

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE
KOD DEĞİŞTİRMEYE İLİŞKİN İNANÇLARI İLE İNGİLİZCE
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

GÜLŞAH COŞKUN

BOLU-2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE
KOD DEĞİŞTİRMEYE İLİŞKİN İNANÇLARI İLE İNGİLİZCE
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Gülşah COŞKUN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

BOLU, NİSAN-2016

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki ” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 27.04.2016

İmza

Gülşah COŞKUN

Rahmetli dedem Selahaddin KEMİK'e ithafen

TEŞEKKÜR

Bu tezin ortaya çıkmasında baştan sona kadar sağladığı olanak, yardım, yapıcı eleştiriler ve engin hoşgörüsünden dolayı başta tez danışmanın Yrd. Doç. Dr. Sevilay Yıldız'a en içten saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim. Araştırmanın uygulama süresinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yönetici, akademik personel ve öğrencilerine de içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteğini hissettiğim, her zaman yanımda olan ve çalışmalarım esnasında bana varlıklarıyla güç veren babam Aydın Coşkun, annem Nahide Coşkun, kardeşim Tahsin Coşkun ve nişanlım Hüseyin Yaşar'a sonsuz şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
I.BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	11
1.2. Problem Cümlesi	11
1.3. Alt Problemler	11
1.4. Araştırmanın Önemi	12
1.5. Sayıtlar	15
1.6. Sınırlılıklar	15
1.7. Tanımlar	15
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	17
2.1. Kuramsal Çerçeve	17
2.1.1. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi	17
2.1.2. İngilizce öğretiminde anadil kullanımının tarihçesi.....	21
2.1.3. Kod kavramı	23
2.1.4. Kod değiştirme kavramı	23
2.1.5. Kod değiştirme çeşitleri	25
2.1.6. İngilizce öğretim metotları ve bu metotların ana dili kullanımına bakış açısı.....	27
2.1.7. Yabancı dil sınıflarında kod değiştirmeye ilişkin görüşler	41
2.1.8. Yabancı dil sınıflarında kod değiştirme neden ve işlevleri.....	50
2.1.9. Tutum kavramı	59
2.2. Konuyla İlgili Literatür	63

2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	64
2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	76
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	89
3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni	89
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	90
3.3. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1. İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin inançlar ölçeği	91
3.3.2. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği	103
3.3.3. Öğrencilerin akademik not ortalamaları	106
3.4. Verilerin Toplanması	106
3.5. Verilerin Analizi	107
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	110
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
4.2.1. Cinsiyet	116
4.2.2. İngilizce yeterlilik seviyesi	117
4.2.3. Akademik ortalama	119
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar	122
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ilişkin Bulgular ve Yorumlar	123
4.4.1. Cinsiyet	123
4.4.2. İngilizce yeterlilik seviyesi	124
4.4.3. Akademik ortalama	125
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	127
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler	129
5.1. Sonuçlar	129
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar	129
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar	130
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar	131
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar	132

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlar	132
5.2. Öneriler	133
5.2.1. Yabancı dil eğitimi alanına ilişkin öneriler	133
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler	135
KAYNAKÇA	139
EKLER	153
Ek 1. Görüşme Formu.....	153
Ek 2. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği	154
Ek 3. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği	157
Ek 4. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	158
Ek 5. Etik Kurul İzni.....	159
Ek 6. Tezin İsim Değişikliğine İlişkin Tutanak.....	160
Ek 7. Benzerlik Raporu.....	161
ÖZGEÇMİŞ	162

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ana dil kullanımına bakış açıları	40
Tablo 2.2. Araştırmacıların görüşlerine göre kod değiştirmenin avantajları ve dez avantajları.....	49
Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler	90
Tablo 3.2. KMO ve Bartlett testi sonuçları	93
Tablo 3.3. Alt boyutların özdeğerleri ve açıklama varyansları	94
Tablo 3.4. Maddeleere ait faktör yük ve madde toplam korelasyon sonuçları	95
Tablo 3.5. Ölçeğin geneline ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	98
Tablo 3.6. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları	99
Tablo 3.7. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğine ait regresyon ve t değerleri ..	102
Tablo 3.8. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları	103
Tablo 3.9. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait regresyon ve t değerleri	105
Tablo 3.10. Ölçeklerden elde edilen ortalamalara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri	107
Tablo 3.11. Test varyanslarının homojenliği sonuçları.....	108
Tablo 3.12. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin madde bazında belirlenen kriterler	109
Tablo 4.1. Öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inanç düzeylerine ait betimsel istatistikler.....	110
Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kod değiştirmenin alt boyutlarına ilişkin inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ait Independent- sample t-testi sonuçları	116
Tablo 4.3. Öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre kod değiştirmeye ilişkin alt boyutlara ait inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way Anova sonuçları	117
Tablo 4.4. Öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamasına göre kod değiştirmeye ilişkin alt boyutlara ait inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way Anova sonuçları.....	120

Tablo 4.5. Öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamasına göre kod değiştirmeye ilişkin alt boyutlara ait inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way Anova sonuçları.....	121
Tablo 4.6. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	122
Tablo 4.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ait Independent-sample t testi sonuçları ..	123
Tablo 4.8. Öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-way Anova sonuçları	124
Tablo 4.9. Öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamasına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-way Anova sonuçları	125
Tablo 4.10. Öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamasına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-way Anova sonuçları	126
Tablo 4.11. Öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon sonuçları.....	127

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Kod Değiştirmeye Yönelik İnançlar Ölçeğine ait saçılma diyagramı.....	95
Şekil 3.2. 1. Düzey 4 faktörlü Robust ML yöntemine dayalı ölçeğe ait Path Diagramı	101
Şekil 3.3. 1. Düzey 1 faktörlü Robust ML yöntemine dayalı ölçeğe ait Path Diagramı	105



ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE KOD DEĞİŞTİRMeye İLİŞKİN İNANÇLARI İLE İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Coşkun, Gülşah
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Sevilay Yıldız
Nisan - 2016, 162 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde eğitim gören 587 (kız: 311, erkek: 276) öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersinde kod değiştirme inançlarına ilişkin veriler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek dört alt boyuta (Öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına, etkililiğine, dil becerileri kullanımına ve psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançları) sahiptir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin veriler ise Altunay (2004) tarafından geliştirilen tek boyutlu İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS-15 istatistik programı ve LISREL paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ayrıca, 571 öğrenci ile yapılan pilot uygulama sonrasında İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Alt problemlerin uygun şekilde açıklanması amacıyla t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi, doğrulayıcı faktör analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin inançlarının genel görünümü olumludur. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ve etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançlarının ortalamanın üzerinde dağılım gösterirken, dil becerilerinin kullanımına ve psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançlarının ise orta düzeyde benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kod değiştirme inançları ile cinsiyet değişkeni arasında dil becerileri alt boyutu hariç anlamlı

farklılık saptanamamıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi yeterlik seviyeleri ile öğrenme-öğretme sürecinin açıklık ve etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançları arasında ise anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik ortalamaları ile sürecin etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançları arasında da anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır fakat az bir farkla da olsa erkek öğrencilerin tutumları kız öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksektir. Öğrencilerin tutumları ile İngilizce yeterlik seviyeleri arasında ise anlamlı farklılık vardır. Ayrıca, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sürecin açıklığına, etkililiğine ve dil becerilerinin kullanımına ilişkin kod değiştirmeye inançları ile bu derse yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı, psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançları ile bu derse yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Kod Değiştirme İnançları, Ana dili, Hedef dil, Tutum

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN CODE-SWITCHING BELIEFS OF THE
UNIVERSITY STUDENTS IN ENGLISH CLASSES AND THEIR ATTITUDES
TOWARDS ENGLISH**

Coşkun, Gülşah

M. A. Dissertation

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Major

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sevilay Yıldız

April -2016, 162 Pages

The aim of the present study is to investigate the relationship between the university preparatory school students' code-switching beliefs in English classes and attitudes towards English. The population of the research is 587 students (female: 311, male: 276) at a state university in Ankara province. In the present study, data related with students' code-switching beliefs in English classes were collected in 2014-2015 academic year through the Scale of Code-switching Beliefs in English Classes developed by the researcher. The scale has four different subscales (Code-switching beliefs regarding the clarity, the efficiency, the use of language skills and the psychological factors). Data related with the students' attitudes towards English were collected through the one-dimensional Scale of Attitudes towards English, originally developed by Altunay (2004). Data collected from the students were analyzed by using SPSS 15 and LISREL statistical programs. In addition, exploratory factor analysis was carried out after the pilot implementation with 571 students to test the construct validity of the Scale of Code-switching Beliefs in English Classes. Statistical techniques, such as independent-sample t test, one-way analysis of variance, pearson correlation analysis and confirmatory factor analyses were used in order to answer the research questions appropriately.

According to the findings of the study, the general view of the students' code-switching beliefs in English classes were positive. It is also deduced that students' code-switching beliefs regarding the clarity and efficiency of the learning and teaching process displayed an above-average distribution, while their beliefs regarding the use of language skills and the psychological factors were adopted in medium-level. No significant difference was found between students' code-switching beliefs and their genders except for the code-switching regarding the use of language skills subscale. However, significant difference was found between students' language proficiency levels and their code-

switching beliefs regarding the clarity and efficiency of the learning and teaching process. In addition, it was found that there is a significant difference between students' academic averages and their beliefs regarding the efficiency of the learning and teaching process. It was also discovered that students' attitudes towards English classes is moderate level. No significant difference was found between students' genders and attitudes; however, male students' attitudes were observed a little higher than the female students'. There was a significant difference between students' attitudes and language proficiency levels. Additionally, it is observed that students with high academic achievement have had high attitude levels. This means that there is a negative significant relationship between the students' code-switching beliefs regarding the clarity, the efficiency and the use of language skills and their attitudes towards English, whereas there is a positive significant relationship between the students' code-switching beliefs regarding the psychological factors and their attitudes.

Keywords: English, Code-switching beliefs, Native Language, Target Language, Attitude

I. BÖLÜM

1. Giriş

İnsanların kendi ana dilleri dışındaki dilleri öğrenme durumları, yabancı dil öğrenme olarak tanımlanabilir. Yabancı ülkelerle olan ilişkilerin artması, yurt dışı seyahatlerinin gerekliliğinin artması, iş dünyasında daha yeterli bir çalışan olabilme ve dolayısıyla da daha iyi bir iş bulabilme, orijinali yabancı dilde yazılmış eserler ve kaynaklardan yararlanabilme, daha iyi bir akademik geçmişe sahip olabilme ve bunlar gibi birçok çaba, ülkemizde de insanları yabancı dil hatta yabancı diller öğrenmeye teşvik etmiştir.

Gün geçtikçe küçülen ve bilim, teknoloji, sanat gibi birçok alanda baş döndürücü ilerlemelerin olduğu 21. yy dünyasında bireyler, ülkeler arasında bilgi alışverişinde bulunulmasını sağlayan ve ülkelerin gelişimlerine katkıda bulunan en önemli iletişim aracının dil olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bireylerin hem kendi dillerine hâkim olmaları hem de en az bir yabancı dili bilmeleri günümüzün zorunlu kazanımları arasında kendini hissettirir olmuştur. Son yıllarda İngilizceyi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenme üzerinde gittikçe artan bir ilgi vardır. Bu durum, İngilizcenin günümüzde eğitimden iş hayatına hemen hemen her alanda önemli bir role sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Hasman, 2004).

Gittikçe bilgiye ulaşma anlamında küçülen ve bilgi çağını yaşayan dünyamızda farklı toplumları bir araya getiren iletişimin ortak dili şüphesiz İngilizcedir. Özellikle dünya, İkinci Dünya Savaşından sonra İngilizcenin hızlı bir şekilde yayılmasına tanıklık etmiş ve bu dönemden sonra İngilizce uluslararası dil (international language) bir başka ifade ile küresel dil (global language) olarak kullanılmıştır (Crystal, 2003). Bu bağlamda, toplumlararası yakınlaşma ve iletişimin en kolay yollarından birinin, kullanılan evrensel dil yoluyla olabileceği söylenebilir. İngilizcenin de tüm ülkeleri ortak bir şemsiye altında toplayan evrensel bir dil işlevi gördüğü düşünülebilir.

Günümüzde bilginin sınırsız biçimde bir yerden bir yere ulaştığı ve ülkelerin birbirleriyle iletişiminin daha kolay ve yakın olduğu görülmektedir. Bu da toplumlararası kullanılan ortak dil sayesinde sağlanır. Seidlhofer (2005)'e göre de İngilizcenin uluslararası ortak dil (lingua franca) olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İngilizce aynı ana dilini, aynı milli kültürü paylaşmayan insanlar için iletişim dili olarak seçilen yabancı dil haline gelmiştir (Firth, 1996). Bu durum da, İngilizcenin farklı ülkelerde birbirini hiç tanımayan bireyler arasında köprü vazifesi kurduğunun en önemli göstergesidir.

İngilizcenin dünyanın birçok yerinde yabancıların birbirleriyle anlaşmak için kullandığı dil olması, bu dili öğrenme ilgisinin ve İngilizce öğretiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ayrıca, hemen hemen birçok ülkede İngilizce eğitimi öğretimin ilk kademelerine kadar çekilmeye ve öğretime yoğun ilgi verilmeye odaklanılmıştır. Eurydice'in 'Avrupa'da Okullarda Dil Öğrenimi Üzerine Veriler 2012' adlı raporu incelendiğinde, Avrupa'da öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmeye başladıkları yaşın genellikle altı ila dokuz yaşları arasında olduğu rapor edilmiştir. Malta ve Kıbrıs'ta beş yaşında, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Avusturya, Lihtenştayn, Norveç, Hırvatistan gibi ülkelerde altı yaşında; Polonya, Fransa ve Türkiye'de zorunlu dil öğretime yedi yaşında başlanmaktadır. Belçika'da (Almanca-konuşan Topluluk), öğrenciler daha bile küçüktür ve üç yaşından itibaren zorunlu öğretim bünyesinde okul-öncesi eğitimde ilk yabancı dillerini öğrenirler. Aslında, pek çok ülkenin son yıllarda yabancı dil öğretimini daha erken yaşta başlatmaya ilişkin reformlar düzenlediği belirtilmiştir. Ayrıca, mevcut rapor İngilizcenin ilköğretim düzeyinden başlayarak, hemen hemen tüm ülkelerde en fazla öğretilen yabancı dil olduğunu da ortaya çıkarmıştır (<http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/>, 09.10.2014 tarihinde erişildi).

Eurydice 2012 verilerinden yola çıkılarak uluslararası alanda yabancı dil öğretime özellikle de İngilizce öğretiminin geniş çapta önemsendiği ortaya konulmuştur. Aynı durum Türkiye içinde benzerlik göstermekte olup, 2012'de yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Türkiye'de zorunlu eğitim 4+4+4 olmak üzere 12 yıla çıkarılmıştır ve İngilizce dersleri de ilköğretim ikinci sınıftan itibaren zorunlu eğitim-öğretim kapsamına alınmıştır (MEB, 2012). Bu yapılan yenilik ülkemizde İngilizce öğretime verilen değer ve önemin en önemli göstergelerinden biridir.

Kırkgöz (2007: 216) ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye verilen önemin ülkenin dünya üzerindeki konumu ile de sıkı sıkıya ilişkisi kurulabileceğini aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

814.578 km²'sinin Asya'da ve % 3'ünün Avrupa'da olduğu toplam % 97'lik bir alana sahip olan Türkiye stratejik olarak önemli bir konuma sahiptir. Asya ile Avrupa'yı bağlamasının ve Orta Doğu ve Afrika'ya olan yakınlığının sonucu olan bu önemli konumundan dolayı, bölgede barış ve güvenliği sağlama konusunda önemli bir role sahiptir. 1952 yılında Nato üyesi olan ülke tam üyelik sağlamak amacıyla Avrupa Birliği ile müzakerelere başlamıştır. Açıktır ki, Türkiye uluslararası alanda önemli role sahiptir. Ülkenin stratejik ve jeopolitik önemi, uluslararası iletişim için ana dili ve dünyanın bilimde, teknoloji ve iş hayatında kullandığı ortak dil olan İngilizceyi öğrenmeyi, ülkenin uluslararası iletişimde ilerlemesi ve birçok alanda yapılan gelişmeleri takip edebilmesi amacıyla Türk vatandaşları için önemli konuma getirmiştir.

İngilizcenin tüm dünyada yükselişine paralel olarak Türkiye'de en yaygın olarak öğrenilen yabancı dil olması da yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil öğretimi, özellikle İngilizce öğretimi Türk eğitim kurumlarının ilkokuldan üniversiteye kadar her aşamasında öğretim programları içinde görülmektedir. İlkokul eğitimini tamamlayan bir öğrenci yaklaşık olarak 200 ders saati ve ortaokul eğitimini tamamlayan bir öğrenci de yaklaşık olarak 500 ders saati İngilizce dersi almaktadır (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/28033917_ilk_ort_haf_ders_ciz_28mays2013.rar, 20.11.2015 tarihinde erişildi). Yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan genel orta öğretim kurumlarındaki öğrenciler ise bu kurumlardaki eğitimlerini tamamladıklarında yaklaşık 300 ders saati İngilizce dersi almış olarak mezun olmaktadır(http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/10092731_orta_ogretim_haf_ders_ciz.rar, 20.11.2015 tarihinde erişildi). Bu bağlamda ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinin İngilizce ders saati verileri bir araya getirildiğinde ise yaklaşık 1000 ders saati gibi oldukça fazla bir rakam ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde ne yazık ki harcanan kaynak ve verilen öneme rağmen, ülke genelinde istenilen standarda ulaşamadığı gözlenmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalara (Bayraktaroğlu, 2012; Gömleksiz, 1993; Harman, 1999; Soner, 2007) bakıldığında bu görüşün desteklendiği görülmektedir. Bütün çabalara karşın yabancı dil öğretimi okullarda hala hedeflenen konuma gelememiştir.

Hem uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında, hem de ulusal sınavlarda yabancı dil öğretimindeki Türkiye'nin yabancı dildeki başarısızlığı açık bir biçimde görülmektedir. En etkili uluslararası İngilizce yeterliliği karşılaştırması ölçeklerinden olan İngilizce Yeterlik Endeksi (İYE) 2011 verilerine göre de, Türkiye'nin yabancı dil öğretimindeki başarısızlığı yurt dışı sahnesinde de hissedilmiştir. 2011 yılında 'Education First' isimli eğitim şirketince yapılan araştırmaya göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde (İYE) Türkiye 44 ülkenin içerisinde 43. olmuş; Endonezya, Meksika ve Brezilya gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır (<http://www.ef.com.tr/epi/downloads/>, 04.06.2015 tarihinde erişildi).

Ayrıca, aynı çalışma kapsamında yapılan karşılaştırmaya göre Türkiye'deki İngilizce performansı genel eğitim performansından düşüktür. Türkiye'nin 2009 yılı PISA sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri puanlarının ortalama puanı 454 iken, Türkiye'den 2009 PISA sonuçlarına göre daha düşük puana sahip olan Endonezya (385), Meksika (420) ve Brezilya (401) gibi birçok ülke bahsedildiği gibi İngilizce yeterliliğinde Türkiye'nin önünde yer almaktadır (Koru ve Akesson, 2011). Aynı şekilde 2012 yılı PISA sonuçlarına göre, Türkiye'nin belirtilen bu üç alandan aldığı ortama puanı 462 iken, İngilizce yeterliliğinde Türkiye'nin önünde olan Endonezya (384), Meksika (417) ve Brezilya (402) gibi ülkeler yine genel eğitim performanslarıyla Türkiye'nin gerisindedirler (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2012-participants.htm>, 03.06.2015 tarihinde erişildi). Bunun sonucunda, Matematik, Fen bilimleri ve Okuma becerileri gibi genel akademik becerilerde daha iyi yeterliliğe sahip olan ülkelerden İngilizce yeterliliğinde geride kalınması yabancı dil öğretimindeki ülke eksiklerini açığa çıkarmaktadır.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak, İngilizce Yeterlilik İndeksi 2012 verilerine göre Türkiye İngilizce yeterliliği açısından 54 ülke arasında 51,19 puanla 32. sırada, 2013 yılında ise aynı indekse göre, 60 ülke içerisinde 49,52 puanla 41. sırada yer almıştır.

İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) 2014 puanına bakıldığında ise, Türkiye'nin 47,80 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğu tespit edilmiştir. Türkiye EPI verilerine göre, indekste yer alan 24 Avrupa ülkesi içinde 24. sırada; toplamda ise 63 ülke arasında 47. sırada bulunmaktadır (<http://www.ef.com.tr/epi/downloads/>, 11.06.2015 tarihinde erişildi). Bunun sonucunda çok yüksek yeterlik, yüksek yeterlik, orta düzey yeterlik, düşük yeterlik ve çok düşük yeterlik şeklinde gruplanan yeterlik gruplarında Türkiye en düşük yeterliğe sahip olan ülkeler arasında yer almıştır.

Büyük kitlelerin katıldığı sınavlarda ülkelerin aldığı puanlar da dil yeterliliği ile ilgili çıkarımlar yapmak konusunda veri sağlayabilir. Örneğin, uluslararası alanda geniş geçerliliğe sahip olan ve öğrencilerin İngilizcede okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerindeki yeterliliklerini belirlemek için yapılan TOEFL (Test of English as a Foreign Language) sınavı verilerine bakıldığında, 2010 yılı sınavının Türkiye ortalamasının 75 puan olduğu ve toplam 120 puanlık bu sınavda Türkiye'nin dünya ortalamasının altında kaldığı görülmüştür. Avrupa ülkelerinin gruplandırıldığı sıralamada 75 puanla tüm Avrupa ülkelerinin puan olarak altında kalmıştır. 2011'de 77 puan ortalaması ile Avrupa ülkelerinin içinde sadece Kosova'yı geride bırakabilmiş, 2012 ve 2014 yılı sınavlarında ise Türkiye aynı şekilde 75 puan ortalaması ile yine tüm Avrupa ülkeleri arasında sonuncu olarak genel ortalamanın altında kalmıştır. Rapordaki ülkelerle karşılaştırma yapıldığında ise 2010 yılı verilerine göre Türkiye Tanzanya, Cezayir, Birleşik Arap Emirlikleri gibi ülkelerle, 2011 yılında Ürdün, Suriye Arap Cumhuriyeti, Tayvan, Çin ile, 2012'de Sudan ve Etiyopya ve son olarak 2014 verilerine göre ise Tanzanya ile aynı puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür (<https://www.ets.org/toefl/research/>, 12.10.2015 tarihinde erişildi). Uluslararası yapılan ve geniş çaplı geçerliliği olan bir sınavda Türkiye'nin başarısızlığının bir kez daha resmi çizilmiştir. Özellikle raporda yer alan ve Türkiye'den daha az gelişmiş olan ülkelerin Türkiye ile aynı puanları almaları, bu ülkelere göre daha fazla kaynak ve imkânı olan Türkiye için İngilizce eğitim kalitesi açısından düşündürücü bir durum olabilir.

Uluslararası kaynakların yanında ulusal kaynakların yabancı dil yeterliliği ile ilgili durumu betimlemesi açısından ülkemizde yapılan üniversiteye giriş sınavlarında yabancı dil alanlarındaki puan ortalamalarına da bakılabilir. 2010-2014 yıllarında LYS 5 alanında Türkiye ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil alanında sınava giren adayların

sayısının yıllar içinde artması, ortalama doğru cevap sayılarının ise genel olarak (2012 yılı hariç) yıldan yıla azalması ülke olarak başarısızlığın bir başka göstergesi sayılabilir. Sınava giren öğrenciler, 80 adet çoktan seçmeli ve okumaya dayalı İngilizce sınavından 2010 yılında 38.7, 2011 yılında 27.75, 2012 yılında 28.62, 2013 yılında 24.9 ve 2014 yılında ise 21.48 ortalama puana sahiplerdir. Bilindiği üzere, LYS 5 sınavına büyük oranda yoğunluklu bir yabancı dil eğitimi alan lise öğrencileri girmektedir ve alan dışı öğrencilerin sınava girme ihtimali ya da sınavların zamanla zorlaştığı ihtimali bulunsa da giderek düşen yabancı dil ortalamaları, yabancı dil öğretimindeki yetersizliğe genel bir çerçeve çizmek açısından kaynaklık gösterebilir (Demirpolat, 2015).

Ülkemizde bireylerin yabancı dil yeterliliklerini belirlemek için okuma odaklı yapılan bir diğer ulusal sınav da 2013 yılına kadar KPDS, 2013 yılından sonra ise YDS isimli yabancı dil sınavlarıdır. Her yıl sonbahar ve ilkbahar dönemi olarak iki kere uygulanan bu sınavlara başvuran kişi sayıları, soruların zorluk derecesinin her yıl değişkenlik göstermesine rağmen, sınavlardan Türkiye geneli ortalamalar yabancı dil olarak İngilizce yeterliliği ile ilgili genel hatları belirleyebilir. Yüz sorudan oluşan 2011 ve 2012 yıllarında yapılan dört sınavın Türkiye geneli ortalamaları sırayla 100 puan üzerinden 41, 39, 43 ve 37 iken, 2013 ve 2014 yıllarında uygulanan 80 sorudan oluşan YDS sınavında bu ortalamalar 100 puan üzerinden 30.4, 36.7, 31.6 ve 41.3 şeklinde sıralanmaktadır (<http://www.osym.gov.tr/belge/1-12668/gecmis-yillardaki-sinavlara-ait-sayisal-bilgiler.html>, 11.10.2015 tarihinde erişildi). YDS sınavlarının ortalaması bu puanların ışığında 35 ve KPDS sınavlarının ortalaması ise 40 olarak hesaplanabilir. Bu ortalamalar ise Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Seviyelerinde A1 yani başlangıç seviyesine karşılık gelmektedir.

Uluslararası yeterlik indekslerinin, ulusal ve uluslararası yabancı dil sınavlarının verileri bağlamında, yabancı dil öğretiminde istenilen hedefe ulaşamadığı açık bir biçimde görülmektedir. Bu başarısızlık eğitim öğretim sürecindeki birçok değişken ile ilişkili olabilir. İngilizcenin önemi ve bu dili bilmenin artan gerekliliği bu değişkenlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

İngilizcenin eğitim ve öğretimdeki söz konusu önemli konumu sayesinde küresel bir dile dönüşmesiyle yabancı dil öğretim yöntemleri çeşitlenmiş ve İngilizcenin yabancı dil sınıflarında öğretimi ile ilgili öğrenme teorileri ve yaklaşımlar belirmiştir. Bu yeni

yöntem ve yaklaşımların ortaya çıkmasının sonucu olarak İngilizce öğretiminin yapıldığı sınıflarda bu çalışmanın da odak noktası olan kod değiştirme yani ana dilin kullanılıp kullanılmaması konusunun daha da sorgulanmaya başlandığı görülmektedir (Çelik; 2008; Mutlu, 2005; Şimşek, 2010).

Bu bağlamda, İngilizce öğretimin yapıldığı sınıflarda ana dili kullanılıp kullanılmaması diğer bir ifade ile kod değiştirilip değiştirilmemesi ile ilgili iki farklı görüş şekillenmiştir. Bir taraftaki görüş yabancı dil öğretiminde kod değiştirmeden yararlanmayı olası görürken, diğer görüş ise yabancı bir dil öğrenirken kod değiştirmeden yararlanmadan, sadece öğrenilen dilde ilerleyen öğrenme-öğretme sürecini uygun görmektedir.

Yabancı dil sınıflarında kod değiştirme kavramı ile ilgili iki farklı temel yaklaşım vardır: *Tek Dil Yaklaşımı (Monolingual Approach)* ve *İki Dil Yaklaşımı (Bilingual Approach)*. Yabancı dil sınıflarında kullanılan dili belirleyen bu iki yaklaşımdan Tek Dil Yaklaşımı (Sadece İngilizce Görüşü) ders sırasında iki dilin sert bir biçimde ayrımını gerektirir. Bu şekilde yapılan öğretimde öğrenciler tüm gün iki dili sınıfta kullanmak yerine sadece bir dil kullanılarak eğitim görürler (Faltis, 1989). Diğer bir ifade ile, Tek Dil Yaklaşımı'nı savunanlar, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda bu dilin öğreniminin sadece bu dili kullanmak yoluyla olabileceği görüşündedirler. Bu görüşte olanlar sadece hedef dili kullanarak o dili öğretmenin öğrencilerin kendi hedef dil sistemlerini geliştirmelerini sağladığını düşünmektedirler (Macdonald,1993; Turnbull ve Arnett, 2002; Macaro, 2001). Başka bir ifade ile tek dil (sadece hedef dil) kullanmanın öğrencilerin yoğun bir çaba sarf ederek sadece hedef dilden gelen uyarıcılara maruz kalarak yabancı dilde kendi rotalarını çizip hedef dilde bağımsız hareket etmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedirler.

İki Dil Yaklaşımı ise, iki dilin de sınıf içerisinde bir dilden diğer dile yapılan değişimin nasıl meydana gelmesi gerektiği ile ilgili açık bir biçimde ifade edilmiş kurallar çerçevesinde kullanımına izin verir. Bu yaklaşımda öğretmen ne zaman yabancı dilin, ne zaman öğrencilerin ana dilinin amaca hizmet edeceğine kendisi karar vermelidir (Faltis, 1989). Bir diğer ifade ile Tek Dil Yaklaşımı hedef dilin yani öğrenilen yabancı dilin sınıf içerisinde kullanılan tek iletişim vasıtası olması gerektiğini söyler, fakat İki Dil Yaklaşımı

öğrencilerin ana dilinin sınıftaki kullanımına doğru zamanda ve prensipli bir biçimde kullanıldığında öğrenme sürecine pozitif katkı yapan doğal bir durum olarak bakar.

Genel hatları ile bu iki yaklaşımın yukarıda bahsedilen prensipleri göz önünde bulundurulduğunda, Tek Dil Yaklaşımı'nın öğrencilerin ana dilini İngilizceyi öğrenmelerini önleyen bir engel olarak gördüğü şeklinde, İki Dil Yaklaşımı'nın ise öğrencilerin kod değiştirmeyi yani ana dilinin kullanımını öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerini kolaylaştıran değerli bir araç olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda Tek Dil Yaklaşımı kod değiştirmeyi sınıf içinde uygulanabilir olarak görmezken, İki Dil Yaklaşımı sınıf içerisinde kod değiştirmeye izin verdiği çıkarımı yapılabilir.

Tek Dil ve İki Dil Yaklaşımları'nın tarihçesi kısaca incelendiğinde, XVI. ve XVIII. yüzyıllarda yabancı dil öğretiminde çeviriden ve dil bilgisi öğretiminde ana dili kullanımından yararlanıldığı görülmüştür. XVIII. yüzyıl sonuna kadar dil öğrenme ortamlarında ana dili egemen olmuştur. Ancak İngiliz sömürgelerindeki dil öğretimi metotları, ekonomi ve ticaret sahasında daha iyi bir sözlü iletişimi sağlayacak yabancı dil öğretimine olan ihtiyaç, XIX. yüzyıl sonları ve XX. Yüzyıl başlarından itibaren bu egemenlik yerini Tek Dil Yaklaşımı'na bırakmıştır. 1970'li yıllarda ortaya çıkan yabancı dil öğretiminde İletişimsel Yaklaşım, ana dili kullanımına karşı biraz daha esnek bir tutum geliştirmiştir. XX. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan ve yabancı dil öğretiminde psikolojik faktörleri göz önünde bulunduran İnsancıl Yaklaşımlar, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi hariç ana dili kullanımını öğretimin önemli bir parçası olarak görmüşlerdir (Mutlu, 2005).

Görüldüğü üzere, ana dili kullanımı konusundaki görüş İngilizce öğretimi yöntemlerinin görüşlerinden de etkilenmiştir. Ana dilinin çeviri ve kelime geliştirme amaçlı periyodik kullanımını destekleyen Gramer-Çeviri Metodundan, bağlamsal ilişkilendirme ve anlamlandırma için kullanımını öngören Direkt Metoda, ana dili kötü bir alışkanlık ve dil gelişimine karşı bir tehdit olarak gören Dil-İşitim Metodundan ana dili önemli talimatlar vermede ve öğrencilerin seviyelerini yükseltmek için fikir ve öneri alışverişinde kullanan Sessiz Yöntem'e kadar, ana dilinin yabancı dil sınıflarındaki rolü hiç bir zaman tam anlamıyla anlaşılamamış ve sürekli bir anlaşmazlık konusu olmuştur. 1960 ve 1970'li yıllar sonrasındaki dil öğretimine karşı radikal ve insancıl yaklaşımlarla

(ör. Toplum Dil Öğrenim Metodu, İletişimsel Metot) bile ana dili ile ilgili bu belirsizlik çözümlenememiştir (Çelik, 2008).

Yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımı ile ilgili taban tabana zıtlık barındıran bu iki farklı yaklaşım arasındaki bu görüş ayrılığı yabancı dil öğrenen öğrencilerin ana dillerini kullanıp kullanmama konusunda bitmeyen bir tartışmaya yol açmıştır. Yabancı dil sınıflarında anadilinin yerinin ne olması gerektiği, yabancı dil eğitimcileri ve öğretmenleri arasında bir tabu haline gelmiştir. Bu konuda Prodromou (2001) ‘Ana Dilinden Diğer Dile’ adlı yazısında (Akt. Gabrielatos, 2001) yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımını dolapta sakladığımız ve sözünü etmekten kaçındığımız bir iskelete benzetirken, Gabrielatos (2001) Prodromou’nun bahsedilen bu yazısına cevaben kaleme aldığı yazısında bu konunun hep bir çekişme durumu olduğundan bahsetmiştir. Ancak, yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımını dışlama hiçbir zaman açık bir biçimde açıklanamamış ve deneysel çalışmalarla ispatlanamamıştır (Brooks-Lewis, 2009).

Bu kod değiştirme ile ilgili yapılan araştırmalar kod değiştirmeyi öğretime dâhil eden İki Dil Yaklaşımı’nın ve kod değiştirmeyi sınıf uygulamalarından tamamen hariç tutan Tek Dil Yaklaşımı’nın farklı görüşlerindeki nedenleri ortaya koymaya çalışmıştır. Örneğin, Atkinson (1987)’a göre Tek Dil Yaklaşımı’nın sınıf içerisinde kod değiştirmeyi dışlamasının nedenlerinden biri, ana dili kullanımına önem verilmemesinin derslerde ana dili kullanımının geleneksel bir yöntem olan ‘Dilbilgisi Çeviri Yöntemi’ ile özdeşleştirilmesidir. Ayrıca, Atkinson (1987) bu görüşün ana dili kullanımına olan tavrının diğer bir nedenin de Krashen’in dil edinimi ve dil öğrenme ayrımını yaptığı ‘Yabancı Dil Öğrenme Teorisi’nden ve İngilizcenin sadece konuşarak öğrenileceği gerçeğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Diğer taraftan, ana dilinin uygun ve makul bir şekilde kullanıldığında dil bilgisi açıklamaları, aktivitenin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek, yönerge vermek vb. gibi birçok avantajının olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda özetlenen bilgilerden hareketle yabancı dil öğretiminin ulusal ve uluslararası platformda önemi ortaya koyulmuş, verilen bu öneme rağmen bu konuda ülke olarak başarısızlığımız irdelenmiş, ayrıca araştırmanın asıl konusu olan kod değiştirmeye karşı sahip olunan iki farklı görüş araştırmalarla açıklanmıştır. Görüldüğü üzere, tamamen hedef dil kullanımını savunan araştırmacılar ve eğitimciler olduğu gibi, öğrencilerin ana dilinin sınıf içerisinde bir yer hak ettiğine inanan araştırmacılar ve

eğitimciler de vardır. Ama bilinen bir gerçek de vardır ki, açık bir şekilde ifade edilmese de ilkokuldan üniversiteye çok az miktarda da olsa hemen hemen her yabancı dil sınıfında öğrencilerin ana dili gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler tarafından belirli amaçlarla kullanılmaktadır. Yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımının, öğretmen odalarında, öğretmen toplantılarında, ulusal ve uluslararası seminer ve konferanslarda ve bilimsel araştırmalarda hep bir tartışma ve çekişme konusu olduğu söylenebilir. Bu düşüncüyü Şevik (2007)'de yabancı dil sınıflarında ana dilinin yeri ne olmalıdır konusunun, yabancı dil eğitimcileri ve öğretmenleri arasında bir tabu haline geldiğini fakat kimsenin bu konu hakkında fazlaca konuşmak istemediğini belirterek desteklemiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta farklı aralıklarla ve farklı amaçlar doğrultusunda Türkçe kullandıklarını ancak bunu birbirlerine söylemekten kaçındıklarını dile getirmiştir. Harmer (1991) 'ın da aynı bağlamda belirttiği gibi “Öğretmenler her ne derse desin ya da her ne yaparsa yapsın öğrencilerin sınıfta ana dillerini kullanacaklarından kimsenin hiçbir kuşkusu yoktur”. Araştırmacıya göre, gerçekten irdelenmesi gereken ise, yabancı dil sınıflarında ana dilinin kullanımının gerçekten öğrenme-öğretme sürecine zarar verip vermedi sorusunun cevaplanmasıdır.

Gittikçe yoğunlaşan yabancı dil öğretiminde hem Türkiye’de hem de dünyada İngilizce öğretmek için farklı yaklaşımlar, metotlar ve teknikler tartışılmıştır. Sınıf içerisinde öğrencilerin ana dilini kullanıp kullanmama konusu da görüldüğü üzere bu yaklaşımlardan biridir ve bu konudaki ikilem bu gün hala popülerliğini korumaktadır (Ataş, 2012). Dolayısıyla, kod değiştirme konusunda, sınıf içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin takınması gereken tavır ve davranışlarda sınıf içi dinamiklerin, bireylerin görüşlerinin incelenmesinin ve hangi yöntemin daha yararlı olduğunun belirlenmesi önemli olabilir.

Literatürde öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin ne hissettiklerine yer veren araştırma sayısı çok azdır (Turnbull ve Arnett, 2002). Bu çalışmanın odak noktası da, bu konuda yapılan birçok araştırmanın aksine yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımının gerekliliği ve işlevlerini açığa çıkarmak değil, üzerinde bir türlü ortak bir görüşe varılamayan bu durum üzerinde öğrenme-öğretme sürecinin en önemli bileşeni ve asıl öznesi olan öğrencilerin inançlarına yer vermek, asıl öğrencilerin bu konu ile ilgili ne hissettiklerinin belirli değişkenlerle de ilişkili olarak belirlenmesini sağlamaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dilsel kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?” oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları nedir?
2. İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) İngilizce Yeterlilik Seviyesi (Başlangıç-Orta-İleri Düzey),
 - c) Akademik ortalama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nedir?
4. İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları;
 - a) Cinsiyet,
 - b) İngilizce Yeterlilik Seviyesi (Başlangıç-Orta-İleri Düzey),
 - c) Akademik ortalama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Uluslararası alanda İngilizce öğretimine çok fazla önem verilmektedir. Türkiye’de de İngilizce bilmek uzun zamandır bir ayrıcalık değil, nitekim bir zorunluluk haline gelmiştir. İngilizce öğretimine verilen öneme ve güncellenen ihtiyaçlara, taleplere, programlara rağmen başarı ile cevap verilemediği literatürde geniş bir yere sahiptir.

Bu çalışmanın da bu bağlamda birkaç nedenden dolayı önemli olduğu söylenebilir. Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine sarf edilen kaynağa ve emeğe rağmen bu konuda yeterli verim alınamamakta ve İngilizce öğrenimi konusunda gereken başarı sağlanamamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar (Aydemir, 2007; Bağçeci, 2004; Gökdemir, 2002; Gömleksiz, 2002; Işık, 2008; Kuru ve Akesson, 2011) incelendiğinde bu görüşün desteklendiği görülmektedir. Bu başarısızlığın nedenleri birçok değişkene bağlı olup, araştırmacılar yabancı dil öğreniminde ülkemizde başarısızlığa neden olan çeşitli değişkenlere araştırmalarında yer vermişlerdir. Örneğin, Soner (2007), öğretmenlerin sınırlı sayıda olmaları, öğretmenlerin yeterli yabancı dil bilgisi ve yabancı dil yöntemlerine hakim olmamaları, öğretmenlerin eski metotları hala kullanıyor olmaları, diğer derslerin ağır yükünden dolayı öğrencilerin İngilizce derslerine gerekli önemi vermemeleri, okullardaki yetersiz eğitim materyalleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin motivasyon ve ilgi eksikliği ve öğrencilerin hedef dili sınıf dışında gerçek hayatta kullanma olanaklarının olmaması gibi nedenlere değinmiştir. Dinçer, Takkaç ve Akalın (2010) hazırlık sınıfı öğrencilerinin önceki İngilizce öğrenimi deneyimleri ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmasında ise kalabalık sınıfları, yetersiz sayıdaki öğretmenlerini, geçmiş dönemlerde İngilizce öğretmenliği yapabilmesi mümkün kılınmış İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmayan alan dışı öğretmenlerin hala sistemin içinde olmalarını, öğretmenlerin günümüz öğretim metot ve tekniklerinden habersiz eski yöntem ve tekniklere bağlı olarak ders işlemelerini, öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz ve hep aynı konuda olmalarını, yetersiz ders materyallerini, öğrencilerin derse karşı ilgisizliklerini, düşük motivasyonlarını, zayıf öğretim programlarını, yetersiz ders saatlerini ve yapay dil ortamlarında dili kullanma zorunluluğunun olmasını bu başarısızlığımızın değişkenleri olarak dâhil etmiştir. Gömleksiz (2002) de aynı şekilde sınıfların kalabalık oluşu, dersi veren öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersizliği, araç-gereç eksikliği,

kullanılan ders kitaplarını başarısızlığımızın nedenleri olarak çalışmasında işlemiştir. Son olarak, Demirpolat (2015), Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklara yukarıdaki değişkenlere ek olarak nitelikli öğretmen eğitiminin eksikliğini de dâhil etmiştir. Demirpolat (2005) İngilizce öğretmenlerinin istihdamları için girdikleri KPSS sınavında özel alan bilgisin de test edilmeye başlanmasını olumlu bir gelişme olarak görürken, yine de İngilizce öğretmenlerinin yeterliliklerinin hedef dili kullanabilme ve iletişime dönük yöntemleri uygulama becerilerinin oldukça önemli olduğu bir alanda alanın doğasına aykırı olan test usulü bir ölçme yöntemiyle tespit edilemeyeceğinin aşikâr olduğunu belirtmiştir.

İngilizce dersinin hedeflerine ne derecede ulaşıldığının göstergesi olan akademik başarının birçok değişkene bağlı olduğu yapılan birçok araştırmada belirtilmiştir. Bu çalışmanın da gerekliliklerinden biri öğretim sürecinde odaklanılması gereken değişkenlere (inanç ve tutum) dikkat çekerek bu değişkenlerin başarısızlıktaki rolünün açıklanması ve başarının artırılmasına katkı sağlanması olarak düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarının özellikle İngilizce öğretmenlerine ve eğitimcilerine sınıf içi ve dışı uygulamalar için ve ayrıca yabancı dil öğretimine katkıda bulunma yolunda önemli adım sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı (kod değiştirme) ile ilgili inançlarını inceleyen bu çalışmanın, yabancı dil öğrenimi süresince ana dilinin kullanım amacının daha iyi anlaşılmasına ve sınıf içerisinde bu durumun öğrenme-öğretme sürecinin lehine geliştirilmesinde katkı sağlama potansiyelinde olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin ve aynı zamanda öğrencilerin sınıf içi aktivitelerini kod değiştirme inançlarına bağlı olarak düzenleyebilmelerini sağlaması ve ana dilinin ne şekilde öğrenme-öğretme sürecinin yararına kullanılabilmesine ışık tutması açısından önemlidir.

