

T.C.
DIŐIŐLERİ BAKANLIĞI
Avrupa Birliği Başkanlığı
Avrupa Birliği EĞitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı

YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA AB EĞİTİM VE GENÇLİK
PROGRAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE KATKISININ
ARAŞTIRILMASI

UZMANLIK TEZİ
Bevran Belgin ALHAS

(Temmuz-2018)

Ankara

T.C.
DIŐIŐLERİ BAKANLIĞI
Avrupa Birliği Başkanlığı
Avrupa Birliği EĞitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı

YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA AB EĞİTİM VE GENÇLİK
PROGRAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE KATKISININ
ARAŞTIRILMASI

UZMANLIK TEZİ
Bevran Belgin ALHAS

Tez Danışmanı
Doç. Dr.
Fatma MIZIKACI

(Temmuz-2018)
Ankara

KABUL VE ONAY

Bevran Belgin ALHAS tarafından hazırlanan Yükseköğretim Alanında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Öğrencilerin Dil Becerilerine Katkısının Araştırılması adlı bu tezin Uzmanlık Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.



Fatma MIZIKACI

(Tez Danışmanı)

Bu çalışma, jürimiz tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Uzman Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı ve Soyadı

Başkan : Yunus Alper ALTAY

Üye : Nilüfer İLHAN FİDANAY

Üye : Sefa YAHŞİ

Üye : Muhammed Akif KILIÇ

Üye : Fatih Mehmet ATASEVER



Tarih : 09/10/2018

Bu tez, ABEGPM Uzman Yeterlik ve Tez Hazırlama Kılavuzu ile belirlenen tez yazım kurallarına uygundur.

**TEZ VE YETERLİK SINAV KURULUNA
BEYAN**

Bu belge ile bu uzmanlık tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplayıp sunduğumu; ayrıca, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

10./07/2018

Bevran Belgin ALHAS

Uzman Yardımcısı

Bevran

**UZMANLIK TEZİNİN ÇOĞALTILMASI
VE YAYIMI İÇİN İZİN BELGESİ**

Tezi Hazırlayanın Adı Soyadı : Bevran Belgin ALHAS

Tez Konusu : Yükseköğretim Alanında AB Eğitim ve Gençlik
Programlarının Öğrencilerin Dil Becerilerine
Katkısının Araştırılması

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Fatma MIZIKACI

Yukarıda başlığı yazılı olan uzmanlık tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı** tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dâhil olmak üzere her türlü ortamda tamamen veya kısmen çoğaltılması, ödünç verilmesi dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

10./07/2018

Bevran Belgin ALHAS

Uzman Yardımcısı

Bevran

ÖNSÖZ

Tez hazırlama sürecinde her zaman yanımda olan sevgili annem Ferah MERAL'e, kardeşim Bidar ALHAS'a, teyzem Selda MERAL'e ve arkadaşım Emilio MOLERO ROSAS'a, her konuda yol gösteren ve hiçbir konuda yardımlarını esirgemeyen Dr. Selen TOKGÖZ'e, tüm katkıları için tez danışmanım Doç. Dr. Fatma MIZIKACI'ya, uzman yardımcılığım süresince desteklerini esirgemeyen koordinatörüm Hür GÜLDÜ'ye ve diğer çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ankara 2018

Bevran Belgin ALHAS

ÖZET

ABEGPM Uzmanlık Tezi

YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA AB EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE KATKISININ ARAŞTIRILMASI

Bevran Belgin ALHAS

Bu çalışmada, yükseköğretim alanında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının, Türkiye’den diğer Program ülkelerine giden yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dil becerilerine katkısının, dil kazanımını etkileyen faktörler çerçevesinde ve Erasmus+ Programının öğrencilere sunduğu Çevrimiçi Dil Desteğinin etkisi değerlendirilerek araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcıların dil becerilerindeki gelişim düzeyine etki edebilecek bilgi ve deneyimleri ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Araştırma, 2014-2016 teklif çağrısı dönemlerinde Türkiye’den Erasmus+ öğrenci öğrenim veya staj hareketliliği faaliyeti gerçekleştirmiş olan 7.673 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 50 maddeden oluşan 26 soruluk bir anket kullanılmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20 versiyonu aracılığıyla yüzde, frekans ve çapraz tablolar kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma ile, günümüzde devam etmekte olan AB Eğitim ve Gençlik Programı, Erasmus+ Programının yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil Becerileri, Yabancı Dil Öğrenimi, Yükseköğretim, AB Eğitim ve Gençlik Programları, Erasmus+, Erasmus+ Çevrim içi Dil Desteği (OLS)

ABSTRACT

RESEARCH ON THE CONTRIBUTION OF EU EDUCATION AND YOUTH PROGRAMMES IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION TO STUDENTS' LANGUAGE SKILLS

Bevran Belgin ALHAS

In this study, it has been aimed to research the contribution of EU Education and Youth Programmes in the field of higher education to the foreign language skills of students going to other Programme countries from Turkey in the framework of factors affecting language acquisition and by evaluating the effect of Online Linguistic Support offered to the students by Erasmus+ Program. In line with this purpose, questions have been prepared to measure the knowledge and experience that can influence the level of improvement of participants' language skills. Research includes 7.673 students which carried out Erasmus+ student mobility for studies or traineeships from Turkey in the periods of call for proposals 2014-2016. A questionnaire consisting of 26 questions with a total of 50 items was used as data collection tool in the research. The data obtained as a result of the questionnaire were analyzed and interpreted using percentage, frequency and cross tables through SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 20. By means of the research, it has been concluded that Erasmus+ Programme, the EU Education and Youth Programme which continues at the present time, has a positive contribution to language skills of higher education students.

Key Words: Language Skills, Foreign Language Learning, Higher Education, EU Education and Youth Programmes, Erasmus+, Erasmus+ Online Linguistic Support (OLS)

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
1. TEMEL DİL BECERİLERİ VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ	4
1.1 Temel Dil Becerileri	5
1.1.1 Dinleme.....	7
1.1.2 Konuşma	8
1.1.3 Okuma.....	9
1.1.4 Yazma	11
1.2 Dil Becerilerinin Kazanımı	12
1.2.1 Yabancı dil öğreniminde yaklaşımlar	13
1.2.1.1 Eylem odaklı yaklaşım.....	13
1.2.1.2 Kültürlerarası iletişimsel yeti yaklaşımı.....	14
1.2.1.3 Birleştirilmiş beceriler yaklaşımı	16
1.2.2 Yabancı dil öğreniminde ortamlar	18
1.2.2.1 Türkiye’de sınıf ortamında yabancı dil öğrenimi.....	18
1.2.2.2 Yurtdışında eğitim sırasında dil öğrenimi.....	31
1.2.2.3 Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve kitlesel açık çevrim içi kurslar	35
1.3 Dil Kazanımını Etkileyen Faktörler	40
1.3.1 İç faktörler.....	41
1.3.1.1 Yaş	42
1.3.1.2 Motivasyon.....	43
1.3.1.3 Dil yeteneği	45
1.3.1.4 Bilişsel stil ve öğrenme stratejileri.....	46
1.3.1.5 Dil öğrenimine ilişkin önceki bilgi ve deneyim.....	46

1.3.1.6 Kişilik.....	46
1.3.2 Dış faktörler	48
1.3.2.1 Öğretim programı ve yöntemi	48
1.3.2.2 Erasmus hareketlilik faaliyetinin türü	48
1.3.2.3 Erasmus hareketlilik faaliyetinin süresi	49
1.3.2.4 Erasmus hareketliliğinin yapıldığı eğitim kademesi	50
İKİNCİ BÖLÜM	51
2. YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA AB EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARININ YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE YÖNELİK BİLEŞENLERİ	51
2.1 Tarihçe	51
2.1.1 Erasmus Programı	51
2.1.2 Lingua Programı	52
2.1.3 Socrates I Programı	53
2.1.4 Lizbon Stratejisi ve 2001 Avrupa Diller Yılı	54
2.1.5 Socrates II Programı	55
2.1.6 Türkiye'nin AB Programlarına katılımı ve Türkiye Ulusal Ajansı	55
2.1.7 Hayatboyu Öğrenme Programı	56
2.2. Erasmus+ Programı	58
2.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre dil yeterlilik düzeyleri	60
2.2.2. Erasmus+ Programında Çevrim içi Dil Desteği	63
2.2.2.1 Çevrim içi Dil Sınavı	64
2.2.2.2 Çevrim içi Dil Kursları	65
2.2.3. Çevrim içi Dil Desteğine ilişkin Program Ülkeleri istatistiklerinin incelenmesi	66
2.3. 2025 Avrupa Eğitim Alanı ve Programın Geleceği	69
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	72
3. ERASMUS+ PROGRAMININ YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİNE KATKISI ÜZERİNE TARAMA ARAŞTIRMASI	72
3.1 Araştırmanın Amacı	72
3.2 Araştırmanın Yöntemi	72
3.2.1 Araştırmanın evreni ve örnekleme	72
3.2.2 Araştırmanın modeli	72
3.2.3 Veri toplama aracının geliştirilmesi	73

3.2.4 Kapsam geçerliği	73
3.3. Pilot Çalışma	74
3.3.1 Örneklem büyüklüğü	74
3.3.2 Örneklem yöntemi.....	74
3.3.3 Güvenilirlik analizi	75
3.3.4 Faktör analizi	75
3.4 Ana Anket Çalışması.....	76
3.5 Bulgular ve Yorum.....	81
3.5.1 Katılımcılarla ve hareketlilik faaliyetleriyle ilgili genel bilgiler	81
3.5.1.1 Cinsiyet	81
3.5.1.2 Faaliyete katılma yaşı.....	82
3.5.1.3 Faaliyet türü	82
3.5.1.4 Hareketlilik süresi	82
3.5.1.5 Katılımcıların hareketliliği gerçekleştirdikleri eğitim kademesi	83
3.5.1.6 Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dili	84
3.5.1.7 Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde daha önce bulunma süreleri.....	85
3.5.1.8 Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dili öğrenmeye başladıkları eğitim kademesi.....	86
3.5.1.9 Katılımcıların üniversite boyunca, hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilde aldıkları eğitim.....	87
3.5.1.10 Katılımcıların okul ve üniversite dışında, hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilde eğitim aldıkları süre	88
3.5.1.11 Katılımcıların kendi algılarına dayalı kişilik özellikleri	89
3.5.1.12 Katılımcıların yabancı dil öğrenme motivasyonları.....	89
3.5.2 Erasmus+ Programının katılımcıların dil becerilerine katkısına ilişkin bulgular ve yorum.....	90
3.5.2.1 Katılımcıların yabancı dilde deneyim kazanımı	91
3.5.2.2 Katılımcıların kendi görüşlerine göre Erasmus öncesinde ve sonrasında dil becerileri yeterlilik seviyeleri	91
3.5.2.3 Katılımcıların OLS sınavı sonuçlarına göre Erasmus öncesinde ve sonrasında dil yeterlilik seviyeleri	93
3.5.2.4 Katılımcıların kendi görüşlerine göre Erasmus öncesinde ve sonrasında dil yeterlilik seviyeleri	94
3.5.2.5 Katılımcıların OLS sınavının dil düzeyini ölçmedeki doğruluk derecesine ilişkin görüşleri.....	95

3.5.2.6 Katılımcıların faaliyet türü ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki.....	96
3.5.2.7 Katılımcıların faaliyet süresi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki.....	97
3.5.2.8 Katılımcıların eğitim kademesi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki.....	98
3.5.2.9 Katılımcıların dil öğrenimine ilişkin önceki deneyimi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki	99
3.5.2.10 Katılımcıların OLS kursu alım durumu	101
3.5.2.11 Katılımcıların OLS kursu alımı ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki.....	10101
3.5.2.12 Katılımcıların OLS kursu süresi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki.....	103
3.5.2.13 Katılımcıların OLS kursuna ilişkin görüşleri.....	104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
KAYNAKÇA	113
EKLER.....	123

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS - European Credit Transfer System)
AT	: Avrupa Topluluğu
BDDÖ	: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL - Computer Assisted Language Learning)
BG	: Bulgarca
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CS	: Çekçe
DA	: Danca
DAÖÇ	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR - Common European Framework of Reference for Languages)
DE	: Almanca
ECU	: Avrupa Para Birimi (European Currency Unit)
EF EPI	: Önce Eğitim İngilizce Yeterlilik Endeksi (Education First English Proficiency Index)
EL	: Yunanca
EN	: İngilizce
ES	: İspanyolca
ET	: Estonyaca
EYDK	: Erasmus Yoğun Dil Kursları (EILC - Erasmus Intensive Language Courses)
FI	: Fince
FR	: Fransızca
GA	: İrlandaca
HR	: Hırvatça
HU	: Macarca
ISCED	: Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (International Standard Classification of Education)
IT	: İtalyanca

İDÖ	: İngilizce Dili Öğretimi (ELT - English Language Teaching)
LA	: OLS Dil Sınavı
LC	: OLS Dil Kursu
LLP	: Hayatboyu Öğrenme Programı (Lifelong Learning Programme)
LT	: Litvanyaca
LV	: Letonyaca
MOOCs	: Kitlel Açık Çevrim içi Kurslar (Massive Open Online Courses)
MT	: Maltaca
NL	: Hollandaca
OLS	: Çevrim İçi Dil Desteği (Online Linguistic Support)
PL	: Lehçe
PT	: Portekizce
RO	: Romence
SK	: Slovakça
SL	: Slovence
SV	: İsveççe
TEYL	: Genç Öğrencilere İngilizce Öğretimi (Teaching English to Young Learners)
YDHK	: Yoğun Dil Hazırlık Kursları (ILPC - Intensive Language Preparation Courses)
YDÖ	: Yabancı Dil Öğretimi (FLT - Foreign Language Teaching)

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1.1. Dil Becerileri Arasında İkili Bağlantılar.....	7
Şekil 1.2. Okuma Esnasında Kullanılan Süreçler ve Anlamanın Gerçekleşmesi	10
Şekil 2.1. DAÖÇ’e Göre Dil Yeterlilik Düzeyleri	61
Şekil 2.2. En Çok Kullanılan Beş Hareketlilik Dili İçin 1 ve 2. Dil Sınavlarında DAÖÇ Düzeyleri.....	68
Şekil 3.1. Yamaç Eğim Grafiği	78

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.1. EF EPI Verilerine Göre 80 ülkenin İngilizce Yeterlilik Düzeyi Sıralaması	24
Tablo 1.2. İngilizcede İlerlemeyi Etkileyen Faktörler	27
Tablo 1.3. Üç Çalışmada Listelenen, Dil Öğrenimini Etkileyen Bireysel Farklılıklara Dayalı Faktörler	41
Tablo 2.1. DAÖÇ'e Göre Dil Yeterlilik Düzeyleri Genel Ölçeği	61
Tablo 2.2. Çevrim İçi Dil Desteği Sunulan Diller	63
Tablo 2.3. OLS'nin Etkin Kullanımı: 2. Sınav ve Kurs Alımı	66
Tablo 2.4. OLS 1. Dil Sınavı (LA1), Dil Kursu (LC) ve Kurs Alımının (LC / LA1) Dillere Göre Dağılımı	67
Tablo 2.5. 1. ve 2. OLS Sınavını Tamamlayan Katılımcıların Sınav Sonuçlarının DAÖÇ Düzeyine Göre Dağılımı	68
Tablo 2.6. OLS Dil Kurslarının Kullanımı	69
Tablo 3.1. Faktör Yapısına Ait Eigen Değerleri, Açıklanan Faktör ve Toplam Varyanslar	77
Tablo 3.2. Ölçeğe Ait Maddeler ve Faktör Yüklenme Değerleri.....	78
Tablo 3.3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	81
Tablo 3.4. Katılımcıların Faaliyete Katılma Yaşına Göre Dağılımı	82
Tablo 3.5. Katılımcıların Faaliyet Türüne Göre Dağılımı	82
Tablo 3.6. Katılımcıların Hareketlilik Süresine Göre Dağılımı	83
Tablo 3.7. Katılımcıların Hareketliliği Gerçekleştirdikleri Eğitim Kademesine Göre Dağılımı	83
Tablo 3.8. Katılımcıların Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dile Göre Dağılımı	84
Tablo 3.9. Katılımcıların Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dilin Kullanıldığı Ülkelerde Daha Önce Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.....	85

Tablo 3.10. Katılımcıların Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dili Öğrenmeye Başladıkları Eğitim Kademesine Göre Dağılımı.....	86
Tablo 3.11. Katılımcıların Üniversite Boyunca, Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dilde Aldıkları Eğitime Göre Dağılımı	87
Tablo 3.12. Katılımcıların Okul Ve Üniversite Dışında, Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dilde Eğitim Aldıkları Süreye Göre Dağılımı.....	88
Tablo 3.13. Katılımcıların Kendi Algılarına Dayalı Kişilik Özelliklerine Göre Dağılımı	89
Tablo 3.14. Katılımcıların Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonlarına Göre Dağılımı	90
Tablo 3.15. Katılımcıların Yabancı Dilde Deneyim Kazanımına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 3.16. Katılımcıların Kendi Görüşlerine Dayalı Olarak Erasmus Öncesinde Dil Becerileri Yeterlilik Seviyelerine Göre Dağılımı	91
Tablo 3.17. Katılımcıların Kendi Görüşlerine Dayalı Olarak Erasmus Sonrasında Dil Becerileri Yeterlilik Seviyelerine Göre Dağılımı	92
Tablo 3.18. Katılımcıların Kendi Görüşlerine Dayalı Olarak Erasmus Öncesinde ve Sonrasında Dil Becerileri Yeterlilik Seviyelerinin Ortalamalarına Göre Dağılımı ...	92
Tablo 3.19. Katılımcıların OLS Sınavı Sonuçlarına Dayalı Olarak Erasmus Öncesinde ve Sonrasında Dil Yeterlilik Seviyelerine Göre Dağılımı.....	93
Tablo 3.20. Katılımcıların İkinci ve Birinci OLS Sınavı Arasındaki Not Farkı	94
Tablo 3.21. Katılımcıların Algısal Dil Düzeyi Gelişimi	95
Tablo 3.22. Katılımcıların OLS Sınavının Dil Düzeyini Ölçmedeki Doğruluk Derecesine İlişkin Görüşleri.....	95
Tablo 3.23. Katılımcıların Faaliyet Türü ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı.....	96
Tablo 3.24. Katılımcıların Hareketlilik Süresi ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı.....	97
Tablo 3.25. Katılımcıların Eğitim Kademesi ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı.....	98
Tablo 3.26. Katılımcıların İlgili Yabancı Dili Öğrenmeye Başladıkları Eğitim Kademesi ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı.....	100

Tablo 3.27. Katılımcıların OLS Kursu Alım Durumuna Göre Dağılımı	101
Tablo 3.28. Katılımcıların OLS Kursu Alımı ile OLS Sınavı Sonuç Farkları Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı	102
Tablo 3.29. Katılımcıların OLS Kursu Kullanım Süreleri ile OLS Sınavı Sonuç Farkları Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı	103
Tablo 3.30. Katılımcıların OLS Kursuna İlişkin Görüşleri.....	104

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada ve sınırların yavaş yavaş kalktığı Avrupa’da farklı kültürlerin ve toplumların birbirleriyle etkileşimde bulunmaları iletişim olgusunu ön plana çıkarmıştır. İletişimin bu derece önem kazandığı günümüzde, yabancı dil bilmenin gereği de artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek, farklı kültürleri tanımak ve anlamak artık her toplum için yadsınamaz bir ihtiyaç haline gelmiştir. Avrupa’da bu ihtiyacı karşılamaya yönelik politikalar Avrupa Topluluğunun erken dönemlerinde şekillendirilmeye başlamış, Avrupa Konseyinin 1976’da kabul ettiği Eğitim Alanında Eylem Programı ile mümkün olan en fazla sayıda öğrencinin Topluluk dillerini öğrenebilmesi için yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesine yönelik hedefler belirlenmiştir. Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilen 2001 yılında ise “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference For Languages)” yayımlanmış, bu belgede dil öğrenenlerin, bu dilde başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiği kapsamlı olarak betimlenmiştir. Öneriler Çerçevesi ile yabancı dil öğreniminde amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturularak modern diller alanında uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi, dil yeterliliğinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması ve böylece Avrupa’da hareketliliğin desteklenmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincinin yayılması ve bireylerin birden çok dil öğrenmeye teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef alan Türkiye’de de bu doğrultuda uyum çalışmalarına devam edilmektedir. Bununla birlikte son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye’de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının da etkisiyle yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına 2004 yılından beri aktif olarak katılan Türkiye’de bugüne kadar bu programlar kapsamında 125.000’den fazla yükseköğretim öğrencisinin öğrenim ve staj hareketliliği faaliyeti gerçekleştirdiği bilinmektedir. Hâlihazırda devam etmekte olan Erasmus+ Programında, hareketlilik

gerçekleştiren öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve dil öğrenimini destekleme amacına hizmet etmesi için tasarlanmış Çevrim İçi Dil Desteği aracı bulunmaktadır. Hareketlilik faaliyetleri sonucunda öğrencilerin, yabancı dil öğrendikleri uzun eğitim hayatları boyunca geliştirmekte zorluk yaşadıkları dil becerilerinin olumlu etkilendiği hipotezi mevcuttur. Fakat bu programlar çerçevesinde yükseköğretim öğrencilerinin dil yeterliliği alanındaki kazanımlarının ne düzeyde olduğuna ve hangi faktörlerden etkilendiğine ilişkin kapsamlı araştırmalar bulunmamaktadır.

Bu çalışma ile temelde, Yükseköğretim Alanında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Türkiye’den Avrupa’ya giden öğrencilerin dil becerilerine ne düzeyde katkı sağladığı sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışmanın ilk bölümü olan alan yazın taraması kısmında temel dil becerilerinin neler olduğu ve nasıl kazanıldığı, yabancı dil öğreniminde benimsenen yaklaşımlar ile Türkiye’de yabancı dil eğitiminde izlenen politikaların, uygulamaların ve karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu araştırılmıştır. Ayrıca bu bölümde Erasmus öğrencilerinin yabancı dil öğrenme deneyim ve süreçleri ile ilişkili olduğu düşünülen yabancı dil öğrenimindeki yaklaşımlar tartışılmış, aynı zamanda yurtdışında eğitimin ve bilgisayar destekli dil öğreniminin, sınıf ortamında dil öğreniminde eksik kalan hangi yönlerin tamamlayıcısı olabildiği sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde yükseköğretim alanında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının yabancı dil öğrenimine yönelik bileşenleri araştırılmıştır. Özellikle Erasmus+ Programında 2014 teklif çağrısı döneminden bu yana sağlanmakta olan Çevrim İçi Dil Desteği (OLS) ayrıntılı olarak incelenmiş, Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan OLS verileri ışığında, çevrim içi dil sınavı ve kurslarının sonuçları irdelenmiştir.

Üçüncü bölümde, Türkiye’den Erasmus+ Programı kapsamında Öğrenci Öğrenim Hareketliliği veya Öğrenci Staj Hareketliliği faaliyeti gerçekleştirmiş olan ve Hareketlilik Aracında (Mobility Tool+) bilgileri bulunan katılımcılara ulaşılarak Programın, katılımcıların dil becerilerine katkısını ölçmeyi amaçlayan bir anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler analiz edilmiştir. Anket bulguları, alan yazın taraması ve çevrim içi dil desteğinin araştırılması ile elde edilen bilgiler ışığında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Son bölümde, çalışma boyunca edinilen bilgi ve veriler üzerine ulaşılan

sonuçlar aktarılmış, Programın katılımcıların dil becerilerine katkısı ve OLS aracının işlerliği bakımından öneriler sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. TEMEL DİL BECERİLERİ VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Yabancı dil kazanımı, yabancı dil öğretimi, öğrenimi ve eğitimine ilişkin temel tartışmaları içeren bu bölüme başlarken kullanılacak bazı kavramların tanımlarına açıklık getirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bilindiği gibi öğretim ve öğrenim farklı kavramlardır. Öğretim, bir öğretmen tarafından yerine getirilen bir faaliyet iken öğrenim, öğrencinin gerçekleştirdiği bir süreçtir. Bu iki kavram arasındaki ayrım, yabancı dil öğretimi camiasında, şaşırtıcı bir şekilde ancak 1970'lerden sonra dikkat çekmeye başlamıştır. Daha öncesinde ilgi odağı, öğrenim öğretmenin eylemlerinin sadece doğrudan bir yansımasıymış gibi, öğretim faaliyeti ve dolayısıyla öğretmenin üzerindeydi. “Öğrenmek”, ana aktör olan öğretmenin sağladığı uyarıcılara ve talimatlara tepki vermek olarak anlaşıyordu. Daha sonrasında ise, eğitimin her alanında “öğrenci-odaklı” olmaya yönelik artan eğilimler, dil öğretiminde uygulanan geleneksel yöntem ve tekniklerin etkin öğrenim sağlamada başarısız olması, öğrencilerin kendilerine ait kişiliği, motivasyonları ve öğrenme stilleriyle birbirinden farklı olduğunun ve bu farkların öğrenim sürecini etkilediğinin farkına varılması gibi birtakım faktörler, yabancı dil öğretim-öğrenim sürecinde öğrencilere daha yakından bakılmasına sebep oldu (Littlewood, 1984: 1). Bu çalışmada öğrencinin temel dil becerilerini kendi deneyimleri yoluyla edinme sürecinin incelendiği kısımlarda “öğrenim” kavramı ön plana çıkmakta ve kullanılmaktadır. Diğer taraftan örgün eğitimin bir parçası olarak yabancı dil öğretimi ve dil becerilerinin kazandırılması sırasında uygulanan yöntemler ve teknikler ele alınırken “eğitim” ve “öğretim” kavramları kullanılmaktadır.

Diğer taraftan alan yazında “ikinci dil öğrenimi (second language learning)” ve “yabancı dil öğrenimi (foreign language learning)” için farklı tanımlar bulunmaktadır. Littlewood (1984: 2)’a göre “ikinci” dilin, dilin öğrenildiği toplulukta sosyal fonksiyonları varken (birçok farklı dil konuşulan karışık toplumlarda, halkın birbirini anlamak amacıyla kullandığı ortak dilin (lingua franca) öğrenilmesi durumunda olduğu gibi), “yabancı” dil, esasen öğrencinin kendi topluluğu dışında iletişim kurabilmesi için öğrenilmektedir. Freed (1995: 4) ise, bu iki kavram arasındaki farkı belirtirken, dilin öğrenildiği yere vurgu yapmaktadır: “Yabancı” dili öğrenci kendi

ülkesindeyken öğrenmekte iken, “ikinci” dilin öğreniminde dilin konuşulduğu çevrelere dâhil olunması söz konusudur. Her ne kadar bu faydalı bir ayrım olsa da, bu çalışmada yaşamının en fazla 1 senesini farklı bir dilin kullanıldığı ülkede geçiren öğrencilerin deneyimleri incelendiğinden “yabancı dil”; “ikinci dil” ve “yabancı dil” terimlerinin her ikisini de kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

Bir diğer ayrım ise dilin “öğrenimi” ve “kazanımı/edinimi” kavramları arasında yapılmaktadır. Ellis ve Omaggio (1986: 292, 1986:29), kazanımı yabancı dilde iletişim kurabilmek için kullanılacak kurallar ve formüllerin, dilin kullanılması ile kendiliğinden, bilinçsiz olarak içselleştirilmesi süreci olarak tanımlarken, öğrenimi, yabancı dil bilgisinin örgün eğitim aracılığıyla bilinçli olarak geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle kazanım, bir dili bilinçsiz bir şekilde doğal bir yolla öğrenmektir ve dil öğretimine dayanmaz. Öğrenim ise sınıf ortamında öğrenme gibi örgün eğitim yoluyla bilinçli bir çalışma sonucu öğrenmedir (Khasinah, 2014: 257). Krashen (1981: 2), dil kazanımının çocukların ilk veya ikinci dillerini öğrenmelerindeki sürece benzediğini, kazanımın hedef dilde anlamlı bir etkileşim, doğal bir iletişim gerektirdiğini, bu süreçte konuşanın ifade ediş biçimiyle değil, ilettikleri mesaj ve anlama ile ilgilendiklerini; hataların düzeltimi ve kuralların açık bir şekilde öğretilmesinin dil kazanımıyla doğrudan ilgili olmadığını ifade etmektedir. Diğer taraftan bilinçli dil öğreniminin ise, dilbilimsel genellenmenin doğru zihinsel temsili için büyük oranda hata düzeltimi ve kuralların açık anlatımını içerdiğini açıklamaktadır. Bu çalışmada, “kazanım” kavramı çoğunlukla, bilinçli veya bilinçsiz yolla edinildiğinin ayırt edilmesi zor olan dil “becerileri” söz konusu olduğunda kullanılmakta; “öğrenim” kavramı ise yabancı dil alanındaki hem bilgi hem beceri edinimini ifade etmek için kapsayıcı bir terim olarak kullanılmaktadır.

1.1 Temel Dil Becerileri

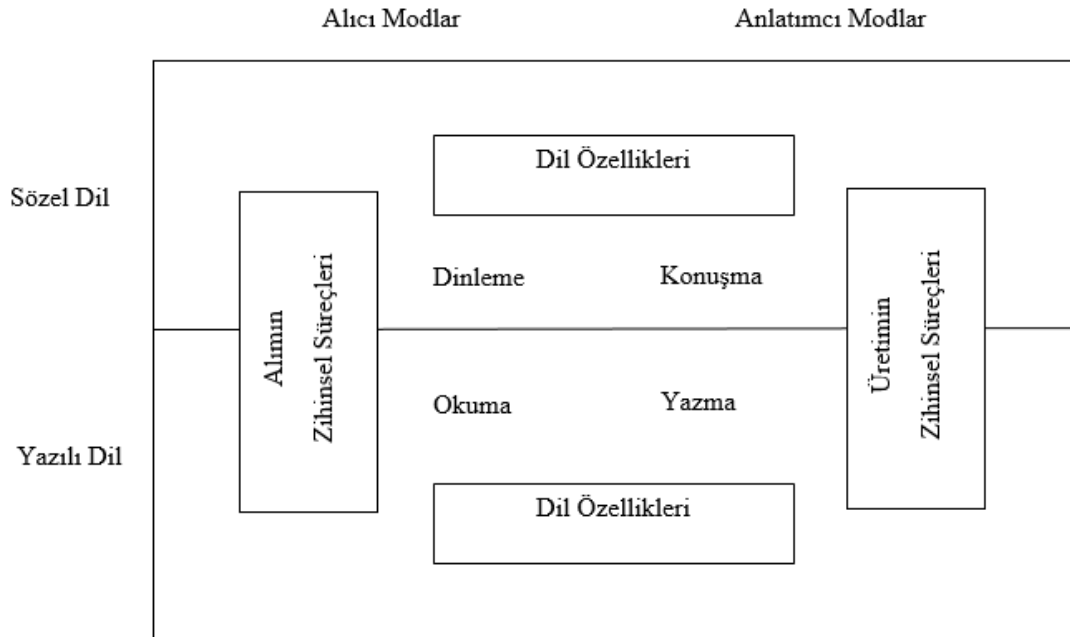
Aksan (1999: 13)’a göre dil, sözlü ve yazılı iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda potansiyelini hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir. Dil öğrenimi denildiği zaman genel olarak ana dilin öğreniminden çok, yabancı dil öğrenimi ile ilgili düşünceler akla gelmektedir. Bunlar, birbirlerinden farklı alanlar olmasına rağmen temel ortak özelliklere sahiptirler. Bu ortak özellikler, temel dil becerileridir.

Alan yazındaki yaygın görüşe göre dört temel dil becerisi vardır ve bunlar, dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (DAÖÇ, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, (CEFR)) belgesinde ise dört temel dil becerisi üç kategoride sınıflandırılmaktadır: Dinleme ve okuma becerileri anlama kategorisine dâhil edilirken, konuşma becerisi ikinci kategoriyi oluşturmakta ve iki aşamada ele alınmaktadır: Karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım. Yazma becerisi ise üçüncü kategoriyi oluşturmaktadır (Council of Europe, 2001: 26).

İngilizce Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council of Teachers of English (NCTE)) ve şimdiki adıyla Uluslararası Okuryazarlık Birliğinin (International Literacy Association (ILA)) ortak çalışması olan “İngilizce Dil Becerileri için Standartlar” adlı yayında ise, günlük hayatta görsel medyanın artık çok önemli bir yeri olduğu belirtilmekte; bu sebeple yukarıda verilen dört dil becerisinin yanı sıra “görme/görüntüleme (viewing)” ile “görsel betimleme (visually representing)”nin günümüzün önemli iletişim araçları olarak temel dil becerileri arasında yer aldığı ve toplam altı temel dil becerisinin bulunduğu ileri sürülmektedir.

Bygate (1987) “dinleme ve okumayı” alıcı beceriler (receptive skills) olarak tanımlarken, “konuşma ve yazmayı” üretici beceriler (productive skills) olarak tanımlamaktadır. Bu grupta farklı bir isimlendirmeye yapıldığı da görülmektedir. Gümüş (2017: 2) dört temel dil becerisinin, anlama becerileri (dinleme, okuma) ve anlatım becerileri (konuşma, yazma) olarak iki gruba ayrıldığını aktarmaktadır. Bushing ve Lundsteen (1983), dinleyici ve okuyucuların dış ipuçlarını alma ve bu ipuçlarına yanıt olarak zihinsel kalıplar oluşturma konusunda benzer süreçleri paylaştıklarından, dil becerilerinin karşılıklı bir ilişkiye sahip olduğunu açıklamaktadır. Benzer şekilde, yazarlar ve konuşmacılar fikirlerini ve duygularını ifade etmek için semboller ararken ortak bir zihinsel süreçler dizisini paylaşırlar. Bunlar, Şekil 1.1’de gösterildiği gibi, bir yönden süreç benzeşimleri, diğer yönden dil benzeşimleri ile bir şekilde bağlantılıdır (Bozdağ, 2014: 7).

Şekil 1.1. Dil Becerileri Arasında İkili Bağlantılar



Kaynak: Bozdağ, 2014: 8

Bu çalışmanın kavramsal çerçeve ve anket bölümlerinde genel kabul gören dört temel dil becerisi esas alınmakta olup, söz konusu becerilere ait açıklamalar takip eden bölümlerde verilmektedir.

1.1.1 Dinleme

Dinleme; sözlü bilgilerin başka kişilerden veya başka ses araçlarından duyularak anlaşılması eylemidir (Gümüş, 2017: 3). Dinleme, insanın geliştirdiği ilk dil becerisidir ve diğer dil becerilerinin gelişimi için bir altyapı sağlar. Bu, anadilin kazanımı için geçerli olduğu kadar bir yabancı dilin kazanımı için de geçerlidir (Gallagher, 2015). Chomsky (1965)'ye göre dil kazanımı, birlikte çalışan, biri işitsel girdileri işleyen, öteki ise sözel çıkışı üreten iki ayrı temel yetenekten oluşur. Birincisi çözümleme, ikincisi ise şifreleme işlevini üstlenir. Çözümleme becerisi, tanıma ya da ayırt etme (recognition) bilgisini; şifreleme becerisi ise kullanıma hazır (retrieval - geri çağırma, hatırlama) bilgi gelişimini gerektirir (Barın, 2000; 125). Dinleme gelişen ilk dil becerisidir çünkü tanıma, ayırt etme işlevi üretimden önce gelir. Gallagher (2015) bir kelimenin kısa süreli tanıma hafızasından uzun süreli üretim hafızasına geçebilmesi için o kelimeye en az on bir kez maruz kalınması gerektiğini ifade etmektedir.

İşitmek ile dinlemek bilindiği gibi aynı şeyler değildir. İşitme, fiziksel bir yetenektir, sesin kulaktan geçmesi ve duyan kişinin beyni tarafından pasif bir şekilde algılanmasıdır, isteğimiz dışında gerçekleşebilir. Dinleme ise aktif bir zihinsel beceridir, bir düşünme becerisidir. “Ne söyledi? Neden? Mesaj nedir? Ne anlama geliyor? Nasıl yanıt vermeliyim?” vb. soruları cevaplamak gibi belli bir amaca yöneliktir (Gallagher, 2015). Kısaca dinleme, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, bağlam içerisinde değerlendirmek, düzenlemek, aralarındaki ilişkiyi saptamak, yorumlamak ve belleğinde saklamaya değer bulduklarını seçip ayırmak gibi farklı zihinsel süreçleri gerektirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011: 7). Öğrenci, dinleme aracılığıyla, öğrendiği dilde ne kadar çok girdiye/veriye maruz kalırsa belirtilen bu zihinsel süreçlerinin o kadar yetkinleştiği bilinmektedir.

1.1.2 Konuşma

Dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını dile getirme ihtiyacı hisseder (Gümüş, 2017: 6). Chastain (1976)’ın de ifade ettiği gibi, pek çok dilbilimci ve dil öğretmeni dili konuşma olarak kabul ederler. Aksan (1990), konuşma yeteneğinin insanı insan yapan niteliklerin başında geldiğini ve insanın duygularının, düşüncelerinin isteklerinin bütün incelikleriyle açığa çıkmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağladığını ifade eder (Barın, 2000: 123).

Manda (2003) konuşma becerisinin, konuşanın, ne söyleyeceğine karar verme, konuşurken kullanacakları örüntüyü seçme, bu örüntüye uyacak ve anlamı aktaracak kelimeleri seçme, sesleri ve vurguları doğru kullanma ve söylemek istediklerinin duruma uygun olduğuna karar verme gibi eylemleri eş zamanlı gerçekleştirmesini gerektiren karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Bozdağ, 2014: 8-9).

Konuşma becerisini inceleyen dilbilimci ve eğitimciler, insanlar arasındaki iletişimin büyük oranda konuşma aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, 1960’larda Kaliforniya Üniversitesinde Prof. Dr. Albert Mehrabian’ın insan iletişimi örüntüsü üzerine yaptığı çalışmada (Yaffe, 2011: 3) iletişimin %55’inin vücut diline dayandığı sonucu da göz önüne alındığında, iletişimin %45’inin konuşmanın unsurları olan sözlü aktarım ve ses tonu aracılığıyla gerçekleştiği söylenebilir.

Demirel (1993) konuşmanın hem bilişsel becerilerin, hem de psikomotor becerilerin katkısıyla geliştiğini ifade eder. Dilin kazanımı açısından yaklaşıldığında bilişsel beceriler, gramerin, dil yapısının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının geliştirilmesini kapsar. Bu sebeple dil öğreniminde, uygulanan yaklaşımdan bağımsız olarak, bilişsel becerilerin geliştirilmesi hedeflerden biridir. Bununla birlikte, uzun süreli hafızaya geçebilmiş bir sözcüğün dahi akıcı konuşmada kullanılmasının uzun bir süre gerektirdiği herkesçe bilinmektedir. Barın (2000: 124), konuşmayı bisiklete binmenin, araba sürmenin, yüzmenin öğrenilmesine benzetmektedir. Konuşma, teorik bilgi ediniminin yanı sıra, bu faaliyetlerde olduğu gibi, psikomotor becerilerin bilişsel becerilerle uyum içinde kullanılmasının öğrenilmesini gerektirmektedir. Doğal ortamında öğrenilmeyen dillerde genellikle konuşma becerisini kazanmada güçlük çekildiği ya da gecikme olduğu bilinen bir gerçektir.

