



[itobiad], 2020, 9 (2): 853/878

**Akademisyenlerin İngilizce Öğrenme Süreçlerine İlişkin Sosyo-  
kültürel ve Çevresel Faktörler**

Socio-cultural and Ecological Factors Related to English Learning  
Processes of Academicians

**Kadir BERK**

Öğr. Gör., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu  
Lecturer, Bilecik Seyh Edebali University, School of Foreign Languages

kadirberk@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-5564-0978

**Nurgül ÖZBAY**

Prof. Dr., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi  
Prof., Bilecik Seyh Edebali University, Faculty of Engineering

nurgul.ozbay@bilecik.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-0666-3417

**Makale Bilgisi / Article Information**

<b>Makale Türü / Article Type</b>	: Araştırma Makalesi / Research Article
<b>Geliş Tarihi / Received</b>	: 16.12.2019
<b>Kabul Tarihi / Accepted</b>	: 12.05.2020
<b>Yayın Tarihi / Published</b>	: 09.06.2020
<b>Yayın Sezonu</b>	: Nisan-Mayıs-Haziran
<b>Pub Date Season</b>	: April-May-June

**Atıf/Cite as:** BERK, K, ÖZBAY, N. (2020). Akademisyenlerin İngilizce Öğrenme Süreçlerine İlişkin Sosyo-kültürel ve Çevresel Faktörler. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9 (2), 853-878. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/issue/54141/660252>

**İntihal /Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

**Copyright** © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

## Akademisyenlerin İngilizce Öğrenme Süreçlerine İlişkin Sosyo-kültürel ve Çevresel Faktörler<sup>1</sup>

### Öz

Akademisyenlerin İngilizceyi en etkin ve faydacı biçimde nasıl öğrenebileceklerini anlamayı ve keşfetmeyi amaçlayan bu durum çalışması Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde farklı alanlarda görev yapmakta olan 37 akademik personelin 2017 – 2018 yıllarında Türkiye’de ve yurtdışında aldıkları İngilizce eğitimini nicel ve nitel yöntemlerle incelemiştir. Her iki yılda iki farklı grup halinde katılımcılara Türkiye’de ve yurtdışında verilen İngilizce eğitiminin öncesinde, esnasında ve sonrasında uygulanan sınavların incelenmesi neticesinde yurtdışında alınan dil eğitiminin Türkiye’de dilbilgisinin yoğun olarak verildiği İngilizce eğitiminden daha faydalı olduğu saptanmıştır. Öte yandan yürütülen odak grup görüşmeleri ve mülakatlarda katılımcılar büyük oranda sosyo-kültürel ve çevresel faktörlerin dil öğrenmede başat rol oynadığını belirtmişlerdir. Hem bilim dili, hem de aranan bir öznitelik olması sebebiyle akademik başarının önemli koşullarından bir tanesi haline gelen İngilizce eğitiminde klasik yöntemlerden ziyade sosyal ve kültürel etkileşim önemlidir ve dolayısıyla başta konuşma olmak üzere dil becerilerine daha çok ağırlık verilmelidir.

### Özet

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1987’ten aktaran, Gömleksiz, 1993: 2). Kimi dilbilimciler dilin doğuştan olduğunu öne sürerken (Chomsky, 2009: 27), kimileri de, dilin toplum içinde sonradan öğrenildiğini ifade etmektedir (Sapir, 1929: 209). Dil ister doğuştan, ister sosyalleşme sürecinde öğrenilsin, bireyin toplumsal bir varlık olabilmesinin önemli bir koşuludur. Dil bedenseldir, çoklu-duyuludur (*multisensory*) ve ne yapıyor olduğumuzla son derece iç içedir. Dilsel kavrayış eylem ve etkileşim bağlamında gerçekleşir. (Lier, 2008: 54-55). Bir başka deyişle, anlamların kişiler arasında yeniden üretimi etkileşim kurulduğunda gerçekleşir (Steffensen ve Fill, 2014: 14).

Sosyalleşme sürecinde sonradan öğrenilen dil olarak tanımlanan yabancı dil günümüzde işgücü piyasasının fırsatlarından yararlanmak adına oldukça önemlidir. Benzer biçimde daha iyi iş imkânlarına sahip olmak ve sosyal statü olarak yükselmek İngilizce bilmekle eş anlamlı hale gelmiştir (Özdemir, 2006: 28-35).

Türk eğitim sistemindeki yabancı dil eğitim programlarında yapılan değişikliklere (Demircan, 1988: 96-97; Gömleksiz, 1993: 14-16) rağmen

<sup>1</sup> Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 13.02.2020 tarih ve 5 sayılı oturumun 2 numaralı kararı ile yazılı izin alınmıştır.



Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez (Gömleksiz, 1993: 5; Demirpolat, 2015: 7; EF-EPI, 2018; EF-EPI 2019).

Yabancı dilin Türkçe kullanarak ve GTM (dilbilgisi çeviri yöntemi) ile edindirilmeye çalışılması ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin en büyük sorunlarından biridir. Neredeyse tüm dünyada dilbilgisi eğitiminin minimize edilerek daha çok dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesine rağmen Türkiye'deki eğitim sisteminin böyle bir yol çizemeyişi ilkökul öğrencilerinden akademik personele kadar çok büyük kitlelerin sorunudur. Günümüzde konuşmayı öğretmenin, dilbilgisi kurallarını öğretmekten çok daha önemli olduğu fikri artık kabul görmektedir. Dil edinimi, bilinçli dilbilgisi kurallarını kullanmayı gerektirmez. Dil edinimi hedef dilde (anadil veya yabancı dil) anlamlı etkileşimi gerektirir (Türker, 2007: 3).

Buradan hareketle, bu çalışma eko-dilbilim (*eco-linguistics*) çalışmalarının benimsediği ekolojik yaklaşımın ışığında anadili Türkçe olan yetişkin bireylerin ikinci dil olarak İngilizceyi edinme süreçlerini incelemiştir.

Çalışma akademik başarının dilbilgisi yönteminden ziyade konuşma ve yazma becerileriyle daha da belirginleştiği gerçeğinden hareketle Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapan 37 akademik personelin 2017 ve 2018 yıllarında Türkiye'de ve yurtdışında aldıkları İngilizce eğitimini nitel ve nicel yöntemlerle inceleyerek söz konusu alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Durum çalışması modeli (keşfetmeye dayalı durum modeli) ile yürütülen bu çalışmada temel olarak klasik dilbilgisi yöntemleriyle eğitim almak ve hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşayarak dil eğitimi almak arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Çalışmanın bir diğer araştırma problemi ise önce Türkiye'de, sonra İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkede yabancı dil eğitimi alan akademik personelin İngilizce yeterliliğinde anlamlı farklılıklar olup olmadığıdır. Ayrıca, yabancı dil öğreniminde kültürel, toplumsal ve çevresel faktörlerin ne derecede önemli olduğuna ve katılımcıların akademik kariyerleri için hangi dil becerilerinin daha ön plana çıktığına ilişkin cevaplar da aranmıştır.

Katılımcılara her iki sene verilen dil eğitimlerinin sonuçları ve ÖSYM ve/veya YÖK tarafından organize edilen ulusal dil sınavlarına giren katılımcıların sonuçları istatistiksel olarak incelenerek İngilizce yeterliliğindeki farklılık tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-wilk testiyle, varyans homojeniteleri ise Levene testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin parametrik nitelikte olduğu belirlendikten sonra yurtiçi ve yurtdışı aldıkları eğitim sonunda başarı testinden aldıkları toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımlı örneklem t testi (paired samples t-test) kullanılmıştır.



İstatistiksel veriler SPSS 23 Paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Anlamlılık değeri  $p < 0.05$  olarak alınmıştır.

Bunun yanı sıra, araştırmanın odağındaki olguyla ilgili bağlamsal ve derinlemesine bir içgörü elde etmek için gözlem, odak grup görüşmeleri, mülakat, açık uçlu soruların olduğu soru formu gibi nitel yöntemlere de başvurulmuştur. Her iki yıl eğitimlerin öncesi, esnasında ve sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden ve soru formlarından elde edilen veriler katılımcıların sosyo-kültürel uzamda yani doğal ortamda, yaşayarak yabancı dil edinimi ile ilgili beklenti, algı ve görüşlerini yansıtmaktadır.

Bu çalışmanın nitel ve nicel bulguları katılımcıların söz konusu etkileşimin önemini benimsediklerini, eskiye oranla daha iyi etkileşim kurabildiklerini göstermektedir. Katılımcılar, ayrıca, İngilizce konuşulan bir ülkede yaşayarak doğal dile maruz kalmanın İngilizce öğrenmede oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu farklılık ayrıca eğitim öncesi ve eğitim sonrası sınav (ve ÖSYM-YDS, YÖK-YÖKDİL) puanlarının farklılığı ile daha belirginleşmiştir.

