

**Türkiye’de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları**

**Suna Akalın**

**Buğra Zengin**

**sunaakalin@yahoo.com**

**bzengin@rocketmail.com**

**Öz**

Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan insanların yabancı dil ile tutumları araştırılmıştır. Anketlerin cevaplanmasında önemli etken, Türkiye’nin her bölgesinde çeşitli yaşlardan bayan ve baylara ulaşabilmek için farklı illerden Atatürk Üniversitesi İngilizce öğretimi bölümünü kazanmış öğrencileridir. Yirmi bir sorudan oluşan ve yabancı dilin çeşitli boyutlarına hitap eden tutum soruları likert ölçeğine göre oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, birbirleriyle ilişkilendirilerek, yabancı dil öğretiminde Türkiye bağlamıyla ilgili yararlı fikirler vermiştir.

**Anahtar sözcükler:** yabancı dil eğitimi, teaching English as a foreign language, algılar, duyuşsal etkenler, Türk bağlamı,

**The Perceptions of the People in Turkey in Foreign Language**

**Abstract**

In this study we aimed to investigate the attitudes of people who live in Turkey. The important factor in access to the respondents was the students of the Department of English Language Teaching, Atatürk University, who took the questionnaires with them to get the locals in their hometowns. The twenty-one attitude questions, which address the various dimensions of foreign language were asked and analyzed in the format of likert scale. The results were correlated, which provided us with beneficial suggestions on the foreign language education in Turkey.

**Keywords:** foreign language education, İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretimi, perception, affect, Turkish context,

**Giriş**

Türkiye’nin 1950 yılında ilk katılan ülkelerden biri olduğu ve tüm çalışmalarına kesintisiz katıldığı Avrupa Konseyinin amaçlarından biri farklı kültürlere sahip Avrupa

vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupa kimliğini kazandırmaktır. Resmi dili İngilizce ve Fransızca olan Konsey, bu amaçta başarılı olmak için 2001 yılını ‘Avrupa Diller Yılı’ olarak ilan ederek Avrupa’da konuşulan çeşitli dillerden en az ikisi ya da üçünü kullanmanın ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam için ne kadar değerli olduğunun altını çizmiştir (Demirel, 2003, s. 17). Hulstijn (2006), Avrupa Birliğinin her Avrupa vatandaşı için benimsediği resmi standardın yeterli düzeyde en az iki dili bilmek olduğunu belirtir. Dil ediniminin gelişmesi için yapılan araştırmaların çoğunlukla ulusal ve kurumsal sınırlar içinde kalmasını eleştirerek, ulusal ve uluslararası veri ağları kurulması gerektiğini altını çizer.

İngilizce öğretimi alanında çalışan pek çok öğretmen, öğretmen yetiştiren eğitimci ve materyal yazarının iletişimsel dil öğretimini kusuru, eksikliği olmayan bir yöntem olarak benimsemesini eleştiren Bax (2003, s. 280 – 281), bu yanlış tutumun dil öğretiminde kilit öneme sahip olan bağlamın ihmal edilmesi anlamına geldiğini belirtir. Meseleye sadece yöntembilimsel açıdan bakan iletişimsel dil öğretim yöntemine benzer bir durumun meseleyi kelime grubunu bilmekle sınırlayan anlambilimsel yaklaşımında da olduğunu belirtir. Yöntemsel ya da dilsel açıdan baskınlaşan bir yaklaşımın, diğer yöntemlerin herhangi bir yarar getirmeyeceği sanısına neden olduğu ve öğretimdeki diğer faktör, yöntem ve yaklaşımlardan yararlanmaya engel teşkil ettiğini belirtir.

İnsanların kim oldukları ve ne istedikleriyle ilgilenilmediği ve yerel bağlamın tüm yönlerinin öğretimle ilgisiz nitelikler olarak görülüp ihmal edildiği ve görmezlikten geldiğini belirtir. Dil öğretiminde bağlamın kilit öneme sahip olduğunu, öğretimin gerçekleştiği sınıfı diğer sınıflardan ayıran nitelikleri, ortamın kültürel özellikleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve üzerinde derin bir şekilde düşünülmesi gerektiğini belirten Bax (2003) öğretim/öğrenim bağlamının bütünü düşünülmesi gerektiğini vurgular. Öğretmen yetiştirirken, dil öğretiminde diğer faktör, yöntem ve yaklaşımların da önemli olduğunu vurgular.

Bax (2003, s. 283), öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarında bağlamsal etkenlerin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini altını çizer. Bax’a göre (2003, s. 283), iletişimsel dil öğretiminin baskınlığı küresel pazar için üretilen pek çok materyalde de ağırlığını hissettirir. Ticari açıdan bakıldığında üretici firmalar için avantaj olan bu durum yerel değişkenlerin dikkate alınmaması anlamına gelir. Bax (2003, s. 285) öğrenmenin gerçekleştiği bağlamda kilit öneme sahip olan yönlerin öğrencilerin birey olarak anlamak, öğrenmeyle ilgili ihtiyaç, istek, tarz ve stratejilerini anlamak

olduğunu belirtir. Bunların yanında ders kitabı, yerel koşullar, sınıfın içinde bulunduğu kültür ve okulun içinde bulunduğu kültürü de bu yönlerine ekler.

Arnold (1999) bağlamsal etkenlerden duyuşsal etkenlerin, ikinci dil öğrenme yeteneği üzerinde muazzam etkisi olduğunu vurgular. Bilişsel ve duyuşsal etkenlerin birbirlerini tamamladığı bir ortamda bireylerin öğrenmelerini etkileyecek kişisel özelliklerinin daha etkili bir şekilde dinlenmesi onların öz-saygılarını artıracak, öz-saygı ve beraberinde gelecek özgüven bireyi, diğer bireylerle ve bir bütün olarak kültürle ilişkilere bağlı etkileşimsel etkenlerde daha etkin kılacaktır. Öğrencinin öz-güven ve öz-saygı seviyesinin yüksek olması ile öğrencinin risk almasının cesaretlendirilmesinin önemi strateji kullanımında duyuşsal etkilere hitap eden özelliklerin diğer özelliklerle bütünleştirilmesi gerektiğine işaret eder (Oxford, 1999).

Dil öğretimi çoğunlukla öğretmenin bakış açısından tartışılır. Öğretimin amacı öğrenmedir ancak öğrenmenin öğretimin birebir yansıması olmadığını unutmamak gerekir. Zira nasıl bir öğretmenin öğretimle ilgili inançları, amaçları, tutumları ve kararları onun öğretimini etkiliyorsa, bir öğrencinin de öğrenimini etkileyen öğretim ve öğrenime dair inanç, amaç, tutum ve kararları öğrenimini etkilemektedir. Pek çok ikinci dil edinim modelinin oluşturulmasında öğrencinin öğretim ve öğrenimle ilgili inançları temel rol oynar (örneğin, Bialystok, 1978; Naiman, Frohlich, Stern ve Todesco, 1978, s. 52). Bu inançlar ve öğrenme etkinliğinin içinde bulunduğu sosyal bağlam öğrencilerin hem dile hem de dil öğrenimine karşı tutumlarını etkileyebilir (Tumposky, 1991: Richard ve Lockhart, 1996, s. 56 içinde).

