

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE'DE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: TÜRKİYE'DE TÜRKÇE EĞİTİM YAPAN ÜNİVERSİTELERİN
EĞİTİM FAKÜLTELERİ DOKTORALI ÖĞRETİM ELEMANLARI ÜZERİNDE
YAPILAN BİR ARAŞTIRMA**

DOKTORA TEZİ

Hüseyin KAYGIN

**Ankara
Haziran, 2012**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE'DE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: TÜRKİYE'DE TÜRKÇE EĞİTİM YAPAN ÜNİVERSİTELERİN
EĞİTİM FAKÜLTELERİ DOKTORALI ÖĞRETİM ELEMANLARI ÜZERİNDE
YAPILAN BİR ARAŞTIRMA**

DOKTORA TEZİ

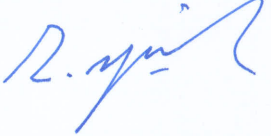
Hüseyin KAYGIN

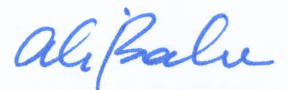
Danışman: Prof. Dr. Rifat MİSER


**Ankara
Haziran, 2012**

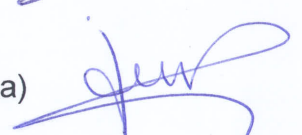
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,


Bu çalışma jürimiz tarafından Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi
Anabilim Dalında DOKTORA ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Danışman... Prof. Dr. Rifet Mizer (imza) 

Üye... Prof. Dr. Ali Balcı (imza) 

Üye... Prof. Dr. Meral Uysal (imza) 

Üye... Prof. Dr. İnciye Aydemir (imza) 

Üye... Prof. Dr. Tuğba Yelken (imza) 

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım.

.../.../2010

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Türkiye’de topluma ve bilime hizmet amacıyla en çok emek ve zaman harcayan meslek gruplarından birisi de öğretim elemanıdır. Öğretim elemanları çoğu zaman hayatlarını bir çok boyutta etkileyen çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunlardan önde gelenlerinden sayılabilecek olan bir tanesi yabancı dil ile ilgili yaşanan sıkıntıdır.

Bu betimsel araştırmanın amacı, Türkiye’deki Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunların ve kendi çözüm önerilerinin saptanılmasıdır. Çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlara göre eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları en çok akademik yükselme amacıyla İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar; okumada daha az olmak üzere İngilizce konuşma, dinleme ve yazmada sorun yaşamaktadırlar ve bu sorunlar öğretim elemanlarının özellikle akademik yaşamları üzerinde etkili olmaktadır.

Doktora öğrenciliğim boyunca ve bu çalışmanın her aşamasında göstermiş olduğu akademik destek ve katkıları için değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rifat MİSER’e teşekkürüm sonsuzdur.

Tez izleme komitemde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmamda önemli katkılar sağlayan hocalarım Sayın Prof. Dr. Meral UYSAL ve Prof. Dr. Ali BALCI’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde yaptıkları katkılardan dolayı değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR’e, Öğr. Gör. Emrullah YILMAZ’a, Öğr. Gör. Bayram AKGÜL ve Öğr. Gör. Serkan AKSU ile Bayram TURİDİ ile emeği geçen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Doktora çalışmam süresince evlerini bana açan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Gülden ve Osman AKIN çiftine de teşekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi desteklerini hiç bir zaman benden esirgemeyen annem ve ağabeylerim başta olmak üzere tüm akraba ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Şu an hayatta olmayan ama başardığım her şeyde payı olan babamı minnetle anarım.

Son olarak, bu çalışma boyunca sabırla, bıkmadan beni destekleyen eşim ve oğluma da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, Haziran 2012

Hüseyin KAYGIN

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE'DE YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: TÜRKİYE'DE TÜRKÇE EĞİTİM YAPAN ÜNİVERSİTELERİN EĞİTİM FAKÜLTELERİ DOKTORALI ÖĞRETİM ELEMANLARI ÜZERİNDE YAPILAN BİR ARAŞTIRMA.

Kaygın, Hüseyin

Doktora, Yaşamboyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rifat MİSER

Haziran 2012, 150 + xvi sayfa

Türkiye'de bir öğretim elemanının akademik olarak ilerleyebilmesinin önkoşullarından birisi, ilgili yabancı dil sınavlarından geçer puan alabilmektir. Bu yabancı dil genellikle İngilizce olmaktadır. Bu bağlamda yürütülen bu betimsel araştırmanın amacı, Türkiye'deki Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunların ve kendi çözüm önerilerinin saptanılmasıdır.

Araştırmanın verileri, 2608 kişiden oluşan evrenden çekilen ve 265 öğretim elemanından oluşan bir örnekleme uygulanan soru kağıdıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve ki-kare istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinde içerik çözümlemesi ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; eğitim fakültesi doktoralı ğretim elemanlarının yaklaşık dörtte üçü akademik yükselme dil sınavlarından geçerli puanı almış, dörtte biriye geçerli puanı alamamıştır; aldıkları puanlar taban puan çevresinde kümelenmektedir; İngilizce ğrenmeye ihtiyaç duymanın en önemli nedeni akademik yükselmedir; okumada daha az olmak üzere İngilizce konuşma, dinleme ve yazmada sorun yaşamaktadırlar ve bu sorunlar ğretim elemanlarının özellikle akademik yaşamları üzerinde etkili olmaktadır. Öğretim elemanları İngilizce ile ilgili sorunlarını aşmak için yurtiçi ve yurtdışı özel kurslara katılma, özel ders alma ve bireysel çalışma gibi çeşitli yöntemlere başvurmaktadırlar. En fazla tercih ettikleri yöntem bireysel çalışmadır.

Öğretim elemanlarının katıldıkları kurslarda içerik ve yönteme genellikle öğretici karar vermektedir. Oysa ğretim elemanlarının çoğunluğu içerik ve yönteme karar verilmesi sürecine katılmak istemektedirler. Öğretim elemanları İngilizce öğrenmek için kendilerine yurtdışında belirli bir dönem İngilizce ğrenim görme olanağı ve yurtiçinde üniversitelerce düzenlenecek hizmet-içi eğitim olanağı sağlanmasını önermektedirler.

ABSTRACT

PROBLEMS FACED BY ACADEMICS IN ENGLISH AND THEIR REMEDIAL PROPOSALS: A STUDY CONDUCTED ON THE ACADEMICS WITH PHD WORKING AT EDUCATION FACULTIES OF TURKISH-MEDIUM UNIVERSITIES IN TURKEY

Kaygın, Hüseyin

PhD, Life Long Learning and Adult Education

Advisor: Prof. Dr. Rifat MİSER

November 2010, 150 + xvi pages

One of the prerequisites for an academic to be able to get academic promotion in Turkey is to obtain the required score in the foreign language exams. The language is usually English. In this context the aim of this descriptive study conducted is to find out the problems related to English faced by academics with doctoral degree working at education faculties of Turkish-medium universities in Turkey and their recommendations to solve their problems.

The data of the study were obtained through a questionnaire applied on a sample of 265 people taken from the population consisting 2608 people. To resolve the data frequency, percentage, arithmetic mean and standart deviations were used as descriptive statistical techniques and chi-square statistical technique was used to analyse significant relations. The data

obtained from open-ended questions were interpreted through content analysis and descriptive statistical analysis techniques.

The findings obtained in the study showed that approximately three fourths of the academics were able to get a valid score to be qualified but one fourths of them were unable to get a valid score to be qualified in academic proficiency exams; their scores clustered around the base point for qualification; the most significant reason to learn English is to get an academic promotion; academics have problems in speaking, listening, reading and writing in English, but the problem in reading in English is less, and these problems affect particularly their academic lives. Academics apply various methods to overcome their problems in English such as attending private courses inland and abroad, receiving private tuition and studying individually. The most preferred method by them is studying individually.