Ulusal alan yazında öğrenci ve öğretmen kod değiştirme inançlarını ortaya koymak üzere geliştirilmiş ölçeklerin (Horasan, 2014; Kayaoğlu, 2012, Mahmutoğlu ve Kıcıır, 2013; Şevik, 2007) bulunmasına rağmen, bu ölçeklerin çoğunun yurt dışı literatüründen uyarlanmış olması ve dolayısıyla Türkiye’nin sosyal ve kültürel yapısı bağlamından uzak öğeler içerebilme ihtimali nedeniyle bu çalışma kapsamında araştırmacının kendisi tarafından İngilizce dersinde Kod Değiştirmeye İlişkin Öğrenci

İnançları Ölçeği geliştirilmiştir. Alan yazında Türk öğrenci ve öğretmen bağlamını içeren Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin sınırlı sayıda olması nedeniyle araştırma kapsamında geliştirilen Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin de alan yazında aynı konuda ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışma, alana yaptığı bu katkı açısından da önem arz etmektedir.

Ayrıca kod değiştirme ile ilgili Türkiye ve Türkiye dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, mevcut konuda ülkede ve ülke dışında yapılan çalışmaların (Ataş, 2012; Azlan ve Narasuman, 2013; Bensen ve Çavuşoğlu, 2013; Eldridge, 1996; Moran, 2009; Sampson, 2012; Şakıyan Kayra, 2013; Seedhouse ve Üstünel, 2005) büyük çoğunluğun görüşme ve ders kayıtları yoluyla elde edilmiş verilerle yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise, geliştirilen ölçek yardımıyla verilerin farklı yolla elde edilmiş olması ve böylece bu konuya farklı bir açıdan bakılmaya çalışılması araştırmanın diğer bir önemini göstermektedir.

Alan yazında tutum ve kod değiştirme alanında yapılan çalışmalar da oldukça çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, İngilizce öğretimi alan yazınında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları, öz yeterlilikleri, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, ebeveynlerin eğitim durumu, meslekleri arasındaki ilişki araştırmalarda (Bağçeci, 2004; Dörnyei, 2003; Genç ve Kaya, 2011; Karabulut, 2013; Selçuk, 1997; Yanar, 2008) sıklıkla sorgulanmıştır. Kod değiştirme ile ilgili çalışmalar ise çoğunlukla öğrencilerin ve öğretmenlerin kod değiştirme durumlarının açığa çıkarılması, kod değiştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretmen inançlarının ortaya çıkarılması, kod değiştirmenin kelime öğretimi, konuşma performansı üzerindeki etkisini incelemek ve kod değiştirme ile sınıf içi espri, kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek (Ataş, 2012; Çelik, 2003; Horasan, 2014; Kanatlar, 2005; Lee, 2010; Levine, 2003; Moran, 2009; Oflaz, 2009; Sampson, 2012; Schweers, 1999; Siegel, 1995) için yapılmıştır. Ancak, konuyla ilgili olarak araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında İngilizce dersine yönelik öğrenci kod değiştirme inançları ile İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumları arasındaki ilişkilerin bir arada incelendiği bir çalışmaya araştırmacı tarafından rastlanmamıştır. Bunun anlamı, öğrencilerin İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin sahip oldukları inançlarının aynı derse yönelik sahip oldukları olumlu

ya da olumsuz tutumla ilişkili olup olmadığının henüz sorgulanmadığıdır. Araştırmanın bu özelliği de, araştırmanın gerekliliği ile ilgili önem taşımaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin kod değiştirme inançlarının İngilizce ders başarısı ve tutum değişkenleri ile birlikte incelendiği ve üniversite kademesindeki İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inanç görünümlerinin açığa çıkarıldığı mevcut çalışmanın, bu bağlamda gerçekleştirilebilecek program geliştirme çalışmalarına önemli düzeyde katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

İlgili literatürde özellikle ülkemizde yapılan çalışmalarda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenirken ana diline başvurmaları (kod değiştirmeleri) ile ilgili görüşlerini ortaya koyan ve öğrencilerin bu konudaki inançları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği araştırmaların Türkçe alan yazında sınırlı sayıda olması mevcut çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2014-2015 eğitim yılı bahar dönemi,

- Ankara ilinde bulunan Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri,

- Veri toplama araçları, Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla kullanılan terimlerin anlamlarına aşağıda yer verilmiştir.

Ana dili: Ana dili çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (www.tdk.gov.tr, 28 Eylül 2015’de erişildi).

Hedef (Amaç) dil: Ana dilinden ayrı öğrenilen yabancı bir dile karşılık gelmektedir (Longman İngilizce Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilimi Sözlüğü, 2002: 539)

Kod değiştirme: Yabancı dil olarak öğrenilen hedef dil öğreniminin desteklenmesi amacıyla öğrencilerin doğuştan itibaren öğrendikleri ana dillerinin sınıf içinde belirli durumlarda kullanılmasıdır (Tunçay, 2014).

Tek Dil Yaklaşımı: Yabancı dil sınıflarında sadece İngilizce kullanılmasını destekleyen görüştür (Miles, 2004).

İki Dil Yaklaşımı: Sınıfta hedef dilin yanında ana dilinin de kullanılmasını destekleyen görüştür (Miles, 2004).

Yabancı dile yönelik tutum: Bir dile ya da farklı dillere karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Yanar, 2008).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin kuramsal temeller ve konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışı dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi

Türkiye’de yabancı dil öğretimin tarihçesi birbirinden farklı özellikler sergilemesi nedeni ile Cumhuriyetten öncesi ve Cumhuriyetten sonrası olarak tasnif edilmiş ve bu bağlamda incelenmiştir.

Cumhuriyet öncesi dönem

Bu dönem Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılıyla Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen 624 yıllık bir süreyi kapsar. Tanzimat öncesi dönemde Osmanlı İmparatorluğunun eğitim sistemi Sıbyan okulları ve Enderun’lardaki eğitime dayalıydı. Medreselerde Arapça öğretim dili olarak kabul edilmiş ve ikinci dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulan Enderunlarda ise yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmiştir (Demirel, 2008).

İngilizcenin Türk Eğitim Sistemine girişi ise 18. Yüzyılın ikinci yarısına karşılık gelen eğitim sisteminde batılılaşma hareketlerinin başlangıç noktası olan Tanzimat dönemine dayanır (Kırkgöz, 2005; akt. Kırkgöz, 2007). Tanzimat’tan sonraki dönemde ise her alanda boy gösteren batılılaşma hareketi eğitim alanına da yansımıştır. Eğitim alanına yansıyan bu gelişmeler yabancı dil eğitimi alanında da boy göstermiştir.

Özellikle askeri eğitim kurumlarında Osmanlı kurumlarındaki yenileşme ve modernleşme adımı olarak 1773 yılında ilk olarak Fransızca öğretimi başlamıştır. Böylece yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de bu adımla olmuştur (Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012).

Sultanilerin açılmasıyla ise yabancı dil öğretimi ilk defa orta dereceleri okulların programlarında yer almıştır. 1 Eylül 1868’de açılan ve öğretim dilinin Fransızca olduğu Galatasaray Sultanisi yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Galatasaray Sultanisi’nden sonra 1869’da açılan İdadi ve Sultani adındaki kurumlarda da yabancı dil derslerine yer verilmiştir. 1908’de İkinci Meşrutiyet’in ilan edilmesinden sonra yabancı dil öğrenimine önem verilmiş, Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulurken İngilizcenin ve Almancanın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi kararlaştırılmıştır (Demirel, 2008).

İkinci Meşrutiyet’ten (1908) sonra da yabancı dil öğretimi giderek ağırlık kazanmış, Fransızca zorunlu, İngilizce ve Almanca seçmeli dil dersi olmuştur. Tanzimat devrinde ayrıca yabancıların açtıkları ilk özel yabancı okul, 1863 yılında eğitime başlayan Robert Koleji olmuştur. Bunu, 1871 yılında açılan Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, daha sonra da Fransız, Alman ve İtalyan okulları takip etmiştir. 1921 yılına gelindiğinde, yabancı okulların sayısı büyük sayılara ulaşmıştır (Soner, 2007).

Cumhuriyet dönemi

Demircan (1988)’a göre bu dönemde ilk on yıl süresince eğitim çalışmaları ilköğretim ve okuma yazma öğretimi üzerine yoğunlaştırıldığından yabancı dil öğretimine gereken önem verilememiştir. Çünkü öncelikli olan Türkçe’nin topluma ve hayata yerleştirilmesi olmuştur.

Cumhuriyetin ilanıyla medreseler kapatılıp bu günkü okullar açılmış olup Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süredir yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce programlara konulmuştur (Demirel, 2008: 9).

Bir diğer değişiklik de yabancı okullarla ilgili yapılmıştır. Bu bağlamda 1923’ten sonra öğretimin laikleşme çabaları ile eğitim sisteminde o dönemde büyük faaliyet gösteren ve kendine büyük yer edinen yabancı okullarla ilgili değişikliğe gidilmiştir. Bu bağlamda yabancı okulların sayısı dondurulmuştur ve 3 Mart 1931 tarihinde çıkarılan 1718 sayılı yasa ile Türk vatandaşı çocukların ilköğrenimlerini Türk ilkokullarında yapma zorunluluğu getirilmiş, yabancı dille eğitim yapan yabancı okullar, bir ya da iki

yıl süreyle, yalnızca yabancı dil öğretimi yapmak üzere, hazırlık sınıfları açmışlardır (Soner, 2007).

Yabancı dil öğreniminde diğer bir gelişme de Türk özel okulların sayısının artması ile ilişkilendirilebilir. 31 Ocak 1928 tarihinde kurulan Türk Eğitim Derneği 1931-1932 öğretim yılında ilk okulunu açmış ve zaman içinde İngilizce öğretim yapan TED kolejlerinin sayısı beşe yükselmiştir. Bu okullarda da bir yıl hazırlık sınıfı vardır. Devletin yanında özel sektörün de devreye girmesi yabancı dil eğitimine ağırlık verilmesine neden olmuştur (Demirel, 2008).

Yurt içinde yabancı dil eğitimi alanında yapılan değişiklikleri alanda söz sahibi araştırmacı ve eğitimcilere danışılması izlemiştir. Bu bağlamda Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemize davet edilen John Dewey (1939) İstanbul, Erzurum gibi şehirlerde ayrı ayrı dillerde (Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca) öğretim verecek birkaç lisenin açılması gerektiğini ayrıca öğretmen okullarında da yabancı dillerin çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Demircan, 1988).

Yükseköğretim seviyesindeki gelişmelere bakıldığında ise İngilizce olarak eğitim yapan ilk devlet üniversitesi olan Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin 1956 yılında kurulması önemli bir adım olarak gösterilebilir. İngilizce eğitim veren okullara olan talebin artması nedeniyle, Yükseköğretim Kanunu ile İngilizce eğitim yapan özel üniversitelerin kurulmasına olanak sağlanmıştır. Bunun sonucu olarak da 1983 de ilk özel üniversite olan Bilkent Üniversitesi kurulmuştur. Eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde ise İngilizce dersi programlara zorunlu ders olarak eklenmiştir (Kırkgöz, 2007).

Okullarda İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan değişikliklerden bahsederken 1997 reformunu unutmamak gerekir. 1997 yılında yapılan reform ilk olarak beş yıl olan zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkarmıştır. Yapılan diğer bir yenilik de başlangıç zamanı ortaokul olan İngilizce öğretimi ilköğretim dördüncü sınıfa çekilmiştir. Bu reformun amacı öğrencilerin İngilizceyi daha başarılı öğrenebilmeleri için onları yabancı dile daha uzun süre maruz bırakmaktır (MEB, 2001; akt. Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012). Bunun sonucu olarak da İngilizce Ekim 1997'de zorunlu eğitimi alan tüm öğrenciler için zorunlu ders statüsüne sahip olmuş ve dördüncü ve beşinci sınıflarda öğretilmeye başlanmıştır.

2012 yılında yapılan son düzenleme ile ise zorunlu eğitim sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmış ve bu süreç dört yıl süreli ilkokul, dört yıl süreli ortaokul ve dört yıl süreli lise eğitimini kapsamıştır. Yabancı dil eğitimi zorunlu ders olarak ilköğretim ikinci sınıfta başlar (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf, 17.02.14 tarihinde erişildi).

Bu yeni uygulama ile yabancı dil dersleri dağılımlarına bakıldığında yabancı dil öğretiminin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta haftalık iki saat, beşinci ve altıncı sınıflarda, üç saat; yedinci ve sekizinci sınıflarda ise haftalık dört saat şeklinde uygulandığı görülmektedir. Seçmeli yabancı dil olarak ise beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf kademelerinde Bakanlar Kurulu Kararı ile kabul edilen seçmeli yabancı diller programda ikişer saat halinde yer alır. Orta öğretim kurumlarını kapsayan genel liselerde ise ortak dersler içerisinde dokuzuncu sınıfta üç saat; onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfların haftada ikişer saat yabancı dil dersleri vardır. Öğrencilerin seçtikleri alana göre yabancı dil derslerinin bir haftadaki sayısı azalır ya da artar. Yabancı dil derslerinin haftalık ders çizelgelerindeki sayısı öğrenim görülen lise türüne göre de değişiklik göstermektedir. Genel liselerde dokuzuncu sınıfta üç saat; onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfta ise ikişer saattir. Anadolu liselerinde ortak derslerden dokuzuncu sınıfta altı; onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflarda ise dörder saat yabancı dil dersi programlarda yer almaktadır. Fen liselerinde ise dokuzuncu sınıfta yedi saat; onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflarda üçer saat yabancı dil eğitimi verilirken, ikinci yabancı dil eğitimi ise tüm kademelerde ikişer saattir (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>, 17.02.14 tarihinde erişildi).

Cumhuriyetten önce ve sonraki dönemlerde ülkemizde yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında Türkiye’de özellikle İngilizce öğretime verilen önemin gittikçe arttığı görülmektedir. Bilindiği üzere, birçok özel okulda yabancı dil eğitimi özellikle de İngilizce öğretimi anasınıfından bile başlatılabilmektedir. Devlet okullarında da 1997-1998 öğretim yılından itibaren ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretim onuncu sınıfa kadar zorunlu yabancı dil dersi statüsünde olan İngilizce dersi belirtildiği gibi son olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan karar doğrultusunda 2013-2014 öğretim yılından itibaren ilkokul ikinci sınıf programlarında yer almıştır. Yabancı dil öğretiminin

üniversite boyutu ile ilgili ise 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanun kararıyla Türkiye’de 1981 yılında tüm üniversite bölümlerinde İngilizce öğretimi zorunlu hale getirilmiştir.

Gittikçe İngilizce öğretimine verilen önemin artması artık İngilizce öğrenmenin bir gereksinim olmaktan çıkıp günümüz dünyasında adeta bir zorunluluk haline dönüşmesinden kaynaklanmaktadır. Aynı bağlamda düşünüldüğünde bir veya birden fazla yabancı dil bilmeyen kişinin eğitim ve iş hayatının rekabet içindeki ortamında başarılı olması zordur. Sonuç itibarıyla, tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de yabancı dilin tarihsel gelişimine bakarak yabancı dil öğretiminin şimdiye kadar süregelen öneminin katlanarak arttığı ve yabancı dil öğrenmenin zorunlu bir ihtiyaç halini aldığı söylenebilir.

2.1.2. İngilizce öğretiminde ana dili kullanımının tarihçesi

19. yüzyıla kadar yabancı dil eğitimi, dil bilgisi öğretiminden ve çeviri yönteminden çok fazla etkilenmiştir. Hedef dilin dil bilgisi örneklerini verebilmek için cümleler, hedef dilden ana diline çevrilmekte ve yazılı materyal yabancı dil sınıflarının temel kaynağını oluşturmaktaydı (Tunçay, 2014).

Anlaşıldığı üzere bu dönemde ikinci bir dili öğrenmek için ana dilini kullanmak uluslararası ve sorgulanmadan yabancı dil öğretiminde kabul edilen bir yöntem olmuştur. Çünkü dil öğretimi konuşma becerisinden çok yazma becerisi üzerine yoğunlaşmaktaydı. 19. yüzyılda bu eğilim, konuşma becerisine verilen önemin artmasından dolayı yavaş yavaş gücünü kaybetmeye başlamıştır.

Miles (2004: 3) İngilizce öğretiminde ana dilin kullanılması ile ilgili tarihçeyi aşağıdaki gibi özetlemektedir:

20. yüzyılda ise kitlesel göçler ve sömürgecilik sadece yabancı dilin kullanıldığı sınıf ortamlarına olan eğilimin daha da artmasına neden olmuştur. Özellikle Avrupa’dan Amerika’ya doğru olan toplu göçler bu noktada çok önemliydi. Çünkü bu durum nedeni ile öğretmenlerin derslerini çeviri yönelimli sınıf mevcudu az olan sınıflardan daha fazla öğrencinin olduğu ve en

önemlisi aynı ana dili paylaşmayan farklı farklı ana dillere sahip olan öğrencilerin oluşturduğu sınıflara yeniden adapte etmeleri gerekti. Bu nedenle de öğretmenler öğrencilere yardım etmek için ana dilinden iletişimi kolaylaştırıcı bir araç olarak yararlanamadı ve yabancı dil öğretiminin tek çaresi hedef dili tek öğretim dili olarak kabul etmekte.

Auerbach (1993:3) da yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımının tartışılmasının arkasında eğitimsel nedenlerden çok politik nedenlerin de yattığını aşağıdaki gibi belirtmiştir.

İngilizce öğretiminde ana dili kullanımının tarihçesi incelendiğinde bu durumun Birinci Dünya Savaşı'na dayandığı görülmektedir. Bu dönemde Güney ve Doğu Avrupa'dan gelen göçebelerin sayısı ve iş gücünde bu göçebelere olan ihtiyaç da gittikçe artmış ve bu durum ülkenin politik ve ekonomik problemlerinin nedeni olarak görülmüştür. Bu durumla da başa çıkmak için Amerikalaşma Hareketi olarak adlandırılan bir hareket benimsenmiş ve yabancı dil yani İngilizce öğretimi bu hareketin en önemli adımı olmuştur. Bu Amerikalılaşma Hareketi nihayetinde Yabancı Dil öğretimini etkilemiş ve iyi İngilizce konuşmak vatanseverlikle ve iyi bir Amerikalı olmakla özdeşleştirilmiştir.

Ayrıca İngilizce öğretimi metodolojisinde ana dili kullanımı aynı zamanda İngiltere'nin sömürge siyasetinden de etkilenmiştir. 1950 yıllarının sonu ve 1960 yıllarının başlarında, İngilizce dili İngiltere'nin sömürge kontrolünü genişletme yolu olarak görülmüştür (Kanatlar, 2005).

Anlaşıldığı üzere İngilizce öğretiminde ana dili kullanımının tabu olarak görülmesi bir nebze bahsedilen ideolojik ve siyasi nedenlere dayandığı söylenebilir. Bu dönemde bu dili Amerika'da ve İngiltere'de yayma amacı sınıflarda ana dili kullanımının tamamen dışlanmasına neden olmuştur.

2.1.3. Kod kavramı

Kod dil, lehçe, ağız ve biçim gibi terimler için kullanılan genel ifadedir. Wardhaugh (2010)'a göre kod, bir kişinin her hangi bir durum için seçtiği belirli lehçe ya da dili ifade eder. Benzer biçimde Gardner ve Chloros (2009) da kodu dilin alt boyutlarını kapsayan bir şemsiye terim olarak tanımlarlar.

Aynı bağlamda Ayeomoni (2006)'nin yaptığı tanım ise kodu ek kadar küçük ya da başlı başına bir dil gibi kapsamlı ve karışık sözel yapıların birleşimi olarak açıklar. Webster New Word sözlüğünde ise kod 'rastgele atanmış sayılar ve harflerden oluşan bir dizi kural ya da iletişim sistemi' olarak tanımlanmıştır. Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dil Bilimi sözlüğünde (2002) ise kod, doğrudan 'dil, lehçe ve ağız' kelimelerinin yerine kullanılan bir terim olarak tanımlanmıştır.

2.1.4. Kod değiştirme kavramı

İki dil öğrenmiş insanlar bu dillerin yazma veya konuşma evrelerinde bu iki dildeki kelimeleri ya da cümleleri birbirine karıştırmak gibi bir eğilim gösterirler. Kod değiştirme birçok araştırmacı tarafından araştırmalarının amacına göre farklı şekillerde tanımlana gelmiştir. Aynı şekilde, Ayeomoni (2006) de çalışmasında birçok araştırmacının 'kod değiştirme' terimini tanımlamaya çalıştığını ve araştırmacıların bu kavramı farklı bakış açılarından anladıklarını belirtmiştir. Kod değiştirme kavramının ele alındığı kaynaklar incelendiğinde ise, kavramın içeriğine ilişkin tanımlamaların birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Crystal (1987)'a göre kod değiştirme iki dil kullanabilen bireyin, bu iki dil arasında aynı iki dili kullanabilen diğer konuşmacı ile konuşma sırasında değişim yapmasıdır. Hymes (1974) kod değiştirmeyi iki ya da daha fazla dilin, dildeki farklılıkların ya da konuşma biçimlerinin değişimli olarak kullanılması olarak tanımlamıştır. Hemen hemen aynı bağlamda yapılan bir tanım da Numan ve Carter (2001)' in tanımıdır. Numan ve Carter (2001) kod değiştirmeyi aynı konuşma bağlamı içerisinde bir dilden başka bir dile dönmek olarak tanımlamıştır.

Hoffmann (1991)' a göre kod değiştirme iki dilin ya da dilbilimsel farklılıklarının aynı söylem ya da aynı diyalog içerisinde kullanılması olarak belirtmiştir. İnternet tabanlı Webster New Word sözlüğünde de benzer şekilde dil bilimi alanında kod değiştirme 'iki ya da daha fazla dilin konuşma sırasında değiştirilmesi' olarak tanımlanmıştır. Eldridge (1996) de sözlükte yapılan tanıma çok benzer bir tanımla kod değiştirmeyi 'iki ya da daha fazla dil arasında yapılan değişim' olarak ifade etmiştir.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde (Bokamba, 1989; Bullock ve Toribio, 2009; Coste, 1997; Færch, Haastrup ve Phillipson, 1984; Grosjean, 1982) kod değiştirme kavramının tanımlarının kod değiştirmenin sözlü ya da yazılı bağlamda yapılıp yapılmamasına göre de farklılık gösterdiği görölmüştür. Grosjean (1982) kod değiştirmeyi aynı söylem ya da diyalog içerisinde iki ya da daha fazla dilin değişimli kullanımı olarak tanımlarken, Coste (1997; akt. Turnbull ve Arnett, 2002) kod değiştirmeyi sadece konuşma sırasında yapılan bir eylem olarak görmeyip bu terimi sözlü ya da yazılı formda iki dil arasında hızlı bir biçimde değişim yapma durumu olarak betimlemiştir. Kod değiştirme terimine farklı bir boyuttan bakan tanımlarıyla Bullock ve Toribio (2009) iki dili kullanabilen konuşmacıların iki dil arasında çaba harcamadan, rahatça değişim yapabilmelerini kod değiştirme olarak tanımlamıştır.

Benzer nitelikte, ancak daha kapsamlı bir tanım Færch ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Færch ve diğerleri (1984; akt. Arnfast ve Jorgensen, 2003) kod değiştirmeyi öğrencilerin var olan konuşmayı duraklamadan devam ettirmek için hedef dildeki cümleye ana dilinden bir kelime ya da cümle yerleştirmesini temel alan bir başarı stratejisi olarak tanımlamıştır. Bokamba (1989) ise kod değiştirmeyi konuşma sırasında farklı dilbilgisi sistemlerine ait kelimeleri, ifadeleri ve cümleleri cümle sınırları içerisinde birbiriyle birleştirmek olarak tanımlamıştır.

Sonuç olarak yukarıdaki açıklamalar bağlamında, kod değiştirme diğer bir adı ile düzenek değiştirme konu olduğu farklı araştırmalarla çeşitli şekillerde tanımlanagelmıştir. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi kod değiştirme yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin iki ya da daha fazla dili süregelen konuşmayı devam ettirmek, farklı dillerdeki kelimeleri ve ifadeleri birbiriyle birleştirmek için çeşitli eğitimsel ve iletişimsel sebeplerle konuşma, yazma gibi bağlamlar içerisinde değiştirmesi, birbiri yerine kullanması olarak açıklanabilir.

2.1.5. Kod değiştirme eşitleri

Ataş (2012)'in çalışmasında belirttiği üzere kod değiştirmenin eşitleri kod değiştirmenin işlevsel özelliklerine göre yapılan sınıflandırmalar ve dil bilimsel özelliklerine göre yapılan sınıflandırmalar olarak çeşitlilik göstermektedir. Ataş (2012) alışmasında işlevsel sınıflandırmalardan Blom ve Gumperz (1972)'in sınıflandırmasına durumsal kod değiştirme ve mecazi kod değiştirme olarak, Auer (1984, 1998)'in sınıflandırmasına söylev odaklı, katılımcı odaklı ve tercih odaklı değişim olarak; dil bilimsel sınıflandırmalardan da Muysken (2000)'in sınıflandırmasına ekleme, değiştirme ve eşleşik szckleştirme olarak ve Poplack (1980)'in sınıflandırmasına da cmler arası değişim, cümle içi değişim ve ek ve nlem değişimi olarak yer vermiştir.

Bu farklı kod değiştirme çeşitlerinden mevcut çalışmanın konu ve amacına daha uygun olan Poplack (1980)'in kod değiştirme sınıflandırması bu araştırmada detaylandırılacaktır. Kod değiştirme kavramı sınıf içerisinde çok farklı içeriklere ve kullanımlara sahip olmasına rağmen, genel olarak *cümleler arası değişim*, *cümle içi değişim* ve *ek ve nlem değişimi* olmak üzere üç kategori aracılığıyla incelenebilirler. Söz konusu kategorilere ve bu kategorilerle ilişkili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Poplack (1980) alışmasında kod değiştirme sınıflandırması yapmıştır. Araştırmacı İşpanyolca ve İngilizce dilini konuşan yirmi adet katılımcı ile yaptığı araştırmasında bu kişilerin konuşmalarını incelemiştir ve çalışması sonucunda dilbilimsel özelliklere dayanan üç farklı kod değiştirme çeşidi olduğunu belirtmiştir. Bu üç kod değişimini ise '*cümleler arası değişim*, *cümle içi değişim* ve *ek ve nlem değişimi*' olarak adlandırmıştır.

Cümleler arası değişim (Inter-sentential switching):

rnekte olduğu gibi, 'I went home last night and **ma izledim.**' (Dn eve gittim ve ma izledim.) Her cümlenin farklı dilde olduğu cümleler arası değişimde değişim cümle bağlamında gerçekleşir.

Cümleler arası kod değişimi cümlelerin arasında gerçekleşir. Bir cümle ya da cmler bir dilde olurken, diğer cümle ya da cmler diğer dildedir. Örneğin; 'I took up

tennis last year. Micheal sana anlatmamış mıydı?’ İlk cümle İngilizce, ikinci cümle belli sebeplerden dolayı Türkçe söylenmiştir.

Cümle içi değişim (Intra-sentential switching):

Cümle içi değişimde değişim bir cümlenin içinde iki dil kullanılması ile olur. ‘Marketten **minarel water** aldım.’ (Marketten soda aldım.) cümlesi bu değişim çeşidine örnektir.

Cümle içi kod değişimi, bir cümlenin ortasında yapılan değişimdir. Bu çeşit değişim ‘kod karışımı (code-mixing)’ olarak adlandırılır. Cümle içi kod değişimine örnek olarak ‘My youngest sister Biology çalışır.’ ‘Çalışmak’ kelimesi İngilizce ‘Study’ kelimesine karşılık kullanılmıştır.

Ek ve ünlem değişimi (Tag switching):

Son çeşit olan değişimde ise, cümleye diğer dilden ek ya da ünlem eklenir. Örneğin, Micheal **’ın** bag is so nice. (Micheal’ın çantası çok hoş.)

Yukarıda yapılan açıklamalar kod değiştirmenin üç kategori altında sınıflandırılabilceğini ortaya koymaktadır. Örneklerle açıklanmaya çalışan bu farklı çeşit kod değişimlerinde asıl olan dili kullanan kişinin sürecin hangi aşamasında bu değişime ihtiyaç duyduğudur. Kod değiştirmeye ilişkin hangi sınıflandırmanın seçileceği cümle bağlamında nerede diğer dilin eksikliğinin duyulduğu ile alakalıdır.

Bu kod değiştirmenin hangisinin yabancı dil sınıflarında en çok kullanıldığı ile ilgili Jingxia (2010)’nın araştırması örnek olarak verilebilir. Araştırmacı Çin’de üç ayrı üniversitede eğitim gören 261 öğrencinin ve 60 öğretmenin görüşünü incelediği ve derslerin dört haftalık kayda alındığı araştırmasında 33 öğretmen (% 55) cümleler arası kod değişiminin, 17’si cümle içi kod değişiminin (% 28,3) ve 10 öğretmen (% 16,7) ise ek-ünlem değişiminin sınıf içerisinde sık kullanıldığını belirtmiştir. Yapılan ses kaydı incelemelerinde de öğretmenlerin görüşlerini doğrular nitelikte bir sonuç elde edilmiş ve en yüksek düzeyde tespit edilen değişimin cümleler arası değişim olduğu belirlenmiştir. Horasan (2014)’ın da araştırmasında en çok kullanılan kod değiştirme türünün cümleler arası değişim olduğuna dair benzer bulgular elde edilmiştir.

2.1.6. İngilizce öğretim metotları ve bu metotların ana dili kullanımına bakış açısı

İngilizce öğretimi literatüründe birçok dil öğretim metodu ve her bir metodun kendi özelliklerini kapsayan öğretim yolları ve teknikleri bulunur. Yöntemlerin birbirinden farklılığı şüphesiz ki bu metotların sınıf içerisinde kod değiştirmeye bakış açıları da birbirinden farklılıklar gösterir. Nzwanga (2000; akt. Moran, 2009)'ya göre geçmiş tarihte yabancı dil öğretimi ile ilgili geliştirilen özellikle dört metot (Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi, Düz-varım Yöntemi, İşitsel-dilsel Yöntem ve İletişimsel Yöntem) öğretmenlerin kod değiştirmeye ilgili düşüncelerini şekillendirmiştir. Aşağıda söz konusu dil öğretim metotlarının kısa bir tanıtımına ve her bir metodun sınıf içerisinde kod değiştirmeye yani ana dili kullanımına bakış açısına değinilmiştir.

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dil bilgisi çeviri yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'lerde konuşma dilinin öğrenilmesine ağırlık verilmesiyle düz varım (direct) yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yöneme yer vermeye başlanmıştır (Demirel, 2008: 35).

İngilizce öğretim yöntemlerinde olan bu değişim bu metotların uygulandığı sınıflarda kullanılan materyaller, öğrenci ve öğretmen davranışları, üzerine yoğunlaşılacak beceri, sınıfın fiziksel ortamı vb. açısından da değişim göstermiştir. Bu metotları birbirinden ayıran bir diğer değişken ise bu metotların yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımına bakış açılarıdır. Bu sebeplerden dolayı şüphesiz ki yabancı dil sınıflarında kod değiştirmenin konumunu anlamak için yabancı dil öğretiminin yöntemlerine bakmak gereklidir.

Dil bilgisi - çeviri yöntemi (Grammar- traslation method)

Bu yöntem Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Yöntem özellikle 1840 ve 1940 yılları arasında yabancı dil öğretimini etkilemiştir (Richards ve Rodgers, 2001). Larsen-Freeman (2000) bu metodun tekniklerini ise “edebi metinlerin çevirisi, okuma parçalarına ilişkin okuduğunu anlama

soruları, boşlukları doldurma vb.” olarak belirtmiştir. Öğrenciler önce kolay, daha sonra da zor metinleri çevirirler. Alıştırmalarda ise amaç verilen cümleleri hedef dilden ana diline çevirmektir.

Yukarıda belirtilen içerik ve kullanılan teknikler aslında yöntemin ana diline bakış açısını açıkça ortaya koymaktadır. Demirel (2008)’in belirttiği gibi öğretim daha ziyade ana dilinin kullanımı ile yapılır. Yani öğretimde, ana dilin kullanımı öğretilmek istenen yabancı dilin kullanımından daha baskındır denilebilir.

Sınıfta yoğun olarak kullanılan ana dilinden ayrıca öğrencilerin iki dil arasındaki ses yapısı ve yazım olarak birbirine benzeyen eş asıllı kelimelerin (cognate) öğretiminde de yararlanılır. İngilizce olan ‘theatre’ ve Türkçe olan ‘tiyatro’ kelimesinin ses yapısının benzerliği bu duruma örnektir (Larsen-Freeman, 2000).

Düzvarım yöntemi (Dolaysız yöntem) (Direct method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı olarak 1950’lerde ortaya çıkmıştır (Demirel, 2008). “Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurulduğu ve hedef dili öğrenirken ana dile başvurulmadan dolaysız bir biçimde bu dilin öğretimi yapıldığı için bu yöneme direkt yöntem ya da dolaysız yöntem denilmiştir” (Memiş ve Erdem, 2013: 300).

Yöntemin ana diline bakış açısı adından da anlaşılacağı gibi hedef dilin direkt öğrenci ile buluşması fikrinden de açık olarak anlaşılmaktadır. Larsen-Freeman (2000) dolaysız yöntemin tek basit kuralının kesinlikle çeviri yapmamak olduğunu belirtmiş, bu şekilde ana dili kullanımının bu yöntemde istenmeyen bir durum olduğunu vurgulamıştır. Dikte etme, yüksek sesle okuma, diyalog alıştırması, telaffuz alıştırmaları, boşluk doldurma, soru-cevap alıştırmaları bu yöntemde kullanılan teknikler arasındadır.

Düzvarım yöntemi yabancı dil öğrenmenin ana dilini öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürer. Derste ana dili hiçbir zaman kullanılmaz (Larsen-Freeman, 2000; Tosun, 2006). Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurması ana amaçtır ve öğrenciler hedef dilde düşünmeyi öğrenirler. Hedef dilde anlam ana dili yardımı ile değil, gösterim tekniğiyle, görsel materyallerle karşı tarafa iletilir (Larsen-Freeman, 2000).

Demirel (2008) de yöntemin ana diline bakış açısı ile ilgili aynı doğrultuda yaptığı açıklamasına ek olarak, yöntemin ana diline hiçbir şekilde başvurmama niteliğinin yanında bu yöntemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin hedef dilde akıcı olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda ana diline hiçbir şekilde başvurmeyan öğretmen anlamı çeşitli yollarla açıklamak konusunda becerikli olmalıdır. Bu nedenle, bu yöntem büyük ölçüde öğretmenin enerjisine dayanır.

Kulak-dil alışkanlığı (İşitsel-dilsel) (Dil-işitim) yöntemi (Audio-lingual method)

Bu yöntem 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla yapısalcı dil bilimcilerin etkisi altında kalmıştır (Demirel, 2008). Öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner), dilbilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşler etkisinde gelişmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Larsen-Freeman (2000)'nın Skinner (1957)' dan aktardığına göre, belirtildiği gibi köklerini Davranışçı psikolojiden alan bu yöntem yabancı dil öğrenme sürecini mekanik alışkanlık oluşturma süreci olarak görür. Bu yöntemde göre, öğrencilerin ana dili alışkanlıklarından kurtulup, hedef dilde yeni alışkanlıklar oluşturma sürecine girmesi gerekmektedir.

Bu yöntemin işleyişi ile ilgili ise en göze çarpan teknik tekrarlama değildir. Öğrenciler her cümleyi ya da kalıbı sınıfça, gruplar halinde ve en son kendi kendilerine tekrarlarlar. Bu yöntem de en büyük eleştiriyi bu durum nedeniyle alır. Çünkü öğrencilere öğrendiklerini sadece tekrarlatmak, onlara öğrendiklerini anlamlı durumlarda kullanma imkânı yerine, sadece söylenenleri papağan gibi ezberleme fırsatı vermektedir (Tosun, 2006).

Tekrarlamayı en gözde tekniklerinden biri olarak kabul eden bu yöntem doğal olarak dilin doğal öğreniminin önce dinleme ile başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu sebeple yöntem dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir (Memiş ve Erdem, 2013).

Derslerde ana dili kullanımı ile ilgili ise yabancı dil öğrenmede karşılaşılan başlıca güçlüğün öğrencilerin ana dillerine özgü alışkanlıklarını bastırmak olduğunu düşünen İşitsel-Dilsel Yöntem, öğrencilerin ana dillerini erek dillerinden ayrı tutarak,

erek dil edinimi girişimlerine ana dilinin karışmasını engellenmeye çalışmıştır. Bunu yaparken de Karşıtsal Çözümleme yoluyla ana dili ve erek dil arasındaki farklılıklar belirlenerek öğrencilerin sorun yasayacağı alanları öngörölmek istenmiştir (Larsen-Freeman, 2000).

Anlaşıldığı üzere ana dili alışkanlıklarından kurtulmayı yöntemin odak noktası olarak alan bu yönteme göre, öğrencilerin ana dilinin onların hedef dilde kendilerini iletletmelerini ve mükemmelleşmelerini engeller. Bu nedenle bu yöntemin kullanıldığı sınıfta ana dilini değil, hedef dil kullanılır.

Bilişsel dil öğrenme yaklaşımı

Bu yöntem, ‘‘bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir’’(Erdem ve Memiş, 2013:305).

Yöntem İşitsel- Dilsel yönteme karşı olarak ortaya çıkmıştır. Noam Chomsky'nin dil öğrenme görüşlerinden etkilenen yöntem davranışsal dil öğrenimine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Böylece davranışçılığa ait koşullanma, pekiştirme, alışkanlık oluşturma ve ezber tekniklerinin yerini bilişselci psikolog Ausubel' in önerdiği kural öğrenme, anlamlı alıştırma ve yaratıcılık almıştır (Tosun, 2006). Yani, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı dilin bir alışkanlık oluşturma süreci olmasından ziyade yaratıcı bir süreç olduğunu savunur.

‘‘Bilişsel öğrenme yönteminin diğer yöntemlerden ayrılan tarafı yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanması görüşünü benimsemesidir. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir’’(Memiş ve Erdem, 2013: 305).

Başka bir ifade ile bu yönteme göre yeni bilgi öğrencide zaten var olan bilgi yapısının içerisine alındığı zaman anlamlı öğrenme meydana gelir. Bu bağlamda sınıf etkinlikleri içerisinde ana dili kullanımının amacı, öğrencilerin öğrenilen hedef dili zaten belleklerinde var olan ana dili bilgisi içerisinde anlamlandırmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir (Demirel, 2008).

Bilişsel Dil Öğrenme Yaklaşımının ana diline bakış açısını özetleyen diğer bir durum ise ana dili kullanımına ve çeviri yapılmasına izin verilmesidir. Bu duruma ek olarak, dilbilgisi kurallarının öğretiminde kurallar ana dilinde yapılan karşılaştırma ve açıklamalarla öğretilir (Memiş ve Erdem, 2013).

İletişimsel yöntem (Communicative language teaching)

İletişimsel yöntemi savunan görüşe göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin yüzeysel yapısı yani dil bilgisi kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğretilmesi ve kullanılması önemlidir. Bu görüşün doğal bir sonucu olarak da yöntem, doğruluktan ziyade akıcı dil hâkimiyetinin kazandırılması görüşünde olup, doğruluğun bunun doğal bir sonucu olacağı görüşünü savunur (Demirel, 2008).

Çoğu yöntemde olduğu gibi İletişimsel yöntem de başka bir metoda eleştiri niteliğindedir. Yöntem, Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır. Bilişsel yöntem teorisinin odak noktasını, dili konuşan kişinin dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekler oluştururken, bu durumun doğallıktan uzak olduğunu öne süren İletişimsel yöntem teorisi ise dili kullanabilmeyi ve o dilde iletişim yetisinin geliştirilmesini odak noktası olarak alır (Memiş ve Erdem, 2013).

Dilin alt yapısının öğrenilmesine önem veren bu yöntemin benimsendiği sınıflarda kullanılan materyaller de doğal olarak yöntemin bu görüşünden etkilenmiştir. İletişimsel yaklaşımda çok çeşitli dil oyunlarının, benzetim aktivitelerinin, görev temelli iletişim aktivitelerinin, gerçek nesnelerin birbirine karışık olarak verilmiş cümleler içeren aktivitelerin, rol yapma aktivitelerinin ve görsel içerikli hikâyelerin dil öğrenme-öğretme ortamının materyallerini oluşturduğu belirtilmiştir (Larsen-Freeman, 2000; Richards ve Rodgers, 2001).

Dilin iletişimsel amaçla kullanılmasına önem veren bu yaklaşımda ana dili kullanımı ise Direkt Yöntem ya da İşitsel-Dilsel Yöntemde olduğu gibi tamamen bir kenara atılmamıştır. Larsen-Freeman (2000)'ın da belirttiği gibi yöntem, ana dilinin ölçülü ve makul bir şekilde kullanılmasını uygun görür. Ancak, mümkün olduğunca sadece konuşma aktivitelerinde değil, öğrencilere aktiviteleri açıklarken, ödev verirken

de hedef dilin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Bu durumun asıl amacı da öğrencilerin bu sınıf içi konuşmalardan da birçok şey öğrenmeleri böylece hedef dili sadece bir çalışma amacı olarak görmelerinden ziyade, bir iletişim aracı olarak görmelerini sağlamaktır.

Doğal yöntem (Natural approach)

Yöntem, Dilbilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2008). Dilbilgisi-Çeviri yönteminin klasik eserler kullanılarak yazılı dili öğretmesinin aksine bu yöntem dilin yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler (Memiş ve Erdem, 2013). Bu bağlamda Demirel (2008) doğal yöntemi, ‘yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dil bilgisi açıklaması yapmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek’ biçiminde tanımlamıştır.

Doğal yöntem 80li yılların başında görüş ve prensiplerini Stephen Krashen’in yabancı dil öğrenmeye yönelik geliştirilen beş hipotezinden (Edinim-Öğrenme Hipotezi ‘The Acquisition-Learning Hypothesis’, Doğal Sıra Hipotezi ‘The Natural Order Hypothesis’, Monitör Hipotezi ‘The Monitor Hypothesis’, Mesaj Hipotezi ‘The Input Hypothesis’ ve Etkin Filtre Hipotezi ‘The Affective Filter Hypothesis’) temel almıştır (Krashen ve Terrell, 1983).

Hedef dil öğrenimi ve ana dili öğrenimi ile ‘Doğal Sıra Hipotezi’ ile bağlantı kuran yöntem, ana dili öğrenilirken belirli dil bilgisi yapıları ve kelimelerini diğerlerinden daha önce öğrenildiğini ve aynı doğal sıranın yabancı dil öğrenirken de takip edildiğini savunur. Dil öğreniminde yapılan hatalar bu doğal gelişim sürecinin belirtileridir ve yabancı dil öğreniminde yapılan hatalar öğrencilerin ana dilini öğrenirken yaptığı hatalara benzer hatalardır (Richards ve Rodgers, 2001).

Ayrıca bu yöntemin hâkim olduğu sınıfta öğretmenin kullandığı dil öğrencilerin yeterli olduğu seviyeden biraz ileri seviyede ve ama aynı zamanda anlaşılabilir dil olursa (Mesaj Hipotezi), dil edinimi doğal yolla ilerler ve gerçekleşir (Larsen-Freeman, 2000).

Doğal yöntemde dil öğrenim süreci üç aşamaya ayrılır. Bunlar öğrencilerin kendilerinden hemen hedef dilde konuşma üretmelerinin beklenmediği ‘Konuşma öncesi aşama ve erken konuşma aşaması’ ve öğrencilerin aktif olarak hedef dilde üretimde bulundukları ‘konuşma aşamasıdır’. Konuşma öncesi aşamada öğrenciler hedef dilde cevap verme zorunluluğu olmadan dil aktivitesinde bulunur. Örneğin, öğrenciler fiziksel hareketlerle, resimler vb. yardımıyla bu süreci gerçekleştirir. Erken konuşma aşamasında ise öğrenciler tek kelimelik cevaplar gerektiren sorulara cevap verir, tek kelimeler kullanır ve ‘Nasılsınız?, Adınız ne? gibi’ belirli iletişimsel kalıpları kullanırlar. Konuşma aşamasında ise öğrenciler rol yapma, oyunlar ve kişisel bilgi paylaşma, grup tartışması gibi aktivitelere katılırlar (Richards ve Rodgers, 2001).