İletişimde ve dolayısıyla dil öğreniminde konuşma becerisine verilen öneme karşılık Krashen'in, yabancı dil kazanımını bütüncül olarak ele aldığı kitabında, Girdi Hipotezine göre, dilin kazanımındaki gelişimden esasen dinleme ve okuma ile sağlanan anlaşılabilir/kavranabilir girdi (comprehensible input) sorumludur. Çıktı olarak değerlendirilen konuşmanın ise dil kazanımında temel değişken olmamakla birlikte, dolaylı fakat önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Şöyle ki dil öğrenen kişi, konuşarak karşısındakinin kendi anlayacağı düzeyde ve ilgilendiği konuda anlaşılabilir girdi üretmesini sağlar. Ayrıca konuşma, hata düzeltimine imkân verir ve bu yolla öğrencinin, kuralın veya kuralın uygulanmasının kendi zihnindeki temsilini değiştirmesini sağlar (Krashen, 1982: 60-61).

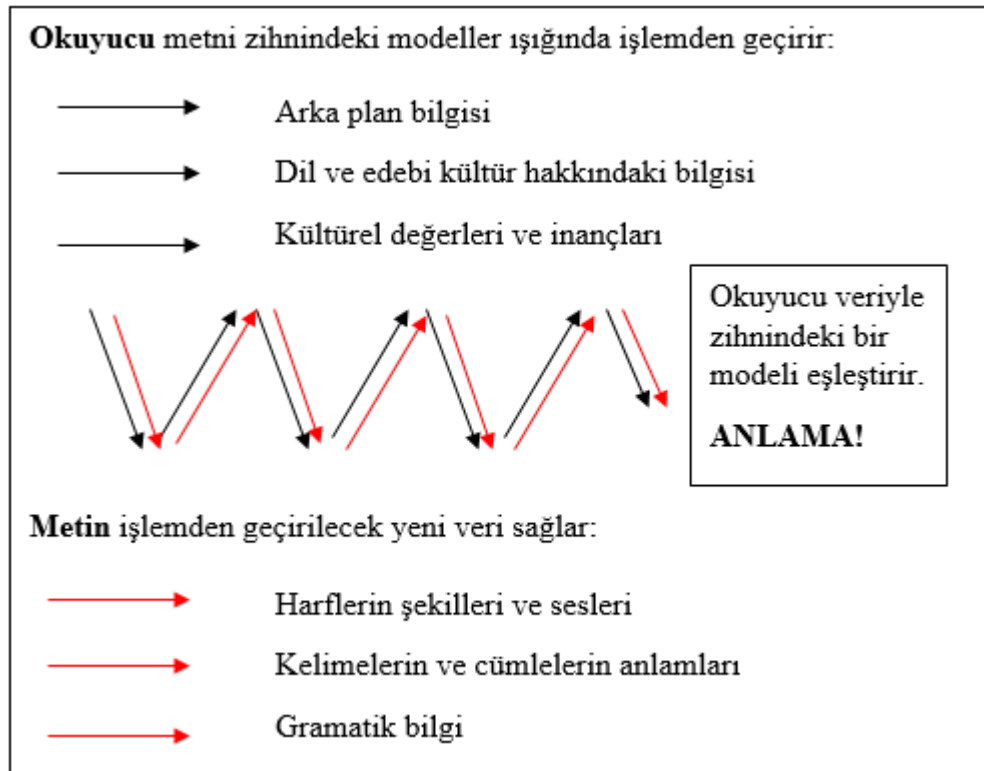
1.1.3 Okuma

Okuma, yazılı dili anlama sürecidir. Bu süreç, desenlerin retina üzerine çarpmasıyla başlar ve yazarın vermeyi amaçladığı mesaj hakkında kesin bir fikir edinilmesiyle başarılı olur. Yetenekli bir okuyucu, bunu gerçekleştirmek için duysal, sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik bilgileri kullanabilir olmalıdır. Bu çeşitli bilgi kaynakları, okuma işlemi sırasında birçok karmaşık yollarla etkileşime girer (Rumelhart 1986: 722 Wilson'dan 1998:12).

Okuyucu, yazarın amaçladığı varsayılan anlamı yeniden yapılandırmak için birçok strateji uygular. Okuyucu bunu, metindeki bilgileri kendi arka plan bilgisi ve

önceki deneyimiyle karşılaştırarak yapar (Mikulecky, 2008:1). Araştırmacılar, insanların okuduklarını nasıl düşündüklerini ve nasıl öğrenip hatırladıklarını anlamak için bir bilgi işleme analojisi uygulamışlardır. Bir kişi okuduğunda, "insan bilgi işleme sistemi"nin iki yönü birbiriyle sürekli etkileşim içinde çalışır. Okuyucu öncelikli olarak kendisinin hâlihazırda ne bildiğine odaklandığında, buna kavram-odaklı veya "yukarıdan aşağı" durum denir. Öte yandan, okuyucu anlamak için öncelikle metinsel özellikler ve bilgilere odaklandığında buna veri-odaklı veya "aşağıdan yukarı" durum denir (Rumelhart ve Ortony 1977, Winograd 1977, Kintsch ve van Dijk 1978, Rumelhart 1980; Mikulecky'den 2008:1). Başka bir deyişle, okuyucu sürekli olarak metnin bölümlerini fark eder ve bu örneklemini kendisinin hâlihazırda bildikleriyle kıyaslar. Şekil 1.2 kişinin, okuma esnasında "yukarıdan aşağı" ve "aşağıdan yukarı" süreçleri nasıl sürekli ve eşzamanlı kullandığını göstermektedir.

Şekil 1.2. Okuma Esnasında Kullanılan Süreçler ve Anlamanın Gerçekleşmesi



Kaynak: Mikulecky, 2008:1

Yeni bir dili okumak ve anlamak, o dilin edebi kültürünü içeren ikinci bir okuryazarlık edinmeyi gerektirmektedir. Bu, alternatif kültürel yorumlamaları, dil ve

söylem hakkında kültürel inançları ve kültüre özgü şekilsel ve içeriksel zihinsel modelleri içermektedir. Yabancı dilde etkin bir şekilde okumayı öğrenmek, kelimenin tam anlamıyla öğrencinin bilişsel yapılarını ve değer yönelimlerini değiştirmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğrencilerinin o dilde etkin bir şekilde okuma yapabilmeleri için, o dilde “düşünme”yi öğrenmeleri gerekmektedir (Mikulecky, 2008:2).

1.1.4 Yazma

Yazma, tarihsel açıdan bakıldığında, göreceli olarak yeni bir buluştur. İnsanlığın tarihi paralelinde gelişen konuşmadan farklı olarak, yazılı dilin belgelenmiş tarihi 6000 yıldan biraz fazladır. Ve dil bilimciler tarafından genel kabul gördüğü gibi sözlü dilin belli yönleri biyolojik olarak belirlenmişken, aynı şey yazma için söylenemez. Yazma becerileri, dilin konuşulduğu ortamda doğal olarak kazanılamaz, onların okul veya diğer destekleyici çevreler tarafından aktarılması gerekir. Bu sebeple Grabe ve Kaplan (2014) yazmayı, deneyim yoluyla alıştırmaya yapılması ve öğrenilmesi gereken bir teknoloji, bir beceriler seti olarak tanımlamaktadır.

Basılı ve dijital medyanın yaygın olarak kullanıldığı günümüz modern toplumlarında yabancı dil öğrencileri için yazma becerisinin önemi aşikârdır. Zen (2005), yazmaya dayalı etkinliklerin dil öğretiminde çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun, sadece yazma yetkinliğinin geliştirilmesinin yabancı dil öğretiminin nihai hedeflerinden biri olmasından dolayı değil; aynı zamanda iletişim kurmak için yazmanın öğrencileri motive etmesinden dolayı böyle olduğunu belirtmektedir. Yazma, dil bilgisi ve kelime bilgisi birbiriyle yakından ilişkili olduğundan, öğrenci yazarken, kendi dil bilgisi ve kelime dağarcığını tanır, bu süreç sayesinde, özellikle bildiklerini ve bilmediklerini görebilir. Bu nedenle, yazmayı öğrenmek öğrencilere dili öğrenmek ve kullanmak için bir neden verir. Diğer üretken beceride olduğu gibi, yazma da dil gelişimini ve öğrencilerin hedef dilin diğer alanlarını öğrenmesini teşvik eder (Bozdağ: 2014: 11).

Krashen ve Lee (2006: 2) ise yabancı dilde yazma yetkinliği konusunda “oluşturma süreci”nin önemine vurgu yaparlar. Yazmanın, yazarın problem çözme becerisini artıracak ve yazarı daha “akıllı” yapabileceğini ileri sürmüşlerdir: “Sayfaya bir şeyler yazdığımızda, düşüncelerimizin, "bilişsel yapılarımızın" bir temsilini oluştururuz. Bir kez sayfaya aktarılınca beyin, bilişsel yapılarımızın daha iyi

bir versiyonunu yaratmayı karşı konulamaz bulur. Bilişsel yapılarımızı iyileştirmek, gerçek öğrenmedir. Elbette yazma bunun tek yolu değildir, ama çok etkili bir yoldur.” Gümüş (2017:10) de bu fikre, yazılı anlatımın (kompozisyonun) düzenli, planlı ve hedef odaklı düşünme alışkanlığı kazandırdığını belirterek katılmaktadır.

1.2 Dil Becerilerinin Kazanımı

Temel dört dil becerisinin tanımlarından da anlaşılacağı gibi yeni bir dilin kazanımı, kişinin bilişsel yapısında ve düşünme süreçlerinde köklü değişiklikler yaratır. Bununla birlikte günümüzde dil öğrenenlerin bu becerileri “nasıl” ve “hangi ortamlarda” en iyi şekilde kazanacağı konusunda araştırma sonuçlarına dayalı bir uzlaşma söz konusu değildir. Bazı araştırmacılar alıcı beceriler sayesinde gerekli dilsel bilgilerin (girdi) edinilmesi ve etkin bir bildirişimsel etkileşime katılımın gerekli ve yeterli koşul olduğu görüşündedir. Dilin kazanımına odaklanan bu araştırmacılar, dilin bilinçli öğretimi ve öğreniminin asıl etken olmadığı düşüncesindedirler. Buna karşıt görüşteki araştırmacılar ise dil bilgisi kurallarını öğrenmiş ve belirli bir sözcük dağarcığına sahip olan dil öğrencilerinin, akla ve yaşam deneyimlerine dayanarak, bir dili anlayabileceği ve kullanabileceği görüşünü savunurlar (Council of Europe, 2001: 140). Bu uç görüşlerin dışında, genel olarak dil öğrenen ve öğretenlerin çoğu ile onların birlikte çalıştığı kurumlar daha çok karma uygulamalar izlemektedirler. Bu alanda izlenen birçok farklı yöntem, kuram ve yaklaşım olmakla birlikte, bu yöntemlerin sınıflandırılması ve temel argümanlarının karşılaştırılarak irdelenmesi bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bununla birlikte alan yazındaki bilgiler ışığında, dil bilgisi, çeviri ve bilişsel kodlamaya dayanan, önce kural öğretimine sonra uygulamaya yer veren ingirdeyici nitelikteki geleneksel yöntemlerin özellikle 1970’lerden sonra değişmeye başladığı ve öğrenci odaklı, sesli-iletişimsel yöntemlere yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde daha fazla yer verildiği söylenebilir.

Bu bölümde “Dil becerileri nasıl kazanılır?” sorusuna cevap verebilmek için, yabancı dil öğreniminde benimsenen yaklaşımlardan, yükseköğretim döneminin bir bölümünü yurtdışında tamamlayan Erasmus öğrencilerinin deneyimiyle doğrudan ilgili olduğu düşünülen yaklaşımlara yer verilecektir. “Dil becerileri hangi ortamlarda kazanılır?” sorusuna ise yine Erasmus öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ilişkin tüm deneyim ve süreçleri düşünülerek cevap aranacaktır.

1.2.1 Yabancı dil öğreniminde yaklaşımlar

1.2.1.1 Eylem odaklı yaklaşım

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (DAÖÇ) (bkz. 2.2.1 Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre dil yeterlilik düzeyleri) dil kullanımı ve öğrenimi için Eylem Odaklı Yaklaşım önerilmektedir (Council of Europe, 2001: 9). Bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında salt dilsel olmayan, bildirişimsel (communicative) görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele almaktadır. Bildirişimsel görev, belirli bir sonuç elde etmek için, bir birey tarafından gerekli görülen her türlü amaç odaklı eylem olarak tanımlanmaktadır (Council of Europe, 2001: 10). Bu, çözülmesi gereken bir sorun, karşılaşılan bir zorunluluk ya da kişinin kendisi tarafından belirlenmiş bir amaç olabilir. İletişim; katılanların etkileşim, üretim, algılama, dil aktarımı veya bunların iki veya daha fazlasının birleşimi ile yerine getirdiği görevlerin önemli bir parçasıdır. Örneğin, bir memurla konuşmak, form doldurmak, bir haberi veya bir ürünün kullanım kılavuzunu okumak, bir tartışmaya katılmak, bir gözlemci ya da yardımcıdan yardım isteyebilmek, bir süreci tanımlamak ve yorumlamak veya bir konuğa tercümanlık yapmak gibi.

Öğrenme amaçları sık sık değişse de, çoğu öğretim programında, ders kitabında ve sınavlarda bildirişimsel görevler büyük önem kazanır. Bu gerçeğe yönelik “hedef” ya da “prova görevleri”, dil öğrenenlerin sınıf dışındaki özel veya toplumsal alandaki gereksinimleri veya meslek ya da eğitim alanındaki kişisel gereksinimleri baz alınarak seçilir. Derslerdeki bildirişimsel görevler, özellikle “öğreticidir” ve temeli, dersin akışının sosyal ve etkileşimsel niteliğine dayanır, dil öğrenenlerin tanımlanmış bir hedefe ulaşabilmeleri için içeriği anlamaları, birbirleriyle anlaşmaları ve kendilerini ifade edebilmelerini gerektirir. Öğrenciler, kurgusal bir ortama katılırken ve içeriğe yönelik görev yaparken daha kolay ve daha doğal bir şekilde anadili yerine hedef dili kullanmayı kabul eder (Council of Europe, 2001: 157).

Erasmus öğrenci öğrenim ve staj hareketliliği faaliyetleri, burada kısaca değinilen eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde değerlendirildiğinde, faaliyet katılımcılarının hem sınıf veya staj yeri ortamında, hem de faaliyet boyunca günlük hayatın akışı içinde mütemadiyen bir (veya bazı durumlarda birden fazla) yabancı

dilde, ortamın veya şartların gerektirdiği zengin çeşitlilikte bildirimsel görevler üstlendikleri ve yerine getirdikleri görülür. Erasmus öğrenim ve staj hareketliliği faaliyetleri katılımcı öğrencilere, eylem odaklı yaklaşımda dil öğrenimi için hedefleri önceden belirlenerek sınıf ortamında prova görevler yoluyla bir kurgu yaratılarak kazandırılması öngörülen yeterlilikleri, öğrencinin kişisel ve eğitim alanındaki gerçek ve anlık gereksinimlerine göre doğal olarak kazanabilecekleri bir deneyim seti sunar.

1.2.1.2 Kültürlerarası iletişimsel yeti yaklaşımı

İletişimsel yeti, o dilin becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilgen becerileri kavramanın yanı sıra, o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını, kısaca sosyodilbilim ve pragmatik biliminin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşulabileceğini öğrenmek gibi) davranış şekilleriyle birlikte o ülkenin insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurabilme kabiliyetidir (Edmonson and House, 1993: 82 Aktaş'tan, 2005: 93). Abdrabo (2014: 4), sosyodilbilimsel yeterliliği, dili kullananın söz konusu ortama ve bağlama göre, belirli sözcük ve cümle, resmî veya gayriresmî üslup ile uygun tavır (nezaket, otorite, canayakınlık, saygı vb.) seçimini ifade edebilmesi ve diğer insanların bu seçimlerini kavrayabilmesi olarak açıklar.

Aktaş'a (2005: 96) göre düzenlenen bir yabancı dil dersinde, öğrenciye öğrendiği yabancı dil ile birlikte öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki verebilmesi için bu dilin ait olduğu toplumun kültürünü ve gündelik iletişim davranışlarını öğretmek amaç edinilmelidir, çünkü bir yabancı dil dersi en az iki dil ve iki kültür ile uğraştığından ve artık günümüzde dil, kültürün taşıyıcısı ve aynası olarak görüldüğünden, dil kültürden soyutlanmamalıdır.

İşısağ ve Demirel (2010: 193) de Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin (DAÖÇ) yabancı dil öğretimine kazandırdığı kültürlerarası farkındalık kavramının önemine dikkat çekmektedir. Farklı kültürlerden kişiler iletişim halindeyken bir kültürde yetkin olan kişinin bildiklerinin diğer kültürde geçerli olmayabileceğini ve yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini; bu yüzden yabancı dil öğrenenlerde kültürlerarası farkındalığının da geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ancak bu sayede yabancı dil öğrenen kişiler, farklı kültürden bireyleri, farklı bakış açıları, değerleri, davranışları olabilecek kişiler olarak görüp anlayabilecek ve deneyim kazanacaktır. Böylece yabancı dil öğrenenlerin, etkileşim sırasında farklılıkları gözetken bir dil bilinciyle hareket etmeleri mümkün olur. İşisağ ve Demirel (2010: 193) bu kavramların alan yazında var olmakla beraber uygulama esnasında üzerinde gerektiği kadar durulmadığını belirtmektedirler. Dolayısıyla, mevcut ya da geleneksel yöntemlerin bu becerileri kazandırmada yeterince etkin olmadığını savunurlar.

Demircan (1990: 240) iletişimsel yaklaşımda gramerin açıkça değil de üstü örtük olarak kazandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Aktaş, 2005: 95). Aktaş (2005: 97)'a göre iletişimsel yetinin kazandırılmasını hedefleyen bir yaklaşımda öğrenci kendi başına bilgiye ulaşma, sorun çözme, planlama, organize etme, elde ettiği bilgileri kullanma, karar verme gibi önemli stratejileri kazanır. Bu yaklaşım, öğrencinin içinde yaşadığı çevreyi ve o çevre içindeki yerini, değişik değer yargılarını ve kendi bakış açısını sorgulamayı da kapsadığından öğrencinin eleştirel bir bakış açısı elde etmesine ve karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelme becerisinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğrencinin kendi anadilinin sınırlarının ötesindeki ülkelerin günlük yaşam ve kültürlerini tanımasına, onlara karşı bir merak uyandırılmasına ve böylece kültürlerarası iletişim kurmasına olanak sağlayacaktır. Bu yaklaşım öğrencilerin, öğrenmeyi olabildiğince bağımsız sürdürebilmeleri ve dili otonom ve yaratıcı bir biçimde kullanabilmelerini sağlamayı öngörmektedir.

Erasmus öğrenim ve staj hareketliliği gerçekleştiren öğrencilerin, hareketlilik esnasında bulundukları ülkenin kültürüne ve diline özgü iletişim davranışlarını doğrudan gözlemleme ve öğrenme imkânları bulunmaktadır. Erasmus faaliyeti, katılımcının kültürlerarası farkındalığını geliştirmesine, farklı bakış açıları ve değer yargılarını içeren çok yönlü etkileşimler sayesinde hareketlilikleri boyunca öğrendikleri yabancı dili farklılıklara duyarlı, gerçek koşullar bağlamında yaratıcı bir şekilde kullanarak iletişim kurmasına fırsat verir. Kısacası Erasmus deneyimi, öğrencinin önceki dil eğitimi hayatında kazanmamış olabileceği kültürlerarası iletişimsel yetiyi kazanmasını desteklemektedir.

1.2.1.3 Birleştirilmiş beceriler yaklaşımı

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışan Brown (2000), 1990'larda dil öğretiminde, dört geleneksel beceriden bir ya da iki tanesine birbirinden bağımsız olarak önem verildiğini, bazen de diğer üçünün göz ardı edildiğini belirtmektedir. Bu derslerde, her beceri ayrı olarak öğretilmekteydi, beceriler birbirini desteklemez ya da birbirleriyle etkileşim kurmazlardı. Bu nitelikteki ayrılmış beceriler yaklaşımını (segregated skills approach) benimseyen kurslarda, dilin kendisi öğretimin temel odağıydı. Abdrabo (2014: 3) bu yaklaşımda, yabancı dil öğretmenlerinin, okuma ve yazma gibi belirli becerilerin öğretimine büyük önem verdiklerini, ezbere dayalı öğrenime, kelime çözümlemeye, fonetik tanımlamaya ve gramer alıştırmalarına odaklanan sınıf etkinlikleri düzenlemeye eğilim gösterdiklerini açıklamaktadır. Chen (1999) dil öğrenme sınıflarında ayrılmış beceriler yaklaşımını benimsemenin, dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dildeki dört bileşenin, iletişimsel ve esas bağlamlarında kullanımlarından önemli ölçüde izole edilmesine sebep olduğunu belirtmektedir (Abdrabo, 2014: 3). Bununla birlikte, zamanla, kuralları bilmenin, boşlukları doldurmanın veya dil bilgisi hakkında her şeyi bilmenin hedef dilde yetkinlik kazanmaya yetmediği ve bu yöntemle öğrencilerin dili üretmekte çoğunlukla başarısız oldukları anlaşıldı (Bozdağ, 2014: 18).

Bu anlayış, Brown'un (2000: 233) iletişimsel ve etkileşimli bir çerçevede mümkün olan tek elverişli yaklaşım olarak gördüğü birleştirilmiş beceriler yaklaşımı (integrated skills approach) gibi yeni öğretim görüşlerine yol açtı. Brown'un görüşüne göre, gerçek dünyada dil kullanımındaki doğal performansımızın çoğu, iki veya daha fazla becerinin entegrasyonunu içerir. Günümüzde, birçok yabancı dil öğretmeni ve öğretim programı tasarımındaki karar alıcılar, tüm becerilerin entegrasyonunun, öğrencilerin amaca yönelik yabancı dil iletişimi, etkileşim, gerçek hayatta dil kullanımı ve çeşitli bağlamlara yönelik söylem türleri ve dil özellikleri konularındaki fırsatlarını artırabileceğine inanır (Bozdağ, 2014: 19).

Brown (2000: 232), bu yaklaşımı örneklerken, okuma becerisi odaklı bir dersin aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmesini önerir:

- Okuma öncesi, zihindeki konuyla ilgili modelleri (bkz. Şekil 1.2) uyaracak bir tartışma yapılması

- Okunacak metindeki konuyla ilgili bilgilendirici ifadeler içeren bir konuşmanın dinlenmesi
- Belirli bir okuma stratejisine dayanarak (örneğin tarama) okumanın yapılması
- Okunan metnin belli bir bölümünün öğrenen tarafından yorumlanarak kendi cümleleriyle yazılması

Her ne kadar Erasmus öğrenci faaliyetlerinin merkezinde dil öğrenimi olmasa da katılımcı, faaliyet dönemindeki eğitimi veya stajı boyunca, kullandığı yabancı dildeki dört temel beceriyi bir arada, etkileşim içinde kullanmak durumunda kalır. Bozdağ (2014: 15), birleştirilmiş beceriler yaklaşımının uygulanma yöntemlerini açıklarken, başarılı olan ve genellikle kullanılan 4 modelden bahsetmektedir: İçerik temelli öğretme, Görev temelli öğretme, Konu temelli öğretme ve Deneysel öğrenim. Bu modeller, Erasmus öğrenim ve staj faaliyetlerinde katılımcının dâhil olduğu eğitim modeli ile büyük ölçüde benzeştiğinden, bu modellere kısaca değinilmektedir.

İçerik temelli öğretme, ders içeriğinin (mühendislik, ziraat, tıp vb.) tamamının yabancı dilde öğretilmesidir. Brown (2000: 235) bu modelin öğrencilerin, geleneksel bir yabancı dil sınıfında analiz etmesi saatler veya günler alacak dil bilgisi parçacıklarının ötesine geçen bilgi ve becerileri kazanmalarını sağladığını ifade etmektedir. Kendi üniversitesindeki eğitim dili yabancı dilde olsun veya olmasın Erasmus faaliyetlerine katılan bir öğrenci, hareketliliği boyunca derslerinin veya staj faaliyetlerinin tamamını yabancı dilde yürütür, dolayısıyla bu öğretme modeline tabi olur.

Görev temelli öğretme, öğrencinin sınıf ortamının dışında karşılaşabileceği, fonksiyonel amaçları olan bildirişimsel görevlerin sınıf ortamında prova edilmesine dayanır (Bozdağ, 2014: 16). Bu model, eylem odaklı yaklaşıma benzemektedir (bkz.

1.2.1.1 Eylem odaklı yaklaşım)

Konu temelli öğretme, öğrencilerin ilgisini çekebilecek sağlık, ekonomi, çevre farkındalığı gibi konuların belirlenmesi ve öğretimin, dilin kurallarından içeriğe kaydırılmasını hedefler (Bozdağ, 2014: 17). Yükseköğretimdeki disiplin alanını kişisel ilgi ve merakına göre seçmiş bir öğrenci – maalesef bu her durumda böyle değildir –

Erasmus faaliyetine katılması halinde, ilgilendiği alanda geliştirmekte olduğu yabancı dilde eğitim alır.

Deneyisel öğrenme ise adından da anlaşılacağı üzere deneyerek, yaparak öğrenmedir. Brown (2000: 238) bu sürecin, hem sol hem de sağ beyni işleme sokan, dili bağlama kavuşturan, becerileri bütünleştiren ve gerçek dünya amaçlarına doğru yönlendiren faaliyetler yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Erasmus deneyiminin ise, bu anlamda gündelik hayata ilişkin sayısız fırsatlar sunduğu aşikârdır.

1.2.2 Yabancı dil öğreniminde ortamlar

1.2.2.1 Türkiye’de sınıf ortamında yabancı dil öğrenimi

Çok dilli bir toplumda veya çevrede yetişmeyen bir birey, yabancı dil öğrenimine çoğunlukla okulda, sınıf ortamında başlar. Sınıf ortamında yabancı dil öğrenimi ise ülkenin yabancı dil eğitim politikalarından doğrudan etkilenmektedir. Bu sebeple, bu alt bölümde Türkiye’de yabancı dil eğitiminde izlenen politikalara ve mevcut uygulamalara değinilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğrenimi, ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerine yayılan bir süreç olduğundan, bu alandaki politikalar ve uygulamalar ele alınırken, tüm eğitim kademeleri kapsam dâhilinde tutulmaktadır.

Türk eğitim sisteminde yabancı dil derslerine çok uzun zaman önce yer vermeye başlanmış, zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere cevap verebilmek için yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretimi Osmanlı modernleşmesi ile güçlü bir şekilde Fransızca üzerinden sürdürülse de İkinci Dünya Savaşı sonrasında İngilizce öğretime ağırlık verilmiştir. Bu açıdan dünya örneklerine paralel bir yabancı dil öğretim tarihimiz olduğu söylenebilir (Coşkun Demirpolat, 2015: 8).

Günümüzde ülkemizde ilköğretimden üniversite eğitimine dek yabancı dil öğretiminde tek dilin, İngilizcenin egemen olduğunu söylemek yanlış olmaz. Tok ve Arıbaş (2008: 209-210), 2004-2005 yıllarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin verilerini baz alarak İngilizce öğrenenlerin oranının, ilköğretim birinci kademede %99,95; ilköğretim ikinci kademede %99,36 ve ortaöğretim (lise) kademesinde %91,94 olduğunu; İngilizceyi, Almanca ve Fransızcanın izlediğini belirtmektedirler.

İngilizce eğitiminin Türkiye’deki gelişimi izlendiğinde üç dönemden bahsedilebilir: ilk dönem İngilizcenin Türk eğitim sisteminde tanınması ve yaygınlaşmasını kapsayan dönemdir, ikinci dönem 1997’deki İngilizce Dili Öğretimi (İDÖ) programında yapılan reformun uygulamaya geçirilmesiyle başlar ve üçüncü dönem Avrupa Birliğine girme çabaları paralelinde, İDÖ’yü standartlaştırmak ve AB standartlarına uyarlamak amacıyla devlet politikasının bir parçası olarak bir takım değişikliklerin yapıldığı 2005 sonrasındaki dönemdir (Kırkgöz, 2007: 217).

1.2.2.1.1 İngilizcenin Türk eğitim sisteminde tanınması ve yaygınlaşması

Osmanlı İmparatorluğunda öğrenilen diller, yükseliş döneminde, egemenliği altındaki toplulukların dilleri, özellikle Arapça ve Farsça; durgunluk ve gerileme dönemlerinde ise Fransızca, Almanca ve İngilizce olmuştur (Boyacıoğlu, 2015: 651). Türk eğitim sistemine İngilizce dilinin girmesi, eğitim sisteminde batılılaşma hareketlerinin başlangıcını işaret eden Tanzimat Dönemi’ne, 18. yüzyılın ikinci yarısına uzanmaktadır (Kırkgöz, 2005). 1923’te Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuyla birlikte, modernleşme ve batılılaşma hareketleri sonucu, Avrupa ve ABD ile daha yakın bağlantılar kurulmuş ve bu da İDÖ’nün ülkeye yayılmasının hızlanması sonucunu doğurmuştur. İngilizce diğer yabancı dillere, özellikle de diplomasi, eğitim ve sanatta daha önceleri tercih edilen Fransızcaya göre önceliği almıştır (Kırkgöz, 2007: 217, 218). Özellikle NATO’ya üye olduktan sonra Türkiye’de İngilizce öğrenimi büyük önem kazanmıştır. 1955’te İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla daha sonra “Anadolu Lisesi” ismini alacak olan Maarif Okulları açılmıştır. Bilindiği üzere Anadolu Liseleri beş yıllık ilkokuldan sonra “hazırlık” adı altında bir yıllık yoğun İngilizce öğretim programı olan okullardı. (Coşkun Demirpolat, 2015: 8). Özel liselerde ve Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler, bu okullar diğer devlet okullarına kıyasla öğrencilere daha uzun süreli İngilizce eğitimi verdiği için, daha ileri seviyede İngilizce dil yeterliliği ile mezun olurlardı.

1980’lerin ortası, İngilizce’nin ülkede yayılmasının ikinci safhasına işaret etmektedir. Bu dönemin akabinde Türkiye, İngilizce dili aracılığıyla giderek küreselleşme tarafından etkilenmiştir (Friedman 1994, Robins 1996, Kırkgöz’ den, 2007: 218). İngilizce öne çıkan yabancı dil olunca, İngilizce eğitimi veren okulların sayısında artış olmuştur. 1987-88 öğretim yılında İngilizce öğretim yapan özel okul

sayısı 103, devlet okulu sayısı 90 iken; bu sayılar 2004-5 öğretim yılına gelindiğinde sırasıyla 650 ve 415'e ulaşmıştı (Çakır, 2017: 17).

1994 yılında, yeni bir yasa 'Yabancı dil ağırlıklı süper liseler' açmayı mümkün kılmıştır. O dönemde, özel liseler ve Anadolu liseleri gibi bu okullar da bir yıllık İngilizce dil eğitimi sunmaktaydı (Kırkgöz, 2007: 218).

Yükseköğretim alanına bakıldığında ise İngilizce dilinde eğitim yapan ilk üniversitenin, kuruluş yılı 1863 olan Robert Koleji, şimdiki adıyla Boğaziçi Üniversitesi olduğu görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesini, 1956 yılında kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile 1984'te kurulan ve Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi takip etmiştir (British Council, 2015: 48).

Eğitimin Türkçe olduğu üniversitelerde, İngilizce dili zorunlu bir ders olarak öğretim programında yer almaktadır. Genellikle birinci sınıf öğrencilerine sunulan ve yardımcı rol üstlenen İngilizce öğretim programı, öğrencilerin genel İngilizce bilgilerini geliştirmelerini ve alanlarındaki İngilizce yayınları okumaları ve anlamaları için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Kırkgöz, 2007: 219).

1.2.2.1.2 1997 sekiz yıllık temel eğitim reformu

1997 yılında gerçekleştirilen “sekiz yıllık temel eğitim reformu”, eğitim sistemine birçok yenilik getirmiştir. İlköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren 4306 sayılı Yasa kapsamında düzenlenen ve uygulamaya konulan yenilikler arasında, en başta daha önce 5 yıl olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gelmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye çapında %100 okullaşma oranına ulaşılması, birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesi, sınıf mevcutlarının 30'a indirilmesi, okul ve derslik sayısının artırılması ve benzeri hedefler ilk sıralarda yer almıştır (Haznedar, 2010: 747) Bu reform, İngilizce dili eğitimi politikasında da köklü değişiklikler getirmiştir. 4306 sayılı yasa, yabancı dil eğitimi açısından daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılmasını ve ilköğretim okullarının 6. sınıfından itibaren öğretim programına seçmeli ikinci yabancı dil seçeneğinin eklenmesini sağlamıştır (Haznedar, 2010: 748). 6-8. sınıflardaki İngilizce öğretim programının hedefi, öğrencilerin dört temel becerinin entegrasyonu ile elde ettikleri temel iletişim becerilerini genişletmektir. 1997 tarihli öğretim programı, Türkiye'deki İngilizce eğitimi tarihinde bir dönüm noktası

olarak durmaktadır, çünkü ilk kez, İDÖ'ye iletişimsel yaklaşım kavramını getirmiştir (Kırkgöz, 2005). Politikanın temel amacı, öğrencileri sınıf ortamındaki etkinlikler sırasında İngilizceyi kullanmalarına hazırlamak için iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Öğretim programı, geleneksel, öğretmen merkezli yaklaşımın yerine öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemekteydi. 1997 İDÖ öğretim programındaki reform, yükseköğretim seviyesinde bir takım değişikliklerle sonuçlandı. En büyük etkilerinden biri, öğretmen eğitimi ve eğitim kurslarının kalitesini yükseltmek üzere eğitim fakültelerinin öğretim programının yenilenmesiydi. Genç Öğrencilere İngilizce Öğretimi (TEYL) kursu öğretim programına eklendi (Kırkgöz, 2007: 221). 1997 eğitim reformundan sonra meydana gelen bir diğer önemli değişiklik, Türkiye'nin ilk uzaktan öğretim yoluyla öğretmen eğitimi programının başlatılmasıydı. Reform sonucu ülke genelinde İngilizce öğretmeni açığı baş göstermişti. Özellikle TEYL ihtiyacı sebebiyle, Milli Eğitim Bakanlığı, Şubat 2000'de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi ile işbirliğinde, dört yıllık bir program olan “İngilizce Öğretmeni Eğitimi” projesini geliştirdi. Program ilk iki yılında yüz yüze eğitim, diğer iki yılında ise uzaktan eğitim yapılmak üzere planlanmıştı. Lisans programını tamamlayanlar, öğretmen gereksinimi doğrultusunda İngilizce öğretmeni olarak atanmaktaydı (Erişkon Cangil, 2004: 279-280).

Yapılan anketlerin bulguları, MEB tarafından önerilen iletişimsel dil öğretimi yönteminin, sınıf etkinlikleri büyük ölçüde geleneksel öğretim yöntemlerine dayandığı için öğretmenlerin sınıf uygulamalarında beklenen değişikliği yaratmadığını ortaya çıkardı. İngilizce öğrenmek için başlangıç yaşını düşürmek, öğrencilerin dil kazanımını kolaylaştırdığı için, öğretmenler tarafından olumlu bir gelişme olarak kabul edilmekteydi. Bununla birlikte özellikle üst sınıflar için öğretim programı içeriğinin çok yoğun olması, ders kitaplarının önerilen iletişimsel öğretim metodolojisini desteklememesi, her yaş grubu için ayrılan öğretim süresinin yetersiz oluşu, kalabalık sınıfların öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırması, çok sayıda okulun yeterli kaynaklardan yoksun oluşu eleştirel tespitler arasındaydı (Kırkgöz, 2007: 223). Reform sonrası dönemde hükümetin İDÖ politikasındaki bir başka değişiklik Anadolu liselerinin öğretim programında olmuştur. 2002 yılında MEB, Anadolu liselerinde, daha önce İngilizce olarak öğretilen fen ve matematiğin Türkçe öğretilmesine karar vermiştir. Bu kararın arkasında yatan iki

sebebin, matematik ve fen derslerini İngilizce öğretmek konusunda donanımlı öğretmen sayısının yetersiz oluşu ve ayrıca bu okul mezunlarının merkezi üniversite giriş sınavında dezavantajlı oldukları yönünde gelen şikâyetler olduğu belirtilmişti. (Doğançay Aktuna ve Kızıltepe, 2005).

1.2.2.1.3 2005 sonrası dönem: İDÖ'nün AB standartlarına uyarlanması

Türkiye'nin AB'ye giriş çabaları dil politikasına, farklı düzeylerde daha fazla yenilikler getirdi. İDÖ politikasındaki ilk değişiklik, orta öğretim ikinci kademesi olan liselerin süresinin üç yıldan dört yıla çıkarılması olmuştur. Bu politikanın bir parçası olarak, 2005 okul yılından itibaren, Anadolu liselerinde, özel ve süper liselerde bulunan bir yıllık İngilizce hazırlık sınıfı, İDÖ'de standardizasyona ulaşmak amacıyla kaldırılmıştır. Bu uygulama sonucunda orta öğretim kademesinin ilk yılında, haftada on saat; ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllarında haftada dört saat İngilizce öğretilmeye başlanmıştır (Kırkgöz, 2007: 224). Çakır (2017: 17), şu an itibarıyla orta öğretim kademesinde sadece yabancı dil şubesinde okuyan ve üniversitede yabancı dil bölümlerini hedefleyen öğrencilerin yoğun yabancı dil dersi alabildiğini belirtmekte, diğer öğrencilere böyle bir şans verilmediği için bu uygulamanın pek başarılı olmadığını savunmaktadır. Ayrıca 2017 yılı itibarıyla, bu eksikliğin giderilebilmesi için pilot okullarda ilkokul beşinci sınıfta yoğun yabancı dil eğitiminin başlatılmış olduğunu belirtmektedir.

Dil politikasındaki bir başka değişiklik, 1997 İDÖ öğretim programının AB standartlarına uyarlanması için 2006 yılında gözden geçirilerek yeni bir yabancı dil öğretim programı hazırlanması olmuştur. Yeni öğretim programı birçok yönden bir önceki programın daha kapsamlı ve ayrıntılı bir sürümü olmakla birlikte uygulamada yabancı dil eğitimi açısından pek çok yeni yaklaşımı da içermektedir. Daha önce belirtildiği gibi, 1997 yılında hazırlanan öğretim programı birçok eleştiri almıştı. İDÖ'de her ne kadar iletişimsel yaklaşım benimsenmeye çalışılsa da sınıf içi uygulamalar bu yaklaşımı desteklememekte, geleneksel dil öğretim yöntemlerine devam edilmekteydi. Geleneksel dil öğretim programlarında dil; sözcük bilgisi, yapı bilgisi, dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve söz konusu tüm birimler basitten karmaşığa doğru olacak biçimde tek tek sıralanmaktadır. Buna göre, eski öğretim programında İngilizce dili alt birimlere ayrılarak her kısım diğeri üzerine inşa

edilecek şekilde sıralanmış ve dilin, öğrenciye bölümler ve dil bilgisi yapıları halinde öğretilmesi esas alınmıştır. İlköğretim düzeyinde 4-8. sınıflar için hazırlanan ve 2006 yılı Mayıs ayından bu yana yürürlükte olan İlköğretim İngilizce Öğretim Programı incelendiğinde ise, bu geleneksel yaklaşımın terk edilmesi yönünde ciddi adımlar atıldığı görülmektedir. Yeni öğretim programının, dilin dil bilgisel kurallarını öğretmek yerine, öğrenci odaklı olup, dil öğreniminin değerlendirmesinde sürece dayalı bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. Benzer şekilde, yöntemsel açıdan dilin gramer kurallarının analizine dayalı bir yaklaşımdan çok, günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanabilmeyi amaçlayan iletişimsel öğretim tekniklerine yer verilmiştir (Haznedar, 2010: 748). Bu öğretim programıyla, ayrıca öğrencilerin, tamamladıkları her sınıfın sonunda kazanmış olmaları beklenen dil becerileri ve iletişimsel yetkinlik düzeyi tanımlanmıştır (Kırkgöz, 2007: 224).

