Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Dergisi

http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm

Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları*

Yunus ALYAZ[1], Esim GÜRSOY[2], Fatma KAZANOĞLU[3]

[1]Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Y. D. E. B. Alman Dili Eğt. ABD,
[2]İngiliz Dili Eğt. ABD, [3]Fransız Dili Eğt. ABD,
[1]alyaz@uludag.edu.tr, [2]esim@uludag.edu.tr, [3]fkazanoglu@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil öğretmen adaylarının profilleri, dil yetilerinde zorlanma durumları ve öğrenimini gördükleri yabancı dile ve o dilin Türkiye'de kullanımına ilişkin tutumları ele alınmıştır. Yabancı dile karşı tutum belirleme amaçlı araştırmaların çoğu, öğrenciler üzerinde yapılmış ancak o dili öğretecek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarına değinilmemiştir. Bu nedenle bu araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının tutumları üzerine odaklanılmış ve veriler öğretmen adaylarının demografik özelliklerini, onların görüşlerine dayanan dilsel profillerini ve öğrenimini gördükleri dile karşı tutumlarını belirlemeye yönelik üç bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Likert tipi hazırlanan tutum ölçeğinin güvenirliği cronbach alpha katsayısı ile hesaplanmış ve 0.84 bulunmuştur. Dil seviyleri ve tutumlara ilişkin veriler, günlük dil-mesleki dil, bölüm, sınıf, cinsiyet, yabancı dilin öğrenildiği ülke, öğrenme nedenleri, zorlanma seviyesi gibi değişkenlere göre çoklu karşılaştırmalar (ANOVA) ve t-testi gibi istatisitiksel yöntemlerle incelenmiştir. Bulgular İngilizce öğretmen adaylarnın Almanca ve Fransızca öğretmen adaylarına göre dilsel yetilerde daha az zorlandıklarını göstermektedir. Buna ek olarak tüm katılımcıların görece olarak olumlu tutum içinde olduğu, ancak İngilizce öğretmen adaylarının diğer gruplara oranla daha olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur.

* Bu çalışma U. Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nin desteklediği E-2008-35 no'lu projede elde edilen verilerden üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, yabancı dile ilişkin tutum, yabancı dil yetileri, Türkiye'de yabancı dil öğrenimi.

Foreign Language Pre-Service Teachers' Language Levels and Their Attitudes Towards the Foreign Language They are Studying

ABSTRACT

The present study aims to identify English, German, and French Language Teaching pre-service teachers' profiles, their self-reported difficulty levels in using language skills and their attitudes towards the foreign language they are trained to teach and its current use in Turkey. Majority of research on attitudes to foreign language learning are conducted on learners rather than teachers and pre-service teachers. Current study takes attitudes research from a different perspective by focusing on the prospective teachers. Data for the study is gathered via a questionnaire composed of three parts. The first part aims to gather demographic information, second part aims to receive participants self-reported opinons on their success, and finally, the last part, which was prepared as a five-point likert type scale, aims to learn about participants' attitudes towards English language. The reliability of the attitude scale was calculated by using cronbach's alpha coefficient and found to be reliable with 0.84 alpha value. Data is collected from 440 students in a Foreign Languages Education Department (FLT) of a Turkish University. The data were analyzed through multiple comparisons and with statistical methods such as t-test and ANOVA. According to the reasearch results it was found out that English Language pre-service teachers' are having less difficulty in language skills when compared to other departments. Moreover, it is also found that all participants developed a relatively positive attitudes towards the foreign language, whereas, English Language Teahing pre-service teachers developed more positive attitudes.

Key Words: Foreign language teaching, attitudes towards foreign languages, foreign language skills, foreign language teaching in Turkey.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminin daha etkili olması yönünde yapılan yöntemsel çalışmalara paralel olarak gelişen ve öğrenciyi bireysel farklılıkları dâhilinde inceleyen araştırmalar alan yazında sıklıkla yer almıştır. Dörnyei (2005) bireysel farklılıkları bireyleri birbirinden ayıran nitelikler ya da özellikler olarak tanımlar. Bireysel farklılıkların arasında tutum ve motivasyon en çok araştırılan konular arasında yer almaktadır. Bireysel bir farklılık olarak tutum konusunu ilk olarak Gardner ve Lambert

1959 yılındaki çalışmalarında ele almış ve bu alandaki araştırmalara öncülük etmiştir. Gardner'a (1985) göre tutum bireyin bir göndergeye karşı kendi inanç ve fikirlerine dayanan değerlendirmeci bir reaksiyondur. Bu reaksiyonu oluşturan birçok etmen olabilir. Reaksiyonun olumlu veya olumsuz olarak şekillenmesi yapılan işteki başarıyı etkileyebilir.

Alan yazında yer alan ve daha çok öğrencilerin tutumlarını etkileyen çalışmalarda çeşitli faktörlerle tutum arasındaki ilişki araştırılmıştır. Motivasyonun dile karşı tutumu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmesi alan yazında en çok incelenen konuların başında gelir (Slowik, 2004; Gardner, 2006; Starks ve Paltridge, 1996; Savignon, 2006; Crystal, 2010). Gardner ve Lambert'ın 1959'daki öncü çalışmalarında kişilerin Fransızca öğrenmeye yönelmelerinin bu dile karşı motivasyonlarından, Fransız asıllı Kanadalılar'a karşı olan tutumlarından ve de Fransızcadaki yeterliklerinden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Yabancı dilin öğrenilmesini etkileyen faktörler açısından tutum-motivasyon ilişkisini araştıran çalışmalar bundan sonra da artarak devam etmiştir (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, Lalonde, ve Moorcroft, 1985; Gardner ve MacIntyre, 1993; Kızıltepe, 2000; Shirbagi, 2010). Başarı için motivasyonun türü de önemlidir. Gardner ve Lambert (1972) bütünleşme amaçlı motivasyon ve araç motivasyon olarak ayırdıkları motivasyon tiplerinden bütünleşme amaçlı olanın başarı için daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğrencinin bir sınavdan başarılı olmak ya da daha iyi bir iş bulmak amaçlı dili öğrenmesi araç motivasyon olarak tanımlanırken, öğrenilen dilin kültürü ve o dili anadil olarak konuşanlarla etkileşime geçme isteği ise bütünleşme amaçlı motivasyon olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak içsel ve dışsal motivasyonun etkileri de araştırılmıştır. Noels, Pelletier, Clement ve Vallerand (2000) içsel motivasyonu keyif verdiği ve tatmin ettiği için bir işle ilgilenmek olarak tanımlamışlardır. Dışsal motivasyon ise araç motivasyona benzer şekilde öğrenciyi sınavdan başarılı olmak gibi ödül kazanmak ya da kötü bir sonuçtan kaçınmak için harekete geçirir. Noels, Clement ve Pelletier (1999) bir diğer çalışmalarında içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Buna göre yabancı dil öğretmeni olmanın dışında, sevdiği ve keyif aldığı için ve başka kişisel nedenlerle dil öğrenmek hiç şüphesiz ki o dile karşı tutumu da olumlu yönde etkileyecektir.

Tutuma etki eden diğer faktörler de birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırılan bu faktörler arasında başarı (İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2005), dil öğrenim süreci (Wright, 1999; Littlewood, 2001; Dilitemizoğlu, 2003; Bağçeci, 2004; Karahan, 2007), ebeveyn etkisi (Gardner, 1968), Nörolinguistik Programlama (NLP) gibi insancıl yaklaşımların yabancı dil öğrenmede tutuma etkisi (Kök, 2007) ve ayrıca

yaş, cinsiyet arkadaş etkisi de bulunmaktadır (Al-Zahrani, 2008; Bartram, 2006; Gökçe, 2008; Karahan 2007; Wright, 1999).

