

148179

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU TEMEL İNGİLİZCE PROGRAMININ
BİR DEĞERLENDİRMESİ**

148179

Tülay VURAL

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yabancıdil (İngilizce) Öğretimi
Tezli Yüksek Lisans Programında Hazırlanan

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Hülya BARTU

İSTANBUL, 2004

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminde uygulanmakta olan ders programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Program değerlendirme çalışmaları öğrencileri, ders vermekle yükümlü öğretim elemanlarını ve yüksekokul müdürlüğünü kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırma sırasında bana sabır gösteren, sevgilerini ve desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve ablama teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez yazma sürecinde yaşadığım her tür sorunda bana yardımcı olan eski öğrencim, dostum İsmail Yoldakalan'a da teşekkür ederim.

Araştırma süresinde bana rehberlik eden ve değerli bilgilerini benimle paylaşan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hülya Bartu'ya teşekkür ederim. Yine en zor anımda bana destek olan hocam Öğr. Gör. Dr. Aybars Erözden'e ve sevgili Yrd. Doç. Dr. Nesrin Toksöz'e de teşekkür ederim.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan, araştırmaya katılmayı kabul eden ve beni destekleyen bütün arkadaş ve meslektaşlarıma da çok teşekkür ederim.

İstanbul, Ocak 2004

Tülay VURAL

ÖZ

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU TEMEL İNGİLİZCE PROGRAMININ BİR DEĞERLENDİRMESİ

Tülay VURAL

Yabancıdil (İngilizce) Öğretimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

Bu araştırmada, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce biriminde uygulanmakta olan ders programının öğrenciler, öğretim elemanları ve yönetim tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu nedenle öğrencilere dört açık uçlu sorudan oluşan bir sormaca verilmiştir. Öğretim elemanlarına ve yönetime ise öğrenci sormacalarından elde edilen cevaplardan hareketle düzenlenmiş çoktan seçmeli bir sormaca uygulanmıştır.

Sormacalardan elde edilen bulgular ile yukarıda belirtilen kümelerin ders programının amacına, içeriğine, yöntemine ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Bütün kümelerin varolan izlenceyi yapısal olmakla eleştirdikleri ve daha iletişimsel bir ders programına sahip olmak istedikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Program değerlendirmesi, Belirli Amaçlı İngilizce öğretimi, görev dağılımlı izlence.

ABSTRACT

AN EVALUATION OF THE CURRICULUM APPLIED AT THE PRERARATORY ENGLISH CLASSES OF YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY

Tülay VURAL

English Language Teaching, M.A. Thesis

By carrying out this research it was aimed to enable the students, instructors, and management of the Yildiz Technical University preparatory classes evaluate the curricula applied.

In order to realize this objective two questionnaires were developed; four open-ended questions constituted the students' questionnaire whereas five multiple choice questions which were based on the answers of the students, constituted the teachers' questionnaire.

Based on the replies of the above-mentioned groups it was possible to evaluate the curriculum on four different aspects. It was possible to put forward that all groups involved in the research judged the curriculum as too structural and suggested that they would prefer a more communicative one.

Key words: Course evaluation, English for Specific Purposes, Process syllabus.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırma Soruları.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.3 Araştırmada İzlenen Yöntem.....	3
1.3.1 Öğrencilerin Araştırmaya Katılımı.....	3
1.3.1.1 Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi.....	3
1.3.1.2 Öğrencilerde Veri Toplama Süreci.....	4
1.3.2 Öğretim Elemanlarının Araştırmaya Katılımı.....	5
1.4 Veri Toplama Araçları.....	6
1.4.1 Öğrenci Sormacası.....	6
1.4.1.1 Hangi amaçla dil öğreniyorsunuz?.....	7
1.4.1.2 Uygulanmakta olan ders programını değerlendiriniz. Olumlu veya olumsuz bulduğunuz yönleri açıklayınız.....	7
1.4.1.3 En iyi nasıl öğrenirsiniz? Uygulanmakta olan ders programı öğrenme biçiminize uygun mu?.....	8
1.4.1.4 Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?.....	8
1.4.2 Öğretim Elemanları Sormacası.....	9
1.4.2.1 Uygulanmakta olan ders programı öğrencilere uygun mu?.....	9
1.4.2.2 Sizce öğrenciler neden hazırlık öğretimi almaktadırlar?.....	10
1.4.2.3 Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından eksiklikleri nelerdir?.....	11
1.4.2.4 Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından olumlu yönleri nelerdir?.....	11
1.4.2.5 Uygulanmakta olan ders programı <u>sizce</u> ne yönde geliştirilebilir?.....	11
1.4.3 Veri Toplama Araçlarının Genel Özellikleri Ve Yapılan Değişiklikler.....	12
1.5 Araştırmanın Yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksekokulunun Bağlamsal Özellikleri.....	13

İKİNCİ BÖLÜM : İLGİLİ ÇALIŞMA ve ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1 Belirli Amaçlı İngilizce (<i>English For Specific Purposes</i>).....	16
2.1.1 Belirli Amaçlı İngilizcenin Tanımı ve Özellikleri.....	16
2.1.2 Belirli Amaçlı Dil Öğretiminin İçeriği.....	17
2.1.3 Belirli Amaçlı İngilizcenin Sınıflandırılması.....	18
2.1.3.1 Mesleki-Amaçlı İngilizce (<i>English for Occupational Purposes / EOP</i>).....	19
2.1.3.2 Akademik Amaçlı İngilizce (<i>English for Academic Purposes / EAP</i>).....	19
2.1.3.3 Bilim ve Teknoloji-Amaçlı İngilizce (<i>English for Science and Technology / EST</i>)	20
2.1.3.4 Belirli Amaçlı İngilizceye Yönelik Saptamalar.....	21
2.1.4 Belirli Amaçlı Dil Öğretiminde İzence ve Uygulanması.....	22
2.1.4.1 Gereksinim Çözümlemesi – Tarihçe.....	22
2.1.4.1.1 Gereksinim Çözümlemesinde Odak Noktası.....	22
2.1.4.1.2 Gereksinim Çözümlemesi- Dilin Sınırlandırılması.....	23
2.1.4.1.3 Belirli Amaçlı İngilizce Öğretiminde Araç-Gereç Seçimi.....	23
2.1.4.2 Munby'nin Gereksinim Çözümlemesi Modeli.....	24
2.1.5 Belirli Amaçlı Dil Öğretimi ve Yıldız Teknik Üniversitesi.....	25
2.2. Süreç İzencesi (<i>Process Syllabus</i>)	27
2.2.1 Süreç İzencesinin Özellikleri.....	27
2.2.2 Ders Programı Değerlendirme Ölçütü Olarak Süreç İzence.....	28
2.2.3 Süreç İzencesine Yönelik Eleştiriler.....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve DEĞERLENDİRME	31
3.1. Öğretimin Amacı.....	32
3.1.1 Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri.....	33
3.1.1.1 Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminde Zorunluluğa İlişkin Görüşleri.....	35
3.1.1.2 Yabancıdil Bilgisi ve Kişisel Kazanımlar.....	37
3.1.2 Öğretim Elemanlarının Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri.....	39
3.1.3 Yönetimin Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri.....	41
3.2 Öğretimin İçeriği.....	45
3.2.1 Öğrencilerin Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	47
3.2.1.1 Öğrencilerin İzenceye İlişkin Görüşleri.....	49
3.2.1.2 Öğrencilerin Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	51

3.2.1.3 Öğrencilerin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	51
3.2.1.4 Öğrencilerin İzlençe – Ölçme-Değerlendirme İlişkisi Konusundaki Görüşleri.....	53
3.2.1.5 Öğrencilerin Farklı Becerilere Yaklaşımları.....	53
3.2.1.6 Öğrencilerin Zorunlu Öğretim Konusundaki Görüşleri.....	54
3.2.2 Öğretim Elemanların Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	55
3.2.2.1 Öğretim Elemanlarının İzlençe Konusundaki Görüşleri.....	56
3.2.2.2 Öğretim Elemanlarının Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	58
3.2.3 Yönetimin Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	59
3.2.3.1 Yönetimin İzlençeye İlişkin Görüşleri.....	60
3.2.3.2 Yönetimin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	60
3.3 Kurumun Benimsediği Yöntem.....	62
3.3.1 Öğrencilerin Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri.....	63
3.3.1.1 Öğrencilerin Sözlü İletişime Verdiği Önem.....	64
3.3.1.2 Öğrencilerin Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri.....	66
3.3.1.3 Öğrencilerin Yönteme İlişkin Saptamaları.....	67
3.3.2 Öğretim Elemanlarının Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri.....	67
3.3.2.1 Öğretim Elemanlarının Sözlü İletişime Verdiği Önem.....	67
3.3.2.2 Öğretim Elemanlarının Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri.....	68
3.3.2.3 Öğretim Elemanlarının Yönteme İlişkin Saptamaları.....	69
3.3.3 Yönetimin Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri.....	69
3.3.3.1 Yönetimin Sözlü İletişime Verdiği Önem.....	70
3.3.3.2 Yönetimin Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri.....	71
3.3.3.3 Yönetimin Yönteme İlişkin Saptamaları.....	71
3.4 Kurumun Ölçme-Değerlendirme Mekanizması.....	72
3.4.1 Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri.....	73
3.4.1.1 Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları.....	76
3.4.2 Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri.....	77
3.4.2.1 Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları.....	77
3.4.3 Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri.....	78
3.4.3.1 Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları.....	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: DEĞERLENDİRME ve SONUÇLAR.....	80
4.1 Bulguların Özeti ve Tartışma.....	80
4.1.1 Öğretimin Amacı.....	80
4.1.1.1 Öğrencilere Göre Öğretimin Amacı.....	80
4.1.1.2 Öğretim Elemanlarına Göre Öğretimin Amacı.....	81
4.1.1.3 Yönetime Göre Öğretimin Amacı.....	81
4.1.2 Öğretimin İçeriği.....	82
4.1.2.1 Öğrencilere Göre Öğretimin İçeriği.....	82
4.1.2.2 Öğretim Elemanlarına Göre Öğretimin İçeriği.....	83
4.1.2.3 Yönetime Göre Öğretimin İçeriği.....	83
4.1.3 Öğretimde Benimsenen Yöntem.....	84
4.1.3.1 Öğrencilere Göre Öğretimde Benimsenen Yöntem.....	84
4.1.3.2 Öğretim Elemanlarına Göre Öğretimde Benimsenen Yöntem.....	84
4.1.3.3 Yönetime Göre Öğretimde Benimsenen Yöntem.....	85
4.1.4 Öğretimde Ölçme-Değerlendirme Mekanizması.....	85
4.1.4.1 Öğrencilere Göre Ölçme-Değerlendirme Mekanizması.....	85
4.1.4.2 Öğretim Elemanlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Mekanizması.....	85
4.1.4.3 Yönetime Göre Ölçme-Değerlendirme Mekanizması.....	86
4.2. Bulguların Genel Olarak Değerlendirmesi.....	87
4.2.1 Öğretimin Verimi İçin Program Değerlendirme Etkinlikleri.....	87
4.3 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yeni Çalışmalara Öneriler.....	88
4.3.1 Katılımcı Seçimi.....	88
4.3.2 Katılımcı Sayısı.....	88
4.3.3 Araştırmanın Uygulanacağı Kurumun Seçimi.....	89
KAYNAKLAR.....	90
EKLER.....	95
Ek 1 Öğrenci Sormacası	95
Ek 2 Öğretim Elemanları Sormacası	97
Ek 3 Araştırmaya Katılanların Öğretimin Amacına İlişkin Görüşleri.....	99
Ek 4 Araştırmaya Katılanların Ders Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri	100
Ek 5 Araştırmaya Katılanların Yönteme İlişkin Görüşleri.....	101
Ek 6 Araştırmaya Katılanların Değerlendirme Konusuna İlişkin Görüşleri.....	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1: Öğrencilere Verilmesi Öngörülen ve Elde Edilen Sormaca Sayılar.....	5
Tablo 2.1: British Council'ın Belirli Amaçlı İngilizce için Geliştirdiği Sınıflandırma Örneği.....	19
Tablo 2.2: Akademik Amaçlı İngilizce'nin Becerilere Yaklaşımı.....	20
Tablo 3.1 : Araştırmaya Katılanların Öğretimin Amacına İlişkin Görüşleri.....	32
Tablo 3.2 : Öğrencilerin Dil Öğrenme Nedenleri.....	34
Tablo 3.3: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumları.....	35
Tablo 3.4: Dil Öğretimi ve Kişisel Kazanımlar.....	37
Tablo 3.5: Öğretim Elemanlarının Göre Öğretimin Amacı.....	39
Tablo 3.6 : Yönetime Göre Öğretimin Amacı.....	41
Tablo 3.7 : Sormacaya Katılanların Ders Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	46
Tablo 3.8: Öğrencilerin Ders Programına İlişkin Görüşleri.....	48
Tablo 3.9: Öğrencilerin İzleneye İlişkin Görüşleri.....	49
Tablo 3.10: Ders Programını İyileştirme Önerisi Getirmeyen Öğrenciler.....	50
Tablo 3.11: Öğrencilerin Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	51
Tablo 3.12: Öğrencilerin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	52
Tablo 3.13: Öğrencilerin İzleneye – Ölçme-Değerlendirme İlişkisi Konusundaki Görüşleri.....	53
Tablo 3.14: Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri.....	54
Tablo 3.15: Öğrencilerin Zorunlu Öğretime İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 3.16: Öğretim Elemanlarının Öğretimin İçeriğine Yönelik Görüşlerini.....	56
Tablo 3.17: Öğretim Elemanları İzleneye İlişkin Eleştirileri.....	57
Tablo 3.18: Öğretim Elemanlarının Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	58
Tablo 3.19: Yönetimin Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 3.20: Yönetimin İzleneye İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 3.21: Yönetimin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 3.22: Araştırmaya Katılanların Yönteme İlişkin Görüşleri.....	62
Tablo 3.23: Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri.....	64
Tablo 3.24: Öğrencilerin Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri.....	66
Tablo 3.25: Öğretim Elemanlarının Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 3.26: Yönetimin Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri.....	70
Tablo 3.27: Araştırmaya Katılanların Değerlendirme Konusuna İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 3.28: Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri.....	73

Tablo 3.29: Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 3.30: Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları.....	76
Tablo 3.31: Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri.....	77
Tablo 3.32: Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları....	77
Tablo 3.33: Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri.....	78
Tablo 3.34: Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları.....	79



BİRİNCİ BÖLÜM : GİRİŞ

Bu bölümde araştırma sorularına, araştırmanın amacına ve yöntemine, veri toplama yöntemine ve araştırmanın evrenine ilişkin bilgiye yer verilmiştir.

1.1 Araştırma Soruları

“Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Programının Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışma adı geçen kurumda okumakta olan öğrencilerin ve çalışmakta olan öğretim elemanlarının uygulanmakta olan ders programına ilişkin değerlendirmelerinin saptanmasını amaçlamaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda izlencenin belirlenmesinde fiziki koşullar ve kurumsal beklentiler belirleyici rol oynamaktadır. Sınıf içinde kullanılan materyaller, araç-gereçler, sınavların uygulanma sıklığı, şekli ve içeriği tamamıyla benimsenen izlence tarafından şekillendirilmektedir. Kurumsal gerçekler üzerine kurulu olan bu izlencede göz ardı edilen bir bakış açısından söz etmek olasıdır: program değerlendirme. Çeşitli araştırmacılar program değerlendirme çalışmalarının önemi üzerinde durmaktadırlar (Breen, 1984; Dubin ve Olshtain, 1986; Gray, 1990). Program değerlendirme çalışmaları kurumlara ders programlarını oluştururken saptadıkları öğretim amaçlarını, içeriği ve dil öğretim yöntemlerini gözden geçirme olanağı tanımaktadır. Bu alana ilişkin çalışmalarda Breen (1984) ve Candlin’in (1984) geliştirmiş oldukları süreç izlencesi (*Process Syllabus*) önemli bir yere sahiptir (Stern, 1984). Söz konusu izlence şekline göre öğretimde verimlilik, öğretimin her aşamasında öğretime dahil olan bütün kümelerin *iletişimde* bulunmaları ve gözden geçirme çalışmalarına katılmaları sayesinde olasıdır (Clarke, 1991). *Amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme* gibi öğretimi oluşturan unsurlar öğrenciler, öğretmenleri ve yöneticiler tarafından tartışılmaya açıktır. Clarke (1991:15), Breen’in (1984) geliştirmiş olduğu izlence türünü bu nedenle uygulanması zor ancak, “öğrenci ve öğretmenleri ders programına ilişkin kararlar alma konusundaki eşitlikçi yapısından ötürü”, önemli olarak tanımlamaktadır. Ancak, süreç izlencede yer alan *öğretimin her açıdan tartışılmaya açık olması gerektiği* yaklaşımı eğitim-öğretim etkinliklerinde duyulan değişim ve yenilenme gereksinimini karşılamak için zemin oluşturabilecek niteliktedir.

Günümüzde sayısız yabancı dil öğretim yaklaşımının ve yönteminin varlığı eğitim-öğretim alanında duyulan yenilenme gereksiniminin sonucudur. Ancak, çoğunlukla Batıda, belirli koşullarda sonucunda gelişen belirli amaçları ve gereksinimleri karşılamak üzere geliştirilen dil öğretim yöntemlerinin uygulandıkları ülkeye hatta kuruma göre yeniden yorumlanmaları gerektiği savunulmaktadır (Clark, 1987; White, 1988).

Bünyesinde çok sayıda öğrenciyi barındıran kurumlar için uygunsuz olarak kabul edilebilen süreç izlencesi, uygulanmakta olan ders programlarını değerlendirme konusunda bir rehber niteliğindedir.

Süreç izlencenin dört ayaklı izlençe oluşturma prosedürünü temel alan bir ders programı değerlendirmesi hem araştırmacıya hem de kuruma öğretimin verimliliğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Özellikle hazırlık öğretiminin zorunlu olduğu üniversiteler için öğretimin verimliliğinin saptamak önemli olabilir. Söz konusu kurumlarda hazırlık öğretimini başarı ile tamamlamak, meslek ve iş sahibi olma yolunda önemli bir yeri bulunan lisans öğretimine başlayabilmek için önkoşul niteliğindedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Biriminde¹ uygulanmakta olan ders programı, öğrenciler, öğretim elemanları ve yönetim tarafından *amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme* başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu amaçla, öğrencilerden ve öğretim elemanlarından konuya ilişkin sormacalar yanıtlamaları istenmiştir. Böylece öğretime dahil olan kümelerin yürürlükte olan ders programına yönelik olumlu veya olumsuz eleştirilerine ulaşılabileceği düşünülmüştür. Söz konusu eleştirilerden hareketle ders programının kurumsal, akademik, mesleki ve bireysel beklentileri karşılama konusunda yeterliliğine ilişkin bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

¹ Bu çalışmada hazırlık bölümü olarak da adlandırılmıştır.

1.3 Araştırmada İzlenen Yöntem

“Araştırmada İzlenen Yöntem” başlığı altında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yönetimin veri toplama çalışma sürecine katılımlarına değinilecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sayıları ve söz konusu sayıların nasıl kararlaştırıldığı iki ayrı alt başlık altında irdelenecektir.

1.3.1 Öğrencilerin Araştırmaya Katılımı

“Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Programının Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada öğrencilerin katılımı iki aşamalı bir veri toplama süreci ile sağlanmışır. Veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılara bu bölümde yer verilmiştir.

Bu araştırmada toplam 95 adet öğrencinin görüşünden yararlanılmışır. Veri toplama sürecine yönelik ayrıntıların yanı sıra söz konusu grubun belirlenmesine etki eden unsurlar ve araştırmanın yürütülmesine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

1.3.1.1 Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi

Hazırlık öğrencileri yaş ve dil düzeylerine göre farklı sınıflara yerleştirilmektedirler. Yaş, cinsiyet ve geçmiş yıllarda alınmış yabancı dil öğretilimi gibi unsurlar bireyin dil öğretilimine bakış açısını etkileyebilmektedir (Cook, 1991; Başaran, 1994; Larsen-Freeman ve Long, 1994). Bu gibi unsurların değerlendirme aşamasında farklılıklara neden olabileceği düşüncesiyle her kümeden söz konusu yaş, öğretim durumu ve cinsiyeti temsil edebilecek sayıda öğrenciye ulaşılmasına karar verilmiştir. Sormacada bireysel farklılıklara verilen önem nedeniyle ‘yaşınız’ ve ‘cinsiyetiniz’ soruları eklenmiştir.

Özetle, toplam dört açık uçlu sorudan oluşan öğrenci sormacası öğrencilerin yaşını, cinsiyetini ve akademik geçmişini yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Kişisel bilgilere yönelik soruların arasında ayrıca ‘isminiz’ sorusu da yer almaktadır. Böylece araştırmanın ilk aşamasına katılan öğrencilere verdikleri yanıtlara yönelik ayrıntılı bilgilerin edinilmesi olası hale geleceği varsayılmıştır. Öğrenciler ile yapılacak karşılıklı

görüşmelerden araştırmanın dayandırılacağı çoktan seçmeli veri toplama aracının tasarlanma aşamasında yararlanabileceği düşünülmüştür.

1.3.1.2 Öğrencilerde Veri Toplama Süreci

Araştırmanın Yabancı Diller Yüksekokulunun Temel İngilizce biriminde üç farklı seviyedeki öğrencileri kapsayacak şekilde yapılması planlandığından, yaş itibarıyla o grubu temsil edebilecek A, B, C ve yüksek lisans sınıflarının öğrenim gördüğü MA, MB ve MC² sınıflarından biri kız olmak üzere iki öğrenciye sormaca verilmiştir. Sonuçta toplam 12 öğrenci araştırmanın ilk aşamasına dahil edilmiştir. Söz konusu öğrencilere sormacaları evde yanıtlamalarına olanak tanınmıştır. Elde edilen veriler sonucunda çoktan seçmeli sorulardan oluşan ikinci bir sormacanın hazırlanması düşünülmüşse de, yanıtların yeterli ayrıntıyı içermeleri nedeniyle bundan vazgeçilmiştir. Öğrenci sayısındaki çokluktan dolayı, genelleme yapabilmeye olanağı sağlayacak oranda, belirli sayıda öğrenciye sormaca uygulanması uygun görülmüştür.

Öğrenci sormacalarının çoktan seçmeli olması onların görüş bildirme konusunda sınırlandırabileceği varsayılmıştır. Örneğin kurumda öğretim elemanı olarak çalışan birisi tarafından bir araştırma yapılması çalışmanın tarafsızlığı açısından sakıncalı olabileceği düşünülmüştür. Araştırmacının, kurumun sorunlarını öğretmen kimliği ile algılaması ve sormacada yer alan cevap seçeneklerini bu doğrultuda belirlemesi olasıdır. Oysa ders programlarının verimliliğine yönelik araştırmaların sağlıklı sonuç vermesi için kurumu oluşturan bütün kümelerin tarafsız bir yaklaşım ile değerlendirmelerde bulunması önemli sayılmaktadır (Beretta, 1990). Tarafsızlığın yanı sıra öğrenciler ile araştırmacı arasındaki yaş farkı, akademik geçmişi de öğretime bakış açısında farklılık yaratabileceği olasılığı da açık uçlu sormacaların kullanılmasını mantıklı kılmıştır.

22.05.2002 tarihinden itibaren sormaca, Yıldız yerleşkesinde bulunan A, B ve Yüksek lisans sınıflarına uygulanmıştır. Maslak'ta bulunan C sınıflarına sormacalar ulaştırılamamıştır. Sormacanın söz konusu gruba Temmuz ayı içerisinde verilmesi uygun görülmüştür. Geçmiş yıllarda, Temmuz-Ağustos aylarında öğretim veren yaz

² Bu harfler ve harf kombinasyonları "Araştırmanın Yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksekokulunun Bağlamasal Özellikleri" bölümünde de ayrıntılı olarak anlatılacağı üzere öğrencilerin akademik geçmişlerini ve yabancı dil bilgilerini yansıtmaktadır.

okuluna, devam eden öğrencilerin büyük bir kısmı bu kümeden gelmekteydi. Bu nedenle araştırmaya katılabilecek sayıda C grubu öğrencisine ulaşılabilmektedir.

Verilerin toplandığı hafta Yabancı Diller Yüksekokulu'nun öğretim yılı itibarıyla sondan bir önceki haftasıydı. Bu nedenle kimi öğrencilerin okula gelmeyip, sormacayı iade etmeyecekleri düşüncesiyle, 'A' ve 'B' kurunda, hedeflenenin üstünde bir sayıdaki öğrenciye sormaca verilmiştir. Ancak, oluşan temsil sorunu yani B kurunda öğrencilerin tamamına yakın bir bölümünün sormacayı iade etmesi, her kurun sormaca sayısının yüzde yüze eşit sayılması ile giderilmiştir. Kurların kendi içlerinde değerlendirilmesi sonucunda 20 sormacası bulunan A kuru ve 26 sormacası bulunan B kuru eşitlenmiştir. Öğrencilerde hedeflenen ve elde edilen sormaca sayısı aşağıda olduğu gibidir:

	A Kuru	B Kuru	C Kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenci Toplam
Hedeflenen sormaca sayısı	20	20	20	30	90
Elde edilen sormaca sayısı	20	26	20	29	95

Tablo 1.1: Öğrencilere Verilmesi Öngörülen ve Elde Edilen Sormaca Sayıları

2001-2002 öğretim yılında toplam 1648 öğrenci hazırlık sınıflarına devam etmiştir. Bu araştırmaya söz konusu grubun katılımı %6 oranında sağlanmıştır.

1.3.2 Öğretim Elemanlarının Araştırmaya Katılımı

Araştırmanın üçüncü aşaması ise öğretim elemanlarına ve yönetime, öğrencilerden alınan yanıtları temel alan bir sormacanın hazırlanmasıdır. Böylece bu iki grubun öğrenci saptamalarının da dahil olduğu çoktan seçmeli bir sormaca ile ders programı hakkında görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Bu yöntem sayesinde öğretim elemanlarına öğrencilere ait saptamalara hangi ölçüde katıldıklarına ilişkin bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yönetimde yer alan 17 kişinin tamamı çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Öğretim etkinliklerini gerçekleştiren öğretim elemanlarından 10 kişi (%10) de araştırmaya destek vermiştir. Söz konusu 27 kişilik grubun yaşları 25 ile 45, mesleki deneyimleri ise 3 ile

20 yıl arasında değişmektedir. Öğretim elemanı seçiminde cinsiyet seçiminde kurumdaki ağırlıklar temel alınmıştır; 8 kadına (%80) ve 2 erkeğe (%20) sormaca verilmiştir.

Özetle, öğrencilere ders programını değerlendirme konusunda sınırlandırmamak için açık uçlu bir sormaca hazırlanmıştır. Öte yandan öğretim elemanları ve yönetim için öğrenci saptamalarından yola çıkarak hazırlanmış olan çoktan seçmeli sormacası ise, iki grubun hem birbirlerini hangi ölçüde algılayabildikleri hakkında bilgi verirken onlara yine de farklı görüşleri ifade etme olanağı tanıyacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretim elemanları, yönetim ve öğrenci sormacalarından elde edilen bulgular ile ders programının amacı, içeriği, yöntemi ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin bilgilere ulaşılması olası hale gelmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde süreç izlencesi önemli bir konuma sahiptir;

- a) Öğretime dahil olan bütün kümelerin görüşleri eşit derecede önemsenmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımların aksine sadece öğrencilerin gereksinimleri / görüşleri çalışmanın odak noktası olarak belirlenmemiştir.
- b) “Veri Toplama Araçları” başlıklı bölümde de görüleceği üzere öğrencilerin sormacalarından elde edilen bulgular öğretim elemanları sormacasının içeriğine etki etmiştir. Böylece kümelerin üzerinde konuşabilecekleri ve / veya uzlaşabilecekleri ortak konuların varlığı irdelenmeye çalışılmıştır.

1.4 Veri Toplama Araçları

Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminde yapılan ders programını değerlendirme çalışması, öğretim elemanlarına ve öğrencilere ayrı ayrı olmak üzere hazırlanan iki sormacadan elde edilen bulgular ile gerçekleştirilmiştir (bkz. Ek 1-Ek 2). Söz konusu sormacaların oluşum aşamaları ve içeriği aşağıda irdelenecektir.

1.4.1 Öğrenci Sormacası

Öncelikle öğrencilerin hazırlık öğretimi ile ilgili düşüncelerini ve beklentilerini yansıtabilecek düzeyde bir sormaca geliştirilmiştir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri düşüncesiyle sormaca Türkçe hazırlanmıştır. Sormaca dört adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğrencilere düşüncelerini açık ve

sınırlandırmadan dile getirebilmeleri için olabildiğince genel tutulmaya çalışılmıştır. Öğrenci sormacasında sınırlandırılmanın olmaması her soruda birden fazla değerlendirme ölçütüne ilişkin yanıtlara rastlanmasını da olası kılmıştır. Bu sorular ve sağladıkları bilgiler aşağıda olduğu gibidir:

1.4.1.1 Hangi amaçla dil öğreniyorsunuz?

Sormacanın ilk sorusu “Hangi amaçla dil öğreniyorsunuz?” dur. Bu soru ile öğrencilerin almakta oldukları öğretime yönelik beklentilerine ve öğrenme amaçlarına ilişkin bilgiye ulaşılması amaçlanmaktadır. Breen ve Littlejohn (2000) öğretimin, kısa ve uzun vadeli gereksinimlere ve öğrenme amaçlarına yanıt veriyor olması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak, saptanan gereksinimlerin arasında hangilerin karşılanması gerektiğinin, öğretime katılan bütün kümelerin iletişim halinde olmasıyla karar verilmesi gerektiğini iddia etmektedirler. Ancak, Yıldız Teknik Üniversitesi’de ders programı yukarıdan aşağı (*top down*) doğru geliştirildiği için öğrenci gereksinimleri ilgili öğretim elemanları tarafından belirlenmektedir.

