

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE
YAŞADIKLARI SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ÖZDEMİR

**ANKARA
ARALIK, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE YAŞADIKLARI
SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ÖZDEMİR

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ MUSTAFA CEM BABADOĞAN

**ANKARA
ARALIK, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Merve Özdemir adlı öğrencinin hazırladığı “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişiminde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan: Doç. Dr. Fatma MIZIKACI

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN

Üye : Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 02.12.2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez dahilindeki bilgilere etik ve akademik kurallar çerçevesinde ulaşıldığını ve sunulduğunu, çalışmanın tez yazım kılavuzunda belirtilen kurallar çerçevesinde yazıldığını ve tarafıma ait olmayan her türlü bilgiye atıf yapıldığını beyan ederim.



Merve ÖZDEMİR

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ÖZDEMİR, Merve

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN
Aralık, 2019, xii + 99

Bu araştırmada Ankara’da bir devlet üniversitesinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Yabancı Diller Yüksekokulu’nda alınan Genel İngilizce derslerinde konuşma becerisinin öğretme-öğrenme boyutuna yönelik olarak yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış, model olarak durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören 201 öğrenci ve en az bir yıl ders vermiş altı İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrencilerden anket ve öğretim görevlilerinden odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 programı aracılığıyla frekans ve yüzde değerleri bulunmuş, nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler ve öğretim görevlileri öğretim sürecine dair öğrenme ortamları, içerik ve kullanılan yöntem ve tekniklerde bazı sorunların yaşadığını belirtmişlerdir. İçeriğin genel olarak tekdüze bir yapıya sahip olması, derslerin ders kitabı ağırlıklı işlenmesi ve ödevlerin konuşma becerisini geliştirmekten uzak olması bahsedilen sorunlar arasındadır. Sınıflarda aynı bölümden kişilerin yer alması, konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak işlenmesi, tiyatro oyunlarına yer verilmesi ve konuşma becerisine ayrılan zaman artırılarak öğretim programının devamlı ve önemli bir parçası haline getirilmesi iki grup tarafından da önerilen çözümlerdir. Öğrenen temelli bir program, görev temelli ve sosyal yapılandırmacı bir öğretim anlayışı önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Konuşma Becerisi, Sorunlar, Çözümler, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Dil Programları

ABSTRACT

PROBLEMS ENCOUNTERED BY ESL LEARNERS IN SPEAKING SKILL DEVELOPMENT AT TERTIARY LEVEL AND PROPOSED SOLUTIONS

ÖZDEMİR, Merve

Master's Degree, Department of Educational Sciences
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN
December 2019, xii + 99

In this study, it is aimed to find out the problems encountered by university level students in terms of the teaching-learning component concerning speaking skill in English lessons provided by the School of Foreign Languages throughout 2018-2019 academic year in a state university in Ankara and the proposed solutions by the students and instructors. In this study, both qualitative and quantitative research methods were used, and case study research design was adopted. Two hundred and one students who studied at the preparatory school during 2018-2019 academic year and six instructors who had at least one year of teaching experience in the field were included in the study group. The research data were obtained via questionnaires from the students and a focus group interview with the instructors. To analyze the data from the questionnaire, descriptive statistics method was used. Percentage and frequency values were accumulated via SPSS 21.0 program. In the analysis of the focus group interviews, qualitative content analysis technique was used.

According to the results, students and instructors reported that they went through some difficulties in terms of learning environment, content and techniques and methods used throughout the teaching process. That the content was composed of monotonous patterns, lessons were mostly based on course books and homework assigned were far from improving speaking skills were among the problems. Among the solutions proposed were that classrooms should include people from the same department, more role-play activities should be integrated into the curriculum and the curriculum must contain separate speaking skill lessons as an important part of it. Also, a learner-centered curriculum, task-based teaching and social-constructivist teaching approaches were recommended.

Key Words: English Speaking Skill, Problems, Solutions, School of Foreign Languages, Foreign Language Programs

ÖNSÖZ

Tez yazım sürecinde yardımlarını esirgemeyen sayın tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem Babadoğan'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Uzun ve zorlayıcı bu yolda motivasyonumu hep yüksek tutmak için manevi desteğini esirgemeyen canım kardeşim Maide Özdemir'e teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde benimle birlikte günlerce koşturan ve benim için bu süreci elinden geldiğince kolaylaştıran canım eşim Ahmet Şahin Ata'ya minnettarlığımı ve sevgilerimi sunarım.

Son olarak, yüksek lisansa başladığım andan tez süresinde en zorlandığım zamanlara kadar varlığıyla, manevi desteğiyle ve dostluğuyla her ihtiyacım olduğunda yanımda olan çok sevgili Merve Cömert Şen'e teşekkürlerimi, minnettarlığımı ve sevgilerimi sunarım.

*Yardıını, rehberliğini ve desteğini
hiçbir zaman esirgemeyen sevgili aileme*



İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	4
Önem.....	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
Alanyazındaki Bazı Önemli Kavramlar.....	7
Öğretim İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikleri	8
Öğretim Programı Tasarımı	10
İngilizce Öğretiminde Yöntemler ve Yaklaşımlar	11
Türkiye’de İngilizce Öğretimi	14
İngilizce Öğretiminde Başarılı Örnekler.....	16
BÖLÜM 3.....	20
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	20
Konuşma Becerisinin Gelişiminde Öğrenme-Öğretme Boyutu Açısından Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri.....	20

BÖLÜM 4.....	27
YÖNTEM.....	27
Araştırma Modeli.....	27
Çalışma Grubu.....	29
Öğrenciler.....	29
Öğretim Görevlileri.....	31
Verilerin Toplanması.....	33
Veri Toplama Araçları.....	34
Verilerin Çözümlemesi.....	37
BÖLÜM 5.....	39
BULGULAR VE YORUMLAR.....	39
Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	39
Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bulgular.....	39
Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sorunlara Ait Bulgular.....	39
İçeriğe Yönelik Sorunlara Ait Bulgular.....	43
Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Sorunlara Ait Bulgular.....	46
Öğrencilerin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bulgular.....	49
Öğrenme Ortamlarına Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular.....	49
İçeriğe Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular.....	53
Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular.....	55
İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	59
Öğrenme Ortamlarına Yönelik Bulgular.....	60
İçeriğe Yönelik Bulgular.....	64
Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular.....	67
Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	71
BÖLÜM 6.....	74
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	74
Sonuçlar.....	74
Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar.....	74
İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar.....	77
Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar.....	79

Öneriler	79
Kuruma Yönelik Öneriler.....	79
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER	95
Ek 1. Öğrenci Anketi	96
Ek 2. Öğretim Görevlisi Görüşme Formu	95
Ek 3. Etik Kurul İzin Belgesi.....	97
BENZERLİK BİLDİRİMİ	98
ÖZGEÇMİŞ.....	99



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler	30
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerine İlişkin Bilgiler	32
Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	40
Tablo 4. Öğrencilerin İçeriğe İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	44
Tablo 5. Öğrencilerin Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri.....	47
Tablo 6. Öğrenme Ortamlarına Yönelik Çözüm Önerileri.....	50
Tablo 7. İçeriğe Yönelik Çözüm Önerileri.....	53
Tablo 8. Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Çözüm Önerileri	56
Tablo 9. İngilizce Öğrenmeye Önem Verilme Nedenleri.....	72

KISALTMALAR

CEFR	Diller İçin Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages)
CLIL	İçerik Temelli Öğretim (Content-Based Teaching)
CLT	İletişimsel Yaklaşım (Communicative Language)
ÇİM	İçeriğe Yönelik Çözüm Önerileri (Content Related Solutions)
ÖÖ	Öğrenme Ortamlarına Yönelik Çözüm Önerileri (Learning Environment Related Solutions)
YT	Yöntem ve Tekniklere Yönelik Yönelik Çözüm Önerileri (Method and Technique Related Solutions)
EF Index	Education First English Proficiency Index
GTM	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
N	Anadili İngilizce Olan Kişiler (Native Speakers of English)
NN	Anadili İngilizce Olmayan Kişiler (Non-Native Speakers of English)
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (The Organization for Economic Cooperation and Development)
Ö	Öğrenci (Student)
ÖG	Öğretim Görevlisi (Instructor)
SİM	İçeriğe Yönelik Sorunlar (Content Related Issues)
SÖÖ	Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sorunlar (Learning Environment Related Issues)
SYT	Yöntem ve Tekniklere Yönelik Sorunlar (Method and Technique Related Issues)
YDYO	Yabancı Diller Yüksekokulu (School of Foreign Languages)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ile ilgili bilgilere; araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Bilim, kültür, teknoloji, iş dünyası ve eğitim gibi birçok alanda dünyada en yaygın kullanılan dilin İngilizce olması, bu dilin eğitime ve öğretime yönelik yıllar süren ve zaman içerisinde sıkça değişen yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye'nin de uluslararası iletişimde başarılı olabilmesi için bu dilin ülkenin geleceğini oluşturan çocuk ve gençlere kazandırılması önem arz etmektedir.

Türkiye'de eğitim kurumlarında ders olarak yer alan İngilizce, Tanzimat döneminde başlatılan Batılılaşma hareketleriyle büyük önem kazanmıştır (Kırkgöz, 2005). Türkiye'nin 1952 yılında NATO'ya katılmasından ve Avrupa Birliği ile ilişkilerin artmasından dolayı bu dilin eğitimi gittikçe daha büyük bir gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır. 1955 yılında açılan ve İngilizcenin ağırlıklı bir ders olarak programda yer aldığı Anadolu liseleri bu amaca yönelik olarak atılan adımlardan bir tanesi olmuştur (Demirpolat, 2015). Bunu, 1997 yılında gerçekleştirilen ve tarihte önemli bir değişim ve gelişim olarak görülen eğitim reformu izlemiştir. Bu reformla İngilizce eğitimi lise seviyesinden ilköğretim 4 seviyesinde programda yer almış ve bu sayede öğrencilerin yabancı dille tanışması daha erken yaşlara alınmıştır (Kırkgöz, 2005). Bu değişiklik oldukça olumlu olarak görülmektedir çünkü erken yaşta yabancı bir dil öğrenmeye başlamak, yetişkinen öğrenmeye başlamayla karşılaştırıldığında daha başarılı sonuçlar vermektedir (Nunan, 2003). Kırkgöz'e (2005) göre 1997 yılı Türkiye'deki İngilizce eğitimi için önemli bir yıldır. Çünkü geleneksel öğretmen merkezli eğitim yerine iletişimsel yaklaşımı temel alan ve öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı rolünde olduğu, öğrencilerin de hedef dilde etkileşimini sağlamak için iletişimsel yeterliklerinin artırılmasının amaçlandığı bir yaklaşımdan söz edilmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra 2006 yılında geliştirilen yeni öğretim programının, dilbilim kurallarını öğretmekten

ziyade öğrenci odaklı, kullanılan yöntem ve yaklaşımlar açısından dilin yapısının analizine dayanan bir yaklaşım yerine, dili bağlam içerisinde kullanabilmeyi sağlayan yöntemlere yer verilmiştir (Haznedar, 2010). Ayrıca, 2011 yılında İngilizce derslerinin 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanması ve yapılandırmacı yaklaşımın ve iletişimsel yöntemlerin ön plana çıkarılmış olması yabancı dil alanında olumlu olarak görülen gelişmelerdendir (Demirpolat, 2015). 2017 yılında tekrar değişikliğe uğrayan öğretim programı yine iletişimsel yaklaşımı temel alan, grupla çalışma ve gerçeğe yakın materyallerin kullanımına vurgu yapan yapısıyla dikkat çekmektedir. Tüm bu değişimler sonrasında dünyadaki güncel yaklaşım ve bakış açılarıyla oldukça benzerlik gösteren öğretim programlarına rağmen Türkiye'deki öğrencilerin İngilizce alanında hedeflenen seviyeye ulaşamamış olması belirli sorunların göstergesi olarak düşünülebilir (TEPAV, 2015).

Türkiye'de, bahsedildiği şekilde değişerek devam eden yabancı dil öğretim süreci, uluslararası düzeyde Avrupa Konseyi Yabancı Diller Bölümü (2013) tarafından belirli sınırlar içerisine alınmış ve bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu kıstaslara göre bireyler başka bir ülkede günlük yaşamını devam ettirebilmeli ve kendi ülkesindeki yabancılara günlük yaşamlarında yardımcı olabilmelidir, yabancı dilde başka genç ve yetişkinlerle fikirlerini paylaşabilmeli ve kendi duygularını ifade edebilmelidir. Ayrıca farklı ülkelerden kişilerin hayat tarzlarını ve düşünce yapılarını daha detaylı bir şekilde anlayabilmelidir.

Avrupa Konseyi'nin yanı sıra Türkiye'de üniversite öncesi eğitimi yürüten Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006) yabancı dil öğretiminin amacını dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazanma, yabancı dil aracılığıyla iletişim kurma ve öğrencilerde yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirme olarak belirtmiştir.

Benzer şekilde üniversitelerdeki eğitimde önemli yer tutan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (2016) adında bir yönetmelik yayınlamıştır. Bu yönetmeliğe göre yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, yabancı dil kelime hazinesini geliştirmek, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini sağlamak ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak olarak tanımlanmıştır.

Uluslararası kurumlar ve ülkelerin bildirimlerinin dışında, kişinin iletişimsel yeterlilik konusunda uygunluğunun neye göre belirlendiğini Littlewood (1981; 34) ise 4 ana alanda şu şekilde toplamıştır:

Birey gerekli olan dilbilimsel yeterliliğe sahip olmalıdır. Yani iletmek istediği mesajı eş zamanlı bir şekilde karşı tarafa iletebilmelidir.

Birey, dil bilime dair elde ettiği bilgilerin, iletişim sistemine de ait olduğunu anlamalıdır. Yani dil bilgisi bilgilerini konuşma diline aktarabilmelidir.

Öğrenci farklı durumlarda dili farklı ve gerekli şekilde kullanabilmelidir. Örneğin, hata yaptığında farklı dil kullanarak hatasını telafi edebilmelidir.

Öğrenci farklı dil formlarının sosyal anlamlarının farkında olmalıdır. Farklı sosyal ortamlarda kullanması gereken dili çeşitlendiremiyorsa bile bu farkındalık sakıncalı olan kullanımlardan uzak durmasını sağlayabilir.

Anlaşıldığı üzere öğrencilerden bir ürün elde etmek için onlara sözel, görsel, işitsel girdiler de sağlamak gerekmektedir. Swain (1985), anlaşılabilir girdinin önemini kabul ederken, anlaşılabilir çıktının da yabancı dil eğitimindeki önemini vurgulamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin ses dosyalarından, videolardan veya öğretmenlerinden duydukları kadar, öğrendiklerini gerçek veya gerçeğe yakın ortamlarda aktif katılım sağlayarak kullanma şansı verilmesi de konuşma becerilerinin gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu katılımı sağlamaya çalışırken çoğunlukla yapılan hata, öğrencilerin bilgilerini harekete geçirerek kendi ürünlerini oluşturmayı desteklemek yerine, kalıplaşmış sözcükler veya söz öbekleriyle, genellikle öğretmen tarafından yönetilen sorulara verdikleri mekanikleşmiş ve ezberlenmiş cevaplarla sınırlı kalmasıdır. Bu da iletişimi tamamen tahmin edilebilir bir sürece dönüştürmektedir. Böyle bir süreç içerisinde öğrencilerin zihin şemalarını etkinleştirip verimli iletişimsel üretimler sağlamalarını beklemek pek doğru görünmemektedir. Nunan'ın (1991) önerdiği üzere iletişim süreci ne tamamen tahmin edilebilir ne de tamamen tahmin edilemez olmalıdır. Okumayı öğrenmek okuyarak oluyorsa, konuşmayı öğrenmek de konuşarak olmaktadır (Swain, 1985).

Yayınlanan bu yönetmelikler, bildirimler ve yapılan araştırmalar incelendiğinde yabancı dil öğretiminde nihai hedeflerden birisinin öğrencilere konuşma ve diğer becerilerin kazandırılmış olması gerektiğidir. Etkin etkileşim kurabilmek ve kendini karşı tarafa ifade edebilmek öğretim programlarının en son ve önemli amaçlarından biri olarak görülmektedir. Fakat en fazla sorun yabancı dil alanının bileşenlerini oluşturan okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi temel alanlardan özellikle konuşma becerisinin öğretiminde yaşanmaktadır (Karakoyun, 2014; Işık, 2008; Koçak, 2010).

Bu araştırmanın problemini Ankara'da bir devlet üniversitesinde 2018-2019 akademik yılında Yabancı Diller Yüksek Okulu (YDYO) programındaki Genel İngilizce

derslerinin öğrenme-öğretme boyutuna yönelik yaşanan sorunlar oluşturmaktadır. Uygulanmakta olan eğitim programı, öğretim teknik, stratejileri ve içerikle ilgili olarak öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin yaşadıkları sorunların tespitine yönelik öğrenci ve öğretim görevlilerinin katılımıyla yürütülen bir çalışmanın bulunmaması bu araştırmanın yapılması için bir gereklilik olarak görülmüştür. Konuşma becerisi ediniminde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik üretilen çözüm önerilerini değerlendirmek amacıyla öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşleri alınmıştır.

Amaç

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin gelişiminde öğrenme-öğretme boyutuna dair yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara önerilen çözüm önerilerini İngilizce öğretim görevlilerine ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. İngilizce konuşma becerilerinin kazandırılmasında öğrenme-öğretme boyutuna yönelik öğrenci görüşlerine göre;
 - 1.1. Karşılaşılan sorunlar nelerdir?
 - 1.2. Sunulan çözüm önerileri nelerdir?
2. İngilizce konuşma becerisinin gelişiminde yaşandığı belirtilen sorunlara ve sunulan çözüm önerilerine yönelik öğretim görevlilerine göre;
 - 2.1. Öğrenme ortamlarına yönelik sorunlar ve çözümler nelerdir?
 - 2.2. İçeriğe yönelik sorunlar ve çözümler nelerdir?
 - 2.3. Kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik sorunlar ve çözümler nelerdir?
3. Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine önem verme nedenleri nedir?

Önem

Uzun yıllardır eğitimi verilen bir disiplin olan İngilizce eğitiminde öğrencilerin, eğitimin verildiği ülkede ve dünya genelinde yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenen hedeflere ulaşamaması büyük bir sorunun varlığını ortaya koymaktadır (ÖSYM, 2018; TEPAV, 2015; TOEFL, 2018). Mevcut sorunun çözümü için bir eğitim programı oluşturmadan önce bu sorunun kaynaklandığı noktaların araştırılması büyük önem arz etmektedir. Yeni bir eğitim programının, materyallerin, eğitim durumlarının ve

değerlendirme süreçlerinin hazırlanması ve uygulanması ancak bu nedenler incelendikten sonra sağlanırsa bahsedilen program bir eksikliği onarıcı görev üstlenebilir. Bu araştırma, yabancı dil öğretiminin en önemli, aynı zamanda en çok sorunla karşılaşılan konusu (Bodur ve Arıkan, 2017; Tosun, 2014; Tütüniş, 2012; Savaşçı, 2014) olan konuşma becerilerinde yaşanan öğrenme-öğretme boyutuyla ilgili sorunları tespit edeceği ve bu sorunlara öneriler sunma yolu ile mevcut eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesine yardımcı olacağından dolayı önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Görüşmenin yapılacağı öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin samimi cevaplar vereceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Veri toplama araçları odak grup çalışmasında kullanılacak görüşme formu (EK 3) ve anket soruları (EK 2) ile sınırlıdır. Katılımcılar anket ve odak grup görüşmesinde yer alan kişilerle sınırlıdır. Öğrenci çalışma grubu sadece 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık okulunda ders almış öğrencilerle sınırlıdır. Öğretim görevlisi çalışma grubu ise en az bir yıl alanında ders vermiş olanlarla ve çalışmaya katılanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Konuşma Becerisi: Merkezi sinir sisteminin daha fazla çalışmasını sağlayan ve oldukça karmaşık bir zihinsel etkinlik gerektiren beceridir (Bygate, 1998: 23). Dil bilgisini doğru kullanmak, uygun kelimeleri seçmek, anlaşılabilirliği artırmak için stratejiler kullanmak ve etkileşimin ilerleyişine dikkat etmek bu becerinin en önemli noktalarındandır (Florez, 1999).

Yabancı Diller Yüksekokulu: Temel İngilizce Bölümü ve Modern Diller Bölümü olarak iki ayrı birimin çalışmalarını yürüten yüksekokuldur. Birimin birincil amacı öğrencilerini, İngilizce dilini profesyonel hayatta ve akademik çalışmalarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri düzeye getirmek, uluslararası standartlarda bir dil eğitimi sağlamak ve bağımsız kullanıcılar yetiştirmektir.

Öğretim Programı: İstenen amaçlara ulaşmayı sağlayan stratejileri içeren bir eylem planıdır (Ornstein, 2004: 10)

Öğrenme-Öğretme Boyutu: Program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturmaktadır. İstendik davranışın kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantıları bu boyutta oluşturulur. Kullanılacak araç-gereçler, stratejiler, yöntem ve teknikler, zaman ve dönüt gibi ögeler bu süreçte yer almaktadır (Demirel, 2015:135).

Durum Çalışması: Bir olguyu veya durumu gerçek bağlamı içerisinde derinlemesine inceleyen araştırma modelidir (Yin, 2014: 16).

İletişimsel Yaklaşım: İletişimsel yaklaşım, öğrencilere iletişimsel yeterliği kazandırmak için öğrencilerin birbirleriyle sürekli etkileşimde olması gerekliliğini savunan yaklaşımdır (Savignon, 2005).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak ve araştırmanın temellerini ve gerçekleştirilme nedenlerini daha somut bir şekilde anlayabilmek için öğretim stratejileri, yöntemleri ve ilkeleri hakkında ve İngilizce dili eğitimi alanında Türkiye ve dünya için önem arz eden temel kavram, kuram ve araştırmalara yer verilmektedir.

Alanyazındaki Bazı Önemli Kavramlar

Eğitim durumları ve dolayısıyla öğrenme- öğretme boyutu düzenlenirken göz önüne alınması gereken bazı önemli ölçütler bulunmaktadır. Öğrenciyi etkileme gücünde olan dış koşullar olarak tanımlanan eğitim durumları (Ertürk, 2016), hedeflere göre, eğitim verilmesi planlanan öğrenci kitlesine göre, konuya göre ve ekonomik olma durumlarına göre düzenlenmelidir (Demirel, 2015). Öğrenciyi harekete geçirmek için uyaran ipuçları sağlama, gerekli yer ve zamanlarda pekiştirmeler gerçekleştirme, öğrencinin kazanımları veya davranışları konusunda dönüt verme ve öğrencinin diğer bireyler ve çevresiyle etkileşimi teşvik edilerek katılımının sağlanması eğitim durumlarının önemli değişkenleridir (Sönmez, 2011). Bu ölçüt ve değişkenler göz önüne alınarak planlanan öğrenme öğretme boyutu, içerisinde ilkeler, teknikler, yöntemler, stratejiler ve tasarımlar içeren geniş bir kapsamı olan eğitim programının önemli bir boyutudur. Bu boyutu geliştirebilmek için öncelikle bahsedilen kavramların ne anlama geldiklerini bilmek gerekmektedir.

İlke, bilimsel süreçlerin ve bireylerin davranışlarının betimlenmesini sağlayan tutarlı genellemelerdir (Bilen, 2002). Strateji, bir amaca ulaşmak için izlenen yoldur (Açıkgöz, 1992). Yöntem, seçilen stratejiyi uygulama yolu (Fer ve Cırık, 2007), teknik ise herhangi bir öğretim etkinliğini örgütlemek için seçilen özel yol anlamına gelmektedir (Sözer, 2004). Strateji, yöntem ve teknik birbirleriyle karşılaştırılabilen kavramlardır. Fakat aralarında anlaşılabilir farklar vardır. Strateji, bir problemin çözüm yolunu nasıl planladığımızı gösterirken yöntem bu planı nasıl uygulayacağımızı gösterir. Teknik ise öğretim amacıyla seçilen araçlar, etkinlikler ve eylemleri içerir (Fer, 2011: 11).

Öğretim İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Öğretim ilkeleri, farklı bilim insanları tarafından farklı isimlerle bahsedilmiş veya farklı sayıda kategoriye ayrılmıştır (Tan, 2007: Dirik, 2014). Genel olarak bakıldığında ise öğretim altı temel ilkeye sahiptir:

- Öğrenciye görelilik: Modern eğitim anlayışı, öğrenciyi merkeze alan bir bakış açısına sahiptir. Eğitim durumları belirlenirken öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve farklılıkları göz önüne alınmalıdır (Dirik, 2014: 108).
- Bilinenden bilinmeyene: Yeni bilgileri eski bilgilerle kıyaslamak ve ilişkilendirmek daha anlamlı öğrenmeye yol açmaktadır. Bu sebeple öğrenme ortamı ve programı düzenlenirken bireylerin geçmiş ve deneyimlerinden faydalanmak gerekmektedir (Demirel, 2014: 73).
- Somuttan soyuta: Bireyin zihinsel gelişim evrelerine göre öğretim, somut işlemlerden soyut işlemlere doğru olacak şekilde planlandığında başarılı olmaktadır. Kişi, somut bilgiyi daha hızlı öğrenebilmektedir, dolayısıyla öğretim sürecinde öncelikle somut, daha sonra soyut bilgiler öğretilmelidir (Dirik, 2014: 113).
- Yakından uzağa: öğretimin gerçekleştirildiği çevre, yakın olduğunda daha somut ve ulaşması kolaydır. Dolayısıyla öncelik yakın çevre ve zamana verilmelidir. Gözlemlenebilen yakın çevreden elde edilen bilgiler sonrasında daha uzak ve yeni çevrelere ulaşmak daha anlamlı olacaktır (Demirel, 2014: 74).
- Açıklık: Öğretimde birden fazla duyu organını uyarmak ve dolayısıyla yaşantı yoğunluğu sağlamak önemlidir. Öğretim süreci ne kadar fazla duyuya hitap ederse o kadar kalıcı olacaktır. Öğretimin açıklık ilkesi bu kalıcılığı sağlama noktasında duyuları uyarmanın önemini vurgulamaktadır (Dirik, 2014: 110).
- Ekonomiklik: Bu ilkeye göre öğretim etkinlikleri zaman, emek, para ve enerji gibi kaynakların verimli kullanımıyla ilgilenmektedir. Akılcı planlamalar yapmak ekonomiklik ilkesinin en önemli sağlayıcısıdır (Demirel, 2014: 74).

Bu ilkeler ışığında programın öğrenme-öğretme boyutunda öğretime dair benimsenen stratejiler, dersin belirlenen hedeflere ulaşması konusunda önem arz etmektedir. Söz konusu kavram bazı kaynaklarda strateji, diğer kaynaklar da ise yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Her iki kullanım da alanyazında kabul görmektedir (Ocak, 2007: 175).

Öğretim stratejileri, öğrenme ortamında dersin hedeflerine ulaşmak için öğretim yönteminin ve tekniğinin seçimine yön veren temel yaklaşımdır (Fer, 2011: 169). Öğrencilere kazandırılacak davranışlar için kullanılan bu öğretim stratejileri genel olarak üç başlık altında incelenmektedir:

- Sunuş Yoluyla Öğretim: Çok yaygın olarak kullanılan ve Ausubel tarafından geliştirilen bu strateji, öğrenci yerine öğretmeni merkez almaktadır (Sönmez, 2011: 102). Resimler, filmler ve şemalar gibi çeşitli görsel araçların kullanıldığı ve bol örnekler vermeyi gerektiren bu stratejide dersler adım adım ilerler. Tümdengelin yöntemiyle özel kavramlardan önce genel kavramların sunumu şeklinde ilerleyen sunuş yoluyla öğretim ile öğrenciden beklenen içeriği kavramasıdır (Duman, 2011: 157).
- Buluş Yoluyla Öğretim: Bruner tarafından geliştirilen ve öğrencilerin bilgiyi kendisinin keşfetmesi gerekliliğini temel alan bu strateji, sunuş yoluyla öğretimin aksine tümevarım yöntemini kullanmaktadır. Bu şekilde öğrenciler öğretmenin verdiği örneklerden genellemelere giderler (Fer, 2011: 170).
- Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim: John Dewey tarafından geliştirilen ve öğretmenin sunucu yerine yol gösterici ve kolaylaştırıcı rolünü üstlendiği bu stratejide öğrenciler, belirli bir sorun üzerinde araştırma yaparak çözüm üretme görevini yerine getirir (Ocak, 2007: 193). Öğrenciler veri toplar, hipotez kurar, hipotezi doğrulamaya çalışır ve sonuca gider. Bu şekilde ilerleyen ders de öğrencinin bilimsel düşünebilme becerisini geliştirir (Sönmez, 2011: 112).