Ancak yapılan tüm bu araştırmalar öğretmenin öğrettiği yabancı dile karşı olan tutumunu dışarıda bırakmıştır. Alan yazında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğrettikleri dile karşı tutumlarını inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır (Alyaz, 2011; Kırmızı, 2009; Abu-Melhim 2009; Köydemir, 2004). Dörnyei 2003'deki çalışmasında öğretmen motivasyonlarını inceleyen araştırmaların da çok az olduğunu belirterek alan yazındaki boşluğa dikkat çekmiş ve öğretmen motivasyonun öğrenci motivasyonunun ve başarısının üzerinde önemli bir etkisi oldugunu vurgulamıştır. Eğitim psikolojisi alanında da öğretmenlerin motivasyonları üzerine yapılan çalışmaların çok az olması sebebiyle bu konunun ilgi çeken bir araştırma konusu olduğundan bahsetmiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri dile karşı motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek konumda olan öğretmenlerin söz konusu dile karşı olumlu tutum içinde olmaları son derece önemlidir (Gardner ve Lambert, 1972). Öğretilen yabancı dile karşı geliştirilen olumlu veya olumsuz tutum, öğretmenin o dersi vermekteki başarısını olduğu kadar bu başarıya etki edebilecek olan materyal ve aktivite seçimini, kullanılan öğretme yöntem ve tekniklerini, yabancı dilin kültürü ile ilgili verilebilecek bilgilerin türünü ve içeriğini ve olumlu bir sınıf ortamı yaratmadaki başarısını da etkileyebilecektir. Bu çalışma tutuma ek olarak, yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının profillerini profillerini ortaya çıkararak ve dil yetilerindeki zorlanma durumlarını inceleyerek kendi başarıları hakkındaki öz algıları konusunda da bilgi sahibi olmayı hedeflemektedir. Daha öncede Ok ve Önkol (2007) eğitim fakültelerinde değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının profillerini tespit etmek için bir araştırma yaparak adayların profillerini aile, ekonomik, sosyal ve motivasyon olarak dört grup altında incelemiştir. Ancak bu çalışma sadece Uludağ Üniversitesi yabancı diller eğitimi bölümü öğretmen adaylarını ve onların eğitimini aldıkları yabancı dile ilişkin profillerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte olan bu çalışma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir ve Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki öğretmen adaylarının profillerini ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Örneklem

Bu araştımanın örneklemini U. Ü. Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman, Fransız ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dallarında 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 17-28 yaş arası öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 414'ü söz konusu dili Türkiye'de, 26'sı ise yurt dışında (Almanya, Fransa, Kanada vb.) öğrenmiştir. Almancayı ve Fransızcayı Türkiye'de öğrenen öğrenciler Üniversite Giriş Sınavında (YDS 5) çoğunlukla İngilizce sorular çözerek ilgili anabilim dalında öğrenim görmeye hak kazanıp, Almancayı ve Fransızcayı hazırlık sınıfında öğrenmeye başlamışlardır. Toplam 440 kişiden oluşan örneklem grubunun % 80'ini kız % 20'sini ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından geniş alan yazın taraması yapılarak geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Üç bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümü öğretmen adaylarının yaşı, sınıfı, cinsiyeti, söz konusu dili öğrenmeye başlama yaşı, dili öğrendikleri ortamlar/kurumlar, bildikleri diğer diller ve dil seviyeleri gibi kişisel bilgilere ilişkin 24 sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümü adayların öğrenimini gördükleri dilde zorlandıkları yetilerin belirlenmesine yönelik 15 maddeden oluşmaktadır. Yetiler, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (Common European Framework (CEFR) tanımlandığı şekilde ele alınmıştır. Yetilere 'zorlanıyorum'(1), 'zorlanmıyorum'(2) şeklinde puan verilmiştir. Bu bölümden elde edilen yüksek puanlar, söz konusu yetide zorlanma oranının azalmasını, düşük puanlar ise artmasını ifade etmektedir.

Veri toplama aracının 25 maddeden oluşan üçüncü bölümü, Karahan (2007) ve Al Zahrani'nin (2008) öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Buschenhofen'in (1998) çalışmalarından yararlanarak geliştirdikleri veri toplama aracı esas alınarak oluşturulmuştur. Ölçek oluşturulurken örneklem grubunun özellikleri dikkate alınarak söz konusu veri toplama aracında yaş grubu, öğrenim seviyesi ve dil/ülke gibi farklılıklar doğrultusunda değişiklikler, uyarlamalar yapılmıştır. 3 madde (9, 16 ve 17) ters puanlanan niteliktedir. Veri toplama aracında yer alan maddelerin kapsam geçerliği için yabancı diller eğitimi bölümünden Alman, Fransız ve İngiliz dili eğitimi anabilim dallarında uzmanlıklarını almış 5 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu uzmanların incelemeleri sonucunda yaptıkları ortak öneriler doğrultusunda aracın daha önce 21 olan madde sayısı 25'e çıkarılmıştır. Araştırmanın örneklem

grubunu oluşturan öğretmen adayları tarafından 25 maddenin açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek üzere Alman, Fransız ve İngiliz dili eğitimi anabilim dalları 1., 2., 3. ve 4. sınıftan 45 öğretmen adayı ile pilot bir çalışma yapılarak adayların görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Pilot çalışmanın değerlendirmesinin sonucunda, bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve adayların yabancı dile ilişkin tutumlarını temsil ettiği düşünülen toplam 25 maddeden oluşan beşli Likert tipi veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı dile ilişkin tutumları belirlemeye yönelik her biri 'Kesinlikle Katılmıyorum (1)', 'Katılmıyorum (2)', 'Kararsızım (3)', 'Katılıyorum (4)' ve 'Kesinlikle Katılıyorum (5)' şeklindeki ifadeleren oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'tir. Ölçekten alınacak yüksek puan dile ilişkin olumlu tutumu, düşük puan ise olumsuz tutumu ifade etmektedir. Ölçeğin mevcut örneklem (n = 440) üzerinden elde edilen güvenilirlik katsayısı cronbach alpha = 0,84'tür ve bu da ölçeğin genel olarak güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004).

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler SPSS 13,0 yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde sayı ve frekans; ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi, gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Scheffe ve Tukey testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarının dil seviyeleri sorgulanmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dil seviyelerinin sınıf değişkenine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1: Ankete katılan öğretmen adaylarının dil seviyeleri

Sınıf	1	2	3	4	Toplam	
Seviye					Sayı	%
Temel(A1-A2)	8	3	1	3	15	3,4
Orta (B1-B2)	66	61	52	38	217	49,3
İleri (C1-C2)	25	40	72	71	208	47,3
Toplam	99	104	125	112	440	100

Tablo 1'deki bilgilere ek olarak adaylara dil seviyelerini anabilim dallarında öğrenim görmek için yeterli bulup bulmadıkları sorusu da sorulmuştur: Buna göre 115 aday (% 26,1) dil seviyelerinin öğrenim görmek için yeterli olduğunu, 209 aday (% 47,5) 'biraz', 101 aday (% 23,0) 'çok' zorlandığını, 15 aday (% 3,4) ise dil seviyelerinin öğrenim görmek için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri dil dâhil bildikleri dillerin seviyesini gösteren bir belgeleri olup olmadığı sorusuna verdikleri yanıtlar şöyledir: 370 aday (% 84,1) bildiği dillerin seviyesini gösteren hiçbir belgeye sahip değildir; 48 aday (% 10,9) sertifikaya, 22 aday ise (% 5) ise kursa katılım belgesine sahiptir.

Ankete katılan adayların söz konusu dili öğrenme nedenleri de sorulmuştur. 259 aday (% 58,9) kişisel ilgi duyduğu için, 165 aday (% 37,5) mesleki amaçlarla ve 16 aday (% 3,6) diğer nedenlerle öğrenmeye başladığını belirtmiştir.

Anketin ikinci bölümünde öncelikle adayların söz konusu dilde hangi yetilerde (günlük dil yetileri - mesleki dil yetileri) zorlandıklarına ilişkin bulgular bölüm, sınıf, cinsiyet ve söz konusu dili öğrendikleri ülke değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 2-7).

