T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

FARKLI ÜLKELERDEKİ İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ORTAK DİL OLARAK İNGİLİZCE FARKINDALIĞI VE GÖRÜŞLERİ

Nesrin Neslihan KOCUK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

FARKLI ÜLKELERDEKİ İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ORTAK DİL OLARAK İNGİLİZCE FARKINDALIĞI VE GÖRÜŞLERİ

PERCEPTIONS AND AWARENESS LEVELS OF DIVERSE GROUP OF ENGLISH INSTRUCTORS ON ELF

NESRİN NESLİHAN KOCUK

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. SEYFİ KENAN

Eş Danışman

Dr. Öğr. Üyesi PINAR BAŞKAN

İstanbul, 2024

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

17 /04/2024

Nesrin Neslihan KOCUK

ONAY

Nesrin Neslihan KOCUK tarafından hazırlanan "Farklı Ülkelerdeki İngilizce Okutmanlarının Ortak Dil Olarak İngilizce Farkındalığı ve Görüşleri" konulu bu çalışma, 17/04/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara ve Boğaziçi üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

TEŞEKKÜRLER

Başta, bu serüvene başladığımda ve beni bu serüveni bitirmemde yardımcı olan değerli danışmanlarım Prof. Dr. Seyfi KENAN ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar BAŞKAN hocalarıma minnettarlarımı sunuyorum. Sayın ve değerli danışmanlarımın pozitif ve güçlendirici geri dönüşleri ile teşvik ettikleri için teşekkür ederim.

Tezim için çalıştığım beş değerli okutmana en içten sevgilerimi ve saygılarımı iletiyorum. Bu tezde bana verdikleri zaman için çok teşekkür ediyorum. İsimlerini burada geçiremesem de tezim için katkılarının çok büyük olduğunu belirtmek ister ve teşekkürlerimi iletirim. Tez savunmamda bulunan sayın değerli jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Kamile Hamiloğlu ve Doç. Dr. Sibel Tatar hocalarıma zaman ayırdıkları ve değerli fikirlerini paylaştıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu yolda desteklerini esirgemeyen Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Dalı, Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim Bilim Dalı'ndan arkadaşım ve meslektaşım olan Sayın Zeynep Coşkun ve Filiz KÖK adlı arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Beni destekleyen ve devam etmemi teşvik eden Pınar ÖZER, Azra KASRET, Nazan RAVLI ve Gülşen AY arkadaşlarıma minnettarım ve müteşekkirim.

En son olarak eğitim ve akademi yolunda beni hep destekleyen ve arkamda olan annem Nilgün KOCUK'a ve babam Mustafa KOCUK'a teşekkürlerimi sunuyorum. Beni teşvik eden biricik ablam Cansu KILIÇ'a teşekkür ediyorum. Özellikle bu tez yolunda beni yalnız bırakmayan ve anne karnında beni desteklemeye başlayan ikizim Handan Nur KOCUK'a teşekkürlerimi sunuyor ve bu tezi ona adıyorum.

Nesrin Neslihan KOCUK

ÖZET

İngilizce, dünyada dil eğitiminde önem ve gereklilik olarak geçerliliği sürdürmektedir. Dünyanın küreselleşmesinde ve ülkelerin uluslarasılaşmasında bir araç olan İngilizce işlevini bu bağlamda yürütmektedir. Günümüzde, farklı anadili olan insanların iletişim aracı olarak İngilizceyi kullandıkları görülmektedir. İngilizce eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve çalışmalarda Ortak Dil olarak İngilizce kavramı ortaya çıkmış ve eğitim-öğretim alanında etkisini göstermiştir. Bu çalışma, katılımcıların Ortak Dil olarak İngilizce kavramı üzerine farkındalıkları ve görüşlerini karşılaştırarak incelenmesini amaçlanmıştır. Çalışmada, katılımcıların Ortak Dil Olarak İngilizce algılarının, dil pedagojisi, dil politikası, ders materyalleri ve öğretim yöntemleri üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma için detaylı bir araştırma sonunda Bulgaristan, Çekya, Hırvatistan, Macaristan ve Türkiye'den katılımcılar seçilmiştir. Katılıcımlar çalıştıkları üniversitelerde İngilizce eğitimi vermektedirler. Bu katılımcılar devlet üniversitelerinde çalışan deneyim sahibi anadili İngilizce olmayan okutmanlardan oluşmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, detaylı veriler toplanması adına araştırma deseni olarak durum çalışması seçilmiştir. Çalışmada, verilerin kapsamlı olarak alınması amacıyla karma yöntemden yararlanarak nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması için başka bir çalışmadan, araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenilirliğinin yapılmış olan Ortak Dil olarak İngilizce farkındalık anketindeki ölçekler kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanılması için, okutmanlar ile Ortak Dil olarak İngilizce ve ders planları üzerine yarı yapılandırılmış görüşmeler Zoom adlı çevrimiçi bir platform üzerinde yapılmıştır. Nitel verilerin analizi için MAXQDA analiz programında temalar oluşturulmuş ve bu temalar incelenmiştir. Ana temalar ve alt temalara bakıldığında ders planlarındaki 4 beceri içeriği, öğrenci ihtiyaçları, aksan ve telaffuz, öğretme teknikleri ve müfredat gibi toplam 24 tema analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda, ölçek analizinde her okutmanın Ortak Dil olarak İngilizce kavramı farkındalık seviyeleri birbirine yakın çıkmıştır. Üniversite seviyesinde en az deneyimi olan Hırvatistan'da çalışan okutman aralarında en yüksek farkındalığa sahip olan katılımcıdır. Her

okutman iletişim aracı olarak İngilizcenin ortak dil işlevi gördüğü kanaatindedir. Dil politikası olarak Ortak dil olarak İngilizce desteklenmiş ve teşvik edilmesi üzerine yorumlarda bulunulmuştur. Ders materyallerinde kültürel çeşitliliğin arttığını ama İngiltere bazlı yayınevlerinin yaygın olarak tercihinin halen devam ettiği beyan edilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu, okutmanların hem Ortak Dil olarak İngilizce farkındalığı hem de Ortak Dil olarak İngilizce kavramı dostu görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Okutmanlar telaffuz ve gramer hatalarına iyimser bakmış ve genel olarak iletişim becerilerini önde tuttuklarını söylemiştir. Nicel veri ve nitel veri sonuçları karşılaştırıldığında ise okutmanların aksan, dil becerileri ve öğretim yöntemi konularına bakış açılarında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmanın sonucunda, elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda okutmanların temel anlamda Ortak Dil olarak İngilizce kavramı farkındalığı olduğunu ve görüşlerinde bunu destekledikleri görülmüştür. Katılımcıların sınıf uygulamalarında öğrencinin üretkenliğini ve becerileri ön plana koymaları üzerine Ortak Dil olarak İngilizce farkındalığın var olduğu ve teşvik edildiği görülmüştür. Okutmanların görüşmelerde verdiği akademik becerileri içeren cevaplardan ve kullanılan materyallerden dolayı Standart İngilizce, Yabancı dil olarak İngilizce, İkinci Dil olarak İngilizce kavramlarının yükseköğretim kademesinde etkisinin sürdürdüğü anlaşılmıştır. Buna rağmen okutmanların öğretim teknikleri ve iletişim becerilerine önem gösterdiği görüşleri Ortak Dil olarak İngilizcenin etkisinin ve farkındalığının varlığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İngilizce eğitimi, Ortak Dil olarak İngilizce, Ortak Dil olarak İngilizce farkındalığı, Ortak Dil olarak İngilizce görüşleri, İngilizce yoğun dil programları

ABSTRACT

English has continued to have an important and play an essential role in language education in the world. English functions as a tool in the internationalization and globalization of the world. Nowadays, people with different native languages appear to use English as a means of communication. In research studies conducted on English as a foreign language education, the concept of English as a Lingua Franca has shown its impact in the field of education. This study aims to analyze and compare the participants' awareness and views of English as Lingua Franca. In the study, it is aimed to analyze the awareness and views of English as Lingua Franca in four areas; language pedagogy, language policy, course materials, and teaching methods. For this study, participants were selected from Bulgaria, Czech Republic, Croatia, Hungary and Turkey after a detailed research. Participant instructors teach English at the university they work for. These participants consist of experienced non-native English speaking instructors working at well-established old state universities. For purposes of this study, case study method was chosen as the research design in order to collect more detailed data. In the study, qualitative and quantitative data were collected by using mixed methods in order to obtain comprehensive data. In order to collect quantitative data, ELF-Awareness survey's selected parts, whose validity and reliability were established by the survey's developer, were used. In order to analyze the data, the SPSS software program was used. Semi-structured interviews about English as Lingua Franca and semi-structured interviews about views on the lesson plans were conducted on an online platform called Zoom to collect qualitative data. For the analysis of qualitative data, themes were created by using the MAXQDA analysis program and these themes were analyzed. After finalizing main themes and sub-themes, themes such as the 4 skill contents in the lesson plans, student needs, accent and pronunciation, teaching techniques and curriculum were analyzed.

As a result of this study, in the scale analysis, the awareness levels of each instructor about the concept of English as Lingua Franca were found to be close to each other. It is found that the English as a Lingua Franca awareness was the highest in the Croatian instructor who has the least experience in working at a university. It was concluded that participants saw English as a

common language as a means of communication. As a language policy, English as a Lingua Franca was supported and they commented on its being encouraged. It is observed that cultural diversity in course materials has increased, but UK-based publication companies are still widely preferred. As a result of the semi-structured interviews, it was seen that the instructors were both aware of English as a Lingua Franca and had friendly views on the concept of it. It was concluded that the instructors viewed pronunciation and grammatical errors optimistically and generally prioritized communication skills. When the results of quantitative data and qualitative data are compared, it was concluded that there were differences in the views toward accent, skills and teaching methods of the instructors.

As results of the study, considering the data obtained, it was seen that the instructors were basically aware of the concept of English as a Lingua Franca and supported its views. The participants prioritized student productivity and skills in classroom practices which showed there is an awareness and support for English as Lingua Franca. Also, it has been understood that the concepts of Standard English, English as a Foreign Language, and English as a Second Language continue to have an impact at the higher education level due to the answers given by the instructors in the interviews, which include academic skills and the materials used. However, according to the views of instructors based on their teaching techniques and showing importance in communication skills, it has been concluded that the influence and the awareness of English as a Lingua Franca has increased.

Key words: English education, English as a Lingua Franca, awareness of English as a Lingua Franca, views about English as Lingua Franca, intensive English language programs

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN iii
ONAY v
TEŞEKKÜRLER vi
ÖZET vii
ABSTRACT ix
İÇİNDEKİLER xi
KISALTMALAR LİSTESİ xiv
TABLO LİSTESİ xv
ŞEKİL LİSTESİ xvi
GRAFİK LİSTESİ xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amaçları 3
1.3. Araştırma Soruları 4
1.4. Araştırmanın Önemi ve Arka Planı 5
1.5. Araştırmanın Sınırlıkları 6
1.6. Araştırmanın Varsayımları 6
1.7. Araştırma Terimlerin Tanımları ve Kısaltmalar 6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Kavramsal Çerçeve 8
2.1.1. Küreselleşme ve İngilizce İlişkisi 8
2.1.2. Kachru ve Dünya İngilizceleri 11
2.1.3. ODİ 17
2.1.3.1. ODİ Farkındalığı ve İngilizce Öğretimindeki Rolü 23
2.1.3.2. ODİ Farkındalığı ve Dil Pedagojisi 31

2.1.3.3. ODİ Farkındalığı ve Dil Politikası ... 37
2.2. İlgili Araştırmalar ... 42
2.2.1. Öğrencilerin, Öğretmen Adaylarının ve Okutmanların ODİ Farkındalığı ve Görüşlerine Odaklanan Araştırmalar ... 43
2.2.2. Ders Materyallerine Odaklanan Araştırmalar ... 54
2.2.3. ODİ Üzerine Çok Kültür İçeren Araştırmalar ... 59
BÖLÜM III: METODOLOJİ ... 65
3.1. Araştırma Deseni ... 65
3.2. Katılımcılar ... 66
3.2.1 Katılımcı Okutman BU ... 66
3.2.2 Katılımcı Okutman HR ... 67
3.2.3 Katılımcı Okutman ÇK ... 67
3.2.4 Katılımcı Okutman MC ... 67
3.3.5 Katılımcı Okutman TR ... 68
3.3. Veri Toplama Araçları ... 69
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı: İngilizce Dil Öğretmenlerinin ODİ Farkındalığına İlişkin Anket . 70
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı: Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ... 71
3.4. Veri Toplama Süreci ... 74
3.5. Veri Analizleri Süreci ... 76
BÖLÜM IV: BULGULAR ... 79
4.1. Nicel Araştırma Soruları Bulgular ... 79
4.2. Nitel Araştırma Soruları Bulguları ... 85
4.2.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları ... 85
4.2.2 Ders Planı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları ... 97
BÖLÜM V. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER ... 114
5.1. TARTIŞMA ... 114
5.1.1. Okutmanların ODİ Farkındalığı ve Genel ODİ Görüşleri ... 114
5.1.2. Okutmanların İngilizce Eğitiminde ODİ Farkındalığı ve Görüşleri ... 118
5.1.3. Okutmanların Sınıf içi Ders Ortamında ve Sınıf dışında ODİ Hakkında Görüşleri ... 121
5.2. SONUÇ ... 126
5.3. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER ... 130
5.4. UYGULAYICILARA ÖNERİLER ... 130

KAYNAKÇA 132
EKLER 148
EK A - ANKET SORULARI 148
EK B-YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT SORULARI 158
Yarı Yapılandırmış Mülakat Soruları 158
-Ders Planı Mülakat Soruları 159
EK C-DERS PLANLARI 160
Ders Planı 1 160
Ders Planı 2 162
Ders Planı 3 165

KISALTMALAR LİSTESİ

Ana Dili Olarak İngilizce	ADİ
Dünya İngilizceleri	Dİ
İkinci Dil Olarak İngilizce	İDİ
Ortak Dil Olarak İngilizce	ODİ
Standart İngilizce	Sİ
Uluslararası Dil Olarak İngilizce	UDİ
Yabancı Dil Olarak İngilizce	YDİ

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Canagarajah ve Said'in (2009) Öğretmenlik Uygulamalarındaki Değişiklikler……36

Tablo 2. Canagarajah ve Said'in (2009) Profesyonel Söylem ve Uygulamalardaki Değişiklikler……..37

Tablo 3. Katılımcı Okutmanların Bilgileri……68

Tablo 4. Katılımcı Okutmanlarının ODİ Farkındalığı……..80

Tablo 5. Katılımcı Okutmanlarının ODİ Farkındalığını Etkileyen Faktörler……...84

Tablo 6. Katılımcı Okutmanların Öğretim Yöntemleri……...96

Tablo 7. Katılımcı Okutmanların Ders Planları Sıralaması…….101

Tablo 8. Yarı- Yapılandırılmış Görüşmeler Ana Temalar ve Alt Temalar…….113

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Kachru'nun (1991) Üç Çember Modeli……12

Şekil 2. McArthur'un (1998) Dünya İngilizceleri Çemberi……...14

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. Katılımcı Okutmanların Standart İngilizce Varlığı ile İlgili Düşünceleri……..81

Grafik 2. Katılımcı Okutmanların Aksan ile İlgili Düşünceleri……81

Grafik 3. Katılımcı Okutmanların ODİ Konsepti ile Yakınlıkları……82

Grafik 4. Katılımcı Okutmanlarda ODİ ile İlgili Ders Alınması ……83

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölüm çalışmanın geniş olarak çerçevesini yansıtmaktır. İlk başta, çalışmanın ortaya çıkmasına dayanan problem hakkında bilgi verilmiştir. Problem durumu bölümünde Ortak Dil olarak İngilizce farkındalığının detayına girmeden küreselleşmenin bir elementi olarak bu durum çalışmasını beş ülke içerisinden seçilen okutmanlar hakkında bilgi verilmiştir. Bölüm daha sonrasında ise, bu çalışmanın amaçları ile beraber araştırma soruları ile devam etmiştir. Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi verilmesi için araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve varsayımları bölümü ile devam etmektedir. Bölüm araştırmada yer almış ve açıklanmış tanımlar ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Farklı kültürlerin İngilizceyi yaygın bir şekilde kullanması dili daha yaygınlaştırmış ve farklı bir boyuta taşımıştır. Dewey(2014), çalışmalarında Ortak Dil Olarak İngilizce bağlamını farklı kültürlerden veya kökenden gelen konuşmacıların İngilizceyi iletişim dili olarak kullandığı durum olarak özetlemektedir. Ayrıca Jenkins, Ortak Dil olarak İngilizceyi yerel çeşitlilik içerdiğini ve aynı zamanda toplu olarak da Anadil olarak İngilizce olarak adlandırılan İngilizcenin nasıl birçok İngilizcenin ortak zeminiyse, 'Ortak Dil Olarak' İngilizce de konuşmacılar arasında ortak bir zemin hazırladığından bahseder (2009). Her ne kadar günümüzde halen İngilizce eğitimde "ortak dil olarak" yerine "yabancı dil olarak" veya "ikinci dil olarak" tanımları görsek de aslında doğal olarak "ortak" kavramı daha çok geçerli olduğu görülmektedir. Seidlhofer(2010), doğal İngilizcenin vurgulanması hakkında şunları belirtmiştir:

> (…) anadilini konuşanların ulusal İngilizcesi olmadığıdır. Birlik kavramını ideolojik bir yanılsama olmaktan ziyade operasyonel bir gerçeklik haline getirmenin bir aracı olarak temel işlevini yerine getirecekse olamaz. Bir ortak dil olarak İngilizce, Avrupa'daki diğer dilleri tamamlayıcı niteliktedir, onlarla rekabet halinde değildir. Ve İngilizcenin kullanım şekli bu olduğundan, öğretilme şekline de bunun uygunluğunu sağlamak mantıklı görünmektedir (s. 365).

Araştırmanın bel kemiğini oluşturan "Ortak Dil Olarak İngilizce" kavramı hızlıca küreselleşmeye devam eden, dünyamızda yaygınlaşmaya başlamış ve bu kavram üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Alan yazıda "Ortak Dil Olarak İngilizce" kavramı hakkında inceleme ve analiz çalışmaları, karşılaştırma ve yazıldıkları dönemdeki mevcut rolü hakkında çalışmalar mevcuttur.

Okur (2016), çalışmasında, İngilizce ve küreselleşmenin uzun yıllar boyunca ilişkili olduğundan bahsetmiştir Aynı zamanda Pennycook (2019), bu iki kavramın ilişkisi hakkında aşağıdaki yorumu yapmıştır:

> İngilizcenin küreselleşmeyle yakından bağlantılı olduğunu öne sürmek zor değil. Dünya çapında pek çok alanda yaygın kullanımından ve hem devlet hem de özel eğitim sektörlerinde dile erişim sağlamaya yönelik büyük çabalardan, küresel medya, uluslararası forumlar, iş dünyası, finans, politika ve diplomasideki rolüne kadar, sadece İngilizcenin dünya çapında yaygın olarak kullanıldığı ve aynı zamanda küreselleşme dediğimiz süreçlerin bir parçası olduğu da söylenebilir (s. 113).

Küreselleşmede İngilizcenin yaygınlaşmasına etki etmektedir. Bu rol İngilizce öğrenmenin ve öğretmenin önemini ve gereğini arttırmaktadır. İngilizcenin rolünü Soler(2007) çalışmasında şu şekilde betimlemiştir:

> Ayrıca teknolojinin ticari, kültürel ve finansal bilgi alışverişine olanak sağladığı küreselleşen dünyada şu ifadeler sorgulanmıyor:
>
> - İngilizce, anadili İngilizce olanlara göre anadili olmayanlar tarafından konuşulan dildir.
>
> - Dergilere ve konferanslara erişim dili İngilizcedir.
>
> - İngilizce yayıncılıkta hâkim dildir.
>
> - Çoğu okulda İngilizce dil eğitimi zorunludur. Yani ülke/bölge dışından bir dilde eğitim verildiğinde bu İngilizce yapılır.
>
> - Kursların, kılavuzların ve yazılımların içeriği iki dilli veya üç dilli bir yapıya sahip olduğunda (bölgesel özerklik durumunda) İngilizce kullanılır.
>
> - Çok uluslu şirketler Avrupa'da kuruludur ve konumu ne olursa olsun çalışma dili İngilizcedir. (s. 25)

"İkinci bir dil olarak" İngilizce konuşan insanların sayısının anadili İngilizce olan kişilerden fazla olduğu aşikârdır. Bu durum göz önüne alındığında birbirinin dilini bilmeyip İngilizceyi gerçek anlamda "ortak" dil olarak kullanıp iletişim kuran insanların sayısı da anadili İngilizce olan kişilerin kurduğu iletişimden çok daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda eski

zamanların İngilizce anlayışında da bir değişiklik olmuş olması çok doğaldır. Pennycook(2010) "küresel İngilizce" üzerine araştırmalardaki sorunu dile getirmiştir:

> Küresel İngilizce araştırmalarındaki en büyük sorun, analizin İngilizcenin yayılmasına paralel olarak merkezden dışarıya doğru ilerlemesi ve İngilizcenin farklı insanlar için aynı anlama geldiğini varsaymasıdır. Ancak eğer İngilizcenin dünyeviliğiyle ilgileniyorsak, o zaman İngilizcenin aynı kaldığını varsaymayan daha spektüel bir yaklaşıma ihtiyacımız var. Bu, gramer veya sözcük çeşitliliği meselesi değil, kültürel ve ideolojik farklılık meselesidir (s. 681).

"Ortak Dil Olarak İngilizce" kullanımın artması ile beraber eğitim-öğretim alanında da etkisini göstermiştir ve bununla ilgili alan yazıda çalışmalar yapılmıştır. İngilizcenin önemi bu gibi çalışmalar ile daha da ortaya konulmakta ve dil eğitimindeki mevcut işleyişinde önemli adımlar atılmasına da zemin hazırladığı görülmektedir. Bir ortak dil olarak İngilizce paradigması, dil öğretimi ve öğretmen eğitimi için önemli çıkarımlara sahiptir. Dil öğretmeni eğitim programlarının rolü, geleceğin İngilizce öğretmenlerini "ortak dil olarak İngilizce" kavramının gerekli teorik bilgisi ve pratik sonuçlarıyla donatmak açısından çok önemlidir (Deniz, Özkan, & Bayyurt, 2020). Bundan dolayı İngilizcenin mevcut durumu hakkında yazılması ve araştırılması için öğrenildiği yerler hakkında incelemeler yapmak ve öğreticileri eğitmek önemli bir adım oluşturmaktadır. Bu araştırma aslında sadece alan yazıya katkıda bulunmak için değil eğitimi de içine almakla beraber küreselleşen dünyanın içine aldığı kültürler açısından da farklılıkları ve benzerlikleri görmektir.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu çalışma, farklı ülkelerden gelen ve farklı kültür geçmişlere sahip, anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanların ODİ farkındalık düzeylerini ve ODİ'ye olan görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. İngilizce öğretilen sınıflarda ODİ hakkında düşünme ve konuşma biçimimiz, ilk başta Ortak Dil Olarak İngilizce hakkında düşünme ve konuşma biçimimizden güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Kohn, 2016). Ortak Dil Olarak İngilizceyi algılama biçimi öğretim tekniklerini ve yöntemleri de etkilemektedir. Bugüne kadar, çok dilli konuşma ortamlarındaki konuşmacıların sadece İngilizce kullanmakla kalmayıp, aslında çeşitli diğer dil kaynaklarından yararlanarak, bunları işbirliğine dayalı bir ifade etme ve yorumlama sürecinde birleştirerek ve uyarlayarak dili nasıl değiştirdiklerini belgeleyen önemli deneysel çalışmalar yapılmıştır (Dewey, 2014). Bununla birlikte bu çalışma deneyimli katılımcıların İngilizcenin kendisine ve İngilizce eğitimine

ilişkin görüşlerini Ortak Dil Olarak İngilizce'ye bakış açısıyla ortaya çıkarmak amaçlarından biridir.

Yazın alanında, aynı ülkeden yerli ve yabancı İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretmen adayları ve yoğun dil programları öğrencileri arasındaki karşılaştırmalı çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazıdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışma, Ortak Dil Olarak İngilizce ve ilgili konularda yapılan görüşmelerde ve anket sonuçlarını analiz ederek, farklı ülkelerden anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanlarının ODİ farkındalıklarını, ODİ ve ilgili konularda yapılan mülakat ve anket sonuçlarını analiz ederek tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma farklı ülkelerde bulunan üniversitelerde öğrencilere İngilizce eğitimi veren beş okutmanın ODİ hakkında görüşlerine bakarak alan yazıya katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Yanı sıra, aynı okutmanlarının yoğun dil programlarındaki ODİ algılarını, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemleri gibi konular hakkındaki görüşlerini gün ışığına çıkarmak bu çalışmanın amacıdır.

Bu tez çalışması, durum çalışmasına dayandığından dolayı diğer amaçlardan biri de, ders planları üzerine yapılmış görüşmeler yoluyla sınıf uygulamalarına ağırlık verilerek her katılımcıya odaklanarak detaylı görüşlerini derinlemesine almaktır. Araştırmanın bulguları farklı ülkelerin yoğun dil programı dil öğretim politikaları hakkında bilgi edinilmesine ve mevcut Ortak Dil Olarak İngilizce algılarının analiz edilmesine yardımcı olacaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına aşağıdaki şekilde cevap vermeyi amaçlamaktadır:

1. Bulgaristan, Macaristan, Çekya, Hırvatistan ve Türkiyede yoğun dil programında çalışan, anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanların ODİ farkındalık düzeyi nedir?
2. Anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanların ODİ'ye yönelik görüşleri aşağıdaki konulara göre nelerdir?
    a. Müfredat
    b. Öğretme teknikleri
    c. Dil öğretim politikası

3. Anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanların ders planlarına göre ODİ'ye yönelik görüşleri aşağıdaki konulara göre nelerdir?

a. Öğretim materyalleri
b. Sınıf pratiği

1.4. Araştırmanın Önemi ve Arka Planı

Ortak Dil olarak İngilizce konusunu içeren tezler ve makaleler incelendikten sonra karşılaştırma yapmak amacıyla Ortak Dil olarak İngilizce konusuna ikinci dil olarak İngilizce, yabancı dil olarak İngilizce gibi başka temaların da eklendiği tespit edilmiştir. Suzuki (2019) Ortak Dil olarak İngilizce program odağını uluslararası iletişim yönüyle bakıldığında şimdiki kullanılan İngilizcenin ana İngilizceden farklı olduğunu belirtmiştir. Dikkatli bir araştırma sonrasında, Ortak Dil olarak İngilizce ile Yabancı Dil olarak İngilizceyi karşılaştırırken; Ortak Dil olarak İngilizce çalışmaların evreninin çoğunlukla öğretmen adayları ve öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca, karşılaştırmalı araştırmaların çoğunda, anadili İngilizce olmayan ve anadili İngilizce olan öğretmenler, Ortak Dil olarak İngilizce algılarında bir farklılık görmek için karşılaştırıldığı görülmüştür.

Bu alan yazıdaki eksiklik, farklı kültürlerden gelen okutmanların Ortak Dil olarak İngilizce farkındalıklarının karşılaştırılmasında gereğinden fazla vurgu yapılmamasıdır. Bu boşluğu doldurmak amacıyla yazılacak tezin ana teması, farklı ülkelerdeki üniversitelerde görev yapan, anadili İngilizce olmayan öğretim okutmanlarının Ortak Dil olarak İngilizce farkındalıklarına bakmak ve karşılaştırmaktır. Alanyazıya ülke çeşitliliğini katmak adına; katılımcılar Bulgaristan, Çekya, Macaristan, Hırvatistan ve Türkiye'den seçilmiştir. Bu araştırma için seçilen katılımcıların hepsi üniversite seviyesinde İngilizce eğitimi vermektedirler. Aynı zamanda İngilizce eğitimi deneyimi olarak en az 10 yıllık deneyime sahip olan katılımcılar seçilmiştir. Bununla beraber alanyazıda deneyim sahibi İngilizce okutmanların ODİ farkındalığına ve görüşlerine ilişkin veriler alınmıştır. Bu tez aynı zamanda farkındalığı karşılaştırırken aynı zamanda öğretim materyalleri, teknikleri ve dil politikasına ilişkin görüşlerini yöntem ve programlara dâhil etmeyi de amaçlamaktadır.

Anadili İngilizce olmayanların sayısı her geçen gün artıyor. Küreselleşen dünya ve medyanın etkisiyle ODİ teması her geçen gün daha fazla kullanılmaya başlandı. Ayrıca ODİ temasını benimseyen İngilizce öğretim elemanlarının sayısı da artıyor. Sifakis (2017), aşamalı olarak, ODİ'nin sınıflarında İngilizce öğretirken faydalı olduğunu ve öğrencilerin de kendine olan güvenin artmasıyla ve anadili İngilizce olmayan etkin kullanıcılar haline gelmelerinden faydalanabilecekleri açıkça ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu durum çalışmasında, farklı

kültürel geçmişlerden ve ülkelerden gelen, anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanlara odaklanarak bu farkındalığı göstermeyi amaçlamaktadır. Görüş ve farkındalıkları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için; ODİ, sınıf uygulamaları, kullandıkları materyaller ve öğretim teknikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma sadece nicel değil aynı zamanda nitel verileri de içermektedir. Bununla birlikte, bu durum çalışmasında her katılımcıdan kapsamlı veriler elde edilmiştir. Son olarak ise, Türkçe dilinde bu konuyu ele alan araştırmalara bakıldığında uluslararası ve karşılaştırmalı bir şekilde çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alan yazıya Türkçe yazılan bir çalışma olarak da katkıda bulunacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma her ne kadar amaçlarına ulaşsa da aynı zamanda sınırlılıkları da göz önüne alınmalıdır. Aşağıda bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde verilmiştir:

- Araştırma katılımcılar olarak üniversitede 10 yılı aşkın süredir çalışan ve seçilen ülkelerde (Türkiye, Macaristan, Bulgaristan, Hırvatistan ve Çekya) İngilizce eğitimi veren okutmanları içermesi ile sınırlıdır.
- Araştırma katılımcılara Ortak Dil Olarak İngilizce hakkında düşünceleri ve farkındalık seviyelerinin incelenmesi ve karşılaştırılması ile sınırlıdır.
- Araştırma katılımcılardan Aralık 2022- Haziran 2023 tarihleri arası alınan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılmış İngilizce eğitimi veren okutmanların ölçeği cevaplarken içten ve yansız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılmış olan İngilizce eğitimi veren okutmanların mülakatlarda bulundukları ortam içerisinde en yansız ve içten soruları sözlü bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Araştırma Terimlerin Tanımları ve Kısaltmalar

1. Ortak Dil olarak İngilizce (bundan sonra ODİ olarak anılacaktır): “Farklı anadillerden ve kültürlerden gelen insanlar için “iletişim dili” anlamına gelir ve onlar için iletişim kuran tek dil İngilizcedir” (Firth, 1996).

2. Yabancı Dil olarak İngilizce (bundan böyle YDİ olarak anılacaktır): “D1 ülkesinde herhangi bir dahili işlevi olmaksızın, dili anadili olarak konuşan kişilerle konuşmak amacıyla İngilizcenin öğrenilmesini ifade eder” (Jenkins, 2000).
3. İkinci Dil Olarak İngilizce (bundan sonra İDİ olarak anılacaktır): Anadili İngilizce olmayan kişilerin kullandığı İngilizceyi ifade eder.
4. Uluslararası Dil Olarak İngilizce (bundan sonra UDİ olarak anılacaktır): “Yabancı dil olarak İngilizce veya ikinci dil olarak İngilizce için resmi dil eğitimi almış konuşmacıların yazılı ve sözlü dilini ifade eder.” (İnceçay & Akyel, 2014)
5. AnaDil Olarak İngilizce (bundan sonra ADO olarak anılacaktır): Doğumdan itibaren anadil olarak İngilizce konuşan kişileri ifade eder.
6. Standart İngilizce (bundan sonra Sİ olarak anılacaktır): Öz'e (2019) göre, İngilizcenin Amerikan veya İngiliz normlarına dayanan varsayımsal standart şeklidir ve anadili İngilizce olan kişilere aittir.
7. Anadili İngilizce Olan Konuşmacı: Birinci dil olarak İngilizce konuşan konuşmacıyı ifade eder.
8. Anadili Olmayan İngilizce Olmayan Konuşmacı: Anadilinden farklı olarak İngilizceyi kullanan konuşmacıyı ifade eder.
9. Anadili İngilizce olan Öğretmen: Anadili İngilizce olan öğretmenleri ifade eder.
10. Anadili İngilizce Olmayan Öğretmen: Anadili olarak İngilizceden farklı bir dili konuşan öğretmenleri ifade eder.
11. Dünya İngilizceleri: Kachru'ya göre (1992) bu terim, çoğunlukla dış ve genişleyen daire içinde farklı çevrelerde konuşulan farklı İngilizce türlerini ifade eder.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölüm araştırmanın üzerinde durduğu ana ve alt kavramları derinlemesine açıklamak ve aynı zamanda geçmişte bu kavramların çıkmasına ve üzerine katkıda bulunan araştırmacıların çalışmalarına da yer vermek için hazırlanmıştır. İngilizce farklı kültürlerden gelen insanlar için bir iletişim köprüsü olduğundan dolayı bu zengin ODİ kavramı çok katmanlı bir altyapıdan gelmektedir. Bu altyapının çerçevesini sunmak üzere aşağıdaki alt başlıklar oluşturulmuştur.

2.1.1. Küreselleşme ve İngilizce İlişkisi

İngilizce, başlangıçtaki Batı Cermen lehçesi kökenlerinden daha standart bir biçime geçtikten sonra, Londra'nın gelişen siyasi gücü sayesinde sömürgeleştirme uygulamalarıyla dünyanın çeşitli yerlerine yayıldı. Doğal olarak bu küresel dağılım ve yayılma, İngilizce çeşitlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kazamia & Joycey, 2016). Bunun anlamı İngilizce kaçınılmaz bir şekilde doğal olarak çeşitlenmiştir. Bu sadece farklı aksanlar, kültürler,coğrafi alanlar ile değil aynı zamanda farklı eğitim alanları için de geçerlidir. Aydın ve Karakaş (2021) "Turkish EFL Teachers' Awareness about ELF and the Underlying Ideologies Behind Their (Non)-Awareness" adlı makalelerinde birden fazla ülkede iletişim dili olarak İngilizcenin kullanıldığını ve ayrıca bu dilin birçok alanda, ekonomi, tıp, eğitim bilimleri, kullanılmakta olduğunu belirtmiştir. Küreselleşme sadece insanların etkileşimi ile yürümez. Aynı zamanda insanların kendilerini belli alanda geliştirme ihtiyacı ve bu ihtiyaçların karşılanması ile de alakası olduğunu söyleyebiliriz. Bu ihtiyacın karşılanmasında İngilizcenin rolü çok büyük oldu. 'Sosyal bağlam' kavramı da hem küreselleşme hem de iletişim köprüsü olarak İngilizcenin kullanılmasında etkin rol oynamıştır. Canagarajah ve Said(2009), "English Language Teaching in the Outer and Expanding Circles" adlı çalışmalarında bu kavramı aşağıdaki gibi tanımlamışlardır:

> 1- Topluluklar arasındaki etkileşim çok taraflıdır (yani günümüzün ekonomik ve üretim işletmelerinde farklı düzeylerde uluslararası katılıma ihtiyaç vardır);

2- İnsanlar, mallar ve fikirler sınırlar arasında aktıkça ulusal sınırlar geçirgen hale geldi;

3- Sosyal ve ekonomik ilişkilerin akışkan akışıyla şekillenen diller, topluluklar ve kültürler melezleşti. (s. 158)

Her ne kadar aynı ya da farklı olsun İngilizce temel bir amaca sahiptir. Temelde, Avrupa'da İngilizce, insanların diller ve topluluklar arasındaki ortak çıkarlar, ihtiyaçlar ve endişeler hakkında bağlantı kurmasına olanak tanıyan daha geniş bir iletişim dili olarak sağlam bir şekilde yerleşmiştir. Kıtaya geniş anlamda iki şekilde girmiştir: çeşitli profesyonel alanlardaki işlevleri yerine getirerek ve aynı anda toplumun her düzeyinden ve hayatın hemen hemen her kesiminden konuşmacılar tarafından karşılaşılıp kullanılmıştır (Seidlhofer, 2010, s. 357). Farklı İngilizcelere gelecek olursak bu kültürlerin zenginliğinden kaynaklı olduğu gösterilebilir. Ama göz ardı edilemeyecek bir şey vardır ki, o da İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı ülkelerin bu dil üzerindeki etkisidir. Bunların biri de Amerikan İngilizcesidir. Dünya çapındaki dil çeşitlerinde Amerikan İngilizcesi önemli bir yere sahiptir ama Amerikalıların hepsi İngilizceyi aynı biçimde kullanmamaktadır. Her durumda, sosyal gruplar arasında farklılık gösterir (Kretzschmar, 2010). Amerika'da farklı şehirler gittiğinizde bunun çok bariz olduğunu görebiliriz. Her bölgenin, her şehrin kendine özgü, çok farklı olmasa da, bir konuşma biçimi olduğunu anlayabiliriz. Amerika Birleşik Devletleri'nin yirminci yüzyılda baskın bir küresel oyuncu olarak ortaya çıkışı, İngilizcenin mevcut hâkimiyetinde önemli bir rol oynadı. İngilizce artık küresel sistemin birçok kısmına yerleşmiş durumda. Küresel önemini görmek için onu bir "alanlar" (finans, medya, turizm, din ve bilgi üretimi) listesiyle eşleştirmek yeterlidir (Pennycook, 2019).

Soler (2007) bir çalışmasında, son yirmi yılda Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi çok dilliliği teşvik etmek için siyasi girişimlerde bulunduğunda bahsetmiştir. Çok dilliliği teşvik etmenin altında yatan varsayım, bir Avrupa vatandaşı olarak bütünleşmiş bir kimlik ile dilsel ve kültürel çeşitliliği koruma gerekliliği arasında bir denge bulma ihtiyacından doğan bir girişimin olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı, uluslar üstü düzeylerde, Avrupa dil politikasının amacının; Avrupa vatandaşlarının farklı dilsel kodlar ve sosyo-kültürel normlar hakkındaki bilgilerinin yanı sıra dil seçiminin "sosyo-pragmatik" işlevlerine ilişkin farkındalığa sahip olmaya hazır olmalarını teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle Soler, dil eğitiminin temel amacı, Avrupa vatandaşlarını farklı kültürel ve dilsel ortamlarda iletişim kurmaya ve yeni siyasi ve mesleki sorumluluklar almaya hazırlamak olduğunu belirtmiştir (s. 30). Yabancı dil öğrenmenin, diğer kültürler

hakkında daha iyi bilgi edinilmesine, öğrenenlerin kendi kültür temelli varsayımlarından uzaklaştıkça ve kendileriyle diğerleri arasındaki sınırlar araştırılıp sorgulanırken diğer insanları anlamalarının geliştirilmesine katkıda bulunduğuna inanılmaktadır (Kitsou, 2016, s. 1).

Kaçınılmaz görünen bir şey daha ise ekonomi uluslararasılaşması aynı zamanda üniversitelerin de uluslararası bir kurum haline gelmesidir (Gimenez & Passoni, 2016). Artık hemen hemen her üniversitenin programlarında aynı zamanda İngilizce olarak da sunulduğunu görmekte olup bu İngilizce programların çoğunlukla seçildiğini görülmektedir. Bayyurt (2018) "Equity and Inclusivity and Non-Native English-Speaking Teachers" adlı makalesinde küreselleşmiş dünyada yaşadığımızı ve İngilizce hakkında gezegenin her yerinden insanları bağlayan ortak bir dil olduğundan bahsederek, İngilizcenin sınırları aşılmış olup 'Dünya İngilizceleri', 'Ortak dil olarak İngilizce' ve 'Uluslararası dil olarak İngilizce" gibi değer kavramlarının "meşru" olarak kabul etmiştir.Gogolin (2002) , çok dilli bir bağlamda dil öğrenmenin amacının, çok dilli ve kültürlerarası yeterliliği geliştirmeye odaklanmak olduğunu ve ayrıca bunun da İngilizce ve İngilizce yoluyla öğretimin teşvik edilmesiyle beraber dil çeşitliliğini teşvik etmek anlamına geldiğini iddia etmektedir. Widdowson (1994), İngilizceyi sahiplenme durumunu problem olarak görmüştür. Bunun hakkında şu şekilde bahsetmiştir:

> Anadili İngilizce olan kişiler için, dillerinin uluslararası bir iletişim aracı olması büyük bir gurur ve memnuniyet kaynağıdır. Ancak mesele şu ki, onların dili olmadığı sürece uluslararasıdır (s. 385).

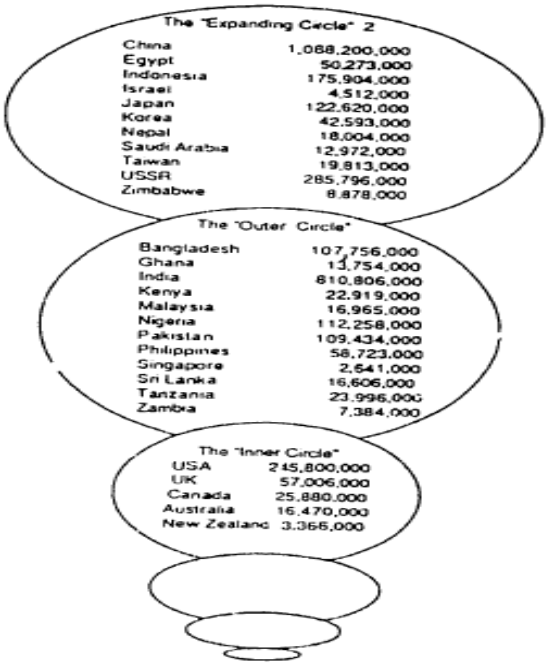
Burada, Widdowson bir dili sahiplenme durumunda o dilin artık uluslararası bir dil olarak rolünün ortadan kalkma durumunu ortaya koymuştur. Bugün İngilizce dünyamızın küresel dilidir ve her saniye farklı sosyo kültürel ve dilsel kökenden gelen milyonlarca insan, profesyonel, akademik ve kişisel yaşamlarında İngilizce'yi iletişim araçlarından biri olarak kullanarak etkileşime girmektedir (Kemaloglu-Er & Bayyurt, 2020). Lopriore ve Vettorel (2016), İngilizcenin dünyadaki mevcut rolünün sosyo-dilsel sonuçları, "Lingua Franca" yani ortak dil olarak İngilizce ve Dünya İngilizceleri alanındaki en son araştırma çalışmalarına yansıtılmakta olduğunu iddia etmişlerdir. Bu çalışmalarında Lopriore ve Vettorel, İngilizce öğretimi için önemli çıkarımlar taşımakta ve özellikle yabancı/ikinci dil müfredatı, ders kitabı ve sınıf materyalleri ve dil görevleri olmak üzere dil planlamasında hem dikkatli bir yeniden düşünmeyi hem de yeni bir tasarımı gerektirmektedir (2016, s. 8). Ancak küreselleşmenin son biçimlerinden

dolayı İngilizce için yeni biçimler ve işlevler üreterek İDİ ve ODİ gibi ayrımları karmaşık hale getirmiştir. Öğretmenler için yeni pedagojik zorunluluklar ve dil öğrenimini açıklayan bilimsel yapıların yeniden tanımlanması ihtiyacını gündeme getirilmiştir (Canagarajah & Said, 2009)

2.1.2. Kachru ve Dünya İngilizceleri

Braj Bihari Kachru Hindistan-Amerikan bir dilbilimci idi. Kachru 1985 yılında tanıttığı Dünya İngilizceleri Üç Çember Modeli ile dilbilim dünyasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Kachru (1992, s. 356), İngilizcenin toplumdilbilimsel profilinin Üç Çember Modelini, 'İngilizcenin çeşitli kültürel bağlamlarda yayılma türlerini, edinim kalıplarını ve işlevsel tahsisini' temsil eden 'üç eşmerkezli daire'den oluşan bir model olarak tanımlamaktadır. Schneider (2010), Kachru hakkında, bilimsel bir disiplin olarak Dünya İngilizceleri alanının ana kurucu babalarından biri olan Braj Kachru, muhtemelen bu çeşitlerin 'iç', 'dış' ve 'genişleyen' üç daireden (tipik olarak grafiksel olarak eşmerkezli daireler veya üst üste binen ovaller olarak temsil edilir) birine ait olduğu kavramsallaştırmasıyla tanındığını belirtmiştir (s. 379). Kachru (1985) üç eşmerkezli daire modelinde dünya çapında İngilizce kullanımını sembolize etmiştir. Aşağıda gösterilen Üç Çember Modeli kategorize edilmiş ülkeleri ve İngilizce konuşanların sayısını belirtmiştir:

Şekil 1. Kachru (1991, s. 179) Üç Çember Modeli



Yukarıdaki şekle baktığımızda "İç Çember" olarak adlandıran merkez çemberde, İngilizcenin anadil olarak konuşan Amerika, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda ülkeleri görmekteyiz. "Dış Çember" olan ikinci çember ise daha çok 'ikinci dil olarak' İngilizce öğrenen Kenya, Malezya, Nijerya, Pakistan, Singapur ve Zambiya gibi eğitim-idari ve resmi dil olarak İngilizceyi kabul eden ülkeleri görebiliriz. En son çember olan ve "Genişleyen Çember"de ise İngilizcenin "yabancı dil" kategorisine almış ülkeleri (Çin, Mısır, Japonya, Kore, Nepal) içerisine almıştır. Schneider (2010) bu kategorizasyon hakkında şu şekilde bir açıklama yapmıştır:

> Bu kategorizasyon açıkça faydalı ve son derece etkili olsa da, aslında bir metafor üzerine kuruludur ve dolayısıyla doğası gereği bulanıktır. Güney Afrika ve Kanada gibi İngilizcenin anadil olarak yaygın olarak ama ağırlıklı olarak konuşulmadığı bazı çok dilli ülkeler, bu kategorilerin hiçbirine açıkça girememektedir. Ayrıca, başlangıcından yaklaşık yirmi yıldan fazla bir süre sonra modelin, Singapur, Malezya, Filipinler ve diğerleri gibi ülkelerde birinci dili İngilizce konuşanların güçlü oranını göz ardı etmesi nedeniyle bir şekilde eskimiş olduğu

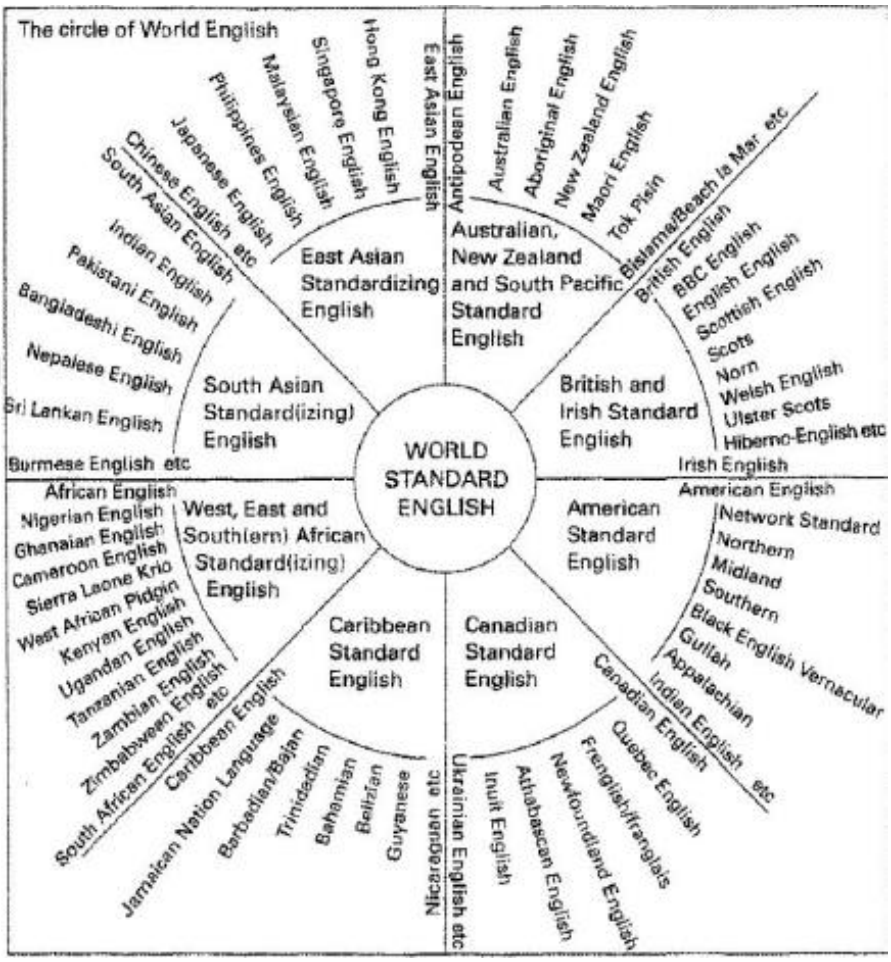
> görülüyor. Ancak bu tür zorluklara rağmen, Kachru'nun modelinin etkisi öncelikle onun dış çevrenin önemli ve temelde bağımsız statüsüne yaptığı vurgudan kaynaklanmaktadır; bu konum, yakın çevre ülkelerinin artık İngilizcenin 'sahipliği' konusunda herhangi bir ayrıcalığa sahip olmadığını ima etmektedir. Dolayısıyla uluslararası iletişim ve görünürlük açısından dış çevre ülkeleri kendi normlarını oluşturma hakkına sahiptir (s. 379).

Bu iddia, İngilizcenin mülkiyeti, standart normları, anadili olmayan çeşitleri ve anadili İngilizce olan-baskın dil öğretim uygulamaları üzerine bir tartışma başlatmış ve İngilizcenin yeniden kavramsallaştırılması için bazı temel gerekliliklerin kaçınılmaz olduğu açıkça anlaşılmaktadır (Okur, 2016). Canagarajah ve Said (2009), Üç Çember modeli hakkında, genişleyen çembere (İngilizcenin yabancı dil olarak kullanılmaya başlandığı yer olan, YDİ), dış çember (kendi kendine has özellikleri olan ve İngilizcenin ikinci dil olduğu, İDİ) karşı bir duyarlılık geliştirerek dilin tarihsel yayılımını ve işlevsel farklılıklarını modern bir şekilde haritalandırmıştır. Crystal (1997), yakın çevre ülkelerinde yaklaşık 320-380 milyon İngilizce konuşan kişinin bulunduğunu iddia etmektedir. Soler (2007), genişleyen çemberde kabaca 150-300 milyon ikinci dil İngilizce konuşan kişi ve 100 ila 1.000 milyon İngilizce öğrenen kişi var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, üç çemberde diller arasındaki temasın derecesi, anadili İngilizce olmayanların sayısının anadili İngilizce olanlardan önemli ölçüde daha fazla olduğunu da açıklayabilir (ilişki yaklaşık dörtte birdir). İkinci olarak, resmi bir perspektiften bir ortak dil olarak İngilizce üzerine yapılan betimleyici çalışmalar, İngilizceyi bir kimlik dili olarak değil, bir iletişim dili olarak kullandıklarını göstermektedir (2007, s. 27).

