35	%35,0	103	%33,8	p=0,424
S152	Hedef	137	%67,8	63	%60,0	200	%65,1	$\chi^2=1,862$
	Öncelik	65	%32,2	42	%40,0	107	%34,9	p=0,108
S153	Hedef	130	%67,0	65	%60,2	195	%64,6	$\chi^2=1,413$
	Öncelik	64	%33,0	43	%39,8	107	%35,4	p=0,144
S154	Hedef	158	%70,2	64	%64,0	222	%68,3	$\chi^2=1,238$
	Öncelik	67	%29,8	36	%36,0	103	%31,7	p=0,163
S155	Hedef	164	%71,0	60	%63,2	224	%68,7	$\chi^2=1,923$
	Öncelik	67	%29,0	35	%36,8	102	%31,3	p=0,105
S156	Hedef	143	%69,8	63	%66,3	206	%68,7	$\chi^2=0,357$
	Öncelik	62	%30,2	32	%33,7	94	%31,3	p=0,320
S157	Hedef	173	%73,3	69	%67,0	242	%71,4	$\chi^2=1,400$
	Öncelik	63	%26,7	34	%33,0	97	%28,6	p=0,146
S158	Hedef	164	%72,6	74	%68,5	238	%71,3	$\chi^2=0,585$
	Öncelik	62	%27,4	34	%31,5	96	%28,7	p=0,261
S159	Hedef	147	%72,8	66	%63,5	213	%69,6	$\chi^2=2,813$
	Öncelik	55	%27,2	38	%36,5	93	%30,4	p=0,062
S160	Hedef	135	%69,9	72	%69,9	207	%69,9	$\chi^2=0,000$
	Öncelik	58	%30,1	31	%30,1	89	%30,1	p=0,548
S161	Hedef	142	%69,3	77	%68,8	219	%69,1	$\chi^2=0,009$
	Öncelik	63	%30,7	35	%31,2	98	%30,9	p=0,511

Ki-Kare Analizi

Öğrencilerin öğrenim görülen kurumlarda ($\chi^2=5,584$; $p=0,014<0.05$), s121 ($\chi^2=9,421$; $p=0,002<0.05$), s123 ($\chi^2=6,739$; $p=0,007<0.05$), s124 ($\chi^2=3,662$; $p=0,039<0.05$), s125 ($\chi^2=5,041$; $p=0,018<0.05$), s126 ($\chi^2=3,565$; $p=0,041<0.05$), s127 ($\chi^2=12,482$; $p=0,000<0.05$), s129 ($\chi^2=4,513$; $p=0,025<0.05$), s130 ($\chi^2=5,250$; $p=0,016<0.05$), s134 ($\chi^2=4,629$; $p=0,023<0.05$), s137 ($\chi^2=6,628$; $p=0,008<0.05$), s138 ($\chi^2=5,714$; $p=0,012<0.05$), s139 ($\chi^2=4,771$; $p=0,021<0.05$), s140 ($\chi^2=8,080$; $p=0,004<0.05$), s142 ($\chi^2=12,868$; $p=0,000<0.05$), s143 ($\chi^2=3,211$; $p=0,050<0.05$), s144 ($\chi^2=3,492$; $p=0,042<0.05$), s145 ($\chi^2=3,806$; $p=0,035<0.05$), s146 ($\chi^2=5,214$;

$p=0,016<0.05$), s147 ($\chi^2=4,022$; $p=0,031<0.05$), s148 ($\chi^2=4,443$; $p=0,025<0.05$) ve s149 ($\chi^2=3,272$; $p=0,047<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S120: Gürültülü bir ortamda bile standart bir konuşma dilinde bana söylenenleri ayrıntılı olarak anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 133'ünün (%72,3) hedef, 51'inin (%27,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 51'inin (%58,0) hedef, 37'sinin (%42,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S120 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S121: Bilinen bir konu olması veya sunumun basit ve net olması durumunda, alanımla ilgili bir ders anlatımını veya bir konuşmayı takip edebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 115'inin (%74,7) hedef, 39'unun (%25,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 47'sinin (%55,3) hedef, 38'inin (%44,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S121 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S123: TV’de yayımlanan belgeselleri, canlı röportajları, talk showları, oyunları ve standart lehçede anlatılan filmlerin çoğunu anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 128'inin (%70,3) hedef, 54'ünün (%29,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%53,8) hedef, 37'sinin (%46,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S123 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S124: Alanında uzmanlaştığım teknik tartışmalar dahil, standart bir lehçede sunulan somut ve soyut konulara ilişkin karmaşık konuşmaların ana fikirlerini anlayabiliyorum.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 143'ünün (%72,6) hedef, 54'ünün (%27,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 50'sinin (%61,0) hedef, 32'sinin (%39,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S124 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S125: Anlamayı başarmak için, dinletinin önemli noktalarını fark ederek, anlamın kontrolü için bağlamsal ipuçları kullanarak çeşitli stratejileri kullanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 134'ünün (%68,4) hedef, 62'sinin (%31,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 48'inin (%54,5) hedef, 40'ının (%45,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S125 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S126: İlgi alanıma giren veya mesleğimle bağlantılı haber, makale ve bildirilerin içeriğini ve önemini hemen kavrayabilir, okunmaya değip değmeyeceğine karar verebilirim.” Maddesine üniversite öğrencilerinin 128'inin (%74,9) hedef, 43'ünün (%25,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 58'inin (%63,7) hedef, 33'ünün (%36,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S126 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S127: Yazarların, güncel sorunlara ilişkin belli tutum takındığı ve

bakış açısı sunduğu makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 143'ünün (%74,9) hedef, 48'inin (%25,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 43'ünün (%53,1) hedef, 38'inin (%46,9) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S127 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S129: Zaman zaman sözlüğe bakarsam kendi alanım dışındaki özel makaleleri anlayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 138'inin (%75,0) hedef, 46'sının (%25,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 55'inin (%62,5) hedef, 33'ünün (%37,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S129 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S130: Kültürel konularla ilgili film, tiyatro, kitap ve konserlerin içerik eleştirisini kapsayan köşe yazılarını anlayabiliyor ve önemli noktaları özetleyebiliyorum” maddesine Üniversite öğrencilerinin 145'inin (%71,8) hedef, 57'sinin (%28,2) öncelik; MEB öğrencilerinin 53'ünün (%58,2) hedef, 38'inin (%41,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S130 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S134: Konuşma sırasını etkili kullanarak bir söylemi başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 139'unun (%75,1) hedef, 46'sının (%24,9) öncelik; MEB öğrencilerinin 61'inin (%62,9) hedef, 36'sının (%37,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S134 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S137: Çoğunlukla, genel konularda katılımcı olarak derinlemesine açık bir şekilde konuşmalara katılabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 148'inin (%67,9) hedef, 70'inin (%32,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 50'sinin (%52,6) hedef, 45'inin (%47,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S137 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S138: Bir tartışmada, konu ile ilgili açıklamalar, kanıtlar ve yorumlar üzerine görüşlerimi açıklayabilir ve sürdürebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 140'ının (%67,6) hedef, 67'sinin (%32,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 53'ünün (%53,5) hedef, 46'sının (%46,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S138 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S139: Bir tartışma esnasında konuların anlaşıldığını doğrulayarak ve tartışmaya başkasını davet ederek tartışmaya katkı sunabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 144'ünün (%72,7) hedef, 54'ünün (%27,3) öncelik; MEB öğrencilerinin 59'unun (%60,2) hedef, 39'unun (%39,8) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S139 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S140: Hazırlanmış bir görüşmenin bilgilerini kontrol ederek doğrulabilir,

ilginç cevapları takip ederek sürdürebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 154'ünün (%73,0) hedef, 57'sinin (%27,0) öncelik; MEB öğrencilerinin 55'inin (%56,7) hedef, 42'sinin (%43,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S140 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S142: Görüş, kanıt ve tartışma içeren haberden, röportajdan veya belgeselden kısa alıntıları sözlü olarak anlatır ve özetleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 153'ünün (%74,3) hedef, 53'ünün (%25,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 52'sinin (%53,6) hedef, 45'inin (%46,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S142 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S143: Bir film veya oyundan alınan alıntının olay örgüsünü ve olay dizisini sözlü olarak anlatır ve özetleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 140'ının (%71,4) hedef, 56'sının (%28,6) öncelik; MEB öğrencilerinin 56'sının (%60,9) hedef, 36'sının (%39,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S143 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S144: Fikirlerimi mantıksal doğrultuda birbirine bağlayarak, gerekçeli kanıtlar zincirini oluşturabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 142'sinin (%70,6) hedef, 59'unun (%29,4) öncelik; MEB öğrencilerinin 58'inin (%59,8) hedef, 39'unun (%40,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S144 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S145: Güncel önemli bir konu üzerine çeşitli avantaj ve dezavantaj seçeneklerini vererek görüşümü açıklayabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 135'inin (%68,9) hedef, 61'inin (%31,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 55'inin (%57,3) hedef, 41'inin (%42,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S145 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S146: Sebepler, sonuçlar, varsayımsal durumlar hakkında spekülasyon yapabilirim” maddesine Üniversite öğrencilerinin 143'ünün (%69,1) hedef, 64'ünün (%30,9) öncelik; MEB öğrencilerinin 57'sinin (%55,9) hedef, 45'inin (%44,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S146 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S147: Ne söyleyeceğimi tasarlariken zaman kazanıp ve konuşma sıramı alarak “Bu cevaplanması zor bir sorudur” gibi standart ifadeler kullanabilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 128'inin (%71,9) hedef, 50'sinin (%28,1) öncelik; MEB öğrencilerinin 57'sinin (%60,0) hedef, 38'inin (%40,0) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S147 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S148: İlgimi çeken hataları not edebilir ve onları bilinçli olarak konuşmada izleyebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 137'sinin

(%72,5) hedef, 52'sinin (%27,5) öncelik; MEB öğrencilerinin 61'inin (%60,4) hedef, 40'ının (%39,6) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S148 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir. “S149: Anlamı bozup yanlış anlamlara neden olduğunu fark ettiğim kayma ve hataları genellikle düzeltebilirim.” Maddesine Üniversite öğrencilerinin 124'ünün (%66,3) hedef, 63'ünün (%33,7) öncelik; MEB öğrencilerinin 59'unun (%55,7) hedef, 47'sinin (%44,3) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S149 maddesinde hedef oranı üniversite öğrencilerinin grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin C1 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Ek Y’de Tablo 28 olarak verilmiştir.

Tablo 28

Cinsiyete Göre C1 Seviyesinin Karşılaştırılması

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		N	%	n	%	n	%	
S162	Hedef	96	%70,1	136	%73,9	232	%72,3	$\chi^2=0,578$
	Öncelik	41	%29,9	48	%26,1	89	%27,7	p=0,263
S163	Hedef	95	%67,4	148	%74,7	243	%71,7	$\chi^2=2,205$
	Öncelik	46	%32,6	50	%25,3	96	%28,3	p=0,087
S164	Hedef	81	%60,9	142	%72,8	223	%68,0	$\chi^2=5,160$
	Öncelik	52	%39,1	53	%27,2	105	%32,0	p=0,016
S165	Hedef	97	%68,8	153	%71,2	250	%70,2	$\chi^2=0,228$
	Öncelik	44	%31,2	62	%28,8	106	%29,8	p=0,359
S166	Hedef	93	%65,5	136	%68,3	229	%67,2	$\chi^2=0,305$
	Öncelik	49	%34,5	63	%31,7	112	%32,8	p=0,331
S167	Hedef	80	%59,7	149	%74,9	229	%68,8	$\chi^2=8,584$
	Öncelik	54	%40,3	50	%25,1	104	%31,2	p=0,003
S168	Hedef	97	%67,4	157	%75,1	254	%72,0	$\chi^2=2,543$
	Öncelik	47	%32,6	52	%24,9	99	%28,0	p=0,071
S169	Hedef	83	%58,5	143	%71,9	226	%66,3	$\chi^2=6,666$
	Öncelik	59	%41,5	56	%28,1	115	%33,7	p=0,007
S170	Hedef	87	%64,4	134	%69,1	221	%67,2	$\chi^2=0,773$
	Öncelik	48	%35,6	60	%30,9	108	%32,8	p=0,223
S171	Hedef	91	%67,4	154	%70,3	245	%69,2	$\chi^2=0,332$
	Öncelik	44	%32,6	65	%29,7	109	%30,8	p=0,323
S172	Hedef	78	%66,7	130	%70,3	208	%68,9	$\chi^2=0,434$
	Öncelik	39	%33,3	55	%29,7	94	%31,1	p=0,297
S173	Hedef	99	%69,7	138	%68,0	237	%68,7	$\chi^2=0,117$
	Öncelik	43	%30,3	65	%32,0	108	%31,3	p=0,412
S174	Hedef	97	%66,9	137	%65,6	234	%66,1	$\chi^2=0,408$
	Öncelik	48	%33,1	72	%34,4	120	%33,9	p=0,299
S176	Hedef	102	%65,0	156	%68,7	258	%67,2	$\chi^2=0,593$
	Öncelik	55	%35,0	71	%31,3	126	%32,8	p=0,254
S177	Hedef	92	%62,6	151	%70,6	243	%67,3	$\chi^2=2,519$
	Öncelik	55	%37,4	63	%29,4	118	%32,7	p=0,071

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		N	%	n	%	n	%	
S178	Hedef	90	%63,4	132	%64,7	222	%64,2	$\chi^2=0,064$
	Öncelik	52	%36,6	72	%35,3	124	%35,8	p=0,444
S179	Hedef	94	%63,5	142	%68,9	236	%66,7	$\chi^2=1,138$
	Öncelik	54	%36,5	64	%31,1	118	%33,3	p=0,170
S180	Hedef	97	%64,7	145	%68,1	242	%66,7	$\chi^2=0,460$
	Öncelik	53	%35,3	68	%31,9	121	%33,3	p=0,285
S181	Hedef	92	%60,9	153	%68,3	245	%65,3	$\chi^2=2,167$
	Öncelik	59	%39,1	71	%31,7	130	%34,7	p=0,087
S182	Hedef	97	%65,5	158	%73,5	255	%70,2	$\chi^2=2,649$
	Öncelik	51	%34,5	57	%26,5	108	%29,8	p=0,066
S183	Hedef	93	%61,6	149	%70,0	242	%66,5	$\chi^2=2,774$
	Öncelik	58	%38,4	64	%30,0	122	%33,5	p=0,060
S184	Hedef	94	%66,7	163	%75,8	257	%72,2	$\chi^2=3,549$
	Öncelik	47	%33,3	52	%24,2	99	%27,8	p=0,039
S185	Hedef	85	%59,0	160	%75,5	245	%68,8	$\chi^2=10,806$
	Öncelik	59	%41,0	52	%24,5	111	%31,2	p=0,001
S186	Hedef	93	%64,6	148	%71,5	241	%68,7	$\chi^2=1,887$
	Öncelik	51	%35,4	59	%28,5	110	%31,3	p=0,105
S187	Hedef	97	%64,2	144	%67,6	241	%66,2	$\chi^2=0,448$
	Öncelik	54	%35,8	69	%32,4	123	%33,8	p=0,288
S188	Hedef	100	%67,1	152	%70,4	252	%69,0	$\chi^2=0,437$
	Öncelik	49	%32,9	64	%29,6	113	%31,0	p=0,292
S189	Hedef	98	%65,8	150	%69,1	248	%67,8	$\chi^2=0,455$
	Öncelik	51	%34,2	67	%30,9	118	%32,2	p=0,287
S190	Hedef	110	%70,5	155	%64,6	265	%66,9	$\chi^2=1,502$
	Öncelik	46	%29,5	85	%35,4	131	%33,1	p=0,132
S191	Hedef	91	%62,3	132	%64,7	223	%63,7	$\chi^2=0,208$
	Öncelik	55	%37,7	72	%35,3	127	%36,3	p=0,365
S192	Hedef	112	%68,7	152	%66,7	264	%67,5	$\chi^2=0,181$
	Öncelik	51	%31,3	76	%33,3	127	%32,5	p=0,377
S193	Hedef	98	%63,6	156	%72,6	254	%68,8	$\chi^2=3,329$
	Öncelik	56	%36,4	59	%27,4	115	%31,2	p=0,044
S194	Hedef	100	%69,0	151	%70,6	251	%69,9	$\chi^2=0,105$
	Öncelik	45	%31,0	63	%29,4	108	%30,1	p=0,417
S195	Hedef	91	%63,2	149	%72,3	240	%68,6	$\chi^2=3,282$
	Öncelik	53	%36,8	57	%27,7	110	%31,4	p=0,045
S196	Hedef	108	%67,5	161	%69,7	269	%68,8	$\chi^2=0,213$
	Öncelik	52	%32,5	70	%30,3	122	%31,2	p=0,362
S197	Hedef	105	%64,0	158	%64,2	263	%64,1	$\chi^2=0,002$
	Öncelik	59	%36,0	88	%35,8	147	%35,9	p=0,524
S198	Hedef	95	%64,6	144	%66,4	239	%65,7	$\chi^2=0,117$
	Öncelik	52	%35,4	73	%33,6	125	%34,3	p=0,409
Ki-Kare Analizi								