Seçilen strateji doğrultusunda bu yaklaşımların sınıf içerisinde uygulanmasını sağlayan yollar olmalıdır. Dolayısıyla söz edilen bu öğretim stratejileri, içerisinde birçok yöntem ve tekniği barındırmaktadır. Yöntem ve teknik, ayırım yapmayıp tamamını sadece yöntem olarak sınıflandıran araştırmacılar olmasına rağmen (Fer, 2009: 240), daha önce de bahsedildiği üzere, birbirinden belirli şekilde ayrılmaktadır. Yöntem, öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde izlenen yol iken, teknik bu yöntemi uygulamada sınıf içerisinde yapılan işlemlerdir (Duman, 2011: 27). Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bazı yöntem, teknik ve yaklaşımlar aşağıdaki gibidir (Gözütok, 2011: 190; Tan, 2007: 181; Fer, 2009: 240):

<u>Yöntem</u>	<u>Teknik</u>	<u>Yaklaşım</u>
Anlatım	Beyin Fırtınası	
Soru Yanıt	Drama	
Tartışma	Benzetim	
Örnekolay	Deney	Proje Temelli Öğretim
Problem Çözme	İkili ve Grup Çalışması	İşbirliğine Dayalı Öğretim
Tartışma	Görüşme	
Gösteri	Altı Şapkalı Düşünme	
Rol Oynama	Konuşma halkası	
Gözlem Gezisi	İstasyon	

Kullanılması planlanan yöntem ve teknikler, belirlenen öğretim stratejisine göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğretmen odaklı programlarda anlatım ve gösteri, birey odaklı programlarda problem çözme, proje geliştirme, deney ve benzetim; etkileşim odaklı programlarda ise soru-yanıt, beyin fırtınası, örnek olay, drama ve grupla çalışma teknikleri uygulanabilmektedir (Fer, 2009: 240). Benzer bir sınıflandırmada sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılan dersler anlatma yöntemi, beyin fırtınası tekniği uygulanabilmektedir. Buluş yoluyla öğretme stratejisi uygulanan derslerde tartışma ve örnek olay yöntemleri ve soru-cevap, beyin fırtınası teknikleri, araştırma-inceleme öğretme stratejisi kullanılan derslerde problem çözme ve proje temelli öğretim yöntemleri ve rol yapma, benzetim ve grup çalışması teknikleri uygulanabilmektedir (Gözütok, 2011: 190).

Öğretim Programı Tasarımı

Yöntemler, teknikler, yaklaşımlar ve stratejiler belirlenmeden önce ise öncelikle öğretim programı bir tasarıya göre yapılandırılmalıdır. Konu merkezli, öğrenci merkezli ve sorun merkezli olarak üç program tasarımından bahsetmek mümkündür. Konu merkezli tasarımlar öğrenme konuları sınıfın düzeyine göre üniteler ve konular olarak düzenlendiği konu tasarımı, eğitim programının matematik, kimya, İngilizce gibi akademik disiplinler şeklinde planlandığı disiplin tasarımı içerir (Akyol, 2018). Ayrıca, benzer temelleri olan disiplinlerin içeriğinin birlikte düzenlenmesi dayanan geniş alan tasarımı ve tüm konular için eleştirel düşünme, problem çözme gibi ortak bir öğrenme yolunu benimseyen bir yaklaşım olan süreç tasarımı da konu merkezli tasarımlar arasındadır (Ocak, 2007: 79).

Birey ve öğrenen merkezli tasarımlar olarak da adlandırılan öğrenci merkezli tasarımlar öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenmenin etkin katılımı ile gerçekleştirilebileceğini

savunan çocuk merkezli tasarım, Dewey'nin öncülerinden olduğu ve programların öğrenci ilgisine göre farklı yaşantılar sunarak sonradan tasarlandığı yaşantı merkezli tasarım olarak ifade edilmektedir (Duman, 2011:77). Bunların yanı sıra romantik, diğer adıyla radikal tasarım geleneksel okul anlayışına karşı çıkmış ve her öğrencinin kendi doğasında geliştirmeye ve özgürleşmesine katkı sağlamak amacıyla yola çıkmışken, insancıl tasarım bireyin kendini gerçekleştirmesini, her bireyin kişisel gelişimlerini gerçekleştirecek yaşantılar sunulmasını ve içsel olarak motive edilmesi gerekliliğini savunmaktadır (Ocak, 2007: 80).

Program tasarım yaklaşımlarından sonuncu olan sorun merkezli tasarımlardan ilki yaşam şartları tasarımı veya yaşam temelli tasarım öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili sorunları ele alma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2015). Çekirdek tasarım toplumsal sorunları ön planda tutmakta ve bu tasarımın özünü toplumsal değerler oluşturmaktayken, sosyal yeniden yapılandırmacı tasarımı öğrencilerin karşılaştıkları sosyal problemlere çözüm üretme becerisinin kazandırılmasını ve sosyal, ekonomik ve politik meselelerin programla ilişkisinin kurulmasını hedeflemektedir (Duman, 2011).

Söz edilen öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri, program tasarımları birçok disiplin için ortak olarak uygulanabilecek kavramlardır. Fakat bu araştırmaya konu olan yabancı dil öğretimindeki yöntemler, teknikler ve bunların gelişimlerini incelemek de, bu disiplindeki öğrenme-öğretme süreci boyutunu daha iyi anlayabilmek için önemli görülmüştür.

İngilizce Öğretiminde Yöntemler ve Yaklaşımlar

Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularında bahsedilen yöntem ve tekniklere yönelik sorunlar ve çözümlere ait bulguları öğrenmeden önce bu araştırmaya konu olan İngilizce dili öğretiminde kullanılan yöntemlerin zaman içerisindeki gelişimini öğrenmek önem arz etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan genel strateji, yöntem ve tekniklerin yanı sıra, İngilizce öğretiminde de yararlanılan belirli yöntemler bulunmaktadır. İngilizce öğretimi yeni bir disiplin değildir. Zaman içerisinde çeşitli yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın da odak noktalarından birisi olan eğitim programının öğrenme-öğretme boyutunda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinde de belirli değişiklikler yaşanmıştır. Dilbilgisi kurallarına ve ezbere verilen ağırlık, konuşma becerisinin geliştirilmesine ağırlık verilmesiyle yön değiştirmiştir. Buna bağlı olarak da yöntem ve yaklaşımlar iletişimsel becerilerin geliştirilmesine doğru bir

eğilim göstermiştir. Avrupa Dil Konseyi Modern Diller Bölümü (2000: 11), yıllar içerisinde en sık kullanılan yöntemler olarak Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem, Bilişsel Yöntem, İletişimsel Yöntem, Seçmeli Yöntem, Görev Temelli Yöntem ve İçerik Merkezli Yöntem sıralamaktadır. Gelişen teknoloji ve artan teknolojik araçlarla bu yöntemlerin yanına Harmanlanmış Öğrenme, Mobil Öğrenme ve Oyunlaştırma gibi yaklaşımlar da eklenmiştir (Arnold, 2014).

On yedinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda dil öğretimi daha çok Latince ve Yunancanın öğrenimi üzerine yoğunlaşmıştır. Dil öğretiminde ilk kullanılan yöntem olarak Klasik Yöntem olarak da bilinen Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemin uygulanma şekli hedef dildeki edebi okuma parçalarının anadile çevrilmesi ve böylelikle dilbilgisi kurallarının, sözdizimi kurallarının ve ikinci dildeki kelimelerin ezberlenmesi olarak görülmektedir (Howatt, 1984). Ayrıca, dil öğreniminde kurallar ediniminin ve dört becerinin de eşit derecede öğrenilmesinin önemini vurgulayan Bilişsel Yöntem (Celce-Murcia, 1991: 5) ve dilin iletişim görevlerini yerine getirmek amacıyla yapı yerine anlama odaklanan ve belirli görevler üzerinden öğretilmesi yaklaşımına dayanan Görev Temelli Yöntem (Ellis, 2004: 9) gibi daha birçok yöntem uygulanmıştır.

Yeni bir öğrenmenin teorik bilgidен ziyade pratikte kullanımla ne kadar bağlantılı olduğu bilinmektedir (Murphy, 1991: 68; Richards, 2008: 19). Gerçek durumlar, otantik materyaller, gerçek diyaloglar, okumalar ve dinlemeler olması beklenen gerekliliklerdir. Fakat sınıf ortamı dış dünyayla tamamen iç içe olmadığı için, özellikle yabancı dil öğreniminin gerçek dünyaya benzer bir ortamda yürütülememesi, eğitimcilerin ve öğrencilerin yapay bir süreç geçiriyormuş hissine kapılmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler dış dünyada sayısız rollere ve sosyal ortamlara maruz kalırlar. Bunları dış dünyadan izole edilmiş sınıf ortamlarında tecrübe edebilmek imkânsızdır (Willis ve Willis, 2011). Bu yüzden ki günümüzde kendisine en çok destek bulan İletişimsel Yaklaşımda, öğrencilerin iletişim kurma, dolayısıyla konuşma becerisinin geliştirilmesini ana hedef olarak belirlenmiştir (Howatt ve Smith, 2014). Öğrenciler bu hedefe ulaşmak için gerçek hayat ve gerçek hayata çok yakın durumlara maruz bırakılır. Bu yaklaşım, öğrencilere görevler verip bu görevlerdeki sorunları çözmeye üzerine yoğunlaşan ve öğrencilerin problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine önem veren yaklaşımlardandır.

Teknoloji, eğitiminin birçok alanında olduğu gibi konuşma becerisinin gelişiminde de günümüzde en çok yararlanılan alanlardandır. 2000'lerin başından beri

yaygın olarak kullanılan yaklaşımların başında Harmanlanmış Öğrenme gelmektedir. Harmanlanmış Öğrenme, bilgisayar temelli öğretim ile yüz yüze eğitimi harmanlayan bir yöntemdir (Graham, 2016). Bilgisayar ve internet üzerinden tartışmaların yapıldığı, soruların istenilen her zaman sorulabildiği, konuların çevrimiçi ortamda yer ve zaman sınırları olmadan anlatıldığı, öğrencinin ihtiyaç ve öğrenme türüne göre programların düzenlendiği bu yeni yaklaşım ile kişilerin almak istedikleri eğitime ulaşmalarını kolaylaştırmıştır (Graham, 2016). Kablosuz ağlara ulaşımın artması ve bu ağlar üzerinden şu anda yaygın olarak kullanılan iletişim araçlarının sayısının artması, karma eğitime benzer olarak, son zamanlarda ön plana çıkan ve teknolojik aletlerden bilgisayar yerine cep telefonlarının eğitim aracı olarak kullanıldığı bir diğer yaklaşımı, yani Mobil Öğrenmeyi bu yaklaşımların arasına eklemiştir. Elde taşınabilen ve her zaman her yerde faydalanmaya uygun olan telefonlarla ister örgün ister yaygın eğitim gerçekleştirilebilmektedir (Kukulka-Hulme ve Shield 2008). Mesaj gönderme özelliğinin kullanımı ile kelime öğrenimi, hedef dilde kısa sınavlar ve anketlere katılma, videolar aracılığıyla İngilizce kelimeler ve deyimler öğrenme bu yaklaşımın öne çıkan özelliklerinden bazılarıdır (Andrews, 2003). Konuşma becerisine ağırlık veren uygulamalar ve web sayfalarına mobil aletlerden ulaşım sağlayabilmek, öğrencilerin hedef dilde iletişimsel yönlerini geliştirmeleri için bir araç olarak görülmektedir (Kukulka-Hulme ve Shield, 2008).

Son zamanlarda alışılmış yöntem ve yaklaşımların yanında eğitim ortamlarını büyük oranda değiştirmeyi amaçlayan yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır: Oyunlaştırma. İlk olarak 2008 yılında söz edilmeye başlanan oyunlaştırma, oyun olmayan ortamları oyun elementleriyle inşa etme anlamında kullanılmaktadır (Deterding ve diğerleri, 2011). Hedeflenen davranışları teşvik etmek için oyun mekanizma ve dinamiklerini eğitim ortamıyla birleştiren bir yaklaşımdır (Hammer ve Lee, 2011). Bu yaklaşım okulların, oyun uygulamalarında olduğu gibi rozetlerin ve puanların kazanıldığı, seviyelerin atlandığı bir ortama dönüştürülmesini öngörmektedir (Bunchball, 2010). Dünya üzerinde birçok kişinin belirli zamanlarını bilgisayar oyunlarına ayırdığı düşünüldüğünde oyunlaştırma öğrencilerin eğlenceli zaman geçirdikleri, motive oldukları, problem çözme becerilerinin arttığı bir yaklaşım olarak görülebilir (Kapp, 2012).

Eğitim programı geliştirme sürecinde üzerinde çalışmalar yapılması gereken önemli kısımlardan bir tanesi öğrenme-öğretme sürecinin belirlenmesi ve düzenlenmesidir. Hedeflenen amaçlara ulaşılabilmesi için yaşantıların uygun bir şekilde düzenlenmesi, bu düzenlemeler yapılırken de bir kısım ölçütlerin belirtilmesi önemlidir.

Bu araştırma öğrenme-öğretme durumları üzerine yoğunlaştığı için ve yöntem ve teknikler de öğrenme-öğretme durumlarının bir parçası olduğu için mevcut yöntemlerden söz etmenin araştırmaya katkı sağladığı düşünülmüştür.

Türkiye’de İngilizce Öğretimi

Araştırmada atıfta bulunulan diğer çalışmalarda da görüldüğü üzere programın öğrenme-öğretme boyutuna yönelik olarak belirgin problemler mevcuttur. Çalışmanın bu bölümü, Türkiye’yi geçmiş ve güncel verilerle ulusal ve uluslararası alanda kıyaslayarak Türkiye’de İngilizcenin konuşma becerisinde sorun yaşadığını bilimsel verilere dayalı olarak ortaya koymaktadır. Bu durum da araştırmanın gerekliliğini desteklemektedir.

Dünya Ekonomik Forumu’nun (2016) bilgilerine göre dünyadaki bir milyar beş yüz milyon kişi İngilizce dilini bilmektedir. Fakat bunlardan sadece dört yüz milyon kişi bu dili anadil olarak konuşmaktadır. Geri kalan bir milyardan fazla kişi bir eğitim olarak bu dili öğrenmiştir (Dünya Ekonomik Forumu, 2016).

Dünya Ekonomik Forumu’nun da atıfta bulunduğu, yetişkinlerin İngilizce iletişim becerilerini ölçen Education First-English Proficiency Index’inin (2018) dünyada bir milyon üç yüz bin kişinin katıldığı bir sınavla elde ettiği sonuçlara göre en yüksek İngilizce yeterliliğine sahip ülke 70,72 puanla İsveç’tir. Bunu 70,31 puanla Hollanda, 68,63 puanla Singapur, 68,38 puanla Norveç ve 67.34 puanla Danimarka izlemektedir (Education First, 2018). Son yıllarda en göze çarpan eğitim modeline sahip olan Finlandiya da 65,86 puanla sekizinci sırada yer almaktadır. İlk 12’de yer alan en başarılı ülkeler, genellikle sadece kendi aralarında yer değiştiren ve listede hep en üst sıralarda bulunan Kuzey Avrupa ülkeleri ve İskandinav ülkeleri olarak görülmektedir. Avrupa ülkeleri dışında Singapur ve Güney Afrika da en yüksek puana sahip ülkeler listesinde bulunmaktadır. Seksen sekiz ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada Türkiye’nin İngilizce konuşma becerisinde 2012’de 54 ülkeden 32’nci, 2015’te 70 ülkede 50’nci, 2018 yılında da 88 ülke arasında 73’üncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Education First-English Proficiency Index’inin yanı sıra British Council and the Economic Policy Research Foundation of Turkey’nin (TEPAV) 2015 yılında Ankara, Antalya, Balıkesir, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Samsun, Trabzon gibi illerde 48 okul, 1394 veli ve 19.380 öğrenciyle yaptığı araştırma bulguları da öğrencilerin dil başarısına ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır (TEPAV, 2015: 32). Araştırmanın sonucuna göre Türkiye’deki devlet okullarında, yedi yıldan fazla

bir sürede minimum 920 saat İngilizce dersi almış ve onuncu sınıfta okuyan öğrencilerin %95'i konuşamamakta ve yavaş veya normal hızda sorulan İngilizce bir soruya cevap verememektedir. Fakat ders gözlemlerinde öğrencilerin derse katılımlarıyla ilgili bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Görüşmeler yapılan öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek yerine her yıl aynı dilbilgisi konularını tekrar ettiklerini ve bunun da motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Yabancı dili ikincil amaçlar yerine profesyonel olarak birincil iş alanında kullanacak olan yabancı dil öğretmen adaylarının konuşma becerisinin olması gerektiği düşünülen yerde olmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre üniversitede aldıkları konuşma becerisi derslerine rağmen öğretmenler, mesleğe başladıklarında dahi ikinci dili etkin bir şekilde konuşamamaktadırlar (Büyükyavuz, 2003; Tosun, 2006).

Üniversiteye başlamadan önce İngilizce eğitimi alan öğrencilerin kabul edildikleri üniversitelerin okula başlamadan yaptıkları İngilizce seviye belirleme sınavlarının sonuçlarına bakılmıştır. Üniversite seviyesindeki öğrencilerin Diller İçin Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni'ne (The Common European Framework of Reference for Languages- CEFR) göre başlangıç seviyesi olan A1 ve A1+ seviyesinde oldukları görülmüştür (TEPAV, 2015). A1 seviyesindeki bireyler kalıplaşmış ifadelerle kendilerini ve çevresini basit bir şekilde tanıtabilecek düzeydedirler. Karşısındaki kişi yavaş ve tekrarlayarak konuştuğu ve cümleler kurma konusunda yardım ettiği sürece kalıplaşmış ifadelerle ve ezberlenmiş dağarcık içindeki basit kelimelerle bağlantısız anlatımlı iletişim gerçekleştirebilir (Avrupa Konseyi, 2013). İlkokul, ortaokul ve lise eğitimi süresince İngilizce derslerinde yer almış öğrencilerin üniversitede katıldıkları seviye tespit sınavlarından giriş seviyesinde çıkmaları aldıkları uzun eğitim süreci sonucunda bağımsız kullanıcılara dönüşemediklerini göstermektedir.

Yapılan araştırmaların yanı sıra ülke genelinde yapılan sınavlara bakıldığında, bu sınavların sonuçları bahsedilen araştırmalarla paralellik göstermektedir. ÖSYM tarafından gerçekleştirilen ve lise son sınıf öğrencilerinin ve lise mezunu öğrencilerin girdiği LYS sınavının sonuçlarına göre 2010 yılında 28.244 adayın katıldığı 80 soruluk İngilizce sınavında doğru cevap ortalaması 38,7 olarak hesaplanmıştır. İleriki yıllar incelendiğinde İngilizce sınavı ortalaması 2012 yılında 28.62, 2014 yılında 21.48, 2015 yılında 20.07, 2016 yılında 20.02, 2017 yılında 22.73 ve 2018 yılında 24,82 olarak belirlenmiştir. Ortalamalar son iki senede bir yükseliş göstermiş olsa da sınava giren öğrencilerin başarı oranı yüzde 25- 35 aralığında seyretmiştir (ÖSYM 2010, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Türkiye’de yapılan genel sınavların dışında 1962 yılında kurulan ve bu yıldan itibaren 130 ülkede sınavlar yürüterek anadili İngilizce olmayan kişilerin İngilizce becerilerini ölçen TOEFL programı 2018 yılında bir analiz yayınlamıştır (TOEFL, 2018). Bunun sonucuna göre 2017 yılı Ocak ve Aralık ayları arasında TOEFL sınavına giren kişilere göre Türkiye 55 Avrupa ülkesinin arasında 120 toplam puandan 78 puan alarak Ermenistan ile sonuncu sırada yer almaktadır. Sınavın konuşma becerisini ölçen bölümünün Türkiye ortalaması 19 olarak belirlenmiştir. Aynı sonuçlara göre İsveç 93, Hollanda 100, Norveç 93, Belçika 99, Danimarka 98, Finlandiya 95 ve Almanya 98 puan ortalamasına sahiptir (TOEFL, 2018).

Dil öğretiminde yetersiz kalan ülkelere farklı olarak yabancı dil konuşma becerisinin başarıyla kazandırılmasını sağlayan ülkelere bakıldığında, eğitimde üst düzey hizmet geliştiren bu ülkelerin bazı ortak özelliklerinin olduğu görülmektedir. OECD (2018) raporlarına bakıldığında bu ülkelerde özellikle okul öncesi eğitime oldukça önem verildiği görülmektedir. Danimarka’da okul öncesi eğitime katılma oranı %62, Hollanda’da %56, Norveç’te %55 ve İsveç’te %47 olduğu görülmektedir. Ülkemiz %2’lik bir oran ile 36 ülke arasından 34. olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra, 2015 yılında eğitimin gayri safi milli hâsıla içindeki payı OECD ortalaması %5’tir. Norveç, Belçika, Avusturya, Hollanda, İsveç gibi EF Index’indeki öncü ülkeler ilkokuldan yükseköğretime uzanan süreçte eğitime ayırdıkları pay ile bu ortalamanın üstünde yer almaktadırlar. Eğitimdeki başarı tek başına değerlendirilemeyecek kadar detaylı ve ülkedeki diğer etkenlerle ve durumlarla iç içedir. Farklı raporlarda eğitime ayrılan bütçe, eğitime katılım oranları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen maaşları gibi konularda hep dünya ortalamasının üzerinde olumlu puanlar alan ülkelerin İngilizce eğitiminde de en başarılı ülkeler olması bir tesadüf olarak görülmemelidir.

İngilizce Öğretiminde Başarılı Örnekler

Türkiye ve dünyadaki İngilizce dili sınavlarına bakıldığında görüldüğü üzere İsveç, Finlandiya ve Danimarka gibi ülkelerin puanları Türkiye’nin bu sınavlardaki puanlarından daha yüksektir. Bu ülkelerdeki programların öğrenme-öğretme boyutundaki uygulamalarının incelenmesinin araştırmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

İsveç’in yabancı dil eğitimine bakıldığında yıllar içerisinde değişime uğradığı görülmektedir. Bu değişikliklerden en önemlisi öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce dersini almaya başladıkları yaş olarak görülmektedir. 1950’lerde İngilizce beşinci

sınıflar, 60'lara gelindiğinde üçüncü sınıflar, 70'lere gelindiğinde ise birinci sınıflar zorunlu İngilizce dersi almaya başlamışlardır (Kim-Rivera, 1999). 1995'te yayınlanan Ulusal Program'dan itibaren günümüze kadar olan süreçte İsveçli öğrenciler, her ne kadar bu eğitime başlanacak sınıf seviyesi okulların inisiyatifinde olabilse de birinci sınıftan itibaren İngilizce dersi almaktadırlar. Bu hususta önemli addedilerek koyulan ölçüt, dokuzuncu sınıfın sonunda zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin en az 480 saat İngilizce dersi almış olmaları gerektiğidir (Sundin, 2000). 1973 yılından beri dokuz yıllık zorunlu eğitimin olduğu İsveç'te okula başlama yaşı altı veya yedidir (Igawa ve Yagi, 2011). Yani İsveçli öğrenciler altı yaşından itibaren İngiliz dilini öğrenmeye başlamaktadırlar. İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yayınlanan Zorunlu Eğitimde İngilizce Dersi İzlenesi'nde (1995) en çok vurgulanan iki madde iletişimsel dil becerilerinin ve kültürlerarası anlayışın geliştirilmesidir. 1994 yılında yayımlanan ve Lpo 94 olarak adlandırılan öğretim programında yabancı dilde iletişimsel becerinin, “etkin bir vatandaş olarak katılım fırsatlarının artması” amacıyla bir yol olduğu vurgusu yapılmaktadır (Cabau-Lampa, 2007). Dolayısıyla dil, ilginç ve anlamlı bir bağlam çerçevesinde öğretilmelidir ve telaffuz gelişimi iletişim için önemlidir. Bir, iki ve üçüncü sınıflarda daha çok şarkılar, oyunlar, bilmeceler, peri masalları, hikayelere ve basit cümlelerin kurulmasına dayalı bir eğitim verilmektedir. Dört, beş ve altıncı sınıflarda anadili İngilizce olan ses kayıtları dinleme, videolar izleme, kısa tiyatro oyunları sergileme ve hikâye anlatma gibi etkinlikler ile eğitim verilmektedir. Yedi, sekiz ve dokuzuncu sınıflarda daha çok serbest iletişime önem verilmektedir. Öğrencilerin kendini konuşma becerisi konusunda daha özgüvenli hissedebileceği tartışmalar, röportajlar yapılır ve kısa sahne oyunları sergilenir. Dil gelişimi otantik materyallerle desteklenir (Kim-Rivera, 1999). Yabancı dilde asıl hedefi sözel beceriyi geliştirmek olarak belirleyen İsveç, kullanılan materyaller ve temin edilen girdilerin dışında kullandıkları İçerik Temelli Öğretim yöntemiyle de öğrencilerine farklı bir olanak sağlamıştır. Üst ortaokul seviyesindeki öğrencilerin %27'si (16-19 yaş arası) CLIL yöntemiyle yani İngilizce dışındaki disiplinleri de anadilleri olmayan İngilizce dilinde öğrenmişlerdir (Sylvén, 2015).

Danimarka eğitim sistemi, zorunlu olan yıllar konusunda İsveç eğitim sistemine oldukça benzemektedir. Öğrenciler ilkokula altı yaşında okula başlamaktadır. Öncesinde bir yıl anaokulu okumaktadırlar. Bir yıl anaokulu, altı yıl ilkokul ve üç yıl ortaokul olmak üzere zorunlu eğitim toplamda on yıldır. Öğrencilerin %78'i devlet okullarında eğitim almaktadırlar. Geri kalan oran ise çeşitli özel okullarda okumaktadırlar. İsveç'te olduğu

gibi öğrenciler birinci sınıftan itibaren zorunlu İngilizce eğitimi almaktadırlar (Danimarka Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı, 2018). İngiliz dili, Danimarka’da birinci yabancı dil olarak öğretilen bir dil olmasının yanında yükseköğretimde, medyada ve pazarlama alanlarında baskın olarak kullanılan bir dil olması açısından ülkede çoğunluk tarafından kullanılan bir dildir (Lonsmann, 2009). Andersen (akt. Lonsmann, 2009) 2004’te tarafından yapılan bir araştırmaya göre 15-21 yaş arası katılımcıların yüzde 90’ı ülkedeki diğer bireylerle sık bir şekilde İngilizce konuştuklarını bildirmişlerdir. Toplumun geneline bakıldığında ise ülkenin yüzde 86’sının İngilizce’yi yabancı dil olarak konuştukları ifade edilmektedir (World Atlas, 2017). Bu dilin ülkede bu kadar yaygın olarak kullanılmasının ve öğrenilmek istenmesinin belli nedenleri olduğu çalışmalarda belirtilmiştir. İlk olarak, ülkedeki bireyler İngilizce’yi varsayılan dil olarak görmektedirler. Yani, diğer dillere göre öncelikli olarak öğrenilmesi gereken dil olarak düşünmektedirler. İkinci öne çıkan neden ise toplumdaki kişiler bu dili modernlik, çağdaşlık ve uluslararası olmak ile bağdaştırmaktadırlar, dolayısıyla da edinilmesi konusunda fikir birliği içerisindedirler (Thogersen, 2010). Danimarka’da dil öğrenmenin amacı, tamamen uygulamaya dönük bir eğitim sağlanmasıdır (Nielsen, 1967). Öğrencileri, dili rahat bir şekilde yazma ve konuşmada kullanabilecekleri seviyeye ulaştırmak önemli bir hedef olarak belirlenmiştir. Öğretmenler diledikleri materyalleri kullanabilmektedirler. Ayrıca, öğretmenler kendi izlencelerini oluşturmak ve uygulamakta serbesttirler. Her ne kadar izlence onay için bakanlığa gönderilse de bakanlık sadece ilgili gelecek senelerde göz önünde bulundurmasını istedikleri kısımlarla ilgili izlence hakkında görüşlerini bildirmektedir.

Dil başarısı ile göze çarpan bir diğer ülke olan Finlandiya’da sıfır-altı yaş arası bütün çocuklara erken çocukluk eğitimi ve bakımı sağlanmaktadır. Altı yaşında ana okul ile başlayan zorunlu eğitim 7-16 yaşları arasında dokuz yıl boyunca alınan zorunlu temel eğitimle bitmektedir. Bu yaştan sonra devam etmek isteyen öğrenciler bir yıl daha temel eğitim aldıktan sonra yeterlik sınavları veya beceri ölçen sınavlar ile mesleki veya genel liselere devam edebilmektedirler (Ministry of Education and Culture, 2019). Zorunlu İngilizce dersleri üçüncü sınıftan itibaren verilmeye başlanmaktadır. Fakat 2017 yılında eğitim düzenlemelerini yapan belediyelere ve özel okullara yapılan bildiriyle dil eğitiminin birinci veya ikinci sınıftan başlaması beklenmektedir. Öğrenciler, sözel becerilerinin gelişimi konusunda öğrenen odaklı yöntemler kullanılarak ve öğrencinin aktif katılım sağlamasını sağlayan etkinliklerle desteklenmektedir. Kazandırılmaya çalışılan dil ile günlük hayatta kullanılan dil arasında bağlantı kurularak müzik, oyunlar

ve şarkılarla dil eğitimi desteklenmektedir (Ministry of Culture and Education, 2019). 1970'ler ve 1980'lerden itibaren dilbilgisi temelli yöntemlerin uygulanmasından vazgeçilmiş, iletişimsel yöntemin kullanımına öncelik verilmiştir. Yazılı alıştırmalar yapmak yerine öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle gruplar olarak etkileşimde buldukları, iletişimsel becerinin gelişimine olanak sağlayan ve yapısal olarak doğru cümleler yerine karşı tarafa anlamın iletilmesine önem veren etkinliklere yer verilmiştir. 90'lardan itibaren de öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle gerçek, otantik etkileşime girme fırsatı tanınmıştır (Jaatinen ve Saarivirta, 2014). Endüstriyel gelişime öncülük eden bir ülkenin ve yine yirminci yüzyılın öncü ekonomik gücüne ve teknolojiye liderlik eden bir başka ülkenin anadili olması İngilizceyi basında, reklamda, sinemada, müzikte, taşımacılıkta ve iletişimde dünya çapında en yaygın dil haline getirmiştir (Crystal, 2003: 120). Verilen eğitimlerin yanı sıra, bu ülkelerde dil ediniminde hızlandırıcı etkiye sahip olan coğrafi ve politik unsurlar, dil yapısı gibi etkenler de yabancı dil ediniminde önemli roller oynamaktadırlar. Avrupa kıtasının sağladığı coğrafi yakınlık, sınırların kaldırılmış olmasıyla kültürel alışverişin artması, köklü tarihsel ilişkiler, ortak bir din yapısının oluşu bu toplumları birbirinin dilini öğrenmeye daha yatkın kılmaktadır. Ülkelerin birbirine yakınlığının artışıyla aralarındaki bağlar da aynı oranda güçlenmektedir (Heeringa ve diğerleri, 2013: 126). Bununla birlikte Avrupa dil ailesinin Latin ve Germen kökenli oluşu diller arası dilbilgisi, kelime, söz dizimi ve söylem benzerliklerine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla, kıta içerisinde dil alışverişi daha çabuk ve daha kolay olabilmektedir. Ayrıca, Taavitsainen ve Pahta (2003), bireylerin bu dille günlük hayatta birçok alanda iç içe olmasının kayda değer bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Sinema ve televizyon programları gibi görsel medya türlerinin birçoğunun dublaj yerine altyazı kullanılarak gerçek seslerle yayınlanması İngilizcenin kazandırılmasında okul dışında yardımcı olan faktörlerden birisidir.