Çalışmaya katılanların önemli bir kısmı yurtdışındaki eğitimleri esnasında öğrenme işleminin dilbilgisinden bağımsız gerçekleştiğini, dilbilgisi kurallarını bağlam içerisinde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim neticesinde kendileri için kritik bir eşiği atladıklarını, sözlü iletişim kurma konusunda özgüven kazandıklarını ve aslında İngilizceyi günlük ve akademik manada etkin bir şekilde kullanabileceklerine dair inanç oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye'deki dil eğitiminin önemli açmazlarından bir tanesi dil politikalarının dilbilgisi eğitime önem vermesi ancak dil becerilerine geniş kapsamlı eğilmemesidir. 2017 ve 2018 yılında yürütülen bu çalışmanın en belirgin bulgularından bir tanesi Türk akademisinin "İngilizce probleminin" temelinde konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin göz ardı edilmesi yatmaktadır. Bu çalışma akademik camianın İngilizce problemine bilimsel açıdan eğilmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalışma, elde edilen sonuçları itibarıyla yabancı dilin doğal ortamında, yaşayarak daha etkin öğrenilebileceğini göstermesi açısından alanyazına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Benzer araştırma yöntemleri ve problemlerle, benzer eğitimlerin merkezi ve makro boyutlarda yürütülmesi, sürenin daha uzun ve katılımcı sayısının daha fazla olması çok tartışılan 'dil sorununa' ulusal ölçekte getirilebilecek çözümün önemli adımlarından birisi olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Öğretimi, Eko-dilbilim, Sosyo-kültürel Etkileşim



## Socio-cultural and Ecological Factors Related to English Learning Processes of Academicians

### Abstract

This case study, which aims to discover how academicians can learn English in a most efficient and utilitarian way, analysed English education of 37 academic staff from different departments of a state university in Marmara region with qualitative and quantitative methods. The participants received the education both in Turkey and abroad in 2017 and 2018. Results of the exams given before, during and after the education separately in both years show that education abroad is more beneficial than the grammar intensive education received in Turkey. On the other hand, in the interviews and focus group discussions, participants stated that socio-cultural and ecological factors play a vital role in language learning. English is an important requirement of academic success, as it is both the scientific language and a required qualification and social and thus cultural interaction is important rather than classical methods in learning English. Language skills, being speaking in the first place should be focused on more.

### Summary

Language is a substantially evolved and multifaceted system that sustains the transmission of emotions and wishes to others with the help of shared signs and rules (Aksan, 1987 as cited in Gömleksiz, 1993: 2). Whereas some linguistics allege that language is innate (Chomsky, 2009: 27), others state that language is acquired (Sapir, 1929: 209). Whether the language is innate or acquired by the social processes, it is a significant condition that makes individual a social entity. Language is corporeal, multisensory and intertwined with what we practice. Linguistic apprehension is executed within the context of activity and interaction (Lier, 2008: 54-55). In other words, reproduction of meaning occurs among people when interaction is formed (Steffensen and Fill, 2014: 14).

Foreign language is quite beneficial to profit from opportunities of labour market. Similarly, to attain better job opportunities and for upward social mobility are equated to know English (Özdemir, 2006: 28-35).

Regardless of regulations of foreign language programmes in Turkish education system (Demircan, 1988: 96-97; Gömleksiz, 1993: 14-16), it cannot be stated that Turkey have conducted successful foreign language education (Gömleksiz, 1993: 5; Demirpolat, 2015: 7; EF-EPI, 2018; EF-EPI 2019).



Efforts to teach foreign language via use of Turkish and GTM (*Grammar Translation Method*) is another major problem in Turkey. Though almost all around the world, skills are more emphasized while grammar is minimized, it is a problem of Turkish education system that it cannot employ such method which affects masses from primary school students to academics. It is widely accepted that teaching how to speak is more significant than teaching grammar. Language acquisition does not necessitate use of grammar rules. Instead, it necessitates interaction within target language (Türker, 2007: 3).

For this reason; this study analyses L1 Turkish speaking adults' language acquisition processes of English as a second language in the light of ecologic approach adopted by eco-linguistic studies.

On the account of the fact that, the academic success becomes more evident with the speaking and writing skills rather than the method of acquiring grammar rules, this study aims to contribute the literature by qualitative and quantitative examination of the language education taken abroad by 37 academicians of a state university in Marmara region in 2017 and 2018. In this study which was conducted with the case study model based on exploration, it is questioned whether there is particular difference between classical grammar teaching techniques and acquiring the language by living in the country that the target language is spoken. Answers regarding the importance of cultural, social and environmental factors in foreign language learning and which language skills are more prominent for the academic career of the participants were also sought.

The difference in the English proficiency of the participants in 2017 and 2018 is identified by statistically analysing the results of the exams given after the education provided both in Turkey and abroad. Results of national exams that are organised by Council of Higher Education and/or Student Selection and Placement Centre are also taken into consideration. Statistical data have been calculated in SPSS 23. Significance value is taken as  $p < 0.05$ .

Qualitative methods such as observations, interviews, open-ended question forms have also been used to attain a profound insight. Data obtained before, during and after the education in 2017 and 2018 reflect the participants' expectations, perceptions and views on foreign language acquisition by living in socio-cultural context.

Qualitative and quantitative findings of this study indicate that participants pay attention to importance of interaction and can communicate more effectively compared to past. Participants expressed it is quite significant to be subjected to native language in terms of learning English by living in a country in which English is spoken. This distinction becomes more apparent concerning test scores before and after the education.

During their education abroad, an important majority of participants clarified that learning process occurs independent of grammar and they learn grammar rules within the context. Participants expressed that they got





through a critical threshold, gained self-confidence on verbal communication and indeed developed reliance that they are able to use English efficiently both daily and academically.

One of the deadlocks of language training in Turkey, is that language policies have regarded teaching grammar while neglecting the linguistic skills. One of the findings of this study indicates that "English language problem" in Turkish academy stems from neglecting skills like speaking, listening and writing. This study emphasizes the requirement of the necessity to give some thought to English language problem of the academic world while contributes the literature significantly on account of illustrating that it is more efficient to learn foreign language by living in country in which the language is spoken as mother tongue.

With similar research methods and problems, conducting similar trainings centrally and in macro level, in a longer period and with more participants will be an important step of the solution to the much-debated 'language problem' on a nation-scale.

**Keywords:** Foreign Language Teaching, Ecolinguistics, Socio-cultural Interaction.

## Giriş

### Kuramsal Çerçeve

Dil çok boyutlu bir kavramdır ve öncelikli olarak dilbilimin, daha sonra sosyoloji, edebiyat, psikoloji, antropoloji, iletişim gibi disiplinlerin çalışma konusu olabileceği gibi, disiplinler arası çalışmaların da konusu olabilir. Bireyin toplumda varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan dilin var olmakla ilişkisi tartışılmayacağı gibi, insanın en büyük araçlarından biridir (Worsley, 2007: 132). Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1987'ten aktaran, Gömleksiz, 1993: 2). Kimi dilbilimciler dilin doğuştan olduğunu öne sürerken (Chomsky, 2009: 27), kimileri de, dilin toplum içinde sonradan öğrenildiğini ifade etmektedir (Sapir, 1929: 209). Dil ister doğuştan, ister sosyalleşme sürecinde öğrenilsin, bireyin toplumsal bir varlık olabilmesinin önemli bir koşuludur.

Dilin sosyal ve kültürel ortamda var olduğunu öne süren sosyo-kültürel ekoloji yaklaşımı dilin konuşmacıların ve konuşma topluluklarının koşullarını şekillendiren sosyal ve kültürel güçlerle nasıl ilişkili olduğunu inceler (Ludwig ve ark., 2018: 37-44; Ellis, 2019: 44-53). Bu yaklaşıma göre



kendilik ile ilgili bilgi, çevre ile ilgili bilgiyle beraber gelir. Yani birey çevreyi algıladığı boyutta kendisini de anlamlandırır (Steffensen ve Fill, 2014: 7-13).

Gündelik yaşamda bir ses duyup başımızı çevirdiğimizde sesin kaynağına gözler, kulaklar, kafa, boyun ve bacaklar, yani tüm vücudu kapsayan görsel bir sistemle yaklaşıyoruz. Benzer biçimde dilsel iletişim kurarken de sosyo-kültürel uzamda zihinsel ve bedensel olarak hareket ederiz; sesler, kelimeler, cümleler duyarız, bunların çıktığı dudakları, elleri, yüzleri ve bedenleri gözlemleriz. Dil bedenseldir, çoklu-duyuludur (*multisensory*) ve ne yapıyor olduğumuzla son derece iç içedir. Dilsel kavrayış eylem ve etkileşim bağlamında gerçekleşir (Lier, 2008: 54-55). Bir başka deyişle, anlamların kişiler arasında yeniden üretimi etkileşim kurulduğunda gerçekleşir (Steffensen ve Fill, 2014: 14).

Dil onu konuşanları birbirleriyle, sosyal ve doğal ortamlarıyla ilişkilendirme işlevini görür. İletişim aracı olarak işlev gördüğü toplumla etkileşiminden (Mey, 2018: 13) ötürü dil bir bakıma sosyolojiktir. Bir dilin ekolojisi, öncelikle onu öğrenen, kullanan ve başkalarına ileten insanlar tarafından belirlenir (Haugen, 1972: 325'ten aktaran Kravchenko, 2016: 105). Son zamanlarda dilbilimciler dili yalıtılmış, tekil bir sistemin veya sosyal-yapısal bir fenomenin ötesinde hem toplumları içine alan hem de toplumların varlıklarını sürdürmek için bağımlı oldukları daha büyük ekosistemleri yansıtan şey olarak görmeye başladılar (Arran, 2012: 414).