Kachru'nun Dünya İngilizceleri terimi sömürgeci temelleri olmamasına rağmen yabancı ya da uluslararası dil olarak günümüzde en geniş kullanılan terimdir ve İngilizcenin konuşulduğu ülkeleri içeren en kapsayıcı kavramdır (Schneider, 2010). Dünya İngilizcelerinin ise özellikle dış çevre ülkelerde benimsenen ve dünyadaki tüm İngilizce çeşitleri için şemsiye terim işlevi gören bir etiket olduğu belirtilmektedir (Pakir, 2009). Schneider (2010), Dünya İngilizceleri bugün hemen hemen tüm kıtalarda ve çok çeşitli farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda, birçok farklı iletişim diliyle konuşulmakta olduğunu açıklamıştır. Girdi faktörlerinin bu çeşitliliği, doğal olarak, bireysel evrimsel süreçlerin oldukça farklı sonuçlarını beklememize neden olmalıdır. Ancak bu beklentinin aksine, hem sosyodilbilimsel ortamları hem de dilsel özellikleri açısından birçok Dünya İngilizcesi arasında şaşırtıcı benzerlikler gözlemlenmiştir (s. 372). Bu nedenle İngilizcenin geleceğinin İngilizcenin devamı, İngilizcelerin çoğulluğu veya İngilizcenin yok

olması açısından mı görülmesi gerektiği küresel ekonomik ve politik değişimlere ve dil hakkında nasıl düşündüğümüze ilişkin teorik yaklaşımlara eşit derecede bağlıdır (Pennycook, 2010). İngilizcenin yaygınlığı, İngilizce konuşanların dil çeşitliliği ve İngilizcenin kullanıldığı geniş coğrafi ortam Dünya İngilizceleri fikrini desteklemiştir (Okur, 2016). McArthur (1998) dünyayı sekiz bölgeye ayırır ve İngilizcenin küresel bir dil olarak varlığını göstermek için standart ve standartlaştırmayı temel almış detaylı bir kategorizasyon öne sürmüştür:

Şekil 2. McArthur'un (1998, s. 97) Dünya İngilizce Çemberi



Scheneider (2010) Kachru ve McArthur'un çemberlerini karşılaştırdığında, McArthur'un çemberini aslında Kachru'nunkinden biraz daha eski olarak görür ve terminolojisi bakımından da biraz daha tanımlayıcı olduğundan bahseder. Kachru'nun çemberler olarak tasvir ettiği

ülkelerdeki dil durumlarını basitçe ADİ, İDİ ve YDİ olarak etiketlenmiştir. Kachru'nun teklifinin siyasi sonuçlarının dışında, iki çemberi de oldukça benzer bulmuştur. Ancak McArthur'un şemasını bir hiyerarşiyi ima ettiğinini, bir bakıma bu üç modele göre değerlendiridiği, Kachru'nun düşünce tarzı ise bu sınıflardan herhangi birine üstün bir statü atfetmeden İngilizcelerin çoğulluğunu vurguladığını belirtmektedir (s. 379-380). Ancak Dünya İngilizceleri terimi, İngilizcenin yerel çeşitlerinin var olabileceği ihtimalini ortaya çıkarır. Bunlar, her biri kendi başına yerli olmayan konuşmacıların dilleridir ve yerli konuşmacıların kararlarından muaftır. Dünya İngilizceleri, dağıtım görünümünden ziyade yayılma görünümüyle eşleşmektedir (Kazamia & Joycey, 2016). İngilizcenin dış ve genişleyen çevredeki ülkelerde kullanımına ilişkin tartışmalar, UDİ, Dİ ve ODİ olarak tanınmasını başlattı. UDİ, normalde yazılı ve sözlü olarak eğitimli konuşmacılar ve ayrıca resmi dil eğitimi alan YDİ/İDİ öğrencileri tarafından kullanılan İngili dilinin çeşitliliği olarak tanımlanır (Hannah, 1995).

Aydın (2020) çalışmasında, ADİ ve YDİ terimleri arasındaki keskin fark, YDİ ülkelerinin İngilizcenin büyük ölçüde okullarda öğretildiği veya toplumda bir ayrıcalık kazanmak veya yabancı dilden kar elde etmek gibi dış faktörler için genişleyen çemberdeki ülkelerde öğretildiğini açıklamıştır. Sifakis (2017), UDİ'yi, özellikle genişleyen çembere odaklanan, ODİ'yi kapsayan üst düzey bir terim olarak görmektedir. UDİ, dış çemberde, Birleşik Krallık veya ABD ile yakın tarihsel bağları olan ülkelerde gelişen yerlileştirilmiş İngilizce çeşitlerini ifade eden Dİ içermekte olduğu belirtmiştir. Jenkins'e göre (2009), Dİ'yi diğer araştırmacılardan farklı tanımlamıştır. Ona göre bu terim tartışmaya açıktır ve Kachru'nun üç çemberinin hangisinden geldiklerine bakılmaksızın tüm yerel İngilizce çeşitlerini ifade ettiğini düşünür. Jenkins bu yoruma göre standart, eğitimli ve benzerleri olarak kabul edilip edilmediğine veya bunları konuşanların kim olduğuna bakılmaksızın, İngilizcenin iyi niyetli çeşitleridir. Başka bir deyişle, onun yorumunun, örneğin Kanada, Hint veya Japon İngilizcesi arasında, hükümetlerin, kuralcı dilbilgisi uzmanlarının ve genel kamuoyunun yönlendirmesi olduğu ve dilsel meşruiyet açısından ayrımlar yapılmadığını belirtmiştir (2009). ODİ'nin UDİ veya Dİ'den daha geniş bir kavram olduğunu belirtmek de önemlidir (Seidlhofer, 2005, s. 339). Ayrıca ODİ, Amerikan, İngiliz ya da diğer İngilizce çeşitleri gibi sabit bir dil özelliği değildir. Aslında yaratıcılık ve çeşitlilik ODİ'in iki önemli özelliğidir (Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011, s. 307). Aynı zamanda Jenkins (2011) şunu vurgulamaktadır:

> ODİ, kod karıştırma ve kod değiştirmeyi iki dillilerin pragmatik stratejileri olarak görürken, YDİ bunları bilgideki boşlukların kanıtı olarak görüyor. O halde, ODİ perspektifinden bakıldığında, anadili İngilizce olmayanlar hiçbir şekilde YDİ'nin "başarısız anadili konuşanları" değildir. Tam tersine, yetkin ODİ konuşmacıları araştırmadan yetenekli iletişimciler olarak ortaya çıkıyor (2011, s. 928).

Öz (2019) çalışmasında, bu nedenle sınıflarımızda ve eğitim sistemimizde İngilizceye yer açmamız gerektiğini ve bu gerçekleştiğinde büyük bir değişim sağlayacağını belirtmektedir. ODİ diğer İngilizce biçimlerine göre daha kapsayıcıdır ve ayrımcı değildir. Kohn'a göre ise (2015),

> Bir öğrencinin dil gelişiminin altında yatan ortak yaratıcı gücü bütünüyle, dış bir norm açısından değerlendirmesinden bağımsız olarak açıkça kabul eder. Öğrencilerin ODİ yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak, bu nedenle, esas olarak onların kendi yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve onlara güvenmelerine teşvik etmeyi ve onlara yardım etmeyi içerir. Bu anlamda, İngilizce sınıfında ODİ için pedagojik bir alan oluşturmak, gerçek hayatta dil öğrenimine yönelik önemli bir değişikliktir ve dolayısıyla öğrenen özerkliğine yeni bir nitelik katar (s. 62).

Son olarak Jenkins (2009) çalışmasında kategorileştirme ile ortaya çıkmış terimlerle karşılaştırılması sonucu seçimler ve ODİ'nin İngilizce öğrenimindeki yeri hakkında yorumunu şu şekilde alan yazıya katmıştır:

> Eğer insanlar, bir İç Çember ortamında anadili İngilizce olan belirli bir gruba uyum sağlamak için veya 'anadili benzeri' İngilizce edinme yönündeki kişisel istek nedeniyle İngilizceyi 'yabancı' bir dil olarak öğrenmek istiyorlarsa, o zaman bu onların tercihidir. Ve seçimin bilinçli olması koşuluyla ODİ araştırmacılarını ilgilendirmez. Ancak bu, ODİ araştırmacılarının araştırdığından tamamen farklı bir dil-kültürel bağlamdır. Sorun şu ki, ODİ'deki yekpare konum onu YDİ ile birleştirdiğinden, bu görüşe katılanlar, ODİ konuşanların konuşmasındaki anadili İngilizce olanlardan herhangi bir farklılığın, YDİ konuşanların anadili İngilizce olanlardan farklarla tamamen aynı statüye sahip olduğuna inanıyorlar: yani bunlar tanım gereği meşru ODİ varyantlarından ziyade eksikliklerdir. Bu noktada kendimize, bu ideolojik düşünce yapısına sahip insanların, Hint İngilizcesi, Lanka İngilizcesi ve Singapur İngilizcesi gibi Dış Çember İngilizceleri hakkında aynı

> şeyleri söylediğini, bunların meşru çeşitler olmaktan ziyade ara diller olduğunu hatırlatmakta fayda var. İngilizcenin kendi kullanım normları vardır. Artık dikkatlerini ve aşağılayıcı yorumlarını ODİ'ye aktardılar (s. 203).

2.1.3. ODİ

"ELF is not a thing. It is a way. (ODİ bir şey değil, bir yoldur.)"

Nicos Sifakis (2017)

İngilizcenin dünya çapında yayılması, onu bir iletişim aracı olarak seçen insanlar tarafından kullanımının araştırılmasına yol açmıştır. İletişim olarak adlandırılan ortak dil olarak İngilizce çalışması, aynı anadili paylaşmayan konuşmacılar tarafından üretilen söylemin analiz edilmesine odaklanmıştır (örneğin, Cogo ve Dewey, 2012, Sifakis, 2017'den alıntılanmıştır). Açılımında belli olacağı gibi ODİ her kültürdeki insanın kullandığı ortak dil köprüsü olarak da tanımlanabilir. Birçok araştırmacı bu kavramı kendi deneyimleri ile açıklamıştır. Örnek olarak, Jenkins bu kavrama ve aynı zamanda farkındalığa bir İngilizce öğretim sınıfında farkına varmıştır. 1980'lerde yabancı dil öğretmeni olarak çeşitli anadili olan (Avrupa ana kıtasından, Latin Amerika'dan ve Doğu Asya'dan) öğrencilere kendi dillerine yakın İngilizce aşılamaya çalışırken önemli bir şey fark etmiştir. Öğrencilere öğretilen kuralları genel olarak 'öğrenmelerine' rağmen aynı öğrencilerin bu öğrendiklerini doğal olarak konuşurken kullanamama eğiliminde olduklarını fark etmiştir. Başka bir deyişle kendi anadillerinden bağımsız olarak öğrenciler hem kendi dillerini hem de İngilizce ile ilgili yanlış forma bakılmaksızın sınıf ortamında veya sınıf dışında kendi aralarında özgürce konuştukları görmüştür (Jenkins, 2012). ODİ kavramı geçerliliği koruduğu gibi araştırmacılar bu kavramı İDİ ve YDİ gibi kavramlar ile çok karşılaştırmaktadır. Bunun gibi kavramlar her ne kadar çok farklı görünse de aslında birbiri ile benzerlikleri olduğunu söyleyebiliriz. Jenkins (2009) bunun üzerine ODİ kavramını diğer kavramlar karşılaştırılmasında şunu dile getirmiştir;

> En basit haliyle ODİ hem ortak zemini hem de yerel çeşitliliği içerir. Bir yandan, toplu olarak ADİ (İngilizce kısaltma olarak ENL kullanılır) olarak adlandırılan İngilizcenin birçok çeşidi

> arasında ortak bir ortak zemin olduğu gibi, ODİ konuşmacıları arasında da ortak bir dilsel ortak zemin vardır (s.201).

Bahsedilen kavramların farklılıkları hakkında da birçok söylem yapılmıştır. Öztürk (2021) ODİ ve Dİ'nin, İngiliz İngilizcesi ve Amerikan İngilizcesi öğretilirken kabul edilen ve uygun görülen İngilizce yönündeki kökleşmiş algıya bir tepki olarak çıktığını belirtmektedir.

ODİ hakkında birçok araştırmacı alan yazıda kendi tanımlarına yer vermiştir. Örnek olarak Marlina ve Xu (2018), ODİ'yi aynı dili paylaşmayan ve iletişim için kendi anadilleri olmayan İngilizce'yi seçen insanlar için ortak bir iletişim dili olarak tanımlamıştır (s. 4). Ayrıca Firth (1996), "ne ortak bir anadili ne de ortak bir kültürü paylaşan ve İngilizceyi iletişim için seçilen yabancı dil olarak gören kişiler arasındaki 'temas dili' olarak tanımlanmaktadır" (1996, s. 240). Önen ve İnal (2019), "A Corpus-Driven Analysis of Explicitness in English as Lingua Franca" adlı makalelerinde, küresel iletişimin artması İngilizcenin yayılmasında önemli bir etken olmuştur. İngilizce, başka hiçbir şeye benzemeyen küresel bir ortak dil olarak ODİ'yi açıklamıştır. ODİ hakkında birçok araştırması olan Dewey (2014) ODİ'yi bir iletişim durumu olarak görüp, kısaca ODİ bağlamı, iki veya daha fazla dil-kültürel kökenden gelen konuşmacıların İngilizceyi iletişim dili olarak kullandığından bahsetmiştir. House (2012), ODİ'deki seslerin çokluğuna dikkat çekerek şöyle der; "ODİ bir iletişim dilidir; birçok farklı ulusal, bölgesel, yerel ve bireysel kültürel kimlikle içerik kazandırılabilecek bir ortamdır" (s. 188). Sung (2016), "Journal of Asian Pacific Communication" adlı dergide; günümüzün küreselleşen dünyasında İngilizcenin Lingua Franca yani ortak dil (ELF İngilizce kısaltması) olarak kullanımı, "farklı dil-kültürel kökenden gelen konuşmacılar arasında bir iletişim dili" olarak tanımlanmaktadır (s. 1). ODİ çokkültürlü bir toplum tarafından kullanıldığı için içerisinde iletişime devam ettirecek, kolaylaştıracak etmenlere doğal olarak sahip olması gerekmektedir. Marlina ve Xu (2018), ODİ hakkında şunu söylemektedir:

> Çeşitli dilsel, iki dilli veya çok dilli kökenden gelen çok sayıda insan, ODİ aracılığıyla birbirleriyle etkileşime girer. Bu insanlar karşılıklı anlaşılırlığı sağlamak için birçok stratejiyi yaratıcı bir şekilde kullanırlar ve bu da ODİ iletişimindeki değişkenliğe katkıda bulunur. ODİ odaklı ortamlar aynı zamanda konuşmacıların çeşitliliği nedeniyle kod değiştirme ve kod karıştırma gibi değişikliklerle de karakterize edilmektedir (s. 3)

ODİ, İngilizcenin yaratıcı ve haklı olarak standart normlardan sapan işlevlerini, yapılarını, söylemini ve etkileşimlerini ifade eder (Cogo & Dewey, 2012). Seidlhofer (2011), bir terim olarak ODİ'nin, her üç Kachru çemberinde farklı anadil geçmişlerine sahip konuşmacılar arasında, ancak anadili İngilizce olanların katılımını engellemeden, İngilizce iletişim anlamına gelmek üzere ortaya çıkmış olduğundan bahsetmiştir (s. 7). En saf haliyle ODİ, yalnızca anadili İngilizce olmayanlar arasında kullanılan ve "iletişimde İngilizce'nin seçilmiş yabancı dil olduğu bir iletişim dilidir (Firth, 1996, s. 240). Anlaşılacağı üzere ODİ kavramı üzerine yapılan bu tanımlar oldukça zengindir. Ama Bayyurt ve Dewey (2020), bu zenginlik içerisinde sabit kalan bir anlayıştan bahsetmiştir:

> ODİ tanımlarımız geliştikçe sabit kalan şey, İngilizcenin artık ağırlıklı olarak farklı anadillere ve kültürel deneyimlere sahip insanlar arasında kullanıldığı anlayışıdır. Kısacası, küresel hareketliliğin artması nedeniyle İngilizce, giderek daha çeşitli ve 'süper çeşitlilikte' bağlamlarda müzakere, problem çözme ve karar verme dili olarak kullanılıyor (s. 370).

Cogo (2009), ODİ konuşmacılarının çok dilli ve çok kültürlü repertuarının tadı ile zenginleştirilmiş bir tür olduğunu belirtmiştir (s. 270). Hızla değişen bu çok dilli/çok kültürlü dünyada dili ve iletişimi anlama ihtiyacını karşılamak için Jenkins, ODİ'yi İngilizce'nin iletişim dili olarak mevcut olduğu çok dilli iletişim olarak tanımladığı çok dilli bir ortak İngilizce olarak yeniden kavramsallaştırmıştır (2015, s. 73). Ayrıca Jenkins (2009), ODİ'ye olan bakış açısını eleştirmiş doğasını daha derinden şu şekilde anlatmıştır:

> ODİ araştırmacılarının büyük çoğunluğu dar bir bakış açısı yerine geniş bir bakış açısına sahip ve tüm İngilizce kullanıcıları ODİ tanımlarına dahil ediyor. Ancak can alıcı nokta şu ki, İç Çember konuşmacıları ODİ iletişimine katıldıklarında dilsel gündemi belirlemezler. Bunun yerine, hangi kullanım çemberinden geliyor olursak olalım, ODİ perspektifinden bakıldığında hepimizin ortak dil İngilizcesi iletişiminde yer aldığımızda muhataplarımızın yararına yerel İngilizce çeşitliliğimizde ayarlamalar yapması gerekir. Bu nedenle ODİ, İngilizce konuşan belirli bir grubun normlarına uyum meselesi değil, tüm tarafların çabalarını ve ayarlamalarını içeren karşılıklı müzakere meselesidir. (s. 202)

Elder ve Davies (2006) ise ODİ terimi (en azından) dört şekilde anlaşılabilir olduğunda bahsedip şu şekilde sıralamışlardır:

- ODİ 1. Katılımcılardan en azından bazılarının anadili İngilizce olmayan olduğu bir etkileşimde İngilizce kullanımı
- ODİ 2. Tüm katılımcıların anadil olarak İngilizceyi konuşmayan olduğu ve aynı anadili paylaşmadığı bir etkileşimde İngilizcenin kullanılması
- ODİ 3. Tüm katılımcıların anadil olarak İngilizceyi konuşmayan olduğu ve hepsinin aynı (veya benzer) anadili paylaştığı bir etkileşimde İngilizce kullanımı
- ODİ 4. Anadil olarak İngilizce konuşmayan kişilerin arasındaki etkileşim için kullanılan, standart İngilizce değil, standart İngilizceyi (Sİ) temel alan (yeni) bir kod (s.282)

ODİ'in temel özellikleri Jenkins (2009) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

- ODİ, iletişim için aynı ilk dillerini paylaşmayan konuşmacılar tarafından kullanılır. İstisnalar olsa da bu konuşmacıların çoğunluğu genişleyen çemberden geliyor.
- ODİ, YDİ'nin yerini almaz ancak onun alternatifidir ve kullanıcıların olası ihtiyaçlarına ve seçimlerine bağlıdır.
- Dilsel olarak ODİ, ADİ ile aynı olmayan ve ODİ konuşmacılarının çoğunluğu tarafından kullanılan yenilikleri içerir.
- Pragmatik olarak, ODİ etkileşimlerinde, çok amaçlı İngilizce olmadıkları ve belirli bağlamlara bağlı oldukları için iletişim stratejileri, özellikle de kod değiştirme ve uyumlaştırma kullanılır.
- Kodlamayı gerektirebilecek ODİ karakterizasyonu, yetkin ODİ konuşmacılarının etkileşimlerinden alınmıştır.

İngilizceden başlayarak önemli bir bulgu, tipik ODİ olarak tanımlanan formlardır. Formlar genellikle tipolojik olarak hem yerli hem de sömürge sonrası İngilizcede halihazırda gelişmiş olanlara oldukça benzerdir (Jenkins, 2012). ODİ'nin özelliklerinde İngilizceyi anadili olarak konuşan ve anadili olmayan konuşan arasında geçen bir konuşmada birbirlerini anlamaya engel olmadığı görülmüştür. Seidlhofer (2004), birçok ODİ özelliğinin, anadili konuşanlar ile anadili olmayanlar arasındaki anlayışı engellemediği belirtilmektedir ve bunun içinde yerli olmayanların ODİ uygulamalarından örnekler vermiştir:

- Üçüncü şahıs şimdiki zaman (she climbs, he reads) –s'yi bırakmak
- 'Who' ve 'which' ilgi zamirlerini karıştırmak

• ADİ'de zorunlu olan belirli ve belirsiz takıların (a/an/the articles) çıkarılıp, ADİ'de geçmediği yerlere eklenmesi

• Eklenti sorularında doğru formları kullanmamak (örneğin, yapmamalı mı? -shouldn't he? yerine öyle değil mi? veya hayır?- yes? no? isn't it?)

• "Bizim çalışmamız gerek" gibi gereksiz edatlar (in, of, to, at) eklemek

• Do, have, make, put, take gibi anlamsal genelliği yüksek belirli fiillerin aşırı kullanımı

• "I want that"" cümlesinde gibi mastar yapılarını that-tümceciği ile değiştirmek

• Aşırı açık sözlülük (örneğin sadece siyah- black- yerine siyah renk- black color- denmesi) (s. 220)

Jenkins (2002), ODİ'de yanlış anlaşılmalara yol açmayan, çekirdek dışı alan olarak adlandırılan fonolojik özellikleri sıralamıştır.

• Ünsüz /θ/, /ð/ ve alofon [ɬ] sesleri.

• Ünlü kalitesi, örneğin kalite tutarlı bir şekilde kullanıldığı sürece /bʌs/ ve /bʊs/ arasındaki fark.

• Zayıf formlar, yani 'to', 'from', 'of', 'was', 'do' gibi kelimelerde tam sesli harf yerine schwa'nın kullanılması; UDİ'de tam sesli harfler anlaşılırlığı engellemekten ziyade yardımcı olma eğilimindedir.

• Bağlantılı konuşmanın diğer özellikleri, özellikle benzeşme, örneğin bir sözcüğün sonundaki /d/ sesinin bir sonrakinin başındaki sese benzetilmesi, böylece /kırmızı nokta/ ('kırmızı boya') / olur reb boya/

• Perde hareketlerinin yönü, tavrı mı yoksa dilbilgisel anlamı mı işaret edecek?

• Kelime vurgusunun yerleşimi, her halükarda İngilizcenin farklı çeşitleri arasında önemli ölçüde farklılık gösterir, dolayısıyla anlayış esnekliğine ihtiyaç vardır.

• Stres zamanlı ritim (s. 98).

ODİ ilk çıktığında bu özellikleri ve uygulamaları ile iletişimi iyileştirdiği kanısına varılmıştır. Her olgu/kavram gibi ODİ kullanıcıları artmış ve gelişmiştir. Sifakis (2017), "ELF-awareness in English Language Teaching: Principles and Processes" adlı makalesinde Jenkins'in (2015), ODİ yapısının üç aşamayı takip ettiğini belirtmiştir:

- ODİ-1 1990'ların sonu ve 2000'lerin başı
- ODİ-2 2000'lerin ortalarından 2010'lara kadar
- ODİ-3 ODİ'nin şu anki pozisyonu

ODİ-1, ODİ'yi meşrulaştırma ve sonunda onu öğretilebilir hale getirme amacıyla ODİ çeşitlerini kodlamaya odaklanmıştır. ODİ-2 ise odak nokta ODİ kullanımından ODİ kullanıcılarına kaydığı görülmüştür. Bu, ODİ'nin sınırları aşan ve dolayısıyla tanımlamanın ötesinde doğası gereği akıcı ve sınırsız bir iletişim aracı olarak anlaşılmasıyla sonuçlanmıştır (s. 55) Seidlhofer'a göre (2009), ODİ etkileşimlerinin gözlemlenebilir özellikleri incelenerek (her ne kadar bunlar hiçbir zaman çalışmanın konusu olmasa da ODİ kullanıcılarının bazı işlev ve yapıları kullanırken hangi süreçlerden geçtiği saptanabilir. ODİ-3, diller arası iletişimin karmaşık bağlamı içinde teorileştirme ihtiyacına ve ODİ'nin çokdillik yönüne dayanmaktadır (Sifakis, s. 6).

Marlina ve Xu'ya (2018, s. 4) göre "ODİ iletişimi iki dilli/çok dilli ve iki kültürlü/çok kültürlü İngilizce kullanıcıları arasında gerçekleşmektedir; bunların hiçbiri için İngilizce baskın anadil değildir (Keskin, 2021'den alıntılanmıştır). Kazamia and Joycey (2016), bu temel yaklaşıma ek olarak ODİ'nin yerli olmadığı görüşü de var olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla buna yönelik tutumlar olumsuz kalacaktır. Dahası, modern dünyanın uluslararası iletişime ihtiyaç duyduğu gerçeği göz önüne alındığında, böyle bir ortak çekirdeğin, ihtiyaç duyulan çok sınırlı bir biçimi olduğu ortaya çıkacaktır. Öyle olsa bile, dilbilimciler tarafından ODİ'nin varlığının doğru yönde bir adım olduğunu ve bu yolda daha fazla ilerlemeye ihtiyaç duyulduğunu kabul etmişlerdir (s. 322). Alanyazıda aynı zamanda, ODİ'nin tanımlayıcı özelliği olarak belirli iletişim koşulları altında bireysel muhataplar tarafından benimsenmiş bir iletişim aracı olarak kültürel, dilsel ve pragmatik açıdan da esneklik gösterdiğini belirtmiştir (Seidlhofer 2011; Mauranen 2012; Jenkins 2015).

Seidlhofer (2005, s. 339), "Anahtar Kavramlar" adlı makalesinin ilk paragrafında, ODİ'yi farklı anadilleri konuşanlar arasındaki İngilizce iletişimi için atıfta bulunmanın bir yolu olarak tanımlamıştır. Genişleyen çevre ülkelerde kullanılan İngilizcenin, ODİ'nin bir çeşitlilik olarak kabul edilebilmesi için önemli sayıda özelliği paylaşması gerekir. Dolayısıyla ortak bir çekirdeğe sahip olmadan İngilizcenin çeşitliliği olarak bir dilden bahsetmek hala mümkün değildir (İnceçay & Akyel, 2014). Dİ tartışması, ODİ olması, Dİ'nin öğretilmesi ve öğretmen eğitimi gibi ilgili konulara yol açmaktadır. İngilizcenin uluslararası kullanımları sadece genişleyen çevre ile ilgili değildir, aynı zamanda dış çember İngilizcesi üyelerinin yanı sıra anadili İngilizce olan kişileri de içerir. İngilizce şu anda farklı dil kökenden gelen insanlar arasındaki iletişim için en iyi seçenek olarak görülmekte ve bu nedenle UDİ veya ODİ olarak etiketlenmektedir (Kılıçkaya, 2009). Bir ortak dil olarak İngilizce paradigması, dil öğretimi ve öğretmen eğitimi için önemli çıkarımlara

sahiptir. Dil öğretmeni eğitim programlarının rolü, geleceğin İngilizce öğretmenlerini ODİ'nin gerekli teorik bilgisi ve pratik sonuçlarıyla donatmak açısından çok önemlidir (Deniz, Özkan, & Bayyurt, 2020).

2.1.3.1. ODİ Farkındalığı ve İngilizce Öğretimindeki Rolü

Genel anlamda farkındalık terimini bilinçli olmak terimi ile bağdaştırabiliriz. Göreceliğe bağlı olan bu kavram aynı zamanda dışa kaynaklı bir durumu bireyin iç dünyasından kabullenmesi anlamına da gelmektedir. ODİ farkındalığı öğretmenlerin durumun kontrolünü elinde tutması gerektiği anlamına gelir. Yukarıdan (eğitim direktörleri), dışarıdan (ebeveynler, sponsorlar) ve hedeften (sınava girmek) gelen baskı ne kadar az olursa, baskın YDİ öğretim tarzından sapma olasılıkları da o kadar yüksek olacaktır (Sifakis, 2018). Gerçekte İngilizce yüzyıllardır ortak dil olarak kullanılmış olsa da (özellikle dünya çapında ortak bir anadili paylaşmayan muhataplar arasında iş yürütme aracı olarak), eğitim bağlamında bununla nasıl başa çıkılacağına dair endişe nispeten yenidir (Soruç & Griffiths, 2021). Kohn'a göre (2016), Pedagojik bir perspektiften bakıldığında, konuşmacıların öncelikle İngilizcenin dilsel-iletişimsel lingua franca tezahürleri ve başarılı ve tatmin edici ODİ iletişiminin koşulları ve gereksinimleri konusunda farkındalık geliştirmeleri gerektiğinden bahsetmiştir**.** Bunu başarabilmeleri için ODİ iletişimini kendi başarı ve tatmin gereksinimleriyle bağlantılı olarak algılamaları ve değerlendirmeleri gerekmekte olduğunu belirtmiştir (s. 26).

ODİ farkındalığı süreç içerisinde gelişen ve kültürleri içeren dil üzerine kurulduğundan dolayı çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Lingua (ortak dil) olarak İngilizce etkileşimlerinde katılımcılar farklı kültürel geçmişlerden gelmektedir. Bir konuşmacının anadili diğer konuşmacıların dilinden farklı bir stratejiye dayandığında bu bir sorun yaratabilir. Bu nedenle ODİ söyleminde anlamın nasıl müzakere edildiğini anlamak önemlidir (Önen & İnal, 2019). Bayyurt ve Dewey (2020), "Locating ELF in ELT" adlı makalelerinde ODİ farkındalığı ve İngilizce öğretmenleri ilişkisindeki dilin yapısını ve kültürel bakış açısını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

> Bunların her birinin en göze çarpan yönü, İngilizcenin, çok dilli ve çok kültürlü toplumların bağlamlarında mevcut olabilecek diğer ortak dillerle birlikte veya bu diller olmadan, farklı dilsel ve kültürel kökenden gelen insanlar arasında ortak bir iletişim dili olarak kullanılmasıdır. Bu nedenle, İngilizce öğretmenleri olarak, İngilizcenin bir ortak dil işlevi gördüğünde nasıl

> kullanıldığının farkında olmalıyız çünkü bu, dilin yapısal özelliklerinden çok iletişime odaklanmayı kolaylaştıracaktır (s. 371).

Mauranen (2012), ODİ bilincine sahip bir İngilizce sınıfında anadili konuşanların standartlarına göre değerlendirilemeyeceğini ve İngilizcenin tüm çeşitlerine değer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ama aynı zamanda Öztürk (2021), "An Investigation of Pre-Service English Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca and World Englishes" adlı makalesinde; Dünyanın her yerindeki İngilizce öğretim faaliyetleri ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programları, şöhrete sahip anadili ve YDL modellerine göre yürütülmekte olduğundan bahsetmiştir (s. 58). Her ne kadar ODİ geçerliliğine kazanmışsa da ondan önce gelen ve klasikleşmiş geleneksel olarak tanımlayabileceğimiz aksanların İngilizce sınıflarında yeri ve verildiği halen görülmektekdir. İngiliz İngilizcesi olarak bilinen Oxford İngilizcesi, Received Pronunciation (kısaltması RP olarak kullanılacaktır) yani ölçünlü aksan olarak çevrilmektedir ve kısaltma olarak daha çok gördüğümüz RP aynı zamanda BBC İngilizcesi olarak da bilinmekte olup geçerliliğini ve İngilizce'yi çok iyi bilme statü göstergesi olarak bilinmektedir. Günümüze kadar RP aksanının çekiciliği anadili olmayanların iletişim ortamlarında dahi devam etmiştir (Jenkins, 2009). BBC İngilizcesinin yanı sıra Amerikan aksanının İngilizce sınıflarında popülerliği göz ardı edilmemelidir. General American English (GA kısaltması ile bilinir) yani Genel Amerikan İngilizcesi geçerliliğini korumaktadır. Ama aynı zamanda Smith'e (1992) göre, yaygın olarak öğretilen İngilizce aksanları olan bu iki aksanın, diğer yerel olmayan aksanlara göre daha az anlaşılır bulunmuştur. Macaulay (1988) ve Trudgill (2002) gibi araştırmacılar da, İngiliz İngilizce aksanının en kolay veya en uygun aksan olmadığı için yabancı öğrenciler için ideal olmadığını savunmuştur. Önemli olan ODİ'yi YDİ'ye karşı kışkırtmak ya da öğretmenleri amacın bu olduğuna ikna etmek değil, ODİ perspektifinin YDİ/SOL sınıfına ne ölçüde gerçekçi bir şekilde entegre edilebileceğini araştırmaktır (Sifakis, 2018).

İngilizcenin küresel ortak dil konumunun tanınması, öğretim metodolojileri ve materyallerinden dil müfredatı, test etme ve değerlendirmeye kadar İngilizce dil öğretimi açısından birçok yönüne ilişkin ortak inanç ve varsayımların önemli ölçüde yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir (Deniz, Özkan, & Bayyurt, 2020). Kohn (2016), ODİ yeterliliğini İngilizce sınıfına yönelik öğretiminde 2 maddenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Bunlar:

(a) Sİ'nin, yaratıcı tahsis ve gelişime izin veren pedagojik bir hedef modeli olarak sosyal yapılandırmacı bir şekilde yeniden kavramsallaştırılması,

(b) öğrencilerin kültürlerarası ODİ iletişimine esnek ve pedagojik açıdan sürdürülebilir erişimi, (s. 30)

Bayyurt vd. (2019), ODİ bilinçli bir yaklaşıma ulaşmak için Bayyurt ve Sifakis'in (2015a, 2015b) ODİ bilinçli öğretmen eğitiminin üç düzeyde uygulanması gerektiğini belirtmiştir:

a) ODİ'nin teorik yönlerini yansıtıcı uygulama yoluyla tanıtmak;
b) ODİ'ye uygun etkinlikler/ders planları hazırlamak ve bunları sınıflarında uygulamak.
c) ODİ bilinçli etkinliklerin/ders planlarının uygulanmasının değerlendirilmesi yoluyla ODİ bilinçli uygulamaların eleştirel yansıması (2015a) , (2015b).

ODİ bilinçli öğretmen eğitiminin temel özelliği, öğretmenlerin İngilizce öğretme/öğrenme ve küresel bir dilde iletişim hakkındaki daha derin inanç ve inançlarının eleştirel bir şekilde yeniden yönlendirilmesini hedeflemektedir (Er & Bayyurt, 2022). İngilizce öğretimi bağlamında, ODİ farkındalığı kavramı, öğrencilerin ODİ etkileşimlerine yetkin bir şekilde katılmak için gereken becerilerini, stratejilerini ve genel bakış açısını geliştirmenin bir aracı olarak önerilidiği görülmüş ve öğretim bağlamına bağlı olarak bu zorlu bir süreç olabileceği öne sürülmüştür (Sifakis, Tsantila, Masina, & Vourdanou, 2020). Bunun üzerine Kohn (2016), farkındalık yaratma görevleri, dil, iletişim tarzları ve kültürel farklılıklara odaklanarak kişinin kendisinin ve başkalarının gerçek ODİ iletişiminin tezahürlerini keşfetmesini ve verimlilik ve konuşmacı memnuniyetine ilişkin bir değerlendirmeyi içerdiğinden bahsetmiş ve yansıtıcı takip aktiviteleri öğrencilerin keşif deneyimlerini sindirmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu aktiviteler tek başına, çiftler halinde veya daha büyük (sınıf) gruplar halinde gerçekleştirilebileceği örneğini sunmuştur (s.27). Sifakis (2017)'de ODİ farkındalığı ve İngilizce öğretimi için aşağıdaki ilkeleri sıralamıştır:

- ODİ bilinçli öğretim, İngilizce öğretiminde neye öncelik verilmesi gerektiği, sınıf düzeltmelerine nasıl yaklaşılması gerektiği ve yabancı dil öğretimi sınıfında öğretmenin rolü anlamında pedagojik anlayışta bir değişiklik yapılmasını gerektirir.
- ODİ, İngilizcenin bir çeşidi olarak görülemez, ancak standart çeşitlilik içerisinde küresel bir bakış açısıyla öğretilebilir.

- ODİ, İngilizce öğretiminin karşılığı olarak önerilmemektedir ancak paydaşların ODİ'ye yönelik tutumlarına bağlı olarak ona entegre edilmesi beklenmektedir.
- ODİ farkındalığı, köklü bakış açılarını dönüştürme ve değiştirme sürecidir ve sürekli bir mesleki gelişim olarak kabul edilir.
- ODİ farkındalığı, paydaşların bu konuda ne düşüneceği ve buna göre ne yapacağına ilişkin bir seçim meselesidir.
- ODİ farkındalığı, İngilizce öğretimindeki tüm paydaşlarını kapsar.
- ODİ farkındalığı İngilizce öğretimi endüstrisine entegre edilebilir.
- ODİ farkındalığı hem yerli konuşmacıları hem de yerli olmayan konuşmacıları ifade eder.
- ODİ farkındalığı ne geleneksel yabancı dil yöntemlerini göz ardı eder ne de bunların kullanımını vurgular; ancak öğretimde yerelleştirilmiş bir perspektife atıfta bulunur.
- ODİ farkındalığı, öğrencilerin gerçek hayatta dille ne yaptıklarıyla ilgilendiğini fark ederek YDİ'den farklıdır(s. 6).

İngilizce eğitimi bağlamlarında, ODİ farkındalığı kavramı, öğrencilerin ODİ etkileşimlerine yetkin bir şekilde katılmak için gereken becerilerini, stratejilerini ve genel bakış açısını geliştirmenin bir aracı olarak önerilmiştir. Öğretim bağlamına bağlı olarak bu zorlu bir süreç olabilir (Sifakis, Tsantila, Masina, & Vourdanou, 2020). Lopriore ve Vettorel'e göre (2016), küresel İngilizcelerin varlığı ve ODİ'nin anadili İngilizce olmayanlar tarafından yaygın kullanımıyla giderek daha fazla karakterize edilen yeni ortaya çıkan İngilizce öğretimi için senaryoları, yeni zorluklar ortaya çıkarıyor ve bir YDİ müfredatının bileşenlerinin altında yatan yapının tanımına yönelik talep yaratmaktadır. Müfredat ve ders programlarının dil planlamasında dünya İngilizceleri ve ODİ farkındalık perspektifi dahilinde, geleneksel dil müfredatının çeşitli yönlerinin uluslararası bir perspektifte yeniden gözden geçirilmesi ve yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

ODİ farkındalığı bakış açısıyla İngilizce eğitimine öğretmen ve öğrenciler için daha spesifik "Equity and Inclusivity and Non-Native English-Speaking Teachers" adlı makalesinde örnek veren Bayyurt (2018), İngilizceyi yerel olarak ve anadili İngilizce olanlardan aşağı hissetme korkusu olmadan kullanmalarının ne kadar önemli olduğunu vurgulaması gerektiğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin İngilizceyi dünyanın farklı yerlerinden ortaklarla oyun oynamak gibi gerçek bir amaç için kullanmalarını gerektiren özgün materyallerden yararlanan etkinlikler ve/veya öğrencilerinin İngilizceyi kullanma eylemine aktif olarak katılmalarını gerektiren

etkinlikler tasarlayabilirler. Makalede bir aktivite örneği olarak özgün amaçlar için dil aktivite örneğin, her öğrencinin katıldığı ve farklı bir ülkeden bir kişiyi canlandırdığı uluslararası bir gün gibi bir aktivite genç öğrenciler için daha yararlı olabileceğinden bahsetmiştir.

Ama aynı zamanda Jenkins (2012) her ne kadar ODİ araştırma bulguları İngilizcenin ne ve nasıl öğretilmesi ve test edilmesi gerektiğine dair uzun süredir kabul gören birçok inancı sorgulamasa da, bunun İngilizce eğitimindeki profesyoneller için pratikte ne anlama geldiğine dair şimdiye kadar çok az tartışma olduğuna dikkat çekiyor. Birçok YDİ öğretmeninin ODİ ve ODİ pedagojisini yanlış İngilizce öğretimiyle ilişkilendirme eğiliminde olmasının nedeni budur. Öte yandan ODİ'yi iletişim olarak kavramsallaştırırsak, pedagojik görev, konuşanların/öğrenenlerin ODİ koşullarında iletişim amacıyla kendi İngilizcelerini daha da geliştirmelerine ve kullanmalarına yardımcı olmak olarak anlaşılacaktır. Bu, ODİ yeterliliğine yönelik öğretim konusunda daha farklı bir bakış açısının önünü açmaktadır (Kohn, 2016). Sikafis (2017), aşamalı olarak, ODİ'nin İngilizce eğitimi sınıfı için çıkarımlar yaptığı, öğrencilerin kendine güvenen ve anadili İngilizce olmayan verimli kullanıcılar haline gelmelerinden faydalanabilecekleri açıkça ortaya çıktığını belirtmiştir. Buna ek olarak İngilizce öğretmenleri, öğretmen eğitimcileri, test uzmanları, müfredat tasarımcıları ve politika yapıcıları içine aldığı İngilizce eğitimi paydaşları olarak adlandırmıştır ve bu paydaşların ODİ araştırmalarının bilgisine dayalı yenilikçi öğretme, öğrenme, politika ve test uygulamaları geliştirme fırsatlarını ortaya çıkarabileceğinden bahsetmiştir . ODİ'nin İngilizce öğretim dünyasındaki halen bazı paydaşların Dünya İngilizceleri perspektifinden bakması ile yanlış anlaşılması devam ederken Jenkins (2012) bu yanlış anlaşılmalara şu şekilde cevap vermiştir:

> ODİ yaygın olarak yekpare bir İngilizce, tek bir küresel ODİ "çeşidi" olarak görülüyor; biraz eğlenceli bir şekilde, 'her şey yolunda' ifadesinin tam tersi. Tabii ki bu suçlamaların hiçbiri doğru değil, eğer bu dinamik, hızla gelişen bu alandaki çok sayıda ODİ literatürünü okumuş olsalardı bu suçlamaları yapanlar gerçeği keşfederlerdi (s. 492).

Bir kavram olarak, ODİ farkındalığı yekpare değildir ancak paydaşa bağlı olarak biçim ve kapsamda değişiklik göstermektedir (Seidlhofer, 2011). Bununla birlikte Sifakis (2017) göre, ODİ farkındalığının aşağıdaki üç ana bileşeni vardır:

(a) Dil ve dil kullanımına ilişkin farkındalık: Öğrenciler ODİ söyleminin, onu anadili İngilizce olan İngilizceden ayıran unsurların ve bu farklılaşmanın altında yatan nedenlerin farkına varırlar.
(b) Öğretim uygulamalarına ilişkin farkındalık: ODİ farkındalığının bu bileşeninin önemli bir biçimi, öğretmenlerin sınıfta yaptıkları (ve yapmadıkları) etrafında dönen ve öğretimle ilgili kişisel teorileri, düzeltici geri bildirimi (Lyster & Saito, 2010) ve bunları içeren öğretmenle ilgili uygulamaların farkındalığıdır. öğretim uygulamalarının "normlara bağlı" (Sifakis N. C., 2004) bir yaklaşıma öncelik verip vermediğine ilişkin farkındalığı içerir.

(c) Öğrenme farkındalığı :ODİ farkındalığının bu bileşeni, ODİ kullanımının öğrenme üzerindeki büyük etkisini ifade eder. İngilizce giderek daha fazla günlük, yüz yüze, çevrimiçi veya çevrimdışı etkileşimlerin ayrılmaz bir parçası haline geldikçe, anadili olmayan kullanıcıları da içeren, ancak bunlarla sınırlı olmayan, onlar tarafından sahiplenilir ve sonuç olarak İngilizce olmaktan çıkmaktadır (s. 4-6).

Sifakis (2017), prensip olarak ODİ farkındalık konsepti zihnimizi açık tutmamızı gerektiğini belirtmiş ve öğretmenlerin ODİ farkındalığına sahip aktiviteler geliştirmesini ve ODİ bilinçli müfredatı, ders kitapları ve testlerin tasarlanabileceğinden bahsetmiştir. Ancak aynı zamanda mevcut derslerde, ders kitaplarında, müfredatta, politikalarda ve testlerde ODİ farkındalığının unsurlarını aramaya devam etmemiz gerektiğini de belirtmiştir. Özetle, öğretim bağlamı, bu ortamlardaki eğitim programlarında ODİ bilinçli bir yaklaşımın ne ölçüde ve nasıl benimsenebileceğinin belirlenmesinde önemli bir unsurdur (Bayyurt & vd. , 2019).

2.1.3.1.1. Anlaşılırlık Kavramı

ODİ çalışmalarının öncelikli sorularından biri anlaşılabilirlik meselesi olarak kabul edilebilir (Jenkins, 2000). Widdowson'a göre (1994), belirli standartlar olmadan dil iletişimsel ve toplumsal değerini kaybeder ve bu standartları açık iletişimin kalitesi ve karşılıklı anlaşılırlığın standartları olarak vurgulamaktadır. İletişimin devam etmesi ve aksaklığın olmaması için anlaşırlık bir anahtar etmen olarak tanımlanabilir. Seidlhofer'a göre (2005), İngilizcenin iletişimde aksaklık yaşanmaması açısından uluslararası anlaşılırlık açısından önem taşıdığından ihmal edilmemesi gereken özellikleri olduğu gibi, ihmal edildiğinde bile aksaklığa yol açmayacak özellikleri de bulunmaktadır. Bu iki özelliğin ayırt edilmesi, öğretmenlerin değerli zamanlarını amacı uluslararası iletişim olan kullanıcılara dilin gerekli özelliklerini öğretmek için harcamalarına yardımcı olacağını açıklamıştır. Deniz (2017) çalışmasında, anadili konuşanların

muhakemesi, anadili olmayan çeşitlerin anlaşılırlığının belirleyicisi olarak en büyük rolü oynadığını ve anadili konuşanların muhakemesi, anadili olmayan çeşitlerin anlaşılırlığının belirleyicisi olarak en büyük rolü oynadığını varsayımının anlamsız olduğundan bahsetmektedir (s. 4). ODİ'nin doğasında anlaşılırlık önemli bir yere sahip olduğunu söylebiliriz. Ne kadar çok terimin kendisi anlaşılır olsa da, aslında karmaşık bir konudan kastedildiğini de katmamız gerekmektedir. Örnek olarak McKay (2002), eğer muhatap olduğumuz kişinin tuz kelimesinin İngilizce bir kelime olduğunu ancak İspanyolca olmadığını fark ederse, o zaman bu kelime onun için anlaşılır olabileceği örneğini vermiştir. McKay, anlaşılırlık, anlaşılabilirlik ve yorumlama terimleri arasında bir ayrım yapmıştır. Bir ifadeyi tanımak, anlaşırlık – ifadenin anlamını bilmek; anlaşılabilirlik ve yorumlanabilirlik; belirli bir sosyokültürel bağlamda ifadenin ne anlama geldiğini bilmek olarak ayrımını yapmaktadır. Ayrıca bu ayrım olsa da anlaşırlık diğer iki terimi de içine almakta olduğundan bahsetmiştir çünkü kelimenin anlamı biliniyorsa anlaşılır demektir ve tuzunuz var mı? cümlesinde tuz talebinde bulunduğunu anlaşılırsa dili tercüme edilebilir (s. 52). İletişim kurmak ve sürdürmek için anlaşılırlığın genellikle küçük dilbilgisi hatalarından daha önemli olduğu düşünülüyordu (Soruc & Griffiths, 2021). Dilin fonolojik, pragmatik ve sözlük-dilbilgisi gibi farklı yönlerinde anlaşılırlık büyük önem taşır ve bunun anadili İngilizce olan kişilerin normlarıyla hiçbir ilgisi yoktur (Deniz , 2017). Seidlhofer'a göre (2004), pragmatikle ilgili yerel normların ihlalinin nadiren anlaşılırlık kaybına neden olduğuna dikkat çeker ve ODİ etkileşimlerinde yanlış anlaşılmalar çok sık meydana gelmez, meydana geldiğinde konu değişikliğiyle veya yeniden ifade etme, tekrarlama gibi bazı iletişim stratejileriyle aşılma eğiliminde olmaktadır.

Kohn (2016), "Teaching towards ELF competence in the English classroom" adlı çalışmasında, öğrencilerin iletişimsel güçlerini genişletmelerine ve güçlendirmelerine ve örneğin nezaket, aynı fikirde olma ve katılmama, konu ve konuşma yönetimi, başka kelimelerle ifade etme veya yanlış anlamaları ele alma konularında dilsel repertuarlarının uzmanlaşmasına yardımcı olmak da önemli olduğundan bahsetmiştir (s. 27). Bayyurt (2018) ise, anlaşılırlık kavramının yalnızca İngilizcenin yerel olmayan çeşitlerinin değil aynı zamanda yerli çeşitlerinin de anlaşılabilirliğini içerdiğinden, bu değerler dizilerine dikkat edilmesi gereken en önemli konu haline geldiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler sınıfta hangi İngilizcenin vurgulandığı konusunda daha fazla esnekliğe ve özerkliğe sahip olmasını önermiştir. Bunun nedeni, özellikle dil sınıflarının, çeşitli geçmişlere sahip öğretmenlerin ve öğrencilerin sunum yapabileceği ve bir dizi eğitim materyali aracılığıyla

farklı İngilizce türleriyle tanışabileceği kapsayıcı alanlar olarak görülmesi olarak sebebini vermiştir (s. 4). Widdowson (1994), ODİ ve beraberinde gelen anlaşırlık kavramının toplum içerisindeki yerini şu şekilde belirtmiştir:

> İngilizcenin farklı toplulukların iletişimsel ve toplumsal ihtiyaçlarına hizmet ettiğini kabul ettiğiniz anda, mantıksal olarak çeşitli olması gerektiği sonucu çıkar. Uluslararası bir dil bağımsız bir dil olmalıdır. Ancak mantıksal olarak dilin karşılıklı olarak anlaşılmaz çeşitlere ayrılacağı sonucu çıkmaz. Çünkü ilgili toplulukların ihtiyaçlarını karşılamak için gereken ölçüde standart bir formda doğal olarak istikrar kazanacaktır. Bu nedenle, anadilleri ne olursa olsun, iş adamlarından bilim adamlarından oluşan uluslararası topluluğun çıkarları için, iletişimsel etkililik standartlarını sürdürmek amacıyla ortak bir İngilizce standardını korumaları açıkça hayati önem taşımaktadır (s.385).

2.1.3.1.2. Yerli Konuşmacı ve Yerli Olmayan Konuşmacı

Dilin sahipliği, kullanımı ve öğretimi etrafında yoğunlaşan bir tartışma sürmektedir. Geleneksel olarak konuşursak, anadili konuşan yapısı, bağlamdan bağımsız olarak dil edinimi, kullanımı ve öğretimi için evrensel, homojen ve nihai hedef olarak idealize edilmiştir (Bayyurt, 2018).

ODİ, İngilizce öğretiminde, anadili İngilizce olan kişilere göre değerlendirmek yerine, anadili olmayan çeşitleri kendi başlarına kabul eden bir değerler dizisidir (Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011). İngilizce öğretilen sınıflarda sahiplenici tutum ile gelen yerli ve yerli olmayan terimleri görebiliriz. İngilizce öğretiminde yerlilik sorunu aynı zamanda anadili İngilizce olan öğretmen ve anadili İngilizce olmayan öğretmen gibi terimlerin de ortaya çıkmasına neden olmuştur (Temiz, 2018). Yerli konuşmacılar ve yerli olmayan konuşmacılar arasındaki ikilem, dünya çapında artan sayıda yerli olmayan konuşmacılar ile tartışmaya açık hale geldi ve 1970'lerde Kachru ve Smith'in yeni Dİ kavramının bir sonucu olarak Yerli Olmayan Konuşmacı Hareketi'ne yol açtı (Braine, 2010, s. 2). Örneğin Kuo (2006) İngilizce, İç ve Dış Çevre ülkelerinde ikinci dil olarak veya Genişleyen Çevre ülkelerinde yabancı dil olarak hem anadili İngilizce olan öğretmenler hem de anadili İngilizce olmayan öğretmenler tarafından öğretilmekte olduğunu açıklamıştır. Ama İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme bağlamında anadili olarak İngilizce konuşan öğretmenlerin her zaman eksiksiz, uygun, kullanışlı ve çekici bir model olarak görüldüğünden bahsetmiştir (s. 214). Jenkins'e göre (2012), dünya çapında ODİ kullanımındaki olağanüstü artışa rağmen, İngilizce öğretimi ve sınavları ile öğretim materyallerindeki hâkim yönelim şüphesiz ADİ'ye yönelik olmaya devam etmektedir; doğruluk ve uygunluk, öğrencilerin mevcut veya potansiyel

iletişim bağlamlarından bağımsız olarak hala büyük ölçüde anadili İngilizce olan kullanıcıların kullanımı tarafından yönlendirilmektedir.

Aslında ODİ'deki ana argümanlardan biri, İngilizceyi iletişimsel amaçlarla kullanabilen konuşmacıların, anadili İngilizce olanların standart normlarına bağlı kalmalarına gerek olmadığını göstermektir (Gimenez & Passoni, 2016). İngilizce eğitiminde anadilin tek tercih edilen dil olarak sunulması ve öğrenenlerin neye ihtiyaç duyduğunun dikkate alınmaması nedeniyle ODİ'nin İngilizce eğitimdeki yeri, ODİ konusunda nasıl bir yaklaşımın sürdürülmesi gerektiğine atıfta bulunmak açısından oldukça önemlidir (Mairi, 2016). Öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almak ve bu ihtiyaçları karşılamak çok önemlidir; anadili olmayan konuşmacıların ideolojisinin İngilizce eğitiminde tanınması gerekir (Katırcı, 2022).