Türkiye'deki öğretim programları incelendiğinde, yabancı dil eğitiminde belirli bir başarıyı yakalamış ülkelerin kullandıklarını ifade ettikleri yöntemler, bağlama dayalı görevler, etkinlikler ve materyallerden Türkiye'deki programlarda da söz edilmektedir. Fakat öğretim programlarıyla, yapılan araştırmalar ve uygulanan sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinin gelişiminde yaşadıkları sorunların nedenlerini araştırmak, bu çalışmanın yürütülmesi noktasındaki en büyük motivasyonlardan bir tanesi olmuştur.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bu araştırmaya benzer diğer çalışmalardan elde edilen bilgilere göre İngilizce eğitiminde konuşma becerisine yönelik olarak yaşanan sorunlara ve önerilen çözümlere yer verilmektedir.

Konuşma Becerisinin Gelişiminde Öğrenme-Öğretme Boyutu Açısından Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Dil eğitimi uzun yıllardır üzerinde birçok çalışma yapılan alanlardan birisidir. Dil eğitiminin nasıl olması gerektiği, yöntemleri, yaklaşımları zaman içerisinde değişmiş ve gelişmiştir. Ancak, bütün bu gelişme ve değişimlere rağmen yaşanan sorunlar genel olarak aynı kalmıştır (Kızıldağ, 2009). Türkiye’de de bu sorunların en önemli olanlarından biri; dört dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) içerisinde konuşma becerisinin yeterince geliştirilememesidir (Solak ve Bayar, 2015). Dil bilgisi eğitime verilen ağırlık ve diğer becerilerin göz ardı edilmesi buna yol açan önemli bir etkidir. Scrivener (1994), bir dili kullanmadıktan sonra hakkında çok şey bilmenin anlamını sorgularken, Bygate (2010), konuşma becerisinin daha az değer verilen bir beceri olduğunu, bunun nedeni olarak da hemen hemen herkesin konuşabiliyor olması ve bu yüzden bu becerinin fazlaca hafife alındığını söylemektedir. Hâlbuki bir dilin, öğrenen kişiye kazandırıldığı kanıtı, kişinin dilbilgisi kurallarını arka arkaya sıralayabilir olmasıyla veya hedef dildeki kelimelerin ana dildeki karşılığını sayabiliyor olmasıyla değil, öngörülme durumlarında ve şekillerde de iletişimi devam ettirebiliyor olmasıyla elde edilebilir. Dolayısıyla öğrenciler, başarılarını ve bununla bağlantılı olarak eğitim programının etkililiğini, konuşma dili yetkinliği konusunda kendilerini ne kadar geliştirdiklerini temel alarak değerlendirirler (Richards, 2008).

Yabancı dil eğitimcileri öğrencilerin bu belirli alandaki yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan birçoğunu Ur (1991) ket vurma, diyecek bir şey bulamama, az veya eşit olmayan katılım ve anadil kullanımı olarak sıralamıştır. Öğrencilerin hata yapmaktan veya eleştirilmekten

korkmaları veya en basitinden konuşurken başkalarının onu izlemesinden kaynaklı oluşan utançalık ket vurmaya birkaç örnektir.

Öğrencilerin konuşma becerisi üzerine eğilme konusunda çekingenlik yaşamalarının başka nedenleri de olabilmektedir. Yukarıda bahsedilen sorunların öğrencilerin kendilerine yönelik algılarından kaynaklandığını veya bazı kişisel özellikler, edinilen deneyimler sonucunda oluştuğu söylenebilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bunların dışında dilbilgisine verilen ağırlık veya kelime yetersizliği ve beraberlerinde getirdikleri motivasyon eksikliği de öğrencilerin kendilerini bu beceriyi geliştirmekten uzak tutmalarına neden olabilmektedir (Lawtie, 2004). Bütün bu sorunlar neticesinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik direnç gösteren öğrenciler ve öğrenci grupları ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde, dil eğitiminin öğretimi sürecinde ve dolayısıyla konuşma becerisinin yeterince gelişmemesinde yaşanan belli başlı nedenler olduğu görülmektedir. Sorunların kaynağı olarak hazırlanan program ile uygulamaya geçirilen program arasında farklılıkların olması görülebilmektedir (Yücel, Dimici ve Bümen, 2017). Bunun bir sonucu olarak da en yoğun olarak karşılaşılan sorun öğretim yöntemleriyle ilgili olanlardır. Savaşçı (2014), katılımcılarla yaptığı araştırmaya göre öğrenciler öğretmenlerinin daha çok dilbilgisi ve kelime öğretimi üzerinde durduklarını ifade etmiştir. Yine Gökdemir (2005) yürüttüğü çalışmada öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesine engel olarak birçok neden elde etmiştir. Öğretim sürecinde dilbilgisine dayalı ve uygulama yerine teoriye dayalı eğitimin ön planda tutulmasını bu sorunun en büyük nedenlerinden birisi olarak sıralamıştır. Bunun yanında belirtilen çalışmada öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntemlerin kullanılmaması da öğrencilerin sık sık karşılaştıkları bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler arasında doğru iletişimin sağlanması eğitim programcılarının öğretim programlarında bu etkileşime ne kadar olanak sağladığıyla yakından ilgilidir. Eğitim programı eğitimcilere yeterli süre, materyal, içerik ayırdığı sürece öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri ve birbirleri aracılığıyla sosyal, eğitimsel ve kişisel olarak gelişimleri artacaktır. Gökdemir (2005) öğretim programı içeriğinin belirlenen süre içerisine sığdırılmaya çalışılması ve bu nedenle hızlı ders işlenmesini, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde bir diğer engel olarak buluştur. Bu da öğretmenleri konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri atlamaya ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğiyle ilgilenememeye itmektedir (Al Hosni, 2014).

Bodur ve Arıkan'ın (2017) yürüttüğü bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler konuşma becerilerinin gelişmemesine yönelik en önemli nedenlerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi yerine dilbilgisi kurallarının öğretimine dayalı yöntemlerin kullanılması olarak görmektedirler. Sınıfta uygulanan yöntemlerin öğrenciyi temel almaktan ziyade öğretmen merkezli oluşu, öğrencilerin birbiriyle etkileşiminin yeterince sağlanmıyor ve iletişimsel yeterliğin kazandırılması yerine dilbilgisi kurallarına dayalı eğitime devam ediliyor oluşu başarıya ulaşamamasının bir diğer nedeni olabilmektedir (Kozikoğlu, 2014). Bunlara ek olarak Bağçeci ve Yaşar (2007) ve Işık'ın (2008) araştırmaları sonucunda elde ettikleri verilere göre öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların ilki İngilizce öğretiminin iletişimsel becerileri geliştirmek yerine dilbilgisi ve kelime öğretimine ağırlık verilmiş olmasıdır. Dilbilgisi öğretimine dayalı yöntemlerin ortaya çıkardığı zorluk, dilin kullanım süresinin azalmış oluşudur. Demirezen, Pourfeiz ve Öz (2015) hedef dilde konuşma becerisine yönelik istekli olma durumunu ölçen araştırmalarında, öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin isteklerini artırmanın en önemli yollarından birisinin hedef dilin kullanım sıklığını artırmak olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmaların dışında dünya genelinde gerçekleştirilen çalışmalar da incelendiğinde benzer sorunların olduğu görülmektedir. Sawir (2005), Avustralya'da uluslararası öğrencilerle yaptığı araştırma ile elde ettiği sonuçlarla, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmemesindeki en büyük sorunu yine dilbilgisi temelli bir eğitim almalarına bağlamıştır. Bu tarz bir eğitim öğrencilerin daha pasif kalmasına ve dili etkin olarak kullanmasına engel olmaktadır. Dolayısıyla kurallar ve kelime dağarcığı artarken, iletişimsel gelişme geri planda kalmaktadır. Yaptıkları araştırma ile bunu kanıtlayan Littlewood ve Liu (1997), üniversite öğrencilerinin lisans eğitimleri süresince aldıkları İngilizce eğitiminde önemli sorunları dilin sözlü iletişim için bir araç olarak kullanılmamasını ve derste öğrencinin aktif katılımının sağlanamaması olarak belirlemişlerdir. Elbette ki dilbilgisi edinilmeden istenilen konuşma hedeflerine ulaşmak zordur. Dilbilgisi, dil becerilerini geliştirme çabalarının en etkin elemanlarından birisidir. Dilbilgisi doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Bu alanın öğretimiyle öğrenciler dilin olanaklarını keşfederler (Sever, 2000). Fakat bu öğretimin de gelişen dünyada kabul gören yöntemlere uygun olarak yapılması gerekmektedir. 2002 yılında McDonough tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilere ve öğretmenlere yabancı dil öğrenmede ve öğretmede yöntemsel tercihlerine dair soruların yönetildiği bir ankette öğretmenlerin büyük oranda bağlam dışı dilbilgisi öğretiminin yapılmaması

gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bağlam dışı bilgi, öğrencilere her türlü içerikten soyutlanmış tek başına cümleler verilip, bu cümleleri tekrarlar ve yapısını değiştirme şeklinde aktivitelerle konunun öğrenciye benimsetilmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Nunan, 1998). Bu yöntemden dolayı öğrenciler dilbilgisinde ustalaşırken, iletişimsel gelişimleri göz ardı edilmekte, öğrencinin yapı ve anlam arasında bağlantı kurmasına engel olunmaktadır.

Dil öğretiminde geleneksel yöntem, dilbilgisi, telaffuz ve kelime bilgisinin sistematik yönergeler şeklinde verildiği, daha sonra yeni edinilen bu bilgiyi uygulama fırsatının verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Celce-Murcia, 1991). Yani günümüzde geçerliğini yitiren geleneksel yöntemde dil ilk önce açık olarak dilbilgisi kurallarının öğretimi daha sonra da bu kuralların sözel olarak uygulanması şeklinde öğretilmekteydi (Stern, 1990). Fakat Krashen'ın (1981) ifade ettiği üzere dil edinimi süresince dile maruz kalınan süre arttıkça ve sağlanan bilgi öğrencilerin mevcut beceri ve bilgi seviyesinin biraz üzerinde olduğunda yabancı dil edinimi maksimum düzeye çıkartılmış olmaktadır. Maruz kalma süresinin en üst düzeye çıkarılması için öğretmenlerin derslerde anadilden olabildiğince uzak durmaları ve mümkün olduğunca hedef dilin kullanıldığı sesli girdilere ağırlık vermeleri gerekmektedir. Nitekim Savaşçı'nın (2014) yaptığı çalışmada katılımcılar, öğretmenin İngilizce konuşması durumunda kendilerinin de hedef dilde konuşmak zorunda kaldıklarını ve bu da katılım oranlarını arttırdığını ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin derste etkin aktif katılımını engellediğini ifade ettikleri dikkat çekici etkenlerden bir diğeri de yararlanılan materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi olarak görülmektedir (Coşkun, 2011). Yabancı dil eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı çok sayıda görsel araçlar mevcuttur. Dil edinim sürecini kolaylaştıran ve katkıda bulunan her türlü araç gereç materyal olarak adlandırılabilir (Kömür, 2012). Fakat günümüzde öğretim programı denilince akla gelen ilk şey ders kitapları olmaktadır. Ders kitaplarına ek olarak kaset, video, CD-rom, web siteleri, oyunlar, cep telefonları, sözlükler, seviyelendirilmiş okuma kitapları, internet ve uygulamalar gibi daha birçok şey materyal kapsamındadır (Tomlinson, 2012). Bir çalışmada öğrencilerin öğretim yöntem ve materyallerinin öğretim sürecini eğlenceli bir süreç olmaktan çıkardığını düşündükleri ve bu nedenle öğrenme isteğine sahip olmadıkları bilgisi edinilmiştir (Bağçeci ve Yaşar, 2007). Bir başka araştırma sonucuna göre öğrencilerin ilgisini çekecek içeriğin kullanılmaması dil gelişiminin önündeki büyük engellerden biri olarak görülmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir kısmı ders akışının kitap üzerinden sağlandığını fakat bunun yerine derslerin konuşma becerisine

yönelik etkinlikleri üzerinden yürütülmesi durumunda hedef dili daha iyi öğrenmiş olacaklarını düşündüklerini bildirmişlerdir. Bunu sağlamak için de öğrencilerin büyük bir kısmı dersler şarkılar, oyunlar veya filmler gibi eğlenceli etkinliklerle yürütülmesi durumunda, öğrenmelerinin daha etkili olacağını ifade etmiştir (Bodur ve Arıkan, 2017). Güdülenmeyi harekete geçirebilecek bir diğer yöntem de okul çağındaki hemen hemen bütün öğrencilerin yoğun bir şekilde kullandıkları teknolojiyi derslere entegre edip onlara içinde bulunmaktan zevk aldıkları bir ortamda öğrenme fırsatı sağlamaktır. Sadece ders kitabı temelli bir eğitim öğrencilerin dersten sıkılmalarına ve dolayısıyla soyutlanmalarına neden olmaktadır. Bu da hedeflenen öğretimin gerçekleşmemesine sebebiyet vermektedir. Vinci ve Cucchi'nin (2007) yaptıkları araştırmaya göre teknolojiye dayalı öğrenme ile eğitim ihtiyacı gerçek hayatta daha bütünleşmiş bir şekilde karşılandığında öğrenme süreci daha motive edici ve öğrencileri etkileyici şekilde gerçekleştirilmektedir. Ağca ve Bağcı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada teknoloji kullanımıyla ilgili benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler mobil araçlarla öğrenmeyi yenilikçi ve eğlenceli bir uygulama olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla, bu uygulama öğrencilerin derse yönelik meraklarını artırmış ve dersin daha çekici bir hale gelmesine katkı sağlamışlardır. Derslerin daha çekici olması öğrencilerin merakını artırmakla sağlanabilirken onlara işbirlikli çalışmalar yapabilmeye fırsatının sağlanması katılımlarını artıracak, dolayısıyla konuşma becerisini geliştirmek için yararlı girdi sağlayabilecek bir diğer faktördür. Demirezen, Öz ve Pourfeiz (2015) tarafından yürütülen ve hedef dilde konuşma becerisine yönelik istekli olma durumunu ölçen bir araştırmada, öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin isteklerini artırmanın en önemli yollarından birisi sınıf içi etkileşimi artıracak fırsatları sağlamak olarak belirtilmektedir. Günümüzde öğretmen odaklı eğitimin yerine öğrenci odaklı eğitimin kendisine daha çok destekçi bulmuş olması bu etkileşimi artıracak yollar bulmayı zorunlu kılmıştır. Bu etkileşim öğrenci-öğretmen arasında olabileceği gibi öğrenci-öğrenci arasında da olabilmektedir. İkili veya küçük ve büyük grup çalışmaları dil eğitiminde sık kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Sadece öğretmenin liderliğinde ve soru sorması şeklinde ilerleyen dersler öğrencinin derse ilgisini kaybetmesine ve öğretmene bağımlılığının artmasına neden olabiliyorken, küçük veya büyük gruplarla çalışmak öğrencilerin kişilerarası iletişiminin güçlenmesine ve iletişimsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Boud, 2001). Bu katkının varlığını ve önemini destekleyen Bruton ve Samudo'nun (1980) yaptığı bir araştırmaya öğrencilerin küçük grup çalışmalarında birbirlerinin hatalarını doğru bir şekilde

düzeltebildikleri görülmektedir. Sanılanın aksine öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırken daha fazla hata yapmamakta veya birbirlerinin hatalarını benimsememektedirler (Porter, 1983). Demirezen ve diğerlerinin yaptığı araştırmada elde ettiği sonucun bir benzeri de Mackey (1999) tarafından bulunmuştur. Araştırmacının Avustralya'da yetişkin yabancı dil öğrencileriyle yaptığı araştırmaya göre iletişimsel etkileşim öğrencilerin ikinci dil gelişimini geliştirmiştir. Araştırma katılımcılarından sadece etkin bir şekilde iletişime dayalı etkinliklere katılanlar gözle görülebilir bir gelişim göstermiştir.

Çalışmalar incelendiğinde anlaşılmaktadır ki eğitim durumları birden çok değişkenin bir araya gelmesiyle oluşturulmaktadır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme boyutu sadece uygulanan yöntemlere indirgenmemelidir. Somuttan soyuta, açıklık, yakından uzağa gibi öğretim ilkelerine uyulması, öğrenci grubuna uygun program tasarımı oluşturulması, uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesi, kullanılan teknoloji, öğretim programı, kullanılan etkinlik ve materyaller, sınıf içi etkileşim ve öğrenme ortamları da öğretim süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Kocaman (2012) yabancı dil eğitiminde istenen gelişimin sağlanamaması durumunda bütün sorumluluğu kullanılan yöntemin yanlışlığına yüklemek yerine, öğretmenlerin yöntemleri bilmesi gerektiğini ve kendi öğrenci grubuna en uygun olanları seçme yöntemi aracılığıyla belirlemesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre dikkat edilmesi gereken nokta hem anlam hem işlev hem de şekil odaklı yöntemler arasında uygun dengeyi kurabilmektir. Bu konuda Tütüniş (2012) yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların en temel sebebinin yöntem gibi görülmesinin yanlış olduğunu, araç gereçlerin teknolojik olup olmaması ve öğretmenlerin iletişimsel yeterliliğe sahip olup olmaması gibi diğer sebeplerin de üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, Tosun (2014) da diğerleriyle benzer ifadeler kullanarak yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın nedenlerini sadece öğreticiler tarafından kullanılan yöntemlere bağlamamak gerektiğini ifade etmektedir. Yürütülmesi planlanan derse göre program oluşturulması, bu program dahilinde oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekip onları güdülemesi, sınıfta kullanılması planlanan bilgisayar, yansı, CD, akıllı tahta gibi teknolojik aletler sağlanması, öğretmen – öğrenci arasındaki ilişki, öğretmenin mesleki yeterliği ve istediği yenilikleri uygulayabiliyor olması özgürlüğü gibi birçok etken de dil eğitiminde önemli rol oynamaktadır.

Herhangi bir disipline karşı istek duymak ve öğrenmeye güdülenmek çoğu zaman başarıya ulaşmakta kullanılan çeşitli yöntemlerden daha etkilidir. Her ne yöntem kullanılırsa kullanılsın, öğrenciye ulaşamadığı ve dikkatini çekmediği sürece istenen

hedefe ulaşılması zordur. Günümüzde hemen her alanda oldukça yaygınlaşan internet ve iletişim araçları, yabancı dil alanında da kendisine yer edinmiştir. British Council'ın 2015 yılında Türkiye'de 24 farklı üniversitede yaptığı bir araştırmaya göre üniversitelerin teknoloji konusunda ülkedeki diğer seviyedeki okullara göre daha ileride olduğu belirtilmiştir. Hemen her sınıfta bilgisayar ve projeksiyon aletinin olduğu, dolayısıyla yeterli teknolojik donanıma sahip oldukları saptanmıştır. Buna rağmen, bütün niversite ğrencilerinin programda belirlenen yabancı dil seviyesine tam olarak ulaşamıyor olması, teknolojinin eğitimde başarıyı garantilemediğini göstermektedir. Fakat z'n (2014) belirttiği üzere sınıfta kullanılan teknolojik araçlar öğrenciyi yaratıcılığa sevk etmesi, grup çalışmalarını artırıp işbirlikli öğrenmeyi sağlaması, güdülenmeyi artırması ve konuların soyutluktan kurtarılması açısından eğitime önemli katkılar sağlamaktadır.



BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılan Karma Yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde, nicel ve nitel veriler birlikte kullanılır. Elde edilen verilerin birbiriyle uyuşup uyuşmadığına dikkat edilir ve incelenir (Büyüköztürk, 2017). Kullanılan model ise durum çalışmasıdır. Durum çalışması, incelenen durumun derinlemesine araştırılmasıdır ve amaç araştırma konusuna ilişkin durumun sonuçlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ulaşılmak istenen sonuç, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi alanında öğretim boyutuna yönelik olarak yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri üretmektir. Durum çalışmaları araştırmaya konu olan durumlara yönelik fikirleri keşfetmek için kullanılabilir (Babbie, 2004). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin İngilizce dili konuşma becerisinde yaşadıkları sorunların neler olduğu ve bu konuda öğrenci ve öğretmenlerin düşündükleri çözüm önerilerinin neler olduğu belirlendiği için seçilen modelin bu çalışmanın doğasına uygun olduğu görülmektedir. Bütün araştırma modellerinde olduğu gibi durum çalışmalarının da eleştirilen yönleri mevcuttur. Durum çalışmalarının genellenemiyor oluşu bir dezavantaj gibi görülebilmektedir (Hancock ve Algozzine, 2006). Fakat bu çalışmada problem kendi ortamında ve kendi şartları içerisinde detaylı olarak incelenecek, genellemeler yapmak yerine durum ortaya konacak ve sonuçları analiz edilecektir.

Araştırmanın verileri öğretim görevlileriyle odak grup görüşmesi ve öğrencilere uygulanan anket (EK 2) aracılığıyla elde edilmiştir. Daha fazla katılımcıdan daha zengin veri elde edileceği düşünüldüğü için öğrencilere anket yapılmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Öğretim görevlilerinin hepsi kendi alanlarında öğretim tecrübesine sahiptir. Ayrıca, aynı kurumda çalıştıklarından dolayı görüşmeler esnasında görüşme sorularına

yönelik olarak daha zengin içerik ortaya çıkarabileceği için öğretim görevlileriyle odak grup görüşmeleri tercih edilmiştir. Kitzinger (1995) odak grup çalışmasını, veri üretmek için bir araya gelen insanların etkileşim içine girdiği gruplar olarak tanımlamaktadır. Fakat bu yöntemi görüşme yönteminden ayıran en önemli özelliği, insanların sadece sorulan sorulara cevap vermediği, aynı zamanda birbirleriyle deneyimlerini, bakış açılarını ve anekdotlar paylaştıkları bir grup çalışması olduğu şeklinde ifade etmektedir.(Kitzinger, 1995: 299)

Patton'ın (2002) belirttiği üzere ideal bir odak grup çalışması altı ila on kişi ile yürütülmelidir. Fern ise (1982), grupta bulunması gereken kişi sayısı olarak dört ila sekiz kişiyi işaret etmektedir. Bu görüşmeler de ortalama bir ila iki saat arasında sürmelidir. Krueger (1994: 26), odak grup görüşmelerinin bir problem çözme seansı veya tartışma alanı olmadığını, sadece bir görüşme olduğunu ve dolayısıyla bir karar verme süreci olmadığını dile getirmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü ve 2011 tarihinde eğitim-öğretime başlayan kurum, 2019 yılı itibari ile on beş fakülte, bir yüksekokul, bir devlet konservatuvarı, üç meslek yüksekokulu ve beş enstitü ile eğitim vermektedir. Tıp, Diş, Hukuk, Siyasal Bilgiler, İnsan ve Toplum Bilimleri, İşletme, Mühendislik ve Doğa Bilimleri, Mimarlık, Sağlık Bilimleri, İslami İlimler ve Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı alanlarında lisans eğitimi verilmektedir. Tıp, Mühendislik, Mimarlık, Havacılık ve Uzay Bilimleri, Siyasal Bilgiler, İşletme fakültelerinde ve Psikoloji bölümlerinde eğitim dili İngilizcedir. Dolayısıyla bu araştırmanın yürütüldüğü Yabancı Diller Yüksekokulu'nun (YDYO) misyonu uluslararası seviyede kaliteli bir İngilizce eğitimi vermek ve öğrencilerin lisans derslerini kolaylıkla takip etmelerini, akademik ve profesyonel hayatlarında yazılı ve sözlü bağlamda dili etkin bir şekilde kullanmalarını ve bağımsız kullanıcılar olmalarını sağlayacak bir yabancı dil eğitimi vermektir.

Program öğelerinin Diller için Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni temel alınarak düzenlendiği ifade edilen kurumda hedefler ve içerik program ve düzey koordinatörleri, öğretme-öğrenme durumları öğretim görevlileri, değerlendirme durumları da ölçme ve değerlendirme birimi tarafından belirlenmektedir.

Kur sistemi uygulayan birimde, öğretim programında sarmal program yaklaşımının kullanıldığı ifade edilmektedir. Bruner'ın (1960: 33), herhangi bir konunun bireyin gelişiminin herhangi bir aşamasında bireye öğretilabileceği hipoteziyle ortaya attığı sarmal program yaklaşımında, öğrenme süreci içerisinde bir konu birçok kez tekrar ele alınır. Her bir yeniden gözden geçirmede konunun karmaşıklık seviyesi ve kapsamı

artar ve yeni öğrenilenler önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilir. Bahsedilen öğretim programında, bu araştırmanın odak noktası olan konuşma becerisinin gelişimini sağlamak için belirli hedefler konulmuştur. Yerleri, kişileri ve nesnelere tanımlamak, belirli dilbilgisi konularında yeterlik göstermek, temel iletişimsel ifadeleri kullanabilmek, alışveriş ve seyahat gibi gün içerisinde karşılaşılabilecek durumlarda sohbet edebilmek, duygular ve düşünceler ile ilgili detaylı konuşabilmek, farklı bağlamlar içerisinde anlaşılabilir ifadelerle argüman geliştirebilmek ve soyut konularda bilgi alışverişini yapabilmek bunlardan bazılarıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında hazırlık öğrenim görmüş olan öğrenciler ve hazırlık okulunda ders vermekte olan İngilizce öğretim görevlileri oluşturmaktadır.

Öğrenciler

Öğrenci evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında genel İngilizce derslerinden oluşan hazırlık okulunda okumuş bütün hazırlık öğrencileri oluşturmaktadır. Büyüköztürk'ün (2017) ifade ettiği üzere 1000-2000 kişilik bir evrenden örneklem seçmek istenildiğinde 278-322 kişilik bir örneklemden veri toplamak uygundur. Otuz yedi bölümden öğrenciyi kapsayan 1500 kişilik evrenden zaman kaybını önlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 300 kişilik örneklem oluşturulmuştur. Ulaşılabilen örneklem sayısı ise 201 olmuştur. Kayıp veriye rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan 201 öğrencinin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, okunan lisans bölümü ve İngilizce seviyelerine dair bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Demografik özellikler		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	109	54.2
	Erkek	92	45.8
Yaş	18	48	23.9
	19	76	37.8
	20	51	25.4
	21	26	12.9
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Öğretmen Lisesi	5	2.5
	Sosyal Bilimler Lisesi	4	2.0
	Anadolu Lisesi	110	54.7
	Fen Lisesi	23	11.4
	İmam Hatip Lisesi	6	3.0
	Meslek Lisesi	6	3.0
	Temel Lise	40	19.9
	Açık Öğretim Lisesi	7	3.5
Lisans Programı	Hukuk	31	15.4
	Psikoloji	15	7.5
	Tarih	9	4.5
	İşletme	23	11.5
	Mühendislik	62	31
	Mimarlık	14	7.0
	Tıp	10	5.0
	Siyasal Bilgiler	37	18.5
İngilizce Düzeyi	Temel	2	1.0
	Orta	61	30.3
	İleri	138	68.7
Toplam		201	100.0

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde ankette yer alan paydaşların 109'unun (%54.2) kadın, 92'sinin (%45.8) erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımının dengeli olduğu belirtilebilir. Yine katılımcıların yaş dağılımına göre 18

yaşında 48 (%23.9), 19 yaşında 76 (%37.8), 20 yaşında 51 (%25.4) ve 21 yaşında 26 (%12.9) öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Mezun olunan lise türüne göre dağılımın cinsiyet ve yaş dağılımları kadar dengeli olmadığı görülmektedir. En büyük paya sahip öğrenci grubu 110 kişi (%54.7) ile Anadolu lisesi mezunları olmuştur. İkinci en büyük grup 40 kişilik frekansı ile (%19.9) ile Temel liseden gelen öğrencilerdir. Fen lisesinden 23 (%11.4), Açık Öğretim lisesinden 7 (%3.5), Meslek lisesinden 6 (%3), İmam Hatip lisesinden 6 (%3), Anadolu öğretmen lisesinden 5 (%2.5) ve Sosyal Bilimler lisesinden 4 (%2) öğrencinin mezun olduğu belirlenmiştir.