Öğrencilerin cinsiyet grupları s164 ($\chi^2=5,160$; $p=0,016<0.05$), s167 ($\chi^2=8,584$; $p=0,003<0.05$), s169 ($\chi^2=6,666$; $p=0,007<0.05$), s184 ($\chi^2=3,549$; $p=0,039<0.05$), s185 ($\chi^2=10,806$; $p=0,001<0.05$), s193 ($\chi^2=3,329$; $p=0,044<0.05$) ve s195 ($\chi^2=3,282$; $p=0,045<0.05$) maddelerinde anlamlı farklılık göstermektedir. “S164: İstasyonlarda ve

spor stadyumlarında yapılan kötü anonslardan bile önemli bilgileri çıkarabilirim.” Maddesine Erkeklerin 81'inin (%60,9) hedef, 52'sinin (%39,1) öncelik; kadınların 142'sinin (%72,8) hedef, 53'ünün (%27,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S164 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S167: Çok sayıda argo ve deyimsele ifade içeren filmleri fazla çaba harcamadan anlayabilirim.” Maddesine Erkeklerin 80'inin (%59,7) hedef, 54'ünün (%40,3) öncelik; kadınların 149'unun (%74,9) hedef, 50'sinin (%25,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S167 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S169: Görüş, düşünce ve bağlantıların oluşturduğu karmaşık haber, analiz ve yorumları okuyabilirim” maddesine Erkeklerin 83'ünün (%58,5) hedef, 59'unun (%41,5) öncelik; kadınların 143'ünün (%71,9) hedef, 56'sının (%28,1) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S169 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S184: Yerimi almak ve korumak için veya düşünürken zaman ve zemin kazanarak sözlerimi akıcı şekilde uygun ifadelerle kullanabilirim.” Maddesine Erkeklerin 94'ünün (%66,7) hedef, 47'sinin (%33,3) öncelik; kadınların 163'ünün (%75,8) hedef, 52'sinin (%24,2) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S184 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S185: Kendi katkımı ustaca diğer konuşmacıları ile ilişkilendirebilirim.” Maddesine Erkeklerin 85'inin (%59,0) hedef, 59'unun (%41,0) öncelik; kadınların 160'ının (%75,5) hedef, 52'sinin (%24,5) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S185 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S193: Bir konu veya olaya ilişkin yorumlarda, görüşlerimi detaylı örnek ve gerekçelerle destekleyerek konunun ana fikrinin altını çizerek sunabilirim” maddesine Erkeklerin 98'inin (%63,6) hedef, 56'sının (%36,4) öncelik; kadınların 156'sının (%72,6) hedef, 59'unun (%27,4) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S193 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir. “S195: Kişisel bir mektupta deneyimlerin, duyguların ve olayların ayrıntılı bir açıklamasını yazabilirim” maddesine Erkeklerin 91'inin (%63,2) hedef, 53'ünün (%36,8) öncelik; kadınların 149'unun (%72,3) hedef, 57'sinin (%27,7) öncelik yanıtı verdiği görülmektedir. S195 maddesinde hedef oranı kadınların grubunda yüksektir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet (erkek ve kadın) değişkeninin C2 seviyesine göre karşılaştırıldığı Ki-Kare analizi sonuçları Ek Y'de Tablo 29 olarak verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile C2 seviyesi arasında anketin maddeleri açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 29*Cinsiyete Göre C2 Seviyesinin Karşılaştırılması*

		Erkek		Kadın		Toplam		p
		n	%	n	%	n	%	
S199	Hedef	91	%62,3	162	%66,7	253	%65,0	$\chi^2=0,755$
	Öncelik	55	%37,7	81	%33,3	136	%35,0	p=0,224
S200	Hedef	104	%69,3	170	%71,1	274	%70,4	$\chi^2=0,143$
	Öncelik	46	%30,7	69	%28,9	115	%29,6	p=0,395
S201	Hedef	94	%65,3	149	%68,0	243	%66,9	$\chi^2=0,299$
	Öncelik	50	%34,7	70	%32,0	120	%33,1	p=0,332
S202	Hedef	107	%69,0	187	%73,3	294	%71,7	$\chi^2=0,879$
	Öncelik	48	%31,0	68	%26,7	116	%28,3	p=0,204
S203	Hedef	105	%66,5	164	%68,0	269	%67,4	$\chi^2=0,110$
	Öncelik	53	%33,5	77	%32,0	130	%32,6	p=0,411
S204	Hedef	114	%69,1	173	%70,3	287	%69,8	$\chi^2=0,071$
	Öncelik	51	%30,9	73	%29,7	124	%30,2	p=0,436
S205	Hedef	106	%65,0	177	%72,5	283	%69,5	$\chi^2=2,602$
	Öncelik	57	%35,0	67	%27,5	124	%30,5	p=0,067
S206	Hedef	113	%68,1	190	%69,6	303	%69,0	$\chi^2=0,112$
	Öncelik	53	%31,9	83	%30,4	136	%31,0	p=0,408
S207	Hedef	99	%63,9	166	%69,2	265	%67,1	$\chi^2=1,196$
	Öncelik	56	%36,1	74	%30,8	130	%32,9	p=0,163
S208	Hedef	109	%70,3	171	%71,2	280	%70,9	$\chi^2=0,039$
	Öncelik	46	%29,7	69	%28,7	115	%29,1	p=0,465
S209	Hedef	105	%64,0	170	%68,3	275	%66,6	$\chi^2=0,802$
	Öncelik	59	%36,0	79	%31,7	138	%33,4	p=0,215
S210	Hedef	96	%70,1	144	%70,2	240	%70,2	$\chi^2=0,001$
	Öncelik	41	%29,9	61	%29,8	102	%29,8	p=0,533
S211	Hedef	94	%62,3	167	%67,3	261	%65,4	$\chi^2=1,074$
	Öncelik	57	%37,7	81	%32,7	138	%34,6	p=0,177
S212	Hedef	109	%67,3	165	%68,5	274	%68,0	$\chi^2=0,062$
	Öncelik	53	%32,7	76	%31,5	129	%32,0	p=0,443
S213	Hedef	109	%64,1	177	%68,9	286	%67,0	$\chi^2=1,046$
	Öncelik	61	%35,9	80	%31,1	141	%33,0	p=0,179
S214	Hedef	120	%68,6	190	%71,4	310	%70,3	$\chi^2=0,413$
	Öncelik	55	%31,4	76	%28,6	131	%29,7	p=0,295
S215	Hedef	112	%65,1	176	%67,2	288	%66,4	$\chi^2=0,197$
	Öncelik	60	%34,9	86	%32,8	146	%33,6	p=0,366
S216	Hedef	118	%69,4	186	%69,1	304	%69,2	$\chi^2=0,003$
	Öncelik	52	%30,6	83	%30,9	135	%30,8	p=0,520
S217	Hedef	111	%68,1	173	%67,3	284	%67,6	$\chi^2=0,028$
	Öncelik	52	%31,9	84	%32,7	136	%32,4	p=0,477
S218	Hedef	116	%71,2	174	%69,0	290	%69,9	$\chi^2=0,211$
	Öncelik	47	%28,8	78	%31,0	125	%30,1	p=0,364
S219	Hedef	108	%66,3	171	%66,5	279	%66,4	$\chi^2=0,003$
	Öncelik	55	%33,7	86	%33,5	141	%33,6	p=0,518
S220	Hedef	111	%66,9	183	%70,9	294	%69,3	$\chi^2=0,784$
	Öncelik	55	%33,1	75	%29,1	130	%30,7	p=0,218
S221	Hedef	109	%66,5	163	%67,4	272	%67,0	$\chi^2=0,035$
	Öncelik	55	%33,5	79	%32,6	134	%33,0	p=0,467

Ki-Kare Analizi

Tablo 29 ‘daki veri analizleri sonucuna göre, öğrenci ve öğretmenlerin C2 dil seviyesi algılarının cinsiyet açısından karşılaştırıldığında, öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre hem lise hem de üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun dil seviyesi A1'in altında veya C2'nin üzerindedir. Dil seviyesi A2 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde, dil seviyesi C2 altı olanların oranı lise öğrencilerinde daha yüksektir. Kadın öğrencilerin dil seviyelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Dil seviyesi A1 altı olanların oranı erkeklerde yüksektir. Dil seviyesi C2 altı olanların oranı ise kadınlarda daha yüksektir. Öğrencilerin sahip oldukları dil seviyeleri hem öğretmen hem de öğrenci algılarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta, Öğretmenin algıladığı dil seviyesine göre A1 altı oranı lise öğrencilerinde, dil seviyesi B2 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde daha yüksektir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi C1 altı olanların oranı üniversite öğrencilerinde yüksektir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre algılanan dil seviyeleri öğrenci ve öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler ve öğretmenler dil seviyelerinin önemli bir bölümü A1 seviyesinin altında olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu durum hem lise hem de üniversite öğrencileri için geçerlidir. Demir (2015) üniversite düzeyi hazırlık sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini A1 seviyesinde gördükleri bulgusu ile bu araştırmaya benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu araştırmadaki bir diğer bulgu seviye arttıkça dil yeterlik puanlarında azalma olduğu şeklindedir. Yapar da (2018) bir kamu ve bir devlet üniversitesi İngilizce hazırlık programında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında özellikle konuşma ve yazma becerisinde daha düşük ortalamalara sahip olduklarını rapor etmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'na göre (2018) dokuzuncu sınıf için A1 ve A2, onuncu sınıf için A2 ve B1, on birinci sınıf için B1 ve B2 ve on ikinci sınıf için B2 ve üstü seviyeler hedeflenmektedir. Buna göre bu araştırma bulgularına göre üniversite düzeyinde bile lise düzeyi için hedeflenen seviyelere büyük çoğunlukla ulaşamadığı söylenebilir. Bu belirlemeyi destekleyen bir başka çalışma Coşkun (2018) tarafından yapılmış, MEB öğretim programının onbirinci sınıfta B1 seviyesini hedeflemesine karşın ders kitaplarının bu seviye ile uyumlu olmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Sözkonusu çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerin B1 altı için daha uygun olacağı vurgulanmıştır.

CEFR yabancı dil yeterliği konusunda çeşitli kullanıcı grupları tanımlanmıştır. Bu gruplar temel kullanıcılar (A1 ve A2), bağımsız kullanıcılar (B1 ve B2) ve yetkin kullanıcılar (C1 ve C2) şeklindedir (Eurydice, 2017). Birden fazla yabancı dil edinimi durumunda ilk yabancı dil seviyesinin ikinci dil seviyesinden yüksek olması beklenir. Avrupa ölçeğinde 2012 yılında yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan 16 ülke öğrencilerinin %42'si ilk yabancı dil seviyesinde A2 seviyesine ulaşamamıştır (Eurydice, 2017).

Kır ve Sülü (2014) öğretmenlerin CEFR konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, dolayısıyla da sınıf içi yabancı dil öğretiminin CEFR ile ilişkilendirilebilmesi noktasında hizmet içi eğitim ihtiyacına dikkat çekmiştir. Zorba ve Arıkan ise (2016) CEFR seviyelerini Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri açısından değerlendirdikleri araştırmalarında İngilizce öğretim programının dokuz prensipten yedisini karşıladığı, buna karşın bazı prensiplerin arka planda kaldığı belirlemede bulunmuşlardır. Malezya'da yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, çok sayıda Malezyalı öğretmenin programın nasıl uygulanacağını tam olarak anlamadıkları belirtilmiştir. Değerlendirme de dahil olmak üzere CEFR çerçevesinin bazı yönleri hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir (Uri ve Aziz, 2018; Kök & Aziz, 2019).

Araştırma bulgularına göre katılımcılar genel olarak A1 (Başlangıç) ve altında yoğunlaşmaktadır. Buna göre ülkemizde yabancı dil öğretiminin başlangıç düzeyinde bile değildir. İkinci bir yabancı dil ediniminde bu tablonun daha da kötüleşeceği düşünülmektedir. Bu tablonun oluşmasında etkili olan faktörlerin neler olduğu konusunda kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Veri toplama aracının algı ölçen bir yapıda olması ve katılımcıların ise algı ölçen veri toplama araçlarına genelde yüksek/olumlu puanlar vermesi de dikkate alındığında ülkemizdeki İngilizce öğretimine ilişkin bu araştırmadaki tanımlamanın daha da düşük bir seviyede gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Öğreticilerin öğrencileri gibi yabancı dil seviyeleri konusunda benzeşik algılara sahip olmaları ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde başarısızlık algısının yerleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamızın bulgularına göre, öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin öğrencilerin dil seviyelerinin oranları farklılaşmaktadır. Dil seviyeleri yoğunlukla A1 altı ile C2 seviyelerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dile ilişkin görüşlerinin oranları bu kadar açık makasla farklılaşması 239'u (%30,1) A1 altı olması, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin özgüven sorununa dayandırılabilir. Özgüven yetersizliğinin kaynağı olarak, eğitim sistemimizin I. kademesinde ve üniversitelerde uygulanan öğretim yöntemleri ve tekniklerinin öğrenci özellikleri gözlemlenmeden seçilmesi ve kişilik farklılıklarının göz önünde tutulmadan uygulanmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencinin öğrenme güdülerini tetikleyecek öğretim yöntemleri ve tekniklerinin uygulanmamış olmasından ve yabancı dilde iletişim kurma temelinde derslerin işlenmemesinden(Paker, 2012), kullanılan öğretim materyallerinin çekiciliğinin olmamasından (Kömür, 2012), öğretmenlerin öğretim teknolojileri kullanımı ile ilgili yetkin becerilere sahip olmamasından (Kırkgöz, 2005), öğretmenlerin konu alanı ve mesleki yönden yetersizlikleri gibi faktörlerden dolayı öğrencinin yabancı dil öğrenimini engelleyen çeşitli gerekçeler olabilir. Dolayısıyla öğrenciler, bu sebeplerden dolayı özgüvenlerini kaybetmiş olabileceği sonucu yabancı dil öğrenimine yönelik görüşleri farklılaşmakta olabilir. Ayrıca, yabancı dil öğrencilerin öğrenci dil seviyelerine ilişkin algıları, araştırmacının mesleki deneyimlerine dayanılarak ifade edilmek istenirse, bu öğrencilerin derslerine giren dil öğretmenlerin öğrencilere yönelik takındıkları önyargı gibi olumsuz tutum ve davranışlarından öğrencilerin özgüven kaybının ana sebepleri arasında gösterilebilir. Çünkü öğrencilerine karşı negatif tutum sergileyen kimi öğretmen, dil başarısına yönelik tutumu da olumsuzdur. Bu bakış açısıyla durum değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin dil başarısını ancak bu düşük seviyede (198'i (%24,9) A1 altı) olarak değerlendirdikleri ile ilgili görüşlerini ortaya koyabilmektedirler (bkz. Tablo 2).