Bayyurt (2006) bir çalışmasında, anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin İngilizce öğretimine ilişkin inançlarını kendi bağlamlarında araştırmıştır. Çalışmasında, anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin farkındalığını artırarak ODİ veya UDİ'nin dil öğretim programlarına uyarlanmasının önemini vurgulamıştır. Kohn'a göre (2016), anadili olmayanların doğal yaratıcılığının kabul edilmesi, onlara başarının değerlendirilmesi konusunda daha güçlü bir yetki verilmesiyle el ele gitmektedir. Çünkü ODİ yeterlilik oluşumunun en zorlu kısmı, anadili İngilizce olmayan konuşmacıların yaratıcılığıyla ilgilidir. Konuşmacıların iletişimsel performanslarından duydukları memnuniyetin kabul edilmesi ve başarının temel ölçüt olarak pedagojik olarak uygulanması gerekmektedir. Konuşmacı memnuniyeti, yaratıcılığı özerkliğe bağlayan güçtür. Bir kişinin iletişimsel performansı hakkında yargıya varmak için anadili konuşan kişinin normlarının yol gösterici bir referans olarak benimsenmesi sorgulanabilir (Widdowson, 2012). Cook'a göre (2005), başarılı olmanın tek yolunun İngiliz veya Amerikalı gibi anadili konuşanların normlarına uygun bir dil öğretmek olduğunu ve ideal öğretmenlerin anadili konuşanlar olması gerektiğini iddia edenlerin olduğunu belirtmiştir. Ve bazı anadil öğretmenleri, anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin öğrencilere anadili İngilizce olan öğretmenlere karşı daha fazla fayda sağladığına ve çok kültürlülük kavramını koruma konusunda daha iyi olduğundan bahsetmiştir (s. 52).

2.1.3.2. ODİ Farkındalığı ve Dil Pedagojisi

Anadili İngilizce olmayan bireyler için birden fazla dilde iletişim kurabilme özelliğinin kazanılması İngilizce öğretmenleri için büyük bir görevdir. İletişim yeterliliğin tüm bileşenlerine

bakıldığında yerel kültürün de dahil edilmesini hedeflemek görevi zorlaştırmaktadır (Cenoz, 2007). Celce-Murcia (2007), "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching" adlı makalesinde dil eğitiminde ve içeriğindeki kültürün yeri ve önemi şu şekilde açıklamıştır:

> Dil eğitiminin amacı iletişimsel yeterlilik, dil öğretimi kültürel ve kültürlerarası öğretimle bütünleştirilmelidir. Hedef kültürün ayrılmaz bir parçası olan edebiyat ve diğer sanatlara ilişkin genel bilgi, hedef dil topluluğuyla ilgili temel tarih ve coğrafya bilgisi gibi dil öğretiminin bir parçası olmalıdır. Kültürün sosyal yapısı da (örn. aile, akrabalık ilişkileri, çocuk yetiştirme, kur yapma ve evlilik, cinsiyet rolleri) özellikle hedef kültür öğrencinin kültüründen önemli açılardan farklı ise kapsanmalıdır. Siyasi ve eğitim sistemleri , başlıca din(ler) ve tatiller, kutlamalar ve önemli gelenekler gibi tanıtılmalıdır . Bu konuların tümü, kültürel ve etkileşimsel farklılık alanlarına özel olarak odaklanılarak, dil öğretimi için içerik görevi görebilir (s. 51).

ODİ'in mevcut küresel durumu göz önüne alındığında, İngilizce öğretimine bakış açısını değiştirmenin gerekli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Temiz, 2018). ODİ bilinçli pedagoji ve ODİ bilinçli öğretmen eğitimi alanı büyük ölçüde yeterince araştırılmamıştır (Deniz, 2017). Bunun gibi, Widdowson'a (2012) göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu böyle bir sosyal olgudan habersizdir ve ODİ yapısına bir dereceye kadar aşina olanlar, kendi dil pedagojilerinde ODİ kavramını ve ODİ-farkındalık yaklaşımını benimseme konusunda isteksiz ve hatta dirençli görünmekte olduğu şeklinde yorum yapmıştır. McKay'e göre (2002), İngilizcenin uluslararası bir dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesine ilişkin kapsamlı bir teoriyi bilgilendirmesi gereken üç ana varsayımdan ilki olarak, İngilizceyi uluslararası bir dil olarak öğretme pedagojisinden bahsetmiştir ve bu pedagojide İngilizcenin kültürlerarası karşılaşmalarda kullanıldığı çeşitli yolların farkında olunmasını belirtmiştir. Soruç ve Griffiths (2021), "Inspiring Pre-service English Language Teachers to Become ELF-aware" adlı makalelerinde literatürde yakın zamanda yayınlanmış, dil öğretmenlerinin ODİ pedagojisine ilişkin algılarını ve farkındalıklarını araştıran birçok ODİ odaklı araştırma çalışması bulunmakta olduğunu belirtmişlerdir (s. 2). Kalagy (2022) çalışmasında, ODİ pedagojisi, dil öğrenme hedefleri, Standart İngilizceye bağlılık, yerli/anadili İngilizce olmayan öğretmenler, öğretim kültürü ve hecelerde yerli/anadili olmayan materyallerin kullanımı ve değerlendirmeler dahil olmak üzere İngilizce Öğretmenliği bölümü uygulamasındaki önemli konulara ilişkin bakış açımızı

değiştirmiş olduğundan bahsetmektedir. Sifakis (2017), "ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes" adlı çalışmasında İngilizce öğretimi o zamanlardaki pedagojisinde ODİ'nin yerine bakmış ve çıkarımlar yapmıştır. İlk olarak ve İngilizce öğretiminin sonuçlarını göz önünde bulundurulduğunda ODİ'nin öğretilebilir olmadığıdır. İkincisinde ise öğretimde ayrı bir ODİ yaklaşımının ne ölçüde mevcut olduğuyla ilgilidir, bunu algılamanın yararlı bir yolunun 1980'lerde geliştirilen özel amaçlı İngilizce yaklaşımı olduğunu düşünmektedir. Üçüncü çıkarım, paydaşlarının tutumlarının merkeziliğine atıfta bulunur ve bu tutumların ODİ farkındalığındaki kademeli değişiminin ve nihai)dönüşümünün tamamlayıcı rolünün altını çizer. Son olarak, öğretmenlerin kavramsal ODİ sorunlarına ve sınıfındaki kendi eylemlerine ilişkin farkındalığına atıfta bulunan ikili bir ODİ farkındalığı sürekliliği öneriyorum ve bu konu ile ilgili bir dizi ODİ farkındalığı ilkesi sunmuştur. ODİ pedagojisi bu nedenle geleneksel olarak düşman İngilizce eğitimi bölgesinde zemin kazanıyor gibi görünüyor. Ancak aynı zamanda, her seviyedeki uzmanlığa sahip profesyonellerin, İngilizce eğitiminde yer alan öğretmenin tamamen yanlış İngilizce öğretmek ile ilgili olduğu şüphesini hâlâ taşımaktadır. ODİ ve İngilizce eğitimi arasındaki ısrarlı düşmanlığın büyük bir kısmı, hem araştırma hem de pedagojideki odak ilgi alanları ve temel kavramsallaştırmalarla ilgili gizli farklılıklara dayanan yanlış anlamalardan kaynaklanmaktadır (Kohn, 2016). Diğer İngilizceler ile karşılaştırması yapıldığında farklı bakış açıları ve eğitim açısındaki durumlarda da değişme yaşandığı görülmüştür; Newbold (2019), ODİ farkındalığına sahip pedagojinin, herhangi bir tipik YDİ bağlamı için zorluklar yaratır, ancak bu durum, ağırlıklı olarak yüksek riskli sınav hazırlık yöneliminin olduğu bağlamlarda daha da fazla olduğunu belirtmiştir. Dewey'e göre (2014), ikinci dil pedagojisi dil bilgisi ağırlıklı olarak iletişimin ön koşulu olarak görülmektedir. Kısacası dilbilgisi doğruluğu iletişimsel başarının belirlenmesinde önemli bir faktör olarak kabul edilmekte ve dolayısıyla anlaşılırlık norm bağımlı olarak kavramsallaştırılmakta olduğunda bahsetmiştir ve daha da açıklamak için şu örneği vermiştir:

> Eğer öğrenciler dili doğru bir şekilde, yani önceden belirlenmiş bir dizi normlara göre (standart İngiliz ve/veya Amerikan İngilizcesine dayalı olarak) yeniden üretemiyorlarsa , o zaman başarısız dil kullanıcıları olarak kabul edilirler. Buna ek olarak, dil yeterliliği testlerine de önemli ölçüde vurgu yapılıyor ve bunun sonucunda öğretim çoğunlukla ağırlıklı olarak değerlendirme odaklı oluyor (s. 15).

Siqueira (2020), "ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen?" adlı makalesinde YDİ öğrencilerinin sınıftan çıktıklarında kaçınılmaz olarak ODİ kullanıcıları haline geldiklerini ve bu nedenle ODİ uygulamalarının ve ODİ pedagojisinin bu gerçekliğe yanıt verebilmek için birbirleriyle uyum içinde olması gerektiğini öne sürmekle beraber bu çerçevede; ODİ ve YDİ uygulamaları entegre edilmeli gerektiğini, böylelikle ODİ bilincine sahip öğretmenlerin geleneksel YDİ uygulamalarını ODİ bakış açısıyla uyumlu olacak şekilde sorgulamaya ve tartışmaya başlamaları önerdiği görülmüştür. Araştırmaların gösterdiği gibi, bu bağlamlar yüksek riskli yeterlilik sınavlarının müfredatını hedeflediklerinden önemli ölçüde anadili konuşanlara yönelik olma eğilimindedir (Jenkins, 2006). Ama bir de ODİ pedagojisi bakış açısıyla bakıldığında Kohn (2016), ODİ'yi bir dil olarak ya da bir tür İngilizce çeşidi olarak kavramsallaştırmış ve pedagojik odak noktasının doğal olarak sesler, kelimeler, cümleler ve öğretilmesi gereken veya öğretilmemesi gereken yapılar üzerinde olacağından bahsetmiştir. ODİ üzerinden müfredatın geliştirilmesi daha çok sınav kaygısı değil aslında iletişimin kendisi olduğudur. Sifakis (2009), bir ODİ müfredatının içeriğinin, onarım yapma, başka sözcüklerle ifade etme, yeniden ifade etme ve hatta iletişimi kolaylaştırabilecek dilsel hatalara izin verme gibi başarılı etkileşimi amaçlayan iletişim becerilerini içermesi gerektiğini belirtmiş ve ayrıca bu gibi öğretim stratejilerinin dâhil edilmesini önerdiğini belirtmiştir. İngilizce eğitimine ilişkin ODİ-farkında/ODİ-bilinçli bir pedagojik bakış açısı, öğrencilere ve öğretmenlere, konuşmacıların etkili iletişimi sağlamak için kullandıkları dil kaynakları ve stratejileri hakkında paha biçilemez bilgiler sağlayabilir (Bayyurt & Dewey, 2020). Kohn (2016) buna örnek olarak:

> Öğrencilerin ODİ farkındalığına sahip üretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, onları kendi performans gereksinimlerini sıfırlamaya ve sınıfın korunaklı çevresi dışında iletişim kurmanın getirdiği zorluklarla daha iyi uyum sağlamaya davet etmeyi içerir. Bu özellikle doğruluk konusunda daha rahat ve işlevsel bir tutum ve akıcılığa daha güçlü bir odaklanma ile ilgilidir (s. 27).

ODİ, etkili iletişime dayalı olarak İngilizcenin çeşitli kullanımını destekler. Bu nedenle her türlü İngilizce kendi şartlarında kabul edilebilir (Aydın & Karakaş, 2021). Canagarajah ve Said'e göre (2009), ODİ için uygun bir pedagoji, öğrencilerin yalnızca dünya çapındaki İngilizce normlarındaki değişkenliği müzakere etmelerini sağlamamalı, aynı zamanda dili yaratıcılık ve eylemlilik ile kullanarak bu tür sahiplenme süreçlerine katılmalarını da sağlamalıdır. Rajagopalan

(2004) ise, ODİ anlayışında İngilizce, onu konuşan herkese aittir, ancak kimsenin anadili değildir tanımını öne sürmüştür (s. 111). Dewey (2014), "Pedagogic Critically and English as Lingua Franca" adlı makalesinde; literatürde ODİ'nin pedagojik sonuçları hakkında zaten çok şey söylendi. Pek çok bilim insanı, öğretmenlerin İngilizcenin küreselleşmesine ilişkin son araştırmalardan ve güncel tartışmalardan haberdar edilmesinin önemli olduğunu savunmuştur . Örneğin, ODİ farkındalığına sahip bir pedagoji, anadili konuşan modelden ODİ-bilinçli modeline geçişi somut bir şekilde göstermek için hangi spesifik eylemlerin yapılması gerektiğini tanımlamalıdır (Sifakis, 2017). Bayyurt ve Dewey'e göre (2020), iletişimsel dil öğretiminin ortaya çıkışından bu yana öğretmenler, yalnızca standart dil modellerine sahipken, etkili iletişim becerilerini geliştirmenin yollarını belirlemek için mücadele etmek zorunda kaldılar. Her zaman gerçek dil kullanımı ağırlıklı olarak yerli konuşmacı normlarına göre tanımlanmıştır (s. 371).

Canagarajah ve Said (2009), öğretmenlerin, öğrenmenin hedefi olarak tek bir dile veya lehçeye odaklanmak yerine, postmodern iletişimi yönetmek için öğrencilerinde bir kod dağarcığı yeterliliği geliştirmeleri gerektiğinin farkına varmak önemli olduğunu belirterek yerel normların uygun yöntemlerle uluslararası iletişime taşınması için öğretmenlik uygulamalarındaki değişiklikleri aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi özetlenmiştir (s. 162):

Tablo 1.Canagarajah ve Said (2009) Öğretmenlik Uygulamalarındaki Değişiklikler

Nereden	Nereye
Hedef dil	Repertuvar
Homojen metin/dil	Hibrit olarak metin/dil
Bir topluluğa katılmak	Topluluklar arasında gidip gelen
Kurallara/uzlaşımlara odaklanma	Stratejilere odaklanın
Doğruluk	Müzakere
Değişen dil/söylem	Bağlama bağlı dil olarak bağlam dönüştüren dil
Dilbilgisi kurallarında ustalık	Meta-dilsel farkındalık
Şeffaf/enstrümantal metin/dil olarak	Metin/dil temsili olarak
Sorun olarak birinci dil (L1) veya yerel kültür (C1)	Kaynak olarak birinci dil (L1) veya yerel kültür (C1)

Ayrıca Canagarajah ve Said (2009) bu yeni pedagojik uygulamaları sürdürmek için İngilizce Öğretmenliği bölümü ile ilgili mesleki söylemde makro eğitimsel değişikliklerin gelişimini görmüşlerdir. Araştırmacılar "English Language Teaching in the Outer and Expanding Circles" adlı makalelerinde profesyonel yapılanmada hiyerarşik bir yaklaşımdan, farklı topluluklar arasında daha işbirlikçi bir yaklaşıma geçişi gösteren şekli aşağıdaki özetlenmiş tablodaki gibi gösterilmiştir:

Tablo 2. Canagarajah ve Said(2009, s.164) Profesyonel Söylem ve Yapıdaki Değişimler

	Nereden	Nereye
Uzmanlık	Yerleşik bilgi	Yerel bilgi
	Tek taraflı bilgi akışı	Çok taraflı bilgi akışı
	Araştırmacı / akademisyen	İşbirlikçi/ uygulayıcı
Müfredat	Yenilik/değişim	Sürekli
	Yukarıdan aşağıya	Aşağıdan yukarı
Pedagoji	Yöntemlerin hakim olduğu uygulamalar	Yöntem sonrası uygulamalar
	Beceri abanlı	Proje tabanlı
Materyaller	Otantik	Uygunluk
	Merkez tabanlı	Yerel tabanlı

İngilizce Öğretmenliği bölümüne ilişkin ODİ-farkında/ODİ-bilgili bir pedagojik bakış açısı, öğrencilere ve öğretmenlere, konuşmacıların etkili iletişimi sağlamak için kullandıkları dil kaynakları ve stratejileri hakkında paha biçilemez bilgiler sağlayabilir (Bayyurt & Dewey, 2020). Sifakis'e (2017) göre benzer şekilde, ODİ bilincine sahip öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin mevcut öğretme ve öğrenme bağlamlarının değişime ne ölçüde açık olduğu konusunda eleştirel farkındalıklarını artırmaya odaklanmalı ve onları sınıflarıyla eylem araştırması yapmaya teşvik etmelidir.

2.1.3.3. ODİ Farkındalığı ve Dil Politikası

Çok dillilik söz konusu olduğunda, çok dilli bir konuşmacının kullandığı diller arasında etkileşim olduğunu ve ek bir dil öğrenmenin diğer diller üzerinde etki yaratabileceğini dikkate almak daha da önemlidir. Farklı diller arasındaki pragmatik düzeydeki etkileşime ilişkin yanıtlanması gereken pek çok araştırma sorusu da bulunmaktadır (Cenoz, 2007). 1970'lerde Hymes (1972),

birinci dil edinimini anlamak için yalnızca dilbilgisi yeterliliğinin değil aynı zamanda dili uygun şekilde kullanma becerisinin de dikkate alınması gerektiğini savunarak iletişimsel yeterlilik kavramını ortaya atmış ve anadili İngilizce olan kişiler arasında bir sosyodilbilimsel yeterliliği vurgu yaptığını görürüz. Byram (1995) "Acquiring intercultural competence: A review of learning theories" adlı makalesinde, kültür hakkında, günümüz dünyasında yabancı dil öğrenenler kendilerini giderek daha sık olarak farklı kültürler arasındaki ilişkileri anlamaları ve farklı davranış ve tutumları anlamlandırmaları gereken durumlarda bulacaklarını ve dünyayı anlamanın iki veya daha fazla yolunu yorumlamak ve birbirine bağlamak için arabulucu öneminden bahsetmiştir (s. 54). House'a (2003) göre, toplumu karakterize eden üç boyut – karşılıklı katılım, müzakere edilen ortak bir girişim ve müzakere edilen kaynaklardan oluşan ortak bir repertuar, ODİ iletişimini tanımlamak için uygundur. Byram (1997), dil ile ilgili olarak, çeşitli iletişimsel durumlar bulabileceğimizi belirtmiştir. Farklı dil ve milletlerden katılımcıların olduğu bir ortamda İngilizce anadili olarak konuşan birinin olacağı gibi aynı zamanda ortak dil olarak belirli bir dili kullanan anadili İngilizce olarak konuşmayan katılımcıların farklı dillerin ve milletlerin olduğu bir durumdaki katılımcılardan hatta aynı uyruktan ancak farklı anadillerden sadece birini kullanan katılımcılar bile olabileceğinden bahsetmiştir (1997, s. 22). Seidhofer (2010), Avrupa bağlamındaki dil politikası tezatlığı şu şekilde dile getirmiştir:

> Bununla birlikte, ortak dil olarak İngilizce, Avrupa bağlamında kelimenin tam anlamıyla ortaya çıkan bir temadır; çünkü Avrupa Birliği'nin bir yanda dil ve iletişim hakkındaki söylemi ile diğer yanda sahadaki gerçeklik arasında belirgin bir tutarsızlık vardır. Çok dilliliğin resmi bir politika olarak güçlü ve zorla desteklenmesi, Avrupa vatandaşlarının ve kurumlarının giderek tek dilli ortak dile doğru yönelmesinin fiili uygulamalarıyla tam bir tezat oluşturuyor. Bu tutarsızlık hem politika yapıcılar hem de akademik ana akım tarafından inatla göz ardı edilmiştir ve ancak çok yakın zamanda bu önemli konu üzerinde herhangi bir ciddi tartışmanın işaretleri görülmüştür (s. 356).

Swain (2006), akıcılık uygulaması ön plana çıkarılmalı ve üretim sorunlarının tanımlanmasını ve analizin, özellikle kültürlerarası ODİ iletişimi ile ilgili dilsel ifade araçlarına dikkat edilmesi ve işbirlikçi çıktı işleme ve dillendirmenin kolaylaştırılması ile beraber birleştirme önerisinde bulunmuştur. Seidlhofer (2011), aynı zamanda, hedef dil seçiminin ODİ'ye özgü olmadığını, yerel eğitim kararlarına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Hedef dilin seçiminden daha önemli

olanın, ODİ konuşmacılarının onu ODİ iletişim amaçları için benimsediklerinde ve kendilerine ait hale getirdiklerinde onunla ne yaptıkları olduğunu savunmuştur (s. 81). ODİ anlatıları hayatın farklı kesimlerinden konuşmacıları temsil eder ve çeşitli telaffuzlar, konuşma stilleri ve yeterlilik seviyeleri sergiler. Bu nedenle özellikle farkındalık yaratma ve anlama uygulamaları için uygundurlar. Video kayıtlarını izlemek ve söylemek istediklerini ifade etmeye çalışan konuşmacıları dinlemek, her şeyden önce kullanıcıları ODİ performansının farklı tezahürleriyle karşı karşıya bırakmaktadır (Kohn, 2016). Ife (2007), "A Role for English as Lingua Franca in the Foreign Language Classroom?" adlı makalesinde ODİ farkındalığının İngilizce dersindeki dil politikasına öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinden bakmıştır:

> Eğer öğrenci-öğretmen ilişkisi öğrenme sürecinde önemliyse, öğrenciler arasındaki ilişki de önemlidir, çünkü grup dinamikleri ve akran ilişkileri de öğrencinin kaygı durumunu etkilemede muhtemelen katkıda bulunan faktörlerdir. Çalışma, öğrenciler arasında da ODİ'nin birçok durumda aralarındaki ilişkiyi güçlendirmeye hizmet ettiğini gösteriyor. Gelişmemiş bir dilde akranlarla grup bağlarına yardımcı olabilecek ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği bir ortam yaratabilecek türden kolay, şakacı bir ilişki kurmak zordur. ODİ bu atmosferi yaratmaya ve öğrencilerin kişiliklerini ortaya çıkarmalarına veya birbirlerine, hatta kendileri hakkında esprili yorumlar yapmalarına olanak sağlamaya yardımcı olur. ODİ aracılığıyla, öğrencilerin kendilerini hedef dilde ile ifade etmeye çalışırken hissettikleri huzursuzluk hissini hafifletebilirler ve aynı zamanda ifade potansiyellerinin kendi yaşlarındaki ve entelektüel yetenekleri olan birinin isteyebileceğinden çok daha sınırlı olduğunun kesinlikle farkındadırlar (s. 91).

Galloway ve Rose (2015), "Introducing Global Englishes" adlı kitaplarında öğrencilere anadili İngilizce olanların uzmanlığından uzaklaşarak çok dilli ve çok kültürlü veya istenirse diller arası ve kültürlerarası, iletişimsel uygulamalara ve müzakere ve iletişimsel stratejilere odaklanmalarını önermiştir (s. 206). Siqueira'ya (2020) göre ODİ odaklı uygulamalar öğrenciler için verimli etkileşim sağlar, dil öğrenimi ve öğretimine bakış açısını olumlu yönde değiştirir, ve öğretmenler öğrencilerin iletişimsel dil becerilerine katkıda bulunabilecekleri materyalleri ODİ perspektifine göre ayarlayabilir. Celce-Murcia (2007), ODİ farkındalığı olan bir dil politikasını aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

> Amaç, öğrencilerin anlamlı söylemi yorumlaması ve üretmesi, aynı zamanda içeriği sağlayan söylemde göze çarpan fonolojik özellikleri, kelimeleri, formülleri ve gramer yapılarını uygulaması olmalıdır. Dil öğretimi için seçilen söylem ve içerik, hedef dile ve kültüre göre doğru ve özgün olursa yapaylık eleştirilerinden kaçınılabilir ve dil öğrenimi gerçek bir iletişim egzersizi haline gelme potansiyeline sahiptir. Elbette öğrenme etkinliklerinde simüle edilen sosyal bağlamların da gerçekçi olması ve öğrenme etkinliklerinin özgün görevleri içermesi gerekir (s. 51).

Dewey (2014), bir çalışmada özellikle deneyimli dil öğretmenleri arasında ODİ ve Küresel İngilizceler ve bunların pedagoji üzerindeki potansiyel etkileri konusunda artan bir farkındalığın olduğu açıkça görülmekte olduğunu belirtmiş ve bu çalışmasında Birleşik Krallık'ta giriş koşulu minimum 3 yıllık öğretmenlik deneyimi olan Uygulamalı Dilbilim Yüksek Lisans programına kayıtlı öğretmenlerle yapılan yakın tarihli bir ankette, dünyada konuşulan İngilizcenin doğası sorulduğunda küresel rol üzerine aşağıdaki yorumlar yapılmıştır:

> - "Küreselleşme ve yeni medya nedeniyle İngilizce iş dünyasında, internette, akademik yayınlarda kullanılan baskın dildir." (s.17)

Dewey aynı çalışmada, katılımcılara sahiplik kavramı ile ilgili sorular sormuştur ve aşağıdaki gibi yorumlar ortaya çıkmıştır:

> -"İngilizce anadil olarak konuşanlara ait değildir, İngilizce konuşan herkese aittir." (s.17)

Dewey, bu ikinci yorumda korkutma alıntılarının kullanılmasından, öğretmenin aynı zamanda yerlilik kavramına son yıllarda uygulanan eleştirel yaklaşımın farkında olduğunu da ifade ettiği anlaşıldığından bahsetmiştir (s.17). Seidhlhofer (2010) " Lingua franca English: The European context", adlı çalışmasında Avrupa ülkeleri içeriğinde ODİ'nin ve eğitim politikası için gerekliliğini bir örnekle şu şekilde açıkladığını görebiliriz:

> Elbette, örneğin İngiltere'de okumak, ABD'deki arkadaşlarıyla iletişim kurmak veya Yeni Zelanda'ya göç etmek istedikleri için İngilizce öğrenmek isteyen ve bu nedenle 'anadil olarak İngilizcenin kendileri için bir zorunluluk teşkil edeceğini düşünen insanlar var. Ancak İngilizcenin çeşitli yerel çeşitleri arasındaki farklar göz önüne alındığında, bu öğrencileri seçtikleri anadili İngilizce olan grupla zahmetsiz iletişim kurmaya hazırlamak imkansız olacaktır ve her halükarda,

hedefledikleri çeşitliliği, durum gerektirdiğinde ve zamanda alacaklardır. Dil eğitimi politikası açısından bakıldığında, farkına varılması ve buna göre hareket edilmesi gereken şey, tüm Avrupa vatandaşlarının büyük çoğunluğunun, farklı alanlardaki her türden insanla iletişim kurmak için öncelikle bir ortak dil olarak İngilizceye ihtiyaç duymasıdır (s. 366).

Sifakis (2017) ise bir çalışmasında, İngilizce eğitimi verilen sınıflarda ODİ bilinçli analiz için amaçlanmış ve daha fazla detaylandırılmış dil politikası ve pedagojisi için bir kapsamlı liste oluşturmuştur:

- ODİ bilinçli pedagoji, İngilizcenin hangi yapılarının ve işlevlerinin öğretilmesi gerektiğini önceliklendirmeye, anadili olmayan kullanıcıları içeren başarılı etkileşimleri sergilemeye, düzeltici geri bildirim stratejilerini güncellemeye ve standart(yerli veya anadili olmayan kullanıcılar olsun) İngilizcenin koruyucusu ve bir öğretmen olarak öğretmenin rolü üzerine düşünmeye odaklanır.
- ODİ, çeşitlerin (kodlanmış) öğretilebildiği gibi, öğretilebilecek belirli bir kodlanabilir çeşitle sınırlandırılamaz.
- ODİ, İngilizce öğretimi için bir durumu belirlemez; İngilizce öğretiminin yerini almayı değil, öğretim bağlamına ve paydaşların tutumlarına bağlı olarak daha az veya daha büyük ölçüde ona entegre olmayı amaçlamaktadır.
- ODİ bilincine sahip olma süreci, paydaşların inanç, tutum ve uygulamalarının değişim ve dönüşüm sürecini bütünleştirir; bu nedenle kişinin içinde bulunduğu (ya da bulunmadığı) belirli bir statik durumu değil, yerel İngilizce eğitimi bağlamına referansla gerekçelendirilen sürekli bir büyüme durumunu öngörmez.
- ODİ farkındalığı, iki süreklilik boyunca haritalandırılabilecek bir derece meselesidir; biri paydaşların ODİ yapısı hakkındaki farkındalığına odaklanır (bu aynı zamanda UDİ ve Dünya İngilizce(leri) unsurları da içerir) , diğeri ise İngilizce eğitimine referansla seçimlerine ve eylemlerine odaklanır.
- ODİ farkındalığı tüm paydaşlarına (öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, sponsorlar, eğitim yöneticileri, öğretmen eğitimcileri, politika yapıcılar, müfredat tasarımcıları, ders kitabı geliştiricileri, değerlendiriciler, test uzmanları) referans alınarak uygulanabilir.

- ODİ farkındalığı aynı zamanda İngilizce eğitim ürünlerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir (dil öğrenme etkinlikleri ve görevleri, ders programları, müfredat, ders kitapları, testler, sınavlar).
- ODİ farkındalığı yerli ve yerli olmayan kullanıcılarda geliştirilebilir.
- ODİ farkındalığı, yerleşik metodolojilerden farklı bir öğretim metodolojisi belirtmez; bunun yerine ODİ pedagojisinde Özel Amaçlara Yönelik İngilizce yaklaşımının ekolojik perspektifini benimser ve yerel bağlamın özelliklerine ilişkin tam ve kapsamlı bir farkındalık gerektirir.
- ODİ-farkında pedagoji, İngilizceyi yabancı dil olarak ele almaktan ayrılan ve öğrencilerin hâlihazırda İngilizce ile yaptıklarına odaklanan ve bunları temel alan bir bakış açısını benimser (s. 16).

ODİ farkında bir dil politikası küreselleşen dünyadaki anlaşılabilir iletişim sağlayabilmesi eğitimde verilen dil pedagojisine üzerine yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin eğitimi için eğitimcinin de ODİ farkında bir dil politikası ve dil pedagoji için geliştirmeler ve çalışmalar yapmaları önemlidir. Özetlemek gerekirse, ODİ bilinçli öğretim, İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri için etkili öğrenme ortamları ve yeni iletişim yolları yaratmaya yönelik yeni yöntemler keşfetmelerini gerektirir. Ayrıca, ODİ bilinçli sınıflar, politika yapıcılara yenilikçi müfredat fikirleri ve tasarımlarının yanı sıra, anadili İngilizce olmayan kullanıcıların kendilerini ifade etmeleri için yaratıcı yollar sağlar (Keskin, 2021).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kavramsal çerçevenin oluşması ile beraber konu üzerine geçmişten günümüze kadar alan yazıya katkıda bulunmuş ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölüm alan yazıda büyük yer kaplayan hizmet öncesi ve hizmet içi okutmanlarının ODİ farkındalığı ve görüşleri ile ilgili araştırmalara yer vermiştir. Bu çalışmada, ders planlarına ve sorularda ders materyallerine yer verildiğinden dolayı ders materyallerini konu alan araştırmalar ile devam etmektedir. Bu çalışma farklı kültür ve ülkelerdeki görüşlere yer verdiğinden, farklı ülkelerden ODİ üzerine veri toplamış çalışmalara da aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1. Öğrencilerin, Öğretmen Adaylarının ve Okutmanların ODİ Farkındalığı ve Görüşlerine Odaklanan Araştırmalar

Bayyurt ve Dewey (2020), ODİ'nin 1990'ların sonlarında ve 2000'lerin başlarında ayrı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkışı, bu alanda birçok ufuk açıcı çalışmanın yayınlanmasının bir sonucu olarak, İngilizcenin küresel olarak kullanımına yönelik araştırmalara ilginin artması ile örtüşmekte olduğunu açıklamışlardır. Bugüne kadar, çok dilli konuşma ortamlarındaki konuşmacıların sadece İngilizceyi kullanmakla kalmayıp, aslında çeşitli diğer dil kaynaklarından yararlanarak, bunları işbirliğine dayalı bir ifade etme ve yorumlama sürecinde birleştirerek ve uyarlayarak dili nasıl değiştirdiklerini belgeleyen önemli ampirik çalışmalar yapılmıştır. Bunun ışığında, ODİ araştırmasını destekleyen en önemli öncül ve aynı zamanda dil öğrenimi ve öğretimiyle ilgisini incelemeye yönelik yaklaşımını destekleyen şey, dil(ler)in doğasında var olan dil dinamikliğidir (Dewey, 2014).

Alan yazıya bakıldığında, çoğunlukla öğretmen adayları olan öğrencilere uygulanmış anketlerin ve mülakatların analizini görebiliriz. İngilizce eğitimi veren öğretmenler üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Sifakis ve Sougari'nin (2005) çalışmasında, Yunanistan'daki 421 ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretmeni ile öğretmenlerin telaffuz uygulamaları ve inançları üzerine bir anket ve yarı yapılandırılmış bir görüşme yoluyla çalışmışlardır. Çalışma ayrıca telaffuz öğretimi ile telaffuza dayalı bakış açıları arasındaki olası bağlantıyı da araştırıyor. Öğretmenler ayrıca materyal yetersizliği, zaman yetersizliği ve öğrencilerin tercihsizliği nedeniyle ODİ normlarını öğretmede zorluk yaşadıklarını da dile getirdiler. Suzuki (2010), katılımcıların UDİ yapısına ilişkin algılarını ve bir UDİ ve ODİ kursunun katılımcıların bakış açılarını etkileyip etkilemeyeceğini araştırmak için Japonya'daki üç öğretmen adayıyla bir durum çalışması yürütmüştür. Coşkun (2011), İngilizce öğretmen adaylarının ODİ telaffuzuna yönelik tutumlarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür (s. 63). Uygun (2013), Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının farklı İngilizce ve ODİ çeşitlerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Kaur (2014) Malezya'daki bir kamu kurumunda çalışan 36 öğretmen adayının anadili İngilizce olan konuşmacıların ve anadili İngilizce olmayan konuşmacıların aksanlarına yönelik algılarını bir anket aracılığıyla incelemiştir. Bulgular, katılımcıların yerli konuşmacıların aksanlarını yerli olmayan konuşmacıların aksanlarından daha fazla tercih ettiklerini ortaya çıkardı. Katılımcılar yerli konuşmacıların aksanlarının uygun ve daha doğru olduğunu düşünüyor; ancak ODİ'nin aksanlar açısından yetersiz ve kalitesiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

İnceçay ve Akyel (2014), iki üniversite hazırlık programında görev yapan Türkçe İngilizce öğretmenleri ve öğretmen eğitimcileri ile ODİ'nin öğretmen eğitimindeki rolü üzerine bir araştırma yürütmüştür.

Deniz, Özkan ve Bayyurt (2016) tarafından Türkiye'de yapılan bir başka çalışmada ise Türkiye'deki 42 öğretmen adayının ODİ ile ilgili konulara yönelik algıları incelenmiştir. Veriler anket ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların çoğunluğunun ODİ'nin varlığını kabul etmelerine rağmen ODİ temelli normlarda ders vermeye direndiklerini gösterdi. Araştırmacılara göre bu çalışmanın önemli çıkarımlarından biri de dil öğretmenlerinin alandaki son gelişmeler konusunda iyi eğitilmeleri gerektiğidir. Deniz (2017) doktora tezinde ODİ bilinçli öğretmen eğitimi modelinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi bağlamındaki etkisinin araştırılmasını sağlayarak bu ihtiyaca önemli bir ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma Bayyurt ve Sifakis'in (Deniz, 2017'den alıntılanmıştır.) ODİ bilinçli öğretmen eğitimi modelinin hizmet öncesi dil öğretmeni yetiştirme programı bağlamında uygulanmasını incelemektedir. Katılımcılara "İngilizce Öğretimi ve Küreselleşme" adlı seçmeli ders aracılığıyla 14 haftalık bir eğitim programı sunuldu. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarının zihniyetlerinde önemli bir değişiklik gözlemlenmiştir. ODİ ve ODİ ile ilgili konulara ilişkin nispeten kısa ve yüzeysel anlayışları, ODİ'nin bir yapı, perspektif ve yaklaşım olarak derinlemesine araştırılmasına dönüştü. Katılımcılardan anadili ve anadili olmayan konuşmacılık kavramlarını detaylandırmaları istendi. Bulgular, katılımcıların, doğuştan dil edinimi veya kritik dönemde bilinçsizce dile maruz kalma gibi anadili ve anadili olmayan konuşmacılığın yerleşik tanımlarını sağladığını göstermektedir. Teorik eğitimin sonunda katılımcılar, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmeleri, aynı yola bir kere gitmeleri, çok dilli ve çok kültürlü olmaları, öğretme ve öğrenme stratejilerini daha iyi kullanmaları ve olası sorunları öngörebilmeleri, aynı ilk dili paylaşmaları açısından anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin güçlü yönleri olarak kaynak olarak kullanabilme, öğrencilerinin sosyo-kültürel geçmişlerine ve öğrenme stillerine aşina olma, hata düzeltme tekniklerini etkili bir şekilde kullanma, öğrenenlerle empati kurarak psikolojik engelleri ortadan kaldırma, iletişim ve uyum stratejilerini öğretme şeklide belirtilmiştir. ODİ ve YDİ bilgisine ilişkin bulgular, katılımcıların teorik eğitime katılmadan önce çoğunlukla ODİ'nin bir yapı olarak farkında olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. ODİ hakkındaki bilgileri, onun küresel ve uluslararası bir dil olarak tanımlanmasının ötesinde değildi. İlgili konulara ve bunların sonuçlarına değinmeden çok kısa tanımlar verdiler.

Katılımcıların eğitim programı öncesinde yabancı dil olarak yabancı dil kavramına ilişkin tanımları, bunun dil pedagojisi açısından ne anlama geldiğini hiçbir zaman sorgulamadıklarını ortaya koymuştur.

Kemaloğlu-Er (2017, s. 122) öğretmen adaylarının ODİ ile ilgili yansımalarını ve öğretim faaliyetlerini incelemiştir. Bulgular, katılımcıların ODİ hakkındaki varsayımlarını sorgulayarak farkındalıklarını artırdıklarını ve yavaş yavaş onu anlama ve yeni bakış açıları oluşturma sürecine girdiklerini göstermiştir. Kemaloğlu-Er ve Bayyurt (2020), Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmenlerin ODİ-bilinçli eğitim üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, ODİ-farkında pedagoji, öğretmen adayları tarafından, meslektaşlarıyla akran öğretimi ve gerçek okul ortamlarında uygulama yoluyla tek seferlik deneylerle çeşitli açık ve örtülü yollarla eyleme geçirilmiştir. Açık yöntemler, i) ODİ ve/veya ilgili kavramları öğrencilere videolar, okumalar ve tartışmalar yoluyla açık ve doğrudan tanıtmak ve ii) eleştirel düşünme, yansıtıcı etkileşimler ve gerçek hayatın yanı sıra yerli olmayan kimliklerini keşfetmelerine yardımcı olmak yoluyla uygulanmıştır. Çalışma ODİ kavramına doğrudan ve açık bir gönderme içermiyor, ODİ ile ilgili unsurların gizlice İngilizce derslerine dahil edilmesini hedefliyordu. Örneklemek gerekirse, i) farklı geçmişlere sahip anadili İngilizce olmayan konuşmacıların video gösterimleri, ii) anadili İngilizce olmayan konuşmacıların ve öğrencilerin kendi yerel kültürleri ve iii) öğrencilerin anlaşılır farklılıkları ve iv) kendi ilk dilleri bu derslerin bir parçası olarak görülmüştür. ODİ kavramına doğrudan atıfta bulunulmadan veya onunla ilgili açık bir açıklama yapılmadan entegre edilmişlerdir. Mesela, öğretmenler ODİ ile ilgili çok dilli ve çok kültürlü konulara dolaylı bir şekilde değinmeyi tercih etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen önce Japonya'yı tanıttı ve öğrencilere origami bebeklerle ilgili bir Japon hikâyesi anlatan Japon bir kadını dinletti. Öğrenciler daha sonra Japonya ile ilgili bir pasaj okudular ve Japon kültürü ile Türk kültürünü karşılaştırdılar. Çalışmalarında ODİ bilinçli pedagojik uygulamalar tek seferlik denemelerdi ancak öğretmenler tarafından bir ODİ müfredatında açık ya da örtülü olanla başlanabileceği ancak akışın bu ikisinin buluştuğu bir noktaya doğru olması gerektiği düşünülmüştür. Öğretmen aynı zamanda açık ve örtülü olanın farklı kombinasyonlar oluşturabildiği ve birbirini tamamlayabildiği bir müfredatı da tercih edebilir; örneğin burada daha açık ve bazılarında örtülü orada veya tam tersi veya ağırlıklı olarak örtülü veya ağırlıklı olarak açık olan bir müfredat. Örneğin, sınav odaklı belirli amaçlı İngilizce derslerinde eğilim ağırlıklı olarak örtülü bir müfredata doğru olabilirken, iletişim odaklı

Genel İngilizce derslerinde müfredat her ikisinin bir kombinasyonunu nispeten eşit düzeylerde gösterebileceği belirtilmiştir.

Deniz, Özkan ve Bayyurt (2020, s.274), Türk hizmet öncesi İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğretmenlerinin ODİ sorunları hakkındaki anadili İngilizce konuşmacı olan öğretmen ve anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin durumu, ODİ'nin İngilizce öğretimi ve dil alanındaki etkilerine atıfta bulunan ODİ bilinçli pedagoji gibi varsayımlarını araştırmışlardır. Öğretmen eğitimi ve ODİ bilinçli öğretmen eğitimi dersinin öğretmen adaylarının algısal algıları üzerindeki etkisini değerlendirmek üzerine çalışma yapmışlardır. Bu durum çalışmasında; anket sonuçlarını desteklemek ve veri analizinden daha anlaşılır sonuçlar elde etmek amacıyla kurs öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler de yapılmıştır. Her bir görüşme ses kaydına alınmış ve içeriği açık uçlu ankete çok benzer şekilde yaklaşık 10 dakika sürmüştür. ELF-TED proje portalı aynı zamanda teorik kurstan veri toplamak için ek bir araç olarak da kullanıldığı belirtilmiştir. Katılımcılardan portal günlüklerini oluşturmadan önce öğretim görevlilerinin verdiği yönlendirmeler doğrultusunda ders materyallerini temel alan günlükler yazmaları istenmiştir. Kursun sonunda katılımcılar, ODİ bilincine sahip öğretmen eğitimi kursunun gelecekteki ODİ bilincine sahip uygulayıcılar olarak gelişimleri üzerindeki etkisini değerlendiren bir değerlendirme raporu yazdılar. Katılımcılar, anadili konuşan kişinin dilinin ince nüanslarına hâkim olmak yerine, İngilizcenin uluslararası anlaşılırlık için hayati önem taşıyan özelliklerinin öğrenilmesi gerektiğini öne sürdüler (s. 277) . Katılımcıların ODİ değerler dizisine ilişkin derinlemesine analizi, ODİ'nin tanımlayıcı bir özelliği olarak çeşitlilik ve değişkenliğin meşruiyetini vurgulamıştır. Bu çalışmadaki bulgulara bakıldığında; ODİ uyumlu materyallerin tasarlanmasında, dil öğretiminde çok kültürlü yönlerin benimsenmesinin gerekliliğini vurguladığı görülmektedir. Katılımcılar ayrıca ODİ paradigmasını hümanizm ve yapılandırmacılık gibi dil pedagojisindeki bazı yeniden kavramsallaştırmalar ve çıkarımlarla ilişkilendirdiler. Bu katkıların yanı sıra katılımcılar, gelecekte ODİ gömülü bir müfredat ve değerlendirme oluşturma çabalarını engelleyebilecek norm odaklı dil eğitimi ve değerlendirme politikalarına ilişkin endişelerini de dile getirdikleri görülmüştür (s. 279).

Biricik Deniz, Kemaloğlu-Er ve Özkan (2020, s. 460), Türkiye'de ODİ bilinçli hizmet öncesi öğretmen eğitimi uygulamaları ve perspektifleri üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğretmen

adaylarının çalışması, aday öğretmenlerin iki akademik yıl boyunca ODİ ile ilgili yoğun teori ve uygulamaya nasıl maruz kaldıklarını araştırmak amacıyla Türkiye'deki iki devlet üniversitesinde 20 öğretmen adayı yürütülmüştür. Öztürk (2021), hizmet öncesi öğretmenlerin ODİ ve dünya İngilizceleri farkındalığı hakkında araştırma yapmıştır. Araştırmasında, daha önce yapılan birçok araştırmada anadili İngilizce olan sözcükleri telaffuz edip İngilizce konuşmayı tercih eden katılımcıların aksine, katılımcı öğretmen adaylarının anadili gibi ses çıkarmayı ve İngilizceyi anadili gibi konuşmayı pek umursamadıkları da görülmediğinden bahsetmiştir. Araştırmada ODİ'nin en önemli ilkesi olan karşılıklı anlaşılırlık, bu çalışmada katılımcı İngilizce öğretmen adayları tarafından benimsenmiştir. Önceki çalışmaların çoğunda ortak sonuç ve tartışma, öğretmen adaylarının ODİ ve diğer İngilizce çeşitlerinin kavram ve ilkelerinden haberdar olmadıkları ve hatta farkında olduklarında bile ODİ bilinçli pedagojiyi eğitime entegre etmeye istekli olmadıklarıydı. Ancak bu çalışmaya katılan İngilizce öğretmen adayları yukarıda bahsedilenlerden tamamen farklı olduğundan değinmiştir. Özetlemek gerekirse, bu çalışmada, ODİ bilincine sahip İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizceyi en uygun ve gerçekçi şekilde öğretmeye hazır (anadili İngilizce olan biri gibi konuşabilen) mükemmel öğretmenler olma konusunda büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Ve İngilizceyi anadili gibi konuşmak, özellikle yabancı dil öğrenen yetişkin kişiler için gerçekçi olmadığını göstermiştir. Çalışma aynı zamanda öğretmen adaylarının ODİ kavramı ve dil sınıflarındaki ilkeleri konusunda bilinçlenmesini sağlamanın basit ve pratik yollarının olduğunu da gösterdi.

Köseoğlu ve Gilanlioğlu (2021) çalışmalarında öğrenci öğretmenlerin ODİ üzerinden İngilizceye bakışlarını incelemişleridir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenci öğretmenlerin ODİ, İngilizcenin ülkeye özgü bir çeşidi olarak tanımlanmış ve Standart İngilizceye tercih edilmiş olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak katılımcılar ne İngilizcenin farklı türlerini öğrenmeyi ne de anadili İngilizce olmayan biri olarak tanımlanmayı tercih etmişlerdir. Katılımcıların algılarındaki bu belirsizlik, İngilizce statüsünün yabancı dilden ortak dil haline tam olarak geçmemesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmada, ODİ'nin pedagojik uygulaması söz konusu olduğunda, İngilizce öğrenenlere okullarda ODİ'nin öğretilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Soruç ve Giriffiths (2021), hizmet öncesi öğretmenlere ODİ farkındalığı yaratma üzerine bir çalışma yapmışlardır. ODİ farkındalığını artırmaya yardımcı olmak için dönem başlamadan önce bir ders paketi ve müfredat hazırlanmıştır. Paket, 15 haftalık dönem boyunca haftada dört normal ders saati boyunca her hafta en az bir tane sağlamak üzere ODİ ile ilgili 14 makale içeriyordu.

ODİ kavramı, ODİ ile bağlantılı öğretim uygulamaları ve genel olarak öğrenme süreci hakkında farkındalık yaratmanın yanı sıra veri toplamayı amaçlayan tartışmayı teşvik etmek için, odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi için makalenin sunumunun ardından iki sunum yapan kişi araştırmacının ofisine her hafta toplantıya davet edildi. Öğretmenler hedef dili öğrenmek için birçok strateji ve teknik gösterebilirler. Çalışmada motivasyonun önemine de değinildi. ODİ bilincine sahip bir öğretmen, bu tür öğrencileri derse doğru motive etmede iyi olacaktır, çünkü bu öğretmenler bu tür öğrencilerin özelliklerinin farkındadır (s. 9). Sonuç olarak, 15 haftalık bir kursun sonunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi aşamasında ODİ konusunda farkındalık yaratmanın mümkün olduğunu öne sürmüşlerdir.

Er ve Bayyurt (2022) bir çalışmalarında; İstanbul'da eğitim dili İngilizce olan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde, İngilizce öğretmen adaylarına yönelik dört yıllık lisans programı kapsamında gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının ODİ farkındalığını eleştirel düşünme yoluyla artırmak ve etkililiğini onların görüşleri aracılığıyla araştırmak için tasarlanmış yoğun bir harmanlanmış öğrenme modelini tanıtmayı amaçlamaktadır. Veriler, kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış, nicel ve nitel analiz yoluyla analiz edilmiştir Lisans programlarının son yılında son sınıf öğrencilerine harmanlanmış öğrenme formatında "Ortak Dil (ODİ) Olarak İngilizce - Farkında Öğretmen Eğitimi" başlıklı seçmeli ders sunulmuştur. Bu ODİ bilinçli eğitim kursunun ilk kısmı, ODİ farkındalığı ile ilgili literatür ve pedagojik uygulamaları ile ilgili konularda teori oluşturmaya, eleştirel düşünmeye ve tartışmalara odaklanırken, ikinci bölüm, ODİ bilinçli bir yaklaşımın uygulama ve bu uygulama üzerine eleştirel düşünme ve öğretime entegrasyonuna dayanıyordu. Verilerin toplandığı dönemde programda ilk kez bu ders harmanlanmış öğrenme formatına uyarlanarak verilmişti. Bulgular, harmanlanmış öğrenme modelinin katılımcıların ODİ farkındalığını artırmada etkili olarak derecelendirildiğini gösterdi. Modelin avantajlarının yanı sıra zorluklar ve bunların üstesinden gelme yolları da rapor edildi. Genel olarak, sonuçlar model hakkında yüksek düzeyde memnuniyet olduğunu göstermektedir ve harmanlanmış öğrenmenin hizmet öncesi öğretmen eğitimi bağlamlarında kullanılması önerilmektedir.

Alan yazıda aynı zamanda öğretmen adayı yerine hizmet öncesi terimini kullanıp, hizmet içi öğretmenler arasında karşılaştırmaları çalışmalar da yapılmıştır. İnal ve Özdemir (2015, s. 149),

Türk hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenleri ve akademisyenlerle ODİ kavramı ve ODİ bilinçli öğretmen eğitimi programları üzerine bir araştırma yürütmüştür. Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında İnal ve Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada farklı bağlamlardaki öğretmenlerin tutumları karşılaştırılmıştır. Türkiye'de İngilizce eğitimi akademisi, hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenleri ile toplam 300 katılımcıyla çalıştılar. Sonuçlar, akademi ve hizmet içi öğretmenlerle karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının ODİ'yi daha fazla tercih ettiğini ortaya çıkardı.

Çalışmalar incelendiğinde farklı kademelerde olan İngilizce öğretmenliği yapan veya geleceğin İngilizce öğretmenlerini eğiten okutmanların üzerine araştırmalar yapılmıştır. Almanya'da, Decke-Cornill (2003) tarafından iki farklı türde okul öğretmenlerinin algılarını karşılaştıran bir ODİ çalışması yürütülmüştür. Decke-Cornill, çalışmasında seçmeli bir okul olan Gymnasium'da yani dilbilgisi temelli olan bir okulda çalışan öğretmenler ile n Gesamtschule'de yani kapsamlı bir okul türü olarak bilinen okulda çalışan öğretmenlerin farklı tutumlarını analiz etmiştir. Uygun (2012), Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde görev yapan 100 İngilizce yabancı dil okutman adayının farklı şivelere yönelik tutumlarını araştırmıştır. Finlandiya'da İngilizce öğretmenlerinin standart dışı İngilizce ifadelere yönelik tutumlarına ilişkin bir başka çalışma Nykänen (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Karakaya ve Hatipoğlu (2017), Türkiye'de rastgele seçilen 50 öğretmenle çalışmış ve veri toplama aracı olarak anket ve görüşmeleri kullanmışlardır. Öğretmenlerin çoğunun dünya İngilizceleri ve ODİ gelişmelerin farkında olmadığını ve İngiliz ve Amerikan çeşitlerinin ana öğretim hedefleri olması gerektiğini düşündüklerini keşfettiler.