Richard ve Lockhart'a (1996) göre İngilizce'nin hangi yönlerini zor buluyorlarsa bununla ilgili eksikliklerini giderecek bir yöntemden yararlanmaya eğilimlidirler. İnsanları İngilizce öğrenmeye güdüleyen bir etken de öğrencinin gözünde, bir başka deyişle, onun psikolojik gerçekliğinde, İngilizce'nin diğer dillere nazaran hangi statüde olduğudur. Öğrendikleri yabancı dili ana dili olarak konuşanlarla ilgili tutumlarını etkileyen faktörler bu kişilerle girdikleri diyalog – ki bunda bazen iletişim tarzındaki kültürlerarası farklılıklar da görülebilir – ya da medya gibi diğer kaynaklardır. Bu etki ne kadar olumluysa söz konusu tutumlar da o kadar olumlu olur ve etkileşimsel diyalogu devam ettirmekte istekli tutum sergiler. Dört dil becerisiyle (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ilgili algılar da yabancı dilin önemli bir kısmını oluşturur. Öğrencisinininkilerle örtüşmeyen bir öğretmenin öğrettiği konuda öğrencisinin odaklanmasını istediği ve odaklandığını sandığı noktalarla öğrencinin dikkat kesildiği noktalar arasında farklılıklar olabilir (Richard ve Lockhart, 1996).

## Literatür İncelemesi

McDonough'a (2002) göre, öğretimin etkili olup olmayacağını belirleyen nitelikler konusunda, öğrenci tarafından kabul gören bazı sanılar vardır. Öğrencilerin, kısa sayılamayacak bir süreç içinde birbirinden farklı pek çok öğretmenden aldığı dersler neticesinde neyin öğretimin etkili olmasında rol oynadığı konusunda çok kesin görüşleri vardır. Dili öğrenirken yararlı olacağına inandıkları etkinlikler ve yaklaşımlar konusunda öğrenmeyle ilgili inançları da sınıfa beraberinde getirirler. Sınıfta nasıl davranılması gerektiği konusunda doğru davranış şeklinin ne olduğuna dair inançları da vardır. Bu inançlar bazen yetiştikleri kültürden de etkilenmiş olabilir. Algılamalarına bağlı olarak kendilerini güçlü ya da zayıf gördükleri yanlar vardır. Yabancı dili öğrenme amaçlarında da farklılıklar vardır. Örneğin, başlıca amaç ana dilleri İngilizce dışındaki bir dil olan kişilerle iletişim kurmaksa, İngilizce telaffuzlarının bu dili ana dili olarak konuşanlar kadar iyi olmasına öncelik vermeyebilirler.

Öğrenci olarak kaydoldukları derslerde kendi öğrenme deneyimlerini, kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve dil öğrenme etkinliklerindeki davranışlarını inceleyen araştırmacılardan öğretimde öğrenci tarafında yer almanın hissettirdiği hem olumlu hem de olumsuz anlamda yoğun duygular vardır. Bailey'nin (1983: McDonough, 2003 içinde) aldığı Fransızca dersleriyle ilgili tuttuğu günlükler ve buna benzer diğer çalışmalar, öğrenme davranışı üzerinde etkisi olan kaygı, rekabet, öğretmene tepki göstermek veya öğretmene bağımlı olmak gibi duyuşsal etkenlerin ortaya çıktığı çalışmalardır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi öğretim etkinliklerinin yararlı olup olmadığı ya da ne derece yararlı olduğuyla ilgili algılarının birbirleriyle uyummadığını gösteren araştırmalar vardır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin tercihleriyle ve öğrencilerininkiler arasında çelişkiler ya da farklar görülmüştür (örneğin, Nunan, 1988 ve Spratt, 1999: McDonough, 2003 içinde). Dil derslerine öğrenci olarak kaydolma amaçlarının o dersin içinden biri olarak deney yürütmek amacıyla olan araştırmacıların yanında (Lowe, 1987 ve Ransdell, 1993: McDonough, 2003 içinde) bir yabancı dili öğrenmeyi seçen dil öğretmenlerinin kendi öğrenme deneyimlerini incelediği araştırmalar da vardır.

Bütün bu çalışmalarda araştırmacıların öğrenci olarak algıladıklarıyla öğretmen kişilikleri arasında farklılık hatta uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. Bütün çalışmalarda örtüşen sonuç öğrenmede duyulan kaygı hissidir. Bu, meselelere öğrenci tarafından bakan bir düzenin gelişmediği anlamına gelir. Her bir sınıfın eşsiz, dinamik ortamlar olduğu düşünüldüğünde geniş çaplı, ayrıntılı bir yöntemin – böyle yöntemleri

öğrenme tecrübesinden geçmiş öğretmenler sunsa da – içinde bulunulan bağlama göre sadeleştirilerek hafifletilmesi ve esnetilmesi zorunluluğuna dikkat çeker. Bir sınıf, katılımcılarının – genelde iş birliği içinde – adapte olarak bir sınıf kültürü oluşturması gerekir, bu sınıfların şartlarının öğretmenleri üzerinde bıraktığı etkinin neden olduğu koşullanma derecesinin o öğretmenin diğer sınıflarla ilgili önerebileceği yöntemlerin evrensellik derecesini de etkileyecektir (McDonough, 2003).

Demirel 2003 tarihli kitabında, Türkiye’de lise üçe kadar zorunlu olan yabancı dil eğitiminin verildiği örgün eğitim kurumlarını şöyle sınıflamıştır: Programlarında ayrılan sürenin en az üç en çok beş saat olduğu normal yabancı dil öğretimi yapan okullar kategorisindeki Genel, Mesleki ve Teknik okullar vardır. İngilizce, Fransızca ve Almanca derslerinin işlenebildiği bu okullar alt kategorilerine göre farklılık gösterir. Örneğin, İmam-Hatip Liselerinde Arapça da ek ders olarak okutulur, ancak daha çok meslek dersi olarak kabul edilmektedir.