Tablo 2: Öğrencilerin günlük dil yetilerinde zorlanma durumlarının bölüm değişkenine göre karşılaştırılması

Günlük dil yetileri / Bölüm	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik F(2, 437)	Anlamlı Farklar
Konuşma				2,569	
1) Almanca	160	1,2	0,42		
2) Fransızca	80	1,2	0,44		
3) İngilizce	200	1,3	0,47		
Toplam	440	1,2	0,45		
Dinleme-anlama				4,238*	1-3
1) Almanca	160	1,4	0,50		
2) Fransızca	80	1,5	0,49		
3) İngilizce	200	1,6	0,48		
Toplam	440	1,5	0,49		
Okuma-anlama				11,301*	1-2, 2-3
1) Almanca	160	1,8	0,32		
2) Fransızca	80	1,7	0,43		
3) İngilizce	200	1,9	0,22		
Toplam	440	1,8	0,31		
İzleme-anlama				23,548**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,5	0,49		
2) Fransızca	80	1,5	0,49		
3) İngilizce	200	1,8	0,33		
Toplam	440	1,7	0,45		
Yazma				70,106**	1-2, 1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,5	0,50		
2) Fransızca	80	1,3	0,46		
3) İngilizce	200	1,9	0,30		
Toplam	440	1,6	0,47		
Dilbilgisi				6,226*	2-3
1) Almanca	160	1,8	0,35		
2) Fransızca	80	1,7	0,42		
3) İngilizce	200	1,9	0,26		
Toplam	440	1,8	0,33		
Sözcük bilgisi				21,286**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,2	0,44		
2) Fransızca	80	1,3	0,47		
3) İngilizce	200	1,5	0,49		
Toplam	440	1,4	0,49		
$p < 0,05$*					
$p < 0,001$**					

Tablo 2'deki bulgular "günlük dil" yetilerinde en az İngilizce öğretmeni adaylarının zorlandığını, Fransızca ve Almanca öğretmeni adaylarının zorlanma oranlarının genelde birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Tüm bölümlerde adayların en çok konuşma yetisinde ($\overline{X}$ = 1,2) zorlandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla sözcük bilgisi ($\overline{X}$ = 1,4), dinleme-anlama ($\overline{X}$ = 1,5), yazma ($\overline{X}$ = 1,6), izleme-anlama ($\overline{X}$ = 1,7) okuma-anlama ($\overline{X}$ = 1,8) ve dilbilgisi ($\overline{X}$ = 1,8) yetilerinde zorlanma oranları izlemektedir.

Ayrıca konuşma yetisi dışındaki tüm yetilerde zorlanma oranında bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Dinleme-anlama yetisinde zorlanma oranlarında ($F = 4,238$, $p < 0,05$) Almanca adayları ($\overline{X}$ = 1,4) ile İngilizce adayları ($\overline{X}$ = 1,6) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark İngilizce öğretmeni adaylarının lehinedir. Okuma-anlama yetisinde zorlanmada ($F = 11,301$, $p < 0,05$) ise Almanca adayları ($\overline{X}$ = 1,8) ile Fransızca adayları ($\overline{X}$ = 1,7) arasında, Almanca adaylarının lehine; Fransızca adayları ile İngilizce adayları ($\overline{X}$ = 1,9) arasında, İngilizce adaylarının lehine anlamlı fark vardır. İzleme-anlama yetisinde zorlanmada ($F = 23,548$, $p < 0,001$) Almanca ($\overline{X}$ = 1,5) ve Fransızca ($\overline{X}$ = 1,5) ile İngilizce adayları ($\overline{X}$ = 1,8) arasında ve her iki durumda da İngilizce adaylarının lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yazma yetisinde zorlanmada ($F = 70,106$, $p < 0,001$) ise Almanca adayları ($\overline{X}$ = 1,5) ile Fransızca adayları ($\overline{X}$ = 1,3) arasında, Almanca adaylarının lehine; Almanca adayları ile İngilizce adayları ($\overline{X}$ = 1,9) arasında ise İngilizce adayları lehine anlamlı fark vardır. Yazma yetisinde Fransızca adayları ile İngilizce adayları arasında da anlamlı fark vardır ve bu fark İngilizce adayları lehinedir. Dilbilgisi yetisinde zorlanmada ($F = 6,226$, $p < 0,05$) Fransızca adayları ($\overline{X}$ = 1,7) ile İngilizce adayları ($\overline{X}$ = 1,9) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark İngilizce adayları lehinedir. Sözcük bilgisi yetisinde zorlanmada ($F = 21,286$, $p < 0,001$) ise Almanca ($\overline{X}$ = 1,2) ve Fransızca ($\overline{X}$ = 1,3) adayları ile İngilizce ($\overline{X}$ = 1,5) adayları arasında ve her iki durumda da İngilizce adayları lehine anlamlı fark vardır.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının mesleki dil yetilerinde zorlanma durumlarının bölüm değişkenine göre karşılaştırılması

Mesleki dil yetileri / Bölüm	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik F(2, 437)	Anlamlı Farklar
Diyalog konuşma				16,376**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,2	0,43		
2) Fransızca	80	1,1	0,35		
3) İngilizce	200	1,4	0,49		
Toplam	440	1,3	0,46		
Monolog konuşma				23,129**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,3	0,48		
2) Fransızca	80	1,2	0,41		
3) İngilizce	200	1,6	0,49		
Toplam	440	1,4	0,49		
Dinleme-anlama				28,734**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,3	0,48		
2) Fransızca	80	1,4	0,49		
3) İngilizce	200	1,7	0,45		
Toplam	440	1,5	0,49		
Okuma-anlama				34,173**	1-2, 1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,7	0,45		
2) Fransızca	80	1,5	0,50		
3) İngilizce	200	1,9	0,23		
Toplam	440	1,7	0,40		
İzleme-anlama				51,074**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,4	0,50		
2) Fransızca	80	1,5	0,50		
3) İngilizce	200	1,8	0,31		
Toplam	440	1,6	0,47		
Yazma				78,112**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,3	0,48		
2) Fransızca	80	1,2	0,43		
3) İngilizce	200	1,8	0,36		
Toplam	440	1,5	0,49		
Dilbilgisi				17,152**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,6	0,47		
2) Fransızca	80	1,7	0,44		
3) İngilizce	200	1,9	0,28		
Toplam	440	1,7	0,41		
Sözcük bilgisi				23,525**	1-3, 2-3
1) Almanca	160	1,1	0,37		
2) Fransızca	80	1,2	0,44		
3) İngilizce	200	1,4	0,50		
Toplam	440	1,3	0,47		
p < 0,001**					

Sonuçlar günlük dil yetilerinde olduğu gibi mesleki dil yetilerinde de en az İngilizce adaylarının zorlandığını, Fransızca ve Almanca adaylarının zorlanma oranlarının genelde birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Veriler, yetiler açısından değerlendirildiğinde tüm öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları mesleki dil yetilerinin diyalog konuşma ($\overline{X}$ = 1,3) ve sözcük bilgisi ($\overline{X}$ = 1,2) olduğu görülmektedir. Bu yetileri sırasıyla monolog konuşma ($\overline{X}$ = 1,4), dinleme-anlama ($\overline{X}$ = 1,5) ve yazma ($\overline{X}$ = 1,3), izleme-anlama ($\overline{X}$ = 1,6), okuma-anlama ($\overline{X}$ = 1,7) ve dilbilgisi ($\overline{X}$ = 1,7) izlemektedir. Tablo 3'den elde edilen bir diğer bulgu ise bütün mesleki dil yetilerinde bölümler arası anlamlı farklılıklar olduğudur. Diyalog konuşma ($F = 16{,}376$, $p < 0{,}001$), monolog konuşma ($F = 23{,}129$, $p < 0{,}001$), dinleme-anlama ($F = 28{,}734$, $p < 0{,}001$), okuma-anlama ($F = 34{,}173$, $p < 0{,}001$), izleme-anlama ($F = 51{,}074$, $p < 0{,}001$), yazma ($F = 78{,}112$, $p < 0{,}001$), dilbilgisi ($F = 17{,}152$, $p < 0{,}001$) ve sözcük bilgisi ($F = 23{,}525$, $p < 0{,}001$) yetilerinde İngilizce adayları ile Almanca ve Fransızca adayları arasında, İngilizce adaylarının lehine anlamlı fark vardır. Okuma-anlama yetisindeki bir diğer anlamlı fark ise Almanca ($\overline{X}$ = 1,7) ile Fransızca ($\overline{X}$ = 1,5) adayları arasında gerçekleşmiştir ve bu fark Almanca adaylarının lehinedir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının zorlandıkları mesleki dil yetilerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması

Mesleki dil yetileri / Sınıf	Denek sayısı	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İstatistik F(3, 436)	Anlamlı Farklar
Diyalog konuşma				1,446	
1. sınıf	99	1,3	0,49		
2. sınıf	104	1,3	0,47		
3. sınıf	125	1,2	0,44		
4. sınıf	112	1,3	0,46		
Toplam	440	1,3	0,46		
Monolog konuşma				1,888	
1. sınıf	99	1,4	0,50		
2. sınıf	104	1,4	0,50		
3. sınıf	125	1,3	0,47		
4. sınıf	112	1,4	0,50		
Toplam	440	1,4	0,49		
Dinleme-anlama				,906	
1. sınıf	99	1,6	0,49		
2. sınıf	104	1,5	0,50		
3. sınıf	125	1,5	0,50		
4. sınıf	112	1,5	0,50		
Toplam	440	1,5	0,49		
Okuma-anlama				2,628*	2-4
1. sınıf	99	1,7	0,41		
2. sınıf	104	1,7	0,45		
3. sınıf	125	1,7	0,40		
4. sınıf	112	1,8	0,34		
Toplam	440	1,7	0,40		
İzleme-anlama				2,734*	1-2
1. sınıf	99	1,7	0,41		
2. sınıf	104	1,5	0,49		
3. sınıf	125	1,6	0,47		
4. sınıf	112	1,6	0,47		
Toplam	440	1,6	0,47		
Yazma				1,540	
1. sınıf	99	1,6	0,48		
2. sınıf	104	1,5	0,49		
3. sınıf	125	1,5	0,49		
4. sınıf	112	1,5	0,50		
Toplam	440	1,5	0,49		
Dilbilgisi				3,240*	2-4
1. sınıf	99	1,7	0,41		
2. sınıf	104	1,7	0,44		
3. sınıf	125	1,7	0,43		
4. sınıf	112	1,8	0,32		
Toplam	440	1,7	0,41		
Sözcük bilgisi				4,577*	1-3
1. sınıf	99	1,4	0,50		
2. sınıf	104	1,2	0,45		
3. sınıf	125	1,2	0,42		
4. sınıf	112	1,3	0,48		
Toplam	440	1,3	0,47		
$p < 0,05$*					

Öğretmen adaylarının zorlandıkları "mesleki dil" yetileri sınıf değişkenine göre karşılaştırıldığında bu yetilerinden okuma-anlama ($F = 2,628$, $p < 0,05$), izleme-anlama ($F = 2,734$, $p < 0,05$), dilbilgisi ($F = 3,240$, $p < 0,05$) ve sözcük bilgisi ($F = 4,577$, $p < 0,05$) zorlanmada sınıflar arası anlamlı farklar vardır. Okuma-anlama yetisinde 2. sınıflarla ($\overline{X} = 1,7$) 4. sınıflar ($\overline{X} = 1,8$) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark 4. sınıfların lehinedir. Dilbilgisi yetisinde de 2. sınıflarla ($\overline{X} = 1,7$) 4. sınıflar ($\overline{X} = 1,8$) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark yine 4. sınıfların lehinedir. İzleme-anlama yetisinde 1. sınıflarla ($\overline{X} = 1,7$) 2. sınıflar ($\overline{X} = 1,5$) arasında, 2. Sınıfların lehine anlamlı fark vardır. Sözcük bilgisinde 1. sınıflarla ($\overline{X} = 1,4$) 3. sınıflar arasında, 1. sınıfların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Diyalog ve monolog konuşma, dinleme-anlama ve yazma yetilerinde ise sınıflar arasında anlamlı fark ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının zorlandıkları günlük dil yetilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Günlük dil yetileri / Cinsiyet	Denek sayısı	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İstatistik (t)
Konuşma				3,592**
Kız	353	1,2	0,43	
Erkek	87	1,4	0,50	
Dinleme-anlama				-0,347
Kız	353	1,5	0,49	
Erkek	87	1,5	0,50	
Okuma-anlama				-0,043
Kız	353	1,8	0,31	
Erkek	87	1,8	0,32	
İzleme-anlama				0,720
Kız	353	1,7	0,45	
Erkek	87	1,7	0,43	
Yazma				0,216
Kız	353	1,6	0,47	
Erkek	87	1,6	0,47	
Dilbilgisi				-0,691
Kız	353	1,8	0,32	
Erkek	87	1,8	0,35	
Sözcük bilgisi				2394*
Kız	353	1,3	0,48	
Erkek	87	1,5	0,50	
$p < 0,05$ *				
$p < 0,001$ **				

Öğretmen adaylarının zorlandıkları "günlük dil" yetileri t-testi ile cinsiyet değişkenine göre de hesaplanmıştır. Günlük dil yetilerinden konuşma ($t = 3,592$, $p < 0,001$) ve sözcük bilgisi ($t = 2,394$, $p < 0,05$) yetilerinde zorlanmada kızlarla erkekler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark, hem konuşma ($\overline{x}_{kız} = 1,2$; $\overline{x}_{erkek} = 1,4$) hem de sözcük bilgisi ($\overline{x}_{kız} = 1,3$; $\overline{x}_{erkek} = 1,5$) yetilerinde erkeklerin kızlara göre daha az zorlandığı şeklindedir. Dinleme-anlama, okuma-anlama, izleme-anlama, yazma ve dilbilgisi yetilerinde zorlanmada ise kızlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının zorlandıkları mesleki dil yetilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Mesleki dil yetileri /Cinsiyet	Denek sayısı	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İstatistik (t)
Diyalog Konuşma				1,978*
Kız	353	1,3	0,46	
Erkek	87	1,4	0,49	
Monolog Konuşma				1,602
Kız	353	1,4	0,49	
Erkek	87	1,5	0,50	
Dinleme-anlama				1,328
Kız	353	1,5	0,50	
Erkek	87	1,5	0,49	
Okuma-anlama				0,699
Kız	353	1,8	0,38	
Erkek	87	1,7	0,41	
İzleme-anlama				0,270
Kız	353	1,6	0,47	
Erkek	87	1,6	0,46	
Yazma				0,667
Kız	353	1,5	0,49	
Erkek	87	1,5	0,49	
Dilbilgisi				1,046
Kız	353	1,7	0,41	
Erkek	87	1,8	0,37	
Sözcük bilgisi				2,018*
Kız	353	1,3	0,46	
Erkek	87	1,4	0,49	
$p < 0,05$				

Öğretmen adaylarının zorlandıkları "mesleki dil" yetileri t-testi ile cinsiyet değişkenine göre hesaplandığında adayların mesleki dil yetilerinden diyalog konuşma ($t = 1,978$, $p < 0,05$) ve sözcük bilgisinde ($t = 2,108$, $p < 0,05$) zorlanma seviyelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, diğer mesleki dil yetilerinde ise anlamlı bir fark ($p > 0,05$) olmadığı görülmektedir. Gruplar arasındaki bu fark, hem diyalog konuşma ($\overline{x}_{kız} = 1,3$; $\overline{x}_{erkek} = 1,4$) hem de sözcük bilgisi ($\overline{x}_{kız} = 1,3$; $\overline{x}_{erkek} = 1,4$) yetilerinde erkek adayların lehinedir.

Tablo 7: Öğretmen adaylarının zorlandıkları günlük dil yetilerinin söz konusu dili öğrendikleri ülke değişkenine göre t-testi sonuçları

Günlük dil yetileri / Dili öğrendiği ülke	Denek sayısı	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İstatistik (t)
Konuşma				-4,714**
Türkiye	414	1,2	0,44	
Türkiye dışı	26	1,6	0,47	
Dinleme-anlama				-2,670*
Türkiye	414	1,5	0,49	
Türkiye dışı	26	1,8	0,40	
Okuma-anlama				-1,245
Türkiye	414	1,8	0,32	
Türkiye dışı	26	1,9	0,19	
İzleme-anlama				-1,519
Türkiye	414	1,7	0,45	
Türkiye dışı	26	1,8	0,36	
Yazma				0,033
Türkiye	414	1,6	0,47	
Türkiye dışı	26	1,6	0,48	
Dilbilgisi				6,110**
Türkiye	414	1,8	0,30	
Türkiye dışı	26	1,5	0,50	
Sözcük bilgisi				-2,971*
Türkiye	414	1,3	0,49	
Türkiye dışı	26	1,6	0,47	
$p < 0,05$*				
$p < 0,001$**				

Öğretmen adaylarının zorlandıkları "günlük dil" yetileri söz konusu dili öğrendikleri ülke değişkenine göre t-testi ile hesaplanmıştır. Günlük dil yetilerinden konuşma ($t = -4,714$, $p < 0,001$), dilbilgisi ($t = 6,110$, $p < 0,001$) ve sözcük bilgisi ($t = -2,971$, $p < 0,05$) yetilerinde zorlanma seviyesinde söz konusu dili Türkiye'de ve Türkiye dışında öğrenmiş olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Konuşma ($\overline{X}_{Türkiye} = 1,2$; $\overline{X}_{Türkiye_dışı} = 1,6$) ve sözcük bilgisi ($\overline{X}_{Türkiye} = 1,3$; $\overline{X}_{Türkiye_dışı} = 1,6$) yetilerinde söz konusu dili Türkiye dışında öğrenmiş olan adaylar Türkiye'de öğrenmiş olanlardan daha az zorlanmaktadırlar. Dilbilgisi yetisinde ise söz konusu dili Türkiye'de öğrenmiş olanların ($\overline{X} = 1,8$) Türkiye dışında öğrenmiş olanlardan daha az zorlandıkları görülmektedir. Günlük dil yetilerinden dinleme-anlama, okuma-anlama, izleme-anlama ve yazma yetilerinde ise iki grup arasında anlamlı bir fark ($p > 0,05$) ortaya çıkmamıştır.