Yılmaz Uzunkaya'nın (2018), İngilizce okutmanlarının ODİ kullanımı farkındalığına baktığı yüksek lisans tez çalışmasında; her ne kadar İngilizcenin mevcut durumu konusunda hemfikir olsalar da, İngilizcenin anadili olmayan çeşitlerini kullanma ve öğretme konusunda önyargıları var. Ayrıca ODİ'nin sadece konuşmada kullanılmasına toleranslı olduklarını belirttiler. Ayrıca tüm ifadelerin doğru olduğundan daha kabul edilebilir olduğu ve sınıfta düzeltilmesi gerektiği düşünülmektedir. Katılımcıların çoğu için bir ifadenin yanlış olduğu düşünülse de sınıf ortamında katılımcılar bu ifadelere karşı daha hoşgörülü davranmaktadırlar. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler bir ifadeyi anlaşılır ve kabul edilebilir bulsalar bile bu ifadelerin doğru olduğunu düşünmemektedirler. İngilizcenin farklı çeşitlerine yönelik algıları açısından yerli çeşitleri tercih ettikleri sonucuna varılabilir. ODİ bilgili öğretime yönelik algılara gelince, okutmanların bunu

pek desteklemiyor gibi görünüyor. İlgili bölümde açıklandığı gibi akademik İngilizcenin öğretildiği bir üniversite ortamında öğrencilere doğru İngilizcenin tanıtılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, katılımcılar iki karşıt fikir arasında gidip geliyor gibi göründüğüdür. Ceyhan-Bingöl ve Özkan (2019) bir devlet üniversitesinde 36 yabancı dil öğretim görevlisi ile çalışmış ve 6 katılımcıyla nitel aşama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketten oluşan hem niteliksel hem de niceliksel veri toplama yöntemi bulunmaktadır.

Temiz'in (2018) doktora tezi çalışması, ODİ farkındalığı ile İngilizce öğretimi ve öğretmen bilişi arasındaki herhangi bir ilişkiyi keşfetmeye çalışmıştır. Çalışması bir durum çalışmasıdır. Araştırmaya dört İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların İngilizce öğretiminde neyin önemli olduğuna dair bilişlerinde bir bakış açısı değişikliği sergilediklerini gösterdi. Sonuçların analizi, katılımcıların ODİ farkındalığını şu şekilde kavramsallaştırdıklarını gösterdi: İngilizcenin küresel bir işlevi olarak ODİ'yi tanımlamışlardır. Katılımcılar; ODİ'yi bir iletişim aracı olarak hizmet ettiğini belirtmiştir. ODİ iletişim kurma isteğini oluşturduğundan bahsedilmiştir. Katılımcılar, ODİ'nin türlere ve kültürlere saygı konusunda farkındalığı artırdığını belirtmiştir. Araştırmada, katılımcıların ODİ farkındalığına bakış açılarını nasıl ve ne ölçüde değiştirdiklerini anlamak açısından faydalı olmuştur. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi, dil öğrenimi ve sosyodilbilimsel konularla ilgili sahip oldukları bilişlerle ilişkili olarak ODİ farkındalığının araştırılması gerektiğini öne sürmektedir.

Öz'ün (2019) yüksek lisans tez çalışmasında ise; bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda görev yapan anadili İngilizce olan ve anadili İngilizce olmayan öğretim görevlilerinin ODİ konusundaki algı ve tutumlarını incelemektir. Araştırma İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin İngilizce Hazırlık Okulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler İngilizcenin dünya çapında yaygınlaştığından ve yeni çeşitlerin ortaya çıktığından haberdardır. Sınıflarına daha fazlasını dâhil etme konusunda isteklidirler ve ister yerli ister yabancı olsun, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilere sunabilecekleri farklı becerilere sahip olduğuna inanırlar. Öğretmenler Sİ'den yana olsalar da aksanın o kadar önemli olduğunu düşünmüyorlar: %54'ü aksanın önemli olmadığına inandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin İngilizcenin küresel kullanımının farkında oldukları sonucu çıkarılabilir. Anadili İngilizce olan ve olmayanlar arasındaki ayrımcılığa ilişkin algılarına bakıldığında, yerli veya yabancı olma fark etmeksizin

öğretmenlerin çoğunluğu anadili İngilizce olmayan ve olanlar arasında ayrımcılık olduğuna inanmaktadırlar.

Kamaz Gümüşel'in (2019) yüksek lisans tez çalışmasında; Türkiyedeki İngilizce öğretmenlerinin ODİ yaklaşımına karşı tutumlarına ve öğretmenlerin ODİ yaklaşımını sınıflarda uygulamak için hazır olup olmadıklarını araştırmıştır. Gümüşel analizinde, Anadili İngilizce olmayan konuşmacılara karşı katı bir tutumu yoktu. Anadili İngilizce olmayan konuşmacıların mevcudiyeti, meslektaşlar, İngilizcenin küresel statüsü ve İngiliz aksanını anlamanın zorluğu, anadili İngilizce olmayan konuşmacıları tercih etme nedenleri idi. Ayrıca, anadili İngilizce olanlara ilişkin inançları, anadili İngilizce olmayan konuşmacıların aksanlarının anlaşılmazlığı, Amerikan İngilizcesinin kolaylığı ve anadili İngilizce olan konuşmacıların konuşmalarının netliği ile şekillendi. Öğretmenlerin %81'i ayrıca öğrencilerin İngilizce çeşitleriyle ilgili bilgilerle donatılması gerektiğine inanıyor ve %57'si öğrencilerin bu çeşitlerle tanıştırılması gerektiğine katılıyor. Öğretmenler bu amaçla öğrencilerine ODİ yaklaşımını entegre etme eğilimi gösterdiler. Bu çalışmanın katılımcıları, yazarken ve konuşurken doğruluktan ziyade anlaşılabilirliği vurguladılar. Ancak konuşma etkinliklerinde akıcılığa yazma etkinliklerinden daha çok önem vermişlerdir. Mevcut çalışma, öğretmenlerin yine de hem yazılı hem de sözlü ödevlerde anlaşılırlıktan yana olduklarını ortaya çıkardı. Ayrıca katılımcıların %42'si öğrencilerin dilbilgisi hatalarıyla konuşmasını rahatsız edici bulmadı, bu da öğrencilerin standart İngilizceden sapmalarına karşı hoşgörülü olduklarını gösterdi. Mevcut çalışma, öğretmenlerin yine de hem yazılı hem de sözlü ödevlerde anlaşılırlıktan yana olduklarını ortaya çıkardı. Ayrıca katılımcıların %42'si öğrencilerin dilbilgisi hatalarıyla konuşmasını rahatsız edici bulmadı, bu da öğrencilerin standart İngilizceden sapmalarına karşı hoşgörülü olduklarını göstermiştir. Son olarak, İngilizcenin deyimsel ve sözcüksel bilgisinin edinilmesi MEB öğretmenleri için üniversite öğretim görevlilerinden daha önemliydi. Bir dilin temellerini anlamak için İngilizce öğreniminin ilk aşamalarında yerel deyimsel ifadelere güvenmek gerekir. Öğretmenlerin anlaşılırlık ve doğruluk tercihlerine bakıldığında, anlaşılırlığa veya doğruluğa öncelik vermenin en sık nedeni olarak değerlendirme hedefleri belirlenmiştir. Görüşülen kişilerin tamamı anlaşılırlığa önem verdiklerini; ancak yazının değerlendirilmesinde doğruluk konusuna önem verirler.

Kalagy'nin (2022) Türk İngilizce hazırlık öğretmenlerinin ODİ oryantasyonlu pedagojiye karşı algılarını analiz eden yüksek lisans tez çalışmasında; ODİ ortamlarına sahip üç üniversitedeki 50 öğretim görevlilerini örneklem olarak alınmıştır. Bulgular katılımcıların Sİ normlarının

üstünlüğüne olan inancını da ortaya çıkardı. Ayrıca, öğretmenlik deneyiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten üniversite öğretim görevlilerin üzerindeki etkisinin, ODİ'nin farklı yönlerine bağlı olarak değiştiği de ortaya çıkmıştır. Bir anlamda, daha az deneyimli öğretim görevlileri, anadili çeşitleri ve anadili İngilizce olan kişilerle ilgili olarak ODİ konusunda daha bilinçlidir. Son olarak bulgular, farklı geçmiş derecelerine göre katılımcıların ODİ'ye yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını analiz etmiştir. Eğitim geçmişi derecelerine ilişkin bulgular, İngiliz dili edebiyatı veya dil bilimi bölümlerinden mezun olanların, ODİ'ye ve bunun İngilizce öğretimi uygulamalarında uygulanmasına ilişkin tutumları konusunda İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olanlarla aynı düzeyde olduklarını gösterdi. Buna göre, YDİ üniversitelerindeki öğretim görevlilerin ODİ odaklı pedagojinin birçok yönüne aşina olduğu söylenebileceği sonucu çıkmıştır. Ancak İngilizce öğretimi uygulamalarında ODİ uygulamasına ilişkin yeterli farkındalığı geliştirememişlerdir. Başka bir deyişle, katılımcılar ODİ farkındalıklarının İngilizce öğretimi sürecinde nasıl verimli bir şekilde uygulanabileceğini tasavvur etmiyor gibi göründükleri bulunmuştur.

İngilizce öğrenen öğrencilerinde ODİ üzerine bakış açılarını ve tutumlarına ışık tutmak adına çalışmalar yapıldığı görüşmüştür. Sağlık Okur'un (2016) İngilizce öğretmenlerin ve İngilizce öğrenen öğrencilerin ODİ algıları üzerinde durduğu yüksek lisans tez çalışmasında; Türkiye, Kayseri'deki İngilizce öğretmenlerinin ODİ algılarını ve tutumlarını ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır. Katılımcıların ODİ bilgisine ilişkin bulgular, dil öğretmenlerinin %43 ,8'inin orta düzeyde ODİ bilgisine sahip olduğunu ve %30'unun ODİ kavramını yeni duyduğunu göstermiştir. Bu çalışmada katılımcılar anadil benzeri aksanlardan yana olsalar da standart dilin varlığına olumsuz bir bakış açısı yansıtırken, daha önceki çalışmaların katılımcıları standart dilin varlığını desteklemişlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları, öğrencileri için anadil benzeri bir aksan edinmenin oldukça önemli olduğunu ortaya çıkardı. Bu çalışmanın katılımcılarına göre İngilizcenin dünyada yaygınlaşması engellenemiyor çünkü insanları birbirine bağlayacak ortak bir dile sahip olmak gerekiyor. Anadili konuşan toplulukların ekonomik, sosyolojik ve politik hakimiyetinin dilin yayılmasına neden olduğunu belirttiler. Sung'un (2018) Hong Kong'daki küçük bir liberal sanatlar üniversitesinde 18 öğrenciyle gerçekleştirdiği örnek olay çalışmasında, sınıf dışı ODİ iletişiminin ODİ farkındalığının artmasına etkisi incelenmiştir. Öğrenciler her hafta kampüste uluslararası öğrencilerle 10-20 dakika iletişim kurdular ve bu iletişim faaliyetlerini kayıt altına aldılar. Ayrıca bu iletişim faaliyetleri sırasında yaşadıkları deneyimler üzerine

yaklaşık 1500-2000 kelimelik iki düşünce yazısı yazmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, bu iletişim etkinlikleri sırasında ODİ öğrencilerinin farkındalıklarının arttığını ortaya çıkmıştır. Yerli konuşmacıların normlarını eleştirmiş ve iletişim stratejilerinin önemini belirttiler. Ayrıca bu faaliyetlerden elde ettikleri pratik ve kişisel faydaları da dile getirmişlerdir. Bazı araştırmalar öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını karşılaştırmıştır.

Önen ve İnal (2019) makalelerinde, ODİ olarak konuşmalardaki açıklığı incelemek adına bir konuşma analizi prosedürü kullanılarak, gelen 79 Erasmus öğrencisinin yaklaşık 11 saatlik ses kaydına tabi doğal olarak oluşan ODİ etkileşimlerini analiz etmişlerdir. Önen ve İnal analizlerinde, ODİ konuşmacılarının açıklık sağlamak adına ilgi cümlelerini konu zamirleriyle birleştirdiğine değinmiştir. Üstelik, ADİ'den farklı olarak, aynı sözcük veya ifadelerin sonraki cümlelerde tekrarlanmasıyla elde edilen ODİ etkileşimlerinde yüksek derecede açıklık bulmuşlardır. Bu çalışmanın temel odak noktası ODİ etkileşimlerindeki açıklığın derecesini araştırmaktı. Bulgularda, ODİ etkileşimlerindeki açıklık derecesine göre standart ADİ formlarından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özetle, çalışma İngilizcede ortak dil etkileşimleri nedeniyle ortaya çıkan bazı kalıpların olduğunu ve aşırı açıklığın da bunlardan biri olduğunu ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.. Bu nedenle, çok kültürlü sınıflarda ders veren bir öğretim görevlisinin ODİ etkileşimlerinde ortaya çıkan kalıpların farkında olması ve ders içeriğini, materyallerini ve değerlendirme türünü buna göre tasarlaması hayati önem taşımakta olduğunun sonucuna varmışlardır.

Öğretmen ve öğrenci arasında tutum ve düşüncelerini görmek ve karşılaştırmak adına alan yazıda çalışmalar da vardır. He ve Zhang (2010), Çin'deki dört farklı üniversiteden 820 üniversite öğrencisi ve 210 öğretmenle Timmis'ten (2002) uyarlanan bir anket araştırması, görüşmeler ve eşleştirilmiş görünüm deneyini kullanarak çalışmışlardır. Öğrencilerin yaklaşık %58'i ve öğretmenlerin yaklaşık %43'ü, hem yerli konuşmacılar hem de yerli olmayan konuşmacılar tarafından açık ve anlaşılır olduğundan yerli olmayan konuşmacıların aksanını tercih etmiştir. Anketin dilbilgisi kısmında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tutumları benzerdi. Bir yandan ayrıca hepsi resmi olmayan konuşmalarda bile yerli konuşmacıların gramer normlarını kullanmayı tercih ediyordu. Akçay'ın (2020) YDİ'yi temel alan İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yerli olmayan aksanlara ve ODİ üzerine algılarını konu alan yüksek lisans tez çalışmasında; bir devlet üniversitesinde anadili İngilizce olmayan 78 öğretim görevlisi ve 214 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu standart bir

İngilizcenin olduğunu (%59) ve İngiliz İngilizcesinin (%60,8) standart İngilizce olarak kabul edildiğini düşünmektedir. Ancak katılımcıların çoğunluğu İngilizce konuşurken Amerikan aksanı kullandıklarını (%44,8) ve aksanlarından memnun olduklarını (%69,2) belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının yarısı mezun oldukları programda ODİ'nin yer aldığını, çoğunluğu ise programda yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, katılımcıların ve öğrencilerin, İngilizcenin yaygınlığının ve günümüzün oldukça küreselleşmiş dünyasında iletişim açısından öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Geçkinli'nin (2020) doktora tezinde; araştırma esas olarak İngilizceyi araç dili olarak kullanan öğretmenlerin ve öğrencilerinin, yükseköğrenim düzeyindeki sınıf içi etkilerine ilişkin duygularını araştırmayı amaçlamıştır. Sonuçlar göz önüne alındığında, İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin çok uluslu etkileşimler için araç dili olarak statüsüne ilişkin farkındalığının ivme kazandığını varsayabiliriz. Bu düşünceyle bağlantılı olarak, İngilizce öğretmenleri, İngilizce sınıflarında sadece yerli kültürlerle sınırlandırmak yerine, dünyanın dört bir yanından gelen kültürlere vurgu yapılması gerektiği görüşündedir. Sonuç olarak, ilgili literatürdeki bulgular, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, İngilizcenin doğru kullanımına ve İngilizce eğitiminde neyin dilbilgisi olan, neyin dilbilgisi dışı olduğuna dair kavramlara olağanüstü derecede odaklandıklarını göstermektedir. 52 İngilizce hazırlık sınıfı öğretmeninin ve 570 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin tamamı, araştırmacı tarafından geliştirilen anketlere, biri kavram olarak ODİ'ye, diğeri ise pedagojik etkilerine yönelik olmak üzere yanıt vermiştir.

2.2.2. Ders Materyallerine Odaklanan Araştırmalar

İngilizce öğrenen bireyleri İngilizce'yi uluslararası ortamlarda kullanmaya hazırlamak için ders materyallerinde hem içerik hem de hedefler açısından önemli bir değişiklik yapılması gerekmektedir. ODİ bakış açısından içerik yönüne bakıldığında, İngilizce ders kitapları, kültür ve telaffuz bakımından anadili İngilizce olmayan İngilizcelerden içerik içermelidir (Kalagy, 2022). İngilizce eğitiminde kullanılan öğretim materyallerinin çoğu, anadili konuşulan ülkelerin kültürleri tarafından yoğun bir şekilde yüklenmiştir. İngilizcenin ortak dil statüsü dikkate alındığında, dilin millileştirilmesinden dolayı öğretim materyallerinin ve sınıf içeriğinin ayarlandığı düşünülmektedir (Kafa, 2016). Widdowson (2017), ODİ kullanıcılarının, kendi toplulukları içinde anadili İngilizce olan kişilerle aynı türden sosyal etkileşime girdiklerini ve bunun, ortak dil olarak İngilizcenin gerçek bir günlük sosyal deneyimi ifade etmesi gereken yeni küresel bir gerçeklik olduğunu ifade etmiştir (s. 280).

McKay (2012) ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler için bir yol haritası, bir çerçeve, bir güvenlik duygusu sunmakta olduğunu belirtmiştir (s.71). İngilizce artık sadece yakın çevredeki ülkelerin kültürünün bir parçası değildir, bunun yerine, dil ve kültür sosyal bağlamda ortaya çıkar ve muhtemelen anadili olmayan konuşmacılar arasındaki etkileşimi içerir (Baker, 2009, s. 570). Ders kitapları İngilizce öğretiminde merkezi bir role sahiptir çünkü hem öğrenciler hem de öğretmenler için evrensel bir referans noktası sunmaktadırlar (Hutchinson & Torres, 1994, s. 315). Ayrıca İngilizce eğitimindeki ders kitapları İngilizcenin değişen eğilimlere göre gerçek kullanımını yansıtmalıdır. İngilizce eğitim ders kitaplarında az temsil edilen bir diğer alan da iletişim stratejileridir (Keskin, 2021). Lopriore (2015) ders kitaplarında öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarına çok az yer verildiğine dikkat çekmektedir. ODİ ortamı da dâhil olmak üzere muhataplar arasındaki her türlü etkileşimde iletişim kesintileri meydana gelebilmekte olduğunu belirmiştir. Tomlinson'un (2010, s. 95) belirttiği gibi, ders kitaplarının öğrenciler için özgün ve anlamlı bağlamlar oluşturması ve İngilizce öğrenenlerin çoğunluğunun ODİ kullanması nedeniyle durumun gerçekliğini temsil etmesi gerekir. Dewey'in (2012) gibi birçok araştırmacı, Cogo (2018), McDonough ve diğerleri (2013) ders kitaplarının dilsel ve kültürel çoğulculuğa sahip olup olmadıklarını öğrenmek için son zamanlarda ders kitapları incelemeleri yapmışlardır.

Kopperoinen'in (2011) araştırması Finlandiya'daki en popüler lise ders kitaplarından ikisini incelemiştir. Çalışmada dinleme kayıtlarındaki vurguların yanı sıra tüm ses kaynakları ve dinlediğini anlama alıştırmaları incelenmektedir. Londra stüdyolarında İngiliz aktörler ders kitaplarındaki sesli materyalleri seslendirdiğini belirtmiştir. Burada anadili olarak İngilizceyi kullanılmasını görmekteyiz. Sonuç olarak, bazı oyuncular gerçek aksanlar yerine yerel olmayan aksanları taklit ettiği çalışmasını belirtmiştir. Ders kitabının giriş satırlarında İngiliz aksanı olduğunu saptamıştır. Araştırmanın ilgi çekici sonuçlarından biri, kayıtların uzunluğunun dış ve genişleyen çevreden ziyade iç çemberdeki ülkelerin aksanlarına göre nispeten daha uzun olmasını belirtmiştir. Dış çevrelerde üç ülke temsil ediliyordu: Afrika, Hint ve Jamaika. Genişleyen çevrede temsil edilen ülkeler arasında Çince, Felemenkçe, Fince, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Portekizce, Lehçe ve İspanyolca yer almıştır. Akalın (2004) yaptığı çalışmada, Türkiye'de İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitapları kültürel içerik açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından, kitaplarda hedef kültürlere, yani İngiliz ve Amerikan kültürüne fazlasıyla yer verildiği ortaya çıkmış ve bu durumu İlter ve Güzeller (2005) tarafından yapılan başka bir araştırmayla da doğrulanmıştır. Her iki çalışma da bilinenden bilinmeyene giden bir

yolun faydalarını vurgulayarak kaynak kültüre yer önerirken, ikinci çalışma aynı zamanda kültürlerarası unsurları da dahil etmenin önemini vurgulamaktadır. Türkiye'de yalnızca kaynak kültüre dayalı materyaller mevcuttur, ancak bunlar, İngilizcenin uluslararası statüsünü tanımayı göz ardı edecek kadar anadili İngilizce olanların yekpare normlarından ve kültürlerinden çok da farklı değildir (Alptekin, 2002).

Caleffi'nin (2016) çalışması, İngilizce eğitimi için kullanılan ders kitaplarında materyallerde ODİ varlığının sınırlı olduğunu ve ana vurgunun anadili İngilizce olan ve olmayan konuşmacıların etkileşimi değil, anadil konuşmacılığı üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmacının çalışmasının bulgularına dayanarak, İngilizce eğitiminde dört ders kitabının dinleme ve konuşma etkinlikleri incelendiğinde, ODİ'nin İngilizce eğiti ders kitaplarında sınırlandırıldığı ve yerli konuşmacıların etkileşiminin geniş ölçüde vurgulandığı; bu nedenle Caleffi (2016) ODİ'nin öğretimde daha yaygın hale getirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmekte olduğunu belirtmiştir. Syrbe ve Rose (2018) tarafından yapılan çalışma da bu gerçeği ortaya koymaktadır. Bu bilim insanların çalışması ayrıntılı olarak ele alındığında, Almanya'da okullarda kullanılan üç ders kitabının ağırlıklı olarak anadil dilini vurguladığı ve anadili İngilizce olmayan konuşmacılarının varlığının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Si (2019) çalışmasında, Çin'deki İş İngilizcesi Programında kullanılan beş İş İngilizcesi ders kitabını ders kitaplarının bölümlerinde sunulanlar örneğinde incelemiştir. Ders kitapları sergilenen İngilizce, dil ve kültür temsillerine ve dilin kullanım amacına göre değerlendirildi. Analiz sonuçları, ders kitaplarında yerli konuşanların çoğunluğunun bulunduğunu ve dinleme bölümlerindeki sınırlı farklı aksanlara rağmen, konuşmanın yerli konuşanlar ve anadili İngilizce olmayanlar konuşanlar arasında olduğunu göstermiştir. Rose ve Galloway (2019) çalışmalarında, GELT yani evrensel İngilizce eğitimi çerçevesini kullanarak dilin küresel yönleriyle ilgili beş İngilizce Öğretmenliği bölümündeki ders kitabını analiz etti. Bu çalışmada dinleme bölümlerindeki vurgular, normlar, konuşmacılar ve dil ve kültürün temsilleri incelenecek temel noktalar olmuştur. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında genel olarak dinleme materyallerinde RP'nin yer aldığı ve ders kitaplarındaki normların İngiliz İngilizcesine ait olduğu ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarında D1 konuşmacılar yer almış ve %52 oranında ODİ etkileşimi tespit edilmiştir. Ders kitaplarının %46'sı İç Çember, %19'u Dış Çember ve %85'i genişleyen çember kültürleri sergilendiğini saptamıştır.

Kafa (2016), ortak dil kaynaklı materyal kullanılmasında dil öğrenenlerin kültürlerarası tutumlarındaki gelişime ve farkındalık üzerine etkisini konu alan yüksek lisans tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Düzenlediği kontrol grubu, görüşmenin ODİ ile ilgili kısmındaki soruların çoğuna verdikleri yanıtlarda biraz daha olumlu olduğunu analiz etmiştir. Bu , ön test ve son testteki ODİ anketindeki genel ortalama puanlara bağlanabilir ; deney grubunun ortalama puanları her iki testte de kontrol gruplarına göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Nitel veriler dikkate alındığında kullanılan ODİ materyallerinin deney grubunda anlamlı bir değişiklik yaratmadığı görülmekte ve bu durum katılımcıların tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığını gösteren niceliksel verileri desteklemektedir. ODİ anketindeki maddelerin ön test ve son test sonuçları arasında yalnızca tek bir anlamlı fark vardır ve o da kontrol grubunun kendi anadili olmayan İngilizce aksanıyla ilgili memnuniyetine ilişkin maddededir. Araştırmanın sonuna kadar kendi aksanlarına yönelik tutumlarının daha da olumsuzlaştığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı aksanlara karşı tam olarak olumlu olmasa da olumsuz tutumlara sahip olmadıklarını göstermektedir. ODİ kullanıcılarının sözde hatalarından çok, yerli olmayan güçlü aksandan çok daha fazla rahatsız oldukları da açıktır. Bununla birlikte, tüm verilerin analizinden, ODİ materyallerinin bu öğrencilerin ODİ'ye yönelik tutumlarında önemli bir değişikliğe yol açmadığı açıkça görülmektedir. Röportajın bir sonraki sorusu olan ODİ'nin en dikkat çekici yönü, yani İngilizcenin anadili olmayan aksanı sorulmuştur. Bu soruya her iki grup da olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür. Verilen yanıtlardan hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğu için en önemli noktanın anlaşılırlık olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubundaki katılımcılara, aldıkları ODİ bilgili derslerin ve kullanılan materyallerin görüşlerini herhangi bir şekilde etkileyip etkilemediği sorulduğunda öğrencilerden dördü, görüşlerinin materyallerden pek etkilenmediğini ifade etmiştir. Çalışma öncesinde anadili İngilizce olmayan konuşmacıları karşı zaten olumlu duygular beslediklerini iddia ettiler ancak deney sırasında kullanılan materyallerden keyif aldıklarını ifade ettiler. Hatta anadili İngilizce olmayan kişilerin İngilizce kullanmasına karşı olumsuz tutumunu dile getiren öğrencilerden biri bile materyallerin eğlenceli olduğunu söylediği saptanmıştır. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin Küresel İngilizce / ODİ perspektifine dayalı bir İngilizce kursuna karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini gösterdi. Her ne kadar ODİ materyalleri öğrencilerin ICA düzeylerini anlamlı düzeyde artırmasa da bu sonuç, öğrencilerin ODİ'e yönelik tutumlarındaki hafif bir gelişmenin ICA düzeylerini artırdığının gözlemlenmesine kanıt olabilir.

Yağar (2020), Bir İngilizce Ders Kitabındaki Anlam Müzakeresi Stratejilerinin Ortak Dil Olarak İngilizce (ODİ) Farkındalıklı Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye'de bir üniversitenin hazırlık sınıflarında okutulan dil ders kitaplarının iletişimde anlam oluşturma ve anlamayı gerçekleştirme stratejileri açısından incelenmesi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma için araştırmacı, öğretim elemanlarının iletişimi anlamlı kılan stratejiler konusundaki bilinçlerini netleştirmek ve bu stratejileri uygulama ve anlayışlarını ortaya koymak amacıyla bir anket yürütmüştür. Ayrıca Cambridge University Press tarafından yayımlanan Empower adlı ders kitabının öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılan dört düzeyi de analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların iletişim stratejilerinin öneminin bilincinde olduklarını ancak iletişim stratejilerinin öğretiminde öğrencilerin gereksinimlerine göre nasıl uygulanacağı konusunda kaygıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışma, dinleme dosyalarında çoğulcu yaklaşımın eksik olduğunu, dolayısıyla ODİ'nin kısıtlandığını göstermiştir. İncelenen ders kitaplarındaki iletişime ilişkin alıştırmalar, yerli konuşmacılara ve standart dil kurallarına ilişkin bir yapı temel alınarak oluşturulmuştur.

Keskin'in Türkiye'de bulunan devlet okullarındaki İngilizce kitapların ODİ özelliklerini araştıran yüksek lisans tez çalışmasında; 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda kullanılan beş İngilizce ders kitabında ODİ'ye ne ölçüde yer verildiğini incelemiştir. Bu ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarına verilmektedir. Sonuç olarak, sonuçlar ders kitaplarının dil kullanımı açısından çoğunlukla yerli İngilizce çeşitlerini kullandığını göstermektedir. Ders kitapları, Amerikan veya İngiliz İngilizcesi gibi yalnızca tek bir İngilizce türünü içermez. Her ikisi de dilbilgisi, yazım, kelime bilgisi ve aksanda kullanılır. Metin okuma ve dinleme kayıtlarında muhatapların kimlikleri açısından en çok anadili İngilizce olan kişiler etkileşime girmektedir. Bununla birlikte, anadili konuşanlar ile anadili olmayan konuşmacıların yanı sıra anadili olmayan ve anadili olmayan konuşmacılar arasında da birkaç örnek görülmektedir. Dünya çapında iletişim aracı olarak İngilizceyi seçen konuşmacıların hızlı değişimine rağmen geleneksel, tek dilli anadili yaklaşımını destekliyorlar. Ders kitapları, konuşmacıların yaratıcılık olarak adlandırılan yeni dilsel öğelere katkısını göz ardı etmekte ve farklı ortamlardan gelen bireylerin dil kullanımını örnekleyen İngilizce derlemlerini içermemektedir. Duruma ve etkileşimin amacına bağlı olarak kişi ODİ kullanıcısı olabilir. Bu durum kültürlerarası iletişim stratejilerinin başarılı bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu sonuçlar, devlet ders kitaplarının uluslararası iletişim ihtiyaçları açısından ODİ'nin özellikleri

dikkate alınarak yeniden yazılması gerektiğini göstermektedir. Uluslararası iletişim stratejilerine daha fazla yer verilmeli ve derlemlerden özgün ODİ örneklerine yer verilmelidir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları ders kitaplarının genel yapısının ODİ üzerine nadiren bahsedildiğini göstermektedir.

Katırcı (2022) yüksek lisans tez çalışmasında Antalya'da bulunan özel bir üniversitedeki hazırlık programında kullanılan kitapların dinleme, video ve konuşma bölümlerinde ODİ üzerinden bir analiz yapmıştır. Çalışmasında sonuç olarak, ders kitaplarının dinleme dosyaları ve video bölümlerinde ODİ'ye yer verilmesinin çeşitlilik gösterdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu demek oluyorki, anadili İngilizce olan ve olmayanların etkileşimleri her iki ders kitabında da ses ve video olarak mevcut; ancak bu etkileşimler, analiz edilen bu ders kitaplarındaki yerli konuşmacıların etkileşimlerinin sayısıyla karşılaştırıldığında çok sınırlıdır. Aksan türleri dikkate alındığında ders kitaplarının dinleme dosyalarında ağırlıklı olarak Standart İngiliz İngilizcesi aksanı vurgulanmaktadır. Dinleme dosyalarında sınırlı sayıda bulunan farklı aksan türleri hakkında farkındalık geliştirilmemektedir. Videolardaki vurgular açısından her iki ders kitabında da Sİ ön plana çıkarılmıştır. Standart İngilizce modelleri ve normları tespit edilebilir ve ders kitaplarında tek dilli dil yönelimi desteklenmektedir. Sonuçlar genel olarak ele alınan konulara göre değerlendirildiğinde her iki ders kitabında da kültürlerarası, küresel ve çok kültürlü olmak üzere üç tür konunun farklı sayılarda yer aldığı ancak kültürlerarası ve çok kültürlü konu başlıklarına yer verildiği görülmektedir. Küresel konular yoğun olarak yüksek oranlarda yer alıyor ve bu ders kitaplarında yer alan konuların sayısına bağlı olarak konuşma etkinliklerinde çok kültürlü içerik eksikliği var olduğunu tespit etmiştir.

2.2.3. ODİ Üzerine Çok Kültür İçeren Araştırmalar

Neredeyse 20 yıl sonra ODİ'nin rolü dünya çapında daha da kapsamlı hale geldi. Şu anda yürütülen ODİ araştırmalarının kapsamı ve hacmi, İngilizcenin devam eden küreselleşmesinin bir yansımasıdır (Bayyurt & Dewey, 2020). Shim (2002) 57 orta seviyedeki Koreli İngilizce öğrencisinin tutumlarını araştırdı. Araştırmada katılımcılara ABD, Avustralya, Kanada, Pakistan ve Kore'den beş farklı konuşmacının kayıtları dinletildi ve kendilerine bu konuşmacılardan herhangi birinden ders almak isteyip istemedikleri soruldu. Öğrencilerin tamamı ABD ve Kanadalı konuşmacılara olumlu puan verirken, yalnızca yarısı Avustralyalı konuşmacıya oy verdi. Pakistan ve Kore'den gelen konuşmacıları anlamakta zorlandıklarını belirten katılımcıların

hiçbiri tarafından tercih edilmemiştir. Timmis (2002), anadildeki ve olmayan dillerin telaffuz, dilbilgisi ve konuşma dilbilgisi özellikleri hakkında bir anket aracılığıyla 14 farklı ülkeden toplam 400 öğrenci ve 45 farklı ülkeden 180 öğretmenin anadili konuşan normlarına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Timmis, bazı öğrencilerin İngilizce anadil konuşmacıların telaffuzunu bir yeterlilik ve doğal İngilizce göstergesi olarak görme eğiliminde olduğunu, öğretmenlerin ise anadili olmayan aksanları öğrencilerden daha fazla tercih ettiğini savunmuştur. Timmis (2002) tarafından öğrencilerin anadil benzeri bir telaffuz edinmeye istekli oldukları ve bu bakımdan öğretmenlerin daha gerçekçi olduğu değerlendirilmiştir. Jenkins (2007) İngilizce öğretmenlerinin ODİ aksanlarına yönelik algılarını anadili İngilizce olan kişilerin aksanlarıyla bağlantılı olarak ele almaktadır. Ankete 12 farklı ülkeden 326 katılımcı katıldı. Daha sonra on yedi anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmeniyle röportaj yapılmıştır. Jenkins, bu öğretmenlerin ODİ aksanlarını yetersiz, yetersiz ve kalitesiz olarak mı, yoksa kabul edilebilir İngilizce çeşitleri olarak mı değerlendirdiklerini belirlemeye çalışmıştır.

Young ve Walsh (2010) Avrupa, Afrika, Batı, Güneydoğu ve Doğu Asya'daki farklı ülkelerden 26 öğretmenin tutumlarını araştırmıştır. Katılımcılar, daha az yeterliliğe sahip öğrencilerin İngilizce dil eğitimi aldıkları bölgeye bağlı olarak yerel bir çeşit öğrenmiş olabileceği, daha yetkin öğrencilerin ise İngiliz ve Amerikan İngilizcesi gibi yerel çeşitlerin farkına varabileceği fikrinde hemfikirdi. Bu çalışmada Koreli ve Japon öğretmenler, öğrenme hedeflerinin öğretim uygulamalarını etkilediğini, sınavların ODİ ile ilgili kavram ve özellikleri kullanmak yerine anadil normları ve kurallarına odaklanmalarını gerektirdiğini belirtmişlerdir. Genel sonuçlar, öğretmenlerin Standart İngilizce normlarını bir bütün olarak terk etmeme eğiliminde olduklarını ancak Küresel İngilizce olgusunu hafife almadıklarını gösterdi. Altun Evci (2010), yüksek lisans tezinde (71 farklı ülkeden) 448 İngilizce öğretmeninin anadili olan ve olmayan İngilizce çeşitlerine ilişkin algılarını araştırmıştır. Uluslararası bağlamda, katılımcı öğretmenlerin %80'i, İngilizce öğretirken öğrencilerin anadili olan ve olmayan İngilizce çeşitleriyle tanışmasının önemini onaylamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlası uygulamalı düzeyde öğrencileri farklı çeşitliliklerle tanıştırmak amacıyla etkinlikler uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Üstelik dilbilgisinde anadil benzeri bir yeterliliğe ulaşmak, konuşmadan daha önemli görülüyordu.

Illés vd. (2013), Türkiye ve Macaristan'da öğrenim gören 23 İngilizce öğretmeni adayı ile karşılaştırmalı bir çalışma yürütmüştür. Başka bir çalışmada Soruç (2015) beş farklı genişleyen

çevre ülkesinden (Türkiye, İtalya, Mısır, Almanya ve Çin) anadili İngilizce olmayan 45 İngilizce öğretmenini araştırma çalışmasına dâhil etmiştir. Mülakatların ve anketlerin analizi, anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin, ODİ'nin belirli sözlük-dilbilgisi özelliklerini kullandıklarını kabul etmelerine rağmen, ODİ'nin özelliklerini taşıyan bir aksan yerine anadili İngilizce olan konuşmacıların aksanını kullanmayı tercih ettiklerini açıkça ortaya koymuştur.

Luo (2017), 80 Tayvanlı yabancı dil öğretmeniyle, sınıflarında ODİ öğretimine ilişkin algıları üzerine çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve anket çalışması kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ODİ kavramından haberdardır; ancak yerli konuşmacı normlarının öğretilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacı, Tayvan'daki ODİ pedagojisinin, öğrencilerin iletişim amaçlı İngilizcenin gücünü kabul etmelerine yardımcı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Guerra vd. (2019) İngilizce eğitimi veren öğretmenlerinin uygulamalarında, ODİ farkındalığı, kültür ve yerlilik/yerli olmama kavramlarının ne ölçüde farkında olduklarını ODİ farkındalığı perspektifinden araştırmak için bir çalışma üç ülkede -Türkiye, Polonya ve Portekiz- Türk İngilizce öğretmenleriyle yürütmüşlerdir. Döndürülmüş faktör modelini uyguladıklarında analizin ilk aşamasında, anketteki üç olası yapıyı taşıyan üç faktör ortaya çıkmıştır: kültürel farkındalık, yerli çeşitlerin ve anadili konuşanların konumlandırılması ve iletişim hedeflerinin farkındalığı. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin İngilizce iletişim kurmanın gerekliliği konusundaki farkındalığının anadili İngilizce olan topluluklarla sınırlı olmadığını gösterdi. Ayrıca dil kullanıcıları için kültürlerarası farkındalığın önemli olduğu konusunda da hemfikirdirler. Üstelik anadili olmayan öğretmenlerin anadili benzeri bir yeterlik-vurgusu veya anadili benzeri yeterliliğe sahip olması gerektiği fikrini destekleme yönünde net bir eğilim göstermediklerine değinilmiştir. Öğretmenler, özellikle çok dilli ve çok kültürlü bağlamlarda anlaşılırlığın anadil benzeri bir aksana sahip olmaktan daha önemli olduğu fikrini vurguladıkları saptanmıştır. Guerra vd, çalışmanın sonucu olarak, Bayyurt ve Sifakis'in (2015a, 2015b; 2017) ve Sifakis'in (2007, 2014, 2019) öğretmenlerin ODİ farkındalığı konularına yönelik farkındalıklarının artırılması ve ODİ bilinçli bir bakış açısının benimsenmesine yönelik teorik öngörülerini ve pratik uygulamalarını doğrulamışlardır (s.199).

ODİ doğası gereği çok kültürlü ve çok dilli toplumların İngilizceyi öğrenme ve iletişimdeki yeri belirgin olduğundan bu 2 özelliği taşıyan ülkeleri içeren araştırmalar yapılmıştır. Sifakis ve Bayyurt (2015a) çalışmalarında teorik aşama, uygulama aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamadan oluşan ELF-TED projesini geliştirmişlerdir. Projenin amacı

öğretmenlerin İngilizcenin yerli olmayan konuşmacıların normlarına ilişkin inançları konusunda eleştirel bir öz analiz yapmalarını sağlamaktır. Türkiye ve Yunanistan'dan devlet okullarında ve devlet okullarında her seviyede öğretmenlik yapan 32 öğretmenle çalıştılar. Ancak bunlardan sadece 12 tanesi programı başarıyla bitirebildiği görülmüştür. İlgili literatürü okumak için çevrimiçi programa kaydolmaları gerekiyordu. Daha sonra öğretmenlerden ODİ tabanlı hazırlıklar yapmaları istenmiştir. Çalışmada ayrıca meslektaşlarını da gözlemlemeleri istendi. Odak grup görüşmeleri yararlanılan diğer veri toplama araçları olmuştur. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bu duruma maruz kaldıktan sonra olumlu bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler bu programın İngilizce eğitimi bölümünde son gelişmelerden haberdar olmalarını sağladığını düşünmektedirler. Bu onlara öğretim stratejilerinin ne kadar etkili olduğunu gözden geçirme fırsatı verdi. Bu nedenle müfredatlarında ve materyallerinde bazı konulara ne kadar zaman ayırdıkları konusunda kendilerini eleştirdikleri görülmüştür.

Bu projeden sonra Bayyurt ve Sifakis (2015b) bir çalışma daha yapmıştır. Bu sefer, ilk aşaması 2012-2013 öğretim yılında İstanbul'daki Boğaziçi Üniversitesi'nde gerçekleştirildi. Proje, ODİ hakkında daha fazla bilgi edinmek ve keşiflerinin olası etkilerini öğrenmek isteyen Türkiye ve Yunanistan'dan yabancı dil öğretmenleri içeriyordu. Araştırmaya Türkiye'den 11 ve Yunanistan'dan 1 olmak üzere 12 öğretmen katılmıştır. Dördü ilkokullarda, üçü Türkiye'de ve biri Yunanistan'da, dördü ortaokullarda ve dördü de bir üniversitede ders veriyordu. Projenin iki aşaması vardı. İlk aşamada, katılımcılardan ilk önce ODİ, UDİ ve Dİ hakkında yayınlanmış literatürden alıntılar okumalarını ve ardından öğretime yönelik çıkarımlar üzerinde düşünmelerine yardımcı olmayı amaçlayan soruları yanıtlamalarını istemişlerdir. İkinci aşamada onlardan ODİ hakkında öğrendiklerini kullanarak ders veya etkinlik seti tasarlamalarını istedik. Daha sonra onlardan bu dersleri öğretip kaydetmeleri ve ardından son adım olarak tüm deneyime ilişkin düşüncelerini yazmaları bekleniyordu. Öğretmenlere ODİ odaklı materyal bulmaları istenince zorlandıkları görülmüştür. İki veri toplama yöntemi kullanılmıştır: çevrimiçi ve yüz yüze. ELF-TED projesinin ilk aşaması 1 Ekim 2012'den 31 Mayıs 2013'e kadar 8 ay sürmüştür. Her iki haftada bir öğretmenlerle yüz yüze odak grup toplantıları yaparak onların yansımalarından doğan konuları tartışılmıştır. Projenin son aşamasında ders planlarını ve her dersin nasıl geçtiğine dair düşüncelerini yüklediler. Yüz yüze toplantılardan toplanan veriler, odak grup görüşmelerini ve öğretmenleri kendi dönüşümsel süreçlerine ilişkin deneyimlerini raporlamaya teşvik etmeye odaklanan grup tartışmalarını içeriyordu. Proje, öğretmenlerin ODİ

yapısının karmaşıklığını takdir etmelerine ve dahası bunu kendi öğretim bağlamlarına göre kişiselleştirmelerine yardımcı olmayı başarmıştır. Öğretmenler değişim göstermelerine rağmen bu değişim yavaş ve hem bireysel olarak öğretmenle hem de çalıştıkları daha geniş bağlamla ilgili bir dizi kısıtlamaya bağlıydı.

Bayyurt vd. (2019) çok kültürlü ve çok dilli içerik açısından baktığı bu çalışmada, üç farklı ülkeden (Türkiye, Polonya ve Portekiz) İngilizce öğretmenlerinin İngilizce sınıflarında ODİ'den ne ölçüde haberdar olduklarını görmek amaçlarıydı. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin İngilizce iletişim kurmanın gerekliliği konusundaki farkındalığının anadili İngilizce olan topluluklarla sınırlı olmadığını göstermiştir. Ayrıca dil kullanıcıları için kültürlerarası farkındalığın önemli olduğu konusunda da hemfikirdiler. Bu bulgular, çeşitli bağlamlarda dil öğretmenleri arasında İngilizce ve pedagojisine ilişkin değişen kavramsallaştırmalar olarak yorumlamışlardır (s.117). Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin İngilizce öğretim materyallerine entegre edilmesi gerektiği fikrini desteklediğini göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin başarılı iletişimde dilbilgisi doğruluğunun rolü konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bazıları bu fikre katılırken, diğerleri başarılı iletişimde dil bilgisi doğruluğunun rolünün ne olduğu konusunda emin değildi. Üstelik anadili olmayan öğretmenlerin anadili benzeri bir yeterlik-vurgusu veya anadili benzeri yeterliliğe sahip olması gerektiği fikrini destekleme yönünde net bir eğilim göstermemişlerdir. Öğretmenler, özellikle çok dilli ve çok kültürlü bağlamlarda anlaşılırlığın anadil benzeri bir aksana sahip olmaktan daha önemli olduğu fikrini vurguladılar. Buradaki bulgular öğretmenlerin anadili İngilizce olmayan kişilerle etkileşim kurma ihtiyacını veya kültürlerarası yeterlilik kazanma ihtiyacını göz ardı etmediklerini gösterse de, ankete verdikleri yanıtlar aynı zamanda anadili İngilizce olan kişilerle ilgili normlara bir referans noktası olarak hala özellikle değer verdiklerini göstermektedir. Bu nedenle sonuçlar, bu öğretmenlerin ODİ'nin farkında olmaları ve ODİ farkında bir bakış açısını öğretimlerine entegre etmenin yollarını anlamaları için eğitilmeleri gerektiğini gösterdi. Sifakis ve Bayyurt'un (2018) ayrıca belirttiği gibi, sonuçta "ODİ bilincine sahip öğretmen olmak, öğrencilerini anadili İngilizce olmayan yetkin İngilizce kullanıcıları olarak güçlendirmenin yollarını bulmak, esasen onları ODİ bilincine sahip kullanıcılar olmaya teşvik etmek anlamına gelir" (s. 464). Öğretmenler kendileri de ODİ bilincine sahip olduklarında, İngilizcenin yetkin ve kendinden emin ODİ bilinçli kullanıcıları haline gelmeleri için öğrencilere İngilizce öğretebilirler. İnsanların sürekli bir hareket halinde olduğu, yani savaşlar, ekonomik ve politik nedenlerle göçlerin yaşandığı, değişen

dünyada yeni bir ortak dil perspektifinin iyi anlaşılması ve bunun pedagojilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Dewey ve Pineda (2020), Birleşik Krallık ve İspanya'da hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dil öğretmenlerinin dile ve ODİ kavramına yönelik algılarını araştırmıştır. Katılımcılar iki eğitim oturumundan sonra çevrimiçi bir ankete katılmıştır. Anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin bir ODİ yöneliminde olduğu görülmüştür. Hatasız konuşma eylemi yerine başarılı iletişimi tercih ettikleri ve öğrencilerin kendi sosyokültürel kimliğini destekledikleri ortaya çıkmıştır.

Sifakis vd. (2020), ODİ farkındalığına sahip etkinlikler hazırlayan öğretmenlerle ilgili olarak araştırmalarında, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri denemekle ilgilenmeleri koşuluyla, üst dilsel etkinlikler geliştirmenin ve konuşma görevleri sırasında hata düzeltmelerden kaçınmanın zor olmadığını göstermektedir. Aslında, üst dilsel soruların öğrencilere iki şekilde yardımcı olduğunu görülmüştür. Öğrencileri İngilizcenin günümüzdeki rolü hakkındaki temel kaygılar (sahiplik sorunları, iletişimde ve YDİ sınıfında Standart İngilizcenin işlevleri, anadili konuşanın rolü vb.) aynı zamanda özgün ve motive edici konularda İngilizce kullanarak etkileşimde bulunmalarına yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Boonsuk ve Karakaş (2020) tarafından yapılan karşılaştırmalı çalışma, Taylandlı ve Türk öğretmen adaylarının dil farkındalıklarını ve İngilizcenin dünya çapındaki mevcut ve gelecekteki konumuna ilişkin düşüncelerini araştırmıştır.

BÖLÜM III: METODOLOJİ

3.1. Araştırma Deseni

Leedy ve Ormrod (2001), araştırmanın bir olguyu anlamak için veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreci olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma yürütmeye yönelik üç yaygın yaklaşım mevcuttur ve bunlar nicel, nitel ve karma yöntemlerdir. Araştırmacı, araştırma sorusuna yanıt vermek için gereken veri türünü tahmin eder (Williams, 2007). Bu çalışmanın doğası gereği, derinlemesine bir araştırma yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma süreci, amacın tanımlanması, verilerin yönetilmesi ve bulguların iletilmesinin yerleşik çerçeveler dâhilinde ve mevcut yönergelere uygun olarak gerçekleşmesi açısından sistematiktir. Çerçeveler ve yönergeler, araştırmacılara araştırmaya neleri dâhil edecekleri, araştırmanın nasıl gerçekleştirileceği ve toplanan verilere dayanarak ne tür çıkarımların olası olduğu konusunda fikir verir (Williams, 2007). Araştırma sorularını tam olarak cevaplayacak kadar veri toplamak, karma yöntem tasarımını ortaya çıkarmıştır. Araştırma tasarımı, araştırma sorularına cevap verecek bir plan olarak özetlenebilir. Yöntem, bu planı çalıştırma stratejisidir.

Johnson ve Onwuegbuzie'ye göre (2004) araştırmaya yönelik karma yöntem yaklaşımı, araştırmaya yönelik nicel ve nitel yaklaşımların yerini almaktan ziyade onların bir uzantısıdır; zira son iki araştırma yaklaşımı yararlı ve önemli olmaya devam edecektir. Karma yöntem seçilmiş olsa da, bu araştırmanın temel tasarımı durum çalışmasına dayanmaktadır. Heale ve Twucross (2018), araştırmacıların durum çalışmalarında doğal ortamda olan, karmaşık olayları inceleyerek daha kolay anlaşılması için incelenmesi olarak belirtmektedir. Son 2 araştırma sorusu durum çalışması yöntemi uygulanarak cevaplanmıştır. Durum çalışması metodolojisini kullanma adımları diğer araştırma türleriyle aynıdır. İlk adım, tek bir durumu tanımlamak veya daha sonra çoklu durum çalışmasına dahil edilebilecek bir grup benzer durumu belirlemektir (Stake, 2006). Williams (2007) ve Creswell'a göre (2003) durum çalışması araştırmacının bir programı, olayı, aktiviteyi, süreci veya bir veya daha fazla kişiyi derinlemesine araştırmaktır. Ayrıca, durum çalışması yaklaşımını kullanırken atılan adımları açıklarken, bu araştırma yöntemi, araştırmacının karmaşık ve geniş bir konuyu veya olguyu ele almasına ve bunu yönetilebilir araştırma sorusuna/sorularına daraltmasına olanak tanır (Heale & Twycross, 2018). Tanımlayıcı araştırma için Williams (2007), gözleme dayalı belirli bir durumun niteliklerinin tanımlanarak veya birden fazla durumun korelasyonunu araştırmasını içermektedir. Bu çalışma seçilen katılımcıların ODİ

farkındalığı ve görüşlerini seçilen evrendeki durumu göstermek adına durum çalışması uygun görülmüştür. Bu çalışmada uygun ve kapsamlı veriler toplamak için hem niteliksel hem de niceliksel veri toplama yaklaşımları kullanılmıştır. Creswell'e göre (2003), nicel araştırma "deneysel ve anketler gibi araştırma stratejilerini kullanır ve istatistiksel veri sağlayan önceden belirlenmiş araçlara ilişkin verileri toplar" (s. 18). Bu yaklaşım için Öz (2019) adlı araştırmacının izni alınarak seçilen anket bölümlerine katılımcıların verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Bu çalışmanın nicel veri tabanını oluşturmaktadır. Durum çalışması, verilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplandığı nitel araştırma yöntemidir. Verilerin çoğu yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve analiz edilmesinden elde edildiğinden, bu araştırmanın büyük bir kısmı durum çalışmasına dayanmaktadır.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını beş farklı ülkede üniversitesi seviyesinde yoğun dil programlarında (yabancı diller yüksekokullarında) çalışan İngilizce okutmanlardan oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya dahil olmayı kabul ettikten sonra onam formu araştırmacı tarafından e-posta yoluyla gönderilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından gizlilik politikası anlatılmış ve gönüllü olarak bu çalışmaya katıldıkları beyanı nicel ve nitel veri toplanmadan önce alınmıştır. İsimlerinin gizli kalması için her katılımcılara bir takma ad verilmiştir. Bu takma adlar bulundukları ve çalıştıkları ülkelere göre seçilmiştir. Takma adlar ülkelerin ilk iki harfine göre yazılmıştır. BU Bulgaristan, MC Macaristan, TR Türkiye, HR Hırvatistan ve Çekya için ÇK harfleri kullanılarak adlandırılmıştır.

