



## İngilizce Öğretim Elemanlarının Dil Öğrenme Süreçlerine İlişkin Bilişleri ve Bu Bilişleri Etkileyen Faktörler \*

Mustafa Öztürk <sup>1</sup>, Ali Yıldırım <sup>2</sup>

### Öz

Öğretmenin, eğitimde başarıyı etkileyen değişkenler arasında önemli bir yeri vardır, öğretmen eylemleri ise bu etkinin en kuvvetli göstergesidir. Eylemlerin, birtakım bilişlerin yansımaları olduğu düşünüldüğünde, 'öğretmen bilişi' konusu, eğitim araştırmalarında incelenen önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu nicel çalışmanın amacı, İngilizce öğretim elemanlarının, dil yeteneğine, dil öğrenmede önceliklere ve dil öğrenmeye yatkın öğrenci tipine ilişkin bilişlerini ve bu bilişleri etkileyen değişkenleri incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde bulunan 15 farklı yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan 606 İngilizce okutmanından oluşmaktadır. Veriler, anket yoluyla toplanmış, betimleyici ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın betimsel sonuçları, katılımcıların, dil öğrenme sürecinde çevrenin önemini vurgulayan *etkileşimci* bir görüşe, dil beceri ve alanlarının gerçek hayattaki işlevlerine öncelik veren *performans odaklı* bir yaklaşıma, dil öğrenen bireyler için kendi kurallarını oluşturup, kendi önceliklerine karar verebilen *kural koyucu* öğrenci tercihinin daha yatkın olduklarını ortaya koymuştur. Çıkarımsal analizler ise, yaş, deneyim ve akademik geçmiş gibi değişkenlerin, katılımcıların dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını göstermiştir. Çalışmada elde edilen bulgular yoluyla, öğretmenler ile hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitiminden sorumlu diğer paydaşlar için öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen bilişi  
Yabancı dil öğrenme  
İngilizce öğretimi  
Öğretmen eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.06.2015  
Kabul Tarihi: 27.11.2015  
Elektronik Yayın Tarihi: 16.01.2016

DOI: 10.15390/EB.2015.4776

### Giriş

Eğitimin herhangi bir konusuna ilişkin, öğretmenlerin ne düşündüğünü, ne bildiğini, neye inandığını ve o konudan ne anladığını kapsayan bir kavram olan 'öğretmen bilişi' ile bu kavramın sınıf içi uygulamalarla ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda, son kırk yılda ciddi bir artış gözlenmiştir. Bu çerçevede, 1990'lardan itibaren dil öğretmenlerinin bilişlerini inceleyen araştırmalara

\* Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir ve Uluslararası Eğitim Kongresi: Gelecek İçin Eğitim kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye, [mustafaozturk@hacettepe.edu.tr](mailto:mustafaozturk@hacettepe.edu.tr)

<sup>2</sup> Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [aliy@metu.edu.tr](mailto:aliy@metu.edu.tr)

ağırlık verilmiş ve bu araştırmalar iki ana tema etrafında toplanmıştır: (a) öğretmen adaylarının bilişleri ve hizmet-öncesi yıllar; (b) deneyimli öğretmenlerin bilişleri ve hizmet-içi yıllar.

Hizmet-öncesi öğretmen eğitimi konusunda yapılan eğitim araştırmalarında, birçok araştırmacı, genellikle hizmet-öncesi dönemdeki öğretmen adaylarının eğitim veya yöntem ile ilgili boyutlara ilişkin bilişlerini anlamaya ve betimlemeye yönelik çalışmalar yürütmüş (Farrell, 2001; Johnson, 1992; Linek, Nelson, Sampson, Zeek, Mohr ve Hughes 1999; Maloch vd., 2003; Numrich, 1996; Warford ve Reeves, 2003; Williamson ve Hardman, 1995; Wray, 1993) diğer bazı araştırmacılar ise, hizmet-öncesi dönemde alınan öğretmen yetiştirme programlarının birer etkisi veya sonucu olarak, öğretmen adaylarının bilişsel gelişimini konu edinmiştir (Almarza, 1996; Arıoğul, 2007; Cabaroglu ve Roberts, 2000; Florio-Ruane ve Lensmire, 1990; Gomez, 1990; Grisham, 2000; Johnson, 1994; Maloch vd., 2003; Mattheoudakis, 2007; Peacock, 2001; Yook, 2010).

Öte yandan, eğitim araştırmalarının önemli bir bölümü, yapılandırmacı bir görüş benimseyerek, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına girerken beraberinde getirdikleri geçmiş inançları üzerinde durmuştur. Önceki öğrenme yaşantılarının, öğretmenlerin inançlarını şekillendirdiğini vurgulayan birçok çalışma mevcuttur Bailey vd. (1996); Borg (2005); Erkmek (2010); Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010); Farrell (2006); Pennington ve Urmston (1998); Richards ve Pennington (1998); Urmston (2003); Warford ve Reeves (2003); ve Yook (2010). Borg'a (2003) göre, öğretmen adaylarının önceki öğrenme yaşantıları, yabancı dil öğretiminin kavramsallaştırılma sürecindeki ilk evrelerin temelini oluşturacak bazı bilişler geliştirmelerine yol açmıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dil öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin geçmişten gelen inançlarının olması mümkündür (Decker ve Rimm-Kaufman, 2008; Urmston, 2003). Bu inançlar, zaman zaman isabetsiz veya gerçek dışı algılar teşkil ederler (Brookhart ve Freeman, 1992) ya da o kadar derinde yapılandırılmışlardır ki değiştirilemez bir hal alırlar (Powell, 1992; Tatto, 1998; Wubbels, 1992). El-Okda (2005), öğretmen adaylarının önceden var olan inançlarının, içinde bulunulan kültüre özgü inançlar olabileceğini vurgulamıştır. Benzer bir anlayışla, Gupta (2004) öğretmen adaylarının, yabancı dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin önceden geliştirdikleri inançlarını ve yaklaşımlarını değiştirmenin çok zor olduğunu, zira bu inanç ve yaklaşımların öğretmen adaylarının uzun yıllar süren gözlemleri ve dil öğrenme uygulamaları sonucunda oluştuğunu iddia etmiştir.

İkinci grup olan, hizmet-içi öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, araştırma konusu olarak farklı odaklar tespit edilmiştir. Örneğin, çalışmaların büyük çoğunluğu hizmet-içi öğretmenlerin dil öğretimine ilişkin bilişlerini ele alırken, öğretim ilke, yöntem ve yaklaşımları (Choi, 2008; Delgado, 2008; Doğruer, Meneviş, ve Eyyam, 2010; Mangubhai, Marland, Dashwood ve Son, 2004); öğretimde planlama ve karar verme (Bigelow ve Ranney, 2005; Tsang, 2004); öğretimi değerlendirme (Chan, 2008; Mori, 2011; Yin, 2010); belirli bir dil öğretim yöntemi (Ahn, 2009; Canh, 2011; Choi, 2000; Nishino, 2008); belirli bir dil becerisinin öğretimi (Chou, 2008; Gupta, 2004; Kuzborska, 2011; Lau, 2007; McCutchen vd., 2002; Muchmore, 2001; Norman ve Spencer, 2005; Poulson, Avramidis, Fox, Medwell ve Wray, 2001; Sifakis ve Sougari, 2005; Y. Zhang, 2008); ve dil bilgisi öğretimi (Andrews, 2001, 2003; Basturkmen, Loewen ve Ellis, 2004; Burgess ve Etherington, 2002; Burns ve Knox, 2005; Chia, 2003; Ezzi, 2012; Gil ve Carazzi, 2007; Hislam ve Cajkler, 2005; Hong, 2012; Johnston ve Goettsch, 2000; Ong, 2011; Paiva, 2011; Popko, 2005; Richards, Gallo, ve Renandya, 2001; Soontornwipast, 2010) gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Bazıları ise, öğretmen bilişlerinin, öğrencilerin inançları ile karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalardır (Cohen ve Fass, 2001; Davis, 2003; Matsuura, Chiba ve Hilderbrandt, 2001; Schulz, 2001).

Öğretmenin, sınıf içi etkinlikleri şekillendiren en önemli aktör olduğu ve öğretmen davranışlarının önemli ölçüde öğretmenin düşünce sisteminden etkilendiği hatta bu sistem tarafından kontrol edildiği (Borg, 2006) düşünülürken, öğretmen bilişini anlamak öğretim süreçlerini anlamının temelini oluşturmaktadır. Öğretmen bilişi, öylesine karmaşık ve dinamik bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır ki, bu sistemin, sistemi besleyen veya şekillendiren bir ya da iki kaynak ile çözümlenmesi pek mümkün değildir; daha ziyade bir dizi etken bu bilişleri biçimlendirir, geliştirir veya yok eder. Borg (2003), öğretmen bilişinin mesleki hazırlık ve sınıf içi tecrübe ile çift yönlü bir

ilişkisi olduğunu; bununla birlikte eğitim hayatının ve içinde bulunulan ortama özgü değişkenlerin de bu bilişlerin biçimlenmesinde doğrudan etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Böylece, öğretmen bilişinin, içinde bulunulan çevrenin çeşitli unsurlarıyla etkileşimi sonucu oluştuğu düşünülmektedir.