Tablo 8: Öğretmen adaylarının zorlandıkları mesleki dil yetilerinin söz konusu dili öğrendikleri ülke değişkenine göre t-testi sonuçları

Günlük dil yetileri / Dili öğrendiği ülke	Denek sayısı	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İstatistik (t)
Konuşma				-4,714**
Türkiye	414	1,2	0,44	
Türkiye dışı	26	1,6	0,47	
Dinleme-anlama				-2,670*
Türkiye	414	1,5	0,49	
Türkiye dışı	26	1,8	0,40	
Okuma-anlama				-1,245
Türkiye	414	1,8	0,32	
Türkiye dışı	26	1,9	0,19	
İzleme-anlama				-1,519
Türkiye	414	1,7	0,45	
Türkiye dışı	26	1,8	0,36	
Yazma				0,033
Türkiye	414	1,6	0,47	
Türkiye dışı	26	1,6	0,48	
Dilbilgisi				6,110**
Türkiye	414	1,8	0,30	
Türkiye dışı	26	1,5	0,50	
Sözcük bilgisi				-2,971*
Türkiye	414	1,3	0,49	
Türkiye dışı	26	1,6	0,47	
$p < 0,05$*				
$p < 0,001$**				

Öğretmen adaylarının zorlandıkları "mesleki dil" yetilerinin söz konusu dili öğendikleri ülke değişkenine göre t-testi sonuçları diyalog konuşma ($t = -4{,}655$, $p < 0{,}001$), monolog konuşma ($t = -3{,}943$, $p < 0{,}001$), dinleme-anlama ($t = -2{,}904$, $p < 0{,}05$), izleme-anlama ($t = -2{,}448$, $p < 0{,}05$) ve dilbilgisi ($t = 3.209$, $p < 0{,}05$) yetilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu fark diyalog konuşma ($\overline{X}_{Türkiye} = 1{,}2$; $\overline{X}_{Türkiye_dışı} = 1{,}7$), monolog konuşma ($\overline{X}_{Türkiye} = 1{,}4$; $\overline{X}_{Türkiye_dışı} = 1{,}8$), dinleme-anlama ($\overline{X}_{Türkiye} = 1{,}5$; $\overline{X}_{Türkiye_dışı} = 1{,}8$) ve izleme-anlama ($\overline{X}_{Türkiye} = 1{,}6$; $\overline{X}_{Türkiye_dışı} = 1{,}8$) yetilerinde dili Türkiye dışında öğrenmiş olanların lehinedir. Dilbilgisi yetisinde ise söz konusu dili Türkiye'de öğrenmiş olanların ($\overline{X} = 1{,}8$) söz konusu dili Türkiye dışında öğrenmiş olanlardan ($\overline{X} = 1{,}5$) daha az zorlandıkları görülmektedir. Mesleki dilyetilerinden okuma-anlama ve sözcük bilgisinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark ($p > 0{,}05$) oluşmamıştır.

Aşağıda öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ifadelere verdikleri yanıtların bölüm, sınıf, dili tercih nedeni, dilde zorlanma seviyesi, cinsiyet ve dili öğrendikleri ülke değişkelerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir (bkz. Tablo 9-14).

Tablo 9: Öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının bölüm değişkenine göre karşılaştırılması

Dile ilişkin tutum Bölüm	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik ($F_{(2, 437)} = 4{,}924$)*	Anlamlı Farklar
1) Almanca	160	96,7	9,2		1-3, 2-3
2) Fransızca	80	95,6	10,4		
3) İngilizce	200	99,5	12,3		
Toplam	440	97,7	11,0		
$p < 0{,}05$*					

Tablo 9'a bakıldığında adayların öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarında bölüm ($F = 4{,}924$, $p < 0{,}05$) değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre Almanca adayları ($\overline{X} = 96{,}7$) ile İngilizce adayları ($\overline{X} = 99{,}5$) ve Fransızca adayları ($\overline{X} = 95{,}6$) ile İngilizce adayları ($\overline{X} = 99{,}5$) arasında öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarında anlamlı fark vardır. Bu fark her iki durumda da İngilizce adaylarının lehinedir.

Tablo 10: Öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılması

Dile ilişkin tutum Sınıf	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik ($F_{(3, 436)} = 0,502$)
1. sınıf	99	98,5	11,1	
2. sınıf	104	97,7	9,8	
3. sınıf	125	98,0	10,6	
4. sınıf	112	96,8	12,4	
$p > 0,05$				

Öğretmen adaylarının tutumlarında sınıf değişkenine göre ($F = 0,502$, $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 11: Öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Dile ilişkin tutum Cinsiyet	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik ($t = -2,611$)*
Kız	353	98,4	13,4	
Erkek	87	95,0	10,2	
$p < 0,05$*				

Tablo 11'de adayların öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarında cinsiyet ($t = 2,611$, $p < 0,05$) değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu fark, kızların ($\overline{X} = 98,4$) öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının erkeklerden ($\overline{X} = 95,0$) daha olumlu olduğu şeklindedir.

Tablo 12: Öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının dili tercih nedenine göre karşılaştırılması

Dile ilişkin tutum Tercih Nedeni	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik ($F_{(2, 437)} = 8,444$)*	Anlamlı Farklar
1) Kişisel İlgi	259	99,3	10,7		1-2, 1-3
2) Mesleki	165	96,0	10,4		
3) Diğer	16	90,5	16,4		
$p < 0,05$*					

Tablo 12'ye bakıldığında söz konusu dili kişisel ilgi nedeniyle seçtiğini belirten adaylarla ($\overline{X}$ = 99,3) mesleki ($\overline{X}$ = 96,0) ve diğer nedenlerle seçtiğini belirten adaylar ($\overline{X}$ = 90,5) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (F = 8,444, p < 0,05) görülmektedir. Bu fark söz konusu dili kişisel ilgi nedeniyle öğrenmiş olanların lehinedir.