The instructor decides the content and methods to be used in the courses the academics attend but most of them want to be a part of the process of determining the content and methods to be used. They recommend that they be provided the opportunity to study abroad for a certain period and in-service training opportunities to be organized within the country by universities.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	9
Araştırmanın Önemi	10
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
Kısaltmalar	13
BÖLÜM II	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
Üniversite ve Akademisyenlik	14
Akademisyenlerin Yabancı Dil Sorunu	17
İş Doyumu	23
Öz-Saygı	25
Stres.....	27
Yabancı Dil Öğrenme	31
Sorgulama Temelli Öğrenme.....	32
Bağlamsallaştırılmış Öğretim ve Öğrenme	33
İletişimsel Dil Öğretimi.....	34
Grupla Dil Öğretimi.....	34
Doğal Yaklaşım	34
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	35
Yetişkinlerde Öğrenme.....	36

Andragoji.....	37
Bütün-Parça-Bütün Öğrenme Modeli	41
Öz-yönelimli Öğrenme	42
İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM III	48
YÖNTEM.....	48
Araştırmanın Modeli	48
Evren ve Örneklem	48
Verilerin Toplanması	51
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	51
Soru Kağıdının Uygulanması	52
Verilerin İşlenmesi, Çözümlemesi ve Yorumlanması	55
BÖLÜM IV.....	57
BULGULAR ve YORUM.....	57
Doktoralı Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	57
Akademik Unvan ve Kıdemleri	57
Dil Sınavlarındaki Durumları	59
İngilizce Öğrenim Geçmişleri	63
Doktoralı Öğretim Elemanlarının İngilizce Bilmeye Gereksinim Duyma Durumuna İlişkin Bulgular	65
İngilizce Bilmeyi Gerekli Görme Durumu ve Nedenleri.....	65
İngilizce Dil Becerisi Düzeylerini Yeterli Bulma Durumları.....	68
Akademik Yükseltme Dil Sınavlarının Doktoralı Öğretim Elemanlarının Yaşamlarına Olan Etkilerine İlişkin Bulgular	82
İşe Yönelik Etkileri.....	82
Sağlığa Yönelik Etkileri	88
Doktoralı Öğretim Elemanlarının Akademik Yükseltme Dil Sınavlarının Ölçme Niteliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	91
Doktoralı Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Kurslarını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	94
Yurtiçi Yabancı Dil Kurslarına İlişkin Değerlendirmeleri	94
Yurtdışı Yabancı Dil Kurslarına İlişkin Değerlendirmeleri	99

Yabancı Dil Kurslarında Kullanılan Yöntem ve İçerik Hakkındaki Görüşleri.....	103
Doktoralı Öğretim Elemanlarının İngilizce Yeterliği ile İlgili Sorunlara Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....	111
BÖLÜM V	120
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	120
Sonuçlar.....	120
Öneriler.....	126
KAYNAKÇA	129
EKLER	140
Ek-1. Soru kağıdında kullanılan likert maddelerin Cronbach's Alpha analiz sonuçları.....	140
Ek-2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	143
Ek-3. Soru Kağıdı.....	144

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Üniversitelerarası kurul yabancı dil sınavı İngilizce bölümü sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler (ÖSYM, 2012)	21
Çizelge 2. 1996-2010 yılları arasında Türkiye'nin dünyada yayın istatistikleri sıralamasındaki pozisyonu.....	22
Çizelge 3. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları evren ve örneklerinin fakülte ve unvanlara göre dağılımı.....	49
Çizelge 4. Araştırmada kullanılan soru kağıdının gönderildiği eğitim fakültelerine göre geri dönüş oranları.....	53
Çizelge 5. Araştırmada kullanılan soru kağıdının öğretim elemanlarından unvanlarına göre geri dönüş oranları	55
Çizelge 6. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının temel İngilizce becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunlara ve İngilizce yeterliklerine ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin Kolmogorov-Smirnov test sonuçları	56
Çizelge 7. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik ünvanlarına göre dağılımları	57
Çizelge 8. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik kıdemlerine göre dağılımı	58
Çizelge 9. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik kıdemlerinin ünvanlarına göre dağılımı	58
Çizelge 10. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme dil sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımları ..	59
Çizelge 11: Akademik yükselme dil sınavlarında başarılı olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının sınava giriş sayıları	59
Çizelge 12: Akademik yükselme dil sınavlarında başarılı olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının geçer puanı aldıkları dil sınavlarına ve aldıkları puanlara göre dağılımı.....	60
Çizelge 13: Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme dil sınavlarını aşma yolları	61
Çizelge 14. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının dil sınavlarını aşmak için kullandıkları yollara göre dağılımı	62
Çizelge 15. Akademik yükselme dil sınavlarında başarılı olamayan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının sınava giriş sayıları	63
Çizelge 16. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenim geçmişlerine göre dağılımları.....	63

Çizelge 17. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının İngilizce eğitim geçmişlerine göre dağılımı	64
Çizelge 18. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bilmek akademik hayat için vazgeçilmez bir gerekliliktir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	65
Çizelge 19: Eğitim Fakültesi Doktoralı Öğretim Elemanlarının İngilizce Öğrenmeye İhtiyaç Duymasının En Önemli Nedenleri.....	66
Çizelge 20. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “ingilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.....	68
Çizelge 21. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “ingilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme dil sınavlarından geçer puan alma durumuna göre dağılımı	69
Çizelge 22. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	69
Çizelge 23. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı70	
Çizelge 24. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	71
Çizelge 25. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	72
Çizelge 26. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımı	73
Çizelge 27. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımı.....	74
Çizelge 28. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımı	75
Çizelge 29. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarındaki geçer puan alma durumlarına göre dağılımı	76
Çizelge 30. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizceyi yeterince bilmemek beni rahatsız ediyor”ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.....	77

Çizelge 31. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce telaffuzumun yetersiz olduğunu düşündüğüm için yurt dışı toplantılara katılmaya çekiniyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	77
Çizelge 32. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yapacağım bir sunum öncesi soruları anlayamama endişesi yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	79
Çizelge 33. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım bir yayını İngilizceye çevirmek için bütçemi etkileyen bir ücret karşılığı çeviri büroları veya çevirmenlere başvurmak zorunda kalıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	80
Çizelge 34. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarım yüzünden işime karşı isteksizlik duyuyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı ..	80
Çizelge 35. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarımı aşmak amacıyla gittiğim kurslar ve/veya özel dersler için harcadığım paralar bütçemi etkileyecek kadar çoktur” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	81
Çizelge 36. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavından geçerli puan alamadığım dönemde işimden ayrılmayı düşündüm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	82
Çizelge 37. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için iş verimliliğimde bir azalma yaşadım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı ..	83
Çizelge 38. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yüzünden yaşadığım akademik yükseltmeye ilişkin sorunlar sırasında mesleğimden soğudum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	84
Çizelge 39. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yeterlik ve kıdem bakımından meslektaşarımla eşit ya da onlardan daha iyi olduğum halde İngilizcemin yetersiz olması nedeniyle akademik olarak yükselmediğim için mesleğimden soğudum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	85
Çizelge 40. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınları izlememi olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	86
Çizelge 41. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınlar yapmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	87
Çizelge 42. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman derslere hazırlanmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	88

- Çizelge 43. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için psikolojik destek aldım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.....89
- Çizelge 44. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamamaya bağlı sağlık sorunu yaşadım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.....90
- Çizelge 45. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizce yüzünden akademik yükselmede sorun yaşamamdan ötürü iş arkadaşlarıma ve/ veya aileme ve/veya yakın çevreme karşı büyük utanç duydum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı91
- Çizelge 46. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “(KPDS, ÜDS, vs.) gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğim bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı92
- Çizelge 47. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğim bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı93
- Çizelge 48. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Yurtiçi veya yurtdışında katıldığınız kurs(lar)ın amacı neydi?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.....94
- Çizelge 49. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.....95
- Çizelge 50. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı95
- Çizelge 51. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı96
- Çizelge 52. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı97
- Çizelge 53. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı98