İDÖ ile ilgili önemli bir değişikliğe yol açan reformlardan bir diğeri, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran ve 2011 yılında yürürlüğe giren kanundur. Bu kanunda İDÖ ile ilgili değişiklik, İngilizce derslerinin 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanması kararıdır. Bu değişiklikle öğrencilerin daha erken bir yaşta yabancı dille tanışmaları amaçlanmıştır (Coşkun Demirpolat, 2015: 10).

Görüldüğü üzere Türkiye, mevcut dil eğitimi sistemini, Avrupa'daki dil eğitimine uyarlama ve yeni eğitim normlarına adapte edebilme amacıyla, İDÖ politikalarında ve öğretim programında bir değişim ve yenilik dönemi yaşamıştır. Tüm bu iyileştirme çalışmalarına karşın, Türkiye'de yabancı dilin etkin bir şekilde öğretilmediği ve öğrenilemediği söylenememektedir. İlk ve orta öğretim kademeleri boyunca yabancı dil eğitimi verildiği halde öğrencilerin hedef dilde, özellikle üretken beceriler olan konuşma ve yazma konusunda güçlük çektiği bilinen bir gerçektir.

Dünyada 1 milyonun üzerinde kişinin katıldığı, sonuçları TOEFL IBT 2016 ve IELTS 2015 ülke puanlarıyla güçlü bir korelasyon gösteren bir İngilizce testinden elde edilen verilerle oluşturulmuş olan 2017 EF İngilizce Yeterlilik İndeksinde Türkiye'nin puanına bakıldığında 47,79 ile “Çok Düşük Yeterlilik” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tablo 1.1'de verilen EF EPI 2017 sıralamasına göre Türkiye, Avrupa bölgesinde tanımlanan 27 ülke arasında 26. sırada; toplamda ise 80 ülke arasından 62. sıradadır (EF English Proficiency Index, 2017).

Tablo 1.1. EF EPI Verilerine Göre 80 ülkenin İngilizce Yeterlilik Düzeyi Sıralaması

Çok Yüksek Yeterlilik			Yüksek Yeterlilik			Orta Dereceli Yeterlilik		
1	Hollanda	71,45	9	Almanya	62,35	22	Bulgaristan	57,34
2	İsveç	70,40	10	Avusturya	62,18	23	Yunanistan	57,14
3	Danimarka	69,93	11	Polonya	62,07	24	Litvanya	57,08
4	Norveç	67,77	12	Belçika	61,58	25	Arjantin	56,51
5	Singapur	66,03	13	Malezya	61,07	26	Dominik Cum.	56,31
6	Finlandiya	65,83	14	İsviçre	60,95	27	Hindistan	56,12
7	Lüksemburg	64,57	15	Filipinler	60,59	28	İspanya	56,06
8	Güney Afrika	63,37	16	Sırbistan	59,37	29	Hong Kong	55,81
			17	Romanya	59,13	30	Güney Kore	55,32
			18	Portekiz	58,76	31	Nijerya	54,74
			19	Macaristan	58,61	32	Fransa	54,39
			20	Çek Cum.	57,87	33	İtalya	54,19
			21	Slovakya	57,63	34	Vietnam	53,43
						35	Kostarika	53,13
Düşük Yeterlilik			Düşük Yeterlilik					
36	Çin	52,45	47	Ukrayna	50,91			
37	Japonya	52,34	48	Küba	50,83			
38	Rusya	52,19	49	Panama	50,68			
39	Endonezya	52,15	50	Peru	50,50			
40	Tayvan	52,04	51	Kolombiya	49,97			
41	Brezilya	51,92	52	Pakistan	49,88			
42	Makau	51,87	53	Tayland	49,78			
43	Uruguay	51,73	54	Guatemala	49,52			
44	Meksika	51,57	55	Ekvador	49,42			
45	Şili	51,50	56	Tunus	49,01			
46	Bangladeş	50,96	57	B.A.E.	48,88			
Çok Düşük Yeterlilik			Çok Düşük Yeterlilik					
58	Suriye	48,49	70	Umman	44,48			
59	Katar	48,19	71	Moğolistan	44,21			
60	Fas	47,91	72	Suudi Arabistan	43,98			
61	Sri lanka	47,84	73	Angola	43,49			
62	Türkiye	47,79	74	Kuveyt	43,14			
63	Ürdün	47,40	75	Kamerun	42,45			
64	Azerbaycan	46,97	76	Cezayir	42,11			
65	İran	46,60	77	Kamboçya	40,86			
66	Mısır	46,51	78	Libya	38,61			
67	Kazakistan	45,95	79	Irak	38,12			
68	Venezuela	45,71	80	Laos	37,56			
69	El Salvador	45,70						

Kaynak: EF EPI, 2017

Başka ülkelerdeki yabancı dil öğretimi sistemleri başarılı olurken, aynı sistemlerin Türkiye’de neden işe yaramadığı üzerine tartışmalar sürdürülmektedir. Ancak Türkiye’deki yabancı dil öğretimiyle özellikle Avrupa Birliği üye ülkelerin yabancı dil öğretim sistemlerini karşılaştırılırken, bu ülkelerin çoğunun ulusal dillerinin öğretilen yabancı dille aynı dil ailesinden geldiği, AB üye ülkeleri arasında serbest dolaşım sayesinde öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ülkelere seyahat edebilme, bu ülkelerde eğitim alma ve çalışma gibi fırsatların olduğu hatırlanmalıdır (Coşkun Demirpolat, 2015: 12).

Alandaki araştırmacılara göre, birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen pek çok etken Türkiye’de yabancı dil öğretimi sorununa çeşitli şekillerde katkıda bulunmaktadır: Dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlarda yapılan yanlışların yanı sıra, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi konusundaki açmazlar, yabancı dil öğretmenlerinin yeterliliklerinin KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ve ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) gibi alanın doğasına uygun olmayan çoktan seçmeli sınavlarla belirlenmeye çalışılması, MEB ve YÖK arasında eşgüdüm eksikliği, yabancı dil öğretimiyle ilgili ortak bir öğretim yöntemi ve felsefesinin benimsenmemesi, kalabalık sınıflar ve donanım yetersizliği gibi fiziksel şartlarla ilgili sorunlar, eğitim materyallerinin nitelik sorunları, yabancı dil öğretim sürecinin denetlenmemesi ve İngilizcenin egemenliği gibi unsurların yabancı dil öğretiminde Türkiye’nin sınıfta kalmasına sebep olduğu söylenebilir (Polat, 2001: 38; Erişkon Cangil, 2004: 275; Tok ve Arıbaş 2008: 224; Işık, 2008: 20; Haznedar, 2010: 748; Sağlam ve ark., 2011: 99; Coşkun Demirpolat, 2015: 7). Bu çalışmanın konusu olmadığından, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri detaylarıyla ele alınmayacak olmakla birlikte, Erasmus hareketlilik faaliyetlerinin, çözümünde tamamlayıcı bir rol üstlenebileceği düşünülen sorunlara değinilecektir.

Türkiye’de İDÖ alanında tespit edilmiş önemli bir sorun öğretmenlerin, hizmet öncesinde yöntem konusunda yeterli donanıma sahip olsalar bile uygulamada iletişime dönük öğretim yöntemine her zaman çok sıcak bakmamaları; eğitim sahnesinde önerilen materyalleri, bu çerçevede tasarlanmış bağlamlarda bile, yeterince kullanmamaları; geleneksel öğretmen odaklı, dil bilgisi öğretimine dayalı yöntemle İngilizce dil öğretimine devam etmeleri olarak ifade edilmektedir (Peker, 2012: 59).

Haznedar'ın (2010: 750-751) İstanbul ilinde yer alan 39 ilçedeki devlet okullarında görev yapan 500'den fazla dil öğretmeni ile yaptığı bir tarama çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin %62,8 (333/530)'i dil öğretiminde dil bilgisi-çeviri yöntemini kullanmaya devam etmektedirler. Haznedar, dilin dil bilgisel kurallarının analizi yoluyla metin inceleme alanında birkaç yüzyıl önce ortaya çıkan dil bilgisi-çeviri yönteminin neredeyse her üç öğretmenden ikisi tarafından hala kullanılıyor olmasını çarpıcı bir bulgu olarak nitelemektedir. Benzer şekilde 2013 yılında Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimi ve öğrenimine ilişkin mevcut durumun analizine yönelik, Türkiye genelinde coğrafi bir yayılım sağlayacak şekilde seçilen 4. ve 12. sınıf aralığındaki 80 İngilizce ders sınıfının gözlemlenmesiyle yapılan çalışma sonucunda, 80 sınıfın tamamında öğretmenin (genellikle dil bilgisi odaklı, içerikten yoksun alıştırma ve tamamlama hakkında) konuştuğu sürenin, dersin süresinin %85-90'ını oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuştuğu sürenin ise %0-10 arasında bir zaman dilimine karşılık geldiği gözlemlenmiştir; sınıf içi uygulamaların merkezini öğretmenin oluşturduğu sonucuna varılmıştır (British Council ve TEPAV, 2014: 79). Her iki çalışmanın da 1997 ve 2006 reformları sonrasında gerçekleştirildiğine dikkat çekmek gerekir. Bununla birlikte, bu durum, sadece öğretmenlerin iletişimsel yaklaşıma sıcak bakmamalarına bağlanmamalıdır. Öğrenci sayısının fazla ve sınıfların kalabalık oluşunun, bu yaklaşımın uygulanmasını zorlaştırdığı bir gerçektir. Coşkun Demirpolat (2015: 15)'a göre, öğretmenlerin iletişime dönük yöntemlerden kaçınmalarının bir sebebi de ülkemizdeki sınav sistemidir. Çoktan seçmeli test soruları İngilizce öğretmenlerini sınava yönelik dil bilgisi kuralı anlatmaya ve kelime ezberletmeye, yani test tekniği öğretmeye sevk etmektedir. Hatta sınavlarda sorulan sorular iletişim becerileriyle ilgili olsa dahi sınav algısı öğrencileri yabancı dili test çözerek öğrenmeye itmektedir. Liselerde ise bazı okullarda sınav senesi olduğu için 12. sınıflarda yabancı dil dersleri hemen hemen hiç işlenmemekte ve öğrencinin yabancı dil öğrenimi bir sene kesintiye uğramaktadır. Dil bilgisine dayalı bir öğretim sonucu, çalışkan bir öğrenci örneğin bir ders kitabında/sınav alıştırmasında “present perfect tense”i nereye yazacağını anlayabilir fakat İngilizce olarak “İngilizce kitabını evde unuttum” diyemez ya da bir arkadaşına “İngilizce kitabını getirdin mi? Ödünç alabilir miyim?” diye soramaz. Kısacası, mevcut durum itibarıyla, bir dersten elde edilen “sonuçlar” öğretmenin İngilizce

hakkında oluşturduğu soruya doğru cevap verme şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenciler İngilizce'lerine nasıl işlevsellik kazandıracaklarını, fikir ya da düşüncelerini İngilizcede nasıl dile getireceklerini ya da kendi dünyalarına ilişkin olarak öğrendikleri şeyleri İngilizce olarak nasıl ifade edeceklerini öğrenmemektedirler (British Council ve TEPAV, 2014: 76).

Üniversitelerin hazırlık sınıfı öğretmenleri ve öğrencilerine yönelik yapılan bir saha çalışmasında (British Council, 2015: 74) İngilizcede ilerlemeyi etkileyen faktörler katılımcılar tarafından Tablo 1.2'deki gibi sıralanmıştır.

Tablo 1.2. İngilizcede İlerlemeyi Etkileyen Faktörler

Çalışmada katılımcının sıralaması istenen faktörler	Öğretmenlerin sıralaması (Sayı = 350)	Öğrencilerin sıralaması (Sayı=4320)
Düşük motivasyon	1=	3=
İngilizceye ilgisizlik	1=	9=
Yetersiz konuşma/dinleme pratiği	3=	2
Sınıfların kalabalık oluşu	3=	5=
İngilizce öğrenmeye geç başlamış olmak	5=	3=
Ana dili İngilizce olan kimselerle tanışma şansının azlığı	5=	1
Materyallerin uygun olmaması	7	7=
Çalışmaya yeterli zaman olmaması	8=	7=
Uygun olmayan öğretim şekli	8=	5=
Öğrenim kaynaklarının yetersizliği	10	9=

Kaynak: British Council, 2015: 74

Tabloda görüldüğü gibi, çalışmaya katılan üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri, ana dili İngilizce olan kimselerle tanışma şansının azlığı ile yetersiz konuşma/dinleme pratiğini, İngilizce'de ilerlemeyi olumsuz etkileyen faktörler arasında ilk iki sıraya yerleştirmişlerdir.

Önceki eğitim hayatlarında dil bilgisi-çeviri odaklı bir öğretim yöntemine tabi tutuldukları, öğrendikleri dili ana dili olarak konuşan kişilerle tanışma şansları olmadığı veya yeterince konuşma ve dinleme pratiği yapamadıkları için öğrendikleri

yabancı dilde iletişim kurma becerilerini geliştirememiş olan Erasmus öğrencileri faaliyetleri süresince öğrendikleri dili iletişim amacıyla işlevsel bir araç olarak kullanmaya başlar, sınıf ortamında edinemedikleri, kendilerini yabancı dilde ifade etme becerisi konusunda gelişim kaydederler. Bu gelişimin düzeyi, çalışmanın üçüncü bölümünde daha detaylı ele alınacaktır.

Yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili sorunlarının arasında, çoğu öğretmen adayının öğretmesi gereken dili, gerçek bir ortamda kullanamadan mezun olması bulunmaktadır. Bazı büyük üniversitelerde anadilini konuşan (native speaker) akademisyenlerden eğitim alma şansını yakalasalar da, birçok üniversitede öğretmen adayları ana dili İngilizce olan bir hocadan eğitim alamamaktadırlar. Yurt dışına çıkma şansı da bulunmayan öğrenciler öğrendikleri dili konuşan biriyle gerçek bir ortamda iletişim kurmadan mezun olmaktadır (Coşkun Demirpolat, 2015: 13). Haznedar'ın (2010: 750) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %76'sını (405/530) aşkın bir bölümünün, öğrettiği dilin ana dil olarak konuşulduğu veya bu dili pratik yapabilecekleri bir ülkede bulunmadığı tespiti yer almaktadır. Bulunanların ise, 1-3 ay gibi kısa sürelerle yurtdışında bulundukları saptanmıştır. 1990'lı yılların ortalarında pilot çalışmalarla sürdürülen ve 2000 yılından bu yana her Avrupa Birliği üyesi ülkede uygulanmaya başlanan Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde yapılan düzenlemeler, yabancı dil öğretmenlerinin dilin konuşulduğu ülkelerde staj ve seminer bağlamında belli sürelerle bulunmasını gerektirmektedir. Coşkun Demirpolat (2015: 16), bu soruna ilişkin, yabancı dil öğretmeni adaylarının hizmete başlamadan önce değişim öğrencisi olarak dönem içinde ya da yaz tatillerinde öğretmenliğini yapacağı yabancı dilin konuşulduğu ülkeye gitmesinin sağlanması için çeşitli projeler geliştirilmesini çözüm olarak sunmaktadır.

Erasmus Hareketliliği için üniversitelere başvuran yükseköğretim öğrencilerinin seçiminde öğrencinin akademik başarı düzeyi ve yabancı dil puanının ortalaması esas alınmaktadır. Özellikle genel eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde, eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi, dil bilimi ve yabancı dil edebiyatı gibi bölümlerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil puanının, diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre yüksek olduğu, bu sebeple Erasmus faaliyetine seçilme konusunda daha avantajlı oldukları gözlenmektedir. 2014, 2015 ve 2016 yıllarında Erasmus+ öğrenim ve staj hareketliliğine Türkiye'den katılan öğrencilerin verileri ISCED eğitim

alan kodlarına göre incelendiğinde, Programdan yararlanan öğrencilerin %6,19'unun (2.829/45.731) “Diller”, “Dil Kazanımı” ile “Edebiyat ve Dil Bilimi” alanlarında okuyan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, Erasmus+ öğrenim ve staj hareketliliği faaliyetlerinin dil öğretmen adaylarına, öğretecekleri dilin ana dil olarak konuşulduğu veya bu dili pratik yapabilecekleri bir ülkede 2-12 ay boyunca bulunabilme imkânı yarattığı sonucunu göstermektedir.

Türkiye'deki yabancı dil öğretiminde, daha önce değinildiği gibi, tek dilin egemenliği vardır. Zorunlu eğitim süresinde sadece İngilizcenin öğretilmesi hedeflenmektedir. AB İngilizcenin birçok alanda tek dil olarak egemenliğine karşı çok dilli ve çok kültürlü Avrupa yurttaşlığı kavramını savunmaktadır. Bu düşünce Maastricht ve Amsterdam antlaşmaları ile güçlendirilmiştir. Bu bağlamda, tek dilin egemenliğinin önlenmesi çerçevesinde Avrupa Yurttaşlarının zorunlu eğitim süresinde kendi anadilinin dışında en az iki başka dili öğrenmesi, Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitim politikasını belirleyen önemli bir ilke durumundadır (Erişkon Cangil, 2004: 275). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde de çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincinin yayılması ve bireylerin birden çok dil öğrenmeye teşvik edilmesinin amaçlandığı tekrar vurgulanmıştır (Council of Europe, 2001).

Erasmus+ öğrenim ve staj hareketliliği faaliyetlerine Türkiye'den 2014, 2015 ve 2016 yıllarında katılan öğrencilerin verileri, öğrenim veya staj süresince kullandıkları dil açısından incelendiğinde, Programdan yararlanan öğrencilerin %86,66'sinin (39.629/45.731) faaliyet dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. İngilizceyi; Almanca (2492, %5,45), Fransızca (1165, %2,55), İtalyanca (860, %1,88), İspanyolca (648, %1,42) ve Lehçe (205, %0,45) izlemektedir. Erasmus öğrencilerinin gittikleri ülkede üniversitedeki derslerini veya staj faaliyetlerini takip edecekleri dilde en az B1 seviyesinde bilgisi olması beklendiğinden ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun önceki eğitim hayatlarında öğrendikleri yabancı dil İngilizce olduğundan ve tüm bu sebeplerle Türkiye'deki üniversiteler ikili anlaşmalarını Program ülkelerindeki eğitim dili İngilizce olan yükseköğretim kurumlarıyla yaptıklarından dolayı bu durum şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte Erasmus+ Program ülkelerinde, yaygın olarak kullanılan dilin İngilizce olduğu ülkeler sadece Birleşik Krallık, İrlanda ve Malta'dır. 2014-2016 yılları arasında bu üç ülkeye sırasıyla 1452 (%3,18), 135 (%0,30) ve 70 (%0,15) Erasmus öğrencisinin gittiği görülmektedir. En

fazla tercih edilen ilk beş ülkenin ise sırasıyla Polonya (10.863, %23,75), Almanya (7576, %16,57), İtalya (3684, %8,06), İspanya (3160, %6,91) ve Çek Cumhuriyeti (2365, %5,17) olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle Erasmus öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun öğrenim veya staj dili İngilizce olmakla birlikte, yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu günlük hayatında yaygın olarak İngilizcenin konuşulmadığı ülkelere gitmekte ve ayrıca dilleri farklı olan Program ülkelerinden gelen diğer Erasmus öğrencileriyle arkadaşlık kurmaktadırlar. Bu da, katılımcının çok dillilik bilincinin gelişmesine, faaliyet sırasında kullandıkları dil dışında bir dile merak ve ilgi duymasına ve ikinci bir yabancı dil öğrenmek için fırsatının ve motivasyonunun artmasına sebep olabilmektedir.

Bu alt bölümü bitirmeden önce, Türkiye bağlamının dışına çıkıp genel olarak sınıf ortamının yabancı dil kazanımı ve öğreniminde oynadığı rol ve sahip olduğu sınırlılıklara da değinmek faydalı olacaktır. Sınıf ortamının özellikle, gayriresmî ortamdaki girdiden kolaylıkla faydalanamayacak olan dil öğrenmeye yeni başlayan kişiler için, en azından dil yeterliliğinde orta seviyeye erişene kadar, değerli olduğunu varsaymak mantıklı görünmektedir. Başlangıç seviyesindeki yetişkinler söz konusu olduğunda sınıf ortamı, gayriresmî ortamdan çok daha iyi bir performans gösterebilir. Yabancı dil sınıfında öğrenciye, günde 40-50 dakikalık bir süre dil kazanımını teşvik edecek anlaşılabilir girdiyi sağlama potansiyeli bulunmaktadır. Dilde başlangıç seviyesindeki kişiler gayriresmî ortamda, özellikle dinlediğini anlama ve konuşma becerileri konusunda yetkin değilse, duydukları dilden anlaşılır girdiyi "seçebilmeleri" günler veya haftalar alabilir. Başlangıç düzeyindeki öğrenci, çevresindeki dilin çoğunu anlamayacaktır, duyduğu, kazanım için kullanılamayan gürültü olacaktır. O halde yabancı dil sınıflarının değeri, dil bilgisi öğretiminin yanı sıra, dilde gerçek hayata göre daha basit anlaşılabilir girdi sağlamada yatmaktadır. Sınıf, en azından orta düzeylere kadar yabancı dil öğreniminde etkili bir yer olabilir. Diğer taraftan, anlaşılabilir girdi için diğer kaynaklara sahip olan ve dil düzeyi, bu kaynaklardan faydalanabilecek kadar ilerlemiş kişiler için sınıf ortamı daha az değerli olacaktır. Dil öğrenenler, sınıf ortamının dışında zengin dilsel girdi kaynaklarına sahip olduklarında ve bunlardan yararlanmak konusunda yeterli olduklarında, yabancı dil öğreniminde sınıf ortamı önemli bir katkı sağlamaz. Özellikle orta seviyedeki yabancı dil öğrencisi için, dış dünyanın açıkça üstün olduğu çeşitli yollar vardır. Dilin konuşulduğu ülkede

yaşamak, bütün gün yabancı dil dersi almak anlamına gelebilir. Dolayısıyla, öğrencinin dildeki yetkinliği artıkça ve dili daha fazla anlamaya başladıkça gayriresmî çevre, dil kazanımı için giderek daha faydalı hale gelecektir. İkinci olarak, pek çok akademisyenin belirttiği gibi, yabancı dil sınıfında öğrencinin maruz kalabileceği söylem aralığı, ne kadar "doğal" olursa olsun, oldukça sınırlıdır. Her ne kadar çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla, sınıf ortamının mevcut sınırlamalarını genişletmek mümkün olsa da, sınıfın dış dünyadaki çeşitliliğe uyumlanması mümkün değildir. Yabancı dil sınıfının amacı, dış dünyanın yerine geçmek değil; öğrencilere "gerçek" dili en az bir ölçüde anlamaları amacıyla girdi sağlayarak ve konuşma ve iletişim becerileri kazandırarak öğrencileri daha ileri kazanım düzeyleri için dış dünyayı kullanmaya, dış dünyada kullanılan dili anlamaya başlayabilecekleri noktaya getirmektir (Krashen, 1982: 33, 58-60)

1.2.2.2 Yurtdışında eğitim sırasında dil öğrenimi

Modern yükseköğretim sisteminde yurtdışında eğitim en fazla övgü alan konulardan biridir. Yurtdışında eğitimin, öğrencileri psikolojik, kültürel ve dilsel olarak etkilediği gösterilmiştir. Yurtdışındaki deneyimler, Bachner ve Zeuschel (1994)'e göre motivasyonu ve özgüveni artırır; Svanes (1987)'e göre ev sahibi ülkenin kültürüne olumlu bakış açısı kazandırır ve Kitao (1993)'ya göre kültür şokunun etkisini azaltabilir (Dufon and Churchill, 2006: 259-260). Dilsel açıdan bakıldığında ise, yurtdışında eğitim programları, resmî sınıf ortamında içerik öğreniminin hedef dilde yapılması ile öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu topluma dâhil etme ve dilde yoğun pratiği birleştirir. Resmî sınıf ortamında öğrenim ile dilin konuşulduğu topluluğa dâhil edilmenin birleşiminin yabancı bir dili öğrenmek için en iyi ortamı oluşturduğu varsayılmaktadır (Freed, 1995: 5). Bu varsayım o kadar güçlüdür ki, öğrenciler ve öğretmenler, ebeveynler ve yöneticiler tarafından paylaşılan, yurt dışına çıkan öğrencilerin yabancı dilde en fazla yetkinleşecek öğrenciler olacağına dair popüler bir inancın gelişmesine yol açmıştır. Elbette yurtdışında eğitimin dil becerilerine etkisini araştırmak üzere yapılmış olan derinlikli deneysel çalışmalar da bulunmaktadır. Alanda yapılan çalışmaların sonuçları, ilk genel bakışta, belgelenen kazanımlar bazen mütevazı da olsa, yurtdışında eğitimin, öğrencilerin dil becerilerini her alanda geliştirme potansiyeline sahip olduğunu

göstermektedir. İkinci olarak, yurtdışında eğitimin özellikle sınıf ortamında öğretime tabi olmayan sosyal etkileşime ilişkin becerilerin gelişiminde faydalı olduğu görülmektedir. Örnek vermek gerekirse, yurtdışında belli bir süre eğitim alan öğrencilerin söz edimi repertuvarının genişlediği, ifade ve üslubun daha farkında oldukları, konuşmacı olarak daha fazla bağımsızlık geliştirdikleri, yaygın olarak kullanılan ifadeleri akıcı bir şekilde konuşmalarına dâhil edebildikleri gözlemlenmiştir (Kinging, 2013: 4).

Yurtdışında eğitimin getirileri ile ilgili yapılan ilk kapsamlı çalışma John Carroll (1967)'ın Fransızca, Almanca, Rusça ve İspanyolca dillerinde uzmanlık eğitimi gören 2.782 Amerikalı son sınıf üniversite öğrencisinin dil yetkinlikleri üzerineydi. Carroll, yurtdışında geçirilen süre ile dil yeterlilik düzeyi arasında güçlü bir ilişki saptadı: Yurtdışında bir yıl eğitim aldığını bildirenler, yabancı dil yeterliliği testinde en iyi sonuçları alırken bu grubu yurtdışında bir yaz geçirdiğini ya da bir gezi turuna katıldığını bildirenler izlemiştir. Bu grupların her ikisi de, hedef dilin konuşulduğu ülkelerde hiç bulunmamış olan öğrencilerden daha iyi performans göstermiştir (Krashen, 1981:42).

Daha yakın zamanda yapılan bir araştırmada ise Segalowitz ve Freed (2004), bir dönem boyunca iki farklı ortamda, kendi üniversitesinde resmî sınıf ortamında ve yurtdışında, İspanyolca öğrenen ve ana dili İngilizce olan 40 öğrencinin dil becerilerindeki değişimini karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, yurtdışında eğitim alan öğrencilerin özellikle konuşma becerisindeki gelişmenin (anlatı, akıcılık, sözcüksel olarak daha yoğun dil üretimi vb.) kendi üniversitesinde eğitim alan öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermiştir.

Diğer taraftan, Ellis (1994) doğal ortamlarda bulunmanın her zaman dilde daha yüksek yeterlilik düzeylerine yol açmadığını, eğitim ortamlarının özellikle dil bilgisinde daha yüksek yeterlilikle sonuçlandığını gösteren çalışmalara işaret etmektedir. Ayrıca, doğal ortamlarda dahi, hedef dille olan temasın miktarının dil öğrenmeye etkisinin, hedef dille temasın türüne göre daha az belirleyici olduğunu; hedef dille temasın türünün ise öğrencinin hareketlilikten önceki yeterlilik düzeyine göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Bu konuda bir çalışma örneğini Freed (1990: 465-466), Fransa'da altı haftalık bir yurtdışında eğitim programına katılan, lisans düzeyindeki 40 Amerikalı öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucu,

hareketlilikten önceki yabancı dil yeterlilik düzeyi daha düşük olan öğrencilerin Fransızcada etkileşimli temaslarının artışının (ör. ana dilde konuşanlarla konuşma) dil bilgisi seviyesi ve okuma becerisi alanındaki test puanlarında belirgin bir artış sağladığını; diğer taraftan bu durumun hareketlilikten önceki yabancı dil düzeyleri ileri seviyede olan öğrenciler için aynı etkiye sahip olmadığını; buna karşılık, etkileşimli olmayan iletişimin (ör. gazete okumak, televizyon izlemek), yabancı dil seviyesi alt düzeydeki öğrencilere değil de ileri düzeydeki öğrencilere fayda sağladığını göstermiştir.

Freed (1993, 1995, 1998) ve Coleman (1997), yurtdışı programlarının yabancı dil öğrenme üzerindeki etkileri hakkında yapılan daha önceki önemli çalışmaların ana bulgularını aşağıdaki şekilde özetlemişlerdir (Tanaka and Ellis, 2003: 67):

1. Sözlü üretimde hataların frekansı, cümle uzunluğu veya sözdizimsel karmaşıklık açısından ölçülmüş olan doğruluk ve karmaşıklık, belirgin bir şekilde değişmemiştir.
2. Konuşma hızı (dakika başına hece) veya sesleme / zaman oranı (konuşma ile geçen zamanın yüzdesi) açısından ölçülmüş olan akıcılık kazanımı güçlüdür.
3. ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Konuşma Yeterlilik Sınavı ile ölçülen genel sözlü yeterlilik puanları, yurtdışı eğitim programlarına katılan öğrencilerde, katılmayanlara göre daha yüksektir.
4. Genel konuşma yeterliliği puanlarındaki artış, dil bilgisi, dinleme ve okuma test puanlarındaki artıştan daha fazladır.
5. Kelime testleri ile ölçülen sözcük kazanımları, yurtdışı eğitim programlarına katılan öğrencilerde, katılmayanlara kıyasla daha yüksektir.
6. Öğrencilerin başlangıçtaki yeterlilik seviyesi ne kadar yüksekse, yurtdışında eğitim sonucunda yeterlilik düzeylerindeki artış o kadar düşük olmaktadır.

Dolayısıyla, bir bütün olarak yurtdışında eğitim deneyimi yoluyla yabancı dile doğal olarak maruz kalmadaki artış, konuşmanın doğruluğu ve karmaşıklığına kıyasla konuşmanın akıcılığına ve doğallığına daha fazla katkıda bulunuyor gibi görünmektedir. Akıcılık ve konuşmanın doğallığındaki kazanımlarla karşılaştırıldığında, dil bilgisi, dinleme ve okumadaki gelişme nispeten düşüktür. Bununla birlikte, Freed ve Coleman, aynı yurtdışı eğitim programına katılmış olan

öğrencilerin kazançlarında kayda değer bireysel farklılıkların bulunduğunu da belirtmektedirler (Tanaka and Ellis, 2003: 67).

Avrupa Komisyonunun, Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları yükseköğretim hareketlilik faaliyetleri katılımcılarından elde edilen verilere dayanarak 2014 yılında hazırlamış olduğu Erasmus Etki Çalışması (The Erasmus Impact Study) raporuna göre “Öğrenciler Neden Yurtdışına Gitmek İster?” sorusuna cevaben, sunulan 19 sebep seçeneği arasından, 2010 yılında Avrupa Parlamentosunun CHEPS adlı çalışmasındaki sıralama değişmeden en fazla seçilen 4 ana sebep içinde, “Bir yabancı dili öğrenme/geliştirme imkânı” 2. sırada yer almıştır (European Commission, 2014:73-74). Bu bulgu, hareketliliğe katılan öğrenciler için en büyük motivasyon kaynaklarından birinin yabancı dil öğrenimi/gelişimi olduğunu göstermektedir. Yine Erasmus Etki Çalışmasında bulgularına yer verilen “ESN Survey 2011” başlıklı ankete göre, hareketlilik katılımcıları tarafından, yurtdışında eğitimin en büyük yararının, bir veya daha fazla yabancı dilin iyileştirilmesi olarak görüldüğü saptanmıştır (European Commission, 2014:69). Londra Regent Üniversitesinde Erasmus faaliyetine katılmış 23 öğrenciyle yapılan bir çalışmada katılımcılar, Erasmus öğrenci hareketliliğinin, sunulan seçenekler arasından en fazla dil becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Dil becerilerini, kültürel ve sosyal farkındalık ile özgüven ve belirsizliğe karşı tolerans becerileri izlemektedir (Mattern, 2016: 360-361). Hacettepe Üniversitesinde Erasmus öğrenci hareketliliğine katılmış olan 40 öğrenciyle benzer bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma bulgularına dayanarak Ekti (2013: 1808), dil kazanımının teorik eğitimden ziyade diyalog ve iletişim yoluyla gerçekleştiğini, yabancı bir dili öğrenmenin en iyi yolunun bu belirli dilin konuşulabildiği ülkede kalmak olduğunu, bu sebeple Erasmus Programının yabancı dil kazanımına katkıda bulunduğunun tartışılmaz olduğunu ifade etmektedir. Avrupa Komisyonunun Erasmus+ Programı Ara Dönem Değerlendirme Raporunda ise, Programın öğrencilerin (öğrenciler, çıraklar, gönüllüler, gençler vb.) yabancı dil becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve olmaya devam ettiği; öğrencilerin hareketlilik sonrasında yabancı dil yeterlilik testinde %7 gelişme gösterdikleri tespiti yer almaktadır (European Commission, 2018a: 2).

Erasmus+ öğrenim ve staj hareketliliğine katılan yükseköğretim öğrencilerinin hareketlilik sonucu dil becerilerinde meydana gelen değişim, hem kendi görüşleri hem

de Çevrim içi Dil Desteği sınavı sonuçları göz önüne alınarak Üçüncü Bölümde yer alan tarama çalışması ile ayrıca incelenecektir.

1.2.2.3 Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve kitlesel açık çevrim içi kurslar

Günümüzde teknoloji; küreselleşme ve diller arası temasın artması sonucu gelişen iletişim biçimlerinin temelini oluşturmaktadır. 20. yüzyılın sonlarından itibaren, bilgisayar aracılığıyla iletişim ve internet, dil öğrenimi için bilgisayarların kullanımını yaygınlaştırmaya ve rolünü yeniden şekillendirmeye başlamıştır. Bugün dünyanın pek çok yerinde, ders kitaplarına eşlik eden dijital içerikler, sözlükler ve yazılımlar gibi elektronik kaynaklar, internette sunulan iletişim ağı ve bilgi ile çevrim içi öğrenme materyalleri ve değerlendirmeleri gibi seçenekler göz önünde bulundurulmadan dil pedagojilerini tartışmak zordur (Chapelle, 2008: 585-586).

İnternet, öğrencilerin ufuklarını genişletmesinin yanı sıra, dilde yeterliliğin yararlılığı konusunda düzenli olarak onaylama sağlar ve daha kapsamlı eğitim sürecini güçlü bir şekilde teşvik eder. Dudeney, internetin beş dakika kadar eski bir kütüphaneye benzediğini belirtmektedir. İnternetin gelişiyse beraber bilgisayar, hem toplumda hem de sınıfta bilgi işleme ve görüntüleme aracından bilgi işleme ve iletişim aracına dönüşmüştür. İlk kez dil öğrenenler, bulundukları ülkeden ve ekonomik koşullarından bağımsız olarak, dünyanın dört bir yanında bulunan diğer öğrenciler veya ana dil konuşurları ile ucuz ve hızlı bir şekilde iletişim kurabilmeye başlamıştır (Gündüz, 2005: 209-210). Yapılan çalışmalar dil öğrenimi için internet kullanımında cinsiyet faktörünün de önemsiz olduğunu göstermiştir (Marimuthu at al, 2013: 632).

Sözcük işlemcileri olarak kullanılan mikro bilgisayarlar, işitsel olanakları tamamlayarak dört dil becerisinin interaktif olarak öğretilmesini sağlamış; cümlelerin yeniden yapılandırılması, yazım denetimi, çevirilerin kontrolü veya imla ve parçadaki boşlukları doldurma testleri gibi çok çeşitli Yabancı Dil Öğretimi (YDÖ) alıştırma ve öğretiminin ekranda görüntülenen metinler kullanılarak yapılmasına olanak vermiştir (Crystal, 1987: 377). Bu tür değişiklikler, dil öğrencilerinin teknolojiyi özerkliklerini geliştirmek için nasıl kullanabilecekleri ve resmî sınıf ortamındaki öğrenimin ötesinde bağımsız olarak nasıl dil öğrenebilecekleri konusuna dikkat çekmiştir (Chapelle, 2008: 586).

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (BDDÖ) bilgisayarın, genellikle etkileşimli

unsurları da içerecek şekilde, öğrenilecek materyalin sunumuna, güçlendirilmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olmak için kullanılması olarak tanımlanır (Davies, 2018). Multimedya ve diğer etkileşimli BDDÖ çeşitleri, öğrencilerin seviyesine uyacak ve öğrencilerin yanıtlarının değerlendirilmesini sağlayacak şekilde odaklanmış girdi (okunacak metinler, izlenecek videolar, dinlenecek diyaloglar ve dil bilgisi kuralları) ve etkileşim sağlar. Öğrenci, yanıtının değerlendirilmesi, bir sonraki konuya ilerlemek veya kelime tanımları veya girdiyle ilgili kültürel notlar gibi ek bilgiler istemek için tıkladığında etkileşim meydana gelir (Chapelle, 2008: 586-587, Gündüz, 2005: 197).

Bir yandan, başarılı bir uzaktan öğrenim öğrencisi, bir ölçüde özerklik içinde çalışabilen öğrencidir. Öte yandan, çoğu öğrenci özerk olarak kendi yararına nasıl çalışacağını bilmemektedir (Chapelle, 2008: 586-587). Bilgisayar aracılığıyla uzaktan öğrenen insanlar zamanı yönetmek, kendi öğrenme hedeflerini koymak, uygun kaynaklar bulmak ve yeni araçlar denemek zorundadırlar. Bu kararları vermek, resmî bir sınıfta öğretmenin sorumluluğundadır, ancak uzaktan öğrenme ortamında bu kararlar öğrenciye aittir (Kop, 2011: 21). Bu sebeple öğrencinin hızına, tepki örüntüsüne duyarlı olan ve dilbilimsel materyali bireyin ihtiyaçlarına göre ayarlayabilen biçimde tasarlanan araçlar, kaliteli bir BDDÖ için önemsenen bir hedef olmaktadır (Chapelle, 2008: 587).