Bireylerin anadillerinden farklı dil/ler öğrenmelerini sağlayan motivasyonu etkileyen kaynaklar içsel (ilgi duyma, keyif alma vb.), araçsal (çıkarcı, yarar, statü, kariyer vb.) ve bütünleştirici (kültüre dahil olma, ilişki kurabilme vb.) nedenler olarak tanımlanabilir. Bu nedenlerden en önemlilerinden birisi küresel ile yerelin iç içe geçtiği (Robertson, 1997: 25) günümüzde bireylerin toplumsal konumlarını belirlemesi açısından araçsal olanlardır. Söz konusu sosyalleşme sürecinde sonradan öğrenilen dil olarak tanımlanan yabancı dil bu araçsallığı taşıması sebebiyle günümüzde işgücü piyasasının fırsatlarından yararlanmak adına oldukça önemlidir. Benzer biçimde daha iyi iş imkânlarına sahip olmak ve sosyal statü olarak yükselmek İngilizce bilmekle eş anlamlı hale gelmiştir (Özdemir, 2006: 28-35).

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin verimsizliği, akademik çalışmalara konu olmaya değer bir vakadır (Çengel, 2009: 4; Berk, 2015: 68). Öğrenenlerin yabancı dili yeterli düzeyde öğrenememelerinin nedenleri arasında kalabalık sınıflar, meslekten gelmeyen öğretmenlerin ders vermesi, araç-gereç eksikliği ve haftalık ders saatlerinin yetersiz oluşu ilk akla gelenlerdir (Gömleksiz, 1993: 5). Yabancı dil eğitim sorununu öğrenciden alıp sadece diğer koşullara (öğretmen, okul, fiziksel çevre, ders saati, vs.) yüklemek de çok doğru bir yaklaşım değildir (Ergin, 1986’dan aktaran Yapıcı, 2004: 6). Öğrencinin anadilinin, öğrenmekte olduğu yabancı dili etkileyen bir faktör olduğunu belirten Whorf öğrencinin öğrenmekte olduğu yabancı dilin kendi anadiliyle aynı yapısal kökene sahip olmasının öğrencinin dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilecek bir faktör olduğunu ileri sürmüştü, ancak anadilinden yapısal olarak farklı bir dil öğrenmek istiyorsa, öğrenme





sürecinin uzun ve zorlu olacağını ortaya koymuştur (1956'dan aktaran Gömleksiz, 1993: 40).

Türk eğitim sistemindeki yabancı dil eğitim programlarında yapılan değişikliklere (Demircan, 1988: 96-97; Gömleksiz, 1993: 14-16) rağmen Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez (Gömleksiz, 1993: 5; Demirpolat, 2015: 7; EF-EPI, 2018; EF-EPI 2019). Hem uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında, hem de ulusal sınavlarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık açık bir biçimde görülmektedir. EF [Education First] tarafından düzenli olarak yayımlanan İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanına bakıldığında Türkiye'nin 2018 yılında 47,17 puan ile 88 ülke arasında 73. sırada ve 2019 yılında 46,81 puan ve 100 ülke arasında 79. sırada olarak çok düşük (*very low*) yeterlik aralığında olduğu tespit edilmiştir (EF-EPI [Education First-English Proficiency Index], 2018; EF-EPI 2019). Türkiye'deki eğitim sisteminden kaynaklı olarak yabancı dil öğretmenlerinin de eğitim sürecinde dili kullanma fırsatlarının sınırlı oluşu ve pratik şanslarının olmayışı onları sınıf içinde konuşmaktan çekinmeye sevk etmektedir. Uluslararası ve ulusal veriler göz önünde tutulduğunda "Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?" sorusuna halen yanıt aranmaktadır. Bu yanıtı ararken genelde tartışmalar yabancı dil öğretmenlerinin nitelikleri üzerine yapılmaktadır: İngilizce öğretmenlerinin birçoğunun kalabalık sınıflarda yeni yöntemleri uygulamanın zorluğu arkasına saklanarak geleneksel yöntemlerle öğretim yaptıkları ve hatta öğrenciler gibi onların da konuşma ya da yazma becerilerinin yeterli olmadığı sık sık dillendirilmektedir. Eğitim fakültelerinde İngilizce öğretmenliği alanında okuyan öğrenciler çok farklı öğretim felsefeleri ve yeterliklerle mezun olmaktadır. Bu da aynı okul içinde bile farklı yöntem ve teknikler kullanan öğretmenlerin olmasına sebep olmuştur (Demirpolat, 2015: 13). Söz konusu farklılıklar dil eğitiminde oldukça önemli olan (dinleme, konuşma, okuma, yazma) becerilerinin ihmal edilmesi sonucunu doğurmaktadır.

Yabancı dilin Türkçe kullanarak ve GTM [Dilbilgisi Çeviri Yöntemi] ile edindirilmeye çalışılması ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin en büyük sorunlarından bir diğeridir. Neredeyse tüm dünyada dilbilgisi eğitiminin minimize edilerek daha çok dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesine rağmen Türkiye'deki eğitiminin böyle bir yol çizemeyişi ilkökul öğrencilerinden akademik personele kadar çok büyük kitlelerin sorunudur. Dilbilgisinin önemi yadsınamaz ancak dil salt belirli kalıplarla öğretilebilecek bir "ders" değildir ve ancak karşılıklı etkileşim sayesinde kullanarak ve yaşayarak öğrenilir. İkinci dil edinimi ile ilgili Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da 1980'li yıllarda yürütülen araştırmalar, yalnızca kuralları öğrenmenin aksine, dili başkalarıyla iletişim kurmak için kullanabilme yeteneğinin diğerleri ile etkileşime girerek elde edildiğini göstermektedir (Kramsch ve Steffensen, 2008: 20). Günümüzde konuşmayı öğretmenin, dilbilgisi kurallarını öğretmekten çok daha önemli



olduğu fikri artık kabul görmektedir. Dil edinimi, bilinçli dilbilgisi kurallarını kullanmayı gerektirmez. Dil edinimi hedef dilde (anadil veya yabancı dil) anlamlı etkileşimi gerektirir (Türker, 2007: 3). Çakır'ın (2014: 80-86) çalışmasından elde edilen sonuçlarda, ikinci dil edinimi sırasında doğal veriye maruz kalmanın etkileri açık şekilde gözlemlenmiştir. İngilizce konuşulan bir ülkede yaşayarak doğal veriye maruz kalan ikinci dil öğrencileri bu dili sadece kendi ülkelerinde edinen bireylere göre daha başarılı olmuşlardır. Uçak ise çalışmasında (2016: 72) yabancı dilde bir öğrenme yöntemi olan doğal yöntemin, okuma ve yazma becerisine ağırlık vermediğini, önemsenen becerinin “konuşma” olduğunu belirterek bu gerekçelerle öğrencilerin “anadil”li olmasının önemli olduğunu iddia etmektedir.

Edinim süreçlerini etkileşimsel, işbirlikçi veya sosyalleşme süreçleri ile açıklayan ikinci dili edinim teorileri bu alanda sosyal ve kültürel olanın önem kazandığını göstermektedir (Kramsch ve Steffensen, 2008: 22). Öğrenilmek istenen kültürü tanıyan olmak, o dili öğrenenlere avantaj sağlar. Doğal ortamın dil öğreniminde önemli olduğunu belirten Gömleksiz ve Elaldı (2011: 450) hedef dili öğrenmek isteyen bireylerin, o dilin konuşulduğu toplumda dili üretmek isteyeceklerini, bu yüzden bu kültürü tanımalarına yardımcı olunması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Benzer biçimde, iletişimsel yetinin öğrenilen yabancı dille birlikte o dilin ait olduğu kültürün öğrenilmesini de gerekli kıldığını vurgulayan Aktaş (2005: 89) geleneksel yöntemlerle bildirişim kurmanın zor olduğunu aktarmaktadır. Tüm bu çalışmalar – bu çalışmanın da iddia ettiği gibi – yabancı dilin sosyal ve kültürel etkileşimin olduğu, doğal ortamda öğrenilmesinin daha mümkün olduğunu öne sürmektedir.

Vygotsky'nin bilişsel teorisini temel alan sosyo-kültürel teori dilin zihinde edinilip toplumsal yaşamda bilgiye dönüştüğü fikrine karşı çıkararak, dilsel kavramanın başkalarıyla etkileşim sayesinde önce toplumsal düzlemde açığa çıktığını, daha sonra psikolojik boyutta içselleştirildiğini öne sürmektedir. İşbirlikçi öğrenme, katılım ve doğal ortamdaki ortak faaliyetlerin başarısı ikinci dil sosyalleşmesine (*L2 socialization*) yönelik bir eğilimi, bir başka deyişle ikinci dil edinimi çalışmalarının daha çok ekolojik yaklaşımı benimsemeye başladığını işaret etmektedir (Kramsch ve Steffensen, 2008: 20-22). Buradan hareketle, bu çalışma eko-dilbilim (*ecolinguistics*) çalışmalarının benimsediği ekolojik yaklaşımın ışığında anadili Türkçe olan yetişkin bireylerin ikinci dil olarak İngilizceyi edinme süreçlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

### Çalışmanın Amacı

Üniversitelerin akademik başarıları, ürettikleri bilimsel bilgiyi yabancı dil aracılığıyla sunabilmelerine bağlıdır. İngilizce tüm dünyada üretilen bilimi ifade etme araçlarının en önemlilerindendir. Üretilen bilginin bilim dünyasında yer bulabilmesi ya da uluslararası toplantılarda Türkiye'yi temsil edebilmek için İngilizce bilmek artık bir zorunluluk haline gelmiştir.