Bu noktalardan hareketle, bu çalışma öncelikle İngilizce öğretim elemanlarının dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişlerini, ikinci olarak da bu bilişleri etkileyen değişkenleri incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın iki temel araştırma sorusu bulunmaktadır: (1) İngilizce öğretim elemanlarının, dil yeteneğine, dil öğrenmede önceliklere ve dil öğrenmeye yatkın öğrenci tipine ilişkin bilişleri nelerdir? (2) Bu bilişler, yaş, deneyim, akademik geçmiş, görev yeri gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmadan elde edilen bulguların, hizmet-öncesi ve hizmet-içi öğretmen yetiştirme bağlamlarında yabancı/ikinci dil olarak İngilizcenin öğretimi konusunda yürütülen eğitim-öğretim uygulamalarını ve mesleki gelişim faaliyetlerini yönlendirmede önemli bir temel olacağı düşünülmektedir. Ortaöğretim kurumlarındaki hazırlık sınıfı uygulamasının kaldırılması ile birlikte, Yükseköğretim, örgün eğitim kapsamında yoğun dil öğretim programları sunan tek eğitim ortamı haline gelmiş, İngilizce okutmanları da yabancı dil öğretimi konusunda Türkiye'nin en önemli aktörleri olmuşlardır. Bu sebeple, bu çalışma Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusuna ışık tutacak önemli bulgular sunmaktadır. Yabancı dil öğretiminin yanı sıra, öğretmen eğitimi açısından da, bu çalışmayla, hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme ve hizmet-içi öğretmen geliştirme faaliyetlerine, eğitim politikalarına ve eğitimde yapılan yeniliklere yönelik bulgular ortaya konulmuştur.

## Yöntem

Belirtilen hedefler doğrultusunda, çalışma, yabancı dil öğrenme süreçlerine ilişkin algılara ve koşullara ilişkin mevcut durumu betimlemeyi hedeflediği için bir tarama araştırmasıdır; aynı zamanda herhangi bir güdüleme veya müdahale olmadan var olan değişkenler arasındaki ilişkileri irdelemeyi hedeflediği için de ilişkisel bir araştırma özelliği taşır.

### *Katılımcılar*

Araştırmanın evrenini, Ankara'da bulunan yükseköğretim kurumlarında görev yapan İngilizce okutmanları oluşturmaktadır. Finans, zaman, ulaşım gibi araştırma kaynakları ve uygulama için kurumlardan alınacak izin prosedürleri düşünülerek, çalışmanın Ankara ili ile sınırlı tutulmasına karar verilmiştir. Veri toplama sürecinde, Ankara'daki üniversitelerde görevli 1260 okutmanın tamamına gönüllü katılımcı formu dağıtılmış, ancak yalnızca gönüllü olan 606 okutman çalışmaya dâhil edilebilmiştir. Daha önce pilot uygulamada yer alan okutmanlara esas uygulamada yer verilmemiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde bulunan 15 farklı yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan 606 İngilizce okutmanından oluşmaktadır. Katılımcıların %51'i devlet üniversitelerinde, %49'u ise özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarıdır. Katılımcıların yaşları 22 ila 60 arasında ( $M=33$ ), öğretmenlik deneyimleri ise 1 ila 33 yıl arasında değişmektedir ( $M=10$ ). Katılımcıların temsil ettiği yükseköğretim kurumları ve katılım oranları Tablo 1'de belirtilmiştir.

### *Veri Toplama Aracı*

Veriler, araştırmacılar tarafından tasarlanmış ve uygulamaya konulmuş olan ölçek yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken, alanyazının ilgili kaynakları taranmış, yabancı dil öğretimiyle ilgili yaklaşım ve yöntem kitapları incelenmiş, önceden yapılmış benzer araştırmalar irdelenmiş ve alanda görevli öğretim elemanları ile enformel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle, Horwitz'in(1985) dil öğrenme inançlarına ilişkin kullandığı ölçekte yer alan bazı maddeler ile Sternberg ve Wagner'ın (1991) zihinsel öz-yönetim kuramı kapsamında geliştirdikleri düşünme stilleri ölçeğinde yer alan maddelerden, araştırmanın odağına uygun uyarlamalar yapılmıştır. Bu süreçler neticesinde, toplam 108 madde içeren bir havuz oluşturulmuştur. İlk adımda, havuzda bulunan maddeler üç uzman değerlendirmesi ile süzgeçten geçirilmiştir. Birinci uzman görüşü, Program Geliştirme alanında doktorası olan 20 yılı aşkın süredir İngilizce öğreten bir öğretim görevlisinden; ikinci uzman görüşü, Eğitim Yönetimi alanında doktorası olan, okutmanlar için

hizmet-içi eğitim programları planlayıp yürüten bir mesleki gelişim uzmanından; üçüncü uzman görüşü ise İngiliz Dili Eğitimi alanında doçent olan 'öğretmen inançları ve öğretmen özerkliği' konusunda çalışmalar yürüten bir öğretim üyesinden alınmıştır. Bu değerlendirmeler neticesinde, madde sayısı 70'e inmiştir. Elde edilen ilk taslağın pilot uygulaması, Hacettepe Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 55 okutman ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada yer alan katılımcılar, esas uygulamada katılımcı olarak yer almamışlardır. Pilot uygulamada elde edilen veriler üzerinde yapılan geçerlik, güvenilirlik ve madde analizleri neticesinde bazı maddeler çıkartılarak ölçek 54 maddeye indirgenmiştir. Ölçek bu haliyle, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu onayından geçmiştir. Ölçeğin son taslağının pilot uygulaması, esas çalışmada yer alacak örneklem sayısını mümkün olduğu kadar fazla tutabilmek için, Türkiye'nin farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 86 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada yürütülen geçerlik, güvenilirlik, madde ve faktör analizleri sonuçlarının, ilk pilot uygulamada atılan adımları doğrular nitelikte olduğu görülmüştür.

**Tablo 1.** Katılımcıların Temsil Ettiği Kurumlar ve Katılım Oranları

Yükseköğretim Kurumları		f	%
Devlet Üniversiteleri	Ankara Üniversitesi	59	9.7
	Gazi Üniversitesi	41	8.4
	Hacettepe Üniversitesi	123	20.3
	ODTÜ	49	8.1
	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	36	5.9
Vakıf Üniversiteleri	Atılım Üniversitesi	64	10.6
	Başkent Üniversitesi	45	7.4
	Bilkent Üniversitesi	62	12.6
	Çankaya Üniversitesi	29	4.8
	İpek Üniversitesi	3	0.5
	TED Üniversitesi	20	4.1
	THK Üniversitesi	5	0.8
	TOBB ETÜ	29	4.8
	Turgut Özal Üniversitesi	21	3.5
	Ufuk Üniversitesi	20	4.1

5'li Likert tipi kullanılarak tasarlanmış kapalı uçlu maddelerden oluşan ölçek, iki temel bölümden oluşmaktadır: katılımcıların kişisel bilgilerine ve akademik geçmişlerine yönelik maddeler ile dil yeteneğine, dil öğrenmede önceliklere ve dil öğrenmeye yatkın öğrenci tipine ilişkin boyutların yer aldığı öğretmen bilişlerini saptamaya yönelik maddeler. İkinci bölümdeki maddelere ilişkin olarak şu derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır: (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım; (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum.

Ölçekte yer alan maddelerin geçerlilik ve güvenilirlik testi Cronbach alpha katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin bütününe dair alpha değeri .89 olarak hesaplanmış, alt boyutlara ilişkin alpha değerlerinin ise, .70 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür (bkz. Tablo 2). Ölçekte yer alan örnek maddeler ve ilgili alt boyutlar Ek 1'de sunulmuştur.

#### **Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

Veriler, katılımcıların görev yaptıkları kurumlar ziyaret edilerek toplanmıştır. Süreç, gönüllü katılımcı formları ile ölçeğin basılı kopyasının katılımcılara elden dağıtılması ve toplanması suretiyle yürütülmüştür. Elde edilen veriler frekans dağılım tabloları, yüzdelere, aritmetik ortalamalar, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ve Pearson korelasyon katsayısı gibi betimleyici ve çıkarılmalı istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çıkarılmalı istatistik yöntemleri kullanılırken, temel varsayım analizleri yapılmıştır. Örneğin t-testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplanırken, varyansların homojenliği, karşılaştırılan grupların birbirinden bağımsız olmaları ve

her bir gruptaki ölçümlerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulgular ortaya koyan tek yönlü varyans analizleri sonunda, gruplar arasında ikili ve çoklu karşılaştırmaların yapıldığı Dunnette C testi uygulanmıştır. Dunnette C testinin seçilmesinin nedeni gruplar arasında eşit varyansların varsayılmamasıdır. *T*-testleri ve tek yönlü varyans analizleri için güven düzeyi, Tip 1 hatalarını azaltmak amacıyla, kimi çalışma için  $p<.05$  kimi çalışma için  $p<.01$  olarak belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Alt Boyutlara göre Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
1. Dil Yeteneği	.834	24
1.1. Doğuştanlık Bakış Açısı	.703	8
1.2. Etkileşimci Bakış Açısı	.822	16
1.2.1. Doğal Öğrenme Ortamı	.727	8
1.2.2. Oluşturulmuş Öğrenme Ortamı	.791	8
2. Dil Öğrenmede Öncelikler	.738	12
2.1. Edinç Odaklı Yaklaşım	.792	6
2.2. Performans Odaklı yaklaşım	.773	6
3. Dil Öğrenmeye Yatkın Öğrenci Tipleri	.867	18
3.1. Yürütücü Öğrenci Tipi	.842	6
3.2. Kural Koyucu Öğrenci Tipi	.753	6
3.3. Eleştirici Öğrenci Tipi	.846	6
Ölçeğin Bütünü	.894	54

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın en önemli sınırlılığı, çalışmanın Ankara'da bulun yükseköğretim kurumları kapsamında geçerli olmasıdır. Araştırmaya ayrılan kaynak ve sürenin kısıtlı olmasının doğurduğu bir sonuç olarak, çalışmanın örneklemini yalnızca Ankara'da görev yapan okutmanları temsil etmektedir. Katılımcıların görev yaptığı 15 farklı yükseköğretim kurumu, gerek kuruluşu çok eskiye dayanan üniversiteleri gerekse son yıllarda kurulmuş üniversiteleri kapsıyor ve hem vakıf hem devlet üniversitelerini temsil ediyor olsa da, çalışmanın tüm Türkiye'ye genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca, öğretim elemanlarının bilişlerine ilişkin tartışılan bulguların, ölçekte yer alan maddeler ve bu maddelerin temsil ettiği boyutlarla sınırlı olduğu düşünülmektedir. Son olarak, bütün tarama çalışmalarında olduğu gibi, bulguların, katılımcılar tarafından beyan edilmiş verilere dayalı olması ve derinlemesine inceleme ve gözlemlerden yoksun olması da önemli bir sınırlılıktır.