- Çizelge 54. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 99
- Çizelge 55. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 100
- Çizelge 56. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 101
- Çizelge 57. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 101
- Çizelge 58. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 102
- Çizelge 59. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle ben karar veririm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 103
- Çizelge 60. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi karar verir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 104
- Çizelge 61. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi ile birlikte karar veririz” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. 105
- Çizelge 62. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğretici hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi alır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı... 105
- Çizelge 63. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara, ihtiyaçlarıma göre kendim karar vermek isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı..... 106
- Çizelge 64. Eğitim fakültesidoktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisinin karar vermesini isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı 107
- Çizelge 65. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı..... 107

Çizelge 66. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğreticinin hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi almasını isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	108
Çizelge 67. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Aldığım İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerimin eksik kaldığını düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı	110
Çizelge 68. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında yaşanan sorunları aşabilmenin en etkili yolları sizce nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı	111
Çizelge 69. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Sizce İngilizce dört temel beceriyi(okuma, yazma, dinleme, konuşma) etkin olarak kullanabilecek düzeye ulaşmanın en etkili yolları nelerdir” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı	112
Çizelge 70. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce sorunları nedeniyle akademisyenlerin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için sizce yapılması gerekenler nelerdir?”açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtların içerik çözümlemesi dağılımı	113
Çizelge 71. Soru kağıdında kullanılan likert maddelerin Cronbach’s Alpha analiz sonuçları	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı	51
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları ve ilgili kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

İnsanoğlu, varoluşundan bu yana belki de hayatın en hızlı aktığı, şartların çok çabuk değişebildiği, sahip olunan bilgilerin çok kısa sürede güncelliğini yitirdiği bir dönemden geçmektedir. Böyle bir dönemde neredeyse dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren tüm insanların ortak ihtiyacı eğitimidir. Eğitim gerek bireylerin hayatlarını sürdürme, geliştirme, dönüştürme yolları; gerekse toplumların işleyişi, değişimi ve ilerleyişi bağlamında hayatın her alanında işlevlere sahiptir. Hayatın her döneminde bu denli işlevsel olan eğitim kavramı birçok farklı tanımla ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu tanımların genellikle bireylerin hayat koşullarına uyumu için geçirmesi gereken değişime ve gelişime vurgu yaptığı görülmektedir.

Eğitim, kişilik, zeka, ilgi ve deneyim gibi kuvvetlerin etkileşimidir ve bu etkileşim sonucunda bireyin amaçları, bilgileri, davranışları, idealleri ve ahlaki ölçütleri de değişime uğramaktadır (Varış, 1978, 25, 27). Ertürk'e göre (1994, 12) eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir. Geray'a göre ise (2002, 4) eğitim, gençlere, yetişkinlere içinde yaşadıkları toplumu etkileyen geleneklere, düşüncelere, kendisinin ve başkasının kültürlerine, doğa yasalarına ilişkin bir anlayış geliştirmek ve iletişimde temel sayılan dilsel ve öbür becerileri kazandırmak için zorunlu koşulları temin etme amacını gütmenin yanında tüm meslekler için gerekli olan bilgileri, ahlaksal-manevi değerleri ve anlayışları geliştirme amacına yönelmiştir.

Eğitim sadece okul sınırları içinde gerçekleşen bir faaliyet değildir; hayatın her döneminde ihtiyaç duyulan bir olgudur. Eğitimin hayat boyu

devam edebilmesi için insanların okul eğitiminden sonra da eğitim fırsatlarına sahip olması gerekir; bu fırsatlar yetişkin eğitimi ile sağlanır. Yetişkin eğitimi, kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenmiş veya üstlenmeye hazır insanların, hayatlarının her döneminde eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına imkan veren eğitimidir (Miser, 1999, 4). Yetişkinlerin hayatlarının çeşitli dönemlerinde duyabilecekleri öğrenme gereksinimlerden biri de yabancı dil öğrenme gereksinimidir. Günümüzde artık dünya üzerinde en yaygın olarak konuşulan dil olan İngilizce, yetişkinlerin yabancı dil gereksinimlerinin başında gelir. İş bulabilme, turistlerle iletişim kurabilme, Türkiye dışında iş bulabilme, internette egemen dilin İngilizce olması, satın alınan cihazların kullanma kılavuzlarının İngilizce olması, Türk kültürünü yabancı ortamlarda anlatabilme, gelişen dünyayı yakalayabilmek ve değişime ayak uydurabilmek için yazılı ve sözlü kaynaklardan yararlanabilme gibi çeşitli nedenler, İngilizce öğrenme ihtiyacı doğurmaktadır (Sebüktekin, 1981).

Yabancı dil çoğu zaman bir amaç değil, hedefe taşıyan çok önemli bir araçtır. Yetişkinleri hedefe taşıyan bir araç olarak bir dili öğrenmek demek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmak demektir. İletişimsel yetiyi kazanmak o dilin iletişimsel becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilgen becerileri kavramayı içerir (Edmonson ve House (1993)'den aktaran: Aktaş, 2005). Bu anlayışın bir sonucu olarak yıllardır uygulanmakta olan dilin kurallarını yani grameri öğretmek; yerini okumayı, konuşmayı, yazmayı ve dinlemeyi içeren dil becerilerinin öğrenmeye bırakılmaktadır. Ayrıca, öğrenci başarısını ölçerken de, gramer testleri yerine dört temel dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ölçen testlere ve öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirmesine giderek daha fazla önem verilmektedir (Demirel, 2005). Öğretim hedefleri gereği; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel beceriden hangilerinin öncelikle kazandırılması gerekiyorsa, onlara uygun yöntemlere gereksinim duyulur. Buna karşın, yabancı dil öğretiminde dört becerinin birbirinden kesin çizgilerle ayrılması doğru bir yaklaşım olarak görülemez (Budak, 2000).

Türkiye'de İngilizce becerilerinin kazandırılması örgün eğitimin ilköğretim aşamasından itibaren başlamaktadır. MEB İlköğretim Okulları

Haftalık Ders Çizelgesi'ne göre İlköğretim 4.ve 5. sınıflarındaki “Yabancı Dil” dersinin ders saati 3 saat olarak belirlenmiştir; 6, 7 ve 8. sınıflarda ise yabancı dil dersi haftalık 4 saat zorunlu ve 1 saat seçmelidir. Liselerde ise MEB Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesine göre “Yabancı Dil” dersinin ders saati aşağıda gösterildiği şekildedir (TTKB, 2012):

- Genel Liseler, güzel sanatlar ve spor liselerinde 9. sınıfta haftada 3 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 2 saat zorunlu,
- Anadolu Liselerinde 9. sınıfta haftada 6 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat zorunlu, hazırlık sınıfı olan Anadolu Liselerindeyse hazırlık sınıfında 20 saat zorunlu; 9. sınıfta haftada 6 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat zorunlu,
- Sosyal Bilimler Liselerinde hazırlık sınıfında 20 saat zorunlu; 9. sınıfta haftada 6 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 3 saat zorunlu; Fen Liselerindeyse 9. sınıfta haftada 7 saat zorunlu; 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 3 saat zorunlu.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğin II. Bölümünün 6 Madde 2. bendine göre Türkiye üniversitelerinde zorunlu yabancı dil dersleri, toplam 60 saatten az olmamak üzere, en az iki yarıyıl olarak programlanır ve okutulur (YÖK, 2012).

Örgün eğitimin yanında yabancı dil öğrenmek için başvurulan bir diğer yol da günümüzde oldukça yaygınlaşmış olan yabancı dil kurslarıdır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırmasına göre (2002, 129), 2002 yılında 40 870 kişi resmi dil kurslarına devam etmiş ve 12 182 084 TL harcamış, 50 309 kişi ise özel kurslara devam etmiş ve 41 571 261 TL harcamıştır. 2009-2010 Öğretim Yılı Sonu verilerine göre ise Türkiye'de 4 041 özel İngilizce kursuna 29 223 katılımcının devam etmiştir (TÜİK, 2012).

Avrupa Konseyi'nin, Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde de en ağırlıklı konu dil politikası olmaktadır. Bunu Tarih Eğitimi, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ile Bilgi İletişim Teknolojileri eğitimi izlemektedir. Konsey, Avrupa'nın geleceği için “çok kültürlü, çok dilli” bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır. Bu

yönlendirmeyi ve çok dillilik bilincini yaymak için Avrupa Konseyi, 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiştir (Sheils (2001)'den aktaran Demirel, 2005).