Hromova, N. (2019) Student's Perceptions and motivation for learning Foreign Language başlığında (Yabancı Dil Öğrenimi İçin Öğrenci Algısı ve Motivasyonu) ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlere yönelik önemli çıkarımlarda bulunmuştur. Çıkarımlarına göre Hromova, öğretmenlerin öğrencilerinin algılarını izlemesinin ve etkili

bir eğitim ortamının yaratılmasının, aynı zamanda öğrencilerinin özgüvenini ve sorumluluklarını artırmaya dönük görevlerinin olduğunun önemini vurgulamaktadır. Hromova'nın öğrencilerin algılarına ilişkin ortaya koyduğu bulgularından ise, iş yerinde rekabet gücünü artırma ve yurt dışına taşınma arzusu gibi gelecekle ilgili yaşam sevinçlerini artırıcı planların dil öğreniminde etkili motivasyonlar olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmamızda öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin CEFR dil seviyelerine göre düşük çıkması, öğrencilerin yukarıda belirtilen etkileyici değişkenlerin eksikliğinden ve yabancı dil öğreniminin kendilerine gelecekteki yaşamlarında sağlayacağı kişisel, ekonomik, sosyal ve sosyokültürel yönde fayda sağlayacağı bilincinden yoksun olmalarından dolayı düşük çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca çalışmamızda öğrencilerin dil seviyeleri hakkında sergiledikleri görüş oranlarının düşük çıkmasının nedenleri arasında, Gardner, Robert C., vd, (1972) öğrenilen dile karşı pozitif düşünceler beslemek (tutum) ve hedefe ulaşmak için verilen çaba ve istek (motivasyon) şeklinde belirttikleri gibi duyuşsal alan değişkenlerin var olduğu gösterilebilir ki bunlar da öğrencinin akademik başarısında önemli rol oynayan hedef alanlarını içermektedir. Araştırmamızın katılımcılarının kendi dil seviyelerine ilişkin açıkladıkları düşük oran, kuramcıların belirttikleri özelliklerin eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu bağlamda, üst biliş gibi stratejilerin kullanım becerisi eksikliği de bu paralelde dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyen diğer faktörler arasında gösterilebilir (Wernden, 1998). Bunun ötesinde, yabancı dil öğreniminde etki derecesi yüksek olan bir başka değişken de (Dörnyei, Z. 2014) öğrenciler arasında kişisel farklılıkların olmasından da kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yabancı dil öğrenim başarısını etkileyen üst biliş stratejilerinin kullanım yetersizliği ve öğrencilerin kişisel farklılıklarının her öğrencide doğuştan değişik oranlarda olabilmesi dil seviyelerinin düşük çıkmasının anlaşılabilir bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmamızın bulgularına göre öğrenci ve öğretmen algılarına ilişkin öğrencilerin dil seviyelerinin oranlarının düşük çıkmasını etkileyen değişkenlerden birinin ise yabancı dil kaygısı olabileceği düşünülmektedir. (Dörnyei, 2012; Dörnyei, 2005; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Brown, 2000) yabancı dil öğreniminde başarının varyansını en fazla açıkladığını varsayılan bireysel farklar arasında kaygıya dikkat çekmişlerdir. Yabancı dil öğrenenlerin kaygı düzeylerinin çok yüksek veya çok düşük olması arzulanan bir durum olmadığı açıklanmıştır. Zira, orta düzeyde bir kaygının öğrenme açısından yararlı bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır

(Tuncer, M & Temur, M. 2017; Seven ve Engin, 2008). Aynı bağlamda akademik dil başarısı ve kaygı arasında ilişkiyi araştıran bir başka araştırma Batumlu, D., Z. Erden, M. (2007), öğrencilerin yabancı dil eğitimleri süreçlerinde yaşadıkları yabancı dil kaygıları ve gerçekleştirdikleri başarı arasında hem erkek, hem de kız öğrencileri arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki olduğunu çalışmalarında göstermişlerdir. Buna rağmen, CEFR'nin dil seviyeleri dikkate alındığında, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenci dil seviyelerine ilişkin algı oranlarının yukarıda açıklanan düşük seviyelerine karşın, araştırmamıza katılan bazı öğrenci dil seviyelerinin yetkin seviye olarak tanımlanan C2 gibi ileri seviyeye ulaşmış oldukları ve dil seviyelerinin oranları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı gözlemlenmektedir.

Öğrenci ve öğretmenlerin dil seviyesine ilişkin algı oranları, öğrenci ve öğretici görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=49,020$; $p=0,000<0.05$). Öğrenci algısına göre dil seviyesi 284'ünün (%35,7) C2, öğretici algısına göre dil seviyesi 226'sının (%28,4) C2 yanıtı verdiği görülmektedir. C2 seviyesi, CEFR'nin dil sevieleri arasında en ileri ve yetkin seviyesi olarak tanımlanmaktadır. Dil seviyesi C1 altı olanların oranı öğretmenlerin algısına göre yüksektir. Dil seviyesi C2 altı olanların oranı öğrencilerin algısına göre yüksektir. Araştırmamızın bu verilerine bakıldığında, öğrencilerin kendi dil algı seviyelerinin durumu, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik açıkladıkları dil algı seviyelerine kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu oran farkının Hromova, N. (2019), 'öğretmenlerin kendi öğrencilerinin başarı grafiğini dikkatle izlemediklerini ve öğrencilerini yeterince tanımadıkları' sonucundan dil akademik başarıları oranlarına yönelik puanlarının düşük çıkmış olabileceği geçerli bir değerlendirmenin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin akademik dil başarılarının (C2) gibi üst seviyeye ulaşmalarının anlamı, öğrencilerin dil eğitimi ve öğrenimine ilişkin dil seviyelerinin düşük seviyelere neden olan değişkenlerin yoksunluğundan dil seviyelerini olumsuz yönde etkilemiş olabileceği metinde açıklanmıştır. Ancak, eğitim süresince söz konusu değişkenlerin öğrencide bulunması öğrencinin dil akademik başarılarını olumlu yönden etkileyebileceğini çeşitli araştırmaların bulguları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Bunun yanında, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyen başka değişkenlerin, öğrencilerin mezun oldukları okul türü, yetiştikleri aile ve çevrenin eğitim düzeyleri, ekonomik refah durumları, sosyo-kültürel zenginlikleri, aldıkları özel dersler, yabancı dile duydukları ilgi

ve attettikleri önem ve dilin yaşamlarında kendilerine kazandıracağı kolaylık ve refah düzeylerini yükselteceği bilinci gibi faktörler dil başarı düzeylerini olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. C2 Dil seviyeleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiye göre araştırmamızda kadınların erkeklere göre yabancı dil bilme durumlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kadınların yabancı dile erkeklere oranla daha fazla ilgi duyduğunu göstermektedir.

Yine öğrenci ve öğretmenlerin dil seviyelerine ilişkin algı oranları az bir farkla farklılaşmaktadır. Öğrencilerin algıladıkları dil seviyesine göre 67'si (%8,4) A1, 48'i (%6,0) A2, 49'u (%6,2) B1, 48'i (%6,0) B2, 60'ı (%7,5) C1. Buna karşın öğretmen görüşlerine göre öğrencilerinin dil seviye oranları 46'sı (%5,8) A1, 53'ü (%6,7) A2, 62'si (%7,8) B1, 99'u (%12,5) B2, 111'i (%14,0) C1 gibi oranlar birbirine yakın seviyelerde çıkmıştır. Dil seviye oranları A1 seviyesi öğrenci algısı lehine, A2 seviyesi öğretmen algısı lehine, B1 öğretmen algısı lehine, B2 öğretmen algısı lehine ve C1 yine öğretmen algısı lehine yüksek çıkmıştır. Bu puan oranları farklarının az olma nedenlerini, öğrenci ile öğretmen arasında sınıf içi derslerin işleniş uygulamalarında etkileşim ve iletişimin düşük düzeyde gerçekleşmiş olabileceğinden kaynaklı olabilir. Etkileşim ve iletişim kurma ortamını öğrencilere sağlayan proje- tabanlı ders işlenişine dönük ve görev-paylaşımı temelli öğretim yaklaşımlarına göre derslerin sınırlı işlenmiş olabileceği şeklinde görüş aktarılabilir. Ayrıca dil seviyelerin düşük çıkmasının başka nedenleri, öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki yeterlilikte eksik olmaları, öğrencilerin ise yabancı dil öğrenimine gereken ilgi ve önemi vermemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu, cinsiyete göre dil seviyesi; öğrenci ve öğretmenin algıladığı dil seviyesinin dağılımı'na yöneliktir. Öğrenci ve öğretmen algısına göre dil seviyelerinin cinsiyet açısından karşılaştırılan bulgular tablo 3'e gösterilmektedir. Bulgulara göre kadın ve erkek öğrencilerin dil seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrenci algısına göre öğrenci dil seviyesi A1 altı olanların oranı cinsiyet açısından erkeklerde yüksektir. Dil seviyesi C2 altı olanların oranı ise kadınlarda daha yüksektir. Kadın ve erkek öğrencilerin **öğretmen algısına** göre dil seviyeleri de anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi A1 altı oranı erkeklerin grubunda yüksektir. Öğretmenin algıladığı dil seviyesi C2 altı olanların oranı kadınların grubunda daha yüksektir. Araştırmamızın bu bulguları hem öğrenci hem de öğretmen algısına göre

dil seviyeleri oranları aynı cinsiyet değişkeni noktasında görüş birliğinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgular, hem öğrenci ve hem de öğretmen algısına göre cinsiyet açısından A1 altı seviyesinin erkek öğrenciler lehine, C2 altı kadın öğrenciler lehine çıkmış olması, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre dile karşı ilgi ve alakaları, motivasyon düzeyleri ve atf ettikleri önem oranı daha yüksek olabileceğini bize göstermiştir.

Demirkan KPDS/ÜDS dil seviyelerine göre öğrencilerin dil bilme algılarını cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmıştır. Çalışmasından edinilen bulgulara göre dil seviyeleri ve cinsiyet arasındaki ilişki açısından kadınların erkeklere kıyasla yabancı dil bilme durumlarının daha fazla olduğu tespit yapılmıştır. Bu sonuç kadınların yabancı dile erkeklere oranla daha fazla ilgi duyduğunu ve araştırmamızı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Aynı araştırmanın bir başka bulgusu, dil puanları yüksek olan öğretmenlerin çoğunlukla yabancı yayın okudukları yabancı film ve dizi takip ettikleri ve yabancı müzik dinledikleri ve ayrıca maaşlarını çoğunlukla tatile giderek harcadıkları belirtilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı lise ve üniversite düzeyi yabancı dil becerilerinin CEFR standartları açısından değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda lise ve üniversite öğrencilerinin CEFR yeterli alanlarına yönelik durumu öğrenci ve öğretmenler açısından ayrıca ve/veya karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre algılanan dil seviyeleri öğrenci ve öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler ve öğretmenler dil seviyelerinin ağırlıklı olarak A1 seviyesinin altında olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun A1 seviyesinin altında olduğu bulgusu hem lise hem de üniversite öğrencileri için geçerlidir. Bu kritik sonuçlar bize beklenen ile görülen arasında istatistiksel oran olarak şaşırtıcı bir şekilde farklı çıkmıştır.

Dil probleminin çözümü olarak, Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim sisteminde bilinen öğretme yöntemleri ve yaklaşımları dışında dile ilişkin uygulanan değişik dil öğretme yöntemleri vardır. Dil öğretiminde bu yöntemlerin dikkate alınması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Shahenk, S.S, (2010) Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye’deYabancı Dil Eğitimi, *Avrupa Araştırmaları Dergisi • Cilt 18 • Sayt:1-2 •2010*.
- Ada, Ş. (S. 337) *Eğitim Bilimine Giriş. Eğitimde Yenileşme, Reform Hareketleri ve Eğitimin Yönetimi*;(s. 337). Grafiker Yayınları.
- Alonzo, D. (2016). Development and application of a teacher assessment for learning (AFL) literacy tool. <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:38345/SOURCE02?view=true>.
- Araç, İ. (2014). *Okulda iletişim, Ders Ödevi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ausubel, D.P. (1981). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rincherd and Winston.
- Akyüz, Y.(2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Alkan, C., (2001) Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000’li yıllarda Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları Eğitimde Yansımalar Ankara: VI, H.H Tek ışıık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi s: 397-398..
- Alıç, M. Diğerleri. (1991) *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayınları, No:114.
- Akbaşlı, S. (2012) Sınıf içi iletişim ve etkileşim (2. Baskı), R. Sarpkaya (Editör), *Sınıf Yönetimi* içinde 117-150, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akıncioğlu, M. (2018) Üniversitelerde İngilizcenin Eğitim Dili Olarak Kullanımı: Bütüncül Bir Yaklaşım. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Dili Olarak İngilizce; İngilizce Eğitime Küresel Bir Bakış. 19 Haziran 2018 Kadir Has Üniversitesi, Kadir Has Kampüsü Kadir Has Caddesi, Cibali, İstanbul 34083: Çalıştay Verileri,(S: 21).
- Akpınar Dellal, N.(2011) *Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi ve Dil Edinimi, Nedir? Niçin? Nasıl?*, İstanbul: Canakkale Kitaplığı Akademi.
- Aksan, D. (1977a) Her Yönüyle Dil: An Çizgileriyle Dilbilim I. Ankara: Türk Dil Kumu Yayınları: 439.
- Alderson, J. Charles. (2007) The CEFR ve the need for more research. *The Modern Language Journal* 91(4), 659–663. (661).
- Alderson, J. C. A., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G. N., Takala, S., ve Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common

- European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project, *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Apelgren, B. M.ve Baldwin, R. (2018)) Can Do and Cannot Do – CEFR inspired examination and assessment in a Swedish higher education context. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 12(2), 19-35.
- Anselm, M., Meyer-Boye, J. Roepe, S. (2019). Ist früher immer besser? In: *Bilingualismus. Mythen, Kontroversen und häufig gestellte Fragen*. HS. Bilingualismus und Kognition. Universitaet Freiburg 2019: 12-13.
- Apeltauer, E. (2006a). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Eine Einführung*, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Berlin [u.a.]: Langenscheidt. (P: 17)
- Apeltauer, E. (2006b). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Eine Einführung*, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Aral, N. ve Sağlam, M. (2016). Sensory development in infants. E. Atasoy, R. Efe, I. Jazdzewska ve H. Yaldir (Eds.). Current advances in education. In. (p. 264-277). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Aral, N. ve Yüceliği, S. (2014). Bebeklerde algı. David L. Gallahue, D. Jackie Goodway ve John C. Ozmun, D. Sevimay Özer ve A. Aktop (Eds.). Motor gelişimi anlamak (Bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler). İçinde (s.154-166). Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, M. (2009) Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *1st International Symposium on Sustainable Development*, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Aslan, N. (2008) *Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye’deki Durum*; 3(35),1 – 9.
- https://www.ab.gov.tr/files/pub/2016_ilerleme_raporu_tr.pdf(Accesses: 25.03.2022).
- Anthony, E.M. (1963). ‘Approach, Method and Technique’. *English Language Teaching*, vol.17.

- Avrupa Komisyonu, (2008) Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler; Eurodice/Eurostat; Brüksel, (2008 S.89-93).
- Avrupa Komisyonu (2016). *Türkiye 2016 yılı ilerleme raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Avrupa Komisyonu(2017) Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler Eurodice/Eurostat; Brüksel, (2017, S: 5/30).
- Avrupa Komisyonu. (2018). *Türkiye 2018 raporu*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf2 (Access:25.03.2022).
- Aydın, M. (1988) *Eğitim yönetimi* Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bailly, D. (1998-a) *Didactique de l’anglais (2) La mise en oeuvre pédagogique*, Paris: Nathan.
- Bakan, D. ve Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, Temmuz-Aralık , s. 35-59.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara: Öncü Basım Evi.
- Bart Deygers, Beate Zeidler, Dina Vilcu ve Cecilie Hamnes Carlsen (2018) One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies, *Language Assessment Quarterly*, 15:1, 3-15,
- Bayraktaroğlu, S. (2012a) Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012, Hacettepe Üniversitesi Yayınları: 2014.
- Bayraktaroğlu, S. (2012b). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* 12 – 13 Kas
- Bayraktaroğlu, S. (2012c)Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dille Eğitim Yanılgısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1.

- Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012, s, 1-8. Hacettepe Üniversitesi Yayınları: 2014.
- Bayyurt, Y. ve Yalçın, Ş. (basıma hazırlıkta). Content-based instruction. S. Çelik (Haz.), *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayyurt, Y. (2010a). Task based language learning and teaching. B. Haznedar, ve H. Uysal (Haz.). *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (ss. 89-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayyurt, Y. ve Alptekin, C. (2000b). EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts. J. Moon ve M. Nikolov (Haz.). *Research into Teaching English to Young Learners* (ss. 312-322). Pécs: Pécs University Press.
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (Ankara), 1, 115 -125.
- Beacco, J.-C. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Quels effets sur la didactique du français et des langues? [The Common European Framework of Reference for Languages: What effects of the teaching of French and foreign languages]. In H.-L. Krechel (Ed.), *Französich Didaktik* (pp. 10–22). Berlin, Germany: Cornelsen.
- Beale, J. (2002) Is communicative language teaching a thing of the past?. TESOL, 37 (1), 12-16.
- Beech, J. 2009. “Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer.” In International Handbook of Comparative Education, edited by R. Cowen, and . Kazamias, 341–357. Dordrecht: Springer.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., et al. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. In N. C. Black, P., ve Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice, 25(6), 551–575.
- Bloch, Bve Trager, G. L (1942) Outline of Linguistic Analysis, Baltimore: Waverly Press.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies ve C. Elder (Eds.), The handbook of applied linguistics (pp. 367-396). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- British Council, (2022) Ukalta, Ealta and alte. The CEFR Alignment Handbook. ISBN: 978-1-7397544-1-9 .

- Brown, H.D. (2000a). Principles of Language Learning and Teaching. (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2002b). English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. Jack J. Richards, Willy A. Renandya (ed) *Methodology in Language Teaching An Antology of Current Practice*, Cambridge University Press, pp 9-18..
- Brumfit, C. J. ve Jonson K. (1979). The Communicative Approach to L. Oxford Uni. Press. *Language Teaching*.
- Brumfit, C.J. (1995). Teacher professionalism and research. In G. Cook ve B. Seidlhofer (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, H. D. (2002c). English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. Jack J. Richards, Willy A. Renandya (ed) *Methodology in Language Teaching An Antology of Current Practice*, Cambridge University Press, pp 9-18.
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 139-149.
- Byram, M., and L. Parmenter (2012) *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Birleşmiş Milletler. *Birleşmiş Milletler Hakkında Genel Bilgiler*. (New York: United Nations).
- British Council, (2022) Ukalta, Ealta and Alte. *The CEFR Alignment Handbook*. ISBN: 978-1-7397544-1-9 © (S:2).
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem, No:2
- Büyüköztürk, Ş. vd, (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Şubat 2008, (S: 80)
- Can, E., Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43 – 63. Nations) Ankara: Balkanoğlu Matbacılık Ltd, Şti., (1958:8-9).
- Caner, M. (2010). Students views on using portfolio assessment in EFL writing courses. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10.