Formel eğitim yoluyla edinilen İngilizce temel olarak dilbilgisi ağırlıklıdır ve sadece bu türden eğitimle yazılı ya da sözlü bilimsel bilgi üretmek mümkün değildir. İngilizcenin etkin kullanımı, okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi becerilerinin ne derecede etkin kullanıldığıyla doğrudan ilişkilidir.

Tüm bu gerekçelerle, yabancı dil olarak İngilizce, hem bilim dili olması, hem de aranan bir öznitelik olması sebebiyle akademik başarının önemli koşullarından bir tanesidir. Bir diğer deyişle akademik başarı ile yabancı dil arasında bir ilişki vardır (Berk, 2015: 142). İş piyasasındaki ihtiyacı karşılama görevi en başta üniversitelere aittir. Üniversiteler de alanlarında iyi yetişmiş nitelikli elemanları yetiştirme çabası içindedir. Bir alanda iyi yetişmiş olmanın ilk koşulu bireyin alanındaki bilgilerle geniş kapsamlı olarak donanmış olmasına bağlıdır. Mevcut dünya koşullarında bunu sağlamanın yollarından biri de en az bir yabancı dili bilmekten geçmektedir (Gömleksiz, 1993: 8).

Yabancı dil eğitimindeki ezbere ya da "talim"e dayanan dilbilgisi çeviri metodu salt dilbilgisi vermesinden ötürü, günü kurtaran, çok faydalı olmayan bir yöntemdir (Gömleksiz, 1993: 45; Türker, 2007: 3; Çengel, 2009; 2; Demirpolat, 2015: 11-13). Tartışmalar, bunun yerine günümüzde yabancı dilin yaşayarak öğrenilmesi gerektiğini öne sürer (Aslan, 2008: 4; Çakır, 2014: 80-84; Uçak, 2016: 69). Üzerinde yaşadığımız küresel köy ve içinde bulunduğumuz iletişim ve bilgi çağı dil bilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. İngilizceye başlangıç ya da orta düzeyde hâkim olmak Bilgi Teknolojileri sayesinde insanlarla belirli oranda iletişim kurmamız ve dünyayı takip edebilmemiz için yeterli olabilir ancak asıl ihtiyaç duyduğumuz şey dünyanın bizleri takip etmesi, mesleki ve bilimsel yeterliliklerimizi tüm dünyaya duyurabilmektir. İngilizceye iyi derecede hakim olmak farklılık yaratabilmektedir. Özellikle Türkiye yükseköğretiminde yabancı dil nitelikli bilim üretmek açısından önemlidir.

Bu çalışma akademik başarının dilbilgisi yönteminden ziyade konuşma ve yazma becerileriyle daha da belirginleştiği gerçeğinden hareketle Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 37 akademik personelin 2017 ve 2018 yıllarında Türkiye’de ve yurtdışında aldıkları İngilizce eğitimini inceleyerek söz konusu alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Klasik dilbilgisi yöntemleriyle eğitim almak ve hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşayarak dil eğitimi almak arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Önce Türkiye’de, sonra İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkede yabancı dil eğitimi alan akademik personelin İngilizce yeterliliğinde anlamlı farklılıklar var mıdır?



- 3- İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkede yabancı dil eğitimi almak dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden hangisine daha fazla katkı sağlamıştır?

Bu araştırma sorularının yanı sıra; yabancı dil öğreniminde kültürel, toplumsal ve çevresel faktörlerin ne derecede önemli olduğuna ve katılımcıların akademik kariyerleri için hangi dil becerilerinin daha ön plana çıktığına ilişkin cevaplar da aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Durum çalışması araştırmacının bir ya da birden fazla durumu belirli bir zaman boyunca gözlem, mülakat, görsel/işitsel malzemeler, belgeler ve raporlar gibi çoklu bilgi kaynaklarını içeren detaylı ve derinlemesine toplanmış olan veriler vasıtasıyla keşfederek bir durum tanımı yaptığı nitel araştırma türüdür (Creswell, 2007: 73). Durum çalışması modeli (keşfetmeye dayalı durum modeli) ile yürütülen bu çalışmada farklı veri kaynakları (nicel ve nitel) kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

### Nicel Veriler

Katılımcılara her iki sene verilen dil eğitimlerinin öncesinde ve sonrasında uygulanan sınavların sonuçları ve ayrıca katılımcılardan ÖSYM [Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi] ve/veya YÖK [Yüksek Öğretim Kurumu] tarafından organize edilen ulusal dil sınavlarına girenlerin sınav sonuçları istatistiksel olarak incelenerek İngilizce yeterliliğindeki farklılık analiz edilmiştir.

### Nitel Veriler

Bir olguyu bağlamında ve derinlemesine inceleyerek var olan bir durumda olgunun nasıl vuku bulduğunu anlamayı amaçlayan durum çalışmaları (Yin, 2009: 18) kimi zaman doğal ortamda doğrudan gözlem yoluyla kimi zaman da duygu, düşünce ve eğilimler gibi öznel unsurlara erişim yoluyla incelenen konuya mümkün olduğunca yakından bakar (Yin, 2016: 68). Bu araştırmanın odağındaki olguya ilgili bağlamsal ve derinlemesine bir içgörü elde etmek için gözlem, odak grup görüşmeleri, mülakat tekniklerinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde açık uçlu soruların yer aldığı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapan 37 akademik personeldir. Katılımcılardan 20 kişi 2017 yılında, 17 kişi 2018 yılında olmak üzere önce Türkiye’de 3 aylık İngilizce eğitimi almış, ardından Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya) ve Güney İrlanda’da 2 aylık dil eğitimi almışlardır.

### Prosedür



Lisans, Yüksek Lisans veya Doktora derecelerinden birini Türkiye’de %100 Yabancı Dil eğitimi ile tamamlayanlar ile Lisans, Yüksek Lisans veya Doktora derecelerinden birini İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde tamamlayanlar veya kamu kaynaklarını kullanarak tek seferde ya da ayrı zamanlarda toplamda 1 yıl veya üzeri Birleşik Krallık, Avrupa Birliği üyesi ülkeler, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada veya Avustralya’da bulunanlar kapsam dışında bırakılmıştır. Katılımcıların tespit edilmesi için toplanan başvuruların değerlendirilmesi sonucu her iki grup için nihai puanlar “Değerlendirme Kriterlerine” göre sıralanmıştır. Bu kriterlere göre nihai puanlar “Kıdem”, “Unvan”, “Dil Puanı”, “Aktif İdari Görev”, “Eğitim Durumu”na artı puan vermek ve “Yurtdışında Geçirilen Süre”ye eksi puan vermek suretiyle belirlenmiştir.

Birinci grup katılımcılar (2017 yılı) dil eğitimi almak üzere Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere, ikinci grup katılımcılar (2018) ise İngiltere, İskoçya ve Güney İrlanda’ya gönderilmiştir. Her iki grup için de yurt dışında alınan eğitim süresinin (ders saati olarak) %20’sinden fazla devamsızlık yapmama şartı getirilmiştir. Çalışmanın yurtdışı eğitim kısmından önce her iki gruba da Türkiye’de ortalama 120 saatlik ön hazırlık eğitimi verilmiştir.

Yurtdışında gerçekleşen 2 aylık eğitim faaliyeti esnasında katılımcıların yabancı dile eğitim saatleri dışında da maruz kalabilmeleri açısından gidilen ülkede bir aile yanında olacak şekilde konaklama hizmeti sunulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Her iki yıl eğitimlerin öncesinde ve sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, çevrimiçi mesajlaşma ve e-posta mesajları, yazılı mülakatlar, gözlem ve sınavlar çalışmanın temel veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Birinci grubun katılımcılarına Türkiye’de verilen ön hazırlık eğitiminin başında ve faaliyet dönüşü olmak üzere 2 adet (faaliyet esnasında eğitim kurumunda verilen rutin sınavlar hariç) İngilizce sınavı uygulanırken, ikinci grubun katılımcılarına ise, Türkiye’de verilen ön hazırlık eğitiminin başında, Türkiye’de verilen ön hazırlık eğitiminden hemen sonra (faaliyet başlamadan hemen önce), ve faaliyet dönüşünde birer adet olmak üzere toplam 3 adet (faaliyet esnasında eğitim kurumunda verilen rutin sınavlar hariç) İngilizce sınavı uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki kategoride yapılmıştır. Bunlardan ilki nicel analizdir. Katılımcıların tanımlayıcı istatistikleri yapıldıktan sonra, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-wilk testiyle, varyans homojeniteleri ise Levene testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin parametrik nitelikte olduğu belirlendikten sonra yurtiçi ve yurtdışı aldıkları eğitim sonunda başarı testinden aldıkları toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımlı örneklem t testi (*paired samples t-*



test) kullanılmıştır. İstatistiksel veriler SPSS 23 Paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Anlamlılık değeri  $p < 0.05$  olarak alınmıştır.