3.2.1 Katılımcı Okutman BU

Katılımcı okutman BU, İngiliz ve Amerikan Çalışmaları alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip 48 yaşında Bulgar kadın yardımcı doçenttir. Doktorasını Kültürlerarası İletişim alanında almıştır. İngilizce dışında Fransızca, Almanca ve Rusça olarak üç dil daha bilmektedir. Katılımcı BU, Yardımcı Doçent olarak AB kurumunun Terminolojisi, İşletme ve Hukuk İngilizcesi dâhil olmak üzere belirli amaçlar için İngilizce öğretmektedir. Geçmişte Brüksel'deki Avrupa Birliği Konseyi'nde tercüman olarak da çalışmıştır. 25 yıldır İngilizce öğretmenliği yapmaktadır.

3.2.2 Katılımcı Okutman HR

Katılımcı okutman HR, İngilizce öğretiminde 13 yıllık deneyime sahip 35 yaşında Hırvat kadın okutmandır. Lisans ve Yüksek Lisans eğitimi için İngiliz ve Hırvat Dili ve Edebiyatı okumuştur. Lisans derecesini 2009'da, yüksek lisans derecesini 2012'de almıştır. Yüksek Lisans derecesini en iyi öğrenci statüsü olarak tamamlamıştır. Dilbilim alanında doktora derecesini 2019 yılında en iyi öğrenci statüsü olarak almıştır. İngilizce dışında Lehçe, Macarca, Almanca, İspanyolca, Portekizce ve Rusça olarak 6 dil bilmektedir. 2012 yılında İngilizce öğretmenliğine başlamıştır. 2014 yılında bir kolejde öğretim asistanı olarak mesleğe başlamış olup Özel Amaçlı İngilizce, İşletme İngilizcesi gibi dersler vermiştir. 2014-2017 yıllarında İkinci ve Yabancı Dil olarak Hırvatça okutmanlığı yapmıştır. 2018 yılından bu yana bir üniversitenin İngilizce Çalışmaları bölümünde Araştırmacı ve okutman olarak ders vermektedir.

3.2.3 Katılımcı Okutman ÇK

Okutman ÇK, 49 yaşında Çek Cumhuriyeti kadın okutman ve Yabancı Diller Bölümü Koordinatörlüğü yöneticisidir. 1992-1997 yılları arasında eğitim görmüştür ve şu anda çalışmakta olduğu üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında yüksek lisans derecesi almıştır. 2007 yılında okutman olarak göreve başlamıştır. Halen bölüm başkanlığını yapmakta ve İktisat için İngilizce derslerine girmektedir. Aynı zamanda bu derslerin sorumlusudur. Bu alanda 28 yıllık tecrübeye sahiptir. İngilizce dışında Rusça, İspanyolca, Almanca olarak üç dil bilmektedir.

3.2.4 Katılımcı Okutman MC

Katılımcı okutman MC, 33 yıldır öğretmenlik yapan 58 yaşında Macar kadın profesör doktordur. 1988 yılında İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans derecesini almıştır. 1993 ve 1994 yıllarında da Uygulamalı Dilbilim alanında yüksek lisans yapmıştır. 2002 yılında dilbilim alanında doktorasını almıştır. 1989'dan beri İngilizce öğretmenliği yapmaktadır.1992 yılında profesör olmuştur. Ayrıca 1996 yılında Antropoloji alanında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2001 yılından beri üniversite seviyesinde Özel Amaçlar için İngilizce derslerine girmektedir. İngilizce dışında Rusça, Fince, Sırpça Hırvatça, Arapça, İspanyolca, İtalyanca ve Almanca olarak yedi dil bilmektedir.

3.3.5 Katılımcı Okutman TR

Katılımcı TR, aynı zamanda Yabancı Diller Bölümü müdür yardımcılarından biri olan 53 yaşında Türk kadın okutmandır. Katılımcı TR, İngilizce öğretme konusunda 30 yıllık deneyime sahiptir. 1992 yılında İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında Lisans derecesini almıştır. 2000 yılından beri aktif olarak üniversite seviyesinde İngilizce öğretmektedir.

Tablo 3. Katılımcı Okutmanların Bilgileri

Katılımcı Okutman	Yaş	Cinsiyet	Milliyet	Deneyim (yıl olarak)	Eğitim
BU	48	Kadın	Bulgaristan	25	-İngilizce Filolojisi (BA ve MA) -Kültürlerarası İletişim (Doktora)
HR	35	Kadın	Hırvatistan	13	-İngiliz ve Hırvat Dili ve Edebiyatı (BA ve MA) -Dilbilim (Doktora)
ÇK	49	Kadın	Çekya	28	-İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (MA)
MC	58	Kadın	Macaristan	33	-İngiliz Dili ve Edebiyatı (MA) -Dilbilim (Doktora)
TR	53	Kadın	Türkiye	30	-İngiliz Dili ve Edebiyatı (BA)

Yukarıdaki Tablo 3'den de görebileceğiniz gibi her katılımcının 10 yıldan fazla deneyime sahip olduğunu, minimum deneyimin 13 (Katılımcı HR) ve maksimum deneyimin 33 (Katılımcı Okutman MC) yıl olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcıların tamamı 30 yaşın üzerindedir ve aktif olarak bir üniversitede ders vermektedir. Ayrıca her katılımcı okutman, şu anda kendi ülkelerinde ders veren, anadili İngilizce olmayan kişilerdir. Eğitim geçmişlerine bakıldığında katılımcı

katılımcı TR dışında tüm katılımcıların İngilizce üzerine yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Morgan ve Harmon'a göre (2001), araştırma yaklaşımları veya tasarımları, veri toplama tekniklerine yaklaşık olarak dikey olmakla ve bu nedenle teoride, herhangi bir veri toplama tekniği türü, herhangi bir araştırma yaklaşımıyla birlikte kullanılabilmektedir. Bununla birlikte, bazı veri toplama türleri daha yaygın olarak karşılaştırmalı veya ilişkisel (anket) yaklaşımlarla kullanılırken, diğerleri nitel araştırmalarda daha yaygındır. Bu araştırmanın yöntemi göz önüne alındığında, araştırma alanı dikkatli bir şekilde analiz edildikten sonra uygun veri toplama araçları bulunmuştur. Araştırmanın süreci hazırlanırken veri toplamak ve verileri analiz etmek için üç veri toplama aracın kullanılmasına karar verildi. Ayrıntılı verilere sahip olmak için nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çünkü katılımcıların yazılı sözleriyle, sözlü sözlerinin uyup uymadığını bakılmak istenilmiştir. Buna bakmak için doldurmaları gereken bir anketin yanı sıra birden fazla röportaj yapılmıştır. Ayrıca bir ders planıyla sınıfın eylem bakış açısına da bakılmıştır. Morgan ve Harmon'a göre (2001) nitel araştırmacılar, nicel araştırmacılara göre daha açık uçlu, daha az yapılandırılmış veri toplama tekniklerini tercih etmekte olduklarını belirtmiştir. Deneysel ve nitel araştırmalarda katılımcıların doğrudan gözlemlenmesi yaygındır, öz bildirim anketlerini kullanma eğiliminde olan anket araştırmalarında çok fazla yaygın değildir. Bu araştırmada geniş bir veriye sahip olmak için nitel ve nicel araştırma veri toplama yöntemlerini kullanılmıştır. Amaç geniş kapsamlı sonuçlar çıkarmak değil, belirli bir duruma ilişkin daha derin bir anlayış sunmaktır (Willis, 2001). Araştırmacıların, kullanılacakları popülasyon ve amaç için güvenilir ve geçerli araçları kullanmaları önemlidir. Standartlaştırılmış araçlar, güvenilirlik ve geçerlilik normları ve endeksleri sağlayan kılavuzlara sahiptir (Morgan & Harmon, 2001). Heale ve Twcross (2018) araştırmacının derinlemesine bir anlayışa sahip olabilmesi için tek bir veri türü kullanarak elde edeceklerinden daha fazla olayla ilgili nicel veya nitel veri toplayarak, daha derinlemesine bir anlayışa sahip olacağından bahsetmişlerdir (2018). Fidel'in (1984) de eklediği gibi, veri toplama teknikleri büyük ölçüde konunun doğasına göre belirlenir. Araştırmacılar genellikle konunun doğası tarafından belirlenen bir şey ararlar. Araştırmacılar genellikle toplanan verileri sağlamak için çok çeşitli kaynaklar ararlar. Doğrudan gözlemler, görüşmeler veya mevcut belgeler mümkün olduğunca eksiksiz olarak kaydedilir.

Bu veri toplama araçlarının temelini seçilmiş anketler ve yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Bu iki geniş tekniğe bazen anket araştırması yöntemleri de denir, ancak anket ve görüşmelerin anket araştırması tanımını karşılamayan birçok çalışmada kullanılması nedeniyle bu terimin yanıltıcı olduğunu düşünüyoruz (Morgan & Harmon, 2001). Aslında bu teknikler bize popülasyonu tanımlayacak çıkarımlarda bulunma şansını veriyor. Ancak araştırmada verilerin sonuçlarının katılımcı sayısı kadar tüm nüfus için geçerli olduğu sonucunu çıkarmamaktadır. Bunun yerine, farklı kültürel geçmişe sahip seçilmiş katılımcıların gözünden sınıf ortamları, öğretim ve dil politikası açısından ODİ ve ODİ farkındalığına ilişkin güncel algının ne olduğunu anlatılmıştır. Bu ODİ farkındalığı durum çalışması araştırması için kullanılan veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı: İngilizce Dil Öğretmenlerinin ODİ Farkındalığına İlişkin Anket

Morgan ve Harmon'a göre (2001), anketler, katılımcılardan genellikle yanıtları işaretleyerek veya daire içine alarak yazılı olarak yanıtlamalarının istendiği herhangi bir yazılı soru grubudur. Nicel veri toplamak için, anadili İngilizce olmayan katılımcıların ODİ farkındalık düzeyi, ODİ farkındalık ölçeği kullanılarak analiz edildi. Bu ODİ farkındalık ölçeği Öz'ün (2019) yüksek lisans tezi için hazırladığı anketten (EK A'ya bakınız) yazarın izni alınarak çalışmaya uygulanmıştır. Öz (2019) tarafından yazılan tez, yerli ve yabancı öğretim elemanlarının algılarını araştırmıştır. Çalışma Sİ, aksanlar ve ODİ hakkındaki algılarının yanı sıra anadili İngilizce olan öğretmenlere ve anadili İngilizce olmayan öğretmenlere yönelik algılarını araştırmaktadır. Öz bunu başarmak için dört farklı bölümden oluşan bir anket tasarlamıştır. Anket, kişisel verilerin toplanmasına yönelik "Arka Plan Bilgileri" bölümü ile başlamaktadır. Bu illk bölümde altı madde yer almaktadır. Bu maddeler katılımcının yaşını, doğum yerini, deneyim bilgilerini soran maddeler vardır. Daha sonra beşli Likert ölçekli anket, evet-hayır soruları ve açık uçlu soruların yer aldığı "Standart İngilizce, Aksanlar ve Lingua Franca (ortak dil) Olarak İngilizceye İlişkin Algılar" adlı ikinci bölüme geçilmektedir. Öz'e göre (2019) bu bölüm öğretmenlerin ODİ ile ilgili konulara yönelik algılarına ilişkin verileri toplamayı amaçlamaktadır. İkinci bölümde toplam sekiz madde ve sonrasında 16 maddeli bir ölçek bulunmaktadır. Bu ikinci bölüm, katılımcıların toplam ODİ farkındalığını toplamak için kullanılmıştır. Bu ölçek, ODİ ile ilgili konulara ve katılımcıların sınıf ortamındaki unsurlarla ilgili algılarına bakar. Üçüncü bölümde ise, katılımcıların anadili İngilizce olan öğretmenler, anadili İngilizce olmayan öğretmenler ve

ideal bir öğretmen ile ilgili fikirlerini almayı amaçlayan, çoğunlukla açık uçlu soruların yer aldığı "Anadili İngilizce Olan Öğretmenlere ve Anadili İngilizce Olmayan Öğretmenlere Yönelik Algı" adını taşımaktadır. Bu bölümde ise altı adet açık uçlu ve bir alternatifli deneyim ile ilgili soru soran toplam yedi madde bulunmaktadır. Anketin son bölümü " Öğretmenlerin Farkındalığını Etkileyen Faktörler" adını taşımaktadır. Anketin son bölümünde 11 maddelik bir ölçek bulunmaktadır. İkinci ve dördüncü bölümler 5'li Likert ölçeğine sahiptir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda üçüncü bölüm hariç diğer tüm bölümler analiz edilmiştir.

Öz (2019), anketin ilk taslağıyla yüksek lisans tezi için pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmanın ilk aşaması dört kişi tarafından yapılmış ve sonuçlar güvenilirlik analizi için SPSS'e girilmiştir. Birinci bölümün Cronbach Alfa katsayısı .38, ikinci bölümün ise -.26 ve genel puanı .58 olarak analizi sonucu belirtmiştir. Bu nedenle çalışma 6 kişi tarafından tekrarlanmış ve veriler güvenirlik analizi için SPSS'e girilmiştir. Bu kez ilk bölümün sonuçları 17 maddeyle 0,58, ikinci bölümün sonuçları ise 10 maddeyle -2,26 olmuştur. Bu nedenle ikinci Likert ölçekli anketin soruları revize edilmiş ve maddenin metni değiştirilerek yeniden yazılmıştır. Anketin yeni versiyonunu düzenleyerek 6 kişiyle yürüttük ve veriler tekrar güvenirlik analizi için SPSS'e girildi. Bu sefer Cronbach's Alpha katsayısı 10 maddeyle 0,81 olmuştur (Öz, 2019). Güvenirlik için maddeler bir kez daha incelendikten sonra bazı sorular çıkarılmış ve Cronbach Alfa katsayısı .73 olarak bulunmuş, bu da anketin güvenilir olduğunu göstermiştir. Her ölçeğin toplam puanlarını kategorize etmek yerine her sorunun cevabının yüzdesine bakılmıştır. Orijinal araştırmada düzey sınıflandırması bulunmadığından, kategorizasyon için pilot çalışma yapılmadan kategorilendirme yapılması uygun değildir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı: Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Seidman'a (2006) göre, bireylerin bilinci en karmaşık sosyal ve eğitimsel konuları açar, çünkü bu soyut konular insanların somut deneyimleri üzerine kuruludur ve görüşmeyi temel bir araştırma biçimi olarak tanımlar. Üstelik yarı yapılandırılmış görüşmede görüşmecinin aklında ele alması gereken konular vardır ve bunlar yeni yönler açabilir (Heigham & Croker, 2009). Morgan ve Harmon (2001) görüşmeler adına görüşmeci tarafından sözlü olarak sunulan ve genellikle katılımcı tarafından sözlü olarak yanıtlanan bir dizi soru olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada, anketin ardından katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme tarihlerini belirlemeden önce daha önce yapılan araştırmalara göre görüşme soruları oluşturulmuştur.

Soruların ilk adımı olarak kategorilere ayrılmadan 25 adet taslak soru oluşturulmuştur. Dikkatli bir inceleme sonrasında sorular kategorilere ayrılırken gereksiz sorular çıkarılmıştır. Sonunda 20 soru ve dört kategori oluşturulmuştur. Araştırma sorularına göre soruların kategorileri oluşturulmuştur (Ek C'ye bakınız). Görüşmelerdeki öncelikli amaç katılımcının ODİ hakkındaki genel bilgilerden ve deneyimlerinden bahsetmesini sağlamak olmuştur. Görüşmelerin ortasında sorulan sorular, ODİ'yi dikkate alarak yaptıkları eylemleri nasıl algıladıklarını görmek için ODİ'ye ve katılımcıların çalışma-sınıf ortamına yönelik biraz daha ayrıntılı hale gelmiştir. Görüşmelerin sonunda, ODİ farkındalığı ve üniversitelerde dil öğretimi açısından neler yapılabileceği hakkında daha fazla konuşma şansı vermeyi amaçlayan küresel olarak ve kendi ülkelerindeki mevcut dil öğretim politikaları hakkında sorular bulunmaktadır. Toplamda iki adet yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler Zoom üzerinden, katılımcılara uygun olan zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve ardından görüşmelerin transkripsiyonları alınmıştır. Veriler MAXQDA (2022) nitel veri analizi yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir.

İlk yarı yapılandırılmış görüşmelerden farklı olarak kapsamlı veri elde etmek adına katılımcılardan üç adet ders planı (Ek C'ye bakınız) analiz etmeleri istenmiştir ve bu analizler için ayri bir yapı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ders planları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Canlı olarak sınıflarda gözlem yapılamadığından ve dersin doğallığının bozulabileceği düşüncesinden yola çıkarak, her katılımcının sınıf ortamını ve öğretim tekniklerini biraz daha analiz edilebildiği kadarıyla onların görüşleri ve tercihleri alınmıştır. Konuları ararken ya çok ODİ dostu, ya da çok uzak ODİ konuları seçmek istenilmiştir. Katılımcılardan bazıları belirli amaçlar için İngilizce öğrettiği için genel olarak bilinen konular da biraz farklıdır. Bunları göz önünde bulundurarak beş konu başlığı şunlardır: Spor ve Yarışma, Seyahat, Çevrimiçi Alışveriş, İklim ve Çevre, Sağlık ve Gıda. Bu beş konu başlığı arasından tarafsız bir konu olduğu ve yaratıcı ders planları hazırlanabileceği için Spor ve Yarışma temasını kullanılmaya karar verilmiştir.

ODİ farkındalığı kavramı dili de içermektedir ve bu da İngilizce öğretimini, materyalleri, her geçen gün gelişen ve/veya değişen algıları kapsadığından terimi çok boyutlu hale getirmektedir. Üç farklı ders planı oluşturmak için YDİ, İDİ ve elbette ODİ seçilmiştir; çünkü hangi ODİ farkındalığına sahip okutmanların katılımcının hangi tür ders planına daha yatkın olduğunu

görmek istenmiştir. Ders planlarının tamamını araştırmacı tarafından oluşturmuştur. Ders planları olarak araştırmacının şu anda derslerinde kullandığı Empower isimli kaynak kitap seçilmiştir. Kitabın tüm içeriğini incelenmiştir ve diğer ünitelere göre biraz daha tarafsız olduğu için Spor ve Yarışma ünitesini seçmeye karar verilmiştir. Kitaptan bazı referanslar ve bazı egzersiz fikirleri de alınmıştır. Ders planlarını hazırlarken farklılıklara bakılması hedef alınmıştır ve İDİ ve YDİ'nin ana amaç olarak benzerlikleri bir bakıma aynıdır.

YDİ öğrencileri Çin, Rusya gibi İngilizcenin baskın olduğu yerlerde okumaktadırlar, bu yüzden ders planında anadili İngilizce olan ve anadili İngilizce olmayan ülkeleri bir araya getirilmiştir (ders planlarında katılımcıların ülkeleri olan Macaristan, Türkiye, Hırvatistan, Bulgaristan gibi ülkeler de dahil edilmiştir). Öte yandan İDİ, anadili İngilizce olan Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerdeki İngilizce öğretimini içermektedir. Bu yüzden spor müsabakalarında bu ülkeler örnek olarak verilmiştir. ODİ ve İDİ arasındaki benzerlik anadil konuşuculuğudur. Amaç o anadili İngilizce yetisine sahip olmaktır. İDİ, anadil olan İngilizce ortamında olduğundan, öğrenci bilgilerini sınıf dışında uygulayabilir. Bu nedenle amaç daha çok akademik yazma ve konuşma İngilizcesine odaklanabilir. Dolayısıyla oluşturulan ders planının yerel formata benzer olması ve ayrıca konuşma alıştırmalarına daha az odaklanması gerekiyordu, oysa YDİ öğrencileri buna daha az maruz kaldıkları için ders planında biraz daha konuşmaya dayalı araştırmalara yer verilmesi gerektirmektedir. Aynı yerel benzer cümle biçimlerini kullanmak amacıyla konuşma ve dinleme alıştırmaları oluşturulmuş ve bunlara odaklanılmıştır. ODİ, kod değiştirmeyi, pragmatik stratejileri içerir ve anadili konuşabilmeyi hedeflemek zorunda değildir, bu nedenle İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanan, anadili olmayan ülkelerden iki konuşmacı eklenmiştir. Ayrıca dünyanın farklı yerlerinden farklı spor müsabakaları ve stilleri kullanılarak ders planına çok kültürlülük unsuru katılmıştır. Kod değiştirme ve pragmatik stratejiler için açıklama verme ve sormanın dilbilgisi noktasını eklemek istenmiştir. Ödev kısmına araştırmacı tarafından eksik veya katılımcıların öğretim tarzlarına daha derinlemesine analiz etmek adına ders planlarının temsil eden ödevlerden eksik veya yanlış olarak tanımlanacak şekilde tasarlanmıştır. Ödevler birbirine yakın şekilde tasarlanmış ve katılımcı okutmanlara bu ödevleri eleştirel bir bakış açısıyla bakmaları için sorular sorulmuştur.

Ders planları gönderilip analiz için bir hafta süre verildikten sonra katılımcı okutmanlara Zoom üzerinden bir görüşme daha yapılarak ders planları hakkındaki görüşleri ve tercihleri alınmıştır.

Bu ikinci yarı yapılandırılmış görüşme için biraz daha doğal bir şey istenmiştir, bu yüzden çok sayıda kategorize edilmiş soru yoktur. Ders planlarını incelerken tercihlerini, ne düşündüklerini öğrenmek ve bu uzun vadeli veri toplama sürecinde katılımcının algısında herhangi bir değişiklik olup olmadığını görmek istenmiştir. Çünkü ilk görüşme ile son görüşme arasında yaklaşık iki aylık bir süre geçmiştir ve bu süreler arasında okutmanlara ODİ hakkında daha fazla araştırma yapmış olabilirler. Hem anketler hem de görüşmeler oldukça yapılandırılmış olabilir ancak görüşmelerin daha açık uçlu olması ve katılımcıların ayrıntılı yanıtlar verilmesine olanak sağlaması yaygındır (Morgan & Harmon, 2001). İkincisi ders planı analizleri içermek suretiyle toplamda iki görüşme yapmak sadece anket yaparak sonuçlarını analizinden daha ayrıntılı sonuçlar vermiştir. Bir sonraki bölümde toplanan bu verilerin nasıl analiz edildiğini açıklanmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci şu şekilde ilerlemiştir. Dil ve kültür birbirini yarattığı ve şekillendirdiği için farklı ülkelerde çalışan deneyimli İngilizce öğretmenlerini ulaşmak hedeflenmiştir. Farklı görüşlerini ortaya koymak odağıyla dikkatli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, Türkiye'nin yanı sıra Avrupa Birliği'ne üye ülkeler de dâhil edilmiştir. Başlangıçta ülke sayısı ve üniversite sayısı konusunda bir sınırlama yoktur. Odaklanılan nokta köklü devlet üniversitelerini bulmaktı. Yurt dışındaki üniversitelere bakarken Türkiye bağlamına uygun bir üniversite seçilmiştir. Türkiye bağlamı için seçilen üniversite köklü bir devlet üniversitesi olduğundan bu iki özelliği (köklü ve devlet) yurtdışındaki üniversitelerle eşleştirmek istenmiştir. Mart 2022'de üniversitelere e-posta gönderilmiştir. Her ay farklı ülkelere e-posta gönderilmiştir. Sekiz ay boyunca e-posta gönderilmiştir ve reddedilenlere göre yurt dışı üniversiteler için kesin aday listesi oluşturulmuştur. Bu araştırma deneyimli okutmanlar incelediği için o üniversitelerden deneyimli okutmanlara bu araştırmaya katılmak isteyip istemediklerini öğrenmek için e-posta gönderilmiştir. E-postada araştırmanın konusu biraz daha ayrıntılı olarak açıklanmış ve bu uzun vadeli araştırma sürecine uygun olup olmadıklarına bakıp karar verebilmeleri için araştırma süreci tam olarak kendilerine verilmiştir. Sonuçta yurt dışından dört katılımcı ve Türkiye'den bir katılımcı gönüllü olmuştur ve araştırmaya dahil edilmiştir. Yurtdışından gönüllü olan okutmanlar Bulgaristan, Çekya, Hırvatistan ve Macaristan ülkelerinde çalışmaktadırlar.

Bu araştırma için veri toplama süreci dört aşamadan oluşmuştur. İlk adımda, katılımcılara e-posta yoluyla Google Form ile bir anket gönderilmiştir. Nicel veri elde etmek amacıyla Öz (2019) tarafından tasarlanan anket seçilmiştir. Ankette iki farklı beşli Likert ölçekleri kullanılmıştır. Robson'a göre (1993), "Likert ölçeğindeki sorular insanlara ilginç geliyor ve bu nedenle bu tür bir anketi daha dikkatli doldurmayı seviyorlar" olarak belirtmiştir. Anketten tüm sonuçlar alındıktan sonra ikinci adıma geçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme bir sonraki adımdır. İkinci adımda görüşmeleri gerçekleştirmek için katılımcılara müsait tarihler hakkında e-postalar gönderilmiştir. Uygun tarih ve saatler alındıktan sonra, her katılımcıya e-posta yoluyla Zoom bağlantısı gönderilmiştir. Görüşmeler, çevrimiçi iletişim platformunun toplantıları kaydetmeye olanak sağlaması nedeniyle her iki taraf için de uygun olan Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her katılımcıyla ayrı ayrı bire bir yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 40 ile 50 arasında dakika sürmüştür. Bu toplantıları kayıt altına alabilmek için katılımcılardan izin alınmıştır. Ankette bulunan maddeler ve ölçekler İngilizcedir. Görüşmeler için kullanılan sorular ve katılımcılarla görüşmeler İngilizce yapılmıştır. Toplantılar bittikten sonra görüşme kayıtlarını izlenilmiş ve temaları ve alt temaları analiz etmek için yazıya dökülmüştür. Görüşmeler yazıya dökülürken araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca toplantı sırasında o dönemde söyledikleri önemli noktaları hatırlamak için araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Üçüncü adımda ise, katılımcıların ders planlarına yönelik görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Ders planları hakkında dikkatli bir araştırma yaptıktan sonra araştırmacı tarafından üç ders planı oluşturulmuştur. Ders planlarını katılımcılara e-posta yoluyla gönderdikten sonra, kendilerine analiz etmeleri için bir hafta süre verilmiştir. Ders planlarını araştırmacının hazırlamasının bir amacı vardır. Hocaların bir kısmı alan İngilizcesi yani genel İngilizce öğretimi dışında alanına göre İngilizce öğretim alanında ders vermektedir. Bir kısmı ise yabancı dil bölümlerinde genel İngilizce dersleri verdiğinden her katılımcılara ders planı için bir konu seçmek ve onun hakkında ders planı hazırlamalarını istemek bu araştırma için istenilen sonucu sağlayamayabilirdi. Bu yüzden aynı konu üzerine yapılmış farklı öğretim teknikleri ve alıştırmaları olan ders planlarını incelemelerinin katılımcılar için daha iyi olacağını düşünülmüştür. Belirli bir sınıfta bu konunun katılımcının kendisine verildiğini hayal etmelerini istenilmiştir ve görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinin son adım ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla ders planları hakkında konuşmaktır (Ek B'ye bakınız). Bu adım için katılımcılara e-posta yoluyla tekrar iletişime geçilmiştir ve onlarla son bir görüşme tarihi

ayarlanmıştır. Bu görüşme ilkinden farklıdır çünkü çok fazla soru sorulmamıştır. Birkaç soruyla ders planlarından detaylı olarak bahsetmeleri istenmiştir. Görüşmeler bittikten sonra analiz yapmak amacıyla görüşmeler yazıya dökülmüştür ve bu süreç farklı zamanlarda görüşmelerin akabinde yapılmıştır. Daha sonra veri analiz süreci başlamıştır. Aşağıda veri analizi sürecine ilişkin daha detaylı bilgi verilmektedir.

3.5. Veri Analizleri Süreci

Araştırma için toplanan nicel ve nitel veriler farklı şekillerde analiz edilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizinde ihtiyaca göre birden fazla analiz aracı kullanılmıştır.

Nicel veriler sayısal verilerdir. Sayısal veriler, yani değişen doğruluk derecelerine sahip sayılar (büyük veya küçük sayılar), genellikle ölçümler yoluyla toplanır ve istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilir. Bu analiz yöntemleri için SPSS, STATA, SAS veya SYSTAT gibi uygun yazılımlar mevcuttur (Kuckartz & Radiker, 2019). Bu çalışmada sayısal veriler için anket sonuçlarını analiz etmek üzere SPSS yazılımını kullanılmıştır. Daha önce nicel toplama aracı bölümünde ODİ Farkındalık Ölçeği detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ölçekte bulunan dört ana bölümden, ilk bölüm olan "Arka Plan Bilgileri" manuel analiz edilip tablo olarak katılımcılar bölümünde sunulmuştur. Üçüncü bölüm olan "Anadili İngilizce Olan Öğretmenlere ve Anadili İngilizce Olmayan Öğretmenlere Yönelik Algı" kısmı bu çalışmanın amacının dışında olduğu için analize tabi tutulmamıştır. İkinci bölüm olan "Standart İngilizce, Aksanlar ve Lingua Franca (ortak dil) Olarak İngilizceye İlişkin Algılar" ölçeği ve dördüncü bölüm olan "Öğretmenlerin Farkındalığını Etkileyen Faktörler" ölçeği SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Likert ölçeğindeki bu iki bölümde, ODİ farkındalığı algısına göre ve farkındalığı etkileyen faktörlere göre seçilebilecek 1-5 arası seçenek bulunmaktadır. Her katılımcının sayısal verilerini SPSS'e konulmuştur. Öncelikle sorular SPSS programına tek tek yerleştirilmiştir ve daha sonra katılımcıların her soruya ayrı ayrı cevapları konulmuştur. Tüm soruların değişken kısmına değer verecek şekilde (1-kesinlikle katılmıyorum, 2 -katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-tamamen katılıyorum) seçeneklerini konulmuştur. Cevapları SPSS programına koyduktan sonra sıra betimleyici istatistiklere bakılmıştır. İlk olarak, katılımcı okutmanların toplam ODİ farkındalıklarına her katılımcı için toplama yaparak bakılmıştır. Sonrasında, katılımcıların ODİ farkındalıklarını etkileyen faktörlerin toplamına bakılmıştır.

Sayısal verilerin alanı çok basit iken nitel verilerde bunun tersi geçerlidir. Nitel veri terimi sosyal bilimlerden gelir ve sayısal olmayan, yapılandırılmamış tüm veriler için kullanılan bir şemsiye terimdir. Çoğu insan sayısal veriler altında bir şeyi hemen hayal edebilse de, nitel veriler söz konusu olduğunda bu o kadar kolay yapılmaz. Görüşme ve odak grup transkriptlerinden fotoğraflara, belgelere, filmlere, ses ve görüntü kayıtlarına kadar inanılmaz miktarda nitel veri var. Ancak nicel sosyal araştırmalarda kullanılan niteliksel değişkenler teriminin niteliksel verilerden ayrılması gerekir; bu, Cinsiyet, Medeni durum veya Parti tercihi gibi nominal ölçek düzeylerine sahip değişkenleri ifade eder (Kuckartz & Radiker, 2019). Mason'a (2002) göre, nitel verileri analiz etmek bazen karmaşık bir iş olabileceğini ve genellikle zaman alıcı tarafı vardır. Froggat (2001) ise aynı zamanda niteliksel veri analizi çok karmaşıktır ve analiz sürecinin pratik yönlerine ilişkin herhangi bir açıklama, aşırı basitleştirme riskini taşır. Niteliksel verilerle çalışmanın tek bir doğru yolu yoktur. Temel olarak, nitel veri analizi en iyi 'yaparak öğrenilen' bir süreçtir" olarak tanımlamaktadır. Metodolojik olarak anlatı röportajları, bölümsel röportajlar, etnografik röportajlar, problem odaklı röportajlar vb. arasında bir ayrım yapılır (Kuckartz & Radiker, 2019). Bu araştırma ODİ farkındalığı durum çalışmasına dayalı olduğundan katılımcı okutmanlar ile toplam 10 yarı yapılandırmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, görüşme kayıt altına alınmış olsa bile, görüşmeyi canlı bir şekilde hatırlamak için araştırmacının düşüncelerini kayıt ettiği bir araştırma günlüğünü de tutulmuştur. Yazıya dökülen veriler MAXQDA yazılım programına konmuştur. MAXQDA, nitel verilerin analizine yönelik bir yazılımdır ve bu nedenle Bilgisayar Destekli Niteliksel Veri Analiz Yazılımı"nın (Computer Assisted Qualitative Analysis Systems) kısaltması olan CAQDAS ailesine aittir. Son zamanlarda, daha kısa vadeli QDAS (Nitel Veri Analiz Yazılımı) ara sıra kullanılmaktadır (Kuckartz & Radiker, 2019). Nitel verileri analiz etmek için MAXQDA'yı kullanmak tercih edilmiştir çünkü MAXQDA temaları ve alt temaları kodlara göre ve hatta renk desenini de net bir şekilde gösteren, kullanıcı dostu bir yazılımdır. Jennings'e (2007) göre, hayal etme, kavrama dönüştürme, okuma, düşünme ve bununla beraber hikaye oluşturma uzmanlığı gerekir bu yüzden araştırmacının rolü yadsınmamalıdır. Boyatzis'e (1998) göre tematik analiz, verilerde tekrar eden temaları belirlemek için verileri analiz etmenin bir yoludur. Temalar belirlendikten sonra bu tema ve alt temaların birlikte anlamlandırılması ve açıklanması amacıyla içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşmeler tematik ve doküman analizi yoluyla analiz edilmiş ve incelenmiştir. Çıkan tema ve alt temalar detaylı bir şekilde alt bölümde verilmiştir. Bir sonraki bölümde

görüleceği üzere nicel ve nitel araştırma sorularının bulguları ve sonrasında sonuçları sunulmaktadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Nicel Araştırma Soruları Bulgular

İlk araştırma sorusunu yanıtlamak üzere Öz'den (2019) alınan belirlenmiş anket soruları ve ölçekler analiz edilmiştir. Ankette analize tabi tutulan her iki ölçeğin toplam puanlarına bakmak ve puanlarını birbirleriyle karşılaştırmak bu araştırmanın amacı için uygun görülmüştür. Ayrıca, ODİ farkındalığına daha derinlemesine bakmak için, katılımcılardan gelen her soruya verilen yanıtlar, orijinal çalışmada olduğu gibi tüm katılımcıların ODİ farkında olup olmadıklarını görmek için analiz edilmiştir. Bir sonraki bölümde anketin analiz edilen iki ölçeğine ilişkin sonuçlar tablo ve şekillerle sunulmuştur. Ölçeklere ilişkin toplam puanlar sunulmuş ve karşılaştırılmıştır.

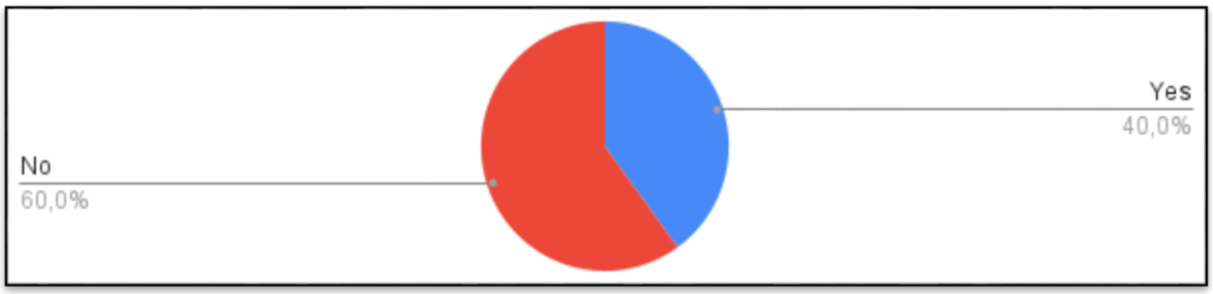
Aşağıdaki tablo (Tablo 4'e bakınız), anketin ikinci bölümü olan "Standart İngilizce, Aksanlar ve Ortak Dil Olarak İngilizceye (ODİ) İlişkin Algılar" Likert ölçeğine her katılımcının verdiği yanıtların toplam puanlarını göstermektedir. Bu ölçekte (1) kesinlikle katılmıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum olmak üzere, katılma düzeylerini belirlemek için 5 seçenek bulunmaktadır. Bu düzeylere göre en düşük toplam puanın 16, en yüksek puanın 80 olabileceği anlamına gelen 16 ifade bulunmaktadır. Ayrıca, bu bölümde 3 adet evet/hayır sorusu, 2 adet 2 alternatifli standart İngilizce ve aksan öğretme sorusu, 2 adet destekleme ve açıklama isteyen açık uçlu soru, ve 1 adet 4 alternatifli ODİ konseptine yakınlık sorusu bulunmaktadır. Bu 8 sorunun analizleri de aşağıda şekiller ile ve katılımcıların sözlü açıklamaları ile verilmiştir (Grafik 1, 2, 3, 4'e bakınız).

Tablo 4. Katılımcı Okutmanlarının ODİ Farkındalığı

ODİ farkındalıkları					
	Toplam Puan	Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif Yüzde
Katılımcı Okutman ÇK	38,00	1	20,0	20,0	20,0
Katılımcı Okutman BU	59,00	1	20,0	20,0	40,0
Katılımcı Okutman TR Ve Katılımcı Okutman MC	60,00	2	40,0	40,0	80,0
Katılımcı Okutman HR	63,00	1	20,0	20,0	100,0
	Toplam	5	100,0	100,0	

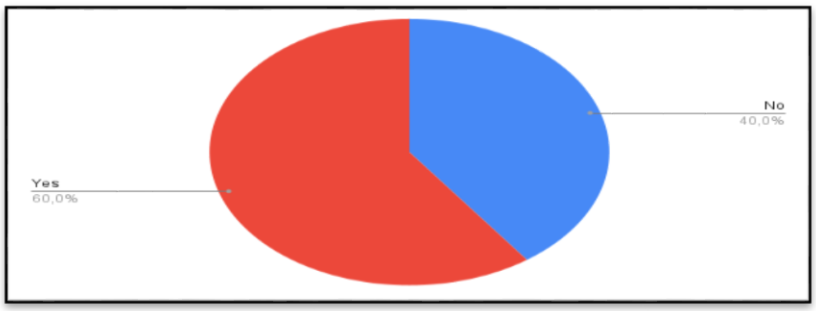
Tabloda minimum ve maksimum puanlar olan 38 ve 63 görülmektedir. Ayrıca iki katılımcı da aynı puan olan 60 almıştır. Tabloda en düşük toplam puan Çekya'dan gelen katılımcı okutmana aittir. Toplamda en yüksek puan Hırvatistan'dan katılımcı okutmana aittir. Katılımcı okutman HR'den sonra Katılımcı Okutman BU toplam 59 puan almıştır. İkinci en düşük puan ile en düşük üçüncü puan arasında sadece 1 puan fark var. Katılımcı TR ve MC toplam 60 puanla aynı puanı almışlardır. Grupta ODİ farkındalığı açısından en yüksek toplam puanı (63) Katılımcı HR, en düşük puanı ise Katılımcı ÇK'nin (38) aldığı görülmektedir. Hiçbir katılımcı alınabilecek en düşük veya en yüksek puanı almamıştır. En düşük ve en yüksek puanlara göre ortalama puanlar alınmıştır.

Grafik 1. Katılımcı Okutmanların Standart İngilizcenin Varlığı ile İlgili Düşünceleri



Katılımcılara ankette yer alan ilk evet/hayır sorusu olan"Standart İngilizcenin var olduğuna inanıyorum." görüşüne verdikleri cevaplara bakıldığında grubun çoğunluğu hayır seçeneğini seçmiştir. Katılımcı Okutman TR ve ÇK "evet" olarak cevaplamışlardır. Bununla beraber cevapları "evet" olan katılımcılara "Evet ise, hangisi standart İngilizcedir?" sorusunun cevaplarına bakıldığında her iki katılımcının İngiliz İngilizcesi cevabını verdikleri görülmüştür.

Grafik 2. Katılımcı Okutmanların Aksan ile İlgili Düşünceleri



Katılımcı okutmanlara ankette yer alan "Aksanların önemli olduğuna inanıyorum." görüşüne verdikleri cevaplara bakıldığında grubun çoğunluğu "evet" olarak cevap vermişlerdir. Sadece Katılımcı Okutman TR ve BU "hayır" şeklinde cevap vermiştir. Ankette bir sonraki madde "Hangi aksanları öğretiyorsunuz?" sorusuna katılımcı okutmanlar şu şekilde cevaplar gelmiştir:

Katılımcı Okutman TR: "*Amerikan.*"

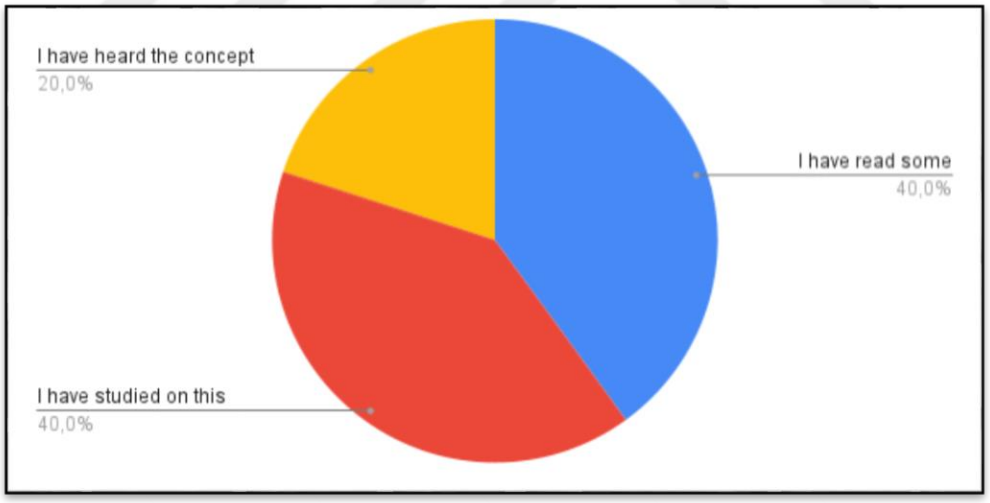
Katılımcı Okutman BU: *"Herhangi bir aksanı özel olarak öğretmiyorum ve aksan konusunda ısrar etmiyorum; öğrenciler farklı coğrafi bölgelerde konuşulan İngilizcelerin belirli özellikleri hakkında bilgilendiriyorum.* "

Katılımcı Okutman HR: *"Hiç biri; Kendi ülkemdeki öğrenciler Kuzey Amerika İngilizcesi çeşitlerine maruz kalırken, Kanada İngilizcesi olarak kabul edilebilecek bir şey konuşuyorum ve telaffuzları buna benziyor; bazen daha 'Avrupa-İngiliz' aksanı var, ama onları düzeltmiyorum."*

Katılımcı Okutman ÇK: "*Daha çok İngiliz aksanı gösteriyorum ve onlarla gerçek hayatta tanışacakları için çeşitli aksanlar sunuyorum."*

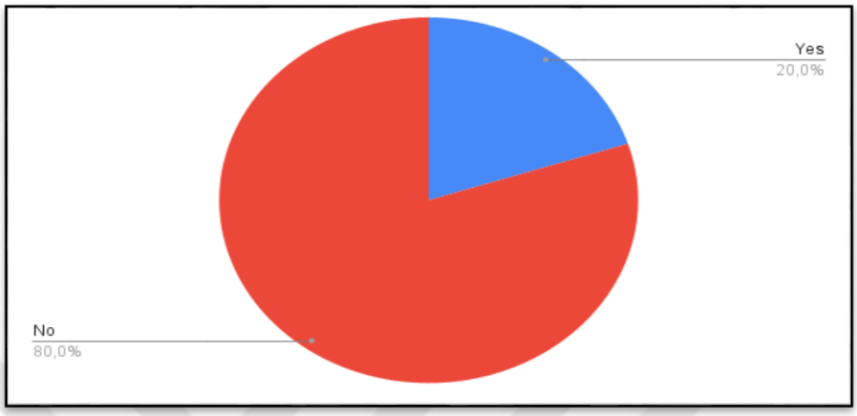
Katılımcı Okutman MC: "*Amerikan, İngiliz, özellikle İskoç, Güney İngiliz (RP benzeri), Genel Amerikalı ve Güney'in özelliklerini (doktoramı yaptığım yer) gösteriyorum."*

Grafik 3: Katılımcı Okutmanların ODİ Konsepti ile Yakınlıkları



Anketteki bir diğer maddeye geçildiğinde katılımcılara"ODİ konseptine ne kadar tanıdıksınız/yakınsınız?" sorusuna cevaplarına bakıldığında grubun %20'sinin konsepti duydukları, %40'nın bu konsept hakkında çalıştıkları ve %40'nın ise bu konsept hakkında okumalar yaptığı şeklinde analiz edilmiştir. Hangi katılımcı okutmanların bu cevapları verdiklerine bakıldığında, Katılımcı Okutman TR ve BU konsept okumalar yaptığına, Katılımcı Okutman HR ve MC konsept hakkında çalışmalar yaptığına ve en son olarak Katılımcı Okutman ÇK'nın bu konsepti duyduğuna dair cevap verdiği analiz edilmiştir.

Grafik 4.Katılımcı Okutmanlarının eğitimlerinde ODİ ile İlgili Ders Alınması



Katılımcıların anketteki bir diğer madde olan "Kendi eğitim hayatlarında ODİ ile ilgili ders aldınız mı?"ya verdikleri cevaplara bakıldığında, grubun %80'nin "hayır" şeklinde cevap verdiği analiz edilmiştir. Grubun sadece %20'si yani sadece 1 kişi olarak Katılımcı Okutman TR kendi akademik eğitiminde ODİ hakkında ders almıştır. Bu maddeye devam olarak "ODİ kavramına aşina iseniz bunu nasıl açıklarsınız?" sorusuna katılımcılar şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

> Katılımcı Okutman TR: "*İngilizceyi uluslararasında iletişim aracı olarak kullanmak, küresel olarak İngilizceyi kullanmak.*"
>
> Katılımcı Okutman BU: "*Küreselleşen dünyada iletişim yolunun aracı.*"
>
> Katılımcı Okutman MC: "*Çeşitli ilk edilen dillerini (belki de son zamanlarda İngilizce bile) konuşanlar arasındaki iletişimi de içeren, dünyanın ortak dilidir.*"
>
> Katılımcı Okutman HR: "*Anadilleri farklı olan ve İngilizceyi küreselleşen dünyada daha etkili iletişim için ortak bir araç olarak kullanan konuşmacılar arasında paylaşılan ortak bir dil.*"
>
> Katılımcı Okutman ÇK: *"Anadili İngilizce olmayan milletler arasında iletişim aracı olarak en sık kullanılan dildir."*

Bir sonraki tabloda (Tablo 5'e bakınız) katılımcıların"Öğretmenlerin Farkındalıklarını Etkileyen Faktörler" başlıklı dördüncü bölümde yer alan ikinci Likertli ölçekten aldıkları toplam puanlar

verilmektedir. Bu bölümde, çalışma ortamlarında yerlilik, farklı kültürler, uluslararasılık gibi ODİ ile ilgili konulardaki ifadelere göre ODİ farkındalığını etkileyen faktörlere bakmak için hazırlanmış bir ölçek daha bulunmaktadır. İlk Likertli ölçekte olduğu gibi uyum düzeyi 1'den 5'e kadar elde edilmektedir. Bu ölçekte 11 ifade bulunmaktadır. En düşük toplam puanın 11, en yüksek toplam puanın 55 alınabilecek ifadeler bulunmaktadır.

Tablo 5. Katılımcı Okutmanlarının ODİ Farkındalığını Etkileyen Faktörler

Etkileyen Faktörler	**Toplam Puan**	Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif Yüzde
Katılımcı Okutman TR	40,00	1	20,0	20,0	20,0
Katılımcı Okutman HR	48,00	1	20,0	20,0	40,0
Katılımcı Okutman MC ve Katılımcı Okutman ÇK	51,00	2	40,0	40,0	80,0
Katılımcı Okutman BU	55,00	1	20,0	20,0	100,0
	Toplam	5	100,0	100,0	

Tablodan da görüleceği üzere minimum toplam puan 40, maksimum toplam puan 55'tir. İki katılımcı aynı toplam puan olan 51 almışlardır. En düşük toplam puandan sonra Katılımcı

Okutman HR toplam 48 puan almıştır. Grubunda en düşük toplam puan katılımcı öğretim üyesi TR'ye, en yüksek puan ise katılımcı öğretim üyesi BU'ya aittir. Tablodan, çalışma ortamlarında ODİ farkındalığını etkileyen faktörler açısından Katılımcı Okutman TR'nin en düşük (40) toplam puana, katılımcı BU ise en yüksek (55) toplam puana sahip olduğunu söylenebilir. Katılımcı Okutman BU alınabilecek en yüksek puanı almıştır. Alınabilecek en düşük puan olan 11 alan katılımcı olmamıştır.

4.2. Nitel Araştırma Soruları Bulguları

Araştırma sorusu iki ve araştırma sorusu üçe yönelik sonuçlara ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bir sonraki bölümde üçüncü araştırma sorusuna ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmenin bulguları temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur. Daha sonraki bölümde son araştırma sorusuna ilişkin ders planlarına dair görüşlerin alındığı yarı yapılandırmış görüşmeler analiz edilerek bulunan bulgular temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

4.2.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

Bu yarı yapılandırılmış görüşmenin ikinci araştırma sorusunu cevaplaması amaçlanmıştır. Katılımcılara yapılan görüşmelerde toplam 20 soru sorulmuştur (Ek B'ye bakınız). Katılımcıların ODİ farkındalığına yönelik görüşlerine anlamak için bu 20 sorunun yanıtlarına bakılmış ve MAXQDA kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular aşağıdaki ana ve alt temalar altında gösterilmektedir:

1. ODİ ve İngilizcenin Tanımları
    a. Aksanların Öğretme ve Öğrenme Bağlamındaki Etkileri
    b. İngilizce(ler)
    c. ODİ'nin mevcut rolü
2. ODİ ve Ders Kitapları
    a. ODİ Açısından Ders Kitabı İçeriği
    b. ODİ Açısından Ders Kitabı Bağlamı
3. ODİ ve Dil Politikası
4. Öğretme Teknikleri
    a. Öğretme Yöntemleri ve Müfredat

4.2.1.1 ODİ ve İngilizcenin Tanımı

Yarı yapılandırılmış görüşmede ilk iki soru katılımcılara ODİ ve İngilizce algılarını öğrenmek amacıyla soruldu. Katılımcıların tamamı ODİ terimini duymuştur ve neredeyse hepsi ODİ'yi benzer şekilde tanımlamıştır. Aşağıdaki alıntılar bu bulguyu destekleyebilir:

> *"Elbette bunu duydum (ODİ'yi). (Gerekli) vermek istediğiniz mesajı karşı tarafa aktarım olarak düşünebiliriz. Herkes için ortaktır. Sözlükten tam tanımını bilmiyorum ama demek istediğim, İngilizcenin farklı uluslararasında herhangi bir şekilde kullanıldığını şeklinde bir anlamı var."* (Katılımcı Okutman TR)

> *"Evet, ODİ terimini duydum. Tanım şöyle bir şeye benziyor; ortak dil olarak İngilizce ve normalde başka bir ortak dili olmayan insanlar arasında kullanılan bir dil, yani ortak ikinci veya üçüncü dil veya hangi dili Fransızca biliyorsam, bu da dâhil edilebilir, anadili konuşanlar da dahil edilebilir bu yüzden kapsamlı bir anlam içeriyor bence."* (Katılımcı Okutman MC)

a. Aksanların Öğretme ve Öğrenme Bağlamındaki Etkileri

Katılımcılara, farklı aksanların sınıftaki öğretimlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin algıları sorulduğunda, katılımcılardan ikisi dışında çoğu, aksanların öğretimlerini etkilemediği şeklinde yanıt vermiştir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları sunabilir:

> *"Kesinlikle hayır. Nedenini gerçekten anlamıyorum. Yani neden aksan öğreteyim ki? Belli bir aksanım var, aynı zamanda anadilim İngilizce değil."* (Katılımcı Okutman BU)

Yukarıda, Katılımcı Okutman BU' nun anadili İngilizce olmadan ve aksanlı öğretim şeklini pek etkilemediğini düşündüğünü görüyoruz. Ancak aşağıdaki alıntıda, Katılımcı Okutman ÇK bu soruya sınıfta vurgu-telaffuz öğretimi açısından bakmıştır.