BDDÖ yazılımları; metinler, görseller, videolar, ses kayıtları, ses tanıma teknolojisi, simülasyonlar ve oyunlar ile sözlü ve yazılı geri bildirimlerin birleştirilmesi yoluyla dil öğrencilerine dil becerilerini entegre eden malzemeler sunmasının yanı sıra dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ile okuma, yazma, dinleme gibi ayrı beceriler için de etkinlikler sağlamaktadır (Gündüz, 2005: 204-205). Bulut ve Abuseileek (2007: 108, 118) tarafından, İngilizce öğrenenlerin temel dil becerileri konusunda BDDÖ'ye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla, İngilizce Dili ve Edebiyat Bölümünde okuyan ve temel dil becerileri derslerine kayıtlı 112 öğrenci ile e-öğrenme laboratuvarında bir akademik dönem boyunca yürütülen çalışma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin BDDÖ'ye genel yaklaşımlarının ve BDDÖ'nün dört temel beceri dersinde kullanımına yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu görülmüştür. Temel dil becerilerinde BDDÖ'nün kullanımına yönelik kayda değer bir yaklaşım farkı olmamasına rağmen, BDDÖ'nün daha çok dinleme ve yazma becerileri

için tercih edildiği, bunları konuşma ve okuma becerilerinin izlediği görülmüştür. BDDÖ'nün etkinliği ve öğrencilerin BDDÖ'ye yönelik tutumlarıyla ilgili çalışmalardan bir diğeri de Lasagabaster and Sierra (2003) tarafından 18 maddelik bir anket formu ile 59 üniversite öğrencisinin görüşlerinin araştırıldığı çalışmadır. Bu çalışmada, öğrencilerin BDDÖ programlarını dil öğrenmede tamamlayıcı bir araç olarak gördükleri ve BDDÖ'nün öğrenciler için, kendi başlarına daha esnek bir planlama ile çalışabilecekleri, daha az stresli bir ortam oluşturduğu sonucu çıkarılmıştır (Bulut ve Abuseileek, 2007: 106).

Teknoloji destekli uzaktan eğitimin ve BDDÖ'nün katkıda bulunduğu diğer bir konu ise yaygın olarak öğretilmeyen dillerin öğreniminde bir araç olmalarıdır. Geleneksel olarak öğreniminde düşük talep gösterilen diller ve ileri seviye sınıflara yönelik sunulan BDDÖ kursları, geniş bir coğrafyadan katılımcı çekeabilmekte ve belli bir fiziki ortam kısıtı altında sunulması imkânsız olan dil kurslarının mali açıdan uygulanabilirliğini artırabilmektedir (Chapelle, 2008: 587).

Diğer taraftan BDDÖ'nün bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bilgisayarlarla çalışmak normalde öğrencilerin yalnız başına çalışmaları anlamına gelir. Bu durum açık bir şekilde, herhangi bir dil dersinde önemli bir amaç olan iletişimsel yetinin geliştirilmesine yardımcı olmaz. Ayrıca bilgisayarlar açık uçlu diyalogları gerçekleştiremez ve açık uçlu sorulara geri bildirim veremez (Gündüz, 2005: 208). Bu da etkileşimi sınırlandırır ve öğrencilerin, süreç içinde oluşturdukları bazı sorularının cevapsız kalmasına sebep olarak ilerlemeye ket vurabilir.

Mazoue, kitlesel açık çevrim içi kursların (MOOCs), açık eğitim kaynaklarının evrimindeki son aşamayı temsil ettiğini ifade etmektedir (Ventura at al, 2014: 513). MOOC'lar, başlangıçta erişim kısıtlamaları ve devam zorunluluğu içermeyen, sonunda kredi sunmayan, aynı ilgi alanını paylaşan çok sayıda insanın öğrenme hedeflerini karşılamak için içerikler ve faaliyetler sağlayan bir çevrim içi eğitim modeli anlamına gelmektedir (Ventura at al, 2014: 513). MOOC'lar, oldukça örgütlenmiş ve yapılandırılmış sınıf ortamı ile internetteki parçalanmış bilginin kaotik açık ağı arasında öğretim ve öğrenim için orta bir zemin sunmaktadır. (Siemens, 2013, 6) MOOC terimi ilk kez 2008 yılında, Kanada'da Siemens ve Downes tarafından, internetten açık erişime sunulan bir dersi tanımlamak için kullanılmış ve bu derse 2000'den fazla kişi kaydolmuştur (El-Hmoudova, 2014: 30). Siemens (2013, 7),

MOOC'ların özelliklerini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

- **Kitlesele:** Yüzlerce ve binlerce öğrenciyi kapsayabilir. İlk MOOC'lara katılan öğrenci sayısı yaklaşık 2.000 idi, ancak Coursera ve Udacity tarafından sunulanlara katılım 100.000'i geçmiştir.
- **Açık:** Erişilebilirlerdir. MOOC'lar, özellikle de Coursera gibi kâr amacı gütmeyen firmalar tarafından sunulanlar, açık lisansa sahip değildirler fakat öğrenciler kurs içeriğine erişebilir ve misafir derslerine ücretsiz olarak katılabilirler.
- **Çevrim içi:** Bazı durumlarda öğrenciler fiziksel buluşmalar düzenlemektedir ancak öğrenme etkinliği (içerik ve etkileşimlerin çoğu) çevrim içi olmaktadır.
- **Kurslar:** MOOC'ların belirlenmiş başlangıç ve bitiş saatleri bulunmaktadır. Kursun ardından MOOC arşivleri kullanılabilir olmasına rağmen, forumlarda ve bloglardaki sosyal etkileşimler, belirlenen kurs saatlerinde gerçekleşir.

MOOC'lar farklı disiplin ve alanlara, disiplin ve bilgi kuramıyla ilgili belirli hedefler, öğrenme materyallerinin karmaşıklığı ve ilgili alandaki yeteneklerin geliştirilmesi için gerekli olan faaliyetler ve altyapıya göre farklı derecelerde uygunluk göstermektedirler. Yabancı dil öğrenimi, hem beceri temelli hem de bilgi temelli olduğundan ve öğrenme ilerledikçe yetenekler ağının (yeterlilikler, beceri ve bilgiler) incelikte iç içe geçirilmesi anlamına geldiğinden, alandaki araştırmacılar tarafından "MOOC uygunluğu" ölçeğinin ortasında olduğu ifade edilmektedir (Ventura at al, 2014: 513). Ventura ve arkadaşlarının makalelerinde tanıttığı, İspanya'da İngilizce öğretimi için geliştirilen ilk MOOC, Erasmus Öğrenci Hareketliliğine yönelik geliştirilmiş olan Çevrim içi Dil Desteği aracının bileşenleri ile ortak özellikler taşımaktadır: Katılımcılara kendi hızlarına göre ilerleme ve çalışma imkanı veren esnek bir metodoloji sunabilmek için, tüm içerik başlangıçtan itibaren erişilebilirdir. Kurs materyalleri, ana dili İngilizce olan kişilerce kaydedilmiş, her bir modül için çoktan seçmeli soru ve değerlendirme testleri içeren bir dizi video ve ses kaynağından oluşmaktadır. Kursun sosyal bileşeni, öğrencinin yazılı becerilerini geliştirmek ve etkileşimi teşvik etmek üzere bir forum tarafından sağlanmaktadır (Ventura at al, 2014: 514).

İyi tasarlanmış MOOC'lar, alanda bilgili olan bir uzmanın katılımı olmakla birlikte öğrenci merkezli ve sosyal etkileşim odaklıdır (Siemens, 2013, 6). Öğrenci

özerkliğini desteklemek ve öğrenim sürecinde rahatça ilerlenmesini sağlamak amacıyla kılavuz ve kaynaklardan oluşan yönlendirici destek içerir. Ayrıca MOOC kitle kaynaklı bir çalışma (crowdsourcing) imkânı yarattığından, yüzlerce öğrencinin yabancı dil gelişimleri konusunda işbirliği yapması ve birbirlerinin çalışmalarını düzeltmesi mümkündür (Chacón-Beltrán, 2014: 243).

MOOC'ların öğrenmeyi demokratikleştirmesi, ücretsiz kurslar sunması ve ölçek ekonomisi yaratması olumlu yanları olarak görülmektedir (Siemens, 2013, 9) Bununla birlikte MOOC'larla ilgili ortaya çıkan zorluklar da mevcuttur. Özellikle, kursu tamamlamadan terk etme oranı çok yüksektir. Öğrenciler internet bağlantısı olan herhangi bir yerden platforma bağlanabilmektedir, bu durum bilgiye erişimde oldukça hızlı ve kolay bir yol sağlamaktadır. Fakat erişim kolaylığı, çıkış kolaylığını da beraberinde getirmektedir. Veriler, tipik bir MOOC'un binlerce katılımcıyı cezbedebildiğini ancak, %10'dan daha azının kursu tamamlayacaklarını göstermektedir. (El-Hmoudova, 2014: 29-31) Bir başka sorun kalite konusudur. Bu derslerin birçoğunun gevşek yapısı, özyönetimli öğrenme durumlarının çoğunda olduğu gibi, kalite güvencesi veya elde edilebilir öğrenme hedeflerini ölçmeyi zorlaştırmaktadır (El-Hmoudova, 2014: 30).

BDDÖ ve MOOC'larla ilgili bu alt bölümü bitirmeden önce, günümüzde hem resmî hem resmî olmayan eğitimde sosyal ağların ve cep telefonlarının kullanımı göz önüne alındığında, Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminden Sosyal Medya Destekli Dil Öğrenimi (SMALL) ve Mobil Destekli Dil Öğrenimine (MALL) kayma yaşandığı söylemek gerekir.

Facebook gibi sosyal ağların yabancı dil sınıflarının içeriğini tamamlayıcı rol oynaması konusunda yapılan son araştırmalar, sosyal ağların öğrencilere, akranları ve öğretmenleri ile işbirliği yapmak için anlık fırsatlar sağlayabildiklerini ve öğrencilerin bu yolla, anlamlı ve eğlenceli öğrenme deneyimleri yaşadığını göstermektedir (Ventura at al, 2014: 515). Ayrıca son yıllarda internette öğrenme materyallerini oyunlar, hikâyelerle zenginleştiren, ilerlemeye ilişkin kişisel geri bildirim veren ve ana dil konuşurlarıyla etkileşim imkânı tanıyan birçok dil öğrenme platformu geliştirilmiştir. Avrupa Komisyonunun Avrupa'da Yetişkin Eğitimi için Elektronik Platformunda (EPAL); Busuu, Duolingo, Learn a Language, FSI Language Courses ve Open Culture web siteleri ve platformları, Erasmus+ Çevrim içi Dil Desteğinin yanı

sıra önerilen dil öğrenme platformları arasındadır (Alos Melchor, 2016).

Mobil destekli dil öğrenimi sayesinde ise, mobil teknolojinin taşıdığı esneklik, düşük maliyet, küçük boyut ve kullanıcı dostu olma gibi özelliklerle, öğrenmenin mekânlar, zamanlar, konular ve teknolojiler arasında geçişkenlik kazandığı, bir bağlamda gerçekleşen öğrenmenin, diğer bağlamlar için bir kaynak haline geldiği ileri sürülmektedir (Viberg and Grönlund, 2012: 6; Bezircilioğlu, 2016: 9). Ayrıca mobil cihazlar kullanarak her zaman, her yerde yabancı dil öğrenebilme fikri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşıdıklarını ve bu süreç üzerinde otoriteye sahip olduklarını düşünmelerini sağladığı için öğrencileri motive edebilmektedir. Thornton and Houser tarafından bir Japon üniversitesinde İngilizce öğretmede cep telefonlarının kullanımına ilişkin yapılan çalışmada günde üç kez e-posta yoluyla öğrencilere mobil cihazlarda görüntülenebilir mini dersler gönderilmiştir. 2 hafta sonra öğrencilerin öğrenme düzeyleri, aynı dersleri internet ve kağıt üzerinden alan grupla karşılaştırılmış, elde edilen sonuçlara göre, mobil cihazlara elverişli yolla dersleri alan öğrencilerin, internet ve kağıt üzerinden ders alan gruba göre daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Ayrıca, mobil cihazlara elverişli yolla dersleri alan öğrencilerin bunun yararlı bir öğretim yöntemi olduğuna inandıkları ve tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür (Thornton and Houser, 2005: 221-223).

Eğitim alanında politika yapıcılar için, uzaktan eğitim, MOOC'lar, bilgisayar, sosyal medya ve mobil cihazlar yoluyla dil öğretim imkânları hem maliyetleri düşürme hem de herkes için evrensel eğitim sağlama şansını sunmaktadır. Açık eğitim kaynakları ve platformlarına yönelim, yabancı dil eğitiminin amaçları, yöntemi ve içeriği hakkında yeniden derinlemesine düşünmeyi gerektirmektedir. Örneğin, yetenekli ve motivasyonu yüksek bir genç, yabancı dil becerilerini bilgisayar yazılımları, MOOC'lar ve internetteki dil öğrenme platformları aracılığıyla geliştirebilir ve faydalı bilgi kazanırsa, ilk, orta ve yükseköğretim boyunca toplam 16 yıl sınıfta oturarak dil öğrenmek artık ilgisini çekmeyebilir. Yöneticilerin ve dil eğitimi alanında politika yapıcıların teknolojiyle gelen bu alternatif öğrenme yollarını dikkate alması önemli sonuçlar doğuracaktır.

1.3 Dil Kazanımını Etkileyen Faktörler

Bazı öğrenciler yeni bir dili diğerlerinden daha hızlı ve kolay öğrenirler.

Açıktır ki yabancı dil öğrenenlerin bazıları, kararlılığı, sıkı çalışmaları ve sebat etmeleri sayesinde başarılıdır. Ancak, başarıyı etkileyen ve büyük ölçüde öğrencinin kontrolünün ötesinde olan diğer önemli faktörler vardır. Yeni dilin öğrenilme hızını, kolaylığını ve etkinliğini belirleyen, bu faktörlerin karmaşık etkileşimleridir. Bu faktörler genel olarak bireysel farklılıklara dayalı iç faktörler ve öğretim programına ve şartlara bağlı dış faktörler olarak sınıflandırılabilir (Frankfurt International School, 2018).

1.3.1 İç faktörler

Yabancı dil kazanımı alanında araştırmacıların, öğrenme çıktılarını etkilediğini tespit ettikleri bireysel öğrenci değişkenleri oldukça fazladır. Tablo 1.3, üç çalışmada belirlenmiş olan ana değişkenleri listelemekte ve farklı araştırmacıların bireysel farklılıklara verdikleri önemi ve bunları sınıflandırdıkları farklı yolları göstermektedir.

Tablo 1.3. Üç Çalışmada Listelenen, Dil Öğrenimini Etkileyen Bireysel Farklılıklara Dayalı Faktörler

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman and Long (1991)
1. Yaş	1. Dil yeteneği	1. Yaş
2. Cinsiyet	2. Motivasyon	2. Sosyo-psikolojik faktörler
3. Dil öğrenimine ilişkin önceki deneyim	3. Dil öğrenme stratejileri	2.a. Motivasyon
4. Ana dildeki yetkinlik	4. Bilişsel ve duyuşsal faktörler	2.b. Tutum
5. Kişilik faktörleri	4.a. Dışadönüklük / içedönüklük	3. Kişilik
6. Dil yeteneği	4.b. Risk alma	3.a. Özgüven
7. Tutumlar ve motivasyon	4.c. Zeka	3.b. Dışadönüklük
8. Genel zeka (IQ)	4.d. Alan bağımsızlığı	3.c. Kaygı
9. Duyu modalitesi (tarzı) tercihi	4.e. Kaygı	3.d. Risk alma
10. Sosyolojik tercih (örneğin akranlarla öğrenme/öğretmenle öğrenme)		3.e. Reddedilmeye duyarlılık
11. Bilişsel stiller		3.f. Empati
12. Öğrenici stratejileri		3.g. Tutukluk

		3.h. Belirsizliğe karşı tolerans
		4. Bilişsel stil
		4.a. Alan bağımsızlığı / bağımlılığı
		4.b. Kategori genişliği
		4.c. Düşünümsellik/ dürtüsellik
		4.d. İşitsel / görsel
		4.e. Analitik / gestalt (bütünsel)
		5. Beyin yarımküresi uzmanlaşması
		6. Öğrenme stratejileri
		7. Diğer faktörler, örneğin hafıza, cinsiyet vs.

Kaynak: Ellis, 1994: 472

Tablo 1.3'teki sınıflandırmada, dil öğrenimini etkileyen bireysel farklılıklara dayalı faktörler konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşma bulunmadığı, bu yapıların bir kısmının ölçülmesi zor özellikleri içerdiği ve faktörlerin bazılarının belirsiz şekilde birbirleriyle çakıştığı görülmektedir. Bu sorunlara rağmen, yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıklar çalışmaları önem verilen bir alan haline gelmiştir. Tablo 1.3'de görüldüğü üzere, yaş, dil yeteneği, motivasyon, bilişsel stil ve öğrenme stratejileri gibi öğrenici farklılıkları, dil kazanımını etkileyen iç faktörler olarak genel kabul görmektedir.

Bu çalışmada, alan yazında yer alan bireysel farklılıklara dayalı faktörlerden, Erasmus öğrenci hareketliliğinin yabancı dil öğrenimine etkisi açısından bilhassa önemli olduğu düşünülen faktörlere ve ölçülebilmesi mümkün görüldüğü için bu çalışmanın 3. Bölümünde sonuçlarına yer verilen tarama araştırmasına dâhil edilen faktörlere değinilecektir.

1.3.1.1 Yaş

Yaş, ikinci dil öğrenimini etkileyen faktörlerden biridir. Genellikle çocukların dil ediniminde yetişkinlerden daha iyi olduğuna inanılmaktadır. Bununla birlikte, yalnızca doğal öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalar bu varsayımı destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Lenneberg'in Kritik Dönem Hipotezi, çocuk gelişiminde dilin başka herhangi bir zamana göre daha kolay edinilebileceği bir dönem olduğunu ileri

sürmektedir. Ona göre kritik dönem ergenliğe kadar sürer ve biyolojik gelişime bağlıdır. Lenneberg, ergenlikten sonra dil öğreniminin daha zor olabileceğini çünkü beynin yetenek ve uyumdan yoksun kaldığını belirtmektedir (Khasinah, 2014: 259). Diğer araştırmacılar ayrıca, yabancı bir dili öğrenmeye çocukken başlayanların, ergen veya yetişkin olarak başlayanlara göre daha doğal bir aksan elde ettiklerini kanıtlamıştır (Flege at al, 1999: 78).

Öte yandan, örgün öğrenme ortamlarında yapılan araştırmalar karışık sonuçlar vermektedir. Sınıf öğrenmesi durumunda yetişkinlerin dilin kurallarını ve sistemini kavramada ve kullanmada çocuklara göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Khasinah, 2014: 260).

Krashen, Long ve Scarcella (1979), yaş ve ikinci dil edinimi üzerine mevcut ampirik araştırmayı gözden geçirmiş ve yayımlanan tüm çalışmaların aşağıdaki üç genelleme ile tutarlı olduğu sonucuna varmışlardır (Krashen, 1982: 43):

1. Öğretime maruz kalma süresi ve içeriği sabitken, yetişkinler, ikinci dil gelişiminin erken aşamalarında, çocuklardan daha hızlı ilerler.
2. Öğretime maruz kalma süresi ve içeriği sabitken, daha büyük çocuklar daha küçük çocuklardan daha hızlı öğrenir.
3. Çocuklukta ikinci dile doğal olarak maruz kalmaya başlayanlar genellikle yetişkin olarak başlayanlara göre daha yüksek ikinci dil yeterlilik düzeylerine ulaşırlar.

Sonuç olarak, her yaşın dil öğrenme sürecine bazı avantajlar ve dezavantajlar getirdiği gözlemlenmiştir.

1.3.1.2 Motivasyon

Motivasyon, yabancı dil kazanımında en önemli faktörlerden biridir. Motivasyon, bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon, öğrenme ile doğrudan bağlantılı bir kavramdır, çünkü öğrenme bilinçli ve kasıtlı bir çabayı gerektiren bir süreçtir (Acat ve Demiral, 2002: 314).

Gardner and Lambert (1959), motivasyonu iki türe ayırır (Latu, 1994: 46):

- Bütünleştirici (integrative) motivasyon: Öğrenci, hedef dilin halkı ve kültürüne dahil olabilme ve o dili konuşan toplumun insanlarıyla iletişim kurabilme isteği taşır.

- Araçsal (instrumental) motivasyon: Öğrencinin, yabancı dil öğrenmesindeki amacı kendisine yarar sağlayacağını düşündüğü, daha iyi bir iş bulabilme, sınavlarda başarılı olabilme gibi fonksiyonel sebeplerdir.

Gardner ve Lambert'in 1972'de yayımladığı, Kanada'da ana dili İngilizce olan ve Fransızca öğrenenler üzerinde on yıldan fazla süren bir araştırma programının sonuçlarına göre Fransız kültürünün bir parçası olma isteğiyle dil öğrenen bütünleştirici motivasyona sahip öğrencilerin, sadece araçsal nedenlerle dil öğrenenlere göre özellikle uzun vadede daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Latu, 1994: 46; Krashen, 1982: 54). Daha sonraki birçok çalışma da, Gardner ve Lambert'in teorisinin geçerliliğini doğrulasa da, öğrenciler her iki motivasyon türünden de etkilenebilmekte; birinin diğerinden daha etkili olabileceği durumlar bulunmaktadır. Bütünleştirici motivasyon, hedef dilin “yabancı dil” olarak öğrenildiği durumlarda önemli bir rol üstlenirken, hedef dilin “ikinci dil” olarak işlev gördüğü durumlarda ise araçsal motivasyon daha önemli hale gelmektedir (Khasinah, 2014: 258). (Yabancı dil / ikinci dil tanımı için bkz. syf. 4-5).

Motivasyon ayrıca içsel ve dışsal olarak da sınıflandırılabilir (Khasinah, 2014: 258-259):

- İçsel motivasyon: Faaliyetin kendisi dışında belirgin bir ödülün bulunmadığı durumlarda faaliyeti gerçekleştirmek için duyulan istektir. İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, içsel olarak ödüllendirici sonuçları, yani, yeterlilik ve özerklik duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.
- Dışsal motivasyon: Dış kaynaklı motivasyonlu davranışlar, para, övgü veya olumlu geri bildirim gibi bir ödül bekler. Maslow (1970) ve diğer araştırmacılar, içsel motivasyonun, özellikle uzun vadede yabancı dil öğrenmede daha başarılı sonuçlara yol açtığını iddia etmektedir.

Türkiye’de 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan özel yabancı dil eğitim merkezlerine devam eden 236 öğrenciyle yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye’de yabancı dil öğrenmede en önemli motivasyon kaynağı, yabancı dilin gelecekte iş bulmada ve işte yükselmeye destek sağlaması beklentisidir. İkinci temel motivasyon kaynağı, yabancı dilin insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi olarak görülmektedir. İçsel nedenlere

dayalı motivasyon kaynaklarına ilişkin görüş ortalamaları alt sıralarda kalmıştır. Bu bulgular sonucunda, Türkiye'de yabancı dil öğrenen bireylerin içsel faktörlerden çok araçsal ve bütünleştirici motivasyon kaynakları ile güdülendikleri sonucuna varılmıştır (Acat ve Demiral, 2002: 326).

Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde hazırlık sınıfında okuyan 4320 öğrenciyle yapılan çalışmada ise, öğrencilerin en fazla belirttikleri yabancı dil öğrenme sebepleri sırasıyla daha ileri seviye eğitim, uluslararası seyahat ve iş olanakları olmuştur (British Council, 2015: 73-74). Bu sonuçlar da öğrencilerin uzun vadeli araçsal motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını göstermektedir.

Diğer taraftan Erasmus hareketliliğine katılmanın kendi başına yabancı dil öğrenme konusunda öğrencinin hem bütünleştirici ve içsel hem araçsal motivasyonunu artıran bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü, Avrupa çapında yapılmış olan Erasmus Etki Çalışmasının bulguları desteklemektedir (European Commission, 2014: 109). Erasmus Programına Türkiye'den katılan yükseköğretim öğrencilerinin motivasyon türleri bu çalışmanın 3. Bölümünde incelenmektedir.

1.3.1.3 Dil yeteneği

Dil yeteneği veya dile yatkınlık, bir öğrencinin ikinci bir dili öğrenmek için sahip olduğu doğal yeteneği ifade eder. Dil yeteneğinin, yeni bir dilde ses örüntüsünü tanımlayabilme yeteneği, sözcüklerin farklı dil bilgisel işlevlerinin farklı cümleler içinde tanınması gibi çeşitli yeteneklerin bir kombinasyonu olduğu düşünülmektedir. Cummins (1983) dil becerilerini ikiye ayırmıştır: bilişsel / akademik dil yeterliliği ve temel iletişim becerileri. Bilişsel / akademik dil yeterliliğinin genel zekâ ile, temel iletişim becerilerinin ise dil yeteneği ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Dile yatkınlığı yüksek olan bir kişinin, düşük olan kişiye göre daha hızlı ve kolay öğrenebileceği varsayımı bulunmaktadır (Khasinah, 2014: 262-263).

Dil yeteneğinin bir anket çalışmasında ölçülmesi güç olduğundan, Erasmus öğrencilerinin dil kazanımlarıyla ilgili yapılan tarama çalışmasında bu faktöre yönelik bir madde dâhil edilmemiştir.

1.3.1.4 Bilişsel stil ve öğrenme stratejileri

Öğrenme stili, diğer adıyla bilişsel stil, bir öğrencinin yeni bir bilgiyi/beceriye öğrenmeye çalıştığı belirli bir yoldur ve yabancı dil öğrenim sürecinde farklı bireyler öğrenme problemlerine yönelik farklı çözümleri tercih edebilirler. Bazı öğrenciler dil bilgisel kurallar için açıklamalar isteyebilir (işitsel öğrenenler), bazıları hatırlamalarına yardımcı olması için kelimeleri ve cümleleri yazarak tekrarlar (kinestetik öğrenenler) ve diğerleri, resimlerle ilişkilendirildiklerinde yeni bilgileri daha iyi hatırladıklarını fark edebilir (görsel öğrenenler). Ellis (1986: 299), öğrenme stilinin veya stratejisinin, öğrencilerin yabancı dilin kurallarını nasıl biriktirdiğine ve mevcut olanları nasıl otomatikleştirdiğine açıklama getirdiğini ileri sürmektedir (Khasinah, 2014: 263). Yapılan tarama çalışmasında, bu faktöre yönelik bir madde bulunmamaktadır.

1.3.1.5 Dil öğrenimine ilişkin önceki bilgi ve deneyim

Dil öğrenimi alanında genel bilgi ve deneyim kazanmış olan öğrenciler, yeni bir dil geliştirmek için daha güçlü bir konumdadırlar. Örneğin, hâlihazırda 3 farklı ülkede yaşamış ve çeşitli dil ve kültürlerle maruz kalmış olan bir öğrenci, bu tür deneyimlere sahip olmayan bir öğrenciye göre yeni bir dil öğrenmek için daha sağlam bir temele sahiptir (Frankfurt International School, 2018). Ayrıca “1.2.2.2 Yurtdışında eğitim sırasında dil öğrenimi” bölümünde belirtildiği gibi, öğrenilen hedef dildeki önceki öğrenim ve deneyimler, öğrencinin o dildeki ileri kazanım düzeyini de etkilemektedir. Bu sebeple üçüncü bölümde yapılan tarama çalışmasında Erasmus hareketliliği katılımcılarının, programa katılmadan önce ilgili dilin kullanıldığı ülkelerde bulunma süreleri, üniversitelerindeki derslerde ilgili yabancı dildeki eğitim oranı, varsa okul ve üniversitedeki eğitim dışında ilgili yabancı dilde eğitim (dil kursu, özel ders vb.) aldıkları süre ve katılımcıların kendi algılarına göre Erasmus hareketliliğinden önce, ilgili yabancı dildeki yeterliliklerinin seviyesi incelenecektir.

1.3.1.6 Kişilik

Tart (2004: 215) kişiliği, bir bireyi niteleyen ve onu diğerlerinden ayıran sürekli ve dayanıklı bir tutum, özellik, motivasyon, inanç ve tepki örüntüleri grubu olarak tanımlar. Kişilik özelliklerinin genel anlamda öğrenmeyi ve akademik başarıyı,

daha dar alanda bakıldığında ise dil öğrenimini ve kullanımını etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Dörnyei, 2010: 20, 24). Aşağıda değinileceği gibi bazı kişilik özelliklerinin dil öğrenimine katkı sağladığı, diğerlerinin ise engel olduğu bulunmuştur. Dil öğrenimini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinin, benlik saygısı ve özgüven, kaygı, empati, içedönüklük/dışadönüklük ve iletişim kurma istekliliği olduğu söylenebilir (Krashen, 1981: 23, 29, 31; Dörnyei, 2010: 198, 207, 211; Khasinah, 2014: 265).

Benlik saygısı, bireyin kendisiyle ilgili olarak yaptığı ve olağan olarak sürdürdüğü değerlendirme; onay ya da onaylamama tutumunu ifade eder ve bir bireyin, kendisinin yetenekli, önemli, başarılı ve layık olduğuna inanma derecesini belirtir (Khasinah, 2014: 265). Yüksek benlik saygısına ve özgüvene sahip bir kişinin, daha az çekingenlikle ve daha özgürce iletişim kurabileceği ve dil öğreniminde gerekli hataları, egosuna karşı daha az tehdit hissederek yapmakta özgür olacağı ifade edilmektedir (Krashen, 1981: 23). Birçok çalışma, yüksek benlik saygısı ve özgüven ile dil kazanımındaki başarı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir (Krashen, 1981: 30).

Yabancı dil kazanımını etkileyen bir faktör olduğu belirtilen kaygı genel olarak “huzursuzluk, hüsrana, kendinden şüphe ve endişe duyguları” ile bağlantılı bir zihin durumu olarak tanımlanmakla birlikte yabancı dil öğrenimine ilişkin kaygının üç bileşeni; iletişim endişesi, sosyal açıdan olumsuz olarak değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Khasinah, 2014: 266). Düşük kaygı düzeyinin yabancı dil kazanımına yardımcı olan bir etken olduğu görülmektedir (Krashen, 1982: 31). Diğer taraftan Brown (2007: 149), “heyecanlı gerginlik” olarak tanımladığı kolaylaştırıcı kaygı kavramının olumlu bir faktör olduğunu ileri sürmekte ve hem çok fazla hem de çok az kaygının, başarılı bir yabancı dil öğrenim sürecini engelleyebileceğini ifade etmektedir.

Dil kazanımı açısından kişiliğin incelenen bir diğer yönü ise empati, diğer bir deyişle, başkalarıyla özdeşleşme isteği ve kapasitesidir. Empati bireyin, diğer insanların duygusal ve bilişsel durumlarını anlayabilmesini içerir. Diğer kişinin durumu hakkında yanlış varsayımlar yapıldığında iletişim bozulur. Etkili bir iletişim belli bir düzeyde empati gerektirir ve bu sebeple empati, yabancı dil öğrenmede önemli bir faktör olarak algılanmaktadır (Khasinah, 2014: 266; Brown, 2007: 150). Taylor ve

arkadaşlarının 1970’de yaptıkları bir araştırmanın sonucu, duyguların daha fazla farkında olan bireylerin, yabancı dilin ayrıntılarına ve belirli yönlerine daha duyarlı olduğunu ve bunu konuşmaya yansıtıklarını göstermektedir (Krashen, 1981: 32).

Ayrıca dışadönüklük ile iletişim kurma istekliliği olarak nitelendirilebilecek sosyallik ve konuşkanlığın dil kazanımını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Krashen, 1981: 31).

Erasmus öğrencilerinin hareketlilikleri boyunca dil kazanımını etkilediği ifade edilen ve yukarıda kısaca değinilen kişilik özellikleri, 3. Bölümdeki tarama çalışmasının kapsamına dâhil edilmiştir.

1.3.2 Dış faktörler

Yabancı dil öğrenimini etkileyen bireysel farklılıklara dayalı iç faktörlerin yanı sıra süreci etkileyen, öğretim programına ve şartlara bağlı olan dış faktörler de bulunmaktadır. Bu çalışmanın konusu gereği, alan yazında belirtilmiş olan dış faktörler, Erasmus Programının içeriği ile hareketlilik faaliyetine bağlı değişkenler ve şartlar çerçevesinde ele alınacaktır.

1.3.2.1 Öğretim programı ve yöntemi

Özellikle yabancı dil öğrencileri için, öğrenim deneyimlerinin bütününe kendi ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir. Öğrenciler herhangi bir ek yardım olmaksızın ana programa doğrudan dâhil edilirlerse veya tersine, belli bir dil yeterliliğine ulaşana kadar hedef dildeki ana programın bir parçası olmalarına izin verilmezse, dil kazanımının gerçekleşme olasılığı düşüktür (Frankfurt International School, 2018). Erasmus+ öğrenim veya staj hareketliliğine katılan bir yükseköğretim öğrencisi için hareketliliği boyunca sağlanan yabancı dil alanındaki öğretim programı, Çevrim içi Dil Desteği (OLS) kursunun içeriği, öğretim yöntemi ise bu kursun çevrim içi bileşenleri anlamına gelmektedir. Bu sebeple OLS kursunun içeriği ve bileşenleri, Erasmus+ Programının öğrencilerin dil becerilerine katkısının araştırılması amacıyla yapılan tarama çalışmasının kapsamında incelenecektir.

1.3.2.2 Erasmus hareketlilik faaliyetinin türü

Erasmus+ Programı kapsamında üniversite öğrencileri, Erasmus+ Program

lkelerinden birinde bulunan bir üniversitede öğrenim hareketliliği faaliyeti veya bu ülkelerde bulunan bir işletmede veya iş yerinde staj hareketliliği faaliyeti gerçekleştirebilmektedir. Hareketlilik faaliyetinin türünün, ğrencinin Erasmus dönemi boyunca dil kazanımını etkileyen bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu değişken tarama çalışmasına dâhil edilmiştir.

1.3.2.3 Erasmus hareketlilik faaliyetinin süresi

Erasmus ğrenim hareketliliğinin faaliyet süresi, her bir eğitim kademesi için ayrı ayrı geçerli olmak üzere aynı akademik yıl içerisinde tamamlanabilecek 3 ilâ 12 ay arasında bir süre (1, 2 veya bazı ülkelerin sistemlerine göre 3 dönem) olabilir. Erasmus staj hareketliliğinde ise faaliyet süresi, her bir eğitim kademesi için ayrı ayrı geçerli olmak üzere 2 ile 12 ay arasında bir süredir. Faaliyet süresi, Erasmus öğrencisinin yurtdışındaki dil kazanımına etki eden oldukça önemli bir faktördür çünkü bu süre aynı zamanda öğrencinin hedef dile maruz kalma süresini ve hedef dilin konuşurlarıyla etkileşim süresini de belirlemektedir. Öğrencinin, öğrendiği yabancı dil ile hem faaliyet ortamı içinde hem de günlük hayatta etkileşim kurma fırsatı önemli bir avantajdır. Hedef dildeki konuşmacılar dilsel modellerdir ve uygun geri bildirim sağlayabilirler. Hedef dilin konuşurlarına erişim imkânı olan yabancı dil öğrenenlerin, özellikle dil ediniminin sözel / işitsel yönlerinde daha hızlı ilerleme kaydetmeleri muhtemeldir.

Yurtdışında ğrenim gören ABD’li öğrencilerin kültürlerarası ve dilsel kazanımlarını belgelemeyi amaçlayan büyük ölçekli bir araştırma, değişim programının özelliği olan yurtdışında kalış süresi ile öğrencilerin hedef dildeki kazanımları arasında anlamlı istatistiksel ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (European Commission, 2014: 63).

Daha önce söz edildiği gibi ğrencilerin Erasmus dönemleri boyunca geliştirdikleri yabancı dil ile gittikleri ülkede yaygın olarak konuşulan dil farklı olabilmektedir. Erasmus hareketliliğinde faaliyet süresi ile dil kazanımı arasındaki ilişki incelenirken bu olası farklılığın etkisinin de göz önünde bulundurulabilmesi için tarama çalışmasında, faaliyetin süresinin yanı sıra ğrencinin Erasmus faaliyetinin etkilediği yabancı dili ile gittiği ülkede günlük hayatında yaygın olarak kullandığı dilin aynı olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

1.3.2.4 Erasmus hareketliliğinin yapıldığı eğitim kademesi

Yükseköğretimde öğrenci hareketliliğine yükseköğretim kurumlarında örgün eğitimde kayıtlı olan, herhangi bir eğitim kademesindeki öğrenci katılabilmektedir. Eğitim kademesi ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini ifade eder. Erasmus hareketliliğinin yapıldığı eğitim kademesinin, öğrencinin hareketliliği sırasındaki dil kazanımını etkileyen bir faktör olabileceği düşünüldüğünden bu değişken tarama çalışmasında kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA AB EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARININ YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE YÖNELİK BİLEŞENLERİ

2.1 Tarihçe

Avrupa ülkeleri arasındaki işbirliğinin bir parçası olarak, başından beri dil konusu, kıtanın kültürel çeşitliliğinin korunmasında önemli bir faktör olmuştur. Eğitim ve kültürel işbirliği için ilk Avrupa platformu olan ve 1954'te Paris'te imzalanan Avrupa Kültür Sözleşmesi, temel hususlardan biri olarak yabancı dillerin tanıtımını ve öğretimini içermektedir (European Commission, 2006: 253).

1976'da Bakanlar Konseyi, Avrupa Topluluğunun eğitimde işbirliğinin somut adımı olarak nitelendirilebilecek eğitim alanındaki ilk eylem programını kabul etmiştir. Bu programın uygulanmasında öncelikli altı eylem alanı olarak belirlenen konular arasında “yabancı dillerin öğretimi” bulunmaktadır (European Commission, 2006: 68-69; Tezcan, 1998: 54).

1980'lerin ikinci yarısı; Erasmus ve Lingua gibi belirli Topluluk Programlarının geliştirilmesi ve önemli yasal gelişmeler sayesinde eğitim alanında işbirliğinde kalite açısından iyileşmelerin yaşandığı bir dönemdir (European Commission, 2006: 70).

2.1.1 Erasmus Programı

Avrupa'da yükseköğretim alanında öğrenci hareketliliğini amaçlayan Erasmus Programı, 1987-1989 yılları arasında geçerli olmak üzere, 85 milyon ECU (Avrupa Para Birimi) bütçeyle Avrupa Konseyi tarafından 15 Haziran 1987 tarihinde kabul edilmiştir. Programın üç ana amacı şunlardır: Üniversiteler arası işbirliği ağlarının geliştirilmesi, hareketlilikler için mali destek sağlanması ve başka bir ülkede tamamlanan yeterliliklerin ve öğrenim sürelerinin akademik olarak tanınmasının iyileştirilmesi. Erasmus Programı kapsamında, AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) olarak bilinen, akademik kredilerin aktarımını amaçlayan Avrupa sistemi

geliştirilmiştir. Bu sistem programın kilit unsurunu oluşturmuştur, çünkü bu sayede, Topluluk içerisindeki yükseköğretim kurumları arasında öğrenim kredilerinin transferini ve hareketliliğin yararlı ve çekici olmasını sağlamak mümkün olmuştur (European Commission, 2006: 119). 1987-1989 yılları arasında süren Erasmus Programı ile 32.614 öğrenci hareketlilik gerçekleştirmiştir (European Commission, 2010: 11). Erasmus Programı daha sonra 1990–1994 dönemi için, toplam 192 milyon ECU bütçeyle yenilenmiştir (European Commission, 2006: 118). Bu 5 yıllık dönemde 251.683 üniversite öğrencisi Programdan faydalanmıştır (European Commission, 2010: 11).