Her iki sene verilen dil eğitimlerinin sonuçları ve ÖSYM ve/veya YÖK tarafından organize edilen ulusal dil sınavlarına giren katılımcıların sonuçları istatistiksel olarak incelenerek İngilizce yeterliliğindeki farklılık tespit edilmiştir.

Veri analizinin ikinci kategorisi nitel boyuttur. Nitel veri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde yapılandırılmış soru formu kullanılmış ve katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

- 1- Yurtdışında 2 ay dil eğitimi almak ve yurtdışında yaşamının İngilizce konuşmanız açısından ne ölçüde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2- Gelişme sağlandıysa hangi becerilerin daha çok ilerlediğini düşünüyorsunuz? Neden?
- 3- Yabancı dil gelişimi için yurt dışında ne kadar süre yaşamak gerekir?
- 4- Konaklamanın aile yanında gerçekleşmesinin yabancı dilinizi geliştirmenizde ne ölçüde katkısı oldu?
- 5- Yurtdışında verilen eğitim öncesi Türkiye’de verilen eğitimin faydası olduğuna inanıyor musunuz? Cevabınız evet ise lütfen örneklerle açıklayınız.
- 6- Yabancı dilinizi geliştirmek için Türkiye’de yabancı dil kursuna gitmeyi mi yoksa belirli bir zaman dilimi içerisinde sadece yurt dışında yaşamayı mı tercih edersiniz?
- 7- Döndükten sonra ÖSYM ve/veya YÖK tarafından yapılan dil sınavlarına girdiniz mi? Girdiyseniz daha önce almış olduğunuz en yüksek puana göre farklılık nedir?
- 8- Bu eğitim hakkındaki görüşlerinizi, eğitimin eksik yönlerini, artılarını, faydalarını, yaşadığınız aksaklıkları, ilginç deneyimleri, önerilerinizi ve almış olduğunuz dil eğitiminin sürdürülebilirliği için neler yapılması gerektiğini belirtiniz?

Eğitimlerin öncesinde, esnasında ve sonrasında katılımcılarla gerçekleştirilen (odak grup ve bireysel) görüşmelerden ve açık uçlu soruların olduğu soru formlarından elde edilen veriler katılımcıların sosyo-kültürel uzamda yani doğal ortamda, yaşayarak yabancı dil edinimi ile ilgili beklenti, algı ve görüşlerini yansıtmaktadır.

## Bulgular

Çalışmaya 2017 yılında 20 akademisyen, 2018 yılında ise 17 akademisyen katılmıştır.





**Akademisyenlerin İngilizce Öğrenme Süreçlerine İlişkin Sosyo-kültürel ve Çevresel Faktörler**

**Tablo 1. 2017 Yılı Katılımcılarına ait Tanımlayıcı Bilgiler**

2017 Yılı Katılımcıları							
Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Unvanı	Eğitim Öncesi Girilen Ulusal Dil Sınavı	Eğitim Sonrası Girilen Ulusal Dil Sınavı	Puan Farkı	Fark Yüzdesi (%)
K-17-1	45	E	Öğr. Gör.	62,5	73,75	11,25	18
K-17-2	42	E	Doç. Dr.				
K-17-3	38	K	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-4	50	K	Dr. Öğr. Üyesi	75	86	11	18
K-17-5	35	K	Öğr. Gör.	57,5	78,25	20,75	36
K-17-6	40	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-7	34	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-8	36	E	Dr. Öğr. Üyesi	73,75	80	6,25	8
K-17-9	40	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-10	39	K	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-11	35	E	Dr. Öğr. Üyesi	60	67,5	7,5	13
K-17-12	51	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-13	46	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-14	38	K	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-15	46	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-16	47	K	Doç. Dr.				
K-17-17	42	E	Dr. Öğr. Üyesi	61,25	72,5	11,25	18
K-17-18	30	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-17-19	36	K	Dr. Öğr. Üyesi	60	70	10	17
K-17-20	39	K	Öğr. Gör.				
Ortalama	40,45					11,1	18%

2017 yılındaki 20 katılımcının 8'i kadın, 12'si erkektir. Katılımcıların 3'ü Öğretim Görevlisi, 15'i Dr. Öğretim Üyesi, 2'si Doçent unvanına sahiptir. Yaş ortalaması 40.4'tür.

**Tablo 2. 2018 Yılı Katılımcılarına ait Tanımlayıcı Bilgiler**

2018 Yılı Katılımcıları							
Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Unvanı	Eğitim Öncesi Girilen Ulusal Dil Sınavı	Eğitim Sonrası Girilen Ulusal Dil Sınavı	Puan Farkı	Fark Yüzdesi (%)
K-18-1	40	K	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-2	31	E	Dr. Öğr. Üyesi	56,25	67,5	11,25	20
K-18-3	28	K	Arş. Gör.	51,25	70	18,75	37
K-18-4	32	E	Dr. Öğr. Üyesi	57,5	71,25	13,75	24
K-18-5	46	K	Prof. Dr.				
K-18-6	41	K	Doç. Dr.				
K-18-7	43	E	Öğr. Gör.				
K-18-8	34	E	Dr. Öğr. Üyesi				



K-18-9	28	K	Arş. Gör.	58,75	90	31,25	53
K-18-10	37	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-11	37	K	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-12	38	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-13	40	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-14	30	K	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-15	43	E	Dr. Öğr. Üyesi				
K-18-16	49	K	Doç. Dr.				
K-18-17	45	K	Doç. Dr.				
	37,7 6					18,8	33%

2018 yılında ise 17 katılımcının 9'u kadın, 8'i erkektir. Katılımcıların 2'si Araştırma Görevlisi, 1'i Öğretim Görevlisi, 10'u Dr. Öğretim Üyesi, 3'ü Doçent ve 1'i Profesör unvanına sahiptir. Yaş ortalaması 37.7'dir. Her iki eğitim dönemi sona erdikten sonra birinci gruptan 7 katılımcı, ikinci gruptan ise 4 katılımcı ÖSYM ve/veya YÖK tarafından organize edilen ulusal dil sınavlarına girmişlerdir. Bu şekilde sınava giren katılımcılardan tümü bu araştırma öncesi puanlarına oranla artış sağlamışlardır.

### Yurtiçi ve Yurtdışı Eğitimlerinin Başarı Karşılaştırması

Katılımcılardan 2017 yılında çalışmaya dâhil olanların yurtiçi ve yurtdışı aldıkları eğitim sonunda başarı testinden aldıkları toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 3.** 2017 Yılı Katılımcılarına Eğitim Öncesi ve Sonrası Uygulanan Sınavlara Ait Sonuçlar

	n	Ort (ss)	t-test
Ön Test	20	59.10 (11.56)	
Son Test (yurtdışı eğitimi sonrası)	20	67.20 (8.23)	$t(19) = 7.07, p = .000$

Tablo 3'te 2017 yılı katılımcılarının Türkiye'de herhangi bir eğitim almadan önce ve yurtdışı eğitimi ardından uygulanan sınavda aldıkları sonuçlar özetlenmiştir. İngilizce eğitimi almadan önce uygulanan sınav neticesinde aldıkları puan ile (Ort. 59.10, ss=11.56), yurtdışında aldıkları eğitimin ardından uygulanan sınav sonuçları (Ort. 67.20, ss=8.23) arasında anlamlı bir fark elde edilmiş olup, eğitim sonrasında katılımcıların puanlarının yükseldiği görülmektedir.

2018 yılında çalışmaya dahil olan katılımcıların yurtiçi ve yurtdışı aldıkları eğitim sonunda uygulanan sınavdan aldıkları toplam puanların karşılaştırılması Tablo 4'te verilmiştir.



**Akademisyenlerin İngilizce Öğrenme Süreçlerine İlişkin Sosyo-kültürel ve Çevresel Faktörler**

**Tablo 4.** 2018 Yılı Katılımcılarına Nisan ve Eylül Aylarında Uygulanan Sınavlara Ait Sonuçlar

	n	Ort (ss)	t-test
Ön Test	17	35,82 (5.74)	
Son Test-2 (Yurtdışı eğitimi sonrası)	17	58.11 (12.51)	t (16)=8.35, p =.000

Tablo 4'te 2018 katılımcılarına Türkiye'de herhangi bir dil eğitimi almadan önce (Nisan ayı) uygulanan dil sınavındaki ortalama puanları ile yurtdışında aldıkları dil eğitimin sonrasındaki uygulanan sınavda (Eylül ayı) aldıkları puan kıyaslanmış ve birinci yılda olduğu gibi yabancı dil seviyelerinde anlamlı düzeyde artış elde edilmiştir  $t(16)=8.35, p=.000$ .

