

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ORTAK DİL
OLARAK İNGİLİZCEYE, DÜNYA İNGİLİZCELERİNE
VE İNGİLİZCE AKSANINA YÖNELİK FARKINDALIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Talha KOCADEMİR**

**Danışman
Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR**

ŞUBAT 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Talha KOCADİMİR

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Ortaöğretim Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak
İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık
Düzeylerinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 87 sayfalık kısmına ilişkin 19/01/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %8'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 06/02/2026

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

Öğrenci: Talha KOCADEMİR

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Talha KOCADDEMİR

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR danışmanlığında **Talha KOCADEMİR** tarafından hazırlanan “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans** olarak oy birliği/oy çokluğu kabul edilmiştir.

06/02/2026

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Hüseyin Hüsni BAHAR**

Üye : **Doç. Dr. Elif İLHAN**

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR**

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../2026 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../.../2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Dil, sadece kurallar bütünü veya akademik bir başarı ölçütü değil; bireyin dünyayla kurduğu bağın en temel unsurudur. Bu çalışma, İngilizcenin Türkiye’deki eğitim sisteminde nasıl konumlandırıldığına dair kişisel bir merak ve gözlem süreciyle başlamıştır. Dijitalleşen dünyada gençlerin İngilizceyi sosyal medya veya oyunlar aracılığıyla bir “araç” olarak özgürce kullandığına, ancak sınıf ortamına girdiklerinde “doğruluk” ve “standart aksan” baskısıyla karşılaştıklarına tanıklık etmek, bu araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur.

Araştırma süreci boyunca, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın teorik vizyonu ile uygulama düzeyindeki kazanımları arasındaki derin ayrışmayı analiz etmek, bana dil eğitiminin sadece pedagojik değil, aynı zamanda sosyo-politik bir süreç olduğunu bir kez daha göstermiştir. İngilizcenin artık belirli bir milletin tekelinde olmadığı, aksine onu kullanan herkese ait olduğu fikri, bu tezin her satırında savunduğum bir bakış açısı olmuştur.

Erzincan il merkezinde ve Refahiye ilçesinde yürüttüğüm saha çalışması sırasında, öğrencilerin müfredatın sunduğu dar kalıpların ötesinde, kendi dilsel kimliklerini sahiplenme eğiliminde olduklarını görmek benim için en ilham verici bulgulardan biri olmuştur. Bu çalışma, sadece bir akademik gereklilik değil; Türkiye’deki İngilizce eğitiminin, öğrencilerin gerçek dünyadaki iletişim ihtiyaçlarıyla daha uyumlu hale gelmesi gerektiğine dair bir inancın ürünüdür.

Bilimsel ve teknik detaylarını takip eden bölümlerde bulacağınız bu tezin, dil eğitime daha esnek, kapsayıcı ve öğrenci odaklı bir perspektiften bakılmasına mütevazı bir katkı sunmasını temenni ederim.

Talha KOCADİMİR, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında yaşadığım her türlü zorlukta bana destek olmaktan başka bir düşüncesi olmayan ve daha iyisini yapabileceğime dair bana inanç aşılayan sevgili eşim Ayşe KOCADEMİR’e teşekkürlerin en büyüğünü sunmak isterim.

Çalışmamın her aşamasında akademik rehberliğini ve desteğini esirgemeyen, tezin nicel betimsel araştırma modelinin sağlıklı bir şekilde kurgulanmasını sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü Bahar’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın teorik altyapısını oluşturan Dünya İngilizceleri (Dİ) ve Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ) kavramları üzerine öncü çalışmalar yürüten araştırmacıların literatüre kattığı değerli perspektifler bu tezin temel taşlarını oluşturmuştur. Onların sunduğu “anlaşılabilirlik” ve “dilsel çeşitlilik” vizyonu, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’na yönelik yaptığım eleştirel doküman analizinde bana yol göstermiştir.

Veri toplama sürecine olanak tanıyan Millî Eğitim Bakanlığı’na, Erzincan Merkez ve Refahiye ilçelerindeki okul idarecilerine ve öğretmenlerine iş birlikleri için teşekkür ederim. Araştırmanın en önemli parçası olan ve ölçek maddelerine samimiyetle yanıt vererek çalışmama veri sağlayan 441 ortaöğretim öğrencisine tek tek teşekkür ediyorum.

Özellikle ölçek geliştirme sürecinde, İYF, DİYF ve İAYF ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için görüş bildiren uzmanlara ve istatistiksel analizlerdeki yardım ve desteği için Danışman Hocam’a teşekkür ederim.

Son olarak, akademik çalışmalarım süresince benden sabırlarını ve sevgilerini esirgemeyen, her türlü desteği sağlayan sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

Talha KOCADEMİR

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ORTAK DİL OLARAK İNGİLİZCEYE,
DÜNYA İNGİLİZCELERİNE VE İNGİLİZCE AKSANINA YÖNELİK
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Talha KOCADEMİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2026

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

ÖZET

Bu çalışma, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı Dünya İngilizceleri (Dİ) ve Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ) kavramları ekseninde analiz etmeyi ve öğrencilerin bu kavramlara yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma modelinin benimsendiği çalışmada öncelikle ODOİ, Dİ ve İngilizce aksanına yönelik geçerlik ve güvenirlikleri kanıtlanmış üç farklı farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Veriler, Erzincan'da öğrenim gören 441 öğrenciden toplanmıştır. Öğretim programının genel amaçlar, felsefe ve kazanımlar boyutlarında incelenmesi sonucunda; giriş bölümünde İngilizceyi küresel bir ortak dil olarak tanımlayan teorik bir vizyon sunulmasına rağmen, uygulama düzeyindeki kazanımların baskın bir şekilde iç çember (ABD ve İngiltere) normlarına dayandığı görülmüştür. Telaffuz ve dinleme kazanımlarında standart dil ideolojisinin korunduğu, dilsel çeşitliliğin göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Öğrenci verileri incelendiğinde, katılımcıların programın kısıtlamalarına rağmen yüksek düzeyde ODOİ ($\bar{X}=4,08$) ve pozitif aksan farkındalığına ($\bar{X}=3,89$) sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin Türk aksanıyla konuşmayı eksiklik olarak görmedikleri ve anlaşılabilirliği estetik kaygıların önüne koydukları belirlenmiştir. Analizlerde cinsiyetin aksan farkındalığında (kız öğrenciler lehine), anne eğitim düzeyinin ise Dİ farkındalığında anlamlı fark yarattığı; ayrıca ODOİ farkındalığının İngilizce akademik başarısını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dünya İngilizceleri, Ortak Dil Olarak İngilizce, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, Aksan Farkındalığı, Ortaöğretim

**AN INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' AWARENESS
LEVELS TOWARDS ENGLISH AS A LINGUA FRANCA, WORLD
ENGLISHES, AND ENGLISH ACCENT**

Talha KOCADAMİR

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, February 2026

Supervisor: Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

ABSTRACT

This study aims to analyze the 2018 Secondary Education English Curriculum within the framework of World Englishes (WE) and English as a Lingua Franca (ELF), and to determine students' awareness levels regarding these concepts. Adopting a quantitative research model, three distinct awareness scales with proven validity and reliability regarding ELF, WE, and English accent were primarily developed. Data were collected from 441 secondary school students studying in Erzincan. The document analysis of the curriculum's general objectives, philosophy, and learning outcomes revealed that despite presenting a theoretical vision of English as a global lingua franca, the outcomes at the implementation level are predominantly based on Inner Circle (USA and UK) norms. It was found that standard language ideology is maintained, and linguistic diversity is neglected, particularly in pronunciation and listening outcomes. Quantitative findings showed that despite the curriculum's limitations, participants possess high levels of ELF awareness ($\bar{X}=4.08$) and positive accent awareness ($\bar{X}=3.89$). Students do not perceive speaking with a Turkish accent as a deficiency and prioritize intelligibility over aesthetic concerns. Analysis indicated that gender significantly affected accent awareness (favoring female students), and maternal education level influenced WE awareness. Furthermore, ELF awareness significantly predicted English academic achievement. Consequently, it is suggested that the curriculum be aligned with real-world communication needs and linguistic diversity.

Keywords: World Englishes, English as a Lingua Franca, English Language Curriculum, Accent Awareness, Secondary Education

İÇİNDEKİLER

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ORTAK DİL OLARAK İNGİLİZCEYE, DÜNYA İNGİLİZCELERİNE VE İNGİLİZCE AKSANINA YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM 5

PROBLEM DURUMU 5

1.1. Problem	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM 8

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8

2.1.İngilizcenin Küresel Yayılımı ve Dil Öğretimindeki Paradigma Değişimleri ..	8
---	---

2.1.1.	Dünya İngilizceleri	9
2.1.2.	Ortak Dil Olarak İngilizce	12
2.1.3.	İngilizce Öğretiminde Aksanlar ve Standart Dil İdeolojisi	15
2.2.	İlgili Araştırmalar	17
2.2.1.	Uluslararası Alanyazında Ulaşılan Çalışmalar	18
2.2.2.	Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	23
2.3.	Türkiye’de İngilizce Öğretimi ve Program Geliştirme	26
2.3.1.	İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Süreci	26
2.3.2.	2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 30

YÖNTEM 30

3.1.	Araştırma Modeli	30
3.2.	Çalışma Grubu	31
3.3.	Veri Toplama Araçları	33
3.3.1.	Doküman İncelemesi ve Analizi	33
3.3.2.	Farkındalık Ölçekleri	33
3.4.	Madde Havuzlarının Oluşturulması ve Pilot Uygulama	34
3.5.	Diğer İşlemler ve Analizler	35
3.5.1.	Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık (İYF) Ölçeği	36
3.5.1.1.	AFA Analizleri- İYF	36
3.5.1.2.	DFA Sonuçları- İYF	39
3.5.2.	Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık (DİYF) Ölçeği	41
3.5.2.1.	AFA Sonuçları - DİYF	41
3.5.2.2.	DFA Sonuçları - DİYF	43

3.5.3. İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık (İAYF) Ölçeği	45
3.5.3.1. AFA Sonuçları- İAYF	45
3.5.3.2. DFA Sonuçları- İAYF	47
3.6. Üst ve Alt Gruplar t-testi Sonuçları	48
3.6.1. Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık Ölçeği	49
3.6.2. Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık Ölçeği	50
3.6.3. İngilizce Aksanlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 52

BULGULAR 52

4.1. Doküman Analizi Bulguları	52
4.1.1. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Ortak Dil Olarak İngilizceye (ODOİ) İlişkin Bulgular	52
4.1.2. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Dünya İngilizceleri (Dİ) ve Kültürel Ögelere İlişkin Bulgular	53
4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin İYF Durumuna İlişkin Bulgular	54
4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin DİYF Durumuna İlişkin Bulgular	55
4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin İAYF Düzeylerine İlişkin Bulgular	56
4.5. Cinsiyete Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Bulgular	56
4.6. Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Bulgular	57
4.7. Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Bulgular	59
4.7.1. Anne Öğrenim Durumuna Göre	59
4.7.2. Baba Öğrenim Durumuna Göre	61
4.8. İngilizce Notu, Akademik Başarı, İYF, DİYF ve İAYF İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları	62
4.9. İYF, DİYF VE İAYF'nin İngilizce Notunu Yordama Durumu	63

4.10. İYF, DİYF VE İAYF'nin Karne Notunu Yordama Durumu	64
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM 65

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 65

5.1. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Ortak Dil Olarak İngilizce	65
5.2. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Dünya İngilizceleri ...	67
5.3. İYF, DİYF ve İAYF Ölçeklerinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	69
5.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin İYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	70
5.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin DİYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin İAYF Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma ...	74
5.7. Cinsiyete Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	76
5.8. Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.9. Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.10. İngilizce Notu, Karne Notu, İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Katsayılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	80
5.11. İYF, DİYF ve İAYF'nin İngilizce Notunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.12. İYF, DİYF ve İAYF'nin Karne Notunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
5.13. Öneriler	83
5.13.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	83
5.13.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA	87
ETİK KURUL ONAYI	101

EKLER	102
ÖZ GEÇMİŞ	110



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Dİ : Dünya İngilizceleri

ODOİ : Ortak dil olarak İngilizce

İYF : Ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık

DİYF : Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık

İAYF : İngilizce aksanlarına yönelik farkındalık



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Pilot Uygulama, AFA ve DFA katılımcılarının dağılımları.....	32
Tablo 3.2: İYF, DİYF ve İAYF için Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayıları.....	33
Tablo 3.3: İYF, DİYF ve İAYF için Test-Yeniden Test Korelasyon Katsayıları	34
Tablo 3.4: İYF için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	36
Tablo 3.5: İYF Maddeleri için Hesaplanan Faktör Yükleri.....	37
Tablo 3.6: İYF – Toplam Açıklanan Varyans	38
Tablo 3.7: İYF İçin Hesaplanan Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017, s.466)	39
Tablo 3.8: DİYF için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	41
Tablo 3.9: DİYF Maddeleri İçin Hesaplanan Faktör Yükleri.....	41
Tablo 3.10: DİYF – Toplam Açıklanan Varyans	42
Tablo 3.11: DİYF için Hesaplanan Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017, s.466).....	44
Tablo 3.12: İAYF için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	45
Tablo 3.13: İAYF Maddeleri için Hesaplanan Faktör Yükleri.....	45
Tablo 3.14: İAYF – Toplam Açıklanan Varyans	46
Tablo 3.15: İAYF İçin Hesaplanan Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017)	47
Tablo 3.16: İYF Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	49
Tablo 3.17: DİYF Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 3.18: İAYF Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.1: Ortaöğretim Öğrencilerinin İYF Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	54
Tablo 4.2: Ortaöğretim Öğrencilerinin DİYF Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	55

Tablo 4.3: Ortaöğretim Öğrencilerinin İAYF Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	56
Tablo 4.4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	57
Tablo 4.5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	58
Tablo 4.6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	60
Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	61
Tablo 4.10: Öğrencilerin İngilizce Notu, Karne Notu, İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	62
Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Notu, Karne Notu, İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları	63
Tablo 4.12: İYF, DİYF ve İAYF'nin İngilizce Notunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.13: İYF, DİYF ve İAYF'nin Karne Notunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	64

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 3.1: İYF'ye İlişkin Öz Değer Grafikleri	39
Grafik 3.2: İYF'ye Yönelik Path Diyagramı.....	40
Grafik 3.3: DİYF'ye Yönelik Öz Değer Grafiği	43
Grafik 3.4: DİYF'ye İlişkin Path Diyagramı	44
Grafik 3.5: İAYF'ye İlişkin Öz Değer Grafiği.....	47
Grafik 3.6: İAYF'ye Yönelik Path Diyagramı.....	48



GİRİŞ

İngiliz dilinin gelişim sürecine bakıldığında İngilizce, tek bir millete veya bölgeye ait olmanın ötesine geçmiş ve günümüzde uluslararası iletişimin ve kültürlerarası etkileşimin sağlanmasında önemli rol oynayan bir araç haline gelmiştir. İngilizcenin küresel ölçekteki bu yayılımında İngiliz sömürgecilik faaliyetlerinin yayılması ve Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomik ve politik alanda elde ettiği üstünlük gibi coğrafi-tarihi gelişmeler ve sosyo-kültürel dinamikler belirleyici olmuştur (Crystal, 2003). Bu denli yaygınlaşan ve genişleyen bir dil olarak İngilizcenin ele alınması gerekliliği sonrası Kachru (1985), İngilizce konuşulan bölgeleri 3 kategoriye ayırır. Bunlardan ilki iç çember, İngilizcenin ana dil olarak kullanıldığı İngiltere, ABD, Kanada gibi ülkeleri kapsamakta; dış çember, İngiliz sömürgeciliğine maruz kalmış olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak kabul etmiş ülkeleri kapsamakta ve son olarak genişleyen çember ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ve kullanıldığı Türkiye, Japonya, Almanya gibi ülkeleri içerisinde barındırmaktadır (Kachru, 1985). Bu sınıflandırma dış çember ülkeleri için Dünya İngilizceleri kavramını ve genişleyen çember ülkeleri için ortak dil olarak İngilizce kavramlarının ortaya çıkmasını ve tartışılmasını beraberinde getirmiştir (Cogo, 2012). İngilizcenin küresel ölçekte kazandığı bu çeşitlilik ve sosyal katmanlaşma, dilin toplumsal bağlamda incelenmesini kritik hale getirmiş ve bu noktada toplumdilbilim çalışmaları önem kazanmıştır (Bayyurt, 2016). Toplumdilbilim, dil ile toplum arasındaki karmaşık ilişkiyi inceleyen ve analiz eden disiplinlerarası bir alandır (Kachru, 1985). Dil, sadece bir iletişim ve etkileşim aracı olmaktan ziyade, kültürel kimliklerin, sosyal sınıfların ve güç ilişkilerinin bir yansımasıdır (Wardhaugh & Fuller, 2015). Bu bağlamda dünya üzerindeki dil çeşitliliğinin ve özellikle de İngilizce gibi küresel bir dilin farklı sosyal yapılarda kullanım çeşitleri ve alanları toplumdilbilimciler için detaylı çalışmalar doğuran bir alandır (Crystal, 2003). Toplumdilbiliminin ilgilendiği farklı çalışma alanlarına bakıldığında dil çeşitliliği ve değişimi, dile karşı tutumlar, dil ve kültür, dil ve etkileşim, çift dillilik, sosyal sınıf ve dil kullanımı, dil ve cinsiyet, dil politikası ve planlanması (öğretilecek yabancı dilin seçimi, eğitim programı geliştirme süreci, öğretmen yetiştirme) gibi çeşitli odak noktaları bulunmaktadır (Bayyurt, 2016).

Dünya İngilizceleri (Dİ) kavramı da toplumdilbilimin dil çeşitliliği alanında yer alan bir çalışma alanıdır ve İngilizcenin İngiltere, ABD ve Avustralya dışındaki

lkelerde nasıl ve ne amaçlarla kullanıldığına dair yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır ve toplumdilbilimde özellikle son yıllarda önemli yer tutar (Tatar, 2019). Farklı kullanım biçimlerinin ortaya çıkmasında kültürel farklılıklar, coğrafi konum, tarihsel süreçler ve yerel dillerin etkisi gibi kavramlar önem taşımaktadır (Kachru, 1985). Örneğın, Hindistan İngilizcesi ya da Nijerya İngilizcesi hem dilbilgisi hem de kelime dağarcığı ve telaffuzlar açısından standart olarak kabul edilen İngilizceden belirgin farklılıklar gösterir.

Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ) kavramı ise İngilizce dilinin artık dünya genelinde ortak iletişim kurmak amacıyla kullanılması sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2004). İngilizcenin artık farklı kültürel ve sosyal geçmişe sahip çeşitli toplumlar tarafından kullanılmasından bahseden bu kavram toplumdilbilimde kritik bir role sahiptir. Aslında bu durum farklı Dünya İngilizcelerinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Bu yüzdedir ki Dünya İngilizceleri ve Ortak Dil Olarak İngilizce kavramları birbirleriyle bağlantılı kavramlardır ve her ikisi de toplumdilbilim için önem kazanmış kavramlar olarak dikkat çekmektedir.

Ortak Dil olarak İngilizcenin kullanımı, İngilizcenin standart kabul edilmiş geleneksel normlarından uzaklaşmasını sağlamış ve bu durum dilde değişikliklerin nn açmıştır. İnsanlar farklı kültürlerdeki insanlarla anlaşabilmek için İngilizceyi kullanmış ancak kendi kültürlerinden ve toplumlarından da izleri bu kullandıkları dile entegre etmişlerdir. Bazı yerel kelimeler İngilizceye entegre edilmiş ve bu kelimeler yavaş yavaş artık o bölgede konuşulan İngilizceye dahil olmuştur (Pennycook, 2010). Örneğın Hindistan İngilizcesinde pek çok farklı yerel terim ve ifade vardır. Bu yerelleşe süreçleri, Dünya İngilizceleri paradigmasının temelini oluşurmaktadır. Bu bağlamda da dilin statik bir yapıda olmadığını, aksine toplumun her parçasında olduğu gibi sürekli geleişen ve değişen bir yapısı olduğunu görmekteyiz (House, 2003).

Ortak Dil olarak İngilizce kavramının araştırmalara konu olması ve İngilizcenin hızlı yükselişi eğitim politikalarını da etkilemiş, bu konuda değişikliklere gidilmesine yol açmıştır (McArthur, 2001). Bu durumu Türkiye’deki değişen eğitim programlarında İngilizcenin rolüne bakarak da doğrulayabiliriz. 1997 yılında değişen eğitim programında ğrencilerin İngilizceyi sınıflarda aktif olarak kullanarak günlük

hayatlarında rahatlıkla iletişim kurabilmeleri için ilk defa dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır (Kırkgöz, 2007).

Bu kavramların tartışılması sonucu İngiliz dilinin sadece iç çember ülkelerine ait olmadığı ve İngiliz dilinin çeşitli varyantlarını kullanan herkese ait olduğu fikrini savunan uluslararası bir dil olarak İngilizce kavramı da literatürde güç kazanmıştır (Sykes, 2015). Bu kavram İngilizcenin yalnızca belirli bir zümreye ait olmadığını, farklı kültürler tarafından şekillenmekte ve yerel ihtiyaçlara göre değişmekte olan çok kültürlü bir yapı haline geldiğini savunmaktadır. Tatar (2019), ana dilcilik kavramının işte bu değişen ve gelişen paradigmlar ışığında sıklıkla eleştirildiğini öne sürmektedir. Bunun sebebi ana dilcilik kavramını benimseyenlerin ana dili İngilizce olanların batı kültürünü daha iyi yansıttığını ve bu kişilerin İngiliz dilinden ve bu dilin öğretiminden sorumlu olduklarını savunmalarıdır (Tatar, 2019).

Eğitim kurumlarında da öğretmenler tarafından Amerikan ya da İngiliz aksanlarının doğru olarak kabul edildiğine ve “standart İngilizce” olarak Amerikan ve İngiliz İngilizcesi kabul edildiğine ve diğer İngilizce varyantlarının yetersiz, kusurlu veya standart dışı olduğuna dair eleştiriler de görülmektedir (Sezgin & Önal, 2021). Özellikle genişleyen çember içine dahil olan ülkelerde İngilizce yabancı dil olarak öğretilirken belirli standartlaşmış kalıplara bağlı kalınmakta ve İngilizler ya da Amerikalılar gibi konuşma üzerinden durulmaktadır. Bu durum İngilizcenin çok kültürlü ve uluslararası yapısına hizmet etmekten ziyade öğrencilerin öz güvenini zedelemekte ve ana dilcilik kavramına hizmet etmektedir (Çeçen & Tülüce, 2019).

Bu eleştiriler ışığında da Bilici vd. (2022), iç çember odaklı ders kitaplarının ve öğretim programının değişmesi gerekliliğinden bahsetmektedirler. Yapılan bir kitap analizinde (Çakır, 2021), Dünya İngilizceleri, Ortak Dil Olarak İngilizce veya Uluslararası bir Dil Olarak İngilizce kavramlarına dikkat edilmediğini görmüş ve kitapta hemen her dinleme metninde “standart” olarak kabul edilmiş aksanlardan başka aksanlara rastlanmadığından bahsetmiştir. Okuma metinlerinde farklı kültürler ele alınsa da dinleme metinlerinde Zeynep, Halit, Hamza gibi isimleri olan kişilerin Türk aksanına hiç sahip olmadan konuşmaları bu duruma örnektir. Günümüz dünyasında tek bir standart İngilizceden söz etmenin mümkün olmadığı göz önüne alındığında, farklı İngilizce varyantlarından da bahsedilmeli, ana dilcilikten ziyade farklı kültürel öğelerin

de ğretim programlarında yer alması gerekmektedir (Bayyurt, vd., 2019). Bu gerekliliğe rağmen mevcut araştırmalar, İngilizcenin küreselleşmesi ile ortaya çıkan çoklu yapısı ile İngilizce ğretimindeki tekil, ana dil konuşuru merkezli yapısı arasındaki uyumsuzluğu gözler önüne sermektedir (akır, 2021; Holliday, 2015). Bu uyumsuzluk, küresel bir dil olarak İngilizce ğretimine yönelik teorik yaklaşımda bazı değişiklikler olmuş gibi görünse de Türkiye bağlamında dilbilimsel çeşitliliğin uygulamada sınırlı kaldığını göstermektedir (Karakaş, 2019; Bilici, Uğurlu, & Daloğlu, 2022). Bundan dolayı, sadece ğretim programı dokümanlarının değil, sürecin ana paydaşlarından olan öğrencilerin fiili olarak Dİ ve ODOİ kavramları hakkındaki farkındalıklarını da incelemek zorunluluk haline gelmiştir. Bu boşluğu ele alan bu alışma, Ortaöğretim İngilizce Dersi ğretim Programı'nın yanı sıra Erzincan şehrinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim ğrencilerinin bahsedilen kavramlara yönelik farkındalıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1.Problem

Bu araştırmanın problemi ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında Dünya İngilizceleri ve Ortak Dil Olarak İngilizce kavramlarına önem verilip verilmediğinin ortaya konması ve öğrencilerin belirtilen kavramlara karşı tutumlarının incelenmesidir. Bu kapsamda Dünya İngilizceleri'ne, Ortak Dil Olarak İngilizceye ve İngilizce aksanlarına yönelik farkındalıkları bütüncül olarak ölçmeye yönelik ölçme araçlarının da olmadığı görülmüştür.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını ortak dil olarak İngilizce, Dünya İngilizceleri ve İngilizce aksanı bağlamında incelemek; ortaöğretim öğrencilerinin bu üç boyuta yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu farkındalıkların demografik değişkenler ile akademik başarıyla ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın amaçları sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin;
 - a. Ortak dil olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce aksanına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek;
 - b. Ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık, Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık ve İngilizce aksanına yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.
 - c. Ayrıca ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık, dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık ve İngilizce aksanına yönelik

farkındalık puanlarının İngilizce başarı notunun ve karne notunun anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını tespit etmektir.

2. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını ortak dil olarak İngilizce, İngilizce aksanı ve Dünya İngilizceleri konularına yönelik olarak incelemek,

1.3.Araştırmanın Önemi

Farklı ülkelerde farklı İngilizce varyantlarının öğretim programlarına eklenmesinden ziyade öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı varyantların varlığından haberdar olmaları, bu varyantların bozuk ya da kusurlu olmadığını bilmeleri ve ön yargılarını kırmaları gerekmektedir. Özellikle telaffuz öğretimi alanında yaşanan sorunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin ve öğretmenlerin içselleştirdiği standart dil ideolojisi ve “ana dil konuşuru” gibi olma baskısı, dil öğrenim sürecinde ciddi bir öz güven eksikliğine, yabancı dil kaygısına ve konuşmaktan çekinme durumuna yol açmaktadır. Bu çalışma, telaffuz eğitiminde erişilmesi zor ve genellikle gereksiz olan tek tip bir aksan zorunluluğu yerine, iletişimin temel taşı olan “anlaşılabilirliğin” merkeze alınması gerektiğine vurgu yapması yönüyle öne çıkmaktadır. Kendi sahip oldukları, özellikle telaffuz konusunda, farklılıkları benimsemeleri öğrencilerin öz güvenlerini yükseltecek ve yabancı dili asıl amacı olan iletişim amacına hizmet eder şekilde bir araç olarak kullanmaları gerektiğinin farkına varmaları da Dünya İngilizceleri ya da Ortak Dil Olarak İngilizce kavramlarının yaygınlaşmasına hizmet edecektir. Bu bağlamda yapılan araştırma, Türkiye’de büyük bir sorun olarak algılanan İngilizce öğretimine dair yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Bu bakış açısının kazanılması hem öğretmenlerin hem de öğrenci ve velilerin farkındalıklarını artırmaya katkı sağlayabilir. Aynı zamanda İngilizce öğretim programlarında bahsedilen kavramların yerini arayacak, dil becerileri kapsamında hangi alanlarda bahse konu kavramlara önem verildiğini analiz edecek ve ne kadar önem verildiğine dair bir görüş sunmaya çalışacaktır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu tezin, odağı, veri kaynakları ve yöntemsel çerçevesi yönünden bazı sınırlılıkları vardır.

İlk olarak doküman analizi boyutunda; araştırmanın yalnızca 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı ile sınırlı olması daha önce ortaya konan öğretim programlarının analizini ve farklı sınıf seviyelerinde uygulanan programların analizini işlevsiz kılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim programının analizine odaklanan bu tez, dolayısıyla sadece uygulanması hedeflenerek oluşturulan öğretim programına yoğunlaşmakta, sınıf içinde uygulanan programa tam olarak eğilememekte; belirli sınıf içi etkileşimleri, etkinlikleri ve öğretmen görüşlerini göz önüne almamaktadır.

İkinci olarak veri toplama süreci ve ölçme araçları boyutunda; ortaöğretim öğrencilerinin farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen nicel veriler, katılımcıların İYF, DİYF ve İAYF ölçeklerindeki maddelere verdikleri öz bildirime dayalı yanıtlarla sınırlıdır. Çalışmanın nitel veri toplama yöntemleriyle (örneğin mülakat veya sınıf içi gözlem) desteklenmemesi, öğrencilerin sahip oldukları farkındalıkların altında yatan derinlemesine sosyolojik veya psikolojik nedenlerin (neden belirli aksanları tercih ettikleri veya kendi aksanlarına yönelik tutumlarının kökenleri vb.) tam anlamıyla keşfedilmesini sınırlandırmaktadır.

Son olarak çalışma grubu boyutunda; araştırma örneklemini Erzincan merkez ve Refahiye ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören gönüllü öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Bu durum, elde edilen farkındalık bulgularının Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki, farklı sosyo-ekonomik yapılarıdaki veya farklı eğitim kademelerindeki öğrencilere genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca veriler belirli bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde toplanmış olup, tutum ve farkındalıkların zaman içindeki değişimini izleyen boylamsal bir veriyi değil, kesitsel bir durumu yansıtmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak İngilizcenin küresel yayılımı ve dil öğretimindeki paradigma değişimlerine, konu ile ilgili olarak yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra Türkiye’de İngilizce öğretimi ve program geliştirme konusu tarihsel süreç de dikkate alınarak ele alınmıştır. Son olarak ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında ortak dil olarak İngilizce ve Dünya İngilizceleri konularına yer verilmiştir.

2.1. İngilizcenin Küresel Yayılımı ve Dil Öğretimindeki Paradigma Değişimleri

İngilizcenin tartışmasız bir küresel dil oluşu, görece güncel ancak oldukça karmaşık bir toplumdilbilimsel olgudur. Yaklaşık iki milyar insanın kullandığı, ki bunların çoğunluğu ana dili İngilizce olmayanlardır, (Galloway & Rose, 2015) küresel bir dil olarak İngilizce tek başına ele alınacak bir kavram olmaktan ziyade farklı dilsel çeşitliliğin oluşturduğu bir bileşiktir (Bolton, 2006). Bu eşsiz yayılım kazara oluşmuş bir durum olmaktan ziyade tarihi, politik ve ekonomik etkilerin direkt bir sonucudur. Phillipson (2013) temel yayılımın Afrika ve Asya İngiliz kolonilerinde İngilizcenin yönetimin, hukukun ve eğitimin dili olarak kullanılması ile kasıtlı olarak tasarlandığını öne sürer. Crystal (2003) bahsedilen bu ilk yayılımın daha sonraları Amerika Birleşik Devletleri’nin ekonomik, askeri ve kültürel etkileriyle güçlendirildiğini ve böylece “ikinci yayılım” dalgasının oluşturulduğunu ifade eder. Devamla, 21. yüzyılda küreselleşme ve dijitalleşme ile uluslararası ticaretin, havacılığın, bilimsel araştırmaların ve en önemlisi internetin ortak dili olarak İngilizcenin bu yayılımı yeni bir aşamaya girdiğini belirtir. İngilizce kullanımının büyük oranda ana dili İngilizce olmayanlar arasında gerçekleştiği bu durum (Canagarajah, 2013), geleneksel İngilizce öğretimi ile toplumdilbilimsel olguların bu öğretim yöntemlerine işlenmesi konusunda gereklilik

yarattığı belirtilmektedir (Jenkins, 2006). Bu gereklilik, dil öğretimi alanında geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşılmasını sağlamıştır (Kirkpatrick, 2007).