Yöntemin ana diline bakış açısı yukarıda açıklanan üç aşamaya göre şekillenmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin kendilerinden olması gerekenden çok erken zamanda hedef dilde konuşmaları istenirse bu öğrenciler ana dili bilgilerine başvururlar. Bu durumda öğrenciler ana dillerinin cümle dizim yapısı ve dil bilgisini kullanırken, hedef dilinin de kelime sistemini kullanır. Bu durumdan dolayı, Doğal yöntem erken hedef dil kullanımında ısrar etmeyerek ve tam cümleler yerine öğrencilerden kurabilecekleri yapılar kullanmalarına izin vererek ana dili kullanma gerekliliğini azaltır. Eğer öğrenciler yeteneklerinin üzerinde bir seviyede hedef dil kullanmaya çalışırlarsa, ana diline başvurma eğiliminde olurlar (Krashen ve Terrell, 1983).

Öğrencilerin ana dilinin sınıf ortamında kullanılması ile ilgili görüşü etkileyen diğer bir boyut da Krashen (1982)’nin Etkin Filtre Hipotezidir. Hipoteze göre, yabancı dil sınıflarında öğrencilerin aynı ana dillerini öğrenirken ki gibi kendilerini hazır hissetmedikçe hedef dilde konuşmaları beklenmez böylece öğrencilerin kaygı düzeyleri düşer ve kendilerine güvenleri artar.

Bu yaklaşımın ana dili kullanımına bakış açısı incelendiğinde ise bu yaklaşımın yabancı dil öğretimi süresince sadece hedef dil kullanılmasını öngördüğü görülmektedir. İlk derslerden hedef dil yavaş yavaş kullanılmaya başlanır. Ayrıca ana dili kullanımına kesinlikle izin vermeyen bu yaklaşımda ana dili hedef dille aynı olan öğretmenler önem kazanmıştır (Demircan, 1990).

Seçmeli yöntem (Eclectic method)

Seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir (Demirel, 2008). Bu görüşü öne süren ilk isimler uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer'dır (Memiş ve Erdem, 2013).

Birçok yöntemin görüşlerinin ve uygulamalarının sentezi olan Seçmeli Yöntemin sınıf içerisinde ana dili kullanımı ile ilgili görüşü dil öğretiminin hedef dille yapılması gerektiği ama ihtiyaç halinde ana diline yer verilmesinde sakınca olmadığı yönündedir. Ayrıca bu yöntem çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım olmadığını savunur (Demirel, 2008).

Sessizlik yöntemi (Sessiz yol) (Silent way)

Sessizlik yöntemi, Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenler de sessiz kalmayı yeğlemektedir (Demirel, 2008). Öğrenme-öğretme ortamının bu sessizliği öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve kendilerine güvenen bağımsız öğrenenler olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Sessiz yöneme göre öğrenciler öğrenilecek konuyu hatırlamaya çalışmak ya da tekrarlamak yerine öğrenme süreci içerisinde kendisi keşfeder. Öğrenme sürece eşlik eden problem çözme aktiviteleri ile fiziksel objelerle sağlanır (Richards ve Rodgers, 2001). Sınıf içi uygulamalarda öğretmen bu fiziksel objeleri içeren birkaç renkli çubuk kullanır. Öğretmen çubukların renklerini öğretir ve her renk bir sesi sembolize eder. Öğretmen sessiz bir şekilde çubuklar yardımıyla öğrencilerin kelime öğrenmesini sağlar (Demirel, 2008).

Sessizliğin dil öğretiminde odak noktası olduğu bu yöntemde ana dili kullanımı ile ilgili çok olumsuz bir tavır yoktur. Bu durumda ana dili sınırlı olarak belli başlı durumlarda kullanılabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin ana dili gerektiğinde öğrencilere yönerge vermek ve gerektiğinde öğrencinin sesletimini düzeltmek için kullanılır. Ayrıca, ana dili başlangıç seviyelerde dönüt-düzeltilme durumlarında kullanılabilir. Ayrıca

öğrencilerin ana dili, ana dili ve hedef dil arasındaki benzerlikleri ortaya koyup, öğrencilerin daha önceden bildikleri ana dili formu ile benzer hedef dil formu arasında ilişki kurmaları bağlamında kullanılır. Son olarak, sınıfın sessizliğinin öğrencileri daha çok düşünmeye sevk ettiği ve öğrenmeleri için inisiyatif almalarını sağladığı bu yöntemde anlam çeviri ile değil, öğrencilerin algılarıyla açık hale getirilir (Larsen-Freeman, 2000).

Telkin yöntemi (Öneri yöntemi, Esinlemeli yöntem) (Desuggestopedia)

Bu yöntem Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamasıdır. Bu amaçla yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır (Demirel, 2008).

Bu yöntemin kullanıldığı sınıf içerisinde diyaloglar yolu ile öğretim yapılır. Diyaloglar çalışılırken belirtildiği gibi müzikten de yararlanır. Sınıf ortamını öğrenciyi olabildiğince rahatlatarak şekilde düzenleyen bu yöntemde göre öğrencilerin başarı kaygıları ortadan kaldırılırsa öğrenmenin önündeki engel ortadan kalkar (Larsen-Freeman, 2000).

Telkin yönteminin ana diline bakış açısına bakıldığında ana dilinin sınıf ortamında kendine bir yer edindiği söylenebilir. Ders sırasında kullanılan diyaloglar ana dili karşılıklarıyla öğrencilere sunulur (Harmer, 1991). Anlamı daha anlaşılır hâle getirmek için ana dilinde çeviriye de yer verilir (Memiş ve Erdem, 2013). Dersin sözlü tekrar şeklinde bir önceki derste görülen dilbilgisi gibi konuların tartışıldığı bölümünde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından ana dili serbestçe kullanılır (Mutlu, 2005). Ayrıca öğretmen gerekli gördüğü durumlarda ana diline başvurur. Süreç ilerledikçe ana dili kullanımı gittikçe azalır (Larsen-Freeman, 2000).

Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)

San Jose State Üniversitesi psikoloji ana bilim dalı profesörü James Asher tarafından geliştirilen bu yöntemde göre, Asher ikinci dil öğrenen bir yetişkinin başarısını ana dilini öğrenen bir çocuğun gelişmesiyle paralel görür (Demirel, 2008). Asher Gelişim

Psikolojisi, Öğrenme Kuramı ve İnsancıl Öğrenme Kuramından etkilenecek bu yöntemin prensiplerini geliştirmiştir (Richards ve Rodgers, 2001).

Çocuklar ana dillerini öğrenirlerken önce anne, baba ve yakınlarının emirlerini dinleyip yerine getirirler. Bu noktadan hareketle Asher öğrencilerin, konuşmaya zorlanmadan verilen iletişim amaçlı emirlerin yerine getirilmesi ve rol değişimleriyle rahat bir biçimde yabancı dil öğreneceklerini söylemektedir (Tosun, 2006).

Yöntemin sınıf içerisinde ana dili kullanımı ile ilgili görüşü ana dilini öğrenme ile yabancı dil öğrenmenin aynı şekilde ilerlediğinin düşünülmesi görüşünden etkilenmiştir. Larsen-Freeman (2000)'nın aktardığına göre, Asher araştırması sonucunda hedef dili anlamının en hızlı, en stressiz yolunun öğretmen tarafından verilen yönergeleri ana diline çevirmeden takip etmek olduğunu belirtmiştir. Öğretimin başında metodun kuralları tanıtılırken öğrencilerin ana dili kullanılabilir; fakat başlangıçtan sonra vücut dili ve hareketleri oldukça yoğun olarak kullanıldığından anlam bu hareketlerle açık hale getirilir (Çelik, 2008).

Danışmanlı (grupla) dil-öğrenme (Topluluk odaklı dil öğretimi) (Community language learning)

Bu yöntem, 1960'lı yıllarda Amerikalı psikiyatr Charles Curran (1899-1978), arkadaşları Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers tarafından geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Grupla terapi tekniğini kullanan bir psikiyatristin seanslarda izlediği yaklaşıma benzer bir uygulamanın yabancı dil öğretiminde de etkili olabileceği varsayımından yola çıkan Curran, yabancı bir dili öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemlemiştir (Curran, 1976; akt. Başaran, 2012).

Danışmanlı dil öğrenme yöntemi dil öğrenmeyi insan gelişimindeki aşamalarla karşılaştırır. İlk aşamada öğrenci bir bebek gibi dil bilimsel açıdan tamamen otoriteye bağımlıdır. Bu aşamada öğrenciler öğretmenden hedef dilde gelen cümleleri tekrar eder ve öğretmenin ve diğer öğrencilerin söylediklerini dinlerler. İkinci aşamada öğrenci bir bakımdan biraz daha bağımsız hale gelmiştir. Bu aşamada öğrenciler daha önce duydukları basit kelime ve ifadeleri kullanırlar. Bağımsız var olma olarak adlandırılan

üçüncü aşamada öğrenciler diğer öğrencileri direkt olarak hedef dilde anlamaya başlarlar. Dördüncü aşama normal insan gelişimindeki ergenlik devresi olarak düşünülebilir çünkü bu aşamada öğrenci yabancı dil bilgisi tam olarak gelişmemiş olmasına rağmen hedef dilde bağımsız olarak hareket etmeye başlar. Son aşama olan beşinci aşama ise bağımsız aşama olarak adlandırılır ve doğru dil kullanımı konusunda biraz daha bağımsızlaşıp hatta kendilerinden daha düşük seviyedeki öğrencilere danışmanlık yapabilirler (Richards ve Rodgers, 2001).

Öğrencinin gelişimini beş aşamada inceleyen ve öğrencinin kendini hazır hissetmeden hedef dilde kendini ifade etmesini beklemeyen bu yöntemle işlenen derste doğal olarak öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve ders işlenirken öğrenciler bir çember oluşturarak oturur. Öğrencilerin oluşturduğu üç-dört kişilik gruplar için bir öğrenci danışman öğrenci olarak seçilir (Demirel, 2008).

Bu yöntemde öğrencilerin üzerinde kendilerini hemen hedef dilde ifade etme ya da verilen bilgiyi hedef dilde anlama gibi bir baskı bulunmadığı için çeviri öğrenme ve öğretme etkinliklerinden biri olarak ders içerisinde yer alır. Richards ve Rodgers (2001)'ın da belirttiği üzere öğrencilerin oluşturdukları çember dâhilinde öğrencinin ana dilinde söylediği cümle öğretmen tarafından hedef dile çevrilir ve öğrenciler öğretmenin söylediği hedef dil cümlesini tekrar ederler. Öğrencinin öğrenme düzeyi geliştikçe anadil kullanımında azalma, yabancı dil kullanımında artma olur.

Başaran (2012)'a göre, bu yöntemde anadilin en belirgin işlevi, öğrencinin kendini güvende hissetmesini sağlamaktır. Anadili kullanan bireyin amacı bilinenden bilinmeyene köprü kurmaktır. Mümkün olduğunca bilinmeyen kelimelerin ana dilindeki karşılıkları verilir. Böylece öğrencinin yabancı dili anlaması kolaylaşır, söz ve cümlelerin anlamı daha açık olur ve buna bağlı olarak öğrenci kendini rahat ve güvende hisseder. Öğretmenin verdiği direktifler, açıklamalar ve öğrencinin ders ile ilgili düşünceleri ana dilinde yapılır. Ders işlenişindeki belirtilen tekniklerle yapılan öğretimle ana dili hedef dilde anlam aktarmak için kullanılan bir vasıta (Cook, 2001).

Yeni eş zamanlı yöntem (New concurrent method)

Yeni Eş zamanlı Yöntem öğrencinin iki dilini de kullanarak dil gelişimini ilerletmek ve tatmin edici bir performans sağlamak için 1981 yılında Rodolfo Jacobson tarafından geliştirilmiştir. Eş zamanlı yöntem iki dilli öğretmenler tarafından ders ortamında dillerin amaçlı ve sistematik değişimidir (Zabrodskaia, 2008).

Bu yöntemde ders sırasında belli kurallar içerisinde kilit noktalarda bir dilden başka bir dile geçilir. Derste önemli konular açıklanırken, öğrencilerin ders sırasında dikkatleri dağıldığında, öğrenci övülmek ya da uyarılmak istediğinde, dersin tekrarı yapılırken öğretmen ana diline dönebilir. Eş zamanlı yöntemde iki dilin dengeli biçimde kullanımı önemlidir (Faltis, 1989).

Bu yöntem kod değiştirmeyi normal bir hedef dil aktivitesi olarak kabul eder ve öğrencilerin kendilerini iki dili de kullanan doğru hedef dil kullanıcıları olarak görmelerini teşvik eder (Cook, 2001). Eş zamanlı yöntemde kod değiştirme dört kritere bağlı olarak oluşturulur(Jacobson,1983; akt. Zabrodskaia, 2008):

1. İki dile de sınıf içerisinde eşit miktarda zaman ayrılır.
2. Kod değişim sırasında öğretilen konu kesilmez, sekteye uğratılmaz.
3. Bilinçli olarak tanımlanan bir işarete (ip ucuna) karşılık olarak kod değiştirme kararı verilir.
4. Dil değişimi belirli bir öğrenme amacına hizmet etmelidir.

Jacobson'ın Yeni Eşzamanlı Yöntemi dört alana ayrılan 16 durumsal işaretle sınıfta kod değişimine gidilecek noktaları kapsamıştır. Bu yönteme göre kod değişimi 'sınıf stratejileri, program, dil gelişimi, kişiler arası ilişkiler' olarak 4 ana başlık altında bulunan toplam 16 işarete göre yapılmaktadır. *Sınıf stratejileri* başlığı altında kavramsal takviye, tekrar, dikkat çekme ve övmek ya da eleştirmek amacıyla dil değiştirilmektedir. Dilin uygunluğu, konu ve derste kullanılacak metin kod değiştirme işaretlerinin *program başlığı* altında yer almaktadır. *Dil gelişimi* amaçlı yapılan kod değişimleri dillerin baskınlığının değişikliği, sözcüksel zenginleşme ve çevrilebilirlik maddelerini içermektedir. Son olarak *kişilerarası ilişkiler* başlığı altında kod değiştirmenin sosyal boyutunu içeren samimiyet/resmiyet, nezaket, serbest seçim, yorgunluk, kendinin

farkında olma ve kişiler arası anlaşma maddelerinden oluşmaktadır (Jacobson, 1982; akt. Faltis, 1989).

Yöntemin ilkelerinden ve uygulanişından da anlaşıldığı gibi bu yöntemin ana dile bakış açısı son derece açıktır. Yöntem, belirtildiği gibi kod değiştirmeyi zaten yöntemin bir parçası olarak görmekte ve dersin işleyişini ana dilin kullanılabileceğı işaretlere göre dizayn etmiştir.

Dodson'ın iki dil yöntemi (Dodson's bilingual method)

Dolaysız yöntem ile Dilbilgisi-çeviri yönteminin karışımı olan ve ana dili ve yabancı dil arasındaki benzerlikler ve ayrılıklar üzerine kurulu olan bir yöntemdir (Mutlu, 2005). İki dilli Yöntem 1960'ların İşitsel-dilsel Yönteminin eksikliklerini gidermek amacıyla C. J. Dodson tarafından geliştirilmiştir. Bu metodun imitasyon (imitation), yorumlama (interpretation), yer değiştirme ve ekleme (substitution and extension), cümlelerin bağımsız söylemi (independent speaking of sentences), ters yorumlama (isteğe bağılı) (Reverse Interpretation), soru biçimlerinin tekrarı (consolidation of question patterns), sorular ve cevaplar (questions and answers) ve normal yabancı dil iletişimi (normal FL conversation) gibi sekiz adımı vardır (Dodson, 1967).

Bu metodun çerçevesi 'araç yönelimli' (dil kendiine odaklanan aktiviteler) ve 'mesaj yönelimli' (bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için dili kullandıkları aktiviteler) hedeflerden oluşmaktadır. Dodson'ın İki dil yöntemi öğretmenin hedef dil cümlesini birkaç kere sesli bir biçimde okumasını ve bu cümleinin anlamını ana dilinde vermesini (çeviri yönteminden ziyade yorumlayarak ana dili karşılığını verme tekniğı ile) gerektirir. Öğrenciler cümleyi ilk önce koro halinde ve daha sonra da bireysel olarak tekrar ederler. Öğretmen öğrencilerin anlayıp anlamadığını ana dili cümlesini söyleyip aynı zamanda resme işaret ederek ve öğrencilerden de hedef dildeki cevabı isteyerek öğrenir. Bu aşamada İki Dil Yöntemi'nin 'yorumlama' aşamasını oluşturur (Dodson, 1967; 1985; akt. Cook, 2001).

Yer değiştirme ve ekleme aşamasını Dodson 'yarı yaratıcı aktivite' olarak adlandırır. Öğrencilerin daha önce hiç kullanmadığı cümleler sınıf ortamına taşınır. Ana dilinde sağlanan işaretlerle ve geçmişte ve hali hazırda kullanılan materyallerle

öğrencilerden hedef dilde cevaplar sağlanır. Dördüncü aşama olan cümlelerin bağımsız söylemi aşamasında öğrenciler önceki aşamalardan konuşulan, öğrenilen cümleleri söylemeleri için teşvik edilirler. Öğrenciler araç yönelimli hedeflerini gerçekleştirdikten sonra dili kullanmalarını sağlayacak mesaj yönelimli hedeflere yönelirler ve dili hedef dil ortamında ihtiyaçları için kullanırlar (Caldwell, 1990).

Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda sesletim, dilbilgisi ve sözcük ayrılıklarını açıklamak için ana dili kullanılır. Örgüler öğrenciye sunulduktan sonra ilk ipucu ana dilinde verilir. Çevirinin buğulu, belirgin olmayan noktaları berraklaştırma görevi vardır. Öğrenciler sözcük öbeklerini ele aldıklarından ve dillerin farklılıkları üzerinde durulduğundan çeviriyi daha arıtmış ve onu daha yararlı ve etkili kılmıştır (Dodson, 1962; Kelly, 1969; akt. Demircan, 1990).

Adının da ipucu verdiği gibi Dodson'ın İki Dil Yöntemi sınıf içerisinde iki dilin de yani hem hedef hem de ana dilin yer sahibi olması gerektiğini savunur. Belirtildiği gibi İşitsel-Dilsel Yöntemi'nin eleştirisi olarak ortaya çıkan Dodson'ın İki Dil Yöntemi ana dili kullanımına karşı çıkan İşitsel Dilsel Yöntem' in aksine ana dili yöntemin uygulandığı ilk aşamasından itibaren sınıf ortamında kullanmıştır. Yabancı dil öğretim metotlarının sınıf içerisinde kod değişimi kullanımına bakış açıları Tablo 2.1' de verilmiştir:

Tablo 2.1. Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ana dili kullanımına bakış açıları

Yöntem	Ana dili kullanımına bakış açısı
1. Dil Bilgisi çeviri yöntemi	Ana dili kullanımına izin verilir. Öğretim çoğunlukla ana dilinde yapılır ayrıca kelime öğretiminde iki dil arasındaki eş asıllı kelimelerden yararlanılır.
2. Düzvarım Yöntemi (Dolaysız Yöntem)	Ana dili kullanımı kesinlikle yasaktır. Öğretmen hedef dilde ana dilini kullanır gibi akıcı konuşmalıdır.
3. Kulak- Dil Alışkanlığı Yöntemi	Ana dili kullanımı kesinlikle yasaktır. Yabancı dil öğrenmede karşılaşılan başlıca güçlükler öğrencilerin ana dillerine özgü alışkanlıklardan kaynaklanır.

4. Bilişsel Dil Öğrenme Yaklaşımı	Sınıf içerisinde ana dili kullanımı vardır ve ayrıca çeviri etkinliklerinden de yararlanır.
5. İletişimsel Yöntem	Ana dili çok az derecede belirli sınırlarda kullanılabilir.
6. Doğal Yöntem	Öğretmen olabildiğince hedef dilde konuşmalıdır. Öğrenciler hemen hedef dilde performans göstermeye zorlanmayarak ana dil kullanımının önüne geçilmeye çalışılır.
7. Seçmeli Yöntem	Dil öğretimi hedef dilde yapılmalıdır fakat gerektiğinde ana dili kullanılabilir.
8. Sessizlik Yöntemi (Sessiz Yol)	Çok sınırlı olmakla birlikte belli başlı durumlarda yönerge vermek, dönüt düzeltme yapmak vb. ana dili kullanılabilir.
9. Telkin Yöntemi	Belli durumlarda ana dile başvurulabilir. Derste kullanılan diyaloglar ana dili karşılıklarıyla verilir.
10. Danışmanlı Dil Öğrenme Yöntemi	Özellikle öğrencilerin kendilerini sınıf içerisinde rahat hissetmeleri için ana dili kullanılır.
11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	Ana dil kullanımı yoktur. Sadece yöntemin aşamaları başta ana dilinde açıklanabilir.
12. Yeni Eş zamanlı Yöntem	Kod değiştirmeyi normal bir hedef dil aktivitesi olarak kabul eder ve öğrencilerin hem ana dili hem hedef dili dengeli bir biçimde kullanırlar.
13. İki Dil Yöntemi	Ana dili kullanımı öğretimde yer alır.

2.1.7. Yabancı dil sınıflarında kod değiştirmeye ilişkin görüşler

İlgili literatür bağlamında yapılan araştırmalarla gözlemlenen öğretmenler (Adendorff, 1993, 1996; Simon, 2001; akt. Yao, 2011) çoğunlukla kod değiştirme konusunda karışık duygulara sahiptir ve kod değiştirmenin kendi sınıflarının bir parçası olduğunu kabul etme konusunda isteksiz ve hatta çekimserdirler.

Araştırmacıların bu konu üzerindeki karmaşıklığı Prodromou (2002)'nin ana dili kullanımı ile ilgili yaptığı benzetmelerle açıklanabilir. Prodromou (2002) ana dili kullanımının bazı durumlarda yararlı olabilirken bazı durumlarda da öğrenme-öğretme ortamını olumsuz etkileyebileceğini araştırmasında kullandığı yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımına ait metaforlarla açıklamıştır. Ana dilini öncelikle kaygı azaltıcı ve rahatlatıcı rolüne rağmen sağlığa zarar veren ve bağımlılık yapabilen bir ilaca benzetmiştir. Ana dilini gerektiğinde kaynak ve yardım için başvurmak amacıyla kullanılan bir depo olarak görürken aşılması gereken bir engel olarak da duvara benzetmiştir. Araştırmacı ayrıca ana dili kullanımını öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerini, ilgilerini, dünya bilgilerini ve kültürlerini içerisinde barındıran sınıf dışındaki dünyaya açılan bir pencere olarak görmüş bu bağlamda öğrencilerinin ön öğrenmelerine ve geçmiş yaşamlarının farkında olunmasının önemine vurgu yapmıştır. Ana dili derste başarılı olunmasına yardım edebilen ama zayıflığın göstergesi olan bir koltuk değneğine, fakat dersin tekerleklerinin düzgünce ve rahatça ilerlemesini sağlama ve dolayısıyla zaman kazandırma açısından ise de arabaların yağlayıcı maddelerine benzetilmiştir.

Sert (2005) kod değiştirmeye ilişkin iki farklı uçta görüşün olduğunu ve bu görüşlerin bir tarafında öğrencileri sadece hedef dilde konuşmaya ve dilde mükemmelleşmek için iletişimsel aktivitelere katılmaya zorlayan ikinci yabancı dil öğrenme kurallarına bağlı kalan öğretmenler varken, diğer tarafta da ana dili ve hedef dil arasında yapılan kod değiştirmelerin özellikle başlangıç seviyelerindeki öğrenciler için birçok açıdan son derece yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin bulunduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler arasındaki bu konudaki görüş farklılığını Macaro (2001) ise Fransızcanın hedef dil, İngilizcenin ise ana dili olduğu 14 ders saati süresince altı aday öğretmenin üzerinde vaka incelemesi şeklinde yapılan araştırmasında incelemiştir. Macaro (2001) araştırmasının sonucunda öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımı ile ilgili üç kuramsal fikirden birini benimsediklerini belirtmektedir. Bu kuramsal görüşler sanal kullanım görüşü, en çok kullanım görüşü ve en uygun kullanım görüşü olarak üçe ayrılır:

Sanal kullanım görüşünde (the virtual position) yabancı dil sınıfı hedef dilin kullanıldığı ülke gibi görülür ve dolayısıyla ana dili tümüyle sınıf ortamından dışlanır. Macaro sınıfın hedef dilin kullanıldığı ülke gibi görüldüğü bu mükemmel dil öğrenme koşullarının hiçbir zaman dil sınıflarında oluşmadığını belirtmiştir (Macaro, 2001). Bu görüş hedef dil öğrenimini ana dili öğrenimi ile aynı görür ve ana dilin sınıf içerisinde kullanımında ne öğretmen ne öğrenci için hiçbir eğitsel amaç görmez. Bu görüşte odak noktası öğretmenin öğrencilere sağladığı yüksek standarttaki hedef dil girdisidir (Macaro, 1997).

İkinci görüş olan *en çok kullanım görüşü de (the maximal position)* ana dili kullanımının hiçbir öğretimsel değeri olmadığını düşünür. Kusursuz öğrenme-öğretme koşulları sağlanamadığı ve sadece hedef dili kullanma amacının gerçekleşmeyecek bir amaç olduğu için öğretmenler ana dile başvurmak durumunda kalır.

Son olarak; *en uygun kullanım görüşü (the optimal position)* ise ana dili kullanımının bazı öğretimsel değerleri olduğunu savunur. Bu görüş yabancı dil öğrenmenin bir takım yönlerinin derste ana dili kullanımı ile geliştirilebileceğine inanarak hangi durumlarda ana dilinin kullanımının uygun olacağını araştırır (Macaro, 2001). Bu görüşte ana diline dönüşlerin öğretimi ne zaman kötü etkileyeceği bilinir ve ana dili ve hedef dilin sınıf içerisinde dengeli ve işlevsel kullanımını savunulur. Görüşün odak noktası öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimidir ve bu görüş yabancı dil sınıfının ana diline kısa ve stratejik dönüşlerle işleyebileceğini savunur (Macaro, 1997).

Bu bağlamda yabancı dil sınıflarında kod değiştirmeye olan görüş sadece hedef dil kullanımını savunanlar ve ana dili kullanımını savunanlar olarak iki uca toplanmıştır. Sadece hedef dil kullanımını savunanlar öğrencinin ancak hedef dille çevrilmesi ve yoğun hedef dile maruz kalması ile daha iyi öğrenileceğini iddia ederlerken, ana dilini öğretime dâhil eden görüş ise bireylerin zaten hali hazırda dilsel etkileşimi içeren bir dünya bilgilerinin ve hedef dili sistem olarak somutlaştırmaya ve anlam aktarmaya yarayan bir dillerinin olduğunu savunur.

Sadece hedef dil kullanımını savunan görüş (Tek Dil Yaklaşımı)

Sadece öğrenilen hedef dilin sınıf içerisinde kullanılmasını savunan sınıf içerisinde kod değiştirme uygulamalarına yer vermeyen Tek Dil Yaklaşımı şu ilkelere dayanır: (1) “ikinci bir dilin öğrenimi en üst düzeyde girdiye (*input*) maruz kalmak yoluyla ana dili öğrenimini model almalıdır”; (2) “başarılı öğrenme ana dili ile erek dilin ayrımını ve ayırdını gerektirir”; (3) “erek dilin önemi sürekli kullanarak öğrencilere gösterilmelidir” (Cook, 1999).

Bu görüş sınıf içerisinde kod değiştirmeyi birçok nedene bağlı olarak reddeder. İlk olarak Tek Dil Yaklaşımı’na göre yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımı öğrencileri Krashen (1982)’nin öğrencilerin seviyesinin çok az üstünde olan ama anlayabilecekleri ‘anlaşılabilir girdi’ (*comprehensible input*) olarak adlandırdığı girdiden mahrum bırakır. Sadece hedef dil kullanımını savunan Chaudron (1988)’ da bu konuda aynı biçimde yaptığı açıklamasında klasik bir yabancı dil sınıfında hedef dildeki yoğun yeterliliğin öğretmen tarafından sağlanan zengin hedef dil ortamıyla başarılmasının yaygın görüş olduğunu belirtmiştir.

Yani bu görüşe göre, sınıf içerisinde sadece hedef dil kullanılırsa öğrencilerin hedef dille donatılmaları ve bu dilde düşünen bireyler olmaları sağlanır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, sınıf içerisinde sadece hedef dil kullanımının benimsendiği bu görüş öğrencilerin hedef dil yeterliliklerini ilerletmeleri için kayda değer miktarda hedef dile maruz kalmaları gerektiğini savunur.

Cummins ve Swain (1986; akt. Eldridge, 1996) ise aynı şekilde ikinci bir dilde ilerlemenin yalnız ve ancak tek kod kullanarak gerçekleşeceğini ve öğretmenin derste tek bir dil kullanmasının öğrencilerin ana diline çekilmesini önleyeceğini belirtmiştir. Aynı doğrultuda yaptığı açıklamasında Auerbach (1993)’a göre öğrenciler ne kadar çok hedef dile maruz kalırlarsa o kadar hızlı öğrenirler ve hedef dili hem dinleyip hem de kullandıkları için hedef dili içselleştirir ve hedef dilde düşünmeye başlarlar.

Tek Dil Yaklaşımı’nın sınıf içerisinde sadece hedef dil kullanılması ile ilgili görüşünü dayandırdığı bir diğer nokta ise ana dili kullanımının sürekli başvurulacak bir çare olarak görülmesidir. Aynı doğrultuda yaptığı açıklamasında Cook (2001) ikinci bir

dil ediniminin ana dili öğrenilen dilden ayrı tutmaktan geçtiğini, yabancı dil öğrencilerinin bu dili öğrenirken başka bir dilin varlığına güvenmemeleri gerektiğini ve ayrıca öğretmenlerin dil öğretirken ana dili kullanımından uzaklaşarak öğretilen dilin kullanımını arttırmaları gerektiğini belirtmiştir.

Hedef dilin sınıfın tek dili olması ile ilgili görüşlerde üzerinde durulan diğer bir önemli nokta da yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımının öğrenme ortamında her karşılaşılan zorlukta başvurulacak bir alışkanlığa dönüşmesidir. Bundan ayrı olarak, ana dile başvurma ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklar nedeniyle bazen yanlış yönlendirici olabilir ve ana dili kullanıldığında negatif ana dili transferi nedeniyle öğrenciler daha çok hata yapmaya meyilli olabilirler (Jadallah ve Hasan, 2010). Örneğin, iki dil arasındaki cümle yapısı farklılıkları, telaffuz farklılıkları, ses farklılıkları bu tarz yanlış transferlere neden olabilmektedir.

Atkinson (1987) da bir taraftan ana dili kullanımının sınavlar, yönerge açıklama, anlam kontrol etme, iletişimsel strateji geliştirme gibi birçok yararlı fonksiyonunu vurgularken, Eldridge (1996), Turnbull (2001) ve Demirel (2008) ile aynı doğrultuda yaptığı açıklamasında diğer taraftan kod değiştirmenin aynı zamanda sınıfta aşırı kullanımının bazı sorunlara da yol açabileceğini belirtmiştir. İlk olarak, öğrencilerin zaman geçtikçe ana diline çevrilmeden konuşmayı anlayamamalarını büyük bir negatif etki olarak görmüştür. Diğer bir olumsuzluk ise, Atkinson (1987) tarafından öğrencilerin söylediklerini İngilizce açıklama yetisine sahip olsalar bile ana dili kullanmaya alışmış olmaları ve sınıfta yapılan aktivitelerin çoğunda sadece İngilizce kullanmanın önemini kavrayamamaları durumu olarak belirtilmiştir.

Ana dili kullanımını savunanlar (İki dil yaklaşımı)

Tek Dil Yaklaşımı'nın tersine sınıf içerisinde öğrenilen dilin haricinde öğrencilerin ana dilinin de kullanılması gerektiğini savunan İki Dil Yaklaşımı ise ana dilinin sınıf içerisinde bir yasak olarak görülmesi düşüncesini reddeder ve iki dilin sınıf içerisinde kullanımını bir öğrenme- öğretme aracı olarak görür. Diğer bir ifade ile, sınıf içerisinde kod değiştirme uygulamalarına izin verir.

Yabancı dil sınıflarında söz konusu disiplinin yapısı gereği hedef dil kullanımı doğal olarak ana dili kullanımının üstündedir. Tartışıldığı üzere Tek Dil Yaklaşımı'nı savunan araştırmacılar tarafından asıl amaç olan hedef dili öğrenmenin ana dili kullanımından dolayı gölgeleneceği düşünülmektedir. Auerbach (1993) ana dili kullanımının aslında düşünülenin aksine, İngilizce kullanımını doğal yollarla arttırdığını belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin başta hedef dilde düşünmemesinden dolayı öğrencilerin önce düşüncelerini ana dilinde keşfettiklerini ve ana diline olan ihtiyacın gittikçe azalmasına bağlı olarak ana dili kullanımının azalması ve bu yolla hedef dilde yavaş, gelişimsel bir sürecin desteklendiğini belirtir. Prodromou (2002) da yabancı dil sınıflarında kod değiştirme ile ilgili olarak stratejik amacın, hedef dilde en üst düzeyde etkileşim sağlamayı sürdürmek olduğunu, ana dilinin ise sınıf içi etkileşimin niteliği ile niceliğini zenginleştirme görevini yüklediği görüşündedir.

Aynı doğrultuda yaptığı açıklamasında Cook (2001) sınıf içerisinde hedef dil kullanımını arttırmanın öğretmenler tarafından ana dili kullanımından tamamen uzaklaşmak olarak algılandığını gözlemlemiştir. Bu konuda Eldridge (1996) sınıf içerisinde ana dili kullanımının azaltılmasının direkt olarak hedef dil kullanımının kalitesini ve miktarını arttırmayacağını belirtmiştir. Cook (2001) da aynı şekilde yaptığı açıklamasında ana dili kullanımının az olduğu yabancı dil sınıflarında dil öğrenme olanaklarının sınırlandırıldığını vurgular ve yabancı dil sınıflarında hatırı sayılır ölçüde hedef dil kullanımının önemli olmasına rağmen, öğrencilerin ana dilinin sınıfta bir yer hak ettiğine inanır. Kendisi de yabancı dil öğretmeni olan araştırmacı, öğrencilerin ana dilinin engel yerine kaynak olarak kabul edilmesinin hedef dilin daha gerçek kullanıcılarını yaratmaya yardım edeceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin ana dilinin sınıf içerisinde kullanılması gerektiği görüşünü bu durumun öğrencilere sağladığı yararlarla bağdaştırıp açıklayan Van Lier (1995) uygun bilişsel ve üst bilişsel fırsatlar sağlayarak girdiyi zenginleştirdiği için yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımının hedef dili öğrenciler için daha belirgin yaptığını ileri sürmektedir. Ayrıca, Van Lier (1995) öğretmenin ana dili kullanım yetisinin yabancı dili öğretme yetisine katkısından yola çıkarak öğretmenin ana dili iyi bir biçimde kullanması ile ana dilinin öğrenciler için süreci daha kolay yapan onların dil yeterliliğini geliştiren kolaylaştırıcı bir araç görevi görebileceğini belirtmiştir. Aynı doğrultuda Liebscher ve

Dailey-O'cain (2005) öğrencilerin kod değiştirmelerine izin verildiğinde onların iki dile ait yeterliliklerinden yararlandıklarını belirterek, kod değiştirmeyi iki dilli etkili etkileşimin kaynağı olarak görür.

Auerbach (1993) da sınıf içerisinde iki dilin de değişimli kullanılması yani kod değiştirilmesi ile ilgili birçok yarar sıralamıştır. Özellikle başlangıç seviyelerle yapılan öğretimde yabancı dil yeterliliğinde seviye olarak geride olan öğrencileri programa dâhil etmesini ana dili kullanımının ilk yararı olarak görmüştür. İkinci bir yarar ise, ana dilinin öğrencilerin İngilizceye olan psikolojik bariyerlerini, kaygılarını azaltması ve yabancı dil öğreniminde öğrencilerin daha hızlı gelişim göstermelerine izin vermesidir. Ayrıca, Auerbach (1993) sınıfta ana dili kullanımının sanıldığı gibi aksine İngilizce düşünmeyi geriletmek yerine İngilizce düşünmeyi geliştirdiğini öne sürer.

Kod değiştirmenin ayrıca alanyazında sınıf atmosferini ve psikolojisini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Örneğin; Shamash (1990; akt. Auerbach,1993)'a göre öğrencilerin gerektiğine ana diline başvurması onlara güven hissi verir ve kendilerini ifade etmelerine izin vererek günlük hayat tecrübelerini hayata geçirmelerini sağlar. Schweers (1999) ise Shamash ile aynı doğrultudaki düşünceleriyle kod değiştirmenin önemine çalışmalarında vurgu yapmış ve kod değiştirmenin sınıf dinamiğini iyi yönde etkilemek, sınıf içi güven duygusu sağlamak ve öğrenci deneyimlerini denetlemek gibi birçok işleve hizmet ettiğini belirtmiştir.

Collingham (1988) da ana dilinin ikinci dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yere sahip olduğunu belirtmiş ve yabancı dil sınıflarında önemli bir kaynak olarak görülmesini savunurken ana dili kullanımının avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Yeni bilgiyi öğrencilerin hâlihazırda kendilerinde var olan ve sınıf ortamına getirdikleri bilginin üzerine inşa etme.
2. Öğrencilerin ana dilinin tanındığı ve değer gördüğü bir ortamda ders içeriğinin önemsiz ve dayatmacı bir niteliğe sahi olma olasılığı oldukça düşüktür.
3. Öğrencilerin dil farkındalığını artırma. Öğrenciler belli başı dil bilgisel becerilere zaten sahiptirler. Kendi dillerinde ve diğer dillerde düşünerek bu farkındalığı arttırırlar.

4. İngilizce seviyeleri ne olursa olsun her öğrenciye derse katkı sağlama fırsatı sağlar.
5. İş birlikçi ve bağımsız öğrenmeyi güçlendirir.
6. Öğrenci kaygısını azaltır ve bu şekilde kendilerine güvenlerini ve motivasyonlarını artırır.
7. Öğrencilerin ana dilinin kullanılması öğrenme hızını olumlu yönde etkiler.

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin de ana dili kullanımı ile ilişkili dil öğrenme stratejileri olduğu ilgili literatür incelendiğinde ortaya çıkmıştır. Bu durumda kod değiştirmenin aslında bir öğrenme stratejisi olarak da görülebileceği düşünülmektedir. Dil ile ilgili bilgi ağında var olan boşlukların doldurulması ve eksiklerle başa çıkabilme stratejileri olarak bilinen yabancı dil öğrenme stratejileri telafi stratejileridir (Demirel,2012). Öğrencilerin eksik bilgilere rağmen dili kullanmalarını sağlayan dil öğrenme stratejisi olan telafi stratejileri telafi yolu olarak herhangi bir ifadeyi tercüme etmeden onun ana dildeki karşılığını kullanmak olarak da ortaya çıkabilir. Örneğin; öğrenci konuşma sırasında ‘Babam işadamıdır ‘ cümlesindeki işadamı sözcüğü aklına gelmediği ya da o sözcüğü bilmediği için ‘My father is a iş adamı’ diyebilir. Ayrıca bu strateji hedef dildeki kelimelere ana dilinden son ek kullanmayı da içerebilir. Örneğin; ‘Benim abim işsizdir’ cümlesindeki yokluk anlamındaki –siz ekinin karşılığının hedef dilde bilinmemesinden dolayı öğrenci ‘My brother is jobsız’ cümlesini kullanabilir. Oxford ve Ehrman (1995; akt. Oxford, 2003; Dörnyei ve Kormos, 1998) yabancı dil öğrenen öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında telafi stratejilerinin hedef dil yeterliliğiyle sıkı sıkıya bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Kendisi de bir dil uzmanı olan Demirel (2008)’e göre yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları esastır, başlangıçta öğrencilerin ana dili kullanmalarına izin verilmeli ancak yine de hedef dildeki basit cümlelerle iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Demirel (2008) gerek duyulmadıkça ana dilin kullanılmaması gerektiğini, ana dille yapılan açıklamaların çok kısa ve öz olması gerektiğini belirtmiştir. Turnbull (2001)’da Demirel (2008) ile aynı doğrultuda yaptığı açıklamasında öğrencilerin dil bilgisi ya da kelime yapılarını anlamalarını sağlamak için ana dili kullanmanın etkili olduğunu söylemiş ama araştırmacı öğretmenleri ana dili üzerine çok fazla yoğunlaşmamak konusunda uyarmıştır.

Eldridge (1996)'e göre kod değiştirme iletişimi ve öğrenmeyi kolaylaştıran doğal ve amaçlı bir durumdur. Kod değiştirme kısa vadeli yararlar veren fakat aynı zamanda uzun vadede dil edinimini önleme riski taşıyan bir stratejidir. Ek olarak, kod değiştirme ortak dil kullanımı olarak görülebilir bu nedenle sınıf içerisinde kod değiştirmenin kullanımının azaltılması ikinci yabancı dil öğrenimini önleyebilir. Ayrıca, Eldridge (1996) öğrenci stilleri, yetenekleri ve kod değişimleri arasında güçlü bir bağın bulunduğunu belirtmiştir. Kod değiştirmeyi kaldırma seçeneği dil gelişimini hızlandırabilir; fakat bu yaklaşım öğrenci motivasyonu ve kendine güveni üzerinde negatif etki yaratarak dil gelişimini geriletebilir.

Tek Dil ve İki Dil Yaklaşımları'nın Savunduğu Görüşler Bağlamında Kod değiştirmenin avantajları ve dezavantajları Tablo 2.2' deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmacıların görüşlerine göre kod değiştirmenin avantajları ve dezavantajları (Akt. Moran, 2009).

Avantajlar	Dezavantajlar
1. Zaman kazandırır (Duff ve Polio, 1994)	1. Yabancı dildeki anlaşılabilir girdi miktarını azaltır (Krashen, 1983)
2. Öğrencinin daha iyi kavramasını sağlar (Harbord, 1992)	2. Yabancı dil edinimini engeller (Duff ve Polio, 1990)
3. Tercih edilen bir öğrenme stratejisidir (Atkinson, 1987)	3. Öğrencilerin motivasyonunu azaltır (Mc Donald, 1993)
4. Soyut kelimeleri ve açıklamaları anlamayı kolaylaştırır(Weschler, 1997)	4. Hedef dilin iletişim aracı olmak yerine sınıf dili haline gelmesine neden olur (Mc Donald, 1993)
5. Yabancı dille ittifak eder (Eldridge, 1996)	5. Çevirinin sınıf içerisinde geniş çaplı kullanılmasına sebep olur (Atkinson, 1987)
6. Öğrencilere güvenlik ve rahatlık hissi sağlar (Nizegorodcew, 1996)	6. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geriletir (Cole, 1998)
7. Problem çözme stratejisidir (Moore, 2002)	
8. Öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında farkındalık sağlar (Dajani, 2001)	

2.1.8. Yabancı dil sınıflarında kod değiştirme neden ve işlevleri

Bu başlık altında farklı eğitimci ve araştırmacıların görüş ve çalışmalarından yola çıkılarak yabancı dil sınıflarında ğretmen ve öğrencilerin hangi durumlarda ve neden yani hangi işlevleri yerine getirmek amacıyla kod değiştirdikleri özetlenmeye çalışılacaktır.