Özetle, sormacada öğrencilere öğrenme amaçlarına ilişkin soruya verilen yanıtlardan hareketle çeşitli bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bilgiler aşağıda olduğu gibidir:

- a) Öğrenciler herhangi bir yabancı dil öğrenme hedefine sahipler mi?
- b) Öğrenciler bu öğretim sayesinde hangi gereksinimlerinin ve beklentilerinin giderilmesini önemsiyorlar?
- c) Öğretime ilişkin gerçekçi beklentileri var mı? Örneğin kurumsal olanakları ve öğretimin süresini gözetererek mi hedeflerini ve beklentilerini belirliyorlar?

1.4.1.2 Uygulanmakta olan ders programını değerlendiriniz. Olumlu veya olumsuz bulduğunuz yönleri açıklayınız.

Breen süreç izlencenin ikinci ayağını “saptanan öğrenme amacına uygun içeriğe ve söz konusu içeriğinin akademik takvime nasıl dağıtılacağına” ilişkin karar verildiği aşama olarak tanımlamaktadır (1984:55). Bir yabancı dil ders programında yer alabilecek *okuma, yazma veya konuşma* gibi genel başlıkların yanı sıra “öğrencilerde geliştirilmesi istenen becerilerin de tanımlanması” gerektiği de araştırmacılar tarafından

savunulmaktadır (Breen ve Littlejohn, 2000:31). Bu tanımlardan hareketle sormacada “Uygulanmakta olan ders programını değerlendiriniz. Olumlu veya olumsuz bulduğunuz yönleri açıklayınız” sorusuna yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin ders programında yer alan dersler ve kazandırılan becerilere ilişkin görüşlerini veya almalarını istedikleri dersler hakkında bilgi edinilmesi olası hale geleceği düşünülmüştür.

1.4.1.3 En iyi nasıl öğrenirsiniz? Uygulanmakta olan ders programı öğrenme biçiminize uygun mu?

Yabancı dil öğretim sürecinde kullanılacak araç-gerecin saptanması, onların kullanım alanı ve sıklığının belirlenmesi önemlidir. Sormacada yer alan “En iyi nasıl öğrenirsiniz? Uygulanmakta olan ders programı öğrenme biçiminize uygun mu?” soruları öğrencilerin araç-gereç kullanımına, sınıf içi çalışmalarının şekline ve sınıfın dışında yapılabilecek çalışmalara yönelik görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Breen ve Littlejohn (2000:31) süreç izlencesinin üçüncü ayağını “dil öğretim sürecinin nasıl olması gerektiğine” karar verildiği aşama olarak tanımlamaktadırlar. Başka bir ifadeyle öğrencilerin hangi dil öğretim yöntemleri ve araç-gereç ile öğrenmeyi tercih ettiklerine ilişkin bulgulara bu soruya verilen yanıtlardan ulaşılabilecektir.

1.4.1.4 Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?

Eğitim / öğretim sürecinin sonucunda elde edilecek çıktılarının saptandığı dördüncü ve son ayağı *değerlendirme* olarak adlandırılmaktadır (Breen ve Littlejohn 2000). Bu basamakta öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim sürecini gözden geçirmeleri hedeflenmektedir (Breen ve Candlin, 1980; Breen, 1984). *Değerlendirme* ayağı ayrıca *amaç, içerik ve yöntem* konularına ilişkin de bilgi sağlamaktadır. Bu nedenle daha iyi bir öğretim arayışının başlangıç noktası olarak kabul edilebilir.

Sormacanın son sorusu “Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?” dir. Bu soru ile öğrencilerin ders programındaki olumsuzlukların saptanmasından bir adım öteye geçip çözüm önerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ancak, dördüncü soru çözüm önerileri geliştirilme konusunda olanak

tanımının ötesinde öğrencilere ders programına ilişkin görüş bildirmeleri için yeni bir olanak niteliğindedir.

1.4.2 Öğretim Elemanları Sormacası

Öğretim elemanları için hazırlanmış olan sormaca ile yüksekokul bünyesinde çalışmakta olan iki gruba ulaşılmaya karar verilmiştir:

- a) ders vermekle yükümlü öğretim elemanları,
- b) yönetimde (hazırlık bölümü idaresi, materyal ve sınav komiteleri) yer alan öğretim elemanları.

Öğretim elemanlarının sormacası çoktan seçmeli toplam beş sorudan oluşmaktadır. Söz konusu sormacada yer alan sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. “Araştırmada İzlenen Yöntem” başlıklı bölümde belirtildiği üzere bu tercihin nedeni öğretime dahil olan kümelerin ders programının *amacını, içeriğini, yöntemini ve değerlendirme mekanizmalarını* nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bilgi edinebilmek ve bakış açıları açısından ne ölçüde uyuştuklarını saptayabilmektir.

Öğretim elemanlarına ait sormacanın beş sorusu ve sormacada yer alma nedenleri, sunulan cevap seçenekleri ile aşağıda irdelenecektir. Bütün sorulara öğretim elemanlarına özgün düşüncelerini ifade etme olanağı tanımak amacıyla “Diğer” cevap seçeneği olarak eklenmiştir.

1.4.2.1 Uygulanmakta olan ders programı öğrencilere uygun mu?

Sormacanın ilk sorusu öğretimin *amacına, içeriğine ve yöntemine* ilişkin bilgi sağlayabilecek düzeydedir. Breen ve Littlejohn öğretimin amacını, öğrencilerin “kısa ve uzun vadeli amaçlarının saptandığı ve hangilerinin karşılanması gerektiğine karar verildiği” aşama olarak tanımlamaktadır (Breen ve Littlejohn, 2000:31). Bu nedenle birinci sorunun yanıtları arasında “ (ders programı öğrencilerin) akademik / mesleki gereksinimlerine uygundur” şeklinde iki seçenek vardır. Cevap seçeneklerinden üçüncüsü ise “ (ders programı öğrencilerin) öğrenme biçimlerine uygundur”. Bu cevap seçeneği öğretimin yöntemine ilişkin bilgi verebilecektir. Son seçenek ise “ (ders programı öğrencilerin) yaşlarına uygundur”. Yaş, bireyin tercih ettiği öğrenme *yöntemi*

ve öğretimin içeriğine bakış açısı üzerinde etkilidir. Örneğin öğretimin öğrenci / öğretmen odaklı olmasına yönelik bir tercih ve / veya materyal seçiminde öğrenci grubunun yaşı etkili olabileceği çeşitli araştırmacılar tarafından saptanmıştır (Littlewood, 1989; Spolsky, 1989; Cook, 1991).

1.4.2.2 Sizce öğrenciler neden hazırlık öğretimi almaktadırlar?

Sormacanın ikinci sorusu öğrencilere ait öğrenme amaçlarının öğretim elemanları tarafından saptanmasını amaçlamaktadır. Böylece konuya ilişkin bilinçliliğin öğretim elemanlarında ne ölçüde gelişmiş olduğunun anlaşılması olasıdır.

Yabancı Diller Yüksekokuluna okumakta olan öğrenciler “Araştırmanın Yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksekokulunun Bağlamsal Özellikleri” başlıklı bölümde de ayrıntılı olarak irdeleneceği üzere Eylül ayında katıldıkları hazırlık öğretimini atlama sınavından başarısız olmuşlardır. Bu nedenden ötürü de hazırlık öğretimi almak zorunda kalmışlardır. Söz konusu uygulama öğrencilerin hazırlık öğretiminin final sınavını tamamlamak dışında bir öğrenme amacına sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Ancak, “Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri” başlıklı bölümde irdeleneceği üzere öğrencilerin çeşitli hazırlık öğretime alma nedenleri vardır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin dil öğrenme amaçları yıl sonundaki final sınavında başarılı olmakla sınırlı değildir (bkz. Ek 3).

Bu bulgulardan ötürü öğretim elemanlarına da öğrencilerin öğretim amaçlarına ilişkin görüşlerinin alınabileceği bir soruya gereksinim duyulmuştur; ders programını geliştirenlerin ve yürütenlerin öğrencilerin öğrenme amaçlarını algılıyor olmaları program değerlendirme çalışmalarında önemli addedilmektedir (Dubin ve Olshtain, 1986).

Bu sorudan elde edilecek bulgular ders programının farklı öğrenme amaçlarına yanıt verme konusundaki yeterliliğine ilişkin bulgular da ortaya çıkarabilecek niteliktedir. Sorunun ders programını değerlendirme konusundaki katkısının dışında da öğrenci-öğretim elemanı ilişkisi hakkında bilgi sağlayabilecektir.

1.4.2.3 Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından eksiklikleri nelerdir?

Öğretim elemanlarına yönelik sormacanın üçüncü sorusu yine öğrenci sormacalarından hareketle hazırlanmıştır. Öğrenciler ders programını farklı açılardan eleştirmişlerdir. Söz konusu ifadeler içeriğe, yönetime ve değerlendirme mekanizmasına yöneliktir. Bu nedenle öğretim elemanı sormacasında yukarıda belirtilen sorunun cevap seçenekleri “fiziki koşullar” , “araç-gereç” , “ölçme-değerlendirme”, “sınıf öğrenci sayısı”, “ders saatleri”, “müfredatın içeriği”, “müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu”, “idari konular (örn. devamsızlık, iletişimsizlik)” şeklindedir.

1.4.2.4 Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından olumlu yönleri nelerdir?

Öğrenciler sormacalarında ders programının kimi noktalarına değinmemişlerdir. Veya örneğin “Hazırlık öğretimi zorunlu olmamalıdır” görüşünü ancak %3 oranında ifade etmişlerdir (bkz. Ek 4). Bu bulgu öğrencilerin hazırlık öğretimi almaktan şikayetçi olmadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Başka bir ifadeyle öğrenciler yabancı dil öğrenmekten hoşnut görünmektedirler. Söz konusu bulguya neden olan etkinliklerin öğretim elemanları tarafından da algılanıyor olması sınıf içi etkinliklere olumlu yönde etki edebilir.

Özetle, öğretim elemanlarına ders programına ilişkin olumlu görüş bildirme olanağı sormacanın dördüncü sorusu ile sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sorunun cevap seçenekleri ise olumsuz görüşlerin ifade edilebileceği üçüncü sorudakiler gibi “fiziki koşullar” , “araç-gereç”, “ölçme-değerlendirme”, “sınıf öğrenci sayısı”, “ders saatleri”, “müfredatın içeriği”, “müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu”, “idari konular (örn. devamsızlık, iletişimsizlik)” şeklindedir.

1.4.2.5 Uygulanmakta olan ders programı sizce ne yönde geliştirilebilir?

Clark (1987) süreç izlencesinin İlericilik (*Progressivism*) felsefesinden etkilendiğini savunmaktadır. Söz konusu felsefi akıma göre “toplumun gelişimsel evrimine ve ileriye doğru yenileşmesine katkıda bulunmak” önemlidir (Hançerlioğlu, 1982:178).

Clark'ın (1987) görüşünden hareketle sormacada öğretim elemanlarının olumsuz olarak nitelendirmedikleri ama geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri konulara ilişkin bilgi sağlayacak bir sorunun eklenmesine gereksinim duyulmuştur.

Bu sorunun cevap seçenekleri ise üçüncü ve dördüncü sorudakiler gibi “fiziki koşullar”, “araç-gereç”, “ölçme-değerlendirme”, “sınıf öğrenci sayısı”, “ders saatleri”, “müfredatın içeriği”, “müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu”, “idari konular (örn. devamsızlık, iletişimsizlik)” şeklindedir.

1.4.3 Veri Toplama Araçlarının Genel Özellikleri ve Yapılan Değişiklikler

Yabancı Diller Yüksekokulunda yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yönetimin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan iki farklı sormacanın içeriği ve sözcük seçimi ile ilgili bir takım değişikliklere gidilmiştir. Söz konusu değişiklikler ve gerekçeleri aşağıda sıralanmıştır;

- a) Öğrencilerin özgürce görüş bildirebilmelerini sağlayabilmek amacıyla ‘isminiz’ sorusundan vazgeçilmiştir. Sormacanın uygulanacağı tarihte öğrenciler henüz final sınavlarına katılmış ve sözlü notları verilmemiştir. Böylece sormaca sonuçlarının yüksekokul müdürlüğüne ve / veya eleştirdiği öğretim üyesine iletilmeyeceğinden emin olmayacakları için dürüst yanıtlar vermekten kaçınabilecekleri düşünülmüştür.
- b) Öğretim elemanlarına verilmek üzere hazırlanan sormacada da onların kimliğine ilişkin herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Böylece ders vermekle yükümlü öğretim elemanlarının görüşlerini özgür ifade edebilmesi sağlanacağı düşünülmüştür.
- c) ‘Yaşınız’, ‘cinsiyetiniz’ ve ‘sınıfınız’ sorularına ek olarak öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ve geçmiş öğretim hayatıyla ilgili veri sağlaması açısından ‘mezun olduğunuz Lise’ sorusu sormacanın giriş bölümüne eklenmiştir. Farklı çalışmalarda bu gibi kişisel özelliklerin bireyin öğretime bakış açısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Littlewood, 1989; Spolsky, 1989; Cook, 1991).
- d) Öğretim elemanlara ait sormacada da onların mesleki deneyimlerine ve cinsiyetlerine ilişkin bir soruya yer verilmiştir. Böylece sormacaların

değerlendirmesinde cinsiyet ve deneyimin öğretim etkinliklerine bakış açısında etkili olup olmadığına ilişkin de bilgi sahibi olmak da olası hale geleceği düşünülmüştür.

Yukarıda belirtilen değişikliğin ardından, 22.05.2002 tarihinden itibaren sormaca, Yıldız yerleşkesinde bulunan A, B ve Yüksek lisans sınıflarına uygulanmıştır. Maslak'ta bulunan C sınıflarına ise sormaca ulaştırılamamıştır. Bu grubun görüşlerine Temmuz ayı içerisinde başvurulması daha uygun görülmüştür. Geçmiş yıllarda, Temmuz-Ağustos aylarında eğitim veren yaz okuluna, devam eden öğrencilerin büyük bir kısmı bu kümeden gelmekteydi. Bu nedenle araştırmaya katılabilecek sayıda C grubu öğrencisine ulaşılabilmektedir.

1.5 Araştırmanın Yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksekokulunun Bağlamsal Özellikleri

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde çok sayıda öğrenci hazırlık eğitimi almaktadır. Varolan yapı incelendiğinde Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) yönetmelikleri, üniversitenin istek ve olanakları Yüksekokul Müdürlüğü'nce değerlendirilip en uygun izleneye hazırlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ortaya çıkan ders programı ise, Yıldız Teknik Üniversitesi'nin 21.12.1998 tarihinde 23560 sayılı Resmi Gazete yayınlanan yönetmeliğine göre, öğrenciye İngilizceyi İleri-Orta (*Upper-Intermediate*) düzeyde konuşabilecek, yazabilecek, okuduğunu ve duyduğunu anlayabilecek şekilde öğretmeyi hedeflemektedir. Uygulanmakta olan sınavın zorluk derecesini şu şekilde örneklendirmek olasıdır: hazırlık eğitiminden muaf olabilmek için öğrencilerin TOEFL sınavından: 477 veya IELTS sınavından: 5.5 almaları gerekmektedir. Yukarıda belirtilmiş olan sınavlarda veya onlar ile eşdeğer olanlarda (KPDS ve ÜDS) belirtilen düzeyde yabancı dil bilmeyenlere Eylül ayı ortalarında İleri-Orta (*Upper-Intermediate*) seviyesinde bir muafiyet sınavı uygulanmaktadır. Başarılı olanlar bölümlerine yerleştirilirken diğerleri ikinci bir sınava katılmaktadırlar. Sınav sonuçlarına göre 'A', 'B', 'C', 'MA', 'MB' ve 'MC' sınıflarına yerleştirilmektedirler. Burada kullanılan harfler ve harf kombinasyonları Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan sistemin bir sonucudur. Başarılı öğrenciler 'A' kuru sınıflarını oluştururken, İngilizceyi hiç veya çok az bilenler 'C' kuruna yerleştirilmektedirler. Bu yerleştirme sisteminin sonucunda 'A' sınıflarında Özel ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrenciler çoğunlukta iken, 'B'

sınıflarında çoğunlukla Süper lise mezunlarına rastlamak mümkündür. 'C' sınıfları ise Devlet lisesi mezunlarından oluşmaktadır. 'MA', 'MB' ve 'MC' sınıfları da aynı sınavlara tabi tutulmaktadır ama bu öğrenciler lisansüstü veya doktora eğitimi almak üzere Yıldız Teknik Üniversitesi'nde bulunmaktadır ve aradaki yaş farkı nedeniyle lisans öğrencilerinden ayrı olarak öğretim görmektedirler. İngilizceyi hiç bilmeyen öğrenciler dahi sekiz ay gibi kısa bir sürede İleri-Orta düzeyinde hazırlanan ve Mayıs ayında uygulanan bitirme sınavında %60 oranında başarılı olmak zorundadırlar. Öğrenciler başarılı olmamaları durumunda beklemeli duruma düşmektedirler. Bir yıl sonra tekrar bitirme sınavına katılabilmektedirler. Ancak, ya ilk yılın ya da ikinci yılın sonunda öğrencilere öğretim dili Türkçe olan bir üniversiteye geçiş hakkı tanınmaktadır. Öğrencilerin geçiş yapmalarına engel olan dört unsur vardır: (1) kimi bölümler sadece Yıldız Teknik Üniversitesi'nde bulunmaktadır, (2) bölümler içerik olarak benzeşmesine karşın programın adı diğer üniversitede farklı olabilmektedir, (3) dans ve birleşik sanatlar gibi bölümler yetenek sınavı ile öğrenci kabul etmektedirler ve bu öğrencilerin yatay geçiş hakkı zaten yoktur ve (4) kazandıkları bölüm Türkiye'de sadece öğretim dili İngilizce olan kurumlarda bulunmaktadır. Yatay geçiş hakkından yararlanamayan öğrencilerin üniversitede okuma hakları ortadan kalkmaktadır.

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yaklaşık 30 yıldır yabancı dil eğitimi verilmektedir. Ancak, zorunlu hazırlık eğitimi uygulama olarak yeni sayılabilecek durumdadır. Uygulamanın ilk iki yılında hazırlık öğretiminde başarısız olan öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin geleceği üzerinde etkili olan hazırlık eğitimi bu nedenle önem kazanmaktadır. Ayrıca Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından geliştirilen ders programı artık daha fazla öğrenciyi etkilemektedir. Bu iki unsurdan ötürü adı geçen kurum tarafından geliştirilmiş olan ders programının, öğretime dahil olan kümeler tarafından değerlendirilmesi önemsenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM : İLGİLİ ÇALIŞMA ve ARAŞTIRMALAR

“Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Programının Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada özellikle iki alanda yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Söz konusu iki alan: Belirli-Amaçlı İngilizce (*English for Specific Purposes*) ve Süreç İzlenesi’dir (*Process Syllabus*).

Bu bölümde Belirli-Amaçlı İngilizce alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bünyesinde ağırlıklı olarak mühendislik ve mimarlık öğretimi veren Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının ders programına ilişkin görüşlerinin yorumlanmasında Akademik ve Mesleki-Amaçlı İngilizceye yönelik ifadeler görülmüştür (bkz. Ek 5). Bu nedenden ötürü Belirli-Amaçlı İngilizcenin gelişimine ve alanına ilişkin bilgilere yer verilmesine gerek görülmüştür.

Bu araştırmada süreç izlenesi önemli bir konuma sahiptir. Breen (1984) tarafından geliştirilmiş olan bu *izlenec oluşturma modeli* program değerlendirme çalışmalarına yön verebilecek niteliktedir. Süreç izlenesi yabancı dil öğretim yöntemlerinde öğretmen odaklı yöntemlerden öğrenci odaklı yöntemlere geçişin ardından iki kümeye eşit önemde kabul eden yöntemler arasındadır (Yalden, 1994). Bu özellikten hareketle süreç izlenesi, bir ders programının oluşum aşamalarında, ders programında yer alan / alacak olan her unsuru öğrenciler, öğretmenler ve yönetim tarafından *tartışmaya* açık tutulmasını ve *uzlaşma* yollarının aranmasını salık vermektedir. Yapılan bu araştırmada süreç izlenesi, uygulamada yukarıda belirtilen iletişimin oluşmasını güç bulmakla beraber, eşitlikçi yapısından ötürü rehber kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan sormacalardan elde edilen verilerin yorumlama aşamasında söz konusu izlenec modeli temel alınmasından ötürü “İlgili Çalışma ve Araştırmalar” başlıklı bu bölümde alana ilişkin bilgilere değinilmesi uygun görülmüştür.

2.1 Belirli-Amaçlı İngilizce (*English For Specific Purposes*)

21.12.1998 tarihli ve 23560 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık Öğretimi ve Sınav Yönetmenliği” nin birinci maddesi uyarınca hazırlık öğretiminin amacı:

“...öğrencilerin kendilerini bir yabancı dilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini, bilimsel, teknolojik ve sanatsal gelişmeleri bu dildeki yayınlarla izleyebilmelerini ve lisans öğrenimleri sırasında yabancı dilde verilecek dersleri anlayabilmelerini, ” (Resmi Gazete, 1998:15)

sağlamaktır. Yüksekokul Müdürlüğü’nce benimsenen bu öğretim amacı Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminin bir kolu olan Akademik-Amaçlı İngilizce ile örtüşmektedir. Bu bölümde önce Belirli-Amaçlı İngilizce ve onun çeşitli araştırmacılarca bir dalı olarak kabul edilen Akademik-Amaçlı İngilizcenin oluşum ve uygulama aşamaları irdelenecektir. Ayrıca Yıldız Teknik Üniversitesi’ne yönelik değerlendirmelere yer verilecektir. Bu bölümde sunulan bilgilerden öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sormacalarını yorumlama aşamasında da yararlanılacaktır.

2.1.1 Belirli-Amaçlı İngilizcenin Tanımı Ve Özellikleri

Belirli-Amaçlı dil öğretimi özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra artan uluslararası ticari, teknik ve bilimsel faaliyetlerin sonucunda önem kazanmıştır (Johns ve Dudley-Evans, 1991). Ekonomik anlamda gittikçe güçlenen Amerika Birleşik Devletleri’nin bu alanlarda üretken olması, Belirli-Amaçlı İngilizcenin (*English for Specific Purposes*) gelişmesine neden olmuştur (Hutchinson ve Waters, 1996). Bu gelişme ile birlikte İngilizce ve genel anlamda dil öğretimi sadece uzmanların ilgi alanı olmaktan çıkmıştır. Yetişkinlerin gereksinimlerine yanıt verebilecek kursların geliştirilmesine yönelik istekler o dönemlerde artmıştır. Böylece temelde İngilizcenin kullanımı ile ilgili kuralların saptanması ile sınırlı olan dilbilimsel çalışmalar artık dilin doğal ortamdaki kullanımının incelemesine yönelmiştir (Widdowson, 1987). Dilbilim alanındaki bu değişim bir amaç uğruna dil öğrenenlerin gereksinimlerini karşılamak üzere dil kurslarının oluşumunu kolaylaştırmıştır çünkü yazı ve konuşma dilleri arasındaki farklılıklar kadar mesleğe özgü dillerin çeşitliliği de saptanmış ve kabul edilmiştir

(Hutchinson ve Waters, 1996:7). Örneğin bir doktor tıp terminolojisine dayanan iki ayrı ‘dil’ kullanmaktadır;

(1) Mesleki yayınları takip etmek ve deneyimlerini yazılı veya sözlü olarak uzmanlarla paylaşma esnasında kullandığı dil,

(2) Tıp alanında uzman olmayan kişilerle örneğin hastaları ile gerçekleştirdiği sözlü iletişim esnasında kullandığı dil.

Mesleki gereksinimler doğrultusunda oluşan sözlük çalışmalarında İngilizce önemli bir konuma sahiptir. Bu önem bilim ve teknoloji alanlarında İngilizce konuşan ülkelerin bu alandaki egemenliğinden kaynaklanmaktadır.

2.1.2 Belirli-Amaçlı Dil Öğretiminin İçeriği

“Bilim, teknik, meslek vb. gibi belirli bir sözel anlatım alanına bağlı olarak seçilen “sözlüksel”, “yapısal” ve “işlevsel” dil özelliklerinin oluşturduğu iletişim aracına “Belirli-Amaçlı dil” denir (Demircan, 1990:261). Strevens’e (1978:190) göre “(Belirli-Amaçlı İngilizce) dünyada görülen öğrenci-odaklı öğretime doğru bir akımdır”.

Özetle, Belirli-Amaçlı İngilizce öğretimini öğrenci-odaklı bir izlenceyi hazırlama yönünde bir rehber olarak görebilir.

Robinson (1991:1) Belirli-Amaçlı İngilizcenin üç temel unsurunu dil, pedagoji ve öğrencilerin / katılımcıların ilgi alanları olarak sıralamaktadır. Öğrenme amacını karşılayabilmek için temelde öğrenci-odaklı olarak tanımlayabileceğimiz ve bir gereksinim çözümlemesine dayanan izlence söz konusudur.

Öte yandan Hutchinson ve Waters (1987:18) Belirli-Amaçlı İngilizcenin *ne olduğunun* değil *ne olmadığını* anlaşılması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu görüşe göre Belirli-Amaçlı İngilizce;

“ 1. İngilizcenin “özelleşmiş çeşitlemelerini” öğretmek **değildir**. Dilin yapısında zaten var olan fakat dil kullanım ortamı nedeniyle sıkça karşılaşılan yapılarla öncelik tanımaktır.

2. Bilim adamları için sadece bilimsel terimler ve dilbilgisi, veya otel personeli için sadece mesleki terminoloji **değildir**.

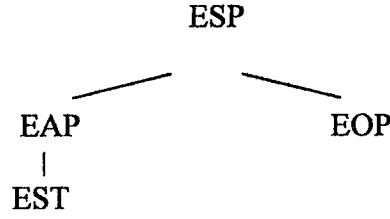
3. Diğer yabancı dil öğretim yöntemlerinden farklı **değildir**. Belirli-Amaçlı İngilizcenin kendine özgü yöntemleri yoktur.

Aşağıda yer alan ifadeler Belirli-Amaçlı İngilizcenin içeriğini ve özelliklerini özetlemektedir;

1. Belirli-Amaçlı İngilizce hedefe yönelik bir öğretim biçimidir. Öğrenciler, dili entelektüel çalışmalar gerçekleştirebilmek için öğrenmemektedirler; mesleki ve/ veya öğrenim sırasında duydukları gereksinimlerini karşılamak üzere öğrenmektedirler (Robinson, 1991:2).
2. Öğrencilerin öğrenme nedenleri öğrenme hedefleri olarak yorumlanmaktadır (Widdowson, 1984:12).
3. Gereksinim çözümlemesine yer verilen öğrenci-odaklı bir yaklaşımdır (Jordan, 1997).
4. Temelde yetişkinlere seslenmektedir. Sadece Almanya'da iki-dilli öğretim veren ve Türkiye'de bilim derslerinin İngilizce okutulduğu orta öğretim kurumları bu kapsamın dışında kalmaktadırlar" (Robinson, 1991:3).

2.1.3 Belirli-Amaçlı İngilizcenin Sınıflandırılması

Belirli-Amaçlı İngilizce sınıflandırma açısından çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu çeşitlilik 1970'li yıllarda gördüğü yoğun ilgiden kaynaklanmaktadır (Howatt, 1988). Temelde Genel-Amaçlı İngilizce (*English for General Purposes*) öğretimine karşıt bir terim olan Belirli-Amaçlı İngilizce öğretimi kendi içerisinde her alana özel bir ad verilmesiyle birlikte genişlemiştir. Bu nedenle Belirli-Amaçlı İngilizceyi anlayabilmek için, sınıflandırılmasına ilişkin örneklere aşağıda yer verilmektedir. Belirli-Amaçlı İngilizceyi gruplarken sıkça kullanılan terimler: Mesleki-Amaçlı İngilizce (EOP), Akademik-Amaçlı İngilizce (EAP), Bilim ve Teknoloji Amaçlı İngilizce'dir (EST). İngiliz Başkonsolosluğu, Kültür İşleri Konsolosluğu, British Council tarafından 1975 yılında önerilmiş olan sınıflandırma aşağıda olduğu gibidir;



(Tablo 2.1:British Council Belirli-Amaçlı İngilizce için Sınıflandırma Örneği,
McDonough, 1984:6)

Belirli-Amaçlı İngilizcenin sınıflandırmasında kullanılan terimler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

2.1.3.1 Mesleki-Amaçlı İngilizce (*English for Occupational Purposes / EOP*)

Robinson (1991:2) Mesleki-Amaçlı İngilizcenin tanımını yaparken bu tür bir öğretime başvuranların İngilizceye meslekleri gereği gereksinim duyduklarını savunmaktadır. Bu gereksinim çalışma hayatına hazırlık döneminde ortaya çıkabileceği gibi çalışırken de oluşabilmektedir. Bu açıdan öğrencisine öğrenim süresini başarı ile tamamlattırmayı hedefleyen Akademik-Amaçlı İngilizceye karşıt bir kavram gibi kullanılmaktadır.