Lisans programı oldukça büyük bir çeşitlilik göstermektedir. En büyük katılımcı oranına sahip bölüm 31 (%15.4) öğrenci ile hukuk olmuştur. Psikoloji bölümünden 15 (%7.5), tarih bölümünden 9 (%4.5), işletme fakültesinden 23 (%11.5), mühendislik fakültesinden 62 (%31), mimarlık fakültesinden 14 (%7), tıp fakültesinden 10 (%5), siyasal bilgiler fakültesinden 37 (%18.5) öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmada yer almayı kabul etmiştir.

Öğrencilerin İngilizce seviyesi incelendiğinde 138 kişinin (%68.7) ileri seviye demesiyle bu grubun katılımcı oranının en yüksek oran olduğu belirlenmiştir. 61 kişinin (30.3) yer aldığı orta seviye grubu ise en büyük ikinci grup olmuştur. Temel seviye öğrenci sayısının sadece 2 (%1) olması, grubun bu kategoride oldukça homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İleri seviye öğrencilerin daha yoğun olarak araştırmaya katılmış olması, bu öğrencilerin daha fazla kurdan geçmiş olduğunu ve daha fazla sayıda farklı öğretim görevlisinden eğitim almış olduğunu göstermektedir. Öğretim boyutu temelli sorunların bu grup öğrenciler tarafından daha uzun süreli olarak gözlemlenmiş olması ve daha farklı deneyimler elde etmiş olmaları bu araştırma için olumlu bir özellik olmuştur.

Öğretim Görevlileri

Çalışma grubunu oluşturan İngilizce öğretim görevlileri, hazırlık okulunda çeşitli seviyelerde derse giren öğretim elemanlarını kapsamaktadır. Öğretim görevlilerini belirleme sürecinde belirleyici faktör, bu gruptan elde edilen verinin nitel olması ve odak grup görüşmesi yoluyla verinin toplanmış olmasıdır. Öğretim görevlilerin belirlenmesinde kullanılan yöntem ölçüt örneklemdir çünkü araştırmaya katılabilecek öğretim görevlilerinin, alanında en az bir yıl genel İngilizce dersi vermiş olması şartı aranmaktadır. Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler,

olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması anlamına gelen ölçüt örneklemin (Büyüköztürk, 2017), bu araştırmada kullanılması uygun görülmüştür. 53 kişilik öğretim görevlisi evreninden bu yöntemle belirlenen altı öğretim görevlisi ile görüşme formu (EK 3) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmaya katılan altı öğretim görevlisinin mezun olunan lisans programına, yüksek lisans ve doktora bilgilerine, deneyim süresine dair bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerine İlişkin Bilgiler

Öğretim Görevlisi	Mezun olunan lisans programı	Yüksek lisans- Doktora	Yıl
ÖG ₁	İngiliz Dilbilimi	YL: İngiliz Dili Eğitimi DR: Felsefe	14
ÖG ₂	İngilizce Öğretmenliği	YL: Eğitim Psikolojisi DR: Eğitim Psikolojisi	19
ÖG ₃	İngiliz Dili Eğitimi	YL: İngilizce Öğretmenliği	17
ÖG ₄	İngilizce Öğretmenliği	YL: İngiliz Dili ve Edebiyatı	6
ÖG ₅	İngiliz Dili ve Edebiyatı	YL: İngiliz Dili ve Edebiyatı DR: Sosyal Politika	9
ÖG ₆	İngiliz Dili ve Edebiyatı	YL: Eğitim Yönetimi	11

Katılan öğretim görevlilerinin eğitim geçmişleri incelendiğinde araştırmaya katılmaya uygun olduğu görülmektedir. Üç tanesi İngilizce öğretmenliği, iki tanesi İngiliz dili ve edebiyatı ve bir tanesi İngiliz Dilbilimi bölümlerinden lisans mezuniyetine sahiptirler. Yüksek lisans ve doktora eğitimlerine bakıldığında hepsinin en az yüksek lisans mezunu olduğu, bir tanesinin doktora derecesine sahip olduğu, iki tanesinin de halen doktora devam ettiği görülmektedir. Yüksek lisans bilgilerine göre, iki öğretim görevlisinin İngilizce Öğretmenliği, iki tanesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, bir tanesinin Eğitim Psikolojisi, bir tanesinin de Eğitim Yönetimi alanlarında dereceye sahip oldukları belirlenmiştir. Doktora derecesini almış öğretim görevlisinin Eğitim Psikolojisi eğitimini tamamladığı, devam eden iki öğretim görevlisinden ilkinin Felsefe, ikincisinin de Sosyal Politika alanında eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Araştırma ölçütlerinden birisi olan en az bir yıl deneyime sahip olma ölçütünü öğretim görevlilerinin Tablo 2’de gösterilen yıl deneyimleriyle bu ölçütü karşıladığı anlaşılmaktadır. Bu ölçütlere uyan,

farklı deneyimlere, lisans ve yüksek lisans alanlarında eğitim görmüş olan ve yabancı dil eğitimi alanında uzmanlaşmış bu kişilerin araştırmaya zenginlik kattığı, deneyimlerinden ve eğitimlerinden elde ettikleri farklı bakış açılarıyla bu araştırmaya katkıda buldukları düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi gelişiminde öğretim süreçlerine yönelik olarak yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu becerilerinin gelişimine yönelik öğrenci ve öğretim görevlilerinin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada veriler, çalışma grubunu oluşturan öğretim görevlileriyle yapılan odak grup görüşmeleri ve öğrencilere uygulanan anketler (EK 2) aracılığıyla toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelttikleri çözümlere dair fikirlerine gereksinim duyulmuştur. Birinci araştırma sorusunun yanıtlanması için araştırmacı tarafından bir anket formu (EK 2) oluşturulmuştur. Geliştirilen anket formu için uzman görüşü alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmış ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. 22.04.2019 tarihinde Etik Kurul Onay Raporu (EK 1) edinilmiş ve araştırmanın yürütüleceği kurumdan sözlü olarak veri toplama izni alınmıştır. İzinlerin alınması işlemleri tamamlandıktan sonra 26.04.2019 tarihinde pilot uygulama yapılarak gerekli uyarlamalar sonucunda ankete son hali verilmiştir. 09.05.2019 tarihinde belirlenen örneklem ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programı ile incelenmiş, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırma konusu için öğretim görevlilerinin görüşlerinin de alınmasına gereklilik duyulmuştur. İkinci araştırma sorusunun yanıtlanmasına yönelik olarak oluşturulan öğretim görevlisi görüşme formunun (EK 3) 13.05.2019 tarihinde bir öğretim görevlisiyle pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada anlaşılmayan bir maddeye rastlanmadığı için en son haliyle 23.05.2019 tarihinde hazırlık okulu İngilizce öğretim görevlisi kadrosundan altı öğretim görevlisi ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından betimsel ve içerik analiziyle analiz edilmiş, kodlar ve temalar oluşturularak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2017). Öğrenciler Ö₁'den Ö₂₀₁'e kadar, öğretim görevlileri ise ÖG₁'den ÖG₆'ya kadar kodlanmıştır. İçerik temasına yönelik veriler SİM ve ÇİM, öğrenme ortamları temasına

yönelik veriler SÖO ve ÇÖO, kullanılan yöntem ve teknikler temasına yönelik veriler de SYT ve ÇYT şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına yönelik olarak verileri toplamak amacıyla yapılan odak grup görüşme formu (EK 3) ve anket formu (EK 2) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Öğrenci anketi: Birinci araştırma sorusunun yanıtlanmasına yönelik olarak geliştirilen ve üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi gelişiminde yaşadıkları sorunlar ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin önerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilen bu anket, araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Bu süreçte anketin gereksiz bilgilerden arındırılması, cevap verenin soruyu cevaplamak için gerekli bilgiye sahip olması, soruların yanlı olmaması, maddelerin çift anlamlı olmaması, soruları okuyan her bireyin aynı anlamlar çıkarması gibi konular dikkat edilen hususlardır (Özoğlu, 1992: 330). Yapılan alanyazın taraması sonucu öğretmen tutumu, anadil kullanımı, içerik, öğrenme-öğretme süreci, sınıf içi etkileşim, teknoloji kullanımı ve kullanılan yöntem ve teknikler boyutlarına ulaşılmıştır (Işık, 2008; Yücel, Dimici ve Bümen, 2017; Gökdemir, 2005; Kızıldağ, 2009; Çetinkaya, 2005; Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Bu boyutlar, kapsam geçerliliğinin sağlanması sürecinde program geliştirme, İngilizce dili eğitimi, Türkçe dili eğitimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarından birer uzmandan alınan uzman görüşü ile düzenlenmiştir.

Kapsam geçerliliğinin sağlanması için Lawshe tekniği olarak bilinen bir teknik ile uzman grubunun oluşturulması, ölçek formunun uzman görüşlerine sunulması, verilerin analizi ve her bir maddenin ankette yer alıp almamasına karar verilmesi şeklinde bir yol izlenir (Yurdugül, 2005:2). Bu çalışmada yer alan derecelendirmeler, teknikte belirtildiği üzere “uygun”, “düzeltilmeli” ve “çıkartılmalı” şeklinde düzenlenmiştir. Uzman Değerlendirme Formunda uzmanların yarısının veya yarısından daha azının “çıkartılmalı” şeklinde görüş bildirdikleri maddeler elenmiştir çünkü kapsam geçerlilik oranı tüm uzmanlardan “çıkartılmalı” yanıtını alarak sıfır değerini alan veya yarısından fazlasından “çıkartılmalı” yanıtını alarak eksi değer alan maddelerin anket formunda yer almaması gerekmektedir (Ayre ve Scally 2014:79). “Düzeltilmeli” seçeneğinin işaretlendiği maddeler önerilen şekillerde yeniden yapılandırılmıştır. Belirtildiği şekilde bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türkçe öğretmeni ve bir İngilizce öğretmenin katılımıyla uzman görüşü alınmış ve böylelikle kapsam ve

görünüş geçerliği sağlanmıştır. İlk haliyle 64 maddeden oluşan beşli likert tipi öğrenci anketi, uzman görüşleri sonucu bazı maddelerin birleştirilmeleri ve çıkarılmalarıyla 37 maddeden ve 3 açık uçlu sorudan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Anketin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla bir öğrencinin anketi incelemesi ve anlamakta zorlandığı veya çelişkili olduğunu düşündüğü kısımları belirtmesi istenmiştir. Anlaşılmayan bir ifadeye rastlanmamıştır.

Veri toplama sürecinde uzman görüşleriyle kapsam ve görünüş geçerliği sağlanarak ve etik kurul raporuyla (EK 1) ilgili kurumdan izin alınarak, erişim kolaylığı ve zaman noktasında ekonomik davranabilmek adına uygun örneklem yöntemiyle belirlenen 15 katılımcı ile geliştirilen anketin 10 dakika süren pilot çalışması yapılmıştır. “İngilizce Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşler” kısımdaki ikinci maddenin, güvenilirlik sayısını negatif yönde etkilediği görülmüştür. Maddenin çıkarılmasıyla yeni güvenilirlik sayısı .911 olarak bulunmuştur. Bu da anketin iç tutarlılığının yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

Öğrenci anketinde, kişisel bilgilerin edinildiği birinci bölüm, İngilizce konuşma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunlara ve çözümlere yönelik görüşlere ulaşıldığı ikinci bölüm ve konuşma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşlerin elde edildiği üçüncü bölüm yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümler “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilen beşli Likert tipi olarak hazırlanmış ve kendi içerisinde öğrenme ortamları, içerik ve kullanılan yöntem ve teknikler alt başlıkları şeklinde ayrılan 37 sorudan oluşmaktadır. Bu iki bölümün sonunda öğrenme ortamları, içerik, kullanılan yöntem ve teknikler alt başlıklarıyla ilgili ayrı ayrı açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin yaşadığı sorunlara ve çözümlere dair daha detaylı bilgiler edinmek istenmiştir.

Anket sonucunda öğrenciler \bar{O}_1 ve \bar{O}_{201} arasında sayılarla kodlanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar sonucunda, yaşanan sorunlara yönelik elde edilen verilere göre öğrenme ortamlarına yönelik sorunlar SÖO, içeriğe yönelik sorunlar SİM ve yöntem ve tekniklere yönelik sorunlar SYT şeklinde; öğrenme ortamları yönelik çözümler ÇÖO, içeriğe yönelik çözümler ÇİM ve kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik çözümler ÇYT olarak kodlanmıştır. Bu kodlara ve içeriklerine ait bilgiler bulgular kısmında sunulmuştur.

Öğretim görevlileri odak grup görüşme formu: İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması için geliştirilen öğretim görevlisi odak görüşme formu (EK 3), öğretim görevlilerinin, İngilizce konuşma becerilerinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve

konuşma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Tarama sonucunda içerik, anadil kullanımı, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, teknoloji kullanımı ve kullanılan öğretim yöntemleri boyutları elde edilmiştir (Demirpolat, 2015; Liu ve Littlewood, 1997; TEPAV, 2015; Solak ve Bayar, 2015; Bağçeci ve Yaşar, 2007). Bu boyutlar uzman görüşleri ile de desteklenerek düzenlenmiştir.

Oluşturulan görüşme formunun, ölçülmek istenen özellikleri ölçebilme gücünü keşfedebilmek yani geçerliğini sağlayabilmek için (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269) 3 asıl soru ve 24 alt soru olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğinin artırılması ve hizmet edilen amacı temsil edecek güçte ölçek maddelerinin oluşturulup oluşturulmadığının denetlenmesi amacıyla uzman görüşlerinin alınması önem arz etmektedir (McMillan ve Schumacher, 2010: 208). Bu sebeple bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir Türkçe ve bir İngilizce öğretim görevlisi tarafından incelenerek görüşlerin alınması sonrasında maddeler 3 asıl soru ve 17 alt soru olarak düzenlenmiştir. Böylelikle görüşme sorularının kapsam ve görünüş geçerliği elde edilmiştir.

Veri toplama sürecinde geçerli ölçme aracındaki olası hatalardan kaçınmak, var olan hataları ise düzeltmek için anketin, asıl uygulamadan önce belirli sayıda kişiyle pilot uygulaması yapılmalıdır (Altunışık ve diğerleri, 2010: 69). Bu sebeple bir öğretim görevlisiyle 30.04.2019 tarihinde pilot uygulama yapılarak anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Pilot çalışma 25 dakika sürmüştür. Pilot uygulamadan sonra görüşme formu (EK 3), anlaşılmayan bir soruya rastlanmadığı için en son halini almıştır. 17. 05. 2019 tarihinde, altı öğretim görevlisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama 50 dakika sürmüştür. Güvenirliği desteklemek için asıl uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacından, süresinden ve ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınacağından bahsedilmiştir. Yine aynı amaç doğrultusunda görüşme sonrasında metinleştirilen kayıtlar üyelere okutulmuş ve eksik veya yanlış olan yerlerin olmadığını teyit etmeleri istenmiştir (Büyüköztürk, 2017: 264). Ayrıca, araştırmada izlenen aşamalar bu kısımda ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor edilmiştir, böylece araştırmanın dış güvenirliliğinin sağlanması hedeflenmiştir (LeCompte ve Goetz 1982). Farklı araştırmacılar aynı araştırma bulgularından farklı sonuçlar çıkarabilirler (Neuman, 2013: 218) fakat bu durumun engellenmesi ve dolayısıyla iç güvenirliliğin artırılması amacıyla bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2017:264). Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen ses kayıtları

bilgisayar ortamında metinleştirilmiştir ve bir Word dosyası şeklinde kaydedilmiştir. Elde edilen verilere göre ÖG₁ - Öğretim Görevlisi 1, ÖG₂ - Öğretim Görevlisi 2, ÖG₃ - Öğretim Görevlisi 3, ÖG₄ - Öğretim Görevlisi 4, ÖG₅ - Öğretim Görevlisi 5 ve ÖG₆ - Öğretim Görevlisi 6 şeklinde kodlanmış ve bulgular kısmında bu kodlarla toplanan veriler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği artırılan görüşme formunda (EK 3) ana bölümler olarak kişisel bilgiler bölümü, öğrencilerin öğrenme ortamları, içerik, kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili yaşadıkları sorunların ve olası çözümlerin tespit edilmeye çalışıldığı bölümler olmak üzere üç soru yer almaktadır. Daha detaylı bilgi elde edilmesini hedefleyen ve gerekli görüldüğü takdirde sorulması planlanan alt görüşme soruları da görüşme formunda (EK 3) belirtildiği üzere 17 madde olarak belirlenmiştir. Bu alt görüşme soruları da yine öğrenme ortamları, içerik, kullanılan yöntem ve teknikler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Alt görüşme sorularının da altı tanesi öğretim görevlilerine daha detaylı bilgi alabilmek için yöneltilmiştir. Nicel araştırmanın aksine nitel araştırmada yorumlar çalışma sonunda değil süreç içerisinde ilerlerken yapılar eğilimindedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011: 432). İlgili soruların ortaya çıkışı sadece veri kaynağı ile iletişim esnasında ortaya çıkmaktadır (Strauss ve Corbin, 2008: 216). Bu yüzden oluşturulan alt görüşme soruları görüşme esnasında önem ve gereklilik durumuna göre yöneltilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Birinci ve üçüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan likert tipi öğrenci anketinden (EK 2) elde edilen nicel verilerin frekans ve yüzde bilgileri incelenmiş ve tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Böylece öğrencilerin ihtiyacının hangi noktalarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ankette yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise betimsel analiz aracılığıyla temalar oluşturularak bu temaların altında birleştirilmiştir (Bogdan ve Taylor, 1975: 79).

İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması için geliştirilen görüşme formunda (EK 3) yer alan nitel verilerin analizinde yaklaşımlar farklı isimlerle anılsa da Madison, Huberman ve Miles, Wolcott (Büyüköztürk, 2017) gibi araştırmacılar genel olarak aynı adımların takip edildiğini belirtmişlerdir. Nitel veri analiz süreci kodlama, temalara ayırma, grafik-tablo-çizelgelerde bu verileri sunma ve karşılaştırmalar yapma şeklinde ilerlemektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada görüşme formunda (EK 3) ve öğrenci

anketinin (EK 2) açık uçlu sorularını içeren nitel verilerin analizinde Strauss ve Corbin (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tarafından önerilen betimsel analiz ve daha derinlemesine inceleme için içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, belirlenen temalara göre incelenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analiziyle ise veri metnindeki kavramların anlamlarını, birbirleriyle ilişkilerini inceler ve metinlerdeki mesajları belirler (Büyüköztürk, 2017). Bu süreçte öncelikli olarak veriler metinleştirilmiştir. Daha sonra bu yöntemlerle kodlar ve temalar belirlenmiştir. Oluşturulan temalar ve kodlardan elde edilen bilgiler bulgular kısmında sunulmuş ve yorumlanmıştır.



BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci sorusu olan üniversite öğrencilerinin konuşma becerisinin gelişiminde yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler ayrı başlıklar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak Likert tipi sorulardan elde edilen veriler, daha sonra açık uçlu sorulardan elde edilen veriler sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında; öğrenme ortamlarına, içerik ve kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşanan sorunlar sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sorunlara Ait Bulgular. Bu bölümde öğrenci anketinden (EK 2) birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunun öğrenme ortamlarına dair yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Likert tipi anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına ait yüzdelik ve frekans değerleri Tablo 3’de görülmektedir:

Tablo 3.

Öğrencilerin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Toplam	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
201	100.0									
Konuşurken hatalarımızın çok sık düzeltilmesi	15	7.5	55	27.4	56	27.9	51	25.4	24	11.9
Sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerin olması	29	14.4	51	25.4	46	22.9	51	25.4	24	11.9
Sınıftaki diğer öğrencilerle çok az etkileşim kurabilmem	29	14.4	63	31.3	51	25.4	44	21.9	14	7.0
Sınıftaki öğrencilerin farklı bölümlerden olması	29	14.4	16	8.0	19	9.5	59	29.4	78	38.8
Sınıfta kullanılan İngilizcenin seviyemizin çok üzerinde olması	9	4.5	19	9.5	31	15.4	87	43.3	55	27.4

Tablo 3'e göre sınıf içerisinde hataların düzeltilmesine yönelik öneriye öğrencilerin %7.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" ve %27.4'ü "Katılıyorum" diyerek sınıfta hatalarının çok sık düzeltilmesini olumsuz bir yaklaşım olarak görmektedir. Fakat "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" diyenlerin oranı %37.3 olarak görülmektedir. Bu durum tüm öğrencilerin bu konuda aynı fikirde olmadıklarını, dolayısıyla öğrenci ihtiyaç ve isteklerine göre oluşturulan sınıflarda konuşma becerisi gelişimi konusunda daha verimli sonuçlar elde edileceğini göstermektedir. Hataların ders düzenini ve öğrenci motivasyonunu bozacak şekilde değil, derse ve içeriğe yönelik bilinç artıracak şekilde düzeltilmesi gerekmektedir (Ellis, 1990: 193). Bu düzeltmeler yapılırken de öğrencinin doğrudan hatayı düzeltmesi yerine öğrencinin kendi kendisini düzeltmeye yönlendirmesi daha olumlu sonuçlara neden olmaktadır (Finlinson, 2016).

Sınıflarda farklı seviyede öğrencilerin olması yine üzerinde tam uzlaşma sağlanamamış sorunlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %39.8'i “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” demiş, %37.3'ü ise “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyerek farklı seviyelerden oluşan sınıfların bir sorun yaratmadığını ifade etmiştir. Yapılan benzer bir araştırmanın sonucuna göre (Taneri, 2004), öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında farklı seviyede öğrencilerin bulunmasının olduğu ve bu konuda zorluklar yaşandığı ifade edilmiştir. Bu noktada, eğitim yılı öncesi öğrencilere uygulanacak olan ihtiyaç analizi çalışması sonucu sınıflar oluşturmanın etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme ortamlarına dair elde edilen önemli bilgilerden bir diğeri, öğrencilerin sınıf içerisinde diğer bireylerle hedef dilde yeterince etkileşim kuramadığını göstermektedir. İlgili maddeye öğrencilerin %45.7'si “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” diyerek sorun olduğunu belirtmiştir. Öğretim programı, materyal ve belirlenen yöntemler öğrencinin aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlendiğinde ve bilinçli olarak öğretmen konuşma süresi azaltıldığında ilgili endişenin azalması beklenebilir. Benzer bir araştırmanın sonuçlarına göre (Quintana, 2017: 3) yoğunluklu olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçmeleri gerekirken, öğretim görevlilerinin ders saatinin büyük bir kısmını kendi konuşmalarına ayırması öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine yeterince katkı sağlamadığını göstermiştir.

“Sınıftaki öğrencilerin farklı bölümlerden olması bir sorun teşkil ediyor” maddesi çoğunluk tarafından sınıf içerisinde konuşma becerisinin gelişiminde olumsuzluk yaratan bir durum olarak görülmemektedir. Katılımcıların %29.4'ü “Katılmıyorum” ve %38.8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtıyla bu maddenin sorun oluşturmadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Son olarak, öğretmenler ve materyallerin kullandığı dilin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olmadığı, %43.3 oranında verilen “Katılmıyorum” ve %27.4 oranında verilen “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtıyla ortaya koyulmuştur. Toplamda katılımcıların %70.7'si kullanılan İngilizce seviyesinin kendi seviyelerine paralel olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrenci anketinin (EK 2) açık uçlu sorularından elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunun öğrenme ortamlarına dair yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Öğrenci cevapları incelendiğinde Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sorunlar SÖO₁, SÖO₂, SÖO₃ ve SÖO₄ kodlarıyla belirtilmiştir. Bu kodlar aşağıda açıklanmıştır:

SÖO₁: Sınıfların fazla kalabalık olması: Öğrenciler sınıflarının olması gerektiğinden fazla kalabalık olduğunu, bu nedenle de konuşma becerisini geliştirmek için kendisine yeterince geliştirme fırsatı kalmadığını belirtmektedir. Ayrıca, bazı öğrenciler bu durumun kendilerinde odaklanma sorunu yaşamalarına ve sınıf içerisinde yeteri kadar rahat hissetmemelerine sebep olduğunu ifade etmektedirler. Buna benzer olarak, yapılan bazı araştırmalar da kalabalık sınıfların, seviye farklılıkları olan sınıfların ve hedef dile yeterince maruz kalınmamasının konuşma becerisi gelişiminde önemli engeller olduğunu ifade etmektedirler (Kuchah, 2016).

Ö₁₈₅: “Kişi sayısı fazla olduğu için etkileşim azalıyor.”

Ö₁₄₄: “Sınıflar kalabalık olduğu için konuşmak zor oluyor.”

Ö₂₅: “Sınıftaki öğrenci sayısı rahat hissetmememe neden oluyor.”

Ö₃: “Sınıfta çok insan olduğu için dikkatimi veremiyorum.”

SÖO₂: Öğrencilerin diğer öğrencilere dair sorunları: Bazı öğrenciler, sınıf içerisinde konuşamamalarına diğer sınıf arkadaşlarının sebep olduğunu bildirmektedir. Bunlar öğretim süreciyle bağlantılı olanları dikkate alındığında, akranlarının otokontrollerini sağlayamamasını ve anadillerine yönelmelerini bir sorun olarak bildirmişlerdir. Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde anadil kullanımının belirli zamanlarda ve durumlarda yararlı olabileceği bilgisine rağmen öğrencilerin hedef dilde yeterli girdi ve pratik yapma olanağına sahip olması da oldukça önemlidir (Hall ve Cook, 2014). Bu yüzden öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından bu hususta dengenin sağlanması gerekmektedir.

Ö₁₀₆: “Diğer sınıf arkadaşlarının İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesini önemsememeleri sebebiyle ciddi iletişim kuramıyoruz. Konuşma becerisi öğrenciler tarafından ciddiye alınmıyor ve ciddiyetle konuşamıyorum.”

Ö₈: “Öğrencilerin sınıf içi ve dışında İngilizce kullanmama konusunda direktmesi”

Ö₂₉: “Öğretmen Türkçe bildiğinde öğrenciler kolayca kaçıp Türkçe kullanıyor.”

SÖO₃: Kurların sürekli değişmesi: Nitel araştırma sorularına verilen yanıtlarda öğrenme ortamlarına yönelik yaşanan sorunların en yüksek sıklığa sahip olan kurlar arasında öğrencilerin sınıflarının ve sınıf arkadaşlarının değişmesi olarak görülmektedir. Katılımcılar bu durumun sınıf dinamiğini etkilediğini, sürekli yeni bireylerle tanışmanın verdiği çekingenlikten dolayı konuşma becerilerinin gelişiminin ertelendiğini ifade etmektedirler.

Ö24: “Sınıflar sürekli değiştiği için sınıfta arkadaş bütünlüğü bozuluyor. Dolayısıyla sınıf sessiz ve samimiyetsiz oluyor.”

Ö67: “Sınıfların sürekli değişmesinden dolayı arkadaşlık kurulamıyor. Bu yüzden İngilizce konuşurken çekingenlik oluyor ve zorla yapıldığı için zevk alınmıyor.”

Ö137: “Her kurda sınıf değişikliği yaşandığı için insanların birbirine alışma süresi uzuyor. Bu yüzden sınıf içinde rahatça konuşulamıyor.”

SÖO4: Sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar: Öğrenciler, sınıf içinde birbirleriyle yaşadıklarını belirttikleri sorunların dışında sınıf yönetimine dair birkaç durumdan da bahsetmişlerdir. Sözü edilen durumların sınıf içi etkileşimde bazı problemlere neden olduğu belirtilmiştir. Herkesin eşit miktarda konuşamaması, yeterli dönüt alamamaları ve katılımları esnasında kendilerine yeterince odaklanılmaması göze çarpan maddeler arasındadır. Bu beyanların çoğunluğu sağlamadığını da vurgulamak gerekmektedir. Coşkun (2011: 19) tarafından yürütölen bir araştırmanın sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Daha çok istekli öğrencilerin katılımının teşvik edilmesi, öğretmenin daha çok bilgiyi aktarma ve tek yönlü öğretmen-öğrenci etkileşimini desteklemesi ve etkileşimli öğretim yöntemlerine ağırlık vermemesi ulaşılan önemli sorunlar olarak görölmektedir.

Ö7: “Hocanın öğrencileri dinlememesi”

Ö94: “Konuşurken hatalarımızın ya çok fazla bölünmesi ya da umursanmıyormuş gibi hissetmemize sebep olan hiç müdahale olmaması”

Ö198: “Herkes söz hakkı verilmemesi”

İçeriğe Yönelik Sorunlara Ait Bulgular. Bu bölümde öğrenci anketinden (EK 2) birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda içeriğe dair yaşadıkları sorunlar paylaşılmaktadır. Likert tipi anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına ait yüzdellik ve frekans değerleri Tablo 4’de görölmektedir:

Tablo 4.