İngilizce ğretimi alanında ileri gelen araştırmacılarından biri olan Harmer (1991) ‘Lütfen İngilizce Konuşun!’ isimli yazısında ğrencilerin İngilizce konuşurken ana diline dönmelerinin arkasında birçok anlaşılabilir neden olduğunu belirtmiştir. Kod değiştirmenin nedenlerini birkaç boyutta açıklayan Harmer (1991) dersin yapısının bunu gerektirmesi, ana dili kullanmanın İngilizce ğrenme-öğretme sürecinin doğal bir parçası olması, ana dilin öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişim için gerekli olması, öğretmenlerin ana diline karşı tutumu ve öğrencilerin sahip olduğu bireysel beceri ve stiller sınıf içerisinde kod değiştirmeye neden olan faktörler olarak belirlemiştir.

elik (2008) alışmasında kod değiştirmenin nedenlerini ‘fiziksel/mekanik faktörler’ ve ‘sosyal/duyuşsal faktörler’ olarak sınıflandırmıştır. Fiziksel/mekanik faktörler altında öğretimle ilgili pedagojik sebepler yatmaktadır. elik (2008) bu faktörlerin yeterlilik seviyeleri düşük öğrencilere karmaşık yapıların ve kavramların ğretimi, anlamayı test etme ve karışıklığı önlemedeki zaman kazandırıcı boyutu, özellikle başlangıç seviyelerindeki öğrencilerin bulunduğu sınıflarda zamanın etkili kullanımı, bir kavram ya da anlatımın normalde hedef dilde anlamlandırmayı yavaşlatacakken, ana dilinde hızlı ve pratik çevirisinin faydası, dersin hedeflerini açıklanması, sınıf kurallarını ve gerekliliklerin açıklanması ve iki dil arasındaki farklılıklara dikkat çekilmesi gibi fiziksel nedenlere hizmet ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, ana dilinin konuşma ve yazma gibi becerilerde beyin fırtınası için ne kadar yararlı olduğunu da eklemiştir.

Bu bağlamda, fiziksel ve mekanik faktörlere bağlı olarak yapılan kod değiştirmenin öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına yönelik yapıldığı söylenebilir. Bu faktörlerin uygulanması için öğrencilerin ihtiyaçlarının gözden geçirilmesi ve eğitim durumlarının bu ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Ana dilinin o dili konuşanların kimlik profillerinin bir parçası olarak kullanımının önemini vurgulayan sosyal/duyuşsal faktörlere göre ise öğrencilerin ana dilinin ve kültürel geçmişlerinin sınıf ortamına aktarılmasının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı negatif tutum ve direnç geliştirmemelerine yardım etmesi, öğrencilerin kaygı seviyelerinin azalmasını ve daha güvende hissetmelerini sağlaması nedeniyle kod değiştirme yapılmaktadır. Ayrıca ana dilini yasaklamanın ve sadece-İngilizce kuralını zorlamanın ve dolayısıyla öğrencilerin güven kaynaklarından birini ortadan kaldırarak dil öğrenme sürecinde bundan böyle risk almaktan kaçınmalarına neden olmasının da altını çizmektedir (Çelik, 2008).

Üstünel ve Seedhouse (2005) kod değişiminin organizasyonunu ‘öğretmen-girişimli’ (öğretmenin konuşma içerisinde Türkçeye ya da İngilizceye dönmesi) ve ‘öğretmen-teşvikli’ (öğretmenin bir İngilizce kelimenin Türkçe karşılığını sorması) olarak açıklamıştır. Ayrıca öğretmen-girişimli kod değiştirmenin on iki işlevi olduğunu belirtmiştir. Bu işlevler ders işlenişindeki bir sorunla baş etmek, sınıf disiplinini sağlamak, sosyal kimlik ifade etmek, bir kelime ya da ifadenin ana dili karşılığını vermek, ana diline çevirmek, hedef dilde öğrencilerden gelen eksik cevap ile baş etmek, hedef dil kullanımı için ana dille işaret sağlamak, öğrencilerden ana dili çevirisi elde etmek, dönüt sağlamak, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek, üst dil bilgisi sağlamak ve öğrenci katılımını teşvik etmek olarak sıralanmaktadır.

Seedhouse ve Üstünel (2005) ayrıca sınıf içerisinde yapılan kod değişimlerini ders programı erişimi için kod değiştirme, sınıf yönetimi söylevi için kod değiştirme ve son olarak kişiler arası ilişkiler için kod değiştirme olarak üç kategori altında incelemiştir. Ders programı erişimi için kod değişimi öğrencilerin dersi anlamasına yardımcı olmak için yapılan değişimlerdir. Araştırmacıların çalışmasında bu faktörün altında Türkçe karşılık sağlayarak anlamı açığa kavuşturmak, öğrenci katılımını sağlamak, öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etmek ve üst dil içeren bilgi vermek gibi işlevler bulunmaktadır. Sınıf yönetimi söylevi için kod değiştirmede öğrencileri motive etmek, disipline etmek ve öğrencileri övmek gibi amaçlar yer almaktadır. Bu faktör öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak, dönüt sağlamak, ders arasındaki geçişleri sağlamak ve bu geçişler sırasında dikkat çekmek için yararlandıkları işlevlerden oluşmaktadır. Son faktör olan kişiler arası ilişkiler için kod değiştirme başlığı altında ise

kod değişiminin sınıf ortamını rahatlatma ve farklı kimlikleri tanıma fonksiyonları yer almaktadır.

Aynı düşünce bağlamında Skiba (1997) da Çelik (2008); Seedhouse ve Üstünel (2005) ile aynı şekilde kod değiştirmenin sosyal/duyuşsal faktör altında da incelemiş ve kod değiştirmenin dayanışma içinde konuşma, kişisel bilgiler paylaşma ya da belirli sosyal bir gruba bağlanma gibi sosyo-linguistik yararlarını da vurgulayarak dil bilimsel avantaj olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ferguson (2003; akt. Seedhouse ve Üstünel, 2005:309) kod değiştirmenin bu fonksiyonunu birçok sınıfta İngilizcenin daha uzak, resmi öğretmen- öğrenci ilişkisini kapsadığını fakat ana dilinin daha sıcak, daha kişisel bir öğretmen öğrenci ilişkisi çağrıştırdığını belirterek açıklamış ve bu durumu şu şekilde özetlemiştir: ‘Öğrencilerle daha kişisel ilişkiler kurmak, öğrenciye daha fazla öğretmen yakınlığını yaratmak ve daha fazla öğrenci katılımını sağlamak için öğretmen, durum uygun olduğunda, ana diline dönebilir.’

Sert (2005) kod değiştirme işlev ve nedenlerini açıklarken ise bu durumu öğretmen ve öğrenci değişimleri olarak ayrı ayrı incelemiştir. Sert (2005) öğrenci değişimlerini sıralarken Eldridge (1996)’ in çalışmasındaki işlevlere yer vermiştir. İlk kod değiştirme işlevi olan Sampson (2012)’in da çalışmasında değindiği kelime karşılığını söyleme durumunda öğrenci hedef dildeki yabancı kelimenin yerine aynı kelimenin ana dilindeki kelime karşılığını kullanır ve böylece ana diline kod değiştirir (Eldridge,1996). Bu süreç öğrencinin belirli bir kelimenin yabancı dil açıklamasını kullanma yeterliliğine sahip olmadığı için öğrencinin hedef dile ait dilbilimsel yeterliğinin eksikliğiyle ilişkilidir ve bu eksiklik nedeniyle iletişim için bir köprü görevi görmesinden dolayı öğrenciler için bir savunma mekanizması işlevi görür (Sert, 2005).

Eldridge (1996)’ e göre kod değiştirmenin ikinci işlevinde ise hedef dilde konuşma halindeyken öğrenciler hedef dille tamamlamadıkları kısmı ana dille tamamlarlar. Bu mekanizma öğrencilerin konuşma sırasında ana dilinde akıcı konuşamamaya bağlı olarak ortaya çıkan iletişim kopukluğunu önlemek için kullandıkları bir mekanizma olarak düşünülebilir. Kod değiştirmeyi bu amaçla kullanan öğrenciler konuşma sırasında uygun yapı ya da kelimeyi akıllarına getiremedikleri için kod değiştirmektedirler fakat bu işlevi kullanmak öğrencilerin hedef dildeki akıcılıklarını kaybetmelerine neden olabilir (Sert, 2005).

İletişim odaklı olan bir kod değiştirme işlevi de üst dil söylemleri ile yapılan kod değişimleridir. Eldridge (1996)'ın araştırmasının sonucuna göre öğrencilerde ders aktiviteleri hedef dilde uygulanması ama aktiviteler ile ilgili yapılan yorumlar, değerlendirmelerin ise ana dilinde yapılması gibi doğal bir algı vardır.

Bir diğer kod değiştirme işlevini ise Eldridge (1996) mesajın hedef dilde aktarıldığı ama karşı taraf tarafından anlaşılmadığı durumlarda mesajın güçlendirilmesi, vurgulanması ya da açık hale getirilmesi için ana dilinde söyleneni tekrarlama olarak açıklamıştır. Sert (2005) öğrencilerin bu kod değişimini yapmalarının iki sebebi olduğunu belirtmiştir. Bunlardan biri; mesajın öğrenci tarafından açık bir şekilde karşı tarafa iletilmemiş olması, bir diğeri de; öğretmene mesajın kendileri tarafından açık bir şekilde anlaşıldığını göstermektir.

Grup kimliği sağlama söylemleri olarak adlandırılan kod değiştirmede ise değişimler grup kimliği sembolleri olarak işlev görür ve bu amaçla yapılan değişimler genellikle kelime oyunları ile komik bir etki yaratması için yaratıcı bir biçimde oluşturulur. Bu durumda kod değiştirme sosyal bir işlev için kullanılır (Eldridge, 1996). Bu tarz bir kod değiştirmede açıklığa kavuşturma, tekrarlama, hedef dildeki eksikliği telafi etme vb. amaçlar yerine konuşmaya grup kimliğinden bir şeyler katma amacı vardır. Örneğin; hedef dildeki cümlede 'yani, ama, ben vb.' Türkçe'den ve Türk kültüründen kelimeler içermek grup kimliği sağlamak için yapılan kod değiştirme kategorisine girer.

Eldridge (1996)'nın çalışmasında bahsettiği çelişki durumlarında kontrol olarak yapılan son kod değiştirme işlevi öğrencilerin karşı tarafın hedef dilde söylendiğinde yanlış anlayabileceği bir mesajı ana dilinde verme olarak ortaya çıkar. Sert (2005) bazı kültürel kelimelerin eş anlamlılarının ana dilinde ve hedef dilde bulunmayışının karmaşa kontrolü odaklı kod değiştirmeye başvurulması ve bu şekilde yanlış anlaşılmalardan kaçınılması ile sonuçlandığını belirtmiştir.

Sert (2005)'in Mattson ve Burenhult (1999)'dan aktardığına göre, öğretmenlerin kod değiştirme işlevleri ise konu değişimleri, duyuşsal değişimler ve hedef dilde söylenen noktayı açık hale getirmek için ana dilinde tekrarlama biçiminde yapılan tekrar değişimleri olarak üç başlık altında toplanmıştır. Konu değişimleri öğretmenlerin tartışılan konuya göre dil değiştirmeleri olarak görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminin

yapıldığı durumlarda, öğretilen dil bilgisi konusu ile ilgili öğretmenin ana diline döndüğü değişimlerdir. Öğrenciler kod değiştirmeyi yani ana dili bilgilerini kullanarak yeni bilgiye konsantre olurlar. Duyuşsal değişimler öğretmenlerin duygularını ifade etmek için kod değiştirmelerini ifade eder. Bu bağlamda öğrencilerin birbirleri ile birlik oluşturmaları ve iyi bir iletişim sağlamaları için kod değiştirilir. Son ve üçüncü kod değiştirme işlevi olan tekrar değişimlerinde ise öğretmen gerekli bilgiyi açık bir biçimde öğrencilere iletmek için kod değişiminde bulunur. Örneğin, yönergeleri açık hale getirmek için öğretmenin hedef dilden ana diline dönüş yapması bu kod değiştirme amacına hizmet eder.

Cook (1999) da sınıfta ana dili kullanımının en az iki yolunun bilinmesi gerektiğini düşünmektedir. İlki anlam aktarmaktır. Bu kod değiştirme yolu ile öğrenciler yeni bir kelimenin ya da gramer yapısının anlamına ihtiyaç duyduklarında, öğretmenden, sözlükten ya da bir gramer kitabından öğrencilerin ana dilinde gelen açıklama ile ihtiyaç duydukları açıklamaya ulaşabilirler. Diğer yol ise ana dilinin sınıf aktiviteleri sırasında iletişim maksatlı kullanımıdır. Yine Cook (2001), yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımını biraz daha kısıtlayarak öğretmenlerin sınıfta ana dilini, hedef dili kullanmanın etkisiz ve öğrenci için problemli olduğu zamanlarda kullanmaları gerektiğini söylemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin dil bilgisi anlatırken, bir aktiviteyi organize ederken, öğrencileri disipline ederken, öğrenciler için süreci anlamanın çok zor ya da zaman kaybettirici olduğunda ve öğrencilere sınav uygularken ana diline başvurması gerektiğini düşünmektedir.

Moran (2009) ise Cook (1999; 2001) ile aynı nedenlere değinmiş ve kod değiştirmenin işlevlerini araştırması dâhilinde dört ana gruba ayırmıştır: birincisi müfredatla ilgili kod değişimi yani öğrencilerin dil sınıflarında ders konusunu anlamaları için yaptığı kod değişimi, ikincisi sınıf yönetimi ile ilgili kod değişimi, üçüncüsü kişisel iletişimle ilgili kod değişimi, dördüncüsü ise diğer sebepler olarak adlandırılan kod değişimleridir.

Kod değiştirmenin kullanım fonksiyonlarının bir diğer gruplandırmasını yapan Rolin-Ianziti ve Varshney (2008; akt. Cook ve Hall, 2013) ana dili kullanımının pedagojik işlevlerini ‘araç yönelimli hedefler (medium-oriented goals)’ ve ‘çerçeve hedefler (framework goals)’ altında sınıflandırmıştır. Araç yönelimli hedefler kelime öğretimi, dil bilgisi öğretimi gibi işlevleri kapsarken, çerçeve hedefler ise sınıf etkinliklerini organize

eden ve yöneten yönerge verme, ödev verme gibi işlevleri kapsar. Kim ve Elder (2008) bu amaçlara ek olarak sosyal hedefler sınıflandırmasını eklemiştir ve bu sınıflandırmanın altında sınıf içi ilişkilerin ve etkileşiminin iyi düzeyde olması, pozitif duyuşsal ortam yaratmak amacıyla ana diline başvurma gibi durumlar yer almaktadır.

Yabancı dil sınıfları içerisinde kod değiştirmenin kullanıldığı durumlar araştırmaların sonuçlarında benzerlik göstermektedir. Piasecka (1988; akt. Kanatlar, 2005) çalışmasında ana dilinin kullanıldığı durumları dersin ve programın sınıf içinde görüşülmesi, ilk derste sınıf ortamının düzenlenmesi, yoklama tutulması, sınıf yönetimi sağlanması, kişisel iletişim sağlanması, dilbilgisi, fonetik, kelime bilgisi ve yazım kurallarının verilmesi, kültürler arası konuların tartışılması, yönerge ve yönlendiricilerin verilmesi, öğrencilerin hatalarını açıklanması ve düzeltilmesi, dersin değerlendirilmesinin yapılması vb. olarak sıralamıştır. Aurbuch (1998; akt. Sharma, 2006) da ana dilinin sınıf üzerindeki pozitif rolünü kabul eder ve sınıf yönetiminin sağlanması, dil bilgisi kurallarının sunumu, kültürel konuların tartışılması, sınıf içerisinde yönerge ve yönlendiriciler verilmesi, hatalara açıklık getirilmesi ve dersin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü gibi durumları ana dilinin kullanımının öğretime yardımcı olduğu durumlar arasında olarak belirlemiştir.

Collingham (1988) da hem eğitsel hem de psikolojik faktörlere eğilerek ders programının görüşülmesini ve tartışılmasını, hedef dilde fikirleri ifade edebilmek için fikir geliştirmeye yardım etmesini, hedef dilde bir şeyler üretmeye karşı olan duygusal engelin azaltılmasını, dil öğrenme ve iletişim stratejilerinin öğrenilmesini, kelime öğretilmesini, fonetik öğretilmesini, dil bilgisi öğretilmesini ve okuduğunu anlama soruları aracılığı ile anlamayı kolaylaştırmasını ana dili kullanımının 9 işlevinden olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil sınıflarında yapılan kod değiştirme için Malik (1994; akt. Azlan ve Narasuman, 2013) de on çeşit iletişimsel işlev belirlemiştir. Bu işlevlere göre sınıf içerisinde hedef dildeki kelime eksikliğini giderme, konuşma sırasında eksik kelimeyi telafi etme, konuşmacının ruhsal durumu, dersle ilgili önemli bir noktayı vurgulamak, alışkanlık, anlam aktarma, grup kimliği gösterme, konuşmacıyı konuşmaya davet etme, pragmatik nedenler ve dikkat çekme amaçları ve nedenleri ile kod değiştirilmektedir.

İlk olarak *hedef dildeki kelime eksikliği işlevi* sıklıkla kelimeleri ana dilleri ile eşleştirmek için hedef dilden uygun kelimeyi bulamayan iki dil ya da birden çok dil kullanabilen konuşmacıların kod değiştirmeleri anlamına gelir. Örneğin, sosyal içici terimi kültürel sebeplerden dolayı Malay dilinde karşılığı olmayan bir terimdir ve dolayısıyla konuşmacı kendi dili ile hedef dili eşleştirememektedir. *Konuşma sırasında eksik kelimeyi telafi etmek* amacı ile yapılan kod değiştirmede ise Muthusamy (2009; akt. Azlan ve Narasuman, 2013)'nin de belirttiği gibi eğer bir kelimenin konuşmacının kendi ana dilinde karşılığı yoksa diyalog sırasında ana diline dönme gerçekleşir. Ayrıca konuşmacının hangi dili kullanacağını *kişinin ruhsal durumuyla* bağlantılı olduğu ve konuşmacı duygusal olarak bir şeyden etkilendiği zaman (mutlu olduğunda, heyecanlı olduğunda, üzgün olduğunda yorgun olduğunda) kod değiştirmenin tetiklendiği belirtilmiştir (Azlan ve Narasuman, 2013). *Dersle ilgili bir noktayı vurgulamak* için yapılan kod değiştirme de yabancı dilde söylenen bir noktanın ana dilindeki tekrarı önemli noktaları vurgulamak için kullanılabilir. *Alışkanlık nedeni ile yapılan kod değiştirme* ise cümlelerin önünde ya da ortasında kullanılan 'you know', 'I mean' vb. söylem belirleyicilerin konuşma sırasında diğer dilde söylenmesi ile ilgilidir. Örneğin, öğrencinin 'yani' kelimesini İngilizce konuşurken ana dilinde kullanması bu tarz bir kod değiştirmeye örnektir. *Kod değiştirmenin anlam aktarma işlevi* ise kod değiştirmenin konuşmacının tavrını, iletişimsel amaçlarını ve dilbilimsel ve sosyal bilgi iletmeye yarayan duygularını belirtmek için kullanılır Gal (1979; akt. Azlan ve Narasuman, 2013). *Grup kimliği göstermek* amacı ile yapılan kod değiştirmelerle ilgili olarak ise Crystal (1987) bireyin tek başına yaptığı kod değişimlerden ziyade, grubun aynı değişimi kullanarak yaptığı konuşmaların sınıf içerisinde ahenk ve uyum sağladığını dile getirmiştir. Aynı bağlamda yaptığı açıklamasında Sert (2005) de sınıf içerisinde toplu yapılan kod değişimlerinin duyuşsal anlamda destekleyici bir öğrenme ortamı kurduğunu belirtmiştir. Yao (2011) da kod değiştirmenin duyuşsal boyutunu ele alarak sınıfın sadece resmi öğrenme ortamından ibaret olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin kimlik paylaşımlarında ve ilişkilerde bulunduğu sosyal ve duyuşsal bir ortam olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer kod değiştirme işlevi olarak ifade edilen *yeni bir konuşmacıyı konuşmaya davet etme* kod değiştirme işlevi ise diyalog içerisine bir konuşmacıyı dâhil etmek için yapılan dil değişimlerine karşılık gelmektedir. *Pragmatik nedenlerle* yapılan değişimlerde konuşmacılar konuşmanın konusuna dikkat çekmek için

kod değişiminde bulunabilirler. Örneğin, beslenme ile ilgili bir konuşmada konuşmacı konu ile ilgili kendi düşüncelerini vurgulamak için ana dili kullanabilir. Son olarak Malik (1994; akt. Azlan ve Narasuman, 2013)'in açıkladığı son kod değiştirme işlevi olan *dikkat çekme* ise hedef dilde konuşurken bir kelimede ya da önemli bir konuda ana diline dönmenin dinleyicinin dikkatini çekmesi ile açıklanmıştır.

Atkinson (1987) da yabancı dil sınıflarında kod değiştirmenin Malik (1994)'in belirttikleri ile genel olarak aynı hatlara sahip sekiz işleve hizmet ettiğini belirtmiştir. Bu sekiz işlev bilgi edinme, bilginin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, yönerge verme, öğrenciler arasında iş birliği sağlama, sınıf metodolojisinin tartışılması, dersin sunumu, anlam kontrolü yapma ve öğrenme stratejileri geliştirme olarak belirlenmiştir. *Bilgi edinme işlevi* tüm seviyelerde kullanılan bir kod değiştirme işlevi olarak, 'X'in İngilizcedeki karşılığı nedir?, X İngilizcede nasıl söylenir?' gibi sorularda ve bu sorulara verilen cevaplarda ana dili kullanmanın hem olası bir belirsizliği önlediği hem de zamandan tasarruf sağladığı belirtilmiştir. Yine tüm seviyelerde kullanılan ve *bilginin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek* amacı ile yapılan kod değiştirmelerin özellikle okuma ve dinleme parçalarında konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için diğer tekniklerden daha etkili ve daha hızlı çalışabileceği belirtilmiştir. Özellikle başlangıç seviyelerinde iletişimsel aktivitelerin hedef dilde verilen yönergeleri aktivitenin anlaşılmasını daha karmaşık hale getirebilir. Bu nedenle başlangıç seviyelerindeki öğrencilere bir aktivite *yönergesi verirken* yönergenin karmaşıklığına göre önce hedef dilde verilen yönergenin ana dilinde de tekrarlanması öğrenciler için daha sağlıklı olabilir. Özellikle başlangıç seviyelerinde başvuru ve *öğrenciler arasındaki işbirliğini sağlama amacı* ile yapılan kod değiştirmelerde ikili ve ikiden fazla öğrenci grubu kavrama aktivitelerinde, dil bilgisi aktivitelerinde cevaplarını karşılaştırmak için ana dili kullanırlar. Bazı durumlarda öğretmen tarafından yapılan çok açık, tümevarımsal bir sunum ve açıklama öğrenciler tarafından anlaşılmakta başarısız olabilirken, bazı öğrenciler için arkadaş tarafından ana dilinde yapılan açıklama işe yarayabilir. *Sınıf metodolojisinin tartışılması için* yapılan kod değiştirme ise başlangıç seviyelerinde öğretmenin etkili öğrenme öğretme süreci için öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerinden ve reaksiyonlarından haberdar olmaları amacı ile yapılan tartışmalar sırasında kullanılır. Öğrencilerin bu süreçle ilgili görüşlerini açık bir biçimde ifade etme hakları vardır bu

nedenle başlangıç seviyelerinde sınıf metodolojisinin tartışılması ya iki dilin birden kullanımı ile ya da sadece ana dili kullanımı ile yürütülmelidir.

Ayrıca, özellikle başlangıç seviyelerinde öğrencilerin seviyeleri hedef dili anlamaya ve kendilerini o dilde ifade etmeye çok yeterli değilken *dersin sunumu* ana dili yardımı ile yapılabilir. Yeni öğrenilmiş dil öğesinin ana dilinde de ifade edilmesi ana dili ve hedef dil arasındaki dil bilgisel, anlamsal ve sosyal farklılıklar konusunda öğrencilere önemli katkı sağlar. Atkinson (1987) özellikle ana dili ve hedef dil arasında olan dil bilgisel farklılıkların öğrencilere zorluk çıkarabileceğinden, bu durumun ise bu aşamada ana dilinde yapılabilecek bir basit açıklama ile çözülebileceğini belirtmiştir. Ek olarak; birçok öğrenci özellikle kompozisyon yazarken ya da boşluk doldurma/ cümle tamamlama aktivitelerini yaparken yapıya aşırı düzeyde yoğunlaşırlar *anlam kontrolü kod değiştirme işlevinden* bu aşamada yararlanılabilir. Bu durumda Atkinson (1987) öğrencilerin aktivitenin ya da kompozisyonun kontrol amacıyla çok hızlı bir mental çevirisini yapmalarında sakınca görmemektedir. Bu şekilde yapıya yoğunlaşırken kaçırılma ihtimali olan anlamı devreye sokmak mümkün olabilecektir.

Son olarak ileri seviyelerde öğrencilerin kullanabilecekleri bir kod değiştirme işlevi de *öğrenme stratejisi geliştirme amacı* ile başvuru olan kod değiştirmelerdir. Özellikle konuşma aktivitelerinde öğrencilerin sorun yaşaması ve bu durumu çözmek amacıyla kelime kelime çeviri yaparak konuşmaya çalışmaları ya da anlamını bilmedikleri bir yapıyı veya cümleyi kullanmalarıyla sonuçlanır. Öğretmenler de öğrencilere bu sorun için aslında çok uzun vadeli bir amaç olan hedef dilde düşünülmesi çözümünü sunarlar. Atkinson (1987) yapılması gerekenin öğrencilere iletişimsel stratejiler kazandırmak olduğu belirtir. Atkinson'a göre öğrenci ana dilinde yapılan çeviriyi 'Ana dilindeki bu cümleyi İngilizce nasıl söyleyebilirim?' diye değil de 'Ana dilindeki bu cümleyi İngilizce nasıl ifade edebilirim?' sorusuna cevap olarak kullanmalıdır. Öğrencilerin iletişimsel stratejilerinin bu şekilde gelişebileceğini vurgular.

Yukarıda özetlendiği gibi farklı araştırmalar ve farklı araştırmacılarca belirtilen eğitimsel ve sosyal sebeplerle öğrenciler ve öğretmenler öğrenme öğretme süreci sırasında kod değiştirmektedirler. Kod değiştirmenin özetlenen işlevleri bu sürecin hem eğitimsel hem de sosyal sebeplerle ortaya çıkabileceğini ortaya koymuştur. Başka bir ifade ile öğretmenler ve öğrenciler sınıf içerisinde hem eğitimin daha etkili kılınması

amacı ile hem de sınıftaki sosyal ilişkilerin ve duyuşsal ortamın gelişmesi amacı ile ana diline dönüp kod değiştirmektedirler.

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin kod değiştirme inançlarının görünümünü ortaya çıkarmayı amaçlayan mevcut çalışma bu öğrencilerin İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyini de belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla öncelikle tutum kavramının detaylı açıklamasının yapılması, yabancı dile ilişkin tutum ve inanç, tutum ve davranış ilişkisinin incelenmesi yararlı olacaktır.

2.1.9. Tutum kavramı

Latince kökeni “aptus” “uygunluk” veya “uyum” olan tutum, “harekete yatkınlık” anlamındadır (Kırkız, 2010). Türk Dil Kurumu sözlüğünde tutum kelimesi ‘tutulan yol, davranış ’ olarak tanımlanmıştır. Benzer bir şekilde Eğitim Terimleri sözlüğünde de tutum ‘bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi’ olarak ifade edilmiştir.

Psikoloji alanında tutum, bir nesneye, konsepte ve duruma yönelme ve uzaklaşma olarak ve bu nesnelere, konseptlere ve durumlara yönelik önceden belirli bir tavır içerisinde tepki vermeye olan hazırlık olarak tanımlanır (Hilgard ve Atkinson 1975). Brown (2000)’ın yaptığı başka bir tanım da ise, tutumların insanların çocukluk döneminde aile, arkadaşlar ve sosyal ortamda karşılaşılan çeşitli kişilerle iletişim kurma veya duyuşsal faktörlerden olumlu veya olumsuz etkilenme sonucunda oluştuğu şeklinde tanımlanmıştır.

Tutum doğrudan gözlenebilen bir nitelik değil, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından anlaşılan ve o bireyle özdeşleşen bir eğilimdir. Buna göre tutum; gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988: 84). Bu bağlamda bireyin davranışlarını tutumlarının yönlendirdiği söylenebilir. Örneğin, dürüstlüğü önem veren bir birey davranışlarında, insanlarla olan ilişkilerinde dürüst olmaya özen gösterir.

Gardner (1986) ise tutumu ‘belirli bir nesne ya da kavrama kişilerin fikirleri ve inançları doğrultusunda gösterdikleri tepki’ olarak tanımlamıştır. Tutum ayrıca kişinin belli bir konuya karşı anlayış ile duygularının bir işareti olan ve bu işareti olumlu ya da olumsuz bir davranış göstermeye güdüleyen bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Yeşil, 2011).

Tutumlar teknoloji, televizyon, sinema, haberler, medya, kitaplar, radyo ve diğer kaynaklar yoluyla kişinin kültür ve topluma dolaylı şekilde maruz kalması ile bireyler tarafından sonradan öğrenilir ve kazanılır (Burgucu, 2011). Ancak tutumlar öğrenildikleri gibi kalmazlar ve süreç içinde değişir ve gelişirler.

Tutumlar öğrenilebildikleri gibi aynı zamanda öğretilerler. Örneğin, yabancı bir dili sevme öğrenilebilir. Hiç bir öğrenci bir dili sevme ya da sevmeme tutumu ile doğmaz. Tutumlar durumsaldır ve bu nedenle genellenebilir. Öğrenmeyi, okulu, öğretmenleri ve ödevlere karşı olumsuz tutuma sahip olan bir öğrenci yabancı dil sınıfına girip tüm bu olumsuz tutumlarını bu sınıf içinde genelleyebilir. Bu nedenle, yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin etkililiğini arttırmak için öğrenciler tarafından benimsenen olumlu tutumlara ihtiyaç vardır (Oroujlou ve Vahedi, 2011).

Ayrıca, tutumların bilişsel, duygusal, davranışsal model olarak adlandırılan üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar kişinin tutumunun onun ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin toplamından oluştuğunu ifade eder (Sakallı, 2006; akt. Saruhan, 2008). Bilişsel boyut kişinin bir duruma ya da bir şeyle ilgili inançları ve algılarını içermektedir. Duyuşsal boyut ise bir kişinin bir şeyi karşı sevip sevmeme ya da bir şeye katılma ya da katılmama gibi duygu ve hislerini içerirken, davranışsal boyut ise öğrencilerin belirli öğrenme davranışları benimsemelerine yardımcı olan belirli tutumları içerir (Rahimi ve Hassani, 2012).

Başka bir ifade ile, bireyin bir konuya yönelik tutumu onun düşüncelerinin, inançlarının, hislerinin ve davranışlarının birleşiminden oluşmaktadır. Tutumları oluşturan bu üç öğeden bilişsel öge kişilerin belirli tutum sergilenen konuya ilişkin inançlarını, duygusal öge kişinin bu konuya yönelik duygularını ve davranışsal öge de kişinin sergilenen tutuma paralel olan davranışlarını içermektedir (Milburn, 1998; akt. Saruhan, 2008).

Tutumla ilgili yapılan tanımlara ve açıklamalara bakılarak şunlar özetlenebilir: Tutumlar bireyin doğuştan getirdiği eğilimler değil, sonradan kazanılan, bireyin sosyalleşme süreci ile ilişkili olan, doğrudan gözlemlenemeyen fakat bireyin davranışlarından anlaşılabilen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler içeren eğilimlerdir.

Yabancı dil ve tutum

Yabancı dil öğrenmeye olan tutum ise öğrenilen hedef dile ait öğrencilerin o dili öğrenmeyle ilgili algılarını, deneyimlerini ve inançlarını içeren tutum biçimi olarak tanımlanabilir (Al Noursi, 2013). Uygulamalı Dilbilim Ansiklopedik sözlüğüne (1999: 20) göre yabancı dile ilişkin tutumlar yabancı dil kaygısından, yabancı dil eğitim durumlarına, hedef dil konuşmacılarına, dilin konuşulduğu ülkeye, sınıf ortamına, öğretmenlere, diğer öğrencilere, dil öğrenmenin doğasına, dil öğrenme aktivitelerine, sınavlara, genel olarak öğrenmeyle ilgili inançlara kadar çeşitlilik gösteren yabancı dil öğrenme ile ilgili bileşenlere ilişkin olan tutumlardır.

Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim sözlüğüne (2002:286) göre ise yabancı dile ait tutum farklı dillere sahip konuşmacıların birbirlerinin dillerine ve kendi dillerine yönelik benimsedikleri tutumlarını ifade etmektedir. Bir dile karşı olan olumlu ve olumsuz duygular; o dilin dilbilimsel zorluğu ve kolaylığı, dili öğrenmenin zorluğu ve kolaylığı, dilin önemi, seçkinliği, sosyal durumu vb. ile ilgili kişilerin duygularını içermektedir. Dile ait tutumlar aynı zamanda, kişilerin o dili konuşanlara karşı hislerini de yansıtabilir.

Gardner ve Lambert (1972) yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları öğrenilen dilin kendisiyle ilişkili olan yabancı dil öğrenme tutumları ve sosyal tutumları içeren hedef dil toplumuna yönelik olan tutumlar olarak ikiye ayırır. Erdem (2007)' e göre İngilizce'nin öğrenilmesi ve etkili bir biçimde kullanılması yönünde gerekli becerilerin kazandırılması öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının bilinmesini gerekli kılmaktadır. Mevcut araştırmada da bu gereklilik nedeniyle öğrencilerin İngilizce dersine ve dersin bileşenlerine yönelik tutumları, Gardner ve Lambert (1972) 'in sınıflandırmasına göre yabancı dil öğrenme tutumları kategorisi altında incelenmiştir.

İnanç, tutum ve davranış ilişkisi

Tutum, inanç ve davranış arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin inançları, onların tutumlarının oluşmasında önemli rol oynadığı için davranışlarıyla da yakından ilişkilidirler (Bandura, 1982; akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Koballa ve Crawley (1985) bu ilişkiyi bir örnekle şu şekilde açıklamışlardır; “İlköğretim öğretmenleri fen öğretebilme yetilerinin düşük olduğunu düşünmektedirler (inanç), bunun sonucu fen öğretimini sevmemelerini doğurmaktadır (tutum), bu da fen öğretmekten kaçınan öğretmenlerin ortaya çıkmasına sebep olur (davranış)” (Akt. Tosun, 2000).

Tutum ve inanç kavramları birbirlerine oldukça yakın olmasına rağmen aralarında farklılıklar vardır. İnançlar kişinin belirli bir konu hakkında kendi deneyimleriyle oluşturduğu olumlu/olumsuz yargıları, tutumlar ise bu yargıların kişinin hislerinde, fikirlerinde ve davranışlarına yansımaları veya olası yansımalarıdır (Philipp, 2007). Bireylerin inançları ile ilgili ifadeleri tutumları ile ilgili ifadelerinden daha direkt ve daha kesindir (Alpaslan, Işıksal ve Haser, 2011).

Tutumların bilişsel, duygusal, davranışsal model olarak adlandırılan üç boyutu kendi içlerinde belirli bileşenleri içermektedir. Morris (2002; akt. Saruhan, 2008) tutumların bilişsel öge altında inançları kapsadığını, inançların ise nesne hakkındaki görüşleri, gerçekleri ve genel bilgimizi kapsadığını, duygusal öge altındaki duyguların sevmeye, nefret etme, hoşlanma, hoşlanmama gibi durumları içerdiğini, davranışsal eğilimlerin de belirli yollarla nesneye yaklaşma ya da ondan kaçınma gibi yönelmelerimize karşılık geldiğini belirtmiştir. Burgucu (2011) da bireylerin tutumlarını inançlarının yönlendirdiğini daha derin anlamıyla bireylerin sahip oldukları değerlerini tutumlarının doğurduğunu belirtmiştir. Bu noktadan anlaşılacağı gibi tutumlar ve inançlar birbiriyle sıkı sıkıya ilişki içerisinde.

Günümüzde dil öğrenmede duygusal faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla hem yurt içi hem de yurt dışı literatürde yapılan araştırmalar gün geçtikçe sayıca artmaktadır. Özellikle tutum kavramı, yabancı dil öğrenme üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların odak noktası haline gelmekte, geniş çapta dikkatlerini çekmektedir. Alan yazında öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumları ile öğrencilerin motivasyonları, öz

yeterlikleri, kaygıları, akademik başarıları, akademik benlik tasarımları, okullarının fiziksel ortamı, sınavlar, sahip oldukları ders programları, ders içi aktiviteler vb. aynı çalışma çatısı altında yer almışlardır (Altunay, 2004; Ahmed, Yossatorn ve Yossiri, 2012; Burgucu, 2011; Kaşık, 2014; Kırkız, 2010; Lau, 2006; Saraçaloğlu ve Varol, 2007; Shams, 2008; Yanar, 2008).

Eğitimin, tutumları değiştirmede etkili bir role sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin derslerine yönelik tutumlarının ne olduğunun, nasıl ölçüleceğinin bilinmesi eğitimin niteliğini ve kalitesini arttırmada önemli bir etken olabilir. Bu nedenle öğrenci tutumlarının konu edildiği, çeşitli bileşenlerle ilişkilendirildiği çalışmalar günümüze kadar yapılmış ve yapılması da halen gerekliliğini korumaktadır.

Tutumlar ve inançlar arasındaki bu sıkı ilişki, bu ilişkinin konu edildiği birçok araştırmaya öncülük etmiştir (Hannula ve Laakso, 2011; Kaçar ve Zengin, 2009; Ocak ve Yamaç, 2013; Önen, 2012; Wesely, 2012). Ayrıca literatür incelendiğinde tutum ve inanç ilişkisini örnekleyen diğer araştırmaların yoğunlukla bireylerin öz yeterlik inançları ve tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan araştırmalar olduğu tespit edilmiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çetin ve Güngör, 2014; Güzeller, 2011; İpek, Tekbıyık ve Ursavaş, 2010).

Çelebi (2009)'nin araştırmasında sekiz öğrenciden görüşme yoluyla alınan verilerin analizi sonucu öğrencilerin tutumlarının gelişiminin öğretmen rolü, aktivite çeşidi, kullanılan materyaller, değerlendirme ve yabancı dil sınıflarında ana dili ve hedef dil kullanımı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında da hazırlık öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile tutumlarla yüksek düzeyde bağlantılı olan inançlar yani öğrencilerin İngilizce dersindeki kod değiştirmeye ilişkin inançları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları ve sorunlarına eğilerek, yabancı dil sınıflarında ana dilinin dâhil edilmesi ya da dışlanması ile ilgili artan sayıda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu konuyla ilgili literatüre yurt içinde yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar başlıkları altında yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Eldridge (1996) Türkiye’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Deniz Lisesi’nde başlangıç üstü ve alt orta seviye İngilizce yeterliliğine sahip 11-13 yaş öğrencileri üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Ses kaydedici ve not defterini kullanarak dersleri incelemiş ve yüz tane kod değiştirme durumunu çözümlenmiştir. Öğrencilerle ayrıca hangi durumlarda kod değiştirdikleri ve bu durumlarda nasıl hissettikleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. İngilizce dersinde ana dili kullanımları üzerine olan ve kod değiştirmenin fonksiyonlarını yani hangi durumlarda kod değiştirildiğini analiz edilen transkriptler yardımıyla açıklama amacıyla olan bu araştırma bu fonksiyonları sonucu kelime karşılığı söyleme, konuşma anında akla gelmeyen yapı veya kelimenin akıcılığını bozmamak için anadil karşılığını yerleştirme, üst dil söylemlerinde (ders dışı yorumlar, değerlendirmeler), söyleneni tekrarlama, grup kimliği söylemleri, çelişki durumlarında kontrol amaçlı kod değiştirme olarak açıklamıştır (Eldridge, 1996:305-307).

Yıldırım ve Mersinligil (2000)’in, Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında 24 öğretmen ve 50 öğrencinin katıldığı çalışmalarında veriler açık uçlu sorulardan oluştuğu yarı yapılandırılmış bir ölçek yoluyla alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin yükseköğretim düzeyinde ana dili kullanımına ilişkin görüşleri alınmıştır. 50 öğrencinin 50’si de sınıfta ana dillerini kullandığını ve 30’u ise ana dili kullanımı ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Öğrenciler, hedef dille ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarında, belirli bir alana ait terimi ya da konu (üst dil) ile ilgili konuşmaları gerektiğinde, öğretmenleri ana dilinde konuştuğunda, konuşurken hata yapacaklarını düşündükleri için ve sınıfta ana dilinde devam eden bir diyalog varken ana dili kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Mersinligil (2000)’ in çalışmalarında öğretmenlerden toplanan verilere göre ise, 20 öğretmen ana dili kullanımına sıcak bakarken, dört öğretmen ana dilinin kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin sınıfta ana dilini kullanmaları öğretmenin amacı, öğrencilerin seviyesi ve sınıfta devam eden diyalog gibi birçok faktöre bağlıdır. Öğretmenler, çoğunlukla bir konu anlatacaklarında, yönergeleri açıklayacaklarında, dil bilgisi ve kelime yapılarıyla ilgili problemleri açıklarken ana dilini kullanmaktadırlar. Ana dilini kullanmanın bu işlevini öğrenciler yorgun ve isteksiz olduğunda ana diline dönmek, zaman kazanmak için ana diline dönmek, dersin

yapısı gereği ana diline dönmek, belirli bir alana ait terimi ya da konuyu (üst dil) açıklarken ana diline dönmek ve öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için ana diline dönmek gibi diğer işlevler izler. Diğer dört öğretmen ise bu görüşlerinin nedenlerini öğretmenin öğrencinin hedef dil gelişimi için model olması gerekmesi, dersin doğası gereği hedef dil gerektirmesi, öğrencilerin seviyesinin öğretmenlerin ana dili yerine vücut dillerini kullanmalarına olanak verebilmesi ve hedef dilin sadece öğretim dili olarak değil, iletişim dili olarak görülmesi olarak sıralamışlardır.

Kanatlar (2005)'ın başlangıç düzeyindeki öğrencilerin ve bu seviyede ders veren öğretmenlerin ana dilini konuşma derslerinde ne zaman ve ne sebeple kullandığı, ana dilinin kullanılması konuşma performanslarını etkileyip etkilemediği ve sadece İngilizce yapılan derslerin konuşma performanslarını etkileyip etkilemediği araştırma sorularına cevap arayan araştırmasının anket, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, ön test ve son testle elde edilen veri sonuçlarına göre öğretmenler ve öğrenciler farklı yerlerde hedef dil konusundaki sınırlı bilgileri nedeniyle ana diline başvurmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında ders içerisinde gerekli yerlerde ana dili kullanılan bir grup ve sadece İngilizce ile öğretim yapılan ikinci gruba dokuz haftalık bir uygulamanın öncesinde ve sonrasında sözlü mülakat yapılmıştır. Yapılan bu uygulamadan elde edilen bulgulara göre ise bu iki farklı grubun yabancı dil konuşma performanslarında istatistiksel bir fark elde edilmemiştir.

Sert 2005'de yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda kod değiştirmenin fonksiyonlarını incelediği çalışmasında kod değiştirmenin bir dil sınıfında her zaman bir engel ya da yoksunluk olmadığını, amaç anlamı açık hale getirmek ve öğrencilere bilgiyi etkili bir biçimde aktarmak ise kod değiştirmenin yararlı bir strateji olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin ve öğrencilerin kod değiştirme işlevlerini tartıştığı araştırmasında öğretmenlerin kod değişimlerini; konu değişimleri, duyuşsal değişimler ve hedef dilde söylenen noktayı açık hale getirmek için ana dilinde tekrar dile getirme işlevinde olan tekrar değişimleri olarak sınıflandırmıştır. Aynı araştırma kapsamında açıklanan öğrencilerin kod değişimleri ise hedef dildeki kelimenin ana dilindeki karşılığını söyleme, konuşma halindeyken eksik kalan kelime ya da cümleyi hedef dilde tamamlayıp konuşmanın sekteye uğramamasını sağlama ve tekrar yöntemi ile

açık bir şekilde anlaşılamayan mesajı tekrar etme ve karşı tarafın hedef dilde söylendiğinde yanlış anlayabileceği bir mesajı ana dilinde verme işlevlerine hizmet eder.