2.1.3.2 Akademik-Amaçlı İngilizce (*English for Academic Purposes / EAP*)

“Belirli-Amaçlı dil öğretiminin bir dalı olan Akademik-Amaçlı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında verilmekte olan eğitimden yararlanabilmek için gerekli olan iletişim becerilerini geliştirilmesi ile ilgilenmektedir” (Jordan, 1997: 1).³

Jordan (1997) tarafından benimsenen bu tanımdan hareketle Akademik-Amaçlı dil öğretiminin öğrenciye derslerini takip edebilecek, gerekli araştırmaları yapabilecek ve bunları başkaları ile paylaşabilecek düzeyde dil becerileri kazandırmak üzere uygulanabilecek bir izlencenin oluşumu ile ilgilendiğini söylemek olasıdır. Günümüzde A.B.D., Kanada ve Avustralya gibi İngilizcenin konuşulduğu ülkelerde olduğu kadar resmi dili farklı olan ülkelerde de Akademik-Amaçlı İngilizce öğretimi önemini korumaktadır. Öğrenci kitlesini “gelecekte eğitim alacaklar veya şu an eğitim alanlar” olarak tanımlamak olasıdır (Robinson, 1991:100). Bu amaçla dersi izlemek için gerekli

³ Çeviriler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

olan beceriler tespit edilmiştir. Jordan (1997) çalışma becerilerinden (*study skills*) söz ederken üretken (*productive*) ve alıcı (*receptive*) beceriler ayırımına sadık kalmaktadır.

İNGİLİZCE

↓

Dil becerileri

↓

	Alıcı (Receptive)	Üretken (Productive)
Konuşma Esaslı	Dinleme	Konuşma
<i>Yorumlayabilme</i>		
Metin Esaslı	Okuma	Yazma
<i>Çeviri yapabilme</i>		

(Tablo 2. 2: Akademik-Amaçlı İngilizcenin becerilere yaklaşımı, Jordan, 1997: 3)

Jordan'a göre (1997) Akademik-Amaçlı İngilizce öğretiminde öncelik öğrenciye öğrenme süresince gereksinim duyacağı becerilerin kazandırılmasındadır. Buna göre, öğrenci öğrendiklerini yinelemek, bilgi ve / veya açıklama istemek üzere soru sorabilmelidir. Ayrıca, öğrenciler yanıt verebilecek, düşüncelerini açıklayacak / savunacak, başkalarının görüşlerine katılabilecek, söz isteyebilecek ve sözlü olarak verileri yorumlayabilecek düzeyde İngilizceye hakim olmalıdırlar. Bu nedenle de dilbilgisi, sözcük geliştirme ve telaffuz çalışmalarına öğretim süresince yer verilmektedir. Ayrıca öğrencilerin doğal dil kullanım ortamlarında da başarılı olabilmeleri için televizyon, bilgisayar ve gazeteler de sınıf ortamında kullanılmaktadır (Jordan, 1997).

2.1.3.3 Bilim ve Teknoloji-Amaçlı İngilizce (*English for Science and Technology / EST*)

Amerika Birleşik Devletleri'nde Belirli-Amaçlı İngilizce öğretimine yerine Bilim ve Teknoloji Amaçlı İngilizce üst başlık olarak kullanılmaktadır (Robinson,1991:2). Kennedy ve Bolitho (1990:6) bu eşanlı kullanıma karşı çıkmaktadırlar. Bilim ve Teknoloji için İngilizcenin kapsam açısından Belirli-Amaçlı İngilizce öğretimini

karşulamakta yetersiz kalacağını savunmaktadırlar. Örnek olarak da ticaret ve hukuk gibi teknolojinin ve bilimin dışında kalan alanları göstermektedirler.

Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminde çok sayıda sınıflandırma önerisine rastlamak olasıdır. Aşağıda üç farklı modele değinilmiştir. Sınıflandırma konusundaki çeşitlilik araştırmacıların öğrenmenin yaşamın hangi döneminde, ne amaçla ve hangi kurum tarafından verildiğine yükledikleri önemden kaynaklanmaktadır.

2.1.3.4 Belirli-Amaçlı İngilizceye Yönelik Saptamalar

Kennedy ve Bolitho (1990:136) Belirli-Amaçlı İngilizcenin gelişmesinin olumlu yönlerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

- “ 1. Öğretmenler Genel-Amaçlı İngilizce öğretiminde bile öğrencilerin gereksinimlerini önemsemeye başlamışlardır.
2. Alana özgü dil ile ilgili yapılan çalışmalar sayesinde genel anlamda dil hakkında daha fazla bilgi edinilmeye başlanmıştır.
3. Ders araç-gereç geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda artış gözlenmeye başlanmıştır.
4. Öğretmenler kendi verimliliklerini gözlemlemeye başlamışlardır. Ayrıca dil öğrenme maliyetini daha önce hiç olmadığı kadar önemsemeye başlamışlardır.
5. Öğrenciler ve onların eğitimini finanse edenler kendi dil gereksinimlerini ve onları karşılayacak olan kurumun çalışmalarını irdelemeye başlamışlardır“.

Kennedy ve Bolitho (1990) tarafından beş maddede ifade edilen Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminin olumlu yönleri *öğrenci gereksinimleri* kavramı üzerinde odaklanmaktadır. Öğrenci-odaklı öğretiminin en önemli öğelerinden biri öğrenci gereksinimlerin saptanmasıdır (Dudley-Evans ve Johns, 1991).

Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin saptanması amaçlanmamıştır. Ancak, üniversite senatosunca belirlenmiş olan Akademik-Amaçlı dil öğretiminde öğrenci gereksinimleri ders programının oluşumunda belirleyici konumdadır. Buna karşın yükseköğretim yönetimi gereksinim çözümlemesi çalışmaları yapmamaktadır. Bu bölümde gereksinimlerin saptanması için yapılan gereksinim çözümlemelerine ilişkin bilgiye yer verilmektedir. Böylece Belirli-Amaçlı İngilizce’de izlenince oluşumu hakkında da bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

2.1.4 Belirli-Amaçlı Dil Öğretiminde İzence ve Uygulanması

2.1.4.1 Gereksinim Çözümlemesi – Tarihçe

Belirli-Amaçlı dil öğretiminde gereksinim çözümlemesi önemli bir konuma sahiptir. Bu alanda yapılmış çalışmaların özellikle 1920’li yıllarda başladığını söylemek olasıdır. Michael West ilk kez o dönemde “gereksinimlerin incelenmesi” terimini kullanmıştır (West, 1926). Böylece *gereksinim* sözcüğü “öğrencilerin yabancı dil ile gerçekleştirecekleri eylemler” olarak algılanmaya başlanmıştır (West, 1994:3). Hindistan’da bir konferans esnasında West tarafından kullanılmaya başlanan *gereksinim* ve *öğrenmenin gerçek değeri* kavramları, en verimli öğrenme şeklinin bulunmasına yönelik çalışmaların artmasına neden olmuştur (Howatt, 1984:245; White, 1988:12). West’in (1926) amacı, öğrencilerin yabancı dil ile ne yapabilmeleri gerektiğini ve onları öğretim sürecinde en iyi yönlendirebilecek yöntemi bulmaktır. 1970-1990 yılları arasında gereksinim çözümlemesinin odak noktası kadar kapsamında da önemli değişiklikler olmuştur. Başlangıçta Mesleki-Amaçlı İngilizce üzerinde yoğunlaşırken önce Akademik-Amaçlı İngilizce, daha sonra da Genel-Amaçlı İngilizceye doğru bir yöneliş olmuştur (West, 1994:1). Gereksinim çözümlemesinin Genel-Amaçlı İngilizce öğretiminde yeterince yer almamasını Hutchinson ve Waters “belirgin olarak herhangi bir gereksinim olmayışı” ile ilişkilendirmektedirler (1987: 53). Seedhouse (1995) ise aslında gereksinimlerin saptanmasının sadece daha zor olduğundan ötürü bundan kaçınıldığını öne sürmektedir.

Gereksinim Çözümlemesi gereksinimlerin sınıflandırılması, öğretimin hangi evresinde (öğretim başlamadan, öğretim esnasında veya sonrasında) ve ne tür çalışmalar (sormaca veya karşılıklı görüşme gibi) kullanılarak yapılacağı ile ilgili farklı görüşler vardır. Aşağıda konuya ilişkin bilgilere değinilmiştir.

2.1.4.1.1 Gereksinim Çözümlemesinde Odak Noktası

Gereksinim Çözümlemesi 1960’lı yıllardan beri üç ana eğilim göstermiştir: öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, öğretimin öğrencilere göre düzenlenmesi ve öğrenciye nasıl öğreneceğinin öğretilmesi. Temelde ikinci eğilime dayanmakla birlikte son yıllarda üçüncü yönelim önem kazanmıştır (West, 1994). Bu değişim izlencenin oluşumunu ve

kullanılacak araç-gerecin üzerinde etkili olduğu için önemli sayılabilir. Ayrıca gereksinim çözümlemesinde gerçekleşen bu hareketlilik dil öğretiminde yaşananları yansıtmaktadır; öğretimin önce öğretmen odaklı iken, öğrenci merkezli olması ve daha sonra öğrencinin bağımsız öğrenmeye yöreklendirilmesi.

2.1.4.1.2 Gereksinim Çözümlemesi- Dilin Sınırlandırılması

Belirli-Amaçlı dil öğretiminde Genel-Amaçlı dil öğretiminde de olduğu gibi, izlençe oluşumunda dilin kullanılması ile gerçekleştirilecek olan etkileşim önemlidir. Bu iki dil öğretimi arasındaki fark, becerilerin saptanma aşamasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmesidir. Başka bir deyişle, gereksinim çözümlemesi yapılmasıdır. West'e (1994) göre Belirli-Amaçlı İngilizce adı altında düzenlenen bir eğitim programında Gereksinim Çözümlemesi mutlaka yer almalıdır. Böylece belirlenen dilsel öğelerin öğrencilerin mesleki ve / veya akademik gereksinimlerine yaklaştırılması sağlanmaktadır. Dilsel öğelerin sınırlandırılması (*Register Analysis*) bütün yöntemlerin değişmez özelliğidir çünkü dilin bütünüyle öğretilmesi olanaksızdır. Bu nedenle "bütün yöntemler ister istemez öğretilmek istenen konuya ağırlık vermek zorundadırlar" (Mackey, 1965:161). Söz konusu "konu"nun saptanma aşamasında öğrencilere de yer verilmesi ancak bir gereksinim çözümlemesi ile gerçekleşebilmektedir. Öğrencilerin ne bilmesi gerektiğini belirleyen "anadil konuşucunun (gerçek veya varsayımsal olarak) söz konusu ortamlarda kullandığı iletişimsel davranışlar (örneğin müşterilerin sorularını anlayabilmek ve / veya yanıtlamak veya derslerde not alabilmek)" (Tarone ve Yule, 1989:33). Gereksinim çözümlemelerinde dilbilgisel yeterlilik, stratejik yeterlilik ve iletişimde yeterlilik kavramlarına verilen önem belirleyici konumdur. Bu üç unsur yapılan çalışmalara yön vermektedir (West, 1994).

2.1.4.1.3 Belirli-Amaçlı İngilizce Öğretiminde Araç-Gereç Seçimi

Yukarıda Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminde dilsel öğelerin sınırlandırılmasına verilen öneme değinilmiştir. Ancak, Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminde öğrenci gereksinimleri ve dilsel öğelerin sınırlandırılması kadar materyal geliştirme de önemsenmektedir. Program değerlendirmesi kapsamında öğretimin yöntemi de inceleneceği için öğretimi destekleyici niteliği olan çalışma kağıtlarının (*worksheet*)

Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminde nasıl düzenlemesi gerektiğine dair bilgilere de yer verilecektir.

Belirli-Amaçlı İngilizce alanında ders kitabı ve destekleyici etkinlikler niteliğini taşıyan yayınlar vardır. Ne var ki bunların (1) çoğunlukla yurtdışında yayınlanmış olmalarından ulaşımı ve (2) öğrenci gereksinimleri ile örtüşmemesinden ötürü kullanımı sınırlıdır. Bu koşullar ise kurumların kendi gereksinimlerine göre öğretimi destekleyici etkinliklerin yeniden tasarlanmalarına neden olmaktadır.

Belirli-Amaçlı İngilizce öğretiminde kullanılan araç-gerecin çeşitli işlevleri ve özellikleri farklı araştırmacılarca aşağıda olduğu gibi tanımlanmaktadır:

- 1) öğrenciyi öğrenmeye güdeleyecek etkinliklere yer verilmelidirler (ilgi çekici ve eğlenceli olmalıdırlar) ,
- 2) öğrenme-öğretme etkinliklerine yön verebilmeliler,
- 3) öğretmen ve öğrencinin varolan alan ve dil bilgileri ile kullanabilecekleri nitelikte olmalıdırlar,
- 4) doğru ve ortama uygun dil kullanımına yönelik örnekler sunmalıdırlar,
- 5) öğrenciyi sahip olduğu ve öğrendiği bilgileri kullanmasına izin vermelidirler,
- 6) öğrenme sürecinde yaşanan ilerlemeyi öğrenciyi ve öğretmene yansıtmalıdırlar (McDonough, 1984; Hutchinson ve Waters, 1996).

2.1.4.2 Munby'nin Gereksinim Çözümlemesi Modeli

Gereksinim Çözümlemesi alanında yapılmış önemli çalışmalardan biri de Munby'nin (1978) İletişimsel İzence Tasarımı (*Communicative Syllabus Design*) adlı kitabıdır. McDonough (1984:31) bu önemi "daha çok kuramsal varsayımlar üzerinde duran bu çalışmanın önerdiği yöntemler bazen değiştirilerek de olsa izence oluşumunda dünyanın birçok yerinde kullanılmıştır," şeklinde ifade etmektedir. Bu yaklaşım Hymes'in (1971) dil kullanımına getirmiş olduğu toplumdilbilimsel bakış açısı üzerine kurulmuştur. Konuşucu sadece dilbilgisel açıdan doğru olan ifadelerin nasıl kurulduğunu bilmemelidir. Bu bilginin yanı sıra "neyi, kime, ne zaman ve nasıl söyleyeceğini bilmelidir" (Munby, 1978:17). Munby (1978) bu nedenle izence oluşumuna iki aşamalı bir çalışma olarak yaklaşmaktadır. İlk aşamada 'İletişim Gereksinimleri Profilinin İşlenmesi (*Processing the Profile of Communication Needs*)'

gerekmektedir. Kısaca CNP olarak adlandırılan bu aygıt sayesinde öğrencilerin gereksinimleri saptanmaktadır. İkinci aşama olarak öğrenme amaçları belirlenmektedir. Elde edilen bilgiler ışığında öğretilecek sözcükler ve dilsel işlevler belirginleşmektedir. Sonraki aşama bu veriler doğrultusunda izlencenin hazırlanmasıdır. Yöntem seçimi, araç-gereç kullanımı ve ölçme- değerlendirme şekli bu çalışmaları temel alarak yapılmalıdır.

2.1.5 Belirli-Amaçlı Dil Öğretimi ve Yıldız Teknik Üniversitesi

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda verilmekte olan öğretimin Akademik-Amaçlı İngilizce ölçütlerine göre düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Söz konusu kurumda öğrenciler, İngilizce olarak hazırlanan bir seviye sınavına katılmaktadırlar. Başarısız olmaları halinde ise zorunlu olan hazırlık öğretimine dahil edilmektedirler. Uygulanan ders programı ise gereksinim çözümlemesi yapılmadan geliştirildiği için, öğrencilerin belirli bir gereksinim duydukları için ve dil öğretimine katılmadıkları için Belirli-Amaçlı dil öğretimi ölçütleri ile bağdaşmadığı söylenebilir.

Akademik-Amaçlı İngilizce öğretimi ayrıca öğrenciye yabancı dilde verilmekte olan dersleri "anlama, not alabilme, okuduklarını anlama ve rapor hazırlama" gibi davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır (Jordan, 1997:12). Ancak, yüksekokul tarafından seçilen ders kitabı (The New Headway English Course, Soars, L., ve Soars, J., 1998, Oxford University Press) ise Genel-Amaçlı İngilizce öğretimi yapmak üzere geliştirilmiştir. Başka bir ifadeyle, ders programının hem oluşum hem de yöntem olarak üniversite senatosunca saptanan Akademik-Amaçlı İngilizce öğretimi hedefi ile örtüşmediğini söylemek olasıdır. Ancak, yönetmeliğin belirlemiş olduğu Akademik-Amaçlı İngilizce öğretimi hedefine, hazırlıktaki bir sekiz aylık öğretim süresince ulaşamayacağı yüksekokul tarafından düşünüldüğü söylenebilir. Yabancı Diller Yüksekokul Müdürlüğü öğrencilere hazırlıkta verilmekte olan Genel-Amaçlı İngilizce öğretimi sonrası lisans öğretiminin ilk dört yarıyılında *İleri İngilizce* ve *Yazma* adı altında mesleki ve akademik materyallerin yer aldığı toplam 12 kredilik ders vermektedir. Bu tercih yüksekokul müdürlüğünün Akademik-Amaçlı dil öğretiminin ancak yabancı dilde belirli bir yeterliliğe ulaşmış öğrenciler için uygun olduğu düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Yüksekokulun, yönetmeliği yeniden yorumlamasına neden olan etken Yabancı Diller Yüksekokul Müdürlüğü'nün, Yıldız

Teknik Üniversitesi'nin 2001 yılında Yabancıdil (İngilizce) Öğretmenliği bölümü kurulana kadar kurumun yabancı dil öğretimi alanında öğretim yapan tek yüksekokul / bölüm olması olasıdır. Başka bir deyişle, söz konusu uygulama yüksekokul müdürlüğünün çoğunluğu mimarlardan ve mühendislerden oluşan senato üyelerine Akademik-Amaçlı İngilizce hedefinin iki yarıyıl da verilmesinin güçlüğüne iletmeye zorlanmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Özetle, Yabancı Diller Yüksekokul Müdürlüğü hazırlık öğretimi ile öğrencilere İngilizce'yi İleri-Orta derecede öğrettikten sonra Akademik-Amaçlı İngilizce'ye yönelmenin doğru olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Bu çalışmada Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından öğrenci gereksinimleri saptanmadan konan Akademik-Amaçlı İngilizce öğretim hedefi ve bu doğrultuda belirlenen ders programı, *amaç, içerik, yöntem* ve geliştirilen ölçme-değerlendirme mekanizması uygulamanın dördüncü yılında incelenmiştir. Bu çalışmada *Süreç İzlenesi*'nden yararlanılmıştır. Ders programı oluşumunun her ayağında, öğretime dahil olan grupların iletişimde bulmasını salık veren bu eşitlikçi izleneciler oluşturma modeline ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2. Süreç İzlenesi (*Process Syllabus*)

Avrupa’da 1970’li yıllarda ekonomik ve siyasi anlamda bir bütünleşme eğilimi görülmüştür. Markee (1997) toplumsal yaşamda gerçekleşen bu değişimin özellikle Avrupa Birliği tarafından bir sorun olarak algılandığını belirtmektedir. Başka bir deyişle, üye ülkeler arasında iletişimin sağlanmasında zorluklar yaşanmıştır. Özellikle öğretimini tamamlamış olan yetişkinlerin tek dilli oluşu *Çağdaş Diller Projesi* gibi çalışmalar ile giderilmeye çalışılmıştır. Belirli-Amaçlı İngilizce akımının etkisi ile geliştirilen kavramsal-işlevsel izlenec (notional-functional syllabus) ise öğrenci amaçlarını gözeten ilk çalışma olmasından ötürü yenilikçi kabul edilmekteydi (Richterich ve Chancerel, 1977). Wilkins (1976:2) çözümleyici (*analytic*) olarak tanımladığı kavramsal-işlevsel izlenecde “öğrenmenin toplumsal amaçlar ile gerçekleştirildiğini ve bu nedenle öğrencilerin öğrenme amaçlarına uygun örnekler üzerinde çalışmaları” gerektiğini savunmaktadır.

Kavramsal-işlevsel izlenec 1970’li yıllarda yenilikçi kabul edilmişse de 1980’lerde farklı izlenec modelleri ortaya çıkmıştır. Bu seçeneklerden biri de İngiltere’nin Lancaster Üniversitesi’nde geliştirilen süreç izlenecidir. Bu tezde süreç izlenecinden Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce birimine ait ders programını değerlendirmek üzere yararlanılmıştır. Aşağıda söz konusu izlenec modelinin (1) özelliklerine (2) ders programı değerlendirme ölçütü olarak kullanılabilirliğine ve (3) farklı araştırmacılarca getirilen eleştirilere yer verilmiştir.

2.2.1 Süreç İzlenecinin Özellikleri

Markee (1997) süreç izlenecini yenilikçi olarak tanımlarken bu görüşünü söz konusu izlenec türünün (1) dilbilimsel herhangi bir konuya ilişkin kararı öğretime başlamadan vermemesi, (2) bir kurumun dil öğretim yöntemini belirlerken gözetileceği içeriğin ve amacın saptanmasını ve seçilmesini sağlaması ve (3) içeriğin ötesinde yöntemin ve değerlendirme şeklinin önceden belirlenmemesi ile açıklamaktadır.

Süreç izlenecisi öğrencilerin toplumsal gereksinimleri olan bireyler olarak kabul edildikleri ve öğrenci merkezli olarak tanımlanan İlericilik (*Progressivism*) felsefesinden etkilenmiştir (Clark, 1987). Öğretimin temelinde “öğrencilere bireysel

çabaları ile öğrenmelerini sağlayabilecek ortamların” yaratılması vardır (Clark, 1987:49).

Breen (1984) ve Candlin (1987) ders programının öğretime başlanmadan tasarlanmasına karşı çıkmaktadırlar. Bu görüşü de “her ders programının öğrenci ve öğretmen tarafından yeniden şekillendiği” şeklinde açıklamaktadırlar (Breen, 1984:86). Candlin (1984) bu nedenle tabandan yukarı (*bottom-up*) gelişen süreç izlencesinde öğrencileri eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli parçası olarak tanımlamaktadır.

Tabandan yukarı gelişen izlencelerde öğretime dahil olan bütün kümeler öğretimin amacına, içeriğine, yöntemine ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüş bildirmeleri desteklenmektedir. Bu iletişim Breen ve Candlin tarafından önemsenmektedir; özellikle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları onlara sorumluluk ve iletişimsel yeterlilik kazandıracığı görüşü etkilidir (Markee, 1997).

Aşağıda süreç izlencesinin değerlendirme ölçütü olarak kullanılmasına ilişkin nedenlere yer verilmiştir.

2.2.2 Ders Programı Değerlendirme Ölçütü Olarak Süreç İzlencesi

Bu araştırmada süreç izlencesinden bir ders programı değerlendirme ölçütü olarak yararlanılmıştır. Söz konusu kullanımın nedeni ise süreç izlencesinin öğretim süresince tartışılmaya açık olan dört unsurlu izlence oluşturma aşamalarıdır.

Breen (1984) tarafından geliştirilmiş olan süreç izlencesinin dört seviyesi aşağıda olduğu gibidir;

- a) Amaç : Öğretimin amacına ilişkin bilginin saptandığı birinci unsur. *Neden* öğrencilerin öğretim almak istediği sorusuna yanıt aranmaktadır.
- b) İçerik : Ders programı içeriğinin saptandığı ikinci unsur. *Nelerin* ders programına dahil edilmesi gerektiğine ilişkin kararlar verilmektedir.
- c) Yöntem : Dil edinim olanakların tasarlandığı üçüncü unsur. *Nasıl* bir öğretimin yönteminin saptanan amaçlara ve içeriğe uygun olacağı kararlaştırılmaktadır.
- d) Değerlendirme : Sistemin hedeflerini ne derecede gerçekleştirdiğini belirlemek için yapılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin saptandığı son unsur.

Ne kadar iyi öğrenildiğini ve öğretildiğini saptayan ölçme-değerlendirme araçları tasarlanmaktadır.

Yukarıda görülen dört kavram aynı zamanda sözlü ve / veya yazılı olarak yapılacak ders programı değerlendirme çalışmalarında bilgi toplanılması gereken konulardır. Bu çalışmada süreç izlencesinin esas alınmasının nedeni bir ders programının hangi açılardan incelenmesi gerektiğine ilişkin yol göstermesidir.

Özetle, araştırmanın uygulandığı yüksekokulun ders program oluşumunda süreç izlencesinden yararlanılmamış olmasına rağmen bu çalışmada araçsal olarak kullanılması uygun görülmüştür. Ancak, süreç izlencesine yönelik eleştiriler de vardır. Bu eleştiriler çeşitli araştırmacıların süreç izlencesine ilişkin değerlendirmelerini yansıtmaktadır.

2.2.3 Süreç İzlencesine Yönelik Eleştiriler

Süreç izlencesi çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin kimilerine aşağıda yer verilmiştir:

- a) Süreç izlencesi, izlence oluşturma konusunda “plansız bir plan” gibidir. Markee’ye göre “hiçbir şey öğretimden önce planlanmadığından özellikle öğretmen odaklı öğretimin yaygın olduğu kültürlerle uygun olamaz” (1997:23). Araştırmacı söz konusu izlencenin genel anlamda belirlenen bir öğretim programına “ince ayar” yapmak için yararlı olabileceğini düşünmektedir.
- b) Süreç izlencesi, izlence geliştirme konusunda uzman öğretmenlerin varlığını gerektirmektedir (White, 1988:101).
- c) Süreç izlencesinin ders kitabının ders programına göre ayarlandığı kurumlarda uygulanması güçtür (White, 1988:101).
- d) Öğrencilerin öğretime müdahale edebilmesi, onlar tarafından istenmeyen konuların, gerekli olsalar bile, öğretime dahil olmaması ile sonuçlanabilir (Kouraogo, 1987:173)

Özetle, “Araştırma Soruları” başlıklı bölümde belirtildiği üzere süreç izlencesi, çok sayıda öğrencinin bulunduğu ve öğretmen odaklı bir eğitim sistemine sahip olan kültürlerde öğrenciyi konuşmaya ve sorgulamaya yönlendirdiği için uygulanması zor bir

izlence modeli olarak kabul edilmektedir. Markee (1997) süreç izlencesinin uygulanabilirliğinin zor olduğu görüşünü bu yöntemle öğretim veren kurumların olmayışı ile desteklemektedir. Ancak, süreç izlencesi “Bulgular ve Değerlendirme” başlıklı bölümde görüldüğü üzere ders program değerlendirmeleri için uygun olduğunu söylemek olasıdır. Başka bir ifadeyle, bu araştırmada süreç izlencesinden araçsal olarak yararlanılmıştır çünkü “yabancıdil öğretiminde giderek artan eşitlikçi yaklaşıma” ilişkin bir örnek niteliği taşımaktadır (West, 1994:16). Ancak, Seedhouse’un (1995) küçük yaştaki öğrencilerin ders programı üzerinde söz sahibi olmaları gerektiği düşüncesine katılmakla birlikte, farklı akademik geçmişleri sahip yüzlerce öğrencinin bulunduğu kurumlarda uygun olmayabilir. Henüz lisans öğretimlerine bile başlamamış olan kümeler onlar için gerekli olan akademik ve mesleki yabancıdil becerilerini saptamak konusunda yetersiz kalabileceği düşünülebilir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

2001-2002 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce biriminde toplam 122 kişinin dahil olduğu bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu katılımcıların 95'i öğrenci, 17'si yönetim kadrosu çalışanı ve 10'u ders vermekle yükümlü öğretim görevlisidir. Araştırmanın amacı yukarıda belirtilen üç grubun uygulanmakta olan ders programına ilişkin değerlendirmelerini saptamaktır. Bu amaçla iki farklı sormaca türü hazırlanmıştır. Sormaca sonuçları öncelikle ayrı ayrı incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde süreç izlencesinde de yer alan *amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme* ölçütlerinden yararlanılmıştır.

“Bulgular ve Değerlendirme” başlıklı bu bölümde sormaca sonuçları öncelikle birlikte (öğrenciler, öğretim elemanları ve yönetim) sunulmuştur. Daha sonra ise her küme kendi içerisinde değerlendirilmiştir.

3.1. Öğretimin Amacı

Breen'in (1984) geliştirmiş olduğu süreç izlencesinin (*Process syllabus*) ilk aşaması öğretim amacının saptanmasıdır. Bu nedenle öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yönetimin öğretimin amacına ilişkin görüşleri alınmıştır. Söz konusu görüşler aşağıda sunulmuştur. Tablo 3.1 oluşturulurken her grubun konuya ilişkin ifadeleri yüzde yüzlük değer olarak kabul edilmiştir.

	Öğrenciler Toplamı	Öğretim Elemanları	Yönetim
İş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak	56 (%47)	4 (%22)	7 (%19)
Zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlat(tır)mak	40 (%33)	9 (%50)	14 (%40)
Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmek/yararlanabilmelerini sağlamak	10 (%8)	3 (%16)	7 (%19)
Yurtdışına çıkmama/çıkılmalarını Sağlamak	12 (%10)	1 (%6)	4 (%11)
Yabancılar ile iletişim kurabilmek / iletişim kurabilmesini sağlamak	2 (%2)	1 (%6)	4 (%11)

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılanların Öğretimin Amacına İlişkin Görüşleri

Hazırlık öğretiminin amacına ilişkin soruda araştırmaya katılan kümeler arasında görüş farklılıkları vardır. Örneğin, araştırmaya katılan öğrenciler *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerinin karşılanmasını, zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlamasından* daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretimin amacına ilişkin bu ifadelerin oranları %47 ve %33 düzeyindedir. Öte yandan yükseköğretim çalışanları öğrencilere *zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlattırmayı* onların *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerinin karşılanmasından* ortalama iki kat daha önemli bulmaktadırlar.

Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmek ve yabancılar ile iletişim kurabilmek ifadeleri de öğretimin amaçları arasında yer almaktadırlar. Ancak, bu gibi dil bilmenin sağlayacağı kişisel kazanımlar araştırmaya katılan üç küme tarafından *yabancı dilin iş yaşamındaki önemine* oranla daha önemsiz bulunmuştur. Söz konusu oranlar ortalama yüzde 11 düzeyindedir.