Takviyeli yabancı dil öğretimi yapan okullar kategorisinde ilkokul 1930’larda sırasıyla ilk, orta ve lise kısımları açılan Ankara Koleji (T.E.D. 1968) olmuştur. 1951–1952 döneminde İngilizce diliyle öğretime başlayan bu özel Türk koleji, gençlerin en az bir yabancı dil öğrenmesini isteyen velilerin talepleri doğrultusunda takviyeli öğretim yapan başka okulların çoğalmasında için bir örnek teşkil etmiştir. Takviyeli yabancı dil dersi haftada en az sekiz ve en çok on saat İngilizce’yle sınırlandırılan bu grupta, sadece lise kısmında yardımcı ve seçmeli olarak öğretilen diller Almanca ve Fransızca’dır. Ancak, velilerin yabancı dille eğitim yapan okulları tercih etmeleri nedeniyle bu kurumlar da programlarını bu yönde değiştirmişlerdir. Diğer kategorilerden yabancı dille öğretim yapan resmi kurumlar kategorisinde Fransızca eğitim yapan Galatasaray lisesi ve Almanca’yla eğitim yapan lise İstanbul Erkek Lisesidir. 1988-1989 yılında 72 Anadolu Lisesi, dört Anadolu Ticaret, bir Anadolu aşçılık, bir Anadolu İmam-Hatip ve dört Anadolu Teknik olmak üzere 82 okul varken bu sayı kısa zaman içinde toplamda iki katına çıkmıştır (1986-1987’de 103; 1988-1989’da 146 okul). 1974–1975 döneminde sayıları yedi olan Özel Türk okullarında ise 2000 yılında 446 rakamına ulaşılmıştır (genel ortaöğretim 446; mesleki ve teknik ortaöğretim 24). Yabancı dille öğretim yapan özel yabancı okulların sayısı ise on üçtür. Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesine yansiyacak olumlu bir gelişme olarak, nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Anadolu öğretmen liseleri ise 1989–1990 yılları arasında on sekiz okulken, bu sayı 2004’te iki yüz yediye ulaşmıştır (Çeliköz ve Çetin, Bahar 2004).

Ancak sayısal artışla birlikte her zaman kalite artışı gelmemiştir. Demircan'a göre(1988, s. 19: Can, t.y. içinde) kamu kaynaklarının sözde liberal politikalarla özel ellere aktarılmasıyla birlikte ekonomik anlamda zorlanan devlet, dışa açılmayla birlikte gelişen dış ilişkilerin kalitesi için gereken standartların oluşmasında yeterli kapasiteye ulaşamayınca bu alan 1980 yılından itibaren özel sektöre ve eğitim vakıflarına açılmıştır. (örneğin, meslek öğrenimi İngilizce olan Anadolu liseleri ve Almanca öğretim yapan İmam-Hatip Lisesi).

Talebin bir sonucu olarak 1993 yılında Anadolu ve Fen liselerinin yanına ilk kez İstanbul'da açılan ve sayıları beşi bulan Süper liseleri eklenmiştir. Bazıları, kalitelerini yükselterek özel sınavlar sonucu öğrenci alan Anadolu liselerine dönüşmüştür. Genç nüfusun fazlalığıyla da artan yabancı dil öğrenme ihtiyacı, özel kurs ve dershanelerin de yabancı dil öğretimi alanına girmesine neden olmuştur. Hatta ulusal televizyon kanallarının (Atv ve Kanal D) yayınladığı ve özellikle çocukların dikkatini çeken programları ve ulusal gazetelerin (Sabah, Hürriyet ve Milliyet gibi) dağıtımını yaptıkları İngilizce eğitim kitaplarını örnek gösterebiliriz. (Can, t.y.). İnternet açısından yabancı dil tercihinin İngilizce olması verilerin kaydedildiği dilin büyük çoğunlukla İngilizce olmasındandır (Alptekin, 2002).

Bu gelişmelere eleştirel bir bakış açısından bakanlardan biri olan Demircan'a (2000, s. 294: cited in Can, t.y. içinde) göre 1980 yılından sonra Türk dili öğretimin niteliği kasıtlı olarak giderek düşürülmüş – ki karşı çıkabilecek kurumlar da kaldırılmıştır – en karlı birikim pazarı olabilecek yabancı dil eğitimi sermayeye açılmış ve eğitim sistemindeki açıklardan yararlanan, suiistimale açık, ticari fırsatçılıklara dönüşmesine neden olmuştur. Demircan'a göre (2000, s. 295: Can, t.y. içinde) parası olana yabancı bir dille sözde daha kaliteli orta ve yüksek öğretim, olmayana ise Türkçe, sıradan bir eğitim ortamını besleyen bu olumsuz etkenler, dev bir ekonomik güç haline gelmekle kalmamış, siyasal anlamda da güçlü ve etkili olmuşlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinin ortaklaşa düzenlendiği “AB ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi” Çalıştayının açılış töreninde konuşan Millî Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik (2006), Türkçe ve yabancı dil öğretiminde ciddi problemler bulunduğunu, sorunları herkesi etkilediği tartışılmaz bir olgu olan küreselleşmenin bakış açısıyla yaklaşmak gerektiğini vurgular. Bakan Çelik'in (2006) konuşmasında yansıyan görüş, yabancı dil bilgisinin dünyayı kavramamıza yararlar sağladığı, dış ülkelerle ilişkilerde ülke yararına olduğu ve yurt dışında yaşayan

Türklerin yaşadıkları ülkede konuşulan resmi dili bilmesinin onları sosyal açıdan güçlü kılacağıdır.

Ancak, yabancı dille eğitim konusunda ise sınırlama getirilmesinin doğruluğunu savunan Çelik (2006), Türkiye için gerçekçi bir hedef olmayan yabancı dille eğitimin, çoğu okul için kağıt üstünde kalan bir kandırmaca olduğunu belirtir. Bu uygulamanın paralelinde hazırlık sınıfını da kaldırdıklarını, Türkiye’de bu sistemin 6–7 liseyle sınırlandırılmış, azami sayının on olabileceğini vakıf üniversitelerinden on üçünde bu tür bir eğitimin uygulandığını ancak ne derecede uygulandığının sorgulanması gerektiği üzerinde durur. Türkiye’de yabancı dil eğitiminin formal ve dilbilgisi ağırlık yapıldığını, dördüncü sınıftan başlayarak artarak devam etmesine rağmen gerçek mana da dil öğrenmediklerinin altını çizer: “Fakat 4. sınıfta da çocuklar ‘tense’ diye başlar, son sınıfa kadar gelirler, bu ‘tense’ tansiyona dönüşür. Maalesef çocuklarımız gerçek manada dil öğrenemezler”.

Vakıf üniversitelerinden TOBB ETÜ’ nün Rektörü Prof. Dr. Tahsin Kesici (2006) de okullardaki yabancı dil öğretiminin başarısız olduğu ya da kastedilen mesafenin az ve yetersiz olduğunu belirtir. Dil öğretimi için eğitimin o dilde yapılmasının mutlak bir koşul olmadığını, bu uygulamaya örnek olarak kendi üniversitesini gösterir. Üniversitede yabancı dil hazırlık eğitimi vardır ancak dersler Türkçe işlenir, bunun yanında yabancı dil hedefi olarak İngilizce’nin yanı sıra ikinci bir dil zorunluluğu vardır. En çok tercih edilen Almanca’yı İspanyolca ve Rusça izler. Ayrıca deneme amaçlı olarak akşam Çince kursu verilmesine başlandığını belirtir. İsminden anlaşıldığı kadarıyla, bu üniversitenin ekonomik ve teknoloji ağırlıklı olması söz konusu yabancı dil tercihleri açısından anlamlıdır. Zira öğretim bağlamı, öğrencinin amaç, ihtiyaç ve önceliklerine uygun tercihler oldukları görülmektedir.