Seedhouse ve Üstünel (2005) verileri sınıf gözlemi (altı adet başlangıç düzeyi İngilizce sınıfının ders kayıtlarının sesli ve görüntülü toplanması) metoduyla veri topladıkları araştırmalarında diyalog çözümlemesi yoluyla sınıf içi kod değişimlerini incelemiş ve bu değişimlerin eğitsel amaca bağlı olarak yapılan değişimler olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Yapılan dil çözümlemesi sonucunda çıkan bu eğitsel amaçlar çalışmada yöntemsel sorunlarla başa çıkma, sınıf disiplini ile başa çıkma, sınıf içerisinde sosyal kimlik ifade etme, bir kelimenin ana dilindeki karşılığını söyleme, hedef dilde öğrencilerden alınamayan cevap nedeniyle ana dili kullanma, öğrencilere hedef dil de bir şey üretebilmeleri için ana dilinde yönlendirme cümleleri verme, dönüt verme, hedef dilde söylenen bir cümlenin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, üst dil kullanma ve öğrencileri katılım için teşvik etme olarak özetlenmiştir.

Şevik (2007) lise düzeyinde gerçekleştirilen 148 dokuzuncu sınıf alt orta seviyeye sahip öğrencinin ve 10 İngilizce öğretmenin katıldığı çalışmada Türkçe'nin İngilizce derslerinde kullanılıp kullanılmaması gerektiğini, bunun nedenlerini ve ne sıklıkla kullanılması gerektiğini araştırmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin % 70'i ve öğrencilerin ise % 69'u ana dilinin sınıflarda kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilere göre, Türkçe en çok karmaşık dilbilgisi kurallarının anlatılması (% 91,8) ve bazı sözcük ve ifadelerin pekiştirilmesi için (% 58,1) gerekli görülmüştür. Türkçe kullanılmasının en az gerekli olduğu durumlar ise; daha önce anlatılan konuların özetlenmesi (% 17,5) ve sınıf içi komutların verilmesi (% 4) olarak belirtilmiştir. Aynı soruya verilen öğretmen cevaplarına göre ise, Türkçe en çok karmaşık dilbilgisi kurallarının anlatılması için (% 80) gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin ana dili kullanımı ile ilgili ikinci önceliği ise, (% 50) daha etkili öğrenmenin nasıl olacağına yönelik önerilerin verilmesi için Türkçe kullanılmasıdır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe'nin daha önce anlatılan konuların özetlenmesi için asla kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çelik (2008) yabancı dil eğitiminde öğrencilerin ana dilinin rolünün tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliğine dikkat çeken çalışmada son yüz yılda anadilin yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili olarak ortaya atılmış olan görüşlerin kısa bir

özetini sunmuş ve İngilizce öğretiminde anadilin kullanılmasının ne zaman faydalı olup olmayacağını örneklerini vermiştir. Ayrıca araştırmacı kişisel tecrübelerine ve aynı zamanda alandaki araştırmalara dayanarak ana dili kullanımının neden faydalı olacağını Fiziksel/ Mekanik ve Sosyal/Duygusal faktörler adı altında iki farklı kategoride incelemiştir. Araştırma kapsamında Fiziksel/Mekanik faktörler öğrencilerin hedef dil öğrenimi için ana diline geçme durumlarını örneklendirirken, sosyal/duygusal faktörler ise ana diline geçişlerin psikolojik ve afektif kökeni ile bağdaştırılmıştır. Araştırmacı ayrıca taranan ve tartışılan araştırmalar ve görüşler bağlamında planlı kullanılması şartı ile öğrencilerin anadilinin yabancı dil öğrenim ve öğretimini kolaylaştıracak faydalı bir kaynak olduğu ve yabancı dil öğrenimine engel teşkil edecek bir faktör olarak görülmemesi gerektiği fikrini desteklemiştir.

Moran (2009) çalışmasında üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda öğretmenlerin anadile geçme süreçlerini araştırmayı hedeflemiştir. Nitel ve nicel verilere dayanan bu çalışmada gerekli veri Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde okutmanlara dağıtılan bir demografi anketi, ders gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Demografik anket sonuçlarına göre seçilen 24 öğretmenin bir ders saati (50 dakika) izlenip, video kaydı yapılmış ve bu kayıtlar yolu ile tespit edilen kod değişimleri içerik çözümleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, nedenlerine göre gruplara ayrılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecindeki son aşamada ise öğretmenler arasından seçilen sekiz öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin çok farklı nedenlerle Türkçe'ye döndüklerini yani kod değiştirdiklerini açığa çıkarmıştır. Öğretmenlerin müfredatla ilgili kod değişimi, sınıf yönetimi ile ilgili kod değişimi, kişisel iletişimle ilgili kod değişimi ve diğer sebeplerle ilgili kod değişimi olarak dört grup kod değişiminde bulundukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bu kod değiştirme sebeplerinden en çok müfredatla ilgili kod değişimi yani öğrencilerin dil sınıflarında ders konusunu anlamaları için dil yapılan kod değişimine başvurmuşlardır. En çok yapılan kod değiştirme işlevi olan müfredatla ilgili kod değişimini yapılma sıklığı bakımından sınıf yönetimi, kişisel iletişim ve diğer nedenlere dayalı olarak anadile geçişler takip etmiştir. Ayrıca, İngilizce yeterlilik seviyesi yüksek olan sınıflardaki öğretmenler, dil seviyesi düşük olan sınıflarda ki öğretmenlere kıyasla daha sık anadile geçiş yapmışlardır. Son olarak, öğretmenlerin

kod değiştirmelerinin öğretmenlerin eğitim geçmişleri ve dil öğretme tecrübeleri ile kod değiştirme sıklıkları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Oflaz (2009)'ın 2008-2009 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki 60 İngilizce öğretmeni ve 100 hazırlık sınıfı B (alt orta seviye) kuru öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin % 60'ının dil bilgisi konularını açıklarken ana dili kullandıklarını ve öğretmenlerin % 53'ü öğrencilerin okuma parçasını daha iyi anlamaları için ana dili kullanmazken, % 30'u genellikle bu durumda ana dilini kullandıklarını ortaya çıkar mıştır. Ayrıca, öğretmenlerin % 75'i okuma parçalarının konusunu açıklarken, % 40'ı bir dinleme metnini öğrencilerin yakalaması için, % 65'i yazma derslerinde açıklama yapmak için, % 80'i bilinmeyen kelimelerin anlamını açıklarken, % 53,3'ü öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını test etmek için, sadece % 1,7' si öğrencilerin yapmakta oldukları aktivitenin nedenlerini açıklarken, % 55'i sınıf kurallarını anlatırken, % 73,4'ü sınav sistemiyle ilgili öğrenciyi bilgilendirmek için, % 86,7'si öğrencilere ana dilindeki ve hedef dildeki dil bilgisi farklılıklarını açıklarken ana dili kullanmaktadırlar. Diğer taraftan, öğretmenlerin % 61'i yönerge verirken, % 98,3'ü öğrencileri değerlendirirken, % 40'ı öğrencilere dönüt-düzeltilme verirken, % 73,4' ü konuşma aktivitelerinde konuşmanın amacını açıklarken ana dil kullanmaktadır. Bir diğer bulguya göre ise, öğretmenlerin çoğu öğrencilerin ikili ya da grup çalışmaları sırasında aktiviteye dair ne yapacaklarını anlamakta güçlük çekseler bile öğrencilerin ana dilini kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ana dili kullanımları öğrencilerin seviyeleri yükseldikçe azalmaktadır.

Öğrencilerle ilgili bulgulara göre ise, % 67 oranında öğrenci ana dilini dil bilgisi konularını öğrenirken, % 54'ü ana dili ve hedef dil arasındaki dil bilgisi farklarını anlamak için, % 95 oranında öğrenci okuma parçalarını daha iyi anlamak için, % 51'i genellikle okuma parçalarının konusunu anlamak için, % 40'ı genellikle dinleme metinlerini daha iyi anlamak için, öğrencilerin % 70'i değişen sıklıklarla konuşma aktivitelerinde karşı tarafın söylediklerini çevirirken, % 29' u genellikle bir soruya cevap verirken önce ana dilde not almak için, % 51'i genellikle yazma derslerinde fikirlerini organize ederken, % 74'ü kelimelerin anlamını öğrenirken, yine % 74'ü ikili ve grup çalışmalarında ne yapacaklarını tartışırken, % 72' si anlamadıkları bir noktayı öğretmene

sorarken, % 55'i öğretmenleri yönerge verirken, % 13'ü sınav yönergelerini anlamak için ana diline başvurmaktadır.

Şimşek (2009) çalışmasında hedef dildeki dilbilgisi kavramlarının öğretiminde ana dilindeki kavramlardan yararlanılmasının öğrencilerin hedef dil dilbilgisindeki başarısı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkilerini ve bu yolla yapılan öğretim ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırma, 2008-2009 Güz yarısında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yapılan "Düzy Belirleme Sınavı"ndan 40-59 not aralığında bulunduğu bildirilen İngilizce Hazırlık C düzeyi (üst orta seviye) örgün öğrencilerinden oluşan iki sınıfla yürütölmüştür. İki gruba önce geliştirilen başarı testi ön test olarak uygulanmış, beş hafta boyunca deney grubuna hedef dil bilgisi ana dili kavramları ile öğretilirken kontrol grubuna geleneksel şekilde öğretim yapılmıştır. Ayrıca deneysel işlem sonucunda elde edilen bulguları desteklemek için deney grubu öğrencilerine açık uçlu sorular yöneltilerek nitel veriler toplanmıştır ve öğrencilerin bu konuda görüşleri betimlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, gerek öğrenme niceliğı gerekse kalıcılık açısından ana dilinden yararlanılarak yapılan öğretimin geleneksel dilbilgisi öğretiminden daha üstün olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiğı yanıtlar incelendiğinde katılımcıların, ana dili kavramlarından yararlanılmasının öğrenme sürecini daha hızlı, kolay ve kestirme; öğrenmeyi ise daha anlamlı, anlaşılır ve iz bırakıcı kıldığı ve öğrenme sürecindeki kaygıyı azaltıp ilgi ve güveni arttırdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Sarıçoban (2010) yabancı dil sınıflarında ne zaman ve ne kadar ana dili kullanılması sorusuna cevap arayan araştırması kapsamında Ufuk Üniversitesinde öğrenim gören 96 hazırlık sınıfı öğrencisine 2007-2008 öğretim yılında konu ile ilgili ölçek uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, zor konuları açıklarken, yeni kelimeleri açıklarken, ana dili ve hedef dil arasındaki ilişkiyi açıklarken, öğrencileri motive ederken, sınıfı yönetmek için yabancı dil sınıflarında ana dili kullanılmaktadır.

Şimşek (2010), yabancı dil sınıflarında ana dilinin ne zaman, ne kadar ve neden kullanıldığını ve öğretmen ve öğrencilerin ana dili kullanımı konusunda ne düşündüğünü tartıştığı araştırmasında bu alanda yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu incelemenin

sonucunda araştırmacı, öğretmenin ana dili konuşan bir öğretmen olup olmamasının, öğrenci seviyesinin ve öğretim politikasına göre sınıf içerisinde ana dili kullanımının yasak olup olmamasının yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımının varlığını ortadan kaldıramayacağı görüşündedir. Araştırmacının çalışmasından çıkardığı ikinci sonuç ise, özellikle anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenme ve zor kavramları geliştirme gibi öğrenme-öğretme güçlüğü arz eden durumlarda hem öğretmenin hem öğrencinin ana dili kullanımına duyulan şiddetli gereksinimin bilincinde olduğu sonucudur.

Araştırmacı incelediği çalışmalara dayanarak, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin şu ortak paydada birleştiğini belirtmiştir: söz konusu anlamamanın sağlanması, dilbilgisi öğretimi ve zor kavramlarının kolaylaştırılması ise kurumsal politika tersini buyursa bile öğrenmenin niceliği ve niteliği için ana dili kullanımı gerekli ve olumludur. Ayrıca, araştırmacı yabancı dil öğretiminden ana dili kullanımının dışlanması genel görüşünün, doğrudan yöntemler ile hedef dili anadil olarak konuşan öğretmenlerin üstünlüğünü savunan çevrelerin ürünü olup, yabancı dil sınıfının gerçekliğini yansıtmadığı görüşündedir.

Ataş (2012) yüksek lisans tezinde Türkiye’deki bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında öğretmenlerin ve öğrencilerin dilsel kod değişiminin söylemsel işlevlerini ve öğretmenler ile öğrenciler tarafından kullanılan dilsel kod değişim türlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada iki ileri seviye sınıf, iki alt-orta seviye sınıf ve bir orta seviye sınıf gözlemlenmiş, dersler video kamera ile kayda alınmıştır. Veri analizinin sonucunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıflarda dilsel kod değişimini eğitsel ve sosyal nedenlerle kullandıkları, en çok kullanılan dilsel kod değişim türünün söylem belirleyiciler olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin karşı çıkma, iki tarafında bildiği bir şeyden bahsetme, açıklama ve onaylama anlamında kullandıkları ‘Tamam ama hani, yani, tabi ki’ vb. gibi *söylem belirleyiciler*; sınıf disiplini sağlamak, örnek vermek, açıklık getirmek, bir problemi çözmek, anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için *cümle içine yerleştirilen kelimeler ya da cümleler* ve sınıf katılımını sağlamak, grup kimliğini korumak, açıklama istemek vb. nedenlerle kullanılan *diğer değişimler* bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları kod değiştirme işlevlerini oluşturur.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler de cümle içine diğer dilden kelime ya da cümle yerleştirme, söylem belirleyiciler ve diğer kod değişimlerini kullanmaktadır.

Öğrenciler diğer dilden kelime ya da cümle yerleştirme işlevini konuşma sırasında akıcılığı bozmama, bilinmeyen yerine diğer dildeki kelime karşılığını söyleyerek telafi etme vb. nedenlerden dolayı kullanmışlardır.

Kayaoğlu (2012) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde anadilin kullanımıyla ilgili teorik tutumları ile uygulamadaki tavırlarını araştırmıştır. Çalışmaya Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden 44 İngilizce öğretmeni katılmıştır ve veriler 35 maddeden oluşan ölçek aracılığıyla toplanıp analiz edilmiştir. Ayrıca, mevcut sınıf uygulamalarıyla ilgili derinlemesine bilgi edinmek için 12 katılımcıyla öğretmenlerin ana dili kullanımlarına, ana dili uygulamalarına ve nedenlerine, öğrencilerin ana dili kullanımları ile ilgili öğretmen görüşlerine ve öğretmenlerin ana dili kullanımları ile ilgili bakış açılarında mesleğe başladıklarından itibaren değişim olup olmadığına odaklanan 4 sorudan oluşan geniş kapsamlı bir görüşme yapılmıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin % 91'inin ana dili kullanımına katıldığını ve ana dilini kullanma sıklığı ile ilgili görüşlerin de % 68 oranında 'bazen' cevabı altında toplandığını açığa çıkarmıştır. Sonuç olarak, genel olarak analizler öğretmenlerin bu konuyla ilgili geleneksel görüşlere bağlı kalmak yerine, özellikle dil bilgisi ve kelime öğretiminde öğretimini kolaylaştırmak, anlaşılır yönergeler verebilmek ve sınıfta destekleyici bir ortam sağlamak için ana dili kullanımıyla ilgili pratik ve faydacı bir tavır aldıklarını göstermiştir.

Çavdar (2013) ana dilinin yabancı bir dilin öğreniminde olumsuz etkilerini örneklediren çalışmasında Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, yabancı dil öğreniminde ana dilinin etkisiyle yaptıkları hataları sınıflandırmak, incelemek ve bu hataların temel nedenlerini bulup çözüm önerisi sunmayı amaçlamıştır. Örneklem evrenini 2000-2010 öğretim yılı Atatürk Üniversitesi Fransız Dili Eğitiminde öğrenim gören öğrencilerinin yazılı anlatım dersinde 180 adet kompozisyon kâğıtlarında sundukları cümleler oluşturmuş ve yanlış çözümlemesi metodu kullanılan bu çalışmada anadili Türkçeden olumsuz aktarım yapılması sonucu toplam 360 yanlış belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları ışığında, zorlukların büyük bir bölümünün Fransızca ile Türkçe arasındaki, sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir ve bu dilin öğrenilmesindeki anadilin etkisi olumsuz etkisi en çok

tanımlıkların kullanılmasında, aksanların kavranmasında, sıfatların kullanılmasında ve fiil çekiminde görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin ana dillerinin etkisinde kalmalarında ve hedef dili yeterince öğrenememelerinde hem kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin, hem de sosyal ve kültürel ortamın etkisinin olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Mahmutoğlu ve Kıcı (2013)'ın çalışmalarının amacı yabancı dilde eğitim veren sınıflarda ana dilinin kullanımında öğretmen ve öğrenci bakış açısının algısını incelemektir. 2011-2012 akademik yılının güz dönemi sonunda Lefke Avrupa Üniversitesi'nde uygulanan çalışmaya 25 İngilizce öğretmeni ve 105 hazırlık öğrencisi katılmıştır. Veriler nicel ve nitel yolla sağlanmıştır ve yapılan görüşmelere ise beş öğretmen ve beş öğrenci katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler ana dilinin kullanılma sıklığına % 44 oranında bazen cevabını verirken, öğrenciler de % 38 oranında bazen cevabını tercih etmişlerdir. Yani, öğrenci ve öğretmenlerin ana dili kullanım sıklığı ile ilgili cevapları orta noktada toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler görüşleri arasında önemli bir fark yoktur. Öğretmen ve öğrenciler yabancı dil sınıflarında ana dilinin kullanımına karşı degillerdir. Öğretmenler ana dilinin kelime anlamını açıklamada ve zor dilbilgisi konuşmalarını açıklamada öğrencilere yardımcı olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler de ana dilinin aynı durumlarda kullanılmasından yanadır. Ayrıca, öğretmenler ana dilinin başlangıç sınıflarında % 60-40, orta dereceli sınıflarda % 40-20 ve ileri seviyeli sınıflarda ise % 60-40 oranında kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Şakıyan Kayra (2013) tez çalışması kapsamında yaptığı araştırmada öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde anadil kullanımına bakış açılarını incelemiştir. Üç devlet üniversitesi ve üç özel üniversitede olmak üzere 30 öğretmen ile çalıştığı araştırmasında öğretmenlere tezin araştırma sorularını içeren 10 soru sormuştur ve görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Araştırmada anadil kullanımının avantajları ve dezavantajları, anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenleri üzerindeki kurumsal baskılar ve anadile başvurmak ya da başvurmamak yönündeki tercihlerin altında yatan sebepler irdelenmiştir. Çalışma sonuçları, anadili Türkçe olan öğretmenlerin içselleştirme, motivasyonu sağlama, zaman kazandırma, sınıf yönetimi, dilbilgisi ve soyut kelimelerin öğretimi gibi çeşitli amaçlarla Türkçe 'ye başvurduğunu göstermiştir. Ancak,

öğretmenlerin çoğu Türkçe konuşmalarının kurum içinde sakıncalı bulunduğunu belirtmiştir. Görüşmeciler, anadil kullanımının avantajlarının dezavantajlarına oranla daha üstün olduğunu belirtmiş ve bu dezavantajların öğretmenlerin tedbirleriyle azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler yabancı dil sınıflarında ana dilini kullanmamanın başlangıç seviyesindeki sınıflar için hemen hemen imkânsız olduğunu, seviye ilerledikçe ana dili kullanımının biraz daha azaldığını belirtmişlerdir.

Horasan (2014) ‘Yabancı Dil Sınıflarında Kod değiştirme ve Öğrenci ve Öğretmen Algıları’ isimli çalışmasında cümle bazında kod değiştirme miktarını, kod değiştirmenin başlama şekillerini, kod değiştirmenin işlevlerini ve öğretmen ve öğrencilerin kod değiştirme ile ilgili algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini rassal seçilmiş başlangıç üstü İngilizce yeterliliğine sahip 43 öğrenci ve iki sınıf oluşturmuştur. Bir devlet üniversitesinin hazırlık okulunda toplam 43 öğrenciden oluşan iki sınıfın derslerine giren dört öğretmenin her birinin dersi iki kez dinlenilmiştir. Veriler belirtildiği şekilde gözlemlerle, öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçekle ve seçilen kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın nitel ve nicel yöntemler yoluyla elde edilen sonuçları öğrencilerin kod değiştirme miktarlarının % 67,4 öğretmenlerin kod değiştirme miktarının ise % 32, 6 olduğunu, cümle içi kod değiştirmeye başvurulma oranının % 49,27 iken, cümleler arası kod değiştirmenin % 50,73 olduğunu, öğrencilerin (% 24,53) ve öğretmenlerin (% 6,64) en çok başvurdukları kod değiştirme işlevinin dil bilgisi ve dil öğrenme aktiviteleri olduğunu ve iki grubun da algılarının, kod değişiminin başlangıç seviyesinde öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak görülmesi yönünden ve kod değişiminin dikkat çekme ya da şakalarda kullanılabileceğine inanmaları açısından örtüştüğünü ortaya çıkarmıştır. Son olarak, araştırma sonuçları dil seviyesi arttıkça kod değişiminin de bırakılması gerektiği sonucunu göstermiştir.

Karaağaç’ın 2014 yılında Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’ndaki okutmanların ve öğrencilerinin ana dili kullanma miktarları ve bu konudaki görüşlerini araştırmayı amaçlayan çalışmasına Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışmakta olan 20 okutman ve 286 öğrenci katılmıştır. Veriler 2011-2012 bahar döneminde sınıflarda yapılan ses kayıtları, hem okutmanlara ve hem öğrencilere verilen

anketler ve yine hem 20 okutmanla hem de 39 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, okutmanların ve öğrencilerin sınıflarda mümkün olduğunca çok hedef dilin kullanılması gerektiğinin farkında oldukları, fakat zaman zaman da ana diline duyulan ihtiyacı da inkâr edemedikleri ortaya çıkmıştır. Okutmanların ana dilini en fazla konuyu ve anlamı açık hale getirmek için kullandıkları sonucuna varılmıştır. Fakat okutmanlardan ölçek ve görüşmeler yolu ile alınan bulguların farklı olması onların da tam olarak ana dilini sınıf içerisinde hangi amaçla kullandıklarının bilincinde olmamaları şeklinde yorumlanmıştır. Okutmanların ana dilinin kullanımının sınıftaki öğrencilerin seviyelerine, öğretmenlerin eğitim geçmişine, dersin içeriğine öğretmenlerin deneyimine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 286 öğrenciden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin hedef dil kullanımına daha pozitif bir tutum içinde oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kod değiştirmeye yani ana dilinin sınıf içerisinde kullanımına bakış açıları dil yeterliği seviyesine göre farklılık göstermektedir.

Şavlı ve Kalafat (2014) araştırmalarında yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerine ulaşmayı ve yabancı dil öğretiminde ana dilinin rolünü saptamayı amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin dil bölümlerinde görev yapan, 10 Fransızca öğreten öğretim elemanına ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Anabilim dalında okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf 20 öğrenciye beş sorudan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır.

Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen bulgulara göre birinci, ikinci, üçüncü sınıf öğrencileri ana dili kullanımı ile ilgili olumlu tutuma sahipken, dördüncü sınıf öğrencileri ana dilinin kullanımına olumsuz bakmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğunun gerek yazılı gerekse sözlü anlatımda ana dilinin önemli bir rolü olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Bu alanda, öğrenciler özellikle fikir üretme aşamasında ana dilinden yararlandıklarını söylemişlerdir. Yazılı ve sözlü anlama kısmında ise; öğrencilerin büyük bir bölümü, geneli anlamada, en azından doğru anlayıp anlamadıklarını teyit etmede ana diline başvurduklarını aktarmışlardır. Öğretmenler ana dili kullanımının öğrencilerin her defasında öğretmenden ana dilinde açıklama yapmasını

istememesi, alışkanlığına dönüşmesi, öğrencilerin yabancı dilde düşünememesi gibi olumsuz etkilerini belirtmiş ve ayrıca öğretmenlerin öğrenci karşısında hata yapmaktan korktuğu için de yabancı dil derslerini ana dilinde işlediği belirlenmiştir.

Tunçay (2014) çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin derslerde öğrencilerin ana dilinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini ve ana dilinin iletişime ve metoda yönelik kullanımlarını araştırmıştır. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda çalışmakta olan 120 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada öğretmenlerden araştırmacının geliştirdiği ölçeği doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek üç bölümden (Bölüm I: demografik bilgiler, Bölüm II: 19 maddeden oluşan sınıfta ana dili kullanımına ilişkin tavırları içeren maddeler ve Bölüm III. ana dili kullanımının iletişimsel ve yönetsel kullanımlarını içeren maddeler) oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde öğretmenlerden cevaplarken dersini verdikleri sınıfların seviyesini ve öğrettikleri becerileri göz önünde bulundurmaları istenmiştir.

Çalışmanın bulguları öğretmenlerin ana dilin kullanılması konusunda negatif görüşleri olduğu yönündedir. Bu durumun nedeni olarak ise, araştırmacı ana dilinin öğrencinin dil gelişimi üzerinde negatif etkisinin olduğunun düşünülmesinden değil, öğrencilerin yabancı dil konuşacak daha farklı ortamlarının çok fazla olmayışından dolayı olduğunu rapor etmiştir. Bu yüzden araştırmaya katılan öğretmenler sınıfta olabildiğince çok yabancı dil kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin dil seçimlerindeki nedenlerin ortaya çıkarılması için bu konu üzerinde daha kapsamlı çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ve konuya öğrencilerin bakış açısından bakan çalışmaların da gerekliliği belirtilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalardan ortak bir sonuç çıkarılırsa, incelenen araştırmaların genel olarak öğretmen ve öğrenci profillerini beraber örneklem olarak çalışmalara dâhil ettikleri söylenebilir. Araştırmada kod değiştirme ile ilgili toplanan veriler ise genel olarak görüşme yolu ile ya da ders kaydı ve gözlemi yoluyla elde edilmiştir. Buna bağlı olarak, yurt içinde yapılan çalışmaların daha çok kod değiştirmenin durumsal bağlamına, yani ders içerisinde kod değiştirmenin öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılan işlevlerine değindiği söylenebilir. Yurt içi literatüründeki çalışmaların detayları incelendiğinde ise, öğretmenlerin kod değiştirme ile ilgili faydacı bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenler çoğunlukla sınıfta ana dilini

öğrenciler dil bilgisi konusunu kavramakta zorlandıklarında, yabancı kelime karşılığının aktarımında, sınıf disiplini sağlamada, yapılacak aktivite ilgili yönerge vermede kullandıklarını rapor etmişlerdir. Öğrenciler ise, kelime eksiklikleri sırasında, karmaşık dil bilgisi konularının aktarımı durumunda, yabancı dilde konuşma sırasında akıllarına gelmeyen yapı nedeniyle, okuma parçalarını daha iyi anlamak amacı ile kod değiştirdiklerini belirtmişlerdir.

2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Yabancı dil edinimi için olması gereken şartları araştıran Guthrie (1984) altı farklı üniversitede çalışan ve derslerinde iletişimci yaklaşımı benimseyen Fransız öğretmenlerin derslerinde hedef dil kullanımlarını incelemiştir. 10 ders saatinin analizi sonucunda Guthrie öğretmenler tarafından kullanılan hedef dil ve ana dili miktarı ve kullanım amaçları arasında çeşitlilik fark etmiştir. Altı öğretmenden beşi derslerinin % 83 ile % 98'i arasında İngilizce kullanmışlardır. Öğrencilerin hedef dil kullanımı ise % 68 ile % 93 arasında değişmekle beraber öğretmenlere nazaran daha geniş aralıkta çeşitlilik göstermiştir (Guthrie, 1984; akt. Levine, 2003).

Duff ve Polio (1990) her birinde farklı bir yabancı dil öğretilen on üç farklı üniversitede yabancı dil sınıfında araştırma yapmıştır. Her sınıfın öğretmenleriyle öz geçmişleri, eğitimleri ve davranışları ile ilgili görüşmeler yapılmış ve araştırma sonuçlarına göre, sınıfta ana dili ve yabancı dil kullanımı ile ilgili görüşlerde % 10 ve % 100 arası geniş bir yelpazenin olduğu ve öğretmenlerin hedef dil kullanım ortalamalarının % 67,9, ortancalarının ise % 79 olduğu görülmüştür. Sınıfta ana dili kullanımından yana olan öğretmenler yabancı dille anlaşılabilmenin daha uzun zaman aldığını söylemişlerdir. Ayrıca, kültür ve tarih ile ilgili konuların öğretiminde anadilini kullanmanın daha uygun bir yol olduğunu düşünmektedirler.

Mee-ling'in (1996)'in araştırmasında ise dört stajyer öğretmeninden iki aylık staj uygulaması dönemlerinde günlük tutmaları ve ses kaydı yapmaları istenmiştir. İlköğretimde okuyan son sınıf öğrencilerinden ve ortaöğretim seviyesinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinden oluşan sınıfları seçen aday öğretmenlerin bu süreç içinde öğretimini yaptıkları sekiz sınıfın dersleri kayıt altına alınmıştır. Tutulan günlükler, ders kayıtları ve

araştırmacıyla yapılan görüşmeler ana dilinin aday öğretmenler için ne durumlarda gerekli olduğu, aday öğretmenlerin ana dilini nasıl kullandıkları ve aday öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bu sınıflarda kod değiştirmelerine neden olan karar verme süreçlerinin ne olduğu sorularına cevap bulmak için analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından ana dilin ödünleyici (compensatory) kullanımı göze çarpmıştır. Stajyer öğretmenler daha çabuk ve etkili sonuç almak istediklerinde, sınıf içerisinde yetersiz öğretim teknik ve sorularıyla zaman kaybettiklerinde ve öğrencilerin konuyu anlamadıklarındaki bakışları nedeniyle paniğe kapıldıklarında ana dilini kurtuluş stratejisi (*survival strategy*) olarak kullanmışlardır.

Macaro (1997) tecrübeli, mesleğe yeni başlayan ve daha öğrenci olan üç grup öğretmenin İngiltere’de ve Wales’de lisede ana dili ve hedef dil kullanımlarını incelemek için ölçekler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemi kullanmıştır. Yapılan gözlemler öğretmenlerin yönerge vermek ve yönergeleri açıklamak, öğrencilere dönüt vermek ve öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için ana diline başvurduklarını açığa çıkarmıştır. Macaro’nun çalışması aynı zamanda öğretmenlerin ana dili ve hedef dil kullanımıyla ilgili inanç ve davranışlarını da içermektedir. Öğretmenlerin çok büyük bölümü hedef dili basit yönergeler verirken ya da dönüt verirken ve çoğunluğa yakını (% 47) ise sınıf aktivitelerini organize ederken kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin ana dilini ise sınıfı disipline etmek için, sosyalleştirmek için ya da öğrencilerle ilişki kurmak için ve zor dilbilgisi konularını anlatmak için kullandıkları çalışmanın bulguları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları ayrıca öğrencilerin yabancı dil konusundaki yeterliliklerinin öğretmenlerin hedef dil kullanımlarını etkilediğini ve ayrıca öğretmenlerin yaş olarak daha yaşlı guruplara kıyasla genç guruplarla daha kolay hedef dili kullanabildiklerini göstermiştir.

Schweers (1999) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen sınıflarda ana dili kullanımı ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında dönemin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere 35 dakikalık ders bölümlerini kayıt altına almıştır. Öğrenciler ve öğretmenlere konuyla ilgili ölçek verilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin % 88,7’si İngilizce derslerinde ana dilinin kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler ise anadil kullanımının bir dereceye kadar kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 86’sı ana dilleri olan İspanyolcanın zor konulara açıklık

getirmek için kullanılması gerektiğini düşünmüşlerdir. Bunun yanında, öğretmenlerin sadece % 22'si ise, zor konulara açıklık getirmek için ana dili kullanımını uygun görmüştür. Öğrencilerin sınıfta psikolojik açıdan daha rahat hissetmesi, öğrencilerin kendilerine güvenmeleri, bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığının açığa kavuşması ve yeni kelime öğreniminde öğrenciler ana dili kullanımının gerekli olduğu görüşü doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek oranda olumlu cevap vermişlerdir. Yine araştırma bulgularına göre, ne öğrenciler ne de öğretmenler sınavlarda ana dilinin kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerden % 68,3'ü ana dili kullanımının yitiklik duygusunu hafifletmeye yaradığını belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulguları Schweers (1999)'a göre, Porto Riko Üniversitesi'nde İngilizce derslerinde anadil olan İspanyolcanın bir dereceye kadar kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmacıya göre, yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımının pedagojik ve duyuşsal yararları göz önünde bulundurulması ve ana dilinin yabancı dil sınıflarında sınırlı ve uygun şartlar altında kullanılması gerekmektedir.

Prodromou (2000) ise çalışmasında, yabancı dil seviyeleri başlangıç, orta ve ileri düzey olan 300 Yunan öğrencinin yabancı dil derslerinde ana dili kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin düzeyinin yükselmesinin derste ana dili kullanımına daha az sıcak bakmalarına neden olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, % 66 başlangıç düzeyi, % 58 orta düzey ve % 29 ileri düzey yabancı dil öğrencisi derste ana dili kullanımını uygun bulmuştur. Öğretmenlerinin hangi durumlarda ana dilinin kullanması gerektiğine ise farklı seviye guruplarından farklı cevaplar alınmıştır. Örneğin, % 31 oranında başlangıç düzeyindeki öğrenci, % 7 oranında orta düzey öğrenci dilbilgisi açıklamalarının ana dilinde yapılmasını onaylamıştır. Ancak ileri düzeydeki öğrencilerden hiç biri dil bilgisi açıklamalarının ana dilinde olmasını tercih etmişlerdir.

Turnbull ve Lamoureux (2001) çalışmalarında yabancı dil öğretmen adaylarının eğitimlerine başlamadan önce ve staj programından önce ve sonra hedef dil ve anadil kullanımlarıyla ilgili tecrübelerini, inanç ve davranışlarını incelemiştir. Kullanılan ölçeklerin ve görüşmelerin sonucunda, öğretmenlerin stajlarından önce ana dili ve hedef dil kullanımıyla ilgili net fikirleri olduğu ortaya çıkmıştır. Birçoğu bir kişinin hedef dilin içine ne kadar dâhil olursa o dili o kadar daha etkili öğrenebileceği inancına bağlı kalarak,

öğretmenin sınıfta hedef dil kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat staj uygulamasından önce, öğretmen adayları ana dili kullanımının dil bilgisi anlatırken, sınıfı disipline ederken, sınıfla sohbet ederken ve sınıfla şakalaşırken yararlı olabileceği görüşünü öne sürmüşlerdir. Öğretmen adaylarının staj uygulamalarından sonra ise, yaklaşık % 40 öğretmen adayı ana dili kullanımının öğrencileri disipline etmek için çok yararlı ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerindeki en önemli değişme ise, staj uygulamasından önceki sonuçlarda öğretmen adaylarının % 78'i ana dili kullanımının dil bilgisi anlatırken yararlı olduğunu düşünmelerine rağmen, staj uygulamasından sonra adayların % 61'i dil bilgisi açıklarken ana dilini kullanmanın yararlı olmadığını düşünmeleridir (Akt. Turnbull ve Arnett, 2002).

Tang (2002)'de orta düzeydeki 100 öğrenci ve 20 öğretmenin katılımıyla araştırmasında Çin'deki yükseköğretim sınıflarında ana dilinin İngilizce sınıflarında kullanımının olup olmadığı, ne sıklıkla kullanıldığı ve araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin ne olduğu sorularına cevap aramıştır. Hem nitel hem nicel verilere dayanan araştırma kapsamında görüşme formları, sınıf gözlemleri ve ölçek kullanılmıştır. Rassal olarak seçilmiş üç öğretmenin 50 dakika sürelik dersleri gözlemlenmiş ve hangi sıklıklarda ve hangi durumlarda ana dilini kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, dersleri gözlemlenen öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve neden bazı durumlarda ana diline gerek duydukları sorulmuştur. Bunlara ek olarak, hem öğretmenlere hem de öğrencilere ana dili görüşleri ile ilgili ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin % 70'i öğretmenlerin de % 72'si derste Çince kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerinin Çince kullanmasını tercih eden öğrenciler ise öğrencilerin % 97'sini oluşturmaktadır; çünkü Çince'nin, karmaşık dilbilgisi konuları (% 72) ile yeni sözcüklerin tanımlanmasında (% 69) çok yarar sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenciler (% 48) karışık konu ve fikirler açıklanırken, bazı ifadelerin kullanımı ve zor kavramların açıklanmasında (% 45), yönerge verirken (% 6) ve daha etkili öğrenme konusunda öneri verirken (% 4) ana dili kullanılmasını tercih etmektedirler. Öğrencilerin sadece % 6'sı ise ana dili kullanımının yitilik duygusunu hafifletmeye yaradığını belirtmiştir.

Öte yandan, öğretmenlerin % 56'sı bazı öbeklerle ifadelerin kullanımı ve zor kavramların açıklanmasında, % 39'u karmaşık dilbilgisi konuları açıklanırken, % 39'u

yeni sözcüklerin tanımlanmasında, % 44'ü karışık konu ve fikirler açıklanırken, sadece % 6'sı yönerge verirken ve % 11'i daha etkili öğrenme konusunda öneri verirken ana dili kullanımına sıcak bakmaktadırlar. Ayrıca, derste ne kadar sıklıkla ana dilinin kullanılması gerektiği ile ilgili soruya öğrenciler % 60 oranla 'bazen' cevabını vermişlerdir.

Rolin-Ianziti ve Brownlie 2002 yılında yaptıkları araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta öğrencilerin ana dilini kullanımları üzerine çalışmışlardır. Çalışma, Queensland Üniversitesi'nde dört başlangıç seviyesi Fransızca öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmen konuşmalarının transkripsiyon analizleri öğretmenlerin ana dili kullanım miktarları ve hangi durumlarda ana dilini kullandıkları konusunda bilgi sağlamıştır. Araştırma sonuçları, aktivite çeşidinin ana dili kullanım miktarını etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma ayrıca ana dili kullanımının yabancı dil kelimelerinin ana dili karşılıkları ve ana dili ve yabancı dil dil bilgisi yapılarının karşılaştırılması gibi iki stratejik kullanımı birbirinden ayırmaya yardımcı olmuştur. Araştırma bu stratejilerin yabancı dil edinimini kolaylaştırabileceğini ileri sürmüştür; fakat araştırmacılar araştırma sonunda yabancı dil kelime ve dil bilgisi öğreniminin bu stratejilerle kolaylaşabileceği hipotezini test etmek için deneysel çalışmanın yapılması gerektiğini rapor etmişlerdir.

Liu, Ahn, Baek ve Han (2004)'ın yaptıkları araştırmada 13 farklı lise öğretmenin sınıflarının kayıt altına alınması ve öğrencilerinin ve kendilerinin cevapladıkları ölçekten elde edilen veriler sonucunda sınıfta % 32 civarında İngilizce kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri selamlamak, yönerge vermek ve soru sormak gibi durumlarda yabancı dil olan İngilizceyi; önemli noktaları vurgulamak, kelime ve gramer öğretiminde ise ana dili olan Korece'yi kullandıkları kayıt altına alınmıştır.

Crawford (2004) ise Queensland, Avustralya'daki 581 öğretmenin yabancı dil sınıflarındaki hedef dil kullanımına ilişkin görüşlerini, onların hedef dile ilişkin tutumunu ölçen bir ölçekle incelemiştir. İlköğretimdeki öğretmenlerden % 26,9'u hedef dil kullanımına sıcak bakmış, % 53,9' unun kuşkuları olduğu anlaşılmıştır. Hedef dile kullanımına ilişkin kararsız görüş sekizinci sınıflarda % 52'ye inmiş, aynı sınıf seviyesinde % 31,2 oranında hedef dil kullanımı desteklenmiştir. Dokuzuncu ve onuncu sınıflarda % 57,5 oranında hedef dil kullanma konusunda olumlu görüş varken, % 33,2

bu konu ile ilgili kararsız olduklarını belirtmiştir. On birinci ve on ikinci sınıflarda ise hedef dil öğretim dili olarak kabul edenler % 78,8'lik büyük bir oranı oluştururken, kararsızlık oranı % 12,3'e düşmüştür.

Crawford çalışmasının sonucunda ortaya çıkan hedef dil kullanımına bu katılım oranlarını sürpriz bir biçimde oldukça düşük bulmuş ve bu durumun hedef dile maruz kalma ve hedef dilde etkileşime geçme oranını ciddi bir biçimde sınırlandırıdığını belirtmiştir. Araştırma bulguları ışığında, bu çalışmada da ana dili kullanımının en etkili görüldüğü zaman, % 64,9 katılım oranıyla dilbilgisi öğretimi olmuştur. Dil bilgisi öğretiminden sonra ana dili kullanımının etkili görülmesinin nedenleri olarak hedef dil kullanımının başarısız öğrenciler için dezavantaj olması (% 39,6), hedef dil kullanımının sınıf yönetimi konusunda etkisiz kalması (% 31,5), programın yoğunluğunun hedef dil kullanımını engellemesi (% 30,8) ve ana dili kullanımının sınıftaki herkesin anlamasını sağlaması (% 28,4) gibi görüşler gelmiştir (Crawford, 2004). Son olarak, hedef dilin hangi sebeplerle kullanılması gerektiği probleminin sonuçlarına göre ise, en yüksek oran (% 67,7) hedef dil kullanımının dili kullanma tecrübesini artırması olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedeni, hedef dil kullanmanın öğretmenin öğrencilerinin yeteneğine güveninin göstergesi olduğu (% 61,3), hedef dilin motivasyonu arttırdığı (% 42,9), hedef dil kullanımının başarı hissi vermesi (% 40,6), farklı seviyede öğrencilerin olduğu sınıflarla hedef dil kullanımının yararlı olması (% 23,1) ve öğrencilerin yabancı dil sınıflarından hedef dilin kullanılmasını umması (% 11,2) izlemektedir.

Ferrer (2002) araştırmasında ana dilin belirli durumlarda kullanımının yabancı dil sınıflarında yerinin olup olmadığını araştırma amacıyla olan çalışmada 34 başlangıç seviyesindeki, 37 orta seviyedeki ve 17 ileri seviyedeki öğrenci ve 35 öğretmen ile çalışmıştır. Yapılan görüşmeler ve uygulanan ölçek sonucunda toplanan verilere göre, uygun şekilde ana dili kullanımının öğretmenlerin öğrencilerini öğretilen yabancı dilin yapısıyla ilgili daha açık bilgilerle donatabilmelerini sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki, 35 öğretmenden 25'i dil bilgisi çalışmalarında ana dili kullanımının uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrencilere dil bilgisi öğreniminde ana dili kullanımı ile ilgili sorulan soruya 34 başlangıç seviyesi öğrencisinin 22 si olumlu görüş bildirmiş, dokuz öğrenci iki dil karşılaştırılarak anlatıldığında daha iyi öğrendiklerini rapor etmiştir. Orta düzey

öğrencilerinin ise 37 öğrenciden 12 si dil bilgisi öğrenirken ana diline ihtiyaç duyduklarını bildirmiş, 17 si ise iki dilin karşılaştırıldığı bir dil bilgisi öğretimini daha yararlı görmüşler ve ileri düzeyde İngilizceye sahip olan 17 öğrenciden sadece üçü dil bilgisi anlatımlarında ana dilini kullanmaya ihtiyaç duyduklarını, dördü ise iki dilin karşılaştırılması durumunda daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Greggio ve Gil (2007) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen başlangıç seviyesinde ve alt orta seviyesinde toplam 12 seviye grubunda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki diyaloglarda İngilizce ve ana dili olan Portekizce kullanımını incelemişlerdir. Sınıf gözlemleri ve transkripsiyon analizleri ile araştırmadaki iki grubun ve iki grup öğretmenlerinin sınıfta kod değiştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Greggio ve Gil (2007) araştırmalarında kod değiştirmenin bazen bir kelimenin ya da cümlelerin ana dilindeki karşılığını söyleme gibi çok az miktarda; bazen ise bir cümleden daha uzun kod değişimleriyle çok fazla miktarda ortaya çıktığını araştırma sonuçlarında rapor etmişlerdir. Transkripsiyonların analizi ise öğretmenlerin ve öğrencilerin kod değiştirmelerinin bazı zamanlarda daha sık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmacıların araştırma sonuçlarına göre, başlangıç seviyesi grubunda öğretmenler özellikle dil bilgisi anlatırken, yönerge verirken, öğrencilerin çalışmalarını takip ederken/desteklerken, öğrencilerin çalışmalarına dönüt sağlarken kod değiştirmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler ise, dil bilgisi açıklamaları sırasında, yönerge alırken, yardım isterken ve çalışmaları için dönüt isterken kod değiştirmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenler kelimeleri, ifadeleri, yabancı dil yapısı ve kurallarını açık hale getirmek için; öğrenciler ise iletişim içerisinde girmek, etkileşimde bulunmak ve sınıf aktivitelerine katılmak için kod değişimi kullanmışlardır.