Tarihsel olarak İngilizce öğretimi eğitim bilimi yapısal dilbilim ve davranışsal psikoloji etkisinde ilerlemektedir (Richards & Rodgers, 2001). İşitsel-dilsel yöntem ile örneklenebilecek bu geleneksel paradigmanın temelini oluşturan yapı taşları tartışılmaz olup, ana dil gibi doğruluk ve ustalık (Holliday, 2005); tek, ideal, standartlaşmış telaffuz (Lippi-Green, 2012; Jenkins, 2000), model olabilecek kadar dil üzerinde söz sahibi bir ana dil konuşuru oluşturur (Widdowson, 1994). Bu dar görüşe karşı duran Hymes (1972), iletişimsel yeterlilik kavramını ortaya atmıştır. Daha sonraları Canale ve Swain (1980) gibi araştırmacılar dil öğretiminde baskın olan yapısal odağı işlevsel ve toplumdilbilimsel doğruluğa doğru yönlendirmiştir (Richards & Rodgers, 2001). Bu paradigma kaymasına rağmen Canagarajah (2006), İletişimsel Yaklaşım'ın dahi ana dil konuşuru odaklı dil öğretimini değiştirmediğini ve iletişimde model olarak yine geleneksel model olan ana dil konuşuru modellendiğini savunmuştur.

Günümüzdeki paradigma kayması son derece sivri uçlu bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Çünkü tamamen ana dil konuşuru modelinin en temeline darbe vurmak istemektedir (Jenkins, 2006). İdealleştirilmiş ana dil modelinin aksine yeni dil öğretimi yaklaşımlarında işlevsel başarı ve kültürlerarası iletişimde başarıya odaklanılmaktadır (McKay, 2002). İşte bu tek merkezli dil öğretimi yaklaşımından çok merkezli bir dil öğretimi yaklaşımına kayış İngilizce öğretim programlarında, ölçme değerlendirme uygulamalarında ve materyal tasarımında tamamen yeni baştan bir değerlendirmeye ve güncellemeye ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır (Matsuda, 2012).

2.1.1. Dünya İngilizceleri

Kachru (1985; 1992) öncü çalışmalarıyla birlikte Dünya İngilizceleri (Dİ) kavramını ortaya koymuş, bu ise İngilizcenin ana dilci yaklaşımla öğretilmesine meydan okuyan ilk sistematik paradigmalardan olmuştur. Bu paradigma, temeline koloni sonrası bağlamlarda İngilizcenin çeşitliliği ve yerleşmesi üzerinde durmuş ve bu çeşitli İngilizcelerin meşruiyetini savunmuştur. Buna ek olarak Dİ kavramı, İngilizcenin sahipliği üzerine var olan düşünceleri de tartışmaya açmıştır. Widdowson (1994), uluslararası bir iletişim aracı olan herhangi bir dilin artık sadece o dili ana dili olarak konuşanların sahip olduğu bir kavram olmadığını ileri sürer. Bu yüzden ki

İngilizcenin yayılımı sadece belirlenmiş dil kodlarının dağıtım şekline değil de kullanıldığı kültürel ve sosyal yapıya göre değişime uğramakta olan dilsel bir süreç olarak ele alınır (Widdowson, 1994; Pennycook, 2010). Bu tarz bir değişim süreci, farklılaştırılmış İngilizceleri eksik olarak görmekten ziyade farklı olarak görme eğilimini ortaya çıkarmıştır (Jenkins, 2006). Kachru (1985), İngilizcenin yayılımını ve işlevsel durumunu ortaya koyan iç içe geçmiş üç çember aracılığıyla anlattığı bir toplumdilbilimsel model ortaya atmıştır. Bu model coğrafi ayıricılıktan ziyade dilin yayılım tarihi ve işlevsel farklılıkları üzerinde durmuştur. Bu çemberler sırasıyla:

İç Çember: Bu çember tarihsel olarak İngilizcenin büyük çoğunluk tarafından ana dil olarak kullanıldığı Birleşik Krallık, ABD, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeleri kapsar. Bu çemberdeki ülkeler diğer ülkelerde kullanılan İngilizcenin standartlarını belirleyen norm sağlayıcı ülkeler olarak sınıflandırılmıştır.

Dış Çember: Bu çemberde yer alan eski koloni ülkelerinde İngilizce kendi milletleri içindeki iletişimde resmi ya da ikinci dil olarak kullanılır. Bu çember içindeki Hindistan, Nijerya, Singapur ve Filipinler gibi ülkeler norm geliştirici ülkeler olarak sınıflandırılmıştır çünkü kendi sosyal ve kültürel bağlamlarında kendi farklılaşmış İngilizcelerini kullanmışlardır. Bu yerleşmiş İngilizcelerde farklı yapısal ve sesletimsel özellikler hayatın her alanında kendine yer bulur (Kachru,1985). Yönetim, hukuk ve eğitim alanında kullanılması sebebiyle İngilizce, bahsedilen bağlamlarda bir “kurumsallaşma” içine girmiştir denebilir (Kachru, 1992). Bu kullanım sonucunda da yaşayan bir varlık olan dil, yerel dilsel ve sosyal yapıların anlatılabilmesi için “yerleşme” sürecine girmiştir.

Genişleyen Çember: İlk iki çember dışında kalan bütün ülkeler bu çember içinde kendine yer bulur. Bu ülkelerde İngilizce yabancı dil olarak özellikle uluslararası iletişim dili olarak öğrenilir. Türkiye, Japonya, Almanya, Çin, Brezilya gibi ülkeler bu çembere dahil olan ülkelerdendir. Bu çemberdeki ülkeler norm bağımlısı ülkeler olarak sınıflandırılır çünkü iç çember ülkelerinin oluşturduğu dil normlarını kabul eder ve kullanırlar. Ancak, Genişleyen Çember ülkelerinin kendilerinden beklenen dilsel normlara bağlı kalıcılar olarak sınıflandırılması gittikçe karşı çıkılan bir fikir haline gelmiştir. ODOİ kavramı ile birlikte bu çember ülkelerindeki insanlar pasif bir şekilde kuralları kabul edenler olarak değil de iletişim kurarken anlaşabilmek için sunulan

normları değiştirebilen aktif dil kullanıcıları olarak görölmüştür (Seidlhofer, 2004; Jenkins, 2000). Low ve Pakir (2018) de özellikle dış çember ve genişleyen çember ölkeleri arasındaki sınırın artık belirsiz olduğunu öne sürmektedirler.

Dİ yaklaşımı özellikle dış çember ölkelerinde kullanılan İngilizcenin iç çember ölkelerinin oluşturduğu normlara uymamasından ötürü yanlışlarla dolu olarak algılanmasından ziyade kendine has kurallardan oluşan farklı İngilizceler oldukları üzerinde durur (Kachru, 1985). Bu farklılık İngilizcenin çeşitlenebileceği konusunda farkındalık yaratması açısından önemlidir ve dil öğretiminde çeşitli değişiklikler de yaratmıştır.

Dİ farkındalığına sahip bir müfredat, yalnızca Anglo-Amerikan költürüne odaklanmanın ötesine geçer. Öğrencileri dilin çeşitli költürel bağlamlarına maruz bırakmak için Dış ve Genişleyen Çember ölkelerinden edebi metinlerin, medyanın ve költürel konuların dahil edilmesini savunur (Matsuda, 2012). İç Çember normlarının mutlak otoritesine meydan okur. İç Çember normlarını değiştirmek yerine, onları “birçok normdan sadece biri” olarak bağlamsallaştırmayı savunur (McKay, 2002). Amaç, bu çeşitliliğe yönelik bir “farkındalık” geliştirmek ve öğrencilere kendi modelleri hakkında “bilinçli seçimler” yapmaları için araçlar sunmak haline gelir (Kirkpatrick, 2007). Bu durum, Sharifian’ın (2013) “östköltürel yeterlilik” olarak öne sürdüğü yaklaşımı destekler niteliktedir. Bu yeterlilik, öğrencilerin sadece dilbilimsel yapıları bilmekle kalmaması, bağlama göre költürel bilgilerin de dil ile öğrencilere verilmesi gerekliliğini savunur (Sharifian, 2013). Bu durum da sınıfta sadece dilsel rol modeli taklit etme odağını küresel iletişimin tahmin edilemezliğine öğrencileri hazırlamak için dilsel uyumsama odağına çevirir (Canagarajah, 2013). Öğretmenlerin (ve müfredat tasarımcılarının) kendi dilsel önyargılarıyla yüzleşmelerini ve farklı Dünya İngilizcelerinin sistemliliğini (sistematik yapısını) tanımalarını gerektirir (Galloway & Rose, 2015).

Devrim niteliğinde olsa da Kachru'nun modeli eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Akademisyenler, modelin statik (durağan) olduğunu ve modern dil kullanımının akışkanlığını yakalayamayarak “kutsal bir üçlü” (Bruthiaux, 2003) haline gelme riski taşıdığını savunmuşlardır. Örneğin, model, çemberler arasındaki çizgileri bulanıklaştıran küreselleşme ve göç olgularını açıklamakta zorlanmaktadır. En önemlisi,

Ortak Dil Olarak İngilizce kavramının yükselişi, Genişleyen Çember'in “norma bağımlı” statüsüne meydan okumaktadır; zira bu çemberdeki konuşmacılar, artık sadece İç Çember'den ödünç alan değil, kendi başlarına norm yaratan bireyler olarak görülmektedir (Jenkins, 2006). Durağan olarak nitelendirilen Kachru'nun modelinin yerine Schneider (2007), koloni sonrası İngilizcilerinin “Dinamik Model”ini ortaya atmıştır. Yeni varyantların ortaya çıkışını sürekli evrimleşen bir çember içinde ele alan bu model, Türkiye gibi genişleyen çember ülkelerinde dahi kullanılan İngilizcenin nasıl zamanla kendi yerel normlarını ve özgün dil kimliğini oluşturacağına yönelik daha sağlam bir teorik yaklaşım sunar.

2.1.2. Ortak Dil Olarak İngilizce

Dünya İngilizceleri kavramı daha sabitleştirilmiş ve yerlileştirilmiş İngilizce formlarına odaklanırken (Kachru, 1985; Bolton, 2006), Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ) kavramı İngilizcenin kullanımındaki işlevine ve kullanım sürecine odaklanır (Seidlhofer, 2011). ODOİ yaklaşımı dilin ana dili İngilizce olmayanlar tarafından ortak kullanıldığı bağlamları analiz eder (Jenkins, 2006). ODOİ kavramı aslında farklı bir İngilizce türü değil, farklı dilbilimsel kültürlere sahip konuşmacılar arasında işlevsel olarak kullanılan bir dildir (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2011). Burada, Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Ortak Dil Olarak İngilizce kavramlarını birbirinden ayırmak son derece önemlidir. Geleneksel Yabancı Dil Olarak İngilizce yaklaşımında ana dil konuşuru olmayan dil öğrencileri “eksik” olarak görülür ve ana dil konuşuru olan öğretmenlerini taklit edecekleri, ki bu durum eksiklik hissetmelerine neden olur, bir model olarak görürler (Cook, 1999). Buna karşın, ODOİ kavramı İngilizce öğrenenleri son derece işlevsel dil kullanıcıları olarak görür. Bu yüzdendir ki, iç çember normlarına uyulmayan dilbilimsel kullanımlar “yanlış” olarak sınıflandırılmaktan ziyade son derece normal ve iletişimin sağlanması için gerekli stratejiler olarak görülür (Widdowson, 2015). Artık ana dili İngilizce olmayanların İngilizce kullanımı ana dili İngilizce olanlar arasındaki kullanımı geçtiği gerçeği (Crystal, 2003) göz önüne alındığında, ODOİ kavramı aslında en fazla ve yaygın kullanılan dilsel kavramdır (Jenkins, 2006; Kirkpatrick, 2007).

Seidlhofer (2011), pratik kullanımda ortak dil olarak İngilizce kullanımı hakkında yaptığı sistematik analizde, kullanılan dilsel yapıların geleneksel dil öğretimi

yaklaşımlarının varsayacağı gibi eksik ya da hatalı olmadığını, aksine oldukça işlevsel ve iletişim kurmak için gerekli değişiklikler olduğunu ileri sürmüştür. Bu tarz değişikliklerin karşılıklı anlaşılabilirlik üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığını, iletişimin sürdürülmesini sağlayan işlevsel değişiklikler olduğunu ileri sürer (Seidlhofer, 2011; Cogo, 2010). Widdowson (2015), bu konuyu daha da ileri taşıyarak ODOİ'nin İngilizcenin belirlenmiş bir varyantı olmaktan ziyade aslında “sanal bir dil” olduğunu ileri sürer. Sanal bir dil derken aslında konuşmacıların karşıdaki tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak, anlamı iyileştirmek ve netleştirmek için dilin gizli kodlarını değiştirebildiği bir sistemden bahsetmektedir (Widdowson, 2015). Mauranen (2012), ODOİ kullanıcılarının bolca deyimsel ve kültürel ifade kullanan ana dil konuşuru olanlara göre çok daha “açık, belirgin” bir dil kullandığını göstererek bu durumu destekler (Mauranen, 2012).

Jenkins (2000), İngilizcenin ortak dil olarak kullanıldığı bağlamlarda sesletimsel açıdan yaptığı analizlerde dil öğretiminde ana dilcilik yaklaşımına sahip olanların savunacağı şekilde sesletimsel yapıların kullanımının karşılıklı anlaşılabilirliği artırmanın aksine düşürebileceğini ileri sürmektedir (Jenkins, 2000). Jenkins (2009), bu yaklaşımını dilin kuralcı temelinden uzaklaşarak daha konuşan odaklı bağlamsal ve akışkan bir dil modeli olarak düzenlemiştir (Jenkins, 2009). Özellikle telaffuz öğretiminde geleneksel hedeflerden uzaklaşma bağlamında Jenkins'in (2000) yapmış olduğu araştırma büyük önem taşımaktadır (Galloway & Rose, 2015).

Bu gelişmeler ışığında şekillenen ODOİ paradigması eğitim bilimsel bir kaymayı da beraberinde getirmiştir: ana dil konuşuru gibi doğru olmaya karşı karşılıklı anlaşılabilirlik (Holliday, 2005; Jenkins, 2006; Cogo, 2010; Kirkpatrick, 2007). Doğru olma fikri geleneksel dil kurallarının kullanımında doğru ya da yanlış şekilde sınıflandırılan kurallar bütünüyken anlaşılabilirlik işlevsel, bağlam odaklı ve daha süreç odaklıdır (Seidlhofer, 2011). ODOİ'nin bu süreç odaklı doğası Giles (1973)'in “uyumsama” olarak tanımladığı süreçle doğrudan bağlantılıdır. ODOİ kullanılarak kurulan iletişimlere bakıldığında, başarılı olarak kurulan iletişimin dilin belirlenmiş normlarına bağlı kalarak değil de aslında konuşmacıların birbirlerinin dil seviyelerine kendilerini uydurmaları ile gerçekleştiği görülebilir. Seçilen kelimeler, telaffuz biçimleri, kullanılan dil bilgisi yapıları ve konuşma hızlarını karşılarındaki kişinin durumuna göre uyumsamak ODOİ yaklaşımının temelinde kendisine yer bulur.

Dolayısıyla, eğitim bilimsel bağlamda da standart olarak kabul edilen kurallar ve yapılardan ziyade öğrencilere “uyumsama” stratejilerini ve sesbilimsel esnekliği sağlamak önem arz etmektedir (Jenkins, 2000; Cogo & Dewey, 2012).

Sesbilim araştırmacıları Derwing ve Munro (2015) tarafından netleştirilen üç ayrı terimi kullanmanın faydasına işaret etmektedir. Bu üç terim şunlardır:

1. **Anlaşılabilirlik:** Bir konuşmacının ifadesinin (sözce) ne ölçüde fiilen anlaşıldığıdır.
2. **Kavranabilirlik:** İfadenin (sözce) anlaşılmasındaki algılanan kolaylık veya zorluktur.
3. **Aksanlılık:** Konuşmacının aksanı ile dinleyicinin kendi aksanı arasında algılanan farklılık derecesidir.

Geleneksel İngilizce Dil Öğretimi, uzun süredir aksanlılığı azaltmanın otomatik olarak anlaşılabilirliği ve kavranabilirliği artırdığı yönündeki yanlış varsayım üzerine hareket etmiştir (Derwing & Munro, 2015). Hem ortak dil olarak İngilizce (Jenkins, 2000) hem de ikinci dil sesbilimi (Derwing & Munro, 2015) alanındaki araştırmalar bunun doğru olmadığını göstermektedir. Aksanlı bir konuşmacı mükemmel derecede anlaşılabilir ve kavranabilir olabilir. Bu nedenle, ODOİ eğitim bilimsel yaklaşımlarının odağı, öğretimi yalnızca anlaşılabilirliği etkilediği kanıtlanmış özelliklere odaklamak (Jenkins, 2006; Kirkpatrick, 2007) ve aynı anda öğrencileri çeşitli aksanlara karşı toleranslı ve etkili dinleyiciler olmaları yönünde eğitmektir (Galloway & Rose, 2018). Bu yaklaşımları sınıf içine entegre etmekte Sifakis (2014)’in ODOİ farkındalığı olarak tanımladığı kavramın öğretmen yetiştirme uygulamalarına dahil edilmesi önemli rol oynayacaktır. Öğretim programını değiştirmek tek başına yeterli olmayacak, öğretmenlerin de kendi standart dil ideolojisi ön yargılarına karşı kendilerini eleştirebilecek altyapıya sahip oldukları; öğrencilerin aksanlarına ve dilbilimsel kimliklerine bakmaksızın İngilizceyi sahiplenecekleri ve güçlü hissedecekleri sınıf ortamını yarattıkları öğretmen yetiştirme programlarına da ihtiyaç vardır (Sifakis, 2014; Bayyurt & Sifakis, 2015). Aynı zamanda, gerçek dünyadaki İngilizce etkileşimlerinde anlamın ortak inşasının merkezinde yer alan (Baker, 2015; Cogo, 2012) açıklama isteme, yeniden ifade etme ve tekrar etme (Seidlhofer, 2011) gibi iletişim stratejilerinin öğretilmesine de büyük değer verilmelidir.

2.1.3. İngilizce Öğretiminde Aksanlar ve Standart Dil İdeolojisi

Dünya İngilizceleri ve Ortak Dil Olarak İngilizce alanlarında yapılan deneysel araştırmalara (Kachru, 1985; McKay, 2002; Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2006) rağmen İngilizce öğretimi alanı, üretilen materyaller, öğretim programları ve en önemlisi öğretmen ve öğrenci yaklaşımları temelinde iç çember ülkelerinin belirlediği normlara bağlı kalmaya devam etmektedir denebilir (Galloway & Rose, 2015; Holliday, 2005). Bu eğilim, eğitim bilimsel yaklaşımların etkinliğinden ziyade aslında en temelde ideolojik bir yaklaşımdır (Phillipson, 1992; Lippi-Green, 2012). Bu ideolojinin temelini standart dil ideolojisi alır. Bu inanış, standart olarak belirlenmiş bir dil varyantının diğer varyantlara göre daha doğru, saf ve üstün olduğu temeline dayanır (Milroy, 2001). Levis (2005) buradaki gerilimin ana dil konuşurculuğu prensibi ile anlaşılabilirlik prensibi arasında olduğunu ileri sürer. Ana dil konuşurculuğu prensibi, öğrencilerin iç çember ülkelerinin aksanlarını kullanmasının hem gayet mümkün hem de gerekli olduğunu, geri kalan aksanların tercih edilebilir olmadığını savunur. Buna karşın anlaşılabilirlik prensibi, dilin temel sesbilimsel özelliklerinin korunması durumunda iletişimin ana dil konuşuru benzeri bir telaffuz olmadan da başarıyla sürdürülebileceği fikrini temel alır (Levis, 2005; Derwing & Munro, 2015). Ana dil konuşuru prensibi aslında yeterli bir şekilde hedef dil konuşurlarını dışlayıcı bir unsur olarak standart dil ideolojisine hizmet etmektedir (Jenkins, 2007). Standart dil ideolojisi, dilbilimsel bir güçten ziyade aslında sosyal yapıda oluşturulan bir gücün eseridir. Bourdieu (1991)'nin ileri sürdüğü gibi, standart olan dil varyantı neredeyse her zaman sosyal ve kültürel olarak da gücü elinde tutan kesimin kullandığı dil varyantıdır.

Lippi-Green (2012), standart dil ideolojisinin “aksansız dil miti” oluşturmaya yoluyla diğer varyantların “aksanlı” olarak sınıflandırılmasını ve bu şekilde de bu varyantların aslında eksik ve hatalı olduğu algısını oluşturma yoluyla çalıştığını öne sürer (Lippi-Green, 2012; Milroy, 2001). İngilizce dil öğretiminde de bu inanış oldukça yaygındır (Holliday, 2005). Bu durum, dili aksanlı olarak konuşan kişilerin daha anlaşılabilir, daha az bilgili ve yetersiz olarak algılandığı “aksanlılık” olarak tanımlanmış bir ayrımcılığa maruz kalmalarına sebep olabilir (Baratta, 2017). İngiliz dili öğretiminde bu yüzdendir ki kişinin ana dili ile birlikte getirdiği dilsel mirasını ortadan kaldırmak ve etkisiz hale getirmek istenmektedir. Lindemann (2002), aksanlı olarak konuşmanın anlaşılmayı etkilediğine dair görüşün konuşan kişi yüzünden değil de aslında negatif bir

ön yargı ile dinleyen ana dil konuşurlarının psikolojik olarak kendi anlayışlarını engellemesi yüzünden olduğunu savunur (Lindemann, 2002). Ancak standart dil ideolojisi, anlaşılabilir olmak hususunda bütün yükü konuşan kişiye atmakta, dinleyenlerin kendilerini uyumsama stratejilerine başvurmasına önem vermemektedir (Lippi-Green, 2012). Öğretim ortamında bulunan bu yaygın ideolojik inanış, öğrencilerin ana dilleriyle birlikte sınıf ortamına getirdikleri aksanlarını azaltmak veya yok etmek üzerine kuruludur (Derwing & Munro, 2015). Bu tarz öğretim ortamlarında öğrencilerin ana dil aksanları dilbilimsel kimliklerinin kaçınılmaz bir parçası olarak görülmekten ziyade, çirkin ve hatalı olarak algılandığından ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bu, öğrenciler için psikolojik olarak zorlayıcı olabileceğinden hedef dili konuşmada gönülsüzlük ve korkuya neden olabilir (Dewaele, 2007).

Standart dil ideolojisinin yanı sıra “ana dil konuşurculuğu” da İngilizce öğretimi ortamlarında etki gösteren güçlü bir inanıştır. Holliday (2005) bu inanışın ana dil konuşurlarının ana dili İngilizce olmayan öğrenenlere karşı daha üstün olduğu hiyerarşisine yol açtığını savunur. Bu inanışın savunucuları öğretmen olarak da iç çember ülkelerinden gelen ana dili İngilizce olanların üstünlüğünü, norm belirleyiciliğini ve dilsel kullanımda doğruluğu en iyi şekilde sağlayıcılıklarını savunmaktadırlar (Holliday, 2005; Jenkins, 2006; Phillipson, 1992; Widdowson, 1994).

Bu ideoloji, ana dili İngilizce olmayanları eksik ve öğreten kategorisine giremeyecek daimî öğrenenler olarak sınıflandıran yeni bir sömürgeci model oluşturmaktadır (Phillipson, 1992; Holliday, 2005). Bu inanış deneysel olarak bakıldığında da yanlıştır çünkü ana dili İngilizce olmayan öğretmenler dil öğretim alanlarında büyük avantajlar taşır (Canagarajah, 2013). Bu avantajlar arasında doğru bir öğrenen rol modeli oluşturma, kendi kullandıkları başarılı öğrenme stratejilerini öğrencilere sunabilme, ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıkları öğrencilere doğru şekilde anlatabilme ve öğrencilerin yaşayabilecekleri zorluklara karşı daha derin bir empati oluşturabilme vardır (Floris & Renandya, 2020). Ek olarak Cook (1999, 2016) “çoklubeceri” teorisinde ikinci dil kullanıcısının zihninin sadece ana dil konuşurlarına göre çok daha eşsiz ve karmaşık olduğunu savunur (Cook, 2016). Bu demektir ki İngilizce öğretimi alanındaki öğrenenleri ve öğretmenleri başarısız ana dil konuşuru olarak görmektense diller arası geçişlerde beceriye sahip başarılı ikinci dil kullanıcıları olarak görmek gerekmektedir. Bu durumda ana dil konuşuru olmayan öğretmenler eksik

ve beceriksiz olarak değil de farklı ve değerli becerilere sahip başarılı profesyoneller olarak görülebilir (Wang & Fang, 2020). Bütün bu avantajlara rağmen ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin işe alımlarda daha fazla ayrımcılığa maruz kalmaları işte bu ideolojinin getirdiği bir ön yargıdır (Ünlü, 2022; Kiczowski, 2020).

Bahsedilen bu ideolojilerin karşısında duran Ockey ve French (2014) gibi bazı dil bilimcilerin yaptığı araştırmalara bakıldığında öğretim programına ve öğrenme ortamına eklenen farklı aksanlara maruz kalan öğrencilerin dinleme becerilerinin keskin bir şekilde geliştiği gözlemlenmiştir (Ockey & French, 2014). Öğretim programında sadece “standart” olarak kabul edilen aksanların bulunduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin aslında çok çeşitli aksanları duyacakları dışardaki dünyaya hazırlanmadıkları savunulur (Rose, McKinley, & Galloway, 2021). Buna ek olarak, farklı aksanlara maruz bırakılan öğrencilerin “aksansız” bir dil konuşma gerekliliği inancında azalmalar görülmüş ve bu durum öğrencilerin korkularının da azalmasına neden olmuştur (Sung, 2016).

Dolayısıyla modern olarak tasarlanacak bir öğretim programı, öğrencilerin aksanlarını yok etme üzerine tasarlanmamalı, karşılıklı anlaşılabilirliği ve öğrenci kimliklerine saygı duyma bilincine yoğunlaşmalıdır (Levis, 2020; Alghazo, 2015). Böyle tasarlanmış bir öğretim programı telaffuz çalışmalarında öğrencilerin anlaşılabilir olmasının yeterli olmasına odaklanacak, materyallerin Kachru’nun (1985) farklı çemberlerde bulunan ülkelerinden dinleme ve konuşma egzersizleri içermesini sağlayacak, öğrencilerin kendi dilsel kimliklerini kucaklamalarında onları motive edecek ve artık eskide kalmış standart İngilizce ve anadil konuşurculuğu gibi ideolojileri belirli derecede reddedecek bir program olmalıdır (Demir & Zaimoğlu, 2025).

2.2. İlgili Araştırmalar

İngilizceye yönelik farkındalık, İngilizce aksanı ve İngilizcenin ortak dil olarak kabul edilmesi uluslararası kapsamda ele alınan konulardır. Konu ile ilgili yurt dışında yapılan çok sayıda çalışmanın yanı sıra konu ile ilgili yurt içi bazı çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu sebeple ilgili araştırmalar başlığı, uluslararası alan yazın ve ulusal alan yazın kapsamında olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

2.2.1. Uluslararası Alanyazında Ulaşılan Çalışmalar

İngilizcenin küresel bir dil olarak toplumdilbilimsel gerçekliği ile pedagojik temsili arasındaki tutarsızlık, Türkiye'ye özgü yerel bir olgu değildir; bu, dünya çapında tartışılmakta olan yaygın bir sorundur (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2011). Uluslararası araştırmalar genel hatlarıyla incelendiğinde küresel bazı çabalar görülebilmektedir: İngilizce öğretimi alanı uygulamalarını sömürgelelikten kurtarma mücadelesi vermek (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992), tek merkezli dilden ziyade çoğul merkezliliği uygulanabilir duruma getirmek (McKay, 2002; Kirkpatrick, 2007) ve yerel İngilizce varyantlarını meşru hale getirmek bu çabalardan bazılarıdır (Jenkins, 2000). Bu bölüm, bu çalışmaları dört kritik alana ayırır: dil politikasındaki uyumsuzluk (Sah, 2022), ders kitaplarındaki iç çember normlarının hegemonyası (Bori, 2018), uygulayıcıların kimlik krizleri (Jiang & Zhang, 2021; Sifakis, 2014) ve öğrenenlerin çelişkili ideolojileri (Galloway, 2013; He & Zhang, 2012).

Genişleyen çember ülkelerine bakıldığında, ulusal müfredatlar sıklıkla ikili bir doğa sergiler. Resmi olarak kültürlerarası iletişim yetkinliğini teşvik ederken, aynı zamanda iç çember normlarına sıkı bağlılığı uyguladıkları ulusal sınavlarda gösterirler.

Japonya'da Hino (2018), eğitim bakanlığının öğretim programını, uluslararası bir dil olarak İngilizce kullanımının önemi hakkında bölümlere sahip olmasına rağmen içeriğin yine ana dil konuşurculuğu kavramına bağlı kaldığı hususunda eleştirmektedir. Ortaya attığı “Japon İngilizcesi” kavramını hatalı bir dil yapısı olarak değil de meşru bir pedagojik bir model olarak savunur (Hino, 2018). Benzer şekilde Çin'de Pan ve Block (2011), yine öğretim programının teoride savunduğu İngilizce konuşan küresel vatandaş hedefinin pratikte ulusal sınavlarda İngiliz ve Amerikan İngilizcesi hariç hiçbir değişikliğin kabul edilmemesi uygulaması hususunda eleştirmişlerdir (Pan & Block, 2011).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Avrupa'da çok dilliliği savunsa da Hult (2017), İsveç İngilizce öğretim programını incelediği çalışmasında program açık olarak İngilizcenin küresel iletişimde kullanılan bir araç olduğunu ifade etmesine rağmen, ölçme değerlendirme uygulamalarında iç çember normlarının geçerli olduğunu ifade etmektedir. İç çember normlarına uygun ifadeler kullanılmadığında öğrencilerin eksik yönde puanlandırıldığını ifade eden Hult (2017), öğretim programının hedefinin aslında

iç çember ana dil konuşuru oluşturmak olduğu sonucuna varır. Benzer tarzda bir tezatlığın Alman öğretim programında da bulunduğu sonucuna vardıkları çalışmalarında Nishizaki ve Rose (2018), programın iletişim kurmaya önem verdiğini belirtmesine rağmen bunun pratikte nasıl uygulanacağına dair yönergelerin eksik olması üzerine eleştiriler yöneltirler (Nishizaki & Rose, 2018). Anlaşılabilirliği mi yoksa gramatik doğruluğu mu öne çıkaracakları konusunda belirli bir yönergeye sahip olmayan öğretmenlerin de bu belirsizlik içinde geleneksel iç çember normlarına bağlı kalarak doğruluk üzerinde durduklarını belirtmişlerdir.