## **Bulgular**

### **Betimsel Sonuçlar**

Bu kısımda, katılımcıların, dil yeteneğine, dil öğrenmede önceliklere ve dil öğrenmeye yatkın öğrenci özelliklerine ilişkin bilişlerini ortaya koyan birinci araştırma sorusu temel alınarak yapılan betimsel analizlerden elde edilen bulgular anlatılmıştır.

### **Dil Yeteneğine İlişkin Bilişler**

Birinci boyut olan dil yeteneği, iki alt kategoride incelenmiştir: (a) *doğuştanlık* bakış açısı ve (b) *etkileşimci* bakış açısı. Tablo 3'de görüldüğü gibi, elde edilen aritmetik ortalamalar, katılımcıların, dil yeteneği ile ilgili *doğuştanlık* ( $M=3.23$ ) bakış açısından daha çok *etkileşimci* ( $M=3.82$ ) bir bakış açısı taşıdıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, katılımcıların, dil öğrenen bireyler ile içinde buldukları çevre arasındaki etkileşimin gücünü önemsediklerini gösteren bir bulgudur.

*Doğuştanlık* bakış açısını yansıtan maddelere bakıldığında, katılımcıların çoğu, dil öğrenme kapasitesinin tüm bireylerde doğuştan gelen bir özellik olduğuna ( $M=3.86$ ); dil becerilerinin insanların genlerinde doğal olarak bulunduğuna ( $M=3.65$ ); bütün insanların, zekâdan bağımsız olarak, dil öğrenebileceğine ( $M=3.61$ ); ve dil öğrenmenin yürümeyi öğrenmek gibi bir şey olduğuna ( $M=3.60$ )

inanmaktadırlar. Diğer taraftan, katılımcıların çok azı, dil yetkinliğinin %80 yetenek, %20 çaba sonucu olduğunu ( $M=2.64$ ) ve bütün insanların dili az çok aynı yollarla öğrendiğini ( $M=2.35$ ) düşünmektedir.

*Etkileşimci* bakış açısı iki alt-kategoride ele alınmıştır: (a) *doğal* öğrenme ortamını destekleyen görüş; (b) *oluşturulmuş* öğrenme ortamını destekleyen görüş. Genel olarak katılımcılar, hem doğal öğrenme ortamını ( $M=3.77$ ) hem de oluşturulmuş öğrenme ortamını ( $M=3.88$ ) destekleyen bilişler yansıtırsalar da, aritmetik ortalamalar bu iki görüş arasında az da olsa bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, katılımcıların, bilinçli bir şekilde oluşturulmuş okul/sınıf ortamından yana oldukları görülmektedir (bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.** Dil Yeteneğine İlişkin Bilişler

Dil Yeteneği	M	SD	N
1. Doğuştanlık bakış açısı	3.23	.66	560
2. Etkileşimci bakış açısı	3.82	.97	557
2.1. Doğal öğrenme ortamını destekleyen görüş	3.77	.56	557
2.2. Oluşturulmuş öğrenme ortamını destekleyen görüş	3.88	.58	589

*Doğal* öğrenme ortamını destekleyen görüşe ilişkin maddelere bakıldığında, katılımcıların önemli bir çoğunluğu tarafından onaylanan maddeler şu şekilde sıralanmıştır: öğrenciler ne kadar çok sosyal bağ kurarlarsa, yabancı dili o kadar iyi öğrenirler ( $M=4.36$ ); yabancı dili, o dilin resmi dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenmek daha iyidir ( $M=4.25$ ); bir dilin öğrenilebilirliği, o dildeki anlaşılır girdinin yeterli miktarda alınmasına bağlıdır ( $M=4.10$ ). Bunun yanı sıra, birçok katılımcı, öğrencilerin dilbilimsel bilgilerini toplumsal artalanlarına ve gerçek hayattaki etkileşimlerine dayalı olarak oluşturduğunu ( $M=3.97$ ) ve dilin doğal ortamda bilinçsiz bir şekilde öğrenildiğini ( $M=3.78$ ) düşünmektedirler.

Katılımcıların, *oluşturulmuş* öğrenme ortamını destekleyen görüşe ilişkin bilişleri ise, dil yetkinliğinin büyük oranda olumlu ve teşvik edici bir sınıf ortamıyla doğrudan bağlantılı olduğunu ( $M=4.17$ ); geliştirilmiş öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin daha hızlı ve daha fazla öğrenmelerine olanak sağladığını ( $M=4.03$ ); en iyi dil öğrenmenin, öğrencilerin birbirleriyle sınırsız etkileşim sağladıkları durumda gerçekleştiğini ( $M=3.94$ ); öğretmenin yaklaşımının ve tutumunun, öğrencilerin dil yeteneğini üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu işaret etmektedir. Bunlara ek olarak, katılımcıların onayladığı diğer maddeler şu şekilde sıralanmıştır: dil öğrenmenin gerçekleştiği okul ortamı öğrencinin dil yeteneğini doğrudan etkiler ( $M=3.80$ ); yoğunlaştırılmış eğitim programları öğrencilerin dil öğrenme sürecini şekillendirmede önemli bir role sahiptir ( $M=3.75$ ); sınıf içinde kullanılan materyaller dili verimli bir şekilde öğrenmek için kilit etkindir ( $M=3.74$ ); bilinçli bir şekilde oluşturulmuş akademik ortamlar dil öğrenme sürecini kolaylaştırır ( $M=3.66$ ).

#### *Dil Öğrenmede Önceliklere İlişkin Bilişler*

İkinci boyut olan dil öğrenmede önceliklere ilişkin bilişler iki kategoride incelenmiştir: (a) *edinç* odaklı yaklaşım ve (b) *performans* odaklı yaklaşım. Aritmetik ortalamalara göre, katılımcılar, dil öğrenimine ilişkin süreçlerde, *performans* odaklı yaklaşımı ( $M=3.60$ ) *edinç* odaklı yaklaşımdan ( $M=2.41$ ) daha fazla benimseme eğilimi göstermişlerdir. Bu bulguyla, katılımcıların, dil hakkına bilgi edinme noktasından çok, dili kullanabilme konusuna öncelik verme eğiliminde oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 4).

**Tablo 4.** Dil Öğrenmede Önceliklere İlişkin Bilişler

Dil Öğrenmede Öncelikler	M	SD	N
Edinç odaklı yaklaşım	2.41	.78	592
Performans odaklı yaklaşım	3.60	.73	587

*Edinç* odaklı yaklaşımı yansıtan maddeler incelendiğinde, dil yeterliği denince dilbilgisel yapıların uygun yerde ve doğru biçimde kullanılmasının anlaşılması gerektiği ( $M=3.06$ ) görüşünün bazı katılımcılar tarafından desteklendiği; ancak bunun dışındaki diğer tüm maddelerin katılımcılar arasında çok az düzeyde kabul gördüğü saptanmıştır. Bu çerçevede, edebi dilin konuşma dilinden daha üstün olduğuna ( $M=2.11$ ); dil yeterliğinin en temel göstergesinin bir dilden başka bir dile kolayca çeviri yapabilmek olduğuna ( $M=2.25$ ); yabancı dilin dilbilgisel kurallarını kavramanın dil öğrenmede birincil hedef olduğuna ( $M=2.20$ ); dil öğrenmenin bilinçli bir şekilde öğrenilen dilbilgisel yapıların detaylı bir aktarımını gerektirdiğine ( $M=2.39$ ); dil öğrenirken öncelikli geliştirilmesi gereken becerilerin okuma ve yazma olduğuna ( $M=2.46$ ) dair katılımcı görüşlerinin çoğunlukla olumsuz yönde olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların *performans* odaklı yaklaşımı yansıtan maddelere verdiği cevaplar, önemli bir çoğunluğunun şu görüşleri benimsediğini ortaya koymuştur: dil yeterliği, en iyi, hedef dilin gerçek yaşam koşullarında etkili bir şekilde kullanıldığı durumlarda yansıtılabilir ( $M=4.39$ ); dil öğrenme, yoğun bir sözlü iletişime maruz kalmayı gerektirir ( $M=4.08$ ); bir şeyin nasıl söylendiğinden çok mesajda ne söylendiğine odaklanmak dil öğrenenler için daha önemli olmalıdır ( $M=3.63$ ). Diğer taraftan, sınırlı sayıda katılımcı, dil öğrenenlerin okuma ve yazmaya başlamadan önce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğine ( $M=3.02$ ) ve öğrencilere dil bilgisi ve kelime bilgisinden önce konuşma becerisinin öğretilmesi gerektiğine ( $M=2.92$ ) inanmaktadırlar.

#### ***Dil Öğrenmeye Yatkın Öğrenci Tipine İlişkin Bilişler***

Son boyut olan dil öğrenmeye yatkın öğrenci tipine ilişkin bilişler üç kategoride incelenmiştir: (a) *yürütücü* öğrenci tipi; (b) *kural koyucu* öğrenci tipi; (c) *eleştirci* öğrenci tipi. Bu üç grubun aritmetik ortalamaları birbirine çok yakın olsa da, katılımcılar arasında *kural koyucu* ( $M=4.17$ ) öğrencilerin, *yürütücü* ( $M=3.85$ ) ve *eleştirci* ( $M=4.02$ ) öğrencilere göre daha çok kabul gördüğü izlenmiştir (bkz. Tablo 5). Bu bulgudan hareketle, verilen direktifler doğrultusunda performans sergileyen öğrenci tipinin, katılımcılar arasında, kendi planlarını yapmak üzere kişisel gücünü kullanabilen ve çevresindeki nesnelere veya şahıslara eleştirel gözle bakabilen öğrenci tipleri kadar kabul görmediği görülmektedir.