Öğrencilerin İçeriğe İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Toplam	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
201	100,0									
Derslerin sadece ders kitabı kullanarak işlenmesi	49	24.2	56	27.9	22	10.9	46	22.9	28	13.9
Derste kullandığımız kitaplar ve ek materyallerin ilgi çekme konusunda yetersiz olması	48	23.9	47	24.4	52	25.9	42	20.9	12	6.0
Derste işlediğimiz konuların güncellikten uzak olması	27	13.4	25	12.4	48	23.9	61	30.3	39	19.4
Kitap ve materyallerin zorluk seviyelerinin seviyemin çok altında veya üstünde olması	14	7.0	19	9.5	50	24.9	82	40.8	36	17.9
Konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak işlenmemesi	89	44.3	54	26.9	15	7.5	21	10.4	22	10.9
Konuşma becerisine ayrılan zamanın yetersiz olması	83	41.3	55	27.4	31	15.4	21	10.4	11	5.5

İçeriğe yönelik görüşler incelendiğinde, materyallerin içeriğine yönelik hem olumsuz hem olumlu görüşlerin mevcut olduğu görülmektedir. Büyük bir farkla olmasa bile derslerin sadece kitap üzerinden işleniyor olması ve materyallerin katılımcıların ilgisini çekmiyor olması bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Katılımcıların %52.3'ü derslerin ders kitabından işlenmesini ve %47.3'ü kitap ve materyallerin ilgisini çekmediğini ifade etmiştir. Bhattacharya (2017) araştırmasında öğrencilerin ilgisini çekmeyen konularla karşılaştıklarında farklı konulara oranla daha gönülsüz

davrandıklarını belirtmiştir. “Derste işlenen konuların güncellikten uzak olması” sorununa katılımcıların %30.3’ü “Katılmıyorum”, %19.4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vererek böyle bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Ders materyallerinin sahip olması gereken özelliklerden bir tanesi öğrenci profiline hitap ediyor olması ve onların ihtiyaçlarına göre hazırlanmış olmasıdır (Howard ve Major, 2004: 102). Fakat İngilizce dilinin ana dil olarak konuşulduğu kültürdeki bireylere hitap eden fakat bu kültür dışındaki öğrencilere hiçbir anlam ifade etmeyen ve bu öğrencilerin hiç karşılaşamayacakları durumlara yönelik hazırlanan içerikler sınıf içerisinde öğrenciyi derse dahil etme konusunda başarısız olmaktadır (Altan, 1995: 59).

Öğrencilerin, sınıfta kullanılan İngilizce seviyesinin kendi seviyelerine uygun olduğunu ifade etmelerine benzer olarak, ders materyallerinin de kendi seviyelerine göre uygun olduğunu belirtmişlerdir. “Ders materyallerinin zorluk seviyesinin İngilizce seviyemin çok altında veya üstünde uygun olmaması” maddesine katılımcıların %58.7’si katılmamıştır.

Konuşma becerisine ayrılan ders saati ve süresine ilişkin görüşleri almak için yöneltilen sorularda katılımcılar, belirgin bir farkla konuşma becerisine ayrılan ders saati ve süresinin artırılması konusunda hemfikir olmuşlardır. Dil bilgisine ağırlık verip öğrencileri saf ezbere yönlendirmek yerine, anlamlı iletişimin gerçekleştiği hedef dil kullanımı açısından zengin ortamlar yaratmak son derece önemlidir (Kayi, 2006). Fakat “Konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak işlenmemesi” önermesine öğrencilerin %71.2’si, “Konuşma becerisine ayrılan zamanın yeterli olmaması” ifadesine de öğrencilerin %68.7’si katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da konuşma becerisine ayrılan zaman öğrenciler tarafından yetersiz olarak görüldüğünü göstermektedir.

Öğrenci anketinin (EK 2) açık uçlu sorularından elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğretim sürecinde içeriğe dair yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. İçeriğe dair yaşanan sorunlara yönelik olarak belirlenen kodlar SİM₁ ve SİM₂ olarak görülmektedir. Bu kodlar aşağıda açıklanmıştır:

SİM₁: Kitaplar sıkıcı: nitel araştırma sorularına veren öğrenciler arasında en çok şikâyetçi olunan durumlardan bir tanesinin kitapların öğrencinin derse aktif katılım sağlayacak derecede ilgi çekici olmadığı görülmektedir. Likert tipi ölçekten elde edilen sonuçlarla doğru orantı gösteren bu sorunun, büyük rahatsızlığa sebep olduğu için öğrenciler tarafından açık uçlu sorular bölümünde tekrar belirtildiği düşünülmektedir. Benzer bir araştırma sonuçlarına göre (Tekir ve Arıkan, 2007) öğrencilerin %79’u,

öğretmenlerin ise %68'i ders kitaplarının ilgi çekici olmayışının öğrenim süreçlerinde sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

Ö8: “Kitaplar sıkıcı ve interaktif etkinliklerden uzak

Ö61: “Kitap yeterince ilgimi çekmiyor, sıkıcı”

Ö92: “Hepsi çok sıkıcı ve dikkat çekmiyor.”

Ö197: “Kitaptaki konular çok bilimsel. Daha güncel konular olmalıdır.”

SİM2: Ders içeriğinin yetersizliği: Araştırmanın bu kısmında katılımcıların en çok rahatsızlık duydukları ve sorun olarak belirttikleri durum ders materyallerinin konuşma becerisini yeterli derecede desteklemiyor oluşudur. Mevcut materyal ve etkinliklerin konuşma becerisini olumlu yönde etkileyecek bir güç sergilemediklerini ifade etmektedirler.

Ö23: “Kitapta konuşma etkinliği sayısı kısıtlı”

Ö55: “Sınıf içerisinde yapılan az miktardaki çalışmaların etkisini görmüyorum. Aksine dersleri daha sıkıcı yapıyor.

Ö94: “Kullandığımız kitap çok fazla konuşma becerisinin üzerinde durmuyor.

Ö143: “Kitaplar konuşma becerimizin üzerine pek bir katkı yapmıyor.”

Ö148: “İçerikler öğrencilerin fikirlerini söyleyebilmesi için uygun değil.”

Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Sorunlara Ait Bulgular. Bu bölümde öğrenci anketinden (EK 2) birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda, kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşadıkları sorunlar paylaşılmaktadır. Likert tipi anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına ait yüzdelik ve frekans değerleri Tablo 5’de görülmektedir:

Tablo 5.

Öğrencilerin Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Toplam	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
201	100,0									
Konuşma becerisi daha iyi olan öğrencilerin konuşması	31	15.4	40	19.9	64	31.8	46	22.9	19	9.5
Derslerimizin daha çok soru cevap şeklinde işlenmesi	18	9.0	46	22.9	49	24.4	54	26.9	34	16.9
Diğer öğrencilerle konuşabileceğim çok az etkinliğin yürütülmesi	28	13.9	45	22.4	43	24.4	55	27.4	30	14.9
Derslerin dil bilgisi kurallarını öğretmeye dayalı olması	30	14.9	42	20.9	37	18.4	63	31.3	29	14.4
Ödevlerimizin çoğunlukla çalışma kâğıtları üzerinden olması	40	19.9	65	32.9	29	14.4	46	22.9	21	10.4
Teknolojik araçlardan yararlanmanın yetersiz olması	16	8.0	25	12.4	44	21.9	74	36.8	42	20.9

“Konuşma becerisi daha iyi olan öğrencilerin daha çok konuşması” ifadesine kişilerin %35.3’ünün katılması, %32.4’ünün katılmaması ve %31.8’inin kararsızım cevabı vermesi bu konuda uzlaşamadıklarını göstermektedir. Bu konuya benzer olarak Kayı (2012: 142) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre sınıfta baskın olan öğrenciler diğerlerinin geri planda kalmasına ve öğrenme fırsatlarından daha düşük seviyede yararlanabilmişlerdir. Bu da sınıf içerisinde olumsuz bir ortamın oluşmasına

sebepler olmuştur. Yine Leong ve Ahmadi (2017: 36) tarafından yapılan bir araştırma, baskın olan öğrencilerin konuşma süresinin artmasının diğer öğrencilere daha kısıtlı zaman bırakması konusunun sorun yarattığı ve önlenmesi gereken bir konu olduğu belirtilmiştir. “Derslerimizin daha çok soru cevap şeklinde işlenmesi” önermesine katılımcıların %43.8’inin katılmamasından dolayı sınıf içindeki öğretmen ve öğrenci rollerinin ve etkileşiminin sınıftan sınıfa farklılık göstermiş olabileceği düşünülmektedir. Bu verilere göre bazı sınıfların sınıf içi etkileşimin yönü açısından geleneksel yaklaşımdan uzak olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların %45.7’si derslerin dilbilgisine dayalı yürütüldüğü önermesine katılmadıkları, %35.8’i ise odak noktasının dilbilgisi kurallarına hâkim olmak üzerine kurgulandığını ifade etmiştir. Benzer bir sonuç Göktepe (2013) tarafından yapılan bir araştırmayla elde edilmiştir. Ulaşılan birçok sorunun yanı sıra en temel sorunlardan bir tanesi derslerin dilbilgisi ve kelime öğretimine dayandırılmasıdır. Fakat program oluşturulurken unutulmamalıdır ki dil edinme sürecini asıl besleyen anlaşılır girdidir. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan her türlü girdi amaca hizmet etmez (Long, 1983). Buna benzer olarak derslerin öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşim kurabilecekleri şekilde yürütüldüğü önermesine katılımcıların %42.3’ü katıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %57.7’si bilgisayar, projektör ve cep telefonu gibi teknolojik aletlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak kullanıldığını desteklemiştir. Buna paralel olarak, öğrencilerin %52.2’si ödevlerin sadece kâğıt üzerinden verilmediğini, çevrimiçi ödevlerin de sağlandığını ifade etmiştir. Bu bilgilere bakarak, beceri temelli dil eğitime ve görsel eğitim araçlarına önem verildiği fakat konuşma becerisine verilmesi gereken desteğin diğer becerilere oranla daha az ön plana çıktığı düşünülebilir.

Öğrenci anketinin (EK 2) açık uçlu sorularından elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Katılımcıların kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik yaşadıklarını ifade ettikleri problemler SYT₁ ve SYT₂ kodları olarak belirlenmiştir. Bu kodlar aşağıda açıklanmıştır:

SYT₁: Dersler hep aynı tarzda gidiyor: Katılımcılardan, ders içi yöntemlere yönelik sorunlardan söz edilmesinde istendiğinde, bazıları derslerin işleme şekillerinin genellikle aynı olduğundan, çeşitlendirilmediğinden ve dolayısıyla zaman içerisinde derse ilgilerini yitirdiklerinden yakınmaktadırlar. Her öğrenci aynı şekilde ve aynı tarz etkinliklerle, yöntemlerle, tekniklerle öğrenmemektedir, dolayısıyla öğrenme sürecinin

etkililiğinin artırılması için farklı öğrenen türlerine hitap eden yöntemler ve içerikler sunulması gerekmektedir (Gardner, 1983).

Ö17: “Kullanılan tekniklerin ilgi çekmeye yönelik olmaması.

Ö160: “Sürekli aynı tarzda dersler işlememiz kur geçtikçe derse katılımımı azalttı. Özellikle son kurda daha iyi konuşma olanağı bulabilecekken konuşma isteği duymuyorum bu yüzden.”

SYT2: Kitaba olan bağlılık: Teknik ve yöntemlere ilişkin öğrencilerin cevaplarının çoğunlukla ders kitabı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere derslerin ders materyali üzerinden yürütülüyor olması katılımcıların farklı yöntemlerin denendiği konusunda ikna olmadığını kanıtlamaktadır. Yine Mathew ve Alidmat (2013: 88) görsel araçların kullanımının etkinliğine dair yürüttükleri araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin tek kaynak olarak ders kitaplarına bağlı kalmaları veya sadece ders kitabı kullanmaya zorlanmaları durumunda öğretme ve öğrenme süreçleri tekdüze ve monoton bir hal almakta olduğunu belirtmişlerdir.

Ö16: “Kitaplara haddinden fazla bağlı kalınıp, evde de rahatlıkla yapabileceğim etkinliklerin okulda sebep olduğu zaman kaybı psikolojisi.”

Ö20: “Çoğunlukla kitaba bağlı ders işlenmesi”

Ö148: “Sürekli kitaplardan gidilmesi çok gereksiz. Öğrenmek istediğimiz konuşma becerilerini işlemiyoruz. Hep müfredat işleniyor.”

Ö193: “Sadece ders kitaplarına bağlı kalınması”

Öğrencilerin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusundaki çözüm önerilerine yönelik elde edilen bulgular sunulacaktır. İlk olarak Likert tipi sorulardan elde edilen veriler, daha sonra açık uçlu sorulardan elde edilen veriler sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğrenme Ortamlarına Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular. Bu bölümde öğrenci anketinden (EK 2) birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda öğrenme ortamlarına dair yaşadıkları sorunlara yönelik üretilen çözüm önerileri paylaşılmaktadır. Likert tipi anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına ait yüzdelik ve frekans değerleri Tablo 6’de görülmektedir:

Tablo 6.

Öğrenme Ortamlarına Yönelik Çözüm Önerileri

Toplam	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
201	100,0									
Konuşma esnasında yaptığım hatalarım düzeltilmeli	63	31.3	88	43.8	31	15.4	14	7.0	5	2.5
Öğrenciler öğretmenden çok İngilizce konuşmalı	60	29.9	71	35.3	44	21.9	25	12.4	1	0.5
Anadili İngilizce olan bir öğretmen daha fazla katkı sağlar	74	34.8	61	30.3	40	19.9	22	10.9	7	3.5
Türk bir İngilizce öğretmeni daha fazla katkı sağlar	14	7.0	42	20.9	75	37.5	54	26.9	16	8.0
Grup aktiviteleri gelişimime daha çok katkı sağlar	56	27.9	85	42.3	36	17.9	17	8.5	7	3.5
Sınıfım aynı bölümden öğrencilerden oluşsa İngilizce konuşmada çok istekli olurum	49	24.2	45	22.4	39	19.4	43	21.4	25	12.4

Konuşma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunlara yönelik öğrenme ortamlarına dair çözüm önerilerine bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının yani %75.1'nin konuşma esnasında yaptıkları hataların düzeltilmesini istedikleri görülmektedir. Elftorp (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada benzer bir şekilde öğrencilerin %79.9 konuşurken veya yazarken bütün hatalarının düzeltilmesini beklediklerini ifade etmiştir. Bu bilgiye bakarak öğrencilerin dörtte üçünün anlık geri dönüt beklediği görülmektedir. Ortalama yirmi – yirmi beş kişilik sınıflarda konuşma

esnasında hata yapan her öğrencinin hatasını düzelterek ders işlemek zamansal anlamda mümkün görünmemektedir. Fakat fosilleşme gösteren yani devamlı olarak yanlış kullanıma eğilim gösteren hataların düzeltilmesi öğrencilerin gelişimi için önem arz etmektedir. Birkaç sefer yapılan düzeltmelerden sonra öğrencilerin doğru formları üretmeleri için onları desteklemek önemlidir. Böylelikle anlamlı bağlantılar oluşturabilecekler ve kendisinin düzelttiği formları hatırlamak daha kolay olacaktır (De Bot, 1996). Fakat öğretmenler tarafından sürekli sergilenen hata düzeltme eğilimlerinin öğrencilerin sözel becerilerinin gelişimlerinin önüne engel koyduğu da görülmüştür (Senel, 2012).

Katılımcıların %65.2'si derslere öğretmenlerinden daha çok katılım sağlamak istediklerini belirtmişlerdir. Katılmayanların oranı ise %12.9 ile sınırlı kalmıştır. TEPAV (2015) tarafından yapılan bir araştırmada en büyük sıkıntılardan birisinin öğrenci-öğrenci etkileşimi yerine öğretmenin baskın olduğu dersler olarak tespit edilmiştir. Bu durumun uzun vadede öğrencilerin lisans eğitimleri süresince de derslere etkin katılımını engelleyeceği ifade edilmiştir.

İngilizce konuşma becerisini geliştireceği düşüncesiyle Türkiye'de gündeme gelen anadili İngilizce olan eğitimcilerin (N-Native) İngilizce derslerini vermesi fikrine bu araştırmaya dahil olan öğrencilerin de sıcak baktığı görülmektedir. Paydaşların %66,1'i anadili İngilizce olan öğretmenlerin, konuşma becerilerine daha fazla katkı sağlayacağı görüşünü benimsemektedir. Anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenlerinin (NN-Nonnative) daha iyi olacağı konusunda ise öğrenciler olumlu veya olumsuz bir fikir beyan etmemiş, %37.5'lik bir oranla kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde N ve NN eğitimcilerin öğretme davranışlarında farklılıklar olsa da her iki grup da başarılı eğitimler olma konusunda eşit performanslar sergiledikleri görülmektedir (Medgyes, 1992). Son olarak öğrencilerin %46.8'nin sınıf içerisinde aynı bölümden bireylerle olmanın olumlu bir etkiye sahip olabileceği, %33.8'nin de bu fikre katılmadığı görülmektedir.

Bireysel aktiviteler, çalışma kağıtlarına dayalı aktiviteler ya da soru cevap yöntemiyle işlenen dersler yerine öğrencilerin %70.2'si grup aktivitelerinden yana bir tavır sergilemektedirler. Grup aktivitelerinde bütün öğrencilerin çıktıkları bireysel olarak kontrol edilemez, fakat kısıtlı ders süresi içerisinde bireylerin topluluk önünde konuşma kaygısı yaşamadan öğrenci katılımını artıracaktır (Ur, 2009). Ayrıca, grup ve eşli çalışmalar, öğretmen merkezli etkinliklere kıyasla daha fazla ürün elde edilmesini sağlamaktadır (Thompson, 1996).

Öğrenci anketinin (EK 2) açık uçlu sorularından elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğretim sürecinde öğrenme ortamlarına dair önerdikleri çözümler paylaşılmaktadır. Yapılan betimsel ve içerik analizi sonucunda öğrenme ortamlarına yönelik çözüm önerileri ÇÖÖ₁ ve ÇÖÖ₂ kodları ile belirtilmiştir. Bu kodların ne olduğu aşağıda açıklanmıştır.

ÇÖÖ₁: Sınıftaki kişi sayısı azalsın: Öğrenme ortamlarına dair en çok bahsedilen sorunlardan bir tanesi önceki kısımlarda bahsedildiği üzere sınıfların çok kalabalık olmasıydı. Bu kısımdaki çözüm önerileri de yine en çok sınıfta yer alan kişi sayısının azaltılması üzerine yoğunlaşmaktadır. Kalabalık sınıflarda eğitim vermek, İngilizce'nin iletişimsel amaçla kullanımını kısıtlamakta, yönergelerin anadilde verilmesine zemin hazırlamaktadır (Reves ve Medgyes, 1994: 360). Sınıf sayıları azaltılarak her bir öğrencinin öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşiminin artacağı düşünülmekte, anadil kullanımının kısıtlanacağı ve dolayısıyla iletişimsel becerilerinde iyileşme sağlanacağı düşünülmektedir.

Ö₂₁: “Sınıftaki kişi sayısı azaltılmalı”

Ö₂₅: “Sınıftaki kişi sayısının azaltılmasının konuşma fırsatını artıracığını düşünüyorum.”

Ö₆₁: “Sınıflar daha az kişiden oluşmalı”

ÇÖÖ₂: Her sınıfa yabancı öğrenci verilmeli: Yabancı diller yüksekokulunda yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin her sınıfta yer almasıyla hedef dilde iletişim kurma konusunda daha istekli olacaklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir araştırmaya göre öğrenciler daha fazla yabancı arkadaşlarının olmasını ve onlarla etkileşim ve iletişim halinde olmak istemekte, bunun konuşma becerisine katkıda bulunacağını düşünmektedir (Çetinkaya ve Oruç, 2010). Öğrenci çeşitliliği, sunulan çözüm önerilerinden birisi olarak öne çıkmaktadır.

Ö₁₀₆: “Sınıflara yabancı öğrenci dağılımı eşit yapılabilir. Bu sayede onlarla kurulan arkadaşlık ilişkilerimiz sayesinde konuşma becerimiz de gelişecektir.”

Ö₁₃₄: “Yabancı öğrencilerle daha fazla iletişim halinde olabileceğimiz projeler üretilebilir.”

Ö₁₉₄: “Her sınıfa yabancı öğrenci konulması bizi geliştirebilir.”

Ö₁₉₉: “Yabancı öğrencileri sınıflara daha çok dağıtabilirler.”

İçeriğe Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular. Bu bölümde öğrenci anketinden (EK 2) birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda içeriğe dair yaşadıkları sorunlara yönelik üretilen çözüm önerileri paylaşılmaktadır. Likert tipi anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına ait yüzdelik ve frekans değerleri Tablo 7’de görülmektedir:

Tablo 7.

İçeriğe Yönelik Çözüm Önerileri

Toplam	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
201	100,0									
Materyaller lisans alanımla ilgili olsa daha çok ilgimi çeker	79	39.3	66	32.8	31	15.4	20	10	5	2.5
Konuşma becerisine ayrılan süre arttırılmalıdır	101	50.2	78	38.8	17	8.5	3	1.5	2	1.0
Konuşma becerisi ayrı bir ders olarak işlenmelidir	110	54.7	62	30.8	18	9.0	9	4.5	2	1.0
Materyaller dilbilgisi yerine konuşmayı geliştirmeye yönelik olmalıdır	95	47.3	70	34.8	24	11.9	8	4.0	4	2.0

Öğrencilerin %89’unun konuşma becerisine ayrılan sürenin artırılmasını istemesi ve %85.5’inin bu beceriyi diğer becerilerden bağımsız bir ders olarak almak istemesi, %68.7’sinin sorun olarak bildirdiği konuşma becerisine ayrılan sürenin az olması durumunu destekler niteliktedir. Dilbilgisine ayrılan zamanın azaltılması ve artırılan zamanın iletişimsel beceriyi artıracak materyal ve yöntemlerle öğrencinin ilgisini çekecek konular ve etkinlikler aracılığıyla konuşma becerisine ayrılması, bu konudaki memnuniyetsizliği azaltacaktır.

Konuşma becerisine ayrılan zamanın artırılmasının yanı sıra katılımcıların %72.2'si materyallerin kendi lisans alanıyla ilgili olmasının daha çok ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Fakat bu durum, öğrencilerin önceki kısımlarda, sınıfların farklı bölümden insanlardan oluşmasını istemesi durumuyla çelişmektedir. Çünkü bölümlerin özelinde materyallerin geliştirilmesi için sınıfların tek tip bölümlerden oluşması gerekmektedir. Ayrıca, lisans alan bilgine yönelik İngilizce dersleri öğrenciler hazırlık okulunu başarıyla geçtikten sonra lisans derslerine başladıklarında verilmektedir. Yine de öğrencilerin bu istekleri göz önüne alınmalıdır. Lisans alanlarıyla bağlantılı konularda öğrencilerden yapması istenecek sunumlar, münazara etkinlikleri veya poster tanıtımları onları konuşma becerisini geliştirme konusunda daha istekli olmaya itecektir.

Öğrenci anketinin (EK 2) açık uçlu sorularından elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğretim sürecinde içeriğe dair önerdikleri çözümler paylaşılmaktadır. Bu önerilerin dağılımı incelendiğinde içeriğe yönelik öneriler ÇİM₁, ÇİM₂ VE ÇİM₃ kodları olarak belirlenmiştir. Bu kodlar ve ne anlama geldikleri aşağıda açıklanmıştır.

ÇİM₁: Kitap dışı konular: Katılımcıların büyük kısmının kitaptaki işlenen konuların sıkıcı ve ilgi çekici olmamasını ortak paydaya almış olması, bu alanda yenilik yapılmasını bir gereklilik olarak ortaya çıkarmaktadır. Buna istinaden konuşma becerisine yönelik konuların sadece ders materyaline bağlı kalınmadan kendi lisans alanlarını da içeren birçok farklı alandan içerikle oluşturulmasını talep etmektedir.

Ö₈: “Kitaplar konu olarak tüm bölümlerle ilgili bilgi içermeli.”

Ö₁₃₈: “Kitap dışı konular hakkında da konuşabilecek bilgi birikimi sağlanmalıdır. Böylelikle her alanda yabancı dil kültürü oluşturmuş oluruz.”

Ö₁₉₅: “İçerikler okunan bölümleri de içermeli.”

ÇİM₂: İnteraktif derslerin yürütülmesi: Genel eğilime bakıldığında katılımcılar derslerde birbirinden soyutlanmış derslerin ve içeriklerin yerine birbirleriyle etkileşimlerini artıracak aktivitelere daha çok yer verilmesini beklemektedir. Çeşitlendirilmiş medya araçlarının kullanımının artırılmasının, farklı grup çalışmalarının, öğrenmenin yanı sıra sosyalleşmeye de zemin hazırlayan etkinliklerin ve akademik lisans hayatına hazırlayan ders ortamlarının öğrenciler tarafından desteklendiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yüz yüze iletişime geçmesi anlamına gelen ve birbirlerini destekledikleri, başarılarını övdükleri ve yardım ettikleri anlık etkileşimler grup etkinliklerinde kolaylaştırıcı bir etkiye de sahiptir (Kagan, 1994).

Ö8: “Akademik bir ortam için öğrencilere sunumlar yaptırılmalı.”

Ö12: “Görsel ve işitsel yetilere odaklanan video ve belgesel izletileri ve sonunda yapılacak olan fikir alışverişinin konuşma becerileri için çok yararlı olacağını düşünüyorum.”

Ö24: “Daha sosyal, konuşmaya yönelik kitaba bağlı olmayan etkinlikler. Tiyatro grubu çalışması oyun vs. İngilizce tiyatrolar sınıf samimiyetini ve pratik dil kullanımını artırır.”

Ö107: “Günelik hayattan sohbet etme içerikleri oluşturulmalı.”

Ö194: “Sadece ders kitaplarından işlenmemeli.”

ÇİM3: Daha çok konuşma becerisine ait materyal: Materyallerde yaşanan sorunların çözümünde ders kitabı değişikliğine alternatif olarak, mevcut programa konuşma becerisinin gelişimini destekleyecek ek içeriğin eklenmesi öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanacak bir durum olarak görülmektedir.

Ö23: “Kitaptaki konuşma etkinliği sayısı artırılmalı.”

Ö25: “Seçilecek kitapta kelime bölümlerinin daha az, konuşma becerisine ayrılan zamanın daha fazla olması”

Ö193: “Konuşma için olan materyal sayısı artırılmalı.”

Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular.

Bu bölümde öğrenci anketinden (EK 2) birinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda, kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşadıkları sorunlara yönelik üretilen çözüm önerileri paylaşılmaktadır. Likert tipi anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına ait yüzdelik ve frekans değerleri Tablo 8’de görülmektedir:

Tablo 8.

Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Çözüm Önerileri

Toplam	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
201	100,0									
Derslerde sadece İngilizce konuşulmalıdır	76	37.8	50	27.9	46	22.9	21	10.4	2	1.0
Konuşma esnasında Türkçe 'den İngilizce 'ye veya İngilizce 'den Türkçe 'ye çeviri yapmak etkili olur	56	27.9	70	34.8	44	21.9	22	10.9	9	4.5
Tiyatro oyunu sergileme, beyin fırtınası, tartışma gibi etkinlikler aktif katılmamı sağlar	72	35.8	71	35.3	35	17.4	14	7.0	9	4.5
Videolar, filmler ve diziler izlemek konuşmamın gelişmesinde etkilidir	118	58.7	65	32.3	12	6.0	5	2.5	1	0.5
Derslerde sunum yapma, münazara yapma gibi etkinlikler konuşmamı geliştirir	74	36.8	74	36.8	28	13.9	19	9.5	6	3.0
İngilizce oyunlar oynamak konuşma becerimi olumlu etkiler	78	38.8	77	38.3	28	13.9	14	7.0	4	2.0
Telaffuz gelişimine yönelik etkinliklere sık sık yer verilmelidir	99	49.3	79	39.3	17	8.5	6	3.0	0	0
Başka ülkelerle internet üzerinden görüntülü konuşabileceğimiz projeler oluşturulmalıdır	108	52.2	59	29.4	26	12.9	7	3.5	4	2.0
Kısa film çekme, turistlerle röportaj yapma gibi ödevler becerimi geliştirir	81	40.3	56	27.9	30	14.9	26	12.9	8	4.0
Bilgisayar temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir	40	19.9	66	32.8	57	28.4	31	15.4	7	3.5

Katılımcıların %65.7'sinin derslerde sadece İngilizce konuşulmasını istemesi, %62.7'sinin konuşma esnasında zaman zaman Türkçe'den İngilizce'ye veya İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapılmasını istemesi durumuyla çelişmektedir. Anadil kullanımı birçok kez tartışmalara neden olmuş bir konudur. İngilizce ağırlıklı yürütülen dersler girdi miktarının yoğun olması nedeniyle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisine katkı sağlayacaktır. Fakat yine de anadil zaman zaman yönergelerin anlaşılabilirliğinin kontrolü hususunda yararlanılabilecek bir araçtır (Ellis, 2012).

Yine katılımcıların %88'i telaffuz gelişimine ayrıca önem verilmesi yönünde olumlu bir görüş bildirmişlerdir. Thornbury'nin (2005) bahsettiği üzere telaffuz, öğrencilerin odaklandığı en son noktalardan bir tanesidir. Fakat bu araştırmada geliştirilmesi noktasında destek alan bir konu olmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Hong Kong Eğitim Enstitüsü tarafından desteklenen bir araştırmaya göre öğrencilerin çoğu telaffuz gelişimine yeterince önem vermediklerini fakat telaffuz ve tonlamanın gelişimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Gan, 2012). Dil edinim süreci sonucunda telaffuz gelişimi açısından bireylerin anadili İngilizce olan bireyler kadar yüksek bir yeterliliğe sahip olması beklenmemelidir. Sınırlı etkileşim ve girdinin var olduğu bir ortamda bu beklenti gerçekdışı sayılabilir. Bunun yerine, Alptekin'in (2002) önerdiği gibi kültürlerarası iletişimsel dil becerisini kazanmak hedef olarak belirlenmelidir.