**Tablo 5.** 2018 Yılı Katılımcılarına Nisan ve Temmuz Aylarında Uygulanan Sınavlara Ait Sonuçlar

	n	Ort (ss)	t-test
Ön Test	17	35,82 (5.74)	
Son Test-1 (Türkiye eğitimi sonrası)	17	50.58 (11.34)	t (16)= 6.86, p = .000

Çalışmanın ikinci yılında, birinci yıldan farklı olarak Türkiye'de alınan eğitim ile yurtdışında alınan eğitim arasındaki farkı daha iyi anlayabilmek adına katılımcılara Türkiye'de eğitim aldıktan hemen sonra da bir sınav uygulanmıştır. Buna göre, Türkiye'de verilen eğitim başlamadan önce (Nisan ayı) uygulanan dil sınavının sonuçları (Ön Test) ve Türkiye'deki eğitim sona erdikten sonra uygulanan (Temmuz ayı) dil sınavının sonuçları (Son Test-1) ile ilgili Tablo 3'te görülebileceği üzere hiç İngilizce eğitimi almadan önce uygulanan sınavda katılımcıların aldığı puan ile (Ort. 35.82, ss=5.74) Türkiye'de aldıkları eğitim sonucunda uygulanan sınav sonucunda aldıkları puan ortalaması (Ort. 50.58, ss=11.34) arasında anlamlı bir fark elde edilmiş olup, eğitim öncesinde aldıkları puanın anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 6.** 2018 Yılı Katılımcılarına Temmuz ve Eylül Aylarında Uygulanan Sınavlara Ait Sonuçlar

	n	Ort (ss)	t-test
Son Test -1 (Türkiye eğitimi sonrası)	17	50.58 (11.34)	
Son Test-2 (Yurtdışı eğitimi sonrası)	17	58.11 (12.51)	t (16)=4.55, p =.000



İkinci gruba Türkiye'deki eğitimden sonra uygulanan (Temmuz ayı) sınav neticesinde elde edilen ortalama puanlar (Ort. 50.58, ss=11.34) ile yurtdışında verilen eğitimden sonra uygulanan (Eylül ayı) sınavın sonuçları (Ort. 58.11, ss=12.51) kıyaslandığında yine anlamlı bir fark elde edilmiş olup, yurtdışı eğitiminin katılımcıların yabancı dil seviyesine katkıda bulunduğu gözlenmiştir  $t(16)=4.55, p=.000$ .

## Sosyo-kültürel ve Çevresel Faktörlerle İlgili Katılımcı Görüşleri

Çalışmada ayrıca veri çeşitliliğini sağlamak için katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu kısımda 2017 ve 2018 yıllarında (K-17 ve K-18) çalışmada yer alan katılımcıların görüşlerine bir arada yer verilmiştir.

### Yaşayarak Öğrenme

Katılımcılara yurtdışında 2 ay dil eğitimi almanın ve yaşamının İngilizce konuşma açısından ne ölçüde faydalı olduğu sorulmuştur.

Yurtdışından döndükten sonra yurtdışı yazışmalarını daha rahat yapabildiğini, makale, bildiri gibi bilimsel çalışmalarda cümle kurmakta yaşadığı sıkıntıların azaldığını belirten bir katılımcı farklı bir dilin ancak kültürel özelliklerini de tanıyarak öğrenilebileceğine işaret etmekte. Katılımcı ayrıca aslında dili etkili kullanmanın basit düşünmek ve uzun ve güç cümleler kurmaya çalışmaktan daha ziyade anlaşılır ve akıcı kullanmaya dayandığını gördüğünü de ifade etmekte (K-17-3).

İki aylık dil eğitiminin kendisine kattığı en önemli katkının konuşma pratiğini olabildiğince geliştirmesi olduğunu ifade eden bir diğer katılımcı konuşma pratiğinin önemine şu şekilde değinmekte: *"Esasen konuşma pratiğinin ne kadar fazla geliştirilirse, yazma ile ilgili becerilerin de o kadar gelişeceği kanaati bende oturdu"* (K-17-7). Benzer biçimde bir diğer katılımcı da özellikle anlama ve konuşma becerilerinin arttığından, bunun yanında yazma becerilerinin daha da geliştiğinden bahsederek yabancı dil gelişimi açısından en az 6 ay yurt dışında yaşanması gerekliliğini vurgulamakta (K-17-8).

Dil eğitimi için Amerika Birleşik Devletlerini tercih eden bir katılımcı eğitimin kendisine kattıklarını şu şekilde sıralıyor:

*Önceden merhaba demeye çekinirken şuan sohbet edebiliyorum. İngilizce öğrenmeye geldim dediğimde, insanların gayet iyisin demeleri beni hep motive etti. Fırsatım olsa yine New York'a gitmek isterim. Çok verim aldım. Konuşma ve dinleme becerilerim gelişti. Burada [Türkiye'de] ne kadar çalışsanız da anadili olan kişilerden kelimenin gerçek anlamını öğrenmek daha kalıcı oluyor. Hatta orada yaşayarak öğrendiğimizde kelime beyninize çivi gibi çakılıyor ama burada aynı kelimeyi öğrenmek için daha çok çaba harcamak gerekiyor ayrıca kullanmayınca da daha çabuk unutuluyor (K-17-11).*

İngiltere'de dil eğitimi alan bir katılımcı bu iki ayın özellikle konuşma ve yazma yeteneğine katkı sağladığını, İngilizcenin konuşulduğu bir şehirde yaşarken özellikle günlük konuşma konusunda kişilerle sürekli iletişim



halinde olmanın zorunlu olarak İngilizce konuşmasını sağladığını belirtmekte (K-17-14). Bir başka katılımcı eğitim ile ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

*Yaşayarak öğrenme çok daha kalıcı. Duyduğunu anlama noktasında çok daha etkili ve sürekli aynı dili duymak öğrenmede çok daha faydalı. Yurt dışından döndüğümde, özellikle duyduğunu anlama noktasında alman eğitimin çok faydası olduğunu gördüm. Ayrıca dil öğretme teknikleri de biraz daha farklı. Yurt dışında gramer ağırlıklı değil, daha çok konuşma becerileri üzerine yoğunlaşıyorlar (K-17-19).*

Çalışma kapsamında 2018 yılında eğitim alan bir katılımcı iki ay sürenin yeterli olmayacağını ancak belirli bir dil seviyesinde gidildiğinde daha etkili olabileceğini ifade ediyor. “[...] Yani dilinizin hangi seviyede olduğu çok önemli. Bu dil eğitimi sayesinde yurt dışı sempozyum sunumlarını yaparken daha rahat edeceğimi düşünüyorum” (K-18-1). Benzer biçimde bir başka katılımcı “İki aylık süreç kesinlikle ideal bir süre değildir. Çünkü tam İngiltere hayatına adapte olup dili en etkin şekilde konuşmaya başladığımız anda program sona ermektedir. Benim önerim bu tür bir programın 3 ay olması yönündedir” (K-18-2) diyerek süreye vurgu yapmaktadır.

Öte yandan “eğer ileri seviyede bir kurla başladıysanız 2 ayın yeterli olabileceğini” belirten bir katılımcı bu eğitimin ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme yeteneğini artırdığını ifade etmektedir (K-18-3). Benzer düşünceleri ifade eden bir başka katılımcı eğitimin İngilizce konuşması üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğunu, bundan daha çok dinleme konusunda etkili olduğunu ifade etmektedir. Katılımcının konuşma ile ilgili korku ve utanma duygusunun azaldığını belirtmesi (K-18-5) kayda değer bir ifadedir.

Bir katılımcı İngilizceyi ikinci dil olarak konuşan Türklerin genelde uzun cümleler kurmaya çalıştığını ve bu aşamada da genellikle konuşamadığını vurgulayarak:

*Bu 2 aylık dil eğitimi ile kısa ve pratik İngilizce konuşma alışkanlığımızın geliştiğine inanıyorum. Biraz anlama becerimim arttığını düşünüyorum. Fakat 2 ay duyma ve konuşma becerisinin gelişmesinde yeterli değil. 2 ay anlama ve konuşma becerisinin başlangıç aşamasında kalmaktadır. (K-18-6)*

diyerek yurtdışında alınan eğitim süresine vurgu yapmaktadır.