Gray (2010), en çok satan İngilizce öğretimi üzerine geliştirilmiş kitapları analiz ettiği nitel araştırmasında yazarların kasıtlı olarak kitaplarda kendi terimiyle “istek uyandıran içerik” ürettiğini savunur. Bu içerikler genellikle gösterişli, istenmeyen detaylardan arındırılmış bir evren olarak görülürken hareket halinde orta sınıf karakterler içerir. Bu durumun daha dağınık, çok dilli ve gerçek hayatın sıkıntılarını içeren ODOİ kullanımına ters düştüğünü ifade eder. Bu kitaplarda oluşturulan sosyoekonomik sınıf içerisinde kendine yer bulamayan öğrencilerin kendilerini hedef dile yabancı hissedeceklerini savunur.

Konu ile ilgili diğer bir çalışma İtalya’da kullanılan ders kitaplarına yönelik bir çalışmadır (Vettorel & Lopriore, 2013). Bu çalışmaya göre arındırılmış içerik sadece sosyokültürel alanda değil, dilbilimsel yapılarda da kendisine yer bulur. Yapılan çalışmada kitaplarda farklı kültürlerden karakterler olduğu tespit edilmiş, bu karakterlerin dinleme metinleri için tamamen seslendirme sanatçıları tarafından İngiliz ya da Amerikan aksanı kullanılarak seslendirildiği belirlenmiştir. Bu yolla dilbilimsel kimliklerinin silindiği iddia edilmiştir. Bu durum Lippi-Green (2012) tarafından ortaya atılan “aksansızlık miti”ni, uluslararası alanda başarılı bir şekilde İngilizce kullanabilmek için kişinin iç çember ülkeleri tarafından belirlenen telaffuz kurallarına göre konuşması gerekliliği görüşünü destekler niteliktedir (Lippi-Green, 2012).

Sadece ana dil konuşuru olmayan karakterlerin varlığının ötesinde, araştırmacılar bu materyallerde kültürün pedagojik olarak nasıl inşa edildiğini de incelemişlerdir. Vietnam bağlamında, Ho (2009) yerel olarak kullanımı onaylanmış İngilizce ders kitaplarındaki temel kültürel yaklaşımları incelemek için nitel bir içerik analizi yapmıştır. Bu çalışmada, kültürün dinamik şekilde iletişimde kullanılan bir araç

olarak değil, ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkelerin gerçeklerinin (tatiller, simge yapılar, yiyecekler) statik bir koleksiyonu olarak ele alındığını ileri sürmüştür. Bu yaklaşımın öğrencileri kendi kimliklerini ifade edebilen aktif “kültürlerarası konuşmacılar” olması yerine yabancı bir kültürün pasif “izleyicileri” olarak konumlandığını savunur. Sonuç olarak, Vietnam bağlamında da ders kitapları öğrencilerin kendi kültürlerinin diğer kültürlerle İngilizce aracılığıyla etkileşime girdiği senaryoları sunmaz ve bu durum öğretim programının kültürlerarası iletişim hedefinin teorik olarak mevcut olması ancak pratikte uygulanamamasına yol açar.

Yabancı dil olarak İngilizce kavramına yönelik benzer bir eleştiriye Brezilya bağlamında da karşılaşılabılır. Jordão (2016), Brezilya'nın karmaşık toplumdilbilimsel manzarasını görmezden gelen, yapay, arındırılmış olarak oluşturulmuş İngilizce öğretimi materyallerini eleştirmiştir. Bu materyallerin, Brezilya bağlamındaki öğrenenlerin iletişim kurma durumunda ortaya çıkacak ihtiyaçlarını göz ardı ederek İngilizceyi yalnızca ana dili İngilizce olanlarla iletişim kurmak amacıyla kullanılabilecek bir nesne olarak ele aldığını ileri sürer. Bu çalışmada yerel İngilizce çeşitliliğini ve ortak dil olarak İngilizce etkileşimlerinin ders kitaplarından dışlandığını ve öğrenenlerin dilbilimsel kimliklerini bu materyallerle yansıtamayacakları için dili kullanmakta güvensizlik duyacaklarını, iç çember normlarına boyun eğme duygusunu güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Bu normların nasıl güçlendirildiği görülmek istendiğinde belki de en çok ders kitaplarının “dilsel doğruluğu” nasıl ele aldığına bakmak gerekir. Nishizaki ve Rose (2018), Almanca lise ders kitaplarındaki dilbilgisi ve kelime dağarcığı bölümlerinin ayrıntılı analizini yapmışlardır. Bütüncü dilbilimi bulguları ile ders kitabı kuralları arasında buldukları doğrudan çelişkiyi, ders kitaplarının genellikle sayılamayan isimlerin çoğullaştırılması veya artikellerin esnek kullanımı gibi yaygın ortak dil olarak İngilizce kullanımı özelliklerinin açıkça düzeltilmesi gereken hatalar olarak sunulduğunu kanıt göstererek savunmuşlardır. Bu özelliklerin işlevsel ve küresel iletişimde yaygın olarak kullanıldığını ve yanlış anlama yaratmadığını ileri sürmektedirler. Bu işlevsel ortak dil olarak İngilizce bağlamında kullanılan özelliklerin “hata” olarak çerçevelenmesi, bunları kullanan öğrencilerin cezalandırılması normatif doğruluğu iletişimsel etkililikten üstün tutulduğu ifade edilmektedir.

Uluslararası yapılan çalışmaların önemli bir kısmı da ana dil konuşuru olmayan öğretmenler ve standart dil ideolojisinin bu öğretmenler üzerinde kurduğu psikolojik baskı üzerine yoğunlaşmıştır. Dİ, ODOİ yaklaşımları ile geleneksel iç çember odaklı yaklaşımlar arasındaki çatışma bu yaklaşımların uygulayıcıları olan ve ana dilleri olmayan bir dili öğretmeye çalışan öğretmenler tarafından da ciddi şekilde hissedilebilmektedir. İspanya bağlamında ana dil konuşuru olmayan öğretmenlerin öz güveninin araştırıldığı bir çalışmada (Llurda, 2009), son derece yetkin ve nitelikli olmalarına rağmen iç çember aksanlarına sahip olmadıkları için öğretmenlerin iş hayatlarında güvensizlik duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Söz konusu çalışmada çoklu dil becerilerine odaklanmak ve bu yetkinliği avantaja çevirmek yerine iş hayatlarında sürekli bir şekilde ana dil konuşuru olan öğretmenlere göre eksik kaldıkları yönler ortaya çıkarılmaya çalışılan ana dil konuşuru olmayan öğretmenlerin kendilerini yetersiz bulacaklarında Dİ ve ODOİ gibi kavramların sınıflara entegrasyonunda sıkıntı yaşanacağı ifade edilmiştir.

Konu ile ilgili diğer bir çalışma Yunanistan kapsamında ele alınmıştır (Sifakis, 2014). Bu kapsamda ODOİ farkındalığı yüksek öğretmen yetiştirme programları konusunda öncü araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmenlere sadece teorik olarak toplumdilbilimsel olguları öğretmek sınıf içi yaklaşımlarını değiştirmek yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin içselleştirdikleri standart dil ideolojisine karşı eleştirel yansıtma şeklinde düşünceleri yoluyla bu kavramı yavaş yavaş yıkmaları gerektiği ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin ancak doğru olan dile ve İngilizcenin sahipliği kavramlarına karşı kendilerinde bulunan ön yargıları yıktıklarında öğrencilerin standart kabul edilmeyen dilsel kullanımlarına karşı da ön yargı beslemeyi bırakacağı ifade edilmiştir. Öğretmen yaklaşımlarındaki bu kayma eğilimi elbette sadece psikolojik etkilere değil pragmatik etkilere de sahiptir.

Diğer bir çalışma Endonezya bağlamında yapılmıştır (Zacharias & Manara, 2013). Endonezya bağlamında öğretmenlerin Dİ farkındalığına sahip olmalarına karşın sınıf içinde bu yaklaşımı benimsemedikleri ileri sürülmektedir. Bu çalışmada Dİ kavramının sınıf içi öğrenme ortamına entegre edildiğinde öğrencilerin kafalarının karışacağından, ileride konuştukları İngilizce iç çember normlarına bağlı kalmadığı için iş bulmakta zorlanacakları yönünde endişelerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yer alan öğretmenler toplumun her kesimi tarafından (ebeveynler, işverenler, merkezi sınav

kurumları vb.) talep edildiği gibi standart olarak kabul edilmiş İngilizce ya da Amerikan İngilizcilerinin öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Dİ ve ODOİ yaklaşımları ile geleneksel İngilizce öğretimi yaklaşımları arasındaki gerilimin öğrencileri etkileyebileceği söylenebilir. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, öğrencilerin İngilizce kullanımında ODOİ farkındalığına sahip olsalar da iç çember ülkelerinden iletilen normlara bağlı kalma eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Japon ve Çinli üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Galloway, 2013), öğrencilerin İngilizce dilinde bir hiyerarşi inancı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler, Amerikan ya da İngiliz İngilizcelerine karşı daima doğru, standart ve hedeflenen dil olarak bakarken kendi kullandıkları Japon ve Çin İngilizce varyantına hatalı, eksik ve düzeltilmesi gereken İngilizce çeşidi olarak bakmaktadırlar. Öğrencilerin kendi sahip oldukları İngilizce çeşidinin dilbilimsel olarak daha aşağıda ve düzeltilerek standart olana evrilmesi gerektiğini düşünmesi de standart dil ideolojisinin öğrenciler tarafından içselleştirildiğini göstermektedir. Galloway (2013)'in bulgularına rağmen yaptıkları araştırmalarında Fang ve Ren (2018), öğrencilerin dış motivasyonlarla (merkezi sınavları geçmek gibi) iç çember normlarını kabul ediyor olsalar da Çinli İngilizcesini kültürel, milli ve dilbilimsel bir parçası olarak gördüklerini iddia etmişlerdir. Bu durum okul İngilizcesi ile dış dünyada kullanılan İngilizce arasında yaklaşımsal fikir ayrılıklarının ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Hong Kong'lu öğrencilerin ana dili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlere karşı görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada (Sung, 2014), öğrencilerin karmaşık görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, telaffuz ve konuşma çalışmalarında öğrencilerin ana dili İngilizce olan öğretmenleri ideal dilsel rol model olarak gördükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan dilbilgisi konularının anlatımı, öğretim stratejilerinin kullanımı ve öğrenme sürecindeki zorluklarla daha iyi şekilde empati kurarak aralarındaki paylaşımları göz önüne alındığında öğrencilerin ana dili İngilizce olmayan öğretmenleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum da öğrencilerin gözünde öğretmen kimliklerinin ana dil konuşuru olup olmamaya göre değişebileceğini ortaya koymuş ve özellikle telaffuz anlamında standart dil ideolojisine sahip oldukları belirlenmiştir.

Değişen ve dijitalleşen dünyada ortak dil olarak kullanılan İngilizce hakkında söylem analizi yapılan bir çalışmada (Jenks, 2014), çevrimiçi sohbet odalarında

kullanılan dile odaklanılmış ve düzenleme zorunluluğu olmayan, serbest ortamlarda öğrencilerin çok daha rahat bir dil kullanma becerilerini ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu ortamlarda karşılıklı anlaşmaya odaklandığı, doğru cümleler kurma ya da gramatik hatalar yapma kaygısının ikinci planda kaldığı tespit edilmiştir. Sınıf ortamının düzenli, kontrol edilen ve baskıcı ortamına karşın dijital ortamda öğrencilerin daha fazla diller arası öğeler kullandığı görülmüştür. Bu durumda ODOİ kullanımı konusunda öğrencileri engelleyen hususun öğrenci yetersizliğinden ziyade, sınıf ortamındaki baskı olduğu ileri sürülmüştür.

2.2.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

İngilizce öğretimi alanında kendine yer bulan toplumdilbilimsel kavramlar ve tartışmalar Türkiye’de de akademisyenler tarafından oldukça araştırılan bir konu haline gelmiştir. Türkiye’nin Kachru (1985)’nin tabiriyle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir “Genişleyen Çember” ülkesi olması hasebiyle araştırmacılar ulusal ve küresel politikaların İngilizce dersi öğretim programı üzerindeki etkilerini sıklıkla araştırmalarına konu edinmiştir.

Türkiye’de İngilizce eğitimi üzerine üretilen politikaların analiz edildiği bir çalışmada (Kırkgöz, 2007), 1997 ve 2005 yıllarında yapılan reformlarda iletişimsel dil öğretimi modelinin temel alındığını ancak yine iç çember ülkelerinden, özellikle İngiliz İngilizcesi ve Amerikan İngilizcesi, temel alınan dilsel normların öğretim programının baskılayıcı unsuru olduğu ileri sürülmüştür. Bu durumun Avrupa standartlarına uygun olsa da küresel bir ortak dil olarak İngilizcenin toplumdilbilimsel rolünü göz ardı ettiği ifade edilmiştir.

2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı üzerinde ODOİ yaklaşımıyla eleştirel bir araştırma yapan Karakaş (2019), öğretim programının baskın olarak iç çember ülkeleri ekseninde tasarlandığını savunur. Programın görünürde kültürlerarası iletişim becerilerini artırmak amacı güttüğünü söylese de aslında telaffuz ve dinleme etkinlikleri ve hedefleri bakımından programın standart dil ideolojisine paralel hazırlandığını ileri sürer. Araştırmasını, programın öğrencilerin İngilizceyi büyük oranda ana dil konuşuru olmayanlar ile iletişim için kullanacaklarını göz ardı ettiği ve dilsel çeşitlilik açısından ODOİ yaklaşımına uymadığı sonucunu çıkararak bitirir. Bu durum aslında Kırkgöz (2007) tarafından yapılan analiz üzerinden kayda

değer bir zaman geçmiş olsa da standart dil ideolojisinin hala İngilizce dersi öğretim programının temelinde kendisine yer bulduğunu ve Dİ, ODOİ kavramlarının farkındalığı açısından bir değişiklik olmadığını ortaya çıkarmaktadır (Karakaş, 2019).

Benzer bir şekilde, ortaöğretimin temelini atıldığı temel eğitim öğretim programı üzerine araştırmasını yapan Arıkan (2017), ikinci sınıf İngilizce öğretim programı üzerine yaptığı araştırmasında programın yerel ve kültürel öğeler açısından tamamen eksik olduğunu ve bu durumun öğrencilerin kültürel kimliklerinden uzaklaşmalarına neden olabileceği üzerinden durur. Türkiye’deki İngilizce dersi öğretim programlarının yabancı dil ideolojisinden küresel dil ideolojisine tam olarak geçemediği eleştirisinde bulunur.

Öğretim programlarında kendine yer bulamayan İngilizcenin küresel olarak kullanımları kavramı doğal olarak sınıf içindeki fiili uygulamalarda da kendine yer bulamamaktadır. Ders kitapları birçok öğretmen için aslında öğretim programının bir tezahürü olarak algılanmakta iken kitaplardaki ideoloji aslında son derece öneme sahiptir. Hamiloğlu ve Mendi (2010) Türkiye’de kullanılan İngilizce ders kitaplarına yönelik yaptıkları içerik analizi çalışmalarında kitaplardaki kültürel elementlerin büyük oranda Birleşik Krallık ve ABD odaklı olduğunu ve genişleyen çember ülkelerine ait neredeyse hiç kültürel referans verilmediğini bulmuşlardır. Bu durumun İngilizce dili kullanılırken tek kültürlü bir bakış açısı yaratacağını ve çok kültürlü ortamlarda dili kullanacak olan Türk öğrenciler için bu durumun gerçekçi olmadığını savunurlar. Buna benzer olarak, Çelik ve Erbay (2013) da ders kitaplarını kültürel olarak analiz ettikleri araştırmalarında öğretim programının kültürlerarası beceri odağına rağmen ders kitaplarının sadece iç çember ülkelere odaklandığı sonucunu bulmuşlardır. Benzer bir ders kitabı araştırmasında Çakır (2021), Upswing English ders kitabı serilerinde bulunan dinleme metinleri üzerine analizler gerçekleştirmiş ve sonuçlar Dİ ve ODOİ kavramlarına karşı herhangi bir farkındalığın bulunmadığını ortaya koymuştur. İncelenen ders kitabında özellikle ODOİ bağlamında kullanılabilecek farklı ve işlevsel dil yapılarına hatalı, bozuk ve düzeltilmesi gereken hatalar olarak davranıldığını göstermiştir.

Bayyurt (2006; 2013), öğretim programlarının ve ders kitaplarının kendi kendilerine sınıf ortamında kullanılmadığına ve öğretmenlerin öğretim programını

uygulamada belirli farkındalığa ulaşmaları gerektiği konusuna değinmiştir. Yaptığı görüşmelerde, Dünya İngilizceleri konusunda belirgin farkındalığa sahip olan Türk İngilizce öğretmenlerinin Dİ kavramını sınıf ortamına getirmekte yeterli hissetmedikleri sonucunu bulmuştur. Bayyurt (2006), yaptığı görüşmelerde, özellikle sınav odaklı işlenen derslerde öğretmenlerin farklı İngilizce varyantlarını öğrencilere tanıttırdıklarında öğrencilerde bir kafa karışıklığı oluşturarak sınav puanlarında düşüş olabileceğinden korktuklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla, öğretmenler Dİ ve ODOİ farkındalığına sahip olsalar dahi sınav sistemlerinin bu kavramların uygulanmasında önemli bir etken olduğunu ileri sürmüştür (Bayyurt, ve diğerleri, 2019). Öğretmenler arasındaki bu tereddüt, ana dil konuşuru olmamaları nedeniyle içselleştirdikleri mesleki güvensizliklerden de kaynaklanmış olabilir.

Eğitmenlerin “ana dil konuşuru” ideale yönelik tutumlarının ele alındığı bir çalışmada (Sezgin & Önal, 2021), ana dil konuşuru olmayan Türk İngilizce öğretmenlerinin özellikle telaffuz gibi alanlarda ana dil konuşuru öğretmenlerin kendilerinden üstün olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu ön yargıyı araştıran Coşkun (2011), üniversite eğitimcilerinin ezici çoğunlukla standart telaffuzu tek kabul edilebilir model olarak tercih ettiğini, kendi Türk aksanlarını dilbilimsel kimliklerinin bir parçası saymak yerine “profesyonel bir eksiklik” olarak gördüklerini tespit etmiştir. Bununla birlikte, araştırma aynı zamanda ileriye yönelik bir yol da sunar. Sifakis ve Bayyurt (2015) tarafından yapılan çalışmalar, ODOİ farkındalığı olan öğretmen eğitiminin bu hususta dönüştürücü olabileceğini göstermiştir. Bayyurt ve Altınmakas (2012), Dünya İngilizcesi üzerine eleştirel düşünceyle çalışan öğretmenlerin bir tutum değişikliği gösterdiğini; “doğruluk” takıntısından kurtulup “anlaşılabilirlik” değerini önemsedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun aslında ana dil konuşurculuğu ideolojisinin eğitimle kırılabileceğini gösterdiğini iddia etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu politikaların, materyallerin ve öğretmen tutumlarının etkisi öğrenen üzerinde birleşir. Türk öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, gerçek dil ihtiyaçları ile idealize edilmiş hedefleri arasında çatışma ile karakterize edilen karmaşık psikolojik bir manzarayı ortaya koymaktadır. Kaypak ve Ortaçtepe (2014), üniversite öğrencilerinin ODOİ ile ilgili inançlarını incelemiş ve paradoksal bir durum bulmuşlardır. Buna göre öğrencilerin uluslararası etkileşimlerinde İngilizceyi ortak dil olarak kullandıklarını kabul etseler de sınıfta “ana dili gibi” yeterlilik arzusuna devam

ettiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Amerikan veya İngiliz aksanlarını mesleki yeterlilik ve prestijle ilişkilendirirken, ODOİ'yi “standartların düşürülmesi” olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bu “Standart Dil İdeolojisi” Sezgin ve Önal (2021) tarafından da ele alınmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açıları Türk bağlamında incelenmiştir. Çalışmaları, ana dil konuşurculuğu ideolojisinin devam ettiğini doğrulamış, öğrencilerin özellikle telaffuz eğitimi için ana dil olarak İngilizce konuşan öğretmenleri daha üstün modeller olarak algıladığı tespit edilmiştir. Bu, iç çember normlarına olan tercihin öğrenenler tarafından derinlemesine içselleştirildiğini ve kimlik ve sahiplenmeyi yerel taklit yerine vurgulayan ODOİ tabanlı pedagojilere karşı önemli bir direnç yarattığını gösterir.

2.3. Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve Program Geliştirme

2.3.1. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Süreci

Tarihsel döneme bakıldığında Türk eğitim sisteminde batılılaşma hareketi eşliğinde İngilizce ile tanışması 18. yüzyılın ikinci yarısında Tanzimat Dönemiyle birlikte gerçekleşmiştir (Kırkgöz, 2007). Bu dönemde batı ülkeleri ile artan ilişkiler neticesinde İngilizce eğitim sistemine dahil edilmiştir. 1997 yılında Türk eğitim sisteminde radikal bir değişikliğe gidilerek zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve zorunlu ders olarak İngilizce dersi 4. sınıflardan itibaren işlenmeye başlanmıştır (Gürsoy, Korkmaz, & Damar, 2013).

Kırkgöz (2007), 1997 Eğitim Programı'nın 2005 yılında bir düzenlemeye gidilerek lise düzeyinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılmasına ve bu arttırılan bir yılda haftada 10 saat olarak İngilizce dersi verilmesinin Avrupa Birliği'ne girebilme adımları doğrultusunda politik bir amaca da hizmet ettiğini vurgulamıştır. 2012 yılında ise yeni bir eğitim reformu yapılmış ve 4+4+4 sistemi olarak tanıtılan ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı yeni bir eğitim programı yürürlüğe girmiştir (Gürsoy, Korkmaz, & Damar, 2013).

2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile birlikte yabancı dil öğretimi ilköğretim ikinci sınıf seviyesine çekilmiş, haftada iki ders saati olarak programdaki yerini almıştır (MEB, 2012). Arıkan (2017), bu durumun gelişen ve değişen eğitim araştırmalarının bir sonucu olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur. İngilizcenin küçük yaşta öğrencilere

tanıştırılmasının olumlu yanlarından bahsetmiş, özellikle erken yaş dil öğreniminin, öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlayacağına dikkat çekmiştir.

Yapılan bir çalışmada (Karakaş, 2019), İngilizcenin Türk eğitim sisteminde yer edinme süreci ve gösterilen önemin belirli dönemlerde değişikliğe uğradığı ifade edilmektedir. Ayrıca İngilizce öğretim programlarında pek çok defa düzenlemelerin yapıldığı, yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalara göre düzenlemelerin gerçekleştirildiği belirtilirken, bu süreçlerin sadece eğitimsel değil, aynı zamanda kültürel ve politik dinamikler tarafından da şekillendirildiği ifade edilmiştir.

Türkiye’de uygulanmakta olan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı 2018 yılında yapılan düzenlemeler sonrası uygulamaya konmuştur (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018). Halen uygulanmakta olan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda iki ana bölüm bulunmaktadır. İlk bölüm programın genel amaçlarından, yöntemsel çerçevesinden, sınıf düzeyine özgü kazanımların genel özelliklerinden, ölçme ve değerlendirme yaklaşımından, ek materyaller ve önerilerden oluşurken ikinci bölüm sınıf seviyeleri bazında öğrenme çıktılarından oluşmaktadır.

2.3.2. 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, küreselleşen dünyada öğrencilerin ihtiyaç duyduğu iletişim becerilerini karşılamayı amaçlamaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) (CoE, 2001) ışığında hazırlanan bu program öğrencileri iletişimsel becerilerle donatmayı ve uluslararası iletişim alanında öğrencileri hazırlamayı amaçlamaktadır. Program, dört ana dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) odaklanmakta ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek bu dört becerinin aktif bir şekilde kullanımı yoluyla öğrenci bağımsızlığını ve motivasyonunu arttırmayı amaç edinmektedir (MEB, 2018).

Program, İlköğretim İngilizce Öğretim programında yapılmış değişikliklerin bir devamı olarak düzenlenmiş ve ilköğretim kademesinden sonra öğrencilerin öğrendiği becerilerin genel bir tekrarını sağlayan 9. Sınıf hedeflerini ortaya koymuştur. Bu durum, İlköğretim İngilizce Öğretim Programının bir devamı niteliğinde olduğunu ve bağlantılı

ilerlediğini kanıtlar niteliktedir. Program öğrencilerin yaşlarına göre hazır bulundukları dilsel ve zihinsel becerileri dikkate almaktadır. Bu durum programda öğrencilere sunulan ve gittikçe arttırılan dilsel ve zihinsel yüke bakıldığında açık bir şekilde görülebilmektedir. 9. Sınıf düzeyinde CEFR standartlarına göre A1 seviyesinde olan öğrenciler ortaöğretim sonuna geldiklerinde B2+ seviyesinde İngilizce eğitim görmektedirler (MEB, 2018; CoE, 2001). Program aynı zamanda akademik dil kullanımı ve gerçek hayatta dil kullanımı hususunda bir denge aramaktadır. İngilizce dilinin öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de gerçek dünya iletişimde etkili bir araç olduğu fikrine programın birçok yerinde rastlanabilmektedir.

Programın oluşturulmasında bir diğer önemli yapı taşı ise değerler eğitimidir. Bu durum aslında programın Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı'nın genel eğitim hedefleri etrafında şekillendirildiğini kanıtlar niteliktedir. Program, ünitelerinde saygı, hoşgörü, insan hakları, kültürel hassasiyet gibi değerlere yer vermektedir. Bu tarz değerlerin sınıf içi etkinliklerde yer bulması öğrenciler arasında karşılıklı saygıya, bir toplum bilincine ve iş birliğine açıklığa öncülük etmekte ve öğretim ortamını öğrenciler ve öğretmenler için daha elverişli kılmaktadır. Ancak bu değerlerin sınıf içi etkinliklerde ne derece kullanıldığı ve etkinliği hususu daha detaylı bir araştırmanın konusu olabilir.

Bahsedilen öğretim programının ana yapısı ikinci dil öğretiminde modern teorilere, özellikle iletişimsel yaklaşıma, dayanmakla birlikte, eklektik yaklaşımın da öğretmenler tarafından kullanabileceği vurgusu kendine yer bulur (MEB, 2018). İletişimsel yaklaşım, Hymes (1972) tarafından ortaya konan iletişimsel yeterlilik kavramı ve daha sonra Canale ve Swain (1980) tarafından derinlemesine incelenen dilbilgisel, toplumdilbilimsel, söylem bilimsel ve edimbilimsel yetiler etrafında şekillenir (Hymes ,1972; Canale & Swain, 1980). Programda önem atfedilen bir diğer ikinci dil öğretimi yaklaşımı ise eylem odaklı yaklaşımdır. Programda eylem odaklı yaklaşım, İngilizce dilini sadece bir akademik ders olarak görmekten ziyade gerçek hayatta iletişim kurmada bir araç olarak ele alınması konularına yoğunlaşır. Bu yaklaşım da popüler olan ikinci dil öğretimi yaklaşımlarındandır ve görev odaklı öğretim yöntemi ile öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dilin okul dışı dünyada nasıl kullanıldığına dair farkındalık kazanmalarında büyük önem taşır (Richards & Rodgers, 2001).

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı teknolojik imkanların programa entegrasyonu konusuna ciddi önem vermektedir. Dijital kaynakları programa dahil ederek öğrencilerin okul dışı ve akademik olmayan ortamlarda dil kullanımını görmeleri, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde etkilerinin olması ve otantik dil kullanım imkanlarına erişmeleri sağlanmak istenmektedir (MEB, 2018). Program, e-portfolyolar, bloglar, çevrimiçi tartışma forumları, videolar, dijital sohbetler gibi dijital materyallerin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesini tavsiye etmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin yönetmesine yardımcı olabilir ve öğrencilerin dilin farklı kullanımları konusunda farkındalık kazanmalarına da yardımcı olabilir. Ayrıca öğrenciler arkadaşlarıyla da sınıf dışında hedef dili kullanarak anlamlı sohbetler içerisine girebilirler. Teknolojinin programda bu kadar önemli görülmesi modern eğitim pedagojisine uyumlu olmakla birlikte programda öğretmenlerin bu tarz teknolojik materyalleri sınıf içine nasıl entegre edeceğine ya da öğrencilerin bu tarz teknolojik materyallere erişimde eşit olup olmadıklarına dair açık tanımlamalarda bulunulmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu tarz teknolojik materyalleri sınıf içinde ya da dışında uygulayabilme becerilerine sahip olup olmadıkları da farklı bir araştırma konusudur.

Programın bahsedilen güçlü yönlerine rağmen, daha da detaylı analiz edileceği gibi, toplumdilbilimsel çeşitlilikler yüzeysel olarak ele alınmıştır. İngilizceyi ortak dil olarak kabul etse de program Dünya İngilizcelerine ve çeşitli dilsel farklılıklara dikkat çekmemiş ve öğrencilerin standart İngilizceye bağlı kalmaları odağında hazırlanmış görünmektedir. Öğrencilere öğretilmek istenen dilin sosyo-politik öneminden bahsedilmesinin ve İngilizce dilinin yayılım tarihi hakkında farkındalık kazanmalarının programın odaklarında biri olmadığı açık bir şekilde görülmektedir.

Sonuç olarak Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Türkiye’de İngilizce öğretimini çağdaştırma ve küresel standartlara uygun hale getirme konusunda iyi niyetli çabalar barındırmaktadır. İletişimsel yaklaşımı, eylem odaklı yaklaşımı, değerler eğitimi ve teknoloji kullanımını içinde barındırması ve açıkça bu konulara odaklanması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ancak, İngilizce dilinin farklı kullanımları, dilin karmaşık ve sosyal yapısı, Dünya İngilizceleri, ana dili İngilizce olmayan kullanıcılara önem vermemesi gibi hususların da iyileştirilmesi gerekliliği açıkça görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, alt problemlerin doğasına ve amaçlarına uygun olarak iki farklı nicel araştırma deseninin ardışık olarak kullanıldığı iki aşamalı bir yapıya sahiptir. Araştırmanın ilk nicel aşamasında, ortaöğretim öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına yönelik farkındalıklarını ölçebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmek hedeflenmiştir. Bu süreç, doğası gereği metodolojik bir araştırma niteliği taşımaktadır. Ölçek geliştirme süreci tamamlandıktan sonra, öğrencilerin farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) ilişkisini incelemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012).

Araştırma kapsamında bulunan İYF, DİYF ve İAYF değişkenleri ile ilgili ölçümlerin yapılabilmesi için ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple çalışmanın bir bölümü ilgili değişkenlere yönelik ölçümleri geçerli ve güvenilir bir şekilde yapabilmek için gerekli olan ölçme araçlarının geliştirilmesine ayrılmıştır (Erkuş, 2012; Karagöz & Bardakçı, 2020).

Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak geliştirilmek istenen yapılar ilgili literatür desteği ile belirlenmiş ve bu yapılarla ilgili kavramsal çerçeveler çizilmiştir. Ölçeklerin kapsamlarının belirlenmesi için ilk olarak uzman görüşü alınmış, yerli ve yabancı kaynaklar eleştirel bir bakış açısı ile incelenmiştir. Daha sonra geliştirilmesi tasarlanan ölçeklerle ilgili madde havuzları oluşturulmuştur. Bu şekilde geliştirilmesi tasarlanan her bir ölçek ile ilgili oluşturulan uygulama öncesi taslak

maddeler pilot uygulama yapılarak ön denemeden geçirilmiş, daha sonra uzman görüşü de alınarak maddeler arası birleştirme, eleme ve dönüştürme işlemleri yapılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan madde havuzu, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmak üzere öncelikle 269 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Toplanan veriler ile AFA yapılmış ve ölçeklerin taslak yapısı oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme literatüründe AFA ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) işlemlerinin bağımsız örneklemeler üzerinde yapılması ideal olarak önerilse de (Worthington & Whittaker, 2006); Yapısal Eşitlik Modellemesi ve DFA analizlerinde doğru parametre tahminleri, minimum hata varyansı ve güvenilir model uyum indeksleri elde edebilmek için asgari örneklem büyüklüğüne (madde sayısının en az 5-10 katı veya $N > 300$) ulaşılması istatistiksel bir zorunluluktur (Hair vd., 2014; Kline, 2016).

AFA sonuçlarına göre şekillenen maddelerden oluşan ölçekler, önceki gruptan farklı ortaöğretim öğrencilerine uygulanmış (172 öğrenci); ancak planlanan sayıya ulaşılamaması sebebiyle bu veri seti DFA'nın gerektirdiği istatistiksel gücü tek başına sağlamada sınırdan kalmıştır. Bu bağlamda, DFA için gereken yeterli örneklem hacmine ulaşmak, istatistiksel gücü artırmak ve daha kararlı faktör yükleri elde etmek amacıyla istatistiksel bir gereklilik olarak birinci ve ikinci uygulama grupları birleştirilmiş (Tabachnick & Fidell, 2013; Brown, 2015) ve toplam 441 kişilik birleştirilmiş (pooled) veri seti üzerinden DFA analizleri gerçekleştirilerek ölçeklere son şekli verilmiştir.

Tarama modelinde tasarlanan çalışmanın diğer kısmında var olan bir durumun olduğu şekilde betimlenmesi amaçlanmıştır. Karasar (2024), tarama modelini geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Toplanan veriler araştırma sorularını cevaplamak için analiz edilmiştir. Toplanan nicel verilerin sistematik değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların hem güvenilir hem de genellenebilir olmasını sağlayarak, çalışmanın bulgularının sağlam temellere dayandırılmasına katkıda bulunacaktır (Creswell, 2014; Kılıç, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada veri toplanacak olan grupların seçiminde kasti (kararsal) örnekleme metodu tercih edilecektir. Kararsal örnekleme metodunda seçilen elemanlar, araştırma problemine cevap olabileceğine inanılan bireylerdir. Araştırmacının yargısına

göre seçim yapılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Veriler, Erzincan merkez ve Refahiye ilçesindeki ortaöğretim kurumlarına kayıtlı olan öğrencilerden toplanmıştır. Refahiye ilçe merkezinde dört ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda kayıtlı olan tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Erzincan il merkezindeki verilerin Güzel Sanatlar Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile İmam Hatip Lisesinin 9, 10, 11 ve 12’nci sınıflarının birer şubesinde kayıtlı olan öğrencilerden toplanmıştır. Ulaşılan toplam öğrenci sayısı 441’dir.

Tablo 3.1: Pilot Uygulama, AFA ve DFA katılımcılarının dağılımları

Değişken		Maddeler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Pilot Uygulama	Kız	43	48,3
		Erkek	46	51,7
		Toplam	89	100,0
	AFA Uygulaması	Kız	135	50,2
		Erkek	134	49,8
		Toplam	269	100,0
	DFA Uygulaması	Kız	235	53,3
		Erkek	206	36,7
		Toplam	441	100,0
Sınıf Düzeyi	AFA Uygulaması	1	88	32,7
		2	66	24,5
		3	62	23,0
		4	53	19,7
		Toplam	269	100,0
	DFA Uygulaması	1	161	36,5
		2	125	28,3
		3	88	20,0
		4	67	15,2
		Toplam	441	100,0

Her ölçek için önce Açıklayıcı Faktör Analiz (AFA), daha sonra ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sürecinde İYF, DİYF ve İAYF ölçeklerinin geliştirilmesi için 135’i kız, 134’ü erkek olmak üzere toplam 269 öğrencinin cevapları analizlere dahil edilmiştir. İYF, DİYF ve İAYF ölçeklerinin DFA sürecinde ise 235’i kız, 206’sı erkek olmak üzere toplam 441 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Diğer araştırma sorularını cevaplamak için toplam 441 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Doküman İncelemesi ve Analizi

Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın doküman veri setini, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve halihazırda yürürlükte olan 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Öğretim programı; "Genel Amaçlar", "Temel Felsefe", "Ölçme ve Değerlendirme" ve sınıf düzeylerine göre (9-12. sınıflar) belirlenen "Kazanımlar" boyutlarında incelenmiştir. Program metni; Dünya İngilizceleri (Dİ), Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ), Kültürel Öğeler ve Aksan/Telafluz temaları çerçevesinde sistematik olarak taranmıştır. Elde edilen veriler, alanyazındaki ilgili teorik çerçeve (Kachru'nun Çemberler Modeli ve Jenkins'in ELF yaklaşımı) ile ilişkilendirilerek yorumlanmış ve Bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.3.2. Farkındalık Ölçekleri

İYF, DİYF ve İAYF için önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), daha sonra ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek maddeleri beşli Likert formatında, kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılmıyorum (2), kararsızım (3) kısmen katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde yapılandırılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde her bir ölçek için ayrı ayrı madde havuzları oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzlarında yer alan örnek bazı maddeler ilgili tablolarda verilmiştir. Taslak ölçeklerin uygulanması ile elde edilecek olan veriler için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Madde havuzlarının oluşturulmasında literatür taramasının yanı sıra uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 3.2: İYF, DİYF ve İAYF için Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	N	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
İYF	441	11	,936
DİYF	441	9	,807
İAYF	441	6	,825

İYF, DİYF VE İAYF için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) Tablo 3.2'de verilmiştir. Toplam 11 maddelik İYF için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .936'dır. Tamamı 9 maddeden oluşan DİYF için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .807'dir. Altı maddelik İAYF için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .825'tir. Bu bulgular her üç ölçeğin de güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019; Karagöz & Bardakçı, 2020).

Tablo 3.3: İYF, DİYF ve İAYF için Test-Yeniden Test Korelasyon Katsayıları

Ölçek	Birinci Uygulama	İkinci Uygulama	Madde Sayısı	N	Pearson Korelasyon
İYF	24-28/11/2025	09-13/02/2026	11	66	,951**
DİYF	24-28/11/2025	09-13/02/2026	9	66	,859**
İAYF	24-28/11/2025	09-13/02/2026	6	66	,881**

**p < .001

Geliştirilen ölçeklerin kararlılık katsayılarını belirlemek için test-yeniden test yöntemi uygulanmıştır. Bu amaçla geliştirilen ölçekler 66 kişilik öğrenci grubuna 11 haftalık aradan sonra yeniden uygulanmıştır. Birinci uygulama 24-28 Kasım 2025 tarihleri arasında, ikinci uygulama ise 09-13 Şubat 2026 tarihleri arasında yapılmıştır. Her iki uygulama sonucunda katılımcıların İYF, DİYF ve İAYF puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.3'te gösterilmiştir. İYF için hesaplanan test-yeniden test kararlılık katsayısı .951 ($p < .001$), DİYF için hesaplanan test-yeniden test kararlılık katsayısı .859 ($p < .001$) ve İAYF için hesaplanan test-yeniden test kararlılık katsayısı .881 ($p < .001$)'dir. Her üç ölçek için de birinci ve ikinci uygulamalar arası hesaplanan korelasyon katsayılarının yüksek olduğu, bu sebeple ölçeklerin üç aylık kararlılıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Madde Havuzlarının Oluşturulması ve Pilot Uygulama

Her ölçek için önce Açıklayıcı Faktör Analiz (AFA), daha sonra ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. İYF, DİYF ve İAYF ölçeklerinin AFA sürecinde 135'i kız, 134'ü erkek olmak üzere toplam 269 öğrencinin cevapları analizlere dahil edilmiştir. İYF, DİYF ve İAYF ölçeklerinin DFA sürecinde ise 235'i kız, 206'sı erkek olmak üzere toplam 441 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

İYF, DİYF ve İAYF'nin madde havuzlarının oluşturulma sürecinde ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Kaynak incelemeleri sonucunda İYF için 35, DİYF için 31 ve İAYF için 38 önerme oluşturulmuştur. Üç ölçek için de pilot uygulama yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde verilen önermelerin anlaşılır ve katılımcılar tarafından yanıtlanabilir olup olmadığını, önermeler arasında örtüşme ve ayrışmaların bulunup bulunmadığını, ayrıca sonuçların analiz edilebilir olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamalar yapılmıştır (Şeker & Gençdoğan, 2020). Pilot uygulamada 43’ü kız 46’sı erkek olmak üzere toplam 89 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Pilot uygulama sonuçları ve uzman görüşleri de dikkate alınarak İYF ve DİYF’teki madde sayısı 21’e, İAYF’deki madde sayısı ise 19’a düşürülmüştür. Bu şekilde oluşturulan taslak ölçekler 269 gönüllü ortaöğretim öğrencisine uygulanmış ve AFA sonuçları bu verilere göre hesaplanmıştır.

AFA sonucu oluşan modellerin doğrulanması için DFA yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre şekillenen maddelerden oluşan ölçekler önceki gruptan farklı ortaöğretim öğrencilerine uygulanmış (172 öğrenci), ancak planlanan sayıda öğrenciye ulaşılamaması sebebiyle önceki grup ile birleştirilerek (441 öğrenci) DFA analizleri yapılmıştır.

3.5. Diğer İşlemler ve Analizler

Veri setlerinde analiz sürecini önemli bir şekilde etkileyecek “sapkın puanlar” (outlier) olup olmadığı incelenmiştir. Veri setlerinde analiz sonuçlarını önemli ölçüde etkileyecek olan sapkın puanlar olmadığı görülmüş ve bununla ilgili herhangi bir işlem yapılmamıştır (Erkuş, 2012, s.63, 136). Veri setlerinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için gerekli analizler yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ve Bartlett küresellik testleri kullanılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi örneklem büyüklüğü ile ilgilenir ve örneklem yeterliliğini ölçer. Bulunan KMO değeri 1’e yaklaştıkça ($> .90$) örneklem yeterliliğinin mükemmel olduğu kabul edilir (Sharma, 1996, s.116; Tavşancıl, 2002, s.51; Tabachnick&Fidell, 2015, s.619). KMO testi örneklem yeterliliğinin ölçütü olarak kullanılırken, Bartlett testi korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını, verilerin normal dağılım durumunu test eder (Karagöz, 2017, s.403-404). KMO testi ile Bartlett testlerinin sonuçları ilgili tablolarda verilmiştir. Ayrıca veri setlerinde maddelere verilen cevaplardan elde edilen puanlarla ilgili korelasyon analizleri yapılmış, negatif ve düşük korelasyon gösteren maddeler analizlere dahil edilmemiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerinin 0,45 veya daha yüksek olmasının iyi

bir ölçü olabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeklerde düşük faktör yük değeri olan maddeler analizlere dahil edilmemiştir.

3.5.1. Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık (İYF) Ölçeği

3.5.1.1. AFA Analizleri- İYF

İYF için ilk AFA ve DFA sonucu üç maddenin çıkarılmasından sonra hesaplanan KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir. İlk analizde KMO değerinin ,955 olduğu ve veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Bartlett's küresellik testi sonuçları da korelasyon matrisinin birim matrisi olmadığını, bu veri setinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($X^2= 2654,387$, $Sd=91$, $p <.01$) (Karagöz, 2017). DFA sonrası 3 madde çıkarıldıktan sonra yapılan AFA'da da veri setinin normal dağıldığı ve veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.4: İYF için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

		İlk uygulama	DFA Sonrası
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü		,955	,959
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	2654,387	3107,361
	Sd	91	55
	p	,000*	,000*

* $p < .01$

İYF için yapılan AFA sonucunda, başlangıçta 21 madde olan yapı birden fazla faktör altında toplanmıştır. İlgili kaynaklar iki veya daha fazla faktörlü bir yapıda, iki veya daha fazla faktörde yüksek yük değeri veren maddeleri binişik madde olarak kabul eder ve ölçekten çıkarılması önerilir. Binişik olan maddelerin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2011, s. 125). Yapılan bu çalışmada birden fazla faktörde .10'den daha az bir farkla yer alan maddeler binişik madde kabul edilmiştir. Binişik olan maddeler tek tek sıra ile ölçekten çıkarılarak analizlere devam edilmiş ve sonuçta 11 maddelik tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.5: İYF Maddeleri için Hesaplanan Faktör Yükleri

Madde No	Önermeler	İlk Analiz (Extraction)	Son Analiz (Extraction)
1	İngilizce, dünyada en yaygın kullanılan uluslararası iletişim dillerinden birisidir.	,617	,658
2	İngilizce, ortak bir dili veya lehçeyi paylaşmayan insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandığı ortak dildir.	,428	,457
3	Dinlediğim-izlediğim İngilizce haber, şarkı veya filmlerde farklı aksanlara yer verildiğinin farkındayım.	,285	Elendi
4	Dünya çapındaki iletişimde İngilizcenin önemli rolünün farkındayım.	,625	,625
5	İngilizce, sadece İngilizceyi ana dili olarak konuşanlar için geçerli olan bir dildir.	,201	Elendi
6	İngilizce uluslararası iletişimde en sık kullanılan dillerden birisidir.	,685	,728
7	İngilizceyi ana dili gibi konuşmak yerine, iletişim dili olarak öğrenmeye odaklanmak daha önemlidir.	,180	Elendi
8	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok kültürü daha iyi tanımayı kolaylaştırır.	,425	,453
9	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok insanla iletişim kurmayı kolaylaştırır.	,661	,698
10	İngilizcenin dünyanın çok farklı coğrafyalarında konuşulduğunun farkındayım.	,569	,596
11	İngilizcenin farklı aksanlarla konuşulduğunun farkındayım.	,357	Elendi
12	İngilizce iletişimde anlaşılır olmak aksandan daha önemlidir.	,347	Elendi
13	İngilizce bilmek iş bulmayı kolaylaştırır.	,496	,510
14	İngilizce bilmek yurt dışı eğitim fırsatlarını artırır.	,640	,627
15	İngilizce bilmek iletişim becerilerini artırır.	,550	,574
16	İngilizce bilmek arkadaş edinmeyi kolaylaştırır.	,116	Elendi
17	İngilizce uluslararası iletişimin olmazsa olmazıdır.	,296	Elendi
18	İngilizce bilmek yurt dışında seyahat etmeyi kolaylaştırır.	,644	DFA-Elendi
19	İngilizce bilmek yurt dışında karşılaşılan sorunları çözmeyi kolaylaştırır.	,653	,613
20	İngilizce bilmek yurt dışında insanı daha avantajlı bir konuma getirir.	,641	DFA-Elendi
21	İngilizce bilmek yurt dışında insanın sosyal yaşamını kolaylaştırır.	,618	DFA-Elendi

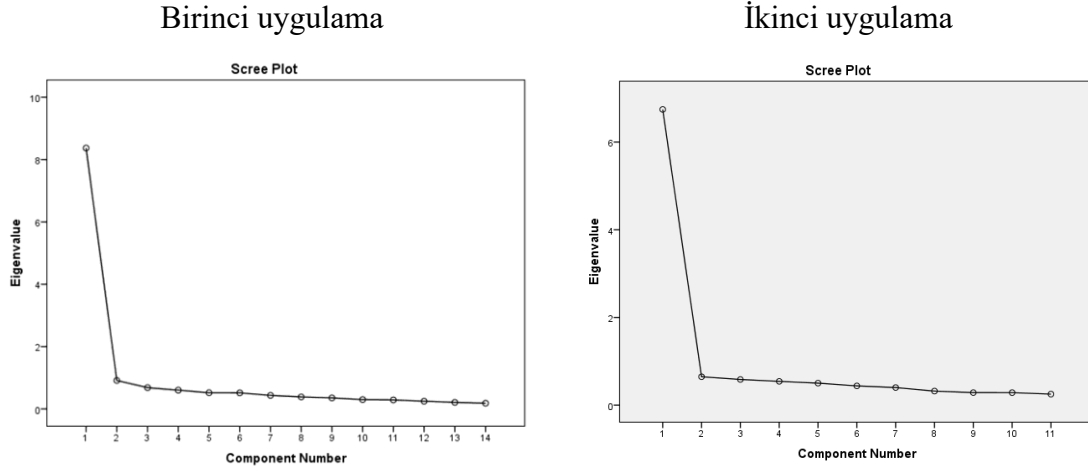
Birinci ve ikinci AFA sonucunda açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar Tablo 3.6’da verilmiştir. Birinci AFA’da 14 maddeden oluşan tek faktörün açıkladığı toplam varyans %59.782 iken 10 maddelik ikinci uygulamada %61.308 bulunmuştur. Sosyal bilimlerde

yapılan analizlerde %40 ile %60 arasındaki oranın yeterli olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2019).

Tablo 3.6: İYF – Toplam Açıklanan Varyans

		Başlangıç Öz Değerleri			Açıklanan Varyans (Kareli Yüklerin Toplamı)		
		Toplam	Varyans %'si	Yığmal %	Toplam	Varyans % si	Yığmal %
İlk Uygulama	1	8,369	59,782	59,782	8,369	59,782	59,782
	2	,914	6,526	66,307			
	3	,682	4,869	71,177			
	4	,602	4,297	75,474			
	5	,517	3,691	79,164			
	6	,515	3,682	82,846			
	7	,434	3,103	85,950			
	8	,385	2,753	88,703			
	9	,354	2,526	91,228			
	10	,299	2,137	93,365			
	11	,288	2,059	95,425			
	12	,247	1,765	97,189			
	13	,211	1,504	98,693			
	14	,183	1,307	100,000			
DFA Sonrası Uygulama	1	6,744	61,308	61,308	6,744	61,308	61,308
	2	,647	5,885	67,193			
	3	,585	5,314	72,507			
	4	,542	4,929	77,436			
	5	,501	4,557	81,992			
	6	,438	3,985	85,977			
	7	,401	3,645	89,622			
	8	,320	2,912	92,535			
	9	,286	2,597	95,132			
	10	,285	2,587	97,718			
	11	,251	2,282	100,000			

Grafik 3.1: İYF'ye İlişkin Öz Değer Grafikleri



Grafik 3.1’de İYF’ye ilişkin öz değer (serpilme) grafikleri verilmiştir. Öz değer faktör sayısının belirlenmesinde ve faktörlerce açıklanan varyansın hesaplanmasında dikkate alınan bir grafikdir (Büyüköztürk, 2011) Serpilme diyagramlarında öz değeri birin üzerinde olan tek faktör olduğu görülmektedir.

3.5.1.2. DFA Sonuçları- İYF

Tablo 3.7: İYF İçin Hesaplanan Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017, s.466)

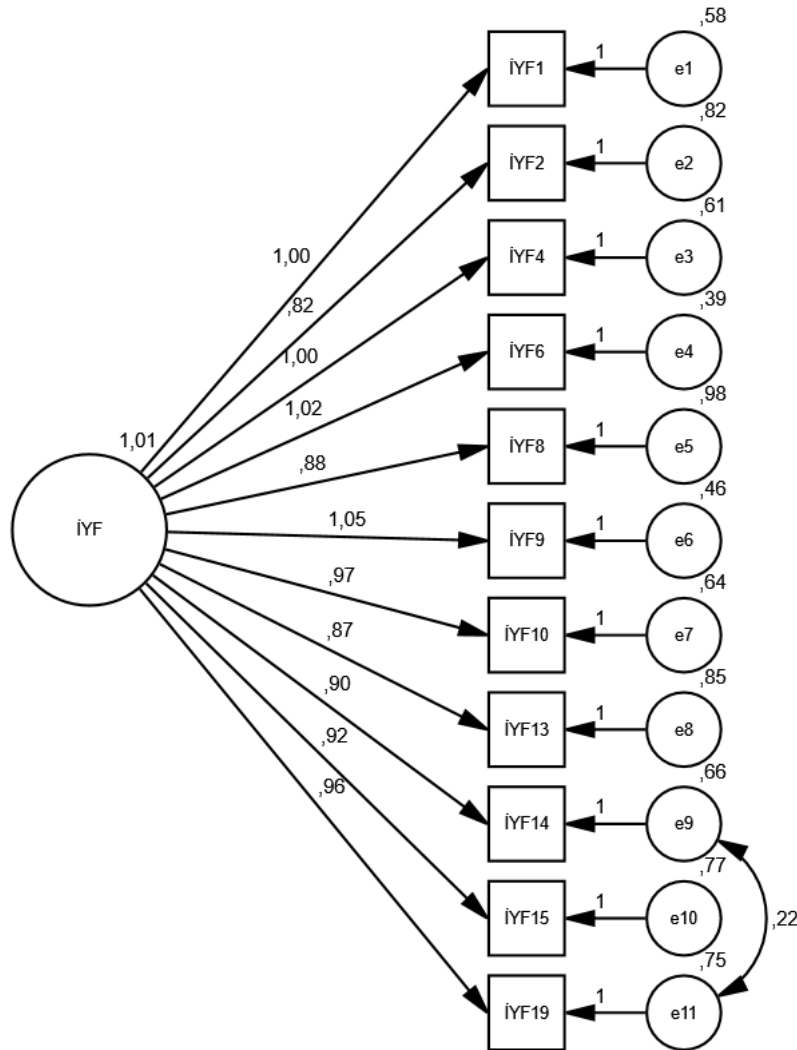
Model Uyum Kriteri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD X2/Sd	0-3	3-5	2,134	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	,941	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	,962	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	,984	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	,971	İyi uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	,980	İyi uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	,963	İyi uyum
IFI	.95-1.00	.90-.95	,984	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	,051	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	,040	İyi uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	,759	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	,627	Kabul edilebilir uyum
SRMR	0.00-0.05	.05-.10	,0249	İyi uyum

0<=RMR, SRMR 91,757 43

AFA analizleri sonucunda ölçekte bulunan M18, M20 ve M21 model fit değerlerini düşürmesi sebebiyle DFA’da analizden çıkarılmıştır. DFA’da Model Fit değerlerini düşürmesi sebebiyle M18, M20 ve M21 analizden çıkarılmıştır. Böylece 11 maddelik ölçek elde edilmiştir. Sonuç olarak 11 maddeden oluşan İYF için DFA aşamasında hesaplanan fit değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

İYF için hesaplanan model uyum kriterleri Tablo 3.7’de gösterilmiştir. Hesaplanan uyum kriterlerinden 10’u iyi uyum, üçü ise kabul edilebilir uyum kriterlerini karşılamaktadır (Karagöz, 2017; Tabachnick & Fidell, 2015).

Grafik 3.2: İYF’ye Yönelik Path Diyagramı



CMIN= 91,757; DF= 43; CMIN/DF= 2,134; RMSEA= .051; CFI= .984; GFI= .962

3.5.2. Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık (DİYF) Ölçeği

3.5.2.1. AFA Sonuçları - DİYF

Tablo 3.8: DİYF için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy		,813
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	442,033
	Sd	36
	p	,000*

*p < .01

İYF için KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir. KMO değerinin ,813 olduğu ve veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Bartlett’s küresellik testi sonuçları da korelasyon matrisinin birim matrisi olmadığını, bu veri setinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($X^2= 442,033$, $Sd=36$, $p < .01$) (Karagöz, 2017).

Tablo 3.9: DİYF Maddeleri İçin Hesaplanan Faktör Yükleri

Madde No	Önermeler	İlk Analiz (Extraction)	Son Analiz (Extraction)
1	İngilizce sadece İngiliz olanların dilidir.	,241	Elendi
2	İngilizceyi İngiliz olmayanların konuşması doğru değildir.	,246	Elendi
3	İngilizce farklı ülkelerde farklı şekillerde konuşuluyor olabilir.	,311	,323
4	Farklı ülkelerde İngilizcenin farklı dil bilgisi yapıları içerdiğini biliyorum.	,306	,377
5	Farklı ülkelerde İngilizcedeki bazı kelimelerin farklı şekilde söylendiğini biliyorum.	,395	,418
6	Bazı ülkelerde kültürel etkilerle İngilizce değişme uğramış olabilir.	,210	Elendi
7	Ana dili İngilizce olanlar İngilizceyi nasıl kullanıyorsa biz de öyle kullanmalıyız.	,012	Elendi
8	Kendi kültürümüze ait kelimeleri İngilizce diline ekleyemeyiz.	,001	Elendi
9	Farklı aksanlarla İngilizce konuşan insanların birbirini anlaması zordur.	,106	Elendi
10	İngilizceyi sadece İngiliz aksanı ile öğrenmek gerekir.	,000	Elendi
11	İngilizce öğretiminde, ana dili İngilizce olmayanların aksanları da dikkate alınmalıdır.	,126	Elendi
12	İngilizceyi ana dili İngilizce olanlar gibi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	,074	Elendi
13	İngilizce, sadece ana dili İngilizce olanların değil, herkesin sahiplendiği bir dil olmalıdır.	,399	,432

(devamı) **Tablo 3.9:** DİYF Maddeleri İçin Hesaplanan Faktör Yükleri

14	İnsanların farklı İngilizce aksanları ile konuşmaları rahatsız edici bir durumdur.	,030	Elendi
15	İngilizce artık ana dili İngilizce olanlara ait değildir; onu kullanan herkese aittir.	,380	,400
16	İngilizce konuşan birisi İngiliz gibi davranmak zorunda değildir.	,379	,340
17	İngilizce konuşulan bir ülkeye bağlı olmayan, her yerde kullanılabilecek küresel (dünya çapında) bir İngilizce geliştirilmelidir.	,269	,301
18	İngilizce öğretimi İngilizcenin dilbilgisi ve telaffuzun dışında farklı kullanımları da içermelidir.	,257	,298
19	İngilizce konuşurken herkesin aynı aksana sahip olması gerekir.	,018	Elendi
20	İngilizce öğretimi, yerel ve kültürel farklılıkları da içermelidir.	,222	,269
21	İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan İngilizce öğretilmesi gereken İngilizcedir.	,150	Elendi

Ortak varyans (communality) bir değişkenin analizde bulunan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır (Karagöz, 2016). Analiz sırasında yük değerleri düşük olan maddeler tek tek çıkarılarak analize devam edilmiş ve sonuçta dokuz maddelik ölçek ortaya çıkmıştır.

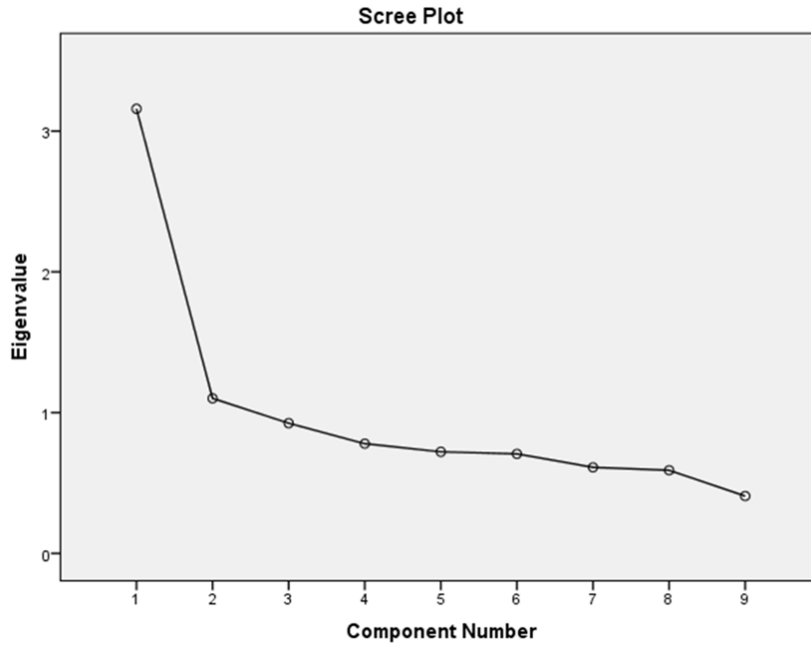
Tablo 3.10: DİYF – Toplam Açıklanan Varyans

Başlangıç Öz Değerleri			Açıklanan Varyans (Kareli Yüklerin Toplamı)		
Toplam	Varyans %'si	Yığmal %	Toplam	Varyans % si	Yığmal %
1 3,158	35,093	35,093	3,158	35,093	35,093
2 1,101	12,235	47,328			
3 ,925	10,274	57,602			
4 ,779	8,658	66,261			
5 ,721	8,016	74,277			
6 ,707	7,852	82,129			
7 ,611	6,789	88,918			
8 ,590	6,556	95,474			
9 ,407	4,526	100,000			

AFA sonucunda açıklanan varyans ve özdeğerleri Tablo 3.10'da gösterilmiştir. Öz değeri birin üzerinde olan iki faktör gözükmeyle birlikte, ölçekte yer alması uygun görülen maddeler incelenmiş ve tek faktörlü bir ölçeğin oluşturulmasına karar

verilmiştir. Toplam dokuz maddeden oluşan ölçeğin toplam varyansın % 35.093'ünü açıkladığı görülmüştür.

Grafik 3.3: DİYF'ye Yönelik Öz Değer Grafiği



DİYF'ye yönelik serpilme diyagramı Grafik 3.3'te verilmiştir. Serpilme diyagramında öz değeri birin üzerinde olan iki faktör görülmektedir. Ancak iki faktörde toplanan maddeler incelenmiş ve tek faktör altında toplanmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

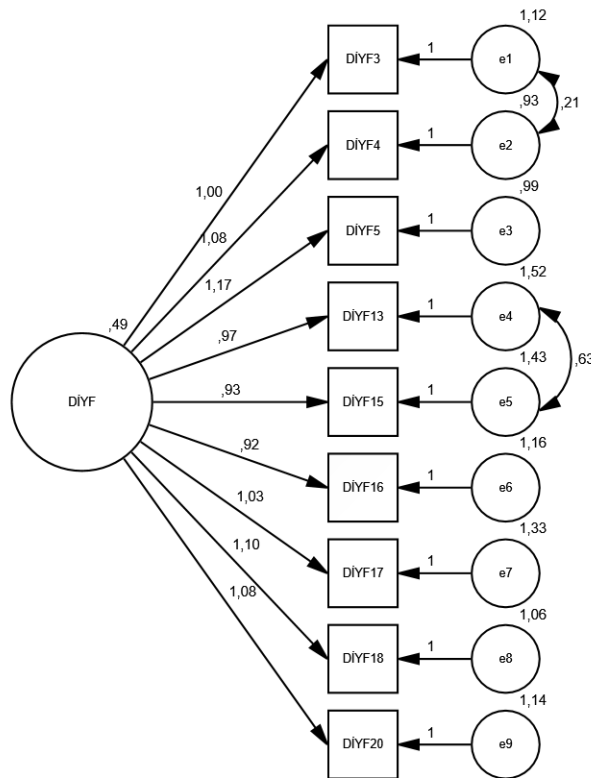
3.5.2.2. DFA Sonuçları - DİYF

DİYF'e ilişkin yapılan DFA sonucu hesaplanan model uyum kriterleri Tablo 3.11'de verilmiştir. Toplam 13 kriterden altısı iyi uyum, altısı kabul edilebilir uyum kriterlerini karşılamaktadır. Bir kriter ise kabul edilebilir alt sınır olan .90 değerine çok yakın bulunmuştur (.894).