Hamiloğlu (2005), Türkiye’de eğitimle ilgili ilişkisi konusunda yapılan tartışmaları bazı ana başlıklara ayırır. Yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde eğitim seçeneklerinin hangisinin doğru olacağı, her iki seçeneğin ana dili eğitimi ve ana dilinde eğitime etkileri, Türk kültürüne ya da toplumsal yaşamı üzerine etkilerinin ne olduğu tartışmaları vardır. Bunların yanında her iki seçenekte nitelik ve içerikler ile ana dili öğretimi ve ana dilinde eğitimin nitelik ve içerikleri açısından ne gibi sorunlar yarattığı ile ilgili tartışmalar vardır. Bu soruların irdelenmesinde iki üç bakış açısı olduğunu belirtir. Bir yanda “Ana dilinde eğitim” kavramını siyasal çıkarlarla suiistimal ederek takındığı tecritçi yaklaşımlar sonucunda diğer dillerden sosyal ve kültürel zenginliğin kazanılmasında engel teşkil edecek tutumlar sergilenmiştir. Öte yanda, yerel kültür,

toplum ve diğer etmenleri benimsemeyip her türlü dış etmeni evrensel olarak kabul etmeye hazır ve yabancı dil eğitimine ilişkin her muhalif görüşü “geleneksel” bulan bir görüş de öteki uçta yer alır. Ancak yabancı dil öğretimi ya da ana dilinde eğitiminin sağlığı açısından Türkiye tarihindeki yabancı dille ilgili oluşumların dikkate alınarak yorumlanması, elde edilen verilerden bugünü anlamada yararlanması, konu üzerine düşünürken bilimsel bir tavır takınılması üstünde durur. Kamiloğlu (2005), meselenin çözümünün detayların incelenmesinde olduğunu, bunun için de günümüz koşullarının coğrafi, kültürel, dilsel, dinsel, eğitimsel, ekonomik, en önemlisi toplumsal ve evrensel boyutlarda gözden geçirilmesi ihtiyacını ön plana çıkartır.

### **Yöntem**

Bu çalışma, Türkiye’de insanların yabancı dille ilgili tutumlarını araştırmaktadır; bu yüzden, örneklem sürecinde çalışma grubunun çeşitli yaş ve eğitim düzeyinden, farklı bölgelerden bay ve bayanlar olması gerekmiştir. Veriler, çeşitli ve geniş bir coğrafyayı kapsayan bir ülke olan Türkiye’nin farklı bölgelerinde yaşayan farklı yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyindeki kişilerden elde edilmiştir. Anket, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmıştır. Öğrenciler bu süreç içerisinde, ara ve sömestre tatillerinde memleketlerine gittiklerinde bu anketi uygulamışlardır. Anketi uygulayacakları kişilerin seçimi rastgele olmuştur. Anket soruları anlaşılabilirliğini kontrol etmek için öğrencilerimizle pilot uygulama yapılmıştır.

### **Veri Toplama Yöntem ve Aracı**

Araştırmada veriler anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Anketler, farklı bölgelerden gelen Atatürk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencileri tarafından kendi bölgelerindeki kişilere uygulanmıştır. Anket formunda 21 soru yer almıştır. Birinci bölümde demografik sorular, ikinci bölümde ise 21 tane tutum sorusu yer almıştır. Veriler SPSS istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalamalar, frekans dağılımları, Z testi, Kendall Korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

### **Araştırma amacı ve Soruları**

Bu araştırmada hedefimiz, Türkiye’de insanların yabancı dil konusuyla ilgili algılama şekillerini yabancı dil kavramıyla ilgili çeşitli boyuta hitap eden 21 maddeyle araştırmaktır. Algıları örneklemimizdeki katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim



düzeyleri ve yaşadıkları bölgeler ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkiler açısından irdelemeyi hedefledik.

Araştırmanın ana sorusu Türkiye’de halkın yabancı dil konusundaki algılarının ne olduğudur?

Türkiye’de yaşayan insanların yabancı dil konusuyla ilgili tutumlarının yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaşadıkları bölge ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler açısından incelenmesinden alınan sonuçların yabancı dil eğitime betimsel katkıları nedir? Bu betimlemelerden yabancı dille ilgili çıkardığımız sonuçlar nelerdir?

## Verilerin Analizi

Tablo 1. *Araştırma Örneğinin Demografik Özellikleri*

Demografik Değişkenler	Frekans F	Yüzde %
<b>Yaş</b>		
16 – 26	453	63.7
27 – 37	121	17
38 – 48	91	12.8
49 – 59	39	5.5
60 ve üzeri	7	1
<b>Cinsiyet</b>		
Bayan	368	51.8
Bay	343	48.2
<b>Eğitim</b>		
İlköğretim	68	9.6
Orta öğretim	162	22.8
Yüksek öğretim	470	66.1
Lisansüstü	10	1.4
Post-doktora	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Bölge</b>		
Güneydoğu Anadolu (Bölge kod numarası: 1)	43	6.0
Doğu Anadolu (Bölge numarası: 2)	116	16.3
İç Anadolu (Bölge numarası: 3)	105	14.8
Karadeniz (Bölge numarası: 4)	90	12.7
Akdeniz (Bölge numarası: 5)	182	25.6
Marmara (Bölge numarası: 6)	146	20.5
Ege (Bölge numarası: 7)	28	3.9
Yabancı uyruklu (numara: 20)	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Toplam</b>	711	100

Tablo 1’de anket çalışmasına katılan kişilerin toplam 711 kişi olduğu, Yaş, cinsiyet ve eğitim seviyesi açısından oluşturulan sınıflandırmaya göre anketi cevaplayanların yarısından çoğu 16 – 26 yaş aralığındadır (453 kişi), bunu 121 kişiyle 27 – 37 yaş aralığı ve 91 kişiyle 38 – 48 yaşları arasındakiler izlemektedir. Anket katılımcıları arasında yaşları 49 – 59 aralığında olanlar, diğer yaştakilere kıyasla oldukça az sayıdadır (39 kişi); sadece 7 kişiden ibaret olan 60 yaş ve üzeri kategorisi ise katılımcı yüzdesi olarak en düşük yüzdeye sahiptir.