Özetle 3.1 numaralı tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin ortalama beş yıl sonra adım atacakları iş yaşamını, öğretim elemanlarından ve yönetimden çok daha fazla önemsemektedirler. Öğretimin amacını iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerinin karşılanması olarak tanımlayan öğrencilerin oranı %47 iken, öğretim elemanlarında söz konusu oran %22'dir. Yönetim kadrosu ise öğretimin amacını bu yönde ifade edenlerin oranı %19'a kadar gerilemektedir.

Tablo 3.1 araştırmaya katılan toplam 122 kişinin görüşünü yansıtmaktadır. Aşağıda öğrencilerin, hazırlık öğretiminin amacına ilişkin ifadeleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

3.1.1 Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri

Öğrenciler *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerin karşılanmasını ve zorunlu hazırlık öğretiminin başarı ile tamamlayabilmeyi ve yabancılar ile iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğretilmesini, öğretimin amaçları arasında belirtmişlerdir. Bu bölüm ise kurlar arasındaki farklılıkları ve olası nedenlerini irdelemeyi amaçlamaktadır.*

Öğrenci sormacalarının ilk sorusu "hangi amaçla dil öğreniyorsunuz?"dur. Bu soru ile öğrencilerin hazırlık öğretiminin amacına ilişkin veri toplanması hedeflenmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde hazırlık öğretiminin zorunlu olmasına karşın öğrencilere göre öğretimin öncelikli amacı onların *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamaktır. Değerlendirme aşamasında: yaş, cinsiyet ve yabancı dil öğretiminin yaşamın hangi döneminde (lisans / yüksek lisans öncesi) görüldüğüne ilişkin bilgilerden de yararlanılmıştır. Böylece bu değişkenlerin bireyin, yabancı dil öğretimine yönelik beklentilerine ne ölçüde etki etmekte olduğunun saptanması mümkün olmuştur. Birçok araştırmacı bu gibi bireysel farklılıkların bireyin öğrenme tarzına, hızına ve verimliliğine etki ettiğini iddia etmektedir (Littlewood, 1989; Spolsky, 1989; Gardner ve MacIntyre, 1992; Larsen-Freeman ve Long, 1994; Jordan, 1997).*

Öğrenciler çeşitli ifadeler ile yabancı dil bilgisinin iş yaşamındaki önemini vurgulamışlardır: (İngilizce bilmek) "iş bulmamı kolaylaştıracaktır", "kariyer olanağı yaratacaktır", "para kazanmama neden olacaktır" ve "akademik kariyer yapmamı sağlayacaktır". Her kurda bu ifadelere veya benzerlerine rastlamak olasıdır. Söz konusu

ifadeler *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak* başlığı altında toplanılmıştır. Aşağıdaki tablo öğrencilerin *hazırlık öğretiminin amacına* ilişkin görüşlerini ayrıntılı olarak yansıtmaktadır. Tablo oluşturulurken her öğrenci grubun konuya ilişkin görüşleri yüzde yüzlük değer olarak kabul edilmiştir.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları
<i>İş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak</i>	15 (%76)	17 (%44)	11 (%42)	13 (%37)
<i>Zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlamak</i>	2 (%10)	13 (%33)	15 (%58)	10 (%28)
<i>Yurtdışına çıkabilmek</i>	2 (%10)	6 (%15)	0	4 (%11)
<i>Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmek</i>	1 (%4)	3 (%8)	0	6 (%17)
<i>Yabancılar ile iletişim kurabilmek</i>	0	0	0	2 (%6)

Tablo 3.2 Öğrencilerin Dil Öğrenme Nedenleri

Bulgular öğrencilerin yabancı dilin kısa vadeli kazanımı olan *zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlamaktan* daha çok uzun vadeli kazanımlarını önemsediklerini ortaya koymaktadır. Lisans öğrencileri dil bilmenin onlara öncelikle iş bulmayı kolaylaştıracağına inanmaktadırlar. Orta öğretim döneminden kaynaklı olarak yabancı dil bilgisine sahip olan A ve B kurlarında bu düşünce ortalama %60 oranında geçerlidir. Yüksek lisans öğrencilerinde ise bu oran %37'ye kadar gerilemektedir. Sormacaya katılan bütün öğrenciler yabancı dilin her işkolunda önemli olduğunu kavramış görünmektedirler. Yine de yüksek lisans öğrencilerinin daha düşük bir oranla yabancı dilin iş bulmadaki yararlarından söz etmeleri Türkiye'deki işsizlik oranına bağlanabilir. OECD verilerine göre Türkiye'de 2001 yılında işsizlik oranı %10.9 olarak saptanmıştır. Belki bu yüksek lisans öğrencilerinin yabancı dil bilgisinin iş bulma konusunda yeterli olmayacağını düşündüklerini yansıtıyor olabilir. C kuru öğrencileri ise hazırlığı geçebilmeyi lisans öğretimine başlayabilmelerini etkilediği için engel olarak algılıyor olabilirler. Bu nedenle iş yaşamında dil bilmenin uzun vadeli kazanımlarını önemsemiyor olabilirler.

3.1.1.1 Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminde Zorunluluğa İlişkin Görüşleri

Öğrencilerden elde edilen yanıtlar öncelikle herkesin öğretimin amacına ilişkin görüşlere sahip olduğu izlenimini vermektedir; bütün öğrenciler ilk soruyu yanıtlamışlardır. Hazırlık öğretiminin amacını yıl sonunda uygulanmakta olan yeterlilik sınavını başarılı bir şekilde tamamlamak olarak tanımlayanların oranı ortalama %38'dir. Bu oran özellikle A ve C sınıflarında farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılıkların olası nedenleri aşağıda irdelenmiştir. Yeterlilik sınavının C kuru öğrencileri tarafından A kuru öğrencilerine oranla yaklaşık 6 kat (%58-%10) daha önemli bulunmasının nedeni söz konusu öğrenci kümelerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumları ile ilintili olabilir. Türkiye'de faaliyet gösteren orta öğretim kurumları yabancı dil öğretimine verdikleri önem açısından farklılık göstermektedirler. Öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumları aşağıda olduğu gibidir:

	Devlet lisesi	Özel lise	Anadolu lisesi	Fen lisesi	Meslek lisesi	Süper lise	Sormacaya katılan toplam öğrenci sayısı
A kuru	1 (%5)	3 (%15)	6 (%30)	2 (%10)	0	8 (%40)	20 (%21)
B kuru	2 (%8)	3 (%11)	8 (%30)	5 (%19)	0	8 (%30)	26 (%28)
C kuru	18 (%90)	1 (%5)	0	1 (%5)	0	0	20 (%21)
Y.lisans	27 (%93)	2 (%7)	0	0	0	0	29 (%30)

Tablo 3.3: Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumları

Sormacaya katılan A kuru öğrencilerinin %95'i yabancı dil eğitiminin izlenince içerisinde yoğun olarak yer aldığı ve maddi olanaklar ile de desteklenen okullardan mezunlar. Türkiye'de Anadolu ve Süper Lise adı altında eğitim veren okullarda öğrenciler zorunlu olarak yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıflarına devam etmektedirler. Ayrıca sonraki yıllarda da zorunlu seçmeli olarak ikinci bir yabancı dili öğrenmektedirler. Bu kurumlardan mezun olan bir öğrenci, ortalama dört yıl İngilizce veya Almanca dersi almaktadır. A kuru öğrencileri belki de bu derece iyi bir dil eğitimi almış olmaktan ötürü hazırlığı geçebilmeyi önemsememektedir. C kuru öğrencileri ise % 90 oranında devlet lisesi çıkışlı olmalarına karşın hazırlık öğretimini dil öğrenme olanağı olarak görmemektedirler. Oysa yabancı dil bilmenin iş yaşamından kişisel gelişim açısından birçok getirisi vardır. Hazırlık öğretimi ise orta öğretim yıllarında sağlanmayan bu

olanağı sunmaktadır. C kurunun hazırlık öğretimini geleceğine olumlu şekilde etki edecek dil öğrenme olanağı olarak görmemesini yoğun olan izlenceleri ile açıklamak olasıdır. Diğer kurlara oranla aynı sekiz aylık süre içerisinde daha çok bilgiyi edinmek zorunda olmaları onları olumsuz yönde etkiliyor olabilir.

C kuru öğrencilerinde, hazırlık öğretimini başarı ile tamamlamak konusundaki isteklilik B kuru ve yüksek lisans öğrencilerinin yaklaşık iki katına yakındır. Öte yandan B kurunda hazırlık öğretimini tamamlamayı önemseyenlerin oranı A kurunun üç katından fazladır. Bu verilerin olası nedeni aşağıda irdelenmiştir.

B kuru öğrencilerinde hazırlığı geçebilmeyi hedefleyenlerin oranı ise yüksek sayılabilecek düzeydedir (%33). Bu bulgu öğrencilerin Eylül ayı içerisinde katıldıkları sınavın sonucu ile ilgili olabilir. Her yıl Eylül ayında yapılan yerleştirme sınavı sonucunda öğrenciler A, B veya C kuruna yerleştirilmektedirler. Akademik geçmişleri açısından birbirine yakın olan A ve B kurlarına uygulanan izlen ve sınavlar farklılık göstermektedir. Öğrenciler, A kuruna yerleştirilmiş olmaktan ötürü psikolojik anlamda bir rahatlık hissediyor olabilirler. Örneğin ders kitabı olarak kullanılmakta olan 'New Headway' serisinden sadece iki kitabı işlemektedirler (Soars, L., ve Soars, J., 1998, The New Headway English Course, Oxford University Press). Bu nedenle haftada ortalama bir, hatta bazen sadece bir ünitenin yarısından sorumlu tutulmaktadırlar. Oysa aynı sekiz aylık dönemde B kuru haftada iki ünite olmak üzere toplam üç kitap işlemektedir. C kurunda ise izlen aynı dönem içerisinde beş kitabın yani haftada ortalama üç ünitenin tamamlanmasını öngörmektedir. Ders yükündeki bu yoğunluk onların başarı ile hazırlığı tamamlayabilmeleri konusunda endişe duymalarına neden oluyor olabilir. *Başarılı olma* konusunda duyulan bir baskı birey üzerinde olumlu ve / veya olumsuz etkili olabileceği çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Heckhausen, 1967; Weiner, 1974; Stipek, 1988; Chamber, 1999). C kuru öğrencilerinde ortaya çıkan bulgular ise söz konusu grubun olumsuz etkilendiği yönündedir; söz konusu küme ancak kısa vadeli hedeflere odaklanabilmiştir. Öte yandan orta öğretim bilgilerinden yararlanabilen ve ağır sayılamayacak bir izleneye sahip olan A kuru öğrencilerinde özgüven duygusu uzun vadeli hedeflere de odaklanmalarını sağlıyor olabilir. Bu nedenle de söz konusu öğrenciler hazırlığı geçebilmeyi önemsemiyor olabilir. Öte yandan B kurundan elde edilen bulgular A kuruna yerleştirilmemiş olmaktan kaynaklanabilir. A kurunda yer alamamaktan ötürü B kuru öğrencileri yabancı dil

bilgilerinde veya varolan bilgiyi kullanabilme yeteneklerinde bir azalma olduğunu düşünebilirler. Bu nedenle hazırlığı geçememek söz konusu öğrencileri kaygılandırıyor olabilir.

Özetle, öğrencilerin hazırlık öğretimin amacına ilişkin tanımlamaları orta öğretim yıllarında edindikleri yabancı dil bilgisi ile ilintili olduğunu söylemek olasıdır. A kuru öğrencileri İngilizce bilgilerine güvendikleri için üniversitedeki dil öğretiminden daha çok mesleki beklentiler içerisinde görünmektedirler.

3.1.1.2 Yabancı Dil Bilgisi ve Kişisel Kazanımlar

Öğrenciler hazırlık öğretiminin amaçlarını tanımlarken sadece akademik ve mesleki konulara değinmemişlerdir. Özellikle B kuru ve Yüksek lisans sınıflarında okumakta olan öğrenciler hazırlık öğretimini başarı ile tamamlamanın yanı sıra İngilizceyi ders dışı etkinliklerde de etkin kullanabilmeyi istemektedirler. Söz konusu etkinlikleri mesleki bilgiler içermeyen kitaplar, filmler, web sayfaları, ve müzik kasetleri şeklinde örneklendirmek olasıdır. Ders dışı etkinliklere Littlewood'un (1989:57) öğrencilerin öğrenilen dil sayesinde geliştirebilecekleri toplumsal etkileşim ile güdüldüklerinde daha başarılı olduklarına ilişkin saptamasından hareketle, yabancılar ile iletişimi de eklemek olasıdır.

Aşağıda 3.2 numaralı tablonun bir bölümüne yer verilmiştir. Söz konusu ifadeler öğrencilerin yabancı dil bilgisinin kişisel kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır;

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek lisans Sınıfları
Yurtdışına çıkabilmek	2 (%10)	6 (%15)	0	4 (%11)
Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmek	1 (%4)	3 (%8)	0	6 (%17)
Yabancılar ile iletişim kurabilmek	0	0	0	2 (%6)

Tablo 3.4 Dil Öğretimi ve Kişisel Kazanımlar

Bu tabloda öne çıkan bulgu C kuru öğrencilerinin sormacalarda yabancı dilin kişisel kazanımlarına yönelik hiçbir ifadeye yer vermemiş olmalarıdır. Ayrıca sadece

yüksek lisans öğrencilerinin *yabancılar ile iletişim kurabilmeyi* öğretimin amaçları arasında saymaları önemli bir bulgu sayılabilir çünkü C kuru hariç bütün kurlar ortalama % 12 oranında yurtdışına çıkabilmeyi istemektedir. Örneğin hazırlığı geçebilmeyi önemsemeyen A kuru öğrencileri yurtdışına çıkabilmek veya yabancılar ile iletişim kurmak konusunda da istekli değiller. Bu nedenle söz konusu öğrencilerin sadece yabancı dilin iş yaşamındaki yerini önemsediklerini söylemek olasıdır. Söz konusu bulguya A kuru öğrencilerinin Türkiye’de de dil öğrenebileceğini kişisel deneyimlerinden bilmeleri neden olmuş olabilir. Başka bir ifadeyle B kuruna devam eden altı öğrenci (araştırmaya katılanların %23 ‘ü) orta öğretim yıllarında aldıkları yoğun yabancı dil öğretimine karşın A kuruna yerleştirilememiş olmalarını Türkiye’de söz konusu alanda yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinin yetersiz olduğuna inandıkları şeklinde yorumlanabilir. B kurundaki öğrencilerin ancak yurtdışında yapılacak bir yolculuğun veya devam edilecek bir dil kursunun onlara yeterli bir dil öğrenme olanağı oluşturacağına inanıyor olabilirler. Öte yandan öğrencilerin ders programına ilişkin eleştirilerini ve önerilerini ifade ettikleri sorularda *konuşma dersini* ortalama %29 oranında *yetersiz* (bkz. Ek 4) bulmaları ve *konuşma ortamının yaratılmasını* da %32 oranında (bkz. Ek 5) istedikleri göz önünde bulundurulduğunda farklı bir olasılık da ortaya çıkıyor; öğrenciler varolan yabancı dil bilgilerine güvenmedikleri için yabancı kültürlere karşı duydukları ilgiye karşın yabancılar ile iletişimden kaçınmaktadırlar. Bu bulguya konuşma konusunda duyulan bir yetersizlik duygusu neden oluyor olabilir. Söz konusu duyguyu yenmek için de ders programında konuşma dersine yer verilmesini veya varolan dersler içerisinde konuşma olanağının artırılmasını istiyor olabilirler. Başka bir ifadeyle, öğrenciler farklı oranlarda da olsa konuşma konusunda endişelidirler. Sınıf içerisinde eşit düzeydeki arkadaşları arasında bile güçlükle konuşmaya yöneliyor olmaları olasıdır. Öğrenciler tarafından deneyimlenen yabancı dil sınıflarına özgün bu endişe duygusu birçok çalışmaya da konu olmuştur (Horwitz, 1986; Allwright, ve Bailey, 1991; Phillips, 1992; Clément, Dörnyei ve Noels, 1995; MacIntyre, ve Gardner, 1994; Aydın, 2001).

Hazırlık öğretimin amaçlarının arasında *yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmek* ortalama yüzde 7 oranında ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin özellikle okuma becerisinin etkin kullanımını sağlanmasının amaç olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Örneğin Ek 4’te de görüleceği üzere okuma dersine yönelik olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranı sadece % 4’tür. Sormacaların ayrıntılı incelenmesi söz

konusu beş öğrencinin B kurunda aynı sınıfa devam ettiklerini göstermiştir. Bu bulgu öğrencilerin belki de dersi ve kitabı olumsuz bulmadıkları ancak dersi vermekle yükümlü öğretim elemanı ile sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmeyi önemsediklerini gösteren başka bulgulara da rastlamak olasıdır; işitsel ve görsel-işitsel kaynaklardan yararlanabilmelerini sağlayan derslere yer verilmesini ortalama %8 oranında istemektedirler (bkz. Ek 4).

Öğrencilerin hazırlık öğretiminin amacına ilişkin görüşlerini irdeleyen bu bölüm onların temelde iki beklenti taşıdıklarını göstermiştir: 1) öğretim yeterlik sınavını başarı ile tamamlamak ve 2) iş yaşamında başarılı olmalarını sağlayacak dil becerilerini edinmek.

3.1.2 Öğretim Elemanlarının Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri

	Öğretim Elemanları
Zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlattırmak	9 (%50)
İş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak	4 (%22)
Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmeleri sağlamak	3 (%16)
Yurtdışına çıkmalarını sağlamak	1 (%6)
Yabancılar ile iletişim kurabilmesini sağlamak	1 (%6)

Tablo 3.5 Öğretim Elemanlarının Göre Öğretimin Amacı

Sormacaya katılan on öğretim elemanı hazırlık öğretiminin amacına yönelik 18 adet görüş bildirmişlerdir. Tablo 3.5'te görüldüğü üzere öğretim elemanları öğrencilerin *zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlattırmayı ve iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamayı* öğretimin öncelikli amaçları olarak tanımlamaktadırlar. Ancak, bu amaçların önem sırasında önemli farklılıkları gözlemlemek olasıdır. Örneğin öğrenciler öğretimin amaçları arasında iş yaşamındaki dil gereksinimlerinin karşılanmasını %47 oranında belirtmişlerdir. Oysa öğretim elemanları bu konuya ancak %22 oranında değinmişlerdir. Bu bulgu öğretim elemanlarının sınıf içi gözlemleri neden olmuş olabilir. Sormaca her kurdan öğretim elemanına verilmiştir ayrıca biri hariç hepsi

farklı kurlarda görev almışlardır. Bu nedenle öğrencilerin tutumu onlara yabancı dilin uzun vadeli kazanımlarına yönelik bir farkındalığın gelişmiş olabileceği izlenimini vermemiş olabilir. Konuya ilişkin farklı bir yorumda Yabancı Diller Yüksekokulu'nun görev dağılımı ile ilgili olabilir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanları Temel İngilizce biriminde verilen öğretimin amacını İngilizceye yönelik temel bir takım bilgilerin aktarımı ile sınırlamaktadır. Belki de öğrencilerin *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerin* lisans öğretimin ilk dört yarıyılında Modern Diller birimi tarafından verilen yabancı dil derslerinde *karşılanması* gerektiğine inanmaktadırlar.

Öğretim elemanları öğrencilerin yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmelerini %16 oranında önemsemektedirler. Bu görev tanımını iki görüşten kaynaklanıyor olabilir: öğretim elemanları kendilerini (1) öğrencilerin lisans öğretimi boyunca okuyacakları metinleri anlayabilmelerinden ve (2) öğrencilerin İnternet ve yabancı dilde yazılmış kitaplardan yararlanabilmelerinden sorumlu hissetmektedirler.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin bu iki hedefe yönelik algılamaları birbirinden farklıdır. Öğrenciler yurtdışına çıkabilmeyi yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmekten daha önemli bulmaktadırlar (bkz. Tablo 3.1). Öğretim elemanları belki de öğrencilerin maddi olanaklarının yurtdışına çıkmaya elverişli olmadığını düşünmektedirler. Bu nedenle öğrencilere yurtdışına çıkmalarını sağlayacak düzeyde iletişimsel bir yeterliliğin kazandırılmasını önemsememektedirler. Öğrencileri *yurtdışına hazırlamak* konusundaki isteksizlik bir devlet kurumunda çalışmakta olan öğretim elemanları açısından doğal sayılabilir; söz konusu küme özel üniversitede sunulan yüksek ücretlere karşın devlete bağlı çalışmayı yeğlemiştir. Başka bir deyişle, yurtçinde ve dışında elde etmeleri olası olan yüksek ücretlere rağmen Türkiye'de yaşamayı sürdürmektedirler. Oysa bu tercih bazen maddi ve manevi olanakları yetersiz olan öğrencilere ders vermek anlamına gelmektedir. Öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerine etki eden bu toplumsal ve ruhsal etmenlere karşın öncelikle topluma başarılı ve araştırmacı bireyler katmayı amaçladıkları söylenebilir.

3.1.3 Yönetimin Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri

	Yönetim
Zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlattırmak	14 (%40)
İş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak	7 (%19)
Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmelerini sağlamak	7 (%19)
Yurtdışına çıkmalarını sağlamak	4 (%11)
Yabancılar ile iletişim kurabilmesini sağlamak	4 (%11)

Tablo 3.6 Yönetime Göre Öğretimin Amacı

Yönetimde yer alan 17 öğretim elemanı hazırlık öğretiminin amacına ilişkin toplam 36 adet görüş bildirmiştir. Bu ifadelerden hareketle yönetimin de öğrencilere hazırlık öğretimini başarı ile tamamlattırmayı öncelikli görevleri olarak kabul ettiklerini söylemek olasıdır; bu konuya ilişkin ifadelerin oranı %40'tır. Ancak, öğrencilerin iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamayı en az yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmelerini sağlamak kadar önemsedikleri önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir. Yönetimde yer alan öğretim elemanlarına göre her ne kadar öncelikli hedef öğrencileri hazırlık öğretiminde başarı kılmak ise de, onların iş yaşamlarını da olumlu etki etmek de kurumun görevleri arasındadır. Bu yaklaşımı yönetimin öğrencilerin yurtdışına çıkmalarını ve / veya yabancılarla iletişim kurmalarını sağlamak konularına yönelik bakış açıları ile de desteklemek olasıdır. Bu iki konuyu öğretimin amaçları arasında sıralayanların oranı sadece %11'dir. Bu nedenle yönetimin hazırlık öğretiminin görev tanımını: 1) öğrencilerin öncelikli yıl sonunda yapılmakta olan sınavı başarı ile tamamlattırmak ve 2) onların akademik ve mesleki yaşamlarında gerekli olan yabancı dil bilgilerini kazandırmak olarak özetlemek olasıdır. Öğrencilerin yurtdışına çıkışlarını ve / veya yabancılar ile iletişim kurabilmelerini sağlamak yönetim tarafından ne akademik ne de mesleki bir gereklilik olarak görülmemektedir.

Yönetimin hazırlık öğretiminin amacına yönelik görüşleri yeniden kurmacılık (*Reconstructionism*) felsefesinden etkilenmiş gözükmemektedir. Söz konusu akıma göre ailelerin toplumsal durumundan kaynaklanan eşitsizliklerin giderileceği yer okuldur (Oliva, 1988). Orta öğretimini izlencesinde yabancı dile ağırlık veren bir okulda

tamamlamış olmak Türkiye’de sosyo-ekonomik durum ile ilintili sayılabilir. Örneğin Tablo 3.3’de de görüldüğü üzere C kuru öğrencileri %93 oranında devlet lisesi mezunu iken A kurunda bu oran %5 kadar gerilemektedir. Sormacalardan edinilen bulgular öğrencilerin geldikleri ortamların da farklı olduğunu ortaya koymuştur. A ve B kurundaki öğrenciler ortalama %90 oranında Türkiye’nin batısında bulunan büyükşehirlerdeki okullardan mezun olmuşlardır. C kuru ve yüksek lisans öğrencilerinin ise %80 oranında doğudan geldikleri saptanmıştır. Yönetim hazırlık öğretimini belki de maddi olanaksızlıklardan dolayı yaşanan bu farkı gidermek için bir olanak olarak görüyor olabilir. Barna (2002) da makalesinde toplumsal eşitsizliklerin giderilmesini devletin görevi olarak tanımlarken bu görevin yerine getirileceği yerlerin eğitim / öğretim kurumlarının olduğunu belirtmektedir. Özdemir (1990) ise bir adım ileriye giderek eğitimin asıl amacının toplumsal eşitsizliklerin giderilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim elemanlarının ve yönetimin hazırlık öğretiminin amacına ilişkin görüşleri genel anlamda benzeşmektedir. Bu iki küme “Öğretim Elemanlarının Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri” başlıklı bölümde de belirtildiği üzere ülkeye yararlı, kültürlü ve araştırmacı bireyler yetiştirmek amacını gütmektedir. Öğrencilerin bu konuda farklı düşünceleri son yıllarda yaşanan kültür emperyalizmi ile açıklanabilir (Erdoğan, 2000; Şahin, 2000; Kongar, 2001; Sinanoğlu, 2002, 2003). Söz konusu olgunun oluşmasına Türkiye’de sosyo-ekonomik sorunlar (işsizlik, enflasyon, deprem vb.) yaşanırken, yazılı ve görsel basının da etkisiyle yaratılan *Batı* imgesi neden olmuş olabilir. Başka bir deyişle, öğrenciler görsel-işitsel yayınlar sayesinde özellikle Batıda bulunan toplumlarda yaşamak ve / veya orada bulunan insanlar gibi yaşamak isteğine sahip olabilirler. Gardner ve Lambert (1972) tarafından birleşimci güdülenme (*integrative motivation*) olarak adlandırılan bu olgunun söz konusu kurumda verilen öğretimin etkinliğini arttırabileceği düşünülebilir. Ancak, öncelikli amaç olarak kültürel bütünleşmeye yönelik bir altyapının sağlanması, çoğunluğu henüz lisans öğretimlerine başlamamış olan bu öğrenci kümesine uygun bulmaması olasıdır.

Özetle, araştırmaya katılan üç grubun hazırlık öğretiminin amacına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan bu bölümden hareketle öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinin akademik geçmişleri ile ilintili olduğu söylenebilir. Orta öğretim yıllarında alınmış iyi bir yabancı dil öğretimi öğrencilerin öğretime ilişkin beklentilerini mesleki yaşama

ilişkilendirmelerini olası kılmaktadır. Öte yandan yetersiz bir yabancı dil öğretimi öğrencilerin ancak yeterlilik sınavını başarılı bir şekilde vermelerini sağlayacak bir ders programını istemelerine neden olabilmektedir. Öğretim elemanları ve yönetim ise öğretimin amacını öncelikle olarak öğrencilerin *hazırlık öğretimini başarı ile tamamlattırmak* olarak kabul etmektedir. Öğrencilerin *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak* ikincil hedef olarak kabul edilmektedir. Belki de bu iki küme öğrencilerin yabancı dil gereksinimlerini üniversite öğretimi süresince ve sonrasında da karşılayabileceklerini düşünmektedir. Önceliği de bu nedenle öğrencilere bir meslek kazandırmanın önünde engel oluşturan *hazırlık öğretiminin tamamlanması* olarak görmektedirler.

Hazırlık öğretimin amacına yönelik bu görüşler öğretimin içeriğine ilişkin de ipuçları vermektedir. Ders programını hazırlamakla yükümlü yükseköğretim müdürlüğü mesleki ve akademik gereksinimlerin karşılanmasını önemsemektedir. Bu önceliklere göre hazırlanmış bir ders programının ise Akademik-Amaçlı Dil Öğretimi özelliklerini taşıması olasıdır. Belirli-Amaçlı İngilizcenin tanımında bütün dil becerileri yer almaktadır. Ancak, yönetim tarafından önemsenen yıl sonu sınavı ve akademik / mesleki dil gereksinimleri öğretimin özellikle yazma ve okuma derslerinin içeriğine ilişkin bir çerçeve çizmektedir. Örneğin yazma dersi rapor yazabilmeyi ve bir konu / proje hakkında görüş bildirebilecek düzeyde yazım tekniklerinin kazandıracak türde materyaller kullanılmasını gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin uzun vadeli öğrenme amaçları karşılanmış olacaktır. Yıl sonu sınavında ise öğrencilerin başarılı olması da yine akademik/mesleki amaçları karşılamaya yönelik hazırlanan ders programının ölçme-değerlendirme mekanizmasıyla uyumlu olmasına bağlıdır. Ancak, öğrencilerin ortalama %12 oranında belirtmiş oldukları *yurtdışına çıkışın ve yabancılarla iletişim kurulmasının sağlanması* Akademik-Amaçlı İngilizce öğretimin çizdiği çerçeveye, akademik alana özgü yazma ve sözlü iletişim becerilerine verdiği önemden ötürü karşılanması beklenemez. Üniversite senatosu tarafından kararlaştırılan Akademik-Amaçlı İngilizce öğretim amacının öğretime dahil olan üç küme tarafından belirtilmiş olan *öğretimin amacı* ile örtüştüğünü söylemek olasıdır.