**Tablo 5.** Dil Öğrenmeye Yatkın Öğrenci Tipine İlişkin Bilişler

<b>Dil Öğrenmeye Yatkın Öğrenci Tipleri</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
Yürütücü öğrenci tipini destekleyen görüş	3.85	.73	581
Kural koyucu öğrenci tipini destekleyen görüş	4.17	.58	589
Eleştirci öğrenci tipini destekleyen görüş	4.02	.67	579

*Kural koyucu* öğrenci tipini destekleyen görüşe ilişkin bulgularda, katılımcıların büyük bir bölümünün, öğrenme sürecinde bireysel sorumluluk alan ( $M=4.65$ ); bireysel tercihi doğrultusunda etkinliklere katılan ( $M=4.23$ ); yaratıcı stratejiler kullanmayı gerektiren dil etkinliklerinde istekli olan ( $M=4.22$ ); ve kendince önemli gördüğü konular üzerinde çalışan ( $M=4.19$ ) öğrencilerden yana olduğu görülmüştür. Bu bilişlerin yanı sıra, birçok katılımcı için, *eleştirci* öğrenci tipi de dil öğrenmeye yatkın öğrenciler olarak görülmektedir. Bu anlamda, fikirler üzerinde analiz, eleştiri ve değerlendirme yapmaya olanak sağlayan projelere ( $M=4.35$ ) ve farklı bakış açılarının karşılaştırıldığı ve değerlendirildiği etkinliklere ( $M=4.28$ ) yatkın olan öğrenciler katılımcılar tarafından kabul görmüştür. Bu iki kategoriye nazaran, *yürütücü* öğrenci tipini destekleyen görüş daha az benimsenmiştir. Yine de bu görüş çerçevesinde, bazı katılımcılar belirgin yönlendirmeler ve net ilkeler içeren etkinliklerde başarılı olan öğrenciler ( $M=4.16$ ) ile öğretmenlerinin direktiflerini dikkatli bir şekilde dinleyen öğrencileri ( $M=4.12$ ) dil öğrenmeye yatkın öğrenciler olarak tanımlamışlardır.

### Çıkarımsal Sonuçlar

Bu bölümde, ortaya konan bilişlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna ilişkin olarak yürütülen çıkarımsal analizlerin sonuçları sunulmuştur. *T*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon katsayısı gibi analizlerin ilk adımı olarak gerekli varsayım testleri yapılmıştır. Dağılımın normal olup olmadığını test etmek amacıyla, ölçekteki her boyut için skewness ve kurtosis değerleri kontrol edilmiş, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri hesaplanmıştır. Ayrıca histogramlar, Q-Q plotlar ve P-P plotlar yoluyla da olağanlık varsayımı teyit edilmiştir. Uç değerlerin tespiti için Boxplotlar incelenmiştir. ANOVAlar yapılırken varyans homojenliğinin kontrol edilmesi amacıyla her bir analiz için Levene testi uygulanmış ve varyans homojenliği ilkesinin çiğnenmemesine dikkat edilmiştir. Yaş ve deneyim ile bilişler arasındaki ilişkilerin incelendiği Pearson korelasyon katsayısı hesaplanırken, Tip 1 hatasını azaltmak amacıyla Bonferroni yaklaşımı benimsenmiş ve *p* (.05) değeri her boyut için yürütülen toplam korelasyon sayısına bölünerek istatistiksel açıdan daha anlamlı sonuçlar elde edilmesi hedeflenmiştir.

### Yaş Değişkeni ve Bilişlerdeki Farklılıklar

Birinci alt boyuta ilişkin yürütülen korelasyon hesaplamaları, yaş ve oluşturulmuş öğrenme ortamına ilişkin bilişler arasında anlamlı olumsuz bir ilişki ortaya koymuştur,  $r(282) = -.18$ . Buna göre, katılımcıların yaşları ilerledikçe, oluşturulmuş öğrenme ortamını destekleyen görüşe yönelik bilişlerinde bir azalma söz konusudur. Bu durum, yaşça daha büyük katılımcıların bilinçli bir şekilde yaratılmış okul/sınıf ortamının dil yeteneği üzerindeki etkisine inanmama eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir (bkz. Tablo 6).

İkinci alt boyuta ilişkin yürütülen korelasyon hesaplamalarında, yaş ve performans odaklı yaklaşıma ilişkin bilişler arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r(373) = -.24$ . Bu durum, yaşça daha genç olan öğretim elemanlarının performans odaklı yaklaşımı benimsemeye daha meyilli olduklarını, dolayısıyla dil öğrenme süreçlerinde bilgi ve yapısal öğelerden çok kullanım ve iletişimsel öğelere öncelik verdikleri anlamına gelmektedir (bkz. Tablo 6).

Yaş değişkeni ve dil öğrenmeye yatkın öğrenci tipine ilişkin bilişler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yürütülen korelasyon hesaplamaları, katılımcıların yaşlarının öğrenci tipi tercihleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir (bkz. Tablo 6).

**Tablo 6.** Yaş ve Bilişler Arasındaki İlişkiler

Değişken	Boyutlar	Pearson Corr.	Sig. (2-tailed)	N
Yaş	Doğuştanlık bakış açısı	-.14	.015	301
	Etkileşimci (Doğal ortam)	-.10	.026	331
	Etkileşimci (Oluşturulmuş ortam )	-.18*	.003	284
	Edinç odaklı yaklaşım	-.01	.806	377
	Performans odaklı yaklaşım	-.24*	.001	375
	Yürütücü öğrenci	-.07	.189	376
	Kural koyucu öğrenci	-.06	.270	372
	Eleştirici öğrenci	-.08	.118	370



### *Deneyim Değişkeni ve Bilişlerdeki Farklılıklar*

Öğretmenlik deneyimi ve dil yeteneğine ilişkin bilişler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yürütülen korelasyon hesaplamaları, deneyim ve oluşturulmuş öğrenme ortamına ilişkin bilişler arasında anlamlı olumsuz bir ilişki ortaya koymuştur,  $r(283) = -.15$ . Buna göre, katılımcıların öğretmenlik deneyimi arttıkça, oluşturulmuş öğrenme ortamını destekleyen görüşe yönelik bilişlerinde bir azalma söz konusudur. Bu durum, deneyimi daha fazla olan öğretim elemanlarının bilinçli bir şekilde oluşturulmuş eğitim ortamının dil yeteneği üzerindeki etkisine inanmama eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir (bkz. Tablo 7).

İkinci alt boyuta ilişkin yürütülen korelasyon hesaplamalarında, katılımcıların öğretmenlik deneyimleri ve performans odaklı yaklaşıma dair bilişleri arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür,  $r(374) = -.16$ . Bu bağlamda, öğretmenlik deneyimi daha fazla olan katılımcılar performans odaklı yaklaşımı daha az benimsemekte, dilin kullanımına ve iletişimsel öğelerine daha az öncelik vermektedirler (bkz. Tablo 7).

Ölçeğin üçüncü boyutuna ilişkin korelasyon hesaplamaları, öğretmenlik deneyimi ve dil öğrenmeye yatkın öğrenci tipine ilişkin bilişler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (bkz. Tablo 7).

**Tablo 7.** Deneyim ve Bilişler Arasındaki İlişkiler

Değişken	Boyutlar	Pearson Corr.	Sig. (2-tailed)	N
Yaş	Doğuştanlık bakış açısı	-.13	.020	303
	Etkileşimci (Doğal ortam)	-.11	.053	331
	Etkileşimci (Oluşturulmuş ortam)	-.15*	.007	285
	Edinç odaklı yaklaşım	.01	.913	378
	Performans odaklı yaklaşım	-.16*	.002	376
	Yürütücü öğrenci	-.08	.131	376
	Kural koyucu öğrenci	-.02	.727	372
	Eleştirici öğrenci	-.12	.025	370

### *Görev Yeri ve Bilişlerdeki Farklılıklar*

İngilizce öğretim elemanlarının görev yaptığı kurumun türüne göre bilişlerinde anlamlı farklılıklar gözlenip gözlenmediğini incelemek üzere bağımsız grup *t*-testi uygulanmıştır. Bu analiz için katılımcılar, devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları olarak iki gruba ayrılmıştır. Ancak, *t*-testinin ortaya koyduğu sonuçlar, bu iki grubun bilişleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını işaret etmektedir.

### *Lisans Eğitimi ve Bilişlerdeki Farklılıklar*

İngilizce öğretim elemanlarının hizmet-öncesi dönemde almış oldukları lisans eğitimlerinin, dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişlerinde fark yaratıp yaratmadığını incelemek üzere bağımsız grup *t*-testleri ve tek yönlü varyans analizleri yürütülmüştür.

Bu bölümün ilk adımında, katılımcılar lisans eğitimlerini aldıkları fakültenin türüne göre iki gruba ayrılmışlardır: eğitim fakültesi mezunları ve diğer fakültelerden mezun olanlar. Bu iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek üzere yapılan *t*-testi şu üç boyut için anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur: edinç odaklı yaklaşım,  $t(378.87)=-2.79$ ,  $p=.006$ ; kural koyucu öğrenci tipini destekleyen görüş,  $t(361.94)=2.01$ ,  $p=.04$ ; ve eleştirici öğrenci tipini destekleyen görüş,  $t(369.02)=2.03$ ,  $p=.04$ .