Tablo 13: Öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının dili öğrendiği ülke değişkenine göre karşılaştırılması

Dile ilişkin tutum Dili Öğrendiği Ülke	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik ($F_{(2, 437)}$ = 0,648)
Türkiye	414	97,7	11,1	
Türkiye dışı	26	98,8	8,5	
p > 0,05				

Tablo 12'deki bulgular öğretmen adaylarının dile ilişkin tutumlarında söz konusu dilin öğrenildiği ülke (F = 0,648, p > 0,05) değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 14: Öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının dilde zorlanma seviyesine göre karşılaştırılması

Dile ilişkin tutum Dilde Zorlanma Seviyesi	Denek sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	İstatistik ($F_{(3, 436)}$ = 6,069)*	Anlamlı Farklar
1) Hiç zorlanmayan	115	100,0	12,2		1-3, 2-3
2) Biraz zorlanan	209	98,5	9,9		
3) Çok zorlanan	101	94,5	10,8		
4) Yetersiz	15	92,8	11,7		
p < 0,05*					

Adayların dilde zorlanma seviyeleri (F = 6,069, p < 0,05) ile söz konusu dile ilişkin tutumlarına bakıldığında (Tablo 12), dilde hiç zorlanmayan adaylarla ($\overline{X}$ = 100,0) çok zorlanan adaylar ($\overline{X}$ = 94,5) arasında, hiç zorlanmayan adayların lehine; biraz zorlanan adaylarla ($\overline{X}$ = 98,5) çok zorlanan adaylar ($\overline{X}$ = 94,5) arasında ise, biraz zorlanan adaylar lehine fark olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, günlük ve mesleki dil yetilerinde İngilizce öğretmeni adaylarının Almanca ve Fransızca adaylarından daha az zorlandıklarını (bkz. Tablo 2, 3) göstermektedir. Bu durum adayların dil geçmişi, İngilizce materyallerin çeşitliliği ve İngilizcenin sosyal konumu gibi unsurlarla açıklanabilir. Ülkemizde Alman ve Fransız dilleri bölümlerine adayların İngilizce sınavından aldıkları puanlara göre yerleştirilmesi ve adı geçen bölümlerin İngilizce sınavından daha düşük puan alan öğrenciler tarafından tercih edilmesinin de bulgular üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak sadece İngilizce'nin zorunlu yabancı dil olarak okutulması, bu dil üzerinde haracanan zamanı arttırdığı gibi ona karşı tutumu da etkileyebilmektedir.

Öğretmen adaylarının genel olarak günlük dil yetilerinde mesleki dil yetilerine göre daha az zorlandıkları söylenebilir (Tablo 2, 3, 4, 5). Adayların mesleki dil yetilerinde günlük dil yetilerine göre daha fazla zorlanmalarının mesleki dilin kullanıldığı içerikte yer alan (bilimsel veya yazınsal) dil değişkesinin günlük dilden farklı, kendine özgü terminolojisi ve dil yapısı gibi özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda adayların üniversite eğitimine kadar mesleki terminoloji ile karşılaşmadıkları göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç beklentilerin ötesinde değildir.

Ayrıca adaylar en çok konuşma yetisinde, en az ise okuma-anlama ve dilbilgisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Türkiye'deki yabancı dil öğretiminde uygulanan ağırlıklı olarak dilbilgisine ve okumaya dayalı etkinliklere dayalı geleneksel yöntemlerin izdüşümünü yansıtmaları bakımından önemlidir. Bu durum ülkemizdeki sınav esaslı eğitim sisteminin, yani araç ve dışsal motivasyonun bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Okullarda sınav başarısı için gerekli olan okuma ve dilbilgisi becerilerine dayalı bir eğitimin öğrencilerin konuşma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınırlı yapılmasının, adayların kendilerini bu alanlarda yetersiz hissetmelerine sebep olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin günlük dil yetilerinden okuma-anlama ve dilbilgisi yetileri dışındaki diğer tüm yetilerde ve mesleki dil yetilerinden dinleme-anlama, izleme-anlama, yazma ve sözcük bilgisi yetilerinde zorlanma seviyelerinin ilerleyen yıllara paralel olarak artma eğilimi göstermesinde iki faktörün önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. İlk olarak, ilerleyen sınıflarda özellikle bilimsel ve teknik derslerin daha fazlalaşması ve dolayısıyla ders içeriklerinin ağırlaşması nedeniyle adayların gittikçe daha fazla zorlandıkları düşünülebilir. İkinci olarak da ilerleyen sınıflarla farkındalık seviyelerinin

yükselmesi sonucu adayların zorlandıkları alanların farkına daha fazla varıyor olmaları belirleyici olabilir.

Günlük konuşma, mesleki diyalog konuşma ve sözcük dağarcığı (günlük ve mesleki) yetilerinde erkek adayların kız adaylardan daha az zorlandığı sonucu ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 5,6). Ancak kızlarla (n = 353) erkek adaylar (n = 87) arasındaki sayısal fark nedeniyle bu tür bir sonucun daha dengeli bir örneklem üzerinde test edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenimini gördüğü dili Türkiye dışında öğrenerek üniversiteye gelen adayların günlük konuşma ile dinleme-anlama yetilerinde ve dilbilgisi (günlük ve mesleki) dışındaki tüm mesleki yetilerde Türkiye'de öğrenmiş olan adaylardan daha az zorlanmaları (Tablo 7, 8) Türkiye'de hâlihazırda kullanılan yabancı dil eğitim yöntemleri ile yurt dışında kullanılanlar arasında bir fark olabileceğine işaret etmektedir. Her ne kadar ülkemizde yabancı dil öğretiminin iletişime dayalı olması gerektiği yaygın olarak vurgulansa da değerlendirmelerin test tipi olması ve bu yüzden de dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuma-anlama yetileriyle sınırlı kalması, ders içinde kullanılan yöntemleri de etkilemektedir. Ayrıca sınıf mevcutları, dilbilgisi ağırlıklı öğretimin kolaylığı gibi başka birçok nedenden dolayı uygulanmasının bir türlü önüne geçilemediği geleneksel dil öğretim yöntemleri, öğrencilerin dili aktif olarak kullanmalarını yeterince desteklememekte ve tek taraflı olarak bilişsel yetilerde gelişmelerine neden olmaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework) gibi çağdaş yaklaşımlar dilin alımlama, üretimsel-etkileşimsel ve bilişsel tüm alanlarıyla bir bütün olarak öğrenilmesini öngörmektedir. Ancak Türkiye'de öğretilen yabancı dilin ağırlıklı olarak dilbilgisi ve metin okumaya dayalı olması, yurt dışına seyahat olanaklarının ve Türkiye'de de etkin dil kullanım fırsatlarının oldukça kısıtlı olmasından dolayı öğrencilerin konuşma ve dinleme-anlama gibi alımlama ve işitsel yetileri daha az gelişmektedir. Öte yandan, söz konusu dili Türkiye'de öğrenmiş olan adaylarla (n = 414) Türkiye dışında öğrenmiş olan adaylar (n = 26) arasındaki sayısal fark nedeniyle bu sonuçların daha dengeli örneklemler üzerinde sınanması gerektiği de düşünülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan ölçekten tutuma ilişkin alınabilecek en düşük puanın 25, en yüksek puanın 125 olduğu göz önüne alındığında, adayların tutum puanlarının ($\overline{X}$ = 97,7) 'kararsızım' ($\overline{X}$ = 75) ile 'katılıyorum' ($\overline{X}$ = 100) aralığında, ancak 'katılıyorum' ifadesine çok yakın olduğu (bkz. Tablo 9) görülmektedir. Bu durumda yabancı dil öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin göreceli olarak olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Ancak İngilizce grubunun İngilizceye

ilişkin tutumları Almanca ve Fransızca gruplarının söz konusu dillere ilişkin tutumlarından daha olumludur. Bu sonuç İngilizcenin Türkiye'deki sosyal konumu ve İngilizce öğretmenliğinin gelecek perspektifiyle açıklanabilir.

Söz konusu yabancı dili kişisel ilgi nedeniyle öğrendiğini belirten adayların tutumlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 12). Bu sonuç alan yazında da belirtildiği gibi (Noels ve diğ. 2000) içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Adayların dilde zorlanma seviyeleri azaldıkça tutum değerleri de yükselmektedir (Tablo 14). Bu sonuç alan yazınla paralel niteliktedir (İnal, Evin, ve Saracaloğlu, (2005); Saracaloğlu ve Varol, 2007) ve başarı ile tutum arasındaki olumlu ilişkiyi işaret etmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, sınıf ve söz konusu dilin öğrenildiği ülke değişkenlerinin adayların tutumlarında bir farklılık oluşturmadığıdır (bkz. Tablo 10, 13). Birinci sınıfların tutum değerleri 2., 3. ve 4. sınıflara göre (anlamlı bir fark olmamakla birlikte) daha düşüktür. Ancak burada da iki gruba ait katılımcı sayısı (Türkiye = 414; Türkiye dışı = 26) arasındaki büyük fark nedeniyle bu sonuçların daha dengeli örneklem üzerinde sınanması önerilmektedir.