Öğretimin amacını öğretime dahil olan üç küme açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu bölüm öğretimin amacının öğrencilere akademik ve mesleki bilgilerinin kazandırılması ve yıl sonu sınavında başarılı olmalarının sağlanması olduğunu

göstermiştir. Bartu (1998:1) bireylerin her alanda yaşam biçimlerinden, kökenlerinden ve inançlarındaki “farklılıklardan ötürü sorunlar ile karşılaştıklarını ve sınıf ortamının da bu açıdan farklı olmadığını” belirtmektedir. Araştırmacının bu görüşünden hareketle herhangi bir ilişkide de olduğu gibi sınıf ve / veya okul ortamlarında sorunların giderilmesi için çözüm yollarının bulunması önemlidir. Çeşitli kaynaklarda bu *çözüm yollarının* ancak karşılıklı iletişim ve uzlaşma konusunda isteklilik ile bulunabileceği yönünde görüş bildirilmektedir (Cüceloğlu,1995; Kepçeoğlu, 1995; Gander ve Gardiner, 2001). Eğitim-öğretim etkinliklerinde *uzlaşma* sağlanmasının önemi özellikle süreç izlencesinde vurgulanmaktadır (Breen ve Littlejohn, 2000). Markee (1997) öğrencilerin içsel izlenceleri ile öğretmenin veya kurumun uygulamak istediği izlencenin ayrışabileceğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler öğretilen konuların ancak bir bölümünü öğrenirken konulara verilen önem öğretmeninkinden farklı olması olasıdır. Bu nedenle de izleme oluşumuna, öğretimden en yüksek verim alınması düşünülüyorsa, öğrencilerin de dahil edilmelisinin önemli olduğu düşünülebilir. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminde de öğrenci sayısının çokluğuna karşın öğrencilere öğretime başlamadan, öğretim esnasında ve sonunda sormacalar uygulanabilir. Elde edilecek bulgular ise öğrenci temsilcileri, öğretim elemanlarından ve yönetimden oluşan bir komisyon tarafından tartışmaya açılabilir. Böylece öğrencilerin amaç ve gereksinimleri karşılanırken öğretim elemanlarına ait görüşlerin de kabul görmesi sağlanabilir. Böylece hem her küme öğrenme ve öğretme etkinliklerine ilişkin sorumluluk üstlenirken öğretimin olumlu çıktıları da herkese *başarılı olma* duygusunu tattırması olasıdır. Araştırmacılar öğretim etkinliklerinde yer alan kümelere *bir şeyler başarabilmiş olma duygusunu* yaşatmak adına “bir hayli karmaşık olan karar verme sürecine” dahil edilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Bartu, 2003:18).

Özetle, uzlaşma yollarının aranması ile “öğrenme / öğretme etkinlikleri bir küme deneyimine dönüşmektedir” ki bu karşılıklı açık fikirlilik ve sorumluk duygusunun geliştirilmesi açısından önemli sayılabilir (Breen ve Littlejohn, 2000:8).

Öğretimin amacının saptanması süreç izlencesinde öğretimin içeriğinin şekillenebilmesi için önkoşul sayılabilir. Ders programında yer alacak olan dersler, kazandırılacak beceriler öğretimin amacına uygun bir şekilde seçilmesi öğretimin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada ise Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce

Biriminde uygulanmakta olan ders programının içeriği, amaca uygunluk açısından değerlendirilecektir. “Öğretimin İçeriği” başlıklı bölümde konuya ilişkin görüşler yer verilmiştir.

3.2 Öğretimin İçeriği

Öğretimin içeriğini tanımlamak, öğretime dahil olan kümelerin öğrenilmesi / öğretilmesi gereken yabancı dil konuları ve unsurları tanımlaması demektir (Breen, 1984).

Bu bölümde araştırmaya katılan 122 kişinin öğretimin içeriğine yönelik görüşleri incelenecektir. Tablolarda yer alan görüşler sormacalardaki “Uygulanmakta olan ders programını değerlendiriniz. Olumlu veya olumsuz bulduğunuz yönlerini açıklayınız” ve” Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?” sorularına verilen yanıtlardan derlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda konuya ilişkin görüşler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Kümelerin öğretimin içeriğine yönelik ifadeler ayrı ayrı hesaplanmıştır. Örneğin öğrenciler sormacalarında toplam 121 kez görüş bildirmişlerdir. Bu sayı yüzde yüzlük değer olarak kabul edilmiştir.

	Öğrenciler Toplamı	Öğretim Elemanları	Yönetim
Konuşma dersi yetersizdir	37 (%29)	0	0
İzlençe kötü düzenlenmiştir	17 (%13)	14 (%26)	4 (%9)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	10 (%8)	6 (%11)	11 (%24)
Fiziki koşullar yetersizdir	2 (%2)	8 (%15)	15 (%33)
Öğretim sınava endekslidir	6 (%5)	5 (%9)	4 (%9)
Sınav baskısı olmamalıdır	4 (%3)	5 (%9)	4 (%9)
İzlençe öğrenci seviyesine uygun değildir	4 (%3)	7 (%13)	1 (%2)
Kitaplar değişmelidir	9 (%7)	0	0
Duyduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır	9 (%7)	0	0
Dilbilgisi dersi arttırılmalıdır	8 (%6)	0	0
Yazma dersi değişmelidir	7 (%6)	0	0
Okuma kitabı değişmelidir	5 (%4)	0	0
Sözcük bilgisi kazandırmak üzere ayrı ders olmalıdır	3 (%2)	0	0

Tablo 3.7 Araştırmaya Katılanların Ders Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri

“Araştırmaya Katılanların Ders Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri” başlıklı tabloda “Araç-gereç kullanımı yetersizdir” ve “Sınav baskısı olmamalıdır” gibi bir ders programının *içeriği* ile ilintili gözükmeyen görüşlere de yer verilmiştir. Bu tercihin nedenini kümelerden elde edilen bulgular ile açıklamak olasıdır; yukarıda belirtilen unsurların öğretilecek konuların seçimine etki ettiği araştırmaya katılanlar tarafından varsayılmıştır. Devlete ait eğitim-öğretim kurumlarında ders programı hazırlamakla yükümlü olan bireylerin araç-gereç durumunu ve fiziki koşulları göz önünde bulundurmaları gerektiğini söylemek olasıdır. Ayrıca öğrencilerin genellikle öğretime zorunlu olarak dahil edildikleri ve başarılı bulunmaları da bir sınava bağlı olduğu düşünüldüğünde, öğretimin, öğrenci üzerinde öğretmenine de yansıtacak düzeyde *baskı* yaratması olasıdır. Bu *baskının* da öğretimi olumsuz yönde etkilemesi olasıdır.

Yukarıda görüldüğü üzere araştırmaya katılan kümeler arasında varolan ders programına ilişkin görüşlerde uyum düşük düzeydedir. Örneğin öğrenciler arasında kurumun fiziki koşullarını ders programının verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir unsur olarak

gözenlerin oranı %3' tür. Öğretim elemanlarının bu konudaki eleştirileri ise bu oranın 5 katıdır. Yönetimin fiziki koşullara yönelik olumsuz değerlendirmeleri öğrencilerin 11 katıdır. Öte yandan izlencenin kötü düzenlenmiş olduğuna ilişkin görüşler öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından ortalama %27 oranında belirtilmiştir. Yönetimde ise izlencenin kötü düzenlenmiş olduğunu düşünenlerin oranı sadece %9'dur. İzlencenin düzenleniş biçiminde öğrencilerin seviyesine uygunluk, konuların izleniş hızı ve yıl içindeki dağılımları öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından olumsuz bulunan konulardır. Yönetimin bu konulara ilişkin görüşü izlencenin kötü düzenlenmiş olduğu ve öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ile sınırlıdır. Öte yandan yönetimin ders programını daha çok kendi yetkisi dışında olan konulardan (fiziki koşullar yetersizdir%33 – araç-gereç kullanımı yetersizdir %24) ötürü eleştirmeye değer bulduğu söylenebilir.

Aşağıda araştırmaya katılan üç grubun konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

3.2.1 Öğrencilerin Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri

“Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminde Zorunluluğa İlişkin Görüşleri” başlıklı bölümde belirtildiği üzere, öğrencilerin orta öğretim yıllarında edinmiş oldukları yabancı dil bilgisinden ötürü hazırlık öğretiminin amaçlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Uygulanmakta olan ders programını değerlendirilmesini amaçlayan bu bölümde de kurlar arsında farklılıklar olduğu için kurların ayrıntılı olarak incelenmesine gerek duyulmuştur. Aşağıda, 3.8 numaralı tabloda yer alan oranlar her kuru konuya ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin ayrı ayrı yüzde yüzlük değer kabul edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Söz konusu sayılar ve oranlar ayrıca tablonun ayrıntılı incelenmesinde her bir ifadenin ders programında sahip olduğu önemi göstermek için de kullanılmıştır.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Konuşma dersi yetersizdir	12 (%41)	18 (%37)	4 (%15)	3 (%13)	37 (%29)
İzlençe kötü düzenlenmiştir	5 (%17)	2 (%4)	0	10 (%44)	17 (%13)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	4 (%14)	2 (%4)	0	4 (%17)	10 (%8)
Kitaplar değişmelidir	1 (%3)	7 (%15)	1 (%4)	0	9 (%7)
Duyduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır	1 (%3)	4 (%8)	2 (%7)	2 (%9)	9 (%7)
Dilbilgisi dersi arttırılmalıdır	2 (%7)	1 (%2)	3 (%11)	2 (%9)	8 (%6)
Yazma dersi değişmelidir	1 (%3)	4 (%8)	2 (%7)	0	7 (%6)
Öğretim sınava endekslidir	0	0	4 (%15)	2 (%9)	6 (%5)
Okuma kitabı değişmelidir	0	5 (%10)	0	0	5 (%4)
Sınav baskısı olmamalıdır	0	1 (%2)	4 (%15)	0	4 (%3)
İzlençe seviyemize uygun değil	0	1 (%2)	3 (%11)	0	4 (%3)
Sözcük bilgisi kazandırmak üzere ayrı ders olmalıdır	1 (%3)	1 (%2)	1 (%4)	0	3 (%2)
Fiziki koşullar yetersizdir	0	1 (%2)	1 (%4)	0	2 (%2)

Tablo 3.8 Öğrencilerin Ders Programına İlişkin Görüşleri

3.8 numaralı tabloda görüldüğü üzere öğrenciler ders programının içeriğine yönelik farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu farklılıkların olası nedenleri aşağıda irdelenecektir. Ancak, bulgular

- A ve B kurlarının özellikle konuşma becerisine verilen önemin arttırılmasını istedikleri,
- Özellikle yüksekisans öğrencilerinin izlenceden hoşnut olmadıkları ve,
- C kuru öğrencilerinin öğretimin sınava endekli olduğunu düşünmeleri ve belki de bu nedenle üzerlerinde sınav baskısı hissettikleri şeklinde özetlenebilir.

3.2.1.1 Öğrencilerin İzleneye İlişkin Görüşleri

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere öğrencilerin ders programına ilişkin görüşleri toplam 15 başlıkta toplanmıştır. Söz konusu ifadeler arasında onların izleneye hakkındaki görüşlerini yansıtan iki cümleye (“İzleneye kötü düzenlenmiştir” ve “İzleneye seviyemize uygun değildir”) toplam 21 kez rastlanmıştır. Bu sayı ise ifadelerin toplam %17’sine eşittir. Başka bir ifadeyle her altı öğrenciden biri yüksekokulun *izlenesine* yönelik eleştiride bulunmuştur. Bu oran yüksek sayılabilecek düzeydedir.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları
İzleneye kötü düzenlenmiştir	5 (%50)	2 (%11)	0	10 (%63)
İzleneye seviyemize uygun değil	0	1 (%5)	3 (%21)	0

Tablo 3.9 Öğrencilerin İzleneye İlişkin Görüşleri

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere öğrenciler ders programını eleştirirken “izleneye” sözcüğünü kullanmışlardır. Öğrencilerin eğitim terminolojisine ilişkin bu bilgiye sahip olmaları kayda değerdir. Sormacalardan anlaşılmıştır ki öğrenciler belki de sormacanın sözcük seçiminden kaynaklı olarak (bkz. Ek 1) *ders programı* ve *izleneye* sözcüklerini aşağıda olduğu gibi algılamış görünmektedirler:

- Ders programı:** Ders programı terimi eğitim-öğretim etkinliklerine etki eden bütün unsurları (fiziki koşullar, araç-gereç gibi) kapsamaktadır (Sönmez, 1994). Başka bir ifadeyle ders programı “öğretilecek derslerin içeriğini ve kazandırılacak davranışların bütünü’nün tanımlandığı genel çerçevedir” (White, 1988:3; Markee,1997).
- İzleneye:** İzleneye sözcüğü “herhangi bir alanda verilecek eğitimin “amaç, içerik ve yöntemini belirleyen yönlendirici dizge” anlamında kullanılmaktadır (Kocaman ve Osam, 2000:72). White (1988) izleneyi ders programının bir bölümü olarak tanımlamaktadır; izleneye öğrencilere kazandırılacak davranışların haftalara bölünmesinden elde edilen plandır.

“Öğrencilerin İzleneye İlişkin Görüşleri” adlı tabloda (bkz. Tablo 3.9) görüldüğü üzere özellikle A kuru ve yüksek lisans öğrencileri izleneyi eleştirmişlerdir. A kurunda izlenenin hızına yönelik eleştiriler diğer kurların onlara yetişebilmesi için bazen

konuların üzerinde gerektiğinden fazla durulmasından kaynaklanıyor olabilir. Sahip oldukları yabancı dil bilgilerini zorlamayan bu izlencenin seviyesini bu nedenle eleştiriyor olmaları olasıdır. Bu görüşü uygulanmakta olan izlenceyi seviyelerine uygun olarak nitelendirmeleri ile desteklemek olasıdır. Öte yandan yüksek lisans öğrencileri de izlencenin kötü düzenlendiğini düşünmektedirler. Bu grubun izlencenin seviyesine yönelik olumsuz görüş bildirmemeleri izlenceyi konuların dizimi ve işleniş hızlarından ötürü yetersiz bulmalarından kaynaklanıyor olabilir. Sormacaya katılan C kuru öğrencilerinin %21'i izlenceyi seviyelerine uygun olmamakla eleştirmektedir. Ancak, izlencenin kötü düzenlediğine yönünde görüş bildirmemişlerdir. Bu bulgu söz konusu kümede yer alan öğrencilerin izlencenin aslında başarılı bir şekilde hazırlandığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak kendi seviyelerine uygun olmadığını düşünüyor olabilirler. Örneğin A ve B kurlarına devam etmekte olan öğrencilerin hem yıl içi hem de ara sınavlarında göstermekte oldukları başarı bu izlenimi edinmelerine neden olabilir. Başka bir ifadeyle diğer kurların öğretimi başarılı bir şekilde öğrenmesi sağlayan izlenceler hazırlayan yönetimi eleştirmekten kaçınmaktadırlar. Bu görüşü öğrencilerin ders programını iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmeleri istenen dördüncü sorudaki davranışları ile desteklemek olasıdır; öğrencilerin %35'i ders programında hangi değişiklikler sonucunda daha verimli bir öğretimin gerçekleştirilebileceğini ifade etmekten kaçınmışlardır. 3.10 numaralı tablodaki oranlar her bir grubun katılımcı sayısının yüzde yüzlük değer kabul edilmesiyle hesaplanmıştır:

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek lisans sınıfları
Ders programını iyileştirmeye yönelik öneriler getirmeyen öğrenci sayısı / oranı	2 (%10)	2 (%8)	7 (%35)	0

Tablo 3.10 Ders Programını İyileştirme Önerisi Getirmeyen Öğrenciler

Yukarıdaki tabloya (bkz. Tablo 3.10) yansıyan sayılar ve oranlar C kuru öğrencilerinin görüş bildirmekten kaçındıklarını göstermektedir. Ancak, söz konusu grubun ders programını aslında olumlu bulduklarını gösterdiği gibi farklı bir bakış açısının da sonucu olabilir. C kuru öğrencileri eksiklerin giderilmesine yönelik yöntemlerin geliştirmesinde kendilerini bir merci olarak görmüyor olabilirler. Örneğin yüksek lisans sınıfları ilerlemiş yaşın ve yükseköğretimi tamamlamış olmanın verdiği deneyimle kendilerinde alan dışı olmalarına karşın iyileştirme önerileri getirebilme yetisini görmektedirler.

3.2.1.2 Öğrencilerin Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Ders materyallerin seçimi öğrencilerin gereksinimleri ve öğrenme amaçlarına uygun bir şekilde seçilen “gerçek dil kullanımına yönelik örnekler” sunmalarına bağlı olarak gerçekleştirilmelidir (Clark, 1987:69). Araştırmaya katılan kümeler “Öğretimin Amacı” başlıklı bölümünde de görüldüğü üzere öğretimin amacını onların akademik / mesleki yabancı dil gereksinimlerinin karşılanması olarak tanımlamışlardır. Tablo 3.11’de araştırmaya katılan öğrencilerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek lisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Kitaplar değişmelidir	1 (%10)	7 (%37)	1 (%7)	0	9 (%15)
Okuma kitabı değişmelidir	0	5 (%26)	0	0	5 (%8)

Tablo 3.11 Öğrencilerin Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ders kitaplarından hoşnut olduklarını söylemek olasıdır. Ancak, B kuruna devam etmekte olan öğrencilerin özellikle okuma kitabına yönelik olumsuz görüşleri “Yabancı dil Bilgisi ve Kişisel Kazanımlar” başlıklı bölümde de belirtildiği üzere özellikle bir sınıfa özgü bir eleştiridir. Bu eleştiriye dersi veren öğretim elemanı ile öğrencilerin arasında yaşanan iletişimsizlik neden olmuş olabilir. Tablo 3.11’deki sayılar ve oranları farklı bir açıdan değerlendirmek de olasıdır; araştırmaya katılan 26 B kuru öğrencisinden sadece %19’u okuma kitabından hoşnut değildir. Bu bulgu ayrıca araştırmaya dahil olan 95 öğrenci göz önünde bulundurulduğunda da öğrencilerin görüşünü düşük düzeyde temsil ettiğini söylemek olasıdır; öğrencilerin %5’i okuma kitabını olumsuz olarak nitelendirmektedir.

3.2.1.3 Öğrencilerin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri

Ders programının içeriği saptanırken araç-gereç kullanımının hangi düzeyde gerçekleşeceği de belirlenmektedir. Devlet kurumlarında bu tür olanakların sınırlı olduğunu söylemek olasıdır. Yabancı Diller Yüksekokulu’nda araç-gereç kullanımı kasetçalarla sınırlıdır.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	4 (%14)	2 (%4)	0	4 (%17)	10 (%8)

Tablo 3.12 Öğrencilerin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tablo 3.12’ de görüldüğü üzere özellikle A kuru ve yüksek lisans öğrencileri araç-gereç kullanımını yetersiz bulmaktadırlar. A kurunda bu eleştirinin nedeni mezun oldukları orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin önemsendiği ve araç-gereçlerle desteklenmiş olmasına bağlanabilir. “Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminde Zorunluluğa İlişkin Görüşleri” başlıklı bölümde de belirtildiği üzere A kuru öğrencilerinin % 95 Anadolu, Süper ve Özel lise mezunudur. Araç-gereç kullanımına ilişkin bir bilincin orta öğretim yıllarında edinmiş olmaları olasıdır. Öte yandan %93 oranında devlet lisesi çıkışlı olan yüksek lisans öğrencileri artık yabancı dil öğretiminde yer alan laboratuvar, video ve bilgisayar gibi olanaklardan yararlanmak istemeleri olasıdır. C kuru araç-gereç kullanımı konusunda da eleştiride bulunmamıştır. Burada söz konusu öğrencilerin sınırlı olanaklarla devlet kurumlarında okumuş olmaları etkili olmuş olabilir. Başka bir ifadeyle ortaöğretim yıllarında genellikle yetersiz araç-gereç ile öğrenmeye alışan ve buna karşın üniversitede okumaya hak kazanan bu öğrenciler bu alanda bir eksiklik duymuyor olabilirler.

3.2.1.4 Öğrencilerin İzlençe – Ölçme-Değerlendirme İlişkisi Konusundaki Görüşleri

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
İzlençe kötü düzenlenmiştir	5 (%17)	2 (%4)	0	10 (%44)	17 (%13)
Öğretim sınava endekslidir	0	0	4 (%15)	2 (%9)	6 (%5)
Sınav baskısı olmamalıdır	0	1 (%2)	4 (%15)	0	4 (%3)
İzlençe seviyemize uygun değil	0	1 (%2)	3 (%11)	0	4 (%3)

Tablo 3.13 Öğrencilerin İzlençe – Ölçme-Değerlendirme İlişkisi Konusundaki Görüşleri

Tablo 3.13' de görüldüğü üzere A kuru öğrencileri sadece izlençenin kötü olduğundan söz etmişlerdir. Oysa C kurunda öğretimin sınava endekli bir şekilde düzenlendiğinden ve bunun olmaması gerektiği konusunda görüş bildirenler bulunmaktadır. Ortalama %14 oranında gerçekleşen bu eleştirilere karşın izlençenin kötü olduğunu açıkça ifade etmekten kaçınmaktadırlar. Bu tavrın nedeni henüz verilmemiş olan ve lisans öğretimine başlamalarına etki edecek olan sözlü notlarının verilmemiş olması ile ilintili olabilir. Öte yandan akademik geçmiş açısından C kuru öğrencileri ile benzerlik gösteren yüksek lisans öğrencileri belki de lisans mezunu olmanın verdiği bilinçlilik ve deneyim ile üzerlerinde sınav baskısı hissetmemektedirler. Ancak, yüksek lisans öğrencileri de izlençeye yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yüzde 44 gibi yüksek bir oranla izlençeyi eleştirmeleri yüksek lisans öğrencilerinin mesleki kaygılar taşımamalarına bağlanabilir. Söz konusu öğrenciler zaten meslek sahibi olmanın verdiği bir rahatlıkla öğretimi eleştiriyor olmaları olasıdır.

3.2.1.5 Öğrencilerin Farklı Becerilere Yaklaşımları

Öğrenciler konuşma, dinleme (duyduğunu anlama), yazma, sözcük bilgisi ve dilbilgisi gibi yabancı dil öğretiminde önemli olan becerilere ve derslere ilişkin toplam 64 kez görüş bildirmişlerdir. Söz konusu ifadeler aşağıda olduğu gibidir. Tabloda yer alan

yüzdeler “Öğrencilerin Ders Programına İlişkin Görüşleri” başlıklı tablodan alınmıştır. Böylece öğrencilerin ders programı içerisinde sahip oldukları öneme ilişkin bilgi de edinmek olası hale gelmiştir.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Konuşma dersi yetersizdir	12 (%41)	18 (%37)	4 (%15)	3 (%13)	37 (%29)
Duyduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır	1 (%3)	4 (%8)	2 (%7)	2 (%9)	9 (%7)
Dilbilgisi dersi artırılmalıdır	2 (%7)	1 (%2)	3 (%11)	2 (%9)	8 (%6)
Yazma dersi değişmelidir	1 (%3)	4 (%8)	2 (%7)	0	7 (%6)
Sözcük bilgisi kazandırmak üzere ayrı ders olmalıdır	1 (%3)	1 (%2)	1 (%4)	0	3 (%2)

Tablo 3.14 Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri

3.14 numaralı tabloda görüldüğü üzere öğrenciler genel anlamda *konuşma dersini yetersiz* bulmaktadırlar. Söz konusu eleştiri *öğrencilerin ders programına ilişkin görüşleri* başlıklı tabloda en çok ifade edilen eleştiridir. Özellikle iyi bir yabancı dil öğretimi almış olan A ve B kuru öğrencileri için bu becerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bunun dışında A kuru öğrencilerinin dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik derslerden hoşnut olduklarını söylemek olasıdır. C kuru ve yüksek lisans öğrencilerinin dilbilgisi dersine verdikleri önemin diğer beceriler ile yaklaşık eşit düzeyde olması bu öğrencilerin iletişimsel bir öğretimi önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.2.1.6 Öğrencilerin Zorunlu Öğretim Konusundaki Görüşleri

“Öğretimin Amacı” başlıklı bölümde öğrencilerin hazırlık öğretiminin amacını tanımlamaları istenmiştir. Öğrenciler sormacanın “Hangi amaçla dil öğreniyorsunuz?” sorusuna %33 oranında “Hazırlığı geçebilmek için” cevabını vermişlerdir. Söz konusu oranın yüksekliğine karşın öğrenciler ders programını içerik bakımından değerlendirirken öğretimin zorunluluğuna ilişkin olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Hazırlık öğretimi zorunlu olmamalıdır	2 (%7)	1 (%2)	1 (%4)	0	4 (%3)

Tablo 3.15 Öğrencilerin *Zorunlu* Öğretime İlişkin Görüşleri

Tablo 3.15’ de görüldüğü üzere hazırlığın zorunlu olmasını istemeyenlerin oranı toplamda sadece %3’ tür. Bu bulguyu çeşitli nedenler ile açıklamak olasıdır. Öğrenciler lise eğitiminin ardından hazırlık sınıflarında geçirilen bu sekiz aylık dönemi bir geçiş süreci olarak görüyor olabilirler. Zorunluluğun getirdiği bir ciddiyet ise öğrencileri derslere devam etmeye ve sınavlara hazırlanmaya neden olduğu için olumlu karşılanıyor olabilir. Ayrıca dil öğretiminin üniversite tarafından veriliyor olması öğretimin niteliğine yönelik beklentileri arttırıyor olabilir. Örneğin lisans öğretimi ve iş yaşamında gerekli olan dilsel yapıların kazandırılmasının bekleniyor olması olasıdır. Zorunluluğun kalkması halinde ise öğrenciler bireysel olarak ya da ailelerin etkisiyle hazırlık öğretiminden kaçınabilirler. Bu nedenle kurumun yönlendirmesine gereksinim duyuyor olabilirler.

Öğretim elemanları da tablo 3.7’ de görüldüğü üzere öğretimin içeriğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Aşağıda bu ifadeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

3.2.2 Öğretim Elemanların Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan on öğretim elemanının *öğretimin içeriğine* ilişkin 45 ifadeleri tablo 3.16’ da olduğu gibidir. Söz konusu ifadeler “Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin *öğrenci açısından* eksiklikleri nelerdir?” ve “Uygulanmakta olan ders programı *sizce* ne yönde geliştirilebilir?” sorularına verilen yanıtlardan derlenmiştir.

	Öğretim Elemanları
İzlenice <i>kötü</i> düzenlenmiştir	14 (%26)
Fiziki koşullar yetersizdir	8 (%15)
İzlenice öğrenci seviyesine uygun değil	7 (%13)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	6 (%11)
Sınav baskısı <u>olmamalıdır</u>	5 (%9)
Öğretim sınava endekslidir	5 (%9)

Tablo 3.16 Öğretim Elemanlarının Öğretimin İçeriğine Yönelik Görüşlerini

Tablo 3.16 öğretim elemanlarının *öğretimin içeriğine* yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Görüldüğü üzere 14 kez *izlencenin kötü* olduğunu beyan etmişlerdir. Oysa araştırmaya katılan öğretim elemanı sayısı 10'dur. Söz konusu tablonun yorumlanmasında bu etmen gözletilmeye çalışılmıştır. Örneğin *izlencenin öğrenci seviyesine uygunluğuna* yönelik eleştirilerin de farklı kişilerce yapıldığı görülmüştür. Aşağıda bu konuya ilişkin ayrıntılı olarak değinilmiştir.

3.2.2.1 Öğretim Elemanlarının İzlenice Konusundaki Görüşleri

Tablo 3.16'da görüldüğü üzere öğretim elemanlarının %26'ı izlencenin kötü düzenlenmiş olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan izlencenin hangi açılardan olumsuz bulunduğuna ilişkin veri sınırlı sayıda görülmektedir. Örneğin öğrenciler okuma, yazma ve konuşma gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik isteklerde bulunmuşlardır. Bu ayrıntılı ifadelerden ötürü de izlenceyi genel anlamda eleştirilerin oranı sadece %13 seviyesindedir. Öğretim elemanları ise sormacalarında yer alan ders programının ne yönde geliştirebileceğine ilişkin ayrıntılı ifadelere yer vermemişlerdir. Bu nedenle %26 oranında ifade edilen hoşnutsuzluk düşük sayılabilir. Bu oranın düşüklüğü ise izlenice oluşumunda öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmaması neden olmuş olabilir. Öğretim elemanları oluşum aşamasında görüş bildirme olanağına sahip olmadıkları için varolan izlenceyi eleştirme konusunda da istekli olmayabilirler. Bu bulgular ayrıca söz konusu grubun yüksekokulun geliştirmiş olduğu izlenceye benimsemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

	Öğretim Elemanları
İzlenince kötü düzenlenmiştir	14 (%26)
İzlenince öğrenci seviyesine uygun değil	7 (%13)
Sınav baskısı olmamalıdır	5 (%9)
Öğretim sınava endekslidir	5 (%9)

Tablo 3.17 Öğretim Elemanları İzlenince İlişkin Eleştirileri

Tablo 3.17 'de görüldüğü üzere öğretim elemanları izlencenin *kötü* düzenlendiğini ve öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşünmektedirler. Ancak, bu eleştirilere konuların işleniş hızı mı yoksa yıl içindeki dağılımları mı neden olduğu belirsizdir. Öğretim elemanları konuya ilişkin ayrıntılı bilgi vermemişlerdir. Öte yandan, sormacaların ayrıntılı incelemesinde bütün öğretim elemanlarının en az bir kez bu görüşü ifade ettikleri görülmüştür. Böylece söz konusu grubun her kur için ayrı ayrı düzenlenmiş olan izlenceleri kötü bulduğunu söylemek olasıdır. Hoşnutsuzluğun nedeni “Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminde Zorunluluğa İlişkin Görüşleri” bölümünde de belirtildiği üzere izlencenin A kurunda öğrencilerin yabancı dil seviyesine göre yavaş; C kurunda ise hızlı ilerlemesi olabilir. Öğretim elemanlarının A kurunda öğretimden *sıkılmış*, C kurunda ise *tedirgin* olmuş öğrencilere ders vermeyi olumsuz buluyor olabilir.