Tablo 8’de görüldüğü gibi, diğer fakültelerden mezun olan katılımcılar ( $M=2.53$ ), eğitim fakültesi mezunu olan katılımcılara ( $M=2.30$ ) göre, edinç odaklı yaklaşımı, dolayısıyla dilin dilbilimsel öğelerine öncelik veren görüşü, daha fazla benimsemişlerdir. Öte yandan, eğitim fakültesi mezunu olan katılımcılar kural koyucu ( $M=4.18$ ) ve eleştirici ( $M=4.03$ ) öğrenci tiplerini diğer katılımcılardan daha fazla benimsemişlerdir. Bu durum, dil öğrenme sürecinde bireysel sorumluluk alan öğrenci tipi ile çevresindeki nesne, olgu ve insanları eleştirebilen öğrenci tipinin eğitim fakültesi mezunu katılımcılar arasında daha fazla kabul gördüğünü ifade etmektedir.

**Tablo 8.** Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Bilişlerdeki Farklılıklar \*

Boyutlar	Fakülte Türü	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Edinç odaklı yaklaşım $t(378.87)=-2.79, p=.006$	Eğitim Fakültesi	2.30	.78	188
	Diğer Fakülteler	2.53	.82	193
Kural koyucu öğrenci tipi $t(361.94)=2.01, p=.04$	Eğitim Fakültesi	4.18	.49	187
	Diğer Fakülteler	4.06	.62	192
Eleştirici öğrenci tipi $t(369.02)=2.03, p=.04$	Eğitim Fakültesi	4.03	.65	183
	Diğer Fakülteler	3.88	.73	190

\* Sadece istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu bulgulara yer verilmiştir.

İkinci adımda, katılımcılar mezun oldukları akademik programa göre yeniden gruplandırılmıştır: (a) İDÖ (İngiliz Dili Öğretmenliği); (b) İDE (İngiliz Dili ve Edebiyatı); (c) AKE (Amerikan kültürü ve Edebiyatı); (d) İDB (İngiliz Dil Bilimi); ve (e) İMT (İngilizce Mütercim Tercümanlık). Bu grupların dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yürütülen tek yönlü varyans analizleri şu üç boyut için anlamlı sonuçlar ortaya koymuştu: doğuşanlık görüşü,  $F(5,297)=2.96, p=.013, \eta^2=.047$ ; edinç odaklı yaklaşım,  $F(5,375)=2.95, p=.012, \eta^2=.038$ ; performans odaklı yaklaşım,  $F(5,373)=4.28, p=.001, \eta^2=.054$ .

Dunnett C testi kullanılarak katılımcı gruplar arasında yapılan ikili karşılaştırmalar, doğuştanlık görüşü açısından İDB ( $M=3.54$ ) ile İDE ( $M=3.05$ ) mezunları arasında; edinç odaklı yaklaşım açısından İDÖ ( $M=2.30$ ) ile AKE ( $M=2.80$ ) mezunları arasında; performans odaklı yaklaşım açısından ise AKE ( $M=4.07$ ) ile İDE ( $M=3.42$ ) ve İDB ( $M=3.45$ ) mezunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (bkz. Tablo 9). Bu bulgulardan hareketle, İngiliz Dil Bilimi mezunu katılımcıların, İngilizce Öğretmenliği mezunu katılımcılara oranla dil yeteneğinin doğuştan geldiği görüşünü daha fazla benimsedikleri; İngilizce Öğretmenliği mezunu katılımcıların, dilin dilbilimsel unsurlarına, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezunu katılımcılardan daha az öncelik verdikleri; Amerikan Kültürü ve Edebiyatı mezunu katılımcıların, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dil Bilimi mezunu katılımcılara oranla, dili daha çok iletişim aracı olarak gördükleri söylenebilir.

**Tablo 9.** Mezun Olunan Akademik Programa Göre Bilişlerdeki Farklılıklar \*

Boyutlar	Akademik Program	M	SD	N
Doğuştanlık bakış açısı $F(5,297)=2.96, p=.013$	(a) İDÖ	3.21	.64	187
	(b) İDE	3.05	.65	99
	(c) İDB	3.54	.74	36
	(d) AKE	3.31	.48	31
	(e) İMT	3.24	.68	20
Edinç odaklı yaklaşım $F(5,375)=2.95, p=.012$	(a) İDÖ	2.30	.78	188
	(b) İDE	2.53	.80	99
	(c) İDB	2.47	.70	37
	(d) AKE	2.80	.92	31
	(e) İMT	2.32	.88	20
Performans odaklı yaklaşım $F(5,373)=4.28, p=.001$	(a) İDÖ	3.75	.73	187
	(b) İDE	3.42	.71	99
	(c) İDB	3.45	.63	36
	(d) AKE	4.07	.57	31
	(e) İMT	3.70	.87	20

\* Sadece istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu bulgulara yer verilmiştir.

İDÖ=İngiliz Dili Öğretimi; İDE=İngiliz Dili ve Edebiyatı; İDB= İngiliz Dil Bilimi;

AKE=Amerikan Kültürü ve Edebiyatı; İMT=İngilizce Mütercim Tercümanlık

Son olarak, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcılar kendi arasında pedagojik formasyon belgesi olanlar ile olmayanlar olarak iki gruba ayrılmış ve bu iki grubun bilişleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan *t*-testi, bu iki grup arasında sadece *kural* koyucu öğrenci tipini destekleyen görüş açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir,  $t(57.68)=2.23, p=.03$ . Buna göre, pedagojik formasyon belgesi olan katılımcılar ( $M=4.14$ ), diğerlerine nazaran ( $M=3.90$ ) *kural* koyucu öğrenci tipini daha fazla benimsemişlerdir. (bkz. Tablo 10).

**Tablo 10.** Pedagojik Formasyon Belgesine Göre Bilişlerdeki Farklılıklar \*

Boyut	Pedagojik Formasyon	M	SD	N
<i>Kural</i> koyucu öğrenci tipi $t(57.68)=2.23, p=.03$	Evet	4.14	.56	95
	Hayır	3.90	.60	98

\* Sadece istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu bulgulara yer verilmiştir.

**Lisansüstü Eğitim ve Bilişlerdeki Farklılıklar**

Yüksek lisans derecesine sahip olma durumunun, katılımcıların dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişlerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemek üzere yapılan *t*-testi, edinç odaklı yaklaşım alt boyutu bağlamında anlamlı bir sonuç ortaya koymuştur,  $t(259.41)=-2.54$ ,  $p=.01$ . Tablo11'de görüldüğü gibi, yüksek lisans derecesi olmayan katılımcıların ( $M=2.55$ ), yüksek lisans derecesi olan katılımcılara ( $M=2.32$ ) oranla edinç odaklı yaklaşıma daha meyilli oldukları saptanmıştır.

**Tablo 11.** Yüksek Lisans Derecesine Göre Bilişlerdeki Farklılıklar \*

Anlamlı boyut	Yüksek Lisans Derecesi	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Edinç odaklı yaklaşım	Evet	2.32	.75	241
$t(259.41)=-2.54$ , $p=.01$	Hayır	2.55	.87	140

\* Sadece istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu bulgulara yer verilmiştir.

Son olarak, lisansüstü çalışma alanının katılımcıların bilişlerinde anlamlı farklılıklar yaratıp yaratmadığının incelenmesi için, katılımcılar iki gruba ayrılmışlardır: (a) eğitim alanında ve (b) eğitim alanı dışında lisansüstü çalışma yapanlar. Yapılan *t*-testi, şu iki alt boyut için anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur: edinç odaklı yaklaşım,  $t(182.39)=-1.90$ ,  $p=.05$ ; kural koyucu öğrenci tipini destekleyen görüş,  $t(185.34)=3.45$ ,  $p=.001$ . Tablo 12'ye bakıldığında, eğitim alanı dışındaki alanlarda yüksek lisans yapmış olan katılımcıların ( $M=2.43$ ), eğitim alanında yüksek lisans yapmış olan katılımcılara ( $M=2.23$ ) göre, edinç odaklı yaklaşımı daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca, kural koyucu öğrenci tipi, diğer katılımcılara ( $M=3.95$ ) nazaran, eğitim alanında yüksek lisans yapmış olan katılımcılar ( $M=4.22$ ) arasında daha fazla kabul görmüştür.

**Tablo 12.** Lisansüstü Eğitim Alanına Göre Bilişlerdeki Farklılıklar \*

Anlamlı Boyutlar	Alan	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Edinç odaklı yaklaşım	Eğitim Alanı	2.23	.72	133
$t(182.39)=-1.90$ , $p=.05$	Diğer Alanlar	2.43	.77	90
Kural koyucu öğrenci tipi	Eğitim Alanı	4.22	.53	130
$t(185.34)=3.45$ , $p=.001$	Diğer Alanlar	3.95	.56	90

\* Sadece istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu bulgulara yer verilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İngilizce öğretim elemanlarının bilişlerinin belirli bir görüşü açık ve kesin bir şekilde yansıtmadığı, aksine farklı bakış açıları ve yaklaşımları benimseme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki benzer bulgular, öğretmenlerin tüm öğretim durumları için mükemmel bir şekilde işlemesi beklenen tek bir görüşe bel bağlamak yerine (Tantani, 2012), genellikle farklı yaklaşımların birleşimi olabilecek tutumlar geliştirdiğini (Ong, 2011; Hong, 2012) ya da derleyici yöntem ve teknikleri benimsediğini (Saengboon, 2012) göstermiştir.

Yine de, bu çalışmada veri toplama aracının belirli boyutlarında bir takım yığılmalar olduğu gözlenmiştir. Örneğin, dil yeteneği konusunda, *etkileşimci* bakış açısının *doğuştanlık* bakış açısından daha fazla onay gördüğü ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, İngilizce öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak, Vygotsky'nin (1962) sosyo-kültürel kuramını temel alan ve Krashen'in (1994) ikinci dil ediniminde etkileşimin rolünü vurgulayan kuramını yansıtan bir yaklaşımla, dil öğrenmenin öğrenen ve çevre arasındaki sayısız etkileşimin bir ürünü olduğu görüşüne daha yakın olduklarını ortaya koymaktadır.