- Carlsen, C. H. (2018). The adequacy of the B2 level as university entrance requirement. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 75–89.
- Celce-Murcia, M. ve McIntosh, L. (1979) Teaching English As A Second Or Foreign Language; Newbury House publishers, Inc, English Language Division Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency (1989. 14-15).
- Cem, C. (1978) Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları. Ankara: TODAİE, (s: 7).
- Cenoz, J. ve U. Jessner, (2000) The English in Europe: the Acquisition of Third Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ceylan, M. (2006) European language portfolio as a self-directed learning tool. Unpublished Master’s Thesis. Bilkent University, Ankara.
- Coşkun, H. (2018). *A contrastive analysis of eleventh grade curriculum and course book for English language within CEFR*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cook, V.J. (1998). Relating SLA research to language teaching materials. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1, 1-2, 9-27.
- Demir, G. (2015). *Analysis of Ufuk University preparatory school students’ English speaking levels according to the speaking criteria of the CEFR*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- European Council of Stocholm, (23-24 March, 2000) Recommendation Of The European Parliament And Of The Council of 18 December 2006, Official Journal of the European Union: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>. (Erişim: 22.01.2023).
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge
- European Council of Barselona, (2002) Presidency Conclusion, Barselona European Council Barselona 15-16 March, 2002 . (p. 2) PART I. SN 100//1/02/REV1.

- Eurydice, 2017. Avrupa’da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler.
http://publications.europa.eu/resource/ellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1 (7 Haziran 2023 tarihinde erişilmiştir),
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe: Maastricht Declaration,(2002): European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015, resulting from the first Europe-wide global education congress organised by the North-South Centre of the Council of Europe, Maastricht, The Netherlands, November 15th-17th, 2002.
- Council of Europe (2006). European Language Portfolio: Key reference documents. Language Policy Division, Strasbourg. (Online: http://archive.ecml.at/mtp2/elptt/results/DM_layout/Reference%20Materials/English/ELP%20key%20reference%20documents.pdf (Erişim: 29.09.2022)).
- Council of Europe (CoE) (2011a). *Intercultural experience and awareness: European language portfolio templates and resources language biography*. Strasbourg, France: Author.
- Council of Europe, (2011b) European Language Portfolio: Principles and Guidelines. Strasbourg: Council of Europe.(https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf(Accessed:27.01.2023)
- Council of Europe, (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-vol-ume-with-new-descriptors-2018/1680787989>(Erişim: 29.09.2022), (P: 25,27).
- Council of Europe (2001/2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr(Accessed:27.05.2022).

- Council of Europe. (2005). *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of results*. Retrieved from <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>.
- Council of Europe,/ Little, D. (2001a) *The European Language Portfolio A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*; Printed in Austria, European Centre for Modern Languages / Council of Europe: ISBN: 978-92-871-7161-0.
- Council of Europe, (2001b). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press Publishing, Strasbourg, available at: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (Erişim: 03.10.2022).
- Council of Europe, (2019) *Global Education Guidelines, Concepts and Methodologies on Global Education For Educators and Policy Makers*. P.22 Council of Europe 2019 Published by the North-South Centre of the Rua Sao Caetano, 32 1200-829 Lisboa-Portugal Tel.: + 351 213 584 030 www.nscentre.org - www.coe.int, www.book.coe.int (Accessed: 29.12. 2022).
- Council of Europe Modern Languages Division (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe. (2021). *Use of the CEFR*. <https://www.coe.int/en/web/common-europeanframework-reference-languages/uses-and-objectives>
- Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe(2020a) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe
- Cohen, R. (1977. *Enseignements / Appretissages précoces des langues*, Paris.
- Cook, V.J. (1998) Relating SLA research to language teaching materials. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1, 1-2, 9-27
- Cook. V. (2009). Introduction: Applied linguistics and language teaching in the 21st century, In V. J. Cook ve Li Wei (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics (Vol.1)*. London: Continuum.

- Crystal, D. (1995). *Cambridge Enzyklopädie der Sprache*, Übers. und Bearb. der dt. Ausg. von Stefan Röhrich, Studienausgabe, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285 – 307.
- Çelik, S. (2020) Approaches And Principles In English As A Foreign Language (Efl) Education: 3. Baskı: Ankara - Eylül, 2020, (S. 1-225)
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann.
- Chomsky, N. (1957) Syntactic structures. The Hague: Mouton, 1957
- Chighini, P./ Kirsch, D. (2009). *Deutsch im Primarbereich*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York, NY : Langenscheidt bei Klett.
- Eurydice, 2017. Avrupa’da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler. http://publications.europa.eu/resource/ellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1 (7 Haziran 2023 tarihinde erişilmiştir)
- European Council of Barselona, (2002) Presidency Conclusion, Barselona European Council Barselona 15-16 March, 2002 . (p. 2) PART I. SN 100//1/02/REV1.
- European Commission, (2003a). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa83f6-43d9fd2ac96d>. (Accessed: 16.03.2022).
- European Commission, (2003b) An action plan 2004 – 2006. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>(Accessed :12.12.2022).
- Dellal, N. A. (2020) *Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi: Avrupa Birliği Ülkelerinde Çekimserlik Yillari, Bitmeyen Kaygılar Ve Türkiye’de Durum*; Book of International Scientific Research, Printed in Germany Chapter 2, (S: 112).
- Davis, M. H. (2005a). Portfolio assessment, *JVME*, 32(3).
- Davis, M. H. (2005b). *Spotlight on portfolio assessment*. UK: University of Dundee.

- Deygers, B., Zeidler, B., (2018). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350>.
- Deregözü, A. (2021) Türkiye ve Avrupa’da Yabancı Dil Eğitimi: Bir Durum Değerlendirmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi e-ISSN:2146-5983 Yıl: 2021 Sayı: 58 Sayfa: 501-21.1. *Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar* kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. DOI:10.21764/maeuefd.762412.
- Dellal, N. A. (2020) *Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi: Avrupa Birliği Ülkelerinde Çekimserlik Yılları, Bitmeyen Kaygılar Ve Türkiye’de Durum*; Book of International Scientific Research, Printed in Germany Chapter 2, (S: 112).
- Dilaçar, A. (1968) Dil diller ve diltçilik. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. Sayı: 2639. 1968,: 28-29; 70.
- Doughty, C. J. (2004). Effect of instruction on learning a second language: A critique of instructed SLA research. In B. VanPatten, J. Williams, ve S. Rott (Eds.), *Form–meaning connections in second language acquisition* (pp. 181–202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Luca, C., LaPointe-McEwan, D., ve Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures [journal article]. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. doi:10.1007/s11092-015-9233-6.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.
- Demirel, F. İ. ve Fakazlı, Ö. (2021) İngilizce ve Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Konuşma ve Yazma Becerileri Açısından CEFR’ye Dayalı Karşılaştırması; *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 14(2), 167-185,
- Demirel, Ö. (1983). Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı 20-21 Haziran*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri* Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25 – 39.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* Ankara: Usem Yayınları No:10 d.

- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dili öğrenemiyoruz*. Erişim tarihi: 08.04.2022
<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmene-kadina-siddetle-mucadele-egitimi-42039418> *Methodology*, 4th Ed. Pegem A Yayınları: Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği ve Dil Eğitimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu*, Özel Okullar Derneği.
- Demirel, Ö. (2003a) Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası Pegem Yayıncılık: (Mart 2003, S: 23,40,41).
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme; ISBN: 975-6802-05-7, © 2007, Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve İşisağ, K. U. (2010) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim 2010*, Cilt 35, Sayı 156.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Demircan, Ö. (2002). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul, Ders Yayınları. (s: 156).
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları, İstanbul, 2013, (S: 229).
- Demircioğlu, J. (2008). *Englisch in der Grundschule - Auswirkungen auf Leistungen und Selbstbewertung in der weiterführenden Schule*, Berlin: Logos Verlag
- Demirkan, C. (2008) Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta’da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Dendrinis, B., ve Gotsoulia, V. (2015). Setting standards for multilingual curricula to teach and test languages. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, ve M. Tannenbaum. (Eds.), *Challenges for Language education and policy: Making space for people* (pp. 23–29). London, UK ve New York, NY: CRC Press and Taylor ve Francis.
- Deygers, B., B. Zeidler, D. Vilcu, and C. H. Carlsen. (2018a). “One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies.” *Language Assessment Quarterly* 15 (1): 1–2.
- Doğan, Candemir, Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012. (S: 172)
- Doğan, Candemir, Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012. (S: 176)

- Douglas, D. (2000) Assessing languages for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2001). Language for specific purposes assessment criteria: Where do they come from? *Language Testing*, 18, 171-185.
- Douglas, D. and Selinker, L. (1985) Principles for language tests within the ‘discourse domains’ theory of interlanguage. *Language Testing* 2, 205–26.
- Doughty, C. ve Long, M.H. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.
- Glover, P., Mirici, İ. H., ve Aksu, M. B. (2005). Preparing for the European Language Portfolio: Internet connections. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 6(1), [Online: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/179-published.pdf> Retrieved on 02 January 2016]
- Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of young learners. [EAC 89/04]. Key study for the European Commission., Brussels.
- Erdem, A. R. ve Okul, Ö. (2015) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-8
- Erdem, A. R, (2016) Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Becerilerinden “Öğrenciyle İletişim Kurma” Ya İlişkin Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri: USBES V, 2016 Bildiriler Kitabı / Proceedings.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Web of Science®Google Scholarhttp://www.serialssolutions.com/images/AL_Button_big.gif(accessed: 07.11.2022).
- English for students.*(2011). <http://www.english-for-tudents.com/EnglishHistory.html> (Erişim:06.02.2022).
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan A. Ş.,Ankara; 1994.
- Engin, A. O ve Aydın, S. (2007) Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü, *KKEFD/ OKKEF*, 16, 14
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies ve C. Elder (Eds.), The handbook of applied linguistics (pp. 525–551). Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. System, 33, 209–224.
- Ellis, R. (2008). The Study of Second Language Acquisition (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015.) Understanding Second language Acquisition . Second Edition, Published in OxfordUniversity Press (s.1-6-7)
- Eichhorn, Andrea/ Dreser, Carina/ Welter, Sandra, Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland im Rückblick, içinde http://www.uniim-oblenz.de/~gpko/download/ss06/veranstaltungen/1.1.24/fruehes_fremdsprachen_lernen.pdf, (Erişim tarihi, 14.09.2009.
- Eurydice, (2017) Avrupa’da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler. http://publications.europa.eu/resource/cellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1 (7 Haziran 2023 tarihinde erişilmiştir).
- EURYDICE. (2005). Key Data on Education in Europa 2005. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10102806_eu_keydata_eurydice_2005.pdf (Erişim: (Erişim: 20.07 2023).
- European Council, (2006) Recommendation Of The European Parliament And Of The Council of 18 December 2006, Official Journal of the European Union: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>. (Erişim: 22.01.2023).
- European Center for Modern Languages of the Council of Europe-ECML. Graz/Austria <https://www.ecml.at/Resources/Webinars/tabid/5456/language/en-GB/Default.aspx>, Accessed:(02.03.2022).
- European Commission (2003a). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa83f6-43d9fd2ac96d> (Accessed: 05. 01. 2023).
- European Commission, (2004b) Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. Part 1. European Commission Directorate-General for Education and Culture <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ>

- o?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF Brussels, 24.07.2003 COM(2003) 449 final Publications Offic.eu.int (accessed: 18.03.2022).
- Ergin, M. (1990) Türk dil bilgisi.(19th Ed.) İstanbul: Bayrak.
- Fahed Al-Serhani, W. (2007). The effect of portfolio assessment on the writing performance of EFL secondary school students in Saudi Arabia. *Unpublished MA thesis, Taibah university, audi Arabia.*
- Feast (2002)The Impact of IELTS Scores on Performance at University, International Education Journal Vol 3, No 4, 2002 Educational Research Conference 2002 Special Issue <http://www.flinders.edu.au/education/iej>.
- Faerch C., Kasper, G. (Haz.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Fleckenstein J., Leucht, M., ve Köller, O. (2018). Teachers’ judgement accuracy concerning CEFR levels of prospective university stu-dents. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 90–101. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1421956>
- Fleer, M. (2015). Developing an assessment pedagogy: The tensions and struggles in re-theorising assessment from a cultural–historical perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 22(2), 224–246. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1015403>
- Figueras, N. (2012) “The Impact of the CEFR.” *ELT Journal* 66 (4): 477–485. doi:10.1093/elt/ccs037.
- Foley, J. A.,(2019) Issues on Assessment using CEFR in the Region: *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, Volume 12, Issue 2, July 2019
- Garabedian, M. (1991) *Enseignement/Apprentissages Précoces des Langues*. Hachette F.L.E. (S: 20).
- Global Education Guidelines Concepts and Metodologies on global education for educators and policy makers, (2019, P: 22) Özet, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937>. Brüksel: Eurydice: ISBN 978-92-9201-085-0 DOI 10.2797/37454.
- Glover, P., Mirici, İ. H., ve Aksu, M. B. (2005). Preparing for the European Language Portfolio: Internet connections. *Turkish Online Journal of Distance Education-*

- TOJDE, 6(1), [Online: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/179-published.pdf> (P: 90) Retrieved on 02 January 2016]
- Güneş, F. (2011) Dil Öğretim Öğretim Yaklaşımları Türkçe ve Öğretimindeki Uygulamalar, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Yıl/Year: 2011 - Cilt/Volume: 8 - Sayı/Issue: 15, s. 123 – 148.
- G.A. ve Angelovska, T. (2016). Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World. London: Bloomsbury Publishing.
- Graddol, D. 2006. *English next* . London: British Council.
- Green, A. (2017) Linking tests of English for academic purposes to the CEFR: The score user's perspective. *Language Assessment Quarterly*, 15, 59–74. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1350685>(: <http://mc.manuscriptcentral.com/hlaq> Email: constant.leung@kcl.ac.uk) ;(Erişim:04.10.2022).
- Genç, A. (2012). Türk İş Dünyasının Yabancı Dil Talebi, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 175-185.
- Grek, S.(2009 a)“Governing by Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe.” *Journal of Education Policy* 24 (1): 23–37. doi:10.1080/02680930802412669.
- Göktürk, A. (1982). “Çağdaş Bilginin Kazanılmasında Yabancı Dil”. *Yabancı Dil: Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler*. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayınları.
- Güvenç, B.(1974) İnsan ve Kültür. İstanbul : 1974: 70-112.
- Harsch, C. (2018). How suitable is the CEFR for setting university entrance standards? *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 102–108.
- Harsch, C. (2019). What it means to be at a CEFR level. Or why my Mojito is not your Mojito on the significance of sharing Mojito rec-ipes. In A. Huhta, G. Erikson, ve N. Figueras (Eds.), *Developments in language education: A memorial volume in honour of Sauli Takala* (pp. 76–93). Jyväskylä, Finland: University Printing House.
- Harmer, J.(2007) *The Practise of English Language Teaching* (4th ed.):Longman Press, Harlow, 2007.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.

- Hellekjær, G. O. (2009). Academic English Reading Proficiency at the University Level: A Norwegian Case Study. *Reading in a foreign Language*, 21(2), 198-222.
- Hill, Archibald A. (1969) Linguistics. Voice of America Lecturerers, July 1969: 58.
- Hazar, E. (2021a). The influence of the CEFR in Turkish national curriculum. *African Educational Research Journal*, 9(2): 551-561.
- Hazar, E. (2021b) CEFR'nin Türk milli müfredat programına etkisi;
- Haznedar, B. (2003a) The status of functional categories in child second language acquisition: evidence from the acquisition of CP. *Second Language Research*, 19,1: 1-41.
- Haznedar, B. (2003b)'Neden erken yaşta yabancı dil eğitimi'. İ. Erdoğan (Haz.), Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları (ss. 119- 130). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları
- Haznedar, B. (2010a) Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya
- Haznedar, B. (2012) Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Haznedar, B. (2015). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21 (2), 15-29 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3821/51404>(Erişim:03.04.2022).
- Hengirmen, M. (2006) Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Engin Yayın Evi, Ankara, 2006. (S: 17)
- Holiday, M. A.K. (2003) On language and linguistics. London: Continuum.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon (originally published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Huang, J. (2012). The implementation of portfolio assessment in integrated English course. Canadian Center of Science and Education, 2 (4).
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language*

Assessment Quarterly, 8(3), 229–249. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>.