Alt orta grupta ise öğretmenlerin sınırlı düzeyde kod değiştirme yaptıkları incelemeler sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin dil bilgisi açıklamak ve öğrenci çalışmalarına dönüt sağlamak için ana dilini kullandıkları görülmüştür. Bu grup öğrenciler ise, dil bilgisi açıklamalarında ve dönüt- düzeltme durumlarında ana dillerini kullanmışlardır. Greggio ve Gil (2007)'in bu araştırmasına göre iki grubun seviyelerinin farklı olmasına rağmen kod değiştirme durumlarının aynı fonksiyonlara sahip olduğu görülmüştür.

Dujmović (2007) yabancı dil sınıflarında öğrencilerin ana dili kullanımına karşı tavırlarının ne olduğu sorusuna cevap arayan araştırmasında orta ve orta-üstü düzeydeki 100 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile çalışmış ve öğrencilerden ölçek yolu ile bilgi toplamıştır. Öğrencilerin % 90'ı yeni sözcüklerin tanımının yapılmasında ana dilinin gerekli olduğunu savunmuştur. % 81'lik bir oran zor kavramları anlamada ana dili kullanımının daha yararlı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 70'i yeni sözcükleri ana dil yardımıyla daha kolay anladıklarını ve % 43'ü yitiklik duygularının ana dili kullanımıyla azaldığı görüşünü belirtmişlerdir. Aynı soruya cevap arayan Schweers (1999)'ın araştırmasında öğrencilerden % 68,3'ü, Tang (2002)'in çalışmasında ise öğrencilerin sadece % 6'sı ana dili kullanımının yitiklik duygusunu hafifletmeye yaradığını belirtmiştir.

Ayrıca öğrencilerin ana dili olan Hırvatçanın ders süresinin ne kadarlık bir bölümünde kullanılması gerektiği problemine ise öğrencilerden % 70'i ders süresinin % 10-50'sini; öğrencilerden % 27'si ise bu sürenin % 60-90'ını ana dilinin kapsaması gerektiğini söylemişlerdir.

Carless (2008) Hong Kong'da bir lisede 10 öğretmenle ve konuya daha geniş perspektiften bakmak için 10 öğretmen eğitici ile görüşmeler yoluyla yaptığı çalışmasında kod değiştirme işlevlerini karşı tarafa anlam, kişisel kimlik aktarma ve mizah aktarma olarak rapor etmiştir. Ayrıca araştırmacı, yaptığı görüşmeler ışığında ana dili kullanımının öğrenci öğrenmesini destekleme potansiyeline sahip, ama aynı zamanda da öğrencilerin hedef dil pratiği ve iletişiminde ket vurma riskini içeren hümantistik ve öğrenci merkezli bir strateji olduğunu savunmaktadır.

Ahmad ve Jusoff (2009) araştırmalarında Malezya'da bir devlet üniversitesinde yabancı dil seviyesi alt seviye olan 257 öğrenciyi incelemişlerdir. Kod değiştirmenin varlığını, duyuşsal destek ve öğrenme başarısını ölçen 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin kod değiştirmeyi yararlı bir strateji olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin kod değiştirmeleri ile öğrencilerin duyuşsal desteği ve öğretmenlerin kod değiştirmeleri ile öğrenci başarısı arasında güçlü ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ayrıca kod değiştirmenin ileriki öğrenmelerinde de kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacılar bulgularına dayanarak, kod değiştirmenin özellikle düşük yabancı dil seviyesine sahip sınıflarda etkili bir öğretim stratejisi olduğunu belirtmiştir.

Lee (2010)'nin bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirdiği ve kod değişiminin altında yatan nedenleri inceleyen çalışmasında 42 öğretmene uyguladığı likert tipi ölçeğin sonuçlarına göre 36 öğretmen yani öğretmenlerin % 85,7'si sınıf içerisinde kod değiştirmeye olumlu bakarken, 6 öğretmen kod değiştirmeye İngilizce sınıflarında yer verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer araştırma problemine cevap olarak, öğretmenlerin % 88,10'u kod değiştirmenin öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünürken, % 11,90'lık bir oran ise böyle bir yardımın söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ne sıklıkla kod değiştirdikleri sorusuna ise 71,4'lük bir yüzdenin bazen kod değiştirdikleri cevabı ortaya çıkmıştır. Kod değiştirmenin altında yatan sebeplerle ilgili olarak elde edilen bulgular da ise, öğretmenlerin % 42,90'ı yönerge verirken çoğunlukla kod değiştirdiklerini, % 54,8'i öğrencilere dönüt verirken kod değiştirmeden oldukça fazla yararlandıklarını, % 47,60'lık bölüm ise öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için çoğunlukla kod değiştirdiklerini, % 54,80'lik bir oran öğrencilere yeni bir kelime öğretirken çoğunlukla diller arası değişim yaptıklarını, öğretmenlerin % 45,20'si gramer anlatırken ana diline geçişten yararlandıklarını, öğrencilerinin daha rahat ve kendilerinden emin hissetmelerini sağlamak için ise öğretmenlerin % 33'ü her zaman ana diline dönmekte olduklarını, % 47,60'sı ise iki dil arasındaki farkları açıklarken kod değiştirdiklerini, öğretmenlerin yarısından fazlası (% 54,80) sınavlar ve ödevler hakkında konuşurken çoğunlukla ana dilinden yardım aldıklarını ve son olarak öğretmenlerin tam %50'si idari bilgi verirken diller arası değişimden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, son araştırma problemine cevaben öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf içerisinde kod değiştirmenin okullardaki İngilizce öğretimi programını kötü yönde etkilemediğini düşünmektedir.

Yao'nun 2011 yılında bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin sınıf içerisinde ne zaman ve neden kod değiştirdikleri ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasına 52 İngilizce Öğretmeni ve 100 öğrenci katılmıştır. Her öğretmenle mesleki geçmişleri, eğitimleri, öğretme felsefeleri, sınıfta ana dili kullanımları ile ilgili tavırları ve okul kuralları ile ilgili görüşme yapılmıştır.

Görüşmelere ek olarak öğrencilere ve öğretmenlere 20 sorudan oluşan bir ölçek uygulanmıştır.

Öğretmenlerin % 80,8'i kod değiştirmenin öğretmenin sınıfta kendisini daha açık ve daha özgür bir şekilde ifade etmesine yaradığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden % 73,1'i kod değiştirmenin hedef dilde bir eksiklik olarak görülmemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden % 73,1'i dil bilgisi konuları anlatılırken kod değiştirmeye başvururken, % 67,3'ü ders içeriğini açık hale getirmek için kod değiştirmeye başvurmaktadır. Öğretmenlerden % 71,1'i bir aktivitenin nasıl yapılacağı ile ilgili yönerge verirken ana diline başvururken, ayrıca % 50'lik bir oran da kod değiştirmenin öğrencileri motive ettiğini düşünmektedir. Ek olarak, öğretmenlerin % 66'sı sınıf içerisinde öğrencilerle iletişime geçmek ve böylelikle öğretmen-öğrenci mesafesini azaltmak için ana dili kullanımına sıcak bakmıştır. Öğrenciler ise kültürel konuların, dil bilgisi konularının ve yeni kelimelerin açıklanmasında öğretmenlere göre daha yüksek oranda ana dili kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerle hemen hemen aynı oranda öğrenciler de (% 65,4) öğretmenle iletişime geçmek ve böylelikle öğretmen-öğrenci mesafesini azaltmak için ana dili kullanmayı tercih etmektedirler.

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulanan ölçek ve yapılan görüşmeler sonucunda kod değiştirmeye ilgili hemen hemen aynı ve çoğunlukla olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Sampson (2012) yabancı dil sınıflarındaki kod değiştirme durumlarını ve kod değiştirmenin öğrenci seviyesiyle ilişkisini araştırmayı amaçlayan araştırmasında Kolombiya'da bir dil okulunda ana dilleri İspanyolca olan iki farklı seviyedeki sınıfın derslerini gözlemlemiştir. Altı öğrencinin bulunduğu üst orta ve dört öğrencinin bulunduğu alt orta seviyedeki iki sınıfın dersleri kayıt altına alınmış ve kayıt süreci sonunda da öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kod değiştirmenin öğrencilerin dildeki yetenek seviyelerine bağlı bir durum olmadığı bulgulanmıştır. Ayrıca araştırmacı kod değiştirmenin, yabancı dilde konuşmama konusunda da bir isteksizlik olarak algılanmaması gerektiği görüşündedir. Bu durumdan ziyade, araştırma kapsamında analiz edilen kayıtlar ve görüşmeler, kod değiştirmenin yabancı dil sınıflarında kelime

karşılığını sağlama, aktiviteyle ilgili yönergeler verme, konuşma sırasında telafi amaçlı ana dilinden yardım alma, hedef dilde ifade edilen bir şeyi bir de ana dilinde açık hale getirme ve sınıf içi sosyal ilişkiler kurma gibi birçok iletişimsel amaca ve ayrıca öğretim amacına da hizmet ettiğini açığa çıkarmıştır.

Azlan ve Narasuman'nın 2013 yılında Malezya'da bir üniversitede yaptığı ve kod değiştirmenin iletişimsel bir araç olarak kullanılma fonksiyonlarını araştıran çalışmasında gerekli veriyi toplamak için gözlemler, ölçek ve ayrıca görüşmelerden yararlanılmıştır. 28 İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğrencinin bulunduğu sınıfta İngiliz Edebiyatı derslerinde toplam üç ay süren beş ayrı gözlem yapılmıştır. Ayrıca gözlem ve ölçeklerin uygulanmasından sonra rassal olarak seçilen 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin en sık kullandığı kod değiştirme çeşidi cümleler arası kod değiştirmedir. Gözlem sonucunda elde edilen verilere göre sınıfta sırayla bir noktayı vurgulama, konuşmacının konuşma içerisindeki duygu ya da tutumunun anlamını aktarma, bir dilde konuşma sırasında konuşulan dildeki akla gelmeyen kelimeyi telafi etme, bir dildeki terminoloji ya da ifadenin diğer dilde bulunmaması durumunda diğer dile geçme, farklı bir konuşmacıyı konuşma içerisine davet etme, konuşmacının duygusal durumu, grup kimliği gösterme ve dikkat çekme nedenlerinden dolayı kod değiştirildiği gözlenmiştir.

Gözlemlerle çelişkili olarak öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçeğe verdikleri cevaplara göre, öğrenciler kod değiştirmeyi en çok grup kimliği göstermek için kullanmaktadırlar. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise % 50 oranında öğrencinin bir dilde konuşma sırasında konuşulan dildeki akla gelmeyen kelimeyi telafi etmek ve yine öğrencilerin % 50'sinin bir noktayı vurgulamak için kod değiştirdiklerini bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenciler ayrıca % 71,4 oranında sınıf arkadaşlarıyla konuştuklarında ana dilini kullandıklarını ama öğretmenleri ile konuşurken öğrencilerin % 100'ü hedef dil kullandıklarını belirtmişlerdir.

Hall ve Cook 2013 yılında oluşturdukları ölçek ile nicel veriye ve yarı yapılandırılmış sorularla da nitel veriye ulaşmak amacıyla yaptıkları karma yöntemin kullanıldığı 111 farklı ülkeden 2785 öğretmenin katıldığı küresel nitelikteki

çalışmalarının bulgularına göre, öğretmenlerin % 30'u bazen İngilizce verilen açıklama yeterli olmadığında, % 61'i değişen sıklıklarda kelime öğretirken, % 58,1'i dil bilgisi açıklamaları yaparken, % 53,2' si iyi bir sınıf atmosferi sağlamak amacıyla ve yine öğretmenlerin % 50,4'ü sınıf disiplini sağlarken ana dilinden yardım almaktadırlar. Bu fonksiyonlarla karşılaştırıldığında öğretmenler öğrencilere yönerge vermek, konuşma hatalarını düzeltmek, öğrenciler tarafından yazılan bir metne dönüt vermek ve öğrencileri değerlendirmek için daha az düzeyde ana dilini kullanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenler tarafından rapor edilen ana dili kullanımları ise, % 70'den fazla öğrencinin iki dilli sözlük, iki dili içeren kelime listeleri kullandığını ve ana dilindeki dil bilgisi ile hedef dildeki dil bilgisini karşılaştırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin, öğretmenin sınıf içi yönergelerini sınıf arkadaşlarıyla görüşmek ve sınıf içi etkileşimi ve arkadaşlığı geliştirmek amacıyla ana dilinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Aslikhos, Alikhani, Alirezaeian ve Bakhshi (2014) İranlı öğrencilerin dil bilgisi öğrenmelerinde ana dilinin etkisini araştırmayı amaçladıkları araştırmalarına 19-21 yaşları arasında dil okulunda İngilizce eğitim, gören 60 başlangıç üstü düzey öğrenci katılmıştır. Katılımcılar kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki ayrı gruba ayrıldılar ve ön test uygulandıktan sonra beş dil bilgisi konusu öğrencilere öğretilmek üzere seçilmiştir. Kontrol ve deney gruplarıyla her biri 90 dakika olan beş ders işlenmiştir. Kontrol grubu öğretilen dil bilgisi konularını hedef dilde öğrenirken, deney grubunda gerekli yerlerde ana dili kullanılmıştır. Uygulamanın sonunda iki gruba da son test verilmiş ve test sonuçları karşılaştırıldığında dil bilgisi konularının öğretiminde ana dilinden yararlanılmasının daha iyi sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili kuramsal çerçeve incelendiğinde kod değiştirmeye ilişkin tutumu ayıran iki farklı görüşten bahsedilmiştir. Kod değiştirmeye ilişkin iki farklı görüşü uzun zamandır yabancı dil öğretimine kaynaklık eden dil öğretim metotları farklı şekillerde yorumlamış ve dersin işlenişini buna göre düzenlemişlerdir. Bu farklı metotların genel prensiplerine dikkat edildiğinde bu yöntemlerin kod değiştirmeye ilişkin bakış açılarının kendi genel prensiplerinden büyük ölçüde etkilendiği görülmüştür. Kod değiştirmenin gerçekleştiği yabancı dil sınıflarda kod değiştirmenin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından farklı işlevlerle kullanıldığı ve bu işlevlerin genel olarak eğitimsel amaçlara hizmet ettiği belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında ise hem ulusal

hem de uluslararası çalışmaların kod değiştirmenin neden ve işlevleri üzerine odaklandığı görölmüştür. Araştırmaların genel olarak, hem öğretmen hem öğrencileri kapsadığı ve sadece tek bir grubu geniş bir yelpazede inceleyen araştırmaların özellikle ulusal literatürde oldukça az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem yurt içi hem yurt dışı çalışmaların çoğunun kod değiştirmenin nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla olması sebebiyle araştırmalarda veri toplama sürecinde ölçekler yerine daha çok gözlem, kayıt, görüşmelerden yararlanılmıştır. Özellikle ulusal çalışmalara bakıldığında sadece öğrencilerin kod değiştirme ile ilgili inançlarını ya da görüşlerini geniş kapsamda ortaya koyan araştırmaların az olduğu göze çarpmıştır.

Kısaca, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılarak yukarıda özetlenen araştırmalardan hareketle, sınıf içerisinde kod değiştirmenin kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin olumlu yönde olduğu, literatürün genelde kod değiştirmenin hangi belirli durumlarda kullanılması gerektiğı üzerine yapılmış araştırmalardan olduğu ve incelenen araştırmalar kapsamındaki görüşlerin kod değiştirme miktarının öğrencilerin yabancı dil seviyesi yükseldikçe azaltılması yönünde olduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiğı gibi literatürde İngilizce dersine yönelik kod değiştirme inançları ve derse yönelik tutumların ilişkilendirildiğı bir araştırmaya araştırmacı tarafından rastlanılmamıştır. Bu nedenle, mevcut araştırmanın öğrencilerin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançlarının ve bu inançların derse yönelik tutumlarla ilişkisinin kapsamlı bir bakış açısı ile incelenmesi ve bu yolla İngilizce derslerindeki başarı durumlarının açıklanması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Eğitimcilere ise başta öğrencilerinin kod değiştirme ile ilgili inançlarını anlama, sınıfların seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre öğrencilerden alınan verilerle derslerini kod değiştirmeden yararlanarak nasıl düzenleyecekleri, programlarını, ders materyallerini nasıl adapte edecekleri, ders kitabı seçimleri konusunda katkı sağlayabilir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmanın yöntemini ise tarama yöntemi oluşturmuştur. Betimsel araştırmalar aynı grup soruların (çoğunlukla yazılı olarak hazırlanmış ya da yetenek testi formatındaki sorular) büyük sayıdan oluşan gruplara mail ve telefon yoluyla ya da birebir olarak sorulmasıdır. Tarama araştırmaları ise bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin elde edildiği araştırma çeşididir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012:12).

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin inançları ve İngilizce dersine yönelik tutumları hangi demografik özelliğin değişimde etkili olduğunu ortaya çıkarmak ve öğrencilerin inançları ve tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, bir nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, var olan bir durumun nedenlerini, bu nedeni etkileyen değişkenleri ortaya çıkaran araştırma yaklaşımlarıdır, aynı zamanda birbirleri ile karşılaştırılabilecek en az iki grup varsa uygulanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006: 371). Bu nedensel karşılaştırmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 81). Dolayısıyla bu çalışmada nedensel karşılaştırmaya dayalı ilişkisel desen kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ilinde bulunan Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İngilizce hazırlık öğrenimi gören 924 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, evrenden basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) yoluyla seçilen, 693 öğrenci oluşturmuştur. Bu amaçla 693 hazırlık sınıfı öğrencisine ölçme araçları dağıtılmış ve bu öğrenciler kendilerine verilmiş olan ölçekleri doldurmuşlardır. 693 öğrenciden elde edilen veriler araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş, 47 öğrencinin ölçme araçlarında yer alan ifadelerin büyük bir bölümüne ilişkin olarak görüşlerini belirtmedikleri (örn. demografik bilgiler var ölçek işaretlenmemiş ya da tersi) ve 59 öğrencinin de kayıp veri ve uç değer olan verileri çalışmadan çıkarılmış, yani bu öğrencilerin görüşleri değerlendirmeye alınmamış ve böylece bu araştırmanın verileri toplam 587 öğrencinin ölçme araçlarında yer alan ifadelere yönelik olarak belirttikleri görüşlerden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini 587 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine Tablo 3.1' de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	311	53,0
	Erkek	276	47,0
İngilizce Seviyesi	Başlangıç	256	43,6
	Orta	289	49,2
	İleri Düzey	42	7,2
	40-59	42	7,2
Birinci Periyot Not Ortalaması	60-79	331	56,4
	80-100	214	36,5
	40-59	95	16,2
İkinci Periyot Not Ortalaması	60-79	418	71,2
	80-100	74	12,6
Toplam		587	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde öğrencilerin % 53'ü kız ve % 47'si erkektir. Öğrencilerinin İngilizce seviyelerine göre dağılımları ise, % 7,2 ile % 49,2 arasında değişmektedir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot not ortalamalarının dağılımları incelendiğinde; “40-59” not ortalamasına sahip olan % 7,2 (N: 42) öğrenci, “60-79” not ortalamasına sahip olan % 56,4 (N: 331) öğrenci, “80-100” not ortalamasına

sahip olan % 36,5 (N: 214) öğrenci bulunmaktadır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ikinci periyot not ortalamalarının dağılımları incelendiğinde; “40-59” not ortalamasına sahip olan % 16,2 (N: 95) öğrenci, “60-79” not ortalamasına sahip olan % 71,2 (N: 418) öğrenci, “80-100” not ortalamasına sahip olan % 12,6 (N: 74) öğrenci bulunmaktadır. Genel itibari ile bakıldığında hazırlık sınıfında öğrenim gören 587 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, öğrencilerin İngilizceye ilişkin kod değiştirme inançlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği” ve geliştiren ölçeğin oluşturulma safhasında yine araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu, ayrıca İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için, Altunay (2004) tarafından geliştirilen, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığı ile elde edilmiştir. Sözü edilen ölçme araçlarının yapı geçerlilikleri ve iç tutarlılık güvenirlikleri bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu amaçla da bir dizi açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin İngilizce akademik ders başarısı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerin 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde ait kur geçme notları olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin inançlar ölçeği

İlk olarak, Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin maddelerini oluşturmak amacıyla öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerini rahatça ifade edebileceği üç sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken ilgili literatürden ve hazırlık sınıfı öğretim üyelerinin kod değiştirmeye ilişkin görüşlerinden yararlanılarak sorular belirlenmiş ve hazırlanan sorular bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı, üç alan bilgisi öğretmeni (İngilizce öğretmenliği lisansından mezun ve İngiliz dili öğretmenliği bölümünde yüksek lisans derecesinde olan) ve sorulardaki dil ve anlatım hatalarını incelemek amacıyla da bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri

ışığında maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir (bkz. EK-1). Görüşme formu 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde hazırlık eğitimi gören 50 öğrenciye ve 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde hazırlık eğitimi gören 46 öğrenciye uygulanmıştır. İki kurumdaki toplam 96 öğrenciden görüşlerini açık bir biçimde kendilerini sınırlamadan yazmaları istenmiştir. Görüş belirtmek istemeyen öğrenciler ise çalışmanın bu bölümüne katılmamışlardır.

Geliştirilecek ölçeğin maddelerini oluşturmak için öğrencilere uygulanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan konu ile ilgili inançlarını ifade ettikleri cümleler tek tek yazılmış ve ölçek madde havuzuna eklenmiştir. Ayrıca kod değiştirme ile ilgili literatür detaylı bir biçimde incelenmiş ve literatür kaynaklı maddeler de madde havuzuna eklenmiştir.

Geniş bir madde havuzu oluşturulduktan sonra görüşmenin yapıldığı 13 öğrenci ile sohbet havası içinde varsa görüşme formalarında belirttiklerinden farklı görüş ve önerilerini ifade etmeleri için odak grup tartışması yapılmıştır. Ortalama 40 dakika süren odak grup tartışması sırasında madde havuzundaki maddelerden farklı görüşler not edilmiş ve madde havuzuna iki madde daha eklenmiştir. 130 maddelik madde havuzundaki 80. madde (Madde 80: Hedef dili kullanmanın etkisiz ve öğrenci için problemlili olduğu zaman ana dilinin kullanılması öğrenmenin etkililiğini artırır) ve asıl nihai formunda da yer alan 28. madde (Madde 28: Öğretmenin hem İngilizce hem de Türkçe kullanması öğrencilerin kafasını karıştırır) söz konusu eklenen maddelerdir.

Oluşturulan 130 maddelik geniş madde havuzuna sahip ölçek hakkında üç program geliştirme uzmanından, üç ölçme değerlendirme uzmanından, üç alan bilgisi öğretmeninden (İngilizce öğretmenliği lisansından mezun ve İngiliz dili öğretmenliği bölümünde yüksek lisans derecesinde olan) ve sorulardaki dil ve anlatım hatalarını incelemek amacıyla bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda madde havuzundaki maddelerden birçoğu elenmiş ve 55 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçme (Kesinlikle katılmıyorum = 1, Kesinlikle katılıyorum = 5) Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin pilot deneme formu oluşturulmuştur.

Pilot uygulama için oluşturulmuş 55 maddelik Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği, öğrencilerin üniversitelerin hazırlık sistemine girmeden önce sahip oldukları inançlarını da maddelere yansıtmak amacıyla Öğretmen Necla Kızılbay Anadolu Lisesinde İngilizce dersi gören 114 lise son sınıf öğrencisi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi gören 192 öğrenci ve Yalova Üniversitesinde İngilizce Hazırlık eğitimi gören 265 öğrenci olmak üzere toplam 571 öğrenciye uygulanmıştır.

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu amaçla, önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 3.2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.2. KMO ve Bartlett testi sonuçları

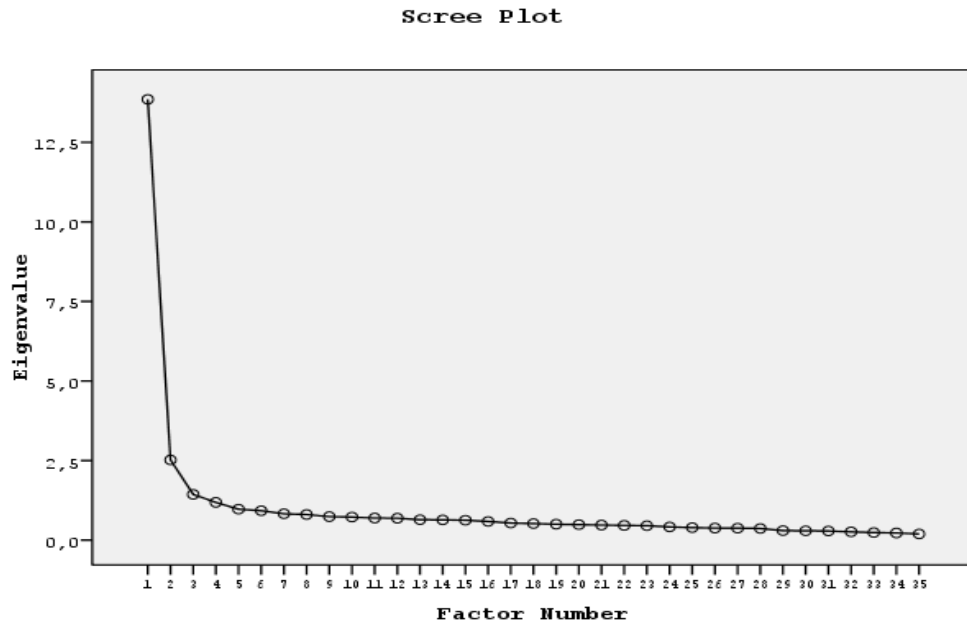
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,96
	X^2	10648,21
Bartlett Küresellik Testi	Sd	595
	P	,000

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,96’dır. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2007); Şencan (2005); Tavşancıl (2010)’ e göre kritik değer olarak belirlenen 0,50’ye göre, bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, ss: 207; Tavşancıl, 2010). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerle karşılaştırıldığında “0.90-1.00” çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, ss: 207). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 10648,21 değerinde olup 0,01 düzeyinde manidardır ($X^2_{595}=10648,21$). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Uygulama yapılan örneklem sayısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.3. Alt boyutların özdeğerleri ve açıklama varyansları

Alt boyut	Başlangıç Özdeğer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	13,85	39,58	39,58	9,85	28,13	28,13
2	2,52	7,20	46,78	2,89	8,26	36,38
3	1,44	4,10	50,88	2,32	6,62	43,01
4	1,19	3,39	54,27	1,84	5,26	48,27

Tablo 3.3 incelendiğinde, öz değeri 1,0'den büyük dört alt boyut olduğu görülmektedir. Bu dört alt boyutun açıkladığı varyans, toplam varyansın % 48,27'sidir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci alt boyuta ait öz değer (13,85), ikinci alt boyuta ait öz değer (2,52), üçüncü alt boyuta ait öz değer (1,44) ve dördüncü alt boyuta ait öz değer (1,19) sonuçlarının, 1,0'den büyük olmasından dolayı dört alt boyut olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin dört alt boyutta açıkladığı varyans olan % 48,27'nin kabul edilebilir düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası alt boyutların açıkladıkları varyans değerleri birinci alt boyutta düşerken; ikinci alt boyutta, üçüncü alt boyutta ve dördüncü alt boyutta açıklama varyansı yükselmiştir. Birinci alt boyutun açıkladığı varyans değeri toplam varyansın % 28,13'ünü oluşturmakta, ikinci alt boyutun açıkladığı varyans değeri toplam varyansın % 8,26'sını oluşturmakta, üçüncü alt boyutun açıkladığı varyans değeri toplam varyansın % 6,62'sini oluşturmakta ve dördüncü alt boyutun açıkladığı varyans toplam varyansın % 5,26'sını oluşturmaktadır.



Şekil 3.1. Kod Değiştirmeye Yönelik İnançlar Ölçeğine ait saçılma diyagramı

Şekil 3.1’de yer alan Scree-Plot grafiği incelendiğinde, ölçeğin dört büyük kırılma noktası gösterdiği, diğer kırılma noktalarının da 1,0 öz değerden küçük olmalarından dolayı dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden öz değeri 1,0 değerinden büyük sadece dört kırılma noktasının olduğu ve ölçeğin dört alt boyutla ele alındığı bu grafikte de ifade edilmeye çalışılmıştır. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktör yük değerine sahip oldukları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Maddelere ait faktör yük ve madde toplam korelasyon sonuçları

	Alt boyutlar				Madde Toplam Korelasyonu
	1	2	3	4	R
M43	0,74				0,76(**)
M47	0,70				0,72(**)
M48	0,69				0,69(**)
M40	0,68				0,73(**)
M49	0,68				0,69(**)
M46	0,66				0,73(**)
M55	0,66				0,68(**)
M52	0,65				0,64(**)
M37	0,64				0,74(**)
M42	0,64				0,66(**)
M54	0,63				0,62(**)
M41	0,63				0,65(**)
M50	0,62				0,62(**)
M27	0,60				0,75(**)
M51	0,59				0,60(**)

M44	0,59	0,57(**)
M36	0,59	0,64(**)
M39	0,58	0,63(**)
M45	0,57	0,56(**)
M28	0,57	0,72(**)
M31	0,56	0,67(**)
M33	0,53	0,63(**)
M16	0,52	0,59(**)
M15	0,51	0,57(**)
M32	0,48	0,58(**)
M3	0,62	0,59(**)
M1	0,61	0,59(**)
M5	0,47	0,45(**)
M2	0,43	0,47(**)
M20	0,68	0,72(**)
M21	0,65	0,70(**)
M18	0,54	0,53(**)
M29	0,59	0,52(**)
M38	0,59	0,49(**)
M30	0,56	0,58(**)

**p<0,01

Tablo 3.4 incelendiğinde, 15., 16., 27., 28., 31., 32., 33., 36., 37., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 54. ve 55. maddelerin birinci alt boyutta; 1., 2., 3. ve 5. maddelerin ikinci alt boyutta; 18., 20. ve 21. maddelerin üçüncü alt boyutta ve 29., 30. ve 38. maddelerin dördüncü alt boyutta en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci alt boyut maddelerinin faktör yükleri ,48 ile ,74 arasında, ikinci alt boyut maddelerinin faktör yükleri ,43 ile ,62 arasında, üçüncü alt boyut maddelerinin faktör yükleri ,54 ve ,68 arasında ve dördüncü alt boyut maddelerinin faktör yükleri ,56 ile ,59 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek dört faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 8., 23. ve 26. maddeler faktör yük değerleri sınır değeri olarak belirlenen ,40 faktör yükünün altında ve 4., 6., 7., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 17., 19., 22., 24., 25., 34., 35. ve 53. binişik maddeler olduklarından çalışmadan çıkarılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,40 kritik değer olması halinde "vasat" olduğu belirlenmiştir (Akt: Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010, ss: 194). Belirlenen alt boyutun açıklama varyansını artırmak için sınır değeri olarak ,40 faktör yükü belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları Tablo 3.4’te verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=,45(m5)$ ile $r=,76(m43)$ arasında değişmektedir ve 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Nihai ölçek formunda kalan 35 maddenin madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir, yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğin her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu dolayısıyla 35 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Geçerlik çalışmaları sonucunda faktör yük değerleri ,40’ın üzerinde olan ve madde toplam korelasyon değerleri .30’dan yüksek olan 35 madde dört alt boyut altında toplanarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Birinci alt boyutta yer alan 25 madde “Açıklık” başlığı altında, ikinci alt boyutta bulunan dört madde “Etkililik” başlığı, üçüncü alt boyut üç madde ile “Dil Becerisi” başlığı ve dördüncü alt boyutta bulunan üç madde “Psikolojik Faktörler” başlığı altında toplanmıştır (bkz. EK-2).

Alt boyutlar isimlendirilirken 10 İngilizce öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının isimleri oluşturulmuştur.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar ölçeğinin faktör analizi sonucu elde edilen ve 35 maddeden oluşan dört alt boyutlu nihai formu 5’li Likert tipi ölçme (Kesinlikle katılmıyorum = 1, Kesinlikle katılıyorum = 5) ölçme aracı formundadır. Ölçme aracının birinci alt boyutu olan ‘Açıklık’ alt boyutu altında 25 olumlu madde bulunurken, ikinci alt boyut olan ‘Etkililik’ alt boyutunda 26. ve 27. maddeler olumlu maddeler iken 28. ve 29. maddeler ikinci alt boyut altındaki olumsuz maddeleri temsil etmektedir. Üçüncü alt boyut olan ‘Dil becerileri’ alt boyutunda 30., 31. ve 32. maddeler ve ‘Psikolojik faktörler’ olarak isimlendirilen dördüncü alt boyut altındaki 33., 34. ve 35. maddeler olumsuz maddeler olarak işlev görmektedir.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin içerdiği dört alt boyutun ayrıntılarına bakıldığında ise, ilk alt boyut olan ‘Öğrenme-öğretme Sürecinin Açıklığına İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu daha çok sürecin daha anlaşılır, daha az kafa karıştırıcı hale getirilmesi yönünde yapılan kod değiştirmeye ilişkin inançlara karşılık gelmektedir. Ölçeğin kapsamında da bulunan zor konular anlatılırken, sınıfın konuyu anlayıp

anlamadığı ile ilgili kaniya varmak istendiğinde, sınavlarla ilgili açıklamalarda bulunulurken yapılan kod değiştirmeler bu bağlamdadır. İkinci alt boyut olan ‘Öğrenme-öğretme Sürecinin Etkililiğine İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu ise kod değiştirmenin öğretimin etkililiğini arttırıp arttırmaması, öğrenme sürecini kolaylaştırıp kolaylaştırmaması ile ilgilidir. ‘Dil Becerileri Kullanımına İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu ise kod değiştirmenin dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini olumlu ya da olumsuz etkilemesi ile ilgilidir. Son olarak, ‘Psikolojik Faktörlere İlişkin Kod Değiştirme’ de kod değiştirmenin duyuşsal boyutunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada kullanılan Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 3.5’te gösterilmiştir. Bu katsayı, tüm maddeler dikkate alınarak hesaplandığından, testin genel güvenilirlik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Tablo 3.5. Ölçeğin geneline ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

	Ölçeğin Geneli	Açıklık	Etkililik	Dil Becerisi	Psikolojik Faktörler
Madde Sayısı	35	25	4	3	3
Cronbach α	0,94	0.96	0.83	0.88	0.86

Tablo 3.5’e göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları “Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin” güvenilirliği 0,94’tür. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “Açıklık” alt boyutunda 0.96, “Etkililik alt boyutunda 0.83, “Dil Becerisi” alt boyutunda 0.88 ve “Psikolojik Faktörler” alt boyutunda 0.86 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin daha önceden belirlenen yapıya uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bağlamında kurulan modellerin geçerliğini ortaya koyabilmek için çok sayıda uyum indeks değerleri kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların

Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0.05 < RMSEA \leq 0.08$; $SRMR \leq 0.08$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Araştırmada kullanılan ölçeğin daha önceden tanımlanan dört alt boyutlu yapısının doğrulanmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Aşağıda yer alan değerler incelendiğinde ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları ifade edilmiştir. Bu değerlere göre;

Relative Multivariate Kurtosis = 1.227, bu değer 1.00 değerinden büyük olması çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakıldığında $p < .05$ 'e göre anlamlı olduğundan çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir.

Tablo 3.6. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları

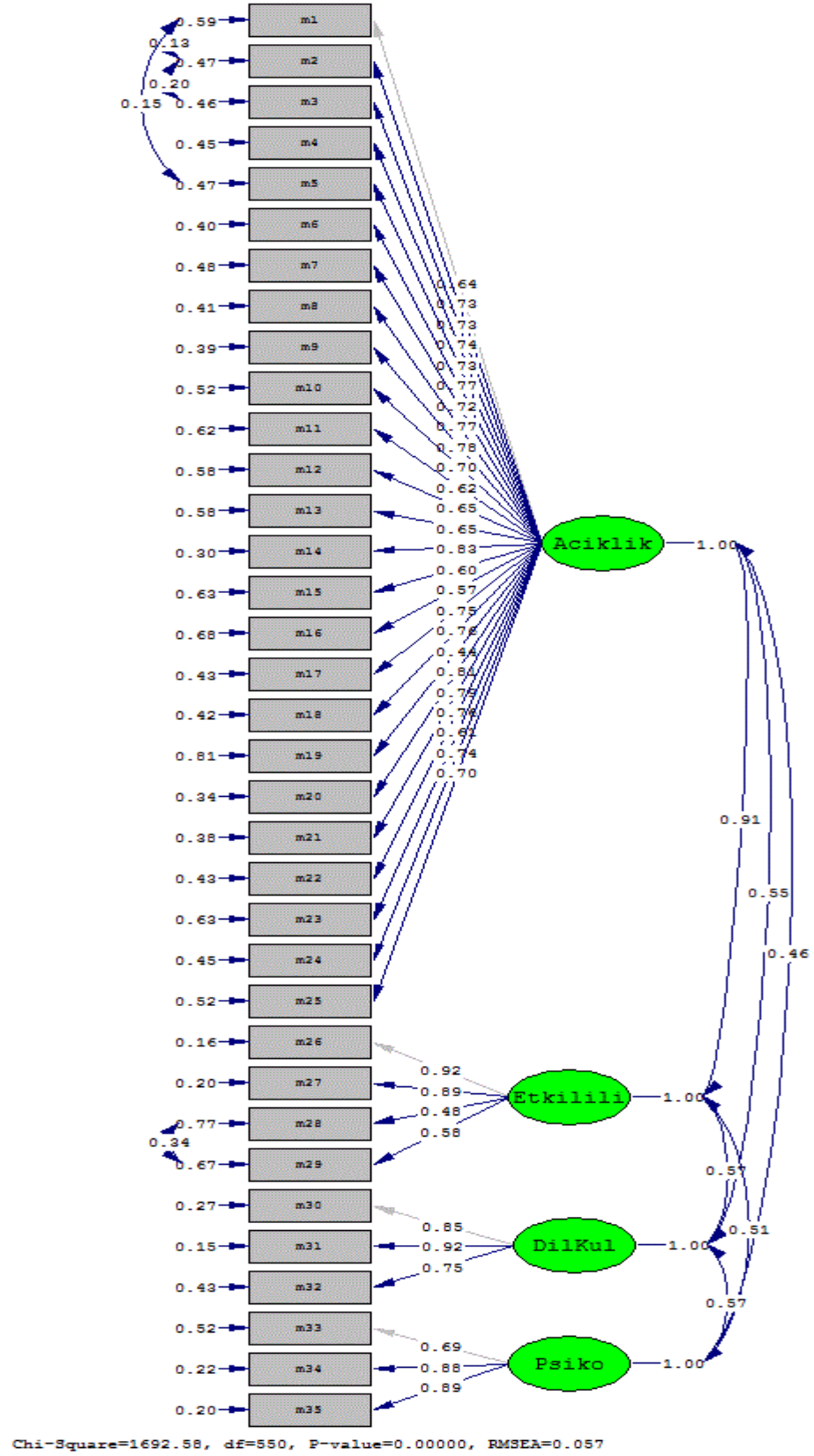
Skewness			Kurtosis			Skewness and Kurtosis	
Value	Z-Score	P-Value	Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
148.601	50.907	0.000	1589.249	30.732	0.000	3535.949	0.000

Bu sonuçlara göre çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı için Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (Robust ML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır. Model 1. Düzey 4 Faktörlü Robust ML modelidir.

Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.2'de belirtilmiştir.

Uyum indeksleri $\chi^2=1692.58$, $sd=550$, $X^2/sd= 3.08$, $CFI=0.99$, $NNFI=0.98$ ve $NFI=0.98$, $GFI=0.90$, $RMSEA=0.057$, $SRMR=0.050$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle alt boyutlar arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Uyum indeks değerlerine bakıldığında ve hata değerleri olan $RMSEA$ ve $SRMR$ değerine bakıldığında kabul edilebilir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önceden tanımlanan dört alt boyutlu 35 maddelik yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.





Şekil 3.2. 1. Düzey 4 alt boyutlu Robust ML yöntemine dayalı ölçeğe ait Path Diagramı

Şekil 3.2 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 35 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerlerine ise Tablo 3.7’de yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğine ait regresyon ve t değerleri

Açıklık			Etkililik		
M	R ²	T	M	R ²	T
M1	0.41	Sabit	M26	0.84	Sabit
M2	0.53	18.49	M27	0.80	35.26
M3	0.54	16.88	M28	0.23	12.12
M4	0.55	19.53	M29	0.33	16.07
M5	0.53	20.01	Dil Becerisi		
M6	0.60	17.50	M	R ²	T
M7	0.52	16.78	M30	0.73	Sabit
M8	0.59	16.95	M31	0.85	30.90
M9	0.61	17.70	M32	0.57	21.35
M10	0.48	17.15	Psikolojik Faktörler		
M11	0.38	15.26	M	R ²	T
M12	0.42	14.69	M33	0.48	Sabit
M13	0.42	14.44	M34	0.78	19.53
M14	0.70	17.42	M35	0.80	19.67
M15	0.37	15.16			
M16	0.32	12.42			
M17	0.57	16.51			
M18	0.58	15.78			
M19	0.19	9.61			
M20	0.66	17.02			
M21	0.62	16.84			
M22	0.57	16.97			
M23	0.37	14.82			
M24	0.55	15.04			
M25	0.48	14.45			

Tablo 3.7 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. “Açıklık” alt boyutunda m14, R²=0,70 ile en önemli madde olduğu görülürken; m19 ise R²=0,19 ile en önemsiz madde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “Etkililik” alt boyutunda M26, R²=0,84 ile en önemli madde olduğu görülürken; m28 ise R²=0,23 ile en önemsiz madde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “Dil Becerisi” alt boyutunda M31, R²=0,85 ile en önemli madde olduğu görülürken; m32 ise R²=0,57 ile en önemsiz madde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “Psikolojik Faktörler” alt boyutunda M35, R²=0,80 ile en önemli madde olduğu

görüldürken; m33 ise $R^2=0,48$ ile en önemsiz madde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Genel itibari ile bakıldığında M31, $R^2=0,85$ değeri ile ölçeğin en önemli maddesi olduğu ve M19, $R^2=0,19$ ile ölçeğin en önemsiz maddesi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3.2. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Altunay (2004) tarafından geliştirilen, tek boyutlu ve toplam 17 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır (Hiç katılmıyorum = 1, Tümüyle katılıyorum = 5) (bkz. EK-3). Ölçme aracı veri çözümlenmesinde değerleri ters çevrilmesi gereken (4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17) 10 olumsuz madde içermektedir.

Ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin hesaplanan Alfa katsayısı .89'dur. Buna göre, ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin daha önceden tanımlanan tek alt boyutlu yapısının doğrulanmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Aşağıda yer alan değerler incelendiğinde ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları ifade edilmiştir. Bu değerlere göre;

Relative Multivariate Kurtosis = 1.220, bu değer 1.00 değerinden büyük olması çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakıldığında $p<.05$ 'e göre anlamlı olduğundan çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir.