Katılımcılar arasında bay-bayan dağılımı dengelidir (368 bayan – 343 bay). En çok anket dolduran kişilerin hangi eğitim düzeyinde olduğuna gelince 470 öğrenciyle yüksek öğretim mezunları ile ikinci sıradaki ortaöğretim mezunlarının sayısı (162) arasında bir hayli fark vardır. Bu kadar fark olmasa da, orta öğretim mezunu katılımcılar ile üçüncü sırayı alan ilköğretim mezunu katılımcılar (68) arasında da çok farkın olmadığı söylenemez. En az katılımcı eğitimleri lisansüstü düzeyde olan gruptan çıkmıştır; ancak bununla birlikte doktora sonrası eğitimini bitirmiş bir kişi de vardır.

Anket çalışması katılımcılarının bölgesel sınıflamasında ilk sırayı katılımcıların yaklaşık dördte birini oluşturan 182 kişiyle Akdeniz Bölgesi almıştır, bu bölgeyi sırasıyla beşte birle Marmara (146 kişi) izler. Sonraki bölgeler Doğu Anadolu (116 kişi), İç Anadolu (105 kişi) ve Karadeniz Bölgesi’dir (90 kişi). En az katılımcının olduğu bölge Ege Bölgesidir (28)

‘Türkiye’de yabancı dil’ konusundaki tutum sorularından oluşan anketin alfa güvenilirlik katsayısı %46.14’tür. Porte (2002) likert ölçeğinde anketleri cevaplandıranların likert ölçekli bir formata (5 = tamamen katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 3 = Kararsızım, 2 = Karşıyım, 1 = Tamamen Karşıyım) aşına olmayabileceğini belirtir. Güvenilirlikle ilgili diğer sorunların anket sorularının karmaşık olması, anketi doldurmak için uzun süreye ihtiyaç duyulması, özellikle yeterince zaman olmadığında cevaplamalara bunun olumsuz yansıması olarak özetler. Bizim anketimizde cevaplayıcıların ölçek formatına aşına olmaması olasıdır. Türkiye’deki yabancı dil konusunda Türkiye’nin çeşitli bölgelerindeki vatandaşların bu konudaki tutumlarını belirlemek amacıyla, 5’li likert (5 = kesinlikle katılıyorum, 1 = kesinlikle katılmıyorum) ölçeğinde hazırlanan tutum sorularından elde edilen sonuçlar Tablo.2’de gösterilmiştir.

Tablo.2. *Anket Çalışmasına Katılanların Türkiye’de Yabancı Dil konusuna Yönelik Tutumlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları*

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
1. Türkiye’de yaşayan herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.	4.3572	.9001
2. Bir yabancı dili öğrenmemizdeki temel amaç, yabancılarla iletişim kurmaktır.	3.5105	1.1662
3. Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce’yi öğrenmeliyiz.	3.9887	.9641
4. Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca’yı öğrenmeliyiz.	2.8959	1.0197
5. Türkiye’de yabancı dil olarak Arapça’yı öğrenmeliyiz.	2.7876	1.1802
6. Dilin sadece işimize yarayacak kısmı yani mesleğimizle ilgili kısımların öğretilmesi yeterlidir.	2.6695	1.5452
7. İngilizce öğrenmedeki başarı kriteri, o dilde insanları anlamak ve onlar tarafından anlaşılmalı olmalıdır.	3.9761	1.0018
8. Bir yabancı dil sadece o dilin anavatanında öğrenilebilir.	2.5120	1.2101
9. Bir yabancı dil en iyi tatil beldelerinde turistlerle iletişim kurarak öğrenilebilir.	3.0042	1.1585
10. İngilizce’yi öğrenmek için İngiliz kültürü ve edebiyatını da öğrenmeliyiz.	3.0436	1.2502
11. Yabancı dille eğitim yapan üniversiteler öğrencinin kendi alanı yanında bir de yabancı dil öğrenmesi bakımından yararlıdır.	4.0394	.9545
12. Türkiye’deki dil sınavları sadece yazma ve okuma yeteneğini ölçmek için olmalıdır.	2.2335	.9938
13. İngilizce, dinleme ve konuşma alıştırmaları yapılarak daha iyi öğrenilebilir.	4.1927	.7949
14. İngilizce’yi okuma ve yazma alıştırmalarıyla daha iyi öğreniriz.	3.5612	1.2532
15. Türkiye’de erken yaşta başlayan dil eğitimi (ilköğretim 4) çocuğun kendi ana dilini öğrenmesindeki başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	2.3488	1.2181
16. Üniversitelerimizde yabancı dille yapılan eğitim, Türkiye’nin bağımsızlık anlayışı ile çelişmektedir.	2.4163	1.2451
17. İngilizce’yi öğrenmek için kelimeleri anlamlarıyla birlikte ezberlemek yeterlidir, dil öğrenmek için kelime bilgisi yeterlidir.	2.0970	1.0211
18. Okullarımızda İngilizce’nin yerine Almanca ya da Fransızca’nın öğretilmesi gerekir.	2.3038	.9644
19. Öğrendiğim yabancı dili konuşan insanlara karşı olan duygularım o dili öğrenmedeki başarıyı etkiler.	3.4219	1.1527
20. Dil okullarında doğal ortamı yaratmak için öğrencilerin	2.8129	1.3698

Türkçe konuşması yasaklanmalı ve öğrencilerin sadece hedef dilde konuşmalarına izin verilmelidir.		
21. İngilizce öğrenmedeki başarı kriteri o dili konuşanlar gibi düzgün bir telaffuza sahip olmaktır.	3.3952	1.1481

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden Türkiye'de yabancı dil konusuna yönelik tutumlarının grup ortalamalarından istatistiksel açıdan farklı olup olmadığını tespit etmek için Z testi yapılmıştır. Çalışma grubundaki vatandaşların incelenen konuya yönelik tutumlarının grup ortalamasından (3.1223; azami: 3.2693 ve asgari: 2.9753) farklı olup olmadığı incelenmiş, 0.05 önem düzeyinde 21 ifadeden 31'inin istatistiksel açıdan farklı olduğu görülmüştür. Bunlardan 8'inin ortalamasının üzerindedir, on madde ise ortalamasının altında kalmıştır. Ortalamasının üzerindekiyle yönelik cevaplayıcıların tutumları olumlu, ortalamasının altındakilere yönelik cevaplayıcıların tutumları ise olumsuzdur. Diğerlerinin kararsız kaldığı görülmektedir.