Gösterilen onca çabaya ve çok dilli Avrupa'ya entegre olma hedefine karşın, Türkiye'de, Avrupa Birliği'nde en fazla kullanılan dil olan İngilizce eğitiminin henüz istenilen düzeyde olmadığı bir çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Örneğin İşeri (1996: 21-27) yabancı dil eğitim sistemimize ilişkin eleştiriler getirdiği çalışmasında hedeflerin kaybedilmesi, yöntem sorunu ve yetersiz öğrenim ortamına vurgu yapmaktadır. Ona göre günümüzde, orta ve yüksek öğretimde uygulanan yöntemler yanlıştır ve altı yıl orta ve lisede, bir yıl da yüksek öğretimde okutulan yabancı dil öğretimi sonucunda varılan nokta bir hiçten ibarettir. Eğitim kurumlarında amaç yitirildiği için yabancı dil öğretimi verimli olarak düzenlenememekte, dersler çağdaş dil laboratuvar koşullarından uzak, dil öğretim yöntemlerinin araç ve gereçlerinden yoksun bir biçimde sürdürülmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi, uzun yıllardan beri, oldukça önemsenmesine, emek ve para harcanmasına rağmen çözüme kavuşturulamamış bir sorun olarak devam etmektedir. Günümüz Türkiye'sinde, bazı özel eğitim kurumları ve özel statülü devlet okullarını hariç, genel orta ve yükseköğretim kurumlarında, bu konuda sürekli bir başarısızlık gözlemlendiği vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki bu başarısızlığın sebepleri genel dil öğretiminin ilke ve amaçlarının net olarak belirlenip uygulanamamasına, dil öğretiminde daha çok klasik yöntemlerin kullanılmasına, dil öğretimini destekleyici araç-gereçlerin (video, teyp, kaset vb.) eksik oluşuna bağlanmaktadır (Ayhan, 1999). Bunun yanında, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgi ve güdülenmelerinin eksikliği, genel dil ve anadil bilgilerinin yetersiz oluşu, haftalık ders saatlerinin yetersizliği, özellikle büyük yerleşim merkezlerinde ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının genelinde sınıfların kalabalık olması ve yabancı dil öğretmenlerinin özellikle İngilizce dalında nicelik ve nitelik olarak yetersiz olması da diğer sebepler olarak gösterilmektedir (Ayhan, 1999).

Celâl Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ndeki birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine karşı tutum ve davranışlarını

ölçmek amacıyla yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin büyük bir kesimi yabancı dil gerekliliğinin ve öneminin bilincindedir, ancak bu yönde yeterli kişisel çaba göstermemektedirler. Yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, yabancı dil probleminin, ortaöğretimde çözümlenmiş, yükseköğrenim de ise artık uğraş alanına yönelik çalışmalara geçilmiş olması gereğini savunmaktadır. Onlara göre yabancı dil dersi, diğer derslerin gerisinde, az zaman ayrılan bir ders konumundadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bugünkü yabancı dil uygulamasından memnun değildir ve öğrencilerin dörtte üçünden fazlası gelecekte iyi bir iş edinmenin yabancı dil ile olacağına inandıklarını ifade etmiştir (Çalış (1995)'den aktaran: Ergüder, 2005, 48).

Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlara yönelik Dokuz Eylül, Ege, İstanbul, Haliç Üniversiteleri ile İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü'nün İktisadi Bilimler, Mühendislik, Eğitim, Fen Edebiyat ve Mimarlık Fakültelerinde yürütülen bir araştırmadan elde edilen verilere göre ise, İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte; ders sürekli öğretmen merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişiyle ilgili görevler verilmemektedir (Gökdemir, 2005, 254). Öğretmenlerin ders yüklerinin fazlalığı ve sayıca yetersizliği de yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkilemekte; ayrıca yabancı dil dersleri işlenirken teoriye daha fazla yer verilmekte ve öğrencilere derste öğrendiklerini uygulayabilme olanağı sağlanmamaktadır. Fakat öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik istek ve kararlılıkları akademik başarılarına önemli katkı sağlamaktadır (Ergüder, 2005, 76).

Yabancı dilin örgün eğitim hayatı boyunca gerektiği şekilde öğrenilememesinin, çeşitli nedenlerle iyi düzeyde yabancı dili kullanabilme zorunluluğu duyan akademisyenleri de etkileyen bir durum olduğu gözlenmektedir. Çünkü öğretim elemanının iletişim teknolojinin bu kadar hızlı değiştiği bir dünyada yalnızca ulusal düzeyde bilgi üretmekle veya ulusal düzeyde üretilmiş bilgilerle yetinmesi düşünülemez. Ayrıca Türkiye'de yüksek lisans ve doktora programlarına katılmak ve tamamlamak için, öğretim elemanlarının yardımcı doçentliğe ve yardımcı doçentlikten doçentliğe geçişi için aranılan koşullardan birisi yabancı dil becerisidir.

Akademik kariyer yapan kişilerin kariyerleri sırasında yükselmek için doktora yeterlilik, yardımcı doçentlik, doçentlik gibi belirli dönemlerde yabancı dil yeterlilik şartlarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Doktora eğitimi için istenilen yabancı dil yeterliği, Resmi Gazetenin 01.07.1996 gün ve 22683 sayısında yayımlanan “Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde” şöyle dile getirilmektedir (YÖK, 2012):

Ancak doktora programına öğrenci kabulünde ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir. Ancak sanatta yeterlik programına öğrenci kabulünde ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir.

Yardımcı doçentlik için istenilen yabancı dil yeterliğinin ölçülmesi ise ilgili fakülteler tarafından yapılmaktadır ve düzenleme 28.01.1982 gün ve 17588 sayılı Resmi Gazete’de şöyle dile getirilmektedir (YÖK, 2012):

MADDE 7- Yardımcı doçentlik için yabancı dil sınavı, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere, fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurulunca öğretim üyeleri arasından seçilmiş üç kişilik bir jüri tarafından yapılır. Jüri üyeleri, o fakülte, enstitü veya yüksekokul içinde bulunmadığı takdirde, üniversitenin veya yüksek teknoloji enstitüsünün başka kuruluşlarından veya başka yükseköğretim kurumlarından üye seçilmek suretiyle jüri oluşturulur. Jüri, yabancı dil sınavını son başvurma tarihinden itibaren onbeş gün içinde yapar. Sınav; Türkçe’den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe’ye adayın kendi bilim alanında 150 ile 200 kelime arasında, bir çeviriyi kapsar. Sınav, dört saat süreli olup, sınav sırasında aday sözlük kullanabilir. Bu sözlük, aynı dilde olabileceği gibi Türkçe dahil, iki ayrı dilde de olabilir. Sınav sonucunda başarı ve başarısızlığı belirten bir tutanak, sınav belgeleri ile birlikte dekanlığa, ilgili enstitü veya yüksekokul müdürlüğüne teslim edilir. Sınav sonucu adaya aynı gün tebliğ olunur.

Doçentliğe yükselebilmek koşulları ise Yükseköğretim Yasasının 24ncü maddesinin b bendi ile düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre, doçentliğe başvurabilmek için yabancı dil ile ilgili aşağıdaki şartlar aranır (YÖK,2012):

3) Yükseköğretim Kurulunun belirlediği kıstaslar çerçevesinde yapılan **merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak**. Bu sınavın, adayın bilim dalı ile ilgili olması şartı aranmaz. Bilim alanı bir yabancı dille ilgili olanlar bu sınavı başka bir yabancı dilde vermek zorundadırlar.

Doçentlik için istenilen yabancı dil yeterliğine ilişkin şartlar Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin 4ncü maddesindeyse şöyle ifade edilmektedir (ÜAK, 2012):

.. adayın, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında dört yıllık lisans programında yabancı dil olarak öğretilen, kendi alanında akademik bakımdan ilerlemesini sağlayan ve uluslararası geçerliliği bulunan dillerden birini bildiğini, ÖSYM tarafından yapılan merkezi yabancı dil seviye belirleme sınavından en az altmış beş puan alarak, belgelemesi gerekir.