2.1.2 Lingua Programı

İnsanların yabancı dil öğrenimini desteklemeden, Avrupa Topluluğu içindeki hareketlilikleri ve karşılıklı anlayışı teşvik etmenin gerçekçi olmayacağı görüşünden hareketle Avrupa Topluluğu (AT), 1990-1994 yılları arasında geçerli olmak üzere Lingua Programını 200 milyon ECU bütçeyle 28 Temmuz 1989 tarihinde yürürlüğe koymuştur (European Commission, 2006: 122, European Council, 1989). Lingua Programının temel amaçları; tüm vatandaşların yabancı dil bilgisine sahip olmasını sağlamak, AB’de özellikle en az kullanılan ve en az öğretilen yabancı dillerin öğrenimini yaygınlaştırmak, üniversite öğrencilerine yabancı dil çalışmalarını diplomalarının veya diğer yeterliliklerinin tanınmış bir parçası olarak kendi ana disiplinleri ile birleştirmelerine olanak tanımak, yabancı dil eğitimi yöntemleri ile kullanılan iletişim teknolojilerinde yeniliği teşvik etmek ve yabancı dil eğiticileri ve öğretmenlerinin temel ve hizmet içi eğitimlerini geliştirerek yabancı dil öğretim standartlarını yükseltmek olarak belirlenmiştir (European Council, 1989). 1990-1994 yılları arasında Lingua programı tarafından desteklenen faaliyetler sonucunda, yaklaşık 19.000 dil öğretmeni, hizmet içi eğitim programlarından yararlanmış, 12 üye devletteki okullar arasında 4.000 ortaklık yoluyla yaklaşık 83.000 genç ve 8.000’den fazla öğretmen ortak eğitim projelerine katılmıştır. Katılımcıların iş dünyası ve genel hayatta gerekli dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin iyileştirilmesi amacıyla 800’den fazla ulusötesi ortaklık kurulmuştur. Bu ortaklıklar aracılığıyla sunulan projelerin hedeflediği dillerin % 55’ini, AB’de en az kullanılan ve en az öğretilen diller oluşturmaktadır (European Commission, 2006: 123).

Yabancı dillerin öğrenimine yönelik Topluluk eylemleri, 1990'larda, 1989'da başlayan ve daha sonra Socrates ve Leonardo da Vinci programlarına dâhil edilen Lingua programı aracılığıyla kalıcı bir unsur haline gelmiştir. AB'de dil öğreniminin desteklenmesi politikası, 1992'deki Maastricht Antlaşmasının aşağıdaki 126(2). Maddesi ile vurgulanmıştır (European Communities, 1992):

“Topluluk, özellikle Üye Devletlerin dillerinin öğretilmesi ve dağıtılması yoluyla eğitimde Avrupa boyutunu geliştirmeyi amaçlayacaktır.”

2.1.3 Socrates I Programı

AB'nin 7 farklı programdan oluşan eğitim alanındaki programları (Comett, Erasmus, Lingua, PETRA, FORCE, Eurotecnet and Tempus), 1994 ve 1995 yıllarında Socrates ve Leonardo da Vinci adlı iki çatı Program altında birleştirilmiştir. Erasmus Programı ve Lingua Programının birçok bileşenini içeren Socrates Programı, 1995-1999 yılları arasındaki 5 yıllık dönemde yürütülmüştür. Okul eğitimi, yetişkin eğitimi ile açık ve uzaktan eğitim alt programlarını da içeren ve toplam 933 milyon ECU bütçesi olan Socrates Programında bütçenin büyük bir kısmı yükseköğretim kademesine yönelik olarak tahsis edilmiştir (European Commission, 2006: 166-180). Socrates Programı döneminde toplam 455.782 yükseköğretim öğrencisi Erasmus Programından yararlanmıştır (European Commission, 2010: 11).

Socrates I Programı döneminde 1996-1999 yılları arasında, yaygın sayılamayacak kadar az kullanılan ve öğretilen dillerin konuşulduğu Program ülkelerinde, öğrenim ya da staj görececek Erasmus öğrencilerine yönelik olarak düzenlenen “Yoğun Dil Hazırlık Kursları (YDHK)” için pilot çalışmalar yürütülmüştür (European Commission, 2010: 41)

Avrupa Komisyonunun 12 Şubat 2001'de Socrates Programının uygulanması üzerine hazırladığı nihai raporda Programın, Avrupa vatandaşlığının gelişimine ve AB'nin eğitim sistemlerinin kalitesinin iyileştirilmesine bağlı olan hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunmasının yanı sıra Avrupa Komisyonun herkesin ana diline ek olarak en az iki yabancı dil bilmesi hedefine yönelik olarak özellikle Lingua Programı çerçevesinde Program katılımcılarının yabancı dil bilgisinin gelişmesine katkı sağladığı rapor edilmektedir (eur-lex.europa.eu, 2001).

2.1.4 Lizbon Stratejisi ve 2001 Avrupa Diller Yılı

Yeni yüzyılın başlangıcında gerçekleştirilen iki etkinlik yabancı dillerin öğrenimi alanında Topluluk işbirliğinin genişlemesine ve görünürlüğünün desteklenmesine büyük ölçüde katkı sağlamıştır.

Avrupa Konseyi tarafından Mart 2000'de ortaya konan, Komisyonun hareketlilikler ve beceriler için eylem planı ile Avrupa yaşam boyu öğrenme stratejisini içeren Lizbon Stratejisi, Avrupa vatandaşlarının eğitim veya çalışma amaçları ile Birlik ülkelerinde seyahat etmelerini ve Avrupa entegrasyonundan faydalanmalarını sağlayan temel bir araç olarak yabancı dil ve kültürlerarası becerilerini destekleme gereğini vurgulamıştır (European Parliament, 2000).

Ardından Avrupa Birliği 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiş, bu yıl içerisinde, Türkiye'nin de içinde olduğu 45 ülkede, yaklaşık 10 milyon Avruluk bir bütçeyle yabancı dillerin öğrenimini ve öğretimini teşvik etmek ve tartışmak amacıyla yerel ve bölgesel otoritelere, dil uzmanlarına, sivil toplum kuruluşlarına, gençlere ve yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen 190 eş finansmanlı projede seminerler, konferanslar, dil festivalleri, fuarlar gibi yaklaşık 27.000 etkinlik düzenlenmiştir (Council of Europe, 2002). 2001 Avrupa Diller Yılı etkinlikleri kapsamında “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DAÖÇ)” ile dil belgelerinin denkliğini ve farklı ülkelerdeki geçerliliğini sağlayan “Dil Gelişim Dosyası” kamuoyuna tanıtılmış ve birçok katılımcı ülkede bu belgelerin yabancı dil öğretimi alanındaki uygulamalarda kullanılması gündeme gelmiştir (European Commission, 2002: 4).

Daha önce yayımlanan birçok politika belgesinde yer alan, Avrupa'daki orta öğretim mezunlarının ana diline ek olarak en az iki yabancı dil bilmesi hedefi, Avrupa Diller Yılı'nın ardından 2002 yılında Barselona Avrupa Konseyi tarafından Avrupa seviyesinde kabul edilmiştir (European Commission, 2002: 4; European Commission, 2006: 254).

Avrupa Komisyonu, 2003 yılının Temmuz ayında, 2004-2006 yılları arasında yerel, bölgesel ve ulusal otoritelerin desteğiyle hayata geçirilmesi öngörülen “Dil Öğreniminin ve Dil Çeşitliliğinin Teşvik Edilmesi” adlı bir eylem planını kabul etmiştir. Bu plana herhangi bir fon tahsis edilmemiş olup planın mevcut Topluluk programları ve faaliyetleri, özellikle Socrates ve Leonardo da Vinci kapsamında

uygulanması kararlaştırılmıştır (European Commission, 2006: 257).

2.1.5 Socrates II Programı

31 Aralık 1999 yılında sona eren Socrates I Programının devamı niteliğinde olan Socrates II Programı, 2000-2006 yıllarını kapsayan dönem için 1,85 milyar Avro bütçe ile 24 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe konulmuştur (European Parliament and Council, 2000). Socrates II döneminde Program sadeleştirilmiş ve öncelikli hedeflerin sayısı azaltılmıştır. Programın öncelikli 4 hedefi, eğitimin tüm alanlarında Avrupa boyutunu güçlendirmek, Avrupa dilleri bilgisini geliştirmek, Birliğe üye ve aday ülkeler arasında işbirliğini güçlendirmek ve yeniliği teşvik etmektir. Socrates II Programı döneminde toplam 943.849 Yükseköğretim öğrencisi Erasmus Programından yararlanmıştır (European Commission, 2010: 11).

Pilot çalışmaları Socrates I Programı döneminde yapılan Yoğun Dil Hazırlık Kurslarının adı, “Erasmus Yoğun Dil Kursları” olarak değiştirilerek 2001 yılında (yeniden) başlatılmıştır. Erasmus Yoğun Dil Kursları (EYDK), AB'nin daha az kullanılan ve daha az öğretilen dillerinde öğrenim görecekt öğrencilere yönelik tasarlanmıştır. EYDK, İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca gibi Avrupa’da yaygın olarak öğretilen dillerde düzenlenmemiştir. 2 - 6 hafta aralığında olup en az 60 ders saati içeren bu kursları düzenleyen ülkeler; Belçika (Flemenk Topluluğu), Bulgaristan, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İsveç ve Türkiye’dir. Socrates II Programının devam ettiği 2001-2006 yılları arasında toplam 18.586 Erasmus öğrencisi EYDK’ya katılmıştır (European Commission, 2010: 41; Türkiye Ulusal Ajansı, 2013: 40).

Türkiye’nin AB Eğitim Programlarına katılımı Socrates II Programı döneminde gerçekleşmiştir.

2.1.6 Türkiye’nin AB Programlarına katılımı ve Türkiye Ulusal Ajansı

Türkiye 1999 Helsinki Zirvesi’nde Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinin başlaması ile topluluk programlarından yararlanmaya başlamıştır. 2002 yılında, Türkiye’nin AB programlarından yararlanmasını sağlayan Çerçeve Anlaşma taraflarca

imzalanmış ve Çerçeve Anlaşmayı onaylayan Kanun ve Bakanlar Kurulu Kararının Resmi Gazetede yayınlanmasıyla Anlaşma yürürlüğe girmiştir.

Türkiye’de “Ulusal Ajans” görevini yürütmek üzere, Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuştur. 2003 yılında ise tüzel kişiliği haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, diğer adıyla Türkiye Ulusal Ajansı, kurulmuştur. Başkanlık, 2011 yılında Avrupa Birliği Bakanlığının ilgili kuruluşu olmuştur. 2018 yılında ise 4 no.lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Dışişleri Bakanlığı’nın bağlı kuruluşu olan Avrupa Birliği Başkanlığı’nın ilgili kuruluşu olmuştur.

2003 yılında pilot uygulamalara başlayan Türkiye Ulusal Ajansı, 1 Nisan 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi haline gelmiştir. 2006 yılına kadar süren Socrates II, Leonardo da Vinci II ve Gençlik adlarıyla bilinen topluluk programlarını yürütmeye başlayan Türkiye Ulusal Ajansı, 2007-2013 döneminde Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programlarını yürütmüş ve hâlihazırda devam etmekte olan Erasmus+ Programını yürütmektedir. Kurumun temel görevleri; programları ülke içinde duyurma, bu programlara katılım çalışmalarını koordine etme, yürütme ve izleme, Avrupa Komisyonuna rapor halinde sunma, Program uygulamaları hakkında Avrupa Komisyonu ile gerekli görüşmeleri yapma ve uygulama sözleşmelerini imzalamaktır (ua.gov.tr, 2018a).

2.1.7 Hayatboyu Öğrenme Programı

2007-2013 dönemini kapsayan Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP), Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin 15 Kasım 2006 tarihli kararıyla, 6,97 milyar Avroluk gösterge niteliğinde bir bütçeyle yürürlüğe girmiştir (European Parliament and Council, 2006). Türkiye de bu Programa 3 Temmuz 2007’de yürürlüğe giren Mutabakat Zaptı ile katılım sağlamıştır. Hayatboyu Öğrenme Programı, Sokrates ve Leonardo da Vinci programlarının birleştirilmesi ile meydana getirilmiş bir çatı program niteliğindedir. Hayatboyu Öğrenme Programının bünyesinde dört adet sektörel program; Erasmus (Yükseköğretim) Programı, Comenius (Okul Eğitimi) Programı, Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) Programı, Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) Programı ve bunlara ek olarak Transversal (Ortak Konulu) Program ve Jean

Monnet Programı bulunmaktadır. LLP'nin genel amacı, hayatboyu öğrenme yoluyla topluluğun ileri bir bilgi toplumu olarak gelişmesine, sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya, daha fazla ve daha iyi iş imkânlarına ve sosyal bütünlüğe katkıda bulunmak, çevrenin gelecek kuşaklar için korunmasını sağlamak ve sağladığı proje ve bireysel faaliyet hibeleriyle katılımcı ülkelerin eğitim ve öğretim sistemleri arasında etkileşim, işbirliği ve hareketliliği desteklemektir (Türkiye Ulusal Ajansı, 2013: 14-15).

Hayatboyu Öğrenme Programının en fazla bütçe (%40: 2,79 milyar Avro) tahsis edilen programı, Erasmus Programıdır (European Parliament and Council, 2006). Yedi yıllık dönemin sonunda Erasmus Programı için kullanılan toplam bütçe 3,1 milyar Avro olmuştur. Hayatboyu Öğrenme Programı ile birlikte Erasmus Programı kapsamına ilk kez, öğrenci öğrenim hareketliliğinin yanı sıra, öğrenci staj hareketliliği dâhil edilmiştir. 2007-2013 yılları arasında 290.000'i staj hareketliliğine katılan öğrenciler olmak üzere toplam 1,6 milyon öğrenci Erasmus Programından faydalanmıştır (European Commission, 2015: 4).

2008 yılında Avrupa Komisyonu, yayımladığı “Çok Dillilik - Avrupa için Bir Değer ve Paylaşılan Bir Taahhüt” adlı Bildiriminde AB'deki dil çeşitliliğinin değerini vurgulamış ve “Barcelona hedefine” (bkz. 2.1.4 Lizbon Stratejisi ve 2001 Avrupa Diller Yılı) ulaşılabilmesi amacıyla çok dilliliğin AB politikalarında ana akım haline getirilmesini sağlamak için atılması gereken adımları Avrupa Parlamentosu ve Konseyine sunmuştur (Communication from the Commission, 2008). Komisyonunun bu tebliğinin ardından Avrupa Konseyi aynı yıl “Çok Dillilik için Avrupa Stratejisi” adlı metnini yayımlayarak aşağıdaki kararları almıştır (Council Resolution, 2008):

- Dijital iletişim teknolojisi ve uzaktan eğitim gibi yenilikçi araçlar yardımıyla Avrupa dillerinin öğrenilmesini ve yaygınlaştırılmasını teşvik etmek
- Öğrencilerin, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DAÖÇ) ve Europass Dil Pasaportu gibi tanınmış araçlara dayanarak değerlendirilmelerini teşvik etmek
- Hayatboyu Öğrenme Programı ve ilgili ulusal programlar kullanılarak tüm hedef grupların (özellikle gençlerin) dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak hareketlilik fırsatları sağlamak

- Yenilikçi öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesi için Avrupa Dil Ödülü gibi girişimleri kullanmak

Hayatboyu Öğrenme Programının son yılında Erasmus Programını değerlendiren Avrupa Komisyonu belgesinde, öğrenci hareketliliğinin, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu ve bireyleri, işverenler ve toplum tarafından değer verilen aktarılabılır becerilerle donattığı ifade edilmektedir. Erasmus hareketliliği sayesinde öğrencilerin yabancı dil becerilerini kesinlikle geliştirdikleri belirtilmekte, ayrıca daha fazla kültürlerarası farkındalık kazandıkları; aynı zamanda değişimlere ve yeni durumlara hızla uyum sağlayabilme, sorunları çözebilme, takım halinde çalışabilme, eleştirel düşünebilme, farklı görüşlere karşı hoşgörü ve davranabilme ve etkili iletişim kurabilme gibi yumuşak beceriler de geliştirdikleri raporlanmaktadır (European Commission, 2015: 4).

Hayatboyu Öğrenme Programı döneminde EYDK sunmaya başlayan ülkeler arasına Hırvatistan, İspanya (Katalan, Bask, Galiçya ve Valensiya Bölgeleri) ve İsviçre (İtalyanca Konuşulan Bölge) de eklenmiş ve EYDK düzenleyen ülkelerin sayısı 26'ya çıkmıştır. (European Commission, 2015: 16; Türkiye Ulusal Ajansı, 2013: 40). Yedi yıllık LLP döneminde, toplam 2.721 EYDK düzenlenmiş ve toplam 42.400 Erasmus öğrencisi, öğrenme veya staj hareketliliği faaliyeti başlamadan önce dil kursundan yararlanmıştır. LLP'nin son yılı olan 2013/2014 akademik yılında EYDK için en çok tercih edilen beş ülke sırasıyla İtalya, Polonya, Portekiz, Belçika (Flemenk Topluluğu) ve Türkiye olmuştur (European Commission, 2015: 16).

2.2. Erasmus+ Programı

Avrupa Birliğinin günümüzde uygulanan eğitim, gençlik ve spor alanındaki programı, 2014-2020 dönemini kapsayan Erasmus+ Programıdır. Hayatboyu Öğrenme Programının yerini alan Erasmus+ Programına bu adın verilmesindeki ana sebep, kamuoyunda daha fazla tanınan, yurtdışında eğitim ve Avrupa işbirliği ile güçlü bir şekilde özdeşleştirilen önceki Erasmus Programının bilinirliğinden faydalanmaktır (ua.gov.tr, 2018b). Erasmus+ Programı, Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin 11 Aralık 2013 tarihli kararıyla, 7 yıllık dönem için 14,775 milyar Avroluk bir bütçeyle yürürlüğe girmiştir (European Parliament and Council, 2013). Türkiye, 19 Mayıs 2014 tarihinde Avrupa Birliği ile Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan Katılım

Anlaşması ile Erasmus+ Programına katılmıştır (ua.gov.tr, 2018c).

Erasmus+ Programı, yükseköğretim, okul eğitimi, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi alanlarını ve Jean Monnet Eylemini kapsamaya devam etmekte olup bununla birlikte daha önceki dönemlerde bağımsız programlar olarak sürdürülen Gençlik Programı ve 5 uluslararası işbirliği programını (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink ve Sanayileşmiş Ülkelerle İşbirliği Programı) bünyesine alan, ayrıca spor alanındaki projelere hibe desteklerini kapsayan bütünsel bir program olarak tasarlanmıştır (ua.gov.tr, 2018b).

Erasmus+'ın genel hedefleri; büyüme, istihdam, sosyal eşitlik ve içermeye için Avrupa 2020 Stratejisi (Europe 2020 Strategy) ve AB'nin eğitim ve öğretim için stratejik çerçevesi olan ET2020'nin hedeflerine katkıda bulunmak, ayrıca Program ülkesi olmayıp Ortak ülke statüsünde Programa katılan dünyanın geri kalan ülkelerinin yükseköğretim alanındaki sürdürülebilir gelişimini teşvik etmektir. Programın belirli hedefleri arasında ise, dillerin öğretimini ve öğrenimini iyileştirmek ve Birliğin geniş dil çeşitliliğini teşvik etmek ve kültürlerarası farkındalığı geliştirmek hedefi yer almaktadır (European Parliament and Council, 2013). Erasmus+ Programının tüm eylemlerine 33 Program ülkesi ve bazı eylemlerine, sayısı 160'dan fazla olan Ortak ülkeler dâhildir (European Commission, 2017a).

Programın toplam eğitim ve öğretim bütçesinin %43'ü yükseköğretim sektörüne tahsis edilmiştir. Erasmus+ dönemi boyunca toplam 2 milyon yükseköğretim öğrencisinin öğrenim ve staj hareketliliğinden faydalanması öngörülmektedir (European Commission, 2018b). 2014 ve 2015 yıllarında, Program ülkeleri arasında hareketlilik gerçekleştiren yükseköğretim öğrencilerinin sayıları sırasıyla 291.383 ve 303.880 olmuştur. Bu öğrencilerin %75'i öğrenim, %25'i staj hareketliliğine katılmıştır. 2015 yılında Türkiye, diğer Program ülkelerine en fazla öğrenci (16.089) gönderen 6. ülke konumundadır (European Commission, 2017c: 23; European Commission, 2017d: 32). 2016 yılı itibarıyla Program ülkelerinde Erasmus+ projeleri aracılığıyla öğrenci hareketliliği gerçekleştiren yükseköğretim kurumlarının sayısı 3.900'e ulaşmıştır (European Commission, 2017b: 19). 1987'den 2015 yılına gelindiğinde, Avrupa çapında Erasmus hareketliliğine katılan yükseköğretim öğrencisi sayısının yılda yaklaşık 3000'den 300.000'e çıktığı görülmektedir. Bu veriler, Programa eğitim politikaları düzeyinde verilen önemi ve Programın uygulamadaki

başarısını göstermektedir.

Avrupa Konseyinin 2014 yılında yayımladığı “Çokdillilik ve Dil Yeterliliklerinin Gelişimi Üzerine Sonuçlar Bildirgesi”nde, büyüme ve istihdam için Avrupa 2020 Stratejisinin hedefleri doğrultusunda, dil yeterliliklerinin, özellikle gençler olmak üzere Avrupa vatandaşlarının hareketliliğine, istihdam edilebilirliğine ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. Dil yeterliliklerinin değerlendirilmesinin, çok dilliliğin ve dillerin etkili öğretiminin ve öğreniminin desteklenmesine yardımcı olacağı görüşünden hareketle dil yeterliliklerinin gelişimindeki ilerlemenin AB çapında değerlendirmesine ve bu değerlendirme için Erasmus+ Programı fonlarının kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca üye devletler Komisyonun da desteğiyle, BİT ve Açık Öğretim Kaynaklarının kullanımı dâhil olmak üzere, dil öğreniminin çekiciliğini artırmanın yollarını araştırmaya davet edilmiştir (Council Conclusions, 2014).

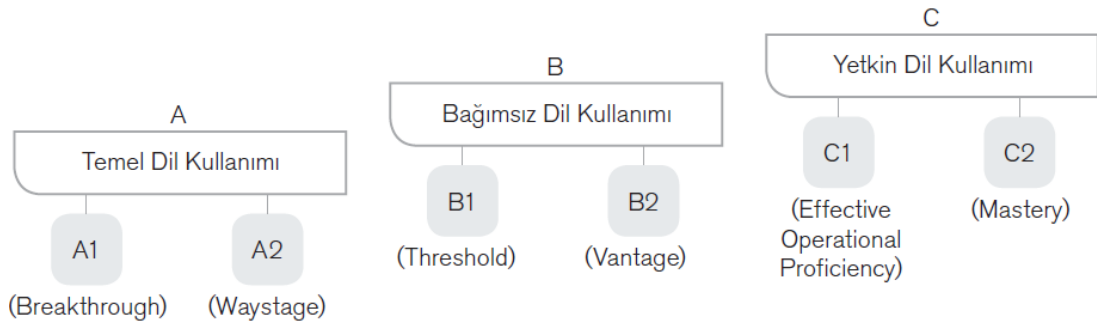
Erasmus+ Programında hareketliliğe katılan yükseköğretim öğrencileri için mevcut olan yabancı dil öğrenimine yönelik bileşen, BİT tabanlı bir BDDÖ aracı olarak tasarlanmış olan Çevrim içi Dil Desteğidir (OLS). OLS’de, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (DAÖÇ) tanımlanan dil yeterlilik düzeyleri esas alındığından, bu çalışmada OLS sistemi detaylı olarak ele alınmadan önce DAÖÇ ve bu belge ile belirlenmiş olan dil yeterlilik düzeylerine yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre dil yeterlilik düzeyleri

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DAÖÇ), yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması, öğretim ve öğrenme materyallerinin tasarımı, yabancı dil yeterliliğinin değerlendirilmesi ve sertifikaların karşılaştırılabilirliğini kolaylaştırmak için şeffaf, tutarlı ve kapsamlı bir temel sağlamak üzere yirmi yıldan fazla süren bir araştırmanın sonucunda 2001 yılında tasarlanmış bir başvuru kaynağıdır. Bu belge 40 dile çevrilmiş olup Avrupa’da ve diğer kıtalarda kullanılmaktadır (coe.int, 2018). DAÖÇ, dil öğrenimindeki ilerlemeyi ölçmek için yavaş yavaş Avrupa standardı haline gelmektedir. Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, DAÖÇ’ün kullanımı ve geliştirilmesi üzerinde birlikte çalışmaktadır (ec.europa.eu,

2018a). DAÖÇ'te öğrencilerin, iletişim amacıyla bir dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri için ne yapmayı öğrenmeleri ve hangi bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiği kapsamlı bir şekilde anlatılmaktadır. Açıklamalar ayrıca dilin kültürel bağlamını da kapsamaktadır. DAÖÇ aynı zamanda, öğrencilerin ilerlemelerinin öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu ölçülmesini sağlayan yeterlilik düzeylerini tanımlamaktadır (coe.int, 2018). Şekil 2.1, DAÖÇ'te tanımlanan altı yeterlilik düzeyini göstermektedir.

Şekil 2.1. DAÖÇ'e Göre Dil Yeterlilik Düzeyleri



Kaynak: Avrupa Konseyi / Modern Diller Bölümü, 2013: 30

Bu altı düzey göz önüne alındığında, dil öğrenimi alanındaki geleneksel sınıflandırmayı içeren temel, orta ve üst düzeylerin, tekrar kendi içinde alt basamaklara ayrıldığı görülmektedir. Avrupa Konseyinin bu basamaklar için seçmiş olduğu bazı kavramların (*Waystage*, *Vantage* gibi) kolay çevrilemediği gözlemlenmektedir. Bu sebeple Üçüncü Bölümde sonuçları ele alınan tarama çalışmasında anket katılımcılarına yöneltilen sorularda dil düzeyleri, anlaşılabilir olabilmesi için Türkçeye A1 başlangıç seviyesi, A2 temel seviye, B1 alt orta seviye, B2 üst orta seviye, C1 ileri seviye ve C2 çok ileri seviye olarak çevrilmiştir. DAÖÇ'te tanımlanan dil yeterlilik düzeylerinin basit ve bütünsel bir özeti Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. DAÖÇ'e Göre Dil Yeterlilik Düzeyleri Genel Ölçeği

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
-----------------------------	-----------	---

	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorluğun üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Kaynak: Avrupa Konseyi / Modern Diller Bölümü, 2013: 31

2.2.2. Erasmus+ Programında Çevrim içi Dil Desteği

Erasmus+ Çevrim içi Dil Desteği (OLS), öğrenci hareketliliği faaliyetlerinden yararlanacak öğrenciler için Avrupa Komisyonu tarafından sunulan dil desteği sistemidir. 1 Ekim 2014 tarihinde hayata geçirilmiştir. OLS'yi, yapılan ihale çağrısına cevap veren Louvain Dil Merkezi (CLL), Université Catholique de Louvain (UCL) ve dil öğrenme alanında küresel bir aktör olan ALTISSIA'nın çalışmasını birleştiren ve Louvain-la-Neuve, Belçika'da bulunan bir konsorsiyum geliştirmiştir. Erasmus+ OLS projesi için, CLL ve ALTISSIA, operasyonel faaliyetlerin yönetimi konusunda işbirliği yapmaktadır. Her iki ayda bir, Konsorsiyum, ele alınacak konuları tartışmak ve yapılabilecek iyileştirmeler hakkında tavsiyelerde bulunmak için Bilimsel Komite ile bir araya gelmekte, ilgili UCL departmanlarından kıdemli uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından desteklenmektedir. Erasmus+ OLS Sistemi yapılan iyileştirmelerle sürekli geliştirilmektedir. (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018a; 8).

Çevrim içi Dil Desteği, ayrıntıları Tablo 2.2'de verildiği üzere, Almanca, Fransızca, Hollandaca, İtalyanca, İngilizce, İspanyolca, Çekçe, Danca, Yunanca, Lehçe, Portekizce, İsveççe, Bulgarca, Fince, Hırvatça, Macarca, Romence, Slovakça, İrlandaca, Estonca, Letonca, Litvanyaca, Slovence ve Maltaca dillerinde sunulmaktadır. Çevrim içi dil desteği, Erasmus+ öğrencilerinin girmekle yükümlü olduğu sınavları ve isteğe bağlı çevrim içi dil kursu desteğini içermektedir (ua.gov.tr, 2018d; 22). Tablo 2.2 aynı zamanda her bir dilde sunulan Çevrim içi Dil Desteğinin özelliklerini göstermektedir.

Tablo 2.2. Çevrim İçi Dil Desteği Sunulan Diller

Diller	Dil Sınavı	Dil Kursları					Haberler	Canlı Rehberlik		
		A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	B1 Düzeyi	B2 Düzeyi	C1 Düzeyi		MOOC'lar	Özel Ders oturumları	Forum
Almanca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Bulgarca	x	x								
Çekce	x	x	x							
Danca	x	x	x							
Estonya dili	x	x	x							
Fince	x	x	x							
Fransızca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Hırvatça	x	x								

Hollandaca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İngilizce	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İspanyolca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İtalyanca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İrlandaca*	x									
İsveççe	x	x								
Lehçe	x	x								
Letonya dili	x	x								
Litvanya dili	x	x								
Macarca	x	x								
Malta dili*	x									
Portekizce	x	x	x	x	x		x			
Romence	x	x								
Slovakça	x	x								
Slovençe	x	x								
Yunanca	x	x								

*Sadece dil sınavı sunulan diller

Kaynak: Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018b

2.2.2.1 Çevrim içi Dil Sınavı

Öğrenim veya staj hareketliliği gerçekleştirmek için seçilmiş öğrenciler, faaliyetlerine başlamadan önce ve faaliyetlerini tamamladıktan sonra ayrı ayrı olmak üzere, OLS sistemi üzerinden sınav olurlar. Sınav, öğrencinin gittiği kurumda öğrenim/staj faaliyetini gerçekleştireceği dilde yapılır. Sınavların sonuçları, öğrencilerin seçilmiş olma durumlarını etkilememektedir. Faaliyet öncesi ve sonrası yapılan sınavlar, öğrencinin faaliyetleri süresince dil yeterliliklerinde meydana gelen değişimi gözlemlemek amacıyla yapılmaktadır (ua.gov.tr, 2018d; 23). Her iki sınav da zorunludur. Gönderen kurum / kuruluş, hareketliliğin sonunda, Erasmus+ OLS dil sınavlarının tamamlanmasına bağlı olarak, mali desteğin son taksitinin ödenip ödenmeyeceğine, öğrenciyle yapılan hibe sözleşmesinde bu şartın bulunması koşuluyla, karar verebilmektedir (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018a; 25).

Sınavın sonunda Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine (DAÖÇ) göre belirlenen sonuçlar, hem toplu bir sonuç olarak hem de değerlendirmede test edilen yeterlilik alanlarının her birinin (okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi

yetkinliği, sözcük yeterliliği, anlamsal yeterlilik) sonucu olarak gösterilmektedir. Sınav sonuçları yalnızca öğrenci ve öğrenciyi gönderen yükseköğretim kurumu tarafından görülebilmektedir. Yükseköğretim öğrencileri için sonuçlar alıcı kurum / kuruluşa iletilmez. Ancak, hareketlilik katılımcıları sonuçları onlara göndermekte özgürdürler (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018a; 27, ua.gov.tr, 2018d; 23).

2.2.2.2 Çevrim içi Dil Kursları

Dil sınavına girdikten sonra öğrenciler, sınav sonuçlarına göre veya yükseköğretim kurumlarının önerisiyle, faaliyetlerine başlamadan önce çevrim içi dil kurslarına katılabilirler. İlk dil sınavında A1 ve B1 seviyeleri arasında bir sonuç elde eden yükseköğretim hareketliliği katılımcılarına otomatik olarak sınavı aldıkları dilde (gidecekleri kurumda öğrenim/staj faaliyetini gerçekleştireceği dilde) bir dil kursu lisansı tahsis edilir (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018a; 31). B2 ve üzerinde sonuç alan öğrenciler isteklerine bağlı olarak gittikleri ülkenin dilinde de çevrim içi dil kursundan yararlanabilirler (ua.gov.tr, 2018d; 23).

2015’den itibaren dil değerlendirme ve dil kursları için yükseköğretim kurumlarına aynı sayıda lisans verilmektedir; bu, OLS dil sınavını alan her bir hareketlilik katılımcısının bir OLS dil kursunu takip etme şansına sahip olduğu anlamına gelmektedir (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018a; 16). Katılımcılar, hareketlilik başlangıcında aktif hale gelen çevrim içi dil kurslarına azami 13 ay olmak üzere hareketlilik bitiminden sonra iki ay daha devam edilebilirler (ua.gov.tr, 2018d; 23).

OLS sistemine bilgisayardan ve cep telefonlarından erişilebilmektedir. OLS kursuna giriş yapılırken tüm modüllere ve tüm dil düzeylerine erişim mevcuttur. Öğrenci kursu kendi hızında ve kendi tercihleri doğrultusunda izleyebilmektedir. OLS kursu modülleriyle dört dil becerisinden her birini geliştirme imkânı sunar. OLS kursunda yer alan modüller şunlardır: günlük hayat ve profesyonel çevre konulu içerikleri, telaffuz, gramer, dinleme, yazım ve kelime egzersizleri. OLS kursunda ayrıca öğrencilerin diğer katılımcılarla yazışabildiğim Forum bölümü, her hafta düzenlenen ve herkese açık olan çevrim içi dil dersleri (MOOCs) ve anadil konuşmacısı öğretmenler tarafından 1-6 katılımcı ile düzenlenen oturumlar (tutoring

sessions) bulunmaktadır (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018c; 8-15).

Ulusal Ajans tarafından öğrenci hareketliliği projelerine sahip tüm yükseköğretim kurumlarına, OLS sistemi üzerinden, hareketlilik kapasitelerine uygun oranda dil sınavı ve dil kursu lisansları tanımlanır. Öğrencilerin sınav ve dil kursuna katılabilmeleri yükseköğretim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Yükseköğretim kurumu gidiş öncesinde hareketlilik bitim tarihini de sisteme tanımlayarak zorunlu sınavları öğrenciye atamaktadır. Kurs almak isteyen ve kursu otomatik olarak atanmamış olan öğrencilere kurs lisanslarını ayrıca tanımlar (ua.gov.tr, 2018d; 23).

Öğrencilere lisans verme işlemleri öğrencilerin e-posta adreslerinin sisteme girilmesi ile mümkün olur. Öğrenciler, e-posta adreslerine gönderilen web sayfası bağlantısı üzerinden sınavlarını ve kurslarını alırlar. Yükseköğretim kurumu tarafından uygun görülmesi halinde, OLS kurslarını düzenli bir şekilde alan öğrencilere AKTS kredisi veya bir sertifika verilebilmektedir (ua.gov.tr, 2018d; 24).

2.2.3. Çevrim içi Dil Desteğine ilişkin Program Ülkeleri istatistiklerinin incelenmesi

Avrupa Komisyonu, Erasmus+ Online Linguistic Support web sitesinde ulusal ajansların kullanımı için her ay düzenli olarak OLS sistemine ilişkin istatistikleri yayımlamaktadır. Avrupa geneline yönelik verilerle yayımlanan ve bu alt bölümde yer verilen son istatistikler 01.10.2014-02.05.2018 dönemini kapsamaktadır (Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018d).

Tablo 2.3. OLS'nin Etkin Kullanımı: 2. Sınav ve Kurs Alımı

	Sınav 1	Sınav 2	Kurs	2. sınav alımı	Kurs alımı
Toplam	267.304	88.647	90.222	%33,2	%33,8
Toplam tamamlanmış dil sınavları veya aktive edilmiş dil kursları	265.202	88.100	89.988	%33,2	%33,9
% Tamamlanmamış dil sınavları veya aktive edilmemiş dil kursları/Toplam	%0,8	%0,6	%0,3		

Kaynak: Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018d: 3

Tablo 2.3'ün sol tarafı, kaç katılımcının sınava veya dil kursuna başladığını, kaçının değerlendirmeyi tamamladığını veya dil kurslarıyla aktif olarak çalıştıklarını ve değerlendirmelerini tamamlamayan veya kurslarını aktif olarak kullanmayan katılımcıların yüzdelerini göstermektedir. Sağ tarafı ise, 2. dil sınavı veya dil kurslarının alımının 1. sınava göre yüzdelerini göstermektedir. Birinci sınavını tamamlayan öğrencilerin sadece %33,2'sinin ikinci OLS sınavını ve sadece %33,9'unun OLS kursunu aldığı görülmektedir. 2014/2015 akademik yılının ilk döneminde hareketlilik gerçekleştiren öğrencilerin OLS sisteminden yararlanmadığı göz önüne alınsa dahi 2015 yılından itibaren hareketliliğe katılan her bir öğrencinin sınav ve kurs alma imkânı olduğu değerlendirildiğinde ikinci OLS sınavı ve OLS kursu alım oranının düşük olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.4. OLS 1. Dil Sınavı (LA1), Dil Kursu (LC) ve Kurs Alımının (LC / LA1) Dillere Göre Dağılımı

	1. sınav	Kurs	Kurs alımı
DE	17.246	8.767	51 %
EN	172.630	36.710	21 %
ES	30.987	16.721	54 %
FR	20.234	8.544	42 %
IT	14.870	8.276	56 %
NL	1.305	1.722	132 %
CS	997	810	81 %
DA	446	566	127 %
EL	322	384	119 %
PL	764	852	112 %
PT	5.446	4.113	76 %
SV	862	1.264	147 %
BG	57	51	89 %
FI	366	723	198 %
HU	268	280	104 %
RO	219	187	85 %
SK	116	75	65 %
HR	161	171	106 %
ET	0	0	.
GA	0	0	.
LV	0	0	.
LT	8	2	25 %
MT	0	0	.
SL	0	4	.
Toplam	267.304	90.222	34 %

Kaynak: Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018d: 5

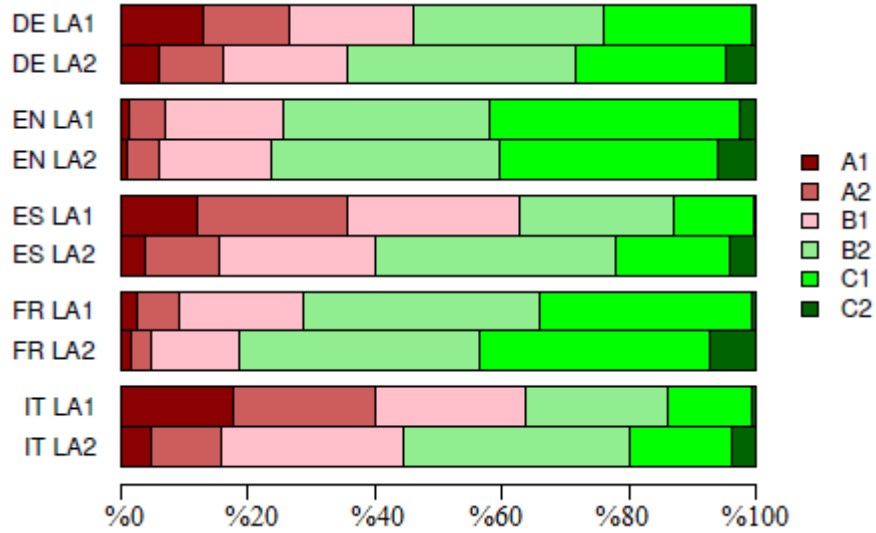
Tablo 2.4'te görüldüğü üzere OLS sınavı lisansı en fazla sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Fransızca dillerinde, OLS kursu lisansı ise en fazla sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Almanca dillerinde kullanılmıştır. Bazı dillerde OLS kurs alımı yüzdelерinin %100'ü aşmasının sebebi ise ilk OLS sınavının sonucu B2 ve üzerinde olan katılımcıların gittikleri ülkenin dilinde OLS kursu alabilmeleridir.