Huang, L., Kubelec, S., Keng, N., ve Hsu, L. (2018). Evaluating CEFR rater performance through the analysis of spoken learner corpora. *Language Testing in Asia*, 8(14), 1–17.

Özen, A, (1968) Guide for Methodology and Practice Teaching 8Second Edition) Anka

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26. ra.

İnal, D., (2018) Üniversitelerde İngilizcenin Eğitim Dili Olarak Kullanımı: Bütüncül Bir Yaklaşım. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Dili Olarak İngilizce; Türkiye’deki İngilizce Eğitime Bir Bakış: 19 Haziran 2018 Kadir Has Üniversitesi, Kadir Has Kampüsü Kadir Has Caddesi, Cibali, İstanbul 34083. Çalıştay Verileri, (S:21-22).

İşigüzel, B. (2011). *Früher Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe*, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza” und Universitat, Nevsehir.

Global Education Guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers: Published by the North-South Centre of the Council of Europe – LISBON /(2019, S:17).

Gündoğdu, M. (2005a) Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’nin Yabancı Dil Politikası, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 Cilt: 2 Sayı: 29ISSN: 1302-9967 Sayfa Aralığı: (S:120 – 127).

Gökçe, F. (2000, s. 125) Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Eylül Yayınevi, Ankara.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15 – 26.

Jakobi, A. P. (2012.) “Facilitating Transfer: International Organisations as Central Nodes for Policy Diffusion.” In World Yearbook of Education: Policy Borrowing and Lending in Education, edited by G. Steiner-Khamsi, and F. Walldow, 391–407. London: Routledge.

İnönü Üniversitesi, ÜNİZEM Ortak Dersler; Yabancı Dil Ders Materyalı, (2023).

Jenkins, J. (2006b). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* 40(1): 157–181.

- Jin, L ve Deifell, E. 2013. Foreign Language Learners' Use and perception of online dictionaries: A survey study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 9(5): 515- 533. http://jolt.merlot.org/vol9no4/jin_1213.pdf [17 July 2017].
- Jones, N., and N. Saville (2009) "European Language Policy: Assessment, Learning, and the CEFR." *Annual Review of Applied Linguistics* 29: 51–63. doi:10.1017/S0267190509090059.
- Johnson, K. *Communicative Syllabus Design and Metodology*. Oxford: Pergamon Press. 1982.
- Jespersion, O. (1922) *Nanguage : its nature, Development and Origion* George Allenve Unwin.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. R. Quirk ve H. Widdowson (Haz.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1991). Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today*, 25, 3-13.
- Kalkan, E. (2017) *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Kapsamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Polikaları: TC İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstiütsü. Yüksek Lisans Tezi; İstanbul, 2017.*
- Kalra, R., Sundrarajun, C., ve Komintarachat, H. (2017). Using Portfolio as an Alternative Assessment Tool to Enhance Thai EFL Students' Writing skill. *Arab World English Journal*, 8 (4). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.20>.
- Karakoç, C. (2007a). *Okul Öncesi Eğitimde Ana Sınıfları İngilizce Dersi İçin Bir Öğretim Programı Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kavaklı, N. (2018)*Türkiye’deki İngilizce Kurslarında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Odaklı Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamaları* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara, 2018.
- Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim*, Engin yayınevi, Selanik Caddesi 28/6 Kızılay 06650 ANKARA.

- Kessler, J. U. (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren, Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1*, Gunter Narr Verlag Tübingen, Germany.
- Kelly, L. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*: Rowley, MA: Newbury House
- Kılıçkaya, F. (2009) *World Englishes, English as International Languages and Applied Linguistics: English Language Teaching*, Vol.2 No. 3. www.ccsenet.org/journal.html.
- Kok, N. M., ve Abd Aziz, M. S. (2019). *English language teachers' perceptions on the Implementation of CEFR aligned curriculum among Primary school in Malaysia*.
- Koning, P., De (1992) *Ortaöğretimde Yenileşme*. Türk Eğitim Derneği 3-4 Aralık 16. Eğitim Toplantısı.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Hertfordshire: Prentice Hall. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1998). What does it take to acquire a language? *ESL Magazine*, 33, 22-
- Krashen, S. (2000). *Foreign Language Education the Easy Way*. Burlingame, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004a) *The Power of Reading*. Portsmouth, NH; Heinemann, and Westport, CT, Libraries Unlimited, (2nd edn). 23.
- Krashen, S. (2004b) *Can We Increase the Power of Reading by Adding Communicative Output Activities? A comment on Song and Sardegna (2014)*,
- Krashen, S. (2011) *Free Voluntarily Reading*. Westport, CT, Libraries Unlimited
- RELJ Journal, 2014, volume 45(2) 211-212, sagepub.co.uk/JournalsPermissions.nav.
Doi: 10.1177/0033688214539866. Re.sagepub.com. SAGE
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Temelleri Sözlüğü*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Kohonen, V. (2001) *Developing the European language portfolio as a pedagogical tool for advancing student autonomy*. In, L. Karlsson, F. Kjisik ve J. Nordlund (Eds.), *All together now. Papers from the Nordic conference on autonomous language learning* (pp.20-44). Helsinki: University of Helsinki Language Centre.

- Kohonen, V. (2004). On the pedagogical significance of the European language portfolio: findings of the Finnish pilot project. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen ve V. Kohonen (Eds.), *Future perspectives in foreign language education*, 27-44. Oulu: Studies of the Faculty of Education of the University of Oulu 101.
- Korkmaz, Z. (1992), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları 575, Ankara.
- Koyuncu, S. (2006). The effect of the European language portfolio on learner autonomy for young learners (Unpublished master's thesis). Çukurova University, Turkey.
- Kubanek-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1 - Ideengeschichte. Internationale. Hochschulschriften*, Bd. 355. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Langacker, R. W.(1972) *Fundamentals of Linguistic Analysis*. Ney York: Harcourt Brace lovanovich.Inc. 1972:1.
- Lalonde, R. N., ve Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 16, 224-237.
- Lamb, S. M. (1999) *Pathways of the brain: The neurocognitive basis of language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81 C, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006>
- Labov, W. (2012a). *Dialect Diversity in America: The Politics of Language Change*. University of Virginia Press.
- Labov, W. (2012b). What is to Be Learned? The Community as the Focus of Social Cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2): 265–293.
- Larsen Freeman, D. (2000a)*Techniques and Principles in Language Teaching 2nd Ed.* UK, Oxford. (2000, S : 11).
- Larsen-Freeman, D. ve Long, M.H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Lawn, M. (2011). “Standardizing the European Education Policy Space.” *European Educational Research Journal* 10 (2): 259–272.
- Lawn, M. and S. Grek (2012). *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Didcot: Symposium Books.

- Lee, Y.-J., ve Greene, J. (2007). The Predictive Validity of an ESL Placement Test: A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 366–389. <https://doi.org/10.1177/1558689807306148>(Accessed: 05.12.2022).
- Leung, C. 2005. “Convivial communication: recontextualizing communicative competence”. *International Journal of Applied Linguistic*, 15 (2), 119-143.
- Lenz, P. ve G. Schneider (2002) Developing the Swill model of the European Language Portfolio. In Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lenz, P. ve G. Schneider. (2004a). Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios. Retrieved on January 15, 2007 from www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Introduction_descriptor.doc.
- Lenz, P. ve G. Schneider (2004b). A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolio. Council of Europe, Language Division. Retrieved on January 23, 2007 from www.coe.int/portfolio.
- Littlewood, W. (2007). Second language learning. In A. Davies ve C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (503-524). Oxford: Blackwell.
- Little, D. ve Perclova, D. M. (2001). *Preparing Teachers To Use European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2002b). The European Language Portfolio, Turin Report (pp. 4). (document: DGIV/EDU/LANG (2002) 17. Retrieved on 5th October 2005, from <http://www.tcd.ie>
- Little, D. (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teacher* 39, 167- 190.
- Little, D. (2009) The Common European Framework of Reference fo Languages: Content, purpose, origin, reception and impact; State –of –the-art article, *Lang. Teach.* 39, 167–190.
- Little, D., ve Erickson, G. (2015). Learner identity, learner agency, and the assessment of language proficiency: Some reflections prompt-ed by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120–139.

- Lopriore, L. (2002). The teaching of EFL in the Italian context: Issues and implications. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, 25, 203-223.
- Lowie, W. (2012a) The CEFR and the dynamics of second language learning: trends and challenges, Language Learning in Higher Education · January 2012; DOI 10.1515/cercles-2012-0002 CercleS 2012; 2(1): 17 – 34.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2 (1), 49-83.
- MacIntyre, P. D, Baker, S. C., ve Clement, R. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior
- Mason, B. (2004) The effect of adding supplementary writing to an extensive reading programme. The International Journal of Foreign Language Teaching (IJFLT) I(1), 2-16.
- Martyniuk, W., ve Noijons, J. (2007a). Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States. Paper given at the intergovernmental Language Policy Forum ‘The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: Challenges and responsibilities’. Strasbourg, France, <https://rm.coe.int/168069b7ad> (Erişim: 27.9.2022).
- McNamara, T., Morton, J. J., Storch, N., ve Thompson, C. (2018). Students’ accounts of their first-year undergraduate academic writing experience: Implications for the use of the CEFR. Language Assessment Quarterly, 15(1), 16–28. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405420>.
- MEB, (2014) Millî Eğitim Kalite Çerçevesi: Öğrenci Temel Öğrenme Kazanımlar. (S:13).
- MEB,(2015-2019) 2015–2019 Stratejik Geliştirme Planı https://sgb.MEB.gov.tr/MEB_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf(25.12.2022).
- MEB (2018a). İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.sınıflar). file:///C:/Users/temur/Desktop/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf (Erişim: 25.12.2022).

- MEB (2018b). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. file:///C:/Users/temur/Downloads/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018.pdf. S: (Erişim: 25.12.2022).
- Mellati, M., ve Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: Impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6) doi:10.14221/ajte.2018v43n6.1).
- Memiş, M. R.veErdem, D. M (2013) Yabancı DİL Öğretiminde Kullanılan Yöntemler; Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler: ***Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer 2013, p. 297-318, ANKARA-TURKEY.***
- Mirici, İ. (2000a). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 155–156. Retrieved, from <http://yayim.MEB.gov.tr/dergiler/155-156/mirici.htm>. <http://www.turkceogretimi.com/adp/avrupa-dilleri-%C3%B6%C4%9Fretimi-ortak-%C3%A7er%C3%A7eve-programi-ve-avrupa-dil-portfolyosu-nedir>:(Erişim: 21.04.2020).
- Mirici, I. H. (2000b). European Language Portfolio: A tool for a common language education policy in Europe. *Journal of Interdisciplinary Education*, 6(1), 161-166
- Mirici, İ. H.(2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği*, Ankara:Gazi Kitabevi.
- Mirici, İ. H. (2006). Electronic In-Service Teacher-Training for the New National EFL Curriculum inTurkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1), 155-164. [Online: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/244-published.pdf>].
- Mirici, İ.H. (2015)‘ Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikaları ve Uygulamalar Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 30(4): 42-51 [2015].
- Mirici, İ. H. ve Kavaklı, N. (2017). Teaching the CEFR oriented practices effectively in the M.A. program of an ELT department in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(1). 74-85. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/159/151>
- Mitchell, R. ve Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2nd Ed.). London: Arnold

- Moon, J. ve Nikolov, M. (Haz.) (2000a). Research into Teaching English to Young Learners. Pécs: Pécs University Press.
- Moonen, M., Stoutjesdijk, E., de Graaf, R., ve Corda, A. (2013). Implementing CEFR in secondary education: Impact on FL teachers' educational and assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 226–246.
- Moulton, W. (1961) "Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960" in Mohrmann, Sommerft, and Whatmough (1961).
- Mohamad Uri, N. F., (2021) CEFR in Malaysia: The Appropriacy of English syllabus and assessment, stakeholders' perspectives and challenges. Faculty Of Social Sciences And Humanities Universiti Kebangsaan. University of Kuala Lumpur - Malezya (Doktora Tezi, 2021).
- Nakatani, Y. (2012) Exploring the Implementation of the CEFR in Asian Contexts: Focus on Communication Strategies. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 771-775. <https://doi.org/10.1016/j.> Accessed: 18.10.2022).
- National Agency for Education (2021). *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7842>(Accessed: 05.12.2022).
- Nguyen, V.H. ve Hamid, M.O. 2015. Educational policy borrowing in a globalized world: A case study of common European framework of reference for languages in a Vietnamese University. *Journal of English Teaching, Practice ve Critique* 14(1): 60-74.
- Newby, D. (2006). Theories and principles: Conclusions. In A.-B. Fenner ve D. Newby, (Eds.), Coherence of principles, cohesion of competences: Exploring theories and designing materials for teacher education (pp. 112- 118). Strasbourg ve Graz, Austria: Council of Europe ve European Centre for Modern Languages.
- Newton, A.C., (1979) Teaching English As A Second Or Foreign Language; The Corner stones of Methods, Newbury House publishers, Inc, English Language Devision Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency(1979, S: 17-18).
- Nida, Eugene(1952-53) "Selective Listening", *Language Learning* 3 and 4: 92-101. Reprinted in in Allen and Campell(1972),

- Nikolov, M. ve H. Curtain (Eds), 2000) *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Nicolaidou, I. (2012). Can process portfolios affect students' writing self-efficacy? *International Journal of Educational Research*, 56, 10-22.
- Normand-Marconnet, N., ve Lo Bianco, J. (2015). The Common European Framework of Reference down under: A survey of its use and non-use in Australian universities. *CercleS*, 5(2), 281–307.
- North, B. 2002. Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF common reference levels. In Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, Brian. 2007. The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal* 91(4), 656–659.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- North, B., Angelova, M., Jarosz, E., ve Rossner, R. (2018). *Language course planning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- OECD/EU (2017), *Boosting Social Enterprise Development: Good Practice Compendium*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264268500-en>.
- OECD, (2018) The Future of Education and Skills 2030 project <https://www.oecd.org/education/2030-project/>(Erişim. 07.11.2022)
- O'Dwyer, F., Hunke, M., Imig, A., Nagai, N., Naganuma, N., ve Schmidt, M. G. (2016). *Critical, constructive assessment of CEFR-in-formed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oruç, Ş. (2016) Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillik, Yabancı Dil, *International Journal of Social Science*: Published Date : 15.04.2016, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Oxford, R. L. (1992). Who are our students?: A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9, 30-49.

- Özen, E. N. 2014, British Council-TEPAV).Devlet Okullarında İngilizce Eğitiminde Sorunlar-British Council-TEPAV. İhtiyaç Analizi Çalışması Sonuçları-07.05.2014. Ankara.
- Özcan, M.(2021) Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler Ve Öneriler Konferansı : Arap Dili Eğitiminde CEFR Kullanımı: Türkiye’den ve Dünyadan Uygulama Örnekleri, Türkçe ve Dil Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (TDE-ARGEM)ANKARA, Kasım 2021. 27-28 Haziran 2021.
- Ozga, J., and B. Lingard. 2007. “Globalisation, Education and Politics.” In The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics, edited by B. Lingard, and J. Ozga, 65–82. London: outledge.
- Oscarson, M. (1979) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Oscarson, M. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: A survey of research and development work*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Paula Freire, (2019) Global Education Guidlines, Concepts and Methodologies on Global Education For Educators and Policy Makers, Council of Eurpope, 2019 Published by the North-South Centre of the Rua Sao Caetano, Lisboa-Portugal 2008: (Updated, 2019. P.20).
- Peker, B. G. (2012) Materyal Değerlendirmde Prensipler ve Kriterler, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* 12 – 13 Kas.
- Phoolaikao, W ve Sukying, A. (2021) Insights Into CEFR and Its Implementation through the Lens of of Preserveice English Teachers in Thailand: English Language Teaching, Published by Canadian Center of Science and Education. Vol. 14, No. 6; 2021;
- Prator, C.H. (1979) Teaching English As A Second Or Foreign Langaue; The Corner stones of Methods, Newbury House publishers, Inc, English Langaue Devision Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency (1979 :15).

- Prator, C.H. ve Celce-Murcia, M.(1979) Teaching English As A Second Or Foreign Language; Outline of Language Teaching Approaches, Newbury House publishers, Inc, English Language Division Bureau of Educational and Cultural Affairs United States Information Agency. pp: 3-4.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., Clement, R. (Eds.). (2011). Adopter ou adapter le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen? *Synergies Europe*, 6. Retrieved from <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/Europe6.html>(Erişim: (29.09.2022)
- Piccardo, E.(2020) The Common European Framework of Reference(CEFR) in Languages Education: Past, Present and Future, 2020 Language Education in Review(LEIR) Series, (p:1).
- Piccardo, E., ve North, B.(2019)*The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Puren, C. (2004). *L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unites Didactiques»*, Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- Quirk, R. (1985) The English language in a global context. In R. Quirk and H. G. Widdowson (Eds), *English in the World: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 1-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R. (1990a). Language varieties and standard language. *English Today*, 21, 3-10.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* (Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université), Université Victor Segalen Bordeaux 2, France.
- Richards, J.C., ve Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA : Cambridge University Press.
- Richards.J.C veRodgers, T.S.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd Edition): Cambridge, Cambridge University Press. Book DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Richards.J.C veRodgers, T.S.(2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*: Cambridge University Press, University Printing House: CB2,8BS,United Kingdom: Third edition (2014, P: 20).