Tablo 3.8. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları

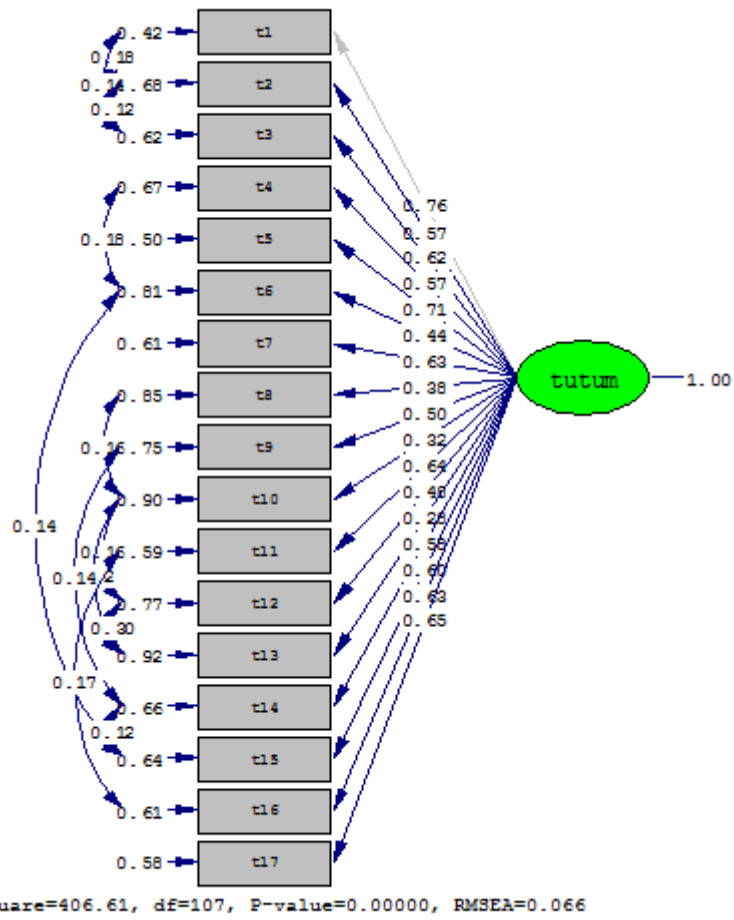
Skewness			Kurtosis			Skewness and Kurtosis	
Value	Z-Score	P-Value	Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
22.072	23.031	0.000	394.036	19.628	0.000	915.711	0.000

Bu sonuçlara göre çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı için Maksimun Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimun

Likelihood (Robust ML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır. Modelimiz 1. Düzey 1 Faktörlü Robust ML modelidir.

Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen path diyagramı Şekil 3.3’de belirtilmiştir.

Uyum indeksleri $\chi^2=406.61$, $sd=107$, $X^2/sd=3.80$, $CFI=0.97$, $NNFI=0.96$ ve $NFI=0.96$, $GFI=0.91$, $RMSEA=0.066$, $SRMR=0.050$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Uyum indeks değerlerine bakıldığında ve hata değerleri olan $RMSEA$ ve $SRMR$ değerine bakıldığında kabul edilebilir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önceden tanımlanan 1 faktörlü 1 maddelik yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.



Şekil 3.3. 1. Düzey 1 alt boyutlu Robust ML yöntemine dayalı ölçeğe ait Path Diagramı

Şekil 3.3 incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 17 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu görülmektedir. Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerlerine ise Tablo 3.9’ da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait regresyon ve t değerleri

Tutum			Tutum		
M	R ²	T	M	R ²	T
M1	0.58	Sabit	M10	0.099	7.00
M2	0.32	15.73	M11	0.41	16.43
M3	0.38	19.77	M12	0.23	10.72
M4	0.33	14.10	M13	0.079	5.81
M5	0.50	19.24	M14	0.34	13.17
M6	0.19	9.41	M15	0.36	15.31
M7	0.39	17.52	M16	0.39	15.75
M8	0.15	8.83	M17	0.42	18.28
M9	0.25	12.33			

Tablo 3.9 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine bakıldığında m1, $R^2=0,58$ ile en önemli madde olduğu görülürken; m13 ise $R^2=0,079$ ile en önemsiz madde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Öğrencilerin akademik not ortalamaları

Araştırmanın uygulandığı Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce öğretimi öğrencilerin seviyelerine göre ayrıldıkları kur sistemi vasıtasıyla yürütülmektedir. Öğrenciler bir sene içerisinde güz döneminde iki, bahar döneminde iki olmak üzere dört kurda eğitim almaktadırlar. Her bir kur sekiz haftalık periyotlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce akademik ders başarıları, söz konusu hazırlık okulunda öğrencilerin 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde birinci ve ikinci periyot kur geçme notları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin periyot geçme notları o periyotta uygulanan kısa süreli sınavlardan (quizlerden), öğrenci portfolyolarından ve vizelerden alınan toplam puana (100 üzerinden) tekabül etmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamaya başlamadan önce üniversitenin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2012/35 sayılı kararla gerekli izin alınmış ve kurul bir form aracılığıyla bilgilendirilmiştir (bkz. EK-5). Gerekli izinler alındıktan sonra İngilizce Dersine İlişkin Kod Değiştirme İnançları Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği örneklemdeki öğrencilere birer yönergeyle verilmiştir. Araştırma etiği gereğince araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere ölçme araçları verilmemiştir. Veriler 16.03.2015 ve 06.04.2015 tarihleri arasında Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde yabancı dil eğitimi gören öğrencilerden sınıf öğretmenlerinin bilgisi dâhilinde ders sırasında toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili süreçlerin tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında öğrencilerden gelen sorular cevaplanmış ve araştırmanın amacı ölçme araçlarının dağıtılmasından önce özetlenmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulanma süresi İngilizce Dersine İlişkin Kod Değiştirme İnançları Ölçeği için ortalama 10 dakika ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için ise ortalama beş dakikadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinden toplanan veriler SPSS-15 paket programına işlenmiştir. İşlenen verilerin DFA analizlerinde ayrıca LISREL paket programı da kullanılmıştır. Öncelikle verilerin parametrik analizlere uygun olup olmadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine ve test varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Tablo 3.10’da öğrencilere uygulanan ölçeklerin alt boyutlarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.11’de ise test varyanslarının homojenliğine bakılmıştır. Öğrenci ortalamalarının her bir alt boyut ve tutum ölçeğinin genelinde normal dağılım gösterdiği ve test varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve dolayısıyla demografik özellikler göz önünde bulundurularak verilerin karşılaştırılmasında ve ölçekler arasındaki ilişki analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar ölçeğinin alt boyutlarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin düzeylere ait betimsel istatistiklerden (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) yararlanılmıştır. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki farklılık cinsiyete göre bağımsız örneklem t- testi (Independent-Sample T-Testi) ile karşılaştırılmıştır. İngilizce yeterlik seviyesi, birinci periyot akademik ortalama ve ikinci periyot akademik ortalama değişkenlerine göre farklılıklara tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) analizi ile bakılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 3.10. Ölçeklerden elde edilen ortalamalara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Açıklık	,035	-,805
Etkililik	-,226	-,564
Dil Becerisi	,101	-,467
Psikolojik Faktörler	-,255	-,560
Tutum	-,115	-,137

Tablo 3.10'a bakıldığında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1 ile +1 kritik değerleri arasında olduğu yani puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Morgan vd. (2007, s.49) normal dağılımın ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,+1 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait puan dağılımlarının test varyansların homojenliği testi yani Levene istatistik sonuçları Tablo 3.11'de görülmektedir.

Tablo 3.11. Test varyanslarının homojenliği sonuçları

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Açıklık	2,09	2	584	,125
Etkililik	1,38	2	584	,253
Dil Becerisi	2,00	2	584	,137
Psikolojik Faktörler	,83	2	584	,438
Tutum	1,52	2	584	,220

Tablo 3.11 incelendiğinde, Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ait puan dağılımlarının varyanslarının homojenliğine bakıldığında Levene istatistik sonuçlarının $p>,05$ 'den büyük olmasından dolayı test varyanslarının homojen dağılım gösterdiği yani parametrik test varsayımlarından olan varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin araştırma sürecinde ölçeklerden alabilecekleri en az ve en fazla puanlar incelendiğinde ise, bu çalışmada kullanılan Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinden öğrencilerin kod değiştirme inançlarına ilişkin alınabilecek en düşük puanın 35, en yüksek puanın 175 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutundan elde edilebilecek maksimum ve minimum değerler ise ilk alt boyut olan 'öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ilişkin kod değiştirme' için 25 ve 125'tir. İkinci alt boyut olan 'öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin kod değiştirme' faktöründen alınabilecek en düşük puanı 4, en yüksek puanı 20; üçüncü alt boyut olan 'dil becerilerinin kullanımına ilişkin kod değiştirme' alt boyutundan ise 3 alınabilecek en düşük puanı, 15 alınabilecek

en yüksek puanı oluşturmuştur. ‘Psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme’ alt boyutundan ise alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 15’tir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile kullanılan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden ise öğrencilerin alabileceği en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85’tir.

Tablo 3.12. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin madde bazında belirlenen kriterler

	Madde Sayısı	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Açıklık	25	25-45	45,25-65	65,25-85	85,25-105	105,25-125
Etkililik	4	4-7,2	7,24-10,4	10,44-13,6	13,64-16,8	16,84-20
Dil Becerisi	3	3-5,4	5,43-7,80	7,83-10,2	10,23-12,6	12,63-15
Psikolojik Faktörler	3	3-5,4	5,43-7,80	7,83-10,2	10,23-12,6	12,63-15
Tutum	17	17-30,6	30,77-44,2	44,37-57,8	57,97-71,4	71,57-85

Kriterler: Kesinlikle Katılmıyorum: (1,00-1,80 arası); Katılmıyorum : (1,81-2,60 arası); Kısmen katılıyorum: (2,61-3,40 arası); Katılıyorum: (3,41-4,20 arası); Kesinlikle Katılıyorum: (4,21-5,00 arası)

Veri analizi sürecinde ölçeklerden elde edilen puanların karşılaştırmalarını yaparken, her bir maddeden elde edilen puanların toplamı alınarak her bir katılımcı için puanlar elde edilmiştir. Toplam puanların karşılaştırması yapılırken ise kullanılan program toplam puanların ortalamasını almaktadır. Tablo 3.12’nin altındaki kriterlere göre karşılaştırma yapıldığında, toplam puanların ortalamasının madde sayısına bölünmesi ile bir ortalama daha almak durumunda kalınmaktadır. Bu durum ise ranj daralmasına sebep olmakla birlikte ve örneklemden elde edilen verilerin evrene genelleme yaparken temsil gücünü düşürmektedir. Dolayısıyla ranj daralması sorununu ortadan kaldırmak için madde bazında belirlenen kriterler her bir alt boyuttaki madde sayıları ile çarpılmış ve yukarıda verilen Tablo 3.12’de toplam puan ortalamalarının karşılaştırıldığı yeni kriterler ortaya çıkarılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik analizler ve bu analiz sonuçlarından hareketle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inanç düzeylerine ait betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Açıklık	587	49,00	125,00	86,60	18,72
Etkililik	587	5,00	20,00	13,93	3,55
Dil Becerisi	587	5,00	13,00	9,18	1,64
Psikolojik Faktörler	587	3,00	15,00	10,00	3,13

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarını ortaya çıkaran ölçeğin alt boyutlarına ilişkin inanç düzeylerine ait dağılım incelendiğinde; “Açıklık” alt boyutuna ilişkin hazırlık sınıfı öğrencilerinin inanç düzeylerinin $\bar{X}=86,60$ olduğu görülmektedir. Açıklık alt boyutunda öğrencilerin inanç düzeylerinin dağılımının standart sapma değeri incelendiğinde diğer alt boyutlara göre daha heterojen bir dağılım sergilediği görülmektedir. “Etkililik” alt boyutuna ilişkin hazırlık sınıfı öğrencilerinin inanç düzeylerinin $\bar{X}=13,93$ olduğu ve görülmektedir. “Dil Becerisi” alt boyutuna ilişkin hazırlık sınıfı öğrencilerinin inanç düzeylerinin $\bar{X}=9,18$ olduğu ve görülmektedir. Dil Becerisi alt boyutunda öğrencilerin inanç düzeylerinin dağılımının standart sapma değeri incelendiğinde diğer alt boyutlara göre daha homojen bir dağılım sergilediği görülmektedir. “Psikolojik Faktörler” alt boyutuna ilişkin hazırlık sınıfı öğrencilerinin inanç düzeylerinin $\bar{X}=10,00$ olduğu görülmektedir.

Literatür (Burden,2000; Kılavuz, 2014; Mahmutoğlu ve Kıcıır, 2013; Nordin, Ali, Zubir ve Sadjirin, 2013; Sharma,2006; Tang, 2002; Jingxia, 2010; Yao, 2011) incelendiğinde, araştırmaların sonuçlarına göre belirli alt boyutlara bağlı olmadan öğrencilerin genel olarak kod değiştirmenin sınıf içerisinde kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaların mevcut araştırma kapsamında belirlenen kod değiştirmeye ilişkin inanç alt boyutlarına (öğrenme öğretme sürecinin açıklığına, etkililiğine, dil becerilerinin kullanımına ve psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançları alt boyutları) göre değil de, genel olarak öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarını tarayan nitelikte olması mevcut araştırmanın bulgularını literatürdeki diğer araştırmalarla eşleştirmeyi güçleştirmiştir.

Genel itibari ile Tablo 3.10'daki kriterler de göz önüne alındığında alt boyutlardan 'Açıklık' alt boyutunun $\bar{X}=86,60$ değerinin 'Katılıyorum (85,25-105)' düzeyine, 'Etkililik' alt boyutuna ilişkin öğrenci inançlarının değerinin de $\bar{X}=13,93$ ile 'Katılıyorum (13,64-16,8)' düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Öğrencilerin kod değiştirme inançlarının bu iki alt boyuta ilişkin bulguların da orta düzeyin üzerinde bir dağılım sergilediği belirlenmiştir.

Açıklık alt boyutuna ilişkin bulguya bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenin önemli noktaları vurgularken, yazma derslerinde konu anlatımı sırasında, öğrencilerin birbirine dersler ilgili yardım etmeleri esnasında, soyut kelimelerin öğretiminde, sınavlarla ilgili açıklamada bulunulurken vb. gibi durumlarda kod değiştirmenin gerekliliğine karşılık gelen öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ilişkin kod değiştirme inançlarını ortalamanın üzerinde bir düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde araştırmaların büyük bölümünün mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklediği ve bu araştırmaların çoğunun bulgularına bakıldığında kod değiştirmenin açıklık alt boyutunun öğrenciler tarafından yüksek düzeyde benimsendiği görülmektedir. Örneğin, Çin'de üç ayrı üniversitede eğitim gören 261 öğrencinin ve 60 öğretmenin görüşünün incelendiği ve derslerin dört haftalık kayda alındığı bir araştırmada (Jingxia, 2010), öğrencilerin % 60'lık bir oranla kod değiştirme ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin özellikle dil bilgisi açıklamalarında

(% 81,5), anlamı bilinmeyen kelimelerin açıklanmasında (% 61,8), sınıf yönetimi ile ilgili konuların açıklanmasında (% 57,9) kod değiştirmenin kullanılması gerektiğine dair inanca sahip oldukları rapor edilmiştir. Kılavuz (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise 173 öğrencinin % 69,9'u yeni kelimelerin açıklanmasında ve % 58,4'ü karışık dil bilgisi konularının açıklanmasında ana dili kullanımına sıcak bakmaktadır. Bir diğer çalışmada (Azlan, 2013) toplam 100 öğrencinin dersleri gözlemlenmiş ve öğrencilerden ölçek yolu ile kod değiştirmeye ilişkin görüşleri elde edilmek istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, dil bilgisi konularını açıklamak, yeni kelimelerin anlamlarını açıklamak, karışık konuları açıklamak gibi mevcut araştırmanın 'Açıklık' alt boyutuna karşılık gelen maddelere öğrencilerden yüksek düzeyde katılım olduğu belirlenmiştir. Nordin, Ali, Zubir ve Sadjirin (2013)'in çalışmasında da öğrenciler yönerge vermek, geribildirim sağlamak, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek, dil bilgisi açıklamak ve ana dili ve hedef dil arasındaki farkları açıklamak, sınavlarla ilgili bilgi vermek gibi durumlarda ana dilinin kullanılması ile ilgili yüksek dağılımda görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 93'ünün olumlu tutum geliştirdiği Yao (2011)'nin 100 öğrenciyle yaptığı çalışmasında benzer şekilde kod değiştirmenin dil bilgisi konularının açıklanmasında, kültürel konuların ve yeni kelimelerin açıklanmasında, ders içeriğinin açıklığa kavuşturulmasına dair öğrencilerin inançlarının yüksek düzeyde seyrettiği sonucuna varılmıştır. Ahmad ve Jusoff (2009) da kod değiştirmenin yeni kelimelerin açıklanmasında, dil bilgisi açıklamalarında, zor konuların açıklanmasında kullanılması yönündeki görüşlere yüksek katılım olduğunu 297 öğrencinin katıldığı araştırmasında bulgulamıştır. Sharma (2006)'nın dört öğretmenin sınıfını gözlemlediği ve 100 öğrencinin ölçek yolu ile kod değiştirme görüşlerini aldığı araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 64) kod değiştirmenin sınıf içerisinde kullanılması gerektiği yönünde görüşlerini belirtirken, öğrencilerin kod değiştirmenin yeni kelimelerin öğretilmesinde, zor konuların açıklığa kavuşturulmasında, dil bilgisi konularının anlatımında büyük oranda olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. 100 orta düzey öğrencinin ve 20 öğretmenin görüşlerinin alındığı ve üç öğretmenin derslerinin gözlemlendiği bir araştırma da (Tang, 2002), Sharma (2006) ile aynı bulgulara ulaşmıştır. Aynı şekilde, Mahmutoğlu ve Kıcı (2013)'in 105 öğrenci ve 25 öğretmenin kod değiştirme görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğrenciler dil bilgisi konularının açıklanması, yeni kelimelerin açıklanması gibi durumlarda kod değiştirmenin

gerekliliğine katılmışlardır. Ek olarak, Oflaz (2009)'ın 60 İngilizce öğretmeni ve 100 hazırlık sınıfı B kuru (alt orta seviye) öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin % 67'si dil bilgisi konularını öğrenirken, % 54'ü ana dili ve hedef dil arasındaki dil bilgisi farklarını anlamak için, % 95 oranında öğrenci okuma parçalarını daha iyi anlamak için, % 51'i genellikle okuma parçalarının konusunu anlamak için, % 40'ı genellikle dinleme metinleri daha iyi anlamak için, öğrencilerin % 70'i değişen sıklıklarla konuşma aktivitelerinde karşı tarafın söylediklerini çevirirken, % 74'ü kelimelerin anlamını öğrenirken, yine % 72'si anlamadıkları bir noktayı öğretmene sorarken, % 55'i öğretmenleri yönerge verirken, % 13'ü sınav yönergelerini anlamak için ana diline başvurulması gerektiğini düşünmektedirler. Son olarak, başka bir çalışmada da (Karaağaç, 2014) öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançları 286 öğrenciden ölçek yoluyla ve 39 öğrenciden de yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Veri analizi sonucunda da, öğrencilerin birbirlerine dersle ilgili yardımda bulunmaları sırasında, sınıf kuralları ve sınıf yönetimi ile ilgili konularda, belirli konularda ana dilinde açıklama yapmak daha kolay olduğunda ana dili kullanımına sıcak baktıkları bulgulanmıştır.

Örneklenen araştırmalarla da görüldüğü üzere, mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarının literatürdeki araştırmaların bulguları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu bulgunun tersi olarak, Burden (2000)'nın Japonya' da dört farklı üniversitede öğrenim gören 290 alt orta, orta ve ileri düzey seviyedeki öğrenci ile yaptığı araştırması örnek verilebilir. Bu çalışmada öğrencilerin dil bilgisi açıklamalarında bulunulurken, yönerge verilirken, kültür öğeleri ile ilgili konuşulurken, sınıf kuralları açıklanırken, ana dili kullanımına sıcak bakmadıkları tespit edilmiştir.

Diğer bir taraftan mevcut araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, öğrencilerin kod değiştirmenin etkililiğine dair inançlarının da ortalamanın üzerinde seyrettiği görülmektedir. Bu çalışmadaki kod değiştirmeye ilişkin etkililik alt boyutu kod değiştirmenin dersin etkililiğini arttırması, öğrenciler için süreci kolaylaştırması olarak ele alınmıştır. Bu alt boyuta ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ortalamanın üzerinde bir dağılım göstermesi literatürdeki araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, bir çalışmada (Schweers, 1999) öğrencilerin % 87'si ana dili kullanımının İngilizce

öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ek olarak, Azlan ve Narasuman (2013)'nın çalışmasına katılan öğrenciler kod değiştirmenin dersin etkililiğini arttırdığı, dersin daha iyi anlaşıldığı yönünde yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Jingxia (2010)'nin araştırmasında da öğrencilerin kod değiştirmenin etkililiği ile ilgili görüşleri (% 70) büyük oranda kod değiştirmenin öğretime yarar sağladığı ve süreci olumlu etkilediği yönündedir.

Araştırmanın öğrencilerin dil becerilerinin kullanımına ilişkin kod değiştirme inançlarına yönelik puan ortalaması ($\bar{X}=9,18$) incelendiğinde ise, bu değer 'Kısmen Katılıyorum 7,83-10,2' düzeyine işaret ettiği görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin kod değiştirme kullanımının konuşma, dinleme gibi dil becerilerine yönelik inanç düzeylerinin orta derecede olduğunu göstermektedir.

Kod değiştirmenin ele alındığı diğer bir alt boyut olan dil becerilerinin kullanımına ilişkin kod değiştirme inançları alt boyutu ise mevcut çalışmada öğrencilerin kod değiştirmenin konuşma ve dinleme gibi dil becerilerini olumsuz etkileyip etkilemediğine ve kod değiştirmenin zamanla alışkanlığa dönüşüp dönüşmediğine yönelik inançları şeklinde ele alınmıştır. Mevcut araştırmanın dil becerileri alt boyutuna ilişkin bulgusu literatürde çeşitli araştırmaların bulgularıyla tam olarak paralellik göstermemektedir ve öğrencilerin dil becerilerine yönelik inançlarının ne düşük ne orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde ise öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin düşük düzeyde inanca sahip oldukları incelenen araştırmalardan anlaşılmıştır. Örneğin, Norman (2008) 191 öğrenci ile yaptığı çalışmada yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımının avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilere bağlı olarak kod değiştirmenin dezavantajları olarak yabancı dil becerilerini özellikle de dinleme becerilerini olumsuz etkilemesi ve öğrencilerin ana dili kullanmayı alışkanlık edinebilme ihtimali ile ana dili kullanımının zamanla tembelliğe neden olabilme durumu rapor edilmiştir. Bir diğer çalışmada da (Şavlı ve Kalafat, 2014), 20 öğrenciden görüşme formu yardımı ile edinilen bilgiler ışığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana dilini kullanmanın bir alışkanlığa dönüştüğü ve öğrenciyi sürekli ana dilinde çeviri yapmayı beklemeye ittiği kanısında oldukları belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulgusu olarak ana dili kullanımının öğrenci üzerindeki en olumsuz etkisinin öğrencinin dilsel becerisini

engellemesi olduğu rapor edilmiştir. Karaağaç (2014) da çalışmasında 39 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile aldığı görüşlere göre öğrencilerin büyük bir bölümünün derste hedef dil kullanılması gerektiği çünkü hedef dilin kullanılmasının onların konuşma becerilerini geliştireceği görüşünde olduklarını belirtmiştir.

Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin kod değiştirmeye yönelik psikolojik faktörlere ilişkin inançlarının ortalama değeri $\bar{X}=10,00$ olup, bu değer ‘Kısmen Katılıyorum 7,83-10,2’ düzeyine karşılık gelmektedir. Araştırmanın bu bulgusu incelendiğinde öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarının psikolojik faktörlere yönelik alt boyutunun orta düzeyde benimsendiği görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin derslerde kod değiştirmenin psikolojik durumlarına kısmen olumlu yönde katkı sağladığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde kod değiştirmenin psikolojik etmenleri incelendiğinde, öğrencilerin ana dili kullanımının onların stres düzeylerini ve psikolojik durumlarını nasıl etkilediğine ilişkin inançlarının farklı düzeylerde sonuç verdiği tespit edilmiştir. Örneğin, bir çalışmada (Ahmad ve Jusoff, 2009) öğrencilere uygulanan kod değiştirme görüşleri ölçeğinde bulunan duyuşsal durum alt boyutundaki tüm maddelere öğrencilerin verdiği görüşler yüksek düzeyde (% 50 üzerinde) dağılım göstermiştir. Burden (2000) da aynı şekilde dört farklı üniversiteden 290 öğrencinin katıldığı çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana dilinin rahatlatıcı ve destekleyici bir ortam yaratılması için kullanılması görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Schweers (1999)’ın çalışmasında ise, öğrencilerin sadece % 12,9’unun ana dilini derste daha rahat hissetmek için ve yine % 18,3’ünün ana dilinin kendilerini daha az gergin hissettiklerinde kullanılması inancında oldukları belirtilmiştir. Ayrıca Tang (2002)’in araştırmasında da öğrencilerin sadece % 8’inin kendilerini derste rahat ve daha az stresli hissetmek amacı ile ana dilini kullanmanın gerekliliğine inandıkları rapor edilmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problem kapsamında İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançlarının cinsiyet, İngilizce yeterlilik seviyesi

(Başlangıç-Orta-İleri Düzey), akademik ortalama değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Cinsiyet

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kod değiştirmenin alt boyutlarına ilişkin inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ait Independent-sample t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Açıklık	Kız	311	86,41	18,84	,27	585	,788
	Erkek	276	86,82	18,60			
Etkililik	Kız	311	14,00	3,54	,53	585	,596
	Erkek	276	13,84	3,57			
Dil Becerisi	Kız	311	9,32	1,67	2,25	585	,025
	Erkek	276	9,02	1,60			
Psikolojik Faktörler	Kız	311	9,87	3,18	1,06	585	,291
	Erkek	276	10,14	3,07			

*p<,05

Tablo 4.2’ye göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin cinsiyetlerine yönelik Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ait inanç düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Açıklık” alt boyutunda kız öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =86,14) ile erkek öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =86,82) arasında $t_{(585)}=,27$, $p=,788>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. “Etkililik” alt boyutunda kız öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =14,00) ile erkek öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =13,84) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(585)}=,53$, $p=,596>,05$). “Dil Becerisi” alt boyutunda ise kız öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =9,32) ile erkek öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =9,02) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(585)}=2,25$, $p=,025<,05$). Bu anlamlı farklılık hazırlık sınıfında okuyan kız öğrencilerinin kod değiştirmenin dil becerilerine ilişkin inanç düzeylerinin, erkek öğrencilerin inanç düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. “Psikolojik Faktörler” alt boyutunda kız öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}$ =9,87) ile erkek

öğrencilerin inanç düzeyleri ($\bar{X}=10,14$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(585)}=1,06$, $p=,291>,05$).

4.2.2. İngilizce yeterlilik seviyesi

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları öğrencilerin İngilizce Yeterlilik Seviyelerine (Başlangıç-Orta-İleri Düzey) göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.3’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre kod değiştirmeye ilişkin alt boyutlara ait inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way Anova Sonuçları

	Yeterlik Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (584/2)	p	Post Hoc (Tukey)
Açıklık	Başlangıç	256	90,89	17,45	9004,39	4502,20	13,40	,000	1>2, 1>3
	Orta	289	83,81	18,63	196236,33	336,02			
	İleri Düzey	42	79,64	21,29	205240,72				
Etkililik	Başlangıç	256	14,59	3,45	225,32	112,66	9,17	,000	1>2, 1>3
	Orta	289	13,51	3,48	7174,53	12,29			
	İleri Düzey	42	12,71	4,02	7399,85				
Dil Becerisi	Başlangıç	256	9,29	1,55	5,24	2,62	,98	,377	
	Orta	289	9,10	1,69	1568,97	2,69			
	İleri Düzey	42	9,05	1,81	1574,22				
Psikolojik Faktörler	Başlangıç	256	9,71	3,17	52,28	26,14	2,69	,069	
	Orta	289	10,14	3,04	5679,72	9,73			
	İleri Düzey	42	10,79	3,31	5732,00				

* $p<,05$ Kategoriler: Başlangıç=1; Orta=2; İleri Düzey=3

Tablo 4.3’de öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin inanç düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; ‘Açıklık’ alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerine göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=13,40$, $p=,000<,05$). Bu anlamlı farklılık; İngilizce yeterlik seviyesi başlangıç

düzeyinde olan öğrencilerin açıklığa yönelik inançlarının ($\bar{X}=90,89$), İngilizce yeterlik seviyesi orta düzey de olan öğrencilerin açıklığa yönelik inançlarından ($\bar{X}=83,81$) ve İngilizce yeterlik seviyesi ileri düzeyde olan öğrencilerin açıklığa yönelik inançlarından ($\bar{X}=79,64$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır. ‘Etkililik’ alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerine göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=9,17$, $p=,000<,05$). Bu anlamlı farklılık; İngilizce yeterlik seviyesi başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin etkililiğe yönelik inançlarının ($\bar{X}=14,59$), İngilizce yeterlik seviyesi orta düzey de olan öğrencilerin etkililiğe yönelik inançlarından ($\bar{X}=13,51$) ve İngilizce yeterlik seviyesi ileri düzeyde olan öğrencilerin etkililiğe yönelik inançlarından ($\bar{X}=12,71$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Dil Becerisi’ alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerine göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=,98$, $p=,377>,05$). ‘Psikolojik Faktörler’ alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerine göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=2,69$, $p=,069>,05$).

Kod değiştirme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, genel olarak kod değiştirmeye duyulan ihtiyacın öğrencilerin yabancı dil seviyeleri arttıkça azaldığı konuyla ilgili literatürde çok sayıda araştırma aracılığıyla rapor edilmiş bir olgudur (Ataş, 2012; Auerbach, 1993; Burden, 2000; Carson ve Kashihara, 2012; Greggio ve Gil, 2007; Hall ve Cook, 2013; Harmer 1991; Horasan 2014; Kanatlar, 2005; Karaağaç, 2014; Mahmutoglu ve Kıcı, 2013; Prodromou, 2000; Şakıyan Kayra, 2013; Oflaz, 2009).

Araştırmanın bu alt probleme ait bulgusuna göre özellikle mevcut araştırmanın kapsadığı dört farklı kod değiştirme alt boyutu içerisinde öğrencilerin öğrenme- öğretme sürecinin açıklık ve etkililiğine ilişkin alt boyutlarında başlangıç yeterlik seviyesinde olan öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançları sırayla diğer iki seviyedeki öğrencilerin inançlarından daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Örneğin, Carson ve Kashihara (2012) tarafından yapılan araştırmada, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin kod değiştirmenin açıklık alt boyutu ile ilişkili olan inançlarının öğrencilerin seviyesiyle ters orantılı bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmanın öğrencilerin yeterlilik seviyesi ve açıklık alt boyutu bulgusu ile paralel olarak Burden (2000) tarafından yapılan bir çalışmada da yeni kelimelerin açıklanmasında, dersle ilgili yönergelerin açıklanmasında, sınavlarla ilgili açıklamada bulunurken, ana dili ve hedef dili arasındaki farklar açıklanırken başlangıç seviyesindeki öğrencilerin kod değiştirme kullanımlarına dair inançlarının daha yüksek olduğu ve bu durumun seviye yükseldikçe azaldığı sonucu çıkarılmıştır.

Dolayısı ile mevcut araştırmanın sonuçlarının Carson ve Kashihara (2012) ve Burden (2000) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle araştırmanın bu bulgusunun bir rastlantı niteliğinde olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kod değiştirme inançları ile öğrencilerin seviyelerinin birlikte değerlendirilmesinin farklı seviyedeki öğrencilerin kod değiştirme alt boyutlarına bakış açılarını elde etmek açısından doğru bir yol olduğuna da işaret etmektedir.

Ek olarak, mevcut araştırmanın bulgusundan yola çıkarak, daha önce belirtildiği gibi öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin başlangıç yeterlik seviyesinde olan öğrencilerin inançlarının sırayla diğer iki seviyedeki öğrencilerin inançlarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin etkililik alt boyutuna ilişkin kod değiştirme inançlarının öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bir çalışmaya literatürde araştırmacı tarafından rastlanmamıştır.

4.2.3. Akademik ortalama

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları öğrencilerin akademik ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.4 ve 4.5’te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamasına göre kod değiştirmeye ilişkin alt boyutlara ait inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way Anova sonuçları

	Akademik				Kareler	Kareler	F	p	Post
	Ortalama	N	$\bar{X}$	S	Toplam	r Ort.	(584/2)		Hoc (Tukey)
Açıklık	40-59	42	90,86	18,15	1769,96	884,98	2,54	,080	
	60-79	331	87,34	18,09	203470,76	348,41			
	80-100	214	84,63	19,63	205240,72				
Etkililik	40-59	42	14,83	3,48	130,91	65,46	5,26	,005	1>3, 2>3
	60-79	331	14,19	3,49	7268,94	12,45			
	80-100	214	13,34	3,59	7399,85				
Dil Becerisi	40-59	42	9,24	1,82	19,63	9,81	3,69	,026	2>3
	60-79	331	9,33	1,66	1554,59	2,66			
	80-100	214	8,94	1,54	1574,22				
Psikolojik	40-59	42	9,57	3,62	31,53	15,76	1,62	,200	
	60-79	331	9,87	3,15	5700,47	9,76			
Faktörler	80-100	214	10,29	2,99	5732,00				

*p<,05 Kategoriler: 40-59=1; 60-79=2; 80-100=3

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamalarına göre Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına yönelik inanç düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; “Açıklık” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=2,54$, $p=,080>,05$). “Etkililik” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=5,26$, $p=,005<,05$). Bu anlamlı farklılık; birinci periyotta “80-100” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin etkililiğe ilişkin inançlarının ($\bar{X}=13,34$), “60-79” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin etkililiğe ilişkin inançlarından ($\bar{X}=14,19$) ve “40-59” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin etkililiğe ilişkin inançlarından ($\bar{X}=14,83$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil Becerisi” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=3,69$, $p=,026<,05$). Bu anlamlı farklılık; birinci periyotta “80-100” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin dil becerisine ilişkin inançlarının ($\bar{X}=8,94$), “60-79” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin dil becerisine ilişkin inançlarından ($\bar{X}=9,33$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır. “Psikolojik Faktörler” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik

ortalamlarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=1,62$, $p=,200>,05$).

Tablo 4.5. Öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamasına göre kod değiştirmeye ilişkin alt boyutlara ait inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-Way Anova sonuçları

	Akademik Ortalama	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (584/2)	p	Post Hoc (Tukey)
Açıklık	40-59	95	88,57	17,26	1033,46	516,73	1,48	,229	
	60-79	41	86,68	18,73	204207,26	349,67			
	80-100	74	83,61	20,24	205240,72				
Etkililik	40-59	95	14,41	3,54	79,42	39,71	3,17	,043	1>3
	60-79	41	13,97	3,54	7320,43	12,54			
	80-100	74	13,05	3,52	7399,85				
Dil Becerisi	40-59	95	9,39	1,57	9,75	4,87	1,82	,163	
	60-79	41	9,18	1,65	1564,47	2,68			
	80-100	74	8,91	1,66	1574,22				
Psikolojik Faktörler	40-59	95	9,54	2,98	71,35	35,68	3,68	,026	1<3
	60-79	41	9,96	3,20	5660,65	9,69			
	80-100	74	10,82	2,74	5732,00				

* $p<,05$ Kategoriler: 40-59=1; 60-79=2; 80-100=3

Tablo 4.5’de öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ait inanç düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; “Açıklık” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=1,48$, $p=,229>,05$). “Etkililik” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=3,17$, $p=,043<,05$). Bu anlamlı farklılık; ikinci periyotta “80-100” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin etkililiğe ilişkin inançlarının ($\bar{X}=13,05$), “40-59” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin etkililiğe ilişkin inançlarından ($\bar{X}=14,41$) daha küçük olmasından kaynaklanmaktadır. “Dil Becerisi” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=1,82$, $p=,163>,05$). “Psikolojik Faktörler” alt boyutunda hazırlık sınıfı

öğrencilerinin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=3,68$, $p=,026<,05$). Bu anlamlı farklılık; ikinci periyotta “80-100” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin psikolojik faktörlere ilişkin inançlarının ($\bar{X}=13,82$), “40-59” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin psikolojik faktörlere ilişkin inançlarından ($\bar{X}=9,54$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.4 ve 4.5’deki öğrencilerin akademik ortalamaları ve kod değiştirmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkiye ait bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamaları ile onların Etkililik ve Dil becerisi alt boyutlarına yönelik kod değiştirmenin inançları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamaları ile onların Etkililik ve Psikolojik Faktörler alt boyutlarına yönelik kod değiştirmenin inançları arasında da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamaları ve ikinci periyot akademik ortalamalarının birbirinden farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Her iki tabloda da ortak olan bulgu öğrencilerin iki dönem akademik ortalamalarının da öğrencilerin öğretiminin etkililiğine dair kod değiştirme inançları ile anlamlı farklılığa sahip olmasıdır. Öğrencilerin her iki akademik ortalamaları da yükseldikçe öğretimin etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançları düşmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Tutum	587	26,00	81,00	53,70	10,36

Tablo 4.6’da öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerine ait dağılım incelendiğinde; İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeğinden elde edilen hazırlık sınıfı öğrencilerinin tutum düzeyleri $\bar{X}=53,70$ ($S=10,36$) olduğu görülmektedir. Puanların

ortalamadan sapma miktarı (standart sapma) dikkate alındığında öğrencilerin tutumlarının heterojen bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Tablo 3.10'daki veriler göz önüne alındığında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının '44,37-57,8 Kısmen Katılıyorum' düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. $\bar{X}=53,70$ tutum değeri öğrencilerin İngilizce dersine yönelik orta derecede tutuma sahip olduklarını işaret etmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problem kapsamında İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, İngilizce yeterlilik seviyesi (Başlangıç-Orta-İleri Düzey), akademik ortalama değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin inanç düzeyleri arasındaki farklılığa ait Independent-sample t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	sd	P
Tutum	Kız	311	53,17	10,56	1,31	585	,191
	Erkek	276	54,29	10,11			

*p<,05

Tablo 4.7’ye göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde; İngilizce dersine yönelik kız öğrencilerin tutum düzeyleri ($\bar{X}=53,17$) ile erkek öğrencilerin tutum düzeyleri ($\bar{X}=54,29$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(585)}=1,31$, $p=,191>,05$). Anlamlı farklılık olmamasına rağmen çok az bir farkta olsa erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin, kız öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan farklı araştırmaların bulunduğu ve bu araştırmaların da bulgularının birbirleri ile farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile, bazı çalışmalarda (Alyaz, Gürsoy, ve Kazanoğlu, 2013; Bağçeci, 2004; Burgucu, 2011; Çimen, 2011; Görgün, 2013, İnal, Evin Ercan ve Saraçaloğlu, 2003; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015, Sonda, 2011) kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksekken, bazı araştırmalarda ise mevcut araştırmayı destekler nitelikte (Genç ve Kaya, 2011; Gökyer ve Bakcak, 2014; Kazazoğlu, 2013) erkek öğrencilerin tutumları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bazı çalışmalarda (Çakıcı, 2007; Karabulut, 2013; Temur, 2013) ise bu iki grubun tutumlar arasında fark gözlemlenememiştir.

4.4.2. İngilizce yeterlik seviyesi

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-way Anova sonuçları

	Yeterlik Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (584/2)	p	Post Hoc (Tukey)
Tutum	Başlangıç	25	52,3	10,3	1716,14	858,07			
	Orta	28	54,1	9,89	61139,8	104,69	8,20	,00	3>1,
	İleri Düzey	42	58,9	11,8	62856,0			0	3>2

*p<,05 Kategoriler: Başlangıç=1; Orta=2; İleri Düzey=3

Tablo 4.8’de öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerine göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerine göre tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=8,20$, $p=,000<,05$). Bu anlamlı farklılık; İngilizce yeterlik seviyesi ileri düzeyde olan öğrencilerin tutum düzeylerinin ($\bar{X}=58,95$), İngilizce

yeterlik seviyesi orta düzey de olan öğrencilerin tutum düzeylerinden ($\bar{X}=54,16$) ve İngilizce yeterlik seviyesi başlangıç düzeyinde olan öğrencilerin tutum düzeylerinden ($\bar{X}=52,31$) daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır. İngilizce yeterlik seviyesi artıka öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları da artış göstermektedir.

Benzer bir bulgu Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu (2013) tarafından öğretmen adaylarının yer aldığı bir örneklemden hareketle yapılan ve yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları konulu çalışmadan elde edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna göre de, mevcut araştırma ile paralel olarak adayların dilde zorlanma seviyelerinin azaldıkça tutum değerlerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın bulgusu ile paralellik gösteren bir diğer araştırma da Sonda (2011)'nın örneklemini uluslararası TOEIC sınavına göre seviyeleri belirlenen düşük ve yüksek İngilizce seviyesine sahip Japon üniversiteli öğrencilerin oluşturduğu araştırmasıdır. Bu araştırmanın bulgularına göre de İngilizce seviyesi yüksek olan öğrencilerin bu derse yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

4.4.3. Akademik ortalama

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrencilerin akademik ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.9 ve 4.10’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamasına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-way Anova sonuçları

	Akademi k Ortalama	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Karele r Ort.	F (584/2)	p	Post Hoc (Tukey)
Tutu m	40-59	42	51,6 7	9,65	428,61	214,30			
	60-79	33	53,3 2	10,1 8	62427,4 2	106,90	2,01	,13 6	
	80-100	21	54,6 8	10,7 0	62856,0 2				

*p<,05 Kategoriler: 40-59=1; 60-79=2; 80-100=3

Tablo 4.9’da öğrencilerin birinci periyot akademik ortalamalarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik ortalamalarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($f_{(584/2)}=2,01$, $p=,136>,05$). Anlamlı bir farklılık olmasa da, öğrencilerin birinci periyottaki not ortalamaları arttıkça İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri de artış göstermektedir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamasına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin One-way Anova sonuçları

	Akademik Ortalama	N	$\bar{X}$	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (584/2)	p	Post Hoc (Tukey)
	40-59	95	52,1 3	9,37	1645,04	822,52			
Tutum	60-79	41	53,3 0	10,4 7	61210,9 8	104,81	7,85	,00 0	3>1, 3>2
	80-100	74	57,9 6	9,94	62856,0 2				

* $p<,05$ Kategoriler: 40-59=1; 60-79=2; 80-100=3

Tablo 4.10’da öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; hazırlık sınıfı öğrencilerinin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($f_{(584/2)}=7,85$, $p=,000<,05$). Bu anlamlı farklılık, ikinci periyotta “80-100” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin ($\bar{X}=57,96$), “60-79” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinden ($\bar{X}=53,30$) ve “40-59” akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinden ($\bar{X}=52,13$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Mevcut araştırmanın akademik başarı ile tutumu açıklayan bu bulgusuna göre ise öğrencilerin ilk periyot ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, öğrencilerin akademik başarısının arttıkça tutum düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamaları incelendiğinde ise aynı bulguya anlamlı farklılıkla erişilmiştir. Alanyazında ise İngilizce dersine yönelik tutum ile aynı

dersteki akademik başarıyı beraber inceleyen araştırmalar (Aydın, 2007; Erarslan, 2011; Fakeye, 2010; Genç ve Kaya, 2009; İnal, Evin Ercan ve Saraçaloğlu, 2009; Kırkız, 2010; Lau, 2006; Petrides, 2006) mevcut araştırmanın bulgusuna paralel niteliktedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4-11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon sonuçları

		Açıklık	Etkililik	Dil Becerisi	Psikolojik Faktörler
Tutum	R	-,35(*)	-,28(*)	-,10(*)	,33(*)
	P	,000	,000	,010	,000
	N	587	587	587	587

*p<,05

Tablo 4.11’de üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ait inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde; Açıklık alt boyutuna ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(587)}=-,35$, $p=,000<,05$). Etkililik alt boyutuna ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(587)}=-,28$, $p=,000<,05$). Dil Becerisi alt boyutuna ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(587)}=-,10$, $p=,010<,05$). Psikolojik Faktörler alt boyutuna ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(587)}=,33$, $p=,000<,05$). Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarından psikolojik faktörler alt boyutuna ilişkin inanç düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu ve diğer alt boyutlar ile ters yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Bu durumda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına, etkililiğine ve dil becerileri kullanımına yönelik kod değiştirme inanç düzeyleri arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumları az da olsa düşmektedir. Öğrencilerin psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inanç düzeyleri arttıkça, İngilizce dersine yönelik tutumları birazda olsa artış göstermektedir.