Yurtdışında dil eğitimi almanın özellikle dinlediğini anlama ve konuşabilme açısından oldukça faydalı olduğunu, iki aylık süre içerisinde ilk alışma haftalarının ardından giderek konuşulanları daha iyi anladığını ve kendisini daha iyi ifade edebildiğini belirten bir katılımcı:

*İlk üç-dört haftadan sonra evde, kursta, kafede, restoranda vb. konuşmam gereken yerlerde çok daha rahat diyaloglara girmeye başladım. Özellikle günlük konuşmalardaki kalıp cümleleri çok daha kolay anladığımı ve kullanabildiğimi düşünüyorum. Açıkçası*



*dinlediğimi anlama ve duyularımı, düşüncelerimi, isteklerimi aktarabilme bakımından oldukça faydalı bir eğitim olduğu kanaatindeyim. Bu gelişmenin en önemli nedenlerinden biri sürekli İngilizce konuşma zorunda olmamızdır. Diğer bir neden konuşmasanız bile hayat yazılarla, tabelalarla, tv-gazetelerle, insanların kendi aralarındaki konuşmalarıyla hep İngilizce akıyor. İster istemez okuyor ya da duyuyorsunuz. Bir süre sonra aşinalık ve alışkanlık oluşuyor. Bu da kelime haznenizi ve bildiğiniz kelimeleri kullanma yeteneğinizi geliştiriyor (K-18-8)*

diyerek İngilizceye doğal ve zorunlu olarak maruz kalmanın dil gelişimi üzerinde önemli etkisi olduğunu ifade etmektedir. Aynı katılımcı soyut konularda belirli bir düzeyde konuşabilmek için en az bir yıl yurtdışında yaşanması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde evde, durakta, otobüste, kursta, alışveriş merkezlerinde vs. hemen hemen her yerde İngilizce konuşmak zorunda olduğu için kayda değer bir ilerleme kaydettiğine inanan bir diğer katılımcı (K-18-12) dili çok daha iyi konuşmak ve anlamak için 2 aylık bir süreden daha fazla süre olması gerektiğini belirtmektedir.

Bir başka katılımcı etkin ve akıcı İngilizce konuşabilmek için iki ay dil eğitiminin yetersiz olduğunu fakat iki aylık sürede yazma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ve günlük İngilizce konuşmalarının ilerlediğini belirtmiştir (K-18-11). İngiltere’de geçirdiği süreyi eşsiz bir deneyim olarak tanımlayan bir katılımcı eğitimin İngilizce konuşma pratiği açısından oldukça faydalı olduğunu belirtiyor. Ayrıca “duraksamadan konuşma konusunda gittiğimiz ilk günler ile dönüşte ciddi fark oluştu. Kurstaki son değerlendirmede konuşmamı C1 seviyesinde değerlendirdiler” diyen katılımcı sürenin bir ay daha uzun olmasının çok daha faydalı olabileceğine inanmaktadır (K-18-13). Benzer biçimde iki katılımcı da konuşma, dinleme ve anlama açısından gelişme gösterdiklerini vurgulamaktadırlar (K-18-10 ve K-18-14).

## Çevresel Faktörler

Katılımcılara yurtdışında alınan eğitim esnasında konaklamanın aile yanında gerçekleşmesinin yabancı dil gelişimlerinde ne ölçüde katkısı olduğu soruldu.

Katılımcıların çoğunluğu aile yanında konaklamanın dil eğitimine katkısının olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı konaklamanın aile yanında olmasının konuşma açısından yabancı dilin gelişmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir (K-17-1). Bir başka katılımcı ise aile yanında kalmanın sürekli ve her konuda kültürel olarak ilişki içerisinde olmayı sağladığını ancak bundan sağlanacak faydanın ailenin ve katılımcının iletişime istekli ve hevesli olmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir (K-17-2). Bir diğer katılımcının aile yanında konaklama ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*Aile yanında geçirdiğim süre zarfı boyunca konuşulan birçok şeyin ve takip ettiğim gazete gibi süreli yayınların konuşma diline çok yakın olduğu kanaatine vardım. Aynı konuyu ev sahibi de bir sohbetimizde*





*dile getirmişti. Elbette akademik olarak bazı yazım kurallarına dikkat edilmesi gerekse de ben çok konuşma ile yazma pratiğinin de doğru orantılı olarak gelişeceği kanaatindeyim (K-17-7).*

2018 yılında çalışmaya katılanlar da aile yanında konaklamanın dil gelişimine katkı sağladığı görüşündedirler. Bir katılımcı aile ile yaptığı pratiğin okul kadar etkili olduğunu ifade ederken (K-18-1) bir diğer katılımcı, özellikle günlük konuşma ve kendisini rahat hissetmek adına aile yanında konaklamanın okuldan daha büyük katkı sağladığını belirtmektedir (K-18-5). Konaklamanın aile yanında gerçekleşmesinin yabancı dil gelişiminde en temel katkılardan biri olduğunu ifade eden bir başka katılımcı aile yanı ile yurttaki konaklamanın etkilerini şu şekilde kıyaslamakta:

*Dil okullarında rezidansda kalan öğrencilerle de karşılaştığımızda aile yanı olması dil eğitimi konusunda çok önemli bir katkı sağlamaktadır. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse, evinde kaldığım ev sahibi akşamları ve sabah kahvaltısında muhakkak günlük yaşantım ile ilgili konuşmaktaydı. Aynı zamanda akşamları birlikte zaman geçirdiğimiz dönemlerde farklı konu türlerinde yaklaşık 2 saat konuşma ve dinleme imkanı bulabilmekteydim. Kendisinin Manchester'lı olması doğal İngilizce konuşmasını anlama konusunda özellikle büyük katkı sağlamıştır (K-18-2).*

Benzer biçimde bir diğer katılımcı da aile yanında konaklamanın katkısından bahsetmektedir: “Konakladığım aile ile çok iyi anlaştık. Bol bol konuşma fırsatım oldu. Ev sahibim konuşurken yanlış kullandığım kelimeyi, yanlış telaffuz ettiğim kelimeleri düzeltiyordu. Böylece doğru kelimeyi kullanmayı ve doğru telaffuz etmeyi öğrenmiş oldum” (K-18-3). Evde bir aile yanında kalmanın en büyük avantajının günlük yaşamda konuşma gerekliliğinin doğması olduğunu düşünen bir katılımcı, aile yanında konaklamanın İngilizce düşünmek ve konuşmak açısından çok etkili olduğunu belirtmektedir (K-18-6). Benzer biçimde “zorunluluk” vurgusu yapan bir katılımcı bu durumu şu şekilde açıklıyor:

*Öncelikle kesinlikle çok büyük faydası olduğunu düşünüyorum. Çünkü orada yurttaki kalanlardan öğrendiğim kadarıyla, yurttaki kaldığımızda kimseyle çok fazla muhatap olmanız gerekmiyor. Ev ortamında asgari günlük konuşmanız gereken şeyler var ve bu zorunluluk sizi ister istemez daha iyi anlama ve kendinizi daha iyi ifade etme konusunda çaba göstermeye itiyor. (K-18-8).*

Katılımcı 18-9 “Konaklamada ailenin İngiltere kökenli olmasının çok büyük önemi vardır. Okulda veya arkadaşlarımızla konuştuğumuz İngilizce orta seviyede olmasına rağmen evde konuşulan ailenin konuşmalarını dinlediğimiz İngilizce seviyesi ileri seviyedir”. Bir katılımcı aile yanında kalmanın dinleme ve konuşma açısından önemli olduğunu düşünmekteyken (K-18-9), bir başka katılımcı ise gün içerisinde en yüksek seviyede iletişim için aile yanında kalmanın büyük bir avantaj olduğunu belirtmektedir (K-18-10). Öte yandan,



bir diğer katılımcı da yabancı dil gelişiminin yanında konakladığı aile sayesinde olduğunu aktarmaktadır (K-18-11)."

Katılımcılara yöneltilen bir başka soru ise Türkiye'deki ve yurtdışındaki yabancı dil eğitimini kıyaslamaları yönündedir. Katılımcıların çoğunluğu bir seçenekleri olması durumunda yurtdışında yaşayarak dil öğrenmeyi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu yönde cevap veren bir katılımcı bunun gerekçesini şöyle ifade etmektedir:

*Belli bir süre içerisinde yurt dışında yaşamayı tercih ederim. Çünkü insanlarla anlaşabileceğiniz ortak bir dil var ve o dili kullanmak zorunda kalıyorsunuz. Başlarda anlama ve konuşmada zorlansanız da zamanla insanların konuşmalarına dikkat ederek öğrendiklerinizi nasıl kullandıklarını görüyor ve o şekliyle kullanmayı deniyorsunuz. Haliyle dili günlük hayatta kullanım şekline göre öğrenmiş oluyorsunuz (K-18-3).*

Benzer bir yanıt veren bir diğer katılımcı ise akademisyenlerin hepsinde belli bir İngilizce altyapısı olduğunu fakat konuşma ve dinleme (anlama) konusunda ciddi eksikliklerinin olduğunu belirterek öğrenilmek istenen dilin konuşulduğu ülkede yaşayarak dil eğitimi almanın önemli bir gelişim fırsatı sunduğunu vurgulamaktadır (K-18-10).

## Sonuç

Eskiden yabancı dili öğrenmek o dilin dilbilgisi kurallarını öğretmek ile eş görülürdü. Günümüzde ise konuşma becerisi dilbilgisi kurallarının önüne geçmiştir. Türker'in de belirttiği gibi dil edinimi, bilinçli dilbilgisi kurallarını kullanmayı gerektirmez. Dil edinimi hedef dilde (anadil veya yabancı dil) anlamlı etkileşimi gerektirir (Türker, 2007: 3). Bu çalışmanın nitel ve nicel bulguları katılımcıların söz konusu etkileşimin önemini benimsediklerini, eskiye oranla daha iyi etkileşim kurabildiklerini göstermektedir.