Tablo.9. *Lojistik Firması ve Alınan Hizmetlere Yönelik Tutumlar İle Lojistik Firmasına Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkiler*

Türkiye'de yaşayan insanlara sorulan yabancı dil konusundaki tutum soruları	Yaş	Cinsiy.	Eğitim	Bölge	
1. Türkiye'de yaşayan herkesin en az bir yabancı dil bilmesi gerekir.	Kore-lasyon K.	.032	.036	.099**	-.014
	Önem düz.	.355	.314	.004	.671
	N	711	711	711	711
2. Bir yabancı dili öğrenmemizdeki temel amaç, yabancılarla iletişim kurmaktır.	Kore-lasyon K.	.163**	.108**	-.131**	.002
	Önem düz.	.000	.002	.000	.960
	N	711	711	711	711
3. Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenmeliyiz.	Kore-lasyon K.	-.061	-.025	.049	-.084**
	Önem düz.	.070	.478	.146	.007
	N	711	711	711	711
4. Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca'yı öğrenmeliyiz.	Kore-lasyon K.	.013	.003	.001	-.052
	Önem düz.	.686	.927	.979	.089
	N	711	711	711	711

	N	711	711	711	711
5. Türkiye’de yabancı dil olarak Arapça’yı öğrenmeliyiz.	Kore- lasyon K.	.031	.004	-.086**	.062*
	Önem düz.	.339	.905	.008	.040
	N	711	711	711	711
6. Dilin sadece işimize yarayacak kısmı yani mesleğimizle ilgili kısımların öğretilmesi yeterlidir.	Kore- lasyon K.	.093**	.069*	-.146**	.001
	Önem düz.	.004	.044	.000	.976
	N	711	711	711	711
7. İngilizce öğrenmedeki başarı kriteri, o dilde insanları anlamak ve onlar tarafından anlaşılmalı olmalıdır.	Kore- lasyon K.	.065	-.009	-.013	.039
	Önem düz.	.51	.805	.709	.209
	N	711	711	711	711
8. Bir yabancı dil sadece o dilin anavatanında öğrenilebilir.	Kore- lasyon K.	.010	-.044	-.019	-.029
	Önem düz.	.764	.200	.569	.335
	N	711	711	711	711
9. Bir yabancı dil en iyi tatil beldelerinde turistlerle iletişim kurarak öğrenilebilir.	Kore- lasyon K.	.010	-.036	-.093**	-.053
	Önem düz.	.756	.295	.005	.080
	N	711	711	711	711
10. İngilizce’yi öğrenmek için İngiliz kültürü ve edebiyatını da öğrenmeliyiz.	Kore- lasyon K.	-.019	-.072*	.047	-.023
	Önem düz.	.554	.035	.156	.446
	N	711	711	711	711
11. Yabancı dille eğitim yapan üniversiteler öğrencinin kendi alanı yanında bir de yabancı dil öğrenmesi bakımından yararlıdır.	Kore- lasyon K.	-.034	.009	.019	-.017
	Önem düz.	.318	.795	.579	.583
	N	711	711	711	711
12. Türkiye’deki dil sınavları sadece yazma ve okuma yeteneğini ölçmek için olmalıdır.	Kore- lasyon K.	.100**	.057	-.159**	.009
	Önem düz.	.002	.101	.000	.770
	N	711	711	711	711
13. İngilizce, dinleme ve konuşma alıştırmaları yapılarak daha iyi öğrenilebilir.	Kore- lasyon K.	-.080*	-.063	.089*	-.051
	Önem düz.	.018	.078	.010	.105

	N	711	711	711	711
14. İngilizce'yi okuma ve yazma alıştırmalarıyla daha iyi öğreniriz.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.042 .205 711	.035 .313 711	-.008 .818 711	-.001 .983 711
15. Türkiye'de erken yaşta başlayan dil eğitimi (ilköğretim 4) çocuğun kendi ana dilini öğrenmesindeki başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.007 .822 711	.044 .204 711	-.075* .022 711	.036 .231 711
16. Üniversitelerimizde yabancı dille yapılan eğitim, Türkiye'nin bağımsızlık anlayışı ile çelişmektedir.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.027 .410 711	.077* .024 711	-.044 .178 711	.029 .341 711
17. İngilizce'yi öğrenmek için kelimeleri anlamlarıyla birlikte ezberlemek yeterlidir, dil öğrenmek için kelime bilgisi yeterlidir.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.118** .000 711	.060 .085 711	-.215** .000 711	.021 .487 711
18. Okullarımızda İngilizce'nin yerine Almanca ya da Fransızca'nın öğretilmesi gerekir.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.079* .016 711	.051 .139 711	-.060 .071 711	.002 .948 711
19. Öğrendiğim yabancı dili konuşan insanlara karşı olan duygularım o dili öğrenmedeki başarıyı etkiler.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	-.073* .024 711	.040 .239 711	.009 .775 711	-.039 .198 711
20. Dil okullarında doğal ortamı yaratmak için öğrencilerin Türkçe konuşması yasaklanmalı ve öğrencilerin sadece hedef dilde konuşmalarına izin verilmelidir.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.018 .581 711	-.032 .337 711	.030 .350 711	-.074* .014 711
21. İngilizce öğrenmedeki başarı kriteri, o dili konuşanlar gibi düzgün bir telaffuza sahip olmaktır.	Kore- lasyon K. Önem düz. N	.057 .082 711	.034 .318 711	-.116 .000 711	.027 .375 711

\* önem düzeyi .05'in altında

\*\* önem düzeyi .01'in altında

## **Tartışma**

Anket katılımcıları arasında yaptığımız değerlendirmede aşağıdaki sonuçlar çıkmıştır:

Eğitim düzeyinin artmasıyla doğru orantıda en az bir yabancı dil bilinmesi gereği tutumu önemli düzeyde artış göstermiştir (madde 1). Yaş ilerledikçe bir yabancı dili öğrenmenin temel amacının yabancılarla iletişim kurmak olması gerektiğinin düşünüldüğü görülmektedir (madde 2). Ancak bu tutum eğitim düzeyi düşük kişilerde önemli derecede daha çok görülmektedir. İletişimin daha çok sonuca yönelik bir amaç olması yaşı ileri olan katılımcılar arasındaki rağbetini dile getirmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında bu tutumun daha çok erkekler arasında yaygın olduğunu görmek madde ikideki ‘yabancılarla’ kısmına bağlanabilir. Anket katılımcıları arasında ileri yaşlara doğru gidildikçe öğrenilen yabancı dilin sadece meslek açısından yararlı kısımlarının öğretilmesinin yeterli olacağı görüşünü savunanların sayısı artmaktadır (madde 6). Bu kişiler arasında da eğitim düzeyi düşük erkekler önemli düzeyde daha çok vardır. Bu doğaldır çünkü mezun olduktan sonra iş bulma, işe girme veya kariyerinde ilerleme gibi bir bakıma da araçsal güdüleme olarak betimleyebileceğimiz meseleler ortaya çıkmaktadır. Eğitim düzeyi düşünce mesleğe yönelme eğilimi görülür, amaçlar daha çok meslek ağırlıklı olabilir. Bu konunun kadınlar arasında daha az görülmesi kadınların eğitimi (dolayısıyla da yabancı dili) toplumsal saygınlık açısından getireceği avantajları elde etmek istemesi ve eğitimde erkeklere nazaran daha çok eğilim göstermesi olabilir, ayrıca iş dünyası zaten daha ziyade erkek egemendir.