Araştırma verilerine göre öğrencilerin büyük kısmı hem fiziksel hem zihinsel olarak etkin katılım sağlayacakları etkinlikler için pozitif yönde eğilim göstermektedirler. "Drama ve tiyatro oyunu sergileme, beyin fırtınası, tartışma gibi etkinlikler konuşma derslerine aktif olarak katılmamı sağlar." ifadesine öğrencilerin %71.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" demiştir. Hedef dile çoğunlukla en çok sınıf içerisinde maruz kalan öğrenciler için tiyatro oyunu sergileme gibi etkinlikler, gerçek hayatta kullanılan dili pratik edebilecekleri nadir durumlar olduğundan dolayı üzerine ısrarla durulması gereken etkinliklerdir (Ur, 2009). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Koran (2015) tarafından yürütülen bir araştırma, öğrencilerin %70'inin konuşma etkinlikleri için sırasıyla en çok tartışma, tiyatro ve grup çalışmaları etkinliklerini istediklerini göstermektedir. Yine "Videolar, filmler ve diziler izlemek konuşma becerimin gelişmesinde etkilidir." ifadesine katılımcıların %91'i olumlu görüş bildirmişlerdir. Videolar doğru telaffuzlar, gerçek hayata dair diyaloglar, durumlar ve etkileşimler içerdiğinden öğrencileri olması gerektiği şekilde otantik girdilere maruz bırakmaktadır (Secules, Herron ve Tomasello, 1992).

“Derslerde sunum yapma, münazara yapma, kısa tiyatro oyunları sergileme gibi etkinlikler konuşma becerimi geliştirir” önermesine öğrencilerin %73.6’sı, “Başka ülkelerden kişilerle internet üzerinden görüntülü konuşabileceğimiz projelerin oluşturulması becerimizi geliştirir.” önermesine paydaşların %81.6’sı katıldıklarını belirtmiştir. “Kısa film çekme, turistlerle röportaj yapma, müzik videosu çekme gibi ödevler konuşma becerimi geliştirir.” ifadesine katılımcıların %68.2’si olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 7’de bahsedilen sunum, münazara, röportaj yapma, kısa film çekme, şarkı yazıp gruplar halinde müzik videosu çekme veya kısa tiyatro oyunları sergileme, öğrencilerin konuşma becerisindeki eksiklikleri karşılayabilecek etkinlik türleridir. Ayrıca, hazırlık okulu olarak diğer ülkelerdeki üniversitelerle anlaşma yaparak öğrencilerin birbirleriyle karşılıklı görüntülü konuşabilmelerine ortam sağlayan etkinlikler yürütülmesi eğitim programlarının temeli olan öğrenci ihtiyaçlarının göz önüne alınması noktasında önemli etkinlikler olarak düşünülebilir. Bu tarz etkinlikler yüz yüze yapılan etkileşimlerin aksine öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeden, düşüncelerini daha rahat düzenleyebilmelerine ortam sağlayabilmekte, dolayısıyla hedef dildeki iletişimlerini olumlu yönde etkilenmektedir. Bilgisayar destekli eğitimin konuşma becerisini artırmaya teşvik ettiği ve öğrencinin kendine güvenini artırdığı da araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Compton, 2004).

Öğrenci anketinden (EK 2) elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere dair önerdikleri çözümler paylaşılmaktadır. Edinilen bilgiler analiz edildiğinde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik çözüm önerileri ÇYT₁ ve ÇYT₂ olarak iki kod altında birleşmektedir. Bu kodların ne anlama geldikleri aşağıda açıklanmaktadır.

ÇYT₁: Yabancı hocalar ve zorunlu konuşma ortamları: kullanılan yöntemlere sadece yabancı öğretmen çözümü sunulması ve ders dışı etkinlikler üzerine odaklanılmış olması, öğrencilerin mevcut ve olması beklenen teknik ve yöntemlere dair fazla bir bilgi birikimine sahip olmadığını göstermektedir. Anadili İngilizce olan öğretim görevlilerinin konuşma becerisi yönünden daha üstün kabul edilmesine karşın (Medgyes, 1992; Ma, 2012), daha iyi ve akıcı konuşabilmek etili bir dil eğitiminin sağlanacağını garanti etmemektedir (Chang, 2011). Fakat araştırma ölçeğinde nitel verinin elde edildiği açık uçlu sorular kısmına alınan yanıtlara bakıldığında, katılımcılar yabancı öğretmenlerle iletişim kurmayı en etkili ve kolay ulaşılabilir bir yol olarak görmektedirler.

Ö₂: “Yabancı hocalarla zorunlu İngilizce konuşma dersi olmalı.”

Ö₂₁: “Yabancı öğretmenlerle ödev zorunluluğunda konuşmamız sağlanmalı.”

Ö₆₈: “Yabancı dil kullanılmak zorunda bırakılmalı.”

Ö₁₃₈: “Anadili İngilizce olan eğitimcilerle birebir konuşma fırsatı kesinlikle telaffuz yeteneğimi artırır.”

Ö₁₆₂: “Bazı günler yabancı öğretim görevlisiyle ders işleyebiliriz.”

Ö₁₉₃: “Hocalar teker teker konuşturabilir öğrencileri. Eğer üzerlerine gelmezse konuşma işini halledemeyiz.”

CYT₂: Birebir konuşma: Grup aktivitelerinin yanı sıra, birebir iletişim yoluyla daha etkili bir öğrenme süreci geçiren öğrencilerin verdiği yanıtlara göre, sınıftaki herkesin grup veya eşli çalışmalardan verim alamadığı, bireysel olarak yürütülen etkinliklerden daha fazla faydalandığı anlaşılmaktadır. Paydaşların hepsinin eşit derecede söz hakkına sahip olabilmesi için ya da farklı öğrenme türleri göz önüne alındığında birebir etkileşim de önerilen çözümler arasındadır.

Ö₂: “Öğrencilerle birebir speaking çalışılmalı.”

Ö₂₃: “Konuşma etkinliklerinin bireysel (öğretmen-öğrenci) olması daha iyi olur.”

Ö₈₇: “Sınıfta herkesin sırayla konuşması da gelişimimizi artırabilir.”

Konuşma becerisinde yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik olarak yürütülen bu çalışmada öğrencilerin öğrenme ortamlarına, içeriğe ve kullanılan yöntemlere dair belirli sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Bu sorunların ve önerilen çözümlerin dikkate alınmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde ikinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular sunulacaktır. Öğretim görevlileriyle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ışığında; öğrenme ortamlarına, içeriğe ve kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşanan sorunlar ve çözümler yer almaktadır.

Öğrenme Ortamlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretim görevlileriyle yapılan görüşme sonucunda ikinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda öğrenme ortamlarına dair yaşadıkları sorunlar ve çözümlere yer verilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçlarına ait bilgiler görüldüğü şekilde listelenmiştir:

- Sınıfta aynı bölümden öğrencilerin birlikte ders alması
- Sınıfta farklı seviyedeki öğrencilerin olması
- Grup ve ikili çalışmalar
- Öğrenciler tarafından yapılan hataların düzeltilmesi
- Anadili İngilizce olan öğretmenlerin derse girmesi

Öğretim görevlileriyle yürütülen görüşmeler sonucu öğrenme ortamlarına yönelik okunan bölüm, sınıf içi seviye farklılıkları, grup ve ikili çalışmalar, öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları hataların düzeltilmesi ve anadili İngilizce olan öğretim görevlilerinin derse girmesine ait bazı bilgiler elde edilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü eğitim kurumunda mevcut sistemde hazırlık okulunda öğrenciler bölümlerine göre sınıflara atanmamaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilerde %68.7'si farklı sınıflardan bireylerin olmasının bir sorun yaratmadığını ifade etmişti. Buna rağmen %46.8'i ise aynı bölümden bireylerle ders almayı çözüm önerisi olarak sunmuştu. Öğretim görevlilerinin ifadeleri öğrencilerle çözüm önerisi konusunda uyusmaktadır. Alınan verilere göre sınıflar aynı bölümden olanların birlikteliği göz önüne alınarak oluşturulduğunda, konuşma becerisinin olumlu etkilendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin katılımı ve ilgisi artmıştır. Bu araştırmaya ait bulgular, Ferris (1998:303) tarafından yürütülen bir araştırma ile benzeşmektedir. Ferris'e (1998:303) göre farklı lisans alanlarında okuyan öğrenciler farklı etkinliklerde zorlanmış ve farklı etkinliklere daha istekli katılım sağlamıştır. Fakat Kim (2006:484) tarafından yapılan araştırma bulguları ise farklılık göstermektedir. Kim'in (2006:484) bulgularına göre öğrencilerin konuşma becerisinde zorluk yaşadıkları teknikler, yöntemler veya etkinlik türleri lisans alanına veya akademik seviyeye göre değişmemektedir. Aynı bölümlerden olan kişilerin birlikte olması gerekliliğinin öğretim görevlileri tarafından bahsedilen en önemli nedeni, kabul edilen lisans alanının üniversite giriş sınavında alınan notla olan ilişkisidir. Daha yüksek puanla girilen alanlardaki öğrencilerle daha düşük puanla girilen lisans bölümlerindeki öğrenciler arasında fark edilebilir derecede bir farklılığın olması farklı bölümlerden oluşan sınıflarda sorun yaratmaktadır. Aynı bölümlerden olan öğrencilerin

genel olarak İngilizce seviyesi de aynı olduğu için ders planının ve işleyişinin sınıfa uyarlanması kolaylaşmaktadır.

ÖG₁: “İlk dönem aynı bölümden öğrencilerin olduğu sınıflarda ortak ilgi alanlarına hitap ettiği için hakikaten o sınıfların iletişim ve birbiriyle etkileşimi çok daha iyi olmuştur.”

ÖG₂: “Onun dışında, bölümleri değil bölüme girme puanları bence etkili. Gerçekten yüksek puanla giren öğrenciler ile düşük puanlı bölümlere gelen öğrencilerin algılama düzeyleri de çok farklı.”

ÖG₃: “Mühendislik öğrencilerinin İngilizceleri diğer bölümdeki öğrencilerden ciddi manada farklı. Bu öğrenciler diğerlerinin arasında gözle görülür bir şekilde sıyrılıyor.”

ÖG₆: “Ama mesela mühendislik öğrencilerinin her zaman anlama kabiliyeti daha yüksek. Ürün çok çabuk çıkabiliyor. Daha düşük puanlı bölümler o anlamda daha etkisiz kalabiliyor.”

Lisans alanı farklılıklarına benzer olarak sınıflarda farklı seviyede öğrencilerin olması da öğretmenler tarafından olumsuz olarak nitelendirilen durumlardan bir tanesi olmuştur. Bu durumun nedenleri arasında hazırlık okulu tarafından gerçekleştirilen seviye tespit sınavının hassaslık oranının istenen seviyede olmayışı gösterilmektedir. Bu durum, baskın olan ve daha üst seviye öğrencilerin, diğerleri üzerinde negatif etki yaratmasına neden olmaktadır. Öğrenciler ile yapılan anket sonuçlarına göre ise öğrenciler konuşma becerisi daha iyi olan öğrencilerin daha çok konuştukları konusuna %31.8 “Kararsızım” yanıtını vermiş, öğretim görevlilerinin fikirlerini desteklememiştir. Richards and Renandya’ya (2002: 49) göre farklı seviyelerin bir arada eğitim gördüğü bu heterojen sınıflarda öğretmen merkezli, bireysel farklılıkları göz ardı eden ve öğrencilerin sadece öğretmenin yönergelerine ve sorularına tepki verme şeklinde ilerleyen bir eğitimin sağlanması kaçınılmazdır, dolayısıyla istenen iletişim becerisi gelişimi de kısıtlanacaktır.

ÖG₁: “Seviye tespit sınavının, seviyeleri kesin hatlarıyla ayıracak düzeyde olmamasından dolayı ve ayrıca her öğrencinin sınava girmemesinden dolayı sınıfta İngilizcesi çok iyi olan ve her soruya cevap vermek isteyen öğrencim vardı.”

ÖG₂: “İngilizce seviyesi tabii ki etkiliyor. Seviyesi iyi olan öğrenciler daha fazla katılımcı oluyor, diğerleri geri planda kalabiliyor ya da tam tersi İngilizcesi iyi olanların sürekli katılması sınıf üzerinde bir baskı yaratıyor ve kendilerini kötü hissediyorlar.”

ÖG5: “Sınıf içerisinde daha iyi ve kötü olanlar illa ki var. Aynı düzeyde olduklarını kabul ediyoruz, ama öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinde çok büyük farklılıkları var.”

Etkileşim yönünü ve bu yönü belirleyen gruplama yöntemlerine bakıldığında kullanılan yöntem ve uygulanan etkinliklere göre değişebileceği belirtilmiştir. Fakat yine de öğretim görevlilerinin en etkili yöntemi ikili çalışmalar olarak düşündüğü görülmektedir. Gruplar oluşturularak yapılan etkinliklerin de yeri geldiği zaman işe yaradığı ifade edilmiştir. Özellikle seviye farkından dolayı oluşan çekinik gruplar için ikili çalışmaların bir çözüm olduğunu bildirmektedirler. Yapılan bir araştırma bulguları da öğretim görevlilerinin fikirleriyle uyumaktadır. Bu araştırmaya göre (Reid, 2002) doğası gereği içine kapanık ve sınıf içerisinde fikirlerini paylaşmama eğilimine sahip öğrenciler için ikili çalışmalar grup çalışmalarından daha etkili olmaktadır. Ayrıca ikili çalışmalar öğrenci konuşma süresini artırması açısından önemlidir (Harmer, 2007). Bu araştırmaya dâhil olan öğretim görevlileri de sınıf içi konuşma konusunda etkin rol almak istemeyen ve fazlaca baskın rol alan öğrenci profilleri için etkin bir araç olduğunu ifade etmektedir. Grup çalışmaları yaratıcılığı artırması, grup içindeki bireylerin sorunların çözümüne dair daha istekli katılım sağlaması, bireylerin gruptaki diğer kişilerden gelen dönütler ile kendilerine yönelik daha net algılarının oluşması ve kişilerarası iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir (Burke, 2011: 88). Ankete yanıt veren öğrencilerin %71.2’si grup aktivitelerinin daha çok yararlı olduğuna dair bilgi vermişti. Öğretmen ve öğrencilerin bu konuda aynı fikirde oldukları görülmektedir.

ÖG2: “İçeride dönük dışarıya dönüklük yine ders işleyişinde etken. Ama içeride dönük olanlar sınıftaki rahat ve arkadaş canlısı ortamdan dolayı biraz açılabilirler. Onları açmak için içeride ve dışarıya dönük olanları partnerli çalıştırıyoruz.”

ÖG3: “Bu grupları partnerli çalıştırıyorum. Serbest konuşma konuları verince uzaktan gözlemlediğinizde öğrencinin aslında konuştuğu ve konuşmak istediği ortaya çıkıyor.”

ÖG4: “Grup aktiviteleri de ikili çalışmalar da hepsi ayrı ayrı geliştiriyor. Alıştırmanın amacına göre değişiyor. Bence hiçbir şeyi yalnız yapmamalılar. Grup work ve veya pair work. İkisi de olur.”

ÖG5: “Bence en iyisi pair work. Öbür türlü derse olan ilgileri azalıyor.”

Öğrenme ortamlarına ait bir diğer konu olan hataların düzeltilmesi noktasında da öğretim görevlilerinin ortak düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin %75.1’i konuşma esnasında veya sonrasında yaptıkları hataların düzeltilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Öğretim görevlileri de hataların sürekli düzeltilmesinin doğru olmadığını, gerekli

görüldüğü yerlerde anında veya ertelenmiş şekilde dönütler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen tarafından sağlanan dönütün yanında bir başka çözüm olarak öğrencilerin birbirlerine vermeleri gereken dönüt önerilmiştir. Akran dönütünün öğrencilerin yardımlaşma ve birbirlerine güven duygularını artıracak, konuşma yapan arkadaşlarını daha dikkatli dinleyecekleri ve birbirlerinin hatalarından öğrenecekleri dolayısıyla olumlu bir etki yaratacağı ifade edilmiştir. Benzer olarak diğer araştırmacılara göre akran dönütü, kişilerin özgüvenli olmalarını ve sorumluluk alabilme becerisini kazanmalarını, kendi eksiklik ve güçlü yanlarının farkına varmalarını ve öğretmene olan bağımlılıktan kurtulmalarını sağlamaktadır (Topping, 2000; Grabe ve Kaplan, 1996). Akran dönütünün, dönem başında öğrencilerle tartışarak fikir birliğiyle belirlenmesi konusunda öneride bulunulmuştur. Ayrıca, bu düzeltmelerin oyunlaştırılmasının da hem hatadan çekinilmemesini hem de hatanın bireyselleştirilmemesini sağladığı belirtilmiştir.

ÖG₂: “Yapılan tüm hataları tabii ki düzeltmiyoruz. Düzeltmeyi gizli yapıyoruz. Ya biz kendimiz düzgün halini kullanıyoruz ya da konuşma anında düzeltmiyoruz.”

ÖG₁: “Not alıyorum ders bitiminde şunu şöyle yaptın diye dönüt veriyorum. Diğerlerine de “not alın diğer arkadaşlarınızın hataları varsa siz de ona daha sonra dönüt verin” diyorum. Öyle deyince daha dikkatli dinliyorlar.”

ÖG₄: “Bence de öğrencilerin birbirine verdiği dönüt önemli. Birkaç kez öğrencilerle bunu yaptırdığımızda ve akranlarından aldıkları dönütün önemini anladıktan sonra güvenmeyi öğreniyorlar.”

ÖG₃: “Hata yaptıklarında düzeltmiyorum ama sınıfın genelinde bir sıkıntı varsa not ediyorum sonra hep beraber tekrarlamış oluyoruz.”

Öğrenme ortamları başlığı altındaki son konu olan anadili İngilizce olan öğretim görevlileri hakkında öğrencilerin %65.1’i bu hocalarla konuşma becerisinin daha çok gelişeceklerini düşünmektedir. Fakat alanyazında ve bu araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin fikirleri öğrencilerle uyuşmamaktadır (Selvi, 2011). Anadili İngilizce olmayan veya olan öğretmenler, sadece bu özelliklerinden dolayı daha fazla etkili veya daha az etkili değildir (Levis ve diğerleri, 2016). Öğretim görevlileri ile görüşmeler sonucunda ulaşılan sonuçlara göre ise önemli olan anadili İngilizce olan öğretmenlerle etkileşim kurmak değil, bu etkileşimin kalitesidir. Mevcut ortamda “native” diye adlandırılan bu öğretmenlerin sistem içerisinde aslında bir süre kaybolduğu, bu sürede de öğrencilerle yürütülen derslerin yapılandırılmadan ve bir ürün elde etmeye yönelik olmadan işlendiği belirtilmiştir. Konuşma becerisi için anadili İngilizce olan hocaların

yararlı olduğu ama bu alanda uzman olan kişilerin beklenen etkiyi göstereceği ve katkıyı sağlayacağı ifade edilmiştir.

ÖG2: “Eğitim verildiği sũrece anadili İngilizce olan öğretmenler İngilizce dersine girebilir. Özellikle konuşma becerisi dersine. Bir de kesinlikle oryantasyona tabi tutulmalı sisteme dahil olmadan önce.”

ÖG6: “Eğitim verilmediği sũrece o çocuklara İngilizce, çocuklar onlara Türkçe öğretmeye çalışıyorlar. Dersin bir amacı olmuyor. Tabii ki anadili İngilizce olanlar girsin. Ama o dersin bir amacı olsun, bir ürün elde edelim.”

ÖG5: “Geçen sene anadili İngilizce olan hocalarımız vardı. Ama öğrencilerin çoğu derslerin o kadar da etkin geçmediğini söylediler. Yabancı hocalar da işin uzmanı olmalı.”

İçeriğe Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretim görevlileriyle yapılan görüşme sonucunda ikinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda içeriğe dair yaşadıkları sorunlar ve çözümlere yer verilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçlarına ait bilgiler görüldüğu şekilde listelenmiştir:

- Ders kitaplarının güncel ama öğrenci ilgisini çekemiyor oluşu
- Kitapların iletişimsel yönetime ağırlık veriyor fakat sıkıcı olması
- İyi yapılandırılmamış konuşma etkinlikleri
- Edebi çalışmalara yer verilmemesi
- Konuların günlük hayata entegre edilmesi
- Konuları içselleştirme ve anlamlandırma
- Öğretim programında konuşma becerisine ayrılan zaman

Yapılan anket çalışması sonrasında ders materyali olarak kullanılan beceri temelli ders kitapları hakkında öğrencilerin %47.3’ü, ders kitaplarının ilgisini çekmediğini ifade etmektedir. Aynı sorunun öğretmenler tarafından da yaşandığı anlaşılmaktadır. İçeriğin büyük bir kısmını oluşturan ders kitabının aslında iletişimsel yönetime çok uygun olduğu, fakat üretim aşamasında sürekli aynı yapılar aracılığıyla çıktı almaya çalıştığı için öğrenciler tarafından sıkıcı olarak nitelendirilmiştir. Anlaşıldığı üzere, öğrencinin ilgi alanlarına hitap etmediği sũrece iletişimsel yöntem de istenilen ürünü ortaya çıkarmamakta ve istenilen davranış değişikliğini meydana getirmede yeterli

olmamaktadır. Tam tersi, öğrenciye hitap eden konular olduğunda yöntemlerde ve etkinliklerde tekdüzeliğe düşülmesi istenen verimi almayı engellemektedir.

ÖG1: “Soru cevap şeklinde ilerliyor. İlgi çekici değil.”

ÖG2: “Öğrencilerde genel hissettiğim şey şu: Kitabın üçüncü ünitesine geldiğimizde öğrenciler sıkılıyor. Çünkü hep aynı yapılarla düzenlenmiş etkinlikler. Öğrenci kitabın yapısına o kadar alışıyor ki.”

ÖG3: “Mesela kitabın birinde hayvan haklarından bahsediyor. Diğer kitaplarda yine hayvan haklarından veya onların bakımını anlatıyor. Dönüp dolaşıp kitap aynı şeyi tekrar ettiği için bu seferde sıkılıyorlar.”

ÖG5: “Kitaptaki konular ilgisini çekmiyor ya da öğrenci konu ile konuşmak için pek hazırlıklı değil. O yüzden kitaptaki konular pek konuşturmuyor.”

Sorun olarak görülen ve çözüm önerileri sunulan bir diğer konu ise ders içeriğinin sağlam yapılandırılmamış ders planları veya etkinlikler üzerinden yürütülüyor olduğudur. Diğer becerilerde olduğu gibi konuşma becerisinin de öğretim programında detaylı olarak planlanmamasını en büyük sorunlardan biri olarak görmektedirler. Konuşma becerisine ayrılan alanın sadece diğer becerilerin öncesinde ve sonrasında öğrenci hayatına hiçbir bağlantı sağlamadan ve aniden, bilgi paylaşımı yerine sadece zihin şemasını harekete geçirme amaçlı sorular sorarak kullanılıyor olmasının bu becerinin gelişimine katkı sağlamadığı ifade edilmiştir.

ÖG1: “Kişisel fikrim konuşma becerisi derslerinin gramer, yazma, okuma dersleri gibi giriş gelişme sonuç şeklinde ayarlanması gerekiyor. Kitapta hiç yok böyle dersler. En önemli kısım o. Ürün amaçlı sadece bir soruyla geçtiriliyor konuşma becerisi.”

ÖG4: “İyi yapılandırılmış dersler öğrettiğimizde strateji kurma, kendi sırası geldiğinde konuşabilme ya da diğerlerine konuşma fırsatı verme gibi etkinlikleri uyguladığımız zaman o konuşma etkinliklerinde lisans bölümlerine geçtikleri zaman bu öğrendiklerini kullanabiliyorlar.”

Belirli bir düzene oturtulmasının ve ilgi çekmesinin yanı sıra öğretmenler tarafından konuşma becerisi için önerilen konunun öğrencilerin anlama kapasitesi içerisinde bulunması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca, sadece güncel olaylar değil öğrenciler tarafından tartışabilecek ve onların üzerine konuşabilecekleri türden edebi parça ve konuların da içeriğe eklenmesi gerekliliğinin üzerinde özellikle durulmuştur. Akademik okuryazarlık yaratıcı düşünme becerisi gerektirmektedir ve edebiyat da neden sonuç ilişkisi kurma, değerlendirmeler yapma, ana fikir ve destekleyici düşünceler geliştirme gibi çalışmalara yoğunlaştığı için öğrencilerin gelişimine katkı

sağlayacaktır (Ghosn, 2002: 176). Öğrencilerin eleştirel düşünme gücünü geliştirecek bu tarz içeriklerin eksikliğinin büyük bir kayıp olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

ÖG3: “Bu kitapla ilgili en büyük sıkıntılardan biri bu. Herkesin anlayamayacağı fazla konu var.”

ÖG4: “Kitaba bir eleştirim var. Hiç edebi çalışma yok. Herhangi bir şiir, kısa hikâye yok. Öğrenciyi düşündürecek ve konuşmaya itecek onların hiçbiri yok. Ne sistemimizde ne kitaplarımızda var.”

ÖG2: “Konuların bazılarını ben bile bilmiyorum. Beyinle ilgili bir kısım vardı mesela. Konu çocuğun ilgisini çekmiyorsa ünite bitmiş demektir.”

İlgi çekici konular diye bahsedilenlerin aslında öğrenciler tarafından bir bağ kurulabilmiş konular olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi, diğer beceriler gibi öğrencinin kendi başına gelişimini kolaylıkla kontrol edebileceği bir alan değildir. Dolayısıyla bir uzman tarafından yönlendirme sağlanması ve öğrencinin konuştuklarından kendisine bir pay çıkarabiliyor olması gerekmektedir. Günlük hayatta karşısına çıkabilecek durumlar, gerçekten deneyimlemesi muhtemel olan hayatın içinden etkileşimler ve bir anlam yükleyebileceği etkinlikler üzerinden yürütülen derslerin daha fazla katkı sağlayacağı öğretim görevlileri tarafından ifade edilmiştir. Örneğin, önerilen çözümler arasında olan öğrencilerin bireysel veya grup olarak videolar kaydetmesi bu amaca hizmet edebilir. Öğrenciler videolarda kendi hata ve başarılarını görebilirler ve dolayısıyla kendilerini düzeltme şansı elde edebilirler (Bourhis ve Allen, 1998).

ÖG5: “Bence en önemli öğrencilerin dersi anlamlı bulmaları. Günlük hayatta da niye konuşuyoruz biz? Hangi konularda konuşuyoruz? Hangi bağlamda konuşuyoruz? Bir tartışma programı izler gibi akmıyor hayat ki bir moderatör konuşmacılara söz hakkı versin.”

ÖG6: “En önemlisi içselleştirmeleri ve anlam bulmaları aslında. Günlük hayatta kimse bana niye alışveriş sevdiğimi sormuyor mesela. Ama herkes tarafından uzlaşılmayan tartışmalı bir konu olduğu zaman öğrencinin ilgisini daha çok çekiyor. O zaman öğrenci eleştirel düşünmeyi öğreniyor.”

Bunların dışında, öğrencilerin %68.7’si tarafından desteklenen öğretim programında konuşma becerisine ayrılan zamanın yeterli olmaması durumu tüm öğretim görevlileri tarafından onaylanmaktadır. Öyle ki konuşma becerisine özel olarak programda yer verilmediği, kazanımların ve hedeflerin açıkça bahsedilmediği, programın diğer beceri ve konularla oldukça yoğun olduğu ifade edilen sorunlar arasındadır. Benzer bir araştırmanın sonuçlarına göre (Riyaz ve Mullick, 2016), öğretim elemanlarının yıl boyunca izlenmeyi takip etme ve tamamlama baskısı altında olması ve sadece bu amaca

yönelik hareket etmeleri, öğrencilerin yılbaşından yılsonuna kadar geçen süre içerisinde çok az veya hiç gelişim kaydetmediklerini göstermiştir. Program ofisinin konuşma becerisine ayrı olarak bir zaman programda bir yer ayırması, amaçlarının net bir şekilde belirtilmesi, kullanılacak yöntem ve içeriğin standart olması ve herkes tarafından uygulanması için açık bir şekilde belirtilmesi ve sadece programı yetiştirmek adına bir şeyleri koşturarak yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, Byrnes (2009: 261) yüklü ders programlarından dolayı öğretmenlerin dersin yoğunluğu, kapsamı ve derinliği noktasında zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin %71.2'si de bu becerinin ayrı bir ders olarak işlenmesi konusunda olumlu fikir beyan etmiştir. Öğretim görevlilerinin ifadelerine göre bu becerinin eğitim programına özenli bir şekilde dahil edilmemiş olması elde edilen sonuç ve ürünün de tatmin edici olmamasına neden olmaktadır.

ÖG4: “Bence konuşma becerisi derslerinin programda yerinin çok açık ve net olarak ve sistemli bir şekilde belirtilmesi gerekiyor. Öğrencilerin ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalı.”

ÖG6: “Programı yapanlar onu entegre etmeli. Materyaller standart bir şekilde bütün sınıflarda uygulanıyor olmalı. Farklı geçmişlerden, farklı ülkelerden ve farklı okullardan gelen hocalar olduğu için standardı yakalamamız program sayesinde olur.”