- Richterich, R., ve Chancerel, J. L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, UK: Pergamon
- Robinson, P. (2002). Learning conditions, aptitudecomplexes and SLA:A framework forresearchandpedagogy. In P. Robinson (Ed.), *Individual differ- ences and instructed language learning* (pp. 113-133). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Rodgers, T.S. (2001) *Language Teaching Methodology*, Eric Cleareing House on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics. 4646 10th Street, NW Washington DC 20016-1859.
- Rodríguez, S. A. (2004). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de humanidades, no. 1, <http://www.uned.es/catudela/revista/>.
- Rizvi, F., and B. Lingard. (2010) *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Rautalin, M. 2013. "Domestication of International Comparisons: The Role of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) in Finnish Education Policy." PhD diss., University of Tampere.
- Runnels, J., ve Runnels, V. (2019). Impact of the Common European Framework of Reference-A bibliometric analysis of research from 1990-2017. *CEFR Journal. Research and Practice*, 1(1), 18–32.
- Rück, H. (2002). Fremdsprachenfrüherwerb gestern, heute, morgen. In: Christine Neveling (Hrsg.) *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik* (137-151). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ryder, M. (2013) Activity Theory (online). Available from: <http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/itc/activity.html>, Google Scholarhttp://www.serialssolutions.com/images/AL_Button_big.gif(accessed 07.11.2022).Richards, J.,
- Platt J., and H. Weber. (1985) *Longman dictionary of applied linguistics* . Harlow: Longman.
- Rixon, S. (Haz.). (1999). *Young learners of English: some research perspectives*. Pearson Education Ltd in association with the British Council.

- Roucek, J. S. (1968) Study of Foreign Languages. New York: Phylosophical Library Inc., 1986: 6
- Rubin, J (1975). What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9,41-51.
- Saville-Troike, M. (2012). Introducing Second Language Acquisition (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinne, R., J. Kallo, and S. Hokka. (2004) "Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response." *European Educational Research Journal* 3 (2): 454–485..
- Sandford, B. A. ve Hsu, C. C. (2013). Alternative assessment and portfolios: review, reconsider, and revitalize. *International Journal of Social Science Studies*, 1, 215-221.
- Schmid-Schönbein, G. (2007a). Frühstart in die Fremdsprachen: Fortschritte und Folgen – Fachvortrag. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Dokumentation zur Fachtagung 22./23.03.2007*
- Schneider, G. ve Lenz, P. (2001) *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schneider, G. ve Lenz, P. (2003). European Language Portfolio: Guide for developers. Retrieved on 13th October, 2022 from http://www.culture2.coe.int/portfolio//documents_intro/Eguide.pdf.
- Sauer, H. (2004). Erfahrungen und Erkenntniss aus der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens. In: Kierepka, A./ Krüger, R./ Mertens, J./ Reinfried, M. (Hrsg.) *FrühesFremdsprachenlernen im Blickpunkt*, Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 11-33
- Shohamy, E. (2019) "Critical Language Testing and English Lingua Franca: How Can One Help the Other?" In *Englishmedium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective: Exploring the Higher Education Context*, edited by K. Murata, 271–285. Oxon: Routledge.
- Schwenk, H. (2002). Sprachunterricht im Europäischen Kontext in: *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, Bd.2, Nr.3

- Skehan, P. (1989a). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Sözer, B. ve Pilancı, H.(2021) Yabnacı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metnini Hakkında Düşünceleri, Aydın, TÖMER; Yıl 6 Sayı 1 - Mart 2021 (85 - 102).
- Stromswold, K. (1990). *Learnability and the acquisition of auxiliaries*. Yayınlanmamış doktora tezi, MIT.
- Sezer, A. (1987). Türkiye 'de İngilizce öğretiminin yönlendirilmesinde eğitim fakültelerinin yeri . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7835/103160>(Erişim: 05.04.2022).
- Sebüktekin, H. (1973). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem, *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*:95.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Shackleton, C. (2018). Developing CEFR-related language proficiency tests: A focus on the role of piloting. *CercleS*, 8(2), 333–352. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0019>
- Song and Sardegna, (20154) EFL Learners' incidental acquisition of English prepositions through enhanced extensive reading instruction. *RELJ Journal* 45(1): 67-84.
- Suçin ve Diğ., M. H. (2011). İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Suçin, M. H. (2012). Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sülü, A. ve Kır, E. (2014). Language teachers' views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5). 358-364. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/69/97>
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner?, *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Şeker, H. (2012) *Program değerlendirme*, Hasan Şeker (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şentürk, B. (2017a) Türk Öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu’nu (ADP) Kullanım Deneyimleri, *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5 (2017) 383-394.
- Şentürk, B. ve Miri, İ.H. (2019) Avrupa Dil Portföyü (ADP),Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine katkı sunar mı?” *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 695-718; 2019. ISSN: 1305-578X.
- TDK Türkçe Sözlük(2005: 93).
- Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, (2015) Mesleki Yeterlilik Çerçevesi, Ankara, 2015
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>
- Tiep, N.N. 2017. EFL perceptions towards the use of CEFR – V. *European Journal of English Language Teaching* 2(4): 74–86.
- Trenkic, D., ve Warmington, M. (2019). Language and literacy skills of home and international university students: How different are they, and does it matter?. *Bilingualism:Language and Cognition*, 22(2), 349-365. <https://doi.org/10.1017/S136672891700075X>.
- Trim, J.L.M. (1978) *Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg, Council of Europe.
- .Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages*. Graz: Council of Europe.
- Trim, J. L. M. (2012). The Common European Framework of Reference for Languages and its background: A case study of cultural politics and educational influences. In M. Byram ve L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy* (pp. 4–34). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tokdemir, A. (1997) *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*, Ankara: Sam Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Lingusitic Studies*, 2(1), 28–42.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.

- Tosun, F. Ü., Glover, Ph. (2020) How Do School Teachers In Turkey Perceive: *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 2020, 7(4), 1731-1739.
- Topal, İ.H.(2019). CEFR-oriented probe into pronunciation: Implications for language learners and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 420-436. <https://doi.org/10.17263/jlls.586087>.
- Tomul, E. (2011). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi, 6. Baskı, H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde 151-180, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topaloğlu, A. (1989), *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Towell, R., ve Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Twaddell, W. Freeman, (1935) "On Defining the Ponemena," *Language Monograph* No.16. Reprinted in Joos (1957).
- TESOL (2008). *Standards for ESL/EFL Teachers of Adults*. Alexandria, VA: TESOL Press.
- Tuncer, M. (2022) Öğretim İlke ve Yöntemleri; Eğitim Yayınları; 1. Baskı Şubat : (s :14-15).
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K.(2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Türk, F. (2021) CEFR Sonrası Türkiye’de İngiliz Dili Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar ve Kapsamları, UBAK 17/18 2021, Aralık Ankara: ORCID ID: 0000-0003-2472-8680.
- Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa’daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı, 28-29 Haziran 2021 Bildiri Kitabı (s. 19). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (Kasım Ankara, 2021)YADEG.
- Tütüniş, B. (2014). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*(12-13 Kasım 2012), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, s. 33-36.
- United Nations of Decade Education for Sustainable Development, International Implementation Scheme(January 2005. P.22), [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937\(Accessed:30.12.2022\)](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937(Accessed:30.12.2022)).

- Uri, N. F. M., ve Abd Aziz, M. S. (2018). Implementation of CEFR in Malaysia: Teachers' awareness and the Challenges. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 168-183. <https://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-13>.
- Using the CEFR: Principles of Good Practice, Cambridge ESOL: www.CambridgeESOL.org (October, 2011a, (P: 26).
- Varış, F., vd. (1998) Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları:İstanbul.
- Van Ek, J. A. (1975). *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg, France: Council of Europe
- Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>(Accessed: 27.01. 2023).
- Walsh, S. (2002). Construction or Obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*. 6(1), 3-23.
- Waldow, F. 2012. “Standardisation and Legitimacy: Two Central Concepts in Research on Educational Borrowing and Lending.” In *World Yearbook of Education: Policy Borrowing and Lending in Education*, edited by G. Steiner-Khamsi, and F. Waldow, 411–426. London: Routledge.
- Waldow, F. 2015. “From Taylor to Tyler to no Child Left Behind: Legitimizing Educational Standards.” *Prospects* 45 (1): 49–62. doi:10.1007/s11125-014-9334-x.Appendix
- Wardhaugh, R. (2006) *An Introduction to Sociolinguistics* (5th ed.). Blackwell.
- Warnby, M. (2022) How does CEFR-B2 relate to IELTS band scores and academic vocabulary scores? The Paris Conference on Education 16 – 19 June 2022 PCE2022: Seminar session: *Language Development ve Literacy*.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- Wesche, M. B., ve Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. R. B. Kaplan (Haz.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (s. 227–228). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Widdowson. H.G. *Teaching language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

- Wu, X., Zhang, L. J., ve Liu, Q. (2021). Using assessment for learning: Multi-case studies of three Chinese University English as a foreign language (EFL) teachers engaging students in learning and assessment. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.725132/BIBTEX>.
- Yapar, D.P. (2018). Üniversite hazırlık öğrencilerinin Avrupa dil referans çerçevesi B1 standartlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Yıldız, S. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme – öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Yılmaz, İ. ve Yoncalık, O. ve Çimen, Z. (2010) İletişim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi (Beden eğitimi ve spor alanı), *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VIII (4) 143-150.
- Yule, G.(2014) *The Study of Language* (5th Edition) - George Yule Cambridge University Press PDF (P.2-3)
- Yurdabakan, I., ve Erdogan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 526-538.E
- Zaelani, A., vePurnamaningsih, I.R, (2022) CEFR Vocabulary level found in genshin impact’s teyvat chapter storyline preview: travail, *Professional Journal of English Education*; Volume 5, No. 5, September 2022: e-ISSN 2614-6258
- Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınları
- Zimmaro, D. M. (2004). *Writing good multiple-choice exams*. USA: The University of Texas at Austin.
- Zorba, M.G., ve Arıkan, A. (2016). Anadolu liseleri 9. sınıf İngilizce programının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı açısından bir incelemesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-24.
- Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones> (Erişim 19.10.2022).
- Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (Erişim: 19.10.2021)
- Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/home> Erişim : (13.12. 2022).

[https://www.inonu.edu.tr/ydyo/menu/1271/yeterlilikler-cercevesi-tyyc-\(Erişim: 26.01.2023\).](https://www.inonu.edu.tr/ydyo/menu/1271/yeterlilikler-cercevesi-tyyc-(Erişim: 26.01.2023).)

[https://www.inonu.edu.tr/inuzem/menu/9364/ders-materyalleri-Erişim: 20.01.2023\).](https://www.inonu.edu.tr/inuzem/menu/9364/ders-materyalleri-Erişim: 20.01.2023).)

Batumlu, D., Z. Erden, M. (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2007, 3 (1):24-38 Journal of Theory and Practice in Education Makaleler/Articles ISSN: 1304-9496.

Dörnyei, Z. (2012). The Psychology of Second Language Acquisition. Oxford University Press, UK. Refe geçecek

Dörnyei, Z. (2005) The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Ehrman, M.E., Leaver, B.L., & Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning, System, 31, 313–330.

Tuncer, M & Temur, M. (2017). Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Kaygı ve Başarıları Arasındaki İlişkiler. Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1869>.

Seven ve Engin'in de (2008). Seven, M.A. & Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 189-212

Hromova, N. (2019) Students' Perceptions And Motivation For Learning Foreign Languages, Current Foreign Languages Teaching Issues in Higher Education: DOI: 10.20535/2410-8286.159810. Borys Grinchenko Kyiv University Kyiv, Ukraine gromova2005@ukr.net

Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? . Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32 (32) , 89-94 . DOI: 10.9779/PUJE563

Kömür, Ş., 2012. Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme üzerine. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1-12-13 Kasım 2012 (Çağrılı Konuşmacı).

- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and Student Perception of Studying in an English-medium University . Journal of Language and Linguistic Studies, 1 (1) , 101-123.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9921/122839>
- Wenden, A. L. (1998). Meta-cognitive knowledge and language learning. Applied Linguistics, 19(4), 515-537.



EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı (CEFR ANKETİ)

Adınız ve Soyadınız:..... Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek () Sınıf/Şube / Program :..... Okulunuz/ Bölümünüz :.....	Ben	Öğretmenim	Amaçlarım
A1			
Dinleme	A	B	C
1. Biri benimle çok yavaş, uzun aralıklarla ve dikkatlice konuştuğunda kendisini anlayabilirim.			
2. X yerinden Y yerine gitmek gibi basit yönlendirmeleri; yürüyerek veya toplu taşıma araçları kullanarak gidebilmeyi anlayabilirim.			
3. Bana dikkatlice ve yavaş bir şekilde sorulan soru ve açıklamaları anlayabilir, kısa, basit yön tariflerini anlayabilirim.			
4. Rakamları, fiyatları ve zamanları anlayabilirim.			
Okuma			
5. Gazetede, insanlarla ilgili ikamet yeri ve yaş vb. konularda çıkan bilgileri anlayabilirim.			
6. Halka ait bir konser veya bir film etkinliğinin yerini saptayabilir; nerede ve ne zaman başlayacağını anlayabilir ve oraya nasıl gidileceğini tarif edebilirim.			
7. Bir anketin (İzin form veya otel kayıt formu gibi), kendimle ilgili en önemli bilgileri (ad, Soyad, doğum yeri ve milliyet gibi) yeterince anlayabilirim.			
8. Günlük yaşamda levhalarda karşılaştığım kelime ve ifadeleri (örneğin, “istasyon”, “araba park”, “park edilmez”, “sigara içilmez”, “soldan takip ediniz” gibi göstergeleri) anlayabilirim.			
9. Bilgisayar programında, “YAZDIR”, “SAKLA”, “KOPYALA” gibi önemli komutları anlayabilirim.			
10. Kısa basit yazılı yol tariflerini (Örneğin; X’ten Y’ye nasıl gidilir) anlayabilirim.			
11. Posta kartlarında kısa basit yazılı mesajları, örneğin; gönderilen selamlaşmaları anlayabilirim.			
12. Günlük durumlarda, normal arkadaş veya iş arkadaşları tarafından bırakılan basit yazılı mesajları örneğin: “Saat 4’de döndüm/ döneceğim” anlayabilirim.			
Konuşma Etkileşimi			
13. Birisini tanıtabilir, basit selamlaşmaları yapabilir; mesaj bırakmayı ve almayı içeren ifadeleri kullanabilirim.			
14. Basit soruları sorup cevap verebilir, anlık ortaya çıkan ihtiyaçları veya çok bilindik konularla ilgili basit ifadeleri başlatabilir ve konuşulanları cevaplayabilirim.			
15. Konuştuğum kişi ne kastettiğimi çok daha yavaş tekrar edip, ne söylediğimi yorumlayıp ve ne istediğimi söylememe yardım ederse kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.			
16. Ne söylediğimin anlaşılması için işaret dili ve el kol hareketleri yardımı ile basit alışverişleri yapabilirim.			
17. Rakam, miktar, maliyet ve zaman ile ilgili konuların üstesinden konuşarak gelebilirim.			
18. İnsanlardan bir şey istemek veya onlara bir şey vermek için gereken konuşmayı yapabilirim.			
19. İnsanlara, nerede yaşadıklarını, kimleri tanıdıklarını ve neye sahip olduklarını vb. dair soruları sorabilir; insanlar da çok yavaş, tane tane, anlaşılır bir şekilde soru sormaları halinde cevap verebilirim.			