Tablo 2.5. 1. ve 2. OLS Sınavını Tamamlayan Katılımcıların Sınav Sonuçlarının DAÖÇ Düzeyine Göre Dağılımı

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A2 ve daha az	B1 ve daha az	B2 ve daha fazla
1. dil sınavı	%5,3	%9,5	%20,0	%30,7	%32,7	%1,9	%14,7	%34,7	%65,3
2. dil sınavı	%2,4	%6,7	%18,8	%35,8	%30,6	%5,7	%9,1	%27,9	%72,1

Kaynak: Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018d: 10

Şekil 2.2. En Çok Kullanılan Beş Hareketlilik Dili İçin 1 ve 2. Dil Sınavlarında DAÖÇ Düzeyleri



Kaynak: Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018d: 20

Tablo 2.4 ve Şekil 2.2'de görüldüğü üzere, 1. OLS sınavından B1 ve daha az düzeyde sonuç alanların sayısı 2. OLS sınavında azalmışken, B2 ve daha yüksek

düzeyde sonuç alanların sayısı artmıştır. Bu durum, Erasmus+ hareketliliğine katılımın dil yetkinliği düzeyinde bir artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.6. OLS Dil Kurslarının Kullanımı

	Toplam	0 saat	1 saatten az	1-10 saat	10-30 saat	30 saatten fazla
Hareketlilik katılımcıları	90.222	234	46.852	35.374	6.270	1.492
%	%100,0	%0,3	%51,9	%39,2	%6,9	%1,7

Kaynak: Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi, 2018d: 13

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi OLS kursu alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%91,4) OLS kursunu 10 saatten az kullanmışlardır. Zorunlu olmayan OLS kurslarından faydalanma düzeyinin düşük olduğu gözlemlenmektedir.

2.3. 2025 Avrupa Eğitim Alanı ve Programın Geleceği

Erasmus+ Programının sona ereceği 2020 yılından sonraki dönemde AB Eğitim ve Gençlik Programlarını da etkileyecek ve şekillendirecek olan Avrupa’nın eğitim alanındaki işbirliği konusundaki tartışmalar tüm hızıyla devam etmektedir. 17 Kasım 2017 tarihinde Avrupa Komisyonu, AB liderlerinin bir araya geldiği Göteburg Zirvesinde “Eğitim ve Kültür Yoluyla Avrupa Kimliğinin Güçlendirilmesi” adlı bildirim aracılığıyla, 2025 yılına kadar bir “Avrupa Eğitim Alanı”nın oluşturulması vizyonunu sunmuştur. Bu vizyon, 2025’e kadar öğrenmenin, eğitim almanın ve araştırma yapmanın sınırlar tarafından engellenmeyeceği, öğrenim hareketliliğinin ve kendi ana dili dışında iki dil daha konuşmanın bir standart haline geleceği, açık bir Avrupa’nın yaratılmasıdır. Bildirimde Avrupa Eğitim Alanının, aşağıdaki ortak gündem maddeleri üzerine birlikte çalışmayla gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Communication from the Commission, 2017; 11):

- Öğrenme hareketliliğini herkes için bir gerçeklik haline getirmek;
- Hem önceki eğitim kademelerinde hem de yükseköğretim düzeyinde yeterliliklerin tanınmasının önündeki engelleri kaldırmak;
- Öğretim programının gelişimini modernize etmek;
- Dil öğrenimini güçlendirmek;
- Sınırların ötesinde sorunsuz bir şekilde çalışabilecek birinci sınıf Avrupa

üniversiteleri oluşturmak;

- Yaşam boyu öğrenmeyi iyileştirmek;
- Dijital çağda eğitimde yenilikçiliği itici güç olarak teşvik etmek;
- Öğretmenlere daha fazla destek vermek;
- Kültürel mirası korumak ve Avrupa kimliği ve kültürü duygusunu güçlendirmek.

30 yılda 9 milyondan fazla insan Erasmus+ ve öncül programları ile başka bir ülkede eğitim almış, staj, öğretim faaliyetinde bulunmuş veya gönüllü olmuştur (ec.europa.eu, 2018b). Küreselleşme çağında kültürlerarası deneyimler daha da değerli hale geldiğinden, Erasmus katılımcılarının şansının işgücü piyasasında arttığı bulgulanmıştır (Jacobone and Moro, 2015; 319). Bununla birlikte Komisyon, bugün gençlerin sadece %3,7'sinin bu tür bir hareketliliğe katılma şansına sahip olduğu; yükseköğretim diplomalarının diğer ülkelerde kolaylıkla tanınmaması ve üniversitelerdeki idari ve bürokratik engeller gibi nedenlerden ötürü bu iyi kurgulanmış çerçeve programların dışında hareketliliğin halen zor olduğu tespiti paylaştı ve Avrupa Eğitim Alanı vizyonunun bir parçası olarak 2025'e kadar dezavantajlı katılımcılara da ulaşmak ve katılımcı sayısını iki katına çıkarmak suretiyle hâlihazırda başarısı test edilmiş olan Erasmus+ Programını güçlendirme hedefini ortaya koymuştur (Communication from the Commission, 2017; 5). Bu hedef doğrultusunda Avrupa Komisyonu, Erasmus+ Programının 2021-2027 yıllarını kapsayan döneminde bütçesinin 30 milyar Avro olmasını önermiştir (European Commission, 2018b; 1).

Avrupa Eğitim Alanı kapsamında yabancı dil öğreniminin iyileştirilmesi konusunda da bir hedef gösterge belirlenmiştir. 2012 yılında 27 Avrupa ülkesinde yaklaşık 27.000 kişinin katılımıyla yapılan "Avrupalılar ve Dilleri" adlı anket çalışmasının bulguları, Avrupalıların sadece yarısının (%54) kendi anadilleri dışında bir dilde bir diyaloga girebildiği, çeyreğinin (%25) anadillerine ek olarak iki dil daha konuşabildiğini ve onda birinin (%10) ana dilleri dışında en az üç dili kullanabildiğini göstermektedir. Bu çalışmanın bir diğer sonucu, sadece sekiz Avrupa ülkesinde vatandaşların çoğunluğunun en az iki yabancı dilde pratik becerilere sahip olduğunu göstermektedir, bunlar; Lüksemburg (%84), Hollanda (%77), Slovenya (% 67), Malta

(% 59), Danimarka (% 58), Letonya (% 54), Litvanya (% 52) ve Estonya (% 52)'dir (European Commission, 2012; 5, 13). Bu bulgular, AB'nin gelecekte eğitim alanındaki programını şekillendirirken benimseyeceği dil alanındaki politikalar açısından önem arz etmektedir. Komisyonun Bildiriminde de çokdilliliğin, Avrupa'daki kültürel çeşitliliği ve aynı zamanda en büyük zorluklardan birini temsil ettiği vurgulanmıştır. İki dil öğrenmenin bir zorunluluktan ziyade bir seçenek olduğu Belçika (Fransız topluluğu), Almanya, İrlanda, İspanya, Hırvatistan, Macaristan ve Birleşik Krallık hariç diğer Avrupa ülkelerinde örgün eğitim kapsamındaki tüm öğrenciler için iki yabancı dil öğrenmenin zorunlu olduğu bununla birlikte Avrupalıların neredeyse yarısının sadece anadillerini bildiği belirtilmiştir. Bildirimle birlikte Komisyon, 2025'e kadar ortaöğretim kademesini bitiren tüm genç Avrupalıların ana dillerine ek olarak iki dili iyi derecede bilmelerine yönelik bir hedef gösterge tanımlayarak Avrupa'da dil öğreniminin iyileştirilmesi üzerine Avrupa Konseyinin bir tavsiye kararı hazırlaması yönünde görüş sunmuştur (Communication from the Commission, 2017; 7).

14 Aralık 2017 tarihindeki Avrupa Konseyi Toplantısında Avrupa Komisyonunun Göteburg Zirvesinde sunduğu ortak gündem maddeleri üzerinde mutabakata varılmış ve büyük ölçüde güçlendirilmiş, kapsayıcı ve genişletilmiş Erasmus+ Programı aracılığıyla hareketliliği ve değişimleri hızlandırma kararı alınmıştır (European Council, 2017).

25 Ocak 2018 tarihinde Brüksel'de Avrupa Komisyonu Eğitim, Gençlik, Spor ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından yenilikçi, kapsayıcı ve değer bazlı bir Avrupa Eğitim Alanının temellerinin atılması amacıyla Birinci Avrupa Eğitim Zirvesi gerçekleştirilmiştir (ec.europa.eu, 2018c). Türkiye'yi AB Bakanlığının temsil ettiği Zirvede Erasmus+ Programının ve eğitim, gençlik, spor ve kültür alanlarında geliştirilen tüm politika araçlarının Avrupa çapında sağladığı yüksek performansa işaret eden araştırma bulgularına dikkat çekilmiş ve Programın Avrupa Eğitim Alanının en önemli politika aracı olacağı vurgulanmıştır (European Commission Press Release, 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ERASMUS+ PROGRAMININ YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİNE KATKISI ÜZERİNE TARAMA ARAŞTIRMASI

3.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma temelde, Erasmus+ Programının öğrenim veya staj hareketliliği ile Türkiye’den diğer Program ülkelerine giden yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dil becerilerine katkısını, dil kazanımını etkileyen faktörler çerçevesinde ve Programın öğrencilere sunduğu Çevrimiçi Dil Desteğinin etkisi de değerlendirilerek araştırmayı amaçlamaktadır.

3.2 Araştırmanın Yöntemi

3.2.1 Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini, Erasmus+ KA1 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği kapsamında 2014, 2015 ve 2016 Çağrı dönemlerinde Türkiye’den öğrenci öğrenim hareketliliği veya öğrenci staj hareketliliği faaliyeti gerçekleştirmiş olan ve 14 Kasım 2017 itibarıyla Avrupa Komisyonunun veri tabanında (Hareketlilik Aracı - Mobility Tool+) kayıtlı olan 45.731 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir: 2014 (14.710, %32,17), 2015 (16.110, %35,23), 2016 (14.911, %32,61). Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyerek çalışılabilir evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş ve araştırma evrenini oluşturan katılımcıların tamamına anket gönderilmiştir. Ankete cevap veren öğrenci sayısı 7.673 olmuştur. Sonuç olarak, araştırmanın örnekleme, 2014, 2015 ve 2016 Çağrı dönemlerinde Erasmus+ öğrenci öğrenim veya staj hareketliliği gerçekleştirmiş olan 7.673 yükseköğretim öğrencisidir.

3.2.2 Araştırmanın modeli

Bu çalışmada tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem

üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994: 79). Tekil tarama modeli, araştırmanın konusu olan değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak mevcut durumlarının betimlendiği ve araştırma konusuyla ilgili davranış, tutum, beklenti, gereksinim ve bilgi düzeylerinin belirlendiği araştırma modeli iken ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2000).

Erasmus+ öğrenci öğrenim veya staj hareketliliği faaliyetine katılan yükseköğretim öğrencilerinin demografik ve psikolojik özellikleri ile gerçekleştirdikleri faaliyetin dil düzeylerine katkısını belirlemeye yönelik tekil tarama modeli, faaliyetin dil düzeylerine katkısı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.3 Veri toplama aracının geliştirilmesi

Verilerin toplanmasında, Erasmus+ yükseköğretim faaliyetlerinin öğrencilerin dil becerilerine katkısının araştırılması amacıyla araştırmacı tarafından bir taslak anket geliştirilmiştir.

3.2.4 Kapsam geçerliği

Uygunluğunun kontrolü için taslak anket, kapsam geçerliğine tabi tutulmuştur. Kapsam geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların kapsayıcılığını ve ölçülmek istenen alanı temsil edebilirliğini sağlamaya yönelik olarak araca, araştırma alanındaki uzmanlar tarafından rasyonel bir analiz yapılmasıdır. Uzmanlar anket öğelerinin tamamını, özellikle okunabilirlik, açıklık ve kapsayıcılık açısından gözden geçirirler ve nihai ankete hangi maddelerin dâhil edilmesi gerektiği konusunda bir karara varılır (Bolarinwa, 2015: 197). Taslak anketin içeriği hakkında Türkiye Ulusal Ajansı, Yükseköğretim Koordinatörlüğü Uzmanı Dr. Selen TOKGÖZ, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fatma MIZIKACI ve Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Emine AKSOYDAN'ın görüşlerine başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda sorularda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılması sonucu oluşan anket, pilot çalışmada kullanılmıştır.

3.3. Pilot Çalışma

Ana anketin uygulamasına geçmeden önce, güvenilirlik ve yapı geçerliği testleri yapılabilmesi amacıyla bir pilot anket çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği aranırken faktör analizi tekniğinden yararlanılması planlanmıştır.

3.3.1 Örneklem büyüklüğü

Araştırmacılar faktör analizi yapılırken, örneklemdeki faktör bileşenlerinin, araştırma evrenindeki bileşenlerin daha kesin tahminlerini sunabilmesi ve tekrarlayan örneklem alımlarında daha kararlı veya daha az değişken sonuçlar verebilmesi için asgari bir örneklem büyüklüğünün sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Faktör analizindeki örneklem büyüklüğü için asgari bir mutlak sayı öneren araştırmacılar olduğu gibi, denek (katılımcı) sayısı ile anketteki değişken (soru) sayısı arasında asgari bir oran öneren araştırmacılar da bulunmaktadır. Gorsuch (1983) ve Kline (1979)'a göre örnek büyüklüğü sayısı en az 100 olmalı, diğer taraftan Gorsuch (1983)'a göre asgari oran en az 5; Cattell (1978)'e göre asgari oran 3 ile 6 arasında olmalıdır (MacCallum and Widaman, 1999: 84-85). Belirtilen referanslar dikkate alınarak, ankette 26 soru bulunduğundan, pilot anket çalışmasının örneklem büyüklüğünün en az 125-150 aralığında olması hedeflenmiştir.

Öğrencilerin anketi cevaplama oranının tespit edilebilmesi için anket öncelikle 2014, 2015 ve 2016 yıllarından 20'şer kişi olmak üzere 60 öğrenciye gönderilmiş ve 11 cevap alınmıştır. %18,33 cevaplama oranı göz önüne alınarak hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşılabilmesi için 2014, 2015, 2016 yıllarından 300'er olmak üzere 900 öğrenciye daha anket gönderilmiş ve 152 cevap alınmıştır. Sonuç olarak, pilot çalışmadaki örneklem büyüklüğü 163 olmuştur.

3.3.2 Örneklem yöntemi

Pilot çalışmada olasılığa dayalı örneklem yöntemlerinden tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının amacı, örneklemde elde edilen bulguları tüm popülasyona genellemek olduğunda, örneğe dâhil edilecek bireylerin şansa dayalı olarak seçildiği olasılığa dayalı, diğer deyişle rastgele örneklem yöntemi kullanışlı ve uygundur (Lammers and Badia: 2005, Chp.7/3). Araştırma açısından önemli bir özelliği farklılaşan alt grupların/tabakaların örneklemde, popülasyondaki oranlarına

göre temsil edilmesini sağlayacak şekilde yapılan örneklemeye tabakalı örnekleme denir (Lammers and Badia: 2005, Chp.7/9).

Hareketlilik Aracından yıllara göre çekilen öğrenci verileri öğrenciyi gönderen üniversiteye göre sıralıydı. Örneklem belirlenirken rastgelelik ilkesinin sağlanabilmesi ve Türkiye'nin, eğitim dilleri ve yabancı dil öğretim seviyeleri farklı olan üniversitelerinden her bir öğrenciye örnekleme seçilme yönünden eşit şans verilebilmesi için rastgeleliği sağlamak amacıyla veriler öğrencinin TC kimlik numarasına göre sıralandı. Gerçekleştirilen hareketlilik türü (öğrenim veya staj), faaliyetin öğrencinin dil becerileri üzerindeki etkisi açısından anlamlı bir fark yaratabileceği düşünüldüğünden hareketlilik türü, alt tabaka olarak belirlendi. İncelenen her bir yıl için öncelikle 20'şer, ardından 300'er öğrenci, söz konusu yıldaki öğrenim/staj hareketliliği oranını sağlayan, listedeki ilk aralıktan seçildi.

3.3.3 Güvenilirlik analizi

Anketin içsel tutarlılığını ölçmek amacıyla anketin ölçek (scale) türündeki 32 maddesi için, SPSS versiyon 20 yazılım programında Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha istatistiği, ölçeği oluşturan tüm öğeler arasındaki ortalama korelasyonun bir göstergesini sağlar. Değerler 0 ile 1 arasında değişir, daha yüksek değerler daha fazla güvenilirlik anlamına gelir. Nunnally (1978) ve DeVellis (2003)'e göre ideal olarak, bir ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,7'nin üzerinde olmalıdır (Pallant, 2011: 6, 97). Anketin Cronbach alpha katsayısı ,815 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.4 Faktör analizi

Faktör analizi, büyük bir değişken kümesinin yoğunlaştırılmasını veya öğelerin daha küçük, daha yönetilebilir boyut veya faktör sayısına indirgenmesini sağlar. Bunu, altta yatan korelasyon kalıplarını özetleyerek ve "kümeler" veya yakından ilişkili öğeler grubu arayarak yapar. Bu teknik, altta yatan yapıyı tanımlayan ölçekler geliştirmek amacıyla sıklıkla kullanılır (Pallant, 2011: 104).

Anketin ölçek türündeki 32 maddesi, SPSS versiyon 20 kullanılarak faktör analizine tabi tutulmuştur. Korelasyon matrisinin incelenmesi, ,3 ve üzeri birçok katsayı bulunduğunu ortaya koymuştur. Verilerin faktör analizine uygun olup

olmadığını gösteren Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi sonucu değerlendirilmiştir. En az ,6 olması önerilen (Pallant, 2011: 183) Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ,765 olarak bulunmuştur. 0,00 düzeyinde ($p < ,05$) sonuçlanan Bartlett küresellik testi verilerin istatistiksel anlamlılığının bulunduğunu göstermiştir. Veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel bileşenler analizi, özdeğeri (eigenvalue) 1'i aşan, sırasıyla varyansın %25,63, %21,35, %11,58, %5,72, %4,17, %3,87 ve %3,28'ini açıklayan yedi bileşenin varlığını ortaya koymuştur. Scree Plot grafiğinin incelenmesi, beşinci bileşenden sonra net bir kırılma olduğunu göstermiştir. Bunun sonucunda, daha ileri araştırmalar için beş bileşenin korunmasına karar verilmiştir.

Beş bileşenli çözüm, Bileşen 1'in katkısı % 25,63, Bileşen 2'nin katkısı %21,35, Bileşen 3'ün katkısı %11,58, Bileşen 4'ün katkısı %5,72 ve Bileşen 5'in katkısı %4,17 olmak üzere varyansın toplam %68,43'ünü açıklamıştır. Bu beş bileşenin yorumlanmasına yardımcı olmak için oblimin rotasyonu yapılmıştır. Rotasyon sonucu, her beş bileşen de güçlü yüklemeler göstermiş ve tüm değişkenler önemli ölçüde tek bir bileşene yüklenmiştir. Beş bileşen, anket maddeleri oluşturulurken amaçlanan gruplandırılma ile tutarlıdır: dil düzeyini ölçmeye yönelik maddeler Bileşen 1'e; OLS aracını değerlendirmeye yönelik maddeler Bileşen 2'ye; kişilik özelliklerine yönelik maddeler Bileşen 3'e, bütünleştirici motivasyona yönelik maddeler Bileşen 4'e ve araçsal motivasyona yönelik maddeler Bileşen 5'e kuvvetle yüklenmiştir. Beş bileşen arasında zayıf pozitif korelasyonlar vardır ($r < ,2$). Bu analizin sonuçları, dil düzeyini ölçmeye, OLS aracını değerlendirmeye, kişilik özelliklerine, bütünleştirici ve araçsal motivasyona yönelik öğelerin, anket oluşturulurken önerilen şekilde ayrı ölçekler olarak kullanılmasını desteklemektedir.

3.4 Ana Anket Çalışması

Pilot çalışma ve yapılan faktör analizi sonucunda, ankete OLS kursunu takip süresine yönelik, ölçek türünde bir madde (22. soru) daha eklenmesine karar verilmiştir. Ana ankette, katılımcının demografik özelliklerine yönelik 5; gerçekleştirdiği hareketlilik faaliyetinin özelliklerine ve faaliyet hakkındaki önerilerine yönelik 8; yabancı dil düzeyine yönelik 9; OLS kullanımı, OLS değerlendirme sonuçları, OLS hakkındaki görüş ve önerilerine yönelik 18; kişilik

özelliklerine yönelik 6 ve yabancı dil öğrenme motivasyonuna yönelik 4 olmak üzere toplam 50 maddelik 26 soru bulunmaktadır. Anket, 5’li Likert tipi soruların yanı sıra, nitel veri toplamaya yönelik 2 açık uçlu soru içermektedir. Ana anket soruları, bu çalışmanın Ek 1 kısmında yer almaktadır.

Ana anket, pilot anket çalışmasına katılmış olan 960 öğrenci hariç, çalışmanın evrenini oluşturan öğrencilerin tamamına (44.771) gönderilmiş ve 7.673 (%17,14) cevap alınmıştır.

Anketin ölçek türündeki 33 maddesi için, SPSS Versiyon 20 yazılım programı kullanılarak Cronbach alpha katsayısı ,861 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anketin bu örneklemle oldukça iyi bir içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Anketin ölçek türündeki maddeleri, faktör analizine tabi tutulmuştur. Korelasyon matrisi ,3 ve üzeri birçok katsayı bulunduğunu ortaya koymuştur. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ,917 ve Bartlett küresellik testi 0,00 düzeyinde ($p < ,05$) bulunmuştur.

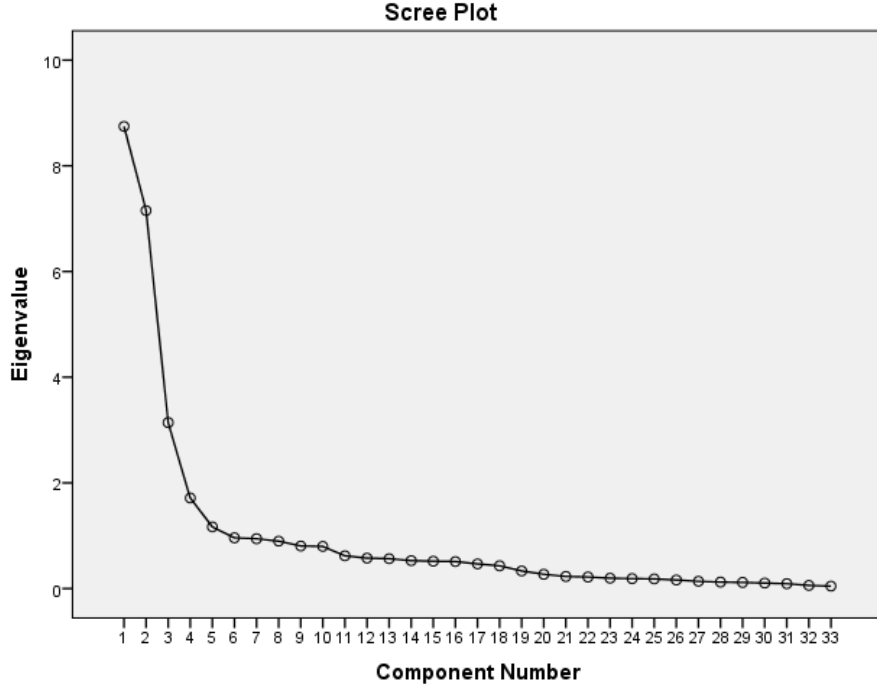
Tablo 3.1’de de görüldüğü üzere temel bileşenler analizi, özdeğeri (eigenvalue) 1’i aşan, sırasıyla varyansın %25,50, %21,68 , %9,52, %5,19 ve %3,54’ü olmak üzere varyansın toplam %66,43’ünü açıklayan beş faktörlü yapıyı ortaya koymuştur.

Tablo 3.1. Faktör Yapısına Ait Eigen Değerleri, Açıklanan Faktör ve Toplam Varyanslar

Faktör	Eigen değeri	Faktör Varyans yüzdesi (%)	Toplam varyans (%)
1	8.75	26.50	26.50
2	7.15	21.68	48.18
3	3.14	9.52	57.70
4	1.71	5.19	62.89
5	1.17	3.54	66.43

Şekil 3.1’de yer alan yamaç eğim grafiği (Scree Plot) de 5 faktörlü yapıyı göstermektedir.

Şekil 3.1. Yamaç Eğim Grafiği



Bu beş faktörlü yapının yorumlanmasına yardımcı olmak için oblimin rotasyonu yapılmıştır. Rotasyon sonucu, 33 ölçek maddesi, anlamlı ve alan yazında bağlantılı bir şekilde beş faktöre güçlü yüklemeler göstermiş ve tüm değişkenler önemli ölçüde tek bir bileşene yüklenmiştir. Tablo 3.2 ölçek maddelerini ve faktörlere yüklenme değerlerini göstermektedir.

Tablo 3.2. Ölçeğe Ait Maddeler ve Faktör Yüklenme Değerleri

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
OLS kursundaki gramer egzersizlerini faydalı buldum.	,915				
OLS kursundaki dinleme egzersizlerini faydalı buldum.	,915				
OLS kursundaki yazım egzersizlerini faydalı buldum.	,910				

OLS kursundaki kelime egzersizlerini faydalı buldum.	,906				
OLS kursundaki günlük hayat ve profesyonel çevre konulu içerikleri faydalı buldum.	,897				
OLS kursundaki telaffuz egzersizlerini faydalı buldum.	,897				
OLS kursundaki online dersleri (MOOCs) faydalı buldum.	,880				
OLS kursundaki anadil konuşmacısı öğretmenlerin düzenlendiği oturumları (tutoring sessions) faydalı buldum.	,864				
OLS kursundaki diğer katılımcılarla yazışabildiğim Forum bölümünü faydalı buldum.	,838				
OLS sınavının dil düzeyini doğru ölçtüğünü düşünüyorum.	,705				
OLS kursunun online olmasını kullanışlı buldum.	,696				
OLS kursu aldıysanız kursu takip ettiğiniz süre?					
Erasmus sonrası dinleme seviyesi		,907			
Erasmus sonrası okuma seviyesi		,903			
Erasmus sonrası yazma seviyesi		,898			
Erasmus sonrası konuşma seviyesi		,895			
Erasmus öncesi dinleme seviyesi		,888			
Erasmus öncesi yazma seviyesi		,888			

Erasmus öncesi okuma seviyesi		,886			
Erasmus öncesi konuşma seviyesi		,857			
Hareketlilik öncesinde OLS sınavı aldıysanız sonucu?		,727			
Hareketlilik sonrasında OLS sınavı aldıysanız sonucu?		,717			
Asosyal:1 - Sosyal:5			,816		
Sessiz:1 - Konuşkan:5			,802		
İçe dönük:1 - Dışa dönük:5			,767		
Kendine güvensiz:1 - Kendine güvenli:5			,750		
Endişeli:1 - Rahat:5			,576		
Empati duygusu düşük:1 - Empati duygusu yüksek:5			,424		
Erasmus dönemim sayesinde önceki eğitimim sırasında edinemediğim dil becerilerini kazandığımı düşünüyorum.				,752	
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, insanlarla iletişim kurabilmektir.				,684	
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, o dili konuşan toplumun kültürünü yakından tanımaktır.				,557	,363
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, derslerimi geçebilmektir.					,795
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, ileride iyi bir iş sahibi olabilmektir.					,716

Beş faktör, anket maddeleri oluşturulurken amaçlanan gruplandırılma ile tutarlıdır: OLS aracını değerlendirmeye yönelik maddeler Faktör 1'e; dil düzeyini ölçmeye yönelik maddeler Faktör 2'ye; kişilik özelliklerine yönelik maddeler Faktör 3'e; bütünleştirici motivasyona yönelik maddeler Faktör 4'e ve araçsal motivasyona yönelik maddeler Faktör 5'e kuvvetle yüklenmiştir. Beş faktör arasında zayıf pozitif korelasyonlar vardır ($r < ,2$) Bu analizin sonuçları, OLS aracını değerlendirmeye, dil düzeyini ölçmeye, kişilik özelliklerine, bütünleştirici ve araçsal motivasyona yönelik öğelerin, anket oluşturulurken önerilen kümelenmesini desteklemektedir.

3.5 Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, uygulanan anket sonucunda örneklemden elde edilen bulgular, oluşturulan frekans, yüzde ve çapraz tablolar ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ankette yer alan sorular temel olarak iki alt başlığa ayrılmış ve her bir başlığa ait bulgular analiz edilmiştir.

3.5.1 Katılımcılarla ve hareketlilik faaliyetleriyle ilgili genel bilgiler

Bu bölümde, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların cinsiyeti, faaliyete katılma yaşı, faaliyet türü, hareketlilik süresi, hareketliliği yaptıkları eğitim kademesi, faaliyet sonucu etkilenen yabancı dilleri, daha önce bu dilin kullanıldığı ülkelerde bulunma süreleri, bu dili öğrenmeye başladıkları eğitim kademesi, üniversitede bu dilde aldıkları eğitim, okul ve üniversite dışında bu dilde eğitim aldıkları süre, kişilik özellikleri ve yabancı dil öğrenme motivasyonları bilgilerine yer verilmektedir.

3.5.1.1 Cinsiyet

Örneklem içerisinde yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3.3'te verilmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet		Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
	Kadın	4049	52,8	52,8
	Erkek	3624	47,2	100,0
	Toplam	7673	100,0	

Toplamda 7673 katılımcıdan oluşan örneklemin içerisinde yer alan katılımcıların % 52,8'i kadınlardan, %47,2'si ise erkeklerden oluşmaktadır.

3.5.1.2 Faaliyete katılma yaşı

Tarama çalışması katılımcılarının Erasmus hareketlilik faaliyetine katılma yaşına göre dağılımı Tablo 3.4'te verilmektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların Faaliyete Katılma Yaşına Göre Dağılımı

Faaliyete katılma yaşı	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
18 ve daha küçük	23	,3	,3
19-22	5022	65,5	65,8
23-26	2100	27,4	93,1
26'dan büyük	528	6,9	100,0
Toplam	7673	100,0	

Katılımcıların %65,5'i 19-22 yaş, %27,4'ü 23-26 yaş aralığındadır. Katılımcıların %92,9'unun Erasmus hareketlilik faaliyetine 19-26 yaş arasında katıldığı görülmektedir.

3.5.1.3 Faaliyet türü

Katılımcıların Erasmus hareketlilik faaliyeti türüne göre dağılımı Tablo 3.5'te verilmektedir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Faaliyet Türüne Göre Dağılımı

Faaliyeti türü	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
Öğrenim	6301	82,1	82,1
Staj	1372	17,9	100,0
Toplam	7673	100,0	

Örneklemdaki öğrencilerin %82,1'i öğrenim; %17,9'u staj hareketliliğine katılmıştır.

3.5.1.4 Hareketlilik süresi

Katılımcıların hareketlilik süresine göre dağılımı Tablo 3.6'da verilmektedir.

Tablo 3.6. Katılımcıların Hareketlilik Süresine Göre Dağılımı

Faaliyet süresi	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
3 ay ve daha kısa	1220	15,9	15,9
4-6 ay arası	4891	63,7	79,6
7-9 ay arası	684	8,9	88,6
10 ay ve üstü	878	11,4	100,0
Toplam	7673	100,0	

Toplam 7673 katılımcının %63,7'si 4-6 ay arasında bir süre hareketlilik faaliyetine katılmıştır. Öğrenim hareketliliği en az 3 ay sürdüğünden, 3 ay ve daha kısa hareketlilikte bulunan katılımcıların %15,9'luk kısmının staj hareketliliğinde bulunduğu sonucu çıkarılmaktadır. Staj hareketliliğine katılanlar örneklemin %17,9'unu oluşturduğundan staj hareketliliğine katılanların sadece %2'sinin 3 aydan daha fazla hareketlilik yaptığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcıların sadece %20,3'ünün 7 aydan fazla süreliğine hareketliliğe katıldığı görülmektedir. Üniversiteler daha fazla öğrencinin Erasmus faaliyetlerinden yararlanabilmesi amacıyla hibeli hareketliliklerin belirlenmesinde süre sınırlamasına gidebilmektedir. Katılımcıların çoğunun 4-6 ay süreyle hareketliliğe katılmış olmasında üniversitelerin bu uygulamasının payı olduğu düşünülmektedir.

3.5.1.5 Katılımcıların hareketliliği gerçekleştirdikleri eğitim kademesi

Katılımcıların hareketliliği yaptıkları eğitim kademesine göre dağılımı Tablo 3.7'de verilmektedir.

Tablo 3.7. Katılımcıların Hareketliliği Gerçekleştirdikleri Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Hareketlilikteki eğitim kademesi	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
Ön lisans	128	1,7	1,7
Lisans	6661	86,8	88,5
Yüksek lisans	677	8,8	97,3
Doktora	207	2,7	100,0
Toplam	7673	100,0	

Katılımcıların %86,8'i ile çoğunluğu, hareketliliğe lisans öğrenimleri

sırasında; %8,8'i yüksek lisans öğreniminde; %2,7'si doktora döneminde ve %1,7'si ise ön lisans kademesinde katılmıştır.

3.5.1.6 Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dili

Katılımcıların hareketlilik faaliyeti sonucu etkilenen yabancı diline göre dağılımı Tablo 3.8'de verilmektedir.

Tablo 3.8. Katılımcıların Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dile Göre Dağılımı

Faaliyetin etkilediği yabancı dil	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
İngilizce	6418	83,6	83,6
Almanca	508	6,6	90,3
Fransızca	217	2,8	93,1
İspanyolca	203	2,6	95,7
İtalyanca	190	2,5	98,2
Bulgarca	2	,0	98,2
Çekçe	4	,1	98,3
Danca	2	,0	98,3
Estonyaca	2	,0	98,3
Fince	3	,0	98,4
Hırvatça	4	,1	98,4
Hollandaca	6	,1	98,5
İsveççe	7	,1	98,6
Lehçe	35	,5	99,1
Letonyaca	2	,0	99,1
Litvanyaca	1	,0	99,1
Macarca	5	,1	99,2
Portekizce	27	,4	99,5
Romence	10	,1	99,6
Slovakça	3	,0	99,7
Slovençe	1	,0	99,7
Yunanca	8	,1	99,8
Diğer	12	,2	100,0
Hiçbiri	3	,0	100,0
Toplam	7673	100,0	

Alan yazındaki bilgilere paralel olarak katılımcıların %83,6'sı, hareketlilikleri

sonucu etkilenen yabancı dillerinin İngilizce olduğunu belirtmiştir. İngilizceyi %6,6 ile Almanca, %2,8 ile Fransızca, %2,6 ile İspanyolca, %2,5 ile İtalyanca izlemektedir. Ardından %0,5 ile Lehçe ve %0,4 ile Portekizce geldiği görülmektedir. Katılımcıların sadece %1’lik bölümü hareketlilik sonucu bu 7 dil dışında kalan dillerde bir etki olduğunu belirtmiştir. Hareketlilik sonucu hiçbir dilinin etkilenmediğini belirten öğrenci sayısı 7673 öğrenci arasında sadece 3’tür. Bu öğrencilerin mücbir sebep sonucu hareketliliğini yarıda bırakan öğrenciler olabileceği değerlendirilmektedir.

Katılımcıların %93,5’i hareketlilik sonucu etkilenen dillerinin aynı zamanda öğrenim veya staj faaliyeti sırasında kullandıkları dil olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %85,6’sı hareketlilik sonucu etkilenen dilleri ile günlük hayatta kullandıkları dilin aynı olduğunu belirtirken %14,4’ü farklı olduğunu belirtmiştir. Bu durum faaliyet dilinin öğrencilerin çoğu için yabancı dil kazanımında belirleyici olduğunu gösterirken, katılımcıların %14’ünün ise ikinci bir yabancı dilinin de hareketlilik sonucu etkilendiğini göstermektedir.

3.5.1.7 Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde daha önce bulunma süreleri

Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde Erasmus faaliyeti öncesinde bulunma sürelerine göre dağılımı Tablo 3.9’da verilmektedir.

Tablo 3.9. Katılımcıların Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dilin Kullanıldığı Ülkelerde Daha Önce Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı

Erasmus öncesi ilgili dilin kullanıldığı ülkelerde bulunma süresi	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
Hiç	4909	64,0	64,0
1 aydan az	986	12,9	76,8
1-3 ay	709	9,2	86,1
4-6 ay	591	7,7	93,8
7 ay-1 yıl	204	2,7	96,4
1 yıldan fazla	274	3,6	100,0
Total	7673	100,0	

Katılımcıların %64,0’ı Erasmus öncesinde, hareketlilikleri sırasında etkilenen

yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde hiç bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre Erasmus+ hareketliliği öğrencilerin çoğunluğu için ilgili dilde iletişim kurma açısından ilk fırsatı vermektedir. Katılımcıların %12,9'u hareketlilikleri sırasında etkilenen yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde 1 aydan az kaldıklarını, %9,22'si 1-3 ay süresince kaldıklarını, %7,7'si 4-6 ay süresince kaldıklarını, %6,2'si ise 7 aydan fazla kaldıklarını belirtmişlerdir.

3.5.1.8 Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dili öğrenmeye başladıkları eğitim kademesi

Katılımcıların hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dili öğrenmeye başladıkları eğitim kademesine göre dağılımı Tablo 3.10'da verilmektedir.

Tablo 3.10. Katılımcıların Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dili Öğrenmeye Başladıkları Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

		İlgili dilin öğrenilmeye başlandığı eğitim kademesi					Toplam
		Okul öncesi	İlkokul (İlköğretim birinci kademe, 1-4. Sınıf)	Ortaokul (İlköğretim ikinci kademe, 5-8. Sınıf)	Lise (Ortaöğretim)	Üniversite (Yükseköğretim)	
Faaliyetin etkilediği yabancı dil	İngilizce	243	2744	2149	502	780	6418
	Almanca	23	18	36	214	217	508
	Fransızca	9	7	7	36	158	217
	İspanyolca	6	2	3	7	185	203
	İtalyanca	4	4	1	8	173	190
	Lehçe	2	2	1	2	28	35
	Portekizce	1	2	0	1	23	27
	Diğer	5	3	4	1	59	72
	Hiçbiri	1	0	1	0	1	3
Toplam		294	2782	2202	771	1624	7673

Alan yazın araştırması sonuçlarına paralel olarak İngilizce'nin öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde öğrendikleri diller arasında egemen dil olduğu görüldüğünden İngilizce diline ilişkin bulguların detayına değinilmektedir. Hareketlilik faaliyeti sonucu etkilenen dilin İngilizce olduğunu belirten katılımcıların çoğunluğu (%42,8'i) bu dili öğrenmeye İlköğretim birinci kademe başladıklarını

ifade etmiştir. Ardından %33,5 ile İlköğretim ikinci kademe gelmektedir. Hareketlilik faaliyeti sonucu etkilenen dilin İngilizce olduğunu belirten katılımcıların %87,8'i bu dili üniversite eğitimi öncesinde edinmeye başladıklarını belirtmiştir.