ÖG3: “Bizim programımız biraz yoğun genel anlamda. Ek materyallerle idare etmek yerine bu becerinin programa özenli bir şekilde yerleştirilmesi lazım.”

Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretim görevlileriyle yapılan görüşme sonucunda ikinci araştırma sorusundaki sorunlara yönelik elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme-öğretme boyutunda kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşadıkları sorunlar ve çözümlere yer verilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçlarına ait bilgiler görüldüğü şekilde listelenmiştir:

- İletişim temelli eğitim
- Teknoloji kullanımı
- Tartışmalar
- Strateji eğitimi
- Rol Oynama
- Video aktiviteleri
- Telaffuz eğitimi

Öğrenme ortamları ve içeriğe yönelik bulguların yanında, öğretim görevlileri ile yapılan odak grup görüşmesi sonucunda kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik olarak önemli bulgular da elde edilmiştir. Öğrenci anketi sonucu alınan bilgilerde öğrencilerin %45.7'si derslerin dilbilgisine dayalı olmadığını, %35.8'i ise dilbilgisine ağırlık verdiğini belirtmiştir. Öğretim görevlileriyle yürütülen odak grup görüşmesi sonucu ise öğrencilerin görüşleriyle çelişmektedir. Öğretmenler, içeriği oluşturan ders kitaplarının beceri temelli olduğunu, dilbilgisine yer vermediğini, dolayısıyla iletişim temelli bir eğitim verdiklerini ifade etmişlerdir. Fakat kitap süresince gramer konularına yer verilmemesinin öğrenci gelişimine istendik yönde bir katkı sağlamadığını ve bu yüzden dilbilgisi konularının ek materyal olarak öğrencilerle paylaşıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları hataları temel alarak aslında sağlanan ek materyalin bile yeterli olmadığı ve daha fazla dilbilgisi konusunun öğrencilere verilmesi konusunda hemfikir olmuşlardır.

ÖG6: “Tam tersine gramer temelli ders verilmiyor kitap öyle bir içeriğe sahip değil.”

ÖG2: “Fakat biz sıra olarak gramer bilgisi de veriyoruz. Çünkü bağlam yok, süresi kısıtlı. Kitap kendi içerisinde gramer öğretmediği için zorunda kalıyoruz. Sürekli yapılan veya çok sık yapılan bir şey değil.”

ÖG3: “Ben konuları cımbızla çekip gramer de işliyorum. Pasif yapması gereken cümleyi aktif yapıyor. Böyle olunca da mecbur kalıyorsunuz. Özellikle düşük seviyelerde bunun yapılması gerektiğini düşünüyorum çünkü öğrenci repertuarı olmadığı sürece nasıl konuşabilir?”

Teknoloji kullanımı yine öğretmen ve öğrenciler arasında kısmen uzlaşma sağlanan konulardan bir tanesi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim görevlileri derslerde teknolojiden yararlandıklarını fakat daha az teknoloji kullanımını desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise teknolojinin derslere entegre edildiği konusunda öğretim görevlilerine katılmış, daha az kullanılması gerektiği hususunda ise katılmamaktadırlar. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin %57.7'si derste teknoloji kullanım miktarının bir sorun yaratmadığını belirtirken, %52.7'si daha fazla bilgisayar temelli etkinlikleri bir çözüm önerisi olarak sunmuştur. Derslerde sunum yapmak, video izlemek ve oyun oynamak için teknolojiden yararlandıklarını, fakat teknolojinin öğrenci gelişimine çok büyük katkılar sağlamadığını ve azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Hatta bu tarz derslerden yapıcı ve yararlı olduğuna dair dönüt alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretim görevlisi konuşma becerisini geliştirme konusunda teknolojinin nasıl ve nerede kullanılacağını tam olarak bilmediğini belirtmiştir. Bu hususta mesleki gelişim birimi

tarafından kendilerine eğitim verilebileceğini önermişlerdir. Bütün öğretim görevlilerinin ortak fikri olarak iyi yapılandırılmış derslerin teknoloji kullanımını gerektirmeyeceği kanısına varılmıştır.

ÖG3: “Pek sevmiyorum sınıfta kullanmayı teknolojiyi ama PowerPoint gibi programları falan kullanıyoruz tabii ki. Mecburen kullanıyoruz.”

ÖG2: “Sunular üzerinden hazırladığım derslerde öğrenciler tarafından istediğim dönütü alamadım. Ben dersleri teknolojiden soyutlamamız gerektiğini düşünüyorum. Teknolojinin öğrencilerin gerçek etkileşimini sınırlandırdığı düşünüyorum.”

ÖG6: “Teknolojik aletlerin konuşma becerisi derslerinde etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına dair bilgiye sahip değilim. Neleri kullanabilirim, nasıl bir amaçla kullanabilirim bilmiyorum.”

Öğretim görevlileri tarafından sıkça önerilen ve etkin olduğu düşünülen iletişimsel yöntem etkinliklerinden tartışma yöntemi, öğrencilerin %73.6’sı yani büyük bir çoğunluk tarafından da önerilen yöntemler arasındadır. Tartışma yöntemi, farklı bakış açılarını dinleme ve bir yargıya varma, diğer bireyleri kendi görüşleri doğrultusunda ikna etme süreci olarak tanımlanabilir (Freeley ve Steinberg, 1994). İletişim için iletişim amacının ötesinde öğrencilerin gerçek hayata dair konular üzerinde fikir alışverişi yapabilme imkânı sağlamasıyla iyi hazırlanmış ve planlanmış tartışma yönteminin kullanımının tercih edilmesi beklenmedik bir durum olarak karşılanmamaktadır. Nitekim eleştirel düşünme becerinin geliştirilmesi eğitim sistemlerinin en nihai amaçlarından birisidir. Eleştirel düşünme becerisi; tanımlama, altta yatan varsayımları anlayabilme, alternatif yollar bulma ve belirli bir süre sorgulama yaptıktan sonra bir karara ulaşabilme olarak tanımlanmaktadır (Brookfield, 1987). Dolayısıyla tartışmalar yaptırmak öğrencilerin eleştirel düşünmesini gerektirdiği için (Crone, 1997) sınıf içinde uygulanması önerilen etkinlik türlerinden birisi olarak görülmektedir.

ÖG2: “Herhangi bir konu ile ilgili tartışma konusu açıyorum kitabın o hafta işlenen konusunun dışında. Bitişinde öğrenciler bugün bir ders değil de iki ders konuşma dersi yapalım hocam diyorlar. Yapabildiklerini görünce istiyorlar.”

ÖG5: “Kitabın konularının öğrenciyi çok fazla etkilediğini düşünmüyorum. O yüzden belirlediğim konular üzerinden sınıfça tartışmalar yürütüyorum. Onlar da daha üretken oluyor.”

ÖG3: “Konular hep tartışmalı konular olmalı ki öğrencinin verdiği fikir de değerli olsun. Sadece İngilizcemi geliştiriyorum diye değil, düşünce paylaşımı da olsun.”

ÖG4: “Daha üst seviyeler münazarayı seviyorlar. Bir hazırlık süreci verip yaptırılırsa daha iyi oluyor.”

İletişimsel yöntemi temel alan etkinlik önerilerinin yanı sıra bazı temel değişikliklerin yapılmasının da büyük önem arz ettiği elde edilen bulgular arasındadır. Öğrencilere herhangi bir bağlama oturtmadan veya gündelik hayata veya öğrencilerin ilgilerine ilişkilendirilmeden sorular sorup cevaplar beklememek gerekir. Nasıl bir çocuğun etrafındaki olayları algılama ve öğrenme süreci belirli bir düzen içerisinde ilerliyorsa, okullarda öğrencilerin konuşma becerisi ve diğer becerileri edinme süreci de benzer şekillerde ilerlemelidir. “Threshold” seviyesi (Demirezen, 1988) olarak bilinen ve bilinçli olarak yürütülen zihin etkinliklerinin yerine dilbilişsel sezgi yoluyla iletişimsel etkinlikler yürütmek bazı planlama ve yapılandırmalar sonucu elde edilebilecek bir durumdur. Bunu sağlayabilmek için program geliştirme aşamasında öğrencilere konuşma becerisinde kullanacakları belirli strateji ve teknikleri kazandırma adımları atılması önem arz etmektedir.

ÖG6: “Konuşma becerisi kazanımı diğer derslerin arasında sıkıştırılmadan planlanmalı. Strateji eğitimi verilmeli öğrencilere. Konuşmayı nasıl yöneteceğiz, birbirimiz arasında nasıl sıralama yapacağız, nasıl konuşmalarımızı sıraya sokacağız, ilk kim konuşacak gibi. Bunlar da kitabın çok ufak yerlerine sıkıştırılmış durumdadır. Bence asıl problem neyi ne amaçla yaptığımız belirli olmalı. Tabii ki bunların iyi yapılandırılmış ve programda yerinin olması lazım.”

Yapılandırılmış izlen ve ders planları dışında öğretim görevlileri tarafından önerilen diğer aktiviteler öğrencilerin dil ve sosyal gelişimine katkı sağlar türde aktivitelerdir. Rol oynama ve video aktiviteleri sınıf içerisinde en çok kullanılan ve kullanılmak istenen etkinlikler arasında görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %71.1’i rol oynama ve %67.9’u kısa film çekme ve turistlerle röportaj yapma görevlerinin gelişimlerine katkı sağlayacaklarını bildirmişlerdir. Rol oynama, öğrencilerin kendileri dışında karakterleri canlandırdıkları, hedef dilde iletişime geçtikleri, gerçek hayatın içinden durumları yansıttıkları ve öğretmenlerin gerekli gördükleri yerlerde araya girip düzeltmeler yaptığı bir etkinliktir (Cockett, 2000). Öğretim görevlilerinin hepsi de bu görevlerin konuşma becerisi gelişimi yanında bireylerin karakter gelişiminde de etkili olacağını belirtmişlerdir.

ÖG3: “Gördüğüm kadarıyla öğrenciler daha çok kinestetik şeyler istiyorlar. Bir öğrencileri bile hareket ettirdiğimizde başta yavaş yavaş hareket ediyorlar ama sonra bir kenara geçip izlediğinizde arkadaşlarıyla etkin bir iletişim içerisine girmiş oluyor. Çok zevk alıyor.”

ÖG5: “Derslerin akabinde video çekirmek de çok eğlenceli oluyor. Başta bocalayabiliyorlar ama 1 saatlik video çekenler oluyor sonrasında.”

ÖG₂: “Video ödevlerini ödev olarak verdiğimizde de çok etkili geri dönüşler aldık.”

Katılımcıların %88.6’sının sık sık yer verilmesi gerektiğini düşündüğü telaffuz eğitiminin üzerinde durulan bir konu olmadığı anlaşılmaktadır. Konuşma becerisinin gelişiminden doğru tonlama ve telaffuz uygulanmasının önemi vurgulanmasına rağmen (Chen, 2015) öğretim görevlileri programın yoğunluğu sebebiyle içerikte olan telaffuz gelişimi aktivitelerini bile atlamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlileri tarafından ayrı bir beceri olarak üzerinde durulmasının gerekliliği konusunda bir uzlaşmaya varılamamıştır. Telaffuz eğitimi konusunda uzman kişiler tarafından bu derslerin verilmesi ve bu becerinin kazandırılmasının bir zorunluluk olmadığı konusunda görüşler alınmıştır. Telaffuz eğitimi sadece anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmak olarak değil, aynı zamanda karşılıklı iletişime geçildiğinde kibar olabilme, duygularını konuşmaya yansıtabilme, dile ve dolayısıyla kültüre uygun tonlamalar ve vurgulamalar yapabilme becerisi olarak düşünülmelidir. Kötü bir telaffuz karşıdaki kişiye kaba ve anlayışsızlık imajı verebilir, sürekli tekrarlanan yanlış telaffuz karşıdakini rahatsız edebilir veya doğru telaffuz muhabbetin daha keyifli olduğu bir atmosfer yaratabilir (Jamieson, 1994).

ÖG₅: “Bence telaffuz eğitimi verilmeli ama bence bu haftalık bir iki saat tarafından uzman kişiler tarafından verilmesinde fayda var. Anlaşılmayı etkileyecek hatalar için önemli. Özellikle vurgu ve heceleme eğitiminin verilmesi gerekiyor.”

ÖG₆: “Telaffuz konusuna gelince özellikle bunun üzerine kendinizi zorlamanıza gerek yok. Önemli olan karşıdakine söylemek istediğini iletmedir. Mesajını karşıya ilet yeterli.”

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusuna ilişkin, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olarak en çok önem verdikleri ve en az önem verdikleri nedenler cinsiyete göre karşılaştırılarak Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9.

İngilizce Öğrenmeye Önem Verilme Nedenleri

	Kadın		Erkek			
	f	%	f	%		
En çok önem verilme nedeni	31	28.4	Daha iyi işler bulabilmek için	27	29.3	Yurtdışında eğitim görebilmek için
En az önem verilme nedeni	45	41.2	Dil öğrenmekten zevk aldığım için	34	36.9	Dil öğrenmekten zevk aldığım için

Ankete katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye önem verme nedenleri incelendiğinde yüksek lisans-doktora yapmak, yurtdışında eğitim görebilmek, yurtdışına seyahat edebilmek, uluslararası konferanslara ve projelere katılmak, daha iyi işler bulabilmek, yabancılarla iletişim kurabilmek, dizi ve filmleri altyazısız izleyebilmek, kaynakların çoğunun İngilizce olması ve dil öğrenmekten zevk aldığım için seçenekleri arasından kadınların %28.4'ü “daha iyi işler bulabilmek”, erkeklerin ise %29.3'ü “yurtdışında eğitim görebilmek” için bu dili öğrenmelerini en önemli neden olarak sıralamışlardır.

Aynı seçenekler arasında öğrencileri hedef dili öğrenmeye en az iten neden ise kadınların %41.2'si ve erkeklerin %36.9'u tarafından belirtilen “dil öğrenmekten zevk aldığım için” nedeni olmuştur. İçerik ve kullanılan yöntemlere dair çıkan sonuçlar da göz önüne alındığında öğrencilerin bu dili öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun olmadığı, bunun yerine daha çok işlevsel nedenlerden dolayı hedef dilde konuşma becerisini geliştirmeyi önemseydiği görülmektedir. Öğrencilerin isteklerine yönelik olarak oluşturulacak program ve benimsenecek yöntemler, bireylerin dili keyif alarak öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlendiği takdirde, dilin sadece akademik değil bireysel gelişim için de öğrenilmesi isteğini artıracaktır.

En çok önem verilme nedeni olarak kadınların %26.6'sı tarafından (29 kişi) yurtdışında eğitim görebilmek az bir farkla ikinci sırada yer almaktadır. Erkeklerin %22.8'i tarafından (21 kişi) daha iyi işler bulabilmek yine az bir farkla ikinci sırada yer almaktadır. En az önem verilme nedeni olarak kadınların %22'si tarafından (24 kişi), erkeklerin de %32.6'sı tarafından (30 kişi) dizi ve filmleri altyazısız izleyebilmek ikinci sırada yer almaktadır. Mezun olunan lise türü ve okunan lisans programından elde edilen frekans değerleri bölüm bazında değerlendirme yapmayı destekleyecek büyüklükte olmadığı için bu alanlara dair istatistiki verilere yer verilmemiştir.

Bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuç Bhattacharya (2017) tarafından yapılan bir çalışmayla elde edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı üniversite öğrencilerinin %95'i işe girebilmek için öğrendiklerini, %90'ı lisansüstü eğitime devam edebilmek için önem verdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, Çetinkaya (2005), Türk üniversite öğrencilerle yaptığı çalışmada katılımcıların profesyonel hayatlarında daha başarılı olabilmek için İngilizce öğrendiklerini belirtmiştir. TEPAV (2015) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye'nin farklı bölgelerinden öğrencilerin oluşturduğu örneklemdaki katılımcıların %96'sının İngilizce'yi kısa dönemli akademik amaçlar yerine uzun dönemli profesyonel iş hayatlarında daha başarılı olmak için öğrendikleri belirtilmiştir.



BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında bulgular aracılığıyla elde edilen sonuçlar belirtilen araştırma sorularına uygun olarak sunulmuş ve gelecekte yapılması planlanan çalışmalar ve araştırmacılara öneriler getirilmiştir.

Sonuçlar

Ankara'da bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda 2018-2019 akademik yılında hazırlık İngilizce dersi alan öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin öğretim süreçlerine yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrenme ortamlarına dair yaşanan sorunlara ve çözümlere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin sınıf içerisinde hatalarının öğretim görevlisi tarafından düzeltilmesi ve sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerin birlikte eğitim almaları konusunda verdikleri cevapların oranları birbiriyle çok yakındır. Bu demek oluyor ki öğrencilerin bir kısmı hatalarının düzeltilmesini bir kısmı ise sınıf içerisinde açık olarak düzeltilmemesini istemektedir. Bu konuda dengeli olmak önemlidir çünkü öğretmenler tarafından sürekli sergilenen hata düzeltme eğilimlerinin öğrencilerin sözel becerilerinin gelişimlerinin önüne engel koyduğu da görülmüştür (Senel, 2012). Sınıfın seviye olarak homojen bir yapıya sahip olmaması da öğrencilerin bazıları tarafından rahatsız edici bir durum olarak görülse de bazılarının bu durumdan etkilenmediği anlaşılmaktadır.
- Anlaşıldığı üzere, sınıf içerisinde farklı bölümlerden öğrencilerin olması bir problem teşkil etmemektedir ve öğretim görevlileri tarafından kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygundur.

- Ulaşılan sonuçlara göre sınıfların kalabalık olması öğrencilerin odaklanma ve derslere istedikleri oranda katılımlarını engellemektedir. Bu durumun öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında rahatsızlık yarattığı ve alınabilecek verimi düşürdüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca, kurlar arasında yapılan sınıf değişiklikleri ve sınıf üyelerinin değişiyor olması, öğrencilerin derslere alışma süresini uzatmakta, dolayısıyla öğrencilerin konuşma becerisi derslerine katılma konusunda tereddüt ettikleri süreyi her kur artırmaktadır.
- Sınıf içi dinamiklerin akranların birbirleriyle ilgili olarak yaşadıkları sorunlardan dolayı da bozulduğu görülmüştür. Sınıf içerisinde anadili kullanmaya eğilimli olan kişilerin diğer sınıf üyelerinin konuşma becerisini geliştirme çabalarında bir engel oluşturduğu anlaşılmaktadır.
- Son olarak sınıf yönetimiyle ilgili bazı durumların öğrencilerin konuşma becerisi derslerine aktif katılımını engellediği görülmüştür. Çoğunluğu sağlayamamış olsa da öğrencilerin yeterli dönüt alamaması ve eşit derecede söz hakkına sahip olamamak öğrenme ortamlarına dair yaşanan sorunlar olarak görülmektedir. Akran dönütü bu soruna yönelik önerilen çözümler arasındadır (Topping, 2000)
- Bütün bölümler ve yaş grupları incelenip elde edilen verilerden anlaşıldığı üzere öğrenciler öğrenme ortamlarına sunulan çözümlerde ortak paydada buluşmaktadır. Her ne kadar öğretim görevlilerinin fikirleriyle uyum sağlama da hatalarının anlık düzeltilmesini, daha etkin katılım sağlamayı ve anadili İngilizce olan bir öğretmenin derslere katılmasını bir çözüm olarak görmektedirler. Bunlara ek olarak sınıftaki kişi sayısının azaltılmasının ve sınıflardaki yabancı öğrenci sayısının artırılmasının konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyeceklerini düşünen öğrenci sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen verilere göre içeriğe dair yaşanan sorunlara ve çözümlere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- İçeriğe ilişkin öğrencilerin genel olarak fikir birliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Derslerin sadece ders kitabından işlenmesi hususunda büyük bir fikir ayrılığı ortaya çıkmamıştır. Bunun yanında ders materyallerin güncel ve seviyelerine uygun olduğu fakat öğrencilerin ilgisini çekmediği anlaşılmaktadır.
- Konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak işlenmemesi ve bu beceriye yeterli zamanın ayrılmaması çoğunluk tarafından bir sorun olarak görülmektedir. Var

olan kitapların sıkıcı olması ve konuşma becerisini destekleyecek türde olmaması da birçok öğrenci tarafından belirtilen bir problem olarak görülmektedir.

- Bu konudaki çözüm önerilerinin büyük bir çoğunluğu yakaladığı ifade edilebilir. Öğrencilerin çözüm noktasında büyük oranla istedikleri çözümler materyallerin lisans alanıyla bağlantılı olması, bu beceriye ayrılan sürenin artması, bu becerinin diğer dersler arasına sıkıştırılmadan ayrı bir ders olarak işlenmesi ve materyallerin dilbilgisi konuları yerine daha çok beceri gelişimine ağırlık vermesidir. Lisans alanıyla ilgili içeriklerin öğrencilerin öğrenme sürecinde olumlu etkiler yarattığı düşünülmektedir (Ferris, 1998).
- Kendi lisans alanları dışında kendilerine hitap eden ve ilgilerini çeken konularla içerik oluşturulması da öneriler arasında yer almaktadır. Sınıf içi sosyalleşme imkânı tanıyan etkinliklerin yürütülmesinin pozitif bir etki yaratacağına dair bir inanç olduğu anlaşılmaktadır. Bunun da konuşma becerisine yönelik artırılabilir içerikle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğrencilerden elde edilen verilere göre kullanılan yöntem ve tekniklere dair yaşanan sorunlara ve çözümlere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrenciler belirli bir uzlaşmaya varamamasından dolayı sınıf içerisinde konuşma becerisine ayrılan bireysel sürenin, sınıf içi kullanılan yöntem ve tekniklerden bağımsız olduğu düşünülmektedir. Sınıfın kalabalık olması ve bu beceriye program içerisinde ayrılan birimin az olmasından dolayı olduğu düşünülebilir. Derslerin interaktif veya soru cevap yoluyla işlenmesi de yine çoğunluğun elde edilemediği bir diğer sorundur. Büyük bir öğrenci grubu tarafından kesin bir şekilde kabul veya ret edilmeyen bir diğer konu ise derslerin öğrenciler arası iletişimi tam sağlayıp sağlayamadığıdır.
- Büyük bir oranda olmasa da bazı öğrencilerin, derslerin dilbilgisine dayalı olmadan yürütüldüğünü, ödevlerin kâğıt materyaller dışında çevrimiçi platformlar aracılığıyla da yapılabildiğini ve teknolojik araçlardan yeterince kullanıldığını düşündüğü görülmektedir. Bu konularda öğrencilerin büyük çoğunluğunun gözle görülür bir sorun yaşamadığı da anlaşılmaktadır.
- Açık uçlu sorulara yeterli cevap alınamamasından dolayı bu kısımlardan elde edilen verilerin tüm evreni ve örnekleme yordama gücünün olmadığı

düşünülmektedir. Fakat bu maddelerden elde edilen bilgilerin değeri göz önünde bulunup paylaşılması önem arz etmektedir.

- Çoğunluk tarafından olmasa da bir kısım öğrenci tarafından derslerin genellikle aynı tarzda ve düzende ilerliyor olması ve ders kitabına bağlı kalınıyor olması yaşanan sorunlar arasına eklenebilir.
- Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bu noktada önerilen çözüm önerilerinde büyük çoğunluğu sağladığı görülmektedir. Değişken öğrenen türlerinin varlığı düşünüldüğünde (Gardner, 1983) Belirli yerlerde çeviriler yapılmasını, tiyatro oyunları sergilenmesini, tartışma etkinliklerinin düzenlenmesini, derslerde sunumlar yapmalarına fırsat verilmesini, telaffuz gelişimine ağırlık verilmesini, bilgisayar temelli çevrimiçi projelerin oluşturulmasını ve kısa film çekme, röportaj yapma gibi ödevlerin verilmesini önermektedirler.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretim görevlilerinden elde edilen verilere göre öğrenme ortamlarına dair ulaşılan sonuçlar:

- Öğretim görevlilerinin sınıfların aynı bölümden öğrencilerden oluşması noktasında hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf içinde farklı seviyede öğrencilerin olduğu ve bunların bazı zamanlar düşük seviyeli öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu çoğunluk tarafından kabul edilmektedir. Yine bazı öğrencilerin isteğinin tersine birebir çalışma öğretim görevlileri tarafından başarılı görülmemiş, öğrencilerin etkileşimlerine olan olumlu etkisi düşünüldüğünde (Harmer, 2007) grup ve ikili çalışmaların konuşma becerisini geliştirmek için sınıf ortamını desteklediği düşünülmektedir.
- Öğrenciler yaptıkları hataların düzeltilmesini isterken, öğretim görevlileri hataların her zaman anında düzeltilmemesi gerektiğini, çok tekrar eden ve kritik hatalar dışında ertelenebileceğini ve geç dönüt verilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrenci isteği ve öğretmen uygulamasının bu noktada uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Benzer şekilde anadili İngilizce olan öğretmenlerin derse girmesi hususunda öğretmen ve öğrencilerin kısmen aynı fikirde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin derslere girmesi desteklenirken, bahsedilen derslerin bir program

dahilinde herkes tarafından aynı süreçler yoluyla ve sonucunda bir ürün elde edilecek şekilde kazanımlar belirlendiğinde yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretim görevlilerinden elde edilen verilere göre içeriğe dair ulaşılan sonuçlar:

- Ders kitaplarının güncel konuları içermesine rağmen öğrencinin ilgisini çekmeyecek şekilde ve tekdüze planlanmış olması öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre büyük bir çoğunluğu elde etmiştir. İletişimsel yöntemle oluşturulmuş olmasına rağmen sıkıcı olmasının ve konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak işlenmemesinin de yine sorunların odak noktasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ilgisinin canlı tutulması öğrenme sürecini daha etkin kılacaktır (Howard ve Major, 2004).
- Yine konuların tüm öğrenciler tarafından anlaşılabilir kadar kolay olmaması, edebi çalışmalara yer verilmemiş olması ve günlük hayata olması gerektiği gibi bütünleşmemiş olması öğretim görevlilerine göre sorunların başlıkları arasındadır.
- Bunlara çözüm olarak ders sayısının artırılmasının yanında önemli olan miktar olarak değil kalite olarak seviyenin yükseltilmesinin önemli olduğu kanısına varılmıştır. Öğretim görevlilerinin, öğretim programının konuşma becerisi dostu olarak ve iyi yapılandırılmış bir şekilde tekrar oluşturulmasının çözüme yönelik atılan önemli bir adım olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretim görevlilerinden elde edilen verilere göre kullanılan yöntem ve tekniklere dair ulaşılan sonuçlar:

- Öğretim görevlileri dersleri dilbilgisine dayalı işlenmediğini ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının beceri ağırlıklı olduğu ve dilbilgisine ayrılan zamanın bu yüzden gözlenen eksikliklerden dolayı artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca daha önceden bahsedilen sebeplerden dolayı yöntem ve tekniklerin öğrenci ihtiyacını karşılamadığı anlaşılmaktadır.
- Öğretim görevlileri teknoloji kullanımının azaltılmasını isterken, öğrenciler artırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin de öğrencilerin de sınıf içi değil sınıf dışı etkinliklerle video çekme, yurtdışından kişilerle görüşme projeleri gibi etkinliklerle daha fazla teknolojiden yararlanılması konusunda hem fikir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Rol oynama, tartışma gibi etkinliklerin artırılmasının hem öğretim görevlileri hem öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna varılmıştır.
- Telaffuz eğitimi konusunda öğretim görevlileri arasında bir fikir birliği sağlanamazken, bu eğitimin uzman kişiler tarafından yine belirli bir sistem ve program içerisinde verilmesinin değerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu becerinin en etkin şekilde kazanılması için telaffuz eğitimine de zaman ayrılması önemlidir (Gan, 2012).

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlar:

- Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenmeye önem verme konusunda en az önem sebebi noktasında aynı fikirde oldukları, en çok önem verme sebeplerinde ise farklılaştıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin pratik sebeplerden ve daha çok zorunluluklardan dolayı yabancı dil öğrenmeyi seçtikleri, bu dili öğrenmekten zevk almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgular ve sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler kuruma yönelik öneriler ve gelecekteki araştırma ve araştırmacılara yönelik olarak sunulmuştur.

Kuruma Yönelik Öneriler

- Öğrenen temelli, öğrencilerin alıcı rollerinin yanı sıra üretici rolleri de üstlendiği ve öğreticinin saf bilgi sağlayıcı görevi yerine kolaylaştırıcı rolünü üstlendiği bir program tasarımı önerilmektedir. Nitekim bireyler deneyimlemelerine, gözlemlenmelerine ve kendi geçmişleriyle ve bilgileriyle bağlantı kurmalarına izin verildiğinde öğrenir (Dewey, 1938).
- Konuşma becerisi gelişim eğitimi, diğer becerilerin gölgesinde kalmadan ayrılmış zaman ve içerik ile aktivasyon, modelleme, uygulama ve bütünleştirme adımları takip edilerek (Francom, 2017) görev temelli öğretim anlayışıyla yeniden yapılandırılmalıdır.