Tablo 3.11: DİYF için Hesaplanan Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017, s.466)

Model Uyum Kriteri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD X2/Sd	0-3	3-5	2,855	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	,934	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	,963	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	,950	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	,926	Kabul edilebilir uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	,928	Kabul edilebilir uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	,894	-
IFI	.95-1.00	.90-.95	,951	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	,065	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	,079	Kabul edilebilir uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	,643	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	,535	Kabul edilebilir uyum
SRMR	0.00-0.05	.05-.10	,0455	İyi uyum

Grafik 3.4: DİYF'ye İlişkin Path Diyagramı



CMIN= 71,374; DF= 25; CMIN/DF= 2,855; RMSEA= ,065; CFI= ,950; GFI= ,963

DİYF'e ilişkin path diyagramı Grafik 3.4'te verilmiştir.

3.5.3. İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık (İAYF) Ölçeği

3.5.3.1. AFA Sonuçları- İAYF

Tablo 3.12: İAYF için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy		,834
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	446,068
	Sd	15
	p	,000*

*p <.01

İAYF için KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir. KMO değerinin ,834 olduğu ve veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Bartlett’s küresellik testi sonuçları da korelasyon matrisinin birim matrisi olmadığını, bu veri setinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($X^2= 446,068$, $Sd=15$, $p <.01$) (Karagöz, 2017).

Tablo 3.13: İAYF Maddeleri için Hesaplanan Faktör Yükleri

Madde No	Önergeler	İlk Analiz (Extraction)	Son Analiz (Extraction)
1	Farklı bölgelerde konuşulan İngilizce aksanlarının olduğunu biliyorum.	,619	,635
2	Dinlediğim bazı İngilizce materyallerde bazen farklı aksanlar duyuyorum.	,629	,569
3	Türk aksanıyla İngilizce konuşulduğunda, diğer İngilizce aksanlarından farklı olduğunu gözlemliyorum.	,535	,505
4	İngilizce konuşmada anlaşılır olmak aksandan önemlidir.	,620	Elendi
5	İngilizceyi konuşurken aksanım hakkında düşünmek beni bazen rahatsız ediyor.	,533	Elendi
6	İngilizce konuşurken İngiliz veya Amerikan aksanını kullanmak önemlidir.	,448	Elendi
7	İngilizce dinlerken aksana değil anlamaya odaklanmak gerekir.	,414	,389
8	İngilizce iletişimde aksanın anlaşılır olması iletişim için yeterlidir.	,429	Elendi
9	Türk aksanı ile İngilizce konuşmak eleştirilecek bir durum değildir.	,536	,507
10	Türk aksanıyla İngilizce konuşan birine karşı olumsuz düşüncelerim yok.	,492	,453
11	Farklı aksanlardan İngilizce dinlemeye ilgi duyuyorum.	,697	Elendi

(devamı) **Tablo 3.13:** İAYF Maddeleri için Hesaplanan Faktör Yükleri

12	İngilizce derslerinde, aksan konusundaki farkındalığının arttığını düşünüyorum.	,604	Elendi
13	Türk aksanına sahip olmak, bazen kendimi İngilizce ifade ederken güvensizlik yaşamama neden oluyor.	,582	Elendi
14	İngilizce konuşmada yanlış telaffuzlar beni rahatsız eder.	,460	Elendi
15	İngilizce iletişimde İngiliz aksanının kullanılması iletişimi kolaylaştırır.	,669	Elendi
16	Dinlediğim İngilizce materyallerde, aksanların anlaşılabilir olması önemlidir.	,520	Elendi
17	Dinlediğim İngilizce materyallerde, İngiliz aksanı olması benim için önemlidir.	,543	Elendi
18	Türk aksanının, İngilizce yapılan bazı resmi sunumlarda olumsuz algı yaratabileceğini düşünüyorum.	,523	Elendi
19	İngilizceyi doğru konuşamayana kadar İngilizce hiçbir şey söylememek gerekir.	,585	Elendi

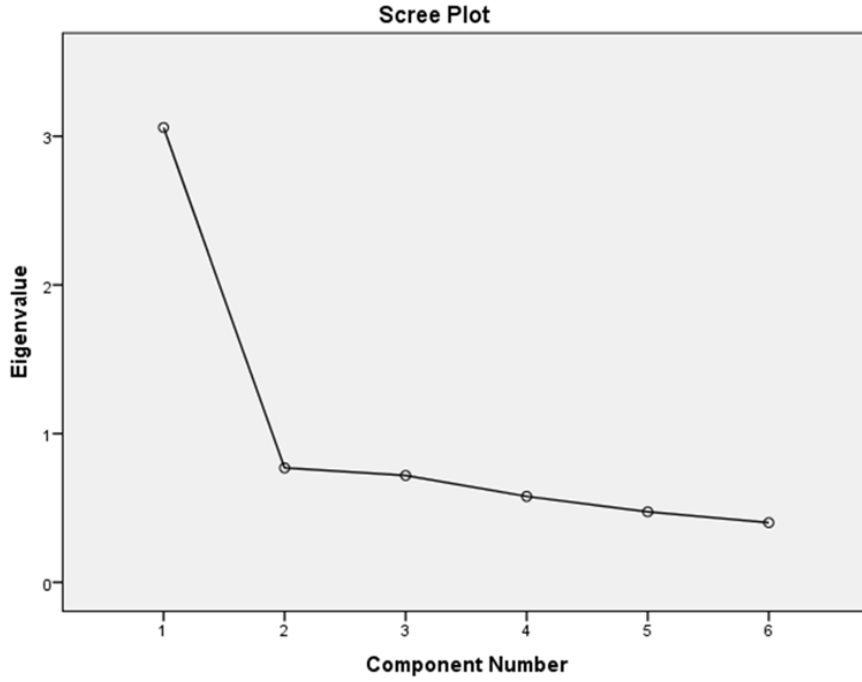
İAYF maddeleri için hesaplanan faktör yükleri Tablo 3.13'te gösterilmiştir. Toplam 19 maddeden 13 yapılan analizler sonucunda elenmiştir. Madde eleme sürecinde AFA sonucuna göre her defasında bir madde elenerek analizlere devam edilmiş ve son olarak altı maddelik tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Tek boyutlu ve altı maddeli olan ölçek ile ilgili diğer analiz sonuçları ilgili tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3.14: İAYF – Toplam Açıklanan Varyans

	Başlangıç Öz Değerleri			Açıklanan Varyans (Kareli Yüklerin Toplamı)		
	Toplam	Varyans %'si	Yıgmal %	Toplam	Varyans % si	Yıgmal %
1	3,059	50,977	50,977	3,059	50,977	50,977
2	,769	12,823	63,800			
3	,719	11,978	75,778			
4	,578	9,630	85,408			
5	,474	7,905	93,313			
6	,401	6,687	100,000			

AFA sonuçlarına göre altı maddeden oluşan İAYF ölçeğinin açıkladığı toplam varyans Tablo 3.14'te verilmiştir. Bu maddeler toplam varyansın % 50.977'sini açıklamaktadır.

Grafik 3.5: İAYF'ye İlişkin Öz Değer Grafiği



İAYF'ye ilişkin serpilme grafiği Grafik 3.5'te gösterilmiştir. Serpilme diyagramında öz değeri birin üzerinde olan tek faktör bulunmaktadır.

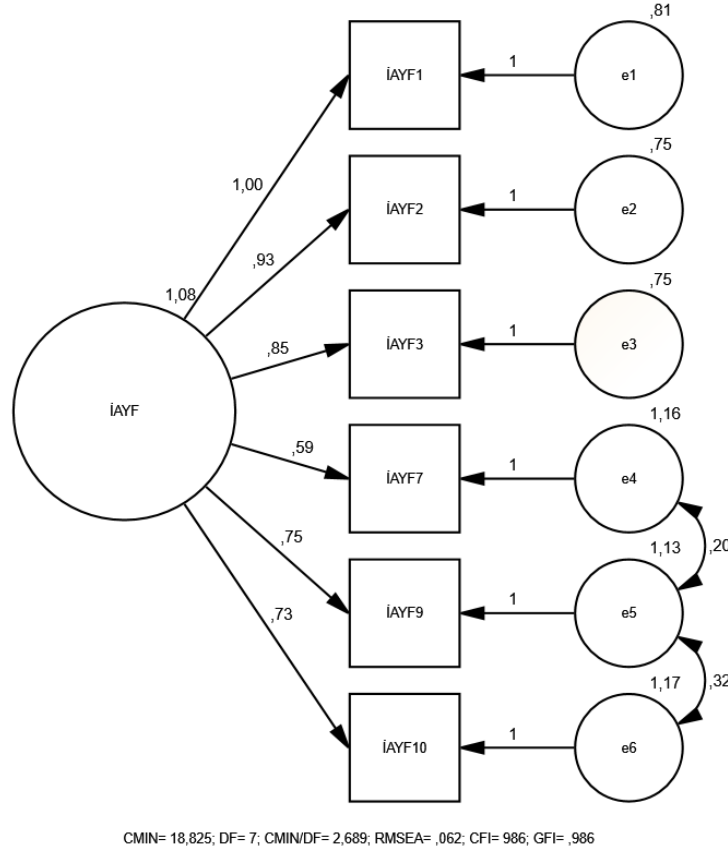
3.5.3.2. DFA Sonuçları- İAYF

Tablo 3.15: İAYF İçin Hesaplanan Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017)

Model Uyum Kriteri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD X2/Sd	0-3	3-5	2,689	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	,958	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	,986	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	,986	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	,978	İyi uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	,970	İyi uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	,952	İyi uyum
IFI	.95-1.00	.90-.95	,986	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	,062	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	,041	İyi uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	,456	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	,329	-
SRMR	0.00-0.05	.05-.10	,0248	İyi uyum

DFA sonuçlarına göre İAYF için hesaplanan model uyum kriterleri (Karagöz, 2017) Tablo 3.15'te gösterilmiştir. Toplam 13 uyum kriterinden 10'unun iyi uyum, ikisinin ise kabul edilebilir uyum kriterini karşıladığı, bir kriterde ise hesaplanan değerin kabul edilebilir uyum değerinin altında kaldığı tespit edilmiştir.

Grafik 3.6: İAYF'ye Yönelik Path Diyagramı



3.6. Üst ve Alt Gruplar t-testi Sonuçları

Madde geçerliliğini irdelemede kullanılan ölçütlerden birisi de %27'lik üst ve alt grupların ortalamalarının madde bazında karşılaştırılmasıdır (Erkuş, 2012, s.145). Bu kapsamda, her üç ölçek için üst ve alt grupların puanları hesaplanmış ve bağımsız grup t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Madde-toplam ölçek korelasyonlarıyla maddenin geçerliliğini belirlemenin altında, ölçeği oluşturan bir maddeye verilen tepkilerle ölçeğin tümüne verilen tepkiler arasında pozitif ve doğrusal yönlü bir ilişkinin varlığı sayılırsı yatar. Dolayısıyla bir

maddeden alınan puanlarla tüm ölçekten alınan puanlar pozitif yönde ve yeterince yüksek bir korelasyon gösteriyorsa, o madde ayırt edici (geçerli) kabul edilir ve nihai teste alınır (Erkuş, 2012, 141). Nihai ölçeklerde bulunan her bir madde için madde-toplam puan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar ve madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2008).

3.6.1. Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık Ölçeği

Tablo 3.16: İYF Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Madde no	Madde Toplam r	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
İYF1	,804**	Alt Grup	119	2,79	1,45	236	-16,476	,000**
		Üst Grup	119	4,99	0,09			
İYF2	,717**	Alt Grup	119	2,77	1,29	236	-16,635	,000**
		Üst Grup	119	4,84	0,41			
İYF4	,803**	Alt Grup	119	2,72	1,43	236	-17,253	,000**
		Üst Grup	119	4,99	0,09			
İYF6	,850**	Alt Grup	119	2,85	1,41	236	-16,324	,000**
		Üst Grup	119	4,97	0,16			
İYF8	,705**	Alt Grup	119	2,45	1,26	236	-18,248	,000**
		Üst Grup	119	4,75	0,54			
İYF9	,847**	Alt Grup	119	2,60	1,32	236	-19,467	,000**
		Üst Grup	119	4,97	0,16			
İYF10	,791**	Alt Grup	119	2,66	1,28	236	-19,028	,000**
		Üst Grup	119	4,94	0,24			
İYF13	,735**	Alt Grup	119	2,71	1,36	236	-16,480	,000**
		Üst Grup	119	4,86	0,42			
İYF14	,790**	Alt Grup	119	3,03	1,56	236	-13,536	,000**
		Üst Grup	119	4,97	0,16			
İYF15	,762**	Alt Grup	119	2,75	1,41	236	-16,836	,000**
		Üst Grup	119	4,95	0,22			
İYF19	,794**	Alt Grup	119	2,70	1,44	236	-17,204	,000**
		Üst Grup	119	4,97	0,16			

,000** = $p < .001$

İYF’de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon puanlarının pozitif yönlü ve yüksek olduğu, 0,75 ile 0,85 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu bulgu İYF’de yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı iyi örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2008).

Tabloda ayrıca, İYF’den en yüksek ve en düşük puan alan %27’lik grupların puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir. Toplam 11 maddede, üst grupta yer alan cevaplayıcıların puanlarının alt grupta yer alan cevaplayıcıların puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu ($p < .001$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, testte yer alan 11 maddenin madde geçerliliğine sahip olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir (Erkuş, 2012).

3.6.2. Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık Ölçeği

Tablo 3.17: DİYF Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Madde	Madde Toplam r	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
DİYF3	,606**	Alt Grup	119	2,77	1,23	236	-14,528	,000**
		Üst Grup	119	4,66	0,69			
DİYF4	,656**	Alt Grup	119	2,48	1,02	236	-16,206	,000**
		Üst Grup	119	4,44	0,84			
DİYF5	,658**	Alt Grup	119	2,76	1,28	236	-15,064	,000**
		Üst Grup	119	4,73	0,63			
DİYF13	,630**	Alt Grup	119	2,40	1,24	236	-18,593	,000**
		Üst Grup	119	4,71	0,55			
DİYF15	,628**	Alt Grup	119	2,51	1,26	236	-14,869	,000**
		Üst Grup	119	4,56	0,82			
DİYF16	,582**	Alt Grup	119	3,34	1,60	236	-10,711	,000**
		Üst Grup	119	4,93	0,28			
DİYF17	,621**	Alt Grup	119	2,56	1,31	236	-14,591	,000**
		Üst Grup	119	4,58	0,74			
DİYF18	,639**	Alt Grup	119	2,55	1,22	236	-15,405	,000**
		Üst Grup	119	4,56	0,73			
DİYF20	,629**	Alt Grup	119	2,49	1,22	236	-13,424	,000**
		Üst Grup	119	4,41	0,98			

,000** = $p < .001$

DİYF’te yer alan maddelerin madde-toplam puanlarına ilişkin korelasyon katsayıları Tablo 3.17’de verilmiştir. Dokuz maddenin ayrı ayrı madde-toplam puanlarına ilişkin korelasyon katsayılarının pozitif yönlü, yüksek (0,58-0,66 arasında)

ve anlamlı olduğu ($p < .001$) bulunmuştur. Ayrıca her bir maddede üst ve alt gruplarda yer alan cevaplayıcıların puanları arasındaki fark üst gruplar lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular DİYF’de yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı iyi örneklediğini, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu (Büyüköztürk, 2008) ve testteki maddelerin madde geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Erkuş, 2012).

3.6.3. İngilizce Aksanlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği

Tablo 3.18: İAYF Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Madde	Madde Toplam r	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
İAYF1	,774**	Alt Grup	119	2,32	1,29	236	-20,849	,000**
		Üst Grup	119	4,88	0,37			
İAYF2	,761**	Alt Grup	119	2,54	1,13	236	-22,231	,000**
		Üst Grup	119	4,91	0,29			
İAYF3	,732**	Alt Grup	119	2,62	1,18	236	-19,604	,000**
		Üst Grup	119	4,86	0,40			
İAYF7	,643**	Alt Grup	119	2,93	1,31	236	-14,390	,000**
		Üst Grup	119	4,78	0,49			
İAYF9	,749**	Alt Grup	119	2,49	1,19	236	-20,917	,000**
		Üst Grup	119	4,88	0,37			
İAYF10	,718**	Alt Grup	119	2,66	1,38	236	-17,362	,000**
		Üst Grup	119	4,92	0,33			

,000** = $p < .001$

İAYF ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları ile üst ve alt grup puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 3.18’de verilmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,643 ile 0,774 arasında değiştiği, aradaki korelasyonların pozitif yönlü ve anlamlı olduğu ($p < .001$) bulunmuştur. Bu bulgular İAYF’nin ölçülmek istenen yapıyı iyi örnekleme sinin yanı sıra testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). İAYF’den en yüksek puan alan %27’lik grup ile en düşük puan alan %27’lik gruplar arasındaki puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, ortalama puanların üst grup lehine anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < .001$). Bağımsız grup t-testi sonuçlarına dayalı olarak, İAYF’de bulunan maddelerin madde geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir (Erkuş, 2012).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı üzerinde yapılan doküman analizi bulguları sunulmuş, ardından ölçeklerden elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Doküman Analizi Bulguları

Bu başlık altında, araştırmanın nitel veri kaynağı olan 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın; “Ortak Dil Olarak İngilizce”, “Dünya İngilizceleri”, “Telaffuz Kazanımları” ve “Kültürel Öğeler” temaları çerçevesinde incelenmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Ortak Dil Olarak İngilizceye (ODOİ) İlişkin Bulgular

2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın giriş bölümü ve teorik çerçevesi incelendiğinde, İngilizcenin günümüz dünyasındaki rolünün "sınırları aşan küresel bir dil" olarak tanımlandığı görülmüştür. Programın vizyonunu ortaya koyan bu bölümde, dilbilgisel doğruluktan ziyade iletişimsel yetkinliğin öncelendiği, öğrencilerin dili akıcı ve etkili kullanan bireyler olmalarının hedeflendiği tespit edilmiştir. Ancak programın sınıf düzeylerine göre belirlenen kazanımları incelendiğinde, telaffuz ve dinleme becerilerinde standart dil normlarına dayalı spesifik hedeflerin yer aldığı belirlenmiştir. 9. sınıf 3. ünite kazanımları arasında öğrencilerin /t/ sesi ile /θ/ sesini, örneğin "ten" ve "thin" kelimeleri arasındaki farkı gösterecek şekilde, birbirinden ayırt etmelerine yönelik çalışmaların yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, 9. sınıf 6. ünite ve 10. sınıf 8. ünite kazanımlarında öğrencilerin /v/ sesi ile /w/ sesini ayırt edebilmelerine yönelik hedeflerin bulunduğu görülmüştür. Ayrıca 9. sınıf 10. ünite

kazanımlarında /d/ sesi ile /ð/ sesinin farkının öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı belirlenmiştir.

Programda akıcı konuşma özelliklerine ilişkin kazanımlar detaylandırıldığında, 9. sınıf 9. ünite kapsamında "Could you...?" ve "Would you...?" gibi yapılarda ortaya çıkan /j/ sesi ve kaynaşma özelliklerinin çalışılmasının istendiği görülmüştür. İleri seviye sesletim özellikleri bağlamında, 11. sınıf 9. ünite kazanımlarında ses benzeşmesi ve ses düşmesi (elision/assimilation) çalışmalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Programda buna örnek olarak, "good boy" ifadesinin akıcı konuşmada "gubboy" şeklinde sesletiminin gösterildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, 10. sınıf 7. ünite içeriğinde doğrudan İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin telaffuzda problem yaşayabileceği kelimeler üzerine odaklanıldığı, 12. sınıf 2. ve 5. ünitelerde ise vurgu ve tonlama çalışmalarının programa dahil edildiği görülmüştür.

Programın materyal kullanımı ve teknoloji entegrasyonuna yönelik önerileri incelendiğinde, ana dili İngilizce olan konuşurlar ile etkileşimin öne çıkarıldığı saptanmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin motivasyonunu ve öz güvenini artırmak amacıyla ana dili İngilizce olan bireylerle video konferanslar yapılması veya bu kişilerin konuşmalarını içeren web sitelerinden yararlanılması yönünde tavsiyelere yer verildiği tespit edilmiştir. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı incelendiğinde ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) standartlarının temel alındığı ve öğrencilerin A1/A2 seviyesinden B2+ seviyesine ulaştırılmasının hedeflendiği görülmüştür.

4.1.2. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Dünya İngilizceleri (Dİ) ve Kültürel Ögelere İlişkin Bulgular

Öğretim programı metni terminolojik açıdan tarandığında, metin içerisinde "Dünya İngilizceleri", "İngilizce türleri" veya "yeni İngilizceler" kavramlarının kullanılmadığı belirlenmiştir. Program genelinde dilin "İngilizce" veya "hedef dil" olarak tanımlandığı ve bu tanımlamanın tekil bir dil yapısına işaret ettiği görülmüştür. Programda dinleme becerilerine yönelik kazanımlar ve materyal önerileri incelendiğinde, Hindistan, Pakistan, Nijerya veya Singapur gibi Dış Çember ülkelerinde konuşulan İngilizce varyantlarına dair herhangi bir atıf bulunmadığı tespit edilmiştir. Dinleme metinlerinde veya kazanımlarda, ana dili İngilizce olmayan konuşucuların

aksanlarını anlamaya yönelik spesifik bir hedefin yer almadığı, dinleme çalışmalarının standart varyantlar üzerinden kurgulandığı saptanmıştır.

Kültürel öğelerin programdaki dağılımı incelendiğinde, her sınıf düzeyinde ve her ünite "Haftanın Deyimleri ve Atasözleri" bölümlerinin bulunduğu görülmüştür. Bu bölümlerde hedef kültüre ait deyimlerin iletişimsel yetkinlik için önemli görüldüğü ve içeriklerin ağırlıklı olarak Britanya ve Amerikan kültürü kaynaklı deyimlerden oluştuğu belirlenmiştir. Yerel kültürel öğeler bağlamında ise 10. sınıf 3. ünite ve 11. sınıf 7. ünite kazanımlarında Türk tarihindeki önemli şahsiyetlerin ve Türkiye'deki tarihi mekanların tanıtılmasına yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 9. sınıf 6. ünite ve 10. sınıf 4. ünite kapsamında öğrencilerin kendi kültürleri ile farklı kültürleri karşılaştırmalarına olanak tanıyan kazanımların varlığı görülmüştür. Programın materyal seçiminde gerçek dünyadan materyallerin kullanımını teşvik etmesine rağmen, bu materyallerin çeşitliliği konusunda Dünya İngilizceleri perspektifini yansıtan somut örneklerin sunulmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin İYF Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.1: Ortaöğretim Öğrencilerinin İYF Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
1	İngilizce, dünyada en yaygın kullanılan uluslararası iletişim dillerinden birisidir.	4,220	1,259
2	İngilizce, ortak bir dili veya lehçeyi paylaşmayan insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandığı ortak dildir.	3,959	1,224
4	Dünya çapındaki iletişimde İngilizcenin önemli rolünün farkındayım.	4,152	1,278
6	İngilizce uluslararası iletişimde en sık kullanılan dillerden birisidir	4,229	1,202
8	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok kültürü daha iyi tanımayı kolaylaştırır.	3,689	1,325
9	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok insanla iletişim kurmayı kolaylaştırır.	4,109	1,253
10	İngilizcenin dünyanın çok farklı coğrafyalarında konuşulduğunun farkındayım.	4,070	1,264
13	İngilizce bilmek iş bulmayı kolaylaştırır.	3,977	1,270
14	İngilizce bilmek yurt dışı eğitim fırsatlarını artırır.	4,311	1,216
15	İngilizce bilmek iletişim becerilerini artırır.	4,041	1,279
19	İngilizce bilmek yurt dışında karşılaşılan sorunları çözmeyi kolaylaştırır.	4,129	1,298
	Toplam	4,081	0,985

Ortaöğretim öğrencilerinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık durumlarında ilişkin maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Analiz edilen maddelerin genel aritmetik ortalaması 4,081 ve standart sapmaları 0,985 olarak bulunmuştur. Maddeler açısından bakıldığında Madde 14’ün en yüksek aritmetik ortalamaya (4,311) sahip olduğu ve onu 4,229 aritmetik ortalama ile Madde 6’nın takip ettiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalamaya bakıldığında ise 3,689 ile Madde 8 göze çarpmaktadır.

4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin DİYF Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.2: Ortaöğretim Öğrencilerinin DİYF Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
3	İngilizce farklı ülkelerde farklı şekillerde konuşuluyor olabilir.	3,757	1,269
4	Farklı ülkelerde İngilizcenin farklı dil bilgisi yapıları içerdiğini biliyorum.	3,435	1,229
5	Farklı ülkelerde İngilizcedeki bazı kelimelerin farklı şekilde söylendiğini biliyorum.	3,703	1,286
13	İngilizce, sadece ana dili İngilizce olanların değil, herkesin sahiplendiği bir dil olmalıdır.	3,574	1,406
15	İngilizce artık ana dili İngilizce olanlara ait değildir; onu kullanan herkese aittir.	3,649	1,364
16	İngilizce konuşan birisi İngiliz gibi davranmak zorunda değildir.	4,254	1,257
17	İngilizce konuşulan bir ülkeye bağlı olmayan, her yerde kullanılabilecek küresel (dünya çapında) bir İngilizce geliştirilmelidir.	3,630	1,359
18	İngilizce öğretimi İngilizcenin dilbilgisi ve telaffuzun dışında farklı kullanımları da içermelidir.	3,562	1,287
20	İngilizce öğretimi, yerel ve kültürel farklılıkları da içermelidir.	3,537	1,310
	Toplam	3,678	0,821

Ortaöğretim öğrencilerinin DİYF durumlarına ilişkin maddelerin aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını gösteren Tablo 4.2’ye bakıldığında ölçek maddelerinin toplamda 3,678 aritmetik ortalamaya ve 0,821 standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçek içeriğindeki maddelere özel olarak bakıldığında öğrencilerin en fazla katıldığı görüşün 4,254 aritmetik ortalama ile Madde 16 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin Madde 3’te sunulan görüşe 3,757 aritmetik ortalama ile ve Madde 5’te sunulan görüşe de 3,703 aritmetik ortalama ile yüksek

oranda fikir birliği sağladıklarından söz edilebilir. Öte yandan Madde 4'e bakıldığında aritmetik ortalaması 3,435 ile en düşük madde olduğu görülmüştür.

4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin İAYF Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin İAYF durumlarına ilişkin aritmetik ortalamaların ve standart sapmaların sunulduğu Tablo 4.3'e bakıldığında maddelerin toplamda 3,891 aritmetik ortalamaya ve 0,951 standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Madde 10, 4,034 aritmetik ortalama ile en yüksek aritmetik ortalama sahip olan madde olarak öne çıkmıştır. Bu maddeyi birinci ve yedinci maddeler 3,891 aritmetik ortalama ile takip etmişlerdir. Madde 9 ise 3,814 aritmetik ortalama ile en düşük ortalamaya sahip madde olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 4.3: Ortaöğretim Öğrencilerinin İAYF Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
1	Farklı bölgelerde konuşulan İngilizce aksanlarının olduğunu biliyorum.	3,891	1,376
2	Dinlediğim bazı İngilizce materyallerde bazen farklı aksanlar duyuyorum.	3,846	1,298
3	Türk aksanıyla İngilizce konuşulduğunda, diğer İngilizce aksanlarından farklı olduğunu gözlemliyorum.	3,891	1,240
7	İngilizce dinlerken aksana değil anlamaya odaklanmak gerekir.	3,871	1,245
9	Türk aksanı ile İngilizce konuşmak eleştirilecek bir durum değildir.	3,814	1,325
10	Türk aksanıyla İngilizce konuşan birine karşı olumsuz düşüncelerim yok.	4,034	1,323
	Toplam	3,891	0,951

4.5. Cinsiyete Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerini cinsiyetlerine göre İYF, DİYF, İAYF puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 4.4'de sunulmuştur. 235'i kız ve 206'sı erkek olan 441 toplam öğrencinin farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre önemli denebilecek düzeyde farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan t-test sonuçlarına bakıldığında İYF bakımından kız öğrenciler 4,128 aritmetik ortalama ile 4,026 aritmetik ortalaması olan erkek öğrencilerden biraz da olsa fazla aritmetik ortalamaya sahiptir. Ancak t-testi sonucuna bakıldığında bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(439)} = 1.090$, $p = .276$, $p > .05$).

Benzer şekilde DİYF bakımından kız öğrenciler ($\bar{X}=3,742$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=3,605$) daha yüksek farkındalık göstermekte iken bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucu bulunmuştur ($t_{(439)} = 1.749$, $p = .081$, $p > .05$).

Son olarak İAYF sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının (4,018) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından (3,746) yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız grup t-testi sonuçlarına bakıldığında aradaki bu farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($t_{(439)} = 3.031$, $p = .003$, $p < .01$).

Tablo 4.4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
İYF	Kız	235	4,128	0,930	439	1,090	,276
	Erkek	206	4,026	1,042			
DİYF	Kız	235	3,742	0,744	439	1,749	,081
	Erkek	206	3,605	0,896			
İAYF	Kız	235	4,018	0,901	439	3,031	,003**
	Erkek	206	3,746	0,986			

** $p < .01$

4.6. Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların İYF, DİYF ve İAYF puanlarının sınıf düzeylerine göre betimleyici istatistikleri Tablo 4.5’de sunulmuştur. Katılımcı sayılarına bakıldığında 161 dokuzuncu sınıf, 125 onuncu sınıf, 88 on birinci sınıf ve 67 on ikinci sınıf öğrencisi ile toplam 441 katılımcıya ölçekler uygulanmıştır.

İYF ölçeğine göre sınıf düzeyleri analiz edildiğinde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 3,948 ($Ss=1,060$); onuncu sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 4,143 ($Ss=0,911$); on birinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 4,128 ($Ss=0,960$) ve on ikinci sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalaması 4,220 ($Ss=0,944$) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre en düşük farkındalık puanı 3,948 aritmetik ortalama ile dokuzuncu sınıf öğrencilerinde ortaya çıkmıştır.

DİYF ölçeğine dair betimleyici istatistiklere bakıldığında onuncu sınıf öğrencileri 3,746 aritmetik ortalama ile en yüksek değere ulaşmıştır. On ikinci sınıf öğrencileri 3,743 aritmetik ortalama ile 10. sınıf düzeyini takip etmiştir. 11. sınıf

öğrencileri 3,692 aritmetik ortalamaya sahipken yine 9. sınıf öğrencileri 3,591 aritmetik ortalama ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir.

İAYF ölçeği sonuçlarına bakıldığında yine aynı sıralama görülmektedir. 10. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3,979$) en yüksek değere sahiptir ve 12. sınıf öğrencileri de yakın şekilde ($\bar{X}=3,935$) onları takip eder. 9. sınıf öğrencileri yine aritmetik ortalama olarak ($\bar{X}=3,787$) en düşük düzeyde kalmıştır.