Hareketlilik faaliyeti sonucu sırasıyla en çok etkilendiği belirtilen Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Lehçe ve Portekizcenin ise en fazla yükseköğretim düzeyinde öğrenilmeye başlandığı görülmektedir.

3.5.1.9 Katılımcıların üniversite boyunca, hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilde aldıkları eğitim

Katılımcıların üniversite boyunca, hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilde aldıkları eğitime göre dağılımı Tablo 3.11'de verilmektedir.

Tablo 3.11. Katılımcıların Üniversite Boyunca, Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dilde Aldıkları Eğitime Göre Dağılımı

		Üniversitede ilgili dilde alınan eğitim					Toplam
		Hiç	Sadece hazırlık sınıfında	Derslerin yarısından azında	Derslerin yarısında veya yarısından fazlasında	Tamamında	
Faaliyetin etkilediği yabancı dil	İngilizce	1536	1019	1521	703	1639	6418
	Almanca	306	20	61	53	68	508
	Fransızca	79	3	25	54	56	217
	İspanyolca	153	3	18	17	12	203
	İtalyanca	162	3	9	10	6	190
	Lehçe	29	1	0	3	2	35
	Portekizce	24	0	1	1	1	27
	Diğer	44	0	9	9	10	72
	Hiçbiri	1	0	2	0	0	3
Toplam		2334	1049	1646	850	1794	7673

Hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilinin İngilizce olduğunu ifade eden 1639 katılımcı (toplam katılımcıların %21,4'ü) üniversitedeki derslerinin tamamında İngilizce eğitim gördüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dili İngilizce olan 1536 katılımcı (toplam katılımcıların %20'si) ise üniversitede hiç İngilizce eğitimi almadıklarını ifade etmiştir. Sonraki grup ise

derslerinin yarısından azında İngilizce eğitim gördüğünü belirten 1521 katılımcıdır (toplamın %19,8'i). Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde üniversitedeki eğitim dilinin İngilizce olup olmamasının yabancı dil kazanımı bakımından Erasmus+'dan faydalanma düzeyini doğrudan etkilemediği sonucu çıkarılmaktadır. Bu durumda Erasmus+ hibelerinin Ulusal Ajans tarafından üniversitelere, üniversitelerin toplam öğrenci sayısı, hibeyi etkin kullanma performansı, üniversitelerin sahip olduğu ikili anlaşma sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak fırsat eşitliği yaratılabilmesini teminen dağıtılmasının payı olduğu düşünülmektedir.

İngilizce dışındaki diğer diller değerlendirildiğinde ise katılımcıların çoğunun alan yazın araştırması sonuçları ile tutarlı olarak üniversitede ilgili dilde hiç eğitim almadıkları görülmektedir.

3.5.1.10 Katılımcıların okul ve üniversite dışında, hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilde eğitim aldıkları süre

Katılımcıların okul ve üniversite dışında, hareketlilik sonucu etkilenen yabancı dilde eğitim aldıkları süreye göre dağılımı Tablo 3.12'de verilmektedir.

Tablo 3.12. Katılımcıların Okul Ve Üniversite Dışında, Hareketlilik Sonucu Etkilenen Yabancı Dilde Eğitim Aldıkları Süreye Göre Dağılımı

İlgili dilde okul ve üniversite dışında alınan eğitim süresi		Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
	Hiç	4320	56.3	56.3
	1 aydan az	353	4.6	60.9
	1-3 ay	1053	13.7	74.6
	4-6 ay	713	9.3	83.9
	7 ay-1 yıl	572	7.5	91.4
	1 yıldan fazla	662	8.6	100.0
	Toplam	7673	100.0	

Katılımcıların çoğunluğunun (%56,3) hareketlilik sonucu etkilendiğini belirttikleri yabancı dilde okul veya üniversite dışında eğitim almadıkları görülmektedir. Bu bilgi Erasmus+ öğrenim ve staj hareketliliğinin katılımcı öğrencilerin çoğu için ilgili dildeki becerileri konusunda örgün eğitim dışında bütünsel

bir gelişim kaydedebilecekleri ilk alanı sağladığını göstermektedir.

3.5.1.11 Katılımcıların kendi algılarına dayalı kişilik özellikleri

Katılımcıların kendi algılarına dayalı kişilik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.13'te verilmektedir.

Tablo 3.13. Katılımcıların Kendi Algılarına Dayalı Kişilik Özelliklerine Göre Dağılımı

	Katılımcı sayısı	Asgari	Azami	Ortalama	Standart sapma
İçe dönük:1 - Dışa dönük:5	7673	1	5	3.69	.994
Kendine güvensiz:1 - Kendine güvenli:5	7673	1	5	4.01	.926
Endişeli:1 - Rahat:5	7673	1	5	3.43	1.076
Empati duygusu düşük:1 - Empati duygusu yüksek:5	7673	1	5	4.35	.879
Sessiz:1 - Konuşkan:5	7673	1	5	3.69	1.029
Asosyal:1 - Sosyal:5	7673	1	5	3.94	1.004

Ölçeğe dâhil edilen her bir kişilik özelliği için katılımcıların verilen aralıkta kendilerini tanımlayan en uygun sayıyı seçmesi istenmiştir. Her bir kişilik özelliği için ortalamanın, aralık ortalaması olan 3 değerinin üstünde olduğu ve standart sapmaların verilerin ortalama ya yakın yerlerde dağıldığını gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç genel olarak Erasmus+ hareketliliğine katılan öğrencilerin kendilerini dışa dönük, kendine güvenli, rahat, empati duygusu yüksek, konuşkan ve sosyal olarak tanımladıklarını göstermektedir. Skalada en yüksek değerler verilen özellikler “empati duygusu yüksek” ve “kendine güvenli” olmuştur. Tarama araştırmasına katılan Erasmus öğrencilerinin çoğunun kendilerini, alan yazın araştırmasındaki bulgulara göre dil kazanımını destekleyen kişilik özelliklerine sahip olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

3.5.1.12 Katılımcıların yabancı dil öğrenme motivasyonları

Katılımcıların yabancı dil öğrenme motivasyonlarına göre dağılımı Tablo

3.14'te verilmektedir.

Tablo 3.14. Katılımcıların Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonlarına Göre Dağılımı

	Katılımcı sayısı	Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Ortalama	Standart sapma
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, insanlarla iletişim kurabilmektir.	7673	1	5	4.45	.757
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, o dili konuşan toplumun kültürünü yakından tanımaktır.	7673	1	5	4.06	.956
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, ileride iyi bir iş sahibi olabilmektir.	7673	1	5	4.03	1.048
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, derslerimi geçebilmektir.	7673	1	5	2.88	1.329

Ölçekte yer verilen ilk iki görüş bütünleştirici motivasyonu; son iki görüş ise araçsal motivasyonu ölçmeye yöneliktir. Ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin genelde ilk üç görüşe katıldığı, son görüş konusunda ise verilerin ortalamasının “katılmıyorum” ile “kararsızım” cevabı arasında kaldığı görülmektedir. Bütünleştirici motivasyona işaret eden ilk iki görüşün standart sapmasının da düşük olduğu gözlemlenmektedir. Alan yazın araştırması sonuçlarına paralel olarak Erasmus öğrencilerinin yabancı dil öğrenimi konusunda özellikle bütünleştirici fakat aynı zamanda araçsal motivasyona sahip olduğu görülmektedir.

3.5.2 Erasmus+ Programının katılımcıların dil becerilerine katkısına ilişkin bulgular ve yorum

Erasmus+ Programının yükseköğretim alanında hareketlilik katılımcılarının dil becerilerine katkı düzeyi, araştırmaya yönelik hazırlanan anket soruları aracılığıyla alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan frekans, yüzde ve çapraz tablolar ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.5.2.1 Katılımcıların yabancı dilde deneyim kazanımı

Katılımcıların yabancı dilde deneyim kazanımına ilişkin görüşlerine göre dağılımı Tablo 3.15’te verilmektedir.

Tablo 3.15. Katılımcıların Yabancı Dilde Deneyim Kazanımına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Erasmus döneminde sayesinde önceki eğitimim sırasında edinemediğim dil becerilerini kazandığımı düşünüyorum.				
		Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
	Kesinlikle katılıyorum	3891	50.7	50.7
	Katılıyorum	2800	36.5	87.2
	Kararsızım	606	7.9	95.1
	Katılmıyorum	244	3.2	98.3
	Kesinlikle katılmıyorum	132	1.7	100.0
	Toplam	7673	100.0	

Katılımcıların %87,2’si Erasmus dönemi sayesinde daha önceki eğitimleri sırasında edinemedikleri dil becerilerini kazandığını düşünmektedir. Katılımcıların düşüncesine göre Programın dil becerileri kazanımı üzerinde büyük oranda olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.5.2.2 Katılımcıların kendi görüşlerine göre Erasmus öncesinde ve sonrasında dil becerileri yeterlilik seviyeleri

Katılımcıların kendi görüşlerine dayalı olarak Erasmus öncesinde ve sonrasında dört yabancı dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma seviyelerine göre dağılımı Tablo 3.16 ve Tablo 3.17’de verilmektedir.

Tablo 3.16. Katılımcıların Kendi Görüşlerine Dayalı Olarak Erasmus Öncesinde Dil Becerileri Yeterlilik Seviyelerine Göre Dağılımı

	Erasmus öncesi dinleme seviyesi		Erasmus öncesi okuma seviyesi		Erasmus öncesi konuşma seviyesi		Erasmus öncesi yazma seviyesi	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Başlangıç seviyesi (A1)	1123	14.6	872	11.4	1347	17.6	1029	13.4
Temel seviye (A2)	1509	19.7	1183	15.4	1797	23.4	1442	18.8

Alt orta seviye (B1)	2388	31.1	2312	30.1	2378	31.0	2356	30.7
Üst orta seviye (B2)	1613	21.0	1925	25.1	1390	18.1	1752	22.8
İleri seviye (C1)	797	10.4	1051	13.7	578	7.5	854	11.1
Çok ileri seviye (C2)	243	3.2	330	4.3	183	2.4	240	3.1
Toplam	7673	100.0	7673	100.0	7673	100.0	7673	100

Tablo 3.17. Katılımcıların Kendi Görüşlerine Dayalı Olarak Erasmus Sonrasında Dil Becerileri Yeterlilik Seviyelerine Göre Dağılımı

	Erasmus sonrası dinleme seviyesi		Erasmus sonrası okuma seviyesi		Erasmus sonrası konuşma seviyesi		Erasmus sonrası yazma seviyesi	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Başlangıç seviyesi (A1)	159	2.1	160	2.1	185	2.4	237	3.1
Temel seviye (A2)	622	8.1	564	7.4	719	9.4	732	9.5
Alt orta seviye (B1)	1654	21.6	1576	20.5	1754	22.9	1744	22.7
Üst orta seviye (B2)	2484	32.4	2509	32.7	2487	32.4	2598	33.9
İleri seviye (C1)	2042	26.6	2153	28.1	1901	24.8	1795	23.4
Çok ileri seviye (C2)	712	9.3	711	9.3	627	8.2	567	7.4
Toplam	7673	100.0	7673	100.0	7673	100.0	7673	100.0

Katılımcıların kendi görüşlerine dayalı olarak Erasmus öncesinde ve sonrasında yabancı dil yeterlilik seviyelerindeki değişim incelendiğinde, her bir dil becerisinde A1, A2 ve B1 seviyelerinde düşüş olduğu görülürken B2, C1 ve C2 dil seviyelerinde artış olduğu gözlemlenmektedir. Daha ileri analiz için Tablo 3.18’de her bir dil becerisi için yeterlilik seviyelerinin ortalaması verilmektedir.

Tablo 3.18. Katılımcıların Kendi Görüşlerine Dayalı Olarak Erasmus Öncesinde ve Sonrasında Dil Becerileri Yeterlilik Seviyelerinin Ortalamalarına Göre Dağılımı

	Katılımcı sayısı	Asgari (A1)	Azami (C2)	Ortalama	Standart sapma
Erasmus öncesi dinleme seviyesi	7673	1	6	3.02	1.301
Erasmus öncesi okuma seviyesi	7673	1	6	3.27	1.312
Erasmus öncesi konuşma seviyesi	7673	1	6	2.82	1.265
Erasmus öncesi yazma seviyesi	7673	1	6	3.09	1.293

Erasmus sonrası dinleme seviyesi	7673	1	6	4.01	1.168
Erasmus sonrası okuma seviyesi	7673	1	6	4.05	1.156
Erasmus sonrası konuşma seviyesi	7673	1	6	3.92	1.179
Erasmus sonrası yazma seviyesi	7673	1	6	3.87	1.183

Her bir dil becerisi için katılımcıların Erasmus öncesinde ve sonrasındaki dil seviyeleri ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, en fazla gelişimin konuşma becerisinde olduğu, bu dil becerisini dinlemenin izlediği gözlemlenmektedir. Ardından gelen yazma ve okuma becerilerindeki gelişimin aynı olduğu görülmektedir.

3.5.2.3 Katılımcıların OLS sınavı sonuçlarına göre Erasmus öncesinde ve sonrasında dil yeterlilik seviyeleri

Katılımcıların Erasmus öncesinde ve sonrasında aldıkları OLS sınavına göre dil yeterlilik seviyeleri Tablo 3.19’da verilmektedir.

Tablo 3.19. Katılımcıların OLS Sınavı Sonuçlarına Dayalı Olarak Erasmus Öncesinde ve Sonrasında Dil Yeterlilik Seviyelerine Göre Dağılımı

	Hareketlilik öncesinde OLS sınavı sonucu		Hareketlilik sonrasında OLS sınavı sonucu	
	Frekans	GeçerliYüzde	Frekans	Geçerli Yüzde
A1	586	10.9	122	2.5
A2	1129	20.9	465	9.5
B1	1713	31.8	1185	24.1
B2	1275	23.6	1801	36.7
C1	536	9.9	1005	20.5
C2	154	2.9	331	6.7
Toplam	5393	100.0	4909	100.0

Bu soru katılımcıların tamamı tarafından değil, sadece OLS sınavını alan katılımcılar tarafından cevaplandığından kayıp değerler bulunmaktadır ve bu değerler yüzde hesaplamasına dâhil edilmemiştir.

Örnekleme yer alan ve OLS sınavı almış olan katılımcıların Erasmus hareketlilik faaliyeti öncesi ve sonrasında aldıkları sınav sonuçları karşılaştırıldığında hareketlilik öncesinde B2 ve üstü düzeyde puan almış öğrencilerin oranının %36,4 iken bu oran hareketlilik sonrasında %63,9’a çıktığı görülmektedir. OLS sınavı

sonuçlarının da katılımcıların kendi görüşlerini desteklediği ve bu sonuçlara göre de Programın dil becerileri kazanımı üzerinde büyük oranda olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. OLS sınavının yabancı dil seviyesindeki gelişimi ölçme düzeyini incelemek ve daha ileri analizlerde kullanmak için Tablo 3.20’de katılımcıların ikinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.20. Katılımcıların İkinci ve Birinci OLS Sınavı Arasındaki Not Farkı

İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı			
	Frekans	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
5	1	,0	,0
4	13	,3	,3
3	98	2,1	2,4
2	636	13,6	16,0
1	2263	48,4	64,4
0	1394	29,8	94,3
-1	230	4,9	99,2
-2	30	,6	99,8
-3	6	,1	100,0
-5	2	,0	100,0
Toplam	4673	100,0	

Tablo 3.20’de 1 not aralığı A1, A2, B1, B2, C1, C2 notlarından herhangi ikisi arasındaki değişimi göstermektedir. Pozitif değişimler ikinci dil sınavı sonucunun birinci dil sınavından daha yüksek bir notla sonuçlandığını gösterirken negatif değişimler bu durumun aksine işaret etmektedir. Tüm katılımcılar değerlendirildiğinde katılımcıların %64,4’ünde Erasmus dönemi sonrasında OLS dil sınavı notlarında bir artış olduğu görülmektedir. Katılımcıların %48,4’ünde Erasmus sonrasında OLS sınavına göre dil seviyelerinde 1 notluk bir gelişim olmuşken %29,8’inde herhangi bir gelişim olmadığı, dil sınavı sonucunun aynı kaldığı; %5,7’sinde ise dil seviyelerinin gerilediği görülmektedir.

3.5.2.4 Katılımcıların kendi görüşlerine göre Erasmus öncesinde ve sonrasında dil yeterlilik seviyeleri

Katılımcıların kendi görüşlerine göre (algısal) Erasmus öncesinde ve

sonrasında dil yeterlilik seviyeleri Tablo 3.21’de verilmektedir.

Tablo 3.21. Katılımcıların Algısal Dil Düzeyi Gelişimi

Algısal dil düzeyi gelişimi			
	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
4	40	.5	.5
3	293	3.8	4.3
2	1715	22.4	26.7
1	3986	51.9	78.6
0	1525	19.9	98.5
-1	85	1.1	99.6
-2	21	.3	99.9
-3	6	.1	100.0
-4	1	.0	100.0
-5	1	.0	100.0
Toplam	7673	100.0	

Tablo 3.21’e göre katılımcıların %78,6’sı hareketlilik sonrasında, hareketlilik öncesine göre yabancı dil düzeylerinde en az bir seviye artış olduğunu ifade etmiştir. %19,9’u dil seviyelerinin aynı kaldığını belirtirken, sadece %1,5’i dil seviyelerinde gerileme olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların hareketlilik öncesinde ve sonrasındaki OLS dil sınavı farkları ile algısal dil düzeyi gelişimi karşılaştırıldığında katılımcıların kendi görüşlerine göre dil düzeyi gelişimlerinin OLS sınavı sonuçlarına kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

3.5.2.5 Katılımcıların OLS sınavının dil düzeyini ölçmedeki doğruluk derecesine ilişkin görüşleri

Katılımcıların OLS sınavının dil düzeyini ölçmedeki doğruluk derecesine ilişkin görüşleri Tablo 3.22’de verilmektedir.

Tablo 3.22. Katılımcıların OLS Sınavının Dil Düzeyini Ölçmedeki Doğruluk Derecesine İlişkin Görüşleri

OLS sınavının dil düzeyini doğru ölçtüğünü düşünüyorum.			
	Frekans	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
Kesinlikle katılıyorum	520	11.7	11.7

Katılıyorum	1870	42	53.6
Kararsızım	1299	29.2	82.8
Katılmıyorum	588	13.2	96
Kesinlikle katılmıyorum	179	4	100
Toplam	4456	100	

Bu soruyu 4456 kişi cevaplamıştır. OLS sınavının dil düzeyini doğru ölçtüğünü düşünen katılımcıların oranı %53,6’dır. Katılımcı öğrencilerin önemli bir bölümü (%29,2’si) bu konuda kararsız olduklarını dile getirmiş, katılımcıların %17,2’si ise OLS sınavının dil düzeyini doğru ölçmediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kendi görüşlerine göre dil düzeyi gelişimleri ve OLS sınavının dil düzeyini ölçmedeki doğruluk derecesine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, OLS dil sınavının, mevcut uygulama ile öğrencilerin dil seviyelerini yeterli düzeyde ölçmeyebildiği sonucuna varılmaktadır.

3.5.2.6 Katılımcıların faaliyet türü ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki

Katılımcıların faaliyet türü ile ikinci ve birinci OLS sınavı sonuç farklarına dayalı yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişkiye göre dağılımı Tablo 3.23’te verilmektedir.

Tablo 3.23. Katılımcıların Faaliyet Türü ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı

		Faaliyeti türü		Total
		Öğrenim	Staj	
İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı	5	1 .0%	0 0.0%	1 .0%
	4	11 .3%	2 0.2%	13 .3%
	3	85 2.2%	13 1.5%	98 2.1%
	2	557 14.6%	79 9.3%	636 13.6%
	1	1906 49.8%	357 42.2%	2263 48.4%

	0	1063 27.8%	331 39.2%	1394 29.8%
	-1	177 4.6%	53 6.3%	230 4.9%
	-2	24 .6%	6 0.7%	30 .6%
	-3	2 .1%	4 0.5%	6 .1%
	-5	2 .1%	0 0.0%	2 .0%
Toplam		3828 100.0%	845 100.0%	4673 100.0%

Öğrenim hareketliliği katılımcılarının %66,9'unun hareketlilik sonrasında OLS sınavına göre dil düzeylerinde pozitif bir gelişme olmuşken, staj hareketliliği katılımcılarının %53,4'ünde OLS sınav sonuçlarında pozitif bir gelişim olduğu görülmektedir. Öğrenim hareketliliğinin Erasmus+ yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerine, staj hareketliliğine kıyasla daha fazla katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır.

3.5.2.7 Katılımcıların faaliyet süresi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki

Katılımcıların hareketlilik süresi ile ikinci ve birinci OLS sınavı sonuç farklarına dayalı yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişkiye göre dağılımı Tablo 3.24'te verilmektedir.

Tablo 3.24. Katılımcıların Hareketlilik Süresi ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı

		Faaliyet süresi				Toplam
		3 ay ve daha kısa	4-6 ay arası	7-9 ay arası	10 ay ve üstü	
İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı	5	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 .2%	1 .0%
	4	1 0.1%	8 0.3%	1 0.2%	3 .6%	13 .3%
	3	9 1.2%	57 1.9%	10 2.5%	22 4.5%	98 2.1%

2	60 7.8%	391 13.0%	65 16.1%	120 24.6%	636 13.6%
1	329 42.7%	1503 49.9%	212 52.5%	219 44.9%	2263 48.4%
0	310 40.3%	886 29.4%	95 23.5%	103 21.1%	1394 29.8%
-1	52 6.8%	147 4.9%	18 4.5%	13 2.7%	230 4.9%
-2	6 0.8%	17 0.6%	2 0.5%	5 1.0%	30 .6%
-3	3 0.4%	1 0.0%	1 0.2%	1 .2%	6 .1%
-5	0 0.0%	1 0.0%	0 0.0%	1 .2%	2 .0%
Toplam	770 100.0%	3011 100.0%	404 100.0%	488 100.0%	4673 100.0%

OLS dil sınavı sonuçlarına göre hareketlilik süresi 3 ay ve daha kısa olan katılımcıların %51,8'inin dil düzeylerinde pozitif bir gelişme olmuşken, hareketlilik süresi 4-6 ay olan katılımcıların %65,1'inin; hareketlilik süresi 7-9 ay olan katılımcıların %71,3'ünün; hareketlilik süresi 10 ay ve üstü olan katılımcıların ise %74,8'inin yabancı dil düzeylerinde pozitif bir gelişme olmuştur. Bu sonuçlar beklendiği üzere, katılımcıların hareketlilik süresi ile yabancı dil düzeyindeki gelişimleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

3.5.2.8 Katılımcıların eğitim kademesi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki

Katılımcıların eğitim kademesi ile ikinci ve birinci OLS sınavı sonuç farklarına dayalı yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişkiye göre dağılımı Tablo 3.25'te verilmektedir.

Tablo 3.25. Katılımcıların Eğitim Kademesi ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı

	Hareketlilikteki eğitim kademesi				Toplam
	Ön lisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora	
5	0	1	0	0	1

İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı		0.0%	.0%	0.0%	0.0%	.0%
	4	0 0.0%	13 .3%	0 0.0%	0 0.0%	13 .3%
	3	0 0.0%	88 2.1%	8 2.3%	2 1.5%	98 2.1%
	2	13 17.3%	563 13.7%	43 12.6%	17 12.9%	636 13.6%
	1	32 42.7%	2030 49.2%	151 44.2%	50 37.9%	2263 48.4%
	0	27 36.0%	1195 29.0%	118 34.5%	54 40.9%	1394 29.8%
	-1	3 4.0%	198 4.8%	21 6.1%	8 6.1%	230 4.9%
	-2	0 0.0%	28 .7%	1 0.3%	1 0.8%	30 .6%
	-3	0 0.0%	6 .1%	0 0.0%	0 0.0%	6 .1%
	-5	0 0.0%	2 .0%	0 0.0%	0 0.0%	2 .0%
Toplam		75 100.0%	4124 100.0%	342 100.0%	132 100.0%	4673 100.0%

Erasmus hareketliliğine ön lisans kademesinde katılan öğrencilerin %60'ının OLS dil sınavına göre dil düzeyinde pozitif bir gelişim olmuşken, hareketliliğe lisans kademesinde katılanların %65,3'ünün; hareketliliğe yüksek lisans kademesinde katılanların %59,1'inin; hareketliliğe doktora kademesinde katılanların %52,3'ünün yabancı dil düzeylerinde pozitif bir gelişim olduğu görülmektedir. Bu verilere göre Erasmus+ hareketlilik faaliyetinin en fazla lisans kademesindeki öğrencilere olmak üzere ardından sırasıyla ön lisans, yüksek lisans ve doktora kademesindeki yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerine olumlu katkısının olduğu görülmektedir.

3.5.2.9 Katılımcıların dil öğrenimine ilişkin önceki deneyimi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki

Katılımcıların dil öğrenimine ilişkin önceki deneyimini yansıtmaları için ölçekte yer alan sorulardan ilgili yabancı dili öğrenmeye başladıkları eğitim kademesi seçilmiştir. Katılımcıların ilgili yabancı dili öğrenmeye başladıkları eğitim kademesi ile ikinci ve birinci OLS sınavı sonuç farklarına dayalı yabancı dil gelişim düzeyi

arasındaki ilişkiye göre dağılımı Tablo 3.26’da verilmektedir.

Tablo 3.26. Katılımcıların İlgili Yabancı Dili Öğrenmeye Başladıkları Eğitim Kademesi ile OLS Sınavlarına Dayalı Yabancı Dil Gelişim Düzeyi Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı

		İlgili dilin öğrenilmeye başlandığı eğitim kademesi					Toplam
		Okul öncesi	İlkokul (İlköğretim birinci kademe, 1-4. Sınıf)	Ortaokul (İlköğretim ikinci kademe, 5-8. Sınıf)	Lise (Ortaöğretim)	Üniversite (Yükseköğretim)	
İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı	5	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 .1%	1 .0%
	4	1 0.5%	2 0.1%	4 0.3%	0 0.0%	6 .7%	13 .3%
	3	0 0.0%	25 1.4%	28 2.0%	20 4.6%	25 2.9%	98 2.1%
	2	14 7.5%	229 12.6%	180 13.1%	62 14.2%	151 17.7%	636 13.6%
	1	76 40.6%	871 47.8%	700 50.9%	209 47.9%	407 47.7%	2263 48.4%
	0	91 48.7%	578 31.7%	385 28.0%	113 25.9%	227 26.6%	1394 29.8%
	-1	4 2.1%	100 5.5%	70 5.1%	26 6.0%	30 3.5%	230 4.9%
	-2	1 0.5%	15 0.8%	6 0.4%	5 1.1%	3 .4%	30 .6%
	-3	0 0.0%	2 0.1%	0 0.0%	1 0.2%	3 .4%	6 .1%
	-5	0 0.0%	1 0.1%	1 0.1%	0 0.0%	0 .0%	2 .0%
Toplam		187 100.0%	1823 100.0%	1374 100.0%	436 100.0%	853 100.0%	4673 100.0%

Katılımcılardan ilgili yabancı dili okul öncesinde öğrenmeye başlayanların %48,6’sında OLS sınavı sonuçlarına göre hareketlilik sonucunda ilgili yabancı dil düzeyinde pozitif bir gelişim kaydedilmişken, ilgili yabancı dili ilköğretim birinci kademe de öğrenmeye başlayanların %61,9’unda; ilgili yabancı dili ilköğretim ikinci kademe de öğrenmeye başlayanların %66,3’ünde; ilgili yabancı dili ortaöğretim

kademesinde öğrenmeye başlayanların %66,7'sinde; ilgili yabancı dili yükseköğretim kademesinde öğrenmeye başlayanların ise %69,1'inde OLS sınavı sonuçlarına göre hareketlilik sonucunda ilgili yabancı dil düzeyinde pozitif bir gelişim kaydedilmiştir. Bu verilere göre yabancı dilde önceki bilgi ve deneyim azaldıkça, hareketlilik süresince Programın öğrencilerin dil becerilerine daha yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuçlar alan yazın araştırması ile tutarlılık göstermektedir.

3.5.2.10 Katılımcıların OLS kursu alım durumu

Katılımcıların OLS kursu alım durumuna göre dağılımı Tablo 3.27'de verilmektedir.

Tablo 3.27. Katılımcıların OLS Kursu Alım Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Evet	1794	23,4	23,4
Hayır	5879	76,6	100,0
Total	7673	100,0	

Katılımcıların sadece %23,4'ünün hareketlilikleri sırasında OLS kursu almış oldukları görülmektedir. 2014/2015 yılının ilk akademik döneminde hareketlilik gerçekleştiren öğrencilerin OLS sisteminden yararlanmadığı göz önüne alınsa dahi 2015 yılından itibaren hareketliliğe katılan her bir öğrenci için OLS kursu lisansının mevcut olduğu değerlendirildiğinde OLS kursu alan öğrenci oranının düşük olduğu sonucuna varılmaktadır.

3.5.2.11 Katılımcıların OLS kursu alımı ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki

Katılımcıların ilgili yabancı dilde OLS kursu alıp almamalarının yabancı dil gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi için ikinci ve birinci OLS sınavı sonuç farkları kullanılacaktır. Katılımcıların OLS kursu alımı ile hareketlilik öncesi ve sonrasındaki OLS sınavı sonuç farkları arasındaki ilişkiye göre dağılımı Tablo 3.28'de verilmektedir.

Tablo 3.28. Katılımcıların OLS Kursu Alımı ile OLS Sınavı Sonuç Farkları Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı

		Hareketlilik sırasında ilgili dilde OLS kursu alımı		Toplam
		Evet	Hayır	
İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı	5	1 .1%	0 0.0%	1 .0%
	4	7 .5%	6 0.2%	13 .3%
	3	43 2.8%	55 1.7%	98 2.1%
	2	255 16.8%	381 12.1%	636 13.6%
	1	775 51.0%	1488 47.2%	2263 48.4%
	0	380 25.0%	1014 32.2%	1394 29.8%
	-1	51 3.4%	179 5.7%	230 4.9%
	-2	6 .4%	24 0.8%	30 .6%
	-3	2 .1%	4 0.1%	6 .1%
	-5	1 .1%	1 0.0%	2 .0%
Toplam		1521 100.0%	3152 100.0%	4673 100.0%

OLS dil sınavının hem birincisini hem de ikincisini alan 4673 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 1521'i (%32,6'sı) hareketlilik süresince OLS kursu almıştır. OLS kursu almayan öğrencilerin %61,2'sinin yabancı dil düzeylerinde pozitif yönlü bir değişiklik olduğu görülürken, OLS kursu alan öğrencilerin %71,2'sinin yabancı dil düzeylerinde pozitif bir gelişim olduğu saptanmaktadır. Bu sonuçlara göre, OLS kursu alımının Erasmus+ katılımcılarının yabancı dil düzeylerindeki gelişime olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır.

3.5.2.12 Katılımcıların OLS kursu süresi ile hareketlilik sırasında yabancı dil gelişim düzeyi arasındaki ilişki

Katılımcıların ilgili yabancı dilde OLS kursunu takip ettikleri sürenin yabancı dil gelişim düzeylerine etkisinin incelenebilmesi için ikinci ve birinci OLS sınavı sonuç farkları kullanılmaktadır. Katılımcıların OLS kursunu takip süresi ile hareketlilik öncesi ve sonrasındaki OLS sınav sonucu farkları arasındaki ilişkiye göre dağılımı Tablo 3.29’de verilmektedir.

Tablo 3.29. Katılımcıların OLS Kursu Kullanım Süreleri ile OLS Sınavı Sonuç Farkları Arasındaki İlişkiye Göre Dağılımı

		OLS kursunu takip süresi					Toplam
		1 saatten az	1-10 saat arası	11-30 saat arası	31-50 saat arası	50 saatten fazla	
İkinci ve birinci OLS sınavı arasındaki not farkı	5	0 0.0%	1 .1%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 .1%
	4	2 0.3%	3 .4%	2 0.9%	1 1.9%	0 0.0%	8 .5%
	3	10 1.6%	22 2.9%	11 4.8%	4 7.5%	0 0.0%	47 2.8%
	2	84 13.1%	136 18.2%	48 20.9%	8 15.1%	6 22.2%	282 16.6%
	1	311 48.4%	371 49.7%	119 51.7%	33 62.3%	12 44.4%	846 49.8%
	0	201 31.3%	181 24.3%	41 17.8%	7 13.2%	9 33.3%	439 25.9%
	-1	28 4.4%	27 3.6%	8 3.5%	0 0.0%	0 0.0%	63 3.7%
	-2	5 0.8%	4 .5%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	9 .5%
	-3	0 0.0%	1 .1%	1 0.4%	0 0.0%	0 0.0%	2 .1%
	-5	1 0.2%	0 .0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 .1%
Toplam		642 100.0%	746 100.0%	230 100.0%	53 100.0%	27 100.0%	1698 100.0%

Toplam 1698 katılımcı OLS kursu takip süresine ilişkin soruyu cevaplamıştır. OLS kursu alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%81,7) OLS kursunu 10 saatten

az kullanmıştır. Zorunlu olmayan OLS kurslarından faydalanma düzeyinin düşük olduğu gözlemlenmektedir.

OLS kursunu 1 saatten az kullandığını belirten katılımcıların %63,4'ünde OLS sınav sonuçlarına göre dil düzeyinde olumlu bir değişiklik olduğu saptanırken OLS kursunu 1-10 saat arasında takip eden katılımcıların %71,3'ünde; OLS kursunu 11-30 saat arasında takip eden katılımcıların %78,3'ünde; OLS kursunu 31-50 saat arasında takip eden katılımcıların %86,8'inde ve OLS kursunu 50 saatten fazla takip eden katılımcıların %66,6'sında OLS sınav sonuçlarına göre dil düzeylerinde olumlu bir değişiklik olduğu görülmüştür. OLS kursunu 50 saatten daha fazla süreyle takip eden katılımcıların dil düzeyindeki gelişimin, 1 saatten az süreyle takip edenler dışındaki diğer gruplara göre daha düşük olmasının bu öğrencilerin, hareketlilik boyunca gerçekleştirdikleri etkileşimli iletişimlerinin daha az olmasına bağlı olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak OLS kursunun daha uzun süreli kullanımının hareketlilik sonucunda dil düzeyi gelişimini daha olumlu etkilediği sonucuna varılmaktadır.

3.5.2.13 Katılımcıların OLS kursuna ilişkin görüşleri

Katılımcıların OLS kursuna ilişkin görüşlerine göre dağılımı Tablo 3.30'da verilmektedir.

Tablo 3.30. Katılımcıların OLS Kursuna İlişkin Görüşleri

	Cevap sayısı	Asgari (Kesinlikle katılmıyorum)	Azami (Kesinlikle katılıyorum)	Ortalama	Standart sapma
OLS kursunun online olmasını kullanışlı buldum.	4224	1	5	3.88	.983
OLS kursundaki kelime egzersizlerini faydalı buldum.	3904	1	5	3.59	.917
OLS kursundaki gramer egzersizlerini faydalı buldum.	3804	1	5	3.58	.916
OLS kursundaki telaffuz egzersizlerini faydalı buldum.	3758	1	5	3.54	.944

OLS kursundaki dinleme egzersizlerini faydalı buldum.	3734	1	5	3.62	.920
OLS kursundaki yazım egzersizlerini faydalı buldum.	3714	1	5	3.52	.934
OLS kursundaki günlük hayat ve profesyonel çevre konulu içerikleri faydalı buldum.	3705	1	5	3.56	.932
OLS kursundaki diğer katılımcılarla yazışabildiğim Forum bölümünü faydalı buldum.	3680	1	5	3.43	.941
OLS kursundaki online dersleri (MOOCs) faydalı buldum.	3656	1	5	3.50	.920
OLS kursundaki anadil konuşmacısı öğretmenlerin düzenlendiği oturumları (tutoring sessions) faydalı buldum.	3659	1	5	3.49	.932

Ölçekte yer alan, katılımcıların OLS kursuna ilişkin görüşlerine başvuran maddeler cevaplanması zorunlu maddeler olmadığından, her bir madde için cevap sayıları farklılık göstermektedir. Tablo 3.30’da görüldüğü üzere, OLS kursunun özelliklerine ilişkin tüm maddeler ortalama değer olan 3’ün üzerinde bir sonuca sahiptir. Bu sonuca göre katılımcılar OLS kursunun özelliklerine ilişkin olumlu kurulan cümle yapısına sahip maddelerin tümünde “kararsızım” ile “katılıyorum” arasında bir görüş belirtmişlerdir. OLS kursunun çevrim içi olmasını kullanışlı bulan katılımcıların ortalama değeri, tüm maddelerin ortalama değerleri arasında en yüksek değere sahiptir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile, Yükseköğretim Alanında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının, katılımcı öğrencilerin dil becerilerine ne düzeyde katkı sağladığı; bu katkının düzeyinin dil becerisi edinimini etkileyen kişilik özellikleri, motivasyon, önceki dil yeterlilik düzeyi ile Programa özgü olan hareketliliğin süresi, türü gibi değişken faktörlerden nasıl etkilendiği Türkiye perspektifinden araştırılmıştır. Ayrıca Erasmus+ kapsamında sağlanmakta olan Çevrim içi Dil Desteğinin (OLS) mevcut uygulamadaki etkinliği değerlendirilmiştir. Alan yazın araştırması ve Erasmus+ döneminde hareketliliğe katılmış olan 7.673 yükseköğretim öğrencisiyle gerçekleştirilen tarama araştırması bulguları ışığında varılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Katılımcıların %87,2'si Erasmus dönemi sayesinde daha önceki eğitimleri sırasında edinemedikleri dil becerilerini kazandığını düşünmektedir. Katılımcıların düşüncesine göre Programın dil becerileri kazanımı üzerinde büyük oranda olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Her bir dil becerisi için katılımcıların Erasmus öncesinde ve sonrasındaki dil seviyeleri ortalamaları arasındaki farka göre, en fazla gelişimin konuşma becerisinde olduğu, bu dil becerisini dinlemenin izlediği gözlemlenmiştir. Ardından gelen yazma ve okuma becerilerinde ise aynı seviyede bir gelişim kaydedildiği sonucuna varılmıştır.
- Öğrenim hareketliliğinin Erasmus+ yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerine, staj hareketliliğine kıyasla daha fazla katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır.
- Katılımcıların hareketlilik süresi ile yabancı dil düzeyindeki gelişim arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.
- Erasmus+ hareketlilik faaliyetinin en fazla lisans kademesindeki öğrencilere olmak üzere ardından sırasıyla ön lisans, yüksek lisans ve doktora kademesindeki yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerine olumlu katkısının olduğu görülmektedir.
- Yabancı dilde önceki bilgi ve deneyim azaldıkça, hareketlilik süresince Programın öğrencilerin dil becerilerine daha yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmektedir.