*Etkileşimci* bakış açısı altında yer alan kategorilere ilişkin eğilimler, biraz daha oluşturulmuş ortam lehine olsa da, İngilizce öğretim elemanları, dil öğrenme konusunda hem doğal hem de oluşturulmuş ortamın önemini vurgulayan bir yaklaşım sergilemişlerdir. Bu çerçevede, dil öğrenenlerin ne kadar çok sosyal bağlantıları olursa o derece daha iyi dil öğrenebilecekleri (Long, 1985; Pica, 1996); hedef dilin resmi dil olarak konuşulduğu bir ülkede yabancı dil öğrenmenin daha etkili olacağı (Vibulphol, 2004; Diab; 2009); bir dilin öğrenilebilirliğinin o dilde maruz kalınan anlaşılır girdinin yeterli miktarda alınmasına bağlı olduğu görüşlerinin benimsendiği saptanmıştır. Bu yöndeki bulgular, Krashen'in (1985, 1994) ikinci dil ediniminde anlaşılır girdinin rolünü vurguladığı kavramsal alanyazın ile tutarlı sonuçlar içermektedir.

Dil yeteneğinin bazı yönlerinin doğuştan ve değiştirilmez olduğunu öngören (Gass ve Selinker, 2008; Randall, 2007) doğuştanlık bakış açısına ilişkin sonuçlar, katılımcıların belli bir kısmının dil öğrenme kapasitesinin tüm insanlarda doğuştan var olduğu görüşüne sahip olduğunu, ancak bütün insanların bir dili aşağı yukarı aynı şekilde öğrenebileceği ve dil ediniminin %80 yetenek, %20 çaba sonucu olabileceği görüşlerini pek benimsemediğini işaret etmektedir. Bu bulgu, katılımcıların yaklaşık % 90'ının bazı insanların yabancı dil öğrenme konusunda özel bir yeteneğe sahip olduğunu iddia eden Vibulphol'un (2004) çalışmasındaki bulgular ile ters düşmektedir. Benzer bir yargı, Diab'ın (2009) çalışmasında katılımcıların yarısından fazlası tarafından onay görmüştür. Ancak mevcut çalışmada, İngilizce öğretim elemanlarının sadece beşte biri bu konuda benzer bir biliş sergilemiştir.

Bütün bunların yanı sıra, dil öğrenme kapasitesinin bütün insanlarda doğuştan var olduğu, dil becerilerinin insanların genlerinde doğal olarak bulunduğu; bütün insanların, zekâdan bağımsız olarak, dil öğrenebileceği; dil öğrenmenin yürümeyi öğrenmek gibi bir şey olduğu görüşleri de katılımcılarca benimsenmiştir. Bu görüşlere paralel bir düşünce de, dil öğrenmeyi bisiklete binmeyi öğrenmeye benzeterek doğuştan var olan bir yetenek olarak varsayan Gass ve Selinker (2008) tarafından vurgulanmıştır. Lightbrown ve Spada'nın (1999) da belirttiği gibi, "Chomsky çocukların dile karşı biyolojik olarak programlandığını ve dilin, tıpkı çoğunun diğer bütün biyolojik fonksiyonlarının geliştiği gibi geliştiğini ileri sürmüştür" (s. 15). Sonuç olarak, mevcut çalışmanın katılımcıları da kavramsal alanyazına paralel bazı bilişler ortaya koymuşlardır.

Dil öğrenmede önceliklere ilişkin bilişler incelendiğinde, katılımcıların, çoğunlukla dili kullanmanın öncelikli olarak vurgulandığı performans odaklı bir yaklaşım benimsediği görülmüştür. Benzer bir durum, Yook'un (2010) çalışmasında "iletişime dayalı dil öğretime dair inançlar" şeklinde vurgulanmıştır. Öte yandan, dil hakkında bilgi edinmenin önceliğini vurgulayan edinç odaklı yaklaşım ise daha az sayıda katılımcı tarafından onay görmüştür. Bu durumun, Canh (2011); Chia (2003); Eisenstein-Ebsworth ve Schweers (1997); ve Soontornwipast (2010) gibi araştırmacıların çalışmalarında ortaya koydukları bulgulardan oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeğin bazı boyutlarına katılımcılar tarafından verilen yanıtlar kesin ve net eğilimleri yansıtmamıştır. Örneğin, dil öğrenmeye yatkın öğrenci özelliklerine ilişkin kategorilerden her üçünün de ortalama değerleri birbirine çok yakındır. Katılımcılar bir yandan kendi öğrenmeleri için sorumluluk alabilen öğrenciler ile analiz, değerlendirme ve yargılama yapabilen öğrencileri tercih ettiklerini yansıtırken, aynı zamanda öğretmenlerinin direktiflerini dikkatle dinleyen öğrencileri de önemsediklerini belirtmişlerdir. Ancak, yüzdelik dilimler incelendiğinde, katılımcılar arasında kural koyucu öğrencilerin yürütücü ve eleştirici öğrencilere göre nispeten daha fazla kabul gördüğü izlenmiştir. Bireylerin farklı yollarla öğrendikleri düşünüldüğünde, bir grup öğrenci için iyi işleyen bir yöntemin diğerleri için işe yaramayabileceği durumlar olabilir (Cohen ve Dörnyei, 2002). Her bir öğrencinin başarılı olma hakkı vardır, bu nedenle öğretmenler farklı öğrenci tiplerine karşı olumlu tutumlar sergilemek durumundadırlar, çünkü etkili öğrenebilen öğrencilerin tanımlanabilen tek bir tip alışkanlığa veya özelliğe sahip olmaları beklenemez (Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1996).

Yaş, deneyim, görev yeri ve akademik geçmiş gibi bağımsız değişkenler ile katılımcıların dil öğrenme süreçlerine ilişkin bilişleri arasındaki olası ilişkileri incelemek üzere yürütülen çıkarsamalı analizler göstermiştir ki, yaş, öğretmenlik deneyimi, lisans eğitimi ve lisansüstü eğitim gibi değişkenler, katılımcıların bilişleri üzerinde bazı anlamlı farklılıklar yaratmıştır.

Öğretmen bilişi ve yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını öne süren Chan'ın (2008) tersine, yaş faktörünün bilişlerin bazı boyutlarında etkili olduğu mevcut çalışmanın bulguları arasındadır. İkinci değişken olan deneyim faktörü, yaş faktörüyle benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, öğretmenlik deneyimi ve performans odaklı yaklaşım arasında olumsuz yönde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Bu da, katılımcıların, dilin iletişimsel unsurlarını vurgulayan performans odaklı yaklaşıma olan eğilimlerinin, deneyim kazandıkça azaldığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, katılımcıların öğretmenlik deneyimleri arttıkça, oluşturulmuş ortam odaklı görüşle ilgili bilişlerinde azalma izlenmiştir. Bu da, yaşça daha büyük olan meslektaşlarıyla kıyaslandığında, genç katılımcıların oluşturulmuş ortam odaklı görüşü daha çok desteklediklerini işaret etmektedir. Bu bulguları destekleyecek şekilde, çok sayıda çalışmada, öğretmenlik deneyimi öğretmenlerin bilişsel ve davranışsal yönlerini etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınmıştır (Akyel, 1997; Breen, Hird, Milton, Oliver ve Thwaite, 2001; Canh, 2011; Chan, 2008; Chia, 2003; Crookes ve Arakaki, 1999; Cumming, 1990; Johnson, 2003; Johnston ve Goettsch, 2000; Moini, 2009; Mok, 1994; Nishino, 2008; Nunan, 1992; Osam ve Balbay, 2004; Seferoğlu, Korkmazgil, ve Ölçü 2009; Richards, 1998; Richards, Li, ve Tang, 1998; Tantani, 2012; Tsui, 2003; Westerman, 1991).

Üçüncü değişken olan görev yerinin (vakıf veya devlet üniversitesi olması), katılımcıların bilişleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ancak, iş ortamının etkisini vurgulayan birçok çalışmanın (Ahn, 2009; Borg, 1998; Burns, 1996; Crookes ve Arakaki, 1999; Davis, Konopak, ve Readence, 1993; Farrell ve Lim, 2005; Kang, 2008; H. Lee, 2006; Moini, 2009; Ng ve Farrell; 2003; Pennington ve Richards, 1997; Richards ve Pennington, 1998; Spada ve Massey, 1992; Tsui, 1996) aksine, mevcut çalışmada kurum türünün öğretmen bilişi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur.

Johnston ve Goettsch (2000) çalışmalarında, akademik geçmişin öğretmenlerin bilişsel temellerinin önemli bir kaynağı olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu nedenle, bu çalışmada da hizmet-öncesi yılların (lisans eğitimi) öğretmen bilişleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Genel olarak, lisans eğitimi sırasındaki akademik çalışma alanlarının, katılımcıların edinç odaklı yaklaşımları, kural koyucu ve eleştirici öğrenci odaklı görüşlerine ilişkin bilişleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu saptanmıştır. Hizmet-öncesi eğitim dönemine ilişkin bazı değişkenlerin, katılımcıların bilişlerinin tamamına değil de ölçekteki belli boyutlar üzerinde anlamlı farklar yarattığı düşünüldüğünde, hizmet-öncesi yılların, bilişler üzerinde sınırlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum alanyazındaki birçok çalışma tarafından da desteklenmiş bir görüştür (Bigelow ve Ranney, 2005; Florio-Ruane ve Lensmire, 1990; Hobbs, 2007; Kagan, 1992; Kunt ve Özdemir, 2010; Lee, 2006; Nettle,

1998; Peacock, 2001; Pennington ve Urmston, 1998; Richardson, 1996; Richards ve Pennington, 1998; Urmston, 2003; Weinstein, 1990).

Son olarak, şüana kadar alanyazında önemli bir değişken olarak derinliğine ele alınmayan lisansüstü eğitimin etkisi de bu çalışmada incelenmiştir ve yüksek lisans eğitiminin, bilişlerin belli boyutları üzerinde bir takım etkileri olduğu izlenmiştir.

Katılımcıların bilişsel altyapılarının (inanç, düşünce, bilgi ve algılarının) incelendiği bu çalışmada, öğretim elemanlarını eleştirmek ya da uygulamalarına yanlış anlamlar yüklemek gibi bir amaç yoktur; bu çalışma daha çok öğretim elemanlarına kendileri ile ilgili öz-değerlendirme yapabilecekleri 'yansıtıcı düşünme' için bir fırsat tanımaktadır. Bu doğrultuda, öğretim elemanları uygulamalarını gözden geçirerek, etkili ve çağdaş uygulamalarını pekiştirirken, öğretim problemi yaratma potansiyeli taşıyan yaklaşım ve tutumlarını yenileyebileceklerdir.

Bu çalışma kapsamında hizmet-öncesi öğretmen eğitimine ilişkin bulgular, ister alternatif lisans programları, ister İngilizce Öğretmenliği programları yoluyla olsun, lisans eğitimi sürecinin öğretim elemanlarının bilişsel ve davranışsal gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu teyit etmiştir. Örneğin, İngilizce Öğretmenliği programlarının yükseköğretim kurumlarında görev yapan okutman ihtiyacının bir kısmını karşılayabiliyor olması, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunları ile alternatif programlardan mezun olan okutmanlar arasında bilişsel düzeyde anlamlı farklılıklar olması, pedagojik formasyon eğitiminin katılımcıların bilişleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, üniversitelerde öğretim elemanı ihtiyacını karşılayan bu iki kaynağın bir noktada birleşerek ortak programlar yürütülmesi gereksinimini vurgulamaktadır. Eğer ki alternatif programlardan mezun olanların büyük çoğunluğu eğitim sektöründe görev alıyor ise, bu bölümlerin programlarına içerik olarak pedagoji bileşeninin eklenmesi oldukça önemli görülmektedir. Pedagoji bileşeninin sadece hızlandırılmış sertifika programları yoluyla değil, daha uzun zaman diliminde sindirilebilecek şekilde yayılmış bir program yoluyla sunulması gerekir; zira öğretmenlik hızlandırılmış bir programla edinilecek bir meslek değildir. Ayrıca, okul deneyimi ile öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü okul ortamlarının, sadece ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri ile sınırlı kalmayıp, yükseköğretim düzeyinde de temsil edilmesi önerilmektedir. Üniversitelerde öğretim elemanı olarak istihdam edilmek, birçok mezun için öncelikli bir tercih olabileceği için, yükseköğretim düzeyinde yürütülecek staj uygulamalarına ağırlık vermek gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada benimsenen araştırma deseni ile önemli bir adım atılmış, öğretim elemanlarının bilişleri tarama yöntemi ile ortaya konmuştur. Ancak, ileride yapılacak çalışmalarda, söz konusu süreçlerin derinlemesine incelenebilmesi için araştırma desenine nitel bir boyut eklenebilir. Bu bağlamda, bilişlerin görüşme ve gözlem yöntemleri yoluyla irdelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, örneklem olarak Türkiye'nin farklı kurumlarından katılımcıların dâhil edilmesi ya da eğitimin diğer kademelerinin (ilköğretim ve ortaöğretim) araştırmaya dâhil edilmesi, yabancı dil öğretimine dair farklı boyutların ortaya konmasını mümkün kılabilir.

#### ***Çalışmanın Geleceğin Eğitimi Açısından Önemi***

Yabancı dil öğretiminin gerekliliği, temel olarak 'küreselleşme' olgusuna dayanmaktadır. Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, yabancı dil öğretimi, bütün eğitim kademeleri için öteden beri önemini yitirmeyen bir eğitim meselesi olmuştur. Geleceğin eğitiminde de, yabancı dil bilme, varlığını büyük bir gereksinim olarak devam ettirecektir. Son yıllarda üzerinde durulan 21. yüzyıl becerileri ile eğitimde uluslararasılaşma ve küreselleşme eğilimleri düşünüldüğünde, çok kültürlü ve çok dilli öğrenme ortamlarının vazgeçilmez ögesi olan İngilizcenin ortak bir iletişim aracı olarak öğrenimi ve öğretimi konularının önemi yadsınmaz. Bu konular üzerinde yürütülecek her türlü araştırma ve geliştirme faaliyetleri geleceğin eğitimine katkı sağlar niteliktedir. Özellikle, öğretmen donanımının ve deneyiminin, yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörler arasında olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenme süreçlerine ilişkin öğretmen bilişlerini araştırma odağı yapan bu çalışma, geleceğin eğitiminde rol alacak aktörlerin bilişsel donanımları inceleyerek, geliştirilen öğretim alışkanlıklarının altında yatan unsurları ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

### Kaynakça

- Akyel, A. (1997). Experienced and student EFL teachers' instructional thoughts and actions. *Canadian Modern Language Review*, 53(4), 677-704.
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. D. Freeman ve J. C. Richards (Ed.), *Teacher learning in language teaching* içinde (s. 50-78). Cambridge: CUP.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2/3), 75-90.
- Ariogul, S. (2007). Understanding foreign language teachers' practical knowledge: What is the role of prior language learning experience? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 168-181.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Fleischman, N., Holbrook, M. P., Tuman, J., ... Zambo, L. J. (1996). The language learners' autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". D. Freeman ve J. C. Richards (Ed.). *Teacher learning in language teaching* içinde (s. 50-78). Cambridge: CUP.
- Basturkmen, H., Loewen, S. ve Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- Bigelow, M. ve Ranney, M. (2005). Pre-service ESL teachers' knowledge about language and its transfer to lesson planning. N. Bartels (Ed.). *Applied linguistics and language teacher education* içinde (s. 179-200). New York: Springer.
- Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, 9(2), 1-30.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. ve Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Brookhart, S. M. ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Burgess, J. ve Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System*, 30(4), 433-458.
- Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. D. Freeman ve J. C. Richards. (Ed). *Teacher learning in language teaching* içinde (s. 154-177). Cambridge: CUP.
- Burns, A. ve Knox, J. (2005). Realisation(s): Systemic-functional linguistics and the language classroom. N. Bartels (Ed.). *Applied linguistics and language teacher education* içinde (s. 235-259). New York: Springer.
- Cabaroglu, N. ve Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28, 387-402.
- Canh, L. V. (2011). *Form-focused instruction: A case study of Vietnamese teachers' beliefs and practices*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Waikato, Hamilton.
- Chan, Y. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 37-62.
- Chia, S. C. C. (2003). Singapore primary school teachers' beliefs in grammar teaching and learning. D. Deterding, A. Brown ve E. L. Low (Ed.). *English in Singapore: Research on grammar* içinde (s. 117-127). Singapore: McGraw Hill.



- Choi, J. (2008). Teacher-learners' beliefs about proficiency goals and teaching methods for Korean secondary English education. *English Teaching*, 63(1), 3-27.
- Cohen, A. D. ve Dörnyei, Z. (2002) Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. N. Schmitt (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* içinde (s. 170-190) London: Edward Arnold.
- Cohen, A. D. ve Fass, L. (2001). Oral language instruction: Teacher and learner beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian university. *Íkala (Journal of Language and Culture, Universidad de Antioquia)*, 6, 43-62.
- Crookes, G. ve L. Arakaki (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8(1), 15-19.
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing*, 7, 31-51.
- Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation and Research in Education*, 17(4), 207-222.
- Davis, M. M., Konopak, B. C. ve Readence, J. E. (1993). An investigation of two chapter in teachers' beliefs about reading and instructional practices. *Reading Research and Instruction*, 33(2), 105-118.
- Decker, L. E. ve Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
- Delgado, R. (2008). The instructional dynamics of a bilingual teacher: One teacher's beliefs about English language learners. *Higher Education*, 7(1), 43-53.
- Diab, R. L. (2009). Lebanese EFL teachers' beliefs about language learning. *TESL Reporter*, 42, 13-34.
- Doğruer, N., Meneviş, İ. ve Eyyam, R. (2010). EFL teachers' beliefs on learning English and their teaching styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 3, 83-87.
- Eisenstein-Ebsworth, M. ve Schweers, C. W. (1997). What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning*, 8(2), 237-260.
- El-Okda, M. (2005). EFL student teachers' cognition about reading instruction. *The Reading Matrix*, 5(2), 43-60.
- Erkmen, B. (2010). *Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). Nottingham University, Nottingham.
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ezzi, N. A. A. (2012). Yemeni teachers' beliefs of grammar teaching and classroom practices. *English Language Teaching*, 5(8), 170-184.
- Farrell, T. S. C. (2001). English language teacher socialisation during the practicum. *Prospect*, 16(1), 49-62.
- Farrell, T, S, C. (2006). The teacher is an octopus: uncovering pre-service English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*, 37(2), 236-248.
- Farrell, T. S. C. ve Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.
- Florio-Ruane, S. ve Lensmire, T. J. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3. bs.). New York: Routledge.
- Gil, G. ve Carazzi, M. R. P. (2007) Contextualizing an EFL teacher's beliefs about grammar teaching. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, 7(2), 91-108.