Çakır'ın çalışmasında ifade ettiği üzere ikinci dil edinimi sırasında doğal veriye maruz kalmanın önemi (2014: 80-86) bu çalışmanın çıktılarında görülmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları İngilizce konuşulan bir ülkede yaşayarak doğal dile maruz kalmanın İngilizce öğrenmede oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu farklılık ayrıca eğitim öncesi ve eğitim sonrası sınav (ÖSYM-YDS [Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı] ve YÖK-YÖKDİL [Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı]) skorlarının farklılığı ile daha belirginleşmiştir.

Yabancı dilde bir öğrenme yöntemi olan doğal yöntemde önemsenen beceri "konuşma"dır ve bu da büyük oranda öğreticilerin "anadil"li olması ile geliştirilebilir (Uçak: 2016: 72). Bu çalışmanın temel problemlerinden bir tanesi de Türkiye'de verilen yabancı dil eğitiminin konuşmadan, yani iletişimden uzak olması idi. Bunun da temel sebeplerinden bir tanesi Türkiye'deki öğreticilerin GTM yöntemine ağırlık vermesidir. Çalışmaya katılanların önemli bir kısmı, sözlü ve yazılı mülakatlarda yurtdışındaki eğitimleri esnasında öğrenme işleminin dilbilgisinden bağımsız gerçekleştiğini, dilbilgisi kurallarını bağlam içerisinde öğrendiklerini ifade



etmişlerdir. Alanyazında söz konusu GTM yönteminin çağın gerisinde kaldığı, böylesine ezbere ya da "talim"e dayanan dilbilgisi çeviri metodunun salt dilbilgisi vermesinden ötürü, günü kurtaran bir yöntem olduğunu ve çok faydalı olmadığını (Gömleksiz, 1993: 45; Türker, 2007: 3; Çengel, 2009; 2; Demirpolat, 2015: 11-13) belirten çalışmaların işaret ettiği üzere günümüzde yabancı dilin yaşayarak öğrenilmesi gerekmektedir (Aslan, 2008: 4; Çakır, 2014: 80-84; Uçak, 2016: 69). Araştırmanın bulguları, dil ediniminde sosyal ve kültürel etkileşimlerin, yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmenin önemli olduğunu vurgulayan yaklaşımların tezleri ile örtüşmektedir (Türker, 2007; Kramsch ve Steffensen, 2008; Lier, 2008; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Çakır, 2014; Steffensen ve Fill, 2014; Mey, 2018; Ellis, 2019). Doğal ortamda, yaşayarak öğrenme mikro düzeyde bireylere, makro düzeyde ise topluma akademik katkı sağlayacak ve maliyet kaybını da azaltacaktır. Bu noktada, bu çalışma elde edilen sonuçları itibariyle yabancı dilin doğal ortamında, yaşayarak daha etkin öğrenilebileceğini göstermesi açısından alanyazına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Arslan ve Akbarov'un (2010: 179-191) çalışmalarında belirttiği üzere Türkiye'de yabancı dil öğretiminde istenilen sonucun alınmamasının sebeplerinden biri olarak gösterdikleri yabancı dil öğretimine psikolojik karşıtlık problemi bu çalışmanın katılımcılarının da farkında oldukları ve iki aylık eğitim neticesinde aştıkları bir durumdur. Katılımcılar yurtdışında eğitim neticesinde kendileri için kritik bir eşiği atladıklarını, sözlü iletişim kurma konusunda özgüven kazandıklarını ve aslında İngilizceyi günlük ve akademik manada etkin bir şekilde kullanabileceklerine dair inanç oluştuğunu ifade etmektedirler.

Bu çalışma 2017 ve 2018 yıllarında yurtdışında İngilizce eğitimi 37 akademik personelle sınırlıdır. Öte taraftan bu çalışma İngilizce dili ile sınırlıdır. Ağırlıklı olarak becerilere odaklanan sınavların çoktan seçmeli olmaması sebebiyle madde analizlerinin ve güvenilirlik testlerinin yapılamamış olması bu çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeridir.

Türkiye'deki dil eğitiminin önemli açmazlarından bir tanesi dil politikalarının dilbilgisi eğitime önem vermesi ancak dil becerilerine geniş kapsamlı eğilmemesidir. 2017 ve 2018 yılında yürütülen bu çalışmanın en belirgin bulgularından bir tanesi Türk akademisinin "İngilizce probleminin" temelinde konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin göz ardı edilmesi yatmaktadır. Bu çalışma akademik camianın İngilizce problemine bilimsel açıdan eğilmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Yükseköğretim Kurulu tarafından 2018 yılında başlatılan ve 2019 yılında da devam ettirilen yabancı dil eğitim bursu ile üniversitelerdeki eğitim ve araştırma faaliyetlerinde niteliğin ve kalitenin artırılmasının yanı sıra, 2018-2022 Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'nde yer alan eylem planı çerçevesince, Türk akademisyenlerin yabancı dilde ders verme



kapasitelerinin artırılması da planlanmaktadır (YÖK, 2019). Bu çalışmanın çıktuları Yükseköğretim Kurulu veya benzeri kuruluşlar tarafından ulusal ölçekte yürütülecek çalışmalar için rehber/pilot proje olmaya adaydır.

Benzer araştırma yöntemleri ve problemlerle, buna benzer eğitimlerin merkezi ve makro boyutlarda yürütülmesi, sürenin daha uzun ve katılımcı sayısının daha fazla olması çok tartışılan 'dil sorununa' ulusal ölçekte getirilebilecek çözümün önemli adımlarından birisi olacaktır. Bu şekilde yürütülecek eğitimlerin yurtdışı kısmından önce hazırlık mahiyetinde mutlaka yurtiçi eğitim ayağı da olmalıdır.

Öte yandan Türkiye'deki akademik camianın mensupları da ağırlıklı olarak yabancı dilbilgisi eğitimi almaktan ziyade dil becerilerine de eğilmeli ve dilbilgisini ölçen sınavlar yerine tüm becerileri ölçen sınavlara hazırlanmalıdır.

Ayrıca, bu ve benzeri konulara eğilen araştırmacılar meselenin diğer paydaşlarıyla da görüşmeler yürüterek İngilizce öğretmenlerini, eğitim fakültelerinin yöneticilerini ve politika yapıcılarını kapsayan çalışmalarla alanyazına katkıda bulunabilirler.

## Yazar Notu

Bu araştırma Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (Proje Numarası: 2017-03.BŞEÜ.30-01 ve 2018-03.BŞEÜ.30-01).

## Kaynakça

Acat, M. B. ve Demiral, B. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126878> adresinden erişildi.

Aktas, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/694/646> adresinden erişildi.

Arran, S. (2013). Ecolinguistics and Globalization. In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. 413- 418. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(24), 179-191. <http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/107> adresinden erişildi.

Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve



**Akademisyenlerin İngilizce Öğrenme Süreçlerine İlişkin Sosyo-kültürel ve Çevresel Faktörler**

Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.

Berk, K. (2015). *İngilizce yeterliliğinde sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*. (Çev. V. Kılıç). İstanbul: Bgst Yayınları.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakır, S. (2014). Evrensel Dilbilgisine erişim ve ikinci dil edinimi sırasında doğal veriye maruz kalmanın etkileri. 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitapçığı* içinde. 80-86.

Çengel, Y. (2009). Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 1(14), 3-11.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirpolat, C. B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: SETA Yayınları.  
[http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308\\_131\\_yabancidil\\_web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf)  
adresinden erişilmiştir.

EF (2018). *English proficiency index*. <https://www.ef.com/epi/>

Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. doi:10.1111/modl.12532

Gömlüksiz, M. N. (1993). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları: Fırat Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Gömlüksiz, M. N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.

Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In P. A. Duff & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 17-28. Boston: Springer Science.

Kravchenko, A. (2016). Two views on language ecology and ecolinguistics. *Language Sciences*, 54, 102-113. doi: 10.1016/j.langsci.2015.12.002



Lier, L. V. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In Kramsch, C. (Ed.), *Language Acquisition and Socialization. Ecological Perspectives*. (140–164). Londra: Continuum.

Ludwig, R., Pagel, S., & Mühlhäusler, P. (Eds.) (2018). *Linguistic Ecology and Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mey, J. L. (2018). Ecology, language, and pragmatics. *Revue Roumaine de Linguistique*, 63(1-2), 9-19. <http://www.lingv.ro/images/RRL%201-2%202018%2003-Jacob.pdf> adresinden erişildi.

Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.

Robertson, R. (1997). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global Modernities*. London: Sage, 25-44.

Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207–214. doi: 10.2307/409588

Steffensen, S. V., & Fill, A. (2014). Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language Sciences*, 41, 6–25. doi: 10.1016/j.langsci.2013.08.003

Türker, M (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TOMER Dil Dergisi*. 1(1), 65-80.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101> adresinden erişildi.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

Worsley, P. (2007). Sınıf. H. Erbaş (Ed.) *Fark/Kimlik Sınıfı* içinde. Ankara: Eos Yayınevi. 129-172.

Yüksek Öğretim Kurumu (2019). YÖK–Yabancı dil eğitim bursu (Duyuru) [https://basin.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/2019/basin\\_uyurusu\\_yok\\_yabanci\\_dil\\_egitim\\_bursu\\_2019.pdf](https://basin.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/2019/basin_uyurusu_yok_yabanci_dil_egitim_bursu_2019.pdf)