20. Zamanı (“gelecek hafta”, “geçen Cuma”, “Kasım ayında”, “üç saat” gibi ifadelerle) belirtebilirim.			
Konuşma(Sözlü) Üretimi			
21. Kendimle ilgili kişisel bilgi (adres, telefon numarası, milliyet, yaş, aile ve hobiler vb.) verebilirim			
22. Nerde yaşadığımı tarif edebilirim.			
Stratejiler			
23. Bir şeyi anlayamadığımı söyleyebilirim.			
24. Çok basit bir biçimde birisinden ne söylediğini tekrarlamasını isteyebilirim.			
25. Çok basit bir biçimde birisinden daha yavaş konuşmasını isteyebilirim.			
Yazma			
26. Kendimle ilgili bir anketteki kişisel bilgileri içeren (meslek, yaş, adres, hobi vb.) alanları doldurabilirim.			
27. Selamlaşma kartı (örneğin bir doğum günü kutlama) kartını yazabilirim.			
28. Basit bir posta kartı (örneğin, tatil ile ilgili selamlaşma) yazabilirim.			
29. Birisine, nerede olduğumu veya nerede görüşmemiz gerektiğini içeren bir notu yazabilirim.			
30. Kendimle ilgili cümleleri ve basit ifadeleri (örneğin; nerede yaşadığımı ve ne iş yaptığımı) yazabilirim.			
A2			
Dinleme			
31. Günlük konuşmadaki basit ifadeler bana açık, yavaş ve doğrudan bana söylenirse anlarım; karşıdaki de bunları bana söylerken zorluk yaşarsa muhtemelen anlarım.			
32. İnsanlar yavaşça ve açık bir şekilde konuştuğunda, çevredeki tartışma konusunu genellikle tespit edebilirim.			
33. En acil öncelikleri içeren alanlarla ilgili cümleleri, kelimeleri ve ifadeleri (örneğin; çok basit kişisel ve aile ile ilgili bilgi, alışveriş, yerel alanlar ve meslek vb.) anlayabilirim			
34. Kısa, açık ve basit mesaj ve anonsların ana konusunu yakalayabilirim.			
35. Yavaşça ve açıkça konuşulduğunda günlük durumlarla ilgili tahminleri, kısa mesaj ve gerekli bilgileri anlayabilirim.			
36. Görsel ve yorumlarla desteklendiğinde, TV’de haber edilen başlıkların (Örneğin kazalar ve olaylar) ana konusunun ne olduğunu tespit edebilirim.			
Okuma			
37. Sayı ve isimlerin önemli rol oynadığı haber özetleri veya gazete köşe yazılarındaki yapılandırılmış ve açıklanmış önemli bilgileri anlaşılır bir şekilde belirleyebilirim.			
38. Basit kişisel bir mektupta yer alan ve yazanın günlük yaşam alanı ile ilgili anlattığı bilgiyi veya sorduklarını anlayabiliyorum.			
39. Arkadaşlardan gelen basit yazılı mesajları (örneğin futbol oynamak için ne zaman buluşmamız gerektiğini veya benden erkenden işte olmam istendiği gibi durumlar.) anlayabilirim.			
40. Boş zaman etkinlikleri, sergiler vb. İle ilgili en önemli bilgileri tanıtım broşürlerinde bulabilirim.			
41. Gazetelerdeki küçük reklamları gözden geçirebilir, istediğim başlığı veya sütunu bulabilir ve en önemli bilgileri (daire, araba, bilgisayar ve fiyat vb.) belirleyebilirim.			
42. Bir cihaz için basit kullanım klavuzlarını (örneğin, bir cep telefonu) anlayabilirim.			
43. Bilgisayar programlarındaki geri bildirim mesajlarını veya basit yardım göstergelerini anlayabiliyorum.			
44. Metinlerde basit bir dilde, bildiğim konularla ilgili yazılmış kısa anlatımları anlayabilirim.			
Sözlü Etkileşim			
45. Mağazalarda, postanelerde veya bankalarda basit işlemler yapabilirim.			
46. Toplu taşıma araçları (otobüsler, trenler ve taksiler gibi) için temel bilgileri isteyebilir ve bilet satın alabilirim.			
47. Seyahatler hakkında basit bilgiler edinebilirim.			
48. Yiyecek veya içecek bir şeyler sipariş edebilirim.			
49. Ne istediğimi belirterek ve fiyatını sorarak basit alımlar yapabilirim.			
50. Bir haritaya veya plana göre yol sorar ve yol tarifi verebilirim.			
51. İnsanların nasıl olduklarını ve haberlere nasıl tepki verdiklerini sorabilirim.			
52. Davet yapabilir ve yanıtlayabilirim.			
53. Özür dileyebilir ve kabul edebilirim.			
54. Ne sevdiğimi ve sevmediğimi söyleyebilirim.			

55. İnsanlarla birlikte ne yapacağımızı, nereye gideceğimizi ve nerede buluşacağımıza dair plan düzenlemelerini tartışabilirim.			
56. İnsanlara işte ve boş zamanlarında neler yaptıkları hakkında soru sorabilir ve bana yöneltilen bu soruları cevaplayabilirim.			
Sözlü Üretim			
57. Kendimi, ailemi ve diğer insanları tanımlayabilirim.			
58. Nerede yaşadığımı tarif edebilirim.			
59. Olayların kısa ve basit tanımlarını verebilirim.			
60. Eğitim geçmişimi, şimdiki veya son işimi tanımlayabilirim			
61. Hobilerimi ve ilgi alanlarımı basit bir şekilde tanımlayabilirim.			
62. Geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri açıklayabilirim (örn. Geçen hafta sonu, son tatilim).			
Stratejiler			
63. Dikkat edilmesini isteyebilirim.			
64. Zaman takibini bildirebilirim.			
65. Birisinden ne söylediklerinin tekrarını çok basit bir şekilde isteyebilirim.			
Dil Kalitesi			
66. Ezberlenmiş cümleleri ve tek ifadeleri kullanarak anlaşılmanı sağlayabilirim.			
67. Kelimeleri (“ve”, “ama” ve “çünkü”) gibi basit bağlaçlarla bağlayabilirim.			
68. Bazı basit gramer yapılarını doğru kullanabilirim.			
69. Basit günlük durumlarla başa çıkmak için yeterli kelime hazinesine sahibim.			
Yazma			
70. Kısa, basit notları ve mesajları yazabilirim.			
71. Bir olayda, neyin ne zaman ve nerede olduğunu (örneğin bir parti ya da kazayı) basit cümlelerle tanımlayabilir ve haberini yazabilirim.			
72. Günlük yaşamımı (insanlar, yerler, iş, okul, aile, hobiler) basit ifadeler ve cümleler kullanarak yazabilirim.			
73. Eğitim geçmişim, işim, ilgi alanlarım ve özel becerilerimi açıklayan bir anket doldurabilirim.			
74. Basit ifadeler ve cümleler (aile, okul, iş, hobiler ile ilgili) içeren bir mektupta kısaca kendimi tanıtabilirim.			
75. Birisini selamlamak, hitap etmek, hatır sormak ya da teşekkür etmek için basit ifadeler kullanarak kısa bir mektup yazabilirim.			
76. Ve, fakat, çünkü gibi bağlaç kelimeler kullanılarak birbirlerine bağlanan basit cümleler yazabilirim.			
77. Olayların kronolojik sırasını açıklamak için önce, sonra, ondan sonra, daha sonra gibi önemli bağlaç kelimelerini kullanabilirim.			
B1			
Dinleme			
78. Günlük konuşmalarda bana yöneltilmiş açık ifade edilen konuşmaları takip edebilirim, ancak bazen belirli kelime ve cümlelerin tekrarlanmasını istemek zorunda kalabiliyorum.			
79. Standart lehçe ile yapılan kapsamlı tartışmaların ana noktalarını takip edebilirim.			
80. Kısa bir anlatı dinleyebilir ve bundan sonra ne olacağı konusunda tahmin yürütebilirim.			
81. İlgi çeken, basit olarak kaydedilmiş, oldukça yavaş ve açık bir biçimde sunulan radyo haber bültenlerinin önemli noktalarını anlayabilirim.			
82. Televizyon programlarındaki bilinen konular oldukça yavaş ve açık sunulursa önemli noktaları anlayabilirim.			
83. Günlük hayatta kullanılan cihazların çalıştırılması için kullanım talimatları gibi basit teknik bilgileri anlayabilirim.			
Okuma			
84. Güncel ve bilindik konularla ilgili kısa gazete köşe yazılarının önemli noktalarını anlayabilirim.			
85. Güncel konu ve olayların yer aldığı gazete ve magazin köşe yazılarını ve röportajlarını okuyabilir ve metnin ana düşüncesini anlayabilirim.			
86. Konu biliniyorsa, bilinmeyen bir kelimenin anlamını metin genelinden yola çıkarak tahmin edebilir ve böylece ifadenin anlamını çıkarabilirim.			
87. Kısa gazete özet haberlerine göz gezdirebilirim ve kimin, nerede ve ne yapmış olduğuna ilişkin gerçeği ve bilgiyi bulabilirim.			
88. En önemli bilgileri kısa, basit günlük bilgilendirme broşürlerinden anlayabiliyorum.			

89. İşletmelerden, kulüplerden veya yetkililerden gelen basit mesajları ve standart mektupları anlayabilirim.			
90. Bir yazışma arkadaşım ile özel mektuplarda, olaylar, duygular ve dileklerle ilgili parçaları, düzenli olarak haberleşecek kadar iyi anlayabilirim.			
91. Açık bir biçimde yapılandırılmış bir hikâyenin olay örgüsünü, en önemli bölümlerini ve olayların ne olduğu ile ilgili önemli yanlarını anlayabilirim.			
Sözlü Etkileşim			
92. Güncel veya kişisel ilgi çeken konularda yüz yüze basit konuşmayı başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilirim.			
93. Bir konuşmayı veya tartışmayı sürdürebilirim, ancak tam olarak ne söylemek istediğimi söylemeye çalışırken bazen devam etmekte zorlanabilirim.			
94. Bir acente ile seyahat planlamaları yaparken veya gerçekte seyahat ederken ortaya çıkabilecek çoğu durumla baş edebilirim.			
95. Ayrıntılı yol tarifi isteyebilir ve onu takip edebilirim.			
96. Sürpriz, mutluluk, üzüntü, ilgi ve farklılık gibi duyguları ifade edebilir ve cevap verebilirim.			
97. Arkadaşlarımla resmi olmayan bir tartışmada kişisel görüş ve düşünceleri verebilir veya alabilirim.			
98. Bir konuşmada kendilerine katıldığımı veya katılmadığımı kibarca ifade edebilirim.			
Sözlü Üretim			
99. Bir hikâyeyi anlatabilirim.			
100. Duyguları ve tepkileri tanımlayarak gerçekleşen olayların detaylı bilgisini verebilirim.			
101. Hayalleri, umutları ve hırsları tanımlayabilirim.			
102. Planlarıma, niyetlerime ve eylemlerime gerekçeler göstererek açıklamalar yapabilirim.			
103. Bir kitabın veya filmin olay örgüsünü ilişkilendirebilir ve tepkilerimi açıklayabilirim.			
104. Kısa yazılı metinleri, orijinal kelimelerini ve sırasını kullanarak basit bir şekilde sözlü olarak yeniden ifade edebilirim.			
Stratejiler			
105. Birbirimizi anladığımızı doğrulamak için birinin söylediklerinin bir kısmını tekrarlayabilirim.			
106. Birinden az önce söylediklerini netleştirmesini veya detaylandırmasını isteyebilirim.			
107. Kullanmak istediğim kelimeyi hatırlayamadığımda, benzer anlama gelen basit bir kelimeyi kullanabilir ve "eksikliği" tamamlayabilirim.			
Dil Kalitesi			
108. Özellikle uzun ve serbest konuştuğumda, konuşmayı anlaşılır bir şekilde devam ettirebilirim, ancak söyleyeceklerimi planlamak ve düzeltmek için duraklama yapmak zorunda kalabilirim.			
109. Önemli olduğumu düşündüğüm noktalarla karşılaştığımda bu noktalarla ilgili ilişkideki basit bilgileri iletebilirim.			
110. Aile, hobi ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük hayatımla ilgili birçok konuda kendimi ifade etmek için yeterli kelime dağarcığına sahibim.			
111. Bilinen ve öngörülebilir durumlarda kendimi makul bir şekilde doğru ifade edebilirim.			
Yazma			
112. İlgi alanıma giren birçok konuda tutarlı metin yazabilir, kişisel görüş ve düşüncelerimi ifade edebilirim.			
113. Okul gazetesine veya kulüp bültenine, bir yolculuk ile ilgili deneyimler veya olaylar hakkında basit metinler yazabilirim.			
114. Arkadaşlarıma veya yeni tanıştıklarıma olaylarla ilgili haberleri alıp verebildiğim özel mektuplar yazabilirim.			
115. Kişisel bir mektupta bir filmin veya kitabın olay örgüsünü tanımlayabilir veya bir konserle ilgili detayları açıklayabilirim.			
116. Bir mektupta keder, mutluluk, ilgi, pişmanlık ve sempati gibi duyguları ifade edebilirim.			
117. Araba veya akademik kurs reklamına yazılı olarak cevap verebilir, ürünler hakkında tam ve daha ayrıntılı bilgi isteyebilirim.			
118. Faks ve e-posta yoluyla kısa basit bilgileri normal arkadaş veya iş arkadaşlarıma iletebilir veya onlardan isteyebilirim.			
119. Özgeçmişimi özet formunda yazabilirim.			
B2			
Dinleme			
120. Gürültülü bir ortamda bile standart bir konuşma dilinde bana söylenenleri ayrıntılı olarak anlayabiliyorum.			

121. Bilinen bir konu olması veya sunumun basit ve net olması durumunda, alanımla ilgili bir ders anlatımını veya bir konuşmayı takip edebilirim.			
122. Standart dilde yayımlanan çoğu radyo belgeselini ve spikerin ruh halini ve ses tonunu anlayabilirim.			
123. TV’de yayımlanan belgeselleri, canlı röportajları, talk showları, oyunları ve standart lehçede anlatılan filmlerin çoğunu anlayabilirim.			
124. Alanında uzmanlaştığım teknik tartışmalar dahil, standart bir lehçede sunulan somut ve soyut konulara ilişkin karmaşık konuşmaların ana fikirlerini anlayabiliyorum.			
125. Anlamayı başarmak için, dinletinin önemli noktalarını fark ederek, anlamın kontrolü için bağlamsal ipuçları kullanarak çeşitli stratejileri kullanabilirim.			
Okuma			
126. İlgi alanıma giren veya mesleğimle bağlantılı haber, makale ve bildirimlerin içeriğini ve önemini hemen kavrayabilir, okunmaya değip değmeyeceğine karar verebilirim.			
127. Yazarların, güncel sorunlara ilişkin belli tutum takındığı ve bakış açısı sunduğu makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim.			
128. İlgi alanıma giren, akademik veya mesleki uzmanlık alanımla ilgili metinleri detaylarıyla anlayabilirim.			
129. Zaman zaman sözlüğe bakarsam kendi alanım dışındaki özel makaleleri anlayabilirim.			
130. Kültürel konularla ilgili film, tiyatro, kitap ve konserlerin içerik eleştirisini kapsayan köşe yazılarını anlayabiliyorum ve önemli noktaları özetleyebiliyorum.			
131. Akademik, mesleki uzmanlık veya ilgi alanlarıma giren konularla ilgili mektupları okuyabilir ve en önemli noktaları kavrayabilir ve ana noktaları özetleyebilirim.			
132. Bilgisayar programına ilişkin el kitabına hızlıca göz atıp ilgili açıklamaları bulup anlayabilir ve belirli bir soruna açıklık getirebilirim.			
133. Bir söylemde veya bir oyunda rol alan oyuncuların oynadığı motiflerin, olay örgüsünün gelişimini ve sonuçlarını etkileyebileceğini anlayabilirim			
Sözlü Etkileşim			
134. Konuşma sırasını etkili kullanarak bir söylemi başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilirim.			
135. İlgi alanıma giren konulara ilişkin olgusal bilgiler üzerine önemli oranda detaylı fikir alışverişinde bulunabilirim.			
136. Olayların ve deneyimlerin kişisel açıdan önemini açıklayabilir ve duygu boyutunu karşıdakine iletebilirim.			
137. Çoğunlukla, genel konularda katılımcı olarak derinlemesine açık bir şekilde konuşmalara katılabilirim.			
138. Bir tartışmada, konu ile ilgili açıklamalar, kanıtlar ve yorumlar üzerine görüşlerimi açıklayabilir ve sürdürebilirim.			
139. Bir tartışma esnasında konuların anlaşıldığını doğrulayarak ve tartışmaya başkasını davet ederek tartışmaya katkı sunabilirim.			
140. Hazırlanmış bir görüşmenin bilgilerini kontrol ederek doğrulabilir, ilginç cevapları takip ederek sürdürebilirim.			
Konuşma Üretim			
141. İlgi alanıma giren farklı konular üzerine net ve ayrıntılı açıklamalar yapabilirim.			
142. Görüş, kanıt ve tartışma içeren haberden, röportajdan veya belgeselden kısa alıntıları sözlü olarak anlatır ve özetleyebilirim.			
143. Bir film veya oyundan alınan alıntının olay örgüsünü ve olay dizisini sözlü olarak anlatır ve özetleyebilirim.			
144. Fikirlerimi mantıksal doğrultuda birbirine bağlayarak, gerekçeli kanıtlar zincirini oluşturabilirim.			
145. Güncel önemli bir konu üzerine çeşitli avantaj ve dezavantaj seçeneklerini vererek görüşümü açıklayabilirim.			
146. Sebepler, sonuçlar, varsayımsal durumlar hakkında spekülasyon yapabilirim.			
Stratejiler			
147. Ne söyleyeceğimi tasarlarken zaman kazanıp ve konuşma sıramı alarak “Bu cevaplanmasa zor bir sorudur” gibi standart ifadeler kullanabilirim.			
148. “İlgimi çeken hataları” not edebilir ve onları bilinçli olarak konuşmada izleyebilirim.			
149. Anlamı bozup yanlış anlamlara neden olduğunu fark ettiğim kayma ve hataları genellikle düzeltebilirim.			
Dil Kalitesi			
150. İfadeleri ararken tereddüt edip ve birkaç uzun duraklama yapmama rağmen, düzenli bir tempoyla oldukça doğru anlatımları üretebilirim.			
151. Güvenilir detaylı bilgi verebilirim.			