İzlencenin yedi öğretim elemanı tarafından “uygunsuz“ bulunması da önemli bir bulgu sayılabilir. Sormacalar üzerinde yapılan ayrıntılı bir çalışma söz konusu görüşün yedi farklı öğretim elemanı tarafından dile getirildiğini göstermiştir. Bu bulgu 3.17 numaralı tablonun iki farklı soruya verilen yanıtlardan derlendiği göz önünde bulundurulduğu için önem kazanmaktadır. Tablolar kümelerin konuya ilişkin görüşlerinin toplam sayısından hareketle oluşturulmuştur. Ancak, bu bölümde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %70'i *izleninceyi öğrenci seviyesine uygun* bulmaması izlencenin gözden geçirilmesine gereksinim duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kimi öğretim elemanları izlencenin öğrencileri sınavda başarılı kılma konusunda baskı yarattığı görüşündedir. Tablo 3.17 'de görüldüğü üzere öğretimin sınava endekslili olduğunu ve bunun öğrenciler üzerinde baskı yarattığını düşünenlerin oranı toplam %18'dir. Öğrencilerin öğretim elemanlarına, ders esnasında, duyguyu yansıtıyor olmaları olasıdır.

Özetle, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %50'si öğretimin amacını öğrencilere zorunlu hazırlık öğretimini başarılı bir şekilde tamamlattırmak olarak görmektedir (bkz. Ek 3). Öğrencilerin lisans öğretimine başlamalarını yani meslek sahibi olmalarını sağlamayı kendilerine amaç olarak belirleyen öğretim elemanları öğretimin içeriğini eleştirmişlerdir. Ancak, olumsuz olarak tanımladıkları izlencenin iyileştirilmesine yönelik hiçbir öneri getirmemişlerdir. Öğretim elemanları sadece kendi katkıları olmaksızın hazırlanmış olan izlenceyi eleştirmekle yetinmişleridir. Çeşitli araştırmacılar *ilgisizlik* olarak tanımlanabilen bu tutuma, iş memnuniyetin olmayışının neden olabileceğini iddia etmektedirler (Tack ve Patitu, 1992; Simcoe Leadership, 2003).

3.2.2.2 Öğretim Elemanlarının Araç-Gereç Kullanıma İlişkin Görüşleri

	Öğretim Elemanları
Fiziki koşullar yetersizdir	8 (%15)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	6 (%11)

Tablo 3.18 Öğretim Elemanlarının Araç-Gereç Kullanıma İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanları ders programının içeriğine yönelik soruda fiziki koşulların yetersizliğini araç-gerecin yetersiz kullanımından daha önemli bulmuşlardır. Yüksekokul çalışanları fiziki koşulları öğretimin içeriği başlığı altında değerlendirmişlerdir. Öğretim elemanlarının yetersiz araç-gereç kullanımını kurumun fiziki koşulları ile ilişkilendiriyor olmaları olasıdır. Örneğin dersliklerin küçük olması öğrencilerin resim, çizim, televizyon ve video gibi öğretimi destekleyici görsel-işitsel araç-gereçten yararlanmalarını engelliyor olabilir. Yine konuşma becerisinin geliştirilmesi sınıf içinde yapılacak küme ve rol yapma çalışmalarını sayesinde uygun olamayabilir. Fiziki koşulların bu çalışmalara uygun olmayışı iletişimsel bir yaklaşımdan çok öğretmen-merkezli derslerin ve sınıf içi etkinliklerin seçilmesine neden olabilir. Öğretim elemanlarının %11 oranında *araç-gereç kullanımını yetersiz* olarak tanımlamaları iletişimsel bir öğretimin tercih edildiğine işaret ediyor olabilir.

Öğretim elemanlarının ders programının içeriğine yönelik öneriler getirmemeleri onların ders programının oluşum aşamalarında söz sahibi olmamalarına bağlanmıştır. Ancak, söz konusu grubun izlencenin öğrenciler üzerinde baskı yarattığına ilişkin saptaması önemli bir bulgudur. Söz konusu görüş "Kurumun Ölçme-Değerlendirme Mekanizması"

başlıklı bölümde irdelenecektir. Ancak, öğretim elemanlarının bu saptaması ders programı oluşturulurken yıl sonunda yapılan final sınavının belirleyici konumda olduğunu düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencileri yıl sonundaki sınava hazırlayacak kitabın aynı zamanda izlence olarak kullanılması, öğretim elemanlarının iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi anlamsız bulmalarına neden olmuş olabilir.

Kurumun ders programını hazırlayan, ölçme-değerlendirme mekanizmasının işlemlerinden sorumlu olan yönetimin ders programının içeriğine yönelik görüşleri aşağıda irdelenmiştir.

3.2.3 Yönetimin Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri

Yönetimde bulunan 17 öğretim elemanının öğretimin içeriğine ilişkin 39 ifadeleri tablo 3.19’ da olduğu gibidir. Söz konusu ifadeler “Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından eksiklikleri nelerdir?” ve “Uygulanmakta olan ders programı sizce ne yönde geliştirilebilir?” sorularına verilen yanıtlardan derlenmiştir. Yönetim kadrosunda görev alan öğretim elemanları açısından öğretimin içeriği eksiklikleri ve geliştirme gereksinimi duyan unsurlar aşağıda sunulmuştur. Tablo 3.19’da görülen oranlar ve 3.7 numaralı tablodan alınmıştır.

	Yönetim
Fiziki koşullar yetersizdir	15 (%33)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	11 (%24)
İzlence kötü düzenlenmiştir	4 (%9)
Öğretim sınava endekslidir	4 (%9)
Sınav baskısı <u>olmamalıdır</u>	4 (%9)
İzlence öğrenci seviyesine uygun değildir	1 (%2)

Tablo 3.19 Yönetimin Öğretimin İçeriğine İlişkin Görüşleri

Yönetimde yer alan öğretim elemanları da ders programını genel hatlarıyla değerlendirmeyi tercih etmişlerdir. Ancak, yönetimin özellikle fiziki koşulların yetersizliğinden ve araç-gereç kullanımındaki eksikliklerden rahatsız olduğunu söylemek olasıdır. Aşağıda *yönetimin izlenceye* ve araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri irdelenmiştir.

3.2.3.1 Yönetimin İzleneye İlişkin Görüşleri

	Yönetim
İzleneye kötü düzenlenmiştir	4 (%9)
Öğretim sınava endekslidir	4 (%9)
Sınav baskısı olmamalıdır	4 (%9)
İzleneye öğrenci seviyesine uygun değildir	1 (%2)

Tablo 3.20 Yönetimin İzleneye İlişkin Görüşleri

Yukarıda görüldüğü üzere *yönetimin izleneye ilişkin görüşlerinde dengeli bir dağılım söz konusudur*. Bu kümede izleneyi olumsuz bulanların sayısı sadece 4'tür. Bu bulgu yönetimin geliştirmiş oldukları izlencelerden hoşnut olduğu anlamına gelebilir. Öte yandan tablo 3.20'nin yorumlanmasında yönetimin iki farklı soruya verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Yönetimde toplam 17 kişi bulunmaktadır. Bu sayıdan hareketle dört yükseköğretim çalışanının getirmiş olduğu eleştiriler bu grubun ¼'ini temsil etmektedir. Bu oran ise yüksek sayılabilir. Ayrıca, yönetim, bir kurum çalışanı tarafından yapılan bu araştırmada kendi çalışmalarını eleştirmekten kaçınmış olabilir. Sormacalarda izleneyi kötü bulan ve öğretimi sınava endekli olarak tanımlayan ve bu durumu eleştiren kişilerin farklı olduğu da görülmüştür. Söz konusu eleştirileri hem yöneticiler hem de materyal ve sınav komitesi çalışanları getirmiştir. Böylece yönetimde izlenceleri geliştirenler kadar "hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını" ölçenlerin de varolan sistemden hoşnut olmadıklarını söylemek olasıdır (Sönmez, 1994:309).

3.2.3.2 Yönetimin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri

	Yönetim
Fiziki koşullar yetersizdir	15 (%33)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	11 (%24)

Tablo 3.21 Yönetimin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tablo 3.21'de yönetimin fiziki koşulları "yetersiz" bulunduğu görülmektedir. Bu görüşe Yabancı Diller Yükseköğretimi'nin Maslak ve Yıldız' da olmak üzere iki farklı yerleşkeye bölünmüş olması etki etmiş olabilir. Böylece bir yerleşkede sağlanması olası

araç-gereçten diğer yerleşkede bulunan öğrencilerin yararlanması zor olabilir. Ayrıca dersliklerin de küçük olması araç-gereç kullanımını olumsuz yönde etkiliyor olması olasıdır. Yönetim *ders programının içeriğini* fiziki koşullar ile ilişkilendirmektedir.

Başka bir ifadeyle *içerik* aşamasında kazandırılacak beceriler, farklı ders adlarıyla izlencede yer alması sağlanmaktadır. Ancak, örneğin *konusma* becerisini kazandırmak üzere *video* veya *bilgisayar destekli dil öğretimine* yer verilmesi bir kurumun fiziki koşullarına bağlıdır. Yönetimin, Yabancı Diller Yüksekokulundaki 1648 öğrenciye farklı araç-gereç olanakları sağlamanın varolan fiziki koşullar içerisinde zor olacağına inandığını söylemek olasıdır.

Özetle, yönetimin ders programına ilişkin eleştirileri fiziki koşulların ve araç-gereç kullanımının yetersizliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Uygulanmakta olan ders programını içerik açısından, varolan olumsuz koşullar nedeniyle geliştirilmeye gerek duymamaktadırlar.

Bu bölümde elde edilen bulgulardan hareketle, Türkiye'nin toplumsal yapısına ilişkin bilgi edinmek olasıdır; toplumu oluşturan kümelerin her biri üstünden hoşnut değildir. Bu hoşnutsuzluğu gidermek için çözüm yollarını aramaktansa şikayet etmeyi ve sorumluluk üstlenmemeyi yeğlemektedir. Kili (1995) Atatürk döneminde çağdaşlaşma adına kat edilen ilerlemelere karşın toplumun sadece Batı'yı kendisine ölçüt almasından ötürü asla tam anlamıyla tatmin olmadığı görüşünü dile getirmektedir. Belki de bu nedenle gelişmiş toplumlarda rastlanmayan bir alışkanlık Türk toplumunda geçerliğini korumaktadır; işsizliğin, bankalarda batan paraların, tarlada çürüyen malların hesabı devlete sorulmaktadır. Başka bir deyişle, Türk toplumunun çözüm üretip, ilgili makamlarla iletişim halinde olmaktansa şikayet etmeye yeğlediğini söylemek olasıdır.

3.3 Kurumun Benimsediği Yöntem

Yalden (1994:125) süreç izlencesinin üçüncü ayağı olan yöntemde “dil edinim olanaklarının” tasarlandığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan kümelerden sınıf içi etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler ayrıca tercih ettikleri öğrenme biçimlerini ifade ederlerken kendileri için uygun olabilecek yönteme ilişkin görüş bildirmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve yönetimin görüşleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Tablo oluşturulurken her grubun konuya ilişkin görüşleri ayrı ayrı yüzde yüzlük değer kabul edilmiştir.

	Öğrenciler Toplamı	Öğretim Elemanları	Yönetim
“Konuşma” ortamı yaratılmalıdır	34 (%32)	6 (%29)	5 (%33)
Öğretimi destekleyecek görsel-işitsel araçlar kullanılmalıdır	26 (%25)	6 (%29)	3 (%20)
Turistlerle iletişim sağlanmalıdır	11 (%11)	0	0
Kitaplara bağlı kalınmamalıdır	8 (%8)	0	0
Öğrenme sınıf içerisinde gerçekleşmelidir	6 (%6)	0	0
Kitaplar değişmelidir	5 (%5)	0	0
Sınav baskısı olmamalıdır	5 (%5)	0	0
Mesleki metinler seçilmelidir	0	5 (%24)	0
Birebir eğitim olmalıdır	4 (%4)	0	0
Tahta kullanımı artmalıdır	4 (%4)	0	0
Yabancı dil öğretimi eğlenceli olmalıdır	3 (%3)	0	0
Çalışma kağıtlarının (<i>Worksheet</i>) sayısı artırılmalıdır	0	0	4 (%27)
Test tekniği kullanılarak öğretilmelidir	3 (%3)	0	0
Yaşlarına uygun materyaller seçilmelidir	0	2 (%10)	1 (%7)
Güncel materyaller seçilmelidir	0	2 (%10)	0
Bireysel çalışmalar desteklenmelidir	0	0	1 (%7)
Eğitsel kol çalışmaları yapılmalıdır	0	0	1 (%7)
Fiziki yetersizlikler yöntemi seçimini olumsuz etkilemektedir	0	0	1 (%7)

Tablo 3.22 Araştırmaya Katılanların Yönteme İlişkin Görüşleri

“Araştırmaya Katılanların Yönteme İlişkin Görüşleri” başlıklı tabloda görüldüğü üzere “*Konuşma ortamı yaratılmalıdır*” ve “*Sınav baskısı olmamalıdır*” ifadeleri *yöntem* başlığı altında da değerlendirilmiştir. Söz konusu tercihin nedeni araştırmaya katılanların sormacalarında bildirmiş oldukları görüşler ile açıklanabilir; kümeler ders programında yer alan *Konuşma* dersinin yetersizliğini *içerik* başlığı altında değerlendirirken, *konuşarak* öğrenmeyi de tercih ettikleri *yöntem* olarak açıklamışlardır. Yine *sınav baskısının* oluşunu *içeriğe* etki ettiğini dile getirirken, çalışma kağıtlarının (*Worksheet*) sınava yönelik olmalarını ve sınıf içi iletişimin de sınav tarafından yönlendirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kümelerden elde edilen bu bulgular bazı ifadelerin farklı başlıklar altında değerlendirilmesine neden olmuştur.

3.3.1 Öğrencilerin Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri

Öğrenciler sormacanın “En iyi nasıl öğrenirsiniz? Uygulanmakta olan ders programı öğrenme biçiminize uygun mu?” ve “Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?” başlıklı sorularında ders programında benimsenen yönteme ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmektedir. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri öğretimin konuşma becerisini geliştirecek (%32) şekilde düzenlenmesi yönündedir. Ayrıca görsel-işitsel araçların kullanımının artarak devam etmesi öğrenciler tarafından önemsenmektedir (%25). Öğrencilerin öğrenme biçimlerine ilişkin tercihleri arasında ayrıca turistlerin yoğun olduğu bölgelerde pratik yapmak vardır (%11). Öğrencilerin, öğretimin amaçları arasında sadece %2 oranında belirtmiş oldukları “yabancılar ile iletişim” ile turistlerle yapılması istenen sözlü iletişimin olası nedenleri ve öğretime ilişkin diğer saptamaları aşağıda irdelenecektir.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek- lisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Konuşma ortamı yaratılmalıdır	10 (%37)	13 (%28)	5 (%39)	6 (%24)	34 (%32)
Öğretimi destekleyecek görsel-ışitsel araçlar kullanılmalıdır	7 (%26)	8 (%17)	0	11 (%44)	26 (%25)
Turistlerle iletişim sağlanmalıdır	4 (%15)	7 (%15)	0	0	11 (%11)
Kitaplara bağlı kalınmamalıdır	0	7 (%15)	1 (%8)	0	8 (%8)
Öğrenme sınıf içerisinde gerçekleşmelidir	1 (%4)	1 (%2)	1 (%8)	3 (%12)	6 (%6)
Kitaplar değişmelidir	0	1 (%2)	1 (%8)	3 (%12)	5 (%5)
Sınav baskısı olmamalıdır	0	1 (%2)	4 (%31)	0	5 (%5)
Birebir eğitim olmalıdır	1 (%4)	3 (%7)	0	0	4 (%4)
Tahta kullanımı artmalıdır	0	2 (%4)	1 (%8)	1 (%4)	4 (%4)
Yabancı dil öğretimi eğlenceli olmalıdır	1 (%4)	2 (%4)	0	0	3 (%3)
Test tekniği kullanılarak öğretilmelidir	1 (%4)	1 (%2)	0	1 (%4)	3 (%3)

Tablo 3.23 Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri

3.3.1.1 Öğrencilerin Sözlü İletişime Verdikleri Önem

Öğrenciler tercih ettikleri öğrenme biçimlerini belirtmelerini isteyen soruda %32 oranında “konuşma ortamlarının yaratılmasının” önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin varolan yapısal çalışmaları etkin bir öğrenme için yetersiz bulduklarını söylemek olasıdır. Bu görüşü öğrencilerin %8 oranında belirtmiş oldukları “kitaba bağlı kalınmamasın” ifadesiyle desteklenebilir. Öğrencilerin bir bölümü kitaptan bağımsız gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin daha iletişimsel içerikli olabileceğini düşünüyor olabilirler. Ayrıca öğrencilerin %11’i de bu sözlü iletişimi gerçekleştirebilecek bir ortamı da önermektedirler; turistlerin yoğun olduğu bölgeler.

Öğrencilerin yanıtları karşılaştırıldığında C kurunun *konuşma* becerisini geliştirecek ortamlarının yaratılmasını %39 oranında istediğini gözlemlemek olasıdır. Oysa bu küme yabancılar ile iletişime geçmek gibi bir isteklerinin olmadığını ve sadece %15 oranında konuşma dersini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir (bkz. Tablo 3.2-3.14). Öğrencilerin ayrıca yabancılar ile iletişim kurma konusunda da istekli olmadığı göz önünde bulundurulursa (bkz. Tablo 3.2) onların sınıf içinde, sınav baskısından uzak (%31) bir şekilde konuşmak istediklerini söylemek olasıdır. Bu konuşmanın ise öğretim elemanları gözetiminde olmasını tercih ediyor olabilirler. Söz konusu bulgular C kurunun, öğretim elemanlarının %97'sinin Türk olmasından ötürü de kendini yabancı dilde konuşma konusunda daha rahat hissedeceği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle bu öğrenciler gereksinim duyduklarında anadillerinde konuşmalarını sürdürebilme veya sözcük seçimi ve dilbilgisi açısından doğru olmayan cümlelerini de anlayabilecek insanlara iletişim kurmak istiyorlar. C kurunda okumakta olan öğrencilerin belki de yabancı dilde konuşmak kadar anadilde de konuşmaya gereksinim duyuyor olmaları söz konusu olabilir. Öğrencilerin, üniversite ortamına ve İstanbul'a uyum sağlayamamak gibi manevi ve çalışmak zorunda olmak gibi maddi sorunlara sahip olmaları olasıdır. C kurunun bu yükümlülüklerden ötürü psikolojik anlamda rahatlamak için yapısal özellikler taşıyan bir öğretimden ziyade iletişimsel bir ortam istiyor olabilir.

Diğer kurlarda bulunan öğrencilerin yanıtları daha önce de belirtmiş oldukları görüşlerle örtüşmektedir; hepsi de sözlü iletişim becerilerini geliştirebilmeyi istemektedirler. A ve B kurlarında bu istek ortalama %36 civarındadır (bkz. Tablo 3.8-3.2). Yüksek lisans sınıfları ise varolan durumu %13 oranında eleştirirken *konuşma ortamlarının yaratılmasını* %24 oranında istemektedirler. Bu bulgu söz konusu grubun uygulanmakta olan ders programının *kötü* olmadığını ancak *geliştirmeye gereksinim* duyduğu şeklinde düşündüğünü gösteriyor olabilir.

3.3.1.2 Öğrencilerin Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri

Öğrenciler görsel-ışitsel araçların kullanımını önemsemektedirler (%25). Ancak, bu konuda kurlar arasında büyük farklılıklar gözlemlemek olasıdır:

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek- lisans sınıfları	Öğrenciler Toplamı
Konuşma ortamı yaratılmalıdır	10 (%37)	13 (%28)	5 (%39)	6 (%24)	34 (%32)
Öğretimi destekleyecek görsel-ışitsel araçlar kullanılmalıdır	7 (%26)	8 (%17)	0	11 (%44)	26 (%25)

Tablo 3.24 Öğrencilerin Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri

Tablo 3.24'te görüldüğü üzere görsel-ışitsel araçların kullanımını en çok yüksek lisans öğrencileri tarafından önemsenmektedir. Bu bulgu yabancı dilin özellikle özel eğitim kurumlarında, görsel-ışitsel araç destekli verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan bu araçların varlığına söz konusu öğrenci grubu özel anlamlar yüklüyor olabilir. Başka bir ifadeyle dil öğretiminin ancak bu şekilde verimli olabileceğini inanıyor olmaları olasıdır. Söz konusu görüşün yerleşmesine yabancı dil öğretim alanında yaşanan gelişmeler neden olmuş olabilir. "Öğrencilerin Hazırlık Öğretiminde Zorunluluğa İlişkin Görüşleri" başlıklı bölümde de belirtildiği üzere bu kümedeki öğrencilerin büyük bir bölümü birçok olanağın (laboratuvar, video ve bilgisayar) sağlanmadığı devlet okullarından mezundurlar.

Bu bulgu ayrıca araştırmanın öğretimin son haftalarında yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin umduklarından daha verimsiz geçmiş olan öğretimin nedeni olarak kurumun eksik olduğu bir yönünü gündeme getirmeleri olarak yorumlanabilir. Tabloda öne çıkan başka bir konu ise C kuru öğrencilerinin iletişimsel öğretimin geliştirilmesine yönelik isteklerine karşın görsel-ışitsel araçların önemine inanmamalarıdır. Söz konusu bulgu öğrencilerin devlet kurumlarından mezun olmalarına bağlanabilir; bu tür araçların kullanımına alışkın olmadıkları için yararlarını bilmemekteler ve eksikliklerini duymamaktadırlar.

Özetle, öğrencilerin büyük bir bölümü konuşma ortamlarının yaratılmasını istemektedir. Bu isteğin psikolojik nedenleri olabileceği gibi öğrenme biçimleri ile de ilintili olabilir.

3.3.1.3 Öğrencilerin Yönteme İlişkin Saptamaları

Öğrenciler farklı yoğunluklarda yönteme ilişkin görüşlerini ve isteklerini bildirmişlerdir. Bu isteklerin arasında konuşmak ve görsel-işitsel araçların kullanımı önemli yer tutmakla beraber öğrenciler ayrıca

- a) ders kitaplarına bağlı kalmadan (%8), eğlenerek öğrenmek istediklerini (%3),
- b) sınıf içerisinde öğretim etkinliklerinin önemli olduğunu (%6) ancak öğretim elemanlarının onlarla bireysel olarak ilgilenmelerini istediklerini (%4),
- c) üzerlerinde sınav baskısı yaratmayan bir yöntemin benimsenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir (%5).

3.3.2 Öğretim Elemanlarının Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanları sormacada yer alan “Ders programının eksiklikleri sizce nelerdir?” ve “Ders programı sizce hangi yönlerden geliştirilmelidir?” sorularına yanıt olarak kullanılmakta olan ders materyallerine yönelik eleştirilerini ve iyileştirme önerilerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının yönteme ilişkin görüşleri bu bölümde irdelenecektir. Aşağıda öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir;

	Öğretim Elemanları
Konuşma ortamı yaratılmalıdır	6 (%29)
Öğretimi destekleyecek görsel-işitsel araçlar kullanılmalıdır	6 (%29)
Mesleki metinler seçilmelidir	5 (%24)
Yaşlarına uygun materyaller seçilmelidir	2 (%10)
Güncel materyaller seçilmelidir	2 (%10)

Tablo 3.25 Öğretim Elemanlarının Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri

3.3.2.1 Öğretim Elemanlarının Sözlü İletişime Verdikleri Önem

Öğretim elemanları %29 oranında öğrencilerin dili sözlü olarak kullanabilecekleri ortamların yaratılmasının önemini vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının yaklaşık

1/3'ü tarafından dile getirilen bu görüş öğretim elemanlarının sözlü iletişim kurma yetisine sahip öğrenciler yetiştirmenin önemine inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, öğretim elemanları öğrencilerin *yabancılar ile iletişim kurabilmelerini* (%6) önemsememiş hatta *konuşma dersini yetersiz* bulmamışlardır (bkz. Tablo 3.1 -Tablo 3.7). Bu bulgular öğretim elemanların *konuşma* adı altında bir dersin olmasından veya İstanbul'un turistik bölgelerine geziler düzenlenmesinden öte kitapların ve çalışma kağıtlarındaki etkinliklerin konuşmayı destekleyecek şekilde olmalarını önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, bu küme öğrencilerin iletişim becerilerin bu yönde hazırlanmış ders materyalleri ile geliştirilmesini istemektedir.

Özetle, öğretim elemanları öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi yabancılar ile konuşabilmelerini sağlamak için değil, akademik / mesleki gereksinimleri karşılayabilmek için önemsemektedirler.

3.3.2.2 Öğretim Elemanlarının Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanları ayrıca görsel-işitsel materyallere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuyu önemseyenlerin oranı öğrencilerin sözlü iletişimde yeterliliğe ulaşmalarını isteyenlerle eşit düzeydedir (%29).

Sormacaya katılanlar ders içeriğine yönelik de görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları materyallerin mesleki gereksinimlere göre seçilmesini (%24) ve güncel olmalarını (%10) salık vermektedirler. Bu bulgular *öğretim elemanlarının öğretimin amacına ilişkin görüşleri* ile de örtüşmektedir; %22 'si öğrencilerin *iş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerinin karşılamayı* yüksekokulun görevleri arasında sıralamıştır.

Ders materyallerinin ayrıca öğrencilerin yaşına uygun olmasının öğretimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünenlerin oranı %10'dur. Bu bulgu kimi öğretim elemanlarının bölüm 1.3.1.1'de belirtilen ve birçok araştırmacı tarafından da desteklenen *yaşın öğrenmeye etki ettiği* şeklinde görüşe katıldıkları şeklinde yorumlanabilir (Heckhausen, 1967; McDonough, 1989; Spolsky, 1989).

3.3.2.3 Öğretim Elemanlarının Yönteme İlişkin Saptamaları

Öğretim elemanları sınıf içi çalışmalarında öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecek güncel, yaş ve mesleki gereksinimlerini karşılayabilecek ders materyallerinin seçiminin önem taşıdığını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerin kitap ve dergi gibi öğretimi destekleyici kaynaklara gereksinim duyduklarına inandıklarını söylemek olasıdır. Yönteme ilişkin bu görüşler kurumun uygulanmakta olan ders programında konuşma becerisini geliştirecek ders materyallerin kullanılmadığının bir göstergesi olabilir.

Öğretim elemanları öğrencilerin okumalarını, okuduklarını anlamalarını ve sözlü olarak görüşlerini ifade edebilmelerini önemsemektedirler. Söz konusu okuma çalışmalarında mesleki metinlerin seçilmesini (%24) önermeleri ise öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki ve akademik gereksinimlerini önemseyen bir yöntemin geliştirilmesini istediklerini gösteren bir bulgudur.

Özetle, öğretim elemanları varolan yöntemi konuşma ortamı yaratamamak, mesleki / akademik gereksinimlere yanıt verememek ve materyal seçiminde öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde çeşitlilik yaratamamakla eleştiriyorlar.

3.3.3 Yönetimin Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri

Yönetimin, *yönteme* ilişkin ifadeleri toplam üç başlık altında irdelenmiştir. Söz konusu küme bu konuda toplam 16 kez görüş bildirmiştir. Bu görüşler aşağıda olduğu gibidir:

	Yönetim
Konuşma ortamı yaratılmalıdır	5 (%33)
Öğretimi destekleyecek görsel-işitsel araçlar kullanılmalıdır	3 (%20)
Çalışma kağıtlarının (<i>Worksheet</i>) sayısı artırılmalıdır	4 (%27)
Yaşlarına uygun materyaller seçilmelidir	1 (%7)
Bireysel çalışmalar desteklenmelidir	1 (%7)
Eğitsel kol çalışmaları olmalıdır	1 (%7)
Fiziki yetersizlikler yöntem seçimini olumsuz etkilemektedir	1 (%7)

Tablo 3.26 Yönetimin Ders Programında Benimsenen Yönteme İlişkin Görüşleri

3.3.3.1 Yönetimin Sözlü İletişime Verdiği Önem

Araştırmaya katılan üç küme içerisinde *konuşma* becerisinin kazandırılmasına yönelik birtakım iyileştirme çalışmalarının gerekliliğine en çok yönetim inanmaktadır. Oysa öğrencilerin *yabancılar ile iletişim kurabilmelerini* (%11) ve *konuşma dersinin* artırılmasını önemsemediklerini söylemek olasıdır (bkz. Tablo 3.1-Tablo 3.7). Yönetim, ders programını *konuşma ortamı yaratmamakla* eleştirmektedir. Yönetici kadrosunda yer alanların $\frac{1}{3}$ 'i bu alanda birtakım eksikliklerin olduğunu düşünmektedir. Öte yandan sadece bir kişi *fiziki koşulların yöntem seçimini olumsuz etkilediğini* düşünmektedir.

Yönetimin *konuşma* becerisine ilişkin görüşlerini şu şekilde özetlemek olasıdır:

- ders programı içerisinde *konuşma* adı altında bir dersin önemine inanmamaktadırlar,
- varolan dersler içerisinde *konuşma* becerisini kazandıracak etkinliklere (daha çok) yer verilmelidir.

Yönetim kadrosunu oluşturanların %33'ü fiziki koşulların *ders programının içeriğine* ilişkin karar verme sürecinde olumsuz etki ettiğini düşünmektedir (bkz. Tablo 3.7). Ancak, sadece %7 bu unsurun *yöntem* seçiminde belirleyici konumda olduğunu düşünmektedir (bkz. Tablo 3.19). Bu bulguları söz konusu grubun fiziki sorunlara karşın öğretim sırasında kullanılan araç-gereçte çeşitlilik yaratılabileceğine ve örneğin konuşma becerisinin geliştirilebileceğine inandığı şeklinde yorumlanabilir.