Tablo 4.5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
İYF	9	161	3,948	1,060
	10	125	4,143	0,911
	11	88	4,128	0,960
	12	67	4,220	0,944
	Toplam	441	4,081	0,985
DİYF	9	161	3,591	0,869
	10	125	3,746	0,798
	11	88	3,692	0,760
	12	67	3,743	0,820
	Toplam	441	3,678	0,821
İAYF	9	161	3,787	0,949
	10	125	3,979	0,931
	11	88	3,924	0,903
	12	67	3,935	1,046
	Toplam	441	3,891	0,951

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre İYF, DİYF ve İAYF farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulabilmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

İYF ölçeği sonuçları sınıf düzeylerine göre analiz edildiğinde bulgular göstermektedir ki ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=.174$, $p>.05$). Benzer şekilde DİYF ölçeğinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farkındalık gösterip göstermediğine bakıldığında yine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p=.375$, $p>.05$). Son olarak İAYF ölçeğine bakıldığında sınıf düzeyleri ile farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p=.355$, $p>.05$).

Tablo 4.6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Kaynak	Kareler	Sd	Ortalama		
		Toplamı		Kare	F	p
İYF	Gruplar Arası	4,816	3	1,605	1,664	,174
	Grup İçi	421,701	437	,965		
	Toplam	426,517	440			
DİYF	Gruplar Arası	2,099	3	,700	1,039	,375
	Grup İçi	294,301	437	,673		
	Toplam	296,400	440			
İAYF	Gruplar Arası	2,939	3	,980	1,085	,355
	Grup İçi	394,781	437	,903		
	Toplam	397,720	440			

4.7. Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Bulgular

4.7.1. Anne Öğrenim Durumuna Göre

Öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre İYF, DİYF ve İAYF puanlarına ilişkin betimleyici istatistiklerin sunulduğu Tablo 4.7'ye bakıldığında 441 toplam öğrenciden 39'unun annesinin diplomasız, 135'inin annesinin ilkokul mezunu, 104'ünün annesinin ortaokul mezunu, 109'unun annesinin lise ve dengi okul mezunu ve 54'ünün annesinin üniversite mezunu olduğu görülebilmektedir.

Anne öğrenim durumlarına göre İYF puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında annesi üniversite mezunu olanların aritmetik ortalaması 4,333 ile en yüksek olduğu görülmektedir. Annesi diplomasız olanlar 4,217 aritmetik ortalama ile bu grubu takip etmektedir. Annesi ilkokul mezunu olanlar 4,004 aritmetik ortalamaya sahipken ortaokul mezunu olanlar 3,938 ve lise mezunu olanlar 4,138 aritmetik ortalamaya sahiptir.

DİYF puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında annesi üniversite mezunu olanların 3,975 aritmetik ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Annesi lise ve dengi okul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasına bakıldığında 3,756 ile üniversite mezunu olanları takip ettiği görülebilir. Diplomasız olanlar 3,721 aritmetik ortalamaya sahipken ilkokul mezunu olanların aritmetik ortalamaları 3,581 ve ortaokul mezunu olanlar 3,551 aritmetik ortalamaya sahiptir.

İAYF puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında annesi üniversite mezunu olan ortaöğretim öğrencilerinin bu ölçekte 4,071 aritmetik ortalama ile ilk sırada oldukları görülmektedir. Onları 3,976 aritmetik ortalama ile lise ve dengi mezunu annesi olanlar izlemektedir. Annesi herhangi bir örgün eğitim diplomasına sahip olmayanlar 3,872 aritmetik ortalamaya sahipken ilkokul mezunu olanlar 3,844 ortalamaya ve ortaokul mezunu olanlar 3,777 aritmetik ortalamaya sahiptir.

Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İYF	1. Diplomasız	39	4,217	0,878
	2. İlkokul Mezunu	135	4,004	0,958
	3. Ortaokul Mezunu	104	3,938	0,942
	4. Lise veya Dengi Okul Mezunu	109	4,138	1,070
	5. Üniversite Mezunu	54	4,333	0,989
	Toplam	441	4,081	0,985
DİYF	1. Diplomasız	39	3,721	0,725
	2. İlkokul Mezunu	135	3,581	0,766
	3. Ortaokul Mezunu	104	3,551	0,732
	4. Lise veya Dengi Okul Mezunu	109	3,756	0,944
	5. Üniversite Mezunu	54	3,975	0,847
	Toplam	441	3,678	0,821
İAYF	1. Diplomasız	39	3,872	0,926
	2. İlkokul Mezunu	135	3,844	0,957
	3. Ortaokul Mezunu	104	3,777	0,837
	4. Lise veya Dengi Okul Mezunu	109	3,976	1,046
	5. Üniversite Mezunu	54	4,071	0,948
	Toplam	441	3,891	0,951

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumlarına göre İYF, DİYF ve İAYF puanlarına ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur. Bahsedilen tabloya bakıldığında İYF puanlarının anne öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.104$, $p>.05$). DİYF puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında DİYF puanlarının anne öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p=.013$, $p<.05$). Ortaöğretim öğrencilerinin İAYF puanlarının

anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p=.329$, $p>.05$).

Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p	Tukey
İYF	Gruplar Arası	7,434	4	1,859	1,934	,104	-
	Grup İçi	419,083	436	,961			
	Toplam	426,517	440				
DİYF	Gruplar Arası	8,452	4	2,113	3,200	,013*	2-5
	Grup İçi	287,948	436	,660			3-5
	Toplam	296,400	440				
İAYF	Gruplar Arası	4,181	4	1,045	1,158	,329	-
	Grup İçi	393,539	436	,903			
	Toplam	397,720	440				

* $p < .05$

4.7.2. Baba Öğrenim Durumuna Göre

Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
İYF	1. Diplomasız	9	263,89	9,448	4	,051
	2. İlkokul Mezunu	80	220,31			
	3. Ortaokul Mezunu	96	206,90			
	4. Lise veya Dengi Okul Mezunu	171	210,18			
	5. Üniversite Mezunu	85	254,81			
	Toplam	441				
DİYF	1. Diplomasız	9	262,28	7,641	4	,106
	2. İlkokul Mezunu	80	200,21			
	3. Ortaokul Mezunu	96	205,04			
	4. Lise veya Dengi Okul Mezunu	171	226,06			
	5. Üniversite Mezunu	85	244,04			
	Toplam	441				
İAYF	1. Diplomasız	9	274,78	5,735	4	,220
	2. İlkokul Mezunu	80	213,23			
	3. Ortaokul Mezunu	96	210,49			
	4. Lise veya Dengi Okul Mezunu	171	216,02			
	5. Üniversite Mezunu	85	244,50			
	Toplam	441				

Öğrencilere ölçekler ile baba öğrenim durumları da sorulmuş ve elde edilen sonuçlara göre ortaya konan betimleyici istatistikler Tablo 4.9’da verilmiştir. 441 toplam öğrencinin sadece 9’unun babası herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmamıştır. Babası ilkokul mezunu olanların sayısı 80, ortaokul mezunu olanların sayısı 96, lise veya dengi okul mezunu olanların sayısı 171, üniversite mezunu olanların sayısı ise 85 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin İYF puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p=.051$, $p>.05$) sonucu bulunmuş ve aynı sonuç DİYF ölçeğinde de bulunmuştur ($p=.106$, $p>.05$). Öğrencilerin İAYF puanları da diğer iki ölçekte olduğu gibi baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p=.220$, $p>.05$).

4.8. İngilizce Notu, Akademik Başarı, İYF, DİYF ve İAYF İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

Ortaöğretim öğrencilerinin geçtiğimiz dönem İngilizce not ortalamalarına, geçtiğimiz dönem karne not ortalamalarına, İYF, DİYF ve İAYF puanlarına ilişkin betimleyici istatistiklerin verildiği Tablo 4.10’a bakıldığında 441 toplam öğrenciden 437’sinin İngilizce ve karne notlarına sağlıklı bir şekilde ulaşılabildiği görülmektedir. En düşük İngilizce not ortalaması 25,00; en düşük karne ortalaması ise 40,00 olarak bulunmuştur. Her iki notun da en yüksek not ortalaması 100 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında ise İngilizce karne not ortalamalarının 79,003 ve karne not ortalamalarının 80,118 olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 4.10: Öğrencilerin İngilizce Notu, Karne Notu, İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	En düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Ss
İngilizce Notu	437	25,00	100,00	79,003	14,881
Karne Notu	437	40,00	100,00	80,118	12,046
İYF	441	1,00	5,00	4,081	,985
DİYF	441	1,00	5,00	3,678	,821
İAYF	441	1,00	5,00	3,891	,951

Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Notu, Karne Notu, İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1. İngilizce Notu	2	3	4
2. Karne Notu	,657**			
3. İYF	,236**	,127**		
4. DİYF	,193**	,108*	,713**	
5. İAYF	,224**	,141**	,649**	,658**

* p < .05

** p < .01

İngilizce not ortalaması, karne not ortalaması, İYF, DİYF ve İAYF puanları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları Tablo 4.11’de gösterilmiştir. Bahsedilen tüm değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce notu ile karne notu (.657, p<.01), İngilizce notu ile İYF puanları (.236, p<.01), İngilizce notu ile DİYF puanları (.193, p<.01), İngilizce notu ile İAYF puanları (.224, p<.01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Karne notu değişkeninin diğer değişkenlerle arasındaki ilişkiye bakıldığında İYF puanları ile (.127, p<.01), DİYF puanları ile (.108, p<.05), İAYF puanları ile (.141, p<.01) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İYF ile DİYF puanlarının (.713, p<.01) ve İAYF puanlarının (.649, p<.01) arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayılarına bakıldığında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. DİYF puanları ile İAYF puanları arasındaki ilişki (.658, p<.01) incelendiğinde yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.9. İYF, DİYF VE İAYF’nin İngilizce Notunu Yordama Durumu

İYF, DİYF ve İAYF’nin İngilizce notunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir. Tolerance ve VIF değerleri ile condition index değerleri kurulan regresyon modelinde çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları ($F_{3-433} = 9,911$, $p < .01$) kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları, kurulan modelde İYF ($\beta: .156$; $t = 2.214$, $p < .05$) puanlarının anlamlı bir yordayıcı olduğunu gösterirken DİYF ($\beta: .003$; $t = .036$, $p > .05$) ve İAYF ($\beta: .120$; $t = 1,825$, $p > .05$) puanlarının İngilizce notunda anlamlı yordayıcılar olmadığını

göstermektedir. İYF puanı İngilizce notundaki varyansın yaklaşık %5,8'ini açıklamaktadır (R^2 (Düzeltilmiş) = ,058).

Tablo 4.12: İYF, DİYF ve İAYF'nin İngilizce Notunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		p	Çoklu Bağlantı İstatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t		Tolerans	VIF
(Sabit)	61,921	3,389		18,269	,000		
İYF	2,354	1,063	,156	2,214	,027	,435	2,301
DİYF	,047	1,289	,003	,036	,971	,424	2,357
İAYF	1,881	1,031	,120	1,825	,069	,497	2,011

$R = ,253$, R^2 (Düzeltilmiş) = ,058; $F(3-433) = 9,911$, $p < .01$;
Durbin-Watson = 1,669; Koşul İndeksi < 16,524

4.10. İYF, DİYF VE İAYF'nin Karne Notunu Yordama Durumu

Tablo 4.13'te İYF, DİYF ve İAYF'nin karne notunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir. Tolerance ve VIF değerleri ile hesaplanan koşul indeksi, kurulan regresyon modelinde çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ($F_{3-433} = 3,244$, $p < .01$) kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak analiz sonuçlarına göre İYF ($\beta: .063$; $t = ,878$, $p > .05$), DİYF ($\beta: -.005$; $t = -,069$, $p > .05$) ve İAYF ($\beta: .103$; $t = 1,525$, $p > .05$) puanlarının karne notunun yordanmasında anlamlı yordayıcılar olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.13: İYF, DİYF ve İAYF'nin Karne Notunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		p	Çoklu Bağlantı İstatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t		Tolerans	VIF
(Sabit)	72,174	2,804		25,736	,000		
İYF	,773	,881	,063	,878	,380	,434	2,305
DİYF	-,073	1,067	-,005	-,069	,945	,424	2,356
İAYF	1,301	,853	,103	1,525	,128	,497	2,013

$R = ,148$, R^2 (Düzeltilmiş) = ,015; $F(3-433) = 3,244$, $p < .01$;
Durbin-Watson = 1,372; Koşul İndeksi < 16,524

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Ortak Dil Olarak İngilizce

2018’de oluşturulan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın detaylı bir şekilde yapılan ve bulguları öncesinde sunulan doküman analizinde, öğretim programının teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulamaları görebileceğimiz kazanımlar arasında belirgin bir uyumsuzluk ortaya çıkmıştır. Öğretim programının giriş bölümünde, verilen McKay (2002) referansı ile İngilizcenin küresel bir iletişim aracı olarak sınırları hem somut hem de soyut anlamda aşan bir dil olarak tanımlanması ODOİ farkındalığına ilişkin olumlu bir başlangıç olarak görülebilir. Bahsedilen başlangıç bölümü, İngilizcenin tek bir ulusun sahipliğinde olmadığı ve küresel iletişim aracı rolü ile uyumlu şekilde tasarlanmış bir teorik çerçeve sunmaktadır. Üstelik, iletişimsel yetkinliğin dilbilgisel doğruluğun önünde tutulması da geleneksel yaklaşımlardan farklı bir öğretim programı tasarlandığı fikrini desteklemektedir. Ancak programın detaylı analizinde görülmüştür ki giriş bölümünde ileri sürülen teorik çerçeve, kazanımlara bakıldığında uygulama safhasında göz ardı edilmiş ve tek merkezli geleneksel İngilizce görüşü kazanımlara hâkim olmuştur.

Özellikle telaffuz ve dinleme kazanımları detaylı bir şekilde analiz edildiğinde standart İngilizce olarak görülen İngiliz ya da Amerikan İngilizcesine ait telaffuz yapılarının programda öne çıkarıldığı görülebilmektedir. Bu durum Jenkins (2000) tarafından ortaya atılan ve “Ortak Dil Çekirdeği” olarak isimlendirilen karşılıklı anlaşılabilirlikte sorun yaratmayan telaffuz kalıplarının düzeltilmesine gerek olmadığı yaklaşımına tamamen zıt bir görüş taşımaktadır. Örneğin 9. sınıf öğrencilerinden istenen /t/-/θ/, /d/-/ð/ seslerini birbirinden ayırt edebilme ve üretebilme üzerine dayatılan

kazanımların Jenkins'in "ortak dil çekirdeği" yaklaşımına göre karşılıklı anlaşılabilirliği etkileyen kavramlar olmadığı görülmektedir (Jenkins, 2000). Belirtilen sesler arasındaki ayırımın yapılması gerekliliğini öğrencilere ve öğretmenlere gerekli kılan öğretim programının günümüz dünyasında İngilizcenin çoğunlukla ana dil konuşuru olmayan insanların birbiri ile iletişim kurmakta kullanıldığını göz ardı ettiği ve kelimeleri ana dil konuşuru gibi telaffuz edebilmeyi anlaşılabilir şekilde telaffuz etmenin önüne koyduğu sonucuna varılabilir. Benzer şekilde 11. sınıf öğrencilerine sunulan kazanımlarda ses benzeşmesi ve ses düşmesi çalışmaları (akıcı konuşmada "good boy" yapısının "gubboy" şeklinde telaffuz edilmesi) gerekli görülmüştür. Öğretim programı bu tarz ana dil konuşurluğuna özgü ses değişikliklerini öğrencilere kazandırma hedefi güderek aslında ODOİ yaklaşımına zıt bir görüş taşıdığını göstermektedir. Jenkins (2000) ve Seidlhofer (2004), bu tarz ses değişimlerini algılamanın yararlı olduğu görüşünü taşıırken bunların üretilmesinin zorunlu kılınmasının anlaşılabilirlik için faydalı olmadığını savunurlar. Jenkins (2000), uluslararası bağlamda ana dil konuşuru olmayanların genelde açık bir şekilde yapılan telaffuzları daha iyi anladıklarından bu tarz ses olaylarının anlaşılabilirliği ve açıklığı azalttığını savunmaktadır. Dolayısıyla, öğretim programında ortaya çıkan bu tarz bir dayatmanın aslında başlangıç bölümünde çizilen teorik çerçeveye zıtlığı ve gizlice ana dil konuşuru odaklı bir yaklaşım sergilediği sonucuna ulaşılabilir (Karakaş, 2019).

Öğretim programı içerisinde yer alan materyal ve teknoloji kullanımı hakkında önerilere bakıldığında Holliday (2006)'ın tanımladığı ana dil konuşurlarının dil kullanımında esas otorite ve ideal rol model olarak görüldüğü ana dilcilik ideolojisine derin bir şekilde bağlılığı görülmektedir. Öğretim programı yer alan önerilerde ana dil konuşurları ile yapılacak video konferanslar ve ana dil konuşurlarının dil kullanım örneklerinin görülebileceği web sitelerine yer verilmesi önerileri bu görüşü desteklemektedir. Aslında bu öneri otantik bir dil kullanım bağlamının ana dil konuşurları ile kurulacak iletişim ile sağlanabileceğini dolaylı olarak sunmaktadır. Alptekin (2002), dayatılan bu ideolojinin ana dil konuşuru olmayanların İngilizce kullanarak kurdukları iletişimin artık ana dil konuşuru olanların kurduğundan daha fazla olduğu gerçeğini göz ardı ettiğini savunur (Alptekin, 2002). Ana dil konuşurlarını ulaşılması gereken hedef olarak dolaylı olarak vurgulayan öğretim programı aslında böyle yaparak öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ve onlara ana dil konuşuru

olmayan ancak dil kullanımında gerekli yetkinliğe ulaşmış insanların örneklerini sunmadığı için öğrencileri yetkin bir şekilde İngilizceyi ikinci dil olarak kullanabilecekleri gerçeğinden uzaklaştırmaktadır. Öğrencilere farklı rol modeller sunulmaması ve ana dil konuşuru gibi olmanın ulaşılması gereken yegâne hedef olarak gösterilmesi öğrencilerin dilsel olarak kendilerini yetersiz hissetmesine sebep olarak öz güvenlerini son derece etkileyecektir (Li, 2024; Biricik Deniz, Özkan, & Bayyurt, 2020).

Özellikle ölçme ve değerlendirme bölümlerinde öğretim programı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ile çalışmıyacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerin A1 seviyesinden B2+ seviyesine çıkacaklarını ileri süren program bu seviyelerin belirlenmesinde ve hedeflenen seviyelere erişebilmek için sahip olunması gereken yetkinliklerde tamamen CEFR tarafından belirlenen becerileri ele alır. Kazanımlar da doğal olarak bahsedilen yetkinliklere göre tasarlanmışlardır. Karakaş (2019), programdaki bu bağılılığı eleştirmiş ve CEFR standartlarında oluşturulacak olan ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin yaratıcılıklarının ve iletişim kurma stratejilerinin ortaya çıkarıldığı ODOİ bağlamlarında yeterli bir yetkinlik sağlamadığını ve bu stratejileri yanlış ve hatalı gördüğünü savunmaktadır (Karakaş, 2019). Jenkins (2006) de bahsedilen şekilde belirli kalıplara oturtulmuş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrencileri kendi kendilerine yeten bir dil konuşuru olarak hissettirmekten ziyade onları “başaramamış ana dil konuşurları” olarak hissettireceğini savunmaktadır.

5.2. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Dünya İngilizceleri

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı-2018 Dünya İngilizceleri kapsamında detaylı analiz edildiğinde teorik arka planında ileri sürdüğü değişen ve küreselleşen dünyada İngilizceyi koyduğu yer ile günümüz dünyasında toplumdilsel araştırmalarla gelişen ve değişen İngilizce arasında bir uyumsuzluk dikkat çekmektedir. Dünya İngilizceleri ve İngilizce çeşitleri kavramlarının yaygınlaştığı ve giderek benimsendiği İngilizce dili öğretimi yaklaşımlarında günümüzde artık çok merkezli bir dil olarak görülen İngilizceye (Sahmaniasl & Yaman, 2025), öğretim programı analizinde hiç yer verilmemiştir. Giriş ve tavsiye bölümlerinde

dahi program uygulayıcısı olan öğretmenlere bu konuda bir farkındalık kazandırmaya yönelik anlatılara yer verilmemiştir.

Öğretim programının Dünya İngilizceleri yaklaşımına olan uzaklığının ana göstergelerinden biri İngilizcenin farklılaşabilecek olan esnek yapısından kaynaklı ortaya çıkan Dİ ve küresel bir dil olarak İngilizce kavramlarında bahsetmeden sadece hedef dil olarak ya da sadece “İngilizce” olarak tanımlanan dildir. Bu durum, İngilizce dilini sadece iç çember ülkelerinin normlarına göre belirlenen tek merkezli bir olgu olarak göstermekte olup dilbilimsel çeşitlilikten uzak bir yaklaşım sergilemektedir. Karakaş (2019), bahsedilen programı incelediği makalesinde iletişimsel yetkinliğin ön plana çıkarıldığını ısrarla öne süren program tarafından görmezden gelinen bu kavramların aslında gizli bir şekilde ana dil konuşurculuğu ve standart dil ideolojisine hizmet ettiğini savunur. Dış çember ülkelerinin kullandığı iletişimsel ihtiyaçlara göre farklılaştırılmış Hindistan İngilizcesi ya da Nijerya İngilizcesi gibi yapıların varlığını tanımayı reddeden program, öğrencilerin sadece Amerikan ya da Britanya İngilizcesini geçerli ve ulaşılması gereken hedef olarak gördüğü bir öğretim ortamını gizli ancak kasıtlı bir şekilde oluşturmaktadır. Matsuda (2012)’ya göre bu durum öğrencileri sınıf dışındaki dış dünyada İngilizce kullanarak kuracakları etkileşimlere hazırlamakta büyük oranda eksik kalmaktadır (Matsuda, 2012).

Öğretim programının analizinin detaylarına inildiğinde materyal kullanımı seçimi hakkında tek merkezli İngilizce anlayışına destek veren bazı tavsiyelere yer verdiği görülür. Gerçek hayatta kullanılan dil örneklerinin bulanabileceği materyallerin seçilmesi tavsiyesinden bulunurken aslında “gerçek materyal” görüşünün arkasında “ana dil konuşurlarının kullandığı” materyallerden bahsettiğini görmekteyiz. Programın norm sağlayıcı olarak gördüğü aşikâr olan iç çember ülkeleri dışında herhangi bir İngilizce türü ile karşılaşılacak bir materyal kullanımı önerisinde bulunmayan program için bu hususta Dİ farkındalığı olmadığı söylenebilir. Materyal önerileri dışında sınıf düzeylerine göre kazanımlara da bakıldığında herhangi bir öğrenme ortamında farklı İngilizce aksanlarını ve varyantlarını anlamaya yönelik bir kazanımın hedeflenmediği görülmüştür. Li (2024), İngilizce öğretimine yönelik kullanılan kitapları incelediği makalesinde bahsedilen tarzda farklı İngilizce aksanlarının ve varyantlarının yok sayıldığı durumlarda öğrencilerin üstdilbilimsel bir farkındalık geliştirmelerinin zor olacağından bahseder. Öğrencilerin farklı aksanların ve varyantların varlığına ilişkin

geliştirecekleri farkındalık uluslararası iletişimde karşılıklı anlaşılabilirlik için kullanabilecekleri bazı uyumsama becerilerini kullanabilmelerini sağlayabilir (Sifakis & Bayyurt, 2015). Dahası, öğrencilerin İngilizce kullanımlarında istatistiksel olarak en yaygın şekilde karşılaşabilecekleri İngilizce türlerine ve aksanlarına yönelik anlayış kazanma stratejilerinden yoksun olmaları gelecekte motivasyonlarının düşmesine ve geçmiş öğrenimlerine karşı bir ön yargı geliştirmelerine neden olabilir.

Programın Dİ anlayışını göz ardı ettiği bir başka husus ise kültür kavramıdır. Dİ yaklaşımı, İngilizce dilinin konuşulduğu farklı kültürlerin dil üzerinde etkili olmasına önem verdiğinden, çok kültürlü bir yapıdadır denebilir. Programa bakıldığında ise yerel kültür olan Türk kültürü haricinde iç çember ülkelerinin, özellikle ABD ve İngiltere, deyim ve özdeyişlerinin kullanımının tavsiye edildiği görülebilmektedir. Elbette program deyimler ve özdeyişler alanında özellikle ABD ve İngiltere gibi ülkelerin deyimlerinin yer almasına yönelik bir tavsiye vermez. Ancak gizil bir şekilde program boyunca dayattığı ana dil konuşurculuğu yaklaşımına ve halihazırda uygulanmakta olan kitaplara bakıldığında bu durum açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle toplumların kültürel öğeleriyle şekillenen mecazi dile verdiği öneme bakıldığında program, hedef kültürün de İngilizcenin öğrenilmesi süreci boyunca öğrenilmesini savunmakta gibi görünmektedir. Seidlhofer (2004), öğretilmeye çalışılan kültürel öğelerden olan mecazi anlatımların uluslararası iletişimde anlaşılabilirliği olumsuz yönde etkileyen faktörlerden olduğunu savunur. İngilizceyi uluslararası iletişimde araç olarak gördüğünü savunan programın ise bu hususa dikkat etmemesi aslında ne denli Dİ farkındalığından uzak bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir.

5.3. İYF, DİYF ve İAYF Ölçeklerinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim öğrencilerinin İYF durumlarını belirlemek için 11 maddelik tek faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. AFA ve DFA analizleri sonucunda geliştirilen ölçeğin söz konusu yapıyı ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin DİYF durumlarını tespit etmeye yönelik olarak tek boyutlu dokuz maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek ile ilgili belirlenen yapı AFA ve

DFA sonuçları ile doğrulanmıştır. Sonuçta ortaöğretim öğrencilerinin DİYF durumlarını tespit edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İAYF durumlarını belirlemek için altı maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. AFA ve DFA sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, belirlenen yapıyı ölçme niteliğine sahip olduğunu teyit etmiştir.

Her üç ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt edicilik özelliğine sahiptir. Ölçeklerde yer alan maddeler ölçülen özelliğe daha fazla sahip olan bireylerle daha az sahip olan bireyleri birbirinden ayırd edebilir. Ölçekler için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları da ölçeklerin iç tutarlılık özelliklerinin olduğunu göstermiştir.

5.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin İYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı-2018'in ODOİ hususunda sahip olduğu farkındalığa yönelik yaptığımız analizler ile öğrencilerin İYF durumuna ilişkin sonuçların verildiği Tablo 4.1'e baktığımızda toplumdilbilimsel bir zıtlığın varlığına dair kanıtlar görülebilmektedir. Öğretim programının baskın bir şekilde öğrencilere ve öğretmenlere dayattığı ana dilcilik yaklaşımına ve ortak dil olarak İngilizceye yönelik programda göz ardı ettiği hususlara baktığımızda öğrencilerin dikkat çekici şekilde yüksek bir İYF geliştirdiği görülmektedir ($\bar{X}=4,081$). Bu durum göstermektedir ki öğrenciler uygulanmakta olan program doğrultusunda değil de program dışı unsurlarla girdikleri etkileşim sonucu bir farkındalık kazanmış olabileceğini göstermektedir. Öğrenciler bu farkındalığı çevrimiçi oyunların, sosyal medya platformlarının olduğu dijital dünyada kazanmış olabilirler. Ortak dil olarak da İngilizceyi kullandıkları dijital ortamlarda öğrenciler hedeflerine ulaşabilmek için farklı ülkelerden insanlarla karşılaşabilirler. Bu tarz ortamlarda artık ana dilcilik ve standart dil ideolojisi değerini kaybeder, karşılıklı anlaşılabilirlik önem kazanır. Çeliktürk ve Bektaş Çetinkaya (2023) yaptıkları araştırmalarında dijital çevrimiçi oyunlarda öğrencilerin dil kullanma heveslerinin çok daha yüksek düzeye çıktığını gözlemlemişlerdir (Çeliktürk & Bektaş Çetinkaya, 2023). Bu tarz ortamların farklı ülkelerden insanlarla iletişimi gerektirdiği ve öğretim programlarında dayatılan ana dil konuşuru olmak amacının geçerli olmadığı göz önüne alındığında ise öğrencilerin bu tarz ortamlarda ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalıklarını geliştirebileceği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin Tablo

4.1’de sunulan sonuçlara göre farkındalıklarına baktığımızda İngilizceyi programda ele alındığı şekliyle standart dil ideolojisine uygun olarak tek merkezden belirlenmiş kuralların uygulandığı bir dil olarak görmekten ziyade küresel iletişimde işlevsel bir araç olarak gördüklerine dair bir sonuç çıkarılabilir. Bu iddiayı destekler nitelikte İngilizce bilmenin iletişim becerilerini artıracacağı ile ilgili olan madde 15 ($\bar{X}= 4,041$)’e ve İngilizce bilmenin karşılaşılabilecekleri sorunların çözümü için kullanılabileceğine yönelik madde 19 ($\bar{X}= 4,129$)’a bakıldığında öğrencilerin İngilizceye faydacılık yaklaşımı dahilinde yaklaştığı görülmektedir. Programın öğrencilere kazandırılmasını istediği aksanlarını azaltmaya ve ana dil konuşuru gibi olabilmeye yönelik aktivitelerin (örneğin /t/ ve /θ/ seslerinin ayırt edilebilmesine yönelik kazanımlar) bahsedildiği kadar önemli olmadığı sonucuna varılabilir çünkü öğrenciler dili işlerine yarayacak şekilde ve amacına uygun şekilde “kullanabilmeyi” önemsemektedirler. Karakaş (2016)’da öğrencilerin programda dayatıldığı şekliyle ana dil konuşuru gibi olabilmenin değil de karşılaştıkları iletişim sorunlarını çözebilmek için dili yeterli seviyede kullanabilmeye daha fazla önem verdiğini öne sürer (Karakaş, 2016).

Özellikle Madde 1,2 ve 6’ya yönelik verilen cevaplara baktığımızda ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalığın izleri açıkça görülebilmektedir. Madde 1 ($\bar{X}= 4,220$) ve Madde 6 ($\bar{X}= 4,229$) İngilizceyi uluslararası iletişimde bir araç olarak görmekte olan maddeler olarak dikkat çeker. Madde 2 ($\bar{X}= 3,959$) ise İngilizceyi ana dil konuşuru olmayanlar arasındaki köprüyü kuran araç olarak görmektedir. Bu maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin bu hususta yüksek farkındalığı dikkat çeker. Bu durum aslında öğrencilerin İngilizceyi herhangi bir millete ait olan bir dil olarak görmediklerini göstermektedir. Hedef dilin artık küresel olarak ortak bir dil olduğunu ve sadece İngiltere ya da ABD’ye ait bir yapı olmadığını düşündükleri sonucuna varılabilir. Bazı durumlarda değişimlerin aşağıdan yukarıya doğru başladığını gösteren çalışmalarında Galloway ve Numajiri (2019), öğretim programlarının tepeden aşağıya doğru uyguladığı ana dilcilik yaklaşımının alt kademelerde dirençle karşılaşılabilecekleri gerçeğini ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilerin ortak dil olarak İngilizceye yönelik göstermiş oldukları yüksek farkındalığa baktığımızda bizler de değişimin aslında programın en temel paydaşlarından olan öğrencilerden başladığı sonucuna varılabilir.