152. Alanıma giren ve genel konular üzerine kendimi ifade edecek yeterlilikte kelime dağarcığına sahibim.			
153. Makul doğrulukta iletişim kurabilir ve yanlış anlamlara yol açan hata varsa düzeltebilirim.			
Yazma			
154. İlgili alanıma giren konularda açık ve ayrıntılı kompozisyon, rapor veya sunum içeren metin yazabilirim.			
155. Genel ilgi çeken konular üzerine makale özeti yazabilirim.			
156. Farklı kaynaklardan ve medyadan gelen bilgileri özetleyebilirim.			
157. Bir kompozisyonunda veya "editöre mektup" ile ilgili bir konu üzerine, belirli bir bakış açısıyla lehte veya aleyhte gerekçeler sunarak tartışabilirim.			
158. Bir kompozisyonunda veya raporda, önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici detayları açıklayarak sistematik bir tartışma geliştirebilirim.			
159. Gerçek ya da kurgusal olsun, bir olay hakkında ayrıntılı ve kolayca okunabilir bir biçimde tecrübelerimi yazabilirim.			
160. Bir filmin veya kitabın kısa bir eleştirisi yazabilirim.			
161. Özel bir mektupta farklı duygu ve tutumlarımı ifade edebilir, görüşüme göre günün olayının önemli yanlarının ne olduğunu yazabilirim.			
C1			
Dinleme			
162. Açık bir biçimde yapılandırılmamış, ilişkilere değinilmeyip sadece ima yoluyla açıklansa bile genişletilmiş bir konuşmayı takip edebilirim			
163. Yerel konuşmaların veya deyimsele ifadelerin tarz ve kayıtlarında sayısız değişiklikleri normal karşılayıp anlayabilirim.			
164. İstasyonlarda ve spor stadyumlarında yapılan kötü anonslardan bile önemli bilgileri çıkarabilirim.			
165. Bilinen mal ve hizmetlerin özelliklerini anlatan ve kullanım talimatlarını açıklayan karmaşık teknik bilgiyi bile anlarım.			
166. Edat ve dilbilim açıdan karmaşık bile olsa, mesleki veya akademik alanımla ilgili üniversite düzeyinde verilen ders, konuşma ve haberi anlayabilirim.			
167. Çok sayıda argo ve deyimsele ifade içeren filmleri fazla çaba harcamadan anlayabilirim.			
Okuma			
168. Oldukça uzun zorlu metinleri anlayabilir ve sözlü olarak özetleyebilirim.			
169. Görüş, düşünce ve bağlantıların oluşturduğu karmaşık haber, analiz ve yorumları okuyabilirim			
170. Alanımla ilgili uzmanlık gerektiren araştırma raporu gibi metinlerde yer alan bilgi, fikir ve görüşü okuyup anlayabilirim.			
171. İşimle veya alanımla ilgili olmasa bile, tekrar okuyacak zamanım olursa, yeni bir cihaz kullanımının uzun karmaşık uygulamalarını anlayabilirim.			
172. Arada bir sözlük kullanarak her türlü yazışmayı okuyabilirim.			
173. Çağdaş edebi metinleri kolaylıkla okuyabilirim.			
174. Bir hikâyenin somut planının ötesine geçebilir ve gizli anlamları, fikirleri ve bağlantılarını kavrayabilirim.			
175. Edebi bir eserin sosyal, politik veya tarihsel geçmişini anlayabilirim.			
Sözlü Etkileşim			
176. Anadili İngilizce olan kişiler arasında animasyonlu bir sohbete ayak uydurabilirim.			
177. Dili, genel, profesyonel veya akademik gibi çeşitli konularda akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilirim.			
178. Dili duygusal, kinayeli ve şakayı kapsayan sosyal amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim.			
179. Fikir ve düşüncelerimi net ve kesin bir şekilde ifade edebilir, karmaşık akıl yürütme alanlarımı kullanarak ikna edici bir şekilde sunum yapar ve yanıt verebilirim.			
Konuşma Üretimi			
180. Karmaşık konuların net ve ayrıntılı tanımlamalarını yapabilirim.			
181. Uzun, zorlu metinleri sözlü olarak özetleyebilirim.			
182. Bir şeyin geniş tanımını veya açıklamasını yapabilir, temaları entegre ederek, belirli noktaları geliştirebilir ve uygun şekilde sonuçlandırabilirim.			
183. Kişisel veya mesleki alanımla ilgili bir konuda, gerektiğinde hazırlanan metinden yola çıkarak ve dinleyicilerin gündeme getirdikleri noktaları takip ederek geliştirilmiş anlaşılır bir sunum yapabilirim.			
Stratejiler			

184. Yerimi almak ve korumak için veya düşünürken zaman ve zemin kazanarak sözlerimi akıcı şekilde uygun ifadelerle kullanabilirim.			
185. Kendi katkımı ustaca diğer konuşmacıları ile ilişkilendirebilirim.			
186. Hatırlayamadığım bir kelimeyi dinleyicinin dikkatini dağıtmadan değiştirebilirim.			
Dil Kalitesi			
187. Kendimi eşzamanlı akıcı bir biçimde zahmetsizce ifade edebilirim. Yalnızca kavramsal olarak zorlayıcı bir konu, dilin doğal ve akıcı havasını bozabilir.			
188. Fikirlerimi ve söylemlerimi tutarlı bir metinde ilişkilendirmek için söylemek istediğim şeyleri geliştirip net, akıcı ve iyi düzenlenmiş bir konuşma üretebilirim.			
189. Geniş bir kelime dağarcığına sahibim, açıklarımı kolayca kapatabiliyorum. Tam olarak ne söylemek istediğimi söylerken nadiren ifadeleri aramak zorunda kalıp zorlanıyorum.			
190. Sürekli olarak ileri gramerin doğruluğunu muhafaza edebilirim; hatalar nerdeyse hiç yok veya yok denecek kadar azdır.			
Yazma			
191. Kendimi çeşitli genel veya mesleki konularda, okuyucu için açık bir şekilde yazılı olarak ifade edebilirim.			
192. Bir kompozisyon veya raporda en önemli noktaları vurgulayarak, karmaşık bir konuyu açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde sunabilirim.			
193. Bir konu veya olaya ilişkin yorumlarda, görüşlerimi detaylı örnek ve gerekçelerle destekleyerek konunun ana fikrinin altını çizerek sunabilirim.			
194. Farklı kaynaklardan bilgileri bir araya getirerek özet olarak ilişkilendirebilirim.			
195. Kişisel bir mektupta deneyimlerin, duyguların ve olayların ayrıntılı bir açıklamasını yazabilirim.			
196. Lehte veya aleyhte, sonucu yazılacak resmi bir şikâyet mektubunu doğru bir biçimde yazabilirim.			
197. Yüksek derecede dilbilgisel doğruluk gösteren metinler yazabilirim, kelime çeşitliğimi ve tarzımı, metin türüne ve konusuna göre değiştirebilirim.			
198. Hedef okuyucu kitlesine göre tarz seçebilirim.			
C2			
Dinleme			
199. Aksanlarına aşina olabilmek için biraz zamanım olsa, ister canlı konuşma, ister yayın olsun, ana dil hızında konuşulsa bile, her türlü konuşma dilini anlamakta zorluk çekmem.			
Okuma			
200. İroni(Alay) ve hiciv içeren gerçek anlamı açık olmayan özel metinleri ve üzerinde oynanan kelimeleri anlayabilirim			
201. Konuşma dilinde yazılmış bir çok deyim veya argo içeren metinleri anlayabilirim.			
202. Bilmediğim alanlarda bile yazılmış kılavuzları, yönetmelikleri ve sözleşmeleri anlayabilirim.			
203. Farklı türden (şiir, düzyazı, drama) çağdaş ve klasik edebi metinleri anlayabilirim.			
204. Dolaylı ve muğlak bir şekilde çok şeyin söylendiği ve gizli değer yargıları içeren edebi sütunları veya süslü hiciv içeren metinleri okuyabilirim.			
205. Farklı üslup ve mana içeren (cinaslar, metaforlar, semboller, çağrışımlar, muğlaklar)’i anlayabilir ve metindeki işlevlerinin doğruluğunu bulup ve değerlendirebilirim.			
Sözlü Etkileşim			
206. Anadili İngilizce olan kişilerle yapılan tüm konuşmalara ve tartışmalara kolayca katılabilirim.			
Sözlü Üretim			
207. Tutarlı bir sunumdaki tartışmaları ve görüşleri yeniden düzenleyerek, farklı kaynaklardan bilgileri sözlü olarak özetleyebilirim.			
208. Bir konuda, altını çizmek, farklılaştırmak ve muğlaklığı ortadan kaldırmak için fikirlerimi ve bakış açılarımı çok esnek bir biçimde sunabilirim.			
Stratejiler			
209. Bir zorlukla karşılaştığımda, dönüp zorluğa yeniden öyle bir biçim kazandırırım ki, dinleyici bunun farkında bile olamaz.			
Dil Kalitesi			
210. Kendimi doğal bir şekilde ve kolayca ifade edebilirim; doğru kelimeleri seçmem için ara sıra duraklamam gerekiyor.			
211. İfadeleri nitelikli kılmak ve kapsamın özünü vurgulamak için, çeşitli ve zengin ifadeleri makul bir doğrulukta kullanarak anlamı tam veren daha ince tonları aktarabilirim.			

212. Bağlamda ima edilen anlam, anlam yüklü deyimsele ifadeler bakımından ve yerel konuşma konusunda iyi bir dil kullanımına sahibim.			
213. Dikkatim başka yere yoğunlaşsa bile, karmaşık dilin gramer kontrolünü tutarlı bir şekilde koruyabilirim.			
Yazma			
214. Karmaşık konular üzerine iyi yapılandırılmış ve kolayca okunabilir raporları ve makaleleri yazabilirim.			
215. Bir raporda veya bir makalede, yürüttüğüm araştırmaya dayalı bir konuyu tam olarak açıklayabilir, başkalarının görüşlerinin bir özetini verebilir ve ayrıntılı bilgi ve gerçekleri vererek değerlendirmesini yapabilirim.			
216. Fikrimi gerekçeleriyle açıklayarak, bir makalenin veya projenin iyi yapılandırılmış bir raporunu yazabilirim.			
217. Kültürel etkinliklerin; film, müzik, tiyatro, edebiyat, radyo ve TV'nin eleştirel kritiğini yazabilirim.			
218. Olgusal metinlerin ve edebi eserlerin özetlerini yazabilirim.			
219. Türe uygun, net, akıcı bir üslupla deneyimler hakkında anlatılar yazabilirim.			
220. Yetkililere iş başvurusu yapmak, üstlere, ticari müşterilere teklifte bulunmak için iyi düzenlenmiş doğru yazım stili kullanarak açık mektup yazabilirim			
221. Bir mektupta, kendimi bilinçli olarak ironik(alaycı), muğlak ve esprili bir tarzda ifade edebilirim.			

İZİN BELGELERİ

Ek 2 Etik Kurul Kararı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
07.08.2020	16	6	Sorumlu Araştırmacı : Prof. Dr. Murat TUNCER Yardımcı Araştırmacı: Mehmet TEMUR

KARAR

“Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İzinli
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İzinli	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İzinli
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunamadı
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri V. : Şensu TATAR			İmza

Ek 3 Araştırma İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/10/2020-419670

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Mehmet TEMUR

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığını Prof. Dr. Murat TUNCER'in yaptığı Ana Bilim Dalımız doktora öğrencisi Mehmet TEMUR hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 21.10.2020 tarih ve 419598 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (5 sayfa)

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iribab : Abdullah Müfit Açıkses

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/100/
Konu :Anket Uygulama İzni (Mehmet TEMUR)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, "Anket Uygulama İzni-Mehmet TEMUR" konulu 15.10.2020 tarih ve E.14925668 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ
Rektör



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.14925668
Konu : Anket Uygulama Onayı
(Mehmet TEMUR)

15.10.2020

ELAZIĞ FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 01.10.2020 tarih ve E.118587 sayılı yazısızdır.
b) Valilik Makamının 14.10.2020 tarih ve 14830865 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Mehmet TEMUR'un "Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasına ait ilgi (a) yazıya istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Battal KANBAY
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) Onay



Adres:
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fd3f-ee61-3360-a927-6734 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.14925668
Konu : Anket Uygulama Onayı
(Mehmet TEMUR)

15.10.2020

ELAZIĞ FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 01.10.2020 tarih ve E.118587 sayılı yazısızdır.
b) Valilik Makamının 14.10.2020 tarih ve 14830865 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Mehmet TEMUR'un "Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasına ait ilgi (a) yazıya istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Battal KANBAY
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) Onay



Adres:
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fd3f-ee61-3360-a927-6734 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.14925668
Konu : Anket Uygulama Onayı
(Mehmet TEMUR)

15.10.2020

ELAZIĞ FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 01.10.2020 tarih ve E.118587 sayılı yazısızdır.
b) Valilik Makamının 14.10.2020 tarih ve 14830865 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Mehmet TEMUR'un "Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasına ait ilgi (a) yazıya istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Battal KANBAY
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) Onay



Adres:
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fd3f-ee61-3360-a927-6734 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.14830865
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Mehmet TEMUR)

14.10.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nün 01.10.2020 tarih ve 118587 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Mehmet TEMUR'un "Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasına istinaden Müdürlüğümüze bağlı ilimizdeki Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam Hatip Anadolu lisesi, Özel Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi öğrencilerine anket uygulamayı talep etmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 13/10/2020 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, veli muvafakat namesi alınması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla gönüllülük esasına göre, araştırmacının araştırmasının bitiminden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzde de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
14.10.2020

Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



Adres:
Elektronik A&: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C929-58d3-3e7a-b3f9-c23e kodu ile teyit edilebilir.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/100/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Prof.Dr.Murat TUNCER'in sorumlu araştırmacı olduğu ve doktora öğrencisi Mehmet TEMUR'a ait "Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Mehmet TEMUR

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığımı Prof. Dr. Murat TUNCER'in yaptığı Anabilim Dalımız doktora öğrencisi Mehmet TEMUR hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 19.10.2020 tarih ve 419083 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (2 sayfa)



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/100/
Konu :Anket Çalışması (Mehmet TEMUR)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın, "Anket Çalışması-Mehmet TEMUR" konulu 16.10.2020 tarih ve 185009 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ
Rektör

EK :
Yazı (1 Sayfa)



Sayı : 50235129-100
Konu : Anket Çalışması (Mehmet
TEMUR)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Elazığ

İlgi : a) 01/10/2020 tarihli ve 118587 sayılı yazımız,
b) 07/10/2020 Tarihli, 50235129-100-15130 sayılı yazımız,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Mehmet TEMUR'un, "Lise ve Üniversitei Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Stansartları Açısından Değerlendirilmesi" konulu çalışmasını 20.10.2020-15.10.2021 tarihleri arasında Üniversitemizde yapma talebi, Üniversitemizde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz yarıyılında eğitimin "Uzaktan Eğitim" yolu ile yapılmasından ötürü Rektörlüğümüzce uygun görülmemiş ve ilgi (b) sayılı yazımız ile tarafınıza gönderilmişti. Ancak Rektörlüğümüz tarafından adı geçen öğrenci için tekrar değerlendirme yapılmış ve söz konusu çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BELM59CJ6 Pin Code: 41591

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/ogrenci>

Bilgi İçin: Nuray KOMİ
Unvan: Memur
Telefon No: 4223773044



Ek 4 Orijinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ						
Adı ve Soyadı	Mehmet TEMUR	Öğrenci No: 161401201				
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim					
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora					
II - TEZ BİLGİLERİ						
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	"Lise ve Üniversite Düzeyi Yabancı Dil Öğretiminin CEFR Standartları Açısından Değerlendirilmesi"					
Danışman	Prof. Dr. Murat TUNCER					
II. Danışman						
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU						
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table border="1"><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (177)</td><td>%6</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (185)</td><td>%6</td></tr></table> değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.			Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (177)	%6	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (185)	%6
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (177)	%6					
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (185)	%6					
Kontrol Personeli <i>Celal Yılmaz.</i>	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☒ Saklanmamıştır. ☐	21/07/2023				
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza				
AÇIKLAMA						
1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.						
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZ GEÇMİŞ