3.3.3.2 Yönetimin Öğretimi Destekleyici Araçlara İlişkin Görüşleri

Yönetim, öğrencilere görsel-ışitsel araçlar sunamamayı bir eksiklik olarak kabul etmektedir (%20). Öte yandan sadece bir kişi (%7) bireysel çalışmaların desteklenmesi gerektiği düşüncesindedir. Bu bulgulardan hareketle yönetimin öğretimi destekleyici görsel-ışitsel materyallerin sunulamamasını öğrencilerin bireysel çalışmalar gerçekleştirmelerini olumsuz etkileyen bir unsur olarak gördüklerini söylemek olasıdır. Başka bir ifadeyle yönetim kendini materyal sunmaktan sorumlu tutmaktadır ve bunu sağlayamadığı için eğitim-öğretim etkinliklerinde ders kitabının dışına çıkmaktan kaçınmaktadır. Yönetimin bu konuya ilişkin tedirginlikleri özellikle İnternet'in yaygın bir biçimde kullanıldığı ve İstanbul'da bulunmanın artıları (Kültür Bakanlığı'na ve üniversitelere ait kütüphaneler, ucuz kitap satın alabilme olanakları gibi) düşünüldüğünde yersiz bulunabilir.

Yönetimde yer alan öğretim elemanları %27 oranında çalışma kağıtlarının artması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. %33'ü konuşma becerisini geliştiren çalışmaların artmasını isteyen bu grubun yapısal çalışmalara da önem vermesi:

- a) fiziki koşulların en çok bu yönde bir öğretime elverişli olmasından,
- b) ancak, yapısal anlamda yeterliliğe ulaşmış öğrencilerin sözlü iletişime geçebildiğine / geçmesi gerektiğine ilişkin kanıdan,
- c) mesleki / akademik gereksinimlerin ancak yapısal yeterliliğe ulaşmış öğrenciler yetiştiren bir ders programı sayesinde olası olduğunu düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

3.3.3.3 Yönetimin Yönteme İlişkin Saptamaları

Yönetimin, yönteme ilişkin görüşlerini irdeleyen bu bölüm söz konusu grubun *konuşma* becerisinin geliştirildiği, öğrencilerin okumaya yönlendirildiği, bireysel çalışmalarını geliştirici yöntemlerin artmasını istediğini ortaya koymuştur. Ancak, iletişimsel yeterliliği sağlarken İngilizcenin dilbilgisini de öğrencilere iyi bir şekilde öğretilmesini önemsemektedirler. Öte yandan öğrencilere öğretimi destekleyici araç-gereç sağlayamadıkları için yüksekokulun kendi imkanları ile geliştirdiği çalışma kağıtları ile bu açığı kapatabileceklerini düşünmeleri olasıdır.

3.4 Kurumun Ölçme-Değerlendirme Mekanizması

Breen (1984) *süreç izlencesinin* dördüncü ayağının bir öğretim kurumunun öğretimin amaçlarının, yöntemin ve içeriğinin sürekli olarak değerlendirilmesi sonucu oluştuğu görüşündedir. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim *süreç izlencesi* ölçütlerine göre gerçekleşmemektedir. Örneğin söz konusu kurumda öğretim etkinlikleri tartışılmaya açık değildir. Ayrıca ders programı öğretime dahil olan bütün kümeler tarafından değerlendirilmemektedir. Bu nedenle bu araştırmada *değerlendirme* aşaması sadece *kurumdaki ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşlerin irdeleneceği bölüm* olacaktır.

Yazının bu bölümünde kümelerin materyal, sınıf içi çalışmalar ve ölçme değerlendirme mekanizmaları konularındaki görüşleri irdelenecektir. Söz konusu ifadeler öğrencilerin "Uygulanmakta olan ders programını değerlendiriniz. Olumlu veya olumsuz" ve "Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?" sorularına verilen yanıtlardan alınmıştır. Öğretim elemanlarının değerlendirme konusundaki görüşleri ise sormacanın "Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından eksiklikleri nelerdir?" , " Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından olumlu yönleri nelerdir?" ve "Uygulanmakta olan ders programı sizce ne yönde geliştirilebilir? " sorularına verdikleri yanıtlardan derlenmiştir. Tabloda yer alan kimi başlıklar dolaylı olarak "değerlendirme" başlığı altında incelenmeye uygun bulunmuştur (bkz. Ek 6). Oranların hesaplanmasında ise her grubun konuya ilişkin görüşleri ayrı ayrı hesaplanmıştır.

	Öğrenciler	Öğretim Elemanları	Yönetim
Ölçme-değerlendirme geliştirilmelidir	0	6 (%43)	7 (%54)
Ölçme-değerlendirme mekanizması kötüdür	3 (%17)	5 (%35)	4 (%31)
Öğretim sınav baskısı yaratmaktadır	5 (%28)	0	0
Birebir öğretim olmalıdır	4 (%22)	0	0
Sınıf mevcutları azalmalıdır	3 (%17)	0	0
Öğretim test tekniğini ile yapılmalıdır	3 (%17)	0	0
Ölçme değerlendirme mekanizması iyidir	0	1 (%7)	2 (%15)
Öğretim sınavı geçmeye yöneliktir	0	2 (%14)	0

Tablo 3.27 Araştırmaya Katılanların Değerlendirme Konusuna İlişkin Görüşleri

3.4.1 Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri

Öğrencilerin öğretimin *değerlendirme* mekanizmasına ilişkin görüşlerinin arasında olumsuz eleştiriler önemli bir yer tutmaktadır.

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek- lisans sınıfları	Öğrenci Toplamı
Öğretim sınav baskısı yaratıyor	0	1 (%14)	4 (%57)	0	5 (%28)
Ölçme-değerlendirme kötüdür	0	1 (%14)	2 (%29)	0	3 (%17)
Sınıf mevcutları azaltılmalıdır	0	1 (%14)	1 (%14)	1 (%50)	3 (%17)
Öğretim test tekniği ile gerçekleştirilmelidir	1 (%50)	1 (%14)	0	1 (%50)	3 (%17)

Tablo 3.28 Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri

Öğrencilerin, özellikle C kurunda okumakta olanların, eleştirisi öğretimin sınav üzerlerinde sınav baskısı yaratacak şekilde düzenlenmiş olması yönündedir. Toplamda %28 oranında ifade edilen bu eleştiri en çok C kuru öğrencileri tarafından belirtilmektedir (%57). En yoğun izleneye sahip olan bu grubun sınavlarda psikolojik anlamda rahat olmadığını iddia etmek olasıdır; ölçme-değerlendirme çalışmalarını “kötü” bulanların oranı %29. Ancak, öğretimin sınav baskısı yarattığı görüşü sınavların sadece öğretilen konuları sınamadıkların şeklinde de yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle

öğrenciler, öğretilen konulara ilişkin neler sorulabileceğinden çok, hangi soruların sorulabileceğini tahmin etmeye çalışarak sınavlara hazırlanmaktadırlar. Oysa araştırmacılar sınavları “öğrencide gözlemlemeye karar verdiğimiz davranışları kazanıp, kazanmadığını ve ne ölçüde kazandığını” belirlemek üzere yapılan çalışmalar olarak tanımlamaktadırlar (Sönmez, 1994:309). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere sınavların öncelikli amacı öğretmen tarafından öğretilenin, öğrenciler tarafından öğrenip öğrenmediğini saptamaktır.

Öğrencilerin *sınavların öğretimin önüne geçtiği* şeklindeki yorumlarını desteklemek üzere “öğrencilerin bilinçlilik ve bazen de örneğin kaygılarını” daha iyi yansıtacağı düşüncesiyle, verilerin niteliksel incelenmesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. (Tesch, 1990:12). Bu örneklendirmede B ve C kuru öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Söz konusu ifadeler bu öğrenci kümelerinin %15’ünü (15 kişi) yansıtmaktadır;

“Derslere devam ediyorum ama notlarım berbat, sınavı düşünmekten konsantre olamıyorum...hocanın dediği konular da çıkmıyor zaten, “ B kuru, Kız, 19 yaşında.

“Ben İngilizce biliyorum ama merak ettiğim şeyler oluyor ama soracak zaman yok...SINAVLARDAN BIKTIM!” B kuru, Erkek, 18 yaşında.

“ ...Son sınav mesela, hocanın *bu çıkar* dediği her konuya çalıştım. Sonuç: 32. Kalacağım galiba, ” C kuru, Kız, 19 yaşında.

“Öyle bir odaya kapanıp uzaydan ışınlanmış gibi sınav olmaz ki...Hocanın sınavla ilgili tek bir tahmini tutmadı son sınavda,” C kuru, Erkek, 18 yaşında.

Öğrencilerin sınav komitesine ilişkin yorumları olumsuzdur. Bu görüşler öğrencilerin sınav komitesini öğrencilerden kopuk bir şekilde sınav hazırladıklarına yönelik bir eleştiri olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin söz konusu kümenin ders vermeden sınav hazırlamalarını, olumsuz buldukları söylenebilir. Ancak, öğretim elemanlarının bütününe yönelik bir hoşnutsuzluk söz konusu olmadığını da söylemek olasıdır; ders vermekle yükümlü öğretim elemanlarına yönelik olumsuz eleştirilere yer vermemişlerdir. Söz konusu ifadelerden hareketle, öğrencilerin, öğretim elemanlarını öğrencilerin çıkarlarını gözetmeye çalışan küme olarak gördüğünü söylemek olasıdır.

Bu görüşü öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri ile de desteklemek olasıdır;

	A kuru	B kuru	C kuru	Yükseklisans sınıfları	Öğrenci Toplamı
Öğretim elemanları değişmelidir	0	0	1 (%5)	0	1(%1)

Tablo 3.29 Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri

Yukarıdaki tablo öğrenciler ve öğretim elemanları arasında yapıcı bir iletişim olduğunu düşündürse de araştırmanın henüz sözlü notlarının verilmediği dönemde yapılmış olması da göz önünde bulundurulmalıdır. Başka bir deyişle, öğrenciler olası hoşnutsuzluklarını dile getirmekten çekinmiş olmaları da olasıdır.

Bu bölümde yer alan bulgulardan hareketle özellikle B kuru ve C kuru öğrencilerinin öğretimi başarı ile tamamlama konusunda kendilerini baskı altında hissettikleri görülmüştür. Öğretimin sınav baskısı yarattığı düşüncesi A kuru ve yüksek lisans öğrencilerinde yoktur. Bu bulgunun nedeni bu iki kümede farklı nedenlerden kaynaklanıyor olabilir:

- A kuru öğrencileri hazırlık öğretimi başarı ile tamamlayacaklarından emindirler,
- Yükseklisans öğrencileri öğretim ile ölçme-değerlendirme mekanizmalarının uyumlu olduğunu düşünmektedirler veya meslek sahibi olmanın verdiği rahatlıkla, hazırlık öğretiminde başarısız olmak onları kaygılandırmamaktadır.

3.4.1.1 Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları

	A kuru	B kuru	C kuru	Yüksek- lisans sınıfları	Öğrenci Toplamı
Birebir öğretim olmalıdır	1 (%50)	3 (%43)	0	0	4 (%22)
Sınıf mevcutları azaltılmalıdır	0	1 (%14)	1 (%14)	1 (%50)	3 (%17)
Öğretim test tekniği ile gerçekleştirilmelidir	1 (%50)	1 (%14)	0	1 (%50)	3 (%17)

Tablo 3.30 Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları

Öğrencilerin devlet kurumlarında gerçekleştirilmesi zor istekleri vardır: birebir öğretim ve öğrenci mevcutlarının azaltılması. Ortalama %20 oranında ifade edilen bu istekler ağırlıklı olarak ders programında benimsenen yöntemle ilgili görünmektedir. Ancak, örneğin kalabalık sınıflarda bireylerin yeteneklerini ve öğrenme güçlüklerini öğretim görevlisine yansıtabilmeleri zordur. Böylece yazılı sınavlarda öğrenciler konuyu / konuları tam olarak kavrayamadıkları için başarısız olabilirler. Öte yandan öğrencilerin sözlü notları da olumsuz yönde etkileniyor olabilir. Örneğin, sınıf ortamında yaşanabilen endişe duygusu öğrencilerin bildikleri konularda bile sözlü iletişime geçmelerini engelleyen bir unsur olabilmektedir (Daly, 1991). Oysa küçük sınıflarda veya birebir öğretimin gerçekleştirildiği ortamlarda öğretmen öğrencisini yakından tanıyabilir ve onun bireysel gereksinimlerine kolaylıkla yanıt verebilir.

Öğrenciler %17 oranında *öğretimde test tekniğinin* önemine inanmaktadırlar. Bu bulgu öğrencilerin, liseye ve / veya üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanırken test çözebilmek gibi bir yetenek geliştirmiş olduklarına ilişkin kanı ile açıklanabilir. Öğrenciler testler çözerek hem öğrenmeye hem de denetlenmeye alışmış olabilirler.

3.4.2 Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri

	Öğretim Elemanları
Ölçme-değerlendirme mekanizması kötüdür	5 (%35)

Tablo 3.31 Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri

Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme mekanizmasını “kötü” olarak nitelendirmektedirler (%35). Bu görüş söz konusu grubun $\frac{1}{3}$ ' ü tarafından belirtilmesi Bu alanda yapılacak çalışmaların sadece varolan sistemin geliştirilmesi ile sınırlı kalamayacağını göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretim elemanları sınavların içeriğini, uygulanma sıklıklarını ve sözlü notlarının ağırlıklarının yeniden düzenlenmesini istiyor olabilirler. Ancak, öğrencilerin farklı yöntemlere de sınanması gerektiğini düşünüyor olabilirler. Bu yöntemler öğrencilerin araştırmaya yönlendirilip sonrasında sözlü ve / veya yazılı olarak sunumlarda bulunmaları veya yıl sonunda uygulanan sözlü bir sınav şeklinde örneklendirmek olasıdır.

3.4.2.1 Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları

	Öğretim Elemanları
Ölçme-değerlendirme mekanizması geliştirilmelidir	6 (%43)
Öğretim sınavı geçmeye uygundur	2 (%14)
Ölçme-değerlendirme mekanizması iyidir	1 (%7)

Tablo 3.32 Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları

Tablo 3.32’ de yer alan sayılar ve oranlar tablo 3.27’ dan alınmıştır. Öğretim elemanların %43’ü tarafından ifade edilen “ölçme-değerlendirme mekanizması geliştirilmelidir” görüşü bu alanda birtakım eksiklerin olduğunu göstermektedir. Örneğin sadece bir kişi tarafından da bu konuda olumlu görüş bildirmesi öğretim elemanlarının uygulanmakta olan sınavlardan hoşnut olmamaları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrencilerin öğretimi başarı ile

tamamlamaları yazma dersinde yaptıkları ödev çalışmalarını ve öğretim elemanlarının verdiği sözlü notlarına bağlıdır. Bu uygulamada olumsuz bulunuyor olabilir. Öğretim elemanlarının sekiz aylık öğretim sürecinde öğrencileri hakkında edindikleri izlenimler ve ödev çalışmaları geçme notunu sadece %10 oranında etkilemektedir. Geçme notunun hesaplanmasında uygulanan bu yöntem öğretim elemanları tarafından olumsuz bulunuyor olabilir.

Ölçme-değerlendirme komitesinde yer alan öğretim elemanları sınavları, meslektaşlarından öğretimin gidişatına ilişkin görüş almadan, sene başında saptanan izleneye göre hazırlamaktadırlar. Bu da sınav içeriğinin derslerde işlenen konular ile örtüşmemesine neden olabiliyor. Söz konusu durum öğretim elemanlarını rahatsız ediyor olabilir.

3.4.3 Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri

Yönetimin ölçme-değerlendirme mekanizmasına ilişkin görüşleri bu bölümde incelenecektir. Aşağıdaki tabloda söz konusu grubun bu konuya ilişkin eleştirileri sunulmuştur. Sayılar ve oranlar yönetime ait toplam 13 ifadenin yüzde yüzlük değer kabul edilmesiyle hesaplanmıştır.

	Yönetim
Ölçme-değerlendirme mekanizması kötüdür	4 (%31)

Tablo 3.33 Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına İlişkin Eleştirileri

Öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından konuya ilişkin dile getirilen olumsuz eleştirilerin yönetim için de geçerli olduğu görülmektedir. Ancak, söz konusu eleştirilerin öğrencilerin iki katına yakın bir oranda gerçekleşmesi yönetimin, ölçme-değerlendirme mekanizmasını varolan şekli ile yetersiz bulduğunu göstermektedir. Bu bulguyu yönetimin değişime verdiği önem ile doğrulanabilir. Aşağıda değişime duyulan gereksinimin nedenleri irdelenecektir.

3.4.3.1 Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları

Yönetimin, ölçme-değerlendirme konusunda tablo 3.33'e yansıyan eleştirilerin nedenleri yukarıda irdelenmiştir. Bu kümenin söz konusu alandaki yetersizliklerin giderilmesi için *değişimden* yana olduğu söylenebilir.

	Yönetim
Ölçme-değerlendirme mekanizması geliştirilmelidir	7 (%54)
Ölçme-değerlendirme mekanizması iyidir	2 (%15)

Tablo 3.34 Yönetimin Ölçme-Değerlendirme Mekanizmasına Yönelik Saptamaları

Tablo 3.34' ta görüldüğü üzere yönetim ölçme-değerlendirme konusunda iyileştirme çalışmalarına gidilmesi gerektiği görüşündedir. Yüzde 54 gibi yüksek bir oranla ifade edilen bu yenilenme gereksinimi bu kümede yer alanlarının varolan sistemden hoşnut olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu eleştiri ölçme-değerlendirme çalışmalarını yürütenlerin ve hazırlayanların tarafından getirildiği için farklı olasılıklara işaret etmektedir:

- yönetim henüz öğrencileri, öğretim elemanlarını ve kurumsal beklentilere yanıt verecek bir yöntem geliştirememiştir,
- yönetim varolan düzenin öğrencilerin becerilerini gerçek anlamda ortaya koymaktan uzak olduğunu düşünmektedir.

Yukarıda yönetimin ölçme-değerlendirme mekanizmasını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasını / yapmak istediğine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Tablo 3.34'te görüldüğü üzere yönetim %15 oranında ölçme-değerlendirme mekanizmasının iyi olduğunu belirtmiştir. Sadece iki kişinin bu yönde görüş bildirdiği göz önünde bulundurulursa yönetimde az sayıda insanın, varolan şartlar içerisinde en iyisini yaptıklarına inandıklarını söylemek olasıdır.

4. SONUÇ

4.1 Bulguların Özeti ve Tartışma

Bu bölümde “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Programının Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada süreç izlencesinin dört aşamasına ilişkin elde edilen bulgular özetlenmiştir.

4.1.1 Öğretimin Amacı

4.1.1.1 Öğrencilere Göre Öğretimin Amacı

Öğrencilere göre öğretimin amacı onları mesleki ve akademik alanda duyabilecekleri yabancı dil gereksinimlerini karşılamaktır. Elde edilen bulgular sınıfların özellikle yaş ve akademik geçmişin öğretime ilişkin beklentilerde etkili olduğunu göstermiştir.

Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelmiş olan öğrencilerin yabancı dile bakış açıları geldikleri coğrafya ile de ilişkili görünmektedir. Örneğin çoğunlukla doğudan gelmekte olan C kuru öğrencileri yabancı dilden iş yaşamının ve muafiyet sınavının dışındaki kullanım alanları ile ilgilenmemektedir. Oysa ağırlıklı olarak batıdan gelen A ve B kuru öğrencileri belki de ortaöğretim yıllarından gelişen, yabancı dilde yazılmış kaynaklardan yararlanabilme olanaklarının gelişmesini de önemsemektedirler.

Bu bölümde ayrıca yüksek lisans öğrencilerinin yabancı dili hem mesleki hem akademik hem de entelektüel gereksinimlerini karşılayabilmek için öğrendikleri gözlemlenmiştir. Söz konusu bulgular öğrencilerin iş yaşamındaki başarısının sadece yabancı dil bilgisi ile ilintili olmayışının ve öte yandan da meslek sahibi olmalarına bağlanmıştır.

Özetle, A kuru öğrencilerinin kendinden emin ve meslek yaşamlarına odaklanmış bir izlenim verirken, B kuru öğrencilerinin A kurunda olmamanın etkisiyle özgüven eksikliği yaşadıklarını söylemek olasıdır. Yüksek lisans öğrencileri yukarıda da belirtildiği üzere rahat oldukları söylenebilir. Ancak, öğretimin amacına yönelik en çok beklentisi olan küme de yine onlardır. C kurunda ise toplumsal anlamda önemli bulgular elde edilmiştir; öğrenciler yetersiz sosyo-ekonomik koşullardan ötürü öncelikle hazırlık eğitimini başarı ile tamamlamayı daha sonra ise iyi bir iş bulabilmeyi önemsemiyor olmaları olasıdır.

4.1.1.2 Öğretim Elemanlarına Göre Öğretimin Amacı

Öğretim elemanları öğretimin amacını öncelikle öğrencilere hazırlık öğretimini tamamlamak olarak tanımlamaktadır. Bulgular bu grubun öğrencileri meslek sahibi yapmayı önemseydiğini göstermiştir. Ancak, öğrencilerin mesleki anlamda yükselmelerini hedeflememektedirler. Bu görüş öğretimin süresi ile ilgili olabilir; ortalama 8 aylık bir öğretim süreci sonucunda öğrencilerin yabancı dili mesleki gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde öğrenebileceklerine inanmıyor olabilirler.

Öğretim elemanları ayrıca öğrencilerinin entelektüel gelişimini desteklemeyi önemsememektedir. Bu görüşün nedeni üniversite çağına gelmiş öğrencilerin entelektüel gelişimlerini karşılamayı görevleri olarak görmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yukarıda belirtilen görüş ayrıca öğrencilerin davranışlarından da kaynaklanıyor olabilir; öğrencilerin sınıf dışında yapılacak etkinliklere yönelmemeleri (yabancı dilde yayınlanmış görsel-işitsel araçlardan yararlanmamaları) öğretim elemanlarının kendilerini bu yönde etkinlikler düzenlemekten uzak tutuyor olabilir.

4.1.1.3 Yönetime Göre Öğretimin Amacı

Yönetimin, öğretimin amacına ilişkin görüşleri senato kararlarına en yakın olanlardır; öğrencilere zorunlu hazırlık öğretimini tamamlattırmak yüksekokulun öncelikli görevi olarak görülmektedir. Öğrencileri iş yaşamına hazırlamak ve / veya yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmelerini sağlamak eşit önemde ancak ikincil konumdadır. Bulgular yönetimin, 8 aylık öğretim süresince öğrencileri mesleki, akademik ve kişisel gelişim açısından olabildiğince iyi bir noktaya getirmeyi amaçladığını göstermektedir. Ancak, mesleki ve entelektüel gelişim açısından üniversite hayatının önemli olduğunu düşünüyor olabilirler. Türkiye’de üniversite mezunu olmanın önemseydiğini her yıl yüz binlerce kişinin üniversite sınavına katılmasından da anlaşılıyor. Yönetim, öğrencilerin üniversitedeyken ve / veya mezun olduktan sonra da entelektüel etkinliklerinde bir artış olacağını düşünüyor olabilir. Başka bir deyişle belki hazırlık öğretimi süresince, öğrencilerde yabancı dil bilmenin bütün yararlarına ilişkin bir farkındalığın gelişmesi zor olabilir. Ancak, üniversite yaşamı bu yönde etkili olabilir.

Araştırmaya katılan 122 kişinin öğretim amacını hem mesleki hem de akademik yabancı dil gereksinimlerinin karşılanması olarak tanımladığı görülmüştür. Bu nedenle Akademik-Amaçlı İngilizce öğretiminin Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce birimi açısından doğru sayılabilir.

4.1.2 Öğretimin İçeriği

4.1.2.1 Öğrencilere Göre Öğretimin İçeriği

Öğrenciler öğretimin içeriğini *konuşma* becerisinin kazandırılmasına yönelik derslerin yetersiz olmakla eleştirmişlerdir. Öğrencilerin bu eleştirisi onların öğretimin amacına yönelik yaklaşımları ile örtüşmüyor izlenimini vermektedir. İş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerinin karşılanması ve hazırlık öğretimin başarı ile tamamlanması konuşmaya yönelik isteklerin olabileceğini düşündürmemektedir. Ancak, öğrencilerin iş yaşamında ilerlemek adına kendilerini ifade edebilmenin yani konuşma becerisinin öneminin farkında olabilirler. Konuşma becerisinin yanı sıra duyduğunu anlayabilmek, dilbilgisel açıdan doğru cümleler kurabilmek ve sözcük bilgisini geliştirebilmek yönünde istekler, iletişim kurabilme yönündeki isteğin göstergeleri olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin ergenlik döneminin henüz tamamlamış olmaları olasıdır (Başaran, 1994:52). Araştırmacılar özellikle bu dönemde gençlerin “eş, iş ve toplumsal saygınlık edinmemek gibi” bir takım endişeler yaşadıklarını saptamışlardır (Başaran, 1994:114). Bu gibi bireyin duygusal gelişimine ilişkin sorunların ise eğitim-öğretim etkinliklerine yansımaları olasıdır. Başaran’ın (1994) saptamasını bu çalışma ile de desteklemek olasıdır; A kurundaki öğrenciler mezun oldukları ortaöğretim kurumları ve A kurunda olmakla toplumsal saygınlığa sahip olduklarını düşünmeleri olasıdır. Oysa C kuru öğrencileri hem geçmiş öğretim yaşantısından ve bu nedenle de C kurunda olmaktan ötürü isteklerinde çekingen bir tutum sergilemektedirler. Örneğin yüksekokulu eleştirmekten ve iyileştirme önerileri getirmekten kaçınmaktadırlar. Bu küme için üniversiteyi bitirebilmek iyi bir yaşam sürdürebilmek için önkoşul niteliğinde olabilir.

Özetle, hazırlık öğretimini tamamlama olasılığı kimi öğrenciler için sorun oluşturmaması onların ortaöğretim yıllarından gelişen özgüven duyguları ile ilintili

olabilir. Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin toplumsal saygınlık ve statü kaygıları taşıdıklarında isteklerini açık yüreklilikle ifade edemediklerini göstermiştir.

4.1.2.2 Öğretim Elemanlarına Göre Öğretimin İçeriği

Öğretim elemanları bu bölümde ders programının izlencesini onaylamadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu eleştiriler özellikle izlencenin içeriği ve akademik takvime yerleştirmeleri ile ilgilidir. Bu bulgular, herhangi bir dersten veya beceriden söz edilmediği göz önünde bulundurulursa öğretim elemanlarının ders programında köklü değişiklikler yapılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle bu küme herhangi bir dersin içerik olarak değiştirilmesi ile öğretimin daha etkin bir şekilde yürütülmesini sağlanabileceğini düşünmemektedir.

Bu bölümde ayrıca öğretim elemanlarının fiziki koşulların öğretimin içeriği üzerinde etkin olduğu görüşü gözlemlenmiştir. Söz konusu bulgu öğretim elemanlarının öğretimin içeriği ile fiziki koşulların ilintili olduğu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu küme herhangi bir dersin geliştirilmesi gerektiğini de ifade etmemiştir. Bu nedenle de kurumu kendilerine olumlu şartlarda çalışma ortamı yaratmamakla eleştiriyor olmaları olasıdır.

4.1.2.3 Yönetime Göre Öğretimin İçeriği

Yönetim öğretimin içeriğini değerlendirirken herhangi bir dersin veya becerinin geliştirilmesi / yerleştirilmesi gerektiğini belirtmemiştir. Bu bulgu üniversite senatosunca konan öğretim amacının onlar tarafından ders programına dönüştürülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, varolan ders programından hoşnut olmayan dört kişi saptanabilmiştir. Bu oranın düşüklüğünü söz konusu grubun geliştirdikleri ders programını;

- a) iyi buldukları,
- b) olabildiğinin en iyisi olarak gördükleri ve
- c) bir iş arkadaşı olan araştırmacıya olumsuz görüş bildirmekten kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bölüm, öğrencilerin, ders programının, onları iletişimsel yeterliliğe ulaştırabilecek şekilde yeniden düzenlenmesi istediklerini göstermiştir. Öğretim elemanları belki de ders programını sınıfta uygulamaya geçiren küme olarak izlencenin hızını ve öğrenci seviyesine uygunluğunu eleştirmektedirler. Bu iki unsur ayrıca sınav baskısı yarattığı için eleştiriliyor olabilir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının daha eleştirel olmaları öğrenciler ile birebir iletişim halinde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yönetim, ise çok belirgin ifadeler ile ders programını eleştirmemişse de bir takım eksikliklerin farkındalığına işaret etmektedir.

4.1.3 Öğretimde Benimsenen Yöntem

4.1.3.1 Öğrencilere Göre Öğretimde Benimsenen Yöntem

Öğrencilerin yönetime ilişkin görüşlerinde de konuşmanın önemine değinmişlerdir. Bu başlık altında incelenen görüşler öğrencilerin iletişimsel etkinlikler ile öğrenmek istediklerini göstermiştir. Öğretimin eğlenceli, birebir ve ders kitaplarına bağlı kalmadan gerçekleşmesini istemeleri de bu yöndeki isteklerini destekler niteliktedir.

Öğrenciler öğretimin içeriğinden sonra en çok eleştiriye yönetime getirmişlerdir. Söz konusu görüşler konuşma dersi ve araç-gereç kullanımının yetersiz kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bulgu ise öğrencilerin varolan ders programını en çok yapısal özellikler taşımakla eleştirdikleri şeklinde yorumlamak olasıdır.