- Tarama araştırmasına katılan yükseköğretim öğrencilerinin %83,6'sı, hareketlilikleri sonucu etkilenen yabancı dillerinin İngilizce olduğunu belirtmiştir. İngilizceyi sırasıyla Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Lehçe ve Portekizce izlemektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%93,5) hareketlilik sonucu etkilenen dili, aynı zamanda öğrenim veya staj faaliyeti sırasında kullandıkları dildir. Bu durum faaliyet dilinin öğrencilerin çoğu için yabancı dil kazanımında belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %14,4'ünün ise ikinci bir yabancı dilinin de hareketlilik sonucu etkilendiği saptanmıştır.
- Katılımcıların yarısından fazlası (%64) Erasmus öncesinde, hareketlilikleri sırasında etkilenen yabancı dilin kullanıldığı ülkelerde hiç bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre Erasmus+ hareketliliği öğrencilerin çoğunluğu için ilgili dilde iletişim kurma açısından ilk fırsatı vermektedir.
- Katılımcıların çoğunluğunun (%56,3) hareketlilik sonucu etkilendiğini belirttikleri yabancı dilde okul veya üniversite dışında eğitim almadıkları görülmektedir. Bu bilgi Erasmus+ öğrenim ve staj hareketliliğinin, katılımcı öğrencilerin çoğu için ilgili dildeki becerileri konusunda örgün eğitim dışında ilk uygulama alanı sağladığını göstermektedir.
- Hareketlilik faaliyeti sonucu etkilenen dilin İngilizce olduğunu belirten katılımcıların %87,8'i bu dili üniversite eğitimi öncesinde edinmeye başladıklarını belirtmiştir. Hareketlilik faaliyeti sonucu sırasıyla en çok etkilendiği belirtilen Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Lehçe ve Portekizcenin ise en fazla yükseköğretim düzeyinde öğrenilmeye başlandığı görülmektedir.
- Üniversitedeki eğitim dilinin İngilizce olup olmamasının yabancı dil kazanımı bakımından Erasmus+'dan faydalanma düzeyini doğrudan etkilemediği sonucuna varılmıştır.
- Erasmus+ hareketliliğine katılan öğrencilerin genel olarak kendilerini dışa dönük, kendine güvenli, rahat, empati duygusu yüksek, konuşkan ve sosyal olarak tanımladıkları görülmektedir. Skalada en yüksek değerler verilen kişilik özellikleri "empati duygusu yüksek" ve "kendine güvenli" olmuştur. Tarama araştırmasına katılan Erasmus öğrencilerinin çoğunun kendilerini, alan yazın araştırmasındaki bulgulara göre dil kazanımını destekleyen kişilik özelliklerine sahip olarak

tanımladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Erasmus öğrencilerinin yabancı dil öğrenimi konusunda özellikle bütünleştirici aynı zamanda araçsal motivasyona sahip oldukları görülmektedir.
- Araştırmaya katılan ve OLS sınavı almış olan katılımcıların Erasmus hareketlilik faaliyeti öncesi ve sonrasında aldıkları sınav sonuçları karşılaştırıldığında hareketlilik öncesinde B2 ve üstü düzeyde puan almış öğrencilerin oranı %36,4 iken bu oranın hareketlilik sonrasında %63,9'a çıktığı görülmektedir. Katılımcıların kendi görüşlerine dayalı dil kazanım düzeylerinin de OLS sınavı sonuçlarını desteklediği ve Programın dil becerileri kazanımı üzerinde büyük oranda olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
- Katılımcıların hareketlilik öncesinde ve sonrasındaki OLS dil sınavı farkları ile algısal dil düzeyi gelişimi karşılaştırıldığında, katılımcıların kendi görüşlerine göre dil düzeyi gelişimlerinin OLS sınavı sonuçlarına kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin kendi görüşlerine göre dil düzeyi gelişimleri ve OLS sınavının dil düzeyini ölçmedeki doğruluk derecesine ilişkin veriler değerlendirildiğinde, OLS sınavının, mevcut uygulama ile öğrencilerin dil seviyelerini yeterli düzeyde ölçmeyebildiği sonucuna varılmaktadır.
- Katılımcıların sadece %23,4'ünün hareketlilikleri sırasında OLS kursu almış oldukları görülmektedir. 2014/2015 yılının ilk akademik döneminde hareketlilik gerçekleştiren öğrencilerin OLS sisteminden yararlanmadığı göz önüne alınsa dahi 2015 yılından itibaren hareketliliğe katılan her bir öğrenci için OLS kursu lisansının mevcut olduğu değerlendirildiğinde, OLS kursu alan öğrenci oranının düşük olduğu sonucuna varılmaktadır.
- OLS kursu almayan öğrencilerin %61,2'sinin yabancı dil düzeylerinde pozitif yönlü bir değişiklik olduğu görülürken, OLS kursu alan öğrencilerin %71,2'sinin yabancı dil düzeylerinde pozitif bir gelişim olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, OLS kursu alımının Erasmus+ katılımcılarının yabancı dil düzeylerindeki gelişime olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmaktadır.
- OLS kursu alan katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%81,7) OLS kursunu 10 saatten az kullanmıştır. Zorunlu olmayan OLS kurslarından faydalanma düzeyinin

düşük olduğu gözlemlenmektedir. Genel olarak OLS kursunun daha uzun süreli kullanımının hareketlilik sonucunda dil düzeyi gelişimini daha olumlu etkilediği sonucu bulgulanmıştır.

- İlk ve orta öğretim düzeyinde çok dilli ve çok kültürlü bireyler yetiştirilebilmesi için, bu bireyleri yetiştirecek yabancı dil öğretmenlerinin de çok dilli ve çok kültürlü olarak yetişmesi gerekmektedir. Yurtdışına gönderilen, geleceğin öğretmen adayları bu süreçte edindikleri bilgi ve deneyimler ile mesleki yeterliliklerini ve bireysel niteliklerini geliştirme şansına sahip olacaklardır. Bu konuda Erasmus+ Programının dil öğretmeni adaylarına sunabileceği fırsatların artırılmasının yollarının aranabileceği sonucuna varılmaktadır.

Alan yazın araştırması sonucu varılan tespitler, tarama araştırmasında elde edilen yukarıdaki sonuçlar ve tarama araştırmasında yer alan açık uçlu sorulara öğrenciler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

Avrupa Komisyonuna öneriler:

- Mevcut uygulamada OLS kurslarının kullanımı zorunlu değil, öğrencinin isteğine bağlıdır. İlk OLS sınavında B1 ve altındaki seviyelerde sonuç alan öğrencilere OLS kursunun zorunlu olarak atanmasının, OLS kursunun kullanım oranını ve OLS kursundan faydalanma düzeyini artırabileceği değerlendirilmektedir.
- OLS sisteminin öğrenciler tarafından daha verimli kullanılması için, Ulusal Ajansların işbirliği ile gönderen yükseköğretim kurumları, OLS kursu ve ikinci OLS sınavı sonucunda öğrencilere uluslararası geçerliliği olan ve Avrupa Dil Pasaportu ile entegre edilebilen bir sertifika verilmesi yönünde teşvik edilebilir.
- Ulusal Ajansların işbirliği ile gönderen yükseköğretim kurumları, OLS kursunu belli bir süre takip etmiş olan öğrencilere verilecek AKTS kredisi yoluyla kurstaki öğrenim çıktılarının tanınması konusunda teşvik edilebilir.
- OLS kursunda bir ay içerisinde belli bir süre geçiren katılımcılara çekiliş sonucu ödül verilmesi uygulamasında olduğu gibi, ikinci OLS sınavında yüksek puan alanlar için de bir ödül mekanizmasının işletilmesi, OLS sınavının daha dikkatli yapılması ve dolayısıyla öğrencilerin dil düzeyi kazanımının daha doğru ölçülmesi sonucunu doğurabilir.

- İngilizce dışındaki diğer dillerde tasarlanmış OLS kurslarındaki yönlendirme ve açıklamalar sadece ilgili dilde verilmektedir. Başlangıç seviyesinde kursu kullanan öğrenciler açıklamaları anlamadığından kurstan yeterince faydalanamadıklarını, bir süre sonra kursu bırakmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma çözüm olarak İngilizce dışındaki diğer dillerde düzenlenen OLS kurslarında İngilizce açıklama ve yönlendirme seçeneğinin de eklenmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.
- İnternette bulunan benzer dil öğrenimi platformlarıyla kıyaslandığında OLS kursunun görsel içeriğinin ve konuşma becerisine yönelik öğelerinin zayıf kaldığı yönünde geri bildirimler bulunmaktadır. OLS kursunun içeriği, diyalog ve durum sorularını da içeren konuşma becerisini geliştirmeye yönelik zengin içerikli videolar ve dinleme seansları gibi araçlarla eğlenceli ve çekici hale getirilebilir.
- Anket verilerine göre öğrencilerin bir bölümü, OLS kursundan hareketlilik sonrasında bir süre daha yararlanabilmek istemektedirler. Eğer mümkünse OLS kursunun kullanım süresinin, OLS'yi aktif kullanan öğrenciler için uzatılması önerilmektedir.
- Belli aralıklarla öğrencilerin eposta adreslerine hatırlatma bildirimlerinin gönderilmesinin OLS kursuna devam konusunda etki sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin belirttikleri bir diğer husus, OLS kursundaki alıştırma yazım yanlışlarına (büyük-küçük harf, noktalama işaretleri) fazlasıyla duyarlı olmasıdır. Yazım yanlışı içeren cevapların tümüyle geçersiz sayılması öğrenciler tarafından motivasyon kırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Sistemde bu konuda iyileştirmeler yapılabilir.

Türkiye Ulusal Ajansına öneriler:

- Faaliyet süresi ile dil kazanımı arasında bulunan doğru orantılı ilişki göz önüne alındığında, 2020 sonrasında Erasmus+ Programının iki katına çıkması muhtemel bütçesiyle, gönderen kurumlar, öğrencilerin daha uzun süreliğine hareketlilikten faydalandırılması yönünde teşvik edilebilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı OLS kursu imkânından bu çalışmadaki tarama araştırması anketi aracılığıyla haberdar olduklarını belirtmiştir. Türkiye

Ulusal Ajansının gönderen kurumların işbirliği ile öğrencilere OLS kursları hakkında daha fazla bilgilendirme yapması gerekmektedir.

- Avrupa'nın çok dilli kültürünün Erasmus+ hareketliliği gerçekleştiren öğrenciler için bir kazanıma dönüşebilmesi amacıyla gönderen yükseköğretim kurumlarının, ilk OLS sınavından B2 ve üzerinde puan almış öğrencilere, çoğunlukla öğrenim veya staj faaliyeti dili olan İngilizce yerine ev sahibi ülkede konuşulan dilde OLS kursu ataması yönünde teşvik edilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.
- Öğrenciler, hareketlilik sırasında OLS kursuna yeterince vakit ayıramadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencinin hareketlilik öncesinde kurs vasıtasıyla dil öğrenimine başlayabilmesi için gönderen yükseköğretim kurumlarının öğrencilere ilk OLS sınavını ve OLS kursunu, öğrencinin hareketliliğe katılacağı kesinleşir kesinleşmez ataması yönünde bilgilendirme yapılması yararlı olacaktır.
- Daha fazla yabancı dil öğretmenliği adayının Programdan faydalanabilmesi için Türkiye Ulusal Ajansının yükseköğretim kurumlarına, ilgili bölümlerin Erasmus seçimi kontenjanlarının artırılması yönünde talepte bulunması faydalı olacaktır.

Gönderen yükseköğretim kurumlarına öneriler:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü, faaliyete başladıklarında en çok zorluk çektikleri dil becerisinin konuşma olduğunu ifade etmektedirler. Gönderen yükseköğretim kurumlarının Kurumsal Destek hibe kalemini kullanarak hareketliliğe başlamadan önce Erasmus öğrencilerine hızlandırılmış İngilizce konuşma kursu vermesi uygulamasının yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı ve bu yolla öğrencilerin gittikleri ülkedeki adaptasyon süresinin kısılacağı düşünülmektedir.
- Ev sahibi kurumların bir bölümünün gelen Erasmus öğrencilerine yönelik dil kursları sağladıkları bilinmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı, bu kurslardan hareketliliğe başladıktan sonra haberdar olduklarını, kayıt dönemini kaçırdıklarını veya gitmeden önce haberdar olmadıkları için AKTS sağlanan dil derslerini alamadıklarını belirtmektedirler. Gönderen yükseköğretim kurumlarının, ev sahibi kurumla iletişime geçip Erasmus öğrencilerine başlangıçta veya kalışları boyunca sağlanabilecek bir dil kursu/dersi olup olmadığını öğrenmesi, varsa öğrenciyi önceden bilgilendirmesi ve bu dil

kurslarının AKTS ile tanınmasını sağlamak için girişimlerde bulunmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

- Özellikle başlangıç dil düzeyi düşük olan öğrenciler için dil kazanımını artıran unsur etkileşimli iletişim olmaktadır. Bu sebeple Erasmus dönemi öncesinde düzenlenen oryantasyon eğitimlerinde öğrenciler, ilgili dilde çekinmeden ve yanlış yapmaktan korkmadan iletişime geçmeleri, sosyal aktivitelere katılmaları vb. konularda teşvik edilmelidirler. Başlangıç dil düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin dil kazanımında ise zengin anlaşılabilir girdi önem kazanmaktadır. Bu sebeple bu öğrencilerin de ilgili dilde daha fazla kitap, gazete, makale okumaları, ilgilerini çeken alanlardaki TV programlarını takip etmeleri vb. konularda teşvik edilmeleri faydalı olacaktır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin geri bildirimlerine göre, Türkiye’den hareketliliğe katılan öğrencilerin bir arada konaklaması, yabancı dil öğrenimi konusunda ciddi bir engel olabilmektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için ev sahibi kurumların, aynı ülke vatandaşlarını yurtlarda farklı odalara yerleştirmesi ve Erasmus öğrencilerini farklı uyruktan öğrencilerle oda arkadaşlığı yapmaya teşvik etmesi faydalı olacaktır. Bu konudaki bilgilendirme ve talebin, gönderen yükseköğretim kurumları vasıtasıyla yapılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ABDRABO, Nasr, D., “Integrated-skills Approach: Teaching vs. Practice in L2 Acquisition”, *Defense Language Institute Foreign Language Center*, May 2014, pp.1-21.

ACAT, M. Bahaddin, Seyfettin, DEMİRAL, “Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 2002, ss. 312-329.

AKSAN, Doğan, *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayınevi, Ankara, 1999

AKTAŞ, Tahsin, “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.1, April 2005, ss. 89-100.

Alos Melchor, Eva. “6 of the best free language learning sites”. EPAL Electronic Platform for Adult Learning in Europe. 10 Ocak 2016. European Commission. 25 Şubat 2018. <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/6-best-free-language-learning-sites>

Avrupa Birliği Hukuku Resmi Web Sayfası. Socrates – Phase I. 12.07.2001. 11.04.2018. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11023>

Avrupa Komisyonu Resmi Web Sayfası. Celebrating 9 Million Participants. 24.04.2018b. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/erasmusplus-9-million_en

Avrupa Komisyonu Resmi Web Sayfası. First European Education Summit. 25.04.2018c. https://ec.europa.eu/education/education-summit_en

Avrupa Komisyonu Resmi Web Sayfası. Language-related tools for mobility, quality and transparency of competencies. 17.04.2018a. https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/skills-mobility-quality-transparency_en

Avrupa Konseyi / Modern Diller Bölümü, *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*, 2. Baskı, TELC GmbH, Frankfurt/Main, Almanya, 2013.

Avrupa Konseyi Resmi Web Sayfası. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). 17.04.2018. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>

BARIN, Muzaffer, “Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi”, *Dergipark*, 2000, 08 Kasım 2017, dergipark.gov.tr/download/article-file/31691

BEZİRCİLİOĞLU, Sinem, “Mobile Assisted Language Learning”, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6/1, June 2016, pp. 9-12.

BOLARINWA, Oladimeji Akeem, “Principles and Methods of Validity and Reliability Testing of Questionnaires Used in Social and Health Science Researches”, *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, 22/4, 2015, pp. 195-201.

BOYACIOĞLU, Fuat, The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2015, pp. 651 – 657.

BOZDAĞ, Sümeýra, “Teachers’ and Students’ Perspectives on the Integrated Skills Approach”, (Akdeniz University The Institute Of Educational Sciences Foreign Language Teaching Department English Language Teaching Master Program, M.A. Thesis), Antalya, 2014.

British Council, *Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi: Bir Durum Analizi*, Ankara, 2015.

British Council ve TEPAV, *Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*, Ankara, 2014.

BROWN, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th edition, Pearson Education, New York, 2007.

BROWN, H. Douglas, *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2nd edition, Longman, San Francisco, 2000.

BULUT, Doğan, A. Farhan, ABUSEILEEK, “Learner Attitude Toward CALL and Level of Achievement in Basic Language Skills”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23/2, 2007, pp. 103-126.

BYGATE, Martin, *Speaking*, Oxford University Press, Oxford, 1987.

CHACÓN-BELTRÁN, Rubén, “Massive Online Open Courses and Language Learning: the Case for a Beginners' English Course”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 2014, pp. 242-246.

CHAPELLE, Carol A., “Computer Assisted Language Learning”, In SPOLSKY Bernard and Francis M. HULT (Ed.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Publishing, Singapore, pp. 585-595, 2008.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment, COM/2008/0566, 18/09/2008.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Strengthening European Identity through Education and Culture, COM/2017/0673, 14/11/2017.

Council Conclusions of 20.05.2014 on multilingualism and the development of language competences, C 183/26, 14.6.2014.

Council of Europe, “*Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*”, Strasbourg, 2001.

Council of Europe, *European Year of Languages 2001: Final Evaluation*, Strasbourg, 2002.

Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism, C 320/1, 16.12.2008.

COŞKUN DEMİRPOLAT, Başak, “Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”, *SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, Sayı: 131, Temmuz 2015.

CRYSTAL, D., *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press, New York, 1987.

ÇAKIR, Abdulvahit, “Türkiye’de YÖK Öncesi ve Sonrası Yabancı Dil Eğitimi”, *Journal of Language Research*, 1/1, 2017, ss. 1-18.

Davies, Graham. CALL (Computer Assisted Language Learning). LLAS Centre For Languages, Linguistics & Area Studies. 24 Şubat 2018. https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61#toc_0

DOĞANÇAY AKTUNA, Seran, Zeynep KIZILTEPE, “English in Turkey”, *World Englishes*, 24/2, June 2005, pp. 253-265.

DORNYEI, Zoltán, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Routledge, Newyork, 2010.

DUFON Margaret A., Eton E. CHURCHILL, *Language Learners in Study Abroad Contexts*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, England, 2006.

EF English Proficiency Index. 2017. EF EPI Seventh Edition. 4 Şubat 2018. <https://www.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>

EKTİ, Meltem, “An Evaluation Regarding to the Gains of Erasmus Program in Terms of Language and Science”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, January

2013, pp. 1800-1809.

EL-HMOUDOVA, Dagmar, “MOOCs Motivation and Communication in the Cyber Learning Environment”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 131, 2014, pp. 29-34.

ELLIS, Rod, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford, United Kingdom, 1994.

Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi. Technical Questions and Answers for Beneficiaries on the Licence Management System of the Erasmus+ Online Linguistic Support, June 2017. 01.06.2018a. <http://erasmusplusols.eu/>

Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi. 01.06.2018b. Available Languages Table. <http://erasmusplusols.eu/>

Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi. 03.06.2018c. Presentation of Erasmus+ Language Course. <http://erasmusplusols.eu/>

Erasmus+ Online Linguistic Support Web Sitesi. Erasmus+ Online Linguistic Support Statistical Report for National Agencies, General, Call 2017 Higher Education, Reporting Period: 01/10/2014 to 02/05/2018. May 2018. 03.06.2018d. <https://erasmusplusols.eu/reporting/NA/statistics>

ERİŞKON CANGİL, Binnur, “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000’li Yıllarda Türkiye’de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 2004, ss. 273-282.

European Commission, *Erasmus: Facts, Figures & Trends, The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*, Brussels, 2015.

European Commission, *Erasmus+ Annual Report 2016*, Brussels, 2017b.

European Commission, *Erasmus+ Annual Report 2015 Statistical Annex*, Brussels, 2017c.

European Commission, *Erasmus+ Annual Report 2016 Statistical Annex*, Brussels, 2017d.

European Commission. Erasmus+: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport 2014-2020. 19.04.2018b. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/promo/erasmus-plus/pub/erasmus-plus-in-detail_en.pdf

European Commission. *Erasmus+ Programme Guide, Version 2 (2018)*. 15.12.2017a.

19.04.2018. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide2_en.pdf

European Commission, *Lifelong Learning Programme: Statistical Overview of the Implementation of the Decentralised Actions in the Erasmus Programme in 2007/2008*, Brussels, 2010.

European Commission, *Mid-term evaluation of the Erasmus+ programme (2014-2020), Report From The Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions*, Brussels, 2018a.

European Commission, Proposal for a Regulation of the European Parliament And of the Council establishing 'Erasmus': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Regulation (EU) No 1288/2013, COM(2018) 367, Brussels, 2018b.

European Commission, *Report From The Commission To The Council, The European Parliament, The Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions*, Brussels, 2002.

European Commission, *Special Eurobarometer 386, Europeans and Their Languages Report*, 2012.

European Commission, *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, Luxembourg, 2014.

European Commission, *The History of European Cooperation in Education and Training: Europe in the Making – An Example*, European Communities, Belgium, 2006.

European Commission Press Release. 25.01.2018. Opening remarks by Commissioner Navracsics - First European Education Summit. Brussels. 28.05.2018. http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-18-446_en.htm

European Communities, *Treaty on European Union*, Brussels, 1992.

European Council, Conclusions of European Council Meeting of 14 December 2017, EUCO 19/1/17, CO EUR 24, CONCL 7, Brussels, 14/12/2017.

European Council Decision No 89/489/EEC of 28 July 1989 establishing an action programme to promote foreign language competence in the European Community (Lingua), L 239, 16/08/1989.

European Parliament, Lisbon European Council 23 And 24 March 2000 Presidency Conclusions, Brussels, 2000.

European Parliament and Council Decision No 253/2000/EC of 24 January 2000 establishing the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates', L 28, 03/02/2000.

European Parliament and Council Decision No 1720/2006/EC of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning, L 327/45, 24.11.2006.

European Parliament and Council Regulation (EU) No 1288/2013 of 11 December 2013 establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport, L 347/50, 20.12.2013.

FLEGE, James Emil, Grace H. YENI-KOMSHIAN, Serena LIU, "Age Constraints on Second-Language Acquisition", *Journal of Memory and Language*, 41, 1999, pp. 78–104.

Frankfurt International School (FSI). The factors that influence the acquisition of second language. 25.03.2018. <http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm>

FREED, Barbara, "Second Language Acquisition in a Study Abroad Context", 9. Cilt/Studies in Bilingualism, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia, January 1995.

FREED, Barbara, "Language Learning in a Study Abroad Context: The Effects of Interactive and Non-Interactive Out-of-Class Contact on Grammatical Achievement and Oral Proficiency", In ALATIS, James E. (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington D.C., pp. 459-477, 1990.

GALLAGHER, Elaine. *Building language skills. Part 1: Listening, Part 2: Speaking, Part 3: Reading, Part 4: Writing*. UNO Internacional. 23 Kasım 2015. 04 Ocak 2018. <http://mx.unoi.com/?s=building+language+skills>

GRABE, William, Robert B. KAPLAN, *Theory & Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*, Routledge. London, 2014.

GÜMÜŞ, Muhittin, "Dil Öğretiminde Temel Beceriler", 08 Kasım 2017 http://www.academia.edu/9765635/D%C4%B0L_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NDE_TEMEL_BECER%C4%B0LER

GÜNDÜZ, Nazlı, "Computer Assisted Language Learning", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1/2, October 2005, pp. 193-214.

HAZNEDAR, Belma, "Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz", International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Kasım 2010, ss. 747-755.

International Reading Association and the National Council of Teachers of English, *Standards for the English Language Arts*, United States of America, 1996.

IŞIK, Ali, “YABANCI DİL EĞİTİMİMİZDEKİ YANLIŞLAR NEREDEN KAYNAKLANIYOR?”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2, October 2008, pp. 15-26.

İŞİSAĞ, Korkut, DEMİREL, Özcan, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156, Mayıs 2010, ss. 190-204.

JACOBONE, V., MORO G., “Evaluating the impact of the Erasmus programme skills and European Identity”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 40, No. 2, pp. 309–328, Routledge, 2015.

KARASAR, N. *Bilimsel Aratırma Yöntemi*, 5. Basım, 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara, 1994.

KARASAR, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 10. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

KHASINAH, Siti, “Factors Influencing Second Language Acquisition”, *Englisia*, VOL. 1 NO.2, May 2014, pp. 256-269.

KINGINGER Celeste, *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Netherlands, 2013.

KIRKGÖZ, Yasemin, “English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations”, *RELC Journal*, Vol 38, Issue 2, August 2007, pp. 216-228.

KIRKGÖZ, Yasemin, "English Language Teaching In Turkey: Challenges Towards The 21st Century ", in: BRAINE, George, *Teaching English to the World History, Curriculum and Practice*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, pp.159-169, 2005.

KOP, Rita, “The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12/3, March 2011, pp. 19-38.

KRASHEN, Stephen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press Inc., Los Angeles, 1982.

KRASHEN, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press Inc., Los Angeles, 1981.

KRASHEN, Stephen, Sy-Ying Lee. *Competence in Foreign Language Writing: Progress and Lacunae*. Stephen D. Krashen'in kişisel web sayfası. 28 Aralık 2006. 08 Ocak 2018. http://www.sdkrashen.com/content/articles/progress_in_l2.pdf

LAMMERS, William, J., Pietro, BADIA, “*Fundamentals of Behavioral Research*”, University of Central Arkansas, Conway, 2005.

LATU, Mele. F., “Factors affecting the learning of English as a second language macroskills among Tongan secondary students”, (Edith Cowan Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Perth, Avustralya, 1994.

LITTLEWOOD, William, *Foreign and Second Language Learning: Language-Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

MACCALLUM, Robert C., Keith, F. WIDAMAN, “Sample Size in Factor Analysis”, *Psychological Methods*, 4/1, 1999, pp. 84-99.

MARIMUTHU, Rasaya, Liaw Shun CHONE, Lim Teck HENG, Er Ann NAH, Ong SHEAU FEN, “Comparing the Online Learning Strategies of Male and Female Diploma Students of an English Language Course”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 90, 2013, pp. 626-633.

MATTERN Delfina, “An appraisal of the importance of graduates’ language skills and ERASMUS experiences”, *Industry and Higher Education*, Vol. 30(5) pp. 355–365, 2016.

MIKULECKY, Beatrice, S., “Teaching Reading in a Second Language”, *Pearson Education, Inc.*, 2008. 07 Ocak 2018. <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Orta Öğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2011.

PALLANT, Julie, “SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide To Data Analysis Using SPSS”, 4th Edition, Allen & Unwin, Sydney, Australia, 2011.

PEKER, Benâ, G., “Materyal değerlendirmede prensipler ve kriterler”, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı (12 – 13 Kasım 2012) Bildirileri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2012, s.59.

POLAT, Tülin, “Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil”, *Startseite*, Nr. 13, 2001, ss. 29-40.

SAĞLAM, M., F. ÖZÜDOĞRU, F. ÇIRAY, “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi’ne Etkileri”, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt VIII, Sayı I, Aralık 2011, ss. 87-109.

SEGALOWITZ, Norman, Barbara F. FREED, “Context, Contact and Cognition In Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts”, *Studies in Second Language Acquisition*, 26/2, June 2004, pp. 173-199.

SIEMENS, George, “Massive Open Online Courses: Innovation in Education?”, In MCGREAL, Rory, Wanjira KINUTHIA and Stewart MARSHALL (Ed.), “*Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*”, Commonwealth of Learning and Athabasca University, Vancouver, pp. 5-15, 2013.

TANAKA, Koichi, Rod, ELLIS, “Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning”, *JALT Journal*, Vol. 25, No. 1, May 2003, pp. 63-85.

TART, Charles, T., *Uyanış*, çev. Sezer SONER, Ege Meta Yayınları, İzmir, 2004.

TEZCAN, Mahmut, “Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu”, *Eğitim ve Bilim*, v. 22, No: 108, April 1998, ss. 53-55.

THORNTON, Patricia, Chris, HOUSER, “Using mobile phones in English education in Japan”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, March 2005, pp. 217-228.

TOK, Hidayet, Sebahattin ARIBAŞ, “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9 Sayı: 15, Bahar 2008, ss. 205-227.

Türkiye Ulusal Ajansı, 2012 Yılı Faaliyet Raporu, Ankara, 2013.

Türkiye Ulusal Ajansı Resmi Web Sayfası. Başkanlık Kuruluşu ve Yapısı. 11.04.2018a. <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/ba%C5%9Fkanl%C4%B1k>

Türkiye Ulusal Ajansı Resmi Web Sayfası. Erasmus+ Programı: Genel Yapı. 19.04.2018b. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>

Türkiye Ulusal Ajansı Resmi Web Sayfası. Mevzuat. 19.04.2018c. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>

Türkiye Ulusal Ajansı Resmi Web Sayfası. Erasmus+ Ana Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği, Program Ülkeleri Arasında Yükseköğretimde Öğrenci ve Personel Hareketliliği, Yükseköğretim Kurumları için El Kitabı 2018 Sözleşme Dönemi. 01.06.2018d. <http://ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim-program%C4%B1/faydal%C4%B1-link-ve-dok%C3%BCmanlar/2018-d%C3%B6nemi-ka1-s%C3%B6zle%C5%9Fme-belgeleri>

VENTURA, Patricia, Elena, BÁRCENA, Elena, MARTÍN-MONJE, “Analysis Of The Impact Of Social Feedback On Written Production And Student Engagement In Language Moocs”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 2014, pp. 512-517.

VIBERG, Olga, Åke GRÖNLUND, “Mobile Assisted Language Learning: A Literature Review”, 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning, Helsinki, 16-18th October 2012.

WILSON, Margaret S., “Skill based or whole language instruction? A comparative study in the improvement of the reading comprehension of high school students” (MA Thesis), Salem-Teikyo University, Salem, WV, USA, 1998.

YAFFE, Philip, “The 7% Rule Fact, Fiction, Or Misunderstanding”, *Ubiquity*, October 2011, pp. 1-5.

EKLER

Ek 1 Ana Anket Soruları

*Gerekli

1) Katıldığınız Erasmus hareketlilik faaliyeti türünü seçiniz.*

o Öğrenim o Staj

Açıklama: Her iki hareketlilik faaliyetini gerçekleştirdiyseniz veya aynı faaliyeti birden fazla kez gerçekleştirdiyseniz anket boyunca sadece seçtiğiniz birini değerlendiriniz.

2) Erasmus hareketliliğini yaptığınız eğitim kademesi:*

o Ön lisans o Lisans o Yüksek lisans o Doktora

3) Erasmus hareketliliğinizin süresi:*

o 3 ay ve daha kısa

o 4-6 ay arası

o 7-9 ay arası

o 10 ay ve üstü

4) Erasmus faaliyetine katılma yaşıınız:*

o 18 ve daha küçük o 19-22 o 23-26 o 26'dan büyük

5) Cinsiyetiniz:*

o Kadın o Erkek

6) Gerçekleştirdiğiniz Erasmus faaliyetinin hangi yabancı diliniz üzerine etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?*

- | | | | |
|--------------|--------------|---------------|--------------|
| o İngilizce | o Danca | o Lehçe | o Portekizce |
| o Almanca | o Estonyaca | o Letonyaca | o Romence |
| o Fransızca | o Fince | o Litvanyaca | o Slovakça |
| o İspanyolca | o Hırvatça | o Macarca | o Slovence |
| o İtalyanca | o Hollandaca | o Makedonyaca | o Yunanca |
| o Bulgarca | o İsveççe | o Maltaca | o Diğer |
| o Çekce | o İzlandaca | o Norveççe | o Hiçbiri |

7) Stajınız ya da öğrenim sürecinizde bu dili mi kullandınız?*

☐ Evet ☐ Hayır

8) Erasmus ile gittiğiniz ülkede günlük hayatınızda yaygın olarak bu dili mi kullandınız?*

☐ Evet ☐ Hayır

9) Erasmus programına katılmadan önce yukarıda belirttiğiniz dilin kullanıldığı ülkelerde bulunma süreniz:*

☐ Hiç ☐ 1 aydan az ☐ 1-3 ay ☐ 4-6 ay ☐ 7 ay-1 yıl ☐ 1 yıldan fazla

10) Yukarıda belirttiğiniz yabancı dili öğrenmeye başladığınız eğitim kademesi:*

☐ Okul öncesi

☐ İlkokul (İlköğretim birinci kademe, 1-4. Sınıf)

☐ Ortaokul (İlköğretim ikinci kademe, 5-8. Sınıf)

☐ Lise (Ortaöğretim)

☐ Üniversite (Yükseköğretim)

11) Üniversitenizdeki derslerde yukarıda belirttiğiniz yabancı dilde aldığınız/almakta olduğunuz eğitim:*

☐ Hiç

☐ Sadece hazırlık sınıfında

☐ Derslerin yarısından azında

☐ Derslerin yarısında veya yarısından fazlasında

☐ Tamamında

12) Varsa okul ve üniversitedeki eğitim dışında (Türkiye’de veya yurtdışında) yukarıda belirttiğiniz yabancı dilde eğitim (dil kursu, özel ders vb.) aldığınız süre:*

☐ Hiç ☐ 1 aydan az ☐ 1-3 ay ☐ 4-6 ay ☐ 7 ay-1 yıl ☐ 1 yıldan fazla

13) Sizin görüşünüze göre Erasmus hareketliliğinden **önce**, yukarıda belirtmiş olduğunuz yabancı dildeki yeterliliğinizin seviyesi aşağıdakilerden hangisine daha yakındı?*

	Başlangıç seviyesi (A1)	Temel seviye (A2)	Alt orta seviye (B1)	Üst orta seviye (B2)	İleri seviye (C1)	Çok ileri seviye (C2)
Okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dinleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yazma	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14) Sizin görüşünüze göre Erasmus hareketliliğinden **sonra**, yukarıda belirtmiş olduğunuz yabancı dildeki yeterliliğinizin seviyesi aşağıdakilerden hangisine daha yakındı?*

	Başlangıç seviyesi (A1)	Temel seviye (A2)	Alt orta seviye (B1)	Üst orta seviye (B2)	İleri seviye (C1)	Çok ileri seviye (C2)
Okuma	o	o	o	o	o	o
Dinleme	o	o	o	o	o	o
Konuşma	o	o	o	o	o	o
Yazma	o	o	o	o	o	o

15) Erasmus deneyiminin yukarıda belirtmiş olduğunuz yabancı dildeki becerilerinize olan etkisine ilişkin aşağıdaki cümle hakkındaki görüşünüzü yansıtan en uygun seçeneği işaretleyiniz.*

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Erasmus dönemim sayesinde önceki eğitimim sırasında edinemediğim dil becerilerini kazandığımı düşünüyorum.	o	o	o	o	o

16) Erasmus deneyiminin dil becerilerine olan katkısını artırmak için varsa önerilerinizi belirtiniz:

--

17) Hareketlilik öncesinde yukarıda belirtmiş olduğunuz yabancı dilde çevrim içi dil desteği (OLS) **sınavı** aldınız mı?*

o Evet o Hayır

18) 17. Soruya “Evet” cevabı verdiyseniz; Hareketlilik **öncesinde** aldığınız OLS sınavının sonucu:

o A1 o A2 o B1 o B2 o C1 o C2

19) Hareketlilik sonrasında yukarıda belirtmiş olduğunuz yabancı dilde çevrim içi dil desteği (OLS) **sınavı** aldınız mı?*

☐ Evet ☐ Hayır

20) 19. Soruya “Evet” cevabı verdiyseniz; Hareketlilik **sonrasında** aldığınız OLS sınavının sonucu:

☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

21) Hareketlilik sırasında yukarıda belirtmiş olduğunuz yabancı dilde çevrim içi dil desteği (OLS) **kursu** aldınız mı?*

☐ Evet ☐ Hayır

22) 21. Soruya “Evet” cevabı verdiyseniz; OLS kursunu takip ettiğiniz süre:

☐ 1 saatten az
☐ 1-10 saat arası
☐ 11-30 saat arası
☐ 31-50 saat arası
☐ 50 saatten fazla

23) OLS sınavı ve/veya kursu aldıysanız, aşağıdaki cümleler hakkındaki görüşlerinizi yansıtan en uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
OLS sınavının dil düzeyini doğru ölçtüğünü düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
OLS kursunun online olmasını kullanışlı buldum.	☐	☐	☐	☐	☐
OLS kursundaki kelime egzersizlerini faydalı buldum.	☐	☐	☐	☐	☐
OLS kursundaki gramer egzersizlerini faydalı buldum.	☐	☐	☐	☐	☐
OLS kursundaki telaffuz egzersizlerini faydalı buldum.	☐	☐	☐	☐	☐

OLS kursundaki dinleme egzersizlerini faydalı buldum.	0	0	0	0	0
OLS kursundaki yazım egzersizlerini faydalı buldum.	0	0	0	0	0
OLS kursundaki günlük hayat ve profesyonel çevre konulu içerikleri faydalı buldum.	0	0	0	0	0
OLS kursundaki diğer katılımcılarla yazışabildiğim Forum bölümünü faydalı buldum.	0	0	0	0	0
OLS kursundaki online dersleri (MOOCs) faydalı buldum.	0	0	0	0	0
OLS kursundaki anadil konuşmacısı öğretmenlerin düzenlendiği oturumları (tutoring sessions) faydalı buldum.	0	0	0	0	0

24) Önümüzdeki dönemlerde OLS sınavının ve kursunun daha iyi olabilmesi için varsa önerilerinizi belirtiniz:

25) Aşağıda verilen her bir aralık için kendinizi tanımlayan en uygun sayıyı seçiniz.*

İçe dönük.....	Dışa dönük
o 1	o 5
o 2	
o 3	
o 4	
Kendine güvensiz.....	Kendine güvenli
o 1	o 5
o 2	
o 3	
o 4	

Endişeli.....					Rahat
o 1	o 2	o 3	0 4	o 5	
Empati duygusu düşük.....					Empati duygusu yüksek
o 1	o 2	o 3	0 4	o 5	
Sessiz.....					Konuşkan
o 1	o 2	o 3	0 4	o 5	
Asosyal.....					Sosyal
o 1	o 2	o 3	0 4	o 5	

26) Aşağıda verilen ifadeler hakkında görüşünüzü yansıtan en uygun seçeneği işaretleyiniz.*

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, insanlarla iletişim kurabilmektir.	0	0	0	0	0
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, o dili konuşan toplumun kültürünü yakından tanımaktır.	0	0	0	0	0
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, ileride iyi bir iş sahibi olabilmektir.	0	0	0	0	0
Yabancı dil öğrenmek için temel motivasyonum, derslerimi geçebilmektir.	0	0	0	0	0