Eğitim düzeyinin beraberinde gelen geniş görüşlü algılama madde onda da görülür. İngilizceyle ilgili olarak bu dili öğrenmenin kültür ve edebiyatla ilişkilendirilmesi daha çok bayan katılımcılar arasında görülmüştür. Öte yandan erkekler arasında eğitimi bırakıp meslek sahibi olmaya rağbet olduğu düşünülürse yabancı dildeki amaçlarında da geçimlerine katkısının ön plana çıktığını söylemek mümkün olabilir. Madde ikideki ‘yabancılar’ kavramıyla birlikte düşünüldüğünde de ‘dışa/dış ülkelere’ olan eğilimle ve yurt dışı imajının çağrıştırdığı beklentilerle ilişkilendirilebilir. Buna paralel bir madde, madde dokuzdur. Erkeklerin tatil beldeleriyle ilgili çağrışımları dil öğreniminden en iyi sonucun tatil beldelerinde turistlerle iletişim kurmakla alındığı şeklindeki tutumlarına yansıdığı belirtilebilir. Bu algı aynı zamanda eğitim seviyesindeki artışla ters orantıdadır.

Yine yaş ilerledikçe Türkiye’de dil sınavlarında sadece yazma ve okuma yeteneğinin ölçülmesi gerektiği (madde 12) ve İngilizce’yi öğrenmek için kelimelerin anlam karşılıklarını ezberleyerek oluşturulan kelime bilgisinin yeterli olduğu (madde 17) şeklinde tutum sergilenmiştir. Daha ileri yaşlarda yapılan işe girmeye ilgili sınavların okuma ağırlıklı olduğu ve iş yerinde e-posta/faks gibi iletişim biçimlerinin daha çok kullanıldığı düşünüldüğünde madde on ikideki tutum makul görülebilir. Yaş ilerledikçe girilecek meslekle ilgili hazırlıklar için daha az zaman olmasının ya da meslekle ilgili sınavların çok sayıda kelime bilmeyi gerektiren yazılı metinler olmasının madde on yedideki tutuma katkısı olabilir. Sınavlara kısa süre kala yapılan ezberin sınav başarısına neden olacağı ve işe girişte sınavların önemli rol oynadığı düşünüldüğünde bu, ileri yaşlarda ezberin ön plana çekilmesinde önemli rol oynamış olabilir. Madde on ikiye katılım derecesinin eğitim düzeyinin azalmasıyla doğru orantıda olması da yaş kategorisiyle ilgili belirtilenlerle uyumdur. Eğitim düzeyi az olan kişilerin İngilizce’yle ilgili algılamalarının da meslek kavramıyla uyumlu özellikleri olduğu savunulabilir.

Okullarında İngilizce yerine Almanca ya da Fransızca öğretilmesinin gerektiği (madde 18) düşünenlerin çoğunluğu da yaşı diğerlerine kıyasla daha ileri katılımcılardır. Yaş arttıkça, mevcut uygulamaları sorgulayıp farklı taleplerde bulunan ve bunu dile getiren kişilerin artması mümkün olabilir. Ancak daha büyük olasılıkla meslekle ilgili konulara yaklaştıkça İngilizce’nin hitap etmediği bölgelerde ya da mesleklerde olanların sayısı da zamanla artabilir. İngilizce’de dinleme ve konuşma alıştırmalarıyla daha iyi öğrenildiğini (madde 13) düşünenlerin diğerlerine göre daha genç yaşta olması, gençlerin dil öğrenme amacının dinleme ve konuşma ağırlıklı iletişim becerileri olması gerektiği tutumunda olduklarını görmek olanaklıdır. Bu tutumu yaş arttıkça ortaya çıkan ‘bir yabancı dili öğrenmemizdeki temel amacın yabancılarla iletişim kurmak olması gerektiği’ algısıyla karşılaştığımızda iki tutumda da iletişimin ön plana çıktığı görülmektedir. Farklı olan yön, iletişimin dinleme ve konuşma şeklinde algılayan kişilerin daha genç yaşta olmasıdır. Yaşı ileri olanlar da bu algıya katılırlar (madde 13’teki önem düzeyi), ancak bu algılamaya yaz ve okuma da dahil edildiği gözükmemektedir. Madde on ikideki iletişim algısının yazma ve okuma ağırlıklı olması yaşı diğerlerine göre daha ileri olanlara aittir. Ancak bu algılamaya dinleme ve ‘İngilizce dinleme ve konuşma alıştırmaları yapılarak daha rahat öğrenilebilir’ tutumunun eğitiminin artışıyla da arasında önemli düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bir çelişki değilse bu sonucu şöyle yorumlamak doğru olur. Bu tutumda olanlar daha ziyade daha genç kişilerdir.



Daha genç yaşta olan katılımcılarla ilgili bir özellik de duygusal boyut taşır. Öğrendiği yabancı dili konuşan insanlara karşı hissiyatının o dili öğrenmedeki başarısını etkilediği şekilde tutum sergileyenlerin sayısının arttığı görülmektedir; bu da daha küçük yaştakilerin duygusallığa daha sık rastlandığını gösterir şeklinde yorumlanabilir. Madde on beşle ilgili tutuma katılma derecesi eğitim düzeyindeki azalmayla doğru orantıdadır. Eğitim düzeyi arttıkça bir insanın potansiyeli konusunda insanların daha olumlu düşünecek donanıma sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Üniversitelerimizde yabancı dille yapılan eğitimin Türkiye'nin bağımsızlığıyla çeliştiği tutumunda (madde 16) olan cinsiyetin daha çok erkekler olması erkekler bu konuya daha savunmacı tavır sergileyen bir doğada olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Anket sorularına verdikleri cevaplarla tutumlarını sergileyen kişilerin sergiledikleri tutumla buldukları bölge arasında kurulan ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olanları üçüncü, beşinci ve yirminci sorularla ilgilidir. 'Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenmeliyiz' ifadesine karşı tutumlar açısından istatistiksel açıdan önemli düzeyler sergileyen bölge/ler Türkiye'nin doğu ve iç kısımlarıdır. Batı bölgelerinden çıkan cevaplardan anlaşıldığı üzere İngilizce'nin yanında diğer dillerin de öğrenilmesi önemlidir. Beşinci maddeye (Türkiye'de yabancı dil olarak Arapça'yı öğrenmeliyiz.) yönelik tutumlar Güney doğudan çıkmıştır, bölgenin Arapça'nın konuşulduğu coğrafyayla sınırı ve bölgedeki bir kısım insanların Arapça konuşulan sınır ülkelerin vatandaşlarıyla akrabalık bağları bunun nedenlerinin kültürel özelliklerle betimlenebileceğini göstermiştir. Türkiye'de yabancı dil olarak öğretilmesi gereken dilin Arapça olması gerektiğini sergileyen tutumlar sergileyen kişilerin eğitim düzeyinin düşük olduğu bölgelerde yaşadığı görülmektedir. İngilizce'yle ilgili prestiji olan en popüler yabancı dil şeklindeki izlenimin devam etmesi ve en iyi eğitim veren kurumların İngilizce'ye büyük önem vermesi, akademik, ticari ve mesleki anlamda en olumlu katkıyı sağladığı gerçeğini kabul etme oranının eğitim düzeyinin artmasıyla doğru orantıda olmasını anlamak mümkündür. Yirminci madde (dil okullarında doğal ortamı yaratmak için öğrencilerin Türkçe konuşması yasaklanmalı ve öğrencilerin sadece hedef dilde konuşmalarına izin verilmelidir) daha çok Türkiye'nin doğu bölgelerinde rağbet gören bir maddedir.