Bu çalışmada kız adayların öğrenimini gördükleri dillere ilişkin tutumlarının erkek adaylardan daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir (bkz. Tablo 11). Ancak kızlarla (n = 353) erkekler (n = 87) arasındaki sayısal farkın büyük olması, bu sonucun daha dengeli örneklemlerle test edilmesini gerektirmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar adayların öğrenimini gördükleri dili tercih nedenleri ve dilde zorlanma seviyelerinin söz konusu dile ilişkin tutuma olumlu ekti ettiğini göstermektedir (bkz. Tablo 12,14). Söz konusu dili kişisel nedenlerle öğrenmiş olanların tutumları mesleki ve diğer nedenlerle öğrenmiş olanlara göre daha olumludur. Aynı zamanda öğrenimini gördüğü dilde hiç zorlanmayan ve biraz zorlanan adayların tutumları çok zorlananlardan daha olumludur. Bu sonuçlar, öğrenmede kişisel tercihin önemli olduğu ve dildeki başarının motivasyona ve tutuma olumlu yönde etki edeceği beklentisiyle uyumludur.

SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil öğretmen adaylarının günlük ve mesleki dil yetilerinde zorlanma durumları ve öğrenimini gördükleri dile karşı tutumları olmak üzere iki temel öğe üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilerin dil yetilerinde zorlanma durumları bölüm, sınıf, cinsiyet ve söz konusu dilin öğrenildiği ülke değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. İngilizce öğretmen adayları Almanca ve Fransızca öğretmen adaylarına göre daha az zorlanmaktadırlar. Her üç bölümden öğretmen adayları mesleki dil yetilerinde günlük dil yetilerinden daha fazla zorlanmaktadırlar. Öğrenciler üretimsel-iletişimsel yetilerde (konuşma, yazma), okuma-anlama hariç diğer alımlama yetilerinde (dinleme/izleme-anlama) bilişsel yetilerden (dilbilgisi, sözcük dağarcığı) daha fazla zorlanmaktadırlar. Adayların öğrendikleri dile karşı tutumları bölüm, sınıf, cinsiyet, söz konusu dili öğrenme amacı, dilin öğrenildiği ülke ve dilde zorlanma seviyesi gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Bütün adayların görece olarak olumlu tutum içinde olduğu, İngilizce öğretmen adaylarının diğer gruplara oranla daha olumlu tutum içinde olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu dilin kişisel ilgi nedeniyle öğrenilmesi ve dil seviyesinin artması söz konusu dile ilişkin tutuma da olumlu etki etmektedir.

Bu çalışmanın birkaç sınırlılığı vardır. Araştırma sınırlı bir grup üzerinde yapılmıştır. Örneklemdeki kız/erkek ve söz konusu dili Türkiye'de/yurt dışında öğrenen aday sayıları arasında büyük fark olması, elde edilen sonuçların bu değişkenler esas alınarak değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Çalışmadaki veriler öğrencilerin beyanına dayanmaktadır. Bu çalışmanın, farklı araştırmacılar tarafından farklı örneklemlerde test edilmesinin, yabancı dil öğretim programlarında materyal hazırlanması, kullanımı ve sınıf içi - sınıf dışı etkinliklerde dikkate alınmasının, öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi açısından işlevsel ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abu-Melhim, A. 2009. Attitudes of Jordanian college students towards learning English as a foreign language. *College Student Journal,* 43, 682-694.

Alyaz, Y. 2011. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları. *U. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 2.

Al-Zahrani, M. 2008. Saudi secondary school male students' attitudes towards English: An exploratory study. *Language and Translation*, 20, 25-39.

Bağçeci, B. 2004. Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004.

Bartram, B. 2006. Attitudes to language learning: A comparative study of peer group influences. *Language Learning Journal*, 33, 47-52.

Berns, M. ve Matsuda P. K. 2006. Applied Linguistics. In M. Berns (Ed.), Concise Encyclopedia of Applied Linguistics (3-13). *Oxford: Elsevier*.

Buschenhofen, P. 1998. English language attitudes of final-year high school and first-year university students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 93-116.

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment), Council of Europe (1996), Cambridge University Press, 2001.

Crystal, D. 2010. *Cambridge Encyclopedia of Language* (3rd Ed.). Cambridge: CUP.

Dilitemizoğlu, N. 2003. "An evaluation of young learners' attitudes towards learning English: A comparison of teaching method." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Universitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörneyi (Ed.), Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications (pp. 3-32). *Oxford, UK: Blackwell.*

Dörnyei, Z. 2005. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *London: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.*

Büyüköztürk, Ş. 2004. Veri Analizi El Kitabı. *Ankara: Pegem A.*

Gardner, R.C. 1960. "Motivaitonal variables in second language acquisition." Yayımlanmamış doktora tezi, McGill University, Canada.

Gardner, R. C. 1968. Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 2, 141-150.

Gardner, R. C. 1985. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. *London: Edward Arnold.*

Gardner, R. C. 2006. Motivation and Attitudes in Second Language Learning. In M. Berns (Ed.), Concise Encyclopedia of Applied Linguistics (pp. 164-171). *Oxford: Elsevier.*

Gardner, R. C. and Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian journal of psychology*, 13, 266-272.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. *Rowley, MA: Newbury House.*

Gardner, R. C., Lalonde, R. N. & Moorcroft, R. 1985. The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35, 207-227.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43,157-194.

Gökçe, S. 2008. "Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high schools: A comparative study." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökdemir, C. V. 2005. Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz, *A.Ü. SBED*, 6, 2251-264.

İnal, S., Evin, İ., & Saracaloğlu, A. S. 2005. The relation between students' attitudes towards foreign language achievement. *TÖMER Dil Dergisi*, 130, 38-52.

Karahan, F. 2007. Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences, 7*, 73-87.

Kırmızı, B. 2009. Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 268-280.

Kızıltepe, Z. 2000. Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language Learning. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 141-161.

Kök, İ. 2007. The effects of more humanistic approaches to language teaching and hemispheric dominance on students' academic achievement and their attiudes towards learning English. *Education and Science, 32,* 49-58.

Köydemir F. 2004. "Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Littlewood, W. 2001. Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5, 3-28.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Langauge Learning,* 50, 57-85.

Noels, K. A., , Clement, R., & Pelletier, L. G. 1999. Perceptions of teachers communicative style and students intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal,* 83, 23-34.

Ok, A., Önkol, P. 2007. The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Education and Science,* 32, 13-26.

Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. 2007. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarimlari ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 3, 39-59.

Savignon, S. J. 2006. Communicative Language Teaching In M. Berns (Ed.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (254-260). Elsevier: Oxford.

Shirbagi, N. 2010. An exploration of undergraduate students' motivation and attitudes towards English Language Acquisition. *Journal of Behavioral Sciences, 20, 1-14.*

Starks, D. & Paltridge, B. 1996. A note on using sociolinguistic methods to study non-native attitudes towards English. *World Englishes*, 15, 217-224.

Wright, M. 1999. Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41, 197-208.

Başvuru: 12.12.2012 Yayına Kabul: 02.05.2013

DergiPark AKADEMİK ev sahipliğinde

Yıl 2013, Cilt 26 , Sayı 1, (https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697) Sayfalar 123 - 148 (Diller) 2013-04-01

Zotero | Mendeley | EndNote | BibTex |

Kaynak Göster (https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173573#article_cite)

PDF (/tr/download/article-file/153496)

en tr

Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları

Yunus ALYAZ [1] (/tr/pub/uefad/issue/16697/173573#author352589) , Esim GÜRSOY [2] (/tr/pub/uefad/issue/16697/173573#author352587) , Fatma KAZANOĞLU [3] (/tr/pub/uefad/issue/16697/173573#author352588)

291 470

Öz

en tr

Bu çalışmada yabancı dil öğretmen adaylarının profilleri, dil yetilerinde zorlanma durumları ve öğrenimini gördükleri yabancı dile ve o dilin Türkiye'de kullanımına ilişkin tutumları ele alınmıştır. Yabancı dile karşı tutum belirleme amaçlı araştırmaların çoğu, öğrenciler üzerinde yapılmış ancak o dili öğretecek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarına değinilmemiştir. Bu nedenle bu araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının tutumları üzerine odaklanılmış ve veriler öğretmen adaylarının demografik özelliklerini, onların görüşlerine dayanan dilsel profillerini ve öğrenimini gördükleri dile karşı tutumlarını belirlemeye yönelik üç bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Likert tipi hazırlanan tutum ölçeğinin güvenirliği cronbach alpha katsayısı ile hesaplanmış ve 0.84 bulunmuştur. Dil seviyleri ve tutumlara ilişkin veriler, günlük dil-mesleki dil, bölüm, sınıf, cinsiyet, yabancı dilin öğrenildiği ülke, öğrenme nedenleri, zorlanma seviyesi gibi değişkenlere göre çoklu karşılaştırmalar (ANOVA) ve t-testi gibi istatisitiksel yöntemlerle incelenmiştir. Bulgular İngilizce öğretmen adaylarnın Almanca ve Fransızca öğretmen adaylarına göre dilsel yetilerde daha az zorlandıklarını göstermektedir. Buna ek olarak tüm katılımcıların görece olarak olumlu tutum içinde olduğu, ancak İngilizce öğretmen adaylarının diğer gruplara oranla daha olumlu tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur

Anahtar Kelimeler

en tr

Yabancı dil öğretimi (/tr/search?q=Yabanc%C4%B1+dil+%C3%B6%C4%9Fretimi), yabancı dile ilişkin tutum (/tr/search?q=+yabanc%C4%B1+dile+ili%C5%9Fkin+tutum), yabancı dil yetileri (/tr/search?q=+yabanc%C4%B1+dil+yetileri), Türkiye'de yabancı dil öğrenimi (/tr/search?q=+T%C3%BCrkiye%E2%80%99de+yabanc%C4%B1+dil+%C3%B6%C4%9Frenimi)

Kaynakça

- Abu-Melhim, A. 2009. Attitudes of Jordanian college students towards learning English as a foreign language. College Student Journal, 43, 682-694.
- Alyaz, Y. 2011. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları. U. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 2.
- Al-Zahrani, M. 2008. Saudi secondary school male students' attitudes towards English: An exploratory study. Language and Translation, 20, 25-39.
- Bağçeci, B. 2004. Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep ili örneği). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004.
- Bartram, B. 2006. Attitudes to language learning: A comparative study of peer group influences. Language Learning Journal, 33, 47-52.
- Berns, M. ve Matsuda P. K. 2006. Applied Linguistics. In M. Berns (Ed.), Concise Encyclopedia of Applied Linguistics (3-13). Oxford: Elsevier.
- Buschenhofen, P. 1998. English language attitudes of final-year high school and first-year university students in Papua New Guinea. Asian Journal of English Language Teaching, 8, 93-116.
- CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment), Council of Europe (1996), Cambridge University Press, 2001.
- Crystal, D. 2010. Cambridge Encyclopedia of Language (3rd Ed.). Cambridge: CUP.
- Dilitemizoğlu, N. 2003. "An evaluation of young learners' attitudes towards learning English: A comparison of teaching method." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Universitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörneyi (Ed.), Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications (pp. 3-32). Oxford, UK: Blackwell.
- Dörnyei, Z. 2005. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. London: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. 2004. Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A.
- Gardner, R.C. 1960. "Motivaitonal variables in second language acquisition." Yayımlanmamış doktora tezi, McGill University, Canada.
- Gardner, R. C. 1968. Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. TESOL
- Quarterly, 2, 141-150.
- Gardner, R. C. 1985. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. 2006. Motivation and Attitudes in Second Language Learning. In M. Berns (Ed.), Concise Encyclopedia of Applied Linguistics (pp. 164-171). Oxford: Elsevier.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. Canadian journal of psychology, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. Attitudes and motivation in second- language learning. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N. & Moorcroft, R. 1985. The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. Language Learning, 35, 207-227.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. Language learning, 43,157- 194.
- Gökçe, S. 2008. "Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high schools: A comparative study." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökdemir, C. V. 2005. Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz, A.Ü. SBED, 6, 2251-264.
- İnal, S., Evin, İ., & Saracaloğlu, A. S. 2005. The relation between students' attitudes towards foreign language achievement. TÖMER Dil Dergisi, 130, 38-52.
- Karahan, F. 2007. Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. Çankaya University Journal of Arts and Sciences, 7, 73-87.
- Kırmızı, B. 2009. Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 268- 280.
- Kızıltepe, Z. 2000. Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language Learning. I.T.L. Review of Applied Linguistics, 141-161.
- Kök, İ. 2007. The effects of more humanistic approaches to language teaching and hemispheric dominance on students' academic achievement and their attiudes towards learning English. Education and Science, 32, 49-58.
- Köydemir F. 2004. "Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Karşılaştırmalı Bir Araştırma.”
- Littlewood, W. 2001. Students’ attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. Language Teaching Research, 5, 3-28.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. Langauge Learning, 50, 57-85.
- Noels, K. A., , Clement, R., & Pelletier, L. G. 1999. Perceptions of teachers communicative style and students intrinsic and extrinsic motivation. The Modern Language Journal, 83, 23-34.
- Ok, A., Önkol, P. 2007. The profile of prospective teachers in teacher education programs. Education and Science, 32, 13-26.
- Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. 2007. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarimlari ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3, 39-59.
- Savignon, S. J. 2006. Communicative Language Teaching In M. Berns (Ed.), Concise Encyclopedia of Applied Linguistics (254-260). Elsevier: Oxford.
- Shirbagi, N. 2010. An exploration of undergraduate students’ motivation and attitudes towards English Language Acquisition. Journal of Behavioral Sciences, 20, 1-14.
- Starks, D. & Paltridge, B. 1996. A note on using sociolinguistic methods to study non-native attitudes towards English. World Englishes, 15, 217-224.
- Wright, M. 1999. Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. Educational Research, 41, 197-208. Başvuru: 12.12.2012
- Yayına Kabul: 02.05.2013

Ayrıntılar

Birincil Dil	tr
Bölüm	Makaleler
Yazarlar	**Yazar:** Yunus ALYAZ **Yazar:** Esim GÜRSOY **Yazar:** Fatma KAZANOĞLU
Tarihler	**Yayımlanma Tarihi :** 1 Nisan 2013

Kaynak Göster

Bibtex	`@ { uefad173573, journal = {Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi}, issn = {}, eissn = {2667-6788}, address = {}, publisher = {Bursa Uludağ Üniversitesi}, year = {2013}, volume = {26}, pages = {123 - 148}, doi = {}, title = {Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları}, key = {cite}, author = {ALYAZ, Yunus and GÜRSOY, Esim and KAZANOĞLU, Fatma} }`
APA	ALYAZ, Y , GÜRSOY, E , KAZANOĞLU, F . (2013). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 26 (1) , 123-148 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173573
MLA	ALYAZ, Y , GÜRSOY, E , KAZANOĞLU, F . "Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 (2013): 123-148 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173573>

Chicago	ALYAZ, Y , GÜRSOY, E , KAZANOĞLU, F . "Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 (2013): 123-148
RIS	TY - JOUR T1 - Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları AU - Yunus ALYAZ , Esim GÜRSOY , Fatma KAZANOĞLU Y1 - 2013 PY - 2013 N1 - DO - T2 - Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi JF - Journal JO - JOR SP - 123 EP - 148 VL - 26 IS - 1 SN - -2667-6788 M3 - UR - Y2 - 2019 ER -
EndNote	%0 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları %A Yunus ALYAZ , Esim GÜRSOY , Fatma KAZANOĞLU %T Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları %D 2013 %J Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi %P -2667-6788 %V 26 %N 1 %R %U
ISNAD	ALYAZ, Yunus , GÜRSOY, Esim , KAZANOĞLU, Fatma . "Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları". Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 / 1 (Nisan 2013): 123-148 .
AMA	ALYAZ Y , GÜRSOY E , KAZANOĞLU F . Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013; 26(1): 123-148.
Vancouver	ALYAZ Y , GÜRSOY E , KAZANOĞLU F . Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Dil Seviyeleri ve Öğrenimini Gördükleri Dile İlişkin Tutumları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013; 26(1): 148-123.

Tam Metin (470) (/tr/download/article-file/153496)

Makale Gönder
(//dergipark.org.tr/tr/journal/822/submission/start)

Arşiv
(//dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/archive)

Editör Kurulu
(//dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/board)

İletişim
(//dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/contacts)

TR Dizin
(http://cabim.ulakbim.gov.tr/tr-dizin/tr-dizinde-dizinlenen-dergi-listesi/)

ULAKBİM Dergi Sistemleri (//dergipark.org.tr/tr/)

Bursa Uludağ Üniversitesi © İletişim (https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/contacts)

ULAKBİM Dergi Sistemleri (//dergipark.org.tr/tr/)