İYF sonuçlarının sunulduğu Tablo 4.1'e bakıldığında aslında dikkat çeken unsurlardan biri de Madde 9 ($\bar{X}$ = 4.109) ve Madde 8 ($\bar{X}$ = 3.689) arasındaki farktır. Her ikisi de pozitif yönlü olsa da İngilizceyi uluslararası iletişimde araç olarak gören madde 9'un aritmetik ortalamasının, İngilizceyi farklı kültürleri öğrenmekte bir araç olarak gören madde 8'in aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki öğrenciler İngilizceyi programın öne çıkardığı hedef kültürü, özellikle İngiltere ve ABD kültürü, öğrenmekten ziyade iletişim kurmak amacıyla öğrenmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceyi hedef kültürün öğrenildiği ana dilcilik yaklaşımından ziyade gelecekteki amaçlarına hizmet edecek bir araç olarak gördüğü sonucuna da madde 14 ($\bar{X}$ = 4,311)'ün içerdiği gelecekte yurt dışında eğitim fırsatları bulmakta İngilizce bilmenin kolaylık sağlayacağına yönelik belirttikleri pozitif yönlü görüşün en yüksek aritmetik ortalama sahip olmasından ulaşılabılır.

Sonuç olarak Tablo 4.1, bizlere aşağıdan yukarıya doğru gelişen bir farkındalık örneğini ortaya koymaktadır. Öğretim programı öğrencilere standart dil ideolojisine hizmet eden bir dil anlayışı sunsa da öğrenciler ortak dil olarak İngilizceye yönelik farkındalık geliştirmiş durumda görünmektedirler. Öğrenciler İngilizceyi küresel, milletlerden bağımsız ve işlevsel bir araç olarak görür. Ancak bu görüşleri program sayesinde değil de programa rağmen gelişmiş gibi görünmektedir.

5.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin DİYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim öğrencilerinin DİYF durumuna ilişkin sonuçların sunulduğu Tablo 4.2'ye bakıldığında öğrencilerin ana dili İngilizce olan ülkelerin kültürel normlarına karşı kendi kültürlerini korudukları ancak dilbilgisel yapılarda standart dil ideolojisine biraz daha bağımlı oldukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin teorik olarak dili sahiplendiklerini ancak pratikte dilsel kurallara bağımlı oldukları eğitim alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tabloda en dikkat çeken maddelerden biri öğrencilerin İngilizce konuşan birinin İngiliz gibi davranmak zorunda olmadığına yönelik fikirlerini belirttikleri madde 16'dır ($\bar{X}$ = 4,254). Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce öğretimi sırasında maruz bırakıldıkları kültürel hegemonyadan kendilerini sıyrabildikleri sonucunu göstermektedir. Utku Bilici (2023), metot sonrası dönemde İngilizcenin bir millete özgü bir dil olmaktan dil

kullanıcılarının iç çember ülkelerinin kültürel normlarına da uyum sağlamak zorunda olmadıkları uluslararası bir dil haline gelmesi üzerinde durur (Utku Bilici, 2023). Öğrencilerin madde 16'ya verdikleri yanıtlar da bu görüşü destekler niteliktedir. DİYF açısından önemli olan bu madde göstermektedir ki öğrenciler kendilerinden beklenen ancak kendi kültürlerine çok uzak olan iç çember ülkelerinin kültürel normlarına karşı bir direnç göstermektedir. Bulunan sonuçlara paralel şekilde Saygı (2025), öğrencilerin ana dil konuşuru gibi olmaktan ziyade anlaşılır olmaya önem verdiği ve böylelikle yerel kimliklerini korudukları sonucuna varmıştır (Saygı, 2025).

Farklı ülkelerden İngilizcenin farklı dilbilgisel yapılarının olabileceğine dair farkındalıklarının ölçülmeye çalışıldığı Madde 4'e ($\bar{X}$ = 3.435) bakıldığında ölçekte en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan madde olarak tespit edilmiştir. Genel farkındalık yine ortalama düzeyden fazla olsa da öğrencilerin bu konuda standart dil ideolojisine bağlı kalma eğiliminde oldukları ya da bu eğilimi tam olarak terk edemedikleri sonucuna varılabilir. Öztürk (2021)'ün belirttiği gibi ana dil konuşurculuğu modeli her ne kadar ütöpik ve gerçekten uzak bir model olsa da öğrencilerin bu maddede daha düşük aritmetik ortalamaya sahip olması kendilerine öğretilen dilbilgisel yapılardan başka kullanımların yanlış olduğuna dair geliştirdikleri ana dil konuşurculuğu yaklaşımının ürünü olan düşünceleri olduğunu göstermektedir. Biraz daha derine inildiğinde bu durum yabancı dil kaygısı ile de ilişkilendirilebilir. Çetintaş ve Berkant (2021), dile karşı bir kaygı geliştirmenin hata yapmaktan korkan lise öğrencilerinde yaygın olduğundan bahseder (Çetintaş & Berkant, 2021). Öğrenciler her ne kadar Madde 16'da gösterdikleri gibi kültürel normlara karşı bir direnç ve farkındalık gösteriyor olsalar da sınav odaklı bir eğitim sisteminin içinde standart olarak belirlenmiş dilbilgisi kurallarının esnetilemeyeceğine dair düşünceler barındırıyor olabilirler.

İngilizcenin artık konuşan herkesin sahiplik hissi duyduğu ortak bir unsur olduğuna dair farkındalığın sorgulandığı Madde 13 ($\bar{X}$ = 3.574) ve Madde 15 ($\bar{X}$ = 3.649)'e verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakıldığında kararsız olmakla katılmak arasında kalındığını görmekteyiz. Bu durum dili sahiplenme konusunda öğrencilerin tereddüt yaşadığını gösterir. Utku Bilici (2023) artık İngilizcenin uluslararası alanda nasıl kullanılacağına ana dil konuşurlarının karar vermediğini ileri sürse de öğrenciler için bu görüş henüz tam anlamıyla geçerli değil gibi görünmektedir. İngilizcenin küresel bir dil olduğuna yönelik bir farkındalık geliştirmiş olsalar da

öğrenciler, pratikte dili sahiplenecek kadar öz güvenli değiller gibi görünmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları bu tereddüt İngilizcenin farklı varyantlarının İngilizce öğretimi alanına entegre edilmesine dair fikirlerine başvurulduğunda da görülmüştür. Madde 18 ($\bar{X}= 3.562$) ve Madde 20 ($\bar{X}= 3.537$), farklı ülkelerden kullanılan farklı İngilizcelere de öğretim ortamında yer verilmesine dair öğrenci görüşlerini sorgulamaktadır. Saygı (2025), katılımcıların Dİ farkındalığının yüksek olmasına rağmen çeşitli İngilizce türlerinin sınıf ortamına getirilmesi hususunda şüpheli yaklaşımlarından bahseder ve bu durum DİYF ölçeğimize verilen cevaplar ile benzerlik gösterir. Öztürk (2021)'de benzer şekilde İngilizcenin küresel bir dil olarak kabul edilmesine rağmen özellikle genişleyen çember ülkelerinde öğretim programlarına Dünya İngilizcelerinin dahil edilmesi hususunda belirli bir direnç olduğunu ileri sürer.

Sonuç olarak Tablo 4.2'de sunulan veriler analiz edildiğinde öğrencilerin kendilerini dil öğrenimi ile gelen kültürel baskıya karşı korudukları görülmüş olsa da dilbilimsel yapılarda olabilecek çeşitliliklere ve çeşitli İngilizce türlerinin içinde bulundukları sınıflarda öğretilmesine karşı bir direnç gösterdikleri görülmüştür.

5.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin İAYF Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tablo 4.3'te sunulan öğrencilerin İngilizce aksanlarına yönelik farkındalık ölçeğine verdikleri cevapların ortaya çıkardığı bulgulara göre katılımcı olarak seçilen öğrenci profilinin ortak dil olarak İngilizceye yönelik yüksek farkındalığı olduğu sonucunu, İngilizce aksanlarına yönelik görüşleri de desteklemektedir. Genişleyen çember ülkelerinde bulunan İngilizce konuşurlarının genellikle dilbilimsel bir güvensizliğe sahip oldukları bilinirken araştırmamızda katılımcı öğrencilerin kendi dilbilimsel kimliklerine karşı ciddi oranda bir olumsuz görüş taşımadıkları görülmüştür.

Tabloda ortaya çıkan verilerden en önemlilerinden biri Madde 10'a ("Türk aksanıyla İngilizce konuşan birine karşı olumsuz düşüncelerim yok.", $\bar{X}= 4.034$) ve Madde 9'a ("Türk aksanı ile İngilizce konuşmak eleştirilecek bir durum değildir.", $\bar{X}=3.814$) verilmiş olan cevaplardır. Bu maddelerin aritmetik ortalamaları göstermektedir ki öğrenciler Türk aksanına sahip olmayı bir eksiklik ya da güvensizlik sebebi olarak görmemektedirler. Khazanah (2023)'ün Endonezya bağlamındaki katılımcılarla yaptığı araştırmasında, katılımcılar yerel aksanlarına karşı olumsuz bir

yargı geliştirmiş ve aksanlarını düzeltilmesi gereken bir durum olarak görmüşlerdir. İAYF durumuna ilişkin sonuçlarımıza baktığımızda ise bahsedilen araştırma ile çeliştiği görölmüşür. İngilizce konuşurken sahip oldukları Türk aksanlarının eleştirilmesi gereken bir durum olmadığını düşündüklerini görmüş olduğumuz katılımcıların aksan konusundaki farkındalıkları Kung ve Wang (2019) tarafından yapılmış olan ve katılımcıların İngilizce ve Amerikan aksanlarına sahip olmayı tercih ettikleri araştırmalarındaki bulgulardan farklılık göstermektedir.

Madde 7'ye bakıldığında (“İngilizce dinlerken aksana değil anlamaya odaklanmak gerekir.”, $\bar{X}=3.871$) öğrencilerin kendileri için öğretim programında öngörülen aksan çalışmalarının ve standart dil ideolojisinin aksine dilin iletişim kurma işlevine odaklandıkları sonucuna varılabilir. Choomthong ve Manowong (2020) makalelerinde öğrencilerin İngiliz ve Amerikan aksanları gibi iç çember ülkelerinin aksanlarına karşı olumlu tavır sergilediklerini ancak anlaşılabilirlik konusunda genişleyen çember ülkelerinin yani ana dili İngilizce olmayan ülkelerin aksanlarının daha anlaşılabilir olduğu sonucuna varmışlardır (Choomthong & Manowong, 2020). Ancak araştırmamıza katılan öğrencilerin anlaşılabilirliği aksanın estetiğinden daha öne taşıması bahse konu araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Konuşmacıların kökenine bakmaktan ziyade iletişime ve anlaşılabilirliğe odaklanma hususu Robinson-Jones ve diğerlerinin (2024) makalelerine göre ana dil konuşuru gibi olma amacı taşıyan bütüncül bir motivasyondan ziyade dili iletişimde bir araç olarak kullandıkları araçsal bir motivasyon taşıdıklarını göstermektedir (Robinson-Jones, Duarte, & Hoaven, 2024). Benzer şekilde Poyraz (2023) makalesinde, öğrencilerin anlaşılabilirliği dilsel doğruluğun önüne koyduğu sonucunu bulmuştur ve bu çalışma da yaptığımız çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Poyraz, 2023).

Madde 1 (“Farklı bölgelerde konuşulan İngilizce aksanlarının olduğunu biliyorum.”, $\bar{X}=3.891$) ve Madde 2'ye (“Dinlediğim bazı İngilizce materyallerde bazen farklı aksanlar duyuyorum.”, $\bar{X}=3.846$) dair verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğrencilerin açık bir şekilde farklı aksanların varlığına dair farkındalık sahibi oldukları sonucuna varılmıştır. Bu farkındalık, aksanlara karşı toleranslı olmalarında temel rol oynamaktadır çünkü Alzamil (2025)'in yazdığı makalede de görülebileceği gibi farklı aksanlara aşına olmak öğrencilerin bu aksanları daha kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulmasına neden olabilir. Yüksek bir aritmetik ortalamanın

bulunduğu Madde 3 (“Türk aksanıyla İngilizce konuşulduğunda, diğer İngilizce aksanlarından farklı olduğunu gözlemliyorum.”, $\bar{X}=3.891$)’e bakıldığında da öğrencilerin Türk aksanına sahip olduğunun farkında oldukları ancak bu durumu kabul ettikleri sonucuna varılabilir. Kung ve Wang (2019)’ın bulduğu sonuçların aksine katılımcı öğrencilerimiz aksanlarına karşı farkındalık geliştirirken negatif bir anlam yüklememektedirler.

Sonuç olarak, Tablo 4.3 sağlıklı bir aksan farkındalığı geliştirmekte olan öğrencilerin varlığını gözler önüne sermektedir. Aksan çeşitliliğinin farkında olan, anlaşılabilirliği aksan estetiğinin önüne koyan ve en önemlisi kendi dilbilimsel kimliklerini kabul eden bir öğrenci grubu oldukları sonucuna varılabilir.

5.7. Cinsiyete Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplumdilbilimsel görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarma amacıyla yapılmış olan bağımsız grup t-testi sonuçlarının sunulduğu Tablo 4.4’e göre İYF ve DİYF puanlarında cinsiyetin belirgin bir fark yaratmadığı görülmüşken İAYF durumuna bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerinin aksanlara karşı farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum göstermektedir ki bilişsel olarak öğrencilerin İngilizcenin küresel derecede kullanılan bir araç olarak görüşleri cinsiyete göre değişmezken pratikte karşılaştıkları ya da sahip oldukları aksanlara yönelik hisleri cinsiyetlere göre farklılık göstermiştir. Nagasundram ve arkadaşlarına (2021) göre kız öğrencilerin dil öğrenimine karşı erkek öğrencilere göre daha yüksek motivasyona ve daha olumlu görüşlere sahiplerdir (Nagasundram, Swanto, Soekarno, & Din, 2021). Dahası, Nagasundram ve arkadaşlarına (2021) göre kız öğrenciler dilin sosyal ve iletişimsel boyutlarına karşı erkeklerden daha ilgili olduklarından aksan bakımında çeşitliliğe karşı daha toleranslı olmuş olabilirler. Kız öğrencilerin sahip oldukları aritmetik ortalamanın erkek öğrencilerden olumlu anlamda daha yüksek olması aksanlarını aşılması gereken bir bariyer olarak görmekten ziyade küresel iletişimde sahip oldukları dilbilimsel kimliklerinin bir parçası olarak gördükleri sonucunu sunar.

Benzer şekilde Saygı (2025) tarafından yapılmış araştırmaya bakıldığında da kız öğrencilerin anlaşılabilir olmaya daha fazla önem verdiği ve yerel dilsel farklılıklara

karşı daha olumlu tavır sergilediği görülmektedir (Saygı, 2025). Bu durum, Tablo 4.4'teki verilerle uyuşur niteliktedir.

Aksan farkındalığının aksine İYF ve DİYF durumlarında kız öğrenciler yine biraz da olsa yüksek aritmetik ortalamaya sahip olsalar da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Burada anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz düzenlemeleri ve öğretim yaklaşımlarına karşı tutumlarına yönelik yaptıkları araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenim ortamında sunulan mekanizmaları ve yaklaşımları anlamlandırmada farklılık yaratmadığı sonucunu bulan Abdulhay ve Ahmadian (2025)'ın sonuçları ile uyumlu durumdadır (Abdulhay & Ahmadian, 2025). Tablo 4.4'te de benzer şekilde ortak dil olarak İngilizcenin ve Dünya İngilizceleri kavramlarının cinsiyet tarafından etkilenmeyen ortak olarak paylaşılan akademik kavramlar olduğu sonucuna varılmıştır. Kız öğrenciler Dİ ya da ODOİ farkındalığına yönelik olumlu yönde görüş bildirmelerinin yanı sıra bu kavramlarla birlikte gelen aksan çeşitliliğine karşı da olumlu tavır sergilediklerini de ortaya sunmaktadırlar.

5.8. Sınıf Düzeyine Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf düzeyine göre İYF, DİYF ve İAYF durumlarına ilişkin istatistiklerin verildiği Tablo 4.5'e ve sınıf düzeylerinin bahsedilen farkındalıkları etkileyip etkilemediğine dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarının verildiği Tablo 4.5'e bakıldığında öğrencilerin yıllar süren eğitimleri sonucu farkındalıklarının artmasını beklerken sınıf düzeylerine göre farkındalıklarında anlamlı yönde bir değişiklik bulunamamıştır. Bu durum göstermektedir ki içerisinde bulundukları öğretim ortamında öğrenciler İngilizceye dair statik bir anlayış ile yetiştirilmektedir. Lise hayatları boyunca özellikle günümüzde etkinliğini artıran toplumdilbilimsel olgulara karşı farkındalıklarının artarak kendini göstermesini beklerken 9. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulamamak öğrencilerin ne denli durağan bir öğretim ortamı içerisinde bulunduklarını ortaya koymaktadır. Gömleksiz (2010), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyon ve tutumlarında anlamlı farklılıklar yarattığını tespit etmiştir ancak bu durum bizim sonuçlarımızla çelişmektedir (Gömleksiz, 2010). Sınıf

düzeylerine göre elde edilen statik farkındalık düzeylerine baktığımızda sonuçların Bilici (2023)'nin Türkiye'de uygulanmakta olan geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarına karşı eleştirilerini destekler nitelikte oldukları söylenebilir.

Sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmese de 9. sınıf öğrencilerinin bütün ölçeklerde en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X}_{İYF}=3,948$, $\bar{X}_{DİYF}=3,591$, $\bar{X}_{İAYF}=3,787$). Bu durum dil öğretim kurallarının daha net ve sıkı olduğu ilköğretimden ortaöğretime yeni geçiş sürecinde olan 9. sınıf öğrencilerinin Khazanah (2023)'in ileri sürdüğü gibi dilsel bir öz güvensizlik sahibi olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ortaöğretimde en yeni durumda olan 9. sınıf öğrencileri bu öz güvensizliğe karşı daha hassas olabilir ve standart olarak kabul ettikleri dilbilgisi yapılarının ve aksanların dışındaki dilsel yapıları hatalı ve yanlış olarak görme eğiliminde olabilirler.

Sonuç olarak Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da sunulan verilere baktığımızda öğrencilerin farkındalıklarının ortaöğretim boyunca anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu durum aslında uygulanmakta olan öğretim programına yönelik İYF, DİYF ve İAYF konusunda son derece eksik kaldığı yönündeki eleştirilerimizi desteklemektedir. Programda bahsedilen toplumdilbilimsel olgulara yönelik bir eğilim olmuş olsaydı sınıf düzeylerine göre giderek artan şekilde bir farkındalık oluşması gerekirdi ancak bulgulara göre bu durum gerçekleşmemiştir.

5.9. Ebeveyn Öğrenim Durumuna Göre İYF, DİYF ve İAYF Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ebeveyn öğrenim durumlarına göre öğrencilerin İYF, DİYF ve İAYF durumlarına bakıldığında babanın eğitim düzeyinin hiçbir farkındalık düzeyinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüşken anne eğitim düzeyinin öğrencilerin DİYF durumunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden annesi üniversite mezunu olanların DİYF puanlarının ortalaması Tablo 4.7 ve Tablo 4.8'de incelendiğinde ($\bar{X}=3.975$), annesi ortaokul ($\bar{X}=3.551$) ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarına göre ($\bar{X}=3.581$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Wu (2025)'in yazdığı makalesinde bahsettiği ev ortamının öğrenci eğitiminde etkili olmasıyla örtüşmektedir. Bu makalede Wu (2025), eğitimli ebeveynlerin öğrencileri sadece dil öğretiminde desteklemediğini, onları çok

dilli ortamlara ve dinamiklere hazırlama konusunda da fayda sağladığını savunmuştur (Wu Y. , 2025). Üniversite mezunu annelerin muhtemelen kendilerinin de İngilizcenin farklı toplumlarda ortaya çıkan farklı türlerinden haberdar olduklarından dolayı ve çocukların da bu tarz farklılıkları deneyimleyebileceği ortamlar sunabildiğinden ötürü DİYF tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır denebilir. Benzer şekilde Hosseinpour ve arkadaşları da (2015) yazmış oldukları makalelerinde aile eğitim düzeyinin çocukların dil başarıları ve dile karşı tutumlarında olumlu etki yarattığını savunmaktadırlar (Hosseinpour, Yazdani, & Yarahmadi, 2015).

Bahsedilen araştırmalarla ve bulgularla uyuşmayan ilgi çekici bir sonuç Tablo 4.7’de görülebilmektedir. Annesi herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmamış öğrencilerin İYF farkındalıklarına ($\bar{X}=4.217$) bakıldığında, bu grubun üniversite mezunu annelerin çocuklarından sonra ($\bar{X}=4.333$) ikinci sırada geldiği görülmektedir. Bu durum, bu tarz ailelerde yetişmiş öğrencilerin derslerini kendilerini sosyal ortamlarından kurtaracak bir yol olarak gördüğünden kaynaklanıyor olabilir. İngilizce de toplumsal hareketlilikte önemli olarak görülebileceğinden ötürü bahsedilen farkındalık öğrencilerde gelişmiş olabilir.

İYF, DİYF ve İAYF durumlarında baba eğitim düzeyinin etkisine bakıldığında Türkiye bağlamındaki geleneksel aile rollerini yansıttığı iddia edilebilir. Wu (2025)’ya göre öğrencilerin eğitimlerinde aile katılımının “aktif” olarak yapılması gerekir ki bir farklılık yaratsın. Ancak bulgularımıza göre babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmaması daha önce bahsedilen araştırmalar ile farklılıkları bulunan bir sonuç olarak dikkat çekmektedir. Hem anne eğitim durumlarının İYF, İAYF üzerinde anlamlı farklılık yaratmaması hem de babaların hiçbir farkındalık düzeyinde etki yaratmaması aslında Türkiye bağlamında eğitim alan ebeveynlerin de bu farkındalıkları eğitim hayatlarında edinmedikleri sonucuna da bizleri ulaştırabilir.

Hosseinpour ve arkadaşları (2015), yüksek gelir ve eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının dil öğreniminde daha öz güvenli olduklarından bahseder. Tablo 4.7’de bulunan verilere bakıldığında bütün farkındalık ölçeklerinde anne eğitim düzeyi üniversite seviyesinde olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olması da bu tezi destekler niteliktedir. Bahse konu olan öğrenciler evde eğitim konusunda da

Öztürk ve Atsan'a göre daha fazla destek almakta ve bu durum da öğrencilerin eğitim seviyelerine olumlu etkiler sağlamaktadır (Öztürk & Atsan, 2023).

5.10. İngilizce Notu, Karne Notu, İYF, DİYF ve İAYF Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Katsayılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tablo 4.10'da verilen betimleyici istatistiklere ve Tablo 4.11'de sunulan korelasyon katsayılarına ilişkin verilere bakıldığında İngilizce notu ve karne notu ile İYF, DİYF ve İAYF durumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun Gömleksiz (2010)'in de ortaya koyduğu tutum ve başarı döngüsü ile uyum sağladığı görülebilir. Dilsel yeterliliği yüksek olduğu için yüksek İngilizce notlarına sahip olan öğrencilerin farklı İngilizce varyantlarına ve aksanlarına karşı da farkındalık göstermesi şaşırtılmayacak ancak önemli bir bulgudur. Daha önce İYF, DİYF ve İAYF hususlarına yeterince dikkat edilmediği için eleştirilen öğretim programına yönelik yapılan sınavlarda başarılı olan öğrencilerin öğretim programının kendilerini standart dil ideolojisine bağlı bırakma çabalarına karşı bir direnç geliştirdikleri söylenebilir. Hem İngilizce sınavlarında hem de diğer ders sınavlarında yüksek notlar alan öğrencilerin kendilerini dilin farklı yapılarını keşfetmekte daha özgür ve öz güvenli hissetmiş olabileceklerini de söyleyebiliriz. İddia edilen bu durum Hosseinpour ve arkadaşları (2015) tarafından da desteklenmektedir çünkü yaptıkları araştırmalarında başarılı öğrencilerin dilin yapısına daha fazla hakim olduklarından farklı dilsel yapıları analiz etmede ve fark etmekte daha iyi olabileceklerini ileri sürerler.

Analize konu olabilecek bir diğer detay ise öğrencilerin karne notlarının İYF, DİYF ve İAYF ile arasındaki ilişkinin İngilizce notlarının İYF, DİYF ve İAYF ile arasındaki ilişkiden düşük olmasıdır. Bu veri, dilbilimsel farkındalıkların genel akademik başarıdan ziyade alana özgü bir yetkinlik olduğunun da kanıtı olabilir. Abdulhay ve Ahmadian (2025)'da öğrencilerin verilen dilsel görevlerde gösterdikleri başarıların ve dilsel tutumlarının derse özgü etkenlerden etkilendiğini savunmaktadırlar. Yani diğer derslerdeki başarılarından ziyade İngilizce dersindeki başarı durumu, toplumdilbilimsel farkındalıklar ile ilişkiyi doğrudan açıklayabilecek bir yordayıcı olarak görülebilir.

İYF, DİYF ve İAYF arasındaki son derece güçlü ilişkilere bakıldığında ise öğrencilerin İngilizceyi ve toplumdilbilimsel farkındalığı bir bütün olarak algıladıkları sonucuna varılabilir. Bu durum göstermektedir ki ODOİ farkındalığı olan ve dili iletişimsel bir araç olarak gören bir öğrenci farklı ülkelerde kullanılabilecek çeşitli İngilizce varyantlarına (DİYF) ve farklı İngilizce aksanlarına yönelik (İAYF) farkındalığını da geliştirmiştir durumdadır. Ayrıca bu veriler, başarılı bir öğrencinin İngilizceyi sadece bir ders olarak değil de asıl amacı olan iletişimsel bir araç olarak gördüğünü göstermesi açısından da önemlidir.

Özetle, Tablo 4.10'da ve Tablo 4.11'de sunulmuş olan veriler akademik başarının bahse konu farkındalık ölçekleri ile olumlu yönde bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, akademik başarılarının İYF, DİYF ve İAYF farkındalığını ve bu farkındalıkların da başarıyı etkilediği bir döngü içerisinde kendilerini bulduklarına dair bir sonuç da elde edilmiştir denebilir.

5.11. İYF, DİYF ve İAYF'nin İngilizce Notunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tablo 4.12'de sunulmuş olan İYF, DİYF ve İAYF'nin İngilizce notunu yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında İYF durumunun İngilizce notunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Wu (2024) tarafından kanıtlanan öz-yeterliliğin akademik başarıyı doğrudan etkilemesi sonucu ile örtüşmektedir. Öğrencilerin İYF durumu aslında onların dilin kullanılabilmesi üzerinde bir öz-yeterlilik hissettiğini göstermektedir çünkü ortak dil olarak İngilizce kavramı dilin işlevsel yapısı üzerine odaklanır ve iletişim kurabilmek için dili özgürce kullanabilmeyi ifade eder. İYF durumunun İngilizce notunu yordaması aslında öğrencilerin iletişimsel becerilerine duydukları güvenin İngilizce notlarına yansıdığını gösterir çünkü bu öğrenciler dilin işlevinin farkındalığına varmış durumda gözükmektedirler. Akhir ve Suardi (2024) de dil becerilerinin sorgulandığı sınavlarda öz-yeterlilik algısının önemli bir yordayıcı olduğu sonucunu ileri sürerek bu bulguyu desteklemektedir (Akhir & Suardi, 2024).

Tablo 4.12'de sunulmuş verilere bakıldığında öğrencilerin Dünya İngilizcelerin karşı farkındalığı ve İngilizce aksanlarına karşı sahip oldukları hoşgörünün İngilizce notunu yordayıcılıkta herhangi bir etki yaratmaması dikkat çekmektedir. Bu durum

aslında savunmakta olduğumuz öğretim programının tek doğrucu yapısını gözler önüne sermektedir. Öğrenciler her ne kadar farklı İngilizce türlerinin ve aksanlarının varlığını içselleştirse de mevcut sınav sistemlerinde belirli dilbilgisi yapılarına karşı test edilmekte ve belirli aksanların geçerliliğine dair eğitim görmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin Türk aksanına sahip olarak konuşmalarını yapılmakta olan konuşma sınavlarında bir hata olarak görüyor olabilirler ancak bu durumun varlığı araştırmaya muhtaçtır. Öğretim programı öğrenciler başka aksanlara karşı bir farkındalık geliştirmesini değil, belirlenmiş aksanlara yaklaşmasını ve kendi aksanlarını azaltmaya yönelik çalışılmasını destekler. Öğrenci her ne kadar dilbilgisi yapılarının değişebileceği yönünde fikir sahibi olsa da sınavlar onlardan belirlenmiş dilbilgisi kurallarını kullanmalarını ister.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine bakıldığında İYF durumunun yordayıcılıkta %5.8'le sınırlı kalması başarıda çoğunlukla farklı faktörlerin yordayıcılıkta önem arz ettiği sonucunu verir. Akhır ve Suardi (2024) başarıda sadece dil becerisi ya da inanç değil de öz düzenleme ve motivasyon gibi faktörlerin de önemli rol oynadığını ifade ederler. Benzer şekilde Alogiliy (2024), öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının da başarıda yordayıcı faktörlerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla İYF durumlarının tek başına önemli bir yordayıcı olmaması şaşkınlık yaratıcı bir durum değildir.

5.12. İYF, DİYF ve İAYF'nin Karne Notunu Yordamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tablo 4.13'te bulguları sunulmuş olan İYF, DİYF ve İAYF durumlarının karne notunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında bahse konu olan farkındalık durumlarının karne notunu yordamadığı sonucuna varılmıştır. Daha önce yapılan İngilizce notunu yordama analizine bakıldığında İYF durumunun İngilizce notunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak karne notu ile ilgili aynı sonucuna ulaşılamamıştır. Bu durum, dilin işlevine ve toplumdilbilimsel olgulara karşı yüksek farkındalıklara sahip olmak, öğrencilerin İngilizce hariç diğer derslerdeki başarılarında anlamlı bir etki göstermediğini gösterir. İYF farkındalığı yüksek olan bir öğrenci İngilizce iletişim kurmakta çok daha rahat ve öz güvenli hissedebilir ancak karmaşık matematik problemleri çözmekte aynı öz güvene sahip olmayabilir. Dünya

İngilizcelerine karşı farkındalığa sahip öğrenciler farklı kelime yapılarını ve dilbilimsel yapıları anlamı karşıya iletmek için rahatlıkla kullanabilir ancak tarih konularını akıllarında tutmakta o kadar da becerili olmayabilirler. Dolayısıyla, İYF, DİYF ve İAYF durumlarının genel akademik performanslarında anlamlı bir etki yaratmaması aslında beklenen bir durumdur.

5.13. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın teorik çerçevesi ile pratik kazanımları arasındaki tutarsızlıkları, öğrencilerin Ortak Dil Olarak İngilizce (ODOİ) ve Dünya İngilizceleri (Dİ) konusundaki yüksek farkındalıklarını ve mevcut ölçme-değerlendirme sisteminin sınırlılıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ışığında, politika yapıcılar, program geliştiriciler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda iki ana başlık altında sunulmuştur.