Özetlenen bu ilişkisel görünümün yalnızca istatistiksel açıdan değil, mantıksal açıdan da anlamlı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri azaldıkça onların İngilizce dersinin açıklığına, dil becerileri kullanımına ve dersin etkililiğine yönelik kod değiştirmeye daha yüksek düzeyde olumlu inanç benimsedikleri belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin kod değiştirmenin açıklık, etkililik ve dil becerileri alt boyutlarına ilişkin inançlarının onların aynı derse yönelik tutumları ile ters yönde bir ilişkiye sahip olması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının düşmesinin onların bu alt boyutlara yönelik ana dili kullanımının gerekliliğine olan inançlarının artması anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin tutumları yükseldikçe kod değiştirmenin psikolojik boyutuna yani sadece İngilizce kullanmanın onlara başarı hissi verdiğine, öğretmenlerinin öğrencilerin yeteneğine olan güvenini gösterdiğine ve İngilizcenin önemini gösterdiğine olan inançları artmıştır.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlarla birlikte, yabancı dil eğitime ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarının dersin açıklık boyutuna ilişkin yani dersin içeriğinin açık ve anlaşılır hale getirilmesi için kod değiştirmeye olan gerekliliğe olan inançlarının ortalamanın üzerinde bir katılım değerine sahip olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin kod değiştirme alt boyutunda öğrenci kod değiştirme inançlarının da ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kod değiştirmenin diğer iki alt boyutu olarak alınan öğrenme- öğretim sürecinde dil becerilerinin kullanımına ilişkin ve psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançlarının ise orta düzeyde bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kod değiştirme inançlarının orta ve orta düzeyin üstünde seyrettiği görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin kod değiştirmeye olan inançlarının olumlu olduğu mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin belirli durumlarda ana dili kullanımına olumlu baktıkları sonucuna ulaşılabılır.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları cinsiyet, İngilizce yeterlilik seviyesi (Başlangıç-Orta-İleri Düzey) ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminin yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ait inanç düzeyleri incelendiğinde, “Açıklık”, ‘Etkililik’ ve ‘Psikolojik Faktörler’ alt boyutlarında kız öğrencilerin inanç düzeyleri ile erkek öğrencilerin inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sadece ‘Dil Becerisi’ alt boyutunda kız öğrencilerin inanç düzeyleri ile erkek öğrencilerin inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya bağlı olarak, araştırmaya katılan kız öğrencilerinin kod değiştirmenin dil becerilerine ilişkin inanç düzeyleri, erkek öğrencilerin inanç düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Başlangıç, orta ve ileri düzey İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinin açıklığına ve etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin seviyeleri arttıkça dersin açık ve etkili hale getirilmesi için ana dili kullanılmasının etkili olacağına yönelik inançları azalmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil becerilerinin kullanımına ve psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançları ile öğrencilerin farklı dil seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Akademik başarı değişkeni ile kod değiştirme inançları arasındaki ilişki ile ilgili olarak ise ilk alt boyut olan “Açıklık” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci ve ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinin ana dili ile daha açık hale getirilmesine dair inançların öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilendirilememiştir. “Etkililik” alt boyutunda ise hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot ve ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığa göre her iki periyotta da akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin kod değiştirme

inançlarının, akademik ortalaması daha düşük bireylere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

“Dil Becerisi” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Birinci periyotta yüksek akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin dil becerileri kullanımına ilişkin kod değiştirme inançlarının, daha düşük akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin dil becerileri kullanımına ilişkin kod değiştirme inançlarından daha düşük olması ile ilgili akademik ortalaması daha yüksek bireylerin İngilizce dersinde kod değiştirmenin dil becerileri açısından olumlu olmayacağı görüşünde oldukları yorumu yapılabilir. Farklı şekilde “Dil Becerisi” alt boyutunda öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin birinci periyot ve ikinci periyot ortalamalarına ilişkin bulgular farklılık göstermektedir. “Psikolojik Faktörler” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin birinci periyot akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmişken, öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamalarına göre psikolojik faktörlere ilişkin inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre yüksek akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inançlarının, daha düşük akademik ortalamaya sahip olan öğrencilerin psikolojik faktörlere ilişkin inançlarından daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt probleminin yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet, İngilizce yeterlilik seviyesi (Başlangıç-Orta-İleri Düzey) ve akademik ortalama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlara göre, ilk olarak kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin bu derse yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu bulguya rağmen çok az bir farkta olsa erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin, kız öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce yeterlik seviyesi değişkenin incelendiği bulguya göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyeleri ile tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılık bulgusu bağlamında öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyesi arttıkça öğrencilerin bu derse karşı tutumlarının da olumlu yönde artmakta olduğu görülmüştür.

Hazırlık öğrencilerinin İngilizce dersindeki tutumlarının bu derse yönelik akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise öğrencilerin ilk periyot ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu derse yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ikinci periyot akademik ortalamaları incelendiğinde ise aynı bulguya anlamlı farklılıkla erişilmiştir.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kod değiştirmeye ilişkin inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın son alt probleminin yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarına ait inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. “Açıklık”, “Etkililik” ve “Dil Becerisi” alt boyutlarına

ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik Faktörler alt boyutuna ait inanç düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu ışığında, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına, etkililiğine ve dil becerileri kullanımına yönelik kod değiştirme inanç düzeyleri arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının az da olsa düşmekte olduğu, öğrencilerin psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme inanç düzeyleri arttıkça, İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçların hem yabancı dil eğitimi alanı, hem de gelecekteki araştırmalar açısından yapılabilecek önerilere uygun bir zemin oluşturduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, önemli olduğu düşünülen bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Yabancı dil eğitimi alanına ilişkin öneriler

1. Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin özellikle öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ve etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançlarının ortalamasının üstünde yüksek düzeyde benimsendiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, mevcut araştırma kapsamındaki açıklık ve etkililik alt boyutlarının detaylarına bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenin derste önemli noktaları vurgularken, dersin içeriğinin kültür ve tarih gibi konuları kapsadığı durumlarda, sınavlar ile ilgili açıklamalarda bulunulurken, sınıf disiplini sağlanırken, derste espri yapılırken, dil bilgisi konuları açıklanırken vb. durumlarda dersin ana dili ile daha açık hale getirildiği ve aynı zamanda ana dil kullanımının öğrenimin etkililiğini arttırdığı ve süreci kolaylaştırdığı görüşünde oldukları sonucuna varılabilir. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf disiplinini, dersle ve sınavlarla ilgili mesajlarını daha açık hale getirmek için ana dilinden yararlanmaları konusunda olumlu inançlara sahip olduğu göz önüne alındığında, yabancı dil sınıflarında öğretim yapılırken öğretmenlerin öğrencilerin bu inançları doğrultusunda doğru stratejiyi doğru yerde ve şekilde kullanarak kod değiştirmeden yararlanmaları sağlanabilir.

2. Araştırmanın Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin “Açıklık” ve “Etkililik” alt boyutlarına ait inanç düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; bu alt boyutlarda hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerine göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğrencilerin yabancı dil seviyeleri arttıkça, bu alt boyutlara ait kod değiştirmeye ilişkin olumlu inançları azalmaktadır. Bu nedenle öğretmenler derslerde kod değiştirmeye yer verirken, ders verdikleri sınıfın dil yeterlilik seviyelerinden bağımsız düşünmemeli ve ders içerisinde kod değiştirmeye öğrencilerin seviyelerine göre yön vermelidirler.

3. “Etkililik” alt boyutunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik ortalamalarına göre inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik başarıları daha yüksek bireylerin kod değiştirmenin etkililiğine olan inanç düzeylerinin daha düşük olması, öğrencilerin ders başarısının da kod değiştirmenin sınıf içerisinde kullanımına karar verilirken gözetenmesi gereken bir faktör olduğunu açığa çıkarmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde bu değişkeni göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Ders içerisinde öğrenciler çalışma gruplarına ayrılırken de öğrencilerin bu değişkeni göz önünde bulundurmaları dersin etkililiği açısından yararlı olabilir.

4. Araştırmanın bir diğer bulgusu da, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ile İngilizce dersinde öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına, dil becerileri kullanımına ve etkililiğine ilişkin kod değiştirme inançlarının arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmasıdır. Bu bulgunun anlamı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum düzeyleri azaldıkça, onların İngilizce dersinin açıklığına, dil becerileri kullanımına ve dersin etkililiğine yönelik kod değiştirmenin gerekliliğine daha çok inanmalarıdır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile bu derse ilişkin kod değiştirme inançlarının arasındaki ilişkinin varlığı yabancı dil sınıflarında kod değiştirme stratejisi belirlenirken öğrencilerin tutumlarının göz ardı edilmemesi gerçeğini açığa çıkarmıştır. Bu durumda, öğrenme ve akademik başarının sağlanmasında rolü olan, öğrencilerin hedef dile karşı tutumları daha ders döneminin başında belirlenmeli ve öğretmenler, sınıflarında kod değiştirme durumlarını belirlerken öğrencilerinin yabancı dil seviyeleri, akademik başarıları değişkenlerinin yanı sıra tutumlarını da göz önünde bulundurmalılardır. Tutumun doğuştan getirilen bir özellik

olmadığı ve değiştirilebileceği gerçeğinden ve mevcut araştırmada bulgularan derse karşı olumsuz tutumun arttıkça öğrencilerin kod değiştirmeye daha eğilimli olması durumundan hareketle, bu öğrencilerin derse karşı tutumları, öğrenme-öğretme sürecinde dâhil edilecek motivasyonel etkinliklerle arttırılabilir ve dolayısı ile hedef dili daha yoğun kullanmaları sağlanabilir.

5. Öğretmen adaylarını eğiten eğitimciler de bu çalışmanın bulgularından yararlanmalıdırlar. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarını göz ardı edip kod değiştirmenin öğretimi olumsuz etkileyeceğini düşünmek yanlış bir tutum olabilir. Bunun aksine, üniversitelerde yabancı dil öğretmenlerini yetiştiren bölümlerde kod değiştirmeye yönelik ya hep/ya hiç tarzı bir yaklaşımın hâkim olması yerine, öğretmen eğitimcilerinin yabancı dil öğretmenlerini yetiştirirken yabancı dil sınıflarında ana dili kullanımını bir tabu olarak göstermemeleri ve öğrencilerin ne zaman ana dilini kullanmalarının yararlı olacağı konusunda somut bir rehberlik sağlamaları gerekmektedir. Böylece yabancı dil sınıflarında kod değiştirmenin ne zaman, nasıl ve nerede kullanılması gerektiği farkındalığında olan öğretmenler yetiştirilebilir.

6. Ayrıca, görevini yerine getirmekte olan yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına kod değiştirmenin derslerdeki kullanımı konusu da dâhil edilmeli ve öğretmenler bu konu ile ilgili gelişmelerden, dil öğrenme yöntemlerinden ve araştırmalardan haberdar edilmelidirler.

7. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yabancı dil öğretim programları gözden geçirilmeli ve gerekli seviyelerde kod değiştirmenin ders programlarına dâhil edilmesi ile ilgili ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalıdır.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Mevcut araştırmada tek bir üniversite örnekleminde yararlanılmıştır. Gelecekte konuya ilişkin araştırmalar üniversitelerin farklı perspektiflerini ortaya koymak amacıyla daha büyük örneklemeler üzerinde yapılabilir.

2. Bu araştırma genel itibarı ile yükseköğretim kurumları İngilizce hazırlık sınıflarını kapsamaktadır. Zira, İngilizce eğitimi sadece hazırlık sınıfı öğrencileri için

değil, aynı zamanda ilkokul, ortaokul, lise gibi farklı örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler için de gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak araştırmaların söz konusu hazırlık sınıflarında değil, aynı zamanda diğer örgün eğitim kurumları öğrencilerini de kapsaması elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak adına gerekli görülmektedir.

3. Gelecek araştırmalarla mevcut çalışmanın odak noktası olan dört alt boyuta ait kod değiştirme inançlarına boylamsal çalışmalarla ve daha yüksek sayıda örneklem ile daha detaylı, güvenilir ve geçerli verilerle ulaşabilir.

4. İlişkisel desene dayalı olan bu çalışmada kesin ve net bir neden-sonuç ilişkisi çıkarmak mümkün olmayacağından, bu konu ile ilgili deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5. Verilerin sağlam istatistiksel tekniklerle analiz edildiği nicel araştırma ile birtakım sorgulamaların yapılmış olmasına karşın, elde edilen bulgular derinlemesine bir yaklaşımla sorgulanamamıştır. Bu nedenden dolayı da, hem nitel hem de nicel araştırma desenlerini bünyesinde barındıran karma yöntem araştırma yöntemlerinin benimsenerek, yapılacak araştırmaların daha kapsamlı bulguların elde edilmesine imkân sağlayacağı söylenebilir.

6. Bu araştırma kod değiştirme inançlarını cinsiyet, akademik başarı ve İngilizce yeterlik seviyesi değişkenleri kapsamında incelemiştir. Ancak, gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin kod değiştirme inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri açıklamada farklı değişkenlerin ara bulucu rolleri de araştırılabilir.

7. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı durumları hazırlık okulunda kurum tarafından uygulanan kısa süreli sınavlar (quizlerden), portfolyolar ve vizelerden alınan toplam puanlar kullanılarak hesaplanan ortalamalar üzerinden elde edilmiştir. Ancak, öğrencilerin İngilizce dersi başarı durumlarının, araştırmacı tarafından geliştirilecek geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmış olan başarı testleri aracılığı ile elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliklerinin daha yüksek düzeyde olabileceği söylenebilir.

8. Mevcut çalışmanın örneklemini sadece üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısı ile mevcut araştırma da faktör analizi ile ortaya çıkarılan kod değiştirme inançları alt boyutları (“Açıklık”, “Etkililik”, “Dil Becerileri” ve “Psikolojik Faktörler”) sadece öğrenci fikirlerini yansıtmaktadır. Gelecek araştırmalarda mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının alt boyutları dâhil edilerek öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin de aynı alt boyutlara ait kod değiştirme inançları incelenebilir.

9. İngilizce öğretmenlerinden elde edilecek bulguları da dikkate alan araştırmaların tasarlanması ve öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması konu üzerine daha güvenilir bulgulara ulaşılmasına imkân verebilir.

10. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kod değiştirme inançları ve uygulamaları uluslararası internet etkileşimli bir ölçme aracı yolu ile sorgulanabilir. Ayrıca bu tarz geniş çaplı bir araştırma, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konu ile ilgili bakış açılarını göz önüne serme imkânı sağlarken, aynı zamanda sağladığı geniş örneklem sayesinde araştırmanın genellenebilirliğini arttırabilir.

11. Mevcut araştırmada öğrencilerin kod değiştirme inançları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir. Gelecekte deneysel çalışmalar kod değiştirmenin ders içeriğine dâhil edilmesinin öğrencilerin akademik başarısını etkileyip etkilememesi üzerine tasarlanabilir.

12. Öğrencilerin önceki öğretim kademesindeki İngilizce başarı puanlarının, öğrencilerin kod değiştirme inançlarının bir öncülü olarak kullanıldığı boylamsal çalışmalardan elde edilecek bulgular, bu araştırmanın bulgularının daha kapsamlı bir çerçevede genişletilmesine katkı sağlayabilir.

13. Kod değiştirmenin kullanımı ile ilgili küçük yaşlardaki yabancı dil öğrencilerinin dâhil edildiği yeni araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu araştırmalardan elde edilecek sonuçlar ile de başlangıç (beginner) seviyesinde yabancı dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin kaynak olarak kullandığı ilkokullarda okutulan ders kitaplarında ana dili kullanımına yönelik bir yaklaşım değişikliğine doğru gidilmesi

gerekebilir. Bu bağlamda, kod değiştirmenin dâhil edildiği ders kitaplarının yabancı dil öğrenmede etkili olup olmaması ile ilgili bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

14. Mevcut araştırmanın sadece öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kod değiştirme inançlarını konu alması nedeniyle, gelecekte bu çalışmanın başka yabancı dillerdeki kod değiştirme inançlarını da konu edinen diğer araştırmalarla tekrarlanması gelecekte yapılacak çalışmaların ve mevcut çalışmanın bulgularının karşılaştırılması açısından alan yazına katkı sağlayabilir.

15. Mevcut araştırmada kod değiştirme eşitleri detaylandırılmamıştır. Kod değiştirmenin daha çok eğitimsel işlevi üzerinde durulmuştur. Gelecekteki araştırmalar kod değiştirmenin dil bilimsel boyutu üzerinde daha fazla detaylandırılabilir.

16. Son olarak, bu çalışmada öğrencilerin dil becerilerinin kullanımına ilişkin kod değiştirme inançlarının görünümü ortaya koyulmuştur. Gelecekteki araştırmalar ise ana dili kullanımının yazma, dinleme, okuma, konuşma gibi yabancı dil becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacı ile deneysel yöntemler kullanılarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, B. H. and Jusoff, K. (2009). Teachers' codeswitching in classroom instructions for low proficient learners. *English Language Teaching*, 2(2), 49-55.
- Ahmed, C. M., Yossatorn, Y. and Yossiri, V. (2012). Students' attitudes towards teachers' using activities in Efl classes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(5), 158-164.
- Al Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: The case of the UAE technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Alpaslan, M., Işıksal, M. ve Haser, Ç. (2011). *The development of attitudes and beliefs questionnaire towards using history of mathematics in mathematics education*. In Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME-7) (ss. 1660-1669). Rzeszów, Poland.
- Altunay, U. (2004, Temmuz). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler*. Sözlü Bildiri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Alyaz, Y., Gürsoy, E. ve Kazanoğlu, F. (2013). Yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 123-148.
- Arnfat, J. and Jorgensen, J. (2003). Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 23-53.
- Ataş, U. (2012). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Dilsel Kod Değiştiriminin Söylemsel İşlevleri: Türkiye'deki Bir Üniversitede Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *Elt Journal*, 41(4), 241-247.
- Aslikhos, A., Alikhani, M. A., Alirezaeian, V. and Bakhshi, H. (2014). Implementing L1 in teaching grammar. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(2), 81-92.

- Auerbach, R. (1993). Reexamining English only in the Esl classroom. *Tesol Quarterly*, 27(1), 1-18.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Başarı Başarısızlık Yüklemeleri ve Öğrenme Stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, E. (2007). *TOBB Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi'ndeki Öğrencilerin Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Öğrenmeye Karşı Olan Motivasyon, Tutum ve Algılarının Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayeomoni, M. O. (2006). Code-switching and code-mixing: Style of use in childhood in Yoruba speech community. *Nordic Journal of African Studies*, 15(10), 90-99.
- Azlan, N. and Narasuman, S. (2013). The role of code-switching as a communicative tool in an Esl teacher education classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 458-467.
- Bağçeci, B. (2004, Temmuz). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)*. XIII. Sözlü bildiri, Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Başaran, M. (2012). Danışmanlı dil öğretim yöntemi ve Türkiye'deki yabancı dil öğretimi bağlamına uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 1-12.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). *Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?* A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (ss. 10-14). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bensen, H. ve Çavuşoğlu, Ç. (2013). Reasons for the teachers' uses of code-switching in adult Efl classrooms. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-82.
- Bokomba, E. (1989). Are there syntactic constraints in code-mixing? *World Englishes*, 8(3), 277-292.
- Brooks-Lewis, K. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Bullock, E. B. and Toribio, A. J. (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. New York: Cambridge University Press.
- Burden, P. (2000). The use of the students' mother tongue in monolingual English" conversation" classes at Japanese universities. *Language Teacher-Kyoto-Jalt-*, 24(6), 5-10.
- Burgucu, A. (2011). *Yabancı Dil İngilizce Öğrenimine Karşı Motivasyon, Tutum ve Kaygının Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Caldwell, J. A. (1990). Analysis of the theoretical and experiential support for Carl Dodson's bilingual method. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 11(6), 459-479.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *Elt Journal*, 62(4), 331-338.
- Carson, E. and Kashihara, H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: from the students' perspective. A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT 2011 Conference Proceedings* (ss. 713-724). *JALT*, Tokyo.
- Chaudron, C. (1988). *Second language research: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Collingham, M. (1988). Making use of students' linguistic resources. S. Nicholls and E. Hoadley-Maidment (Eds.), *Current issues in teaching English as a second language to adults* (ss. 81-85) İçinde. London: Edward Arnold.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *Tesol Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: Target language or the learners' first language? *Relc Journal*, 35(1), 5-20.

- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-35.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çavdar, E. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öğrenimlerinde Ana Dillerinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelebi, S. (2009). *İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılara İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, M. (2003). Teaching vocabulary through code-mixing. *ELT Journal*, 57(4), 361-369.
- Çelik, S. (2008). Yabancı dil sınıflarında anadil kullanımının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-85.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.
- Çimen, S. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, Spss ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *SETA*, 131.
- Dinçer, A., Takkaç, M., ve Akalın, S. (2010). An evaluation on English language education process in turkey from the viewpoints of university preparatory school students. *2nd International Symposium on Sustainable Development* (ss. 235-242). Sarajevo.
- Dodson, C. J. (1967). *Language teaching and the bilingual method*. New York: Pitman Publishing.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Dörnyei, Z. and Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385.
- Dujmović, M. (2007). The use of Croatian in the EFL classroom. *Methodological Horizons*, 2(3), 91-101.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4), 303-311.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 29, 45-54.
- Faltis, C. (1989). Code-switching and bilingual schooling: An examination of Jacobson's new concurrent approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(2), 117-127.
- Fakeye, D. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22(3), 205-211.
- Ferrer, V. (2002). The mother tongue in the classroom: Cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. *Teaching English Worldwide*, 10, 1-7.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On "lingua franca" English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-59.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gabrielatos, C. (2001). L1 use in ELT: Not a skeleton, but a bone of contention. *Bridges*, 6, 33-35.
- Gardner R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1986). *Social Psychology and social language learning: The role of motivation and attitudes*. London: Edward Arnold Press.
- Gardner and Chloros, P. (2009). *Code-switching*. New York: Cambridge University Press.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- Gökdemir, C. V. (2002). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 252-264.
- Gökçer, N. ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125.
- Gömlüksiz, M. N. (1993). *Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Greggio, S. and Gil, G. (2007). Teacher's and learner's use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study: *Linguagem and Ensino*, 10(2), 371-393.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Güzeller, C. O. (2011). PISA 2009 Türkiye örnekleminde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 183-203.

- Hall, G. and Cook, G. (2013). Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes. *English Research Papers*, 13(1), 5-48.
- Hannula, M. S. and Laakso, J. (2011). The structure of mathematics related beliefs, attitudes and motivation among Finnish grade 4 and grade 8 students. *The 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education Proceedings* (ss. 1-8). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Harman, K. (1999). *Şanlıurfa İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New York: Longman.
- Hasman, M. A. (2004). The role of English in the 21st century. *Tesol Chile*, 1(1), 18-21.
- Hilgard, E. R. and Atkinson, R. C. (1975). *Introduction to Psychology*. NewYork: HarcourtBrace Jovanovich.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Horasan, S. (2014). Code-switching in EFL classrooms and the perceptions of the students and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 31-45.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philalephia: University of Pennsylvania Press.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnal, S., Evin Ercan, İ. ve Saraçaloğlu, A. S. (2003). Yabancı dil ve yabancı dil edinimi ile öğrenci yaklaşımları arasındaki ilişki. *Language Journal*, 130, 37-52.
- İpek, C. Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-145.
- Jadallah, M. and Hasan, F. (2010, October). *A review of some new trends in using L1 in the EFL classroom. Sözlü bildiri*, The First National Conference on: "Improving TEFL Methods & Practices at Palestinian Universities", Al-Quds Open University, Palestine.
- Jingxia, L. (2010). Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3(10), 10-23.

- Johnson, K. and Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics – A handbook for language teaching*. Malden: Blackwell Publishing.
- Kaçar, I. G. ve Zengin, Z. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kanatlar, M. (2005). *Düşük Düzey Konuşma Derslerinde Ana Dil Kullanımı ve Ana Dil Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Performanslarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaağaç, Ö. (2014). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Ana Dil Kullanımı ve İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karabulut, H. (2013). *Attitudes towards Learning English and English Language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaşık, İ. (2014). *Üniversite Düzeyinde İngilizce Yazma Sınıflarındaki Özyeterlik, Tutum ve Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). Öğretmen uygulama ve perspektifinden yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 25-35.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 295-307.
- Kılavuz, Y. (2014). *Ana Dilin İngilizce Dil Sınıflarında Kullanımına Karşı Öğrenci ve Öğretmen Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Kim, S. H. and Elder, C. (2008). Target Language use in foreign language classrooms: practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand. *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167–185.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koru, S. and Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. and Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in foreign language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lau, S. (2006). *A Study Of Language Attitude And Language Attainment With Reference To Primary School Students In Hong Kong*. Yüksek Lisans Tezi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong.
- Lee, H. L. J. (2010). Code switching in the teaching of English as a second language to secondary school students. *Malaysian Journal of ELT Research*, 6, 1-45.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Liebscher, G. and Dailey-O'cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 234-247.
- Liu, D., Ahn, G., Baek K. and Han, N. (2004). South Korean high school English teachers' code-switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *Tesol Quarterly*, 38, 605-638.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' code switching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.

- Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.
- Mahmutoğlu, H. ve Kıcıır, Z. (2013). The use of mother tongue in Efl classrooms. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 49-72.
- Mee-ling, L. (1996). Using the L1 sensibly in English language classrooms. *Journal of Primary Education*, 6 (1&2), 91-99.
- Memduhoğlu, H. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 298-318.
- Miles, R. (2004). *Evaluating The Use of L1 in The English Language Classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Birmingham Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi, Birmingham.
- Moran, G. (2009). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretirken Öğretmenlerin Bir Dilden Diğere Atlama Süreçleri ve Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2007). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (3rd Edition). Mahwah: Erlbaum.
- Mutlu, S. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanım Alanları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nordin, N. M., Ali, F. D. R., Zubir, S. I. S. S. and Sadjirin, R. (2013). ESL Learners Reactions towards Code Switching in Classroom Settings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 478-487.
- Norman, J. (2008). *Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom*. K. Bradford Watts, T. Muller ve M. Swanson (Eds.), JALT 2007 Conference Proceedings (ss. 691-701). JALT, Tokyo.
- Numan, D. ve Carter, D. (2001). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve

- başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Oflaz, Ö. (2009). *Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Ana Dil Kullanımı Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Gaziantep Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Oroujlou, N. and Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *Gala*, 1-25.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. *Journal of language and learning*, 5(1), 1-20.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. F.K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (ss. 257-315) İçinde. Charlotte, USA: Information Age Publishing.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Espanol: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618.
- Prodromou, L. (2000). From Mother Tongue to Other Tongue. *Tesol Greece Newsletter*, 67, 7-8.
- Prodromou, L. (2002). The role of the mother tongue in the classroom. *Iatefl Issues*, 166, 6-8.
- Rahimi, M. and Hassani, M. (2012). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 66-72.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Amerika: Cambridge University Press.
- Richards, J., Schmidt, R., Schmidt, M. and Platt, H. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson ESL.
- Rolin-Ianziti, J. and Brownlie, S. (2002). Teacher use of the learners' native language in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58, 402- 426.

- Sampson, A. (2012). Learner code-switching versus English only. *Elt Journal*, 66(3), 293-303.
- Saraçaloğlu, S. ve Varol, R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Sarıçoban, A. (2010). Should native language be allowed in foreign language classes? *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 164-178.
- Sarıçoban A. ve Sarıçoban G. (2012). Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 24-49.
- Saruhan, Ş. (2008). *Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seedhouse, P. ve Üstünel, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (3), 303-325.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *Elt Journal*, 59(4), 339-341.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce Dersine Karşı Tutum İle Bu Derste Ki Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schweers, Jr. W. (1999). Using L1 in L2 classroom. *The English Teaching Forum*, 37 (2), 6-9.
- Sert, O. (2005). The functions of codeswitching in Elt classrooms. *The Internet TESL Journal*, 11(8), 1-6.
- Shams, M. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.
- Sharma, K. (2006). Mother tongue use in English classroom. *Journal of Nelta*, 11(1-2), 80-87.
- Siegel, J. (1995). How to get a laugh in Fijian: Code-switching and humor. *Language in Society*, 24(1), 95-110.
- Skiba, R. (1997). Code switching as a countenance of language interference. *The Internet Tesl Journal*, 3(10), 1-6.

- Sonda, N. (2011). *Japanese college students' attitudes towards English as an international language: A structural equation modeling analysis*. A. Stewart (Ed.), JALT 2010 Conference Proceedings (ss. 358-377). JALT, Tokyo.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şakıyan Kayra, G. (2013). *Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Anadil Kullanımına Bakış Açısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şavlı, F. ve Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1367-1385.
- Şevik, M. (2007). The place of mother tongue in foreign language classes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 99-119.
- Şimşek, M. (2009). *Dilbilgisi Kavramlarının Öğretiminde Ana Dil Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40(1), 36-43.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel, Yayın Dağıtım.
- Temur, M. (2013). *İnönü Üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulunda Zorunlu Ve İsteğe Bağlı Okuyan Öğrencilerin Tutum ve Motivasyon Seviyelerinin Tespiti Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (İkinci baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 79-88.

- Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science education. *School Science and Mathematics*, 100, 374-379.
- Tunçay, B. (2014). *Öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Anadilin Kullanılması Konusundaki Görüşleri ve Uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Ankara.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.
- Turnbull, M. and Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Önen, A. S. (2012). Effects of educational beliefs on attitudes towards using computer technologies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 353-361.
- Van Lier, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98-117.
- Yanar, B. H. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yao, M. (2011). On attitudes to teachers' code-switching in Efl classes. *World Journal of English Language*, 1(1), 19-28.
- Yeşil, H. (2011). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 200-219.
- Yıldırım, R. ve Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: when and why? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 131-142.
- Zabrodskaia, A. (2008). Code-Switching and L2 students in the University: Bilingualism as an enriching resource. *Jolie*, 1, 100-114.

EKLER

EK-1. GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu görüşmenin amacı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı için hazırlanmakta olan “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezine veri toplamaktır.

Sizden aşağıdaki sorularla ilgili görüşlerinizi belirtmeniz beklenmektedir. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülşah Coşkun

Cinsiyetiniz: () K () E

Mezun olduğunuz lise/bölüm :

Yaş:

1. Sizce İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleri, derslerinde öğretim yaparken hangi dili (sadece Türkçe, sadece İngilizce, hem Türkçe hem de İngilizce) kullanılmalıdırlar? Açıklayınız?
2. Sizce İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleri, derslerinde öğretim yaparken **ana dili** (Türkçe) kullanmalı mıdırlar? Cevabınız evet ise öğretmenlerinizin **hangi durumlarda** anadili kullanmalarını istersiniz? Açıklayınız.
3. Öğrenci olarak sizler, İngilizce derslerinde ana dilinizi kullanmakta mısınız? Cevabınız evet ise **hangi durumlarda** ana dili kullanma gereği duyduğunuzu açıklayabilir misiniz? Açıklayınız.

EK-2. KOD DEĞİŞTİRMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Değerli Arkadaşım,

Aşağıda dört bölümden oluşan bir ölçek bulunmaktadır. A bölümünde, sizden kişisel bilgilerinizi **eksiksiz** girmeniz istenmektedir. B bölümünde sizin İngilizce derslerinde ana dil (Türkçe) kullanımına yönelik inançlarınızı içeren ifadeler bulunmaktadır. Son bölüm olan C bölümünde ise İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı içeren ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, ölçekteki her ifadeyi dikkatlice okuyarak, size en uygun seçeneğin altındaki kutucuğa (**X**) koymanızdır. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.

Lütfen kişisel bilgilerinizi işaretlemeyi unutmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

GÜLŞAH COŞKUN

A. Aşağıdaki kişisel bilgiler bölümünü eksiksiz doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Şu andaki İngilizce yeterlik seviyeniz:

() Başlangıç (Beginner)

() Orta seviye (Intermediate)

() Başlangıç Üstü (Elementary)

() Üst orta seviye (Upper intermediate)

() Alt orta seviye (Pre-intermediate)

() İleri (Advanced)

3. 2014-2015 öğretim yılı birinci periyot not ortalamanız:(Seçeneklerden uygun olanı seçiniz.)

a)(0-19) **b)**(20-39) **c)**(40-59) **d)**(60-79) **e)**(80-100)

4. 2014-2015 öğretim yılı ikinci periyot not ortalamanız:(Seçeneklerden uygun olanı seçiniz.)

a)(0-19) **b)**(20-39) **c)**(40-59) **d)**(60-79) **e)**(80-100)

B. Aşağıdaki Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin size en uygun gelen seçeneklerinden Kesinlikle *Katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Kısmen Katılıyorum*, *Katılmıyorum*, Kesinlikle *Katılmıyorum*” **size uygun olan kısmı × işareti ile işaretleyiniz**

*Hedef dil: İngilizce ** Ana dili: Türkçe

*** **KOD DEĞİŞTİRME:** Ders sırasında aynı konuşma bağlamında ana dilinden hedef dile ya da hedef dilden ana diline geçme durumu.

		<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kısmen Katılıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>
İngilizce derslerinde...						
Alt boyut I: Öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ilişkin kod değiştirme						
1.	Öğretmenler önemli noktaları vurgularken Türkçeyi kullanabilirler.					
2.	Öğrenciler dikkat dağınıklığı yaşadıklarında, öğretmenler Türkçe kullanabilirler.					
3.	Öğrenciler derse karşı isteksiz olduklarında, öğretmenler Türkçe kullanabilirler.					
4.	Türkçenin kullanılması bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığının açığa kavuşturulması için gereklidir.					
5.	Öğretmenler anlaşılması zor konuları anlatırken Türkçe kullanmalıdırlar.					
6.	Öğretmenler motivasyonu sağlamak için hem İngilizce hem de Türkçe kullanmalıdır.					
7.	Türkçe ve İngilizce arasındaki farklılıkları açıklamak için öğretmenlerin Türkçe kullanması etkili olabilir.					
8.	Öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını doğru anladıklarından emin olmak için Türkçe kullanabilirler.					
9.	Hem İngilizce hem de Türkçe kullanılması bir problem çözme stratejisidir.					
10.	Belirli bir alana ait terimi ya da konuyu (üst dil) açıklarken Türkçe kullanılabilir.					
11.	Öğretmenler sınavlarla ilgili açıklamalarda bulunurken Türkçe kullanmalıdır.					
12.	Konu kültür ve tarih ile ilgili konuları kapsıyorsa Türkçe kullanılabilir.					
13.	Öğretmenler yazma derslerinde konu anlatırken Türkçe kullanmalıdırlar.					
14.	Hem İngilizce hem de Türkçe kullanıldığında öğrenciler dersi daha kolay takip eder.					
15.	Öğretmenler, söylediklerinin tamamını değil de; anahtar kelimelerin Türkçe karşılıklarını söylemelidirler.					
16.	Öğretmenler sınıf disiplinini sağlarken Türkçe kullanabilirler.					
17.	Dil bilgisi anlatılırken hem İngilizce hem de Türkçe kullanılması İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırır.					
18.	Türkçe kullanımı, öğrencilerin birbirlerine eğitimsel amaçlar için açıklamada bulunmalarını sağlar.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
19.	Öğretmenler derste espri yaparken Türkçe kullanılmalıdır.					
20.	Hem İngilizce hem de Türkçe kullanılması öğrencilerin dersten zevk almasını sağlar.					
21.	Öğretmenler etkinlikler sırasında ne yapıldığını açıklamak için hem İngilizce hem de Türkçe kullanılmalıdır.					
22.	Türkçe ve İngilizce arasındaki benzerlikleri açıklamak için öğretmenlerin Türkçe kullanması etkili olabilir.					
23.	Soyut kelimelerin öğretiminde Türkçe kullanılmalıdır.					
24.	Öğrencilerin dikkatlerini konuya çekebilmek için öğretmenler Türkçe kullanılmalıdır.					
25.	Hem İngilizce hem de Türkçe kullanılması zamandan tasarruf sağlar.					
Alt boyut II: Öğrenme-öğretmenin etkililiğine ilişkin kod değiştirme						
26.	Öğretmenlerin hem İngilizceyi hem de Türkçeyi kullanmaları öğretimin etkililiğini artırır.					
27.	Öğretmenlerin hem İngilizce hem de Türkçe kullanımı İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
28.	Öğretmenin hem İngilizce hem de Türkçe kullanması öğrencilerin kafasını karıştırır.					
29.	Türkçeye geçişler yabancı dil öğrenimini engeller.					
Alt boyut III: Dil becerileri kullanımına ilişkin kod değiştirme						
30.	Türkçe kullanmak öğrencilerin dinleme becerilerini olumsuz yönde etkiler.					
31.	Türkçe kullanmak öğrencilerin konuşma becerilerini olumsuz yönde etkiler.					
32.	Öğrencilerin Türkçe kullanması zamanla alışkanlığa dönüşebilir.					
Alt boyut IV: Psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme						
33.	Öğretmenlerin sadece İngilizce kullanması, öğrencilerinin yeteneğine güvendiğini gösterir.					
34.	Sadece İngilizce kullanılarak İngilizcenin önemi öğrencilere gösterilmelidir.					
35.	Sadece İngilizce kullanmak öğrencilere başarı hissi verir.					

EK-3. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

C. Aşağıdaki İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin size en uygun gelen seçeneklerinden “Tümüyle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” size uygun olan kısmı × işareti ile işaretleyiniz.

		Tümüyle katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç katılmıyorum.
1.	İngilizce çalışmayı seviyorum.					
2.	Ödevleri severek yapıyorum.					
3.	Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.					
4.	İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.					
5.	İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.					
6.	İngilizce çalışmaya başlayınca kendimi iyi hissetmiyorum.					
7.	İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.					
8.	İngilizceyi öğrenmeyi başaramayacağımı düşünüyorum.					
9.	İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.					
10.	İngilizce okuduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayamıyorum					
11.	İngilizce derslerinde zaman geçmek bilmiyor.					
12.	İngilizceyi öğrenmek bana zor gelmiyor.					
13.	Duyduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayabiliyorum.					
14.	İngilizceyle ilgili konuşmalar beni sıkıyor.					
15.	İngilizce çalışmaya başladığımda kendimi gergin hissediyorum.					
16.	İngilizce derslerinde araları dört gözle bekliyorum.					
17.	İngilizce çalışmaktansa, daha eğlenceli başka bir şey yapmayı tercih ederim.					

EK-4. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

İngilizceye yönelik tutum ölçeği



Altunay Uğur (uguraltunay@gmail.com)

Kişilere ekle

16.11.2014

Belgeler

Kime: gulsahcoskun89@hotmail.com



1 ek (51,8 KB)



Zip olarak indir

OneDrive'a kaydet

Merhaba,

Ekte geliştirdiğim İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği var. Umarım isteğinizi karşılar. Veri çözümlenmesinde değerleri ters çevrilmesi gereken olumsuz maddeler: 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17.

Ölçeğin Alfa güvenirlik katsayısı 0,96'dır.

Sormak istediğiniz herhangi bir şey olursa, çekinmeden yazın lütfen.

Kolaylıklar dilerim.

Selam ve saygı ile,

Uğur Altunay,
İzmir Üniversitesi

EK-5. ETİK KURUL İZNİ



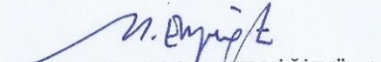
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Gülşah COŞKUN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi A. B. D.

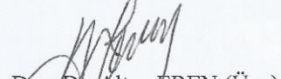
Sayın Gülşah COŞKUN,

“Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin ve Öğretmenlerin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirme Durumları ve Kod Değiştirmeye İlişkin Görüşleri” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/33) Kurulumuzun 10.04.2014 tarihli ve 2014/33 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

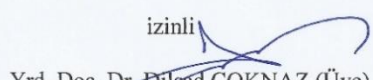

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

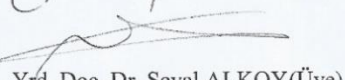

Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

izinli


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



EK-6. TEZİN İSİM DEĞİŞİKLİĞİNE AİT TUTANAK

TUTANAK

27.04.2016 tarihinde toplanan jüride ‘Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki’ başlıklı yüksek lisans tezinin isminin ‘Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki’ şeklinde değiştirilmesi uygun görülmüştür.

Üye (Tez Danışmanı): Yrd Doç Dr. Sevilay YILDIZ



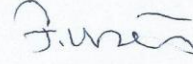
Üye

:Prof. Dr. Raşit ÖZEN



Üye

:Yrd. Do. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU



EK- 7. BENZERLİK RAPORU

Similarity Report https://app.ithenticate.com/en_us/report/22840004/similarity

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE...

By: GÜLŞAH COŞKUN

As of: May 18, 2016 4:32:29 PM EEST
44,989 words - 332 matches - 147 sources

Similarity Index

11%

Mode: Similarity Report

paper text:

T.C. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

28

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE KOD DEĞİŞTİRMeye İLİŞKİN İNANÇLARI İLE İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ GÜLŞAH COŞKUN BOLU-2016

T.C. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

28

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE KOD DEĞİŞTİRMeye İLİŞKİN İNANÇLARI İLE İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi Hazırlayan Gülşah COŞKUN Danışman Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ BOLU,

27

NİSAN-2016 i Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki "

başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

18

27.04.2016 İmza Gülşah COŞKUN ii Rahmetli dedem Selahaddin KEMİK'e ithafen iii TEŞEKKÜR Bu tezin ortaya çıkmasında baştan sona kadar sağladığı olanak, yardım, yapıcı eleştiriler ve engin hoşgörüsünden dolayı başta tez danışmanın Yrd. Doç. Dr. Sevilay Yıldız'a en içten saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim. Araştırmanın

1 / 131

18.5.2016 16:40

ÖZGEÇMİŞ

1. GENEL

Adı Soyadı: Gülşah COŞKUN

Doğum Tarihi ve Yeri: 29.01.1989/ Kuyucak-Aydın

Yabancı Dil: İngilizce

Yazışma Adresi: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Halil Sezai Erkut Cad. Sazak Sok. Ayvalı Mah. Etlik/Keçiören/ANKARA

E-mail: gulsahcoskun89@hotmail.com

2. EĞİTİM

Derece	Okul	Yıl
İlköğretim	Özel Diltaş İlköğretim Okulu-Konya	1998-1999
İlköğretim	Barbaros İlköğretim Okulu-Konya	1999-2003
Lise	Selçuklu Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi- Konya	2003-2004
Lise	Yunusemre Anadolu Öğretmen Lisesi - Eskişehir	2004-2007
Lisans	Hacettepe Üniversitesi- İngilizce Öğretmenliği Bölümü	2007-2011
Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	2012-2016

3. MESLEKİ DENEYİM

Görev Süresi	Unvan	Kurum
2011-2012	İngilizce Okutmanı	Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
2012-2014	İngilizce Okutmanı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
2014-2016	İngilizce Okutmanı	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu