



**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
PROGRAMLARINDA EĞİTİM DİLİNİN
İNGİLİZCE OLMASINA YÖNELİK
AKADEMİSYEN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

Hanife Duygu ERDOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA EĞİTİM DİLİNİN
İNGİLİZCE OLMASINA YÖNELİK AKADEMİSYEN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

(Academics 'Opinions and Recommendations on English-Medium Instruction at English
Language Teacher Training Programs)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hanife Duygu ERDOĞAN

Danışman: Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ

Erzurum
Şubat, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hanife Duygu ERDOĞAN tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmenliği Programlarında Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerileri” başlıklı çalışması 21 / 03 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngilizce Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Ogün KARAHAN İLTER

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ

Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çeşme

Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2025

Aslı Islak İmzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İngilizce Öğretmenliği Programlarında Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerileri” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21 / 03 / 2025

Aslı Islak Imzalıdır

Hanife Duygu ERDOĞAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../..... Tarih ve Sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../..... Tarih ve Sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Sadece bu yüksek lisans tezimi hazırladığım uzun süreçte değil bütün eğitim hayatımda en başından son anına kadar yanımda olan annem ve babama, çalışan bir eş ve anne olarak yapamadıklarımı hissettirmeyen, her açığımı kapatan sevgili eşime ve varlığıyla hayatıma başka bir boyut kazandıran canım oğluma her şey için teşekkür ederim.

Çalışmamın daha fikir aşamasındayken başlayıp son noktasını koyana kadar fikirlerini, bilgisini ve en önemlisi zamanını hiç esirgemeyen çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Merve Geçikli'ye ne kadar teşekkür etsem az. Başka koşullar altında defalarca pes etmeyi düşünebileceğim bir süreçten beni her zaman motive ederek ve bana güvendiğini hissettirerek çıkmamı sağladığı için minnettarım.

Tez komitesinin saygıdeğer üyeleri Dr. Öğrt. Üyesi Ogün Karahan İlter ve Dr. Öğrt. Üyesi Hatice Çeşme'ye değerli yönlendirme ve bilgilendirmeleri ile tezime sunmuş oldukları katkılardan ötürü şükranlarımı sunmaktan mutluluk duyuyorum.

En önemlisi, kıymetli vaktinden ayırarak çalışmamın hem nicel hem nitel veri toplama aşamasına katılan her bir hocama teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Hanife Duygu ERDOĞAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDA EĞİTİM DİLİNİN İNGİLİZCE OLMASINA YÖNELİK AKADEMİSYEN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Hanife Duygu ERDOĞAN

Şubat 2025, 112 Sayfa

Amaç: Bu çalışma, Türkiye’deki eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüş ve önerilerini ortaya koymayı hedeflemiştir.

Yöntem: Çalışmanın deseni, öncelikle nicel ardından nitel verilerin toplandığı açıklayıcı sıralı karma desendir. Nicel veriler tutum ölçeği, nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan 120 akademisyen çalışmaya katılmıştır. Tüm katılımcılara tutum ölçeği uygulanmış ve yedi bölgeden farklı üniversiteler, her üniversiteden birer akademisyen seçilerek toplamda 12 görüşme yapılmıştır. İstatistik paket programı, SPSS30, kullanılarak betimsel veri analizleri uygulanmış ve tutum ölçeğinden toplanan veriler ortaya çıkarılmış, karşılaştırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise açıklama, analiz ve yorumlama adımları takip edilerek ortaya konmuştur.

Bulgular: Sonuçlar, akademisyenlerin bölüm dilinin tamamının İngilizce yürütülmesine karşı olumlu tutum sergilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, alan dersleri dışındaki derslerin Türkçe yürütülmesine karşı olumsuz bir tutum sergilemedikleri ortaya çıkmıştır. Üniversitelerin genel dil politikaları, öğrencilerin ve akademisyenlerin dil yeterlikleri gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda tüm derslerin İngilizce yürütülmesini imkan dahilinde bulmadıkları görülmüştür. Ayrıca alan derslerinin ve eğitim derslerinin, içeriklerinin benzer olması, bu derslerin hem Türkçe hem İngilizce görülmesiyle birbirini pekiştirecekleri düşünülmektedir. Akademisyenlerin bu görüşlerinde çalıştıkları bölgelere göre bir farklılık tespit edilmemiştir ancak, çalışma yılı bazında deneyimlerine göre daha deneyimli akademisyenlerin dersin İngilizce yürütülmesinin daha etkili olacağına inandıkları, daha deneyimsiz olanların ise İngilizce ders yürüttüklerinde daha kaygılı hissettikleri belirlenmiştir.

Sonuç: Çalışmanın sonuçları, akademisyenlerin yalnızca Dilbilim ya da İngiliz Edebiyatı gibi alan derslerinin değil Eğitim Felsefesi ya da Eğitim Psikolojisi gibi eğitim derslerinin de İngilizce yürütülmesine karşı olumlu tutum sergilemekte olduğunu göstermektedir. Ancak, pek çok akademisyen bunun mevcut şartlar altında uygulanabilir olmadığını vurgulamakta ve şartların iyileştirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretim dili, yükseköğretimde öğretim dili, İngilizce öğretim dili, akademisyen tutumları, akademisyen görüşleri, İngilizce Öğretmenliği, dil politikası

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

ACADEMICS 'OPINIONS AND RECOMMENDATIONS ON ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION AT ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAMS

Hanife Duygu ERDOĞAN

February 2025, 112 Pages

Purpose: This study aims to investigate the opinions and recommendations of the academics who work in the ELT departments at public TMI universities about EMI.

Method: The explanatory sequential method where first quantitative and then qualitative data were collected was used in this study. Quantitative data were collected via an attitude scale and qualitative data were collected via semi-structured interviews. 120 academics who work at public TMI universities participated in the study. All participants were asked to complete the questionnaire and by selecting universities from each region and one academic from each university, 12 in total, interviews were conducted. The data were analyzed with the help of SPSS v.30 by conducting descriptive data analysis to reveal, compare and contrast the scores collected from the questionnaire. For the semi-structured interviews, descriptions, analysis and interpretation steps were followed.

Findings: The results of this study showed that the academics who work in the ELT departments at public TMI universities have positive attitude towards EMI. Furthermore, it was found that they do not have any negative attitude towards courses offered in Turkish unless they are field-specific courses. When considering the factors such as language policies of the universities and the proficiency levels of both students and academics, the participants claim that applying fully EMI is not possible. Besides, since field-specific courses and educational courses have similar curricula, taking the former in English and the latter in Turkish is believed to reinforce content knowledge learning. According to the results, there is no significant difference in the academics 'opinions and attitudes in terms of the regions they work. However, it is found that more experienced academics believe that offering courses in English is more effective while novice academics feel stressed while teaching in English.

Conclusion: The results of the study show that academics have positive attitudes towards EMI not only in field-specific courses like Linguistics and English Literature but also in such education courses as Educational Philosophy and Educational Psychology. However, they claim that applying EMI in current conditions does not seem possible and they offer many solutions to better the conditions.

Keywords: medium of instruction, medium of instruction in higher education, english medium of instruction, academics 'attitudes, academics 'opinions, English Language Teaching Programs, language policy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	4
İngilizcenin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi ve Dil Eğitiminde Mevcut Politikalar	4
Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları	5
İlgili Araştırmalar.....	6
Araştırmanın Önemi.....	8
Yaygın Etki	9
Varsayımlar	10
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Sayıtlar	11
Terim ve Tanımlar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM	13
Literatür Taraması	13
İngilizce Öğretim Dili ve Boyutları	13
İngilizce Öğretim Dilinin Tanımlanması ve Bir Dil Politikası Olarak İngilizce Öğretim Dili	13
Düşük İngilizce Yeterlik Seviyesinden Kaynaklanan Problemler	15
İngilizcenin Öğretim Dili Olması Üzerine Yapılan Araştırmalar	18
Öğretim Dilinin İngilizce Olmasının Dilsel Avantaj ve Dezavantajları	19
Öğretim Dilinin İngilizce Olmasının Sosyokültürel Avantaj ve Dezavantajları	20

İngilizce Öğretim Dilinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler	21
Türkiye’de İngilizce Öğretim Dili.....	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	27
Yöntem	27
Araştırma Yöntemi.....	27
Evren ve Örneklem	28
Veri Toplama Araçları	29
Ölçek	29
Görüşme	30
Veri Toplama Aşaması ve Verilerin Analizi.....	30
Araştırmacının Rolü	31
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	32
Etik Güvence	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	34
Bulgular	34
Nicel Bulgular	34
Demografik Veriler	34
Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular	36
Nitel Bulgular.....	52
İngilizce Öğretmenliği Programlarının Geçmişteki ve Günümüzdeki Durumu	53
İngilizce Öğretmenliği Programlarının Eğitim Dilinin İngilizce ya da Türkçe Olmasına Yönelik Görüşler.....	55
Bölüm Dilinin Tamamını İngilizce Yapabilmek İçin Gereken Ön Koşullar	58
Bölüm Dilinin Tamamen İngilizce Olmasının Öğrencilere Sunacağı Fırsatlar/Avantajlar ve Yaşatacağı Dezavantajlar/Zorluklar	61
Bölüm Dilinin Tamamen İngilizce Olmasının Akademisyenler Açısından Doğuracağı İhtiyaçlar	66
Bölüm Dilinin İngilizce Olmasının Uluslararası Öğrenci ve Akademisyen Hareketliliğine Etkileri.....	68
Meta Çıkarım	70
BEŞİNCİ BÖLÜM	71
Tartışma	71
Bulguların Tartışılması.....	71
Sonuç ve Öneriler	76
Genel Çıktılar ve Öneriler.....	78

Gelecek Araştırmalar için neriler	79
Sonuç.....	80
KAYNAKÇA	81
EKLER	92
EK-1. Akademisyenlerin Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Görüşlerini Belirleme leği	92
EK-2. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları	94
EK-3. Etik Kurul Onay Formu.....	95
Z GEçMİş	98



TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. <i>Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>	33
Tablo 2. <i>Akademisyenlerin Yıl Bazında Çalışma Deneyimleri</i>	35
Tablo 3. <i>Akademik Ünvanlar</i>	35
Tablo 4. <i>Akademisyenlerin Çalışma Alanları</i>	36
Tablo 5. <i>Faktör I: Maddelerin Ortalama Puanları</i>	37
Tablo 6. <i>Madde 13: Frekans ve Yüzde Analizi</i>	37
Tablo 7. <i>Madde 5: Frekans ve Yüzde Analizi</i>	38
Tablo 8. <i>Faktör II: Maddelerin Ortalama Puanları</i>	38
Tablo 9. <i>Madde 8: Frekans ve Yüzde Analizi.</i>	39
Tablo 10. <i>Faktör III:Maddelerin Ortalama Puanları.</i>	39
Tablo 11. <i>Madde 14, Madde 15: Frekans ve Yüzde Analizi</i>	40
Tablo 12. <i>Faktör IV: Maddelerin Ortalama Puanları.</i>	41
Tablo 13. <i>Madde 17: Frekans ve Yüzde Analizi</i>	42
Tablo 14. <i>Faktör V: Maddelerin Ortalama Puanları.</i>	43
Tablo 15. <i>Madde 18, Madde 19: Frekans ve Yüzde Analizi.</i>	43
Tablo 16. <i>Faktör I: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.</i>	44
Tablo 17. <i>Faktör II:Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.</i>	44
Tablo 18. <i>Faktör III: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.</i>	45
Tablo 19. <i>Faktör IV: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.</i>	45
Tablo 20. <i>Faktör V: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.</i>	46
Tablo 21. <i>Faktör I: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına Göre Farklılaşma</i>	47
Tablo 22. <i>Madde 2: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına Göre Farklılaşma Sıralaması.</i>	47
Tablo 23. <i>Faktör I: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Akademik Ünvana Göre Farklılaşma</i>	48
Tablo 24. <i>Madde 2: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Akademik Ünvana Göre Farklılaşma Sıralaması.</i>	48

Tablo 25. <i>Faktör II: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Akademik Ünvana ve Çalışma Yılına Göre Farklılaşma</i>	49
Tablo 26. <i>Faktör III: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına ve Akademik Ünvana Göre Farklılaşma.</i>	50
Tablo 27. <i>Faktör IV: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına ve Akademik Ünvana Göre Farklılaşma.</i>	50
Tablo 28. <i>Faktör V: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına ve Akademik Ünvana Göre Farklılaşma.</i>	51



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Yöntem: Desen, Evren ve Örneklem</i>	28
Şekil 2. <i>Yöntem: Veri Toplama araçları ve Analiz</i>	28
Şekil 3. <i>Bölüm Dilinin İngilizce ya da Türkçe Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerilerinin Hiyerarşik Tema/Alt-Tema Modeli</i>	53



KISALTMALAR DİZİNİ

CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)
EAP	: English for Academic Purposes (Akademik İngilizce Dersleri)
EMEMUS	: English-Medium Education in Multilingual University Settings (çok dilli üniversitelerde öğretim dilinin İngilizce olması)
EMI	: English Medium of Instruction (İngilizce Öğretim Dili)
ESP	: English for Specific Purposes (Belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış İngilizce dersleri)
İDE (ELL)	: İngiliz Dili ve Edebiyatı (English Language and Literature)
İDÖ/İDE (ELT)	: İngiliz Dili Öğretimi/İngiliz Dili Eğitimi (English Language Teaching)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı)
SLA	: Second Language Acquisition (İkinci Dil Edinimi)
YDİÖ (EFL)	: Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretimi (English as a Foreign Language)
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
YÖK-DİL	: Yüksek Öğretim Kurumları Dil Sınavı
YDT	: Yabancı Dil Testi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

İngilizcenin Türk eğitim sistemi içerisindeki, özellikle de yükseköğretimdeki, yeri ve mevcut durumunun yorumlanmasında, İngilizcenin Lingua Franca yani uluslararası ortak dil konumuna geliş sürecinin etkisi büyüktür. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngilizce uluslararası diplomaside Fransızcanın yerini almış ve ticaret, turizm, bankacılık, medya, bilim ve teknolojiye uluslararası ortak dil olarak kullanılmaya başlanmıştır. İngilizcenin uluslararası ortak dil konumuna gelmesiyle birlikte üniversiteler, uluslararası alana açılmak, prestij sahibi olmak, uluslararası öğrenci çekmek gibi sebeplerle eğitim dilini İngilizce olarak belirlemeye başlamıştır (Macaro vd., 2018). Bir diğer deyişle, pek çok ülke, bireyleri küresel iş dünyasına hazırlamak ve uluslararası alanda rekabet edebilecek konuma getirmek üzere sadece eğitim sistemine İngilizceyi bütünleştirmekle kalmamış eş zamanlı olarak, özellikle de yükseköğretimde, eğitim dilini İngilizce olarak düzenlemeye yönelik önemli adımlar atmıştır.

Dünya genelinde İngilizce'nin özellikle yükseköğretimde eğitim dili olması ile paralel bir şekilde Türkiye'de yükseköğretimde benzer süreçler takip edilmeye başlanmıştır. Bu noktada eğitim dilinin İngilizceye dönmesi ile vurgulanan ana nokta İngilizcenin kendisini öğretmek değil, çoğunluğun ana dilinin İngilizce olmadığı bir ülkede akademik düzeyde içerik öğretiminin İngilizce yapılmasıdır (Macaro vd., 2018). Ancak, bu konuda tartışmalar devam etmektedir. Bir grup, eğitim dilinin İngilizce olması gerektiğini savunurken (Atay & Ece, 2009; Bourdieu, 1991; Demirbulak, 2011; Karasu, 1989, Akt., Aslan, 2018), bir diğer grup ise ana dilde eğitimi desteklemektedir (Karabulut, 2001; Sarıtosun, 1994; Sinanoğlu, 2000). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarında eğitim dilinin İngilizce olması hususunda öğrencilerin, eğitimcilerin ve kurumların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve görüşlerinin alınması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların ise daha çok öğrenci görüş ve tutumları üzerine yapılmış olduğu, sayısının oldukça sınırlı olduğu ve özellikle de akademisyenlerin görüş ve önerilerine odaklanan çalışmaların sayısının çok az olduğu gözlenmiştir.

Süregiden bu fikir ayrılığına rağmen, eğitim sisteminde İngilizcenin payı hızla artmakta ve pek çok üniversitede özellikle özel üniversitelerde eğitim dili tamamen İngilizceye dönüşmektedir (Arık & Arık, 2014). Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) güncel verilerine göre (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>), 127 devlet üniversitesinin sadece 68'inin

eğitim dili Türkçedir. Her ne kadar yalnızca 5 üniversite İngilizce eğitim verse de, geriye kalan 54 üniversitede eğitim dilinin hem Türkçe hem İngilizce olduğu programlar mevcuttur. Vakıf üniversitelerinde ise, Arık ve Arık'ın (2014) da belirttiği gibi, eğitim dilinin İngilizce olması devlet üniversitelerine kıyasla daha yaygındır. Yine YÖK verilerine göre, 78 vakıf üniversitesinin sadece 9'u tamamen Türkçe, 12'si tamamen İngilizce eğitim sunmaktadır. Geriye kalan 57 üniversite, eğitim dili hem Türkçe hem İngilizce olan programlar sunmaktadır (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>). Bu bağlamda, yabancı dil öğretmeni yetiştirme daha önemli bir boyut kazanmıştır. İster devlet ister vakıf üniversitesi olsun, pek çok üniversitenin eğitim fakültesinde İngilizce Öğretmenliği programı bulunmaktadır. Güncel YÖK verilerine göre (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10108>), 127 devlet üniversitesinin 58'inde, 78 vakıf üniversitesinin 13'ünde İngilizce Öğretmenliği Bölümü mevcuttur. Ancak, devlet üniversitelerinin tamamen İngilizce eğitim veren 2 üniversitesi dışındaki diğer üniversitelerde İngilizce Öğretmenliği programının eğitim dili tamamen İngilizce değildir. Öğrenciler İngilizce alan dersleri dışında kalan Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi gibi zorunlu eğitim bilimleri derslerini ve seçmeli derslerini Türkçe görmektedir (Öztürk & Aydın, 2019). Bu durum özel üniversitelerde bir problem olarak karşımıza çıkmamaktadır çünkü Türkçe eğitim veren 9 özel üniversitenin sadece birinde İngilizce Öğretmenliği programı bulunmaktadır.

İngilizce Öğretmenliği programlarında, son yıllarda İngilizce öğretimi politikalarında kaydedilen gelişmeler ve erken çocukluk döneminden başlayıp üniversitelerdeki yoğun hazırlık programlarına uzanan bu süreç yeterliği yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlamıştır (Öztürk & Aydın, 2019). Yine de bu programlarda verilen eğitimin tamamının İngilizce olması yetiştirilen öğretmenlerin yeterliği bakımından son derece önemlidir. Bu sayede, yetiştirilen İngilizce öğretmenlerinin sadece alan ve öğretmenlik meslek bilgilerinin değil aynı zamanda genel İngilizce yeterliklerinin artacağı beklenebilir. YÖK tarafından hazırlanan İngilizce Öğretmenliği Programında, %48 alan bilgisi, %34 pedagojik formasyon bilgisi ve %18 genel kültür bilgisi sağlayacak ders dağılımları mevcuttur (<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-Programlari>). Bu programda, pek çok üniversitede sadece alan derslerinin İngilizce verilmesi durumunda, eğitimin yarıdan fazlası (%52) Türkçe gerçekleşmektedir. Bu oran, eğitim dilinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Her ne kadar tüm fakülteler YÖK tarafından belirlenen bir standart program takip etseler de ders, ders materyali ya da sınav sistemi planlaması yaparken belirli bir düzeyde öz yönetime sahiptir (Karakaş, 2012). Programın tamamının ya da belirli bir kısmının İngilizce yürütülmesi

de yine fakültelerin bu öz yönetimine bağlıdır çünkü programın yürütülmesi, üniversitelerin fiziksel koşullarına, akademik kadrosuna ya da finansal durumlarına göre farklılaşmaktadır (Öztürk & Aydın, 2019). Başka fakülte ve bölümlerde öğretim dilinin belirli oranlarda Türkçe ve İngilizce olması büyük sorun teşkil etmemekte ve yukarıda bahsedilen tartışmanın konusu olabilmektedir. Ancak, İngilizce Öğretmenliği programları bazında, böyle bir tartışmanın temelini oluşturacak ve yeterli düzeyde veri sağlayacak çalışmaların sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. İngilizce öğretmenlerini yetiştiren akademisyenlerin eğitim dilinin tamamının İngilizce olmasına yönelik görüşleri son derece önemlidir ve söz konusu bölüm bazında yürütülecek çalışmalara temel oluşturma potansiyeline sahiptir. Fakülte üyelerinin görüş ve tutumları, fakülte yönetiminde alınan kararları doğrudan etkileyebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin, eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşleri, ayrıca İngilizce Öğretmenliği programlarında eğitim dilinin, sadece alan derslerinde değil Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi eğitim bilimleri derslerini de kapsayacak şekilde tamamının İngilizce olmasına yönelik görüşlerinin ve bu görüşlerin sebeplerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın cevaplamaya çalışacağı genel araştırma sorusu ve nicel ve nitel boyutlarda araştırılacak olan alt araştırma soruları şu şekildedir:

Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Nicel boyut

Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin;

1. Bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin (Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi) öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. Bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde çalışma yılı ve sahip oldukları akademik ünvan bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Nitel boyut:

Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin;

1. Bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşlerin ve bu görüşlerin altında yatan sebeplerin daha iyi anlaşılabilmesi için, İngilizcenin Türkiye'deki tarihsel gelişimini ve yükseköğretimde şu anki mevcut konumunu incelemek önemlidir. Bu bilgiler doğrultusunda, yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımlar ve bu yaklaşımların nedenleri daha net bir şekilde irdelenebilecektir. Nitekim tarihsel gelişim ve süregelen uygulamalar, İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin görüşlerini de şekillendirmektedir. Öğretim üyelerinin görüş ve tutumları, programın dilinin tamamının ya da belirli bir kısmının İngilizce yürütülmesine karar verilme aşamasında önem taşımaktadır.

İngilizcenin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi ve Dil Eğitiminde Mevcut Politikalar

1923'te Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce, Osmanlı İmparatorluğu İngilizce ile ilk temasını 16. Yüzyılda Osmanlı ve Büyük Britanya arasında ticaretin başlamasıyla gerçekleştirmiştir (Doğancay-Aktuna, 1998). Ancak, ne Osmanlılar ne Britanyalılar birbirlerinin dillerini öğrenmiştir. Bunun yerine Yunan, Ermeni ve Yahudi tercümanlar kullanmışlardır (Demircan, 1988; Lewis, 1982, Akt., Doğancay-Aktuna, 1998). Aslan'ın (2018) da belirttiği gibi İngiliz Dili 19. Yüzyılın ikinci yarısında Tanzimat Dönemine kadar Türk eğitim sistemine dahil olamamıştır. Bu dönemde, Batılılaşma hareketlerinin bir sonucu olarak özellikle Fransızca olmak üzere Avrupa dilleri önem kazanmıştır (Sarıçoban, 2012) ve misyonerlere imparatorlukta okullar açma hakkı tanınmıştır (Doğancay-Aktuna, 1998). Bu hakka istinaden, 1863'te Robert Koleji, 1871'de Galatasaray Lisesi ve Amerikan Koleji açılmıştır. Bu okullarda, yabancı öğretmenler yabancı dilde eğitim sunarken, farklı din ve etnik kültürlerden öğrenciler bir arada eğitim görmüştür (Selvi, 2014). 1820'den 1923'e kadar bu okullar kendi müfredatlarını uygulama fırsatı bulmuşlardır (Doğancay-Aktuna, 1998). Türkiye

Cumhuriyetinin kuruluşundan sonra, Türk eğitim sisteminde Avrupa dilleri Arapça ve Farsçanın yerini almıştır. Bu devrimsel hareketler ülkeyi politik, eğitimsel, toplumsal ve kültürel açıdan modernleştirme amacı gütmekteydi (Aslan, 2018). Ancak, o dönemde Türkiye Cumhuriyeti kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün dil ve kültürün ilişkisini vurgulayan bir ulus devlet oluşturma fikri, yabancı dillerin öğretimi ve öğrenimini ikinci planda bırakmıştır. Yine de 1950'lere kadar Fransızca ve Almanca popülerlik kazanmaya devam etmiştir (Doğancay-Aktuna, 1998). 1950'de, Amerikan Koleji mezunlarından Adnan Menderes başbakan olmuş ve ülkenin iç ve dış politikalarında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Türkiye'nin 1952'de NATO üyesi olmasıyla birlikte, yabancı dil eğilimi Kıta Avrupa'sından Birleşik Devletler'e kaymıştır (Selvi, 2011). Amerika Birleşik Devletleri Türkiye'ye ticarette ve teknolojiye gelişmeler sunarken, bu gelişmelerle birlikte büyük şehirlerde İngilizce eğitim veren okullar açılmıştır (Doğancay-Aktuna, 1998). İngilizcenin tam anlamıyla ülkede yaygınlaşması bu dönemde, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası güçlenen Amerika etkisiyle, çok net görülebilmektedir.

1950'lerde eğitim sisteminde yapılan en önemli hamlelerden biri daha sonra Anadolu Lisesi adını alacak olan Maarif Kolejlerinin açılmasıdır. Bu okullarda yoğun bir İngilizce eğitimi verilmiştir. Bu okullar ağır eleştirilere maruz kalmış ve eğitim dilinin İngilizce olmasına son verilmiştir (Selvi, 2014). Bir diğer yandan, yükseköğretimde tersi yönde bir yaklaşım mevcuttur. Günümüzde İngilizce eğitim dili orta öğretimden ziyade yükseköğretimde daha yaygındır. 1950'lerde İngilizce eğitim veren ilk üniversite olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurulmuştur. 1971 de Boğaziçi Üniversitesinin açılışı bu akımı takip etmiştir. Ardından Bilkent Üniversitesinin kuruluşuyla birlikte vakıf üniversiteleri de İngilizce eğitim sunmaya başlamıştır (Selvi, 2014). O günden bu yana, yükseköğretimde İngilizcenin öneminin giderek arttığına şahit olmaktayız. Günümüzde hemen hemen tüm özel üniversiteler İngilizce eğitim sunmaktadır (Arık & Arık, 2014). Araştırmalar bu durumun sadece Türkiye için geçerli olmadığını göstermektedir. Dearden (2014), 55 ülkeyi dahil ettiği geniş çaplı araştırmasında devlet üniversitelerinden ziyade özel üniversitelerin eğitim dilinin İngilizce olduğunu ispatlamıştır. Daha da önemlisi, ister devlet ister özel olsun üniversitelerin eğitim dili Türkçe bile olsa, İngilizce zorunlu dersler kapsamında verilmektedir. İngilizce eğitimin bu artışı, beraberinde uluslararası öğrenci ve akademisyen sayısının artışı getirmiştir (Karakaş, 2016a).

Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Türkiye'nin yaşadığı bu hızlı değişim süreci, yabancı dilde eğitim verecek öğretmen sayısının da hızla arttırılmasını gerekli kılmıştır. Diğer öğretmen yetiştirme programlarıyla beraber, İngilizce Öğretmeni yetiştirme Türkiye'de eğitimin odak noktalarından biri haline gelmiştir (Öztürk & Aydın, 2019). Nergis (2011) bu değişim sürecinde verilen kararlardaki

politik ve tarihi gelişmenin takibinin kolay olmasına karşın, yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi konusunda alınan kararların ardında yatan felsefi temellerin net olmadığını vurgulamaktadır.

Öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecinde ilk adım 1848 yılında Darülmuallimin (öğretmen okulu) açılışı ile atılmıştır. Daha sonra, 1926'da Konya'da açılıp 1927'de Ankara'ya taşınan Gazi Öğretmen Okulu öğretmen ihtiyacını karşılamaya başlamıştır. Burada 1941, 1944 ve 1947'de sırasıyla Fransızca, İngilizce ve Almanca öğretmenleri yetiştirmek üzere programlar açılmıştır (Demirel, 1991). 1946 yılında Enstitü adını alan kurumlar, 1978'de yüksek öğretmen okuluna dönüşmüştür (Nergis, 2011). 1982'de çıkan YÖK yasası ise üniversiteler bünyesinde pedagojik formasyon eğitimi veren eğitim fakülteleri açılmasını sağlamıştır (Erçetin, 2019). Ülkenin politik koşulları da göz önünde bulundurulacak olursa, Nergis (2011) 1940 ve 1980 arasındaki dönemde yabancı dil öğretmeni yetiştirme planının düzgün bir şekilde yapılmadığına dikkat çekmektedir.

Özellikle 1950 sonrası eğitimde İngilizcenin önem kazanmasıyla artan İngilizce Öğretmenliği bölümü sayısı, bölümün eğitim kalitesini olması gereken seviyeye ulaştıramamıştır (Demircan, 2001, Akt., Nergis, 2011). Öztürk ve Aydın (2019) çalışmalarında İngilizce Öğretmenliği programlarında istenen verimin alınamamasının sebeplerini detaylı şekilde açıklamaktadır. Bu sebepler arasında programın öğretmen adaylarını yüzyılın gerektirdiği beceri ve stratejiler ile donatmadığı, yeterince öğretmenlik uygulamasının yapılmadığı, programın pratikten çok teori odaklı olduğu, öğretmen adaylarının hitap edecekleri yaş gruplarına özel eğitim almak yerine erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar uzanan bir gruba eğitim vermek üzere yetiştirildiği, öğretmen adaylarını ders ve teknolojiyi bütünleştirme konusunda yeterli donanımına ulaştıramadığı ve akademisyenlerin akademik çalışmalar dışında sınıf tecrübesine sahip olmamasından kaynaklı olarak öğretmen adaylarını pedagojik açıdan eğitememesi, onları gerçek sınıflara hazırlayamaması sayılabilir (Öztürk & Aydın, 2019). Eğitim dilinin etkisi kapsamında bakıldığında, Türkiye'de, İngilizce Öğretmenliği programlarının eğitim dilinin tamamının İngilizce olması bu bölümde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının dil yetileri ile beraber profesyonel gelişimlerinde de önemli katkı sağlayabileceği varsayımına ulaşılabilir.

İlgili Araştırmalar

Günümüzde, hem Türkiye'de hem de dünya genelinde eğitim dilinin İngilizce olması tartışmalı bir konudur. Dearden'in 2014'te farklı ülkelerde yürüttüğü kapsamlı çalışmanın katılımcılarının çoğu yabancı dilde eğitimin kendi ülkelerinde hala çekişmeli ve hassas bir konumda olduğunu vurgulamıştır. İngilizce eğitim konusunda en ön sıralarda olan İskandinav ülkelerinde dahi eleştiriler devam etmektedir (Airey vd., 2017). Bu bağlamda, ilgili araştırmalar

önce yabancı dilde eğitimin avantajlarının daha fazla olduğunu düşünenler, sonrasında ise yabancı dilde eğitimin dezavantajlarının daha fazla olduğunu düşünenler cephesinden ortaya konulacaktır.

İngilizce dil becerisine sahip olmak son derece avantajlı, daha da ötesi prestijli bir durum olarak görülmektedir. Demirbulak (2011) yaptığı araştırma ile İngilizcenin küreselleşen dünyadaki önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur. İngilizcede yeterliğin yüksek olması, bu dili konuşan kişiyi dil bilimsel, ekonomik, sosyal ve küresel yönden güçlendirmektedir (Bourdieu, 1991). Kachru'nun (1992) tanımladığı Genişleyen Çember'e dahil ülkelerde, yani günlük konuşma dilinin İngilizce olmadığı yerlerde, eğitim dilinin İngilizce olması öğrencilere konu alanlarını öğrenmenin yanında sosyal ortamlarda İngilizce kullanımı fırsatı sağlamaktadır (Kim vd., 2018). Böylelikle öğrencilerin genel İngilizce yeterlikleri artmaktadır. Ayrıca, Atay ve Ece (2009) yaptıkları çalışmada İngilizce öğrenmenin ve Batılı kültüre ve yaşam biçimlerine tanık olmanın katılımcıların dünya görüşlerini genişlettiğini ortaya koymuştur.

Yabancı dilde eğitimin ana dile zarar vereceğini düşünenlerin aksine, ana dilin gelişimine katkıda bulunacağı ve ana dil farkındalığını arttıracacağı da savunulmaktadır (Karasu, 1989; Akt., Aslan, 2018). Bununla beraber, Karakaş (2016b), tamamen ya da kısmi, ne şekilde olursa olsun öğretim dilinin İngilizce olmasının kurumlara uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı temin etme avantajı sağladığını vurgulamaktadır. Dearden (2014) çalışmasında üniversitelerin, eğitim dilinin İngilizce olması sayesinde yüksek kalitede araştırmalar yapabileceğini ve uluslararası sıralamalarda yukarılara çıkabileceğini vurgulamıştır. Bunun yanında, Türkçe yapılan eğitimde akademik ve teknik terimlerin Türkçeye çevrilme zorluğu, Türkçe alanyazında kaynak yetersizliği gibi problemler yaşanmaktadır (Dearden, 2014).

Dersi veren öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin de verdikleri eğitim dilinin İngilizce olmasından faydalanmaları mümkün olabilir. Dafouz'un (2018) araştırmasına katılan öğretmenler dersi İngilizce verirken kendi dil becerilerini geliştirdiklerini, aynı zamanda sosyal ve ekonomik olarak daha umut verici bir gelecek planlayabildiklerini ifade etmiştir. İngilizce, akademinin, yayınevleri ve araştırma merkezlerinin ortak dilidir (Dafouz, 2018) ve Heller'a göre (1987, Akt., Dafouz, 2018) doğru dili konuşmak doğru kişilere ulaşabilmeyi sağlar. Dolayısıyla, öğretim üyeleri alanlarında öne çıkabilmek adına İngilizceye karşı olumlu tutum sergilemektedir.

Bir diğer yandan, İngilizce verilen eğitimin kültürel olarak pek çok olumsuz etkisinin bulunduğu savunulmaktadır (Karabulut, 2001; Sarıtoşun, 2004; Sinanoğlu, 2000). Sinanoğlu (2000), bu durumun Amerika Birleşik Devletleri tarafından kontrol edildiğini, kolonileşmenin farklı bir yolu olarak kullanıldığını ve Türk kültürüne kasten zarar verildiğini iddia etmektedir.

İsrail, Senegal ve Venezuela gibi ülkeler, halkı birleştiren ana dillerini ve eğitim sistemlerini korumak adına yabancı dilde eğitime direnmektedir (Dearden, 2014).

Kültürel deformasyonun yanında, öğrencilerin çalışma yaptıkları konuyu ana dilleri dışında bir dil ile öğrenmeye çalışmalarının, o konuyu tamamıyla anlayamamaları ile sonuçlanacağı iddia edilmektedir (Sarıtosun, 1994). Karabulut (2001) yaptığı araştırmayla bu bağlamda önemli istatistikler sunmuştur: Anadolu Liselerinde öğrencilerin %80'den fazlası eğitimlerine Türkçe devam etmek istemektedir. Öğrenciler, İngilizce yapılan eğitimde konuya tam hâkim olamadıklarını, daha çok ezbere yönelik çalıştıklarını ifade etmiştir (Karabulut, 2001). Dearden'in (2014) çalışmasına katılan öğretim elemanları da benzer kaygılar dile getirmişlerdir: Yabancı dilde eğitim, öğrencinin anlama becerisini azaltmakta ve öğrenilen konu bilgisini sınırlandırmaktadır. Aynı çalışmada, İngilizce yeterliği düşük öğrencilerin ders katılımlarının düştüğü ve derse karşı yabancılaştığı da belirtilmektedir (Dearden, 2014). Airey ve Linder (2006) de araştırmalarında, yabancı dilde eğitim sürecinde etkileşimin düştüğünü ve öğrencilerin konuyu anlamaktan ziyade daha çok not almaya odaklandığını tespit etmiştir.

Dersi veren öğretmen ve öğretim üyeleri açısından bakıldığında da yine çeşitli zorlukların yaşandığı görülmektedir. Örneğin, Vinke vd. (1998) yabancı dilde eğitim verirken öğretmenlerin konuşma hızı ve kalitesinde, açıklık ve doğruluğunda düşüş yaşandığını ifade etmektedir. Thøgersen ve Airey (2011), öğretmenlerin yabancı dilde eğitim verirken daha yavaş konuştuğunu, aynı dersi ana dile kıyasla daha uzun sürede işlediğini tespit etmiştir. Phillipson (2006) ise akademisyenlerin, akademide barınabilmek adına, ana dili bırakıp yabancı dilde eğitim verme ve yayın yapma konusunda hissettiği baskıya vurgu yapmaktadır.

Özet olarak, verilen eğitimin İngilizce olmasının hem pek çok avantaja hem de pek çok dezavantaja sahip olduğu açıktır. İngilizce yeterliğin yüksek olması küresel çapta eğitim ve kariyer fırsatlar sunsa da, öğrencilerin bu yeterliğinin düşük olduğu durumlarda konu alanının tam kavranamaması, öğrenmede verimsizliğe ve zaman kayıplarına sebep olabilmektedir. Öğretmenler yeterli bir hazırlık ve eğitim olmadan bu sürecin içine düşmekte ve çeşitli zorluklar deneyimlemektedir (O'Dowd, 2018). Dolayısıyla, eğitim diline karar verirken ve eğitim programları hazırlanırken tüm bu avantaj ve dezavantajların iyi değerlendirilmesi, öğrenci, öğretmen ve kurum görüşlerinin iyi analiz edilmesi büyük öneme sahiptir.

Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olması gerektiğine dair süregiden bu tartışmanın kaynağını oluşturan çalışmaların yükseköğretim öğrencileri, öğretmenler, öğretim üyeleri ile gerçekleştirildiği ancak bu alandaki çalışmaların henüz yeterli

düzeyde gerçekleştirilmediği görülmektedir. Ölçü ve Tuğa (2013), Türkiye’deki araştırmaların öğretmenlerin perspektifleri, öğrencilerin perspektifleri ve ebeveynlerin perspektifleri olmak üzere üç ana başlık altında gerçekleştirildiğini öne sürmektedir. Ancak, araştırmalar hangisinin perspektifini incelerse incelesin, araştırma alanları ve örneklemeleri İngilizce Öğretmenliği programlarını kapsamamaktadır. Hatta Ölçü ve Tuğa (2013) öğretim elemanları ile yaptıkları bir araştırmada İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı gibi bölümlerde görev yapmakta olan hocaları, herhangi bir taraflılık olmasını önlemek amacıyla örneklemden çıkarmıştır. Pek çok araştırma yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olmasını mühendislik gibi başka alanlarda incelemektedir (Güler, 2004; Karakaş, 2016a; Karakaş, 2016b; Özer, 2020). Özer (2020), Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinden fen ve mühendislik bilimlerinde ve sosyal bilimlerde görev yapmakta olan öğretim üyeleri ile çalışmıştır. Benzer şekilde, Karakaş (2016b) Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesinden fen ve sosyal bilimlerde görev yapmakta olan öğretim üyeleri ile görüşmeler yaparak çalışmasını yürütmüştür. Karakaş (2016) yazdığı doktora tezi için Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinden mühendislik, sosyal ve beşeri bilimler fakültelerinden öğrenci ve öğretmenlerle çalışmıştır. Güler (2004) yüksek lisans tezinde, Yıldız Teknik Üniversitesinde yedi farklı fakültede görev yapmakta olan öğretim üyeleri ile çalışmıştır. Bu yedi farklı fakülte arasında İngilizce Öğretmenliği programlarının yer almamasının yanı sıra eğitim fakültesinden herhangi bir başka öğretmenlik programı da bulunmamaktadır. Bunlar ve benzerleri gibi pek çok araştırmada üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği programlarında okuyan öğrenciler ya da bu programlarda görev yapan öğretim üyeleri yer almamıştır. Daha önceki çalışmalarda bu bölümde okumakta olan öğrenci ve öğretim elemanlarının tutum ve görüşlerinin ele alınmaması, eğitim dilinin İngilizce yürütülmesi konusunda verilecek kararlarda dikkat edilmesi gereken ihtiyaç ve taleplerin tespit edilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu anlamda, mevcut çalışma İngilizce Öğretmenliği programlarının eğitim dilinin tamamıyla İngilizce olup olmaması üzerine bu bölümlerde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin bakış açılarını etkili yöntem ve veri toplama araçları aracılığıyla derinlemesine incelemesi bakımından önemlidir.

Yaygın Etki

Bu çalışma, akademisyenlerin düşüncelerinin ve tutumlarının altında yatan sebepleri açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın sonuçları, benzer yeni çalışmalarla birlikte eğitim fakültelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında verilen derslerin şekillendirilmesi ve eğitim dilinin seçilmesi sürecinde ortaya konulacak fikirlere ışık tutacaktır. Bu dersleri verecek öğretim üyelerinin eğitim dilinin İngilizce olmasına karşı

görüşlerini ve bu görüşlerin nedenlerini açığa çıkartmak üniversitelerin öz yönetimi ile gerçekleşen karar verme aşamalarında etkili olacaktır. Araştırmanın bulguları ışığında verilen kararlar, İngilizce Öğretmenliği programının içeriğini şekillendirmekle kalmayıp daha kaliteli bir eğitim sunma yolunda önemli adımlar atılmasına fırsat tanıyacaktır. Yüzde yüz İngilizce eğitim sunan bir bölüm uluslararası öğrenci ve öğretim üyesi sayısında artışı da sağlayacaktır. Tüm bu katkıların yanında, öğretim üyelerinin tutumlarını ve görüşlerini tespit etmek, onların bu süreçte nelere ihtiyaç duyduğunu, eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasının hangi eksiklikleri getireceğini ve bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğinin de tespit edilmesini sağlayacaktır. Bu sayede, sadece mevcut programın iyileştirilmesi değil aynı zamanda ileriki yıllarda İngilizce Öğretmenliği programlarında okumayı planlayan öğrencilerin eğitiminin de iyileştirilmesi sağlanabilir. Bu bölümlerin eğitim şartlarını ve kalitesini yakından takip ederek lise düzeyindeki yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler, programa kayıt olmadan önce gereken koşulları sağlamaya daha fazla özen gösterebilir.

Varsayımlar

Katılımcıların araştırmaya gönüllü bir şekilde katılıp eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik düşünce, inanç ve deneyimlerini paylaşacakları varsayılmıştır. Bunun yanında, hem nicel hem nitel veri toplama aşamasında herhangi bir dış etkiye bağlı kalmadan sorulara dürüstlikle cevap verecekleri varsayılmıştır. Araştırmanın, çevrimiçi araçlar kullanılarak yürütülmesi planlandığı için, tüm katılımcıların sabit bir internet bağlantısı sahibi olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, görüşmelerden önce katılımcıların rıza onay formunu imzalayacakları, araştırmacının görüşmeyi kaydetmesine izin verecekleri, görüşme yazıya aktarıldıktan sonra katılımcının herhangi bir şey ekleyip çıkarmak isteyip istemediğini kontrol etmesi amacıyla cevaplarını kontrol edecekleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın evren, örneklem, metot ve veri toplama araçları bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, Türkiye’de Türkçe eğitim veren üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışan akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, araştırmacının tüm evrene ulaşmak zorunda kalması veri toplama aşamasının beklenenden uzun sürmesine sebep olmuştur. Bu durum aynı zamanda araştırmacının veri toplama aracı olarak çevrimiçi araçları seçmesine sebep olmuştur. Benzer şekilde, yarı-yapılandırılmış görüşmeler de, çalışmanın nitel boyutunun örneklemine farklı bölgeler ve şehirlerden olması sebebiyle çevrimiçi

yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda nitel veri toplama aşamasında yürütülen görüşmeler, birden fazla araştırmacının çalışmasıyla yürütülebilir. Böylelikle, veri toplama süreci daha kısa sürebilir ve daha fazla sayıda görüşme gerçekleştirilebilir.

Bunlara ek olarak, çalışmanın katılımcıları yalnızca akademisyenlerden oluşmaktadır. İngilizce Öğretmenliği programlarında okumakta olan öğrencilerin görüşleri çalışmanın sonuçlarına katkı sağlayabilirdi. Dolayısıyla, gelecek çalışmalarda hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine odaklanılabilir ve iki grubun görüşleri arasında karşılaştırma yapılabilir. Bu sayede, üniversitelerin eğitim diline karar verilmesi sürecinde daha fazla veri sahibi olunabilir.

Veri toplama araçlarına gelince, araştırmacı, benzer verileri farklı bir kontekste toplamak amacıyla farklı bir çalışma için hazırlanmış bir ölçeği uyarlamış ve düzenlemiştir. Türkiye şartlarına uygun şekilde özel olarak hazırlanmış bir ölçek farklı sonuçlar ortaya koyabilirdi. Dolayısıyla, gelecek çalışmalar Türkiye şartlarına uygun şekilde özel olarak hazırlanmış bir ölçek kullanılarak yürütülebilir.

Sayıtlar

Bu geniş kapsamlı çalışma, benzer araştırmalar yalnızca bir ya da birkaç üniversiteye odaklanırken, eğitim dili Türkçe olan üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışmakta olan tüm akademisyenleri kapsamı bakımından çok değerli sonuçlar sağlamaktadır. Akademisyenlerin görüş ve tutumlarını bir bütün olarak değerlendirmek önem taşımaktadır. Ayrıca, çalışma sadece tutumları açığa çıkarmakla kalmayıp eğitim dilinin İngilizce olması durumunda oluşabilecek ihtiyaç ve gerekliliklere de ışık tutmaktadır. Akademisyenlerin ihtiyaçlarını ve önerilerini değerlendirmek, eğitim dilinin İngilizce olarak uygulanmasında daha etkili ve sorunsuz bir süreç yaşanmasını sağlayabilir. Çalışmanın sonuçları sayesinde üniversite yönetimleri eğitim diline karar verebilir. Eğitimin İngilizce yürütülmesine karar verildiği takdirde, akademisyenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları daha verimli şekilde karşılanabilir.

Terim ve Tanımlar

Dil politikası: Dil politikası, bir ülkenin dil kullanımında ortaya konan zorunlu kurallar şeklinde tanımlanmaktadır (Spolsky, 2012).

Lingua Franca: Cambridge Sözlüğü (2025) bu terimi, farklı dil konuşan gruplar arasında iletişim kurmak için kullanılan dil olarak açıklamaktadır.

İç, Dış ve Genişleyen Çember Ülkeler: Kachru (1985, Akt., Kachru, 1992) İngilizcenin dünya çapında yayılmasını üç çember konseptini kullanarak açıklamıştır. İç Çember, İngilizcenin ana dil olduğu ülkeleri kapsamaktadır. Dış Çember, kolonileştirilmiş ve İngilizcenin ikinci resmi dil olarak kullanıldığı ülkeleri kapsamaktadır. Genişleyen Çember ise İç ve Dış Çember ülkelerinin dışında kalan, İngilizceyi temel yabancı dil olarak algılayan ve gönüllü şekilde öğrenip Lingua Franca olarak kullanmaya çalışan ülkeleri kapsamaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

Literatür Taraması

Eğitim dilinin İngilizce olup olmaması söz konusu olduğunda, öğrenciler, öğretmenler, kurumlar ve aileler farklı tutum ve görüşler sergilemektedir. Bu doğrultuda, İngilizce eğitim, eğitimin farklı kademelerinde farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Dolayısıyla, eğitim dilinin İngilizce olmasıyla ne kastedildiğini ve konunun hangi boyutlarda ele alındığını bütün yönleriyle anlamak önem taşımaktadır. Bu sayede İngilizce öğretim dili üzerine yapılan çalışmaları analiz ederken farklı uygulamaları ve tutumları karşılaştırmak faydalı olacaktır.

İngilizce Öğretim Dili ve Boyutları

İngilizce Öğretim Dilinin Tanımlanması ve Bir Dil Politikası Olarak İngilizce Öğretim Dili

Eğitim dilinin İngilizce olması genel anlamda akademik disiplinlerin öğretimi esnasında İngilizcenin kullanımı anlamına gelmektedir (Guo vd., 2022). Macaro vd. (2018) İngilizce öğretim dilini, yerel halkının birinci dil olarak İngilizce konuşmadığı ülkelerde, İngilizcenin öğretilmesi değil, akademik içeriklerin İngilizce kullanılarak öğretilmesi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Costa ve Coleman (2013) İngilizce öğretim dilini, öğrencilere, öğrencilerin günlük hayatlarında kullanmadığı bir dil ile akademik içerik sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Ancak, tüm bu tanımlar günümüzde hala ve farklı sebeplerden dolayı tartışmalıdır. Örneğin, pek çok ülkede uluslararası öğrenciler ve akademisyenlerin olduğu üniversitelerde İngilizce sadece öğretim dili olarak kalmamakta, aynı zamanda günlük hayatta da Lingua Franca olarak karşımıza çıkmaktadır. Pecorari ve Malmström (2018) bazı akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce olmasını daha geniş kapsamda tanımladıklarını açığa çıkarmıştır. Bu kapsamda İngilizcenin kullanımının teşvik edildiği ve desteklendiği görülmektedir. Ayrıca, Jenkins (2020) öğretim dilinin İngilizce olmasının, yalnızca eğitim veren kurumun ana dilinin İngilizce olmadığı ülkelerde tartışma konusu olmasının oldukça önemsiz ve yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Ana dili İngilizce olan ülkelerdeki üniversitelerde yüksek sayıda ana dili İngilizce olmayan uluslararası öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda, bu ülkelerdeki bu üniversitelerin eğitim dilinin nasıl olacağı da İngilizce öğretim dili tartışmalarında önemli yer tutmalıdır (Jenkins, 2020). Mevcut araştırmada, çalışmanın kapsamı içine alınacak üniversiteler ana dili İngilizce olmayan bir ülke olarak Türkiye üniversiteleri olduğundan, Macaro vd. (2018) ve Guo vd. (2022) tarafından yapılan tanımlamalar araştırmacının bakış açısını daha iyi yansıtmaktadır.

Dafouz ve Smit (2016) çok daha geniş bir kapsama işaret etmesi sebebiyle EMEMUS terimini, yani çok dilli üniversitelerde öğretim dilinin İngilizce olması (English-Medium Education in Multilingual University Settings) kullanmıştır. Çok dillilik, bir üniversiteye uluslararası boyutta eğitsel faaliyetlerde bulunmak ve uluslararası öğrencileri çekmek gibi geniş bir kapsamda dilsel bir ortam sağlar. Çok dilli, bir diğer deyişle uluslararası üniversiteler doğal olarak eğitim dilinin İngilizce olmasıyla özdeşleştirilir (Rose vd., 2023). Rose vd. (2023) uluslararasılaştırma ve öğretim dilinin İngilizce olması arasındaki bağlantıyı kabul etmektedir; yine de bu bağlantının İngilizcenin öğretim dili olmasının ardında yatan, Dış Çember ülkelerinde kolonileşme sonucu uygulanan İngilizce öğretim dili uygulamaları gibi tarihi süreçleri geri plana ittiğini vurgulamaktadır. Kolonileştirilen ülkelerde bile koloni sonrası dönemde farklılıklar görülmektedir. Örneğin, Hong Kong'da öğretim dilinin İngilizce olması önemli bir dil politikasıyken, Singapur'da İngilizce hali hazırda yaygın bir konuşma dilidir (Rose vd., 2023). Bu kapsamda, neden net bir tanımlama yapılamadığını ve mutlak bir İngilizce öğretim dili ortamı belirlenemediğini anlayabilmek için, ülkelerin ve kurumların mevcut dil politikalarını anlamak gerekmektedir. Dil politikası, bir ülkenin dil kullanımında ortaya konan zorunlu kurallar şeklinde tanımlanmaktadır (Spolsky, 2012). Buradan hareketle, bazı dil politikalarının açık bir şekilde uygulandığı ancak bazılarının örtük politikalar oldukları gözlenmektedir. Her koşulda, bir kurumun eğitim dilinin belirlenmesinde dil politikalarının büyük etkisi bulunmaktadır (Karakaş, 2016a). Ancak, kurumların dil politikalarında çok dilli bir eğitim ortamı için yeterli düzenlemeler bulunmadığı koşullarda, öğrenciler 'sadece İngilizce' kullanmaya zorlanmakta ve öğrenimin limiti sınırlanabilmektedir (Kırkgöz vd., 2023). Dolayısıyla, İngilizce öğretim dili bir dil politikası olarak seçilmeden ve uygulanmaya başlanmadan önce, öğretim dilinin İngilizce olması sürecinin ardındaki politik ve tarihi geçmişi anlamak önemlidir (Li Wei, 2018, Akt., Coleman vd., 2018).

Dış Çember ülkelerinin aksine, Japonya ve Çin gibi Genişleyen Çember ülkelerinde öğretim dilinin İngilizce olması öğrencilerin küresel çapta rekabet edebilirliğini artırmak amacıyla kasıtlı şekilde uygulanmaktadır (Galloway vd., 2017). Bu ülkeler üniversitelerinin sıralamasını yükseltmeyi ve uluslararası öğrenci ve akademisyenleri çekmeyi amaçlamaktadır (Byun vd., 2011; Chang, 2006; Evans & Morrison, 2011a; Huang, 2006). Öğretim dilinin İngilizce olması sayesinde üniversitelerin hem ülke içinde hem uluslararası alanda duruşunu güçlendirmek ve en yetkin akademisyenleri ve iyi öğrencileri bünyesine çekmek hedeflenmektedir (Şahan & Sahan, 2023). Buna ek olarak, pek çok devlet, İngilizce öğretim dilini sadece üniversitenin değil aynı zamanda ülkenin sosyal, ekonomik ve bilimsel gelişimini hızlandırmak için etkili bir yol olarak görmektedir (Hu, 2007). Pakistan'da gerçekleştirilen bir araştırma da benzer sonuçlar ortaya koymuştur: Öğretmenler, okullar ve hükümet İngilizcenin

sosyal statüyü yükseltmek ve ülkeyi geliştirmek için gerekli olduğunu iddia etmektedir (Arshad vd., 2022). Bu bağlamda, eğitim dilinin İngilizce olmasının iki temel şekli olduğu görülmektedir: Birincisi, küreselleşme ile başa çıkabilmenin önemli bir yolu olarak görüldüğü için uluslararası öğrenci çekmek amacıyla ‘öğretim dili İngilizce olan uluslararasılaştırılmış’ programlardır (Altbach vd., 2019; Teichler, 2004). Diğeri ise küresel çapta rekabet edebilen bireyler yetiştirerek yerel ya da bölgesel (lokal) ihtiyaçların karşılanması için oluşturulmuş (glocalised) programlardır (Rose vd., 2023). Her iki koşulda da öğretim dilinin İngilizce olarak uygulanması yoğun bir planlama ve uygulama gerektirmektedir. Uygulama sürecinde pek çok sorunla karşılaşılrsa da öğretim dili İngilizce olan kurumlarda ve programlardaki problemlerin temel kaynağı İngilizce dil yeterlik seviyesinin düşük olmasıdır.

Düşük İngilizce Yeterlik Seviyesinden Kaynaklanan Problemler

Dünya çapında İngilizce öğretim dilinin hızla yaygınlaştırılmasının ardındaki amaçları bir kenara koyacak olursak, bu uygulama öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerinden kaynaklı pek çok problem doğurmaktadır. Öğretim dili İngilizce olan üniversitelerin, öğrenci kabulü için uluslararası geçerliği olan sınavlardan ya da kendi bünyelerinde düzenledikleri dil sınavlarından baraj puanlar alınması gibi belirli kıstaslar koymasına rağmen, pek çok öğrenci birbirleri ile kıyaslanamaz derecede farklı İngilizce yeterlik seviyeleri ortaya koymaktadır. Bunun sonucunda, Aizawa ve Rose (2019) araştırmalarında öğrencilerin baraj puanlarını almalarına rağmen dilsel problemler yaşadığını keşfetmiştir. Benzer şekilde, araştırmalar öğrencilerin derslerde kendilerini rahat hissetmediklerini ve akademik içeriği ve kelimeleri anlamada zorluk çektiğini ortaya koymuştur (Cho, 2012; Ellili-Cherif & Alkhateeb, 2015; Evans & Morrison, 2011a; Kırkgöz, 2005; 2014; Sert, 2008). Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyeleri ne kadar yüksekse dersin içeriğini öğrenmede yaşadıkları dilsel problem sayısı o kadar az olmaktadır (Kamaşak & Sahan, 2023). Yine de, dilsel problemler yaşamasalar da, akademik başarıyı etkileyen tek kriterin İngilizce yeterlik seviyesi olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Curle vd., 2020). İngilizce yeterlik seviyesi yüksek olan öğrenciler yalnızca yeni bir akademik disiplini öğrenmeyi zor bulabilirken, İngilizce yeterlik seviyesi düşük olan öğrenciler ilk kez karşılaştıkları akademik içeriğin yanında bir de dilsel yetersizliklerinden ötürü problemler yaşamaktadır (Kamaşak vd., 2021). Benzer zorluklar ana dili İngilizce olmayan akademisyenler için de geçerlidir. Öğretim dilinin İngilizce olması, yalnızca ders içeriğinin İngilizceye çevrilip aktarılması olarak düşünülmemelidir (Macaro vd., 2018), bu dersi sunmak yüksek bilişsel ve dilsel becerileri kullanabilmeyi gerektirmektedir (Hincks, 2010; Sánchez-García, 2016). Durum böyle olunca, dersler esnasında dersi daha anlaşılır hale getirmek ve öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırmak

için, her ne kadar bu yollar üniversiteden üniversiteye önemli derecede değişiklik gösterse de (Sahan vd., 2021), öğrencilerin ana dillerinin kullanımı kaçınılmaz olmaktadır. Hem akademisyenler hem de öğrenciler düşük İngilizce yeterlik seviyelerini telafi edebilmek (Hahl vd., 2016; Hu & Lei, 2014), akademik terminolojiyi tercüme edebilmek (Costa, 2012; Wang & Curdt-Christiansen, 2019) ve içeriği anlaşılabilir hale getirmek (Macaro vd., 2020; Tarnopolsky & Goodman, 2014) adına ana dili kullanmaktadır. Aguilar-Pérez ve Arnó-Macià (2020) çalışmalarını yürüttükleri öğretim dili İngilizce olan mühendislik programlarında, içerik öğretiminin temel amaç olduğunu ve dil tercihinin ikinci planda kaldığını ortaya koymuştur. Çok dilli eğitim ortamlarında ise, öğretim elemanlarının etkili iletişim fırsatı yakalayabilmek için öğretim dili olarak kararlaştırılmış dilin dışına çıkıp farklı dillerden yararlandıkları gözlemlenmiştir (Lewis vd., 2012). Kısacası, araştırmalar hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin ana dili akademik içeriğin öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde kolaylaştırıcı bir unsur olarak gördüğünü ortaya koymaktadır (Alkhudair, 2019; Kim vd., 2017; Qiu & Fang, 2019).

Öğretim dili seçilirken sadece öğrencilerin ve akademisyenlerin değil ayrıca kurum personellerinin de İngilizce yeterlik seviyeleri dikkate alınmalıdır. Rose vd. (2021) uluslararası öğrencilerin üniversite yönetimi ve personeli ile iletişim kurmak istediklerinde yüz yüze kalabilecekleri muhtemel sorunlara dikkat çekmektedir. Bu öğrenciler, derslerde herhangi bir dil problemi yaşamazlar bile sosyal hayatlarıyla ilgili iletişim kurmak istediklerinde sorunlarla karşı karşıya gelebilirler. Ancak, ders esnasında ve akademik içerik öğreniminde de pek çok iletişim problemleri gözlenmektedir. Akademisyenlerin ve dersi veren öğretim görevlisinin İngilizce yeterlik seviyesi, dersi yönetme becerilerini ve içeriği aktarmalarındaki verimliliği etkilemektedir (Kim & Tatar, 2017). Örneklendirmek gerekirse, Macaro vd. (2020) araştırmalarında öğretim elemanlarının öğretim dili İngilizce olan sınıflarda kendilerini içeriği İngilizce aktarmada yeterli hissetmediğini ortaya koymuştur. Bir diğer örnekte, Wherter vd. (2014) Danimarka’da yüksek lisans programlarının %25’inden fazlasının İngilizce yürütüldüğünü ancak pek çok akademisyenin bu şekilde bir öğretim yürütebilmek için uygun ve yeterli seviyede İngilizce yeterlik bilgisine sahip olmadıklarını düşündüğünü açığa çıkarmıştır. Lasagabaster (2017) İspanya’da yürüttüğü çalışmasında daha tecrübeli öğretmenlerin, öğrencilerin hedef dile maruz kalmasını desteklemek amacıyla dersi yalnızca İngilizce yürüttüğünü, daha tecrübesiz olanlarınsa hem ana dili hem hedef dili değiştirerek kullandıklarını ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada, öğrencilerin yalnızca İngilizce yeterlik seviyesi yüksek olan öğretim elemanlarının yüksek seviyede ders anlatım becerisi olduğuna inandıkları gözlenmiştir (Jensen vd., 2013). Tsui (2018) tarafından vurgulandığı ve Lasagabaster (2017) tarafından ortaya konduğu gibi, akademisyenler, pek çoğunun ana dili

İngilizce olan ülkelerde okumuş olmasına rağmen, dilsel olarak hazır hale gelmeden İngilizce ders vermeye başlamaktadır. Bu sebeple, çoğu zaman öğretmenler ana dilde yapılan derslere kıyasla ders içindeki etkileşimi düşürmekte (Lo & Macaro, 2012; Sert, 2008; Vinke vd., 1998), dilsel ve bilişsel olarak fazla basit cümleler kurarak konuşmakta (Hu & Duan, 2019) ve derslerin ve içerik aktarımının kalitesini düşürmektedir (Hu vd., 2014; Macaro & Akincioglu, 2018; Pecorari vd., 2011). Ders anlatımında öğretim üyelerinin benzer cümleleri sık sık tekrar ettiği için zaman kayıpları yaşandığı, derslerin öğrenci merkezli olmaktan uzaklaştığı da gözlemlenmektedir (Lo & Macaro, 2012; Yip vd., 2007). Tüm bunların önüne geçebilmek ve daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için dersi İngilizce üzerinden sunan öğretim elemanlarına gerekli eğitimler verilmesi (Ege vd., 2022), bu süreçte yaşadıkları zorlukların anlaşılması ve bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için gerekli ihtiyaçların karşılanması kritik önem taşımaktadır. Mevcut araştırma, öğretim üyelerinin düşüncelerini araştırması ve ihtiyaçların ortaya konması bakımından önemli katkı sağlamaktadır.

Önceki araştırmalar dilsel problemlerin, öğretim dili İngilizce olan programlarda akademik başarıyı etkileyen başlıca faktör olduğunu göstermiştir (Kamaşak & Sahan, 2023). Öğrencilerin ve akademisyenlerin İngilizce yeterlik seviyeleri İngilizce öğrenme ortamında başarılarını etkilese de, tek belirleyici faktör değildir. Tutum, algı, motivasyon ve öz yeterlik gibi İngilizce dil yeterliği ile birlikte çalışan belirli başka faktörler de işin içindedir (Curle vd., 2024). Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kendilerinin ve birbirlerinin İngilizce yeterlik seviyelerine yönelik algıları üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri öğrencilerin, dersi anlamakta herhangi bir sorun yaşamaları bile öğretmenlerinin dil yeterliğini eleştirdiğini ortaya koymuştur (Byun vd., 2011). Dahası, çoğu zaman ana dili İngilizce olan ülkelerde okumuş olan akademisyenler, öğrenciler ve diğer akademisyenler tarafından ana dili İngilizce olanlarla kıyaslanmakta, dili onlar kadar iyi kullandıkları varsayılmaktadır (Karakaş, 2016a). Bu durum dersi İngilizce veren öğretim elemanının kendisinden çok daha fazla şey beklendiğini düşünerek daha fazla stres yaşamaya sebep olmaktadır. Ayrıca, ana dili İngilizce olanlar kadar iyi İngilizce konuşamadıkları fark edildiğinde, bu durum öğrenci ve diğer akademisyenlerde hayal kırıklığı ortaya çıkarmaktadır (Karakaş, 2016a). Bir başka çalışma ile de desteklendiği gibi, çalışmaya katılan çoğu öğrenci, daha düzgün bir aksana sahip olacağına ve öğretimde daha iyi performans sergileyeceğine inandığı için ana dili İngilizce olan öğretmenleri tercih ettiğini ifade etmiştir (Inbar-Lourie & Donitsa-Schmidt, 2013). Dolayısıyla ve beklendiği gibi, Ball ve Lindsay (2013) araştırmalarında akademisyenler açısından en önemli ve zorlayıcı becerinin telaffuz ve akıcı konuşma olduğunu keşfetmiştir. Dersi veren öğretim üyesinin beklentileri karşılamayamama endişesi duyarak daha fazla stres yaşamaya şaşırtıcı olmayacaktır.

Öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyesine gelindiğinde, pek çok yerli öğrencinin kendi dil yeterliklerini uluslararası öğrencilerin dil yeterliklerinden daha düşük olduğunu düşündüğü görülmektedir (Doiz vd., 2013). Benzer şekilde, Cots (2013) öğretmenlerin de yerli öğrencilerin daha düşük İngilizce yeterlik seviyesine sahip olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, Chang (2010) çalışmaya katılan ve öğretim dili İngilizce olan programlarda okumakta olan öğrencilerin kendi yeterlik düzeylerini kabul edilebilir seviyede bulmalarına rağmen, okuma ve dinleme gibi alımlayıcı becerilerinin konuşma ve yazma gibi üretici becerilerine oranla daha iyi olduğunu düşündüklerini açığa çıkarmıştır. Bu sonuçlar, öğretim üyelerinin telaffuz ve konuşma becerilerini daha zor bulmaları ve dolayısıyla daha fazla stres yaşamalarına paralellik göstermektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, öğretim dilinin İngilizce olması yalnızca dünya genelinde tartışmalı bir konu değildir. Aynı zamanda her bir bağlam için farklı şekillerde tanımlanması gerekmektedir ki bu oldukça zor ve karmaşık bir durumdur çünkü farklı ülkelerde hatta aynı ülkenin farklı üniversitelerinde öğretim dilinin İngilizce olması farklı modeller üzerinden uygulanmaktadır. Dolayısıyla, öğretim dilinin İngilizce olarak seçildiği güncel uygulamaları değerlendirirken, arka plandaki itici güçler, sosyal ve tarihi gelişmeler, dilbilimsel modeller ve öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce yeterlik seviyeleri gibi boyutları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Sadece İngilizce yeterlik seviyeleri değil, öğrenci ve öğretmenlerin öğretim dilinin İngilizce olmasına yönelik algı ve tutumları da dikkatle incelenmeli ve net bir şekilde ortaya konmalıdır.

İngilizcenin Öğretim Dili Olması Üzerine Yapılan Araştırmalar

İngilizcenin eğitim öğretim dili olarak kullanılması üzerine Avrupa ülkelerinde uzun yıllardır araştırmalar yapılırken, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bu tür çalışmaların sayısının ve kapsamının yeterli olmadığı görülmektedir (Hu 2008; Hu & McKay 2012; Piller & Cho 2013). Yine de, mevcut araştırmaların sonuçları öğretim dilinin İngilizce olmasının çeşitli sonuçlar doğurduğunu, akademik, toplumsal ve bireysel boyutlarda farklı etkileri olduğunu doğrulamaktadır (Costa & Coleman 2013; Tong & Shi 2012; Wilkinson 2013). Çalışmaların pek çoğu konunun politik, kültürel, dilsel ve pedagojik boyutlarına odaklanmaktadır; örneğin, ulusal kimliğe, ortak kültür ve dile verilebilecek muhtemel zararlar, öğrenimin ve öğretimin kalitesi sıklıkla araştırılan konular arasında yer almaktadır (Byun vd., 2011; Channa, 2012; Kırkgöz, 2005; Li, 2013; Ljosland, 2010; Preisler, 2009; Tange, 2010; Tsiligiris, 2012; Zaaba vd., 2010).

Öğretim Dilinin İngilizce Olmasının Dilsel Avantaj ve Dezavantajları

Öncelikle, öğretim dilinin İngilizce olduğu ortamlarda öğrenciler hem akademik hem de genel amaçlara yönelik İngilizce yeterli seviyelerini artırmak zorundadır (Zhang & Pladevall-Ballester, 2021). Airey vd. (2017), başarılı bir İngilizce öğretim dili uygulaması için kurumların dil politikalarını öğrencinin İngilizce becerilerini geliştirmesine imkân verecek doğrultuda hazırlamasının önemine dikkat çekmektedir. Öğrenciler, öğretim dilinin İngilizce olmasının, öğrencilere hedef dili akıcı şekilde konuşma fırsatları yarattığı için (Pecorari vd., 2011) kendi dil becerileri üzerinde olumlu ve faydalı etkileri bulunduğunu dile getirmektedir (Hu & Wu 2020; Jiang & Zhang 2019; Sahan & Sahan 2021; Xie & Curle 2022). Benzer bir tutumla bazı akademisyenlerin de derslerde ana dili kullanmaya gönüllü olmadığı, öğretim ve etkileşimin İngilizce olmasının öğrencide hedef dilin gelişimini sağlayacağını düşündüğü ortaya konmuştur (Dafouz vd., 2016). Öğrenciler dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp ayrıca belli bazı bilişsel beceriler de geliştirmektedir. Örnek vermek gerekirse, ana dil dışında bir dil üzerinden eğitim alan öğrenciler yeni fikirlere açık hale gelmekte ve daha geniş bir dünya görüşü oluşturmaktadır (Arshad vd., 2022). Curle vd. (2024), çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin bilgiyi uygulamaya koyma ve yeni fikirler oluşturma becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Arshad vd. (2022) de, çalışmalarında öğretmenlerin, İngilizce yeterliğini yükselten öğrencilerin özellikle matematik ve fen gibi diğer alanlarda daha başarılı olacağını iddia ettiklerini tespit etmiştir. Bir diğer deyişle, öğrenciler İngilizce öğretim dili sayesinde diğer bilimlerde daha yüksek kazanıma ulaşmaktadır (Arshad vd., 2022).

Yabancı bir dilde sunulan akademik içeriğin öğrenilmesine gelince, İngilizce öğretim dilinin akademik başarıyı hem olumlu hem olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Dafouz ve Camacho-Miñano (2016) İngilizce öğretim dilinin öğrencilerin içerik öğrenimini aksatmadığını ortaya koymuştur. Bir diğer yandan, yapılan araştırmalar İngilizce öğretim dilinin negatif sonuçlar doğurduğunu da göstermektedir. Örnek olarak, öğrenciler bir çalışmada dersleri anlamakta güçlük çektiklerini ve ödevlerini tamamlamak için gereğinden fazla vakit harcamak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir (Guo vd., 2022). Bir diğer çalışmada (Chun vd., 2017), öğrenciler kendilerini gergin hissettiklerini ve öğretmenin dil yeterlik seviyesi düşükse öğretileni anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Hong Kong'da yapılan bir çalışmaya katılan öğrenciler teknik kelime dağarcığındaki eksikliğin içerik öğrenimini engellediğini ifade etmiştir (Evans & Green, 2007). Chang (2010) da benzer sonuçlar ortaya koymuştur: Tayvan'daki öğrenciler kelime bilgisindeki yetersizlikten ötürü düşük akademik başarı sergilemiştir. Ayrıca, öğretim dilinin İngilizce olduğu ortamlarda öğretmenler de yoğun stres yaşadıklarını ve yoğun bir şekilde çalışmak zorunda kaldıklarını

ifade etmektedir (Tong & Shi 2012; Wilkinson, 2013). Böyle olduğunda, sınıf içi etkileşim hızla düşmektedir. Bunun yanında, öğretim elemanları anlaşılmayı kolaylaştırabilmek adına konuyu basitleştirdiği için akademik içeriğin öğretimi ve öğrenimi kötüye gitmektedir (Beckett & Li, 2012). Benzer şekilde, Curle vd., çalışmasındaki katılımcılardan bazılarının dersler hem yabancı dilde hem ana dilde işlendiğinde içeriği daha iyi anlayabildiklerini iddia ettiklerini tespit etmiştir (2020). Sonuç olarak, Curle vd. (2020) kurumlara, akademik içeriğin temellerini iyi ve sağlam şekilde öğrenebilsinler ve bu bilgiyi İngilizcenin öğretim dili olduğu ortamlara transfer edebilsinler diye, öğrencilere ana dilde giriş dersleri sunmalarını tavsiye etmektedir.

Öğretim Dilinin İngilizce Olmasının Sosyokültürel Avantaj ve Dezavantajları

Dilsel avantaj ve dezavantajların haricinde, öğretim dilinin İngilizce olması sadece belli başlı birey ve kurumların kaynaklara ulaşım fırsatları edinmesine sebep olan eşitsizlikler gibi birtakım sosyoekonomik sonuçlar doğurmaktadır (Costa & Coleman 2013; Piller & Cho 2013; Wilkinson 2013). Örneğin, Türkiye’de devlet üniversitelerinin sayısının özel üniversitelerden fazla olmasına karşın, öğretim dili İngilizce olan programların çoğu özel üniversiteler tarafından sunulmaktadır. Sonuç olarak, özel kurumları maddi olarak karşılayabilecek olanlar öğretim dili İngilizce olan programlarda okuyabilmekte ve küresel arenada daha iyi pozisyonlar bulabilmektedir ki bu durum özel kurumları maddi olarak karşılayamayanlarla ciddi derecede bir eşitsizlik oluşturmaktadır (Taquini vd., 2017). Buna ek olarak, ortaya çıkan eşitsizlikler sadece eğitime ulaşma açısından değerlendirilmemelidir. Bu eğitimi sunacak öğretim elemanlarının işe alım süreçlerinde de negatif etkiler gözlenmektedir. Akademik içeriklerin İngilizce üzerinden sunulması sürecinde ana dili İngilizce olan öğretim elemanlarının statüleri metalaştırılmakta ve işe alım sürecinde ciddi adaletsizlikler yaşanmaktadır (Jenkins, 2017; Jenks, 2019).

Uluslararası üniversitelerdeki öğrencilerin, fakülte üyelerinin ve personelin sınıf dışı ortamlarda da İngilizce konuşması beklenmektedir. İngilizce iletişim kurmaları ve İngilizce kullanıcıları, Taquchi’nin (2014) bu ifadeyi tanımladığı gibi İngilizceyi sadece öğretim dili olarak değil aktif olarak günlük hayatında kullanabilenler, olmaları beklenmektedir. Ancak, araştırmalar öğretim dili İngilizce olan programlardaki öğrencilerin hedef dili günlük hayatlarında kullanma isteği duymadıklarını göstermektedir (Evans & Morrison, 2011b). Sınıf içi iletişimde ise, Kim ve Tatar (2017) araştırmalarında öğretim üyelerinin derslerde yerli öğrenciler ve uluslararası öğrenciler arasında çok az etkileşim olduğunu gözlemlediklerini ortaya çıkarmıştır. Sözü edilen çalışmada, çoğu Koreli öğrencinin uluslararası öğrencilerle ortak çalışma yapmakta gönülsüz olduğu gözlenmiştir (Kim & Tatar, 2017). Hal böyle olduğunda, öğrenciler arasında belli başlı sorunlar çıkması ve yabancılaşma kaçınılmaz

olmaktadır. Bu şartlarda öğretim gerçekleşse de ders dışı ortamlarda etkileşim ve iletişim sekteye uğramaktadır. Dolaylı olarak öğretimin kalitesi de bu durumdan etkilenmektedir çünkü öğretiminin verimliliğini etkileyen farklı unsurlar mevcuttur.

İngilizce Öğretim Dilinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler

Her ne kadar bazı avantajları ve dezavantajları olsa da öğrencilerin performanslarının yalnızca öğretim dilinin İngilizce uygulanmasından etkilenmediğini görebilmek son derece önemlidir. Doğrudan ya da dolaylı olarak, İngilizce öğretim dilinin verimliliğini etkileyen faktörler mevcuttur. Guo vd. (2022) altı temel faktör ortaya koymuştur: öğrencilerin önceki eğitim hayatlarından transfer ettikleri İngilizce bilgisi, çaba, ilgi, dersler, öğretmenler ve kaynaklar. Tüm bunlar öğrencinin İngilizce ve akademik içerik öğrenimini etkilemektedir. Öğrencilerden, eğitim-öğretim dili İngilizce olan programlarda hem İngilizce yeterlik seviyelerini hem de akademik bilgi seviyelerini yükseltmeleri beklendiği için, bu programlara başlamadan önceki dönemlerde edindikleri İngilizce bilgisinin, dil yeterlik seviyesini arttırmada ve gösterdikleri çabanın akademik konuyu öğrenme sürecinde doğrudan etkili olduğu tespit edilmiştir (Guo vd., 2022). İngilizce öğretim dilinin verimliliğini etkileyen bir diğer faktör olan öz yeterlik değinilmesi gereken noktalardan biridir. Öz yeterliğin, dil öğrenimindeki başarıyı yordadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Chao vd., 2019). Türkiye’de yapılan araştırmalara baktığımızda yine benzer şekilde hedef dildeki öz yeterliğin öğretim dili İngilizce olan programlarda akademik başarıyı yordadığı sonucu ile karşılaşmaktayız (Soruç vd., 2022). Sahan vd. (2023) yürüttükleri çalışmada öz yeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme aşamasında daha az zorluk yaşadığı ortaya konmuştur. Öğretim elemanları bağlamında ise, Tsui (2018) öz yeterliğin dersler esnasında öğretmen davranışlarını doğrudan etkilediğine işaret etmektedir. Özellikle öğretim dili İngilizce olan programlarda görev yapan öğretmenler, yoğunlukla mesleğe yeni başladıkları dönemlerde, kendilerini daha stresli ve kaygılı hissetmektedir. Bu yüzden, kariyerlerinin en başından itibaren özenle desteklenmelidir (Tsui, 2018). Sonuç olarak, öğretim diline karar vermeden önce, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini, İngiliz Diline karşı duydukları ilgiyi detaylıca incelemek ve hem öğrencileri hem de öğretmenleri İngilizce öğretim dili ortamlarına iyi bir şekilde hazırlamak önem taşımaktadır.

Guo vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmaların ortaya koyduklarının aksine, Curle vd. (2020) öğrencilerin genel İngilizce yeterlik düzeylerinin akademik içerik öğrenme sürecini etkilemediğini, ancak akademik İngilizce yeterlik düzeyinin yüksek olmasının içerik öğrenimini desteklediğini ve arttırdığını bulmuştur. Benzer şekilde, belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış İngilizce dersleri (ESP, English for Specific Purposes) ya da

akademik İngilizce dersleri (EAP, English for Academic Purposes) sayesinde, Thompson vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin öz yeterliklerinde öğretim dili İngilizce olan derslerde onlardan beklenen akademik performansı sergilerken önemli ölçüde artış gözlenmiştir. Buna ek olarak, öğretim dili İngilizce olan üniversitelerdeki çoğu hazırlık sınıfı, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) temel alarak derslerini planlamaktadır. Suviniitty (2012) bu çerçeve program esas alınarak hazırlanan derslerin mühendislik ya da işletme gibi belli başlı alanlar için uygun olmadığını iddia etmektedir. Benzer şekilde, Kamaşak ve Sahan (2023) alana özgü İngilizce bilgisi öğretmek yerine öğrencinin genel İngilizce bilgisini arttırmaya yönelik planlanmış hazırlık sınıflarının etkisizliğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, öğrencileri hazırlık sınıflarında genel İngilizce yerine, akademik İngilizce ve akademik içeriğe uygun kelime bilgisiyle donatmak daha faydalı olacaktır (Curle vd., 2020; Sahan vd., 2023).

Türkiye’de İngilizce Öğretim Dili

Türkiye’de, son yıllarda öğretim dilinin İngilizce olduğu program sayısı özellikle mühendislik gibi fen bilimlerinde ve uluslararası ilişkiler gibi sosyal bilimlerde (Karakaş, 2023) hızla artmaktadır. Buna karşın, öğretim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşleri inceleme amacı taşıyan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmaların çoğu sosyal ve kültürel endişeler kapsamında ortaya konmuştur. Türkiye’de kültürü, bununla birlikte ana dili korumak ile uluslararasılaşmak arasında net bir çekişme yaşanmaktadır. Bu bağlamda, öğretim dilinin her geçen gün daha fazla oranda İngilizce olması ve bu tartışmalar üzerinde araştırmalar yapıyor olması öğretim dilinin İngilizce olmasının dünya çapındaki tartışmalarına katkısı bakımından önem taşımaktadır (Taquini vd., 2017).

Türkiye, yerel halklarının İngilizce ile tarihsel ya da kültürel bir bağı olmamasına karşın (Kir, 2024), belirli bir amaç doğrultusunda gönüllü bir şekilde öğretim dilinde İngilizceyi seçen ülkelerin en iyi örneklerinden biridir. Türkiye’nin iyi bir örnek oluşturmasının temelde iki sebebi bulunmaktadır: İngilizce eğitim sunan programlarda okuyan öğrencilerin ortak bir ana dile sahip olması ve yoğunlukla Orta Doğu, Kuzey Afrika ve Sahra Altı Afrika ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilerin varlığı (Bozbıyık & Balaman, 2023). Bu şartlar altında hem ana dil kullanımı hem de çok dilli ortamları incelemek amacı taşıyan araştırmalar için değerli bir bağlam oluşturmaktadır. İngilizce Türk öğrencilerin ana dili olmadığından, öğretim dili İngilizce olan programlarda okumakta olan öğrencilerin ders içeriklerini anlamasına ket vuran durumların detaylı araştırılması, ortaya konup tanımlanması oldukça önemlidir. Buna ek olarak, sadece öğrencilerin tutumları değil, aynı zamanda akademisyenlerin tutumları da eğitim-öğretim sürecinde etkilidir. Bu tutumların da aynı titizlikle araştırılması gerekmektedir. Ancak

o zaman, Türk üniversitelerinde İngilizce üzerinden verilen derslerin ve programların kalitesi arttırılabilir.

Türkiye’de yapılan araştırmaların, özellikle öğretim dilinin İngilizce olmasının dil gelişimi ile ilişkisini inceleyen araştırmaların, sonuçları genel olarak birbirleriyle çelişmektedir. Öğrencilerin duyguları ve tutumları söz konusu olduğunda bu çelişkili durum bir bakıma beklenen bir durumdur çünkü duygular bireysel özelliklere, sosyal değerlere ve kişinin yaşantı ve deneyimlerine sıkı sıkıya bağlıdır (Şahan & Sahan, 2023). Dolayısıyla, öğrenci tutumları hem olumsuz hem olumlu pek çok şekilde araştırmalarda ortaya çıkmaktadır.

Bazı öğrenciler pek çok farklı sebep doğrultusunda öğretim dilinin İngilizce olmasına karşı negatif tutum sergilemektedir. Yapılan araştırmalar, olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin çok farklı sebepler öne sürmesine karşın hemen hepsinde ortak bir duygunun varlığına işaret etmektedir: Profesyonel gelişim için İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesi zorunluluğunun yarattığı baskı (Şahan & Sahan, 2023). Türkiye’de İngilizce eğitim sunan üniversiteler bir yıllık hazırlık sınıfı uygulaması yapmakta, öğrencilerden bu süreçte hem genel İngilizce yeterlik seviyelerini arttırmalarını hem de akademik içeriğe hazırlanmalarını beklemektedir. Ancak, hazırlık sınıfına başlayan öğrenciler, başlangıç seviyeleri oldukça düşük olduğundan bu süreçte yeterli gelişim gösterememektedirler (Ozer & Bayram, 2019). Yine benzer şekilde, Ozer ve Bayram’ın (2019) çalışmasına katılan öğrenciler, hazırlık sınıfından sonra fakültelerinde gördükleri derslerin öğretim dilinin İngilizce olmasının İngilizce dil yeterliklerini arttırmadığını iddia etmiştir. Öğrenciler, dolayısıyla, İngilizce yürütülen derslerde yetersiz ve kaygılı hissetmekte, derse katılım göstermede çekinmektedirler. Öğrencilerin, öğretim üyelerinin tepkilerinden çekinmeleri ya da dil bariyerine takılmaları sebebiyle utangaçlık yaşayıp derse katılamadıkları gözlemlenmiştir (Ozer & Bayram, 2019). Dörnyei ve Ryan’ın (2015, Akt. Yuksel vd., 2023) ileri sürdüğü gibi, kaygı, hedef dilde gerçekleştirilen performansı olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, önceki çalışmalar düşük akademik başarının ve yetersiz dil başarısının öğrenciler tarafından sıklıkla yüksek kaygı seviyeleriyle ilişkilendirildiğini göstermiştir (Zheng & Cheng, 2018). Kaygı seviyesi düşük ya da optimum seviyede olan öğrencilerin daha yüksek seviyede akademik başarı gösterdiği tespit edilmiştir (Yuksel vd., 2023). Kırkgöz (2009) de ayrıca öğrencilerin, alana özgü akademik disiplin dersleri dışında aldıkları dil derslerinin desteğine rağmen akademik disiplinleri öğrenmede zorluk yaşadığını ve akademik içeriklerin İngilizce çalışılmasının vakit kaybına yol açtığını keşfetmiştir. Ozer ve Bayram (2019) öğrencilerin öğretim dilinin İngilizce olmasının dolaylı olarak da olsa ders notlarını negatif yönde etkilediğine inandıklarını ortaya koymuştur.

Bir başka açıdan bakılacak olursa, öğretim dilinin İngilizce olmasının uluslararası arenada avantaj sağlayacağı düşünülürken, Şahan ve Sahan'ın (2023) çalışmasına katılan öğrencilerin bazıları bunun gerçekleşmediğini çünkü Türkiye'deki üniversitelerin dünya genelinde saygın bir konumunun olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretim dili İngilizce olan bir programdan mezun olmanın öğrencinin gelecekteki kariyerine sanıldığı kadar katkı sağlamayabileceği ihtimali üzerinde çalışılmalıdır (Şahan & Sahan, 2023). Bunun yanında, Altay (2020) araştırmasında, öğretim dili İngilizce olan programlardan en fazla avantaja sahip olanın mühendislik bölümleri olduğunu tespit etmiştir. Altay (2020) ayrıca, öğretim dilinin tamamının İngilizce olduğu programlardan mezun olan öğrencilerin, kısmi şekilde İngilizce olduğu programlardan mezun olanlara kıyasla daha hızlı sürede iş bulabildiklerini ve daha iyi iş imkânlarına sahip olduklarını açığa çıkarmıştır. Yine de, öğretim dili İngilizce olan programlardan mezun olan öğrencilerle mezuniyet sonrası iş bulma imkânları üzerine yapılmış yeterli sayıda çalışma mevcut değildir (Altay, 2020). Gu ve Lee (2019) mezuniyet sonrası iş bulma hızının yüksek olmasının efsaneleştirilmiş bir durum olabileceğini ileri sürmektedir.

Bunlara ek olarak, bir araştırmada (Kamaşak vd., 2021) üniversite öğrencileri akademik dil kullanarak yazı yazmayı, okuma metinlerindeki zor kelimeleri anlamayı, dinleme yaparken farklı aksanları anlamayı ve derse aktif katılım sağlamayı en zor gereklilikler olarak gördüklerini ifade etmiştir. Kamaşak vd. (2021) ayrıca çalışma alanının da farklılıklar doğurduğunu tespit etmiştir. Örneğin, sosyal bilimlerde okuyan öğrenciler, mühendislik fakültelerinde okuyan öğrencilere kıyasla okuma ve yazma becerilerinde daha fazla zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum sayılarla çalışmanın aşırı karmaşık metin okumayı ve akademik yazılar yazmayı gerektirmemesinden kaynaklı olabilir. Bir diğer yandan sosyal bilimler programlarında okuyan öğrencilerin daha yüksek bilişsel beceriler kullanarak okuyup yazmaları beklenmektedir. Bu durum daha fazla dilsel zorluğu ve aşırı kaygıyı beraberinde getirmektedir. Bazı başka çalışmalar, dil yeterlik seviyesinin sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin notlarına, mühendislik fakültelerinde okuyan öğrencilerin notlarına kıyasla daha fazla etki ettiğini göstermektedir (Curle vd., 2020; Thompson vd., 2019; Xie & Curle, 2022; Yuksel vd., 2023). Bu sonuçlar Avrupa'da yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Airey vd., 2017).

Tüm bu olumsuz tutumların aksine, Macaro ve Akıncıoğlu'nun (2018) çalışmasında öğrenciler, öğretim dilinin İngilizce olmasının gelecekte inşa edecekleri kariyerlerine pozitif yönde katkıda bulunacağı için daha fazla motive olduklarını dile getirmiştir. Öğretim dilinin İngilizce olmasının motivasyonla ilgisi üzerine yapılmış başka çalışmalar da mevcuttur (Turhan & Kırkgöz, 2018). Öğrencilerin, daha iyi işler bulma ve yurt dışına çıkma gibi fırsatlara sahip

olacaklarına inandıkları gözlemlenmiştir (Turhan & Kırkgöz, 2018). Dil gelişimine değinilecek olursa, Sert (2008) öğretim dilinin İngilizce olmasının öğrencilerin dil becerilerini desteklediği ve geliştirdiğini keşfetmiştir. Dahası, öğretim dili İngilizce olan bir programa kayıt olmadan önceki aşamada İngilizce dersi görmüş olan öğrencilerin, öğretim dili olarak İngilizceye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Kamaşak vd., 2021). Ayrıca, Curle vd. (2024) yüksek İngilizce dil yeterlik seviyesinin öğrencinin daha başarılı olmasını sağladığını ortaya koymuştur. Kamaşak vd. ve Curle vd. tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları, Türkiye’de (Sert, 2008; Yıldız vd., 2017) ve diğer ülkelerde (Evans & Morrison, 2011a; Hellekjær, 2010) gerçekleştirilen benzer çalışmalarla uyumlu olarak, Türkiye’de öğretim dilinin İngilizce olarak uygulanmasının dünya genelindeki uygulamaların tipik bir örneği olduğunu gözler önüne sermiştir. Tüm bunlara ek olarak, Özer ve Bayram’ın (2019) çalışmasına katılan öğrenciler en güncel kaynaklara erişebildiklerini ve İngilizce olarak bu kaynakları okuyabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı öğrenciler İngilizce sayesinde akademik disiplinlerine özgü terminolojiyi daha iyi geliştirebildiklerini belirtmiştir. Tüm bunlar öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine sebep oluşturmaktadır.

Öğretim elemanlarının açısından bakılacak olursa, çalışmalar yine benzer şekilde birbiriyle çelişen sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretim dilinin tamamı İngilizce ya da tamamı Türkçe olan programlarda çalışmakta olan öğretim üyeleri, öğretim dilinin Türkçe olmasının öğrenme açısından daha verimli olacağına inanmaktadır (Kılıçkaya, 2006; Ölçü & Eröz-Tuğa, 2013). Öğretim dili kısmi şekilde İngilizce olan üniversitelerde çalışmakta olan öğretim üyeleri ise, öğretim dilinin İngilizce olmasının daha faydalı olacağına inanmaktadır (Başibek vd., 2014). Öğretim üyelerinin çalışmakta olduğu üniversitelerin farklı olması onların fikir ayrılıklarının sebebi olarak görülmemelidir. Öyle ki, yapılan araştırmalarda aynı üniversitede hatta aynı bölümde çalışmakta olan öğretim elemanlarının dahi öğretim dilini ayarlarken farklı uygulamalar yürüttükleri gözlenmiştir (Sahan vd., 2021). Ek olarak, akademisyenlerin çalıştığı ve ders verdiği alanlar da sergiledikleri tutumların ve benimsedikleri görüşlerin farklılaşmasına sebep olmaktadır. Örneğin, sosyal bilimler alanında çalışan öğretim görevlileri daha fazla dil problemi ile karşı karşıya kalmaktadır (Dearden & Macaro, 2016). Sosyal bilimler öğrencilerden dili aktif şekilde kullanmasını beklediği için, öğrenciler daha fazla dilsel sorun yaşamakta ve bu şekilde ortaya çıkan iletişim problemleri akademisyenlerin negatif tutum sergilemesine yol açabilmektedir. Diğer taraftan, mühendislik bölümlerinde çalışmakta olan öğretim görevlileri daha çok sayılar, diyagramlar, grafikler gibi yoğun dil kullanımı gerektirmeyen araçlarla çalıştıkları için dilsel sorunlara pek fazla dikkat etmeyebilmektedir. Sosyal bilimlerde öğretim üyeleri dersin İngilizce yürütülmesinde daha ısrarcı olurken, fen bilimlerinde öğretim üyelerinin dilden çok içeriğe önem göstermesi derste

daha fazla ana dil kullanmalarına fırsat tanımaktadır (Karakaş, 2023). Hal böyle olunca, ne öğrenciler ne de öğretim üyeleri yoğun kaygı yaşamaktadır (Wellington & Osbourne, 2001).

Öğretim üyelerinin tutumları ve inançları ne olursa olsun, Türkiye’deki üniversiteler gibi öğrencilerin yoğun şekilde bir ortak dil konuştuğu üniversitelerdeki öğretim dili İngilizce olan programlarda dersler esnasında katılımı ve ders takibini arttırmak için yardımcı pedagojik bir kaynak olarak ana dili, bu bağlamda Türkçeyi kullanmak sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Kırkgöz vd., 2023; Sahan vd., 2021; Yıldız vd., 2017). Karakaş (2023) çalışmasında öğretim dili İngilizce olan programlardaki pek çok öğrencinin öğretmeninden derste Türkçe kullanmasını talep ettiğini gözlemlemiştir. Sahan (2020) çalışmasında, öğretim dili İngilizce olan mühendislik programlarında okumakta olan öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılabilmek için, bir iletişim stratejisi olarak dil değiştirmeyi sıklıkla kullandığını göstermiştir. Bir diğer araştırmada ise, çalışmanın yürütüldüğü İngilizce öğretim sunan mühendislik programlarında, öğretim elemanlarının, dersin anlaşılmasını garanti edebilmek için öğrencilerin birbiri ile dil değiştirerek, bir diğer deyişle ana dil olan Türkçeyi kullanarak iletişim kurmasına müsaade ettiği gözlemlenmiştir (Bozbıyık & Balaman, 2023). Ders esnasında ana dili kullanmak, diller arasında değişim yapmak kolaylaştırıcı bir unsur olarak karşımıza çıksa da, araştırmalar bu durumun yalnızca yaşanan dil zorluklarından kaynaklanmadığını, aynı zamanda etkili bir iletişimi güçlendirme yolu olduğunu da göstermektedir (Ege vd., 2022). Her ne kadar ana dili Türkçe olan akademisyenler ve öğrenciler için derste Türkçe kullanmak kolaylaştırıcı olsa da, Karakaş (2016b) bu durumda ana dili Türkçe olmayan uluslararası öğrencilerin rahatsızlık duyacağını ve göz ardı edildiklerini düşüneceklerini vurgulamıştır. Ayrıca, Sahan vd. (2021) çalışmaya katılan akademisyenlerin ihtiyaçlarının gerekli eğitimlerle karşılanamadığını gözlemlemiştir. Verilen tek tip eğitimlerin farklı bağlamlarda yetersiz kaldığı, öğretim üyelerinin ana dili kullanmak için en uygun anı planlayamadıkları tespit edilmiştir (Sahan vd., 2021). Dolayısıyla, öğretim dilinin İngilizce olarak uygulanmasının en uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi için detaylı araştırmalar yapılması, öğretim dili İngilizce olduğunda akademisyenlerin ne gibi ihtiyaçlar içinde olacaklarının tespit edilmesi ve farklı değişkenlerin temellerinin derinlemesine anlaşılması gerekmektedir. Başarılı bir uygulama ancak üniversitenin en uygun planlamayı yapması sonrasında mümkündür (Ozer & Bayram, 2019).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

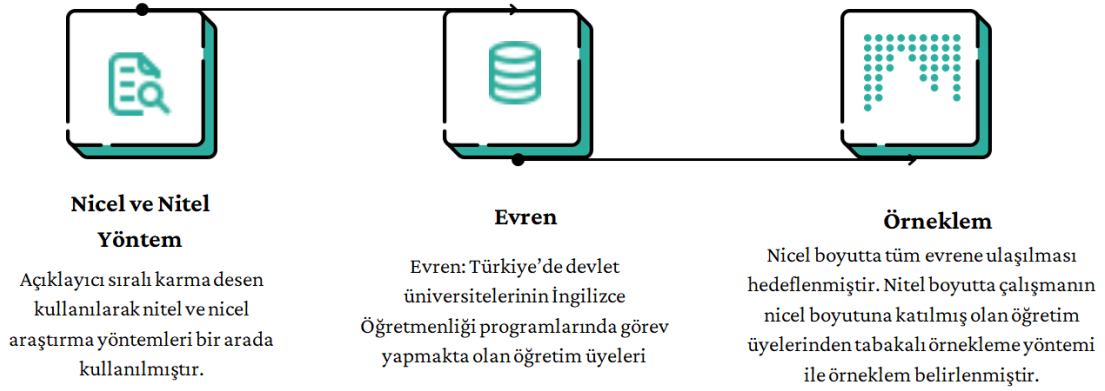
Yöntem

Araştırma Yöntemi

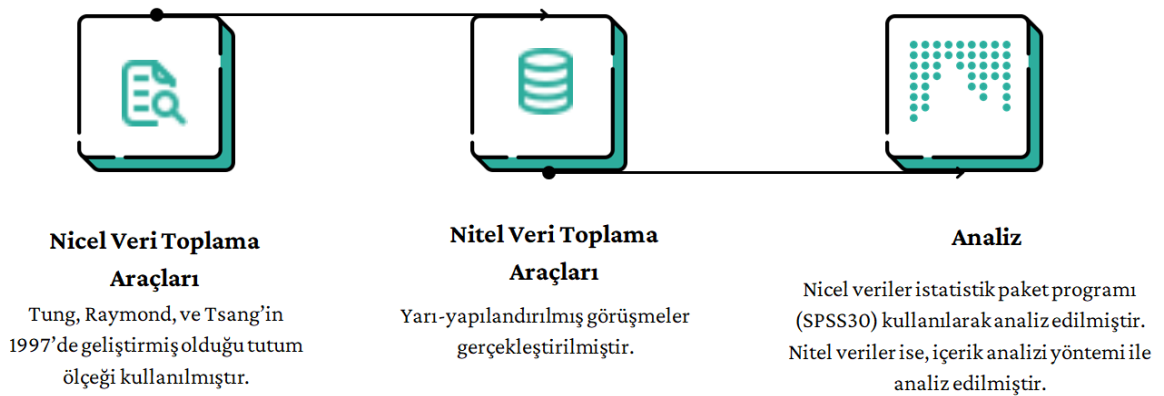
Bu araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılarak nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Creswell vd. (2004) de belirtmektedir ki nitel ve nicel veriler bir arada kullanıldığında birbirini tamamlayarak daha eksiksiz ve bütüncül bir analiz sağlar. Bu çalışma için karma yöntem paradigması, hem nitel hem de nicel verileri birleştirerek ve ilişkilendirerek İngilizce öğretmenliği programlarındaki eğitim diline yönelik bir sorgulama yapmayı sağlayacağı ön görülerek tercih edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın yaygın etkisini daha yüksek kılmak amacıyla da bu paradigmanın çalışmanın temel yöntem felsefesi olarak takip edilmiştir (Cresweell & Plano-Clark, 2007). Bu çalışma kapsamında, nitel veriler nicel verileri desteklemek için ikincil veriler olarak kullanılacaktır (Cresweell & Plano-Clark, 2007). Bu bağlamda, öncelikle eğitim dilinin Türkçe olduğu devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programında görev yapmakta olan öğretim üyelerine uygulanan ölçek ile nicel veriler toplanmış, bu nicel veriler ile genel görüşler tespit edilmiştir. Uygulanan ölçek beş farklı faktörü kapsamaktadır ve çok değişkenli istatistik kullanılmıştır. “Açıklayıcı çalışmalarda çok değişkenli istatistik kullanımı, araştırmacının birden fazla değişken çerçevesinde alandaki olgu ve olayları çok boyutlu bir biçimde açıklık getirildiğinin bir göstergesi olarak düşünülmelidir.” (Arı vd., 2009, s.19). Detaylı şekilde hazırlanmış bu ölçek, İngilizce Öğretmenliği programlarındaki öğretim üyeleri tespit edildikten sonra elektronik posta ile iletilmiştir. Nitel aşama için ise, Türkiye’nin yedi bölgesinden ikişer üniversite seçilerek buradaki öğretim üyelerine görüşmeye katılım için davet gönderilmiş ve gönüllük esastan hareketle toplamda 6 bölgeden ikişer farklı üniversitede çalışmakta olan 12 öğretim üyesi ile görüşmeler gerçekleştirilip nitel veriler toplanmıştır. Böylece, ölçeklerden elde edilen nicel verilerin, görüşmeler sayesinde nedenleri açıklanarak araştırma problemi derinlemesine incelenmiştir. Nitel ve nicel verilerin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, bu desenin takip edilmesi ile tespit edilen durumun açıklanmasının yanı sıra bölgelere göre veri çeşitlenmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın yöntemi Şekil 1 ve Şekil 2 üzerinden özetlenerek sunulmuştur.

Şekil 1. Yöntem: Desen, Evren ve Örneklem



Şekil 2. Yöntem: Veri Toplama araçları ve Analiz



Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmanın evrenini, Türkiye’de devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda tüm evrene ulaşılması hedeflendiği için sadece ölçüt örnekleme (Cresswell, 2017) tekniğinden hareketle, öncelikle Türkiye’de eğitim dili Türkçe olan üniversitelerden eğitim fakültesinde İngilizce Öğretmenliği ya da İngiliz Dili Eğitimi bölümleri olan 54 fakülte belirlenmiştir. Ardından, bu bölümlerde çalışmakta olan 423 öğretim üyesinin elektronik posta adreslerine ölçek gönderilmiştir. Bu noktada gönüllülük esası ile veriler toplanmıştır. Bu bağlamda, eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan tüm fakülte üyeleri çalışmanın nicel boyutunun katılımcısı olmuştur. Bu sayede genellenebilir veriler elde edildiği düşünülmektedir.

Çalışmanın nitel boyutunda ise, çalışmanın nicel boyutuna katılmış olan öğretim üyelerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Creswell (2017) tabakalı örnekleme yönteminin aşamalarını detaylı şekilde belirtmektedir: Evren belirli özelliklerine göre katmanlarına (tabakalarına) ayrılır ve her katmandan (tabakadan) basit seçkisiz yöntem ile

örnekleme oluşturur. Bu doğrultuda, nicel verilerin toplandığı örnekleme yer alan üniversiteler ülkenin yedi ayrı bölgesini temsil edecek şekilde yedi gruba ayrılmıştır. Her gruptan farklı üniversiteler seçilmiş ve seçilen üniversitelerden birer akademisyen kura ile belirlenmiş ve gönüllük esasına göre çalışmanın nitel boyutuna davet edilmiştir. Bu kapsamda 7 bölgeden toplam 6 bölgedeki (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Karadeniz, İç Anadolu, Ege ve Marmara) ikişer üniversiteden gönüllü olan 12 öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ölçek

Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçekleri kişilerin bir ya da daha fazla boyutta tutumlarının yönünü ve gücünü belirlemek için kullanılır ve kullanımı günümüzde oldukça popülerdir (Tezbaşaran, 2008). Tung vd. (1997) tarafından geliştirilmiş tutum ölçeği, araştırma sorularını ve çalışılacak örnekleme göz önünde bulundurduğumuzda, en uygun ölçek olarak belirlenmiştir (EK-1). Daha yakın zamanlarda hazırlanmış pek çok ölçek olsa da, hemen hepsi yoğun şekilde öğrenci tutumlarına odaklanmaktadır. Daha güncel çalışmalara örnek olarak, Ölçü ve Eröz-Tuğa (2013) araştırmalarında kullandıkları ölçeği aralarında Tung vd. (1997) tarafından hazırlanmış ölçeğin de bulunduğu üç farklı ölçekten faydalanarak hazırlamıştır. Ancak mevcut araştırmanın araştırma soruları ve çalışılan örneklem düşünüldüğünde, başka araştırma amaçlarına göre değiştirilmiş ölçekler yeterli gelmemektedir. Ayrıca, Tung vd. (1997) bu ölçeği öğrenci, öğretmen ve veliler için üç ayrı bölümden oluşacak şekilde tasarlamıştır. Her bir gruptan derinlemesine veri toplanması hedeflenmiştir. Dolayısıyla, öğretim üyeleri ile yapılacak olan bu çalışmada Tung vd. (1997) tarafından hazırlanmış ölçeğin öğretmenlere uygulanan kısmının bu araştırmanın amaç ve sorularına çok daha uygun olduğu düşünüldüğü için mevcut araştırmanın amaçlarına göre uyarlanarak kullanılmıştır. Beş farklı faktörü ölçecek şekilde, 19 maddeden oluşan bu ölçek İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim üyelerinin eğitim dilinin hangi dillerde olması gerektiğine yönelik görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın araştırma probleminden hareketle, genel olarak yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olması ve daha dar kapsamda İngilizce Öğretmenliği programında verilen tüm derslerin eğitim dilinin İngilizce olması üzerine ölçüm yapılmıştır. Ölçek soruları 5'li Likert ölçeği (Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım/nötr, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) içermektedir. Likert tipi sorulara geçmeden önce, öğretim elemanlarından belirli demografik bilgilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının ölçek üzerinde beyan ettiği görüşlere göre yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşleri ve bunların sebepleri tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için,

araştırmacılar tarafından faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha hesaplanmıştır. Ölçek uygulanmaya konmadan önce, Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü mensubu uzman hocaların görüşleri alınarak ölçek soruları düzenlenmiş, düzeltilmiş ve son şeklini almıştır.

Görüşme

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında, konunun detaylarıyla incelendiği, bire bir iletişim kurulmasına fırsat sağlayan nitel araştırma tekniği olan derinlemesine görüşme planlanmıştır (Ünal, 2020). Bu bire bir görüşmeler, Ünal'ın da belirttiği gibi (2020), araştırmacıya hareket özgürlüğü, katılımcıya da kendini rahatça ifade edebilme fırsatı sağlamaktadır. Bu görüşmeler için, Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü mensubu uzman hocaların görüşleri alınarak, nicel veri toplama aracı olan ölçek soruları doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır (EK-2). Bu görüşmelerde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olması ve İngilizce Öğretmenliği programında eğitim bilimleri derslerinin de alan dersleri gibi İngilizce verilmesi üzerine görüşleriyle ilgili derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öne sürdükleri gerekçeleri nasıl temellendirdikleri üzerinde durulmuştur. Bu aşamada, öncesinde toplanmış olan nicel veriler ile görüşmelerden elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılmıştır. O'Cathain vd. (2010) nicel verilerin üzerine yapılacak nitel veri toplama aşamasının, araştırmacıya sürpriz sonuçlar ve paradokslar üzerinde durma fırsatı vereceğini ifade etmiştir. Görüşmenin geçerliği için, görüşme sorularının araştırma sorularını cevaplayacak nitelikte olması, bu soruları kapsamayacak herhangi bir konunun bulunmaması sağlanmıştır. Görüşmeler, öğretim elemanlarının rahatça cevap verebileceği kendi ortamlarında ve programlarına uygun saatlerde çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 40 dakikayı geçmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Görüşmede, sorular farklı anlamlara gelmeyecek şekilde yalın bir dilde ifade edilmiş, böylelikle görüşmenin güvenilirliği sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların öncesinde rıza formunu onaylamasıyla kayıt altına alınmış, sonrasında ise yazıya aktarılmıştır.

Veri Toplama Aşaması ve Verilerin Analizi

Araştırma ölçek ve görüşme sorularının tez danışmanı ile son düzenlemelerinin yapılmasının ve pilot uygulamasının ardından başlatılmıştır. Örneklem grubunun tüm Türkiye'deki Türkçe eğitim yapan üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışan öğretim üyeleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın yüz yüze gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla, tüm öğretim üyelerine elektronik posta

yoluyla ölçek gönderilmiştir. Katılımcıların herhangi bir problem yaşaması durumunda araştırmacıya hızlıca ulaşabilmesi adına, araştırmacının iletişim bilgileri detaylı şekilde sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin toplanması tamamlandığında, nitel veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, yedi farklı bölgeden farklı üniversitelerde çalışmakta olan birer öğretim üyesi tabakalama örneklem yöntemiyle seçilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, katılımcının uygun olduğu gün ve saat dikkate alınarak çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılardan onay alınmış ve buna istinaden görüşmeler daha sonra yazılı dokümana çevrilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, katılımcılara görüşmeye devam etmek istemediklerinde herhangi bir aşamada görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşmelerin tamamlanması ve yazılı hale getirilmesinin ardından, bu metinler katılımcılara gönderilmiş, eklemek ya da çıkarmak istedikleri herhangi bir bölüm olup olmadığı sorulmuştur. Bu anlamda güvenilirlik ve geçerlik sağlama alınmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra, veri analizine başlanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler istatistik paket programı (SPSS30) kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle, tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile tespit edilmiştir. Sonrasında, veriler değerlendirilirken betimsel istatistik metotlarından faydalanılmıştır. Frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak, öğretim üyelerinin yükseköğretimde eğitim dilinin İngilizce olmasına karşı olumlu, olumsuz ve tarafsız görüşleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eğitim diline yönelik algılarda bölgelere ve deneyim yıllarına göre farklılaşma tespiti için verileri karşılaştırırken non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Nitel veriler ise, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların ifade etmiş olduğu görüşler, sebep ve sonuçlarıyla birlikte detaylıca yorumlanmıştır. Nicel verilerle elde edilen olumlu, olumsuz ve tarafsız görüşlerinin sebepleri derinlemesine ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretim üyelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarındaki tüm derslerin İngilizce olup olmaması ile ilgili görüşleri, İngilizce olması için gereken koşullar ve nelere ihtiyaç duydukları, İngilizce olması halinde yaşanacak olumlu ve olumsuz deneyimler detaylı şekilde ortaya konmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, yapılan araştırmada nicel verilerin geçerliği ve güvenilirliği konusunda araştırmanın, amacına yönelik olmasını garanti etmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda hareket etmiştir. Nicel veri toplama sürecinde, ölçeğin tam ve doğru şekilde anlaşılmasını sağlamış, yaşanacak herhangi olumsuz bir durumda iletişime daima açık olmuştur. Ayrıca, nitel veri toplama aşamasında sorulacak soruların yine araştırmanın kapsamından çıkmayacak

şekilde hazırlanması ve geçerli ve güvenilir olması için uzmanlarla iş birliği yapmıştır. Yapılacak görüşmelerin samimi ve rahat bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamış, katılımcılara tarafsız ve ön yargısız yaklaşmıştır. Görüşme kayıtlarını yazılı belge haline getirmiş ve katılımcılarla bu belgeleri paylaşarak en sağlıklı ve güvenilir sonucu almak için çalışmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin güvenirliliğini sağlama almak amacıyla, veri üçlemesi metodundan yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanması aşamasından sonra, nitel veri toplama aşaması başlatılmış, yarı-yapılandırılmış görüşmeler planlanmıştır. Çevrimiçi ortamda yürütülen bu görüşmeler öncesinde katılımcıdan onay alınmıştır. Onay formunda katılımcının dilediği zaman görüşmeden ayrılabilceği, görüşme sonrası tüm kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca söz konusu çalışma için kullanılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafsızlığını korumuş, katılımcının soruları rahatça cevaplayacağı samimi bir ortam oluşturmuştur. Görüşmeler kayıt altına alınmış, ardından aktarılanlar yazıya geçirilmiştir. Hazırlanan yazılı doküman katılımcıya iletilerek ekleme ya da çıkarma yapmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda düzenlemeler yapılmış, görüşme kayıtları bu düzenlemeler sonrasında incelenmeye başlanmıştır. Yapılan görüşmeler Türkiye'nin altı bölgesinde farklı üniversitelerde çalışmakta olan akademisyenleri kapsadığı için verilerin genellenebilirliğinin sağlandığı düşünülmektedir. Genellenebilirliğin daha net anlaşılması adına katılımcıların demografik özellikleri detaylı şekilde sunulmuştur.

Nicel veri toplama aşamasında Tung vd. (1997) tarafından geliştirmiş tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin güvenirliliğini saptayabilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı .785 olarak hesaplanmış, bu bağlamda ölçekteki maddelerin .70 güvenirlilik katsayısı eşiğini geçtiği ortaya konmuştur (Tablo 1). Buna ek olarak, nicel veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerden bağımsız şekilde analiz edilmiştir. Bu sayede verilerin birbirinden bağımsız değerlendirilmesi ve başka herhangi bir unsurdan etkilenmemesi sağlanmıştır. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koyabilmek için Kolmogorov-Smirnow ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu iki teste göre anlamlılık katsayısı .001 olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık katsayısı .05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği ortaya konmuştur. Aynı zamanda, verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının da normal dağılıma işaret eden -1 ve +1 değerleri arasında (Hair vd., 2013) olmadığı tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 1. *Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.785	.774	19

Tüm bunlara ek olarak, araştırma konusu ile ilgili detaylı bir literatür araştırması yapılmıştır, bu sayede çalışmanın geçerliği sağlama alınmıştır. Geçerliği desteklemek adına veriler derinlemesine incelenmiş ve bulgulara hangi yöntemlerle ulaşıldığı detaylıca açıklanmıştır. Verilerin kendi içinde anlamlı ve tutarlı olup olmadığı test edilmiştir. Benzer çalışma sonuçları ile karşılaştırmalar yapılmış, dikkat çekici düzeyde benzer ya da farklı sonuçlar ortaya çıkıp çıkmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın her aşaması, araştırma için uygun ve doğru adımlar olacak şekilde, dikkatle yürütülmüştür. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği açısından, araştırma örnekleme sonuçların mümkün olduğunca iyi şekilde genellenebilir olması amacıyla kapsamlı ve çeşitli tutulmuştur. Dahası, örneklem özellikleri etrafıca ortaya konmuştur. Veri toplama aşamasında ise, uygulanan ölçekler ve yürütülen görüşmeler katılımcının kendisini en rahat ifade edebileceği şekilde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma, ayrıca, farklı kontektlerde gerçekleştirilecek gelecek çalışmalar için tüm aşamaları detaylıca açıklayarak kuramsal bir çerçeve oluşturmayı hedeflemektedir.

Etik Güvence

Araştırmanın her aşamasında etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Tüm politika ve prosedürler enstitünün kuralları ve önerileri gözetilerek takip edilmiştir. Ayrıca, katılımcılar, kendilerinden ne beklendiği ve araştırmaya neden katılmaları istendiği konusunda açık bir şekilde bilgilendirilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında, katılımcıya katılım onay formu çevrimiçi ortamda iletilmiştir. Katılımcının onayı alındıktan sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler çevrimiçi ortamda başlatılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar ayrıca görüşmenin herhangi bir aşamasında açıklama yapmaksızın görüşmeden ayrılacakları konusunda bilgilendirilmiştir. Katılımcılara görüşmelerde araştırma konusunu kapsamayan, özellikle kişisel sorular sorulmamıştır. Bulgular bölümünde katılımcıların ifadeleri isimleri belirtilmeden ve herhangi özel bilgilerini ifşa etmeyecek şekilde sunulmuştur. Araştırmacı, çalışmanın tüm aşamalarında toplanacak verilerin içeriğini etkilememek amacıyla tarafsızlığını korumuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu çalışmada, eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin, eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşleri, ayrıca İngilizce Öğretmenliği programlarında eğitim dilinin, sadece alan derslerinde değil Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi eğitim bilimleri derslerini de kapsayacak şekilde tamamının İngilizce olmasına yönelik görüşlerinin ve bu görüşlerin sebeplerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Giriş bölümünde sunulan dört araştırma sorusunu cevaplayan bulgular nicel bulgular ve nitel bulgular şeklinde iki alt başlıkta açıklanacaktır. Nicel bulgular araştırmaya katılan akademisyenlerin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olması konusunda ortaya koydukları bakış açılarına ve tutumlarına, nitel bulgular ise bu bakış açılarını ve tutumlarını destekleyecek, temellendirecek nedenlere odaklanmaktadır. Bulgular, tablolar, şekiller ve alıntılar kullanılarak ortaya konulmuştur.

Nicel Bulgular

Bu bölüm, araştırmanın nicel boyutundaki araştırma sorularını cevaplamaktadır. Bu araştırma soruları, Türkiye’de devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin (Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi) öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşleri, bu görüşlerinde bölgelere göre, çalışma yılı bazında deneyimlerine ve sahip oldukları akademik ünvanlara göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Demografik Veriler

Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özelliklerini ortaya koyabilmek için bir dizi betimsel istatistik yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye’nin farklı bölge ve üniversitelerinde çalışmakta olan 120 akademisyen katılmıştır. İç Anadolu Bölgesi’nden 8, Doğu Anadolu Bölgesi’nden 3, Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nden 2, Karadeniz Bölgesi’nden 8, Akdeniz Bölgesi’nden 5, Ege Bölgesi’nden 3 ve Marmara Bölgesi’nden 7 olmak üzere 36 farklı üniversiteden katılım sağlanmıştır. Araştırmaya katılan 120 akademisyenin mezun oldukları üniversiteleri incelediğimizde, İç Anadolu Bölgesi’nden 9, Doğu Anadolu Bölgesi’nden 3, Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nden 2, Karadeniz Bölgesi’nden 8, Akdeniz

Bölgesi'nden 5, Ege Bölgesi'nden 4, Marmara Bölgesi'nden 10 ve yurt dışından 6 olmak üzere 46 farklı üniversiteden mezun olduklarını görmekteyiz.

Mevcut araştırmanın amaçlarından biri akademisyenlerin görüşlerinde çalışma yılı bazında farklılaşma olup olmadığını tespit etmeye çalışmak olduğundan, uygulanan anketin demografik bilgiler kısmında katılımcılardan çalışma yıllarını 1-5, 5-10, 10-15, 15-20 ve 20 ve üzeri olacak şekilde seçmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük çoğunluğunun akademide uzun süredir görev yapmakta olduğu görülmektedir (Tablo 2). 46 katılımcının 20 yıl ve üzerinde çalışma yılına sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 18'i 15-20 yıl, 34'ü 10-15 yıl, 13'ü 5-10 yıl ve yalnızca 9'u 1-5 yıl çalışma deneyimleri olduğunu belirtmiştir. Akademisyenlerin çalışma yılı ile birlikte, çalıştıkları kurumlardaki akademik ünvanları da sorulmuştur (Tablo 3). 120 akademisyenden biri akademik ünvanını belirtmemiştir. Kalan 119 akademisyenin 10'u Araştırma Görevlisi ve 9'u Dr. Araştırma Görevlisi olarak görev yaparken, 48'i Dr. Öğretim Üyesi, 35'i Doçent ve 17'si Profesör olarak görev yapmaktadır. Akademisyenlerin çalışma yılı bazında mesleki deneyimlerini ortaya koyan verilerin, kurumlardaki mevcut ünvanları ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. *Akademisyenlerin Yıl Bazında Çalışma Deneyimleri*

Yıl	N	%
1-5 yıl	9	7.5
5-10 yıl	13	10.8
10-15 yıl	34	28.3
15-20 yıl	15	18
20 yıl ve üstü	46	38.3
Total	120	100

Tablo 3. *Akademik Ünvanlar*

Ünvan	N	%
Araştırma Görevlisi	10	8.3
Dr. Araştırma Görevlisi	9	7.5
Dr. Öğretim Üyesi	48	40
Doçent	35	29.2
Profesör	17	14.2
Total	119	100

Çalışmaya katılan akademisyenlerin çalışma alanlarına baktığımızda, büyük çoğunluğun (n=94) İngiliz Dili Öğretimi (İDÖ/ELT) üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz (Tablo 4). İngiliz Dili Öğretimini takip eden en yüksek yüzdeye sahip çalışma alanları, İkinci Dil Edinimi (SLA) ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi (YDİÖ/FLE) olarak tespit edilmiştir. 9 akademisyenin İkinci Dil Edinimi (SLA) alanında, 6 akademisyenin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi (YDİÖ/FLE) alanında çalıştığı tespit edilmiştir. 4 akademisyen İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE/ELL), 5 akademisyen Dilbilim alanlarında çalışırken, yalnızca birer akademisyen Söylem Analizi ve Edim Bilim alanlarında çalışmaktadır.

Tablo 4. *Akademisyenlerin Çalışma Alanları*

Alan	N
İDÖ/ELT	94
SLA	9
Dilbilim	5
Söylem Analizi	1
İDE/EL	4
YDİÖ/EFL	6
Edim Bilim	1
Total	120

Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Araştırma Sorusu 1. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin (Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi) öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu birinci sorusunu cevaplayabilmek için, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak ölçek maddelerinin frekans ve ortalama hesaplamaları yapılmıştır. 19 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçek (Kesinlikle katılmıyorum/1, Katılmıyorum/2, Nötr/3, Katılıyorum/4, Kesinlikle katılıyorum/5), akademisyenlerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüş ve tutumlarını beş temel faktör üzerinden ortaya koymaktadır. Faktörler ve ölçek maddeleri orijinal haliyle kullanılmıştır (EK-1). Her bir faktör için maddeler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Maddelere verilen cevapların eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik pozitif tutum gösterip göstermediği her bir faktör için detaylıca açıklanmıştır.

Faktör I. Faktör I, akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşlerini öğrencilerin öğrenmesini arttırması bakımından ortaya koymaktadır. Bu faktör çatısı altında altı madde (Madde 1, Madde 2, Madde 3, Madde 4, Madde 5 ve Madde 13) analiz edilmiştir.

Faktör I kapsamındaki tüm maddeler öğretim dilinin İngilizce olması yönünde olumlu anlam içerecek şekilde sorulmuştur. Bu maddelerin frekans ve ortalama puan hesapları yapılarak akademisyenlerin genel tutumları ortaya konmuştur (Tablo 5). Tablo incelendiğinde, tüm maddelere verilen cevapların ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ortalama puanlar akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik olumlu tutum sergilediğini göstermektedir.

Tablo 5. *Faktör I: Maddelerin Ortalama Puanları*

		Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 13
N	Valid	120	120	120	120	120	120
	Missing	0	0	0	0	0	0
M		4.04	3.32	3.69	3.5	4.38	4.14
SD		0.974	1.23	1.067	1.145	0.988	1.14

Maddeler daha detaylı incelendiğinde, araştırmaya katılan 120 akademisyenden toplam 89'u (%74,2) İngilizce ders anlatımının, öğrencinin öğrenmeye ilgisini Türkçe ders anlatımından daha fazla destekleyeceğini (Q1- *Lecturing in English can bolster students' interest in learning more than lecturing in Turkish*); 74'ü (%61,7) İngilizce ders anlatımının, Türkçe ders anlatımına kıyasla daha iyi bir sınıf atmosferi oluşturacağını belirttiği tespit edilmiştir (Q3- *Lecturing in English produces a better classroom atmosphere than lecturing in Turkish*). Katılımcıların büyük çoğunluğunun, sırasıyla %81,7 (n=98), %86,6 (n=104), İngilizce Öğretmenliği programında tüm derslerin öğretim dilinin İngilizce olmasına katıldığı (Q 13- *English should be the medium of instruction for all classes of ELT Programs*) (Tablo 6) ve hedef dilde verilen eğitimi desteklediği (Q5- *I support adopting target language medium instruction at the ELT department where I teach*) (Tablo 7) gözlemlenmiştir.

Tablo 6. *Madde 13: Frekans ve Yüzde Analizi*

			Madde 13
		N	%
Valid	1	6	5
	2	9	7.5
	3	7	5.8
	4	38	31.7
	5	60	50
	Total	120	100

Tablo 7. Madde 5: Frekans ve Yüzde Analizi

			Madde 5
		N	%
Valid	1	4	3.3
	2	4	3.3
	3	8	6.7
	4	31	25.8
	5	73	60.8
Total		120	100

Faktör II. Faktör II, akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini, öğretim dili olarak Türkçenin seçilmesi ile yaşanabilecek problemler üzerinden ortaya koymaktadır. Bu faktör bağlamında 5 madde (Madde 6, Madde 7, Madde 8, Madde 9, Madde 11) analiz edilmiştir. Bu maddelerin frekans ve ortalama puan hesapları yapılarak akademisyenlerin öğretim dili olarak Türkçeye karşı tutumları ortaya konmuştur (Tablo 8).

Tablo 8. Faktör II: Maddelerin Ortalama Puanları

		Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 11
N	Valid	120	120	120	120	120
	Missing	0	0	0	0	0
M		3.48	3	4.56	3.49	2.77
SD		1.23	1.152	0.605	1.223	0.867

Madde 6 (Q6-*The greatest problem in using Turkish as the medium of instruction is the need to translate a lot of special terms*), 7 (Q7- *A teacher's workload is heavier if s/he uses Turkish as the medium of instruction than if s/he uses English as the medium of instruction*) ve 9 (Q9- *The adoption of Turkish as the medium of instruction will certainly lead to poorer student intake*) için hesaplanan ortalama puanlar, akademisyenlerin eğitim dilinin Türkçe olmasına karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmediklerini ortaya koymaktadır. Madde 11 (Q11- *Students tend to neglect those subjects taught in Turkish*) ayrıca değerlendirildiğinde akademisyenlerin, dersler Türkçe yürütüldüğünde öğrencilerin bu dersleri ihmal etme eğiliminde olacağına inanmadıklarını göstermektedir. Faktör II kapsamındaki maddeler incelendiğinde, Madde 8'in diğerlerinden anlamlı derecede farklılaştığı gözlemlenmektedir (Tablo 9). Hemen hemen tüm akademisyenler (n=115, %95,8) kullanılan kaynakların İngilizcede Türkçeye kıyasla daha fazla ve çeşitli olduğunu belirtmiştir. Kaynak kullanımı ve

daha çeşitli kaynaklara ulaşımın dışında, genel olarak, akademisyenlerin öğretim dilinin Türkçe olmasına yönelik olumlu ya da olumsuz tutum sergilediğini söylemek olası değildir. Türkiye’de eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerindeki İngilizce Öğretmenliği programlarında Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi gibi eğitim derslerinin ve genel kültür seçmeli derslerinin Türkçe yürütülmesine karşın, Dilbilim, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler gibi alan derslerinin İngilizce sürdürülüyor olması akademisyenlerin olumlu ve olumsuz tutumlarını nötürlemiş olabilir. Bir başka açıdan bakılacak olursa, eğitim derslerinin Türkçe işleniyor olması, İngilizce işlenen alan derslerini desteklemesi bakımından, akademisyenlerin öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumsuz tutum sergilemesinin önüne geçmiş olabilir.

Tablo 9. *Madde 8: Frekans ve Yüzde Analizi.*

			Madde 8
		N	%
Valid	2	1	0.8
	3	4	3.3
	4	42	35
	5	73	60.8
Total		120	100

Faktör III. Faktör III, akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini, öğrencilerin öğrenimlerini Türkçe görmeye daha hazır olup olmadığına yönelik gözlemleri üzerinden ortaya koymaktadır. Madde 10, Madde 12, Madde 14 ve Madde 15 bu kapsamda analiz edilmiştir.

Faktör III kapsamında değerlendirilen maddeler taşıdıkları olumlu ya da olumsuz anlam bakımından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, frekans ve ortalama puan hesaplamalarında, katılımcıların verdiği cevaplar, akademisyenlerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini yansıtmaları bakımından her madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. *Faktör III: Maddelerin Ortalama Puanları.*

		Madde 10	Madde 12	Madde 14	Madde 15
N	Valid	120	120	120	120
	Missing	0	0	0	0
M		3.51	3.05	2.47	3.78
SD		1.092	1.091	1.188	1.025

Madde 10 (*Q10-Learning Turkish well will benefit the learning of English*) için yapılan analizlerde, akademisyenlerin yarısından biraz fazlasının (n=70, %58,4) Türkçe öğrenimin İngilizce öğrenimine katkı sağlayacağını düşündüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, akademisyenlerin genel olarak öğretim dilinin Türkçe olmasına olumlu ya da olumsuz tutum sergilediğini söylemek için yeterli değildir. Madde 12 (*Q12- Teaching a class in Turkish encourages students to speak uninhibitedly but disrupts the order of the class*) incelendiğinde yine benzer şekilde, akademisyenlerin dersin Türkçe işlenip işlenmemesi konusunda olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemediğini tespit edilmiştir. Madde 14 (*Q14- The English proficiency of the students I teach is not adequate for them to study non-language subjects (e.g., Educational Psychology, Educational Philosophy etc.) in English*) için yapılan analizler, çok sayıda akademisyenin (n=79, %65,8), öğrencilerinin İngilizce yeterlik seviyelerinin alan dışı dersleri İngilizce yürütmek için yeterli olmadığı fikrine katılmadığını ortaya koymuştur (Tablo 10). Madde 15 (*Q15- Even studying every subject in Turkish will not help students with poor academic performance*) için verilen cevaplar incelendiğinde, pek çok akademisyenin (n=84, %70) akademik performansı düşük öğrenciler için derslerin Türkçe yürütülmesinin öğrenciye katkı sağlamayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır (Tablo 11). Bu bağlamda derslerin Türkçe yürütülmesini bir gereklilik olarak ele aldıkları ve öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumlu tutum sergiledikleri söylenemez.

Tablo 11. Madde 14, Madde 15: Frekans ve Yüzde Analizi

Madde 14			
		N	%
Valid	1	24	20
	2	55	45.8
	3	8	6.7
	4	27	22.5
	5	6	5
	Total	120	100
Madde 15			
		N	%
Valid	1	3	2.5
	2	14	11.7
	3	19	15.8
	4	55	45.8
	5	29	24.2
	Total	120	100

Faktör IV. Faktör IV, akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini, çalıştıkları kurum çatısı altında derste ana dil ve hedef dilin ortak kullanılması ile ilgili görüşleri üzerinden ortaya koymaktadır. Bu faktör çatısı altında üç madde (Madde 15, Madde 16, Madde 17) analiz edilmiştir.

Faktör IV kapsamında değerlendirilen maddeler taşıdıkları olumlu ya da olumsuz anlam bakımından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, frekans ve ortalama puan hesaplamalarında, katılımcıların cevapları, akademisyenlerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini yansıtmaları bakımından her madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Faktör IV: Maddelerin Ortalama Puanları.

		Madde 15	Madde 16	Madde 17
N	Valid	120	120	120
	Missing	0	0	0
M		3.78	3.96	2.92
SD		1.025	0.844	1.192

Madde 15'ten (Q15- *Even studying every subject in Turkish will not help students with poor academic performance*) elde edilen veriler, pek çok akademisyenin (n=84, %70) akademik performansı düşük öğrenciler için derslerin Türkçe yürütülmesinin öğrenciye katkı sağlamayacağını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır (Tablo 11). Bu bağlamda, dersin Türkçe işlenmesinin bir gereklilik olarak görülmediği ortadadır. Akademik performansı düşük öğrencilerin ders başarısını etkileyen farklı faktörlerden bir diğer deyişle farklı sebeplerden, öğretimin dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasının dışında, söz edilebilir. Araştırmanın nitel bulgularında söz konusu sebepler üzerinde durulmuştur. Madde 16 (Q16- *I have a good understanding of the language policy of the university where I teach*) için verilen cevapların ortalaması (M=3,96) akademisyenlerin, genel olarak, çalıştıkları kurumun dil politikalarını iyi anladığını düşündüklerini göstermektedir. Derste Türkçe ve İngilizceyi bir arada kullanmaya yönelik görüşlerin ortalaması (M=2,92), akademisyenlerin genel olarak bunun uygunsuz bir davranış olduğuna katılmadıklarını göstermektedir. Ancak, Madde 17 (Q17- *It is inappropriate for teachers to teach the same lesson mixing English and Turkish*) daha detaylı incelendiğinde (Tablo 13), 43 akademisyenin (%35,8) bu maddeye katılmadığı, buna karşın 35 akademisyenin (29,2) katıldığı gözlemlenmektedir. Ders anlatımında iki dili bir arada kullanmayı uygunsuz bulmayanların sayısı, bunun uygun bir davranış olmadığına inananların sayısını çok fazla aşmamaktadır.

Tablo 13. Madde 17: Frekans ve Yüzde Analizi

		Madde 17	
		N	%
Valid	1	12	10
	2	43	35.8
	3	19	15.8
	4	35	29.2
	5	11	9.2
	Total	120	100

Faktör V. Faktör V, akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini, ders verdikleri grupların beceri durumlarına göre belirlenmesi fikrini destekleyip desteklememeleri üzerinden ortaya koymaktadır. Bu faktör için Madde 18 ve Madde 19 olmak üzere iki madde analiz edilmiştir.

Faktör V kapsamındaki maddeler taşıdıkları olumlu ya da olumsuz anlam bakımından farklılık göstermektedir. Bu sebeple, frekans ve ortalama puan hesaplamalarında, katılımcıların verdiği cevaplar, akademisyenlerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini yansıtmaları bakımından her madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir (Tablo 14). Çalışmaya katılan akademisyenler Madde 18’de (*Q18- Students with average academic performance should study all subjects in Turkish*) iddia edilen orta düzey akademik becerilere sahip öğrencilerin tüm dersleri Türkçe görmesi fikrine büyük oranda (n=106, %88,4) katılmadıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 15). Dolayısıyla, özellikle öğrencilerin İngilizce Öğretmenliği bölümlerine diğerlerine kıyasla daha düşük puan ve sıralamalarla girdiği üniversitelerde çalışmakta olan akademisyenlerin öğretim dili olarak Türkçeyi tercih ettiğini ve olumlu tutum sergilediğini iddia etmek mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte, akademik becerileri yüksek öğrencilere baktığımızda (Tablo 14), akademisyenlerin bu öğrencilerin tüm derslerini İngilizce alması gerektiği fikrine katıldıklarını görmekteyiz (M=3,55) (*Q19-Students with good academic performance should study all subjects in English*) . Çalışmaya katılan akademisyenlerin yarısından fazlasının (n=75, %62,5) bu tip öğrencilerin tüm derslerinin İngilizce yürütülmesi konusunda olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir (Tablo 15).

Tablo 14. Faktör V: Maddelerin Ortalama Puanları.

		Madde 18	Madde 19
N	Valid	120	120
	Missing	0	0
M		1.89	3.55
SD		0.797	1.151

Tablo 15. Madde 18, Madde 19: Frekans ve Yüzde Analizi.

		Madde 18	
		N	%
Valid	1	35	29.2
	2	71	59.2
	3	8	6.7
	4	4	3.3
	5	2	1.7
	Total	120	100
		Madde 19	
		N	%
Valid	1	3	2.5
	2	29	24.2
	3	13	10.8
	4	49	40.8
	5	26	21.7
	Total	120	100

Araştırma Sorusu 2. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin, bölümün dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde bölgelere göre farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek için, ölçekten elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bölgelere göre farklılaşma olup olmadığı birinci araştırma sorusuna aranan cevap gibi beş ayrı faktör kapsamında tespit edilmiştir.

Faktör I. Birinci araştırma sorusu için cevaplar analiz edildiğinde, akademisyenlerin çoğunluğunun öğretim dili İngilizce olduğunda öğrencilerin genel olarak derse ilgilerinin ve öğrenmelerinin artacağına katıldıkları, dolayısıyla İngilizce öğretim diline karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu tutumlarında bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 16), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için .005'in üzerinde olduğundan (M1=0.265, M2=0.97, M3=0.604, M4=0.525, M5=0.25, M13=0.675), akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16. Faktör I: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.

Test Statistics a, b						
	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 13
Kruskal-Wallis H	7.643	1.324	4.538	5.147	7.84	4.011
df	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0.265	0.97	0.604	0.525	0.25	0.675

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Bölge

Faktör II. Birinci araştırma sorusu için verilen cevapların analizinden, akademisyenlerin çoğunluğunun, öğretim dili Türkçe olduğunda belirli problemlerin yaşanacağı ancak bu problemlerin öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumlu tutum sergilemek için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretim diline karşı herhangi bir olumlu ya da olumsuz tutum sergilemedikleri tespit edilmiştir. Bu tutumlarında bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 17), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için ,005'in üzerinde olduğundan (M6=0.282, M7=0.415, M8=0.065, M9=0.193, M11=0.261), akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17. Faktör II:Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.

Test Statistics a, b					
	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 11
Kruskal-Wallis H	7.436	6.07	11.866	8.668	7.702
df	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0.282	0.415	0.065	0.193	0.261

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Bölge

Faktör III. Birinci araştırma sorusu için elde edilen veriler analiz edildiğinde, akademisyenlerin, derslerin Türkçe yürütülmesini bir gereklilik olarak ele almadıkları ve öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumlu tutum sergilemedikleri ortaya konmuştur. Bu tutumlarında bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 18), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için ,005'in üzerinde olduğundan (M10=0.19, M12=0.469, M14=0.955, M15=0.879), akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 18. Faktör III: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.

Test Statistics a,b				
	Madde 10	Madde 12	Madde 14	Madde 15
Kruskal-Wallis H	8.726	5.606	1.564	2.409
df	6	6	6	6
Asymp. Sig.	0.19	0.469	0.955	0.879

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Bölge

Faktör IV. Birinci araştırma sorusu için elde edilen veriler analiz edildiğinde, akademisyenlerin, çalıştıkları kurumların dil politikalarını iyi anladığını düşündüğü ve genel olarak derste hem ana dili hem hedef dili bir arada kullanmanın uygunsuz bir davranış olarak görmediği ortaya konmuştur. Bu görüşlerinde akademisyenlerin çalıştıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testinde (Tablo 19), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için ,005'in üzerinde olduğundan (M15=0.879, M16=0.142, M17=0.255), akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 19. Faktör IV: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.

Test Statistics a, b			
	Madde 15	Madde 16	Madde 17
Kruskal-Wallis H	2.409	9.614	7.77
df	6	6	6
Asymp. Sig.	0.879	0.142	0.255

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Bölge

Faktör V. Birinci araştırma sorusu için elde edilen veriler analiz edildiğinde, akademisyenlerin, akademik becerileri düşük öğrencilerin tüm dersleri Türkçe görmesi

gerektiğine katılmadıkları, buna karşın akademik becerileri yüksek öğrencilerin tüm dersleri İngilizce görmesi gerektiğine katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu görüşlerinde akademisyenlerin çalıştıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testinde (Tablo 20), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için ,005'in üzerinde olduğundan (M18=0.367, M19=0.981), akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 20. *Faktör V: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Bölgelere Göre Farklılaşma.*

Test Statistics a,b		
	Madde 18	Madde 19
Kruskal-Wallis H	6.523	1.121
df	6	6
Asymp. Sig.	0.367	0.981

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Bölge

Araştırma Sorusu 3. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde çalışma yılı ve sahip oldukları akademik ünvan bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin, bölümün dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde çalışma yılı ve sahip oldukları akademik ünvan bazında deneyimlerine göre farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek için, ölçekten elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için, non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Çalışma yılı ve sahip oldukları akademik ünvan bazında deneyimlerine göre farklılaşma olup olmadığı birinci araştırma sorusuna verilen cevapların analiz edildiği gibi beş ayrı faktör kapsamında tespit edilmiştir.

Faktör I. Birinci araştırma sorusu için cevaplar analiz edildiğinde, akademisyenlerin çoğunluğunun öğretim dili İngilizce olduğunda öğrencilerin genel olarak derse ilgilerinin ve öğrenmelerinin artacağına katıldıkları, dolayısıyla İngilizce öğretim diline karşı olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu tutumlarında çalışma yılı bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 21), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) Madde 1 (0.015), Madde 3 (0.054), Madde 4 (0.219), Madde 5 (0.187) ve Madde 13 (0.476) için ,005'in üzerinde olduğundan,

akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bu maddeler için çalışma yılı bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Madde 2 için çıkan anlamlılık değeri (0.001) ,005'in altında olduğundan, bu madde için akademisyenlerin görüşlerinde çalışma yılı bazında deneyimlerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis testinde Madde 2 için sıralamalar incelendiğinde (Tablo 22), 20 ve üzeri çalışma yılına sahip akademisyenlerin, dersin İngilizce işlenmesinin dersin daha hızlı ilerleyeceğini sağlayacağına (75.38) diğer çalışma yılı gruplarına kıyasla daha yüksek oranda katıldıkları, bir diğer deyişle katılım puanlarının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışma yılı bazında daha az deneyim sahibi akademisyenlerin bu maddeye katılma oranları daha düşük çıkmıştır.

Tablo 21. Faktör I: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına Göre Farklılaşma

Test Statistics a, b						
	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 13
Kruskal-Wallis H	12.346	17.9	9.297	5.74	6.173	3.512
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0.015	0.001	0.054	0.219	0.187	0.476

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Çalışma Yılı

Tablo 22. Madde 2: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına Göre Farklılaşma Sıralaması.

Ranks			
	Çalışma Yılı	N	Mean Rank
Madde 2	1-5 yıl	9	48.22
	5-10 yıl	13	36.81
	10-15 yıl	34	54.25
	15-20 yıl	18	57.53
	20 yıl ve üzeri	46	75.38
	Total	120	

Akademisyen tutumlarında sahip oldukları akademik ünvana göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 23), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) Madde 1 (0.006), Madde 3 (0.279), Madde 4 (0.25), Madde 5 (0.703) ve Madde 13 (0.575) için .005'in üzerinde olduğundan, akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bu maddeler için akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Madde 2 için çıkan anlamlılık değeri (0.002) .005'in altında olduğundan, bu madde için akademisyenlerin görüşlerinde akademik ünvanlarına göre anlamlı

farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kruskal-Wallis testinde Madde 2 için sıralamalar incelendiğinde (Tablo 24), doçent ve profesörlerin, dersin İngilizce işlenmesinin derste daha hızlı ilerlemeyi sağlayacağına (sırasıyla 71.99 ve 72.32) diğer akademik ünvan gruplarına kıyasla daha yüksek oranda katıldıkları, bir diğer deyişle katılım puanlarının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Akademik ünvan bazında kariyerinin daha erken dönemlerinde olan akademisyenlerin bu maddeye katılma oranları daha düşük çıkmıştır. Çalışma yılı ve akademik ünvanın doğru orantılı olarak arttığını düşünecek olursak, akademisyenlerin İngilizce ders işlenmesinin sağlayacağı faydalar üzerinde daha tutarlı sonuçlar sergiledikleri söylenebilir. Bir başka açıdan, akademisyenlerin deneyim kazandıkça öğretim dili olarak İngilizceyi daha etkili kullanmaya başladıkları söylenebilir.

Tablo 23. *Faktör I: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Akademik Ünvana Göre Farklılaşma*

Test Statistics a, b						
	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 13
Kruskal-Wallis H	14.513	17.427	5.087	5.387	2.18	2.896
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0.006	0.002	0.279	0.25	0.703	0.575

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Ünvan

Tablo 24. *Madde 2: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Akademik Ünvana Göre Farklılaşma Sıralaması.*

Ranks			
	Ünvan	N	Mean Rank
Madde 2	Araştırma Görevlisi	10	34.65
	Dr. Araştırma Gör.	9	36.78
	Dr. Öğretim Üyesi	48	56.53
	Doçent	35	71.99
	Profesör	17	72.32
	Total	119	

Faktör II. Birinci araştırma sorusu için verilen cevapların analizinden, akademisyenlerin çoğunluğunun, öğretim dili Türkçe olduğunda belirli problemlerin yaşanacağı ancak bu problemlerin öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumlu tutum sergilemek için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretim diline karşı herhangi bir olumlu ya da olumsuz tutum sergilemedikleri tespit edilmiştir. Bu tutumlarında akademik

ünvanlarına ve çalışma yılı bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 25), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için ,005'in üzerinde olduğundan, akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde akademik ünvanlarına ve çalışma yılı bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 25. Faktör II: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Akademik Ünvana ve Çalışma Yılına Göre Farklılaşma

Test Statistics a, b					
	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 11
Kruskal-Wallis H	4.331	6.505	1.739	5.051	1.593
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0.363	0.164	0.784	0.282	0.81
Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Ünvan					
Test Statistics a, b					
	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 11
Kruskal-Wallis H	2.565	5.389	1.055	4.81	0.692
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0.633	0.25	0.901	0.307	0.952
Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Çalışma Yılı					

Faktör III. Birinci araştırma sorusu için elde edilen veriler analiz edildiğinde, akademisyenlerin, derslerin Türkçe yürütülmesini bir gereklilik olarak ele almadıkları ve öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumlu tutum sergilemedikleri ortaya konmuştur. Bu tutumlarında çalışma yılı bazında deneyimlerine ve akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre (Tablo 26), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için .005'in üzerinde olduğundan, akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde bölgelere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 26. Faktör III: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına ve Akademik Ünvana Göre Farklılaşma.

Test Statistics a, b				
	Madde 10	Madde 12	Madde 14	Madde 15
Kruskal-Wallis H	4.749	2.454	2.578	4.38
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0.314	0.653	0.631	0.357

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Çalışma Yılı

Test Statistics a, b				
	Madde 10	Madde 12	Madde 14	Madde 15
Kruskal-Wallis H	6.487	9.635	0.872	3.543
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0.166	0.047	0.929	0.471

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Ünvan

Faktör IV. Birinci araştırma sorusu için elde edilen veriler analiz edildiğinde, akademisyenlerin, çalıştıkları kurumların dil politikalarını iyi anladığını düşündüğü ve genel olarak derste hem ana dili hem hedef dili bir arada kullanmanın uygunsuz bir davranış olarak görmediği ortaya konmuştur. Bu görüşlerinde akademisyenlerin çalışma yılı bazında deneyimlerine ve akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testinde (Tablo 27), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için .005’in üzerinde olduğundan, akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde çalışma yılı bazında deneyimlerine ve akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 27. Faktör IV: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına ve Akademik Ünvana Göre Farklılaşma.

Test Statistics a,b			
	Madde 15	Madde 16	Madde 17
Kruskal-Wallis H	4.38	7.902	7.577
df	4	4	4
Asymp. Sig.	0.357	0.095	0.108

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Çalışma Yılı

Tablo 27. (Devamı)

Test Statistics a,b			
	Madde 15	Madde 16	Madde 17
Kruskal-Wallis H	3.543	4.71	5.443
df	4	4	4
Asymp. Sig.	0.471	0.318	0.245

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Ünvan

Faktör V. Birinci araştırma sorusu için elde edilen veriler analiz edildiğinde, akademisyenlerin, akademik becerileri düşük öğrencilerin tüm dersleri Türkçe görmesi gerektiğine katılmadıkları, buna karşın akademik becerileri yüksek öğrencilerin tüm dersleri İngilizce görmesi gerektiğine katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu görüşlerinde akademisyenlerin çalışma yılı bazında deneyimlerine ve akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için uygulanan Kruskal-Wallis testinde (Tablo 28), anlamlılık değeri (Asymp. Sig.) her bir madde için .005'in üzerinde olduğundan, akademisyenlerin tutum ve görüşlerinde çalışma yılı bazında deneyimlerine ve akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 28. Faktör V: Kruskal-Wallis Testi Tutum ve Düşüncelerde Çalışma Yılına ve Akademik Ünvana Göre Farklılaşma.

Test Statistics a,b		
	Madde 18	Madde 19
Kruskal-Wallis H	4.036	7.035
df	4	4
Asymp. Sig.	0.401	0.134

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Çalışma Yılı

Test Statistics a,b		
	Madde 18	Madde 19
Kruskal-Wallis H	2.128	6.478
df	4	4
Asymp. Sig.	0.712	0.166

Not. a. Kruskal Wallis Test, b. Grup Değişkeni: Ünvan

Nitel Bulgular

Araştırma Sorusu 1. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini, bu görüşlerin altında yatan sebepleri ve konuyla ilgili önerilerini öğrenebilmek için, araştırmanın nicel bölümüne katılmış ve tutum ölçeğini tamamlamış 12 akademisyen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama aşamasına katılan akademisyenlerin ikisi Doğu Anadolu Bölgesi, üçü İç Anadolu Bölgesi, ikisi Marmara Bölgesi, üçü Karadeniz Bölgesi, biri Ege Bölgesi, bir diğeri de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalışmaktadır. Bu akademisyenlerden biri Dr. Araştırma Görevlisi, beşi Dr. Öğretim Üyesi, üçü Doçent ve kalan üçü de Profesör olarak çalışmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme öncesinde rıza onay formu dolduran katılımcılarla Zoom üzerinden görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmelerin hemen ardından bu kayıtlar yazıya dönüştürülmüş ve veriler yazı üzerinden analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aktarılırken katılımcılar rastgele olacak şekilde 1'den 12'ye numaralandırılarak (Katılımcı 1, Katılımcı 2 gibi) kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Yapılan analizler sonrasında, verilen cevaplar doğrultusunda altı tema oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler bu altı tema başlığı altında analiz edilip sunulmuştur. Bu altı tema şu şekildedir:

Tema 1: İngilizce Öğretmenliği programlarının geçmişteki ve günümüzdeki durumu,

Tema 2: İngilizce Öğretmenliği programlarının eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüş ve öneriler,

Tema 3: Bölüm dilinin tamamını İngilizce yapabilmek için gereken ön koşullar,

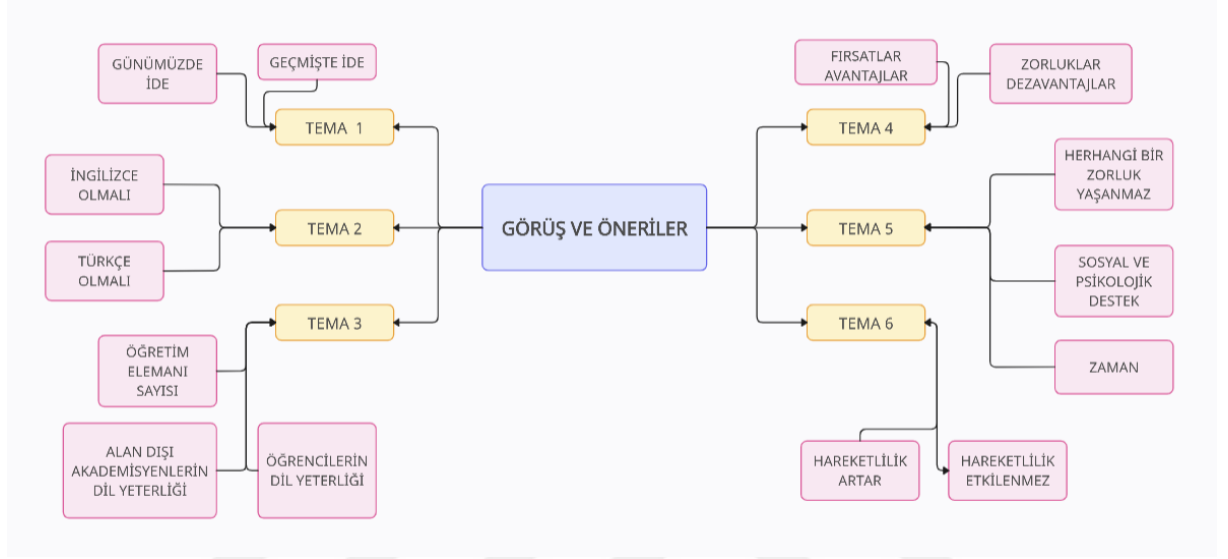
Tema 4: Bölüm dilinin tamamen İngilizce olmasının öğrencilere sunacağı fırsatlar/avantajlar ve yaşatacağı dezavantajlar/zorluklar,

Tema 5: Bölüm dilinin tamamen İngilizce olmasının akademisyenler açısından doğuracağı ihtiyaçlar,

Tema 6: Bölüm dilinin İngilizce olmasının uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğine etkileri.

İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde çalışmakta olan akademisyenlerin bölümdeki tüm derslerin eğitim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini, bu görüşlerin altında yatan sebepleri ve sundukları önerileri derinlemesine incelemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile oluşturulan altı tema, alt temalara ayrılarak Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 3. Bölüm Dilinin İngilizce ya da Türkçe Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerilerinin Hiyerarşik Tema/Alt-Tema Modeli



İngilizce Öğretmenliği Programlarının Geçmişteki ve Günümüzdeki Durumu

Araştırmaya katılan 12 katılımcının tümü üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği programlarından mezun olduklarını ifade etmiştir. Yalnızca Katılımcı 9 lisans eğitimini eğitim dili yüzde yüz İngilizce olan bir üniversitede tamamlamıştır. Diğer tüm katılımcılar eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde öğrenimlerini tamamlamıştır. Üniversitelerin eğitim dili Türkçe olduğu için sadece İngiliz Edebiyatı, Dilbilim gibi alan derslerini İngilizce gördüklerini, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi eğitim derslerini ve genel kültür seçmeli derslerini Türkçe gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların geçmişe dönük anlatımlarında bölümün eğitim dili olarak oranların genellikle %70 İngilizce, %30 Türkçe olduğu ancak bazı üniversitelerde Türkçe ders oranlarının %70'lere kadar çıktığı görülmektedir. Katılımcı 5 bu deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Edebiyat derslerinde Türkçeye dönüyorduk, İngiliz Dili Edebiyatı dersleri, Edebiyata Giriş derslerinde, Şiir İnceleme derslerinde Türkçe zaten kullanılıyordu. Hatırladığım kadarıyla yani yüzde dersiniz de %50 diyebilirim ben buna, aslında %60'a kadar varıyordu.”

Katılımcı 7 de benzer şekilde bir oranda eğitim gördüğünü belirtmiştir:

“Yani yüzdelik olarak düşünürsek %40 İngilizce ise diğer dersler daha çoğunlukta olduğu için % 60’ı bulur diyorum Türkçe.”

Katılımcı 8 ise aldığı İngilizce ders oranının çok az olduğuna dikkat çekmiştir:

“Beklentimiz o zaman o döneme göre program dilinin çoğunluğunun, çoğunluğu derken %50 üzerinde İngilizce olmasıydı. Ama bir oran verecek olursam sanırım %50’yi hiçbir zaman bulmadı bu oran. %30’larda diyebilirim İngilizce derslerinin oranı.”

Dersler resmîyette İngilizce işleniyor görünse bile pek çok akademisyenin derslerde sık sık Türkçeye döndüğü ifade edilmiştir. Katılımcı 1’in bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

“Yaklaşık %70, resmîyette aslında %70 alan dersleri İngilizce, bunun dışında eğitim dersleri, seçmeli dersler Türkçe olarak veriliyordu. Ama maalesef ki bu %70’in tamamı İngilizce değildi. Bazen hocalar ders İngilizce olması gerekirken bile Türkçe kullanıyorlardı. Böyle bir sıkıntı yaşıyorduk.”

Katılımcı 5 benzer şekilde resmîyette İngilizce işleniyor görünen derslerin sık sık Türkçeye döndüğünü söylemiştir:

“İşin ilginç tarafı bizim İngilizce olan derslerin de büyük bir kısmı, yani bir kısmı büyük kısmı demeyim de Türkçe işlendi. Hoca döndü Türkçeye. %100 İngilizce miydi bölüm? Evet, İngilizce Öğretmenliği %100 İngilizce ama sınıftaki dinamiklere göre hocaların çoğu zaman zaman Türkçeye dönüş yaptıklarını hatırlıyorum.”

Katılımcı 8’in ifadelerine bakıldığında benzer bir ders işleme süreci görülmektedir:

“Programın temelini oluşturan alan temelli dersleri düşündüğümde bunların çok azı İngilizce olarak verilmişti. Kâğıt üstünde dersler aslında İngilizceydi; şöyle ki, ders materyalleri, ders sunumları ve içerikler hani her şey İngilizce ama sınıftaki iletişim tamamen Türkçe olarak devam ediyordu. Tamamen Türkçe işleyen hocalarımız vardı, yarı Türkçe yarı İngilizce işleyen hocalarımız vardı.”

Yalnızca Katılımcı 10 aldığı Türkçe ders sayısının çok az olduğunu, oran olarak %15’lerde sayılabileceğini belirtmiştir. Bunun temel sebebinin ders sayısının az olmasından kaynaklanmadığını, alan derslerinde ders saatinin (ders kredisinin) yüksek olduğunu ifade etmiştir.

İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin mevcut durumuna baktığımızda akademisyenlerin geçmişteki bu deneyimlerinden farklı olmadığını görmekteyiz. Araştırmaya katılan akademisyenlerin eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde çalıştıkları göz önünde bulundurulduğunda, neredeyse tüm katılımcıların bölüm dilinin İngilizce olmamasını ya da

olamamasını açıklayacak benzer sebepler öne sürdüğü görülmektedir. En temel olarak hemen hemen tüm üniversitelerde İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri, eğitim derslerini Almanca, Matematik, Sınıf Öğretmenliği gibi diğer bölüm öğrencileri ile birlikte almaktadır. Dolayısıyla, diğer öğrencilerin dersleri İngilizce yürütemeyeceği göz önünde bulundurularak bu dersler Türkçe yürütülmektedir. Ayrıca, bu dersler İngilizce Öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerde çalışmakta olan akademisyenler tarafından verilmektedir. Ders yalnızca İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerine verilecek dahi olsa, bölüm dışı akademisyenlerin dersi İngilizce verebilecek düzeyde bir dil yeterliği bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan iki akademisyen, çalıştıkları üniversitenin eğitim dili Türkçe olmasına rağmen bölüm derslerinin tamamen İngilizce yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcı 2, bu konuda yaptıkları değişikliği şu şekilde ifade etmiştir:

“İngilizce Öğretmenliği okurken Türkçe ders görmek aslında çok doğru değil bana göre. Zaten biz de kendi programımızda değiştirdik bunu. Şimdi eğitim dersleri İngilizce veriliyor burada çünkü burası İngilizce Öğretmenliği bölümü ise %100 İngilizce olması gerekiyor diye düşünüyorum derslerin.”

İngilizce Öğretmenliği Programlarının Eğitim Dilinin İngilizce ya da Türkçe Olmasına Yönelik Görüşler

Akademisyenlerin kendi eğitim hayatlarını ve mevcut çalışma şartlarını değerlendirmeleri ile bölüm dilinin İngilizce olup olmaması yönündeki görüşleri ortaya konmuştur. 12 katılımcıdan sekizi İngilizce Öğretmenliği bölümünün eğitim dilinin tamamının İngilizce olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 4’e göre öğretmenlik mesleği daha çok model alma üzerine şekillenmektedir. Dolayısıyla bölümünde hocalarından Türkçe dersler alarak mezun olan bir öğrenci kendi meslek hayatında da aynı hocayı rol model olarak bu durumu normalleştirmektedir.

“Fakültede çocukların maruz kaldıkları durum, onların mesleki yaşamlarını doğrudan etkiliyor. Burada önemli olan da şudur, bana göre öğretmenlik bir nevi böyle çok okuyarak bilinç kazanılan bir meslek gibi görünmüyor bana. Yani deneyimlerime bağlı olarak söylüyorum ve model alma. Dolayısıyla bir de hoca dersi Türkçe anlattığı zaman o çocuk onu kafasında normalleştirir. Kendi başka yerde derste aynısını yapıyor.”

Katılımcı 10, eğitim dili tamamen İngilizce olmayacaksa bile en azından İngilizce verilen ders oranının %80-%90 civarında olması gerektiğini, alan derslerinde dersin haftalık saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 7 de benzer şekilde düşündüğünü, İngilizce ders sayısının yeterli düzeyde olmadığında öğrencilerin dil yeterliklerinin artmayacağını belirtmiştir:

“Tabii bir de şu var, eğer bunların ders saatleri az olursa hani öğrenci yeterince input alamadığı için İngilizceleri de çok fazla gelişmez, bu da bir başka sorun.”

Katılımcı 7 aynı zamanda beynin çalışma sistemine vurgu yapmıştır. Beynimizin, en başından itibaren İngilizce ders işlemeye başladığında buna alışacağına, İngilizceyi otomatik şekilde kullanacağına; bunun aksine Türkçe ders işlendiğinde ise sürekli çeviri yapmakla uğraşarak zorlanacağına dikkat çekmiştir. Katılımcı 8 derslerin Türkçe verildiği durumlarda öğrencilerin mezun olurken olmaları gereken dil seviyesinde olmadıklarını söylemiştir.

Akademisyenlerin çoğu bu fikri desteklese de bunun Türkiye şartlarında uygulanabilirliğinin düşük olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 8 bu fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Temennim %100 İngilizce olması. Bu anlamda öğrencilerin dil yeterlilikleri açısından en üst seviyeye rahatlıkla çıkacağı, okuma, anlama, bilimsel literatürü takip etme, öğretmenlik becerilerini bir üst seviyeye geçirme açısından onlara olumlu katkıda bulunacağını kesinlikle söyleyebilirim. Ama bu Türkiye kontekstinde baktığımızda hedeflenen ideal olarak düşünülüyor. Şöyle baktığımızda, program dilini %100 İngilizce sağlamak şu an için çok mümkün değil.”

Katılımcı 1 ve 11, Türkiye’de pek çok İngilizce Öğretmenliği bölümünün öğretim elamanı sayısının sınırlı olduğunu, dolayısıyla bu bölümdeki hocaların yalnızca alan derslerini verebildiğini ve eğitim derslerinin zorunlu olarak diğer bölümlerdeki hocalar tarafından verildiğini belirtmiştir. Yeterli akademisyen sayısı olmadığından tüm derslerin İngilizce yürütülmesinin imkan dahilinde olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcı 1 ve 8, ayrıca bölüm dilinin üniversitenin eğitim dili ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ders içinde her ne kadar İngilizce kullanılırsa kullanılsın, ders dışı tüm faaliyetlerde, evrak ve sekreteryaya işlerinde her şeyin Türkçe yürümesi bölüm dilinin tamamen İngilizce olmasına engel teşkil edeceğini iddia etmişlerdir.

Katılımcı 8:

“Üniversitenin dili İngilizce değilse programın dilinin %100 İngilizce olması biraz zor.”

Katılımcı 9, bir dil politikası olarak eğitim dilinin tamamen İngilizce olmasını desteklediğini ancak akademisyenlerin Türkçe ders açmak istediğinde engellenmemesi gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir.

“Bir eğitim politikası olarak İngilizce olması iyi bir şeydir. Uluslararası yabancı öğrencilerin gelmesi, ikili anlaşmalar, öğrencilerin yurt dışına gitmesi... Bu yönden politika olarak böyle bir şey yapılabilir ama Türkçe derslerin de açılması bence engellenmemeli.”

Çalışmaya katılan 12 akademisyenden dördü İngilizce Öğretmenliği bölümünün eğitim dilinin İngilizce olmasının bir gereklilik olmadığını söylemiştir. Katılımcı 5, eğitim dilinin sınıf içi dinamiklerle ilgili olduğunu ve öğrenci ve öğretmenlerin önceden belirlenmiş bir eğitim diline zorlanmalarını doğru bulmadığını ifade etmiştir. Hatta belirli derslerin Türkçe işlenmesinin daha avantajlı olabileceğini savunan akademisyenler olmuştur. Katılımcı 5, ana dilde verilen derslerde öğrencilerin daha başarılı olacağını iddia etmiştir:

“Türkçe anlatıldığında öğrenci, bu sadece Türkçe değil tabii, nereye giderseniz ana dilde verilen eğitimin ben daha başarılı olduğu kanısındayım. Çünkü neyi azaltmış oluyorsunuz? Kaygı düzeyini azaltmış oluyorsunuz. Neyin kaygısı? Anlamama kaygısı, yanlış anlama kaygısı, input load dediğimiz var ya işte girdi yükünü azaltmış oluyorsunuz.”

Ayrıca, katılımcı 5 bölüme başlayan öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin dil yeterliği yüksek değilse dersin İngilizce ya da Türkçe işlenmesinin fark yaratmayacağını belirtmiştir. İngilizce Öğretmenliği programının temel amacının bölüm öğrencisine İngilizce öğretmek değil, İngilizceyi nasıl öğreteceğini öğretmek olduğunu dolayısıyla dil yeterliği düşük öğrenciye bunu derste Türkçe ya da İngilizce olarak öğretmenin bir fark yaratmayacağını ifade etmiştir. Bunun aksine, dil yeterliği yüksek öğrencinin de yine eğitim dilinin Türkçe ya da İngilizce olmasından etkilenmeyeceğini vurgulamıştır. Yine de öğrencilerin, dersi veren akademisyenin dersi İngilizce işleyebilecek düzeyde olduğunu görmesinin hocaya duyacağı saygı açısından önemli olduğunu ancak o aşamadan sonra dersin Türkçe işlenmesinin bir sakıncası olmayacağını belirtmiştir.

“Hocanın İngilizce konuşması öğrencide hocaya karşı bir saygı uyandırıyor mu? Uyandırıyor, yani hocanın aslında bocalamadığını görüyorsunuz. Hocanın yetkin olduğunu fark ediyorsunuz. Bu fark edişten sonra hocanın Türkçe İngilizce anlatması çok fark etmiyor. Hoca Türkçe de anlatıyorsa aslında hocayla ilgili saygınızı kaybetmiyorsunuz.”

Katılımcı 7 de, öğrencilerin İngilizcede dört temel beceriyi geliştirebileceği yeterli sayıda derslerin olması koşuluyla bölüm dilinin karma olması gerektiğini düşündüğünü söylemiştir.

“Bir taraftan alanla ilgili 4 becerinin işlendiği ortamlar olmalı bir taraftan da bazı kavramlar kendi dillerinde de devam edebilir. Temel dersler Türkçe olabilir ama mutlaka her dönem 3 ya da 4 dersin hedef dilde yani artık bu İngilizce olur Almanca veya Fransızca olur, işlenmesi gerekir. Yani karma olması bence daha uygun.”

Katılımcı 6, İngilizce görülen alan derslerinin Türkçe görülen eğitim dersleriyle paralel içeriklere sahip olduğunu, iki ayrı dilde öğrenildiğinde birbirini pekiştireceğini hatta öğrenciyi

rahatlatacağını dolayısıyla eğitim dilinin karma olmasının faydalı olacağını söylemiştir. Katılımcı 12, eğitim derslerinde ana dilde öğrenim görmenin içerik öğrenmeyi kolaylaştıracağını söylemiştir:

“Ve eğitim dersleri de tamamen farklı bir disiplin o yüzden bu eğitim derslerindeki içeriği öğrenmemizi anadilin aslında o bizim açımızdan kolaylaştırdığını düşünüyorum içerik öğrenme açısından söylüyorum bunu.”

Çalışmaya katılan akademisyenlerden dördü, İngilizce Öğretmenliği programında verilen derslerin, ister Türkçe ister İngilizce olsun, işleniş şeklinin dersin dilinden daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı 8 dersin dili ne olursa olsun, derslerin sadece düz anlatımla kalmadığında, içerik olarak aktif dersler olduğunda dersin anlaşılma oranının artacağını, daha keyifli ve öğretici hale geleceğini ifade etmiştir. Katılımcı 9 da benzer şekilde dersin işleniş şeklinin önemine dikkat çekmektedir. Düz anlatımla ilerleyen öğretim dili İngilizce olan bir dersin yeterli olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

“EMI dersi ama nasıl bir EMI dersi? Monologla geçen bir EMI dersinin bir anlamı yok ama hoca bir şeyler soru cevap yapabiliyor mu, öğrenciden cevap almaktan korkuyor mu, sorulara hazır mı, işte etkileşim içine giriyor mu? Bunu yapan bir hoca varsa çok kıymetli bir şey bu.”

Katılımcı 7, öğrenci başarısının doğrudan dille ilgili olmadığını, çalışmayan öğrencinin ana dilinde aldığı dersten de başarısız olabileceğini ve dil fark etmeksizin dersi veren hocanın verimli bir ders sunmamasından kaynaklı başarısızlıkların da yaşanabileceğini vurgulamıştır.

“Türkçe dersleri düşünün, Türk öğrencinin Türkçe diye bir derdi yok ama çalışmadığı için başarısız oluyor. Halbuki bazıları bunun için dili suçluyor. Efendim dil işte gelişmediği için konuyu anlamıyorlar. Peki diyorum Türkçe anlatımla Türk öğrenciler anlıyor mu? Onlar da anlamıyor. Demek ki dil sorun değil. Sen bu konuda onlara o kavramları oluşturacak bir ortam hazırlamadığın için anlamıyorlar. Sen istediğin kadar İngilizce anlat veya Türkçe anlat fark etmiyor.”

Bölüm Dilinin Tamamını İngilizce Yapabilmek İçin Gereken Ön Koşullar

İngilizce Öğretmenliği programında verilen derslerin tamamının İngilizce olabilmesi için çalışmaya katılan akademisyenler öncelikli olarak İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışmakta olan öğretim elemanı sayısı yetersizliğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla, alandaki akademisyenler fazla sayıda derse girmekte, memurların yapması gereken evrak işlerini dahi kendileri yürütmektedir. Katılımcı 4 bu konuda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Hocaların iş yükleriyle alakalı durumlar olabilir mesela. Kırtasiye işi oluyor, özellikle araştırma görevlilerinin şunu söylüyorum, yani bir ders programı yapılacak, araştırma görevlisi 10 gün onunla uğraşıyor. Bir sınav programı falan. Bunlar normalde memurların yapması gereken işler. Yani biraz kadro olarak zenginleştirme gerekiyor.”

Kadrolarda zenginleştirme yapıldığında bölümde verilen derslerin dilini seçmenin, ders içeriklerini ayarlamamanın bölüm hocaları tarafından daha kolaylıkla yürütülebileceği vurgulanmaktadır. Katılımcı 2 de öğretim elemanı sayısına birtakım çözüm önerileri sunmuştur:

“Bulundukları ilde farklı bir üniversite varsa, oradaki öğretim üyelerinden yararlanabilirler ya da dışarıdan, örneğin lisede öğretmenlik yapan ama bir yandan da yüksek lisansını bitirmiş, bir yerde doktora yapan birilerinden yardım alabilirler diye düşündüm.”

Katılımcı 3, İngilizce Öğretmenliği bölümlerindeki akademisyen sayısı yetersizliğine çözüm olarak, eğitim enstitülerinin İngilizce Öğretmenliği bölümü dışındaki programlarında yüksek lisans ya da doktora yapmakta olan, lisansta İngilizce Öğretmenliği mezunu akademisyenlerin görevlendirilmesini önermiştir.

Öğretim elemanı sayısının yetersizliği sebebiyle, özellikle eğitim dersleri alan dışı bölümlerde çalışan öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Çalışmaya katılan 12 akademisyenin 10’u, bu hocaların dil yeterliklerinin sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcı 1, alan dışından gelen hocaların İngilizce ders vermek istese bile yeterli düzeyde dil becerisi olmadığı için dersi veremeyebileceğini söylemiş, buna karşın bu alan dışından hocaların Türkçe de olsa ders vermesinin öğrenciye multidisipliner bir bakış açısı sağlaması bakımından önemli bir avantaj olduğuna dikkat çekmiştir.

“Oradaki hocaların İngilizce yeterliği ne düzeyde, tartışılır. Belki hoca vermek isteyebilir ama yeterli düzeyde İngilizceye sahip olmayabilir. Diğer alanlardan hocaların gelmesi de multidisipliner bakış açısı açısından aslında faydalı. Sürekli İngilizce alanından bir bakışla ders anlatmak var, bir de mesela rehberlik ve psikolojiden bir hocaların bakışı farklı oluyor, sosyal bilgilerden farklı oluyor. Onun da öyle bir avantajı var açıkçası.”

Katılımcı 4, kendisine ön koşulların neler olabileceği sorulduğunda hocaların dil yeterliklerinin düşük olduğuna işaret etmiş ve bunun geliştirilebilmesi için birtakım çözüm önerilerinde bulunmuştur:

“Benim ilk aklıma gelen, hakikaten, şimdi bir kere hocalarımızın dil yeterliği ile alakalı problemler. Hocalarımızın belli bir süreliğine yurt dışına gitmesi, orada görev yapması, dışarıdan bize hocaların gelmesi gibi mesela durumlar buna çözüm olabilir.”

Alan dışındaki akademisyenlerin İngilizce ders verebilir hale gelebilmesi ve dil yeterliklerini yükseltebilmesi için, bir diğer katılımcı da, Katılımcı 10, çözüm önerisinde bulunmuştur. Bu hocaların YDS puanı ile ölçülmesi yerine, düzenli aralıklarla IELTS ya da TOEFL gibi uluslararası geçerliği olan ve dört temel beceriyi ölçen sınavlara katılmasının sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Akademisyenlerin sayısı ve dil yeterliklerinin yanında bir diğer ön koşul öğrencilerin dil yeterlikleri olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin hemen hepsi öğrenci dil yeterliğine vurgu yapmıştır. Katılımcı 3, dil yeterliği düşük öğrencilerin dersin Türkçe ilerlemesi için belirli taleplerde bulunduğunu, yapacakları ders sunumlarını ya da anlatımlarını Türkçe yapmak istediklerini belirtmiştir. Bu durum bölüm dilinin hedeflenen düzeyde İngilizce yürütülmesinin önüne geçmektedir. Katılımcı 4, İngilizce Öğretmenliği programının amacının İngilizce öğretmek değil, İngilizceyi nasıl öğreteceğini öğretmek olduğunu dolayısıyla bölüme gelen öğrencilerin hâlihazırda yeterli düzeyde İngilizce biliyor olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Biz aslında eğitim fakültelerinde dil öğretmiyoruz, dilin nasıl öğretilceğini öğretiyoruz. Mevzu burada çocuğun burada o dilde çok iyi bir C1 C2 olabilmesi lazım ki olaya vakıf olması lazım ki bunu nasıl öğretilceğini bilahare düşünsün. Çocuk bu yüzden bocalıyor yani. Öğrencilerin bu kapasitede olması lazım. Yani dil yeterliliği açısından bu sistemi kaldırabilir durumda olması lazım ki burada da sorun var.”

Katılımcı 7, öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinin yanında bir de disiplinli çalışıp çalışmamasının önemli bir durum olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci hem İngilizcede zayıf hem de ders çalışmakta gönülsüz ise bölüm derslerinin tamamını İngilizce yürütülmesinin zorlaştığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bölüme geçmeden aldığı hazırlık sınıfı sisteminde yapılan değişikliklere serzenişte bulunmuş ve sistemin gözden geçirilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir:

“Hazırlık çıkış düzeyini düşürdüler tüm Türkiye’de. Bir yılda çocuklar okulu bitiremiyor, onun için de B1+ düzeyine düşürmüşler. Yani bu ne demek biliyor musun? O adamın eline bir makale koysan anlamaz.”

Katılımcı 9 günümüz öğrencisinin geçmişteki öğrencilerden farklı olduğunu, dilde yetersiz olduğuna inanmadığını ve kendini geliştirmesine engel olan bir özgüven içerisinde olduğuna işaret etmiştir:

“İyi olduğunu düşünen bir öğrenciye de bir şey yapamıyorsunuz. Tabii bu öğrenci derste de kavramları oturturken zorlanıyor. Özgüven boyutu biraz yıllar içinde farklı bir

noktaya geldi, onun da yansımaları görüyoruz. O yüzden şunu da diyemiyoruz öğrenciye şu anda senin bu karmaşayı yaşamamanın sebebi kavramları oturamıyor olmak, çünkü İngilizce mesela makale okumuyorsun. Mesela pack yapıyorsunuz makaleleri koyuyorsunuz hani bu konuyla ilgili bakın, öğrenci bakmıyor. Niye bakayım ki şu anda diyor buna. İngilizcesi de yeterli olmadığı için bu kavramları oturmuyor olabilir. Aslında dil yetkinliği olan bir kişi çok zorlanmaz, kafasında da çevirir hoca onu anlatırken.”

Katılımcı 4 de hazırlık sınıfının önemine vurgu yapmış ve beklentisini şu şekilde dile getirmiştir:

“Hazırlık sınıflarında C1 düzeyinde okuma ve yazma özellikle edinsinler öyle gelsinler istiyoruz. Buna rağmen öğrencilerimizin yeterlikleri düzgün değil. İyi öğrenciler ama yani beklenen düzeyde değiller.”

Katılımcı 10 bölümün dilinin tamamının İngilizce olması yönünde öğrenci dil yeterliğini vurgulamış, bölüme gelmeden önce öğrencilerin yeterli düzeyde hazır olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin, hazırlık sınıflarından yeterli düzeyde dil becerisiyle çıkamamalarını ve yaşanan problemleri şöyle vurgulamıştır:

“Biz şu anda bunun sancısını lisansta çok yaşıyoruz. Dersler derme çatma yarı İngilizce yarı Türkçe gidiyor, tam İngilizce işleyemiyoruz çünkü anlamıyorlar. Hiçbir şekilde hazırlıksız kabul etmiyoruz ama hazırlığı farklı bir birim yürüttüğü için, o birimin hiçbir şeyine biz müdahil olamıyoruz. Öğrenciyi hiçbir şekilde göremiyoruz, öğrenci yeterli düzeyde bize birinci sınıfa geliyor mu? Hayır. Yani o hazırlık kriterlerinin de irdelenmesi lazım.”

Benzer bir düşüncüyü Katılımcı 12 de dile getirmiştir ve dil yeterliği düşük öğrencilerin dersin İngilizce işlenmesine engel olacağına dikkat çekmiştir:

“Öğrencilerin dil yeterliliği belki o kavramları, o disiplini öğrenmekte yetersiz kalırsa belki dersi bu şekilde hani İngilizce yani yabancı dilde yürütmekte, bunun devamlılığını sağlamakta belki öğretim elemanları, öğrenciden gelen bir aslında etki olarak bu, hani bu şekilde bir zorluk yaşayabilirler.”

Bölüm Dilinin Tamamen İngilizce Olmasının Öğrencilere Sunacağı Fırsatlar/Avantajlar ve Yaşatacağı Dezavantajlar/Zorluklar

Eğitim dilinin tamamının İngilizce olduğu durumlarda öğrencilerin yaşayacağı avantajlar ve zorluklar konusunda akademisyenlerin hemfikir olmadığı tespit edilmiştir. Pek çok avantaja vurgu yapan akademisyenler olduğu gibi, bunun dezavantajlar oluşturacağını iddia eden akademisyenler olmuştur.

Öncelikli olarak, çalışmaya katılan 12 akademisyenden sekizi öğretim dilinin İngilizce olmasıyla öğrencinin hedef dile yüksek oranda maruz kalacağını ve akabinde dil becerilerinin ve kelime bilgisinin gelişeceğini ifade etmiştir. Katılımcı 1 alan dışı derslerin İngilizce görülmesinin özellikle kelime kapasitesini arttıracığını vurgulamıştır:

“Alanla ilgili kelimeler olsun yapılar olsun kullanıldığı için belki çok anlamada ya da kullanımda o kadar sıkıntı olmayabiliyor ama alanın dışına çıktığın zaman zorlanabiliyorsun. O yüzden alan dışındaki derslerinin, seçmeli dersler olsun, onların İngilizce verilmesi kelime hazinesini artırma yönünde avantaj olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcı 2 benzer görüşler öne sürmüştür:

“Dili ne kadar çok kullanırsak farklı disiplinlerde ne kadar çok kullanırsak o kadar avantajlı olduğunu düşünüyorum. Eğitim Bilimlerine Giriş gibi, Eğitim Programları dersi ya da Eğitim İlke ve Yöntemleri dersini İngilizce alması hem öğrencinin kelime hazinesi açısından hem de dil kullanımı açısından gerekli ve yeterli olur diye düşünüyorum.”

Katılımcı 11, kendi öğrencilik yıllarından edindiği tecrübelerle dayanarak eğitim ve alan derslerinin paralel olduğunu, dolayısıyla eğitim dersleri İngilizce olursa dil becerilerinin daha hızlı ilerleyeceğini, alan derslerini pekiştireceğini, anlaşılmasını kolaylaştıracağını vurgulamıştır:

“Hepsi birbiriyle aslında örtüşen, hepsi aynı yolda giden hepsi birbiriyle bir şekilde bağlanan içerikler bunlar. Dolayısıyla biz bunların hepsini İngilizce alsaydık, benim bunları algılayamam daha iyi olurdu hem de belki İngilizce dil becerilerimi geliştirmem daha hızlı, daha kolay olurdu bir İngilizce öğretmeni aday olarak.”

Katılımcı 3 ve 7, derslerin tümü İngilizce olduğunda dil yeterliğinin artacağını, öğrencinin zorlanacağını ancak bu zorlanma sayesinde kendini geliştireceğini belirtmiştir.

Katılımcı 3:

“Pratikte uygulamada switching oranı yüksek olunca proficiency öğrenci geliştirme ihtiyacı duymuyor veya gelişmiyor. Bunu ikinci sınıfta tamamen full target language derslerin işlenmesi belki anlaşılma sorunu oluşturabilir ama ben bunun bir dezavantaj olduğunu düşünmüyorum. Sorun oluştuğunda, öğrenci kendi yetersizliğini gördüğünde o yetersizlik sürecini tamamlaması gerekiyor.”

Tüm bu görüşlere karşın Katılımcı 5 İngilizce öğretim dilinin öğrencilerin dil yeterliğine etki etmeyebileceğini iddia etmiştir. Sınıfta İngilizce kullanımına karşın dersin ölçme değerlendirilmesi öğrencinin dil kullanımını teşvik etmiyorsa ya da öğrenci sınıf içinde hiçbir

şekilde söz alarak derse dahil olmuyorsa dil yeterliğinin geliştiğini söyleyemeyeceğimize vurgu yapmıştır:

“(Eğitim dilinin İngilizce olmasının) Öğrenciyi hazırlayacağını düşünebiliriz ya da yeterliğine etki edeceğini düşünebiliriz ama sadece sınıf içi konuşma mı bunu sağlayacak? Hayır. Bunu sağlaması için ne yapmamız gerekiyor? Sınavlarda da sizin çocuğun aslında üst düzey bilişsel beceriler dediğimiz o becerileri ölçen sorular hazırlamamız gerekiyor. Şimdi bizim edebiyat sınavlarımız bile test oluyor. Bu bağlamda sınıfta istediğin kadar İngilizce instruction ya da sen İngilizceyi kullan ama sen son sınavda bu çocuğa test veriyorsan proficiency ilerledi mi ilerlemedi mi tartışılır. Bir de şöyle bir durum var, bu gene kişide biten bir olay. Medium of instruction İngilizce olsa bile sınıfta eğer çocuk hiç konuşmasa ne yapacağız?”

Katılımcı 9 ise başarının direkt olarak dille ilgili olmadığını vurgulamıştır. Öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasından bağımsız öğrencinin öğrenme isteğine değinmiştir. Öğrenmek istemeyen, buna hazır olmayan veya gelecek hayalleri bakımından doğru yerde bulunmayan öğrencilerin gelişiminin mümkün olmadığını belirtmiştir:

“Öğrenmek istemeyen öğrenci İngilizcede de öğrenmez, öğrenmek istemeyen öğrenci Türkçe de öğrenmez. Aslında bu dille ilgili bir şey değil, öğrencinin hazır bulunuşluğuyla ilgili bir şey. Öğrencinin gerçekten öğretmen olmak istemesiyle ilgili bir şey. Mesela İngilizce Öğretmenliğinde okuyup hostes olmak isteyen öğrenci var ya da ‘ben hocam hiç bu alanla ilgili bir şey yapmayacağım, ben işte babamın bir işletmesi var orada çalışacağım’ diyen öğrenci var. Bu öğrenciye siz Türkçe de sunsanız ulaşamazsınız, İngilizce de sunsanız ulaşamazsınız çünkü yanlış yerde.”

Katılımcı 10, dil yeterliğindeki eksikliğin öğrencinin özgüvenini zedeleyeceğini bunun öğretmenlikte de devam edeceğini belirtmiştir. Katılımcı 3 de benzer şekilde dili yetkin şekilde kullanma becerisi geliştiren öğrencilerin özgüvenlerinin artacağına işaret etmiştir. Bu anlamda eğitimin tamamının İngilizce ilerlemesi hem öğrencinin dil yeterliğini hem de özgüvenini arttıracaktır. Katılımcı 4, 6 ve 8, özgüveni ve dil yeterlik düzeyi artan öğrencilerin ilerleyen meslek hayatlarında daha başarılı olacaklarına inandığını söylemiştir.

Katılımcı 4:

“Dolayısıyla o çocuğun yarın mesleki gelişimi açısından daha iyi bir noktaya gelebileceğini düşünüyorum ama diğer boyutuyla Türkçe konuşmayı normalleştiren öğrenciler bütün meslek hayatı boyunca aslında Türkçe kullanacak.”

Katılımcı 8:

“Öğretmen yeterlilikleri açısından daha güçlü literatürde, öyle hayal ediyorum, daha gerçekçi, alan takip eden, işte devşirme kaynaklardan değil de daha gerçek kaynaklara ulaşmış, kendini geliştirmiş bir öğretmen adayı yetiştiririz. Dil açısından da dil becerilerinin daha üst seviyede oluşacağı, kendine özgüveni olan, İngilizce dil becerileri açısından okuyup yazan etkili şekilde, akademik düzeyde veya günlük hayatta işini görecektir şekilde belirli düzeyde dil becerilerine sahip bireyler yetiştirileceğini düşünüyorum.”

Bir başka avantaj olarak, katılımcıların pek çoğu alanla ilgili kaynak ulaşımına dikkat çekmiştir. Öğrenciler hedef dilde eğitim gördükçe ve kaynakları orijinal dilinden takip ettikçe hem daha fazla sayıda kaynak kullanacaklar hem de çevirinin sebep olduğu bilgi kayıplarına maruz kalmayacaklardır. Katılımcı 1 özellikle yaşanan bilgi kayıplarına dikkat çekmiştir:

“Direkt bilgiye ulaşmada avantajı olur, bir bilgiye ilk elden ulaşabilirler. Bir makale yayımlanıyor konuyla ilgili ya da bir kitap, direk onu okuyup anlayabilirsin. Çeviri kaynakları kullandığın zaman dediğim gibi yani bazen bilgide kaymalar oluyor ya da kopmalar oluyor ya da iyi çeviri olmadığı için bazı şeyler tam yansımıyor.”

Orijinal kaynakları ve yurt dışındaki gelişmeleri takip edebilmek, Katılımcı 1’e göre, öğrenciye güncel ve küresel bilgiyi anlık takip edebilme ve yenilikleri uygulayabilme fırsatı sunmaktadır. Katılımcı 11, İngilizce öğretim dili sayesinde daha fazla kaynak takip edebilme şansı elde edileceğini öne sürmüştür:

“Bu derslerle alakalı literatür alan yazında daha fazla okumalar yapabileceğimizi, daha fazla kaynağa orijinaline ulaşabileceğimizi düşünüyorum.”

Katılımcı 3 de kaynakları orijinal dilinde kullanabilmenin hem içerik öğrenimine hem de dil becerisi üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır:

“Kavramları veya alanı kendi orijinal dilinde tanıyacaklar. Content base olarak düşündüğün zaman hem content olarak içeriği öğrenmiş olacaklar hem de instruction diline maruz kaldıkları için veya kullanmak zorunda oldukları için dil proficienciesi artmış olacak.”

Tüm bu avantajların yanında, Katılımcı 9 öğrencilerin lisans sonrası yurt dışına gitme çabalarında eğitim dili İngilizce olan bir bölümden mezun olmuş olmalarının avantaj sağlayabileceğini iddia etmiştir:

“Öğrencilerin tabii ki işte yurt dışına gitmeleri, master programlarına kabullerinde hani önemli olabilir. O dersleri o şekilde göstermeleri önemli bir şey olabilir.”

Öğretim dilinin İngilizce olmasının getirdiği tüm bu avantajların yanında, araştırmaya katılan akademisyenler öğrencilerin yaşayabileceği birtakım zorluklardan bahsetmiştir. Görüşmelere katılan 12 akademisyenin üçü öğrencilerin tüm dersler, özellikle eğitim dersleri, İngilizce işlendiğinde KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) için geçirdiği hazırlık sürecinin zorlayıcı olacağını iddia etmiştir. Katılımcı 11, KPSS odaklı bir öğretmen adayının eğitim derslerini Türkçe aldığında sınav hazırlık sürecini daha rahat atlatacağını vurgulamıştır. Katılımcı 9 benzer şekilde bölümde dersleri İngilizce görmüş, sınava hazırlanan bir öğrencinin içerikleri sonradan Türkçe çalışmasının zaman kayıplarına sebep olabileceğini söylemiştir:

“Tahminimce KPSS’de zorluk yaratır dersin İngilizce olması. Hani düşündüğüm zaman o terimlerle karşılaşmak, o terimlerin Türkçesini görüp ‘Aa gördüğüm şu terimmiş!’ demek hani o bir zaman gerektiren bir şey.”

Katılımcı 2 ise öğrencilerin KPSS hazırlık sürecini düşünerek kaygılandıklarını, öncesinde İngilizce gördükleri konuları sonradan Türkçe olarak çalışmanın problem oluşturup oluşturmayacağı yönünde endişeler duyduklarını belirtmiştir. Ancak Katılımcı 2 öğrencilerin endişelerinin yerinde olmadığını, düzgün çalışmaları halinde herhangi bir sorun yaşamadan sınava hazırlanabileceklerini düşündüğünü ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan dört akademisyen derslerin tümünün İngilizce yürütülmesi halinde bilgi kayıpları yaşanacağını ve öğrencilerin içerik kavramada sorunlarla karşılaşacağını vurgulamıştır. Katılımcı 5, derslerin tümü İngilizce olsun ve bu sayede öğrencinin dil yeterliği yükselsin amacının bilgi kayıplarıyla sonuçlanabildiğini vurgulamıştır:

“Proficiency artsın derken bu sefer biz çocuğu bazı başka becerilerden ya da bilgilerden de eksik bırakabiliyoruz. Dil Bilimi gibi derslerde zorlandıklarını görüyoruz çocuklarımızın. İşte Pragmatikte, Edim Bilimde falan zorlandıklarını görüyoruz işte bu çocuklara biz bu dersi İngilizce anlattığımız zaman bu sefer öğrenmelerini beklediğimiz şeylerde problem yaşıyorlar. Yani özellikle bu biraz daha yoğun teori gerektiren dersler için medium of instruction İngilizce olması yani content knowledge konusunda da sıkıntı yaratabilir diye düşünüyorum.”

Katılımcı 12 kendi deneyimlerinden yola çıkarak belli başlı bazı derslerin Türkçe içerikle sunulmasının avantajlı olacağını ifade etmiştir:

“Belki bazı terminolojiyi öğrenmemiz zor olabilirdi, kavramları oturtabilmemiz zor olabilirdi. Bazı dersler çünkü, psikoloji disiplini ile çok bağlantılı bazı derslerimiz vardı mesela, bunları belki öğrenmekte, içerik öğrenmekte zorlanabilirdik farklı dilde alsaydık.”

Katılımcı 11, yine derslerin İngilizce yürütülmesinin bilgi kayıplarına sebep olabileceğini vurgulamıştır ancak olaya bir diğer açıdan bakılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ülkemizde üniversite ve bölüm sayılarının hızla artmasının, öğrenci sayısının hızla artmasının öğrenci profilinde düşüşe sebep olduğuna, pek çok öğrencinin bölüme hazır şekilde başlayamadığına, hem üniversiteye giriş sınavının hem de hazırlık bitirme şartlarının gözden geçirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Katılımcı 3 de öğrencilerin yeterli düzeyde dil becerileriyle bölüme gelmediğinde bu bilgi kayıplarının yaşanacağına işaret etmiştir.

Katılımcı 5 ve 12, derslerin İngilizce yürütülmesinin öğrencide yanlış anlama korkusu bir diğer deyişle içeriği anlamama kaygısı oluşturacağına dikkat çekmiştir. Katılımcı 5 yalnızca öğrencinin değil hocaların da kendini ana dilinde daha iyi ifade edeceğini, hedef dili kullanma zorunluluğunun onu da kaygılanmaya iteceğini ifade etmiştir:

“Hoca İngilizce konuşmalı, öğrenci de İngilizce cevap vermeli (!?), bu biraz bana şey geliyor yani mobbinge de girdiğini düşünüyorum, kaygı düzeyini arttırıyorsunuz çocuğun, aslında belki de hocanın kaygı düzeyini arttırıyorsunuz. Yani hoca da belki kendini Türkçe daha iyi ifade edeceğini düşünüyor. Bazen aktaramayabiliyorsunuz birçok şeyi.”

Katılımcı 12:

“Öğrencilerin derslerde bu eğitim dersleri eğer mesela İngilizce veriliyorsa yüksek dil kaygıları oluşabilir burada. Öğrenebilecek miyim ben bu dersi başarabilecek miyim kaygısı belki motivasyonunu düşürebilir.”

Katılımcı 6 ise alan ve eğitim ders içeriklerinin paralel olduğunu, dolayısıyla eğitim derslerini Türkçe görmenin alan derslerini pekiştireceğini ve nihayetinde öğrenciyi rahatlatıp kaygı düzeyini azaltacağını öne sürmüştür.

Bölüm Dilinin Tamamen İngilizce Olmasının Akademisyenler Açısından Doğuracağı İhtiyaçlar

Araştırmaya katılan 12 akademisyenden ikisi çalışmakta oldukları üniversitede bölümdeki tüm dersleri İngilizce yürütmekte olduklarını ifade etmiştir. Bu iki katılımcı da bu süreçte herhangi bir zorluk yaşamadıklarını, özellikle çözüm bulunması gereken bir ihtiyaç içerisinde olmadıklarını söylemiştir. Katılımcı 6 da bu görüşlere paralel olarak İngilizce Öğretmenliği bölümünde çalışmakta olan akademisyenlerin özellikle dilde yeterli oldukları varsayıldığında herhangi bir zorluk yaşayacağını düşünmediğini belirtmiştir. Yalnızca Katılımcı 12 öğrenci dil yeterliğine dikkat çekmiştir ve öğrencinin dil becerileri yeterli düzeyde değilse, öğretim elemanlarının dersin İngilizce devamlılığı konusunda zorlanabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı 7, bölümde çalışmakta olan akademisyenlerin kendini ne düzeyde yetiştirmiş olduğuna dikkat çekerek, iyi yetiştirmiş bir akademisyenin böyle bir koşulda herhangi bir zorluk yaşamayacağını, bu durumun herhangi bir ihtiyaç doğurmayacağını belirtmiştir.

Katılımcı 7:

“Eğer iyi yetiştirmiş bir öğretim elemanıysa, yani İngilizce konuşmada iletişim kurmada bir sorun yoksa hiçbir sorun çıkmaz.”

Katılımcı 3 ve 9, öğrenci motivasyonunun öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilediğini öne sürmüştür. Katılımcı 3, bu problemin aşılabilmesi için, öğrenciyi motive etmeye çalışan akademisyenlerin sosyal ve psikolojik desteğe daha çok ihtiyaç duyabileceğini iddia etmiştir.

Katılımcı 3:

“Şu an mevcut şartlardan dolayı öğretmen adaylarının motivasyonunu veya genel olarak baktığımız zaman öğrenme motivasyonu ciddi bir problem halinde. Yani öğrenenler de motivasyon düzeyleri çok düşük. Bunun bir de kendi kültüründe kendi dilinde olmayan bir eğitim sisteminde eğitim sürecinde olduklarında motivasyonları daha ciddi anlamda düşebiliyor. Bu da doğrudan öğretime devamlı etkileyebiliyor çünkü learner motivation bu kez sonuç olarak teacher motivationa olumsuz olarak etkilemiş oluyor, o yüzden de her şey dört dörtlük olsa bile external factorlar yeterli olsa bile bu sefer affective filterlar ortaya çıkıyor işte. Motivasyonla daha fazla motivasyona ihtiyaç duyacak ya da öğrencilerini motive etmek için, encourage edebilmek için daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç ya da psikolojik güce ihtiyaç duyacaklar.”

Katılımcı 8, öğretim elemanlarının sayısının ve iş yükünün derslerin tamamının İngilizce verilmesi noktasında zorluklar çıkarabileceğine dikkat çekmiştir. Akademisyenin ana dilinde olmayan bir diğer deyişle İngilizce öğretim diliyle verdiği dersi kaliteli hale getirebilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyacağını, ayrıca akademiye ders vermek dışında yapmakla yükümlü olduğu diğer çalışmalar için de zaman sorunu yaşayabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı 8:

“Biz öğretim üyelerinin farklı misyonları da var. Bunlar araştırma yapma misyonu, öğrencilerle araştırma yapma misyonu, hocanın yayın yapma, işte üniversiteye katkı sunma, öğrencilerle yine öğrencilerle bilimsel literatürün içine katma gibi hedefleri de var. Bu hedeflere ulaştırmakta sıkıntılar yaşayacaktır.”

Dolayısıyla yeterli sayıda akademisyenin istihdam edilmesi ve akademisyenin iş yükünün azaltılması yapılacak işlerde başarı oranının artmasını sağlayacaktır. Katılımcı 10, buna paralel olarak bölümlerdeki öğrenci sayısının fazla olduğunu, kontenjanların azaltılması gerektiğini ve akademisyenlerin öğrenciyi yakından takip edip başarıyı arttırabilmesi için yine daha fazla zamana ihtiyaç duyacağını ifade etmiştir.

Katılımcı 8:

“Elbette hoca istihdamında sıkıntı yaşayan yerlerde sadece dersi İngilizce veriyor olmuş olmak çözüm olmayacaktır. Bugün ELT bölümlerinin çoğuna baktığımızda İngilizce olarak geçtiğinde dil bölümlerinin, eğitimle alakalı derslerin çoğu Eğitim Bilimleri Programından hocaların yardımıyla dönmekte veya fakültenin seçmeli grubundaki derslerdeki hocaların katkılarıyla dönmekte. Şimdi %100 İngilizceye döndüğünüzde hoca yeterliliği yoksa bunun kendi bölümünde takviye edeceksin, kendi bölümündeki hoca da kendini yetersiz hissettiği alanda işler yapmaya başlayacak. Veya seçmeli derslerde birbirinin tekrarı, birbirinin benzeri, hani hocaya yönelik dersler açılmaya başlayacak. Bu da öğrencinin gelişimine katkı sunmayacaktır.”

Bölüm Dilinin İngilizce Olmasının Uluslararası Öğrenci ve Akademisyen Hareketliliğine Etkileri

Çalışmaya katılan akademisyenlerden uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği açısından bölüm dilinin tamamının İngilizce olmasının etkilerinin değerlendirilmesi istenmiştir. Katılan 12 akademisyenin dokuzu, tüm derslerin İngilizce yürütülmesinin bu hareketliliğe pozitif yönde etki edeceğini ifade etmiştir. Katılımcı 11 üniversitelerin uluslararasılaşma çalışmalarının en önemli adımının eğitim dilini %100 İngilizce olmasını sağlamak olduğunu vurgulamıştır:

“Uluslararasılaşma noktasında eğer adımlar atılacaksa üniversiteler, programlar adına derslerin İngilizce işlenmesi kesinlikle bu adımların ilki olmalı.”

Katılımcı 1, çalıştığı üniversitede yurt dışı eğitim programları aracılığıyla öğrenci gönderirken üniversiteleri eğitim dillerine göre seçtiklerini, eğitim dili İngilizce olmayan üniversiteleri ya da bölümleri tercih etmediklerini; yurt dışından ülkemize öğrenci gönderirken diğer akademisyenlerin de benzer bir tutum içerisinde bulunduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, eğitim dili bu aşamada en önemli ölçüt olarak görülmektedir. Eğitim dilinin tamamının İngilizce olması üniversiteyi de bölümü de diğer ülkelerden gelmek isteyen öğrenci ve akademisyenler için cazip hale getirecektir. Katılımcı 7, dil yeterliliği olmadan yurt dışına, özellikle Erasmus Programı aracılığıyla, giden öğrencilerin yalnızca turistik gezi

yapabileceğinin, derslerde başarılı olamayacağının altını çizmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim dilinin tamamen İngilizce olması bu eksikliği gidermede yardımcı olacaktır. Yine de Katılımcı 7 bunu yeterli görmediğini, yurt dışı değişim programlarına seçilecek öğrencilere uygulanacak sınavın da revize edilmesi gerektiğini söylemiştir. Katılımcı 10 bu görüşü destekleyen ifadeler kullanmıştır. Bölüm dilinin İngilizce olmasının bu süreci olumlu etkileyeceğine çünkü dil yeterliği düşük öğrencilerin değişim programları için yapılan sınavdan geçtiği halde bir başka ülkeye gitmekte tereddüt ettiğini, çünkü yapılan sınavların dört beceriyi ölçmediğini vurgulamıştır.

Katılımcı 10:

“Kazanıp da kendine özgüveni olmadığı için gitmeyen öğrencilerimiz oldu. ‘Kazanıp niye gitmiyorsun?’ ‘Hocam İngilizcemin yeterli olduğunu düşünmüyorum.’ ‘Niye o zaman başvuru yaptın? Niye başkasının hakkına girdin?’ O yeterlik Erasmus sınavlarında çok ölçülüyor.”

Katılımcı 9 bölüm dilinin İngilizce olmasının yurt dışına giden öğretim elemanı açısından çok faydalı olacağına vurgu yapmıştır. Kendi dilinin dışında bir başka dilde ders vermenin çok avantajlı olduğunu ve bu avantajını diğer ülkelerde ders verirken kullanabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı 9:

“İngilizce ders veriyor olmak çok kıymetli bir şey. Başka bir dilde ders veriyor olmak çok kıymetli bir şey gerçekten, hocanın ön plana çıkmasını sağlayan bir şey. Herkesin yapabildiği bir şey değil. Bir dili biliyor olabilirsiniz ama dersi İngilizce vermek çok başka bir şey.”

Katılımcı 8, program dilinin İngilizce olmasının ancak uzun vadede pozitif etkilerinin gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak üniversitelerin uluslararası öğrenci ve akademisyenler tarafından seçilmesinin yalnızca bölüm dili ile ilgili olmadığını, üniversitenin tamamının dilinin de önemli olduğunu ve üniversitenin uluslararası alandaki sıralamasının etkili olacağını belirtmiştir.

“Öğrenci uluslararası kaliteli uluslararası öğrenci hareketliliği ve kaliteli uluslararası hoca hareketliliği daha çok rankinglerle alakalı. Üniversitelerin rankingleriyle alakalı. Bugün dünyanın en iyi üniversitelerindeki bir hocayı buraya getirecek olsanız rankinge bakacak. O alana yapılan harcamalara bakacak. Veya iyi kaliteli düzeyde bir öğrenci grubunun buraya getirecek olduğunuzda yine rankingle alakalı.”

Katılımcı 8 ayrıca bir eğitim fakültesi programı olarak İngilizce Öğretmenliği bölümünün dilinin İngilizce olmasının kısa vadede çok etkisi olmayacağını çünkü yurt dışından, özellikle Asya ve Afrikadan gelen öğrencilerin eğitim fakültelerini, örneğin mühendislik gibi bölümlere karşı daha az tercih ettiğini vurgulamıştır.

“Yabancı uyruklu öğrenciler eğitim fakültelerini tercih etmiyor. Bu sadece program dilinin %100 İngilizce olup olmamasıyla alakalı değil çünkü öğretmenlik mesleğinin ülkelerinde geçerliliği yok. Buradan almış olduğu öğretmenlik ona kendi ülkesinde bir cazibe getirmeyecek. Ama bir mühendislik bölümünün İngilizce olmasında bu etkili olabiliyor.”

Araştırmaya katılan akademisyenlerden ikisi, uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin bölümdeki eğitim dili ile ilgili olmadığını iddia etmiştir. Özellikle öğrenci boyutunda üniversite seçimlerinde böyle bir bilinçli yaklaşım gözlemediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı 4:

“Şimdi öğrenci dolayısıyla öğrenciler seçimlerini yaparken şuraya gelmek istiyorum bu üniversitenin dili %100 İngilizce, %100 Türkçe, o yüzden ben burayı tercih ettim diye bir olay yok öğrenci bakış açısıyla.”

Katılımcı 5, Katılımcı 4 ile paralel görüşler öne sürmüştür. Değişim programlarıyla Türkiye’ye gelen ve Türkiye’den yurt dışına giden öğrencilerin eğitimden ziyade gezme amaçlı davrandığını gözlemlediğini ifade etmiştir.

“Bizden giden öğrenci ve bize gelen öğrencilerin genelde benim gördüğüm burada çok eğitim almak değil de vakit geçirmek.”

Meta Çıkarım

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bir arada değerlendirildiğinde, nicel araştırma sorularına verilen cevapların analizi sonucunda akademisyenlerin üniversitelerde genel olarak eğitim dilinin İngilizce olmasına ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin tüm ders müfredatının İngilizce yürütülmesine yönelik nispeten olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ancak, nitel araştırma sorusuna verilen cevapların analiziyle bu olumlu tutuma rağmen mevcut şartlar altında eğitim dilinin tamamen İngilizce olarak uygulanmasının mümkün olmadığına inandıkları tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma

Literatür taramasında ortaya konduğu gibi, yükseköğretimde eğitim dilinin ülkenin ana dili ya da Lingua Franca olarak İngilizce olup olmamasına yönelik görüşlerde, yalnızca Türkiye’de değil, dünya çapında fikir birliği bulunmamaktadır. Özellikle Türkiye gibi uluslararasılaşmaya ve küresel arenada yer almaya çalışan Genişleyen Çember ülkelerinde öğretim dilinin İngilizce olması bir yanda olumlu karşılanırken, bir diğer yanda içerik öğrenimi, kültürel deformasyon gibi sebeplerle eleştirilmektedir. Lingua Franca olarak İngilizceye verilen önemin artıyor olması doğrudan ülkenin dil politikalarını, yetiştirilen İngilizce öğretmenlerini ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerini etkilemektedir. Bu çalışma, Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışmakta olan akademisyenlerin konuyla ilgili görüşlerini inceleyerek bu tartışmaya katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Veriler akademisyenlerin tutumlarını ölçen ölçek ve bu tutumların nedenlerinin incelendiği yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Birinci araştırma sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda akademisyenlerin üniversitelerde genel olarak eğitim dilinin İngilizce olmasına ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin tüm ders müfredatının İngilizce yürütülmesine yönelik nispeten olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, ikinci ve üçüncü araştırma soruları bulgularına göre akademisyenlerin tutumlarında çalıştıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşın, çalışma yılı bazında deneyimlerine göre anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bu bölümde bulgular araştırma soruları sırası takip edilecek detaylı bir şekilde incelenmiş, açıklanmış ve tartışılmıştır.

Bulguların Tartışılması

Mevcut çalışmanın temel amacı Türkçe eğitim veren üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının bölümdeki alan dersleri dışındaki Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi gibi diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, akademisyenlerin çoğunluğunun hedef dilde eğitimi, bir diğer deyişle tüm derslerin İngilizce sunulmasını desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer bulgular Başibek vd. (2014) tarafından da tespit edilmiştir. Akademisyenler hedef dilde yani İngilizce yapılan eğitimin öğrencinin dil yeterliğini ve kelime bilgisini arttıracaklarını düşünmektedir. Bu bulgular öğretim dili İngilizce üzerine yapılan diğer çalışmaların

bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Önceki çalışmalarda öğretmenlerin, öğretim ve etkileşimin İngilizce olmasının öğrencide hedef dilin gelişimini sağlayacağını düşündüğü ortaya konmuştur (Dafouz vd., 2016). Çalışmanın bulguları yalnızca öğretmenlerin cephesinden değil, öğrenci görüşleri bakımından da önceden yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hu ve Wu (2020); Jiang ve Zhang (2019); Pecorari vd., 2011; Sahan ve Sahan (2021); Xie ve Curle (2022) çalışmalarında öğrencilerin hedef dilde eğitim aldıklarında dil becerilerinin ve kelime kapasitelerinin olumlu yönde etkileneceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretim üyelerinin çoğunun lisans düzeyinde yüzde yüz İngilizce eğitim görmediği, eğitimlerinin tamamını hedef dilde almış olsalardı dil yeterliği bakımından daha ileri düzeyde mezun olabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretim dili İngilizce olduğunda öğrencinin dil yeterliğinin ilerleyip ilerlemeyeceği ayrı bir tartışma ve araştırma konusu olsa da, çalışmaya katılan akademisyenlerin çoğunun tamamen İngilizce yürütülen bir programda eğitim almamış olması ve bu yönde duydukları eksiklik bu tutum ve düşüncelerinin altında yatan sebep olabilir. Ayrıca, akademisyenler öğretmenliği temelde bir rol model alma olarak görmektedir. Öğretim dili ana dil olduğunda İngilizce Öğretmeni adaylarının Türkçe ders anlatımına maruz kalması, kendini İngilizce ders anlatmaya teşvik edecek unsurların oluşmaması kaçınılmazdır. Akademisyenlerin, öğretmen adaylarının üniversitede dersin Türkçe anlatılmasını rol model almaması gerektiğini düşünmesi bu tutumlarını açıklayabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, akademisyenlerin yalnızca İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri açısından değil, genel olarak tüm yükseköğretim öğrencilerinin hedef dilde eğitim almasının küresel arenada onlara avantaj sağlayacağını, iş dünyasında rekabet edebilecekleri donanımına sahip olabilecekleri ve uluslararası kurumlarda çalışma fırsatı bulabileceklerini düşünmesidir. Akademisyenlerin bu görüşleri önceki çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Bourdieu, 1991; Demirbulak, 2011; Macaro vd., 2018; Taquini vd., 2017; Turhan & Kırkgöz, 2018). Yine benzer şekilde, çalışmaların bu bağlamdaki bulguları, akademisyenlerin uluslararası öğrenci hareketliliğine yaptığı vurgunun da altını çizmektedir. Akademisyenlerin, derslerin tümünü hedef dilde alan öğrencilerin yurt dışı programlara daha rahat kabul alabileceğine, küresel iş hayatına daha hazır olacaklarına ve gerek küresel gerek yerel her ortamda avantajlı olacaklarına inandıkları ortaya konmuştur. Ancak, genel kanının bu yönde olmasına karşın, bu bulgular önceki çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir. Öncelikle, Altay (2020) öğretim dili İngilizce olan programlardan mezun olan öğrencilerin mezuniyetleri sonrası iş bulma imkanları ve hızları üzerine yapılmış yeterli sayıda çalışma olmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin, Türkiye'deki üniversitelerin yeterince saygınlığının olmadığına ve uluslararası arenada bunun

avantajını yaşayacaklarına inanmadıkları tespit edilmiştir (Şahan & Sahan, 2023). Uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinde yalnızca ülke dışına çıkanların değil, bir de ülkeye gelenlerin cephesinden değerlendirme yapılması gerekmektedir. Akademisyenlerin, bölüm dilinin tamamının İngilizce olmasının o bölümün yabancı öğrenciler tarafından seçilebilirliğini arttıracaklarını düşündüğü tespit edilmiştir. Yurt dışı eğitim ve öğrenci değişim programlarından sorumlu öğretim elemanlarının yurt dışına öğrenci gönderirken yaptıkları üniversite seçimleri göz önünde bulundurulduğunda, yabancı üniversitelerdeki öğretim elemanlarının da benzer bir süreç yürüttüklerini düşünmeleri bu durumu ve tutumu açıklayabilir.

İngilizce eğitime yönelik olumlu tutum sergileyen akademisyenlerin en sık ifade ettikleri avantaj öğrencilerin orijinal kaynaklara ulaşabilmesi, bu kaynakları orijinal dilinden okuyup çeviriden kaynaklanan bilgi kayıplarına maruz kalmaması olarak tespit edilmiştir. Hemen hemen tüm akademisyenlerin İngilizce Öğretmenliği bölümünde kullanılan tüm kaynakların İngilizce olması gerektiğine vurgu yaptığı ortaya konmuştur. Akademisyenlerin bu görüşleri İngilizce öğretimi ile ilgili kaynakların sayısının Türkçe kaynak sayısına kıyasla orijinal dilinde daha fazla olması ile açıklanabilir. Çalışmanın bu bağlamda elde edilen bulguları Dearden'in (2014) çalışmasını destekler niteliktedir. Dearden de (2014) araştırmasında Türkçe yapılan eğitimde akademik ve teknik terimlerin Türkçeye çevirileme zorluğu, Türkçe alanyazında kaynak yetersizliği gibi problemler yaşandığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin akademik performansları göz önünde bulundurulduğunda akademisyen görüşlerinde farklılıklar olduğu ortadadır. Düşük akademik performanslı öğrencilerin içerik öğrenmede sorun yaşadığını, yüksek kaygı seviyesi deneyimlediklerini ve derslerin bir kısmını Türkçe görmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin bulunduğunu öne süren çalışmaların aksine (Kamaşak vd., 2021; Kırkgöz, 2009; Özer & Bayram, 2019), mevcut çalışmanın bulguları akademisyenlerin, dersi Türkçe işlemenin problemi çözmeyeceğini, düşük akademik performanslı öğrencilerin ana dilde eğitim alsa da performansını yükseltmek için çabalamayacağını, bu öğrenciler için başarının öğretim diline değil, başka faktörlere bağlı olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu bulgular, öğrenci başarısında tutum, algı, motivasyon ve öz yeterlik gibi belirli başka faktörler de olduğunu gösteren Curle vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. Akademisyenlerin bu tutumları, Türkçe eğitim veren üniversitelerde çalıştıkları ve alan dersleri dışındaki derslerini Türkçe alan öğrencileri sıklıkla gözlemleme şansı elde ettikleri göz önünde bulundurularak açıklanabilir. Benzer şekilde, İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin temel amacının İngilizce öğretmek olmadığı, İngilizcenin nasıl öğretileceğinin öğrenileceği bir program olduğu göz önünde bulundurulursa, akademisyenlerin dil yeterliği hazır hale gelmeden bölüme başlayan

öğrenciler için öğretim dilinin fark yaratmayacağını düşünmesi olasıdır. Bununla birlikte bir diğer dikkat çekici sonuç ise akademisyenlerin akademik performansı yüksek öğrencilerin tüm dersleri hedef dilde görmesi gerektiğini düşünüyor olmasıdır. Akademik performansı düşük ve yüksek öğrencilere yönelik akademisyen tutumlarındaki bu farklılığın olası açıklaması akademisyenlerin, yüksek akademik performansa sahip öğrencilerin hedef dilde eğitim alırken yaşanabilecek zorlukların üstesinden rahatlıkla gelebileceklerine, fırsatları daha iyi değerlendirebileceklerine, küresel ve yeni bilgileri anlık takip ederek kendilerini hem bilgi hem özgüven açısından donanımlı hale getirebileceklerine inanmasıdır.

Araştırmanın bulgularının İngilizce öğretim diline karşı çoğunlukla olumlu tutum sergilendiğini göstermesiyle oluşan beklentinin aksine, akademisyenlerin yine çoğunluğunun Dilbilim, İngiliz Edebiyatı gibi alan derslerinin muhakkak İngilizce verilmesi gerektiğini ancak alan dışındaki derslerin (eğitim ve seçmeli genel kültür dersleri) Türkçe işlenmesine karşı olumsuz bir tutum geliştirmediği, hatta belli durumlarda bunun avantaj sağlayabileceğine inandıkları ortaya konmuştur. Mevcut bulgulara paralel olarak Curle vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmadaki katılımcılardan bazıları dersler hem yabancı dilde hem ana dilde işlendiğinde içeriği daha iyi anlayabildiklerini iddia etmiştir. Bu bağlamda, akademisyenlerin ana dilde eğitimin öğrencinin kaygı seviyesini azaltacağını, derste daha etkin katılım sağlayacağını ve ana dilin içerik öğrenimini kolaylaştırdığını düşünmeleri önceki çalışmaları destekler niteliktedir (Alkhudair, 2019; Kim vd., 2017; Qiu & Fang, 2019). İngilizce Öğretmenliği bölümleri müfredatı incelendiğinde alan derslerinin içeriklerinin ve eğitim derslerinin içeriklerinin benzer olduğu, birbirini desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla, akademisyenlerin, öğrencilerin dersleri daha iyi anlayabilmesi için bir yandan Türkçe bir yandan İngilizce ders almasını istiyor olması onların bu tutumu için yeterli bir açıklama olarak sayılabilir. Bir diğer deyişle, eğitim derslerinin Türkçe işleniyor olması, İngilizce işlenen alan derslerini desteklemesi bakımından, akademisyenlerin öğretim dili olarak Türkçeye karşı olumsuz tutum sergilemesinin önüne geçmiş olabilir.

Öğretim dili İngilizce olduğunda öğrencilerin dil becerilerinin artacağını savunan akademisyenlerin yanında, bu süreçte yaşanan dil problemlerinin ve sekteye uğrayan iletişimin içerik öğrenimini zorlaştıracaklarını düşünen akademisyenler mevcuttur. Bu bulgular, önceki çalışmalarda (Guo vd., 2022, Kırkgöz, 2009; Özer & Bayram, 2019) öğrencilerin eğitimlerini İngilizce aldıklarında dersi anlamakta güçlük çektiklerini gösteren bulguları destekler niteliktedir. Akademisyenlerin deneyimlediği bu görüş farklılığı, farklı fakültelerde yürütülmüş, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında çalışan akademisyenlerin eğitim diline yönelik farklı tutumlar sergilediklerini ortaya koyan önceki çalışmaların bulguları yardımıyla

açıklanabilir (Karakaş, 2023). Sosyal bilimlerde dilin aktif kullanımı önemli olurken fen bilimlerinde sayılar ön plandadır; bu da sosyal bilimlerde hedef dilin kullanımın kaçınılmaz olması, fen bilimlerinde ana dilin kullanımının içerik öğrenimini kolaylaştırması anlamına gelmektedir. İngilizce öğretmenliği bölümlerinde belirli derslerde Türkçe belirli derslerde İngilizce öğrenim görülmesini savunan akademisyenlerin tutumları bu bakış açısı ile yorumlanıp açıklanabilir. Akademisyenlerin belirli derslerde içerik öğreniminin daha önemli olduğunu düşünmesi, dilin geri planda kalmasına ve ana dilin kolaylaştırıcı unsur olarak bu derslerde kullanılmasına, hatta bu derslerin ana dilde sunulmasına daha sıcak bakmalarını sağlamış olabilir.

Araştırmanın bulguları alan dersleri dışında kalan derslerin Türkçe yürütülmesini sadece öğrenciler açısından değil aynı zamanda dersi veren öğretim elemanı cephesinden ele alarak destekleyen akademisyenler olduğunu ortaya koymuştur. Akademisyenlerin bu tutumları, dersi İngilizce verebilecek yetkinlikte ve yeterli sayıda akademisyen olmamasına; bir başka dilde ders verirken öğretim elemanının dersin kalitesini düşürme ve interaktif bir ders yerine düz anlatıma başvurma ihtimaline bağlanabilir. Bu bulgular, akademisyenlerin daha önceki çalışmalarda ifade ettikleri zorluklarla benzerlik göstermektedir (Hahl vd., 2016; Hincks, 2010; Hu & Duan, 2019; Hu & Lei, 2014; Hu vd., 2014; Lo & Macaro, 2012; Macaro & Akincioglu, 2018; Macaro vd., 2020; Pecorari vd., 2011; Sanchez-García, 2016; Sert, 2008; Tarnopolsky & Goodman, 2014; Vinke vd., 1998; Yip vd., 2007). Dolayısıyla, diğer araştırma sonuçlarına paralel olarak, akademisyenler ana dilde ders anlatımını kolaylaştırıcı bulmaktadır (Alkhudair, 2019; Kim vd., 2017; Qiu & Fang, 2019).

Birinci araştırma sorusunun Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerini ortaya koymasından sonra, ikinci araştırma sorusu akademisyenlerin bu tutum ve görüşlerinde çalıştıkları bölgelere göre herhangi bir farklılaşma olup olmadığı üzerinde durmuştur. Araştırmanın bulguları, akademisyenlerin eğitimin tamamının İngilizce yürütülmesine karşı geliştirdikleri olumlu tutumda ya da alan dışı derslerin Türkçe yürütülmesine karşı herhangi bir olumlu ya da olumsuz tutum sergilememelerinde çalıştıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılaşmaya işaret etmemektedir. Türkiye'de Türkçe eğitim veren üniversitelerin hemen hepsinin YÖK'ün sunduğu standart bir programı takip etmesi, tüm öğrencilerin bölüme onları dört dil becerisi ile donatmayan bir üniversite seçme sınavına hazırlanarak gelmesi ve bu sebeple ülke çapında benzer dil problemleri yaşanması akademisyen görüşlerinde oluşması muhtemel farklılaşmanın önüne geçmiş olabilir.

Çalışmanın son araştırma sorusu Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına yönelik görüşlerinde çalışma yılı ve sahip oldukları akademik ünvan bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek üzere hazırlanmıştır. Beş faktör çatısı altında analiz edilen araştırmanın bulguları, akademisyenlerin görüşlerinde Faktör I dışında çalışma yılı ve sahip oldukları akademik ünvan bazında deneyimlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Faktör I, bölümdeki alan dersleri dışındaki diğer derslerin öğretim dilinin İngilizce olmasına yönelik akademisyenlerin olumlu tutum sergilediğini ortaya koymuş ancak çalışma yılı ve bununla doğru orantılı olarak akademik ünvanlara göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışma yılı ve mesleki deneyimi fazla olan, özellikle 20 yıl ve üzeri, akademisyenlerin dersin İngilizce işlenmesinin daha etkili olacağına ve dersin daha hızlı ilerleyeceğine çalışma yılı ve mesleki deneyimi daha az olan akademisyenlere göre daha çok inandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, akademisyenlerin deneyim kazandıkça derslerinde İngilizceyi daha etkin kullanmaları, dil bariyerlerine ve diğer duyuşsal faktörlere takılmadan interaktif bir ders sunmayı geliştirmeleriyle açıklanabilir. Hincks (2010) ve Sanchez-García (2016) da çalışmalarında dersi bir başka dilde sunabilmenin gelişmiş dil ve biliş becerileri gerektirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca, mesleğe yeni başlamış akademisyenlerin bu kaygıları daha yüksek seviyede deneyimliyor olmaları tahmin edilebilir bir durumdur. Bu bulgular Lasagabaster 'ın (2017), daha tecrübeli öğretmenlerin, öğrencilerin hedef dile maruz kalmasını desteklemek amacıyla dersi yalnızca İngilizce yürüttüğünü, daha tecrübesiz olanlarınsa hem ana dili hem hedef dili değiştirerek kullandıklarını ortaya koyan çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Bir diğer deyişle, tecrübe kazandıkça öz yeterliğini geliştiren akademisyenlerin dersi İngilizce sunmaya daha pozitif yaklaştığı anlaşılabılır. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini ders esnasında daha stresli ve kaygılı hissettiklerini ve öz yeterliğin öğretmen davranışlarını doğrudan eklediğini öne süren Tsui'nin (2018) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Tarihsel süreçler incelendiğinde özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra İngilizcenin Lingua Franca olarak diğer dilleri geri plana ittiği ve uluslararası çapta ortak dil olarak kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bu gelişmeyle birlikte pek çok ülke, farklı kademelerde eğitim dilini İngilizce olarak güncellemeye başlamış ve uluslararası arenada ön planda olmaya çalışmıştır (Macaro vd., 2018). Türkiye de bu eğilime ayak uyduran Genişleyen Çember

lkelerindendir. Türkiye’de hedef dilde verilen eēitim, her ne kadar dünya genelinde olduēu gibi tartişmalı bir konu olsa da, poplerliēi özellikle yksekēretimde artmaktadır. Genel eēitim dili Türkçe olan üniversitelerde bile derslerin İngilizce sunulduēu belli başlı programlar mevcuttur (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>). Durum böyleyken Türkiye gibi ülkelerde İngilizce ēretmeni yetiştirme programları ayrı bir önem kazanmıştır. Hızla artan İngilizce ēretmenliēi programları sayısı, programın kalitesinin ve verimliliēinin sorgulanmasının nn açmaktadır. Bu baēlamda dikkat edilecek en önemli unsur programın eēitim dilidir. Özellikle devlet niversitelerinin İngilizce ēretmenliēi bölümlerinde alan dersleri dışında verilen eēitim ve genel kültür dersleri Türkçe yürütülmektedir (ztrk & Aydın, 2019). Başka fakülte ve bölümlerde eēitim dilinin ne olacaēı çok büyük sorun oluşturmazken, İngilizce ēretmeni adaylarının yalnızca ēretmenlik meslek bilgilerinin deēil aynı zamanda genel İngilizce yeterlik seviyelerinin de artması beklentisi sebebiyle bölüm dilinin tamamının İngilizce olması önemli görünmektedir. Ancak, hem dünyada hem Türkiye’de ēretim dili olarak İngilizce zerine yapılan araştırma sayısı hızla artarken İngilizce ēretmenliēi programları açısından bu tartişmanın temelini oluşturacak ve yeterli düzeyde veri saēlayacak çalışmanın bulunmadıēı tespit edilmiştir. İngilizce ēretmenlerini yetiştiren akademisyenlerin eēitim dilinin ne olması gerektiēine dair görüşleri bu tartişma için oldukça önemlidir. Bu görüşler, derinlemesine incelendiēinde, program için yapılacak çalışmalara, alınacak kararlara temel oluşturması bakımından yüksek potansiyele sahiptir. Dolayısıyla, mevcut araştırma Türkçe eēitim yapan devlet niversitelerinin İngilizce ēretmenliēi programlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin, eēitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşleri, ayrıca İngilizce ēretmenliēi programlarında eēitim dilinin, sadece alan derslerinde deēil Eēitim Psikolojisi, Eēitim Felsefesi gibi eēitim bilimleri derslerini de kapsayacak şekilde tamamının İngilizce olmasına yönelik görüşlerinin ve bu görüşlerin sebeplerinin incelenmesini amaçlamıştır.

Araştırmada, amaca en iyi hizmet edecek karma yöntem kullanılmış, Türkçe eēitim yapan devlet niversitelerinin İngilizce ēretmenliēi programlarında görev yapmakta olan akademisyenlere tutum lēēi uygulanmış ve ardından yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tutum lēēi ile toplanan veriler istatistik paket programı (SPSS30) kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise içerik analizi metotlarına başvurulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, önceki çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar baēlamında muhtemel nedenler ve açıklamalarla detaylı şekilde ortaya konmuştur.

Araştırmanın temel sınırlılığı, nicel veri toplama aşamasında, İngilizce Öğretmenliği ya da İngiliz Dili Eğitimi Bölümleri olan 54 fakültede çalışmakta olan 423 öğretim elemanından 120'sinin araştırmaya katılmaya gönüllü olmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın bulgularının çoğunluğu yansıtamayacağı iddia edilebilir. Ancak, yine de araştırmaya katılan 120 akademisyenin akademik ünvanları, çalışma yılı bazında deneyimlerinin çeşitliliği ve çalıştıkları bölgelere göre dağılımı incelendiğinde, bulguların Türkiye çapında genellenebilir düzeyde olduğu açıktır.

Genel Çıktılar ve Öneriler

Türkçe eğitim veren devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin eğitim dilinin İngilizce olmasına yönelik görüşlerini araştıran bu çalışma, nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda belirli temalar ortaya koymuştur. Akademisyenlerin, araştırmanın genel sorusuna yönelik olarak, üniversitede bölüm dilinin tamamının İngilizce olmasına nispeten olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Akademisyenler, bu sayede öğrencilerin hem dil becerilerini arttıracığına hem de küresel arenada daha avantajlı olacaklarına inanmaktadır.

Araştırmanın İngilizce Öğretmenliği programlarının eğitim ve seçmeli genel kültür dersleri de dahil tamamının İngilizce sunulmasına yönelik görüşleri inceleyen araştırma sorusunun bulgularına göre, akademisyenlerin bölümde tüm derslerin İngilizce sunulmasını desteklediği ortaya konmuştur. Ancak, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde akademisyenlerin İngilizce öğretim diline olumlu tutum sergilemesine karşın, bunu mevcut koşullar altında uygulanabilir bulmadıkları tespit edilmiştir. Bu görüşlerin altında yatan sebeplere bölümlerdeki akademisyen sayılarının yetersizliği ve üniversitenin genelinde eğitim dilinin Türkçe olmasının bölümün dilinin İngilizce olmasını olumsuz yönde etkileme ihtimali örnek olarak verilebilir. Bu bulgular, üniversitelerin genel olarak uluslararasılaşma ve dil politikalarını gözden geçirmesi ve akademisyen sayılarının artan öğrenci sayılarına göre yükseltilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Akademisyenlerin iş yüklerinin azaltılması ve iş yoğunluğu sebebiyle kolayca kaçıp dersi Türkçe vermeyi tercih etmelerinin önüne geçilebilmesi adına, eğitim fakültelerinin diğer programlarında çalışmakta olan yüksek lisans ya da doktorasını İngilizce Öğretmenliği alanı dışında yapan ancak lisans olarak İngilizce Öğretmenliği mezunu öğretim elemanlarının, bölümde İngilizce ders vermeye teşvik edilmesi faydalı olacaktır. Bu bulgular, ayrıca, akademisyenlerin İngilizce ders verebilmeleri için konulan ölçütlerin gözden geçirilmesi fikrini güçlendirmektedir. Bu kapsamda, öğretim elemanlarından akademik kariyerlerinde ilerlerken YDS ya da YÖK-DİL yerine dört beceriyi ölçen IELTS, TOEFL gibi uluslararası sınavlardan puanlar istenmesi ve sıklıkla sınav puanlarının güncellenmesi etkili olacaktır.

Akademisyenlere göre, derslerin tümünün İngilizce sunulması halinde öğrenci motivasyonunda düşüşler gözlemlenecektir, bu da doğrudan öğretmen motivasyonunu etkileyecektir. Araştırmanın bu sonuçları, sosyal ve psikolojik açıdan motivasyon desteği gören öğretim elemanlarının öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede başarı sağlayacağını onaylar niteliktedir. Bu bağlamda, akademisyenlerin sıklıkla motivasyon artırıcı etkinliklere katılımlarının sağlanması önerilmektedir. Araştırmanın bulguları, kariyerinin başlarında olan öğretim elemanlarının daha deneyimli olanlara kıyasla İngilizce ders verirken daha stresli olduklarını, dersi daha az interaktif halde sunduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretim elemanlarının, özellikle de kariyerlerinin henüz başlarında olanların, yaşadıkları zorlu deneyimlerin anlaşılması, bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri ve daha etkili ve verimli bir ders sunabilmeleri için yüz yüze ya da çevrimiçi eğitimlerin verilmesi gerektiğini vurgulaması açısından bu çalışma sağlam katkı sunmaktadır.

Derslerin İngilizce yürütülmesindeki en önemli engellerden biri olarak, akademisyenler öğrencilerin bölüme geldiklerinde hazır olmadıklarını, dil yeterliklerinin beklenen seviyede olmadığını dolayısıyla ders içeriklerini öğrenmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğrencilerin üniversiteye giriş sınavı ve bölümden önce okudukları hazırlık sınıfı sistemlerinde çeşitli problemler yaşandığı sonucuna varılabilir. Öncelikle, öğrenciler lise kademesinde üniversite giriş sınavına sadece okuma ve dil bilgisi çalışmaları yaparak hazırlanmakta ve bunun sonucunda dört dil becerisi geliştirememektedir. Dolayısıyla, üniversite giriş sınavının, dil öğrencilerinin girdiği Yabancı Dil Testi (YDT)'nin değiştirilerek, dört beceriyi ölçen sınavlar hazırlanması şüphesiz büyük bir gerekliliktir. Hazırlık sınıflarına gelince, yine öğrenciler liseden çok düşük bir dil yeterliğiyle mezun olduğu için, hazırlık eğitimine en temel aşamadan başlamakta ve hazırlıktan mezun olana kadar bölümdeki İngilizce yürütülen derslere yetebilecek seviyeye çıkamamaktadır. Ayrıca, birçok üniversitede hazırlık aşamasından mezun olmak için konulan eşik B1+ şeklindedir ki bu seviye bir lisans programında başarılı olabilmek için yeterli değildir. Hazırlık sınıfı geçme seviyesinin yükseltilmesi, bununla birlikte öğrencinin sadece genel İngilizceye değil ayrıca alan tabanlı akademik içeriklere maruz bırakılması öğrencinin hazırbulunuşluğuna katkı sağlayacaktır.

Gelecek Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışmakta olan akademisyenlerin, bölümün eğitim dilinin tamamının İngilizce yürütülmesine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bunun yanı sıra, akademisyenlerden, mevcut uygulamaların iyileştirilmesi ya da yeniden gözden geçirilmesi için öneriler alınmıştır. Araştırmanın bulguları sayesinde akademisyenlerin tutumları tespit edilmiş

ve hem ortaöğretim kademesinde hem de yükseköğretim kademesinde yapılabilecek iyileştirmeler için öneriler sunulmuştur. Diğer fakülte ve programlarda İngilizce öğretim dilini çalışan araştırmaların yanında, yalnızca İngilizce Öğretmenliği programını kapsayan araştırmalar bakımından literatürde ciddi bir boşluk mevcuttur. Çalışma bu bağlamda literatüre önemli katkı sağlamaktadır. İngilizce Öğretmenliği programlarında görev yapan akademisyenlerin ve bu programlarda okumakta olan öğrencilerin tutum, düşünce ve görüşlerinin gelecek çalışmalarla derinlemesine incelenmeye ihtiyacı olduğu açıktır. Gelecek çalışmaların sadece akademisyen görüşlerini değil aynı zamanda öğrenci görüşlerini de tespit etmesi, hatta bu iki grubun görüşlerinin arasındaki ilişkiyi karşılaştırarak ortaya koyması bölümlerin eğitim dilinin, derslerin sunulma şeklinin veya üniversitelerin genel olarak dil politikalarının belirlenmesi aşamasına daha büyük bir katkı sağlayacaktır. Mevcut çalışma örneklem bakımından eğitim dili Türkçe olan tüm üniversitelerde çalışmakta olan akademisyenleri kapsamaktadır. Bu sayede daha sağlıklı bir genelleme yapılması garanti altına alınmıştır. Ancak gelecek çalışmaların bu büyüklükte bir örneklemi hedeflemesi durumunda veri toplama aşamasına daha fazla süre ayırması faydalı olacaktır. Bununla birlikte, çalışmanın örneklemi eğitim dili İngilizce olan üniversiteleri ve yalnızca devlet değil vakıf üniversitelerini de kapsayacak şekilde genişletilerek, karşılaştırmalı bir çalışma planlanabilir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler daha kısa zamanda daha fazla akademisyene ulaşabilmek adına çevrimiçi platformda yürütülmüştür. Yapılacak yeni çalışmalarda daha fazla nitel veri toplanabilmesi ve daha derinlemesine inceleme yapılabilmesi için daha fazla sayıda yarı-yapılandırılmış görüşme yapılması faydalı olacaktır.

Sonuç

Bu çalışma, eğitim dili Türkçe olan devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarında çalışmakta olan akademisyenlerin bölümün eğitim dilinin tamamının İngilizce olmasına yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları, akademisyenlerin yalnızca Dilbilim ya da İngiliz Edebiyatı gibi alan derslerinin değil Eğitim Felsefesi ya da Eğitim Psikolojisi gibi eğitim derslerinin de İngilizce yürütülmesine karşı olumlu tutum sergilemekte olduğunu göstermektedir. Ancak, pek çok akademisyen bunun mevcut şartlar altında uygulanabilir olmadığını vurgulamakta ve şartların iyileştirilmesi için öneriler sunmaktadır. Bu bağlamda, akademisyenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek hem literatüre hem de uygulanacak politikaların kararlaştırılma sürecine katkı sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Aguilar-Pérez, M., & Arnó-Macià, E. (2020). "He's a good lecturer in any language": Shifting from L1 to English and implications for EMI training. *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*, 153-178. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2318-6.ch008>
- Airey, J., & Linder, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics*, 27(3), 553. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/27/3/009>
- Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. (2017). The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals?. *Higher Education*, 73, 561-576. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9950-2>
- Aizawa, I., & Rose, H. (2019). An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice. *Higher Education*, 77(6), 1125-1142. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0323-5>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution* [e-kitap sürümü]. <https://books.google.com.tr/books>
- Alkhudair, R. Y. (2019). Professors 'and undergraduate students 'perceptions and attitudes toward the use of code-switching and its function in academic classrooms. *International Journal of English Linguistics*, 9(6), 160-171. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n6p160>
- Altay, M. (2020). The implication of EMI education for graduates employment conditions. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(40), 109-120. <https://doi.org/10.35343/kosbed.810502>
- Arı, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G., & Toy, B. Y. (2009). Nicel araştırmalarda metodoloji sorunları: Yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(04), 16-37. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002143
- Arık, B. T., & Arık, E. (2014). The role and status of English in Turkish higher education: English is the language of instruction in around 20% of the programs in Turkish universities. *English Today*, 30(4), 5-10. <https://doi.org/10.1017/S0266078414000339>
- Arshad, M., Akram, N., & Hussain, A. (2022). Attitudes of teachers towards English as medium of instructions in Pakistan. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6(2), 232-245. [https://doi.org/10.47205/plhr.2022\(6-II\)20](https://doi.org/10.47205/plhr.2022(6-II)20)
- Aslan, M. (2018). The debate on English-medium instruction and globalisation in the Turkish context: A sociopolitical perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(7), 602-616. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1417413>
- Atay, D., & Ece, A. (2009). Multiple identities as reflected in English-language education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/15348450802619961>
- Ball, B., & Lindsay, D. (2013). Language demands and support for English medium instruction in tertiary education: Learning from a specific context. In A. Doiz., D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 44-61). Multilingual Matters.

- Başıbek, N., Dolmacı, M., Cengiz, B. C., Bür, B., Dilek, Y., & Kara, B. (2014). Lecturers' perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education: A study on partial English medium instruction at some state universities in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1819–1825. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.477
- Beckett, G., & Li, F. (2012). Content-based English education in China: Students' experiences and perspectives. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 7(1), 47-63. <https://doi.org/10.20355/C5B59J>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bozbuyluk, M., & Balaman, U. (2023). The role of translingual peer involvement in resolving understanding troubles in the English medium of instruction classroom. *System*, 113, 103003. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103003>
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *High Education*, 62, 431-449. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9397-4>
- Cambridge Dictionary. (2025). English dictionary, translations & thesaurus. <https://dictionary.cambridge.org/>
- Chang, J. (2006). Globalisation and English in Chinese higher education. *World Englishes*, 25, 513-525. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2006.00484.x>
- Chang, Y. Y. (2010). English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2(1), 55–84. <https://doi.org/10.6706/TIESPJ.2010.2.1.3>
- Channa, M. A. (2012). Teachers' perceptions towards English language as a medium of instructions in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 759-764.
- Chao, C. N. G., McInerney, D. M., & Bai, B. (2019). Self-efficacy and self-concept as predictors of language learning achievements in an Asian bilingual context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 139-147. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0420-3>
- Cho, D. W. (2012). English-medium instruction in the university context of Korea: Trade-off between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 135–163.
- Chun, S., Kim, H., Park, C. K., McDonald, K., Sun Ha, O., Kim, D. L., & Lee, S. M. (2017). South Korean students' responses to English-medium instruction courses. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(6), 951-965. <https://doi.org/10.2224/sbp.6049>
- Coleman, J., Hultgren, K., Li, W., Tsui, C., & Shaw, P. (2018). Forum on English-medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 701-720. <https://doi.org/10.1002/tesq.469>
- Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25(1), 30–47. <https://doi.org/10.1075/aila.25.03cos>
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>
- Cots, J. M. (2013). Introducing English-medium instruction at the university of Lleida, Spain: Intervention, beliefs and practices. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra. *English-*

- medium instruction at universities: Global challenges, (pp. 106-128). Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayımlanmıştır)
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12. <https://doi.org/10.1370/afm.104>
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Curle, S., Yuksel, D., Soruç, A., & Altay, M. (2020). Predictors of English medium instruction academic success: English proficiency versus first language medium. *System*, 95, 102378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102378>
- Curle, S., Yuksel, D., Aizawa, I., Thompson, G., & Rakhshandehroo, M. (2024). Academic success in English medium instruction programmes in Turkey: Exploring the effect of gender, motivation, and English language proficiency. *International Journal of Educational Research*, 123, 102288. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102288>
- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: Ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>
- Dafouz, E., & Camacho-Miñano, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.06.001>
- Dafouz, E., Hüttner, J. & Smit, U. (2016). University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual university settings. *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, 123-143. <https://doi.org/10.21832/9781783096145-009>
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council.
- Dearden, J., & Macaro, E. (2016). Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 455-486.
- Demirbulak, D. (2011). A look at the Turkish and English Language in Turkey from the perspectives of tertiary undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 4083-4088. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.419>
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 25-39.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013). English as L3 at bilingual university in the Basque country, Spain. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (eds.), *English-medium instruction at universities: Global Challenges*. (pp. 84-105). Multilingual Matters.
- Doğancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39. <https://doi.org/10.1080/01434639808666340>

- Ege, F., Yuksel, D., & Curle, S. (2022). A corpus-based analysis of discourse strategy use by English-medium instruction university lecturers in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes*, 58, 101125. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101125>
- Ellili-Cherif, M., & Alkhateeb, H. (2015). College students 'attitude toward the medium of instruction: Arabic versus English dilemma. *Universal Journal of Educational Research*, 3(3), 207–213. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030306>
- Erçetin, Ş. Ş. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1. baskı). Nobel
- Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
- Evans, S., & Morrison, B. (2011a). Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 30(3), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.01.001>
- Evans, S., & Morrison, B. (2011b). The student experience of English-medium higher education in Hong Kong. *Language and Education*, 25, 147-162. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.553287>
- Galloway, N., Kriukow, J., & Numajiri, T. (2017). *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. British Council.
- Gu, M. M., & Lee, J. C. K. (2019). “They lost internationalization in pursuit of internationalization”: Students 'language practices and identity construction in a cross-disciplinary EMI Program in a university in China. *Higher Education*, 78, 389-405. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0342-2>
- Guo, L., He, Y., & Wang, S. (2022). An evaluation of English-medium instruction in higher education: influencing factors and effects. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(9), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2107654>
- Güler, C. (2004). *An investigation into the academic English language needs of students at Yıldız Technical University and disciplinary teachers' attitudes towards English-medium instruction at the tertiary level* (Publication No. 29048830) [Doctoral dissertation, Bilkent Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hahl, K., Järvinen, H. M., & Juuti, K. (2016). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 291-310. <https://doi.org/10.1111/ijal.12093>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hellekjær GO (2010) Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In: Dalton-Puffer C, Nikula T, Smit U (eds) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms (Part III. CLIL at the Tertiary Level)*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co., 233–258
- Hincks, R. (2010). Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*, 29(1), 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.05.004>
- Hu, G. (2007). The juggernaut of Chinese-English bilingual education. *Bilingual Education and Bilingualism*, 64, 94-126.

- Hu, G. (2008). The misleading academic discourse on Chinese–English bilingual education in China. *Review of Educational research*, 78(2), 195-231.
- Hu, G., & Duan, Y. (2019). Questioning and responding in the classroom: A cross-disciplinary study of the effects of instructional mediums in academic subjects at a Chinese university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 303-321. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1493084>
- Hu, G., & Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: a case study. *Higher Education*, 67, 551–567. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9661-5>
- Hu, G., Li, L., & Lei, J. (2014). English-medium instruction at a Chinese university: Rhetoric and reality. *Language Policy*, 13(1), 21-40. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9298-3>
- Hu, G., & McKay, S. L. (2012). English language education in East Asia: Some recent developments. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 345-362. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.661434>
- Hu, J., & Wu, P. (2020). Understanding English language learning in tertiary English-medium instruction contexts in China. *System*, 93, 102305. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102305>
- Huang, F. (2006). Internationalisation of curricula in higher education institutions in comparative perspectives: Case studies of China, Japan and The Netherlands. *Higher Education*, 51, 521-539. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2015-6>
- Inbar-Lourie, O., & Donitsa-Schmidt, S. (2013). Englishization in an Israeli teacher education college: Taking the first steps. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, (pp. 151-173). Multilingual Matters.
- Jenkins, S. (2017). The elephant in the room: Discriminatory hiring practices in ELT. *ELT Journal*, 71 (3), 373–376. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx025>
- Jenkins, J. (2020). Red herrings and the case of language in UK higher education. *Nordic Journal of English Studies*, 19(3), 59-67. <https://doi.org/10.35360/njes.577>
- Jensen, C., Denver, L., Mees, I. M., Werther, C., & Business, C. (2013). Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark. *Nordic Journal of English Studies*, 13(1), 87–112.
- Jenks, C. (2019). English for sale: Using race to create value in the Korean ELT market. *Applied Linguistics Review*, 10 (4), 517–538. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0090>
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2019). Chinese students' perceptions of English learning affordances and their agency in an English-medium instruction classroom context. *Language and Education*, 33(4), 322-339. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1578789>
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kamaşak, R., & Sahan, K. (2023). Academic Success in English medium courses: exploring student challenges, opinions, language proficiency and L2 use. *RELC Journal*, 00336882231167611. <https://doi.org/10.1177/00336882231167611>
- Kamaşak, R., Sahan, K., & Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100945>

- Karabulut, Ö. (2001, 23 Şubat). Yabancı dille eğitim yıkımdır [Foreign-medium instruction is devastation]. *Cumhuriyet*. www.dilimiz.com.tr/makaleler.
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education Program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16.
- Karakaş, A. (2016a). *Turkish lecturers 'and students 'perceptions of English in English-medium instruction universities* (Publication No. 394814) [Doctoral dissertation, University of Southampton]. EPrints. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/394814>
- Karakaş, A. (2016b). Turkish lecturers 'views on the place of mother tongue in the teaching of content courses through English medium. *Asian Englishes*, 18(3), 242-257. <https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1229831>
- Karakaş, A. (2023). Translanguaging in content-based EMI classes through the lens of Turkish students: Self-reported practices, functions and orientations. *Linguistics and Education*, 77, 101221. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101221>
- Kılıçkaya, F. (2006). Instructors' attitudes towards English-medium instruction in Turkey. *Online Submission*, 8(6). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570169.pdf>
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception in an English-medium instruction. *Journal of Languages and Linguistic Studies*, 1, 101–123.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students 'and lecturers 'perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in higher education*, 14(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>
- Kırkgöz, Y. (2014). Students 'perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey. *Turkish Studies*, 9(12), 443–459. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7596>
- Kırkgöz, Y., İnci-Kavak, V., Karakaş, A., & Panero, S. M. (2023). Translanguaging practices in Turkish EMI classrooms: Commonalities and differences across two academic disciplines. *System*, 113, 102982. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102982>
- Kim, E. G., Kweon, S. O., & Kim, J. (2017). Korean engineering students 'perceptions of English-medium instruction (EMI) and L1 use in EMI classes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(2), 130-145. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1177061>
- Kim, J., Kim, E. G., & Kweon, S. O. (2018). Challenges in implementing English-medium instruction: Perspectives of humanities and social sciences professors teaching engineering students. *English for Specific Purposes*, 51, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.005>
- Kim, J., & Tatar, B. (2017). Nonnative English-speaking professors 'experiences of English-medium instruction and their perceived roles of the local language. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(3), 157-171. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1295811>
- Kir, F. S. (2024). English-medium instruction (EMI) as the great (un) equaliser: experiences of former EMI students in Turkey. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2302950>
- Lasagabaster, D. (2017). I always speak English in my classes. *Reflections on the use of the L*, 1, 251-267.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational research and evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>

- Li, D. C. (2012). Linguistic hegemony or linguistic capital? Internationalization and English-medium instruction at the Chinese University of Hong Kong. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges*, (pp. 65-85). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847698162-008>
- Ljosland, R. (2010). Teaching through English: Monolingual policy meets multilingual practice. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (45), 99-113. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v23i45.97349>
- Lo, Y. Y., & Macaro, E. (2012). The medium of instruction and classroom interaction: Evidence from Hong Kong secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29-52. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.588307>
- Macaro, E. (2020). Exploring the role of language in English medium instruction, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 263-276. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1620678>
- Macaro, E., & Akincioglu, M. (2018). Turkish university students' perceptions about English medium instruction: Exploring year group, gender and university type as variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 256-270. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1367398>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Macaro, E., Tian, L., & Chu, L. (2020). First and second language use in English medium instruction contexts. *Language Teaching Research*, 24(3), 382-402. <https://doi.org/10.1177/1362168818783231>
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 181-185. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.070>
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2010). Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *Bmj*, 341. <https://doi.org/10.1136/bmj.c4587>
- O'Dowd, R. (2018). The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>
- Ozer, O., & Bayram, N. (2019). Students' experiences of English-medium courses at tertiary level: A case in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.005>
- Ölçü, Z., & Tuğa, B. E. (2013). Attitudes of university faculty towards English medium instruction in Turkey. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(2), 185-200.
- Özer, O. (2020). Lecturers' experiences with English-medium instruction in a state university in Turkey: Practices and challenges. *Issues in Educational Research*, 30(2), 612-634. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.266283810877388>
- Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520842>

- Pecorari, D., & Malmström, H. (2018). At the crossroads of TESOL and English medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 497-515. <https://doi.org/10.1002/tesq.470>
- Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., & Malmström, H. (2011). English for academic purposes at Swedish universities: Teachers' objectives and practices. *Ibérica*, 22, 55-78.
- Phillipson, R. (2006). English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?. *European Journal of English Studies*, 10(01), 13-32. <https://doi.org/10.1080/13825570600590846>
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in society*, 42(1), 23-44. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>
- Preisler, B. (2009). Complementary languages: The national language and English as working languages in European universities. *Angles on the English-Speaking World*, 9, 10-28.
- Qiu, X., & Fang, C. (2019). Creating an effective English-Medium Instruction (EMI) classroom: Chinese undergraduate students' perceptions of native and nonnative English-speaking content teachers and their experiences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1707769>
- Rose, H., Macaro, E., Sahan, K., Aizawa, I., Zhou, S., & Wei, M. (2023). Defining English medium instruction: Striving for comparative equivalence. *Language Teaching*, 1-12. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000483>
- Sahan, K. (2020). ELF interactions in English-medium engineering classrooms. *ELT Journal*, 74(4), 418-427. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa033>
- Sahan, K., & Şahan, Ö. (2021). Investigating student and alumni perspectives on language learning and career prospects through English medium instruction. *Teaching in Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973407>
- Sahan, K., Rose, H., & Macaro, E. (2021). Models of EMI pedagogies: At the interface of language use and interaction. *System*, 101, 102616. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102616>
- Sahan, K., Kamaşak, R., & Rose, H. (2023). The interplay of motivated behaviour, self-concept, self-efficacy, and language use on ease of academic study in English medium education. *System*, 114, 103016. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103016>
- Sánchez-García, D. (2016). *A contrastive analysis of Spanish-and English-medium instruction in tertiary education: Teacher discourse strategies in a spoken corpus* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.539>
- Sarıtosun, N. (1994). Türkiye Türkçesinde bilim dili ve terim sorunu [The problem of the language of science and terminology in Turkish]. In *VIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri [Proceedings of the Eighth Linguistics Convention]*. (ss. 141-154). İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Selvi, A. F. (2011). World Englishes in the Turkish sociolinguistic context. *World Englishes*, 30(2), 182-199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01705.x>
- Selvi, A. F. (2014). The medium-of-instruction debate in Turkey: Oscillating between national ideas and bilingual ideals. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 133-152. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.898357>

- Sert, N. (2008). The language of instruction dilemma in the Turkish context. *System*, 36, 156–171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.006>
- Sinanoglu, O. (2000). *Bye bye Türkçe: Bir New York rüyası* [Bye Bye Turkish: A New York Dream]. Otopsi
- Soruç, A., Pawlak, M., Yuksel, D., & Horzum, B. (2022). Investigating the impact of linguistic and non-linguistic factors on EMI academic success. *System*, 107, 102794. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102794>
- Spolsky, B. (2012). What is language policy? In B. Spolsky. (Ed.). *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Suviniitty, J. (2012, September). *English-medium Instruction—a friend or a foe* [Paper presentation]. 40th Annual conference. Global Mobility and International Cooperation. Thessaloniki, Greece.
- Şahan, Ö., & Sahan, K. (2023). A narrative inquiry into the emotional effects of English medium instruction, language learning, and career opportunities. *Linguistics and Education*, 101149. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101149>
- Taguchi, N. (2014). English-medium education in the global society. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 89–98. <https://doi:10.1515/iral-2014-0004>
- Tange, H. (2010). Caught in the tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2), 137-149. <https://doi:10.1080/14708470903342138>
- Tarnopolsky, O. B., & Goodman, B. A. (2014). The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine. *Language and Education*, 28(4), 383-396. . <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.890215>
- Taquini, R., Finardi, K. R., & Amorim, G. B. (2017). English as a medium of instruction at Turkish state universities. *Education and Linguistics Research*, 3(2), 35-53. <https://doi.org/10.5296/elr.v3i2.11438>
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education*, 48, 5-26.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Thompson, G., Aizawa, I., Curle, S., & Rose, H. (2019). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1651819>
- Thøgersen, J., & Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes*, 30(3), 209–221. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.01.002>
- Tong, F., & Shi, Q. (2012). Chinese–English bilingual education in China: A case study of college science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.607921>
- Tsiligiris, V. (2012). What's wrong with internationalisation of higher education? It's the language, stupid! *The Magazine of Global English Speaking Higher Education*, 1-4, Retrieved from http://www.anglohigher.com/casestudies/casestudy_detail/57/39

- Tsui, C. (2018). Teacher efficacy: A case study of faculty beliefs in an English-medium instruction teacher training Program. *Taiwan Journal of TESOL*, 15(1), 101-128. [https://doi.org/10.30397/tjtesol.201804_15\(1\).0004](https://doi.org/10.30397/tjtesol.201804_15(1).0004)
- Turhan, B., & Kırkgöz, Y. (2018). "Motivation of engineering students and lecturers toward English medium instruction in Turkey." *Journal of Language and Linguistic Studies* 14 (1), 261–277.
- Ünal, S. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Vinke, A. A., Snippe, J., & Jochems, W. (1998). English-medium content courses in non-English higher education: A study of lecturer experiences and teaching behaviours. *Teaching in Higher Education*, 3(3), 383-394. <https://doi.org/10.1080/1356215980030307>
- Wang, W. & Curdt-Christiansen, X. L. (2019). Translanguaging in a Chinese–English bilingual education programme: A university-classroom ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 322-337. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526254>
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Werther, C., Denver, L., Jensen, C., & Mees, I. M. (2014). Using English as a medium of instruction at university level in Denmark: The lecturer's perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35, 443-462. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.868901>
- Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 324(10.21832), <https://doi.org/10.1080/9781847698162-005>.
- Xie, W., & Curle, S. (2022). Success in English medium instruction in China: Significant indicators and implications. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 585-597. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703898>
- Yıldız, M., Soruç, A., & Griffiths, C. (2017). Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom. *Konin Language Studies*, 5(4), 387-402.
- Yip, D. Y., Coyle, D., & Tsang, W. K. (2007). Evaluation of the effects of the medium of instruction on science learning of Hong Kong secondary students: Instructional activities in science lessons. *Education Journal*, 35(2), 77-107.
- Yuksel, D., Soruç, A., Horzum, B., & McKinley, J. (2023). Examining the role of English language proficiency, language learning anxiety, and self-regulation skills in EMI students' academic success. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), 399-426. <https://doi.org/10.14746/ssllt.38280>
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2023, Nisan). *Lisans Atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2023, Nisan). *Lisans Atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10108>
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2023, Nisan). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-Programlari>

- Zaaba, Z., Aning, I. N. A., Gunggut, H., Ramadan, F. I. M., & Umemoto, K. (2010). *English as a medium of instruction in the public higher education institution: A case study of language-in-education policy in Malaysia*. 9th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology (pp. 188–196). Iwate Prefectural University, Takizawa, Iwate, Japan.
- Zhang, M., & Pladevall-Ballester, E. (2021). Discipline-specific language learning outcomes in EMI programs in the People's Republic of China. *Language and Education*, 35(4), 357-374. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1895827>
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>



EKLER

EK-1. Akademisyenlerin Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği

Factor I : English as an instructional medium enhances student learning.

Q1: Lecturing in English can bolster students' interest in learning more than lecturing in Turkish.

Q2: Lecturing in English allows the lesson to progress faster than lecturing in Turkish.

Q3: Lecturing in English produces a better classroom atmosphere than lecturing in Turkish.

Q4: Lecturing in English allows a teacher to go deeper into the content of the lesson than lecturing in Turkish.

Q5: I support adopting target language medium instruction at the ELT department where I teach.

Q13: English should be the medium of instruction for all classes of ELT Programs.

Factor II: Teaching in Turkish presents some problems for the teacher.

Q6: The greatest problem in using Turkish as the medium of instruction is the need to translate a lot of special terms.

Q7: A teacher's workload is heavier if s/he uses Turkish as the medium of instruction than if s/he uses English as the medium of instruction.

Q8: Resources for teaching, e.g., textbooks and reference books, are more plentiful in English than in Turkish.

Q9: The adoption of Turkish as the medium of instruction will certainly lead to poorer student intake.

Q11: Students tend to neglect those subjects taught in Turkish.

Factor III: Students are better prepared for studying in Turkish

Q10: Learning Turkish well will benefit the learning of English.

Q12: Teaching a class in Turkish encourages students to speak uninhibitedly but disrupts the order of the class.

Q14: The English proficiency of the students I teach is not adequate for them to study non-language subjects (e.g., Educational Psychology, Educational Philosophy etc.) in English.

Q15: Even studying every subject in Turkish will not help students with poor academic performance.

Factor IV: The use of some Turkish by teachers is acceptable to the schools.

Q15: Even studying every subject in Turkish will not help students with poor academic performance.

Q16: I have a good understanding of the language policy of the university where I teach.

Q17: It is inappropriate for teachers to teach the same lesson mixing English and Turkish.

Factor V: Teachers support the use of a different instructional language for different ability groups.

Q18: Students with average academic performance should study all subjects in Turkish.

Q19: Students with good academic performance should study all subjects in English.

EK-2. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Mezun olduğunuz yükseköğretim programının eğitim dili %100 İngilizce miydi? Alan dersleri, eğitim bilimleri dersleri ve seçmeli derslerde İngilizce kullanımı ne orandaydı?
 - a. Öyle ise, avantajları ve dezavantajları nelerdi?
 - b. Değil ise, avantajları ve dezavantajları nelerdi?
2. Yüksek öğretimde İngilizce Öğretmenliği programlarında eğitim dilinin %100 İngilizce olması ya da sadece alan derslerinde İngilizce olması yönünde düşünceleriniz nelerdir?
 - a. %100 İngilizce mi olmalı mı? Ya da farklı bir öneriniz var mı? Neden?
3. Eğitim dilinin %100 İngilizce olabilmesi için ön koşullar neler olabilir?

Hangi güçlükler ile karşılaşılabilir?
4. Eğitim dilinin %100 İngilizce olması İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğrencilere ne tür katkılar sağlar?

Sunacağı fırsatlar neler olabilir? Bu koşullar altında öğrenciler ne gibi zorluklar yaşayabilir?
5. Eğitim dilinin %100 İngilizce olması İngilizce Öğretmenliği bölümündeki hocalarımız açısından hangi ihtiyaçları doğurabilir? Bu ihtiyaçlar nasıl karşılanabilir?
6. Eğitim dilinin %100 İngilizce olmasının uluslararası öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliği açısından etkileri neler olabilir?

EK-3. Etik Kurul Onay Formu

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİRİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Merve GEÇİKLİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hanife Duygu ERDOĞAN'ın "İngilizce Öğretmenliği Programlarında Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerileri" isimli çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi

Gönderildiği Tarih: 31.10.2023

Teslim Tarihi: 31.10.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez/ Çalışma uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınacak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/Çalışma uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜN VERİSTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :31.10.2023
Toplantının Sayısı 10

Karar-51: Danışmanlığını Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hanife Duygu ERDOĞAN'ın “İngilizce Öğretmenliği Programlarında Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerileri” isimli çalışması ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin “İngilizce Öğretmenliği Programlarında Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerileri” ile gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir,

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 10 Karar No: 51	Toplantı Tarihi: 31.10.2023
	Aşağıda bilgileri verilen çalışmalar ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmayla alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınacak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Hanife Duygu ERDOĞAN	
	Çalışma Konusu: İngilizce Öğretmenliği Programlarında Eğitim Dilinin İngilizce Olmasına Yönelik Akademisyen Görüş ve Önerileri	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

İsim : Hanife Duygu Erdoğan

Eğitim

2022-2025: Yüksek Lisans Derecesi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü

2019-2022: Lisans Derecesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İngilizce Öğrt.

2018-2019: Lisans Derecesi, Orta Doğu Teknik Üni., Eğitim Fak., İng. Öğrt. (yatay geçiş)

2004-2009: Lisans Derecesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe

İş Deneyimi

2023-Günümüz: Muammer ve Enver Şahin Anadolu Lisesi, Kelkit, Gümüşhane/ İng. Öğrt.

2019-2020 : Amerikan Kültür Dil Okulları, Erzincan / İng. Öğretmeni

2015-2019 : Özel Doğa Anadolu ve Fen Lisesi, Erzincan, İngilizce Öğretmeni

2011-2015 : Amerikan Kültür Derneği Dil Okulları, Erzincan / İngilizce Öğretmeni

2009-2010 : Dinamik Dershane, Yenikent-Ankara / İngilizce Öğretmeni

Konferans ve Sempozyum Sunumları

12/2020 : Dicle Üniversitesi, Bridging Theory and Practice: Linguistic Landscapes in Second Language Teaching AND Learning Contexts, Digital Symposium, *Car Stickers as Linguistic Landscape Materials in Language Classrooms*

03/2020 : Sakarya Üniversitesi, The 6th Annual ELT Undergraduate Students Conference, *High School Students' Attitudes Towards English-Medium Instruction at the Tertiary Education in Turkey*