## **Sonuç**

Yabancı dil öğrencisi potansiyeli olan hedef kitlenin yabancı dille ilgili tutumlarını bilmek bir yabancı dil öğretiminde öğretici rol üstlenen kişileri daha

donanımlı kılar. Zira hitap edilen kitlenin özelliklerini tutum sorularıyla öğrenmek gerekir. Bu uygulama öğrencileri ve öğrenci potansiyeli olanları ya da öğrencilerin ilişkili olduğu aileleri ve sosyal çevreyi etkili bir şekilde “dinlemek”, öğretim etkinlikleri açısından öğretmenleri daha hazırlıklı kılacak ve karşılıklı etkileşimlerin daha etkin hale gelmesine katkıda bulunacaktır.

Çalışmamızda elde edilen sonuçları birbiriyle ilişkilendirerek daha büyük resmi göstermeye çalıştık. Öğrenen her bireyin bir diğerine benzemediğini, her sınıfın birbirinden farklı özellikler taşıdığını düşündüğümüzde bu sonuçları çok fazla genellemek yanlış olur. Ancak, her bireyin yaşadığı toplumla ilişkilendirilebileceği düşünüldüğünde bireysel farklılıklara etkisi olan değişkenlerle ilgili daha iyi bilgilendirme sürecinde olumlu katkılar sağlayabileceğine inanmaktayız.

## **SONUÇ**

Genel olarak literatürden şu anlamı çıkarmak mümkündür. İnsanımız, mesleki, akademik ve ticari anlamda getireceği artıların yanında kültürlerarası iletişime yatkın olan samimiyetiyle yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimine sıcak bakmaktadır. Bu konudaki nicel artış belki de bu heyecanın yansımasıdır. Ancak derinliği olmayan isteklerin siyasaya yansmasıyla birlikte bu nicel artışa nitel artış eşlik etmemiştir. Plansızlıkla çoğalan bu yüzeysellik örneklerinin devamını finanse etmek ekonomik açıdan gerçekçi olmadığından sonuç alınamayan uygulamalardan vazgeçilmiştir. Yabancı dil eğitimi konusunda yapılan araştırmalar eğitim dünyasına katkılar sağlayabilir. Öğretim uygulamalarını yürüten kişilerin araştırma yapabilecek donanımda olması bu oranı yükseltecektir. Ayrıca, öğrenciler de araştırmalar içinde etkin rol oynayacak bilinçte ve donanımda olarak öğretmenlerine ya da araştırmacılara azımsanamayacak derecede destek olabilirler.

## Kaynakça

- Alptekin, C. (2002). *Towards intercultural communicative competence in ELT*. English Language Teaching Journal, 56/1, 57–63
- Bax, S. (2003). Point and Counterpoint: The end of CLT: a context approach to languageteaching. *English Language Teaching Journal*, 57/3, 278-287.
- Can, T. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi. <http://www.ingilish.com/turkyabdil.htm> 10 Mart 2007’de indirildi.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 162 10 Mart 2007’de <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/celikoz-cetin.htm> sitesinden indirildi
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hamiloğlu, K. (2005). Yabancı Dil Eğitimi mi, Yabancı Dilde Eğitim mi: Dünya Literatüründe Türkiye Örneği. Uluslararası V. Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu, İstanbul, 24-25 Haziran.
- McDonough (2002). The teacher as language learner: worlds of difference. *ELT Journal* 56/4.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Haberler, Yabancı Dil Çalıştayı 7 Aralık 2006. 7 Mart 2007’de <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1133> sitesinden indirildi.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the Language Learner: new insights: J. Arnold (ed.) *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press içinde.
- Porte, G.K. (2002). *Appraising Research in Second Language Learning*. Amsterdam/Philedalphia: John Benjamins Publishing Company.
- Richard, J. C. ve Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Birinci Yazar:

**Suna Akalın**, ilk, orta ve lise eğitimini Erzurum’da yaptı. 1985 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nden mezun oldu. 1989 yılında yüksek lisansını, 1995 yılında aynı bölümde doktorasını tamamladı.

1996’da yardımcı doçent oldu. **Suna Akalın**, 1991-1993 yılları arasında A.B.D. Mississippi Üniversitesi’nde “İngilizce’nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi (TESOL)” üzerine yüksek lisans yaptı, çeşitli doktora dersleri aldı. Kendisinin hem yurt içinden Edebiyat alanında, hem de yurtdışından Yabancı

Dil Öğretimi(İngilizce Öğretimi) alanında iki yüksek lisansı bulunmaktadır. Yurda döndükten sonra dondurmuş olduğu aynı bölümdeki doktora programını tamamlayıp İngilizce öğretimi alanına yoğunlaşarak çalışmalarını bu alanda sürdürdü. 1997 yılında Dünya Bankası'nın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında İngiltere Leeds Üniversitesi'nde 3 aylık seminere katıldı. **Suna Akalın**'ın uluslararası konferanslarda bildirileri, yurtiçi ve yurtdışı hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri, kitapları ve üzerinde çalışmakta olduğu projeleri bulunmaktadır.

**Suna Akalın**, Linguistics, English Language Teaching Methodology, Teacher Training ve Second Language Acquisition alanlarındaki çalışmalarını sürdürmekte ve bu alanlarda lisans ve yüksek lisans-doktora derslerini halen bölümde vermektedir.

#### **İkinci Yazar:**

**Buğra Zengin** askerlik görevi haricinde 1994 yılından beri Atatürk Üniversitesi'nde tam zamanlı İngilizce okutmanı olarak çalışmaktadır. Atatürk Üniversitesi'nde İngilizce öğretmenliği doktora programını 2006 yılında 'Türk Öğrencilerin İngilizce kelimeleri öğrenmelerinde anlamsal-anahtar sözcük yöntemi' teziyle bitirmiştir.

#### **Teşekkür**

Anketlerin, Türkiye'nin pek çok bölgesinde yaşayan, çeşitli yaşta ve eğitim düzeyindeki bay bayanlara ulaşmasında emekleri olan Atatürk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine teşekkürü bir borç biliriz. Ayrıca Öğrencimiz Müslüm Kaplan'a emeklerinden ötürü teşekkür ederiz. Verilerin analizi konusunda bize yardımcı olan Sayın Birsen Bilgin'e de katkılarından ötürü teşekkür etmeyi bir borç biliyoruz.