> *"Evet, bence de. İngiliz İngilizcesi konuşuyorum ve bu da kullandığım bir şey. Telaffuz açısından kullanmayı umuyorum."* (Katılımcı Okutman ÇK)

Aşağıda, Katılımcı Okutman MC'nun bu soruya sınıfında uluslararası öğrencilerin olması ve öğrencileri anlama perspektifinden bakmıştır. Katılımcı Okutman MC, bu tür bir etkinin yine de iyi bir etki olduğunu, çünkü sınıftaki iletişimi oldukça gerçekçi kıldığını düşünmüştür.

“Evet, eğer uluslararası öğrencilerim varsa… Aslında dersten derse değişiyor. Genellikle onları anlamak için biraz daha çalışıyorum. Sınıfta uluslararası bir öğrencinin olmasının gerçekten iyi olduğunu düşünüyorum, bu her şeyden önce uluslararası öğrencilerin iletişimi tamamen gerçek kılmasını sağlıyor.” (Katılımcı Okutman MC)

Soru, öğrencilerin bakış açısından öğretmek değil, öğrenmek olduğunda, tüm katılımcıların bu konuda farklı yorumları vardı:

"Öğrencilerin Kuzey Amerika kanallarına daha fazla maruz kaldıklarını ve dolayısıyla aksanlarının bundan büyük ölçüde etkilendiğini düşünüyorum. Benim gözlemim, YouTube'da; Amerikan medyasını tanıyorsunuz ve tüm sosyal medyayı, okudukları her yeri ve oynadıkları tüm oyunları biliyorsunuz; çoğunun İngiliz aksanı yerine Kuzey Amerika aksanıyla konuşmaya yönelik belirgin bir eğilimi var diyebilirim” (Katılımcı Okutman BU)

“Öğrenmelerini bilmiyorum ama anlamak için evet elbette etkiliyor .” (Katılımcı Okutman HR)

“Aksanlar onlar için sorun olabilir ve size bir örnek verebilirim: eğer Amerikan veya İngiliz İngilizcesine alışkınlarsa, diyelim ki kullanılan tipik iki aksan onların bir öğretmeni var, diyelim ki Çinli bir öğretmenin bir uyruğu var ama farklı telaffuzları var. Bu, Çince öğretmeninin, öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilecek belirli kelimeleri farklı bir şekilde söyleme yöntemine sahip olabileceği anlamına geliyor.” (Katılımcı Okutman TR)

“Lisedeki durumlarda ve sınıfta karşılaşacağınız şey, öğrencilerin çoğu zaman İngiliz aksanını biraz komik ve alışılmadık bulmalarıdır çünkü onlar, filmler, komediler ve benzeri şeyler aracılığıyla tanıdığınız Amerikalıya çok daha alışkındırlar. Müzik pop yıldızları çoğunlukla Amerika'dan ünlü insanlar, bu yüzden bir öğretmen olarak benim için biraz tutarsızlık var ve açıkçası benim de bir tür Kuzey Amerika çeşidi konuştuğumu duyabilirsiniz ne olursa olsun benim için modeldeki bu Standart İngiliz aksanını asla empoze etmem ve hatta kullanmam.” (Katılımcı Okutman HR)

"(…) Demek istediğim şu ki, eğer çok daha fazla çalışmanız gerekiyorsa, o çabayı göstermelisiniz, diğer kişiyi anlarsınız ama bu aynı zamanda size kendi projenizden farklı bir bakış açısı kazandırır, tanıdığınız mono kültürlü(tek kültür) insanları tanıyorsunuz, bunu olduğu gibi kabul ediyorlar, onlar da aynı şeyi konuşuyorlar. Nasıl yapıyorlarsa öyle yapıyorlar. Ancak uluslararası bir öğrenci varsa anında bakış açısı değişir, başka bir kültürden başka biriyle konuşmak zorunda kalırlar ." (Katılımcı Okutman MC)

Aksanlardan devam ederek katılımcılara öğrencilerin duymak/öğretmek istedikleri aksanları tercih ettikleri soru soruldu. Her katılımcı duymak istediği bir aksanın olmadığı yönde bir cevap vermiştir. Ayrıca bazı katılımcılar kitapların öğrettiği güncel aksanlardan ve öğrencilerin aksanlarının mevcut durumundan bahsetmişlerdir. Aşağıda alıntılar bu bulguları gösterebilir:

"Öğrencilerden tercih ettiğim bir aksan yok. Anlaşılırsa, hangi aksanı olursa olsun kabul ediyorum. Eğer anlayabiliyorsam ve anlaşılır olduğunu düşünüyorsam benim için sorun yok." (Katılımcı Okutman MC)

"Tamam, Amerikan aksanını kullanalım, bu aksanı kullanalım, İngiliz aksanını kullanalım falan demekten asla hoşlanmam. Biraz daha kalın olan bildiğiniz Slav aksanına karşılık Hırvat aksanı da olsaydı iyi olurdu. Onlardan aksanlarını değiştirmelerini istemiyorum, aslında çoğunun aksanı var, hepsinin aksanı daha çok Kuzey Amerika Genel İngilizce Standardına benziyor."(Katılımcı Okutman HR)

"Öğrencilerin bakış açısından aksanı öğrenme: bence bu öğrencilerin gelecek planlarına bağlı çünkü tanıdığınız bazı öğrenciler sadece dili öğrenmek istiyor ve siz de iyi bir iş bulmak için biliyorsunuz ve iyi konuşup yazabildiğinizi biliyorsunuz. Ama bazıları yabancı bir ülkede yaşamak ister." (Katılımcı Okutman TR)

b. İngilizce(ler)

Aksanlardan bahsederken doğrudan "İngilizce" ile ilişkilendirilebilecek bir soru olmamasına rağmen, katılımcıların çoğu bu kavramla ilgili algılarını aşağıdaki şekilde paylaşmışlardır;

"(Sadece) İngilizceden ziyade küresel olan bir şeyimiz var. Yani aslında bir standart yok, İngilizce küresel dildi ve hala da öyle, bu muhtemelen İngiliz standardı veya Amerika standardı haline gelecek ama bu özellikle akademide çok fazla olmayan bir karışım. Örneğin iş dünyasında; birlikte konuşan bazı insanlara ve Alman bir Çek iş adamı ve iş adamı var. İngilizce konuşuyorlar ve İngilizceden türetilmiş bazı özel terminolojiyi kullanıyorlar ama bu biraz değişti, değişti ama yine de birbirlerini anlayabiliyorlar. Bunun Amerikan İngilizcesi ya da İngiliz İngilizcesi olduğunu söylemek yerine, daha çok Küresel İngilizce üzerine konuşuyoruz ." (Katılımcı Okutman ÇK)

"Söyleyeceğim en büyük sorun, en azından Hırvatistan'da, Amerikan İngilizcesi ile İngiliz İngilizcesi arasında büyük bir muhalefetin olması ve bunun benim için en büyük kusur olduğunu düşünüyorum. Bugünlerde İngilizcenin gerçekte ne olduğuna dair çok daha geniş bir kapsamı içermesi gerektiğini düşünüyorum. . İngilizce her zaman sınıfta bizim ortak dilimizdi. Yani bu anlamda bunu bilmek çok faydalı ve bence aslında anadili olmayanların anadili İngilizce olanlardan daha fazla olması iyi bir şey. Çünkü İngiliz İngilizcesi Amerikan İngilizcesi olduğu yönündeki bakış açısını bir nevi değiştirebilir; onlar iyi İngilizler değil mi? Türk aksanınız varsa veya bilmiyorum Slavca bir varsa aksan ya da eğer bir İtalyan aksanınız varsa, büyük bir sıkıntı olarak değil görmüyoruz. Sonunda İngilizceye bu bakış açısıyla yaklaşamayacağımızı bilmenizi sağlıyor. Bence bu iyi bir şey çünkü sizler ' Uluslararası İletişimin' dilini biliyorsunuz ve giderek daha fazla insanın buna erişebilmesi iyi bir şey ." (Katılımcı Okutman HR)

c. ODİ'nin mevcut rolü

ODİ'nin kendisinden ve öğretisinden bahsederken katılımcıların hepsinin bunlar hakkında farklı yorumları vardı. Bu kategoriden ilk soru sorulduğundan itibaren ortak tepki, ODİ'nin doğrudan konuşulmasa da konuşulan bir şey olduğu ve yıllar geçtikçe sınıflara da çok fazla yansıdığı yönündeydi. Bu röportajlarda ODİ'nin doğal bir iletişim yolu olduğunu görebiliyoruz. Alıntılardan bazıları bu ifadelerin ardından geliyor;

"Şu anda hâlâ birçok insanın anadili İngilizce olan biri gibi konuşmak veya anadili İngilizce olan kişilerle konuşmak gibi bir hedefi olabilir. Sanırım şu anda

insanlar birbirlerinin iletişiminin gayri resmi olduğunu veya örneğin bir iş iletişimi gibi olduğunu kabul ediyorlar ve bu da ODİ iletişiminin doğası gereği. Doğal olarak öyledirler ve ODİ konuşmacıları gibi sohbet ederler. Mesela öğrencilerimle ODİ hakkında konuşuyorum ama meslektaşlarımla ne yazık ki çok fazla konuşamıyorum." (Katılımcı Okutman MC)

"Yabancı dil eğitimi derslerinde daha çok öğretilmesinin zorunlu olduğunu düşünüyorum. Daha fazla ODİ olmalı ve bunun nedeni de şu: Eğer küreselleşen bir dünyaya ayak uydurabilecek insan olmak istiyorsanız, bilmeniz gerekir, belki bilmiyorsunuz ama tüm aksanların ne olduğunu anlayabilmelisiniz, o zaman İngilizce bildiğinizi söyleyebilirsiniz. Çünkü örneğin; öğrenci sadece Amerikalı ve İngilizleri anlıyorsa Hindistan'a gittiğinde ne yapacak? İnsan doğasında, benimle konuşan kişinin İngilizceyi iyi bilmemesi ama iletişim kurmaya çalışırken, dolaylı ve doğa olarak benim de konuşma tarzım karşımdaki kişinin İngilizce bilme seviyesine iner." (Katılımcı Okutman TR)

Ayrıca, ODİ'nin ana akıma kaydırılmasından bahsederken, Katılımcı Okutman ÇK, ODİ ve mevcut teknoloji nedeniyle oynadığı rol hakkındaki endişelerini paylaşmıştır. Bu kaygıyı şu alıntıyla anlamak mümkündür:

"Belki gelecekte umarım yakın gelecekte olmaz ama dil öğretmenlerine o kadar da ihtiyaç duyulmayacak çünkü herkes sadece bu (teknolojik) cihazları, akıllı cihazları ve en azından bazı temel iletişim için kullanabilecek ama bilmiyorum kimse bilmiyor. Ancak bugün hala geçerliliğini koruyan bir gerçek var ki, İngilizce küresel/ortak bir dildir, ancak ne olacağını göreceğiz. Ortak dil, 500 yıldan daha kısa bir süre önce Latince idi ve bu nedenle günümüzde çoğu insan tarafından tamamen unutulmuştur, dolayısıyla belki aynı şey İngilizcenin başına da gelebilir." (Katılımcı Okutman ÇK)

4.2.1.2 ODİ ve Ders Kitapları

ODİ ve ilgili konulara ilişkin görüşlerinin alınmasının ardından görüşme, katılımcıların derslerinde kullandıkları veya kullanmakta oldukları ders kitaplarına kaydırıldı. Katılımcıların neden bu kitapları seçtikleri soruldu. Katılımcı BU, MC ve ÇK ders kitaplarını sınıfın

ihtiyaçlarına ve döneme uygun olana göre seçtiklerini belirttiler. Ancak Katılımcı Okutman TR ve HR, bir tür komite/kurulun bir araya gelerek yarıyıl kitaplarını seçtiğini belirttiler. Katılımcı Okutman TR bölüm başkanı olduğundan bölümdeki diğer öğretim elemanlarının işleyeceği ders kitapları bakımından kritik bir role sahiptir. Bu komiteler/kurullar arasından Cambridge, Oxford, Pearson ve MacMillan yayın evleri, tanınmış ve "anadili İngilizce" olan şirketler oldukları için seçilmiştir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları göstermektedir;

> *"Bunun için kendi koordinatörlerimiz var. Öncelikle kitabın adı önemli değil ama biz İngiliz ya da bildiğiniz Amerikalı, dil öğretiminde tanınmış şirketler/yayıncıları tercih ediyoruz. Çünkü mesela yayıncısı Amerikalı olan bir kitaptan Türkçe öğrenmek istemezdim. Yani biz tercih ediyoruz, muhtemelen Pearson, MacMillan'ı duymuşsunuzdur; bunlar en bilinen ve ünlü dememe izin verin ama popüler ve başarılı şirketler. Cambridge ve Oxford da var. Ama örneğin bu dönem için Pearson ve MacMillan'ı kullanacağız."* (Katılımcı Okutman TR)

> "*Ders kitapları oldukça çabuk güncelliğini yitirebilir. İşte bu yüzden her yıl güncel kalsın diye kendi ders kitaplarımızı/kitaplarımızı hazırlıyoruz. Dinleme anlamayla ilgili bazı ders kitaplarının ve ses kayıtlarının olduğu doğru, bu özellikle deneyimsiz öğretmenler için bir çeşit iskele olarak iyi bir şey, böylece bunu bir sıçrama tahtası olarak kullanmalarına yardımcı olabilirler. Bence destekleyecek başka materyallere ihtiyacınız var."* (Katılımcı Okutman ÇK)

> *"Aslında ders kitaplarımı kendim seçiyorum. Üniversitede ders verdiğim için resmi ders kitabım ya da ders kitaplarım yok. Seçim açısından eğer derse uygun bulursam sadece derse uygunluğuna göre seçiyorum. Genellikle birden fazla ders kitabı kullanıyorum."* (Katılımcı Okutman MC)

a. ODİ Açısından Ders Kitabı İçeriği

Katılımcıların kullandıkları ders kitabı içeriklerine ilişkin algıları sorulduğunda her katılımcı bilinen 4 beceriyi (dinleme-yazma-konuşma-okuma) belirtmiştir. Katılımcı Okutman TR de diğer katılımcılar gibi bu 4 beceri ile içeriğin iletişimsel kısımlarının ve güncel olmanın önemini belirtmiştir. Katılımcı Okutman HR ayrıca bu dört becerinin kapsayıcılığının önemli olduğunu ve

Ortak Avrupa Çerçevesi (bundan böyle kısaltmış hali ile OAÇ) ile aynı çerçeveye sahip olduğunu belirtmektedir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları destekler niteliktedir;

> "*(Ders kitabı içeriği) ilgi çekici konular olmalı, bir iletişim aracı olmalı, iletişimsel olmalı. Örneğin bazı ders kitapları sadece konuşma/üretim kısımlarının öğrencilere şans vermesi açısından iyidir. Yabancı dil okulları olarak sınıflarımızda öğretmemiz gereken dört becerimiz var, yani bütünleşik becerilere sahip bir kitap ders kitabı seçmeye çalışıyoruz ve çoğunuz biliyorsunuz ki bunların konuşma-yazma-dinleme-konuşma gibi materyallere sahip olması gerektiğini biliyorsunuz. belki gramer kısmı. Ama burada en önemli şey içeriğin güncel olması ve sonunda her zaman iletişim amacı taşıması* ." (Katılımcı Okutman TR)

> "*Hırvatistan'da kullanılan ders kitapları, dil gelişimi için uygun olan bu tür Avrupa dil çerçevesini, OAÇ'ı takip ediyor. Yani ulusal müfredata uyuyor, bu yüzden ilk etapta bu ders kitapları kullanılıyor. Çünkü ulusal müfredat bir nevi bu ilerlemeyi takip ediyor ve içerik söz konusu olduğunda, sanırım aynı zamanda şunu fark ettim ki, eski dil bileşenlerinin gramer kelime dağarcığı, gramer okuduğunu anlama gibi daha kapsayıcı öğeler alıyorlar. Bunlar aynı şekilde bildiğiniz eski dört beceriyi, tüm dil bileşenlerini, dilbilgisi sözcük dağarcığını içerir, yani sınıfın güçlü veya zayıf yönlerine bağlı olarak şunu veya bunu kullanabilirsiniz."* (Katılımcı Okutman HR)

b. ODİ Açısından Ders Kitabı Bağlamları

Katılımcılar ders kitaplarının bağlamının yerel bağlamdan ziyade küresel bağlama uygun olduğu konusunda hemfikirdi. Katılımcı okutman BU ve TR, ders kitaplarının içeriğinin küresel olduğu ve ülkelerini çok fazla temsil etmediği, ancak materyal eklenmesiyle kendi kültürlerinin eksikliğinin olduğu konusunda hemfikirdir. Ayrıca katılımcı ÇK, bunun ağırlıklı olarak anadili İngilizce olan kişilerle ilgili olduğu için daha çok ODİ'ye yönelik olduğunu eklemektedir. Katılımcıların belirttiği gibi, ders kitapları anadili İngilizce olan ülkelerden geldiğinden, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi, bu kitapların içeriği doğal olarak ağırlıklı olarak anadili İngilizce olan ülkelerde oluyor. Aşağıda alıntıların da gösterildiği gibi;

"Bu nedenle ders kitapları Avrupa bağlamına çok iyi uyuyor. Tabii ki, onlar (ders kitapları) belirli bir yerel içeriğe sahip değiller, ancak her zaman ek materyallerle eklenebilirler." (Katılımcı Okutman BU)

"Aslında pek fazla değil. Tecrübelerime göre bu ders kitapları genellikle Büyük Britanya'da basılıyor ve Avrupa bağlamına sahip, Avrupa içeriğinde çalışıyorlar ama elbette İngilizce konuşulan ülkelerle ilgili oldukları için yerel bağlama, geleneklere vb. hiç uymuyor. " (Katılımcı Okutman ÇK)

"Bu (ders kitaplarının bağlamı) çok az uyuyor, hatta çok az çünkü bunlar YDİ gibi Birleşik Krallık merkezli içerikler. İngilizce olarak lingua Franca olarak çok fazla değil ama küresel bir dil olarak İngilizce'den bahsediyorsak, İngilizce konuşulan dünyanın kültürel ve diğer bağlamlarını da öğrenmek önemlidir. Müfredatta bunlar konunun kapsadığı konulara benzer. İngilizcenin yerel bağlamla çok ilgili olması beklenmemektedir; bunun yerine öğrencileri İngilizce konuşulan dünyanın bağlamıyla tanıştırmaktadır. Birleşik Krallık'ın ya da Kanada Amerika Birleşik Devletleri'nin, Avustralya Yeni Zelanda'nın gündelik şeyleri, kültürü ya da şeyleri hakkında daha fazla şey öğreniyorlar." (Katılımcı Okutman HR)

Katılımcılara ayrıca uygulanan aksanlar ve bu konudaki algıları da sorulmuştur. Katılımcıların çoğu, aksanların çoğunluğunun İngiliz İngilizcesi veya Kuzey Amerika aksanını empoze ettiği konusunda hemfikirdir. Katılımcı Okutman TR ayrıca mevcut ders kitabını seçmelerinin nedeninin, son ders kitaplarında yer alan anadili İngilizce olmayanların diyaloglarını da içermesi olduğunu belirtmiştir. Katılımcı Okutman ÇK ayrıca İngilizcenin diğer birçok bileşenini etkilediği için vurgunun önemini de vurgulamaktadır. Aşağıdaki alıntılar bu ifadeleri desteklemektedir;

"Esas olarak aksan İngiliz İngilizcesidir. Bazı dinleme kısımlarını gerçekten seviyorum, örneğin iki konuşmacı konuşuyor, bunlardan biri anadili değil, bildiğiniz İngilizce konuşuyor. Diyelim ki bir turist ile bir yerli arasında diyalog var ve turist Japonya'dan. Yani farklı aksanlar içerir. Bu kitap da öyle ama asıl mesele bu değil, bu yüzden bu kitabı seçtik." (Katılımcı Okutman TR)

"Benim ülkemde aksan açısından Kuzey Amerika aksanı mevcut, ancak bunun nedeni sadece herhangi birinin kasıtlı olarak tanıtım yapması değil, medya ve benzeri şeyler. Öğrencilerim zaten aksanla geliyor, çoğu Kuzey Amerika aksanına sahip." (Katılımcı Okutman BU)

"*Bence bunların büyük bir kısmı, çünkü onlar da ve sadece sizin bildiğiniz BBC, RP veya NRP gibi İngilizlere dayalı olarak öğretildiler, buna ne ad verirseniz verin, bu sadece aksan değil aynı zamanda lehçeydi çünkü demek istediğim, aksan telaffuzu ima eder, lehçeyi ima eder, aynı zamanda sözdizimini, dilbilgisini ve kelime dağarcığını da ima eder* . (Katılımcı Okutman ÇK)

Ayrıca Katılımcı Okutman MC, konuya öğrencilerin bakış açısıyla bakıyor ve medya nedeniyle daha fazla Kuzey Amerika veya İngiliz aksanına sahip olmanın tercih edildiğini aşağıdaki alıntıda belirtmiştir:

" *Peki, öğrenci açısından baktığımızda; Amerikan aksanını daha kolay anlaşılır buluyorlar. Yüzde 60'ı, bugünlerde, bu durumun sınıftan sınıfa değişebilir, dolayısıyla harika İngiliz aksanı olan sınıfların olduğu söyleyebilirim. Öğrenciler muhtemelen İngiltere'ye gitmek istemeleri bunu cazip kılıyor Neden bilmiyorum ama başka sınıflarda daha fazla Amerikan aksanlı öğrenci var belki de Amerika'ya gittikleri için yada ilgi duydukları için de olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca eğlence endüstrisi de onların aksanlarını ve anlayışlarını etkiliyor.*" (Katılımcı Okutman MC)

4.1.2.2. ODİ ve Dil Politikası

Üniversitelerin ODİ'ye yönelik dil politikası açısından Katılımcı Okutman ÇK, üniversitelerinin dil politikasının olmadığını ifade etti. Katılımcıların geri kalanı, üniversite ve bölümün ODİ'yi doğrudan desteklemese bile kültürel çeşitliliği ve iletişimi teşvik etmesi nedeniyle dil politikasının oldukça ODİ dostu olduğunu ve teşvik ettiğini belirtmiştir. Aşağıda gösterilen alıntılar bu ifadeleri desteklemektedir;

"Bölümde öğretilen tüm derslerdeki okuma materyallerinin tamamı olmasa da çoğu İngilizce olduğu için eğitim ortamı ODİ'yi destekliyor. Yani benim görüşüm, yapabildiğiniz sürece mesajınızı iletebilirsiniz, yani aksanınız ne olursa olsun,

hatalarınız veya herhangi bir şeyiniz olursa olsun dilin amacı iletişim kurmaktır." (Katılımcı Okutman BU)

"Herkesin, kurum içinde, uluslararası meslektaşlarla vb. İngilizce iletişim kurabilmek için İngilizce kullanması teşvik edilmektedir. Ayrıca verilen eğitimlerde ve dil politikamızın ODİ'yi desteklediğini ve teşvik ettiğini düşünüyorum." (Katılımcı Okutman ÇK)

4.1.2.3. Öğretme Teknikleri

Katılımcıların tamamının öğretim yöntemlerine ilişkin ifadeleri iletişim ve beceri odaklı olmak üzere ilişkilendirilebilir. Bazı katılımcılar aksanlarla ilgili herhangi bir öğretim yöntemi vermemiş ancak derslerde öğrencilerin farklı aksanları öğrenmelerini sağlamışlardır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların öğretim yöntemleri hakkında detaylı bilgi verilmekte ve tablonun devamında yer alan alıntılar bu bulguları desteklemektedir:

"Sınıfa girdiğinizde ve öğretmeye başladığınızda her şeyin silinip gittiğini anlarsınız, sadece kendi yolunuzu bulursunuz ve hatta her öğretmen kendi yolunu bulur. En önemlisi dört beceri eğitimini öğretmeliyiz; yani her şeyi içeriyor, tüm yöntemleri içermesi gerekiyor. Ancak sınıfın iletişimi oluşturma amacı olarak iletişimsel yöntem her zaman sınıfın bir parçası olmalıdır. Aksanlar için farklı ülkelerden gelen yabancı öğretmenler aksanı göstermenin en iyi yoludur." (Katılımcı Okutman TR)

"İşitsel-Dilsel Yöntemi kullanmayı kesinlikle seviyorum. Çünkü bir şeyleri tekrar etmenin, öğrencilerin bir şeyleri tekrar ederken cesur hissetmeleri açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Göreve dayalı öğrenme gibi her şeyin bir karışımını kullanıyorum. (Kitaplardan) kaseti çalardım ve kaseti tekrar etmelerini sağlardım ve sonra onlara bunun İngiliz İngilizcesi olduğunu bildiğinizi söylerdim ve sonra bazen size Amerikan İngilizcesinin ne olduğunu sorarlardı." (Katılımcı Okutman MC)

"Öğretme yöntemimi tanımlamam gerekiyor, buna aşina olup olmadığınızı bilmiyorum ama buna eleştirel düşünme için aktif öğrenme (İngilizce kısaltma olarak ALCT) deniyor. Çok fazla ders anlatmaktan hoşlanmıyorum bu yüzden

sınıfı dinamik hale getirmeyi seviyorum. Öğrencileri birlikte çalışmak üzere tartışmaya teşvik etmeyi severim, farklı türden akran projeleri ve buna benzer şeyler biliyorsunuz, bu yüzden benim öğretme yöntemim bu olacak. Onlara farklı aksanları öğretiyorum, aksanı taklit etmeyi öğretmiyorum." (Katılımcı Okutman HR)

Aşağıdaki tabloda katılımcıların kullandıkları öğretim yöntemine ilişkin özet bilgiler yer almaktadır:

Tablo 6. Katılımcı Okutmanların Öğretim Yöntemleri

	Öğretme yöntemi	**Aksan Öğretme Yöntemi**	**Öğretim Yöntemi**
Katılımcı Okutman TR	İletişime Dayalı	Yabancı Öğretim Görevlileri	4 beceri (Dinleme-Yazma-Okuma-Konuşma)
Katılımcı Okutman HR	Eleştirel Aktif Öğrenme	Farklı aksanlar gösteriliyor	Konuşma Tartışmalar
Katılımcı Okutman BU	Toplumsal İletişime Dayalı	Farklı aksanların vurgulanması	4 beceri (Dinleme-Yazma-Okuma-Konuşma)
Katılımcı Okutman ÇK	İletişime Dayalı	Farklı aksanlar gösteriliyor	Akademik Yazma ve Konuşma
Katılımcı Okutman MC	İşitsel ve Görüşsel Toplam Fiziksel Tepki	Taklide Dayalı (İngiliz İngilizcesi ve Amerikan İngilizcesi)	Dinleme Telaffuz

a. Öğretme Yöntemi ve Müfredat

Katılımcılara müfredatın öğretim yöntemlerini nasıl etkilediği sorulduğunda, dördü her ne kadar sınırlamalar veriyor gibi görünse de programın öğretim yöntemlerini etkilemediğini ve aslında

öğretim yöntemleri nedeniyle programın neyi, nasıl yapacağını engellemeden dersleri öğretmede bir rehber görevi gördüğünü ifade etmiştir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları göstermektedir:

> *"Bildiğiniz gibi, istediğim şekilde yapma ve öğretme özgürlüğüne sahibim."* (Katılımcı Okutman HR)

> *"Bu açıdan gerçekten çok geniş bir özerkliğin tadını çıkarıyorum. Müfredatın elbette bazı sınırlamaları var ama öğretim yöntemlerime göre bunun sadece içerik olduğunu söyleyebilirim. Bunu bir rehber olarak alıyorum".* (Katılımcı Okutman BU)

Katılımcı Okutman ÇK, müfredatlarının olmadığını, olsaydı öğretim yöntemini etkilemeyeceği ancak katılımcı olarak aşağıdaki alıntıda da belirtildiği gibi bazı şeyleri değiştireceklerini ifade etmiştir:

> *"Müfredatımız yok. Ancak eğer elimizde olsaydı, eminim ki bu bazı konular öğrencilerimiz için faydalı olmayacaktı veya örneğin ele alınması gereken çok fazla konu varsa ve elbette bazı engeller ortaya çıkacaktı."* (Katılımcı Okutman ÇK)

4.2.2 Ders Planı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

Ders planı yarı yapılandırılmış görüşme soruları ders planlarına dayandırılmıştır. Katılımcılara önceden verilen üç ders planı soru olmadan analiz etmişlerdir. Bu üç ders planı farklı İngilizce türlerine göre tasarlanmıştır. Ders Planı 1 ODİ, ders planı 2 YDİ bazında ve son ders planı İDİ perspektifinde tasarlanmıştır. Dikkatli ve detaylı bir analizin ardından ders planlarının içerik ve yapıları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İkinci yarı yapılandırılmış görüşmeler, ilk yarı yapılandırılmış görüşmelerden 1 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, 2'si ODİ perspektifinde olmayan ders planları ile katılımcının ODİ hakkındaki derinlemesine görüşlerini görmek için ikinci yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Üç farklı ders planı oluşturmanın amacı, ODİ bilincine sahip katılımcının hangi tür ders planına daha çok yöneldiğini görmek ve analiz etmekti. Soruları yazarken öncelikle ders planları ile ilgili genel sorular sorarak, daha sonra detaylı sorulara geçerek her bir ders planı hakkında görüşlerini almak amaçlandı. Görüşler algıya dayalı olduğundan, bu ikinci yarı yapılandırılmış görüşme, ilk yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarındaki farkındalıklarını sınıf uygulamalarına uygulayıp uygulamadığını kontrol etmeyi ve katılımcının farkındalıkları hakkında daha somut gerçeklere

sahip olmayı amaçlamıştır. Görüşmeler MAXQDA kullanılarak kullanılmış ve analiz edilmiştir. Bulgular aşağıda belirtilen ana ve alt temalar altında sunulmuştur:

1. Öğretim materyalleri: Ders Planlarına İlişkin Genel Görüşler
    a. Güncellik
    b. Uygulanabilirlik
2. Sınıf pratiği: Ders planlarındaki Entegre Beceriler Hakkında Genel Görüşler
    a. Telaffuz ve Aksan
    b. Dil Bilgisi
    c. Üretkenlik
3. Sınıf pratiği: Alıştırmalar Hakkında Genel Görüşler
    a. Öğrenci İhtiyaçları
    b. Alıştırmalardaki 4 Beceri İçeriği
4. Ödevler ve Sınıf Dışı Pratik İlişkisi
    a. Ödevlerde İletişim Becerisi
    b. Ödevlerde Yazma Becerisi
    c. Ödevlerde Dil Bilgisi

4.2.2.1 Öğretim Materyalleri: Ders Planlarına İlişkin Görüşler

Katılımcılara ders planlarını incelediklerinde ilk izlenimleri sorulduğunda; hepsi iyi hazırlandıklarını ve her birinin (ders planları) aynı içeriğe sahip, farklı beceri ve dil işlevi odaklı olduğunu ifade etmiştir.

> *"Benim için ders planı 1 hariç diğerleri fazlasıyla klasik öğretim odaklıydı. Onları rehberim olarak kullanırdım elbette,(%100 değil)."* (Katılımcı Okutman HR)

> *"Ders planı 3 – biraz tutarsız görünüyor, listelenen etkinliklerin sıralamasında bir mantık göremiyorum."* (Katılımcı Okutman BU)

a. Güncellik

Katılımcıların ders planlarını karşılaştırmaya yönelik tercih ve görüşlerini belirttiklerinde katılımcıların üçü (katılımcı BU, MC ve ÇK) ders planı 3'ü güncel bulmamıştır. Katılımcı Okutman TR güncelliğini yitirmiş ders planları olmadığını düşünmektedir. Son olarak Katılımcı

Okutman HR ders planı 2 ve 3'ün güncelliğini kaybetmiş olduğunu tespit etmiştir. Aşağıda gösterilen alıntılar bu ifadeleri desteklemektedir:

> *"Burada güncel bir ders planımızın olmadığını düşünüyorum çünkü öğrencilerimizin becerilerine ve amacımıza göre farklı alıştırmalar ve farklı yaklaşımlar yapmayı seçebiliriz* ." (Katılımcı Okutman TR)

Katılımcı BU, ÇK ve MC Ders planı 3'ün güncelliğini yitirdiğine ilişkin görüşlerini belirtirken ders planı 3'ü uygulamamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı MC ve ÇK, diğer ders planlarının bazı bölümlerinin diğer alanlarda eksik olması nedeniyle diğer ders planlarını birleştirip kendi sınıflarına taşıyacaklarını detaylı olarak ifade etmiştir.

> *"En eskisi olduğundan, öğretme tarzları ve çıktıları olan aktiviteler süper klasik bir dil öğretim yöntemi olduğundan, ders planı 3'ü uygulamazdım ve bazı kısımları daha fazla desteklemek için 1 ve 2'yi birleştirirdim."(* Katılımcı Okutman MC)

> *"Sanırım 3 tanesinde eski tarz eğitim var ama aktiviteler oldukça iyi bu yüzden onları rehberim olarak alacağım. Mecbur kalırsam onları kullanırdım."* (Katılımcı Okutman HR)

b. Uygulanabilirlik

Görüşmeler devam ederken katılımcılardan uygulamak ve uygulamak istemedikleri bir ders planı belirtmeleri istenmiştir. Katılımcı Okutman HR ders planlarından iki tanesinin güncelliğini yitirdiğini ancak yine de üç ders planının tamamını rehber olarak kullanacağını ifade etmiştir. Aşağıda gösterilen alıntılar bu ifadeleri desteklemektedir:

> *"Fakat şunu belirtmeliyim ki bunlardan 3'ü; ders planı 2 benim için en az çekici olanıdır. Yeni başlayanlar için iyi bir ders planı olduğunu düşünüyorum. Bir çeşit esnekliğe sahip olmanız gerekiyor. O ders planında (2) ders boyunca herhangi bir esneklik elde edemedim. Öğrenci merkezli ve biraz daha iletişime yönelik olduğunu hissettim. Ayrıca diğer ikisinden farklı olduğunu söylemek isterim."* (Katılımcı Okutman TR)

"Sıraya koymak zorunda kalsaydım: önce kriterleri seçmem gerekirdi. Hadi sonuçlarla devam edelim: DERS PLANLARI →3-1-2. Hepsi uygulanabilir ama şimdilik benim emrim bu sanırım. Bunu bana farklı bir zamanda sorsaydın cevabım farklı olurdu. Çünkü öğrencinin göstermesi gereken çaba açısından üretken bir beceridir (Ders planı 3'te) yine dediğim gibi yazmak önemlidir ama bir dersi faydalı bulmak gibi olması açısından da çok önemli olduğunu düşünüyorum her öğrencinin konuşması." (Katılımcı Okutman HR)

Ders planlarına ilişkin genel görüşlere varmak amacıyla katılımcı okutmanlardan ders planlarını öğretim açısından en uygun olandan en az uygulanabilir olana doğru sıralamaları istenmiştir. Katılımcı BU ve ÇK, katılımcı HR ve MC ders planlarını aynı sıraya koydular, Katılımcı Okutman TR ise ders planını farklı sıralayan tek katılımcıydı. Aşağıda gösterilen alıntılar bu ifadeleri desteklemektedir;

"1-2 kombinasyonuyla 1-2-3 olarak sıraya koyardım. 3 dersten en çok beğendiğim Ders Planı 1 oldu. Öğrencilerin en aktif katılımını sağlayan ders planı olduğunu düşünüyorum ve öğrencilerin daha fazlasını yaparak en iyi şekilde öğrendiklerini düşünüyorum." (Katılımcı Okutman ÇK)

"Ders planı 1'in hem benim hem de öğrencilerin ilgisi açısından en uygun plan olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sıralamam gerekirse 1-3 ve 2 olurdu sanırım. İkinci plan dersi en az ilgi çekici olanı olurdu; Yani öncelikle sporun kendisini, kökenini, nasıl oynandığını bilmeleri gerekiyor, sonra da finansal kısım geliyor." (Katılımcı Okutman TR)

Aşağıdaki tabloda katılımcı okutmanların ders planlarının öğretime uygulanabilirliğine göre sıralaması hakkında özet bilgi verilmiştir:

Tablo 7. Katılımcı Okutmanların Ders planları Sıralaması

	Sıralama	**Kriterler**
Katılımcı Okutman TR	1-3-2	Öğrenci merkezli aktiviteler
Katılımcı Okutman HR	3-1-2	Ders planlarının sonuçları
Katılımcı Okutman BU	1-2-3	İlgi çekici egzersizler ve özerklik
Katılımcı Okutman ÇK	1-2-3	Öğretme tarzı ve beceri odaklı ders planları
Katılımcı Okutman MC	3-1-2	Ders planlarının sonuçları

4.2.2.2 Sınıf Pratiği: Ders Planlarındaki Entegre Beceriler Hakkındaki Genel Görüşler

Ders planları ile ilgili daha detaylı sorulara geçildiğinde, ağırlıklı temalardan birinin ders planlarında yer alan beceriler olduğu görüldü. Sonraki sorularla, katılımcıların her ders planı için alıcı ve üretken becerilere ilişkin tercihlerinin ve görüşlerinin neler olduğunu görmek amaçlanmıştır. Katılımcı okutmanlar ders planlarındaki entegre beceriler üzerine değinmiştir:

> *"Her zaman hedefinizi belirlersiniz ve dersin sonucunu bilirsiniz, onların (öğrencilerin) ne öğreneceklerini bilirsiniz, ancak dilbilgisi dersi veya yazma oturumu olsa bile iletişim hedefi her zaman derse entegre edilmelidir."* (Katılımcı Okutman TR)

> *"Her ders onları (öğrencileri) düşündürmeli, konuşturmalı, dinlemeye zemin hazırlamalı ve ardından tekrar öğrencilere dönüp onları konuşmaya yöneltmelidir. Belki ders dışında da yazma yapılabilir."* (Katılımcı Okutman BU)

Katılımcı Okutman MC ayrıca bu öğrencilerin üniversite öğrencisi olması nedeniyle yazmaya odaklanılmasından ve aşağıdaki alıntıda da görüldüğü gibi akademik yönün de dikkate alınması gerektiğinden bahsetmiştir;

" *Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitli becerilerin entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla ders planları tasarlayabilmek için öğrencilerimin ihtiyaçlarını ve isteklerini görmem gerekiyor. Elbette bir dil öğretmeni olarak onları konuşmaya hazırlamamız gerekiyor ama aynı zamanda üniversitede oldukları için akademik yazma ve konuşmanın da klasik 4 beceri kapsamında düşünülmesi gerektiğini düşünüyorum."* (Katılımcı Okutman MC)

Katılımcı Okutman HR, öğrencilerin aşağıdaki alıntıda olduğu gibi tek seferde değerlendirilmeyeceği veya tek bir beceriyi kullanmayacağı için becerilerin bütünleşmiş olmasının önemli olduğuna dikkat çemiştir. Aşağıda gösterilen alıntılar bu ifadeleri desteklemektedir:

> *"Ben öğretirken ya da becerileri entegre edecek her şeyi değerlendirirken öğrencilerimin bunu yaptığını görmeyi her zaman umuyorum. Farklı teknikleri, farklı becerileri entegre etmeniz gerekiyor çünkü öğretme ve öğrenmenin sonucunun en iyisi olduğuna inanıyorum çünkü beceriler doğru şekilde izole edilemez, dolayısıyla öğrencileri tek bir beceriye göre değerlendiremez veya gözlemleyemezsiniz."* (Katılımcı Okutman HR)

a. Telaffuz ve Aksan

Her katılımcının temel aldığı ders planı olan becerilere odaklanıldığında, ders planı 1 için en çok iletişime dayalı plan olduğu ve öğrencilere bu yeteneği ders boyunca kullanmaları için çok şey sunduğu sonucuna varmışlardır. Katılımcı okutmanlar daha önce derslerin amacının öğrencilerin mümkün olduğunca konuşma pratiği yapması gerektiğini belirtmiş ve bu ders planının bu amacı gerçekleştireceği konusunda hemfikir olmuşlardır. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları destekler niteliktedir:

> *"Öğrencilerimin değişime ihtiyacı var, böylece telaffuz konusunda daha fazla pratik yapması gereken bir grup öğrencim olabilir, bu yüzden belki iletişim becerilerine daha fazla odaklanırım (ders planı 1) ve sınıftayken onların konuşma becerilerine bakarım. Bu, tüm öğrenciler için tamamen yeni bir şeydir veya karma yetenek sınıfınız olup olmadığı olabilir, bu nedenle bunun için ders planı 1 her şeyi içerebilir, ancak daha çok öğrencilerin aktif olarak konuşma becerilerini*

pratik etmelerini ve aynı zamanda başka konuları da öğrenmelerini içerir. biz (öğretmenler) bunu yapmalıyız." (Katılımcı Okutman ÇK)

"Alıcı beceriler ile üretken becerilerin el ele gitmesi gerekiyor, dolayısıyla ders planı 1 bunu başarıyor sanırım. Her öğrencinin İngilizce konuşmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum, doğru dinleyin, bu yüzden eğer daha önce de söylediğim gibi becerileri entegre etseydim her zaman yapardım çünkü konuşma elbette dinlemeyle gider konuşma yazmayla da birleştirilebilir, yani bunların hepsi ama sanki olsaydı odaklanacağım birini seçmek hoşuma gider. Öte yandan, mümkün olduğu kadar konuşmayı sevebilmek için öğrencilerimin de konuşabildikleri kadar konuşmalarını istiyorum. Bu yüzden en çok konuşma alıştırması içeren ve öğrenciye sınıf dışında konuşma şansı veren ders planını (ders planı 1) seçerdim." (Katılımcı Okutman HR)

Katılımcı Okutman TR, aşağıdaki alıntıda belirttiği gibi telaffuz kısmının vurgulanmaması gerektiğini ve dersteki finans bağlamının tüm öğrenciler için değil, belirli bir grup için olabileceğini eklemiştir:

"Başlangıç kısmını değiştirirdim. Ayrıca belki de finans bağlamı kısmının bu kadar vurgulanmaması gerekir. Konuşulan telaffuz önemlidir ancak çok da zorlanmamalıdır. Ders planı 2 belirli bir öğrenci grubu için belirlendiğinden konuşma gibi becerileri de belirledi." (Katılımcı okutman TR)

Aynı zamanda ders planı 3 için telaffuz düzeltilmesi yönünde Katılımcı TR önemli olduğunu belirtse de zorunluluk haline getirilmemesi gerektiğini eklemiştir:

" *Sözlü telaffuzun düzeltilmesi önemlidir ancak çok da zorlanmamalıdır. Önceliğim yazmak, sonra telaffuz olurdu (eğer hemen düzeltmek istersek ki yine o anda zorla düzeltmenin yanlış bir şey olduğunu düşünüyorum)* ." (Katılımcı Okutman TR)

b. Dil Bilgisi

Katılımcı okutmanlar ders planlarındaki dil bilgisinin işleniş tarzına ve önemine değinmiştir. Katılımcı okutmanlar BU ve HR de aşağıdaki alıntıda belirtildiği gibi hata düzeltmenin gerekli bir şey olduğunu ancak ders planına koymaya gerek olmadığını belirtmiştir:

> *"Ders Planı 2'de "hata düzeltme" kavramını atlayacağım çünkü bir yandan İngilizce öğrenen öğrencileri için taklit edilmesi gereken modelin tek dil olması gerektiği görüşüne sahip olduğum anadili İngilizce olan kişi modeli olması gerektiği görüşüne katılmıyorum. Anadil kavramıyla ilgili bir sorun var."* (Katılımcı Okutman HR)

Katılımcı okutmanlar dil bilgisi konusunun işleniş tarzında öğrencilerin ilgisini uyandıracak temaların kullanılmasını desteklemiştir. Katılımcıdan ikisi (HR ve MC) ilk sıralamalarında ders planı 3'ü seçerken, içerdiği sporların ve ülkelerin öğrencilerin ilgi duyacağı bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı Okutman MC verilen bağlamda dilbilgisi yönü ve tonlama işleyişinde düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda gösterilen alıntılar bu bulguları desteklemektedir:

> *"Öğrencilerin bakış açısına göre baktığımızda, bu ders planının ilgi duydukları ülkelerin ana akım/popüler sporlarını içermesi nedeniyle onlara daha çekici geleceğini söyleyebiliriz. Dilbilgisinin bağlamla birlikte verilmesi hoşuma gitti aslında, evet biraz düzeltme yapardım ama ders planında vurgu ve tonlamanın verilmesi iyi bir şey."* (Katılımcı Okutman MC)

İlk ders planı olarak ders planı üçü seçmeyen katılımcı okutmanların geri kalanı ders planının gramer ve vurgu/tonlamaya çok fazla ağırlık verdiği konusunda hemfikirdirler. Aşağıda gösterilen alıntılar bulguları destekleyebilir:

> *"Dilbilgisini çok fazla vurgulamayacağım çünkü belki de biraz dilbilgisi eklemeye çalışırdım ama bu oturumun ana amacı olarak değil, onların bu zamanı (şimdiki zaman) öğrendiklerini fark etmeden dilbilgisi puanlarını almalarını istemezdim. Evet, konuyu okuyup yazmak da güzel bir şey ama konuya çok fazla odaklanmak, öncelikle asıl amacınız bu olmamalı."* (Katılımcı Okutman ÇK)

c. Üretkenlik

Ders planları analiz edilirken katılımcı okutmanların dersin tamamında öğrencinin üretkenlik durumuna baktığı görülmüştür. Ders planları sıralanırken ikinci ders planı ilk etapta seçilmediğinden katılımcılar bunun çok iyi tasarlanmış ve detaylı bir ders planı olduğu ancak üzerinde düzenleme yapılması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Katılımcı Okutman BU, öğrencilerin diyalogları oluştururken aktif olduklarını ve video izlemenin telaffuza dokunduğunu belirtmiştir. Ancak katılımcı okutmanlar BU ve HR de aşağıdaki alıntıda belirtildiği gibi hata düzeltmenin gerekli bir şey olduğunu ancak ders planına koymaya gerek olmadığını berlitmiştir:

> *"İkinci planın yapısı itibariyle her şey açık, detaylı ve anlaşılır, mantıklıdır. Kapsamlı, çok yönlü ve bence etkili olacaktır. Öğrencilerin diyaloglar oluşturmaya ve video izlemeye dâhil olmaları hoşuma gitti. Hata düzeltme kısmı daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Evet, önemli ama bunu belirtmeye gerek görmüyorum."* (Katılımcı Okutman BU)

Katılımcı okutman HR, uygulanan becerileri ve ders sonucunu aşağıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere ekleme yapmıştır:

> *"Popüler ülkeleri kapsadığı için Plan 3'ün onlar için daha ilgi çekici olacağını düşünüyorum. Bu ders planı çok sevdiğim alıcı ve aynı zamanda üretken becerilere odaklanıyor. Mesela derslerini bitirip evlerine gittiklerinde konuşma becerilerine odaklanmalarını isterim. Çünkü tıpkı öğrencinin göstermesi gereken çaba açısından üretken bir beceridir, yine dediğim gibi yazmak önemlidir. Bu onlar için zirvedir."* (Katılımcı Okutman HR)

4.2.2.3 Sınıf Pratiği: Alıştırmalar Hakkında Genel Görüşler

Alıştırmalardan genel olarak bahsederken her katılımcı egzersizlerin ders planına uygun olması gerektiği konusunda hemfikirdir ve Katılımcı Okutman ÇK gibi aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere egzersizlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiğini belirtmektedir:

“Alıştırmalarda, bunun gerçekten bir gramer parçasının veya herhangi bir şeyin belirli dil yönü için ne kadar zamanınız olduğuna bağlı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca onlar hakkında öğrenmeniz gereken şey öğrencilerin neye ihtiyaç duyduğuna bağlıdır ve bunun çoklu zekâyı dikkate almamızın ne anlama geldiğini bulmanız gerekir." (Katılımcı Okutman ÇK)

"Ders planlarında hoşuma giden şey, bir çeşit giriş ve meslek olması, ardından bir gelişme ve değerlendirmenin olması ve bunun benim nasıl öğreteceğime açıkça uygun olması." (Katılımcı Okutman HR)

a. Öğrenci İhtiyaçları

Katılımcılar TR ve MC, aşağıdaki alıntılarda örneklendiği gibi, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders planları arasında beyin fırtınası yapma ve üretken becerileri öne çıkarma konusunda beğendikleri iki şeyin olduğunu ifade etmişlerdir:

“Sanırım hangi derste olduğundan emin değilim ama beyin fırtınası yapardım, örneğin bazı öğrenciler konuşmak ya da katılmak istemezdi. Eğer konuşma dersi ise en pratik olanı elbette 1. ders planıdır derim. Ama sadece alıştırmalara ve derse ilişkin sonuçlarına odaklanırsak; 3. ders planının üretim kısmı daha var sanırım. Ders planı 2 belirli bir grup öğrenciye odaklanıyor, dolayısıyla tüm alıştırmalar onlar için tasarlandı ve daha çok üretken yönleri hedefleniyor.” (Katılımcı Okutman TR)

“Doğru alıştırmalar verebilmek için öncelikle öğrencimin ihtiyaçlarını ve öğrenme stilini analiz etmem gerektiğini düşünüyorum. Ancak beyin fırtınasının her zaman öğrencinin katılımına yardımcı olduğunu söylemeliyim ve ayrıca her ders planının konulara girişle başlaması hoşuma gitti." (Katılımcı Okutman MC)

Katılıcımlar farklı kültürel sporların ve kökenleri hakkında olumlu yorumlarda bulunmuşlardır. Aşağıdaki alıntılar bulguları desteklemektedir:

“Ders planı 3 üzerinden en fazla öğrenciyi kapsadığı için öğretmenler tarafından tercih edilebilir. Ders planı 1’de öğretmen hepsini katılıma dâhil ediyor çünkü siz onların herkesle diyalog kurmasını istiyorsunuz ve onlar da derse katılıyorlar. Hangi sporu yapmak istiyorlar, hangisinde gerçekten iyiler, yani daha öğrenci

merkezli (ders planı 1). Ders Planı 1 daha iletişimseldir ve öğrencilere öğrendikleri dilbilgisi konularını gerçek hayatta da kullanmalarını sağlar." (Katılımcı Okutman TR)

"Ders planı 1 – etkili bir öğretme ve öğrenme yaklaşımına sahiptir (geliştirmeden değerlendirmeye kadar tüm aşamalar), aynı zamanda yüksek derecede öğrenci merkezlidir, öğrencilerin katılımı ve özerk bir şekilde çalışmaları gerekir, etkinliklerin sırası belirlidir." (Katılımcı Okutman BU)

" Farklı kültürlerden sporların verilmesi hoşuma gitti. Öğrencilerin ilgisini çekebilir ve bunun hakkında daha çok öğrenmek isteyebilirler." (Katılımcı Okutman ÇK)

*" Farklı kültürler hakkında ders yapmak ilginç olurdu." (*Katılımcı Okutman HR)

b. Alıştırmalardaki 4 Beceri İçeriği

Ders planlarında bulunan alıştırmalar detaylı bir şekilde incelendiğinde katılımcı okutmanlar alıştırmaların içeriğinde yer alan becerilere odaklanmışlardır. Katılımcı Okutman BU, aşağıdaki alıntıda da görüldüğü gibi egzersizlerin tek bir şeyi yapmaya odaklanmak yerine, öğrenciyi bir sonraki beceriye hazırlaması gerektiğine dikkat çekmiştir:

"Alıştırmalar onları (öğrencileri) düşündürmeli, konuşturmalı, dinleme kısmına zemin hazırlamalı ve ardından tekrar öğrenciye dönüp onları konuşmaya yöneltmelidir. " (Katılımcı Okutman BU)

Katılımcılara ders planı 1'deki alıştırmalar sorulduğunda, her katılımcının üzerinde mutabakata vardığı alıştırmalar, öğrencilerin konuşma becerilerini pratik etmeleri, dilbilgisi konularını kullanmaları ve alıştırmalar yoluyla uygulamaları için tasarlanmış olmasıdır. Katılımcı Okutman MC, çalışmaların ağırlıklı olarak konuşmaya dayalı olduğunu ve ders boyunca devam ettiğini belirtmiştir. Katılımcı aşağıdaki alıntıda da görüldüğü gibi mevcut egzersiz yerine başka bir egzersiz türü eklenmesinin daha iyi olacağını belirtmiştir:

"Bu derste daha farklı egzersiz türlerini görmek istedim. Egzersizler açısından tek boyutlu olduğunu düşünüyorum. Ders tartışma-konuşma ve dinleme üzerine kurulu ama değerlendirme çalışmaları kısmına belki daha somut bir alıştırma eklenir,

öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmiyorum ama diyalog oluşturmaktan ziyade öğrenci açısından daha uygun olur." (Katılımcı Okutman MC)

Genel olarak ikinci ders planındaki alıştırmalar katılımcı tarafından beğenildi ancak neredeyse her biri değiştirmek istediği bir şey buldu ve dilbilgisi kısmına ve fonetik seslere odaklanılmamasını önermiştir. Aşağıdaki alıntılar bulguları desteklemektedir:

"Ayrıca dilbilgisine çok fazla vurgu yapmayacağım çünkü belki de biraz dilbilgisi eklemeye çalışırdım, ancak oturumun ana amacı olarak değil, örneğin bir dilbilgisi noktasını öğrendiklerinin farkına varmadan dilbilgisi puanlarını almalarını istemezdim. " (Katılımcı Okutman BU)

"Diyalogları yeniden yaratmanın gerçekten iyi bir aktivite olduğunu düşünüyorum ama aynı zamanda onların hayal güçlerini kullanmaları için biraz alan açardım ve belki farklı konuşmacılar da eklerdim. Ders planı 2'de; Bunun amacını anladığımı sanmıyorum, fonemik sistemle tamamen yeni başlayanlar gibiydi ama tüm farklı telefonlar ve dilin sesleri iyi ama kesinlikle buna ihtiyacım yok (tekrarlamaya)." (Katılımcı Okutman HR)

Katılımcı Okutman ÇK, kişinin becerisini geliştirmek için alıştırma aşamalarının birbirini takip ettiğini ve buna bağlam ekleyerek aşağıdaki alıntıda belirtildiği gibi daha çok öğrencinin seviyesine uygun olacağını belirtmiştir:

"Ders planı 2; öyle görünüyordu ki, üzerinde çalıştığınız temel diyaloğa sahip olduklarında ve bunu geliştirmeleri gerekiyordu, bu kısmı beğendim. Başlangıçta biraz daha bağlam verilse daha çok hoşuma giderdi, o kısma biraz daha fazlasını eklerdim. B2 oldukları için bağlam üzerinde biraz daha çalışabilirler". (Katılımcı Okutman ÇK)

Üç katılımcı (TR, ÇK ve MC) ders boyunca doğru telaffuz kısmı dışında farklı alıştırma türlerini beğenmişlerdir. Katılımcıların her biri aşağıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi doğru telaffuzun gerekli olmadığını belirtmişlerdir:

"Öğrencilerin aynı anda birden fazla şey yapmasını istiyorum ve bunu 3. ders planında da görebiliyoruz. Ne istediğini seç dersem o zaman uydurabilirler, sadece gerçekten iyi oldukları ya da çok izledikleri şeyi yazabilirler. En faydalı olanı üçüncü olur muhtemelen çünkü doğru olan budur. . Ders Planı 3'teki alıştırmaları biraz daha yapardım çünkü egzersizlerin kombinasyonunu içeriyor." (Katılımcı Okutman TR)

" 'Doğru telaffuzun' dışında, ders planının bana göre 3 alıştırma olduğunu düşünüyorum." (Katılımcı Okutman HR)

Katılımcı okutmanlar BU ve ÇK üçüncü ders planında en çok alıştırmaları beğenmemişler; aşağıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere tutarsız olması, kolay alıştırmalar yapması ve dilbilgisi odaklı olması gibi nedenler vermişlerdir:

"Ders planı 3 – biraz tutarsız görünüyor, listelenen etkinliklerin sıralamasında bir mantık göremiyorum. Ve oldukça öğretmen merkezli ve yaklaşım olarak bunu sevmiyorum." (Katılımcı Okutman BU)

"Burada şimdiki mükemmel dilbilgisi noktasına sahibiz, bu yüzden belki bir alıştırma etkinliği eklemek B2 seviyesindeki öğrenciler için daha yararlı olabilir diye düşünüyorum. Aktivitelerin çoğunun biraz daha düşük seviyelere yönelik olduğunu hissettim." (Katılımcı Okutman ÇK)

4.2.2.4 Ödevler ve Sınıf Dışı Pratik İlişkisi

Katılımcılara ödev kısmı hakkında sorular sorulduğunda, hepsi ödevlerin öğrencilerin sınıf dışında da yapmaları için yararlı bir pratik olması gerektiğini ve aşağıdaki alıntılarda da örneklendiği gibi gerekli olduğunu belirtmişlerdir:

"Ödevlere bakarken şöyle düşündüm; Özellikle dil, matematik veya buna benzer şeyler öğrenirken, her gün bir tür ev ödevi vermenin gerekli olduğunu düşündüğüm beceriyi pratik etmeniz gerektiğini düşünüyorum." (Katılımcı Okutman MC)

"Yabancı bir dil öğrenmek, böyle yazabilmektir, bir tür Everest Dağı gibi yabancı dil öğrenmek, bilirsin, mantıklı, anlaşılır, tek sayfalık bir düzgün yazı gibi çok zeki olmak zorunda değildir. Bunun gibi bir konu üzerine makale yazmak zirve gibidir, bu yüzden pratik yapmak faydalı olan bir şeydir ama aynı zamanda çok karmaşıktır." (Katılımcı Okutman HR)

a. Ödevlerde İletişim Becerisi

Ders planlarıda bulunan ödevlerin analizinde her katılımcı okutman Ders planı 1'de bulunan ödevin iletişimsel yönünden bahsetmiştir. Bir yandan ise, katılımcıların neredeyse tamamı ödevde bir eklenme yapılmasını veya değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıdaki alıntı bu bulguyu desteklemektedir:

"Ödev kısmı gerçekten çok iyi, biraz araştırma yapmaları lazım ama belki araştırma yapmak yerine sunum yapabilirler, böylece sunum iletişim becerileri üzerinde çalışabilirler." (Katılımcı Okutman TR)

b. Ödevlerde Yazma Becerisi

Katılımcı Okutman HR, aşağıdaki alıntıda da belirtildiği gibi yapay zeka kullanma sorununun artması nedeniyle makale yazmanın zorluğunu dile getirmiştir:

"Ödev kısmına baktığımda ChatGPT ve benzeri kullanma şansları kalmasın diye biraz daha spesifik hale getirirsem diye düşünüyorum. Belki onlara SA sporları hakkında bir makale yazdırırdım, böylece makale yazımına kapsamlı beceriler de eklenirdi. Dersin sonunda özet yapmanın da iyi bir şey olduğunu düşünüyorum." (Katılımcı Okutman HR)

Katılımcılar çoğu Ders Planı 1'deki ödeve baktıklarında yazılı bir ödevin daha faydalı olacağından ve bundan dolayı geliştirmeye ihtiyaç olunduğundan bahsetmişlerdir:

"Ders planı 1'deki ödev; Yazılı bir şeyin geri dönmesi iyi olur diye düşünüyorum, bu yüzden belki de yazılı olarak daha fazla gelişmeye ihtiyaç duyabilirler." (Katılımcı Okutman ÇK)

Katılımcıların ders planı 3 ödevine genel bakışı olumluydu. Katılımcılar, aşağıdaki alıntıda da belirtildiği gibi ödevin yazma becerilerini ders dışında da uygulamaya yönelik bir ders olduğunu ve derste gördüklerini birleştirdiğini belirtmişlerdir:

"(Ders planı 3) Üçüncünün yazma kısmı ödev olarak, öğrenci merkezli ve biraz daha iletişime yönelik olduğunu hissettim. Ayrıca diğer ikisinden farklıdır. Ödev kısmı gerçekten çok iyi, biraz araştırma yapmaları lazım ama aynı zamanda 3. ders planı ödevini de ekleyeceğim çünkü hepsini birleştiriyor." (Katılımcı Okutman TR)

Ayrıca Katılımcı Okutman HR, aşağıdaki alıntıda örneklendiği gibi 2 beceriyi bütünleştirmek için ödeve neler eklenebileceğinden bahsetmiştir;

"Ne yapardım: Kendi başıma düşünmek yerine onları paylaşacakları çift gruplara bölmek isterdim. Bir çiftle, bir arkadaşla veya bir grup içinde konuşmak ve ardından her şeyi özetlemek gibi bir şeyi paylaşmayı düşünmek yerine ve bunların çok güzel bir tür tamamlama etkinliği olduğunu düşünüyorum. Daha yararlı olacağını düşünüyorum. " (Katılımcı Okutman HR)

c. Ödevlerde Dil Bilgisi

Ders planınanda bulunan ödevlerin analizine bakıldığında dil bilgisinin sınıf dışında pratiği desteklenmiştir. Ders planı 2'ye bakıldığında katılımcı okutman BU dışında katılımcılar ödev hakkındaki düşünceleri yansız şekilde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadesinde ortak olan şey ders planına ödev ekleme veya ödev düzenlemeleri olduğu görülmektedir. 2. ders planı iki parça ödev içerdiğinden, katılımcı dilbilgisi konusunu beğenmiş ancak başka bir farklı ödevde sözcük dağarcığının amacını anlamamıştır. Aşağıdaki alıntılar bulguları desteklemektedir:

"Aynı dilbilgisini yani kelime öğretilenlere verilen dilbilgisini kullanarak bir yazma ödevi yapmak isterdim ve biraz araştırmayla belki de sizin ne istediğinizi seçmeyin ama her öğrenciye tek bir spor veririm." (Katılımcı Okutman TR)

"Nedenini anlayamadığım, 2 ayrı ödevi olan tek ders planıydı bu. Kelime bilgisi için öğrenciler zaten ilk ödevlerinde dil bilgisi konusuyla ilgili alıştırma yapabilirlerdi." (Katılımcı Okutman MC)

Öte yandan yukarıda da belirtildiği gibi katılımcı Görevlisi BU, aşağıdaki alıntıda belirtildiği gibi ödev birlikte ders planı 2'nin tamamına ilişkin olumlu düşüncelerini ifade etmiştir:

"Ders planı 2, her şeyden önce kişisel bir tercih olabilir, ancak mutlaka İngilizce öğretimindeki eğilimlerle ilgili olduğunu gördüm. Bir yapısı olduğu için ikinci planda kendimi en rahat hissederim; her şey açık, ayrıntılı ve anlaşılır, mantıklı. Kapsamlı, çok yönlü ve bence etkili olacak." (Katılımcı Görevlisi BU)

Nitel bulguların analizi sonucu elde edilen ana temalar ve alt temalar aşağıda özet olarak verilmiştir:

Tablo 8. Yarı- Yapılandırılmış Görüşmeler Ana Temalar ve Alt Temalar

ODİ- Farkındalığı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Ana Temalar ve Alt Temalar	Ders Planı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Ana Temalar ve Alt Temalar
1. ODİ ve İngilizcenin Tanımları a. Aksanların Öğretme ve Öğrenme Bağlamındaki Etkileri b. İngilizce(ler) c. ODİ'nin Mevcut Rolü	1. Öğretim materyalleri: Ders Planlarına İlişkin Genel Görüşleri a. Güncellik b. Uygulanabilirlik
2. ODİ ve Ders Kitapları a. ODİ Açısından Ders Kitabı İçeriği b. ODİ Açısından Ders Kitabı Bağlamı	2. Sınıf Pratiği: Ders Planlarındaki Entegre Beceriler Hakkında Genel Görüşler a. Telaffuz ve Aksan b. Dil Bilgisi c. Üretkenlik
3. ODİ ve Dil Politikası	3. Sınıd Pratiği: Alıştırmalar Hakkında Genel Görüşler a. Öğrenci İhtiyaçları b. Alıştırmalardaki 4 Beceri İçeriği
4. Öğretme Teknikleri a. Öğretme Yöntemleri ve Müfredat	4. Ödevler ve Snıf Dışı Pratik İlişkisi a. Ödevlerde İletişim Becerisi b. Ödevlerde Yazma Becerisi c. Ödevlerde Dil Bilgisi

BÖLÜM V. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde, üniversitelerde İngilizce eğitimi veren deneyimli okutmanlarının ODİ farkındalığını ve ODİ hakkındaki görüşlerini incelemek ve karşılaştırmak adına yapılan araştırmanın bulguları nicel ve nitel sonuçlar karşılaştırılacak ve tartışılacaktır. Araştırmanın deseni karma yöntem olduğu için nicel ve nitel bulgular ayrı olarak tartışılmaktansa, bulguların karşılaştırılarak tartışması yapılacaktır.

5.1.1. Okutmanların ODİ Farkındalığı ve Genel ODİ Görüşleri

Bu çalışmada, katılımcıların ODİ farkındalığına bakmak üzere başka bir araştırmacının geçerlilik ve güvenirlik testlerinden geçmiş anket kullanılmıştır. Ankette yer alan iki 5'li Likert tipli ölçek cevapları SPSS kullanılarak puanları alınmış ve toplam puanlarına bakılmıştır (Tablo 4'e bakınız). Genel ODİ görüşlerini almak üzere katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bulgulara bakıldığında her katılımcının ODİ farkındalığının olduğunu söyleyebiliriz. En düşük puanı alan Katılımcı Okutman ÇK'nın, ankette ODİ terimi üzerine her katılımcı gibi bilgi sahibi olduğu bulunmuştur. Görüşmelerde ODİ terimi hakkında her katılımcının bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Ankette ODİ konseptine tanıdık olma maddesine verdikleri cevaplarla uyuşmaktadır. Tanıdık olma derecesine bakıldığında sadece Katılımcı Okutman ÇK bu konsepti duymuştur. Bu yönden bakıldığında nicel veri nitel veri ile pekişmektedir. Katılımcıların ODİ tanımı neredeyse aynı olduğu görülmüştür. Her katılımcının ODİ'nin ortak dil ve uluslararası kullanılan yönünden bahsetmesi Guerra vd.'nin (2019) çalışmasındaki İngilizcenin iletişim yönü olarak anadili İngilizce olan topluluklarla sınırlı olmadığının benzer bir şekilde yorumladığı belirlenmiştir. İletişim ve küresellik üzerine kapsamlı bir anlam yüklemiştir. Canagarajah ve Said (2009), İngilizcenin küreselleşme ile ilişkisini açıklarken verdiği üç madde, katılımcıların tanımlarını destekler niteliktedir. Canagaraj ve Said (2009, s. 158) İngilizcenin kültürler arası konuşulmasının çoğalmasıyla ve etkileşimin çok taraflı olmasıyla ulusal sınırların geçirgen hale geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların tanımları ODİ'nin uluslararası olma niteliğini taşıması aynı zamanda Seidlhofer'ın (2005) belirttiği gibi ODİ kavramının UDİ veya Dİ gibi kavramlardan daha da geniş bir çerçeve olduğunu göstermektedir. Anadili İngilizce olmayanlar

ortak dili olarak tanımlamanın hem nitel hem de nicel verilerde ağırlıklı olarak katılımcılar tarafından tanımlanmıştır.

Aksan üzerine ODİ düşüncelerine bakıldığında görüşmelerde, Katılımcı Okutman ÇK ve MC hariç diğer katılımcıların aksan öğretme gibi bir gayelerinin olmadığı görülmüştür. Aksan öğretiminin ya da aksanlarının İngilizce eğitimlerinde önemli bir yere sahip olmadığını görülmüştür. Öz'ün (2019) tez çalışmasındaki gibi bazı katılımcılar Sİ'nin varlığına inansa da aksanların o kadar da önemli olmadığını vurgulamış ve iki çalışma arasında benzerlik bulunmuştur. Aksanın öğrenciler üzerindeki etkisi hakkındaki katılımcıların düşüncelerine bakıldığında öğrencilerin günümüz dünyasındaki medya ile beraber Amerika ve İngiltere gibi başlıca anadili İngilizce olan ülkelerin öğrencilere olan etkisinin büyük olduğunun düşüncesinde hemfikir olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Gümüşel'in (2019) çalışmasındaki, öğretmenlerin Amerikan İngilizcesinin ulaşılabilirliği ve kolaylığını dile getirmesi sonucunu desteklemiştir. Bu fikir Kretzschmar'ın (2010) anadilin İngilizce olarak kullanıldığı dil üzerinde etkisinin devam ettiğinin kanıtlar nitelikte olmakla beraber Amerikan İngilizcesi önemli bir yere sahip olduğu durumunun halen güncel olduğu anlaşılmaktadır. Nitel veri toplanırken alınan cevaplara bakıldığında bazı katılımcıların ankette ve görüşmelerde verdiği cevapların uyuşmadığı gözükmüştür. Ankette aksan maddelerine verilen cevaplara bakıldığında katılımcı MC ve ÇK'nin anadili İngilizce olan ülkelerin aksanları öğrettikleri analiz edilerek bu kapsamda bu iki bulgunun uyuştuğu görülmüştür. Katılımcı okutmanların sadece anadili İngilizce olan aksanların yer verilip değerlendirmesini Mauranen (2012) ODİ bilince sahip olan bir sınıfta bu standartların olmaması gerektiği ve çeşitliliğin değerli olduğunu savunmuştur. Bunu doğrulayarak, Katılımcı Okutman TR aynı zamanda bu konu üzerinde anadili İngilizce olmayan başka bir öğretmenin öğrencilerdeki farklı aksanları anlamalarında pozitif bir etki yaratacağını belirmiştir. Bu farkındalık Katılımcı Okutman TR'deki farklı kültürlerin eğitime girmesinin İngilizce eğitimindeki çoklu boyutta pozitif bir etki yaratması düşüncesi var olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda ankette aksan üzerine verdiği cevabın görüşmelerdeki verdiği cevap ile uyuşmadığı görülmüştür. Katılımcı okutmanların ders planlarını analiz ederken aksan ve telaffuz üzerinde hata aramamaları ODİ dostu bir görüş olarak bulunmuştur.

ODİ farkındalığını etkileyen faktör ölçeğinde en az toplam puan alan Katılımcı Okutman TR'nin sadece bu anket puanı bakıldığında ODİ'nin kültür farkındalığı açısından düşük olduğunu

gösterirken, görüşmedeki öğrencilere aksan çeşitliliği ile ilgili verdiği cevap bu puanla uyuşmamaktadır. Katılımcı Okutman HR, görüşmelerde konuşurken Amerikan aksanı olmasına rağmen öğrencilere bu şekilde konuşmaları gerektiği şeklinde söylemler bulunmadığı, ankette verdiği nitel veri ile uyuşmuş olduğu görülmüştür. Katılımcı Okutman MC'nin uluslararası bir öğrenci için monokültür gibi bir olgunun olmadığından bahsederek bakış açılarının değiştiğini göstermiştir. Soruç (2015) farklı ülkelerdeki öğretim elemanlarını dahil ettiği çalışmasında ODİ'nin belirli özelliklerini kabul etseler de, anadili İngilizce olan konuşmacıların aksanını tercih etmeleri sonucunu bulmuş olmasına karşın güncel olan bu araştırmada farklılıklar bulunmuştur. Bu farkılılık şöyledir; bu araştırmadaki katılımcıların ODİ özelliklerini benimsediği yönleriyle beraber diğer aksanları gösterme yatkınlığının bulunmuştur. Öte yandan, aksanların genel olarak öğretme ve öğrenme etkisine bakan katılımcıların anket bulguları ile Katılımcı Okutman TR'nin yanıtları uyuşmamaktadır. Katılımcıların bir aksanı empoze etmese bile öğrencilerinin çoğunluğunun Amerika veya İngiliz aksanı ile konuşmaları, Cook'un (2005) belirttiği gibi başarılı olmanın bu aksanların normlarına göre dil öğrenmenin ve öğretmenin iddia edilmesini doğrular niteliktedir. Katılımcıların görüşmelerde herhangi bir aksanı direkt olarak taklit etmelerini istememeleri ve tercih etmemeleri, Kaur'un (2014) Malezyadaki yaptığı çalışmasında çalışan öğretmen adayların yerli konuşmacıların aksanını tercih etmeleri deneyimli öğretmenler ve öğretmen adayları arasında bir fark olduğunu göstermiştir.

Widdowson'ın (1994) belirttiği gibi dilin iletişimsel ve toplumsal değerini kaybetmemesi için belirli standartlar olması gerekmektedir. Bu çalışmadakı her katılımcının bu standartların daha çok iletişimin kalitesini artırmak ve karşılıklı anlaşırlığını vurguladıkları görülmüştür. Öğretmek istedikleri bir aksanın olmaması ve anlaşılırlık gayesinin ön planda olduğu görülmektedir. Deniz, Özkan ve Bayyurt (2020) çalışmasında bulunduğu gibi İngilizcenin uluslararasılık için hayati bir önem taşıdığı bulunmuştur. Ancak Katılımcı Okutman TR söylemi ile bir öğrenci bakış açısıyla "iyi bir iş bulabilmek – İngilizcede iyi konuşan ve iyi yazan" amaçlarıyla aksan öğrenmek ve o ülkede yaşamak istediklerini göstererek burada daha çok anadili İngilizce olan ülkelerin etkisini göz önüne serilmiştir. Bu söylem, Jenkins'in (2009) anadili İngilizce olan belirli bir grupta uyum sağlama için İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmek istiyorlar ise bu onların tercihi olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Katılımcıların İngilizceye bakış açısını daha çok "küresel İngilizce" olarak tanımlamaları, Pennycook'un (2019) küreselleşmeye değinmeden İngilizce ile ilgili çalışmaların yapılamayacağını ve dili anlamak için aynı zamanda küreselleşmeyi nasıl anladığımızı çok iyi düşünmemiz gerektiğini destekler niteliktedir. İngilizcenin bütün milletler tarafından konuşulması İngilizce'nin aslında uluslararası bir dil olduğunu gösterir. Bu analizde güncelliğini sürdüren çalışmaların tanımlarına (House 2012; Cogo ve Dewey 2012; Dewey 2014; Sifakis 2017; Marlina ve Xu 2018) uymaktadır. Bu tanımlar Akçay'ın (2020) tez çalışmasında bulduğu bulgu ile benzer ögeler taşımaktadır. Akçay (2020), çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin küreselleşmiş dünyada İngilizcenin yaygınlığının iletişim açısından önemini dile getirmiştir. Nitel veri ile elde edilen cevaplar bu tanımı kanıtlar niteliktedir. Katılımcı Okutman ÇK İngilizce'nin daha çok küresel yönünden bakmıştır. Bayyurt ve Dewey (2020) çalışmasındaki gibi, küresel hareketliliğin artmasıyla İngilizcenin daha çeşitli bir dil hale gelmesine ve karar verme, tartışma dili olarak tanımlanmasını kanıtlamaktadır. Katılımcı Okutman HR'nin ise daha çok dilin uluslararası yönüne odaklandığı görülmüştür. Diğer katılımcılar da Katılımcı Okutman HR ile aynı görüşe sahip oldukları görülmüştür. İlk ölçek sonuçları göz önüne alındığında bu sonuç arasında bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, medya üzerinde Amerikan İngilizcesi veya İngiliz İngilizcesi güncel olarak normal olarak görülmesi yerini daha çok her ulustan, farklı yerlerden gelen insanların konuşurken mesajın anlaşılır bir şekilde İngilizcenin bir araç olduğunu ve Amerikan veya İngiliz aksanı olmamasının bir sıkıntı olmadığı üzerinde hemfikirlerdir.

Ankette "Standart İngilizce" maddesi nitel verilerle karşılaştırıldığında Katılımcı TR ve ÇK var olduğunu ve bunun İngiliz İngilizcesi olduğunu söylemişlerdir ve iki veri arasında bir tezatlık olduğunu bulunmuştur. Köseoğlu ve Gilanoğlu (2021) çalışmaları sonucu öğretmen adaylarının Sİ'yi tercih etmeleri ile benzerlik göstermiştir. Katılımcı MC, HR ve BU uluslararası ve küreselleşen dünya temelini alarak Sİ olgusunun artık olmadığını açıklamıştır. Bu da nitel ve nicel verileri arasında bir tezatlığın olmadığını göstermiştir. Genel olarak katılımcıların ODİ tanımlarının, Elen ve Davies (2016) çalışmasında ODİ terimini açıklarken, ODİ-4 maddesinin katılımcılar tarafından da doğrular görülmüştür. Her katılımcının kapsamlı bir şekilde birbirine benzer ODİ tanımları yaptıkları bulunmuştur. Deniz'in (2017) doktora tez çalışmasındaki bulgulara bakıldığında ODİ'nin bir yapı olarak farkında olmadıklarını, yüzeysel bir tanım verdiklerini bulması bu iki çalışma arasındaki farklılığı göstermiştir.

ODİ anadili İngilizce olmayan kişiler yıllar içinde çoğalması nedeniyle yıllar ODİ'nin geçerliliğinin arttığı katılımcılar tarafından belirtilmişyit. Katılımcıların ODİ ve diğer İngilizce çeşitlerinden, kavram ve ilkelerden haberdar olması Özgür 'ün (2021) çalışmasındaki öğretmen adaylarının bu kavram hakkında bilgisinin olmaması ile tezatlık göstermektedir. Bu da hali hazırda İngilizce öğretmeni eğitiminde ODİ kavramının daha entegre olmadığını ama bu çalışmadaki katılımcıların bu konular hakkında çalışmalar yürüttüğünü göstermektedir. ODİ ile ilgili daha fazla konuşmalar yapılmalıdır. Çünkü anadili İngilizce olmayan biriyle iletişim kurma olasılığı anadili İngilizce olan birine göre daha fazladır sebebini vererek Deniz, Özkan ve Bayyurt (2020) çalışmasındaki ODİ paradigmasındaki dil öğretiminde ve öğretmen eğitiminin önemini kanıtlar. Katılımcılar öğretmenler arasında ODİ farkındalığının arttığını düşünmektedirler. Ancak ODİ üzerine ihtiyaç duyulan teorik bilgi ile donanımın öğretmen eğitim programlarında verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu da Deniz, Özkan ve Bayyurt (2020) çalışmasını desteklemektedir. Katılımcılar İngilizcenin anadili İngilizce olan kişilerden daha çok anadili İngilizce olmayan kişilerle konuşma yüzdesinin yüksek olduğunu düşünmektedirler. Özellikle Katılımcı Okutman TR ve MC bu konu üzerine durmuştur. Bu ilk ölçek sonuçları ile uyuşmaktadır. Katılımcıların deneyimleri ile görüşleri karşılaştırıldığında en az deneyimi olan katılımcı görevlisi HR'nın ODİ farkındalığı puanın yüksek olması Kalagy (2022) çalışmasındaki gibi az deneyimli öğretmenlerin ODİ konusunda daha bilinçli olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

5.1.2. Okutmanların İngilizce Eğitiminde ODİ Farkındalığı ve Görüşleri

ODİ'nin İngilizce eğitiminde etkileri çok önceden başlamıştır ve günümüzde etkisininin hala artığı görülmektedir. Her ne kadar bu etki artsa da İngilizce eğitiminde YDİ veya İDİ'nin etkisinin devam ettiği de aşikârdır. Jenkins'in (2009) tarafından açıklanan ODİ'nin temel özelliklerinde ODİ'nin YDİ'nin yerine geçmeyeceğini, daha çok bir alternatif olduğunu anlatarak kullanıcıların ihtiyaçlarına göre şekillendiğini anlatmaktadır. Katılımcı BU, ÇK ve MC kendi kitaplarını kendileri seçerken katılımcı TR ve HR bir komite değerlendirmesi ile kullanılacak ortak kitaplar seçilmektedir. Diğerlerinden farklı olarak Katılımcı Okutman TR kitapların daha çok anadili İngilizce olan ülkelerin yayımladığı kitapları seçilmesinin önemini vurgulamıştır. Öztürk (2021) kendi çalışmasında İngilizce eğitiminde ve İngilizce öğretmen yetiştirme programlarında YDİ modelinin halen yürütülmekte olduğundan bahsetmiştir. Katılımcı Okutman TR bunu kanıtlamaktadır. Kendisinin örnek olarak verdiği yayınevleri geçmişten günümüze

kadar ünlerini devam ettiren Macmillan ve Oxford gibi İngiliz yayınevleridir. Bu isimlerin verilmesi Kopperoinen (2011) araştırmasındaki İngiliz yayınevlerinin ve dolayısıyla diyalogların da bu şekilde verilmesine benzemektedir. Bu görüş ilk anket sonucu ile uyuşmasa da ikinci anket sonucu ile uyuşmaktadır. Genel olarak her katılımcı kullanılan materyallerin İngilizce öğretiminde bir rehber olduğu düşüncesindedir. Dil politikası bakımından Katılımcı Okutman ÇK hariç, diğer katılımcılar çalıştıkları kurumların dil politikasının olduğunu ve ODİ'yi bir açıdan desteklediğini söylemişlerdir. Katılımcı Okutman ÇK, bir dil politikası olmasa da İngilizce kullanmanın teşvik edildiğinden bahsetse de bunun çok da ODİ dostu olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılar İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin içerikleri hakkında aynı görüşe sahiptir. Uluslararası müfredatı takip eden programların ve materyallerin kullanılması görüşü ortak görüşlerden biridir. Bu da Sifakis'in (2009) bir ODİ müfredatı içeriğinde başka sözcüklerle istenileni ifade etme, iletişimi kolaylaştırabilecek dilsel hatalara izin verme gibi iletişim becerilerini içeriğine almasını doğrular niteliktedir. Örnek olarak, katılımcılar arasında ders kitabı içeriği kısmında ilk özelliğin güncel olması gerektiği görüşü yaygındır. Ek olarak, İngilizce eğitiminde iletişimde yardımcı olarak becerilerin önemi ve bu özelliğin ders kitaplarında bölümler şeklinde verilmesi vurgulanmıştır. Sifakis ve Sougari'nin (2005) çalışmasında buldukları sonuca baktığımızda öğretmenlerin materyal yetersizliği ve zaman yetersizliği ve öğrencilerin belli bir tercihlerinin olmaması nedenleri ile ODİ'ye uygun öğretimde zorluk yaşadıklarını bulmuşlardır. Öte yandan bu çalışmada, katılımcıların cevapları doğrultusunda böyle bir zorluk yaşamadıkları ama ders kitapları içeriğine bakıldığında Avrupa bağlamının daha baskın olduğunu söylemişlerdir. Keskin'in (2021) çalışmasında vardığı sonuç gibi ders materyalleri ODİ ögelerini barındırmamaktadır..

İngilizce eğitimi için hazırlanan kitaplarının neredeyse hepsinin anadili İngilizce olan ülkeler olan İngiltere ve Amerika'da hazırlanması neden olarak verilmiştir. Başka kültürlerden daha çok öğrenciler anadili İngilizce olan ülkelerin kültürlerini öğrendiklerinden bahsedilmiştir. Katılımcıların ikinci ankette verdikleri cevaplar bu görüşleriyle örtüşmektedir. Galloway ve Rose (2014) çalışmalarında derslerde çok kültür veya diller arası iletişimsel uygulamalara, tartışmalara ve bu gibi stratejilerin gösterilmesini önermiş olduğu bulunmuştur. Örnek olarak, Katılımcı Okutman TR ders kitaplarında ağırlıklı aksanın İngiliz aksanı olduğunu belirtse de bazı diyalogların farklı kültürlerden gelen insanlarla konuşmaların olduğunu göstererek, kullanılan

kitaplardaki farklı aksan içeriğinden bahsederek bu önerinin bir bakıma uygulandığını göstermiştir. Bu da, Baker'ın (2009) düşüncesini destekler. Baker (2009) İngilizcenin yayılmasından ötürü farklı kültürleri içine alan konuşmalar arasındaki etkileşimlere yer verdiğini belirtmiştir. Deniz, Özkan ve Bayyurt (2020) çalışmasındaki sonuçlarına bakıldığında ODİ uyumlu materyallerin tasarlanmasına ve kültür çeşitliliğin vurgulanmıştır. Bu çalışmada bu vurgu çok görülmemiştir ve yerel içerik olmadığı gösterilmiş ama başka kültürden örneklerin olmasının ODİ yönünden pozitif bir katkı olduğu söylenmiştir. Anket ve ölçek sonuçlarından alınan veriler ile tezatlık oluşturmamaktadır. Katılımcıların pozitif yönden bakmaları, Siquera (2020) çalışmasındaki verdiği ODİ'yi temel alan uygulamaların öğrenciler için verimli ve etkili olduğunu söylemesi ile paraleldir. Aynı zamanda, Siquera (2020) öğretmenlerin öğrencilerine ODİ bakış açısı sağlamasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Katlımcılar da aynı eğilimi göstermiştir. Katılımcıların materyal kullanımı ile beraber öğretim tekniklerine, öğretim tarzlarına bakıldığında iletişimi öne koydukları görülmektedir. Bu ortak fikirden farklı olarak, Katılımcı Okutman HR derslerinde ağırlıklı olarak uyguladığı ve öğrencilerin daha aktif olmasını sağlayan özel bir öğretim yöntemi ile öğrencinin eğitimdeki yerini göstermiştir. Katılımcı Okutman TR aksanlar için yabancı öğretim görevlileri kullandıklarını da ekleyerek burada diğer görüşlerine tezat düşerek anadili İngilizce olan öğretim görevlilerini de katmıştır. "Yabancı öğretmenler" konusunun yerli konuşmacı ve yerli olmayan konuşmacı gibi ayrımlara yol açtığı görülmüştür. Temiz (2018) sınıflardaki bu sahiplenici davranışın gösteriminden dolayı anadili İngilizce olan ve olmayan terimlerin çıkmasına ve güncelliğini korumasına dikkat çekmiştir. Bu görüş, katılımcı TR'nin önceki görüşleri ile bir tezatlık oluşturup ikinci anket sonucu ile uyumludur. Katılımcı MC, kitaplardan İngiliz İngilizcesi aksanlı ses bantları ve Amerikan İngilizcesi destekleyici materyalleri kullandığını belirtmiştir. Her iki aksanı göstererek odaklanması, Katılımcı Okutman TR gibi, ODİ dostu görüşlerine göre tezatlık göstermiştir. Aynı zamanda katılımcı MC'nin ses bantları, Kopperoinen (2011) araştırmasındaki sesli materyallerin İngiliz aktörlerin tarafından seslendirmesi olayı ile benzerlik göstermiştir. Bu farklılık, katılımcı MC için, her iki ölçek ve anketten elde edilen veriler ile tezatlık oluşturmamaktadır. Bu bantların İngiliz İngilizcesi veya Amerikan İngilizcesi ile dinletilmesiyle bir bakıma bu aksanların ve konuşma formlarının doğru şekil olduğu göstergesidir. Dewey (2014) bunu daha çok ikinci dil pedagojisi olarak tanımlar ve materyaller bu aksanlara göre üretilmiyorsa öğrencilerlerin başarısız dil kullanıcıları olarak görülebilme olasılığını öne çıkarır.

Katılımcıların öğretme yöntemini özetleyen tabloya (Tablo 6'ya bakınız) bakıldığında her katılımcının ders içerisinde farklı aksanlar gösterdiği tespit edilmiştir. Sadece Katılımcı Okutman TR bunun yabancı öğretmenler tarafından yapıldığını dile getirmiştir. Cook (2005) anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin öğrencilere katkısının anadili İngilizce olan öğretmenlere göre daha çok olduğunu söylemiştir. Katılımcı TR hariç diğer katılımcılar Cook'un bu söylemini desteklemektedir. Hymes (1972) 1970'lerde kişiler arasında sosyodilbilimsel yeterlilik için iletişimsel yeterlilik kavramını ortaya koyarak dil edinimi için sadece dilbilgisi değil ayrıca dili uygunca kullanabilme yetisinin önemini vurgulamıştır. Buna örnek olarak, Katılımcı Okutman MC dışında her katılımcının konuşma becerisini ön planda tutmuştur. Katılımcı TR ve BU'nun öğretme yöntemleri açısında benzer olduğu görülmektedir. Bu birbirine yakınlık ilk anket sonuçları ile uyuşmaktadır. Katılımcı ÇK üniversite eğitimi doğası gereği yazma becerisi yerine diğer katılımcılardan farklı olarak akademik yazma becerisine odaklanmıştır. Katılımcılar öğretim yöntemlerinin müfredat tarafından etkilenmediği konusunda hem fikirdir. Deniz, Özkan ve Bayyurt (2020) çalışmasındaki bulgulara bakıldığında katılımcıların müfredat ve değerlendirmelerini oluşturmalarında ODİ'yi temel almalarına engeller olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmadaki katılımcılar bu enidşeyi dile getirmişlerdir. Bu çalışmadaki katılımcılar ise ODİ'nin müfredatta bir yer edinemeyeceği gibi bir endişeden bahsetmemişlerdir. Aksine ODİ'nin geçerliliğinin şu anda sürdüğünü vurgulamışlardır.

5.1.3. Okutmanların Sınıf içi Ders Ortamında ve Sınıf dışında ODİ Hakkında Görüşleri

Katılımcılar ile yapılan ODİ odaklı görüşmelerden sonra, ders planları hakkında görüşme yapılmıştır. Bu üç adet ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmış ve ODİ odaklı görüşmelerden bir süre zaman geçtikten sonra katılımcılara ders planları gönderilmiş ve analiz etmeleri istenmiştir. Ders planı 1 ODİ özellikleri taşırken, ders planı 2 YDİ ve ders planı 3 İDİ özellikleri taşımaktadır. Bu özellikler katılımcılara söylenmemiştir. Katılımcıların hangi ders planına pozitif, hangi ders planına negatif yorumlar verdiklerine bakılmıştır. Böylece ilk görüşmeden geçen zamanı da içine katarak katılımcıların hem ders ortamında öğretim felsefelerini, tekniklerini görmekle beraber ODİ yatkınlıklarının ne derecede olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu son görüşme ile anket cevapları ve ODİ odaklı görüşmede verdikleri cevaplar arasında uyum ve tutarlılık olup olmadığına bakılmıştır.

Katılımcılar, ders planlarına ilk üstün körü baktıklarında her ders planının farklı bir beceriye odaklandığı görüşünde hem fikirdiler. Güncellik konusunda Katılımcı Okutman TR hariç her biri güncel olmayan ders planlarının olduğunu belirtmiş olup çoğunluk olarak Ders planı 3'ün güncel olmadığı konusunda anlaşmışlardır. Sadece Katılımcı Okutman HR ders planı 1 hariç diğer ikisini güncel bulmamıştır. Bu demek oluyor ki, katılımcı ODİ özelliklerini taşıyan ders planını güncel bulmuş ve Katılımcı Okutman TR hariç İDİ özelliği taşıyan ders planını güncel bulmamışlardır. ODİ farkındalığına bakan anket sonuçları ile katılımcıların verdikleri bu görüş uyuşmaktadır. Ders planını yürütme kısmında sadece Katılımcı Okutman HR bir rehber olarak kullanacağını ve diğer katılımcıların ders planlarını birleştirmesi tamamen bir ders planını uygulamamak istedikleri görülmüştür. Ders planlarını bir rehber olarak kullanmaları, Hutchinson ve Torres'in (1994), ders kitaplarının, materyallerin öğretmenler için referans niteliğinde oluşu ile aynı fikirdedir. Hiçbir katılımcı ODİ bazlı ders planını uygulayacağını belirtmemiştir. Widdowson'ın (2012) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ODİ yapısına bir derecede aşina olanların ODİ kavramına ve ODİ farkındalık yaklaşımını benimsemesinde direnç gösterebileceği yorumu bu araştırma için geçersizdir. Deniz, Özkan ve Bayyurt (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonucuna bakıldığında, katılımcıların ODİ'yi kabul etmesine rağmen ODİ bazlı ders vermeye direndikleri görülmüştür. Bu çalışmada böyle bir direnç bulunmamıştır. Katılımcı Okutman ÇK ders planın 1'in en ilgi çekici olduğunu ve ders planının kendi anlatım tarzına uygun olduğunu ifade ederek aslında ODİ'ye daha yakın olduğunu pekiştirdiği analiz edilerek anket sonuçları ile uyum göstermiştir. Katılımcı Okutman HR, öğrencilerin dersten sonra ne yaptığının ve dersin üretim noktasının önemli olduğunu belirterek sonuçları kriter olarak almış ve buna göre sıralama yapması dersin içeriğinin dışarıdaki etkisine baktığını göstermiştir. Aydın ve Karakaş'ın (2021) belirttiği gibi ODİ etkili bir iletişime dayalı olduğundan İngilizcenin çeşitli şekilde kullanılmasını destekler. Katılımcı Okutman TR'nin, ders içeriğini kendisine hitap edişine ve öğrencilerin ilgisine göre seçtiğini ifade etmesi, Katılımcı Okutman HR ile farklılık göstermiştir. Burada daha çok Katılımcı Okutman TR'nin öğrencinin ve öğretmenin kendisinin ders sırasındaki duygu ve düşüncülerine odaklandığı görülmüştür. Katılımcı Okutman TR'nin bu görüşü Ife'nin (2007) ODİ dil politikasındaki öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Ife (2007), hem öğretmen-öğrenci ilişkisinin hem de öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkinin önemli olduğunu ve bunun da kaygı durumunu etkileyen faktörler arasında

olduğunu savunmaktadır. ODİ'nin bu atmosferi yaratmaya çalışması, ODİ bazlı ders planındaki öğrenci-öğretmen ve öğrenciler arasındaki iş birliğini göstermektedir.

Katılımcıların ders planlarını uygulama sırasına bakıldığında, sıralama kriterlerinin farklı olmasına karşın katılımcı BU ve ÇK'nin aynı sıralamayı yapmış olduğu ve ikisinin de ODİ ders planını en başa koydukları görülmüştür. Kriterleri temel alındığında Katılımcı Okutman BU'nın ODİ ders planında bulunan egzersizlerin daha ilgi çekici olduğunu ve öğrencilere özerklik verdiği görüşünde olması ODİ yaklaşımının daha güncel olduğu ve öğrencilerin daha ön planda olması ile beraber anket sonuçları ile uyum göstermektedir. Katılımcı ÇK ise daha çok becerileri temel alan ders planının ODİ ders planına olduğuna karar vermesi, ODİ'nin iletişimsel becerilere odaklanmasının önemini göstermiştir. Katılımcı Okutman TR'de ilk sıraya ODİ bazlı ders planını koymakla beraber kriter olarak öğrenci merkezli aktiviteleri göstererek Katılımcı Okutman ÇK ile benzer bir bakış açısına sahip olduğunu göstermiştir. Anketlerde aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ders planı sıralama kriterleri uyumu, anket puanlarına yansımadığı görülmektedir. ODİ bazlı ders planını seçen katılımcıların dil politikasına bakıldığında Celce-Murcia'nın (2007) ODİ farkındalığı olan bir dil politikasındaki bir amacın öğrencilerin kendilerinin anlamlı söylemleri yorumlaması ve üretmesi ve söylemlerinde göze çarpan yapılarının kendilerinin bulması olduğunu belirtmesini destekler. Katılımcı Okutman MC ve HR aynı sıralamayı aynı kriteri temel alarak yapmışlardır. Ders planı sonuçlarına bakarak İDİ temelli ders planını seçerek, ders sonu çıktısı olarak birden fazla beceriye ve derste öğrenilen gramerin pekiştirilmesine önem verdikleri görülmektedir. Kohn'a (2015) göre ise ODİ için pedagojik bir alan oluşturmanın öğrenciler için gerçek hayatta dil öğrenimindeki adımlarında özerkliğe yeni bir anlam katmaktadır. ODİ bazlı ders planını ilk sıraya koyan katılımcıların bunu desteklediği söylenebilir. Anket puanlarındaki aldıkları yakın puanlar bunu uyumlar niteliktedir. Sıralama yapıldıktan ve ders planları detaylı şekilde sorgulayan bir bakış açısına geçildiğinde katılımcıların ders planlarının entegre edilmiş becerilerine bakmışlardır. Her katılımcıların derste iletişimsel becerilerin önde olması gerektiği düşüncesinde hem fikirdirler. Yalnızca Katılımcı Okutman MC, üniversite eğitiminde ders içeriğinde akademik yazma becerilerin önemli olduğu düşüncesine yer vererek gramer ve konu açısından doğru yazı yazma becerisini vurgulamasıyla Yılmazkaya'nın (2018) bulduğu sonuçlardaki akademik İngilizcenin öğretildiği üniversite ortamında verilmesi benzer bulunmuştur.

Ders planlarının teker teker analiz edilerek alınan yorumlara bakıldığında katılımcıların ODİ ders planının konuşma becerisine odaklandığını ve aktivitelerle bunu pekiştirdiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ders içerisinde, Firth'in (1996) belirttiği gibi ODİ'nin iletişim dili olmasından dolayı, konuşmalarına olanak sağlamanın sınıf dışında da bu öğrendiklerini alıştırma olarak yapmasını olanak sağlamasını gösterdiğini belirtmişlerdir. Sınıf dışında öğrendiklerini kullanmaları ODİ'nin iletişim stratejilerine ve kod değiştirme gibi teknikleri (Jenkins, 2009) gerçek hayatta da kullanma şansı verdiğini ve buna katılımcıların pozitif yaklaştığını görebiliriz. Kohn (2016) yanlış İngilizce öğretmek kavramının ODİ yaklaşımı ile ilgili olduğunu şüphesinin her seviyedeki uzmanlığa sahip profesyonellerin tarafından taşıdığını söyler. Araştırmada yer alan katılımcılarda bu şüpheye rastlanmamıştır. Ders planı YDİ'de bulunan hata düzeltme bölümü her katılımcı tarafından ders planına konulması gereksiz bulunmuştur. Bu da katılımcıların hata düzeltmenin anadil olarak İngilizce'yi taklit etmeye davet açtığını düşündüklerini göstermektedir. Her katılımcı bu konuya karşı olduğunu ders planı sıralamasında çoğunlukla bu ders planının sona koyarak pekiştirmiştir. Kemaloğlu-Er'in (2017) çalışmasındaki ODİ hakkındaki varsayımların sorgulanmasını ve farkındalığın arttığını bu güncel çalışma desteklemekte ve yavaş yavaş günümüzde de bu sorgulamanın arttığı gözükmektedir.

Anketlerde alınan puanlarda, en düşük puanın, alınabilecek en düşük puan ile arasında çok büyük bir fark olması baz alındığında katılımcıların ODİ yatkınlığında öğrenenenlerin İngilizceyi anadili İngilizce olanlar gibi konuşmalarını destekleyici bir görüşe sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorum, Uzunkaya'nın (2018) tez çalışmasının sonuçlarındaki hata olmasına hoşgörülü davranma ifadesine benzerlik göstermektedir. Her katılımcı İDİ ders planında gramerin ön planda olmasını eleştirmiştir. Sadece Katılımcı Okutman TR burada, telaffuz düzeltmenin önemli olduğu ama zorla yapılmaması gerektiğini beyan etmiştir. Katılımcı Okutman TR'nin telaffuzdaki katı düzeltmeleri eleştirdiğini göstermesi anket sonuçları ile uyumludur. Her ne kadar İDİ ders planında tüm katılımcılar gramerin ön planda olmasını eleştirmiş olsalar da, Katılımcı Okutman MC ve HR İDİ ders planında olan konuyu daha ilgi çekici bulduklarını beyan etmişlerdir. Ders çıktısı olarak üretken becerilerden yazmayı ele alması her iki katılımcınında aslında dil bilgisi bağlamında yazmayı önde tuttuklarını ortaya çıkmıştır. Burada iki katılımcının ilk anket sonuçları ile duyumluluk göstermediği görülmüştür.

Sifakis (2017) ODİ farkındalığı ve İngilizce öğretimi için neye öncelik verilmesi gerektiğini, sınıfın ihtiyaçlarının göze alınmasını ve öğretmenin bu ihtiyaçlara göre kendi pedagojik anlayışında bir değişiklik yapması gerektiğini savunmuştur. Kemaloğlu-Er ve Bayyurt (2020) çalışmasında katılımcıların ODİ ile ilgili çok dilli ve çok kültürlü konuları seçtikleri görülmüştür. Ders planlarındaki alıştırmalara bakıldığında her katılımcı öğrenci ihtiyaçlarına bakılması gerektiği konusunda hem fikirdir. Genel olarak her katılımcı ODİ ders planındaki her aşamanın iletişimsel becerileri pekiştirdiği ve öğrenciyi konuya davet ettiği konusunda ortak bir fikre sahiptir. Her katılımcının farklı ülkelerden/ kültürlerden sporların verilmesini pozitif bulmuşlar ve böyle bir konunun bu şekilde öğretilmesinin eğlenceli olacağını düşünmüşlerdir. Diğer ders planlarındaki popüler ülkelerin sporlarının öğrenci bakış açısından çekici olacağını da dile getirmişlerdir. Buna göre katılımcıların bu açıdan ODİ farkında bir pedagojiye sahip olduğu söylenebilir çünkü ODİ farkındalığında öğrencilerin gerçek hayatta ne yaptıkları ve becerilerin entegre olması ve kullanılmasını vurgulanır (Sifakis, 2017). Sadece Katılımcı Okutman MC, ODİ ders planındaki ağırlıklı olan konuşma pratiğinin yanı sıra somut olarak başka aktivitelerin eklenmesinin iyi olabileceğini söylemiştir. Ders planında öğrencilerin sadece konuşma değil aynı zamanda elle tutulabilir bir şeyler yaratmasını yorumlarına katmıştır. Bu, kendisinin ders planı sıralaması ve anketlerdeki sonuçları de uyum sağlamamaktadır. Her katılımcı, YDİ ders planındaki alıştırmaları beğenmemiş olup, öğrencilerin daha çok özerkliğe sahip olmaları için kendi yapacakları düzeltmelerden bahsederek diyalogları taklit ederek yeniden anadili tekrar etmelerinin gerekli olmadığından bahsetmişlerdir. Sadece Katılımcı Okutman ÇK buradaki alıştırmaları beğenmiştir ve katılımcının bu görüşü kendi anket sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Jenkins'in (2009) belirttiği, günümüze kadar ölçünlü aksan olarak bilinen RP aksanının çekiciliğinin halen devam etmesi ve İngilizce sınıflarında bu aksanların popülerlerliğinin hala göz ardı edilmediği konusu görüşmeler sonucunda da desteklenmiştir. Görüşmelere bakıldığında her katılımcı İDİ temelli ders planındaki telaffuz kısmını YDİ ders planındaki gibi beğenmemiş olup katılımcı okutman BU ve ÇK en sevmediği alıştırmaların bu ders planında olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı Okutman TR ve HR'nin telaffuz hariç diğer alıştırmaları beğendiği görülmüştür. Burada katılımcıların bu yorumu aslında telaffuz taklidi çıkartarak daha çok ODİ'ye döndüğünü göstermektedir. Katılımcıların İDİ bazlı öğretimden uzak olduğu söylenebilir. Anketten elde edilen veriler ve ölçek puanları katılımcıların bu görüşlerini kanıtlar niteliktedir.

Ödevler bakımından incelendiğinde her katılımcı, üniversitesi kademesinde olsa bile ödevleri gerekli ve becerileri pekiştirme açısından önemli bulmuşlardır. ODİ tabanlı ders planında bulunan ödev katılımcılar tarafından bir ekleme veya çıkarılma yapılmamıştır. Katılımcılar ODİ tabanlı ders planına bakarken günümüzdeki yapay zekanın tehlikesinden dolayı yazma ödevlerinin etkisinin azaldığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Katılımcı Okutman ÇK buradaki yazı becerisine önem vermiş ve diğer görüşleri ve anket sonuçları ile paralellik göstermiştir. Öte yandan, Katılımcı Okutman TR'nin ODİ bazlı der planında ödevindeki değişimin yazı yerine sunum olması ODİ'ye daha yakın bir çıktıyı desteklediğini gösterir. Cümle yapısı ve kelime bilgisi tekrarına dayalı olan YDİ ders planındaki ödevin bu tarafını her katılımcı eleştirmiştir. Sadece Katılımcı Okutman BU, bu ödevi tamamen olumlu bir şekilde eleştirmiştir ve ödev kısmında YDİ anlayışına daha yakın olduğunu göstermektedir. İDİ ders planındaki ödev katılımcılar tarafından olumlu bir şekilde eleştirilmiştir. İDİ ders planı ödevinde aynı ODİ ders planında verilen bir yazma ödevi olsa da, dil bilgisi ve kelime bilgisini üzerine vurgu yaptığı açıktır. ODİ'yi baz alan ödevde verilen yorumların İDİ ödevi ile ilgili yorumlarla benzerlik taşımaktadır. Bu benzerlik katılımcıların ödev olarak kazanım açısından dil ve kelime bilgisi üzerinde durduklarını göstermiştir.