Akademik yaşamın ve yükselmenin önkoşulu niteliğindeki yabancı dil şartlarını yerine getirebilmek amacı, birçok akademisyeni ve akademisyen adayını yabancı dil eğitimi veren resmi ve özel kuruluşlardan yararlanmaya yöneltmekte; yabancı dil öğrenmeye çalışan yetişkinlerin önemli bir kısmı, akademik kariyer yapan kişilerden oluşmaktadır. Örneğin 2009-2010 Öğretim Yılı Sonu verilerine göre Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezlerince düzenlenmiş olan 9136 İngilizce kursuna katılmış olan kursiyer sayısı 201 775’dir; bunların da iki tanesi toplam 19 katılımcının yer aldığı Akademik Personel Yabancı Dil Sınavlarına Hazırlık kursudur (TÜİK, 2011).

Bir çok ülkede akademik yükselme kriteri olarak İngilizce veya yabancı dil sınavından geçer puan alma şartı aranmamaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde, Avustralya’da, Kanada’da, Norveç’de, İsviçre’de, Rusya’da ve Ukrayna’da akademik yükselme kriteri olarak İngilizce veya yabancı dil şartı aranmamaktadır (EUİ, 2012). Ancak, Türkiye’de yabancı dil becerisinin akademisyen olmanın temel koşullarından birisi olmasının çeşitli sorunlara yol açtığı görülmektedir (Ortaş, 2003):

Dil sorunu yalnızca lisans öğrencilerinin sorunu değil, aynı zamanda öğretim üyelerinin de ciddi bir sorundur. Dil konusunda hiçbir sorunu olmaması gereken üniversiteli akademisyenler ciddi anlamda yabancı dil bilgisinden yoksun

görülmektedirler. Özellikle uluslar arası kongrelerde ve yapılan bilimsel makalelerde akademisyenlerin çok zor durumda oldukları görülmektedir. Maalesef bir çok akademik aşama yapmış, çok sayıda yabancı makalede ismi olmasına rağmen, yabancı dilin Y' sini bile bilmeyen çok sayıda araştırmacı bulunmaktadır. Bir çoğu şu veya bu şekilde dil sınavını aşarak bir yerlere kolayca gelirken, gerçekten yetenekli olup ta dil sınavını aşamadığı için üniversiteden ayrılmak zorunda kalanlar da bulunmaktadır. Bir çok öğretim üyesi, özellikle de akademik aşama yapmak üzere olanlar, dil problemi ile boğuşturulmaktadır. Bir çok yönden incelenmesi gereken dil sorunu bir çok kişi için bilimsel düşünme bir yana artık bir kişilik ve psikolojik sorun olarak ön plana çıkmaktadır. Akranları akademik aşama yaparken kendisinin bir tek dil sorunu ile baş başa kalmış olması kişiyi ciddi anlamda bocalatmaktadır. Bazı öğretim üyelerinin kendi olanaklarını kullanarak 6 aylığına yurt dışına dil kurslarına gittiklerini, biliyoruz. Orta öğretimde dil öğretilmemiş, üniversitede hiç ilgilenilmemiş, fakat kişi başarılı olduğu için araştırma görevlisi olarak girdikten sonra yabancı dilin gerekliliği gerçeği özellikle İngilizce ile karşılaşmaktadır. Bilgi toplumunda bilimsel anlamda gelişmeleri izlemek ve onları keşfetmek bir tarafa, artık internetin yaygınlaştığı günümüzde İngilizce'nin zorunluluğu bir gerçek ancak 30 yaşından sonra da dil öğrenmek biraz daha zor olsa gerektir.

Önkoşul niteliğindeki yabancı dil beceri düzeyine ulaşip istenen barajı aşamayan öğretim elemanlarında moral çöküntüsü, akademik yaşama karşı ilgisizlik, sisteme karşı kırgınlık gözleendiği, hatta öğretim elemanlarının sistemin dışına itilecek hale geldiği ileri sürülmektedir (Oğuz, 2002, s:19). Bir araştırmanın sonuçlarına göre (Özdemir, 2006, 79) üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yüzde 40'ı hiç yabancı dil bilmediğini ifade etmiştir. Bu durum moral çöküntüsü, akademik yaşama karşı ilgisizlik, sisteme karşı kırgınlık gözleendiği söylenen öğretim elemanı sayısının oldukça yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

Bu değerlendirmeler yetişkin olarak akademisyenlerin dil öğrenmede zorluk yaşadığını göstermektedir. Fakat çocukların dili doğal olarak kazanmadaki potansiyeline yetişkinler de sahiptir ve bazı yetişkinler ikinci dili neredeyse ana dili gibi konuşacak kadar öğrenebilmektedirler (Krashen'den aktaran Oğuz, 2002, s:20). Yaşça daha büyük öğrencilerin kendi dillerinde zihinsel erişkinliğe ulaşmaları sayesinde ikinci dili kazanmada daha iyi olduklarını öne sürenler de bulunmaktadır (Snow ve Hoefnagel-Hohle(1977)'den aktaran Lewelling, 1991). Dolayısıyla akademik yaşamda

belli düzeyde başarıyı sağlayabilen öğretim elemanlarının bir kısmının yabancı dili öğrenmede güçlük çekmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak değerlendirilmektedir. Ancak öğretim elemanlarının yabancı dil sorunlarına değinen bazı araştırmalara ve makalelere rastlanılmakla birlikte (Özmen, 2011; Serhadlıoğlu, 2010; Ozan, 2010); bu sorunların onların yaşamlarını nasıl etkilediği ve giderilmesi yönünde düşüncelerinin ne olduğunu ele alan bir araştırmaya rastlanılmamaktadır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu araştırmanın problemi aşağıda yer almaktadır:

Türkiye’de Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve onların bu sorunların aşılmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunlarının ve çözüm önerilerinin saptanmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye’de Türkçe eğitim yapan üniversitelerde;

1. Doktoralı öğretim elemanlarının demografik özellikleri nedir?
 - a. Doktoralı öğretim elemanlarının akademik unvan ve kıdemleri nedir?
 - b. Doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme dil sınavlarındaki durumları nedir?
 - c. Doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenim geçmişleri nedir?
2. Doktoralı öğretim elemanları İngilizce yeterliğine gereksinim duymakta mıdır?
 - a. Doktoralı öğretim elemanları İngilizce bilmeyi gerekli görmekte midirler ve neden gerekli görmektedirler?
 - b. Doktoralı öğretim elemanları İngilizce dil becerisi düzeylerini yeterli bulmakta mıdır?

3. Akademik yükseltme dil sınavlarının doktoralı öğretim elemanlarının yaşamlarına olan etkileri nelerdir?
 - a. Akademik yükseltme dil sınavlarının doktoralı öğretim elemanlarının iş hayatlarına yönelik etkileri nelerdir?
 - b. Akademik yükseltme dil sınavlarının doktoralı öğretim elemanlarının sağlıklarına yönelik etkileri nelerdir?
4. Doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükseltme dil sınavlarının ölçme niteliğine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Doktoralı öğretim elemanları yabancı dil kurslarını nasıl değerlendirmektedirler?
 - a. Doktoralı öğretim elemanları yurtiçi yabancı dil kurslarını nasıl değerlendirmektedirler?
 - b. Doktoralı öğretim elemanları yurtdışı yabancı dil kurslarını nasıl değerlendirmektedirler?
 - c. Doktoralı öğretim elemanlarının yabancı dil kurslarında kullanılan yöntem ve içeriği nasıl değerlendirmektedirler?
6. Doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce yeterliği ile ilgili sorunlara yönelik önerileri nelerdir?