5.13.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın Sonuç ve Tartışma bölümünde (Bkz. 4.1. ve 4.2.) vurgulanan, öğretim programının teorik vizyonu ile kazanımları arasındaki doku uyumsuzluğunun giderilmesi ve öğrencilerin yüksek farkındalıklarının desteklenmesi adına şu adımların atılması önerilmektedir:

1. Öğretim Programı Kazanımlarının Revizyonu: Mevcut 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, giriş bölümünde İngilizceyi küresel bir iletişim dili olarak tanımlasa da (MEB, 2018), kazanım düzeyinde Amerikan ve İngiliz İngilizcesi normlarına sıkı sıkıya bağlı kalmaktadır. Programın kazanımları, özellikle sesletim ve dinleme becerilerinde “ana dil konuşuru gibi olma” hedefinden arındırılabilir. Jenkins (2000) tarafından ortaya atılan ve karşılıklı anlaşılabilirliği merkeze alan “Ortak Dil Çekirdeği” yaklaşımı müfredata entegre edilebilir. Örneğin, 9. sınıf kazanımlarında yer alan /t/ ve /θ/ seslerinin ayrımı veya 11. sınıf kazanımlarındaki “good boy” ifadesinin “gubboy” şeklinde sesletimi gibi ana dil konuşuruna özgü asimilasyon çalışmaları zorunlu tutulmamalı; bunun yerine anlaşılabilirliği sağlayan temel ses özelliklerine odaklanılabilir.

2. Ders Materyallerinin ve İçeriğinin Çeşitlendirilmesi: Araştırma bulguları, öğretim programının ve materyallerin, öğrencileri baskın bir şekilde "İç Çember" (ABD,

İngiltere) ülkelerinin kültürel ve dilsel normlarına maruz bıraktığını göstermektedir. Öğrencilerin gerçek dünyadaki iletişim ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına, ders kitaplarında ve dinleme materyallerinde Kachru'nun (1985) tanımladığı "Dış Çember" (Hindistan, Singapur, Nijerya vb.) ve "Genişleyen Çember" (Türkiye, Almanya, Japonya vb.) ülkelerinden İngilizce konuşan bireylerin ses kayıtlarına, metinlerine ve kültürel öğelerine de yer verilebilir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı aksanlara aşinalığını artırarak, onları standart dil ideolojisinin yarattığı anlamama kaygısından uzaklaştıracaktır.

3. Öğretmen Eğitimi ve Farkındalık Çalışmaları: Araştırmada öğrencilerin aksan ve ODOİ farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir; ancak literatürdeki çalışmalar öğretmenlerin "standart dil ideolojisi"ne daha bağımlı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimler ve öğretmen yetiştirme programları revize edilerek öğretmenlere Dünya İngilizceleri ve ODOİ pedagojisi tanıtılabilir. Sifakis (2014) tarafından önerilen "ODOİ farkındalığı" eğitimleri aracılığıyla öğretmenlerin, öğrencilerin Türk aksanıyla İngilizce konuşmalarını bir hata veya eksiklik olarak düzeltmeleri yerine, anlaşılabilir oldukları sürece bu durumu öğrencilerin dilsel kimliklerinin meşru bir parçası olarak kabul etmeleri teşvik edilebilir.

4. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Yenilenmesi: Çalışmada İYF düzeyinin İngilizce notunu anlamlı düzeyde yordadığı (Tablo 4.11), ancak mevcut sınav sisteminin genellikle standart dilbilgisi yapılarını ölçtüğü görülmüştür. Merkezi sınavlar ve sınıf içi değerlendirme kriterleri, öğrencilerin normatif doğruluğundan ziyade iletişimsel stratejilerini, pragmatik becerilerini ve mesajı karşı tarafa iletme yetkinliklerini ölçecek şekilde yeniden düzenlenebilir. Değerlendirme rubriklerinde aksan kriterinin, doğru aksana odaklanmak yerine anlaşılabilirliğe odaklanması fayda sağlayabilir.

5. Teknoloji ve Dijital Etkileşim Olanaklarının Kullanımı: Bulgular, öğrencilerin okul dışı dijital ortamlarda (oyunlar, sosyal medya) İngilizceyi bir "araç" olarak kullandıklarını ve bu sayede yüksek farkındalık geliştirdiklerini işaret etmektedir. Eğitim sürecinde, öğrencilerin sadece ana dili İngilizce olanlarla değil, farklı kültürlerden akranlarıyla İngilizceyi ortak dil olarak kullanarak iletişim kurabilecekleri eTwinning projeleri, uluslararası sanal değişim programları ve dijital platformlar daha

aktif kullanılabilir. Programdaki “ana dil konuşuru ile video konferans” önerisi yerine “uluslararası akranlarla iletişim” vurgusu yapılabilir.

5.13.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sınırlılıkları ve elde edilen bulgular doğrultusunda, alana katkı sağlayacak gelecek araştırmalar için şu öneriler sunulabilir:

1. Nitel ve Karma Yöntemli Çalışmalar: Bu araştırma nicel veri toplama araçlarıyla sınırlı kalmıştır. Öğrencilerin ODOİ ve aksan farkındalığı yüksek olmasına rağmen, neden hala dilbilgisi kurallarında standart ideolojiye bağlı kalma eğiliminde olduklarını derinlemesine anlamak amacıyla mülakat, odak grup görüşmesi ve sınıf içi gözlem gibi nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin “dilsel sahiplenme” konusundaki tereddütlerinin (Madde 13 ve 15) altında yatan psikolojik ve sosyolojik sebepler irdelenebilir.

2. Öğretmen ve Yönetici Odaklı Araştırmalar: Bu tezde odak noktası öğrenciler ve öğretim programı dokümanıdır. Gelecek araştırmalarda, İngilizce öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin Dünya İngilizceleri konusundaki inançları, sınıf içi uygulamaları ve “standart dil ideolojisi” ile olan ilişkileri incelenebilir. Özellikle öğretmenlerin Türk aksanına yönelik tutumlarının, öğrenci motivasyonu ve konuşma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

3. Bölgesel ve Sosyo-Ekonomik Karşılaştırmalar: Mevcut araştırma Erzincan ili ile sınırlıdır. Türkiye’nin farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve coğrafi özelliklere sahip bölgelerinde (örneğin turistik bölgeler veya metropoller) benzer çalışmalar yapılarak, ODOİ farkındalığının bölgesel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Ayrıca, bu çalışmada anne eğitim düzeyinin DİYF üzerinde anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve evdeki dilsel sermayenin, öğrencilerin küresel dil farkındalıklarını nasıl şekillendirdiğine dair daha kapsamlı sosyolojik araştırmalar yapılabilir.

4. Deneysel ve Müdahale Çalışmaları: Dünya İngilizceleri ve ODOİ farkındalığına dayalı olarak tasarlanmış bir öğretim modülünün veya ders materyalinin, öğrencilerin dinleme becerileri, konuşma öz güvenleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik deneysel (ön test-son test kontrol gruplu) çalışmalar

yapılabilir. Bu tür çalışmalar, teorik tartışmaların pratik yansımalarını görmek ve "kafa karışıklığı" endişelerini gidermek açısından literatüre önemli katkı sağlayacaktır.

5. Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Söylem Analizi: Bu çalışmada öğretim programı analiz edilmiştir. Gelecek çalışmalarda, MEB tarafından dağıtılan ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının, Dünya İngilizceleri ve ODOİ perspektifinden detaylı “Eleştirel Söylem Analizi” veya görsel içerik analizi yapılabilir. Kitaplardaki karakterlerin, ses dosyalarının ve kültürel temaların hangi ideolojiyi (yerel, hedef kültür veya küresel kültür) yansıttığı daha geniş çaplı incelenmelidir.



KAYNAKÇA

- Abdulhay, H., & Ahmadian, M. (2025). EFL Learners' Gender Differences in Learning Situation Attitude, Writing Self-Regulation, and Task Achievement. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education*, 3(2), 65-85. doi:10.22034/ijpie.2025.499403.1082
- Akhir, M., & Suardi. (2024). Correlation Analysis of Language Skills, Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Self-Regulated Learning in Predicting Student Academic Achievement in Higher Education. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 282-292. doi:http://dx.doi.org/10.32601/ejal.10224
- Alghazo, S. M. (2015). Advanced EFL Learners' Beliefs about Pronunciation Teaching. *International Education Studies*, 11(8), 63-76. doi:doi:10.5539/ies.v8n11p63
- Alogiliy, M. A. (2024). The Impact of Self-Efficacy on Academic Achievement Mediated by Learning Motivation and Moderated by Socioeconomic Status Among Jordanian EFL Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(12), 3871-3879. doi:https://doi.org/10.17507/tpls.1412.22© 2024 ACADEMY PUBLICATION
- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. doi:10.1093/elt/56.1.57
- Alzamil, J. (2025). The Influence of American and British Accents on Perception and Comprehension Among Saudi Learners of English. *Theory and Practice in Language Studies*, 15(9), 2982-2988. doi:https://doi.org/10.17507/tpls.1509.20© 2025 ACADEMY PUBLICATION
- Arikan, A. (2017). English Language Teachers' Views on the New National Curriculum for 2nd Graders. *Journal of Narrative and Language Studies*, 9(5), 34-40.
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501502149

- Baratta, A. (2017). Accent and Linguistic Prejudice within British Teacher Training. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(7), 1-8. doi:10.1080/15348458.2017.1359608
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English Language Teachers' Perspective on Culture in English as a Foreign Language Classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233-247. doi:10.1080/13664530600773366
- Bayyurt, Y. (2016). Current Perspectives on Sociolinguistics and English Language Education. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 3(1), 69-78.
- Bayyurt, Y., & Altınmakas, D. (2012). A WE-based English Communication Skills Course at a Turkish University. A. Matsuda (Dü.) içinde, *Principles and practices of teaching English as an international language*. Multilingual Matters.
- Bayyurt, Y., & Sifakis, N. (2015). ELF-Aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective. H. Bowles, & A. Cogo (Dü) içinde, *International Perspectives on English as Lingua Franca: Pedagogical Insights* (s. 117-135). Palgrave MacMillan.
- Bayyurt, Y., Kurt, Y., Öztekin, E., Guerra, L., Cavaleiro, L., & Pereira, R. (2019). English Language Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca in Multilingual and Multicultural Contexts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 185-202. doi:https://doi.org/10.32601/ejal.599230
- Biricik Deniz, E., Özkan, Y., & Bayyurt, Y. (2020). Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programında Ortak Dil İngilizce (ODİ) Farkındalığı:. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 270-284. doi:10.16986/HUJE.2019055867
- Bolton, K. (2006). World Englishes Today. B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson içinde, *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing.
- Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the era of Neoliberalism* (1. b.). Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (J. B. Thompson, Dü.) Basil Blackwell.

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guilford Publications.
- Bruthiaux, P. (2003). Squaring the circles: issues in modeling English worldwide. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 159-178. doi:<https://doi.org/10.1111/1473-4192.00042>
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly An International Journal*, 3(3), 229-242. doi:[10.1207/s15434311laq0303_1](https://doi.org/10.1207/s15434311laq0303_1)
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*(1), 1-47.
- Choomthong, D., & Manowong, S. (2020). arieties of English Accents: A Study of the Degree of Preference and Intelligibility Among Second Year English Major Students at Maejo University. *Manusya Journal of Humanities*, 23(2), 151-169. doi:[10.1163/26659077-02302001](https://doi.org/10.1163/26659077-02302001)
- Cogo, A. (2010). Strategic use and Perceptions of English as a Lingua Franca. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 46(3), 295-312. doi:[10.2478/v10010-010-0013-7](https://doi.org/10.2478/v10010-010-0013-7)
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: Concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97-105. doi:[10.1093/elt/ccr069](https://doi.org/10.1093/elt/ccr069)
- Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A Corpus Driven Investigation*. Continuum.

- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209. doi:<https://doi.org/10.2307/3587717>
- Cook, V. (2016). Premises of Multi-competence. V. Cook, & L. Wei içinde, *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (s. 1-25). Cambridge University Press.
- Coşkun, A. (2011). Future English Teachers' Attitudes towards EIL Pronunciation. *Journal of English as an International Language*, 6(2), 46-68.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). Why English? The historical context. D. Crystal içinde, *English as a global language* (s. 29-59). Cambridge University Press.
- Çakır, E. C. (2021). An Evaluation of the "Upswing English" Textbook from the Sociolinguistic Perspective. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 63-75. doi:<https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.1.06>
- Çeçen, S., & Tülüce, H. S. (2019). An Investigation of Pre-service EFL Teachers' Attitudes towards Speakers from Three Circles of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 123-139. doi:<https://doi.org/10.17263/jlls.547664>
- Çelik, S., & Çetinkaya, Ş. E. (2013). Cultural Perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do Standardized Teaching Texts Incorporate Intercultural Features? *Education and Science (Eğitim ve Bilim)*, 167(38), 15-26.
- Çeliktürk, H., & Bektaş Çetinkaya, Y. (2023). The Impact of a Digital Game on EFL Students' Willingness to Communicate in English. *Eurasian Journal of Language Teaching and Linguistic Studies*, 3(1).
- Çetintaş, R., & Berkant, H. G. (2021). Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının ve yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1545-1571. doi:10.33437/ksusbd.928516.

- Demir, A. N., & Zaimoğlu, S. (2025). Bibliometric Analysis of the Role of Culture in English Language Teaching from 2014 to 2024. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 660-687. doi:10.33711/yyuefd.1624751
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins. doi:10.1075/llt.42
- Dewaele, J.-M. (2007). The Effect of Multilingualism and Socio-Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4). doi:10.1177/13670069070110040301
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I: Temel Kavramlar ve İşleyişler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fang, F., & Ren, W. (2018). Developing students' awareness of Global Englishes. *ELT Journal*, 72(4), 384-394. doi:10.1093/elt/ccy012
- Floris, F. D., & Renandya, W. A. (2020). Promoting the Value of Non-Native English-Speaking Teachers. *PASAA: A Journal of Language Teaching and Learning*(59), 1-19. doi:10.58837/CHULA.PASAA.59.1.1
- Galloway, N. (2013). Galloway, N. (2013). Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, 786-803.
- Galloway, N., & Numajiri, T. (2019). Global Englishes Language Teaching: Bottom-up Curriculum Implementation. *TESOL Quarterly*, 54(1). doi:10.1002/tesq.547
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge.
- Galloway, N., & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 72(1), 3-14. doi:10.1093/elt/ccx010
- Giles, H. (1973). Accent Mobility: A Model and Some Data. *Anthropological Linguistics*, 15(2).
- Gömleksiz, M. N. (2010). An Evaluation of Students' Attitudes toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.258

- Gray, J. (2010). *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., & Damar, E. A. (2013). Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voices. *Eurasian Journal of Educational Research*(13), 59-74.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7. b.). Pearson Education.
- Hamiloğlu, K., & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16-24.
- He, D., & Zhang, Q. (2012). Native Speaker Norms and China English: From the Perspective of Learners and Teachers in China. *ESOL Quarterly*, 44(4), 769-789. doi:<https://doi.org/10.5054/tq.2010.235995>
- Hino, N. (2018). *EIL Education for the Expanding Circle: A Japanese Model* (1. b.). Routledge.
- Ho, S. T. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387. doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Holliday, A. (2015). Native-speakerism: Taking the Concept Forward and Achieving Cultural Belief. *(En)Countering Native-speakerism* (s. 11-25). içinde
- Hosseinpour, V., Yazdani, S., & Yarahmadi, M. (2015). The Relationship between Parents' Involvement, Attitude, Educational Background and Level of Income and Their Children's English Achievement Test Scores. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6). doi:10.17507/jltr.0606.27
- House, J. (2003). English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578. doi:10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x

- Hult, F. M. (2017). More Than a Lingua Franca: Functions of English in a Globalised Educational Language Policy. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 265-282. doi:<https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1321008>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. J. Pride, & J. Holmes içinde, *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1). doi:10.2307/40264515
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: Interpretations and Attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207. doi:10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 3(2), 49-85. doi:10.1515/eip-2015-0003
- Jenks, C. (2014). *Social Interaction in Second Language Chat Rooms*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). Teacher Learning as Identity Change: The Case of EFL Teachers in the Context of Curriculum Reform. *TESOL Quarterly*, 55(1), 172-183. doi:10.1002/tesq.3017
- Jordão, C. M. (2016). Decolonizing Identities: English for Internationalization in a Brazilian University. *Interfaces Brasil/Canadá*, 16(1), 191-209.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. R. Q. Widdowson içinde, *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11-30). Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. University of Illinois Press.

- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme* (1. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaş, A. (2016). Turkish Lecturers' and Students' Perceptions of English in English-medium Instruction Universities. https://www.researchgate.net/publication/302026960_Turkish_Lecturers'_and_Students'_Perceptions_of_English_in_English-medium_Instruction_Universities adresinden alındı
- Karakaş, A. (2019). An Analysis of the High School English Curriculum in Turkey from an ELF Perspective. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 9(2). doi:10.26634/jelt.9.2.15512
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (39 b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaypak, E., & Ortaçtepe, D. (2014). Language Learner Beliefs and Study Abroad: A Study on English as a Lingua Franca (ELF). *System*(42), 355-367. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.005>
- Kiczowski, M. (2020). Recruiters' Attitudes to Hiring 'Native' and 'Non-Native Speaker' Teachers: An International Survey. *TESL-EJ*, 24(1), 1-20.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. doi:10.1177/0033688207079696
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. *Relc Journal*(38), 216-228. doi:10.1177/0033688207079696
- Kirkpatrick, A. (2007). World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching. *Language in Society*. içinde Cambridge University Press.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4. b.). Guilford Publications.
- Kung, F.-W., & Wang, X. (2019). Exploring EFL Learners' Accent Preferences for Effective ELF Communication. *RELC Journal*, 50(3), 394-407. doi:10.1177/0033688218765306
- Levis, J. (2020). Revisiting the Intelligibility Principle. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(1), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3). doi:0.2307/3588485
- Li, F. (2024). Representation of World Englishes in an ELT Textbook: An Investigation into a Swedish ELT Textbook at Upper Secondary Level. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1951937&dswid=2723> adresinden alındı
- Lindemann, S. (2002). Listening with an Attitude: A Model of Native-Speaker Comprehension of Non-Native Speakers in the United States. *Language in Society*, 31(3). doi:10.1017/S0047404502020286
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States* (2. b.). Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Llurda, E. (2009). Attitudes towards English as an International Language: The Pervasiveness of Native Models among L2 Users and Teachers. F. Sharifian (Dü.) içinde, *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. (s. 119-134). Clevedon: Multilingual Matters.
- Low, E. L., & Pakir, A. (Dü.). (2018). *World Englishes: Rethinking Paradigms* (1. b.). Routledge.
- Matsuda, A. (Dü.). (2012). *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Multilingual Matters & Channel View Publications. doi:<https://doi.org/10.2307/jj.27195482>

- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.
- McArthur, T. (2001). World English and world Englishes: Trends, Tensions, Varieties, and Standards. *Language Teaching*, 34(1), 1-20. doi:10.1017/S0261444800016062
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English As An International Language: Rethinking Goals and Perspectives* (1. b.). Oxford University Press.
- MEB. (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*. 01 18, 2026 tarihinde www.meb.gov.tr:
https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden alındı
- MEB. (2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018.pdf> adresinden alındı
- Milroy, J. (2001). Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Nagasundram, P., Swanto, S., Soekarno, M., & Din, W. A. (2021). The Role of Gender on ESL Learners' Perception in English Language Learning: A Systematic Review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6(43), 235-248. doi:10.35631/IJEPC.643019
- Nishizaki, M., & Rose, H. (2018). An Evaluation of the Global Orientation of English Textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(2), 152-163. doi:10.1080/17501229.2015.1120736
- Ockey, G. J., & French, R. (2014). From One to Multiple Accents on a Test of L2 Listening Comprehension. *Applied Linguistics*, 37(5). doi:10.1093/applin/amu060
- Öztürk, N., & Atsan, B. (2023). Parents' Perceptions of Foreign Language Assessment and Parental Involvement. D. Köksal, N. K. Ulutaş, & S. Arslan içinde,

- Handbook of Research on Perspectives in Foreign Language Assessment* (s. 284-305). IGI Global.
- Öztürk, S. Y. (2021). An Investigation of Pre-Service English Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca and World Englishes. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-69.
- Pan, L., & Block, D. (2011). English as a "Global Language" in China: An Investigation into Learners' and Teachers' Language Beliefs. *System*, 391-402. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.011>
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows* (1. b.). Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Routledge.
- Phillipson, R. (2013). Linguistic Imperialism. C. A. Chapelle (Dü.) içinde, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0718
- Poyraz, E. (2023). ELF Awareness among Turkish ESP Students. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 28-45. doi:<https://doi.org/10.51460/baebd.1267500>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Robinson-Jones, C., Duarte, J., & Hoaven, D. v. (2024). Students' Attitudes towards Accents in English-Medium Instruction: The Role of Cosmopolitan and Motivation Orientations. *Journal of English for Academic Purposes*, 68. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101330>
- Rose, H., Mckinley, J., & Galloway, N. (2021). Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research. *Language Teaching*, 54(2), 157-189.
- Sah, P. K. (2022). A Research Agenda for English-Medium Instruction: Conversations with Scholars at the Research Fronts. *Journal of English-Medium Instruction*, 124-136. doi:10.1075/jemi.21022.sah

- Sahmaniasl, R., & Yaman, İ. (2025). Cultural Orientations in National EFL Textbooks: A Cross-National Analysis of Turkish and Iranian 12th-Grade Materials. *ELT Research Journal*, 14(2), 182-197. doi:10.71362/eltrj.1713302
- Saygı, A. (2025). Dünya İngilizceleri: Erkek ve Kadın Üniversite Öğrencilerinin Tutumları. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(1), 260-276. doi:https://doi.org/10.47777/cankujhss
- Schneider, E. W. (2007). The Evolution of Postcolonial Englishes: the Dynamic Model. *Postcolonial English: Varieties around the World* (s. 21-70). içinde Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511618901.005
- Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 209-239. doi:10.1017/S0267190504000145
- Sezgin, E. N., & Önal, A. (2021). Non-NESTs and NESTs from the Perspectives of Students and. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(16), 516-547. doi:10.35675/befdergi.869172
- Sharifian, F. (2013). Globalisation and Developing Metacultural Competence in Learning English as an International Language. *Multilingual Education*(3). doi:https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley and Sons.
- Sifakis, N. (2014). ELF Awareness as an Opportunity for Change: A Transformative Perspective for ESOL Teacher Education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2). doi:10.1515/jelf-2014-0019
- Sifakis, N., & Bayyurt, Y. (2015). Insights from ELF and WE in Teacher Training in Greece and Turkey. *World Englishes*, 34(3), 471-484. doi:10.1111/weng.12150
- Sung, C. C. (2014). An Exploratory Study of Hong Kong Students' Perceptions of Native and Non-Native English-Speaking Teachers in ELT. *Asian Englishes*, 16(1), 32-46.

- Sung, C. C. (2016). Does Accent Matter? Investigating the Relationship between Accent and Identity in English as a Lingua Franca Communication. *System*, 60(1), 55-65. doi:0.1016/j.system.2016.06.002
- Sykes, A. H. (2015). To What Extent Do Educated British Users of English Accept Certain Established Norms in Selected Non-British Inner Circle and Outer Circle Englishes? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 33-45.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* (3. b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. b.). Pearson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı - Using Multivariate Statistics*. (M. Baloglu, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tatar, S. (2019). Turkish Teacher Candidates' Perceptions of Native-Speakerism. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 7-20. doi:https://doi.org/10.19126/suje.480848
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (6. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Utku Bilici, Ö. (2023). Teaching English as a Pluricentric Language: Insights from TEIL, World Englishes and Critical Pedagogy. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 63-75. doi:10.34086/rteusbe.1228642
- Utku Bilici, Ö., Uğurlu, M., & Daloğlu, A. (2022). Curriculum Design for a World Englishes and Intercultural Communication Course: Survey Research. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1143-1175. doi:https://doi.org/10.17152/gefad.976438
- Ünlü, Z. (2022). A Latent Native Speakerism in ELT in the Private Sector in Turkey: A small scale content analysis. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 484-491. doi:https://doi.org/10.24106/kefdergi.911904
- Vettorel, P., & Lopriore, L. (2013). Is There ELF in ELT Coursebooks? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 483-504.

- Wang, L., & Fang, F. (2020). Native-speakerism Policy in English Language Teaching Revisited: Chinese University Teachers' and Students' Attitudes towards Native and Non-Native English-Speaking Teachers. *Cogent Education*. doi:10.1080/2331186X.2020.1778374
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An Introduction to Sociolinguistics*. Wiley-Blackwell.
- Widdowson, H. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389. doi:https://doi.org/10.2307/3587438
- Widdowson, H. (2015). ELF and the pragmatics of language variation. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(2), 359-372. doi:10.1515/jelf-2015-0027
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6).
- Wu, Q. (2024). The Impact of Self-efficacy on Academic Achievement among College Students. *SHS Web of Conferences*. doi:10.1051/shsconf/202419302004
- Wu, Y. (2025). The Influence of Family on Children's English Learning. *Dean&Francis*, 1(3). doi:https://doi.org/10.61173/ay26gd89
- Zacharias, N., & Manara, C. (Dü). (2013). *Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and tensions*. Cambridge Scholars Publishing.

ETİK KURUL ONAYI

Bu çalışma için etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu) 28/02/2025 tarihli ve 02/24 numaralı kararı ile alınmıştır.



EKLER

EK-1.: Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.023811.01

T.C. Kimlik No: 10XXXXXXXX18

Adı Soyadı: TALHA KOCADEMİR

Araştırmanın Adı: Ortaöğretim Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık Ölçeği, Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık Ölçeği, İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 21.05.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 21.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Refahiye Anadolu Lisesi (REFAHIYE)	967345
ERZİNCAN	Fen Lisesi	Refahiye Fen Lisesi (REFAHIYE)	758501
ERZİNCAN	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Refahiye Anadolu İmam Hatip Lisesi (REFAHIYE)	761708
ERZİNCAN	Fen Lisesi	Erzincan Fen Lisesi (MERKEZ)	317381
ERZİNCAN	İmam Hatip Lisesi	TOBB Binali Yıldırım Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (MERKEZ)	751845
ERZİNCAN	Anadolu İmam Hatip Lisesi	15 Temmuz Şehitleri Anadolu İmam Hatip Lisesi (MERKEZ)	764818

Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmalizinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	Sosyal Bilimler Lisesi	Erzincan Sosyal Bilimler Lisesi (MERKEZ)	758470
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Erzincan Lisesi (MERKEZ)	972837
ERZİNCAN	Anadolu Lisesi	Ertuğrulgazi Anadolu Lisesi (MERKEZ)	964235

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK-2.: Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2025-434431



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : E-88012460-050.04-434431
Konu : Etik Kurul Kararı (Talha KOCADİMİR)

03.03.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 28 Şubat 2025 tarihli ve 02 sayılı oturumunda alınan 02/24 sayılı karar yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek-Karar 24 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Talha KOCADİMİR

Bilgi:
Prof.Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSNKKLZBRU

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/oby-abya>

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğün Yanıbaşğ. yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzincan
Telefon:444 8 024 – (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 63
e-Posta:rektorkluk@erzincan.edu.tr Web:https://obyu.edu.tr/tr/
Kop Adresi:erzincanuniv@hs02.kop.tr

Bilgi için: Şehriban GAZİ
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Tel No: (0446) 226 6666 - 10061





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	28/02/2025
Protokol No	02/24
Araştırma Başlığı	Ortaöğretim Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizceye, Dünya İngilizcelerine ve İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Nicel araştırma
Araştırmacılar	Talha KOCADEMİR (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-3.: Kişisel Bilgiler Formu
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1 **Cinsiyetiniz** () Kız () Erkek
- 2 **Sınıfınız** () 9 () 10 () 11 () 12
- 3 **Önceki dönem İngilizce karne notunuz:**
- 4 **Önceki dönem karne not ortalamanız:**
- 5 **Annenizin eğitim düzeyine uygun olan seçeneği işaretleyiniz.**
() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise-dengi okul mezunu () Üniversite mezunu
- 6 **Babanızın eğitim düzeyine uygun olan seçeneği işaretleyiniz.**
() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise-dengi okul mezunu () Üniversite mezunu
- 7 **Günde ortalama kaç saatinizi sosyal medyada geçiriyorsunuz?**
() Hiç () Bir saatten az () 1-3 saat arası () 3 saatten fazla

EK-4.: Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık Ölçeği
Ortak Dil Olarak İngilizceye Yönelik Farkındalık Ölçeği

	Aşağıda Ortak Dil Olarak İngilizceye ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçenekleri (X) işareti koyarak veya daire içine alarak işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.	1. Kesinlikle katılmıyorum	2. Kısmen katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Kısmen katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
1	İngilizce, dünyada en yaygın kullanılan uluslararası iletişim dillerinden birisidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce, ortak bir dili veya lehçeyi paylaşmayan insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandığı ortak dildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Dünya çapındaki iletişimde İngilizcenin önemli rolünün farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce uluslararası iletişimde en sık kullanılan dillerden birisidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok kültürü daha iyi tanımayı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce öğrenmek, dünyadaki birçok insanla iletişim kurmayı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizcenin dünyanın çok farklı coğrafyalarında konuşulduğunun farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce bilmek iş bulmayı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce bilmek yurt dışı eğitim fırsatlarını artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İngilizce bilmek iletişim becerilerini artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	İngilizce bilmek yurt dışında seyahat etmeyi kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	İngilizce bilmek yurt dışında karşılaşılan sorunları çözmeyi kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	İngilizce bilmek yurt dışında insanı daha avantajlı bir konuma getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İngilizce bilmek yurt dışında insanın sosyal yaşamını kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-5.: Dünya İngilizcilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği
Dünya İngilizcilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği

	Aşağıda Dünya İngilizceleri ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçenekleri (X) işareti koyarak veya daire içine alarak işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.	1. Kesinlikle katılmıyorum	2. Kısmen katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Kısmen katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
1	İngilizce farklı ülkelerde farklı şekillerde konuşuluyor olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Farklı ülkelerde İngilizcenin farklı dil bilgisi yapıları içerdiğini biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Farklı ülkelerde İngilizcedeki bazı kelimelerin farklı şekilde söylendiğini biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce, sadece ana dili İngilizce olanların değil, herkesin sahiplendiği bir dil olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce artık ana dili İngilizce olanlara ait değildir; onu kullanan herkese aittir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce konuşan birisi İngiliz gibi davranmak zorunda değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce konuşulan bir ülkeye bağlı olmayan, her yerde kullanılacak küresel (dünya çapında) bir İngilizce geliştirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce öğretimi İngilizcenin dilbilgisi ve telaffuzun dışında farklı kullanımları da içermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce öğretimi, yerel ve kültürel farklılıkları da içermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-6.: İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Ölçeği
İngilizce Aksanına Yönelik Farkındalık Ölçeği

	Aşağıda İngilizce aksanına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçenekleri (X) işareti koyarak veya daire içine alarak işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.	1. Kesinlikle katılmıyorum	2. Kısmen katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Kısmen katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum
1	Farklı bölgelerde konuşulan İngilizce aksanlarının olduğunu biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Dinlediğim bazı İngilizce materyallerde bazen farklı aksanlar duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Türk aksanıyla İngilizce konuşulduğunda, diğer İngilizce aksanlarından farklı olduğunu gözlemliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce dinlerken aksana değil anlamaya odaklanmak gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Türk aksanı ile İngilizce konuşmak eleştirilecek bir durum değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Türk aksanıyla İngilizce konuşan birine karşı olumsuz düşüncelerim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Talha KOCADEMİR	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Boğaziçi Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	