Katılımcılar İDİ ders planındaki ödevi kazanım olarak en iyi ödev bulmuşlardır. Bu ödevdeki tek eksiklik aslında daha çok anadili İngilizce olan kültürleri barındıran ülkelere yer vermesidir. Bunu katılımcılar öğrenci bakış açısından daha ilgi çekici bulmuştur.

5.2. SONUÇ

Bu bölümde, İngilizce eğitimi veren deneyimli okutmanların ODİ farkındalığını ve ODİ hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Analiz sonrası nicel ve nitel veriler karşılaştırılmıştır. Bu bölüm araştırmanın genel özetini ve genel olarak sonuçlarını sunmaktadır.

Dünyanın küreselleşmesinde İngilizce büyük rol oynamaktadır. Bundan dolayı yıllardır olduğu gibi günümüzde de İngilizce öğrenmenin gerekliliği ve önemi geçerliliğini sürdürmektedir. Soler'in (2007) bahsettiği gibi hemen hemen artık bütün okullarda İngilizce zorunlu dil haline gelmiştir. Eğitimin her kademesinde İngilizce dersi verilmektedir. Yükseköğretimde bu öğretim gönüllü ve zorunlu olmak üzere en az bir sene ve en fazla iki sene olarak belirlenmiştir ve öğrenciler üniversitelerinde İngilizce eğitimi görmektedir. Günümüzde üniversitelerde birçok bölümün eğitim dili İngilizcedir ve bu derslere farklı milletlerden gelen öğrenciler katılmaktadır.

Artık her üniversitenin uluslararası öğrenciler topluluğu oluşmuştur. Uluslararası öğrencilerin ders içinde ve ders dışında iletişim için İngilizceyi kullandıkları aşikârdır. Gimez ve Passoni'nin (2016) belirttiği gibi uluslararasılaşmada üniversitelerin de uluslararası bir kurum haline geldiği görülmüştür. Bu da İngilizcenin uluslararası ve küreselleşmenin bir köprüsü haline geldiği anlamını taşımaktadır. Bu köprü anadili İngilizce olmayan topluluklar arası iletişimi sağlamak amacıyla İngilizcenin ortak dil olarak kullanılmasını sağlar. Bu düşünceden çıkarak ODİ kavramı doğmuştur. Güncel olan bu araştırma, ODİ kavramının her geçen gün daha da geçerliliğini artırmasındaki nedenleri ve önemini daha derinlemesine başka bir bakış açısından araştırmak ve alan yazıya katmak için üniversite kademesinde anadili İngilizce olmayan deneyimli okutmanların ODİ farkındalığını ve görüşlerini analiz etmek için tasarlanmıştır. Katılımcılardan detaylı ve kapsamlı veri toplanması için araştırma deseni olarak karma yöntem seçilmiş ve merkez olarak durum çalışması üzerinde durulmuştur.

Farkındalık düzeyleri için ilk ölçek sonuçlarına bakıldığında katılımcıların aldığı puanlar arasında büyük bir fark bulunmamıştır. Katılımcılar arasında en düşük puanı Katılımcı Okutman ÇK (38 puan) ve en yüksek puanı aralarında en az deneyimli katılımcı olan Katılımcı Okutman HR (63 puan) almıştır. Katılımcı Okutman TR ve BU grupta farkındalık puanı en fazla olan ikinci yeri alarak 60 puan almışlardır. Katılımcı Okutman MC ise 51 puan alarak ikinci en düşük puanı almıştır. Aynı ankette yer alan ikinci ölçek sonuçlarına bakınca farklılıklar bulunmuştur. En yüksek puanı alan Katılımcı Okutman HR'nin bu sefer en düşük ikinci puanı aldığı görülmüştür. Katılımcı Okutman BU'nın sonucunda iki ölçek arasında büyük bir fark görülmeyip ikinci ölçekte alınabilecek 55 puanı yani en yüksek puanı almış olduğu bulunmuştur. Katılımcı Okutman TR en düşük puanı alarak iki ölçek arasında ODİ farkındalık düzeyinde farklılık bulunmuştur. Katılımcıların hepsinin ODİ kavramına aşina oldukları ve ODİ farkındalık düzeylerinin ortalama seviyede olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların ODİ kavramı cevaplarına bakıldığında birbirlerine yakın cevap verdikleri, bir başka deyişle anadili İngilizce olmayan insanların iletişim aracı için ortak dil olarak İngilizceyi kullandığı tanımını verdikleri görülmüştür. Bu tanım Jenkins'in (2009) ODİ hakkında yerel çeşitliliği içerdiğini ve ortak bir zemin hazırladığı tanımının güncelliğini halen koruduğu gösterir. Katılımcıların dünyada anadili İngilizce olmayan İngilizce kullanan bireylerin anadili İngilizce olan insanlardan daha çok olduğunda hemfikir olduğu ve ODİ farkındalığına sahip oldukları

görülmüştür. Katılımcıların genel olarak bir aksan dayattırmadan düzeltmenin gerekli olduğu yerlerde yapılmasından yana oldukları görülmüştür. Bu görüş, ODİ farkındalığına yakın bulunmuştur. Katılımcıların uluslararası bir müfredat izledikleri bulunmuş ve bu müfredatın onlara rehberlik ettiği görülmüştür. Katılımcıların müfredatlarını ve öğretim materyallerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve materyallerin güncel olmasına bakarak seçmeleri ODİ dostu bir davranış sergiledikleri göstermektedir. Bu davranış temel olarak sergilense de görüşmeler sonucu katılımcıların verdikleri cevapların hepsi ODİ'ye yönelik olmadığı görülmüştür. Katılımcı Okutman TR hariç her katılımcı kendi dersleri için öğretim materyallerini kendi seçmektedir. Katılımcı Okutman TR, öğretim materyalleri için bir komitenin olduğunu ve İngiltere'de bulunan yayınevleri ile çalıştıklarını belirtmiştir. Bu güncel veri İngiliz ve Amerikan İngilizcesinin popülaritesinin devam ettiğini göstermektedir. Katılımcılar her ne kadar bu popüler anlayışın devam ettiğini doğrulasa da derslerinde öğrencilerine ileride anadili İngilizce olmayan kişilerle iletişime geçeceklerini hatırlattıklarını ve bu yüzden farklı aksanlar içeren materyalleri derslerine kattıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu görüşü ODİ farkındalıklarının iletişim aracı açısından yüksek olduğunu gösterir. Öğretme tekniklerinde her katılımcının iletişimsel beceriye önem gösterdiği bulunmuş olsa da Katılımcı Okutman TR ve MC'nin aksan öğretim tekniği olarak İDİ ve YDİ bakış açısını benimsedikleri görülmüştür. Bu katılımcıların bazı görüşleri ile farklılık yarattığı görülmüştür. Katılımcıların ders planları üzerine olan görüşleri birbiri ile karşılaştırıldığında ufak oranda farklı yorumlar yaptığı bulunmuştur. Ders planı analizlerinde katılımcı okutmanların verdiği cevaplara bakıldığında öğrencilerin üretkenliğini öne koymaları, 4 beceri içeriğine ve özellikle öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışında iletişim becerisini pratik yapmalarını teşvik ettiği görülmüştür. Genel olarak sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler hakkında yaptıkları görüşlerin ODİ dostu olduğu bulunmuştur.

Katılımcı Okutman ÇK hariç diğer katılımcıların çalıştığı kurumların bir dil politikası olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı ÇK bir dil politikasının şu an olmasa da ODİ dostu bir dil politikasının hazırlandığını ve teşvik edildiğini belirterek üniversitesinin dil politikasını geliştirmek için çalıştığını beyan etmiştir. Katılımcıların anlaşılırlık gayesi ile öğrencilerin iletişimsel becerilerini sınıf içi ve sınıf dışı desteklemişlerdir. Bu da ders planlarında ODİ görüşünü desteklemeleri ile paralellik göstermektedir. Her ne kadar iletişimsel becerilere ve dil bilgisinin öğrencilere etkili bir şekilde verilmesine hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcılar ödev kısmında somut ödevlerin verilmesine destek vermişlerdir. Ders sonrası pratik yapmak adına ödevlere bakıldığında ODİ

bazlı ders planında bir değişiklik yapmadıkları görülmüştür. Bu görüş halen özellikle üniversite kademesinde "doğru" ve "hatasız yazma" gibi becerilerin önemini göstermektedir. Yanlış olmasa da katılımcıların derste öğrenilen konunun dışarıda pratik olarak konuşma becerisine dökülmesine dair bir yorum yapmadıkları bulunmuştur. Katılımcıların ODİ bazlı ders planına pozitif baktıkları yönler bulunmuştur. Sadece katılımcı MC ve CR'nin İDİ bazlı ders planına yakın bakarak farklılıklar bulunmuş olsa da genel olarak bulgulara bakıldığında ODİ görüşlerinin daha baskın olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların ankete verdikleri yanıtlar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında belirttikleri görüşleri arasında az olarak farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık ODİ görüşünden çok uzak değildir ama halen güncel olarak Sİ, YDİ ve İDİ gibi tanımların etkisinin yükseköğretimde geçerliliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Sadece Katılımcı Okutman TR'nin ODİ üzerine eğitim alması, ODİ farkındalığını ve görüşlerini yaymak adına ODİ temelli derslerin İngilizce öğretmenliği bölümünde verilmesi gerektiği bulunmuştur. Bayyurt ve Sifakis (2015a ve 2015b) çalışmalarındaki üç düzey uygulamada verdiği ODİ'ye uygun teorik yönlerini uygulama ile vererek, ders planları hazırlayarak, ODİ bilinçli değerlendirmelerin hazırlatılmasıyla hem yeni katılımcılara hem de deneyim kazanmış okutmanlara güncel bilgiler ve uygulamalar kazandırılmasının önemi geçerliliğini sürdürmektedir. Sonuç olarak, ODİ farkındalığı olan okutmanların öğrencilere gerçek hayatta dilin önemini göstererek farklılık gösterdiği aşikârdır (Sifakis, 2017).

Kachru (1985) ve McArthur (1988) çalışmaları sonucu ortaya çıkan çerçeveler "… Olarak İngilizce" terimlerinin terminolojiye girmesini sağlamıştır. Çalışma, geçmiş zamanlarda başlayan bu çerçevelerin ve terimlerin güncelliğini sürdürdüğünü göstermiştir. İngilizce öğretiminde belirli aksanların öneminin devam etmesi, hatasız gramer ve telaffuz gibi pratiklerin önde tutulması bu güncelliği anlatmaktadır. Yükseköğretimde akademik yazma ve konuşma becerilerinin kazanımlarda olması, kullanılan materyaller, medyanın gücü ve bazı paydaşların İngilizceyi yabancı dil veya ikinci dil olarak koruması okutmanlarda ODİ farkındalığını kısıtlamaktadır. Yükseköğretimde çalışan okutmanların sınıf içindeki uygulamaları ile ODİ farkındalığı yükselmiştir. Öğretim seviyesi açısından bakıldığında ODİ farkındalığının sadece iletişim ve çoklu kültür ögeleri üzerinden geçerliliğin arttığı görülmektedir.

5.3. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

Güncel olan bu çalışma farklı ülkelerdeki (Bulgaristan, Çekya, Macaristan, Hırvatistan ve Türkiye) üniversitelerde çalışan deneyimli okutmanlarının ODİ farkındalığı ve ODİ hakkındaki görüşlerini incelemek ve karşılaştırmak üzere tasarlanmıştır. Bu araştırmada farklı ülkeler üzerinden analiz yapıldığında gözlem tekniği mümkün olmamıştır. Gelecekteki araştırmalar için, okutmanlarının anketde ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde söyledikleri ne kadar paralel olduğunu görmek adına sınıf içi uygulamaları gözlem tekniğiyle karşılaştırılabilir. Nicel bakımdan ele alınırsa evrenin genişletilmesi daha kapsamlı sonuçlar verecektir ve gelecekteki araştırmacılar bu bağlamda alan yazıya katkıda bulunabilir. Gelecek çalışmalar için bu ülkeler değiştirilebilir. Avrupa kıtasında bulunan üniversitelerden farklı olarak Asya kıtasında bulunan ülkeleri de katarak alan yazıya yeni geniş bakış açısını katılabilir. Bu çalışmada beş deneyimli okutmanların üzerinden karşılaştırma yapılmıştır. Buna ek olarak değişik kademelerde (ilköğretim-orta öğretim- anaokulu) çalışan öğretmenleri dâhil edip karşılaştırmalar yapılarak benzerlikler ve farklılıklar incelenebilir. Eğitimin her kademesinde belirli bir deneyim elde etmiş okutmanların ODİ farkındalığı ve/veya ODİ hakkında görüşlerini incelenebilir ve karşılaştırma yapılabilir. Bu her iki öneri de alan yazıya hem uluslararası hem de karşılaştırmalı özelliği taşıyan çalışmaların katkıda bulunması için önerilmiştir. ODİ farkındalığını nitel bakımından daha geniş açıyla bakarak ve okutmanların görüşlerini etkileyen faktörlere de bakma şansı verilebilir. Bu çalışma ile beraber ODİ üzerine düşünülmesi gereken bir soru ortaya çıkmaktadır. Üniversite eğitimi gereği öğrenciler için "akademik yazma" ve "akademik konuşma" gibi becerilerin önemi ortaya çıkmıştır. Bu beceriler ODİ doğasında yer almalı mıdır? Ne kadar ODİ dostu olabileceği konusunda gelecek araştırmalar ve alan yazıda yerini alacak çalışmalar yapılabilir.

5.4. UYGULAYICILARA ÖNERİLER

Okutmanlar ne kadar ODİ dostu ve ODİ farkındalığı yüksek olursa olsun, diğer paydaşların etkisi ile farkındalık sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda düşebilir. Yükseköğretim seviyesinde çalışan paydaşların dil politikası üzerine çalışmalar yaparak üniversitede çalışan bütün paydaşların (seviye koordinatörleri, müfredat koordinatörü, bölüm koordinatörü) ODİ farkındalığı artırabilir. Seçilen materyaller ve müfredat ODİ dostu olarak şekillendirilebilir. Materyaller sadece ana dili İngilizce olan ve ana dili İnglizce olmayan etkileşimi değil, ana dili İngilizce olmayan konuşmacıların etkileşimini içererek İngilizcenin ortak bir dil olduğu düşüncesini vermelidir. Bununla beraber materyaller çokkültürlüğü desteklemeli ve iletişim becerileri geliştirmek adına

aktivitelere ağırlık vermelidir. Dil pedagojisine bakılarak üniversite müfredatı güncelliğini koruması adına her sene düzenlenmelidir. ODİ dostu bir dil pedagojisine yer vererek; gramer odaklı müfredattan kaçınılmalıdır. Dünyanın geliştiği gibi dil öğretim yöntemleri ve teknikleri de buna ayak uydurmalıdır. Güncelliğini yitirmiş, Sİ normlarını destekleyen, belirli aksanları empoze eden öğretim yöntemlerinden kaçınılmalı ve anlaşırlık gayesi ön planda olmalıdır.

KAYNAKÇA

About VOICE. Erişim tarihi 27 Mart 2023, VOICE: https://voice.acdh.oeaw.ac.at/aboutvoice/

Aguilar, M. J. (2007). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In E. A. Soler, & M. P. Jordà, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 59-78). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Akalın, S. (2004). Considering Turkish Students' Communicative Competence in teaching English communicative competence . *Atatürk University Journal of Graduate School of Scoail Sciences, 4(2)*, 227-237.

Akçay, A. (2020, Haziran). *Perceptions of Turkish EFL Instructors and Their Students on Native and Non-Native Accents of English and English as Lingua Franc*a (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara , Türkiye: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*(56(1)), 57-64.

Aydın, F. (2020). English Language Teacher's Beliefs and Perceptions About English as Lingua Franca(Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Burdur, Türkiye: Türkiye Cumhuriyeti Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Aydın, F., & Karakaş, A. (2021). Turkish EFL Teachers' Awareness about ELF and the Underlying Ideologies Behind Their (Non)-Awareness. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 72-88.

Baker, W. (2009). The cultures of English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 567-592.

Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers‟ perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*(10(2)), 233-247.

Bayyurt, Y. (2018). Equity and Inclusivity and Non-Native English-Speaking Teachers. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, NJ: John Wiley & Sons.

Bayyurt, Y., & Dewey, M. (2020). Locating ELF in ELT. *ELT Journal*, 369–376.

Bayyurt, Y., & Sifakis, N. C. (2015a). ELF-aware in-service teacher education: A transformative perspective. In H. Bowles, & A. Cogo (Eds.), *International Perspectives on English as Lingua Franca* (pp. 117-135). İngilitere: Palgrave Macmillan.

Bayyurt, Y., Kurt, Y., Öztekin, E., Guerra, L., Cavalheiro, L., & Pereira, R. (2019). English Language Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca in Multilingual and Multicultural Contexts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 185-202.

Bingöl, Z. C., & Özkan, Y. (2019). EFL Instructors' Perceptions and Practices on English as a Lingua Franca (ELF). *he Reading Matrix: An International Online Journal*(19(2)), 86-102.

Boonsuk, Y., & Karakaş, A. (2020). Investigating the Policy-Reality (Mis) Match in IELTS and TOEFL from the Perspectives of Global Englishes. *Acta Educationis Generalis*, 40-57.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* California: Thousand Oaks Sage.

Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth.* Londra: Routledge.

Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. In L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence* (Vol. I, pp. 53–69). Aalborg University Press.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. In *Multilingual Matters.* Clevedon.

Caleffi, P. (2016). ELF in the speaking and listening activities of recently published English-language coursebooks. In L. Lopriore, & E. Grazzi (Eds.), *Intercultural communication: New perspectives from ELF* (pp. 63–82). Roma: Roma Tre Press.

Canagarajah, S., & Said, S. B. (2009). English Language Teaching in the Outer and Expanding Circles. In J. S. Janet Maybin, *The Routdlege Companion to English Language Studies* (pp. 157-170). London: Routledge.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching . In E. A. Soler, & M. P. Jordà, *Incultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-58). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Cenoz, J. (2007). The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. In E. A. Soler, & M. P. Jordà, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 123-140). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Cogo, A. (2009). Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies. In A. Mauranen, & E. Ranta (Eds.), *In English as a Lingua Franca:Studies and Findings* (pp. 254–273). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Cogo, A. (2018). ELF and multilingualism. In J. Jenkins, M. Dewey, & W. Baker (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca* (pp. 357-368). Abigdon: Routledge,.

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus driven investigation.* Londra: Bloomsbury: Continuum.

Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. In *Non-native language teachers. Perceptions, challenges, and contributions to the profession* (pp. 47-61). New York: Springer.

Coşkun, A. (2011). Future English Teachers' Attitudes towards EIL Pronunciation. *Online Submission*, 46-68.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cyrstal, D. (1997). *English as a Global Language.* Cambridge: Cambridge University Press,.

Davis, D. R. (2010). Standardized English: the history of the earlier circles. In A. Kirkpatrick, *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 17-36). Abingdon, Oxon: Routledge.

Decke-Cornill, H. (2003). We Would Have to Invent the Language We are Supposed to Teach': The Issue of English as a Lingua Franca in Language Education in Germany. *Language Culture and Curriculum*(15(3)), 251-263.

Deniz, E. (2017). *A Case Study on ELF-Aware Pre-Service Language Teacher Education Model: Theory into Practice*(Yayımlanmamış doktora tezi). Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Adana, Türkiye.

Deniz, E. B., Kemaloğlu-Er, E., & Özkan, Y. (2020). ELF-aware pre-service teacher education: practices and perspectives. *ELT Journal*(74(4)), 453-462.

Deniz, E. B., Özkan, Y., & Bayyurt, Y. (2020). ELF-awareness in Pre-service English Language Teacher Education: A Case Study from Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 270-284.

Deniz, E., Özkan, Y., & Y.Bayyurt. (2016). English as a Lingua Franca: Reflections on ELF-Related Issues by Pre-Service English Language Teachers in Turkey. *Reading Matrix: An International Online Journal*(16(2)), 144-161.

Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a lingua franca*(1(1)), 41-170.

Dewey, M. (2014). Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 11-30.

Dewey, M., & Pineda, I. (2020). ELF and teacher education: attitudes and beliefs. *ELT Journal*(74(4)), 428–441.

Elder, C., & Davies, A. (2006). ASSESSING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA. In *Annual Review of Applied Linguistics* (pp. 282-301). USA: Cambridge University Press.

Er, E. K. (2017). Integrating ELF-awareness into pre-Service teacher education Insights from theory and practical experience(yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul, Türkiye: Boğaziçi Üniversitesi.

Er, E. K., & Bayyurt, Y. (2022). Implementation of Blended Learning in English as a Lingua Franca (ELF)-Aware Pre-servise Teacher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 60-73.

Evci, H. A. (2010). Farklı Uluslardan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Uluslararası Olarak Bir Dil Kullanılmasına Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Çalışma(Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Fidel, R. (1984). The Case Study Method: A Case Study. *Library and Information Science Research, An International Journal, v6 n3*, 273-288.

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. *ournal of Pragmatics 26*, 237-259.

Froggatt, K. (2001). *The analysis of qualitative data: processes and pitfalls.* 433-438: Palliative Medicine 15.

Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes.* Routledge.

Geçkinli, F. (2020, August). *English As Lingua Franca: Turkish EFL Teachers' and Student's Perceptions*(yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale, Türkiye: Türkiye Cumhuriyeti Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi.

Gimenez, T., & Passoni, T. P. (2016). Competing discourses between "English as a Lingua Franca and the τEnglish without Borders" Programme. In N. Tsantila, J. Mandalios, & M. Ilkos, *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives* (pp. 122-128). Athens: Deree-The American College of Greece.

Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe. *European Educational Research Journal 1(1)*, 123–138.

Gümüşel, B. K. (2019, June). *English Language Teachers' Perceptions of ELF in Turkey: Are They Ready To Embrace ELF in Their Teaching Practices*(yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Sakarya, Türkiye: Türkiye Cumhuriyeti Sakarya Üniversitesi.

He, D., & Zhang, Q. (2010). Native speaker norms and China English: From the perspective of learners and teachers in China. *TESOL Quarterly*(44(4)), 769-789.

Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evid Based Nurs*, 7-8.

Heigham, J., & Croker, R. A. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction.* England: Palgrave Macmilian.

House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Thematic issue on Language and Globalisation*(7), 556–579.

House, J. (2012). Teaching Oral Skills in English as a Lingua Franca. In L. Alsagoff, S. L. Mckay, G. Hu, & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (Vol. 1, pp. 186-205). New York & London: Routledge.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin, Harmondsworth.

Ife, A. (2007). A Role for English as Lingua Franca in the Foreign Language Classroom? In E. A. Soler, & M. P. Jordà, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 79-100). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Illés, É., Akcan, S., & Feyér, B. (2013). Language awareness of prospective English teachers in Hungary and Turkey. *Proceedings of The Fifth International Conference of English as a Lingua Franca*, (p. 31).

Ilter, G., & Güzeller, C. (2005). Cultural Problems of Turkish Students while Learning English as a Foreign Language. *TOMER Journal of Language*, 54-59.

İnal, D., & Özdemir, E. (2015). Re/considering the English language teacher education programs in Turkey from an ELF standpoint: what do the academia, pre-service and in-service teachers think? In *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca* (pp. 135-152). De Gruyter Mouton.

İnceçay, G., & Akyel, A. S. (2014). Turkish EFL Teachers' Perceptions of English as a Lingua Franca. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1-12.

İnceçay, G., & Akyel, A. S. (2014). Turkish EFL Teachers' Perceptions of English as Lingua Franca. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1-19.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language.* Oxford: Oxfor University Press.

Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied linguistics, 23*(1), 83-103.

Jenkins, J. (2006). 'The spread of EIL: a testing time for testers. *ELT Journal, 60*(1), 42-50.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity.* Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity.* Oxford: Oxfor University Press.

Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. In *World Englishes* (pp. 200-207). WILEY.

Jenkins, J. (2009). *World Englishes: a resource book for students* (Vol. 2). New York: Routledge.

Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*(43(4)), 926-936.

Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal Oxford University Press*, 486-494.

Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice, 2*(3), 49–85.

Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*(44(3)), 281-315.

Jennings, B. (2007). Qualitative analysis: a case of software of 'peopleware?'. *Research in Nursing Health 30,* 483–484.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33(7),* 14-26.

Kachru, B. B. (1991). World Englishes and Applied linguistics. *ERIC,* 178-205.

Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English across Cultures.* Urbana: University of Illinois Press.

Kafa, S. (2016, January). The Effect of Using ELF Materials On The Development of Intercultural Awareness and The Atittudes of Language Leraners. Kayseri, Turkey: REPUBLIC OF TURKEY ERCIYES UNIVERSITY.

Kalagy, A. (2022, August). *Turkish EFL University Instructors' Perceptions Towards ELF-Oriented Pedagogy* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul , Türkiye: T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Karakaya, N., & Hatipoğlu, Ç. (2017). Attitudes of EFL Teachers in Turkey Context Towards Teaching English Varieties in Their Lessons. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*(7(3)), 41-49.

Katırcı, S. (2022). *An Analysis of ELF in The Listening, Video and Speaking Sections of English Coursebooks Used At The Preparatory Program Of Private University in Antalya* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur, Türkiye: Republic of Turkey Burdur Mehmet Akif Ersoy University.

Kaur, P. (2014). Attitudes towards English as a Lingua Franca. *Social and Behavioral Sciences*(114), 214 – 221.

Kazamia, V., & Joycey, E. (2016). ELF across teachers' strategies in TEFL. In N. Tsantila, J. Mandalios, & M. Ilkos, *Pedagogical and interdisciplinary perspectives* (pp. 322-329). Athens: Deree-The American College of Greece.

Kemaloglu-Er, E., & Bayyurt, Y. (2020). Project-based and ELF-aware pre-service teacher education in Turkey: Sample cases of discovery, creativity. A. Gras-Velazquez, *Project-based learning in second language acquisition: Building communities of practice in higher education* (pp. 82-97). LONDON: Routledge.

Keskin, A. (2021, June). *The ELF Features of English Textbooks Used at State School in Turkey*(yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Türkiye: T.C. İstanbul Sabahttin Zaim Üniversitesi.

Kılıçkaya, F. (2009). World Englishes, English as an International Language and Applied Linguistics. *English Language Teaching*, 35-38.

Kitsou, S. (2016). English as a Lingua Franca: A weapon or a tool? N. Tsantila, J. Mandalios, & M. Ilkos, *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives* (pp. 129-135). Athens: Deree-The American College of Greece.

Kohn, K. (2015). A Pedagogical Space for ELF in the English Classroom. (S. Akcan, & Y. Bayyurt, Eds.) *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, 51-67.

Kohn, K. (2016). Teaching towards ELF competence in the English classroom. J. M. Natasha Tsantila, *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives* (pp. 25-32). Deree-The American College of Greece.

Kopperoinen, A. (2011). Accents of English as a lingua franca: a study of Finnish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*(21(1)), 71-93.

Koseoglu, M. P., & Gilanlioglu, I. (2021). Student Teachers' Perceptions of English as a Lingua Franca in a Multilingual Community. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1969-1985.

Kuckartz, U., & Radiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data With MAXQUDA Text, Audio and Video.* Germany: Springer.

Kuo, V. C. (2006). Addressing the Issue of Teaching English as a Lingua Franca. *ELT Journal*(60(3)), 213-221.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: Planning and design (7. ed.).* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall: Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lopriore, L., & Vettorel, P. (2015). Promoting awareness of Englishes and ELF in the English language classroom. In *In International Perspectives on English as a Lingua Franca* (pp. 13-34). Londra: Palgrave Macmillan.

Lopriore, L., & Vettorel, P. (2016). A shift in ELT perspective: World Englishes and ELF in the EFL classroom. In N. Tsantila, J. Mandalios, & M. Ilkos, *ELF: Pedagogical and*

Interdisciplinary Persceptives (pp. 8-16). Athens: Deree-The American College of Greece.

Luo, W. (2017). Teacher perceptions of teaching and learning English as a lingua franca in the expanding circle: A study of Taiwan. *English Today, 129*(33(1)), 2-11.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*(32 (2)), 265-305.

Macaulay, R. (1988). RP RIP. *Applied Linguistics, 9*(2), 115-124.

Mairi, S. (2016). An English as a lingua franca (ELF) perspective in Asian English language teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics*(39(4)), 401-420.

Marlina, R., & Xu, Z. (2018). English as Lingua Franca. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-13).

Mason, J. (2002). Linking qualitative and quantitative data analysis. In A. Bryman, & R. G.Burgess, *Analyzing qualitative data* (pp. 89-110). London : Routledge.

Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-native Speakers.* Cambridge: Cambridge University Press.

McArthur, T. (1998). Models of English. In *The English Languages* (pp. 78-101). Cambridge: Cambridge University Press.

McCrocklin, S. (2012). The role of word stress in English as a lingua franca. *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 249-256). Ames: IA: Iowa State Üniversitesi.

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide (third edn.).* WILEY Blackwell.

McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches.* Oxford: Oxfor University Press.

McKay, S. L. (2012). Teaching materials for English as an international language. In *Principles and practices of teaching English as an international language* (pp. 70-83).

Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2001). Data Collection Techniques. In *Journal-American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry* (pp. 973-976).

Newbold, D. (2019). ELF in language tests. In N. C. Sifakis, & N. Tsantila (Eds.), *English as a Lingua franca for EFL Contexts.* Bristol: Multilingual Matters.

Nuriska, S. (2021). Learning English as a Secong Language.

Nykänen, E. (2015). English Teachers' Attitudes towards Non-Standard English Expressions: a Finnish Context(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Joensuu.: The University of Eastern Finland.

Okur, Y. S. (2016). *English Learners' and Teachers' Perception of English as Lingua Franca* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Kayseri, Türkiye: T.C.Erciyes Üniversitesi.

Önen, S., & İnal, D. (2019). A Corpus-Driven Analysis of Explicitness in English as Lingua Franca. *Journal of Curriculum and Teaching*, 73-83.

Öz, M. (2019). *English as a Lingua Franca: Awareness of Instructors and Pedagogical Influences*(yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*).* İstanbul.İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

ÖZTÜRK, S. Y. (2021). An Investigation of Pre-Service English Teachers' Awareness of English as a Lingua Franca and World Englishes. *Mus Alpaslan University Eudcation Faculty Journal*, 57-69.

Pakir, A. (2009). English as a lingua franca: Analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. *Word Englishes, 28*(2), 224-235.

Pennycook, A. (2010). The future of Englishes: one, many or none? In A. Kirkpatrick, *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 673-688). Newyork: Routledge.

Pennycook, A. (2019). English and Globalization. In J. Maybin, & J. Swann, *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). London: Routledge.

Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 111-117.

Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-researchers.* UK: Blackwell Publishers.

Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching.* Cambridge : Cambridge University Press.

Sandelowski, M. (1995). Focus on qualitative methods. Qualitative analysis: what it is and how to begin. *Research in Nursing, Health 18*, 371–375.

Schneider, E. W. (2010). Developmental patterns of English: similar or different? In A. Kirkpatrick, *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 372-384). Newyork: Routledge.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual review of applied linguistics*(24), 209-239.

Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal, 59*(4), 39–41.

Seidlhofer, B. (2009). Orientations in ELF research: form and function. In A. Mauranen, & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca. Studies and Findings* (pp. 37-59). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Seidlhofer, B. (2010). Lingua franca English: the European context. In A. Kirkpatrick, *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 355-371). New York: Routledge.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as Lingua Franca.* Oxford: Oxford University Press.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences.* Newyork: Teachers College Press.

Shim, R. J. (2002). hanging Attitudes Toward Teaching English as a World Language in Korea. *Journal of Asian Pacific Communication*(12(1)), 143-158.

Si, J. (2019). An analysis of business English coursebooks from an ELF perspective. *ELT Journa*, 1-10.

Sifakis, N. (2009). Challenges in teaching ELF in the periphery: The Greek Context. *ELT Journal, 63*(3), 230-237.

Sifakis, N. (2017). ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics. 40*.

Sifakis, N. (2018). Principles and challenges of ELF for EFL teaching and teacher education: the ELF-awareness perspective. In L. Cavalheiro, *Preparing English language teachers for today's globalized world* (pp. 27-45). Famalicão: Húmus.

Sifakis, N. C. (2004). Teaching EIL – teaching international or intercultural English: What teachers should know. *System*(32/2), 237-250.

Sifakis, N. C. (2017). ELF awareness in English Language Teaching: principles and processes. *Applied Linguistics*.

Sifakis, N. C., Tsantila, N., Masina, A., & Vourdanou, K. (2020). Designing ELF-aware lessons in high-stakes exam contexts. *ELT Journal*, 463-472.

Sifakis, N., & Sougari, A. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly*(39(3)), 467-488.

Siqueira, S. (2020). ELF with EFL: what is still needed for this integration to happen? *ELT Journal*(74(4)), 77–386.

Siqueira, S. (2020). ELT materials for basic education in Brazil: Is there room for an ELF-aware practice? *ESP*, 118-146.

Smith, L. E. (1992). Spread of English and issues of intelligibility. In B. B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp. 75-90). University of Illinois Press.

Soler, E. A. (2007). Linguistic Unity and Cultural Diversity in Europe: Implications for Research on English Language and Learning. In E. A. Soler, & M. P. Jorda, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 23-40). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Soler, E. A. (2007). Linguistic Unity and Cultural Diversity in Europe: Implications for Research on English Language and Learning. In E. A. Soler, & M. P. Jorda, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 23-40). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Soler, E. A. (2007). Linguistic Unity and Cultural Diversity in Europe: Implications for Research on English Language and Learning. In E. A. Soler, & M. P. Jorda, *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 23-40). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Soruc, A., & Griffiths, C. (2021). Inspiring Pre-service English Language Teachers to Become ELF-aware. *RELC Journal*, 1-13.

Soruç, A. (2015). Non-native Teachers' Attitudes towards English as a lingua franca. *H.U. Journal of Education*, 239 – 251.

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis.* New York: The Guildford Press.

Sung, C. C. (2016). Experiences and identities in ELF communication: Insights from Hong Kong students' written narratives. *Journal of Asian Pacific Communication*, *26*(2), 301-320.

Sung, C. C. (2018). Out-of-class communication and awareness of English as a Lingua Franca. *ELT Journal*(72(1)), 15-25.

Suzuki, A. (2010). Introducing diversity of English into ELT: Student teachers' responses. *ELT journal*, 145-153.

Suzuki, A. (2019). What Does "Teaching English as a Lingua Franca" Mean? Insights from University ELF Instructors. In H. Reinders, S. Ryan, & S. Nakamura, *Innovation in Language Teaching and Learning: The Case of Japan* (pp. 141-160). London: Palgrave Macmillan.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Londra: Continuum.

Syrbe, M., & Rose, H. (2018). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. In *Innovation in Language Learning and Teaching* (pp. 152-163).

T.Hutchinson, & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 315-328.

Temiz, G. (2018). Exploring ELF Awareness in Teacher Cognition: A case Study in Turkey. *Exploring ELF Awareness in Teacher Cognition: A case Study in Turkey*. İstanbul, Turkey: Bogazici University.

Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: a classroom view. *ELT Journal*(56), 240 - 249.

Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 81-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Trudgil, P. (2002). Standard English: What it isn't. In *In Standard English* (pp. 129-140). Routledge.

Uygun, D. (2012). Attitudes of Turkish Prospective EFL Teachers towards Varieties of. (S. Akcan, & Y. Bayyurt, Eds.) *The Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca (ELF)*, 190-197.

Uygun, D. (2013). Attitudes of Turkish prospective EFL teachers towards varieties of English. In *Proceedings of the fifth international conference of English as a lingua franca* (pp. 190-197).

Uzunkaya, Ç. Y. (2018). *Awareness of ELF Use By English Language Instructors* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). İstanbul, Türkiye: Bahçeşehir University.

Widdowson, H. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly 28*, 377–388.

Widdowson, H. (2012). ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as Lingua Franca, 1*(1), 5-26.

Widdowson, H. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. In *Lingue e Linguaggi* (pp. 275-281).

William A. Kretzschmar, J. (2010). The development of Standard American English. In A. Kirkpatrick, *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 96-112). New York: Routledge.

Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research Volume 5, Number 3*, 65-72.

Willis, J. (2001). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Yağar, K. (2020). An evaluation of negotiation of meaning strategies in an ELT coursebook from an ELF-aware perspective.

Young, T. J., & Walsh, S. (2010). Which English? Whose English? An investigation of 'non-native' teachers' beliefs about target varieties. *Language, Culture and Curriculum*, 123-137.

EKLER

EK A - ANKET SORULARI

Survey on ELF- Awareness of Language Teachers

This research aims to analyse ELF awarness of English language teachers that are non-native English speakers. The reliability and validity for this survey have been done by its creator.Your participation is entirely anonymous and voluntarily. If you wish to participate voluntarily, please tick the box below.

Your administrators and colleagues will not see your answers.The data obtained will be used for scientific purposes only. Being objective while answering the questions is important for the reliability of the research. Thank you for your help and I wish you success in your work.

Nesrin Neslihan KOCUK

* Zorunlu soruyu belirtir

1. "I participate this survey voluntarily" *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- [ ] Yes
- [ ] No

2. Please, write your email adress. *

3. Please, write your name. (This data will not be shared.) *

4. Please, write university's name that you work for. *

Background Information

Please, answer the following questions about yourself.

5. Gender: *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- [ ] Female
- [ ] Male

6. Age: *

7. Nationality: *

8. Place of birth: *

9. Years of ELF/ESL teaching experience: *

10. In addition to English, I have studied the following languages: *

11. Please write to countries you have been to and your purpose of visiting: *

ELF- Awareness of Language Teachers

12. I believe that there exists a Standart English. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Yes
- ◯ No

13. If your answer is "YES", which do you think is Standard English?

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ American English
- ◯ British English

14. If your answer is "NO", please explain.

_____

_____

_____

_____

_____

15. I believe accent is important. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ◯ Yes
- ◯ No

16. Which accent do you teach your students? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ American
- ☐ British
- ☐ Diğer: _____

17. How familiar are you with the concept of ELF(English as Lingua Franca)? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ( ) I have no idea.
- ( ) I have heard the concept but I don't know much.
- ( ) I have read some articles/books about ELF
- ( ) I have studied on this subject

18. If you are familiar with the concept of ELF, how would you explain it?

_____

19. Was ELF included in your training? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ( ) Yes
- ( ) No

20. Please choose the number that best reflect your opinion. 5= Strongly Agree, 4= Agree, 3= Neutral/Undecided, 2= Disagree, 1= Strongly Disagree. *

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	1	2	3	4	5
It is important to introduce different varieties of English in class	◯	◯	◯	◯	◯
I would like to introduce more varieties of English in class.	◯	◯	◯	◯	◯
We should familiarize our students with real-life use of English in the world.	◯	◯	◯	◯	◯
We should only focus on Standard English for Academic purposes in class.	◯	◯	◯	◯	◯
It is a good idea to add non-native speaker accents in listening comprehension materials.	◯	◯	◯	◯	◯
It is a good idea to add non-native accents in note-taking materials.	◯	◯	◯	◯	◯
It is good idea to add non-	◯	◯	◯	◯	◯

native speaker accents in tests of listening skills.					
I think my students will most likely interact with native English speakers in the future.					
I think my student will most likely interact with non-native English speakers in the future.					
I teach my students to talk to native speakers.					
I teach my students to talk to peopele of other nationalities.					
I think native speaker as a model for the student hinders their learning motivation.					
Teaching and learnind of English is different from teaching and learning of other languages.					
I think there is a mismatch					

between how English is used in the real world and how it continues to be defined in pedagogic theory and practice					
English only belongs to its native speakers.	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Speakers with different L1(first language) backgrounds can also contribute to English	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

21. How would you describe good English? *

22. How would you define a good language learner? *

23. How would you define a good communicator? *

Perception towards Native English Speaker Teachers(NEST) and Non-Native English Speaker Teachers(NNEST)

24. Do you think there is a discrimination between Native English Speaker Teachers(NEST) and Non- Native English Speaker Teachers(NNEST)? Why or why not? *

25. Should there be a discrimination between Native English Speaker Teachers and Non-Native English Speaker Teachers? Why or why not? *

26. Has your level of expertise ever been questioned by any of the following people? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- [ ] a potentional employer
- [ ] colleagues
- [ ] your current students
- [ ] No-one

27. How would you describe an ideal English Teacher? *

28. What are advantages of having Non-Native English speakers Teachers in the Classroom? *

29. What are advantages of having Native English speakers Teachers in the Classroom? *

30. Sometimes as a teacher, your are a role model for many of your students. In what ways do you think your students take you as a role model? *

The Factors Affecting the Teachers' Awareness

31. Please choose the number that best reflect your opinion. 5= Strongly Agree, 4= Agree, 3= Neutral/Undecided, 2= Disagree, 1= Strongly Disagree. *

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	1	2	3	4	5
Generally, working with people from different nationalities in this school has affected my teaching positively.	◯	◯	◯	◯	◯
Teaching stundets from different nationalities in this school has affected my teaching positively.	◯	◯	◯	◯	◯
In this school, I am more tolerant of students' mistakes	◯	◯	◯	◯	◯
I am fine when my colleagues make mistakes in English	◯	◯	◯	◯	◯
I feel comfortable working with Native-English Speaker Teachers (NEST)	◯	◯	◯	◯	◯
I feel comfortable working with	◯	◯	◯	◯	◯

Non-Native-English Speaker Teachers (NNEST					
It is an advantage for students that they have chance to learn from teachers with different backgrounds.					
The presence of international students affects learning atmosphere positively.					
The presence of international students affects me positively in class.					
Teaching the same class with a Native Speaker Teacher affects me positively.					
Teaching the same class with a Non-Native Speaker Teacher affects me positively					

EK B-YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT SORULARI

Yarı Yapılandırmış Mülakat Soruları

ODİ Odaklı Mülakat Soruları

1- Have you ever heard of the term ELF, if so, what do you think about ELF?

2- How would you define ELF?

3- Do you think different accents are affecting the way you teach?

4- Do you think different accents affect learning?

5- Do you have a preferred accent that you wish to hear from your students?

Ders Kitapları ve Dil Politakası Mülakat Soruları

1- Which textbooks are you using? Why did you choose these textbooks?
2- What are your opinions about the content of the textbooks that you are using?
3- If you could add or drop any section of the textbooks that you are using, what would that section be and why?
4- How much of the text book context fits in your local context?
5- Does the textbook your university has chosen impose any certain accent?
6- What are your opinions about the language policy that your university employs?
7- Do you think your university's language policy towards English supports ELF?

Öğretme Metodları ve Müfredat Mülakat Soruları

1- What kinds of teaching method do you use?
2- Do you have a teaching method for accents?
3- Do you think curriculum affects teaching methods, if so why?
4- Does the curriculum hinders the way teach specific contents? If so, could you give examples?
5- In the curriculum which subjects are the most and the least attractive for the students?
6- If you can change anything in the curriculum what would it be? If so, why?

Ekleme Mülakat Soruları (Son Fikirler)

1) What should be improved in the way of teaching English at the universities?

2) *Any other comments about ELF and its teaching?*

-Ders Planı Mülakat Soruları

Genel Sorular

1- What were your first thoughts when you were analyzing the lesson plans?
2- Among these 3 lesson plans, do you have a lesson plan that you would never carry out in your own lessons? If so, why?
3- Among these 3 lesson plans, do you have a lesson plan that you would carry out in your own lessons? If so, why?
4- Which lesson plan do you think is the most out-dated one?
5- Which lesson plan do you think is the most applicable for teaching English language?

Detaya İnen Sorular

1- If you could add and omit anything from the Lesson Plan 1, what would it be?
2- If you could add and omit anything from the Lesson Plan 2, what would it be?
3- If you could add and omit anything from the Lesson Plan 3, what would it be?
4- If you could highlight any part of the lesson plan (1-2 or 3), what would it be?
5- Could you please give me your thoughts about the exercises in the lesson plans?
6- Which lesson plan do you think have the most practical exercises?

EK C-DERS PLANLARI

Ders Planı 1

SUBJECT/THEME: SPORTS and COMPETITION

DURATION: 1 lesson hour

TEACHING METHODS AND TECHNIQUES THAT WILL BE USED: Task-Based Learning Method (TBL), Question-Answer Method, Discussion Method (Large Group Discussion).

Materials: Cambridge Listening and Speaking Skills Book/ Cambridge Reading and Writing Skills Book

LEARNING OUTCOMES: - Being able to talk about different sport competitions

-Being able to listen the key points

- Asking and giving clarification

- Being able create dialogues using adverbs of degree

1. Introduction to Lesson

Drawing Attention: The teacher opens up the presentation of the book, after showing 4 pictures of different sports, the teacher asks the students, and "Do you know any of these sport competitions? What do you think when you see these pictures? Which country o you think they belong?" After getting the answers from the students, teacher opens a recording which is about explaining the sports in the pictures. Then teacher asks to order the pictures according to the recording. Teacher asks "Which of these 4 sport competitions would you like to attend to?" Students and the teacher discuss about this question for 5 minutes.

Development

The teacher opens clips about these 4 different styles of sport competitions. These clips are about the sports (Urban Golf-Chess Boxing- Sahara Marathon and Sepak Takraw) and their origins (with their popularity in different countries (Morocco, Malaysia, Russia and Germany). And the

entire class read about university students (Yasmin and Roberta) presentation about these sport competitions. After the class finishes reading teacher opens the audio of the presentation. Then post listening, teacher wants students to highlight phrases that Yasmin and Roberta used to correct themselves (no, not- actually – sorry, I mean). Then the class do a filling the blanks exercise using those correction words. Then teacher looks at the adverbs of degrees that are used by Yasmin and Roberta then discusses which statements are weak and which statements are strong statements with the students.

3. Conclusion and Evaluation

Teacher gives everyone a partner to talk with. Teacher gives a task to create a dialogue using these 3 statements:

1) Something you want to do.

2) Something you are really good at.

3) Something that is extremely interesting (among the sport competition you have learned today) to you.

Teacher finishes the classes by opening information video about chess and its origins. Teacher gives homework to find a sport and explain its origins and where it is popular.

Visuals used in the Lesson



This lesson plan was created by the researcher.

Ders Planı 2

DEPARTMENT	FOREIGN LANGUAGES (MP2-B2 LEVEL)	**TIME/DURATION**	60 minutes
DAY/DATE	02/10/2023		
UNIT	3		
TOPIC	SPORTS AND COMPETITON		
LANGUAGE SKILLS AND LEARNING OUTCOMES	**Listening** **E3.5.L1.** Students will be able to understand the general and specific information in a short, oral text about sports in the United States of America and in Hungary. **E3.5.L2**. Students will be able to recognize the sports vocabulary in a short oral text. **Speaking** **E3.5.S1**. Students will be able to talk about their favorite sports. **E3.5.S2**. Students will be able to talk about the money that is spent in sport competitions.		
FUNCTIONS & USEFUL LANGUAGE:	**Talking about Sports Competitions** - Listening for bias, supporting opinions **Making simple inquiries** - Having a discussion about money in sports	**Pronunciation** -Make corrections	
Suggested Contexts, Tasks	**Contexts** Videos	**Tasks/Activities** Matching	

	Dialogues Recordings of dialogues	Questions and Answers Filling Blanks
ASSIGNMENT & EVALUATION	**Assignments** • Students prepare their own point view about money used in sport games in their own country vs. the USA. • Students write their own sentences with the vocabulary list.	

A) Tools and Materials: Cambridge B2 LEVEL Students Book and Workbook, Videos**.**

Pattern of Unit or Topic

- Ability to express yourself
- Ability to find what bias opinions are
- Ability to create dialogues with agreement and disagreement expressions

Main Point

Using certain expressions when talking about supporting statements and opinion statements. To be able to talk about sport competitions.

B) INTRODUCTION

1. Attract attention: The teacher does the following activities in order:

The teacher asks, "What is your favorite sport to watch and to play?" to say. Teacher gets the answers. Then the teacher says "Now, you will make dialogues with a partner who likes the same sports as you do." Teacher wants the students to dramatize the dialogues they prepared. Then the teacher opens up a recording (it is between someone who is super fanatic of football team Dallas Cowboy and someone who have not seen a game of football) of a dialogue and plays it 2 times (one with subtitles and then with no subtitles). Then, teacher asks the students to choose 2 questions from the recording and add to the dialogue that they have created before and answer like the recording format with a bias attitude.

C) DEVELOPMENT

Teacher listens to the dialogues again and highlights the bias opinions. And teacher asks about "What is bias?" Teacher gets the answers and explains the topic by doing a matching exercise of bias opinions and supporting opinions. Then teacher turns on another audio to complete a student's notes showing the reasons for and against companies paying a large amount of money to athletes. Teacher shows the stresses in the dialogues when showing agreement and disagreement and makes the students repeat. Teacher asks the students to create another dialogue, this time a sport that is popular in Hungary, using some of the phrases that they have learned from the audios.

D) CLOSING SECTION

Teacher gives a short summary of the grammar points and vocabulary. Then the teacher opens an exercise to see whether they have understood what opinion statements and supporting statements are. Teacher explains the assignments and gives examples for the sentence structure.

This lesson plan was created by the researcher.

Ders Planı 3

Class: MB2- B2 LEVEL

Unit: Sports and Competition

Duration: 40+40 (2 lesson hours)

Resources and Tools/Materials Used: Cambridge Reading and Writing Book, Smart Board, Videos

Teaching Methods Used: Lecture Method - Question and Answer Method - Brainstorming

INTRODUCTION (10 MINUTES)

The teacher starts the lesson by writing to the board 3 country names (The USA-Canada-England) and divides the board into 3 columns. Teacher says "Tell me whatever comes to your mind about these countries popular sport games. Let's brainstorm together for a few minutes. Say the words that come to your mind."

DEVELOPMENT (20 MINUTES)

Teacher moves on to the grammar part of the lesson. Teacher gives grammar points about "ordering events" and do the exercise about it. Teacher does the first reading exercise where they read the paragraph from the blog called "Soccer vs. Football". Then, teacher asks the students to highlight the ordering events in the paragraph.They read about the commentary dialogue between 3 students (Brian-Alex-Micheal) talking about this paragraph.Teacher chooses 3 students to read the dialogues. Then, class listen the proper pronunciation from the audio and repeat the words if there are any errors.

FINISH (5 MINUTES)

The teacher gives the brief summary of the first lesson. Teacher gives everyone a worksheet of ordering events for next week. Teacher finishes the lesson to teach the next lesson.

-2nd lesson-

INTRODUCTION (10 MINUTES)

The teacher starts the lesson by making the students look at the table of sports that they organized in the first lesson and gives them 5 minutes to write about the sports that they have played before and the sports that they wish to try. Teacher listens to what students have written. While listening to the students, teacher corrects the grammar errors (if the students make any).

DEVELOPMENT (20 MINUTES)

After the teacher goes through the grammar topic of present perfect, the exercises on page which is about present perfect are done. Then, teacher gives the students 5 minutes to do the first exercise which is about matching the sports name and the country to the correct picture. Then teacher plays the audio for the reading part that is about popular sports competions (NBA-Rugby Tournament- Ice Hokey).

FINISH (5 MINUTES)

The teacher gives students 2 minutes to think about which competition they have been to. Teacher gets answers from the students and finishes the class.

EVALUATION

Teacher gives a writing homework. The homework will be about a sports game that they have seen and students will explain the game using ordering events (transition words) and the sports vocabulary that they have seen this lesson.

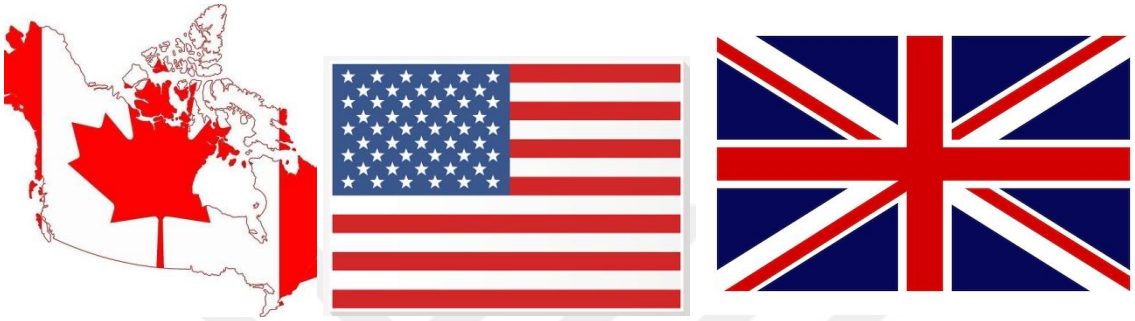
EARNINGS

-Students will be able to talk about sports games.

-Students will be able write with using ordering events (transition words).

-Visual used in the lesson





This lesson plan was created by the researcher.