Önem

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl küresel ölçekte köklü değişimlerin ve dönüşümlerin baş döndürücü bir hızda yaşandığı, bilginin çok kısa sürede değişerek yerini yeni bilgilere bıraktığı, teknolojinin insan hayatının hemen hemen tüm alanlarında kullanımının yaygınlaştığı bir yüzyıl olarak başlamıştır. Yaşanan tüm değişim ve dönüşümler bir çok kurum gibi üniversiteleri de etkilemiştir. Bilginin sürekli değişime uğraması ve güncellenmesi; üniversitelerin sadece bilgi üreten ve öğrenci yetiştiren kurumlar olmaktan çıkıp, bu bilgiyi sürekli eğitim, proje faaliyetleri gibi çeşitli yollarla topluma taşıma işlevi de yüklenmesine yol açmaktadır. Üniversitelerin bu işlevi gerçekleştirilmesinde başat aktörler öğretim elemanlarıdır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının sahip olduğu nitelikler, üniversitenin hayati

önem arz eden çeşitli faaliyetlerini yerine getirmesini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Öğretim elemanları aynı anda hem araştırma yapma, araştırma sonuçlarını ulusal ve uluslararası akademik yayınlarla yayma, ulusal ve uluslararası toplantılarda sunma hem de eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme gibi görevleri yerine getirme yükümlülüğü taşırlar. Bir öğretim elemanının bütün bu işlevleri aynı anda başarıyla yerine getirebilmesi, onu engelleyebilecek çeşitli sorunlardan arınmış olması ve akademik olarak kendini çağın koşullarına uyum sağlayacak şekilde yenileyebilme olanaklarına sahip olmasına bağlıdır. Yapılan çeşitli araştırmalar ülkemizdeki öğretim elemanlarının aşırı ders yükü, kalabalık sınıflar, terfi olanaklarının kısıtlı olması gibi çeşitli sorunlarla boğuştuğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlarla boğuşmak zorunda kalan öğretim elemanları bilgilerini güncelleyerek, niteliklerini geliştirme olanaklarından çoğu zaman yoksun kalmaktadırlar. Bu boyutta yaşanan önemli sorunlardan bir tanesinin de İngilizce ile ilgili olduğu bazı araştırmalarda ifade edilmektedir.

Bu araştırmalarda İngilizce ile ilgili sorunların, öğretim elemanlarının özellikle akademik yükselmelerinin önünde bir engel teşkil ettiği üzerinde durulmaktadır. Bunun yanında öğretim elemanlarının yurtdışı yayınlar yapmaları konusunda da İngilizce yetersizliklerinin önemli rol oynadığını ileri süren araştırmalar da yayınlanmıştır. Ancak, öğretim elemanlarını yetişkin olarak ele alıp, İngilizce ile ilgili öğrenme güçlüklerini yetişkinlerin öğrenme ilkeleri ışığında inceleyen ve yaşadıkları sorunların hem akademik, hem de toplumsal hayatlarına etkilerini birlikte inceleyen bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmayla öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili öğrenme güçlükleri yetişkin öğrenme ilkeleri temel alınarak incelenmiş ve İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunların akademik ve toplumsal yaşamlarına olan etkilerinin neler olduğu da aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Öğretim elemanları İngilizce ile ilgili sorunlarını aşmak için çeşitli yolları denemektedirler. Bu araştırmanın, öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili sorunlarını aşmak için denedikleri yolların neler olduğu ve hangi düzeyde başarılı olduğu gibi sorulara yanıt vererek ve onların İngilizce öğrenmeye ve akademik yükselme dil sınavlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyarak

akademisyenlerin İngilizce öğrenmesine yönelik düzenlemelerin uygulamasında katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Öğretim elemanlarının akademik yükselme dil sınavları nedeniyle yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilmesi, öncelikle sorunu yaşayanların bu sorunlara ilişkin görüşlerinin ve çözüm önerilerinin bilinmesini gerektirir. Bu araştırmayla öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunların ve akademik yaşamda İngilizce yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik önerilerinin neler olduğu da ortaya konmuş olacaktır. Bu bulguların akademisyenlerin İngilizce sorunlarının giderilmesine yapabileceği katkılar ölçüsünde onların ulusal ve uluslararası alanda yapacakları yayınların niteliğini de yükselteceği beklenmektedir.

Ayrıca bu araştırma ile birer yetişkin olan öğretim elemanlarının “sınav” ve “yabancı dil öğrenme” konusundaki eğilimleri ortaya konularak, yetişkin eğitimi alan-yazınına kuramsal katkı sunulabileceği de düşünülmektedir.

Sınırlıklar

Türkiye’de Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini saptamaya yönelik olan bu araştırma;

1. Türkiye’de Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakülteleri ile,
2. Söz konusu fakültelerin yabancı dil öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümleriyle,
3. Söz konusu bu fakültelerde görev yapan profesörleri, doçentleri, yardımcı doçentleri, doktor öğretim görevlilerini ve doktor araştırma görevlilerini kapsayan doktoralı öğretim elemanlarının görüşleri ile sınırlıdır.

Kısaltmalar

- KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
- ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- YÖK: Yüksek Öğrenim Kurumu

- TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- HEM: Halk Eğitimi Merkezi
- TOEFL: Test of English as a Foreign Language - Yabancı Dil olarak İngilizce Sınavı
- IELTS: International English Language Testing System - Uluslararası İngiliz dili sınav sistemi

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi açıklanmıştır. Öncelikle üniversite ve akademisyenlik kavramları açıklanıp, akademisyenlerin yabancı dil sorunu tartışıldıktan sonra sorunun iş doyumu, öz-saygı ve stres ile ilişkisi irdelenmiştir. Sonraki aşamadaysa yetişkinlere özgü yabancı dil öğrenme yöntemlerinin özellikleri açıklanmış ve devamında yetişkinlerin öğrenme özellikleri üzerinde durulmuştur. Son olarak öğretim elemanlarının yabancı dil sorunları ile ilgili alan-yazın aktarılmaya çalışılmıştır.

Üniversite ve Akademisyenlik

Araştırma yapmak, bilgi üretmek ve bu bilgiyi paylaşmanın yanı sıra toplumsal yaşamın devam ettirilmesi için ihtiyaç duyulan hizmet ve üretim sektörlerine yönelik insan gücü yetiştirmek, toplumun genel kültür düzeyini arttırmak, güzel sanatlar ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunmak yükseköğretimin işlevlerinden bazılarıdır (Okçabol, 2007, 11, Korkut, 1984, 1). Bu işlevleri aracılığıyla yükseköğretim insan ve toplum hayatına çok önemli birçok katkıda bulunmaktadır. Yükseköğretim faaliyetleri bireysel ve toplumsal gelir düzeyinin artmasına; suç oranlarının azalmasına ve hukuksal yapının benimsetilip yaygınlaştırılmasına; kültürel değerlerin ve varlıkların tanınması, korunması ve geliştirilmesine; toplumsal refaha ve daha büyük ölçekte ulusal ve evrensel barışa, birlik ve beraberliğe çok önemli katkılar yapmaktadır (Okçabol, 2007, 11). Yükseköğretimin temel yapıtaşları ise üniversitelerdir.

Üniversitelerin gelişimi oldukça eski dönemlere dayandırılır (Özdemir, 2006: 3-4): Üniversitenin başlangıcı bir araştırma kurumu niteliği taşıyan İskenderiye Müzesine (M.Ö. 330-200) kadar götürülür. Ortaçağ döneminde Avrupa'da üniversite mesleki anlamda işgücü gereksinimini karşılayan bir kurum hüviyetindedir. Onsekizinci yüzyıla gelene kadar üniversitelerdeki eğitim, öğretim programının tamamını öğreten günümüzdeki sınıf öğretmenlerini andıran öğretmenler tarafından yürütülmüş; ilk kez 18. yüzyılda İskoç üniversitelerinde matematik, astronomi, hukuk, tıp gibi ayrı alanlarda kürsüler açılmıştır. Ondokuzuncu yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başından itibaren üniversitelerde temel ve uygulamalı araştırmalarda yoğunluk artmış, mesleki eğitime doğru yönelim ivme kazanmıştır. Topluma hizmet ile temel bilimsel ve uygulamalı araştırmalar üniversitenin temel işlevleri arasında yer almaya başlamıştır.