4.1.3.2 Öğretim Elemanlarına Göre Öğretimde Benimsenen Yöntem

Öğretim elemanları ders programını yöntem açısından değerlendirdiklerinde konuşma becerisinin gelişmesini salık vermektedirler. Bu grubun yabancı dil öğretimindeki iletişimsel yaklaşımdan etkileniyor olması olasıdır. Başka bir ifadeyle dili bilmenin sadece birtakım dilbilgisel kurallara hakim olmaktan geçmediğini düşünüyor olabilirler.

Öğretim elemanları mesleki metinlerin kullanılması gerektiğini de belirtmişlerdir. Bu grubun yönetime ilişkin eleştirilerinden hareketle ders programının öğrencileri akademik / mesleki dil gereksinimlerine hazırlamak konusunda yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

4.1.3.3 Yönetime Göre Öğretimde Benimsenen Yöntem

Yönetimde yer alan öğretim elemanları çalışma kağıtlarının arttırılmasını görsel-işitsel araçların kullanılmasından daha çok önemsemiştir. Bu bulgu yönetimin yapısal anlamda yeterliliğe ulaşmış öğrenciler yetiştirmek istediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu bulgular yönetimin konuşma ortamlarının yaratılmasına verdikleri önem ile birleştirildiğinde ortaya çıkan tablo farklılaşmaktadır. Yönetim, öğrencilerin hem yapısal hem de iletişimsel becerilerinin gelişmesini istemektedir. Söz konusu küme sekiz aylık öğretim sürecinde öğrencilerin belki de Genel-Amaçlı dil öğretimi çerçevesinde yabancı dile tam anlamıyla hakim olmalarını amaçlamaktadır.

4.1.4 Öğretimde Ölçme-Değerlendirme Mekanizması

4.1.4.1 Öğrencilere Göre Ölçme-Değerlendirme Mekanizması

Öğrenciler en az eleştiriyi ölçme-değerlendirme etkinliklerine getirmişlerdir. Bu konudaki görüşler ders programının sınav baskısı yaratacak şekilde düzenlenmiş olması konusunda yoğunlaşmaktadır.

Yukarıdaki bulgu öğrencilerin belki de yoğun geçen bir üniversiteye hazırlık dönemi sonrasında artık daha rahat bir öğretim programı istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretimin bireyselleştirilmiş olması yönündeki istekler ve araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %3 tarafından ifade edilen test tekniği ile ölçme değerlendirme mekanizmasının yürütülmesi gerektiği düşüncesi de bir geçiş ve rahatlama döneminin istendiğini göstermektedir.

4.1.4.2 Öğretim Elemanlarına Göre Ölçme-Değerlendirme Mekanizması

Öğretim elemanları ölçme-değerlendirme konusunda olumsuz görüşlere sahiptirler. Bu alanda bir değişimin gerekliliğine inansalar bile varolan etkinlikleri de kötü olarak tanımlamaktan çekinmemişlerdir. Öğretim elemanları öğretimin içeriğini sınava baskısı yaratmakla eleştirmişlerdir. Bu iki bulgudan hareketle öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme etkinliklerine yönelik düşüncelerini 1) öğretimin amacının önüne geçmek ve 2) öğretilenleri sınamamak biçiminde özetlemek olasıdır.

4.1.4.3 Yönetime Göre Ölçme-Değerlendirme Mekanizması

Yönetimde bulunan yükseköğretim çalışanları öğretim elemanlarının büyük bir bölümü ölçme-değerlendirme etkinliklerinde değişikliğe gidilmesi gerektiği biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya kimi kişilerce varolan uygulamaların kötü olarak nitelendirildiği eklendiğinde yönetimin ders programını ölçme-değerlendirme açısından eleştirilmeye değer bulduğu söylenebilir.

Yönetimin ölçme-değerlendirme konusundaki bulguları yapılan çalışmalardan hoşnut olmadıklarını göstermektedir. Sınav komitesinde çalışan öğretim elemanı sayısı altıdır. Ancak, sınav sistemini iyi bulanların sayısı sadece ikidir.



4.2. Bulguların Genel Olarak Değerlendirmesi

“Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Programının Bir Değerlendirmesi” başlıklı çalışmada adı geçen kurumda uygulanan ders programının öğretime dahil olan hiçbir grubun beklentilerine tam anlamıyla yanıt vermediği görülmüştür.

Araştırmaya katılanlar arasında ders programının oluşumunda etkili olan amacın saptanmasından, öğretimin verimliliğinin sınanmasına kadar birçok açıdan görüş farklılıkları vardır. Ancak, üç kümede de mesleki ve akademik yabancı dil gereksinimlerinin karşılanmasına verilen önem, farklı yoğunluklarda olmakla birlikte, gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada ayrıca yabancı dil öğretiminde *konuşma* becerisinin öneminin de vurgulandığı görülmüştür. *Konuşma* becerisine yönelik isteklerin yoğunluğundan hareketle bir çıkarımda bulunmak olasıdır: ders programı yapısal özellikler göstermektedir. Öğretim elemanları iletişimsel yaklaşımın bilinçliliği ile bu yönde bir değişim isterken öğrencilerin bu yöndeki istekleri farklı nedenlere bağlanmıştır (ergenlik dönemi, toplumsal saygınlık kazanabilmek, İstanbul’a uyum sağlayamamaktan doğan psikolojik sorunlar gibi).

4.2.1 Öğretimin Verimi İçin Program Değerlendirme Etkinlikleri

“Yönetimin Hazırlık Öğretiminin Amacına İlişkin Görüşleri” başlıklı bölümde de ayrıntılı olarak irdelendiği üzere kümeler arasındaki görüş farklılıkları iletişim ile çözülebilecek düzeydedir. Program değerlendirme etkinlikleri bu iletişim için zemin oluşturabilirler. Chamber (1999) öğretmenlerin özellikle “yabancı dil öğrenebilecek ama istemeyen ve / veya yararını göremeyen” ve bu yüzden öğrenmeye güdülenemeyen öğrencilerden olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Söz konusu öğrenci tipi öğretimin etkinliğine hem sınıf içindeki hem de dışındaki tutumuyla olumsuz etkilemesi olasıdır. Bu olumsuzluğu gidermek konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Ancak, bu çalışmada ders vermekle yükümlü öğretim elemanlarının da ders programını eleştirdikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencileri güdülemeleri zor olabilir (bkz. Bölüm 3.2 *Öğretimin İçeriği*). Söz konusu durum *çalışanların yaptıkları işe inanmaları*

halinde daha verimli olduklarına ilişkin görüş açısından değerlendirildiğinde bütün kümeleri kapsayan iletişim ortamının yaratılmasının önemli olduğu söylenebilir (Tack ve Patitu, 1993; Simcoe Leadership, 2003).

Bu çalışmaya dahil olan kümelerden hareketle ders programında öncelikle konuşma becerisine ve araç-gereç kullanımına verilen önemde birtakım değişikliklere gidilmesinin olumlu karşılanacağı söylenebilir. Söz konusu değişikliklerde ise süreç izlencesinin rehber alınması ile bu çalışmalar dizgeli (*systematic*) bir şekil alabilirler.

4.3 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yeni Çalışmalara Öneriler

4.3.1 Katılımcı Seçimi

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu gibi kalabalık ortamlarda yapılan çalışmalara katılan bireylerin rastlantısal (*random*) olarak seçilmelerine gerek yoktur. Sormacalarda öğrencilerin bir bölümünün (%10), araştırmacının bu yönde bir isteği olmamasına rağmen, adlarını ve sınıflarını yazdıkları görülmüştür. Bu bulgudan hareketle yüksekokul bünyesinde görüşlerini dile getirmek ve belki de onları tartışmaya açmak isteyen öğrencilerin varlığından söz etmek olasıdır. Kimliğini gizlemek gereksinimi duymayan bu gönüllüler sayesinde sormacalarda açıklanması zor olan yanıtların anlaşılması kolaylaşacaktır.

Örneğin öğrencilerin konuşma becerisine verdikleri önemin nedenin psikolojik mi yoksa öğrenme biçimleri ile mi ilintili olduğunu anlamak ancak karşılıklı görüşmeler ile olasıdır.

4.3.2 Katılımcı Sayısı

Bu çalışmada özellikle öğrencilerin görüşlerinde bir temsil sorunu yaşanmıştır. Her ne kadar açık uçlu bir sormacanın uygulanması elde edilecek yanıtların ayrıntılı olmasını sağlamışsa da, bu tercihten ötürü öğrencilerin %94'üne de ulaşamamıştır.

Yine öğretim elemanlarında kadın ve erkek öğretim elemanlarının kurum içindeki ağılıklarına paralel olarak yer verilmişse de bu grubun da ancak %10 araştırmaya katılmıştır.

Öte yandan yönetimin tamamının araştırmaya katılmaya kabul etmesi ile araştırma içerisinde %100 temsil edilen küme olmuşlardır.

Temsil konusundaki bu eşitsizlik katılımcı sayısı değil de bildirilen görüş sayısı ile giderilmeye çalışılmıştır.

4.3.3 Araştırmanın Uygulanacağı Kurumun Seçimi

Bu araştırmanın Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda çalışmakta olan bir öğretim elemanı tarafından yapılmış olması öğrencileri sözlü notunun etkileneceği endişesi ve kurum çalışanlarını da amirlerine ve / veya onlara bağlı öğretim elemanları tarafından bilineceği düşüncesi ile özgürce görüş bildirmelerini engellemiş olabilir. Bu nedenden ötürü Beretta'nın (1990) aksine ders programını değerlendirme çalışmalarının bir kurum çalışanı tarafından yapılmaması gerektiği düşünülebilir. Ancak, program değerlendirme çalışmaları *kim* tarafından gerçekleştirildiğinden daha önemli olan unsur devamlılıktır (West, 1994; Üstünoğlu, 2000). Başka bir deyişle, örneğin Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda bu gibi bir çalışmadan elde edilecek bulgulardan hareketle yapılması olası iyileştirme çalışmaları, eğer verimliliğine ilişkin yeniden değerlendirilmezlerse ders programının verimliliği yine de arttırılmamış sayılabilir. Bu nedenle eğer araştırmacı seçtiği kuruma yararlı olmak adına bir değerlendirme etkinliğine yöneliyorsa kurumum da değişim konusunda istekli ve eleştiriye açık olması önemli sayılabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, B., (2001), A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes, T. C Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Allwright, D. ve Bailey, K. M., (1991), Focus On The Language Classroom, Cambridge University Press.
- Barna, M., (2002), "Sosyal Devlet ve Eşitlik",
<http://www.turkhukuksitesi.com/hukukforum/showthread.php?s=cfd474462f83227a0b9f650fd828f0f6&threadid=2899&highlight=sosyal+devlet>, 17.01.2004.
- Bartu, H., (1998), "Difficult Moments In The Foreign Language Classroom", Paper Presented at the 19th Annual TESOL-Greece Convention, 04-05 April 1998, Athens / Greece.
- Bartu, H., (2003), "Decisions And Decision-Making In The Istanbul Exploratory Practice (EP) Experience", Language Teaching Research, 2003, Vol.7, 2: 175-194.
- Başaran, İ.E., (1994), Eğitim Psikolojisi, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Beretta, A., (1990) "Who Should Evaluate L2 Programs?", Brumfit, C. ve R. Mitchell (Derl.), Research In The Language Classroom, ELT Docs:133, Modern English Publications. The British Council:155-160.
- Breen, M. ve Candlin, C., (1980), "The Essentials of a Communicative Curriculum", Applied Linguistics, 1(2), 89-111.
- Breen, M., (1984), "Process Syllabuses For The Language Classroom ", 47-60, Brumfit, C.J. (Derl.), General English Syllabus Design: Curriculum and Syllabus Design For The General English Classroom, The British Council.
- Breen, M. ve Littlejohn, A., (2000), Classroom Decision –Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice, Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J., (Derl.), (1984), General English Syllabus Design: Curriculum and Syllabus Design For The General English Classroom, The British Council.
- Brumfit, C. ve R. Mitchell (Derl.), (1990), Research In The Language Classroom, ELT Docs:133, Modern English Publications. The British Council.
- Candlin, C., (1984), "Syllabus Design As A Critical Process, " Brumfit, C. J., (Derl.) (1984), General English Syllabus Design: Curriculum and Syllabus Design For The General English Classroom, The British Council: 29-46.
- Candlin, C., (1987), "Towards task-based language learning", Candlin ve Murphy, D., (Derl.) Lancaster Practical Papers in ELT, Vol.7, London: Prentice-Hall, International.
- Chamber, G.N., (1999), Motivating Language Learners, Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.

Clarke, D.F., (1991), "The Negotiated Syllabus: What It Is And How Is It Likely To Work?", *Applied Linguistics*, 12, 1: 13-28.

Clément, R., Dörnyei, Z.K. ve Noels A., (1994), "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom", *Language Learning*, 44: 3: 417-448.

Cook, V., (1991), *Second Language Learning And Language Teaching*, Arnold.

Cüceloğlu, D., (1995), *Yetişkin Çocuklar*, Sistem Yayıncılık.

Daly, J., (1991), "Understanding Communication Apprehension: A Introduction For Language Educator", Horowitz, E.K. ve Young, D.J. (Derl.), *Language Anxiety*, London: Prentice-Hall International: 3-13.

Demircan, Ö., (1990), *Yabancı-Dil Öğretim Yönetmeleri*, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

Dubin, F. ve Olshtain, E., (1986), *Course Design: Developing Programs And Materials For Second Language Learning*, Cambridge University Press.

Erdoğan, İ., (2000), "Televizyonda Dışa Bağımlılık ve Alternatif Olasılıklar", *Bilim ve Ütopya*, Kasım 2000: 8-14.

Gander, M.J. ve Gardiner, H.W., (2001), *Child And Adolescent Development*, İmge Kitabevi, Ankara.

Gardner, R.C., ve Lambert, W.E., (1972), *Attitudes And Motivation In Second Language Learning*, Newbury House Publishers.

Gray, K., (1990), "Syllabus Design For The General Class: What Happens To Theory When You Apply It?", *ELT Journal*, 44, 4: 261-271.

Hançerlioğlu, O., (1982), *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.

Hassal, S., (1998), "From Teaching to Learning: A Personal Approach To The Negotiated Syllabus", <http://www.ell.nie.edu.sg/News/1998%Brunei%20proceedings/Hassal.doc.>, 15.12.2003.

Heckhausen, H., (1967), *The Anatomy Of Achievement Motivation*, New York: Academic Press.

Horwitz, E.K , (1986), "Preliminary Evidence For The Reliability And Validity Of Foreign Language Anxiety Scale", *TESOL Quartely*, 20, 559-562.

Horowitz, E.K. ve Young, D.J., (Derl.), (1991), *Language Anxiety*, London: Prentice-Hall International.

Howatt, A., (1988), *A History Of English Language Teaching*, Oxford University Press.

- Hutchinson, T. ve Waters, A., (1996), *English For Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Jordan, R.R., (1997), *English For Academic Purposes*, Cambridge University Press.
- Kennedy, C. ve Bolitho, R., (1990), *English For Specific Purposes*, Macmillan Publishers.
- Kepçeoğlu, M., (1995), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Özerler Matbaası*, Ankara.
- Kili, S., (1995), *Atatürk Devrimi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, Ankara.
- Kocaman, A. ve Osam, N., (2000), *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*, Hitit Basım Yayın Tic.Ltd.Şti.
- Kongar, E., (2001), "Kültür Emperyalizmi, Sömürge Aydını ve Atatürk", www.kongar.org/aydinlama/2001/285_kultur_Emperyalizmi_Somurge_Aydini_ve_Ataturk.php, 20.01.2004.
- Kouragogo, P., (1987), "EFL Curriculum Renewal And Inset In Difficult Circumstances", *ELT Journal* 41 (3): 171-78.
- Larsen-Freeman, D. ve Long, M.H., (1994), *An Introduction To Second Language Acquisition Research*, Longman.
- Littlewood, W., (1989), *Foreign And Second Language Learning*, Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D ve Gardner. R. C. (1994)," The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the SL," *Language Learning*, 47, 2, 265- 87.
- Mackey, W.F., (1965), *Language Teaching Analysis*, Longman.
- Markee. N., (1997), *Managing Curricular Innovation*, Cambridge University Press.
- McDonough, J., (1984), *ESP In Perspective*, London: Collins.
- McDonough, S.H., (1989), *Psychology In Foreign Language Teaching*, Unwin Hyman Inc.
- Munby, J., (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (Derl.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press.
- OECD (2003), "Standardised Unemployment Rates For OECD Countries", www.oecd.org/EN/statistics/0,,EN-statistics-0-nodirectorate-no-no-no-0,00.html, 22.02.2003.
- Oliva, P.F., (1988), *Developing The Curriculum*, Glenview, 111: Scott,Foresman, Little, Brown College Division.

Özdemir, E. (1990), *Düşüncenin Toprağı, İnkılâp Kitapevi*.

Phillips, E. M., (1992), "The Effects Of Language Anxiety On Students' Oral Test Performance And Attitudes", *The Modern Language Journal*, 76, 1, 14-26.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S., (1986), *Approaches And Methods In Language Teaching- A Description and Analysis*, Cambridge University Press.

Richeterich, R. ve Chancerel, J.-L., (1977), *Identifying The Needs Of Adults Learning A Foreign Language*, Oxford:Pergamon Pres.

Robinson, P., (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Prentice Hall International.

Scovel, T., (1978), "The Effect Of Affect On Foreign Language Learning: A Review Of The Anxiety Research," *Language Learning*, 28, 1: 129-143.

Seedhouse, P., (1995), "Needs Analysis And The General English Classroom", *ELT Journal* 49/1, January 1995.

Simcoe Leadership, (2003), "Leadership and Staff Development", www.scdsb.on.ca/about/leadership_staff_development.cfm, 16.01.2003.

Sinanoğlu, O., (2002), *Bye-Bye Türkçe*, Otopsi Yayınevi.

Sinanoğlu, O., (2003), *Ne Yapmalı?*, Otopsi Yayınları.

Soars, L. ve Soars, J., (1998), *The New Headway English Course*, Oxford University Press.

Sönmez, V., (1994), *Progam Geliştirme Öğretmen El kitabı*, Program Geliştirme Merkezi, Yayın No: 12, Ankara.

Spolsky, B., (1989), *Conditions For Second Language Learning*, Oxford University Press.

Stern, H.H., (1983), *Fundamental Concepts Of Language Teaching*, Oxford University Press.

Stipek, D., (1988), *Motivation To Learn: From Theory To Practice*, Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.

Stevens, P., (1977), *New Or ientations In The Teaching Of English*, Oxford University Press.

Şahin, H., (2000), "Alfabemiz Değişmeli Mi?" www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=21395&tarih18/11/2001, 20.01.2004

Tack, M. W., ve Patitu, C. L., (1993), "Faculty Job Satisfaction: Women and Minorities", ASHE/ERIC Higher Education Research Report, No. 4. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education / ERIC Clearinghouse on Higher Education.

Tarone, E. ve Yule, G., (1989), Focus On The Language Learner, Oxford University Press.

Tesch, R., (1990), Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools, The Falmer Press.

Üstünoğlu, E., (2000), “Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemlere Bir Bakış, İhtiyaç Analizinin Gerekliği ve Turizm İşletmeciliği Otelcilik Yüksek Okulu İngilizce Ders Programlarının Bir Değerlendirmesi (Balıkesir Örneği)”, Eğitim Fakültesi Dergisi, Anadolu Üniversitesi, 10, 1: 81:97.

Weiner, B., (1974), Achievement Motivation And Attribution Theory, Morristown, New York: General Learning Press.

West, M., (1926), Bilingualism (With Special Reference To Benegal), Calcutta, Bureau of Education, India.

West, R., (1994), “Needs Analysis in Language Teaching”, Language Teaching, 27, 1, 1-19.

White, R., (1988), The ELT Curriculum, Oxford: Blackwell.

Widdowson, H.G., (1984), Learning Purpose And Language Use, Oxford University Press.

Wilkins, D.A., (1976), Notional Syllabuses, Oxford: Oxford University Press.

Yalden, J., (1994), Principles of Course Design for Language Teaching, Cambridge University Press.

“Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık Öğretimi ve Sınav Yönetmeliği”, Resmi Gazete, Aralık 1998, sayı 23560, 15-17.

Yıldız Teknik Üniversitesi (2003), “Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrenci Kitaplığı”, www.yildiz.edu.tr/ydb1_tr.html, 18.01.2003.

EK 1

Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu çatısı altında verilen hazırlık öğretimi ile ilgili aşağıda toplam **dört** adet soru bulunmaktadır. Öğrenci gereksinimlerini saptamak amacıyla yapılan bu çalışmada, her soruyu cevaplandırmanız gerekmektedir.
Teşekkür ederim.

Sınıfınız:

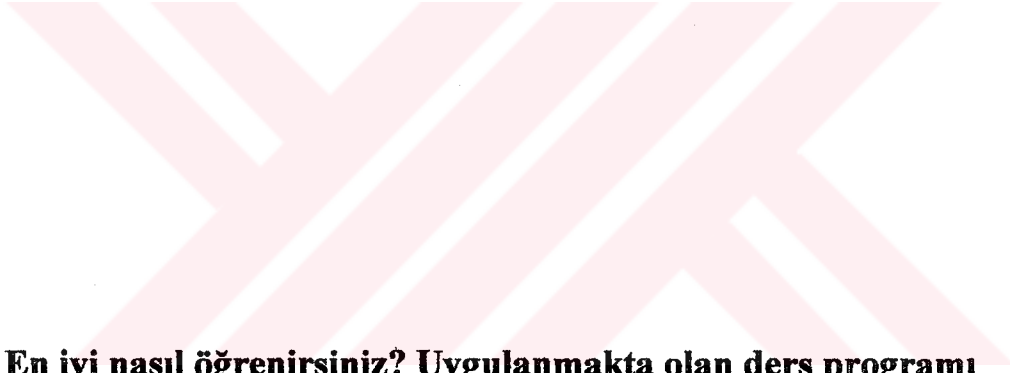
Cinsiyetiniz: K E

Yaşınız:.....

Mezun olduğunuz Lise: Devlet Özel Anadolu Fen Meslek Süper

Diğer

1) Hangi amaçla dil öğreniyorsunuz?



2) En iyi nasıl öğrenirsiniz? Uygulanmakta olan ders programı öğrenme biçiminize uygun mu?

3) Uygulanmakta olan ders programını değerlendiriniz. Olumlu veya olumsuz bulduğunuz yönleri açıklayınız.

4) Uygulanmakta olan ders programındaki eksiklikler veya olumsuzluklar nasıl giderilir?

EK 2

Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu çatısı altında verilen hazırlık öğretimi ile ilgili aşağıda toplam **beş** adet soru bulunmaktadır. Öğrenci gereksinimlerini saptamak amacıyla yapılan bu çalışmada öğretim üyelerinin görüşlerini de değerlendirebilmek üzere hazırlanan bu ankette bulunan her soruyu cevaplamanız gerekmektedir.
Teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek Yaşınız: _____ Mesleki deneyiminiz: _____ yıl

- 1) Uygulanmakta olan ders programı öğrencilere uygun mu?
Uygun olan seçeneği / seçenekleri işaretleyiniz.

EVET, yaşlarına,
 öğrenme biçimlerine,
 akademik gereksinimlerine,
 mesleki gereksinimlerine,
 DİĞER _____

uygundur.

HAYIR, yaşlarına,
 öğrenme biçimlerine,
 akademik gereksinimlerine,
 mesleki gereksinimlerine,
 DİĞER _____

uygun değildir.

- 2) Sizce öğrenciler neden hazırlık öğretimi almaktadırlar?
Uygun olan seçeneği / seçenekleri işaretleyiniz.

zorunlu olduğu için,
 gelecekte gereksinim duyacakları için,
 mesleki kaygılardan ötürü,
 yabancı dilde hazırlanmış kitap, dergi, internet sitesi, vs. yararlanmak için,
 yabancılarla iletişim kurabilmek için,
 DİĞER _____

3) Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından eksiklikleri nelerdir? Uygun olan seçeneği / seçenekleri işaretleyiniz.

- fiziki koşullar,
- araç-gereç,
- ölçme-değerlendirme,
- sınıf öğrenci sayısı,
- ders saatleri,
- müfredatın içeriği,
- müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu,
- idari konular (örn. devamsızlık, iletişimsizlik)
- DİĞER :** _____

4) Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce biriminin öğrenci açısından olumlu yönleri nelerdir? Uygun olan seçeneği / seçenekleri işaretleyiniz.

- fiziki koşulları,
- araç-gereç kullanımı,
- ölçme-değerlendirme,
- sınıf öğrenci sayısı,
- ders saatleri,
- müfredatın içeriği,
- müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu,
- idare ile iletişim,
- DİĞER:** _____

5) Uygulanmakta olan ders programı sizce ne yönde geliştirilebilir? Uygun olan seçeneği / seçenekleri işaretleyiniz.

- fiziki koşullar,
- araç-gereç,
- ölçme-değerlendirme,
- sınıf öğrenci sayısı,
- ders saatleri,
- müfredatın içeriği,
- müfredatın öğrenci seviyesine uygunluğu,
- idari konular (örn. devamsızlık, öğrenci-idare arası iletişim)
- DİĞER:** _____

konularında geliştirilmelidir.

EK 3

	Öğrenciler Toplamı	Öğretim Elemanları	Yönetim
İş yaşamındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamak	56 (%47)	4 (%22)	7 (%19)
Zorunlu hazırlık öğretimini başarı ile tamamlatmak	40 (%33)	9 (%50)	14 (%40)
Yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardan yararlanabilmek/yararlanabilmelerini sağlamak	10 (%8)	3 (%16)	7 (%19)
Yurtdışına çıkmama/çıkılmalarını sağlamak	12 (%10)	1 (%6)	4 (%11)
Yabancılar ile iletişim kurabilmek / iletişim kurulmasını sağlamak	2 (%2)	1 (%6)	4 (%11)

Ek 3- Araştırmaya Katılanların Öğretimin Amacına İlişkin Görüşleri



EK 4

	Öğrenciler Toplamı	Öğretim Elemanları	Yönetim
Konuşma dersi yetersizdir	37 (%29)	0	0
İzlençe kötü düzenlenmiştir	17 (%13)	14 (%26)	4 (%9)
Araç-gereç kullanımı yetersizdir	10 (%8)	6 (%11)	11 (%24)
Fiziki koşullar yetersizdir	2 (%2)	8 (%15)	15 (%33)
Öğretim sınava endekslidir	6 (%5)	5 (%9)	4 (%9)
Sınav baskısı olmamalıdır	4 (%3)	5 (%9)	4 (%9)
İzlençe öğrenci seviyesine uygun değildir	4 (%3)	7 (%13)	1 (%2)
Kitaplar değişmelidir	9 (%7)	0	0
Duyduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır	9 (%7)	0	0
Dilbilgisi dersi arttırılmalıdır	8 (%6)	0	0
Yazma dersi değişmelidir	7 (%6)	0	0
Okuma kitabı değişmelidir	5 (%4)	0	0
Sözcük bilgisi kazandırmak üzere ayrı ders olmalıdır	3 (%2)	0	0

Ek 4 - Araştırmaya Katılanların Ders Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri

EK 5

	Öğrenciler Toplamı	Öğretim Elemanları	Yönetim
Konuşma ortamı yaratılmalıdır	34 (%32)	6 (%29)	5 (%33)
Öğretimi destekleyecek görsel-işitsel araçlar kullanılmalıdır	26 (%25)	6 (%29)	3 (%20)
Turistlerle iletişim sağlanmalıdır	11 (%11)	0	0
Kitaplara bağlı kalınmamalıdır	8 (%8)	0	0
Öğrenme sınıf içerisinde gerçekleşmelidir	6 (%6)	0	0
Kitaplar değişmelidir	5 (%5)	0	0
Sınav baskısı olmamalıdır	5 (%5)	0	0
Mesleki metinler seçilmelidir	0	5 (%24)	0
Birebir eğitim olmalıdır	4 (%4)	0	0
Tahta kullanımı artmalıdır	4 (%4)	0	0
Yabancı dil öğretimi eğlenceli olmalıdır	3 (%3)	0	0
Çalışma kağıtlarının (<i>Worksheet</i>) sayısı artırılmalıdır	0	0	4 (%27)
Test tekniği kullanılarak öğretilmelidir	3 (%3)	0	0
Yaşlarına uygun materyaller seçilmelidir	0	2 (%10)	1 (%7)
Güncel materyaller seçilmelidir	0	2 (%10)	0
Bireysel çalışmalar desteklenmelidir	0	0	1 (%7)
Eğitsel kol çalışmaları yapılmalıdır	0	0	1 (%7)
Fiziki yetersizlikler yöntem seçimini olumsuz etkilemektedir	0	0	1 (%7)

Ek 5- Araştırmaya Katılanların Yönteme İlişkin Görüşleri

EK 6

	Öğrenciler	Öğretim Elemanları	Yönetim
Ölçme-değerlendirme geliştirilmelidir	0	6 (%43)	7 (%54)
Ölçme-değerlendirme mekanizması kötüdür	3 (%17)	5 (%35)	4 (%31)
Öğretim sınav baskısı yaratmaktadır	5 (%28)	0	0
Birebir öğretim olmalıdır	4 (%22)	0	0
Sınıf mevcutları azalmalıdır	3 (%17)	0	0
Öğretim test tekniğini ile yapılmalıdır	3 (%17)	0	0
Ölçme değerlendirme mekanizması iyidir	0	1 (%7)	2 (%15)
Öğretim sınavı geçmeye yöneliktir	0	2 (%14)	0

Ek 6- Araştırmaya Katılanların Değerlendirme Konusuna İlişkin Görüşleri