- Ayrıca, öğrenme süreçlerinin sosyokültürel bağlamdan bağımsız olmadığı (Gee, 2008) bilgisine dayanarak, araştırmanın yürütüldüğü kuruma, öğrenmenin insan etkileşimi ve etkinlikleri sayesinde daha iyi sağlanacağı görüşünü temel alan (Cole, 1996) sosyal yapılandırmacı öğretim modeli önerilmektedir. Nitekim bireyler birbirleriyle etkileşime girdiklerinde mevcut düzeylerinden daha yüksek bir seviyeye ulaşabilmektedirler (Vygotsky, 1978). Buna yönelik olarak öğrencilerin sınıf içi ve dışında fiziksel olarak daha aktif olabilecekleri, birbirleriyle iş birliği içerisinde çalışabilecekleri ve aynı anda sosyalleşebilecekleri rol oynama, tartışma, sunum yapma, kısa filmler çekme ve röportajlar gerçekleştirme gibi etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir. Çünkü öğrenmenin sağlandığının göstergesi, kişinin başkalarına sergileyebileceği öğrenilmiş becerilerinin olmasıdır (Gagne ve diğerleri, 2004).
- Öğrencilerin isteklerine yönelik olarak yılve dönem başlarında ihtiyaç analizi çalışması ve memnuniyet ölçme uygulamaları yapılması önerilmektedir.
- Yurtdışındaki üniversitelerle iş birliği yapıp, öğrencilerin eşleştirilerek belirli gün ve saatlerde çevrimiçi platformlar üzerinden önceden belirlenen temalar üzerinde görüş alışverişinde bulunmaları ve tartışmalar yürütmeleri için gerekli anlaşmaların yapılması önerilmektedir.
- Öğretim programının yoğunluğunun azaltılması, konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak yeniden düzenlenmesi ve bu beceriye ait içeriğin zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- Anadili İngilizce olan öğretim görevlilerinin öğrencilerle, konuşma becerisine özel olarak hazırlanmış ve ihtiyaç analizi, geliştirme, pilot uygulama ve değerlendirme aşamalarına tabii tutularak özenli bir şekilde geliştirilmiş bir program dâhilinde daha fazla etkileşim kurmalarını sağlayabilecek derslerin ayarlanması tavsiye edilmektedir.
- Öğrencilerin lisans alanlarıyla ve ilgili içeriklerin oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrenci ve öğretim görevlilerinin görüşlerinin yanı sıra öğretim programı, ders kitabı ve diğer materyallerin de incelenmesi önerilmektedir.

- Daha fazla gerçekçi ve uygulanabilir çözümler üretebilmek için araştırma sürecine program ve içerik ile görevleri yürüten öğretim görevlileri ve yöneticilerin de dahil edilmesi önerilmektedir.
- Ankete dahil olan açık uçlu sorulardan istenilen düzeyde ve yetecek kadar bilgi elde edilememiştir. Benzer veya farklı araştırmalarda öğrencilerle görüşmeler yürütülmesi tavsiye edilmektedir.
- Araştırmanın sadece konuşma becerisi üzerine yoğunlaştığı göz önüne alındığında, ortak sorunların tespit edilmesi ve ortak çözümler üretilebilmesi amacıyla yazma, dinleme ve okuma gibi diğer beceriler için de benzer araştırmaların yürütülmesi tavsiye edilmektedir.
- Bu araştırma sadece 2018-2019 eğitim öğretim yılında ders alan öğrenciler ile birlikte yürütülmüştür. Daha anlamlı sonuçlar elde edilmek için birbirini takip eden birkaç yıl içerisinde aynı veya benzer araştırmaların tekrar edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağca, R.K. ve Bağcı, H. (2013). Eğitimde Mobil Araçların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 295-302.
- Akyol, M. (2018). Eğitimde Program Geliştirme. Erişim adresi: <https://mustafaakyoldotme.wordpress.com/2018/01/08/program-gelistirme-ozet/>
- Al Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young efl learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(6), 22-30.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1) 57-64.
- Altan, M. Z. (1995). Culture in efl contexts: classroom and coursebooks. *MET* 4(2), 58-60.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Andrews, R. (2003) Learn welsh by text message. *BBC news world edition*. Retrieved from http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/2798701.stm.
- Arnold, B. (2014). Gamification in education. *Annual American Society of Business and Behavioral Sciences Conference*.
- Avrupa Dil Konseyi (2000). Erişim adresi: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667913/tkit2.pdf/3ef38319-220b-474f-8960-8c0e1ae62444>.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Erişim adresi: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86.
- Babbie, E. (2004). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson.

- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Bhattacharya, S. (2017). A study on the factors affecting esl learners' english-speaking skills. *International Journal of English Research*, 3(4). 31-37.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. Wiley-Interscience.
- Boud, D. (2001). *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. Psychology Press.
- Bourhis, J., & Allen, M. (1998). The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: a quantitative synthesis of published empirical research. *Communication Research Reports*, 15 (3), 256-261.
- Braine, G. (2005). *Teaching english to the world: history, curriculum and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, 159-169.
- British Council and the Economic Policy Research Foundation of Turkey (2015). *The state of english in higher education in turkey*. Erişim adresi: https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. Harvard University Press.
- Bruton, A., & Samuda, V. (1980). Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work. *RELC Journal*, 11(2), 49-63.
- Bunchball. (2010). *Gamification 101: an introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. Retrieved from <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching* 11(2), 87-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyavuz, O. (2003). Günümüz Türkiye'sinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma. *Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü*, 229-238.

- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*.
- Bygate, M. (2010). “*Speaking*”. Oxford.
- Byrnes, H. (2009). Perspectives. *The Modern Language Journal* 93 (2).
- Cabau-Lampa, B. (2007). Foreign language education in sweden from a historical perspective: status, role and organization. *Journal of Educational Administration and History*, 37 (1), 95-111.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching english as a second or foreign language*. Heinle & Heinle Publishers.
- Chang, T. S. (2011). *Whose voices? perceptions concerning native english speaking and non-native english-speaking tutors in the writing center* (Unpublished Doctoral Dissertation). Southern Illinois University, USA.
- Chen, J. (2015). A needs analysis survey for open eap courses for chinese graduates on overseas exchange programs. *Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments*.
- Cockett, S. (2000). Role-play in the post-16 language class: a drama teacher's perspective, *The Language Learning Journal*, 22(1), 17-22.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge.
- Compton, V. (2004). Technological knowledge: a developing framework for technology education in new zealand. 1-20.
- Coşkun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the english language classroom: A case study on teachers’ attitudes in turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 2(1).
- Council of Europe (2013). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved from: www.coe.int/lang-CEFR_
- Creswell, J. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Crone, J. A. (1997). Using panel debates to increase student involvement in the introductory sociology class. *Teaching Sociology* 25 (3), 214-218.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Çetinkaya, Y. (2005). *Turkish college students' willingness to communicate in english as a foreign language* (Doctoral Dissertation). Ohio State University, USA.

- Çetinkaya Y. ve Oruç. N. (2010). Turkish students` motivation to learn english at public and private universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4662–4666.
- De Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 529- 555.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3. 135-140.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı. Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Seta*, 131.
- Denmark Ministry of Education (2018). Retrieved from: <http://www.eng.uvm.dk/>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *MindTrek*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dirik, M. Z. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Duman, B. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Dünya Ekonomik Forumu (2016). Erişim adresi: <https://www.weforum.org/>
- Education First (2018). *English proficiency index*. Retrieved from: <https://www.ef.com.tr/epi/>
- Elftorp, F. (2007). How to improve students' writing and speaking skills. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:3635/fulltext01>
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford Publishing.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Fer, S. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. Morpa Yayınları.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills. *Tesol Quarterly* 32 (2).
- Fern, E. (1982). The use of focus groups for idea generation: tThe effects of group size, acquaintanceship and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*. 1-13.
- Finland Ministry of Education and Culture (2018). *Finland invests in early language learning*. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finland_invests_in_early_language_learning.pdf
- Finland Ministry of Education and Culture (2018). Retrieved from: <https://minedu.fi/en/education-system>
- Finlinson, A. S. (2016). Second language teaching in the esl classroom: the role of the teacher. *All Graduate Plan B and other Reports*.
- Florez, M. A. (1999). Improving adult english language learners' speaking skills. *ERIC Digest*.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design research and evaluation in education*. McGraw-Hill.
- Francom, G. M. (2017). Principles for task-centered instruction. In C. G. Reigeluth, B. J. Beatty & R. D. Myers (Eds.), *Instructional design theories and models*. Routledge Press.
- Freeley, A., & Steinberg, D. (1994). *Argumentation and debate: critical thinking for reasoned decision making*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Kolas, G. C. & Keller, J. M. (2004). *Principles of instructional design*. Thomson-Wadsworth.
- Gan, Z. (2012). Understanding l2 speaking problems: implications for esl curriculum development in a teacher training institution in hong kong. *Australian Journal of Teacher Education* 37 (1). 43-59.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: new horizons*. The USA: Basic Books.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Routledge Press.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school elt. *ELT Journal* 56(2).

- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Göktepe, F. (2013). Speaking problems of 9th grade high school turkish learners of l2 english and possible reasons for those problems: exploring the teachers and students' perspectives. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 116 (2014). 1875 – 1879.
- Gömleksiz, M. N. ve Özkaya Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Derslerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2), 495-513.
- Gözütok, F. D. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. The USA: Longman.
- Graham, C. & Bonk, C. (2016). *Handbook of blended learning*. Pfeiffer Press.
- Hall, G. & Cook g. (2014). Own language use in elt: exploring global practices and attitudes. *Language Issues* 25(1), 35-43.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. England: Pearson.Education. Limited.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.
- Heeringa, W., Golubovic, J., Gooskens, C., Schüppert, A., Swarte, F. & Voigt, S. (2013). Lexical and orthographic distances between germanic, romance and slavic languages and their relationship to geographic distance. *Semantic Scholar*, 99-137.
- Horwitz, E. K., Horwitz M. E. & Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Howatt, A. P. & Smith, R. (2014). The history of teaching english as a foreign language from a british and european perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95.
- Howatt, A.P.R (1984). *A history of english language teaching*. Oxford University Press.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*.4(2), 15-26.

- İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığı (2018). Retrieved from <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/>
- Jaatinen, R., & Saarivirta, T. (2014). The evolution of english language teaching during societal transition in finland – a mutual relationship or a distinctive process? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 29-44.
- Jamieson, D. (1994). Pronunciation matters-an experiment in repurposing videodiscs. *Computers Education*, 23(1), 117-124.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayi, H. (2012). *Negotiating power in the esl classroom: positioning to learn* (Doctoral Dissertation). The University of Texas, Austin, United States.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal* 12 (11).
- Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in turkey: challenges for the 21st Century. In Braine, G. (Ed.). *Teaching English to the world: History, curriculum and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in turkey: dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education* 1(3), 187-201.
- Kim, S. (2006). Academic oral communication needs of east asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *Science Direct*, 25, 479-489.
- Kim- Rivera, E. (1999). English language education in the swedish compulsory school. *Foreign Language Annals*, 32(2), 234-242.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302.
- Kocaman, A (2012). *Yabancı Dil Eğitiminde Yöntem ve Ötesi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on efl learners' speaking anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, 138–143.
- Koran, S. (2015). The role of teachers in developing learners' speaking skill. *6th International Visible Conference on Educational Studies and Applied Linguistics*, 400- 416.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.
- Kömür, Ş. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme Üzerine*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. SAGE.
- Kuchah, K. (2016). Elt in difficult circumstances: challenges, possibilities and future directions. *IATEFL-Kent*.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(03), 271-289.
- Lawtie, F. (2004). Teaching speaking skills 2: overcoming classroom problems. *TE Editor*.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1).
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 12(2).
- Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S., & Barriuso, T. A. (2016). Native and nonnative teachers of L2 pronunciation: Effects on Learner Performance. *Tesol Quarterly*.
- Leong, L. M. & Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of factors influencing learners' english-speaking skill. *International Journal of Research in English Education*.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, N., & Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 371-384.

- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language* 2(1).
- Lonsmann, D. (2009). From subculture to mainstream: the spread of english in denmark. *Journal of Pragmatics* 41, 1139–1151. MA: Belknap Press.
- Ma, L.P.F. (2012). Strengths and weaknesses of NESTS and NNESTs: Perceptions of NNESTs in Hong Kong. *Linguistics and Education* 23, 1-15.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(04).
- Mathew, N.G. & Alidmat, A.O.H. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: Implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-91.
- McDonough, J. (2002). The teacher as language learner: worlds of difference? *ELT Journal*, 56(4), 404-411.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. Pearson.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native? who's worth more? *ELT Journals* 46(4), 340-349.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006).
Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-3.htm>
- Murphy, J. (1991). Oral Communication in tesol: integrating speaking, listening, and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25(1), 55-71.
- Neuman, W. L. (2013). *Social research methods. qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- Nielsen, O. (1967). The teaching of english in denmark. *Oxford Journals*.156-165.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Nunan, D. (2003). The impact of english as a global language on educational policies and practices in the asia-pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

- OECD (2018). *Education at a glance*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page435
- Ornstein, A. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Pearson.
- ÖSYM (2018). *Lisans Yerleştirme Sınavları*. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/>
- Öz, H. (2012). *Teknoloji ve Yabancı Dil Eğitimi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Öz, H., Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of efl learners in turkish context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269-275.
- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış Bilimlerinde Anket: Bilgi Toplama Aracının Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 321-39.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Porter, P. (1983). *Variations in the conversations of adult learners of english as a function of the proficiency levels of the participants*. Stanford University.
- Quintana, C. (2017). A study of teacher talking time and student talking time practices among esl instructors at an intensive english program. *Ectesol Review* 1(1).
- Reid, J. (2002). Managing small-group learning. *Primary English Teaching Association*.
- Reves, T. & Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking efl/esl teacher's self-image: an international survey. *Elsevier* 22 (3), 353-367.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riyaz, H., & Mullick, A. P. (2016). problems in learning english speaking skill: a study of higher secondary students in srinagar, india. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies* 3(2), 59-69.
- Savaşçı, M. (2014). Why are some students reluctant to use l2 in efl speaking classes? an action research at tertiary level. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 116 (2014). 2682-2686.

- Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: strategies and goals. In Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Taylor and Francis.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in australia: the effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Secules, T., Herron, C., & Tomasselo, M. (1992). The effect of video context on foreign language learning. *Modern Language Journal*, 76(4), 480-490.
- Selvi, A. F. (2011). The non-native speaker teacher. *ELT Journal*, 65(2).
- Senel, M. (2012). Oral communication anxiety and problems of Turkish efl learners at samsun 19 mayıs university, elt department. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 49-58.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solak, E ve Bayar, A (2015). Current challenges in english language learning in turkish efl context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). *Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Stern, H., H. (1990). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research. techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Yayıncılık.
- Sundin, K. (2000). *English as a first foreign language for young learners; Sweden*. In M. Nikolov, H. Curtain. *European Centre for Modern Languages* (Eds.), *An early start: young learners and modern languages in europe and beyond*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House.

- Sylvén, L. K. (2015). Extramural English and academic vocabulary: a longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Journal of Applied Language*, 9 (2), 77-103.
- Taavitsainen, I & Pahta, P (2003). English in Finland: globalization, language awareness and questions of identity. *Cambridge Journals* (4). 3-15.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Taneri, P. O. (2004). A study on novice classroom teachers' problems with regular and alternative certificates. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Tekir, S. ve Arıkan A. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: "let's speak English 7" example. *International Journal of Human Sciences* 4(2).
- Thøgersen, J. (2010). Coming to terms with English in Denmark: discursive constructions of a language contact situation. *International Journal of Applied Linguistics* 20 (3), 291-326.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *English Language Teaching Journal* 50 (1).
- Thornbury S. (2005) *How to teach speaking*. Harlow, England: Longman.
- Times Higher Education Rankings (2015). *The world university rankings*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
- TOEFL (2018). *Test and Score Data*. Erişim adresi: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Tomlinson, B. (2012). *Materials development for language learning and teaching*. Cambridge University Press. 143-179.
- Topping, K. J. (2000). *Peer assisted learning: a practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğrenimde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences* 5, 79-88.
- Tosun, C. (2012). *Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem Mi?* Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tütüniş, B. (2012). *İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ün-Açıköz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram Araştırma Uygulama*. Uğurel Yayınları.
- Vinci, M. L., & Cucchi, D. (2007). Possibilities of application of e-tools in education: mobile learning.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Willis, J., & Willis, D. (2011). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- World Atlas (2017). *What languages are spoken in denmark?* Erişim adresi: <https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-denmark.html>
- Yagi, S., & Igawa, K. (2011). Perspectives on english language education in Sweden.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2014). *Case study research. design and methods*. Sage Press.
- YÖK (2016). *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21475&MevzuatIliski=0>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Yurtsever Bodur, G. ve Arıkan, A., (2017). Why can't we learn english? students' opinions at akdeniz university, *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 1-7.
- Yücel E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 702-737.



EKLER

Ek 1. Öğrenci Anketi

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı bitirme tezim kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı teze katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı hazırlık okulunda aldığınız derslerde İngilizce konuşma becerisinin gelişimi ile ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümleri belirlemektir. 2018-2019 eğitim yılında hazırlık okulunda genel İngilizce dersi almış olan kişiler bu ankete katılabilecektir. Bu araştırmada istenen veriler, kişisel bilgiler, İngilizce Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşler ve Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşler olmak üzere üç bölümden oluşan bu anket yoluyla elde edilecektir. Anketteki ilk bölümde ilgili kısımlara gerekli bilgileri yazarak cevaplayınız. İkinci ve üçüncü kısımdaki “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” veya “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindeki ifadelerden uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi “X” koyarak işaretleyiniz. İkinci ve üçüncü kısımların sonunda yer alan açık uçlu sorulara uygun şekilde cevap veriniz. Anket yaklaşık olarak 10 dakika sürecektir. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza / Tarih

İmza / Tarih

Katılımcının Adı ve Soyadı

Araştırmacının Adı ve Soyadı

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

A. Yaşınız:

1. 17
2. 18
3. 19
4. 20
5. 21
6. 22 ve üstü

B. Cinsiyet

1. Kadın
2. Erkek

C. Bölümünüz:

1. Diş hekimliği
2. Hukuk
3. Mütercim Tercümanlık
4. Bilgi ve Belge Yönetimi
5. Felsefe
6. Psikoloji
7. Sosyoloji
8. Tarih
9. Türk Dili Edebiyatı
10. İslami İlimler
11. Bankacılık Finans
12. İşletme
13. Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik
14. Yönetim Bilişim Sistemleri
15. Bilgisayar Mühendisliği
16. Elektrik ve Elektronik Mühendisliği
17. Makine Mühendisliği
18. Metalurji ve Malzeme Mühendisliği
19. İnşaat Mühendisliği
20. Endüstri Mühendisliği
21. Enerji Sistemleri Mühendisliği
22. Matematik
23. Mimarlık
24. Tıp
25. Hemşirelik
26. Sosyal Hizmetler
27. Spor Bilimleri
28. Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
29. Beslenme ve Diyetetik
30. Odyoloji
31. Sağlık Yönetimi
32. İktisat
33. Maliye
34. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi

35. Uluslararası İlişkiler

36. Diğer (belirtiniz)

D. Mezun Olduğunuz Lise Türü:

1. Anadolu Öğretmen Lisesi
2. Sosyal Bilimler Lisesi
3. Anadolu Lisesi
4. Çok Programlı Lise
5. İmam Hatip Lisesi
6. Meslek Lisesi
7. Teknik Lise
8. Fen Lisesi
9. Güzel Sanatlar Lisesi
10. Temel Lise
11. Diğer –Belirtiniz

E. İngilizce seviyeniz:

1. Temel Seviye (A1-A2)
2. Orta Seviye (B1-B2)
3. İleri Seviye (C1-C2)

F. Aşağıda verilen hangi durumlar için konuşma becerinizi geliştirmeye önem veriyorsunuz? (En önemlisi 1 olacak şekilde, 1'den 9'a doğru sıralayınız.)

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Yüksek lisans/doktora yapmak |
| <input type="checkbox"/> | Yurtdışında eğitim görebilmek |
| <input type="checkbox"/> | Yurtdışına seyahat edebilmek |
| <input type="checkbox"/> | Uluslararası konferanslara ve projelere katılabilmek |
| <input type="checkbox"/> | Daha iyi işler bulabilmek |
| <input type="checkbox"/> | Yabancılarla iletişim kurabilmek |
| <input type="checkbox"/> | Dizi ve filmleri altyazısız izleyebilmek |
| <input type="checkbox"/> | Kaynakların çoğu İngilizce |
| <input type="checkbox"/> | Dil öğrenmekten zevk aldığım için |
| <input type="checkbox"/> | Diğer (belirtiniz) |

BÖLÜM 2: İngilizce Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşler

Aşağıdaki maddeleri konuşma becerinizin gelişiminde yaşadığınız sorunları göz önünde bulundurarak işaretleyiniz.

Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
------------------------	-------------	------------	--------------	-------------------------

A. Öğrenme Ortamları

1. Konuşurken hatalarımızın çok sık düzeltilmesi
2. Sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerin olması
3. Sınıftaki diğer öğrencilerle hedef dilde çok az etkileşim kurabilmem
4. Sınıftaki öğrencilerin farklı bölümlerden olması
5. Sınıfta kullanılan İngilizcenin seviyemizin çok üzerinde olması

B. İçerik

6. Derslerin sadece ders kitabı kullanarak işlenmesi
7. Derste kullandığımız kitaplar ve ek materyallerin ilgi çekme noktasında yetersiz olması
8. Derste işlediğimiz konuların güncellikten uzak olması
9. Kitap ve materyallerin zorluk seviyelerinin seviyemin çok üstünde olması
10. Konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak işlenmemesi
11. Konuşma becerisine ayrılan zamanın yetersiz olması

C. Kullanılan Yöntem ve Teknikler

12. Derste konuşma becerisi daha iyi olan öğrencilerin daha çok konuşması
13. Derslerimizin daha çok soru cevap şeklinde işlenmesi
14. Derste diğer öğrencilerle İngilizce konuşabileceğim çok az etkinliğin yürütülmesi
15. Derslerin dil bilgisi kurallarını öğretmeye dayalı olması
16. Ödevlerimizin çoğunlukla çalışma kâğıtları üzerinden olması
17. Konuşma becerimi geliştirmek için derslerde teknolojik araçlardan yararlanmanın yetersiz olması

Aşağıdaki soruları lütfen hazırlık okulunda aldığımız İngilizce derslerinizi göz önünde

bu lundurarak cevaplandırınız.

Yukarıda belirtilenlerin dışında konuşma becerinizin gelişiminde aşağıdaki konularda yaşanan diğer sorunlar nelerdir?

a. Öğrenme Ortamları

.....
.....
.....

b. İçerik

.....
.....
.....

c. Kullanılan Yöntem ve Teknikler

.....
.....
.....

BÖLÜM 3: Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşanan

Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşler

Aşağıdaki maddeleri konuşma becerinizin gelişiminde yaşadığınız sorunlara yönelik önerdiğiniz çözümleri göz önünde bulundurarak işaretleyiniz.

A. Öğrenme Ortamları

1. Konuşma esnasında yaptığım hatalarım düzeltilmeli.
2. Derste öğretmenden çok öğrenciler İngilizce konuşmalı.
3. Anadili İngilizce olan bir öğretmen konuşma becerisini geliştirmeme daha fazla katkı sağlar.
4. Türk bir İngilizce öğretmeni konuşma becerisini geliştirmeme daha fazla katkı sağlar.

B. İçerik

5. Materyaller lisans alanımla ilgili olsa daha çok ilgimi çeker.
6. Konuşma becerisine ayrılan süre arttırılmalı.
7. Konuşma becerisi ayrı bir ders olarak işlenmelidir.
8. Derste kullanılan materyaller dilbilgisi yerine konuşma becerimizi geliştirmeye yönelik olmalıdır.

C. Kullanılan Yöntem ve Teknikler

9. Konuşma becerimin gelişimi için derslerde sadece İngilizce konuşulmalı.
10. Konuşma esnasında Türkçe'den İngilizce'ye veya İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapmak konuşma becerimin gelişmesinde etkili olur.
11. Sınıfım aynı bölümden öğrencilerden oluşsa kendi alanımda İngilizce konuşma konusunda daha çok istekli olurum.
12. Drama ve tiyatro oyunu sergileme, beyin fırtınası, tartışma gibi etkinlikler konuşma derslerine aktif olarak katılmamı sağlar.
13. Videolar, filmler ve diziler izlemek konuşma becerimin gelişmesinde etkilidir.
14. Derslerde sunum yapma, münazara yapma, kısa tiyatro oyunları sergileme gibi etkinlikler konuşma becerimi geliştirir.
15. İngilizce oyunlar oynamak konuşma becerimi olumlu etkiler.
16. Konuşma derslerinde grup aktiviteleri gelişimime daha çok katkı sağlar.
17. Telaffuz gelişimine yönelik etkinliklere sık sık yer verilmelidir.
18. Başka ülkelerden kişilerle internet üzerinden görüntülü konuşabileceğimiz projelerin oluşturulması becerimizi geliştirir.
19. Kısa film çekme, turistlerle röportaj yapma, müzik videosu çekme gibi ödevler konuşma becerimi geliştirir.
20. Konuşma becerilerimin gelişmesi için derslerde bilgisayar temelli etkinliklere daha fazla yer verilmeli.

Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
----------------------	-----------	------------	--------------	-------------------------

Yukarıda belirtilenlerin dışında konuşma becerinizin gelişiminde aşağıdaki konularda önerebileceğiniz çözümler nelerdir?

a. Öğrenme Ortamları

.....
.....
.....
.....

b. İçerik

.....
.....
.....
.....

c. Kullanılan Yöntem ve Teknikler

.....
.....
.....
.....



Ek 2. Öğretim Görevlisi Görüşme Formu

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı bitirme tezim kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı teze katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı hazırlık okulunda verdiğiniz derslerde İngilizce konuşma becerisinin gelişimi ile ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümleri belirlemektir. Dolayısıyla bu çalışmanın öğretim programlarının ihtiyaçlara daha uygun ve nitelikli bir şekilde düzenlenmesi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2018-2019 eğitim yılında hazırlık okulunda genel İngilizce dersi vermiş olan İngilizce öğretim görevlileri bu ankete katılabilecektir. 6 gönüllüyle yürütülmesi planlanan bu çalışmada istenen veriler, yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilecektir. Görüşme yaklaşık olarak 45 dakika sürecektir ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza / Tarih

İmza / Tarih

Katılımcının Adı ve Soyadı

Araştırmacının Adı ve Soyadı

1. KİŞİSEL BİLGİLER

- Mezun olduğunuz lisans programı:
- Yüksek Lisans / Doktora:
- Deneyim süreniz:

2. Öğrencilerinizin eğitim süresince bu becerisinin yeterince gelişmemesinde;

- a. Öğrenme ortamları,
- b. İçerik,
- c. Kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?

3. Yaşanılan sorunlar düşünüldüğünde;

- a. Öğrenme ortamları,
- b. İçerik,
- c. Kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?

ALT GÖRÜŞME SORULARI

Aşağıdaki sorular, gerekli görüldüğünde ilgili alanlarda daha detaylı bilgi edinmek için sorulacaktır.

a. Öğrenme Ortamları

1. Sınıflardaki öğrenciler aynı bölümden olsalar bu durum konuşma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceğini düşünüyor musunuz?
2. Sınıftaki öğrenci seviyeleri aynı mı farklı mı? Farklıysa, ne tür sorunlar teşkil ediyor?
3. Anadili İngilizce olan öğretim görevlilerinin ders vermesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Sizce öğrencilerin yaptığı hataların düzeltilmesi konuşma becerisine katkı sağlar mı?

b. İçerik

5. Öğrencilerinizin İngilizce konuşmasını sağlamak için ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
6. Konular öğrencilerinizin ilgisini çekecek yönde mi?
7. Dersleri ağırlıklı olarak ders kitabı üzerinden mi işliyorsunuz?
8. Kullanılan materyaller öğrenci seviyesine uygun mu?
9. Sizce konuşma becerisine ayrılan zaman yeterli mi?

c. Kullanılan Yöntemler

10. Konuşma becerisini geliştirmek için kullandığınız yöntemler nelerdir?
11. Ne tür yöntemler öğrencilerin konuşma dersine aktif katılımını sağlıyor?
12. Öğrencilerin konuşma derslerine aktif katılım sağlamasını sizce ne tür yöntemler engelliyor?
13. İletişimsel yöntemi mi yoksa dilbilgisine dayalı yöntemleri mi baz alan dersler konuşma becerisinin gelişiminde daha etkili? Nasıl?
14. Information gap activities, information transfer, role play, simulation, informal debates gibi etkinlikler yürütüyor musunuz? Konuşma becerisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
15. Derslerinizde teknolojiyi nasıl yararlanıyorsunuz? Konuşma becerisini geliştirme noktasında işe yarıyor mu? Nasıl?
16. Derste teknolojik araçlar hiç kullanılmasa sizce bu bir eksiklik yaratır mı? Nasıl?
17. Konuşma etkinliklerinde grup aktiviteleri mi bireysel aktiviteler mi daha çok kullanıyorsunuz? Hangisi öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor?

Ek 3. Etik Kurul İzin Belgesi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 22/04/2019

Toplantı Sayısı : 05

Karar Sayısı : 146

146- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Merve Özdemir**'in "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişiminde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı tezi ile ilgili 07/03/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Merve Özdemir**'in "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişiminde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

22/04/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişiminde Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi : 27.11.2019
Gönderim Numarası : 1222700237
Sayfa Sayısı : 78
Sözcük Sayısı : 20670
Karakter Sayısı : 151983
Benzerlik Oranı : %3
Savunma Tarihi : 02.12.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirimim ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2'yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Merve Özdemir

Tarih : 27/11/2019

İmza :



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Merve Özdemir

E-Posta Adresi : merveozdemirboun@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	Şu anki Görev Yeri	Toplam Yıl
Öğr. Gör.	Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi	5

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Boğaziçi	2014