Günümüzde üniversiteler, temel işlevleri olan araştırma yapma, bilim üretme ve üst düzeyde eğitim sağlama yoluyla buldukları ülkenin gereksinimlerini karşılayacak nitelikli insanları yetiştirmektedirler. Ancak üniversitelerin yükümlülüğü yalnızca meslek adamı yetiştirme olarak anlaşılmamalıdır; üniversiteler aynı zamanda özgür düşünen, duyarlı, öğrenen, üreten, değişme ve gelişmelere açık, uygar ve demokrat bireylerin yetiştirilmesini sağlamak durumundadır (Çavdar(1994)'den aktaran Mutlu, 2008, s: 2). Bu bağlamda üniversiteler belli başlı özelliklerine göre şöyle sınıflandırılmaktadır (Korkut: 1984: 3-6):

-Daha çok İngiltere'de yaygın olan anlayışa göre üniversite bir yetişme ortamıdır. Bu üniversitelerde bilgi aşkı için bilgi edinme ilkesi geçerlidir ve kişiliği geliştirmenin yanında teknik bilginin sağlanması da amaçlanmaktadır.

-Almanya'da yaygın olan anlayışa göre üniversite araştırmacılar topluluğudur. Üniversiteler öğretim görevini gerçekleştirmenin yanında aslen araştırma amacı taşırlar. Bu anlayışta sadece araştırmacının öğretebileceği düşüncesi hakimdir. Meslek edindirme amaçlı eğitim yapılırken bile bilimsel davranışı geliştirmeye öncelik verilmelidir.

-Amerika Birleşik Devletlerinde yaygın olan anlayışa göre üniversite toplum hizmetindedir. Üniversite sadece öğretim ve araştırma faaliyetleriyle sınırlı kalmamalı, toplum sorunlarıyla da ilgilenip çözümler aramalıdır. Bazı

ülkelerde üniversite entelektüel bir işleve sahipken, bazı sosyalist ülkelerdeyse üniversite bir üretim faktörü olarak kabul edilmiştir.

Türkiye’de üniversitenin temel rolüne 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununda (YÖK, 2012) yer verilmiş ve üniversite; “Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu” olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre üniversitelerin öncelikli görevleri yüksek düzeyde eğitim-öğretim gerçekleştirmek ve bilimsel araştırmalar yapmaktır.

Sonuçta, üniversiteler hayatın çeşitli alanları için uzmanlaşmış işgücünü yetiştiren en yüksek bilgi ve farkındalık üretimi kaynağıdır ve akademik personel başarılı bir eğitim sisteminin mihenk taşıdır (Khalid ve diğ., 2012, 127).

Akademisyenlik kavramı köken olarak *akademia* kelimesinden gelmektedir. *Akademia* kelimesi ise Platon’un öğrencilerine ders verdiği zeytinliğin adıdır. Kelime anlamı olarak akademisyenlik, akademisyenlerin yöntemleri ve becerileri anlamına gelmektedir (Erdem ve diğ. (2006)’dan aktaran; Odabaşı ve diğ., 2010, 131). Akademisyenlik kavramının tanımlanması ve anlaşılması için akademik etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, akademisyenlik; araştırmacılık ve eğitim gibi iki farklı yönü olan, bilgi üretmek ve yaymakla ilgili sorumluluklar içeren ve bu özellikleri gereği “bilgi işçileri” sınıfına dahil olan bir meslektir (Timurcanday, Özmen ve diğ. (2005)’den aktaran; Hotamışlı, 2011, 145).

Günümüzde küreselleşmenin bir sonucu olarak yüksek öğretimin geçirdiği dönüşüm ve değişimler akademisyenlik kavramının kökten ve sürekli olarak değişmesine ve yeniden tanımlanmasına neden olmuştur (Odabaşı ve diğ., 2010, 131): Bilginin her zaman olduğundan daha önemli hale geldikçe ve bilgi kaynağı olarak üniversiteler değer kazandıkça öğretim odaklı yükseköğretim ve akademisyenlik önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerin lokomotifliğini yaptığı bilgi çağında akademisyenlerin görev ve sorumlulukları, görev tanımları ve sahip olmalarının beklendiği mesleki yeterlikler de sürekli güncellenmektedir. Bilgi çağının gereklerine ayak uydurabilme, yaratıcı, rekabetçi ve girişimci olma

gereksinimi duyan üniversitelerin beklentilerinin yanı sıra e-öğrenme ve yaşamboyu öğrenme çağdaş akademisyenlik kavramını etkilemektedir. Akademisyen aktif bir araştırmacı olmak ve kendi alanındaki en güncel bilgilerden haberdar olmak durumundadır.

Bir akademisyenden iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği, sınırların kalktığı bir dünyada yalnızca ulusal düzeyde bilgi üretmesi beklenemez. Bilimin evrensel olması akademisyenin evrensel düzeyde bilgi alışverişi yapmasını gerektirir ki bu da zaten en az bir yabancı dil bilmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Oğuz: 2002, 19).

Akademisyenlerin Yabancı Dil Sorunu

Üniversitelerin görevlerini verimli şekilde gerçekleştirebilmeleri öğretim elemanlarının nitel ve nicel olarak yeterli olmasına bağlıdır. Dolayısıyla dünyadaki üniversiteler akademik kariyer için çeşitli ön gereklilikler aramaktadırlar.

Örneğin, Avusturya'da akademik pozisyonlar asistanlıkla başlar. Asistanlık doktora derecesi alana kadar sürer ve asistanın yardımcı doçentlik pozisyonuna geçişine işveren karar verir. Yardımcı doçentlikten doçentliğe geçişte ise yapılan yayınlar ve öğretim becerileri 6 yıl boyunca yıllık olarak değerlendirilir ve gerekli şartları sağlayanlar otomatik olarak doçentliğe yükseltilir.

Finlandiya'da öğretim faaliyeti gerçekleştirmekle yükümlü öğretim görevlilerinin iki yıllık lisansüstü diplomasına sahip olması yeterlidir. Daha çok araştırma faaliyetiyle yükümlü yardımcı doçentler ise doktora derecesine sahip olmak zorundadır. Öğretim görevlilerinin kadroları süreliken yardımcı doçentlerin kadroları geçicidir. Profesör olabilmek için yüksek kalitede yayınlar isteniyor olması ders yükleri olan öğretim görevlileri için dezavantajlı bir durum yaratmaktadır.

İrlanda'da giriş düzeyinde akademik unvan öğretim görevlisidir. Öğretim görevlisi olabilmek için doktora derecesine sahip olmak gerekir. Öğretim görevlisi kadrosu sürekli değildir. Öğretim görevliliğinin üstündeki unvan kıdemli öğretim görevliliğidir ve bu unvana sahip olabilmek için doktora

derecesinin yanı sıra yayın yapma ve yeterli öğretim tecrübesine sahip olmak gerekir. Doçentlik için ise doktora derecesine sahip olmanın yanı sıra uluslararası alanda tanınırlığa sahip araştırmalar yapmış olmak ve hatırı sayılır derecede akademik tecrübeye sahip olmak gerekir.

İsveç'te kıdemsiz öğretim görevlisi olabilmek için doktora derecesine sahip olmak gerekmemektedir fakat kıdemli öğretim görevlisi ve profesör olabilmek için doktora derecesi şarttır.

Almanya'da ise araştırma görevlisi ve yardımcı doçentlik aynı düzeyde sayılabilecek pozisyonlardır. Her iki pozisyon da doktora derecesine sahip olmayı gerektirir. Asistanlar doçent olmak için ikinci bir doktora sayılabilecek bir çalışma ya da bu çalışmaya eş değer yayınlar hazırlamak zorundadırlar. Yardımcı doçentler ise araştırma, öğretim, yönetim gibi çeşitli görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. Doçentliğe geçişleri yerine getirdikleri görevlere yönelik yapılacak olumlu değerlendirmeye bağlıdır. Hem araştırma görevliliği hem de yardımcı doçentlik süreli pozisyonlardır ve bu süre 6 yıl ile sınırlıdır (EUI, 2012).

Çeşitli üniversitelerin akademik yükselme şartlarından da görüleceği üzere, başka ülkelerde yabancı dil ile ilgili bir yeterlik sınavı veya benzeri bir ölçüm aracı akademik ilerleme sürecinin herhangi bir döneminde uygulanmamaktadır.