- Gomez, M. L. (1990). *Learning To Teach Writing: Untangling the Tensions between Theory and Practice*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Education, College of Education, Michigan State University.
- Grisham, D. L. (2000). Connecting theoretical conceptions of reading to practice: A longitudinal study of elementary school teachers. *Reading Psychology, 21*(2), 145-170.
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 30*(1), 67-78.
- Hislam, J. ve Cajkler, W. (2005). Teacher trainees' explicit knowledge of grammar and primary curriculum requirements in England. N. Bartels (Ed.). *Applied linguistics and language teacher education* içinde (s. 295-312). New York: Springer.
- Hobbs, V. (2007). *Examining short-term ELT teacher education: An ethnographic case study of trainees' experiences* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sheffield University, Sheffield.
- Hong, N. C. (2012). Teacher cognition and grammar teaching approaches. *Southeast Asia: A Multidisciplinary Journal, 12*, 17-31.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals, 18*(4), 333-340.
- Johnston, B. ve Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review, 56*(3), 437-468.
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of pre-service ESL teachers. *TESOL Quarterly, 26*(3), 507-535.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service ESL teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 439-452.
- Johnson, K. (2003). *Designing language teaching tasks*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist, 27*, 65-90.
- Kang, D. (2008). The classroom language use of a Korean elementary school EFL teacher: Another look at TEE. *System, 36*, 214-226.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. N. Ellis (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages* içinde (s. 45-77). London: Academic Press.
- Kunt, N. ve Özdemir, Ç. (2010) Impact of methodology courses on pre-service EFL teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 2*, 3938-3944.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading In A Foreign Language, 23*(1), 102-128.
- Lau, K. (2007). Chinese language teachers' orientation to reading instruction and their instructional practices. *Journal of Research in Reading, 30*(4), 414-428.
- Lee, H. J. (2006). A study on the impact of in-service teacher education on teachers' instructional change. *Foreign Languages Education, 13*(3), 283-320.
- Lightbrown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Linek, W. M., Nelson, O. G., Sampson, M. B., Zeek, C. K., Mohr, K. A. J. ve Hughes, L. (1999). Developing beliefs about literacy instruction: A cross-case analysis of preservice teachers in traditional and field based settings. *Reading Research and Instruction, 38*(4), 371-386.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. S. Gass ve C. Madden (Ed.). *Input in second language acquisition* içinde (s. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Maloch, B., Flint, A. S., Eldridge, D., Harmon, J., Loven, R., Fine, J. C., ... Martinez, M. (2003). Understandings, beliefs, and reported decision making of first-year teachers from different reading teacher preparation programs. *Elementary School Journal, 103*(5), 431-458.

- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. ve Son, J. B. (2004). Teaching a foreign language: One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 291-311.
- Matsuura, H., Chiba, R. ve Hilderbrandt, P. (2001). Beliefs about learning and teaching communicative English in Japan. *JALT Journal*, 23(1), 69-89.
- Mattheoudakis, M. (2007) Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., ... Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.
- Moini, M. R. (2009) The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49 (Special Issue), 141-164.
- Mok, W. E. (1994). Reflecting on reflections: A case study of experienced and inexperienced esl teachers. *System*, 22(1), 93-111.
- Mori, R. (2011). Teacher cognition in corrective feedback in Japan. *System*, 39(4), 451-467.
- Muchmore, J. A. (2001). The story of "anna": A life history of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89-110.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. ve Todesco, A. (1996). The good language learner. M. Grenfell (Ed.) *Modern languages in practice (Vol 4)*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Ng, J. ve Farrell, T. S. C. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study. D. Deterding, A. Brown ve E. L. Low (Ed.). *English in Singapore: Research on grammar* içinde (s. 128-137). Singapore: McGraw Hill.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory survey. *JALT Journal*, 30(1), 27-50.
- Norman, K. A. ve Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining pre-service teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131-149.
- Nunan, D. (1992). The teacher as decision-maker. J. Flowerdew, M. Brock ve S. Hsia (Ed.). *Perspectives on second language teacher education* içinde (s. 135-165). Hong Kong: City Polytechnic.
- Ong, C. T. (2011). Pre-service teachers' beliefs about teaching and the learning of grammar. *The English Teacher*, XL, 27-47.
- Paiva, K. S. F. (2011). *Brazilian English as foreign language teachers' beliefs about grammar-based feedback on L2 writing*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Iowa State University, Iowa.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
- Pennington, M. C. ve Richards, J. C. (1997). Reorienting the teaching universe: The experience of five first-year English teachers in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 1(2), 149-178.
- Pennington, M. C. ve Urmston, A. (1998). The teaching orientation of graduating students on a batesl course in hongkong: A comparison with first-year students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 17-46.
- Pica, T. (1996). Second Language Learning Through Interaction: Multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 1 - 22.

- Popko, J. (2005). How ma TESOL students use knowledge about language in teaching esl classes. N. Bartels (Ed.). *Applied linguistics and language teacher education* içinde (s. 387-403). New York: Springer.
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J. ve Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education*, 16(3), 271-292.
- Powell, R. R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and non-traditional pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 225-238.
- Randall, M. (2007). Memory, psychology, and second language learning. J. H. Hulstijn ve N. Spada (Ed.). *Language learning and language teaching (Vol 19)*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. C. (1998). Teacher beliefs and decision making. J. C. Richards (Ed.). *Beyond training* içinde (s. 65-85). Cambridge: CUP.
- Richards, J. C., Gallo, P. B. ve Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, 1(1), 43-64.
- Richards, J. C., Li, B. ve Tang, A. (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. J. C. Richards (Ed.). *Beyond training* içinde (s. 86-102). Cambridge: CUP.
- Richards, J. C. ve Pennington, M. (1998). The first year of teaching. J. C. Richards (Ed.). *Beyond training* içinde (s. 173-190). Cambridge: CUP.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula, T. J. Buttery ve E. Guyton (Ed.). *Handbook of research on teacher education (2nd ed.)* içinde (s. 102-119). New York: Macmillan.
- Saengboon, S. (2012). Exploring beliefs of exemplary Thai EFL teachers toward teaching efficacy. *Journal of Education and Practice*, 3(4), 39-45.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35, 323-335.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Sifakis, N. C. ve Sougari, A. M. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467-488.
- Soontornwipast, K. (2010). EFL teachers' beliefs about grammar and grammar teaching: A case study of a language institute at a Thai university. *The International Journal of the Humanities*, 8(8), 143-151.
- Spada, N. ve Massey, M. (1992). The role of prior pedagogical knowledge in determining the practice of novice ESL teachers. J. Flowerdew, M. Brock ve S. Hsia (Ed.). *Perspectives on second language teacher education* içinde (s. 23-37). Hong Kong: City Polytechnic.
- Sternberg, R. J. ve Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory manual*. [http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/EDTE%20226/Inventories/MSGThinkingStylesInventoryManual\\_19911.pdf](http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/EDTE%20226/Inventories/MSGThinkingStylesInventoryManual_19911.pdf) adresinden erişildi.
- Tantani, A. S. N. (2012). *Significant relationships between EFL teachers' practice and knowledge in the teaching of grammar in Libyan secondary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sunderland University, Sunderland.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-77.
- Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198.

- Tsui, A. B. M. (1996). Learning how to teach ESL writing. D. Freeman ve J. C. Richards (Ed.). *Teacher learning in language teaching* içinde (s. 97-119). Cambridge: CUP.
- Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17(2), 112-137.
- Vanci-Osam, U. V. ve Balbay, S. (2004). Investigating the decision-making skills of cooperating teachers and student teachers of English in a Turkish context. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 745-758.
- Vibulphol, J. (2004). *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand* (Yayımlanmamış doktora tezi). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Warford, M. K. ve Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching*, 9(1), 47-66.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Westerman, D. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Williamson, J. ve Hardman, F. (1995). Time for refilling the bath? A study of primary student-teachers' grammatical knowledge. *Language and Education*, 9(2), 117-134.
- Wray, D. (1993). Student-teachers' knowledge and beliefs about language. N. Bennett ve C. Carré (Eds.), *Learning to teach* içinde (s. 51-72). London: Routledge.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Yin, M. (2010). Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175-194.
- Yook, C. M. (2010). *Korean teachers' beliefs about English language education and their impacts upon the ministry of education-initiated reforms* (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University, Atlanta.
- Zhang, W. (2008). *In search of English as a Foreign Language (EFL) teachers' knowledge of vocabulary instruction* (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University, Atlanta.

**Ek 1. Örnek Maddeler ve İlgili Alt Boyutlar**

<b>Örnek Madde</b>	<b>İlgili Alt Boyut</b>
Bütün insanlarda doğuştan gelen bir dil öğrenme kapasitesi vardır.	Doğuştanlık Bakış Açışı
Dil öğrenmek yürümeyi öğrenmek gibidir.	Doğuştanlık Bakış Açışı
Bir dil, en iyi o dilin resmi dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenilebilir.	Etkileşimci Bakış Açışı
Bilinçli olarak oluşturulmuş akademik ortamlar en iyi dil öğrenme sürecine olanak sağlar.	Etkileşimci Bakış Açışı
Dil yeterliği, dil yapılarının doğru bir şekilde kullanılabilmesi demektir.	Edinç Odaklı Yaklaşım
Dil öğrenmede öncelikli geliştirilecek beceriler okuma ve yazmadır.	Edinç Odaklı Yaklaşım
Dil öğrenenlerin, bir şeyin nasıl söylendiğinden çok söylenen şeyin ne olduğuna odaklanması gerekir.	Performans Odaklı Yaklaşım
Dil öğrenenlerin, dinleme ve konuşma becerilerini okuma ve yazma becerilerinden önce geliştirmeleri gerekir.	Performans Odaklı Yaklaşım
İyi bir dil öğrencisi, dil öğrenirken öğretmenin direktifleri doğrultusunda hareket eder.	Yürütücü Öğrenci Tipi
İyi bir dil öğrencisi, net talimatları ve somut yönergeleri olan dil etkinliklerinde daha başarılıdır.	Yürütücü Öğrenci Tipi
İyi bir dil öğrencisi, dil öğrenme sorumluluğunu kendisi üstelenir.	Kural Koyucu Öğrenci Tipi
İyi bir dil öğrencisi, kendi istediği yolu izlemesine olanak sağlayan dil etkinliklerinde daha başarılıdır.	Kural Koyucu Öğrenci Tipi
İyi bir dil öğrencisi, öğretmenlerin dil öğretim yöntemlerini eleştirebilmeyi bilir.	Eleştirici Öğrenci Tipi
İyi bir dil öğrencisi, kişisel değerlendirme yapmasına olanak sağlayan dil öğrenme etkinliklerinde daha başarılıdır.	Eleştirici Öğrenci Tipi