Son dönemde Türkiye'deki üniversitelerin sayısı her ile en az bir üniversite düşecek şekilde artış göstermiştir. Bu durum hem nicel hem de nitel açıdan çok sayıda öğretim elemanı gereksinimi doğurmuştur. Ancak öğretim elemanları doçent oluncaya kadar çeşitli dönemlerde lisansüstü eğitim basamakları dahil olmak üzere kriterleri önceden belirlenmiş olan çeşitli barajları aşmak zorundadırlar. Bu barajların başında ise yabancı dil barajı gelmektedir. Akademisyenler gerek akademik yükselme sınavlarını aşma, gerekse yurtdışı yayın yaparak istenen puan şartlarını yerine getirme bağlamında gerekli İngilizce bilgisine sahip olmak zorunluluğu taşımaktadırlar.

Akademik kariyer yapan kişilerin kariyerleri sırasında yükselebilmek için doktora yeterlilik, yardımcı doçentlik, doçentlik gibi belirli dönemlerde yabancı dil yeterlilik şartlarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Doktora

eğitimi için istenilen yabancı dil yeterliği, Resmi Gazetenin 01.07.1996 gün ve 22683 sayısında yayımlanan ‐Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde‐ şöyle dile getirilmektedir (YÖK, 2012):

Ancak doktora programına öğrenci kabulünde ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir. Ancak sanatta yeterlik programına öğrenci kabulünde ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS’den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir.

Yardımcı doçentlik için istenilen yabancı dil yeterliğinin ölçülmesi ise ilgili fakülteler tarafından yapılmaktadır ve düzenleme 28.01.1982 gün ve 17588 sayılı Resmi Gazete şöyle dile getirilmektedir (YÖK, 2012):

MADDE 7- Yardımcı doçentlik için yabancı dil sınavı, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere, fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurulunca öğretim üyeleri arasından seçilmiş üç kişilik bir jüri tarafından yapılır. Jüri üyeleri, o fakülte, enstitü veya yüksekokul içinde bulunmadığı takdirde, üniversitenin veya yüksek teknoloji enstitüsünün başka kuruluşlarından veya başka yükseköğretim kurumlarından üye seçilmek suretiyle jüri oluşturulur. Jüri, yabancı dil sınavını son başvurma tarihinden itibaren onbeş gün içinde yapar. Sınav; Türkçe’den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe’ye adayın kendi bilim alanında 150 ile 200 kelime arasında, bir çeviriyi kapsar. Sınav, dört saat süreli olup, sınav sırasında aday sözlük kullanabilir. Bu sözlük, aynı dilde olabileceği gibi Türkçe dahil, iki ayrı dilde de olabilir. Sınav sonucunda başarı ve başarısızlığı belirten bir tutanak, sınav belgeleri ile birlikte dekanlığa, ilgili enstitü veya yüksekokul müdürlüğüne teslim edilir. Sınav sonucu adaya aynı gün tebliğ olunur.

Doçentliğe yükselebilme koşulları ise Yükseköğretim Yasasının 24nci maddesinin b bendi ile düzenlenmiştir. Bu düzenlemeye göre, doçentliğe başvurabilmek için yabancı dil ile ilgili aşağıdaki şartlar aranır (YÖK,2012):

3) Yükseköğretim Kurulunun belirlediği kıstaslar çerçevesinde yapılan **merkezi yabancı dil sınavında başarılı olmak**. Bu sınavın, adayın bilim dalı ile ilgili olması şartı aranmaz. Bilim alanı bir yabancı dille ilgili olanlar bu sınavı başka bir yabancı dilde vermek zorundadırlar.

Doçentlik için istenilen yabancı dil yeterliğine ilişkin şartlar ise Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin 4ncü maddesinde şöyle ifade edilmektedir (ÜAK, 2012):

.. adayın, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında dört yıllık lisans programında yabancı dil olarak öğretilen, kendi alanında akademik bakımdan ilerlemesini sağlayan ve uluslararası geçerliliği bulunan dillerden birini bildiğini, ÖSYM tarafından yapılan merkezi yabancı dil seviye belirleme sınavından en az altmış beş puan alarak, belgelemesi gerekir.

Akademik kariyerin önkoşullarından biri olması nedeniyle ülkemizde akademisyenlerin yabancı dil konusunda ciddi sorunlar yaşadığı da bir gerçektir ve yapılan bazı araştırmalarda da zaman zaman dile getirilmiştir. Akademisyenlerin yabancı dil sorunu ile ilgili olarak dile getirilen görüşlerden bazıları şunlardır:

* Üniversitelerde akademisyenler en fazla enerjiyi akademik yükselme için yabancı dil sınavlarını aşmak için harcamaktadır; akademisyenler o kadar çok çaba harcamaktadır ki sonuçta bilim yapmaktan uzaklaşan kitleler ortaya çıkmaya başlamıştır (Alkan, 2010, 37).

* ÖSYM’nin yaptığı sınavların gerekli olmadığı öne sürülemez ama formatında bir yanlışlık vardır. ÜDS’yi geçen fakat İngilizce konuşup anlamayan akademisyenlerin yanında Amerika, İngiltere gibi ülkelere gelip ÜDS’yi geçemeyen birçok akademisyene rastlamak mümkündür. Sınavların İngiliz dil bilimi ve grameri bazlı olması, binlerce kelime ezberlenmek zorunda kalınması yüzünden cerrah, müzisyen, ressam, spor adamı gibi çeşitli alanlara mensup birçok akademisyen asıl sorumluluklarını ikinci planda bırakmak zorunda kalmıştır (Ozan, 2010, 253-254).

* Bir dili bilmenin en önemli göstergelerinden biri o dilde kısıtlı olsa da duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmektir. ÜDS’nin ise bilimsel literatürü izleyerek, bu literatüre özellikle yazılı olarak katkıda bulunan akademisyenlerin yabancı dil seviyelerini tespit etmekte yetersiz olduğu söylenebilir. Uluslar arası dergilerde yabancı dilde yayın yapabilen

bazı akademisyenlerin, ÜDS'de yeterli puan alamaması ve dolayısıyla doçent olamaması da sınavın yetersizliğini gösteren bir bulgu olarak kabul edilebilir (Kılıçkaya, 2010, 261-262).

Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı –ÜDS- doçent adaylarının ve doktora/sanatta yeterlik adaylarının girdikleri ve merkezi olarak yapılan bir sınavdır. Lisans programı mezunları ile lisans programlarının son sınıfında veya son sınıftan bir önceki sınıfta okuyan öğrenciler de bu sınava yüksek lisans programlarına yerleşmek amacıyla girmektedir. ÜDS; İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinde fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri olmak üzere 3 temel alanı kapsamaktadır. Kelime, dilbilgisi, boşluk tamamlama, cümle tamamlama, çeviri, paragraf tamamlama, anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma, karşılıklı konuşma ve okuma parçaları olmak üzere 10 türde, toplam 80 çoktan seçmeli sorudan oluşur (ÖSYM, 2012).

Bu sınava girenlerin başarı durumlarıyla ilgili geçmiş dönemlere ait bazı sayısal veriler Çizelge 1'de verilmektedir:

Çizelge 1. Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı İngilizce Bölümü Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler (ÖSYM, 2012)

Yıl / Dönem	Uygulanan Testler	Ortalama	Standart Sapma	Soru Sayısı	Sınava Başvuran Aday Sayısı	Sınava Giren Aday Sayısı
2009 / İlkbahar	İngilizce Fen	50,96	18,18	80	30.874	29.187
	İngilizce Sağlık	52,37	18,42	80	10.401	9.477
	İngilizce Sosyal	47,28	18,72	80	29.722	27.711
2009/Sonbahar	İngilizce Fen	50,67	17,90	80	22.073	20.117
	İngilizce Sağlık	49,46	17,35	80	9.573	8.346
	İngilizce Sosyal	44,02	17,84	80	21.565	19.339
2010 / İlkbahar	İngilizce Fen	51,23	17,26	80	32.647	30.808
	İngilizce Sağlık	48,92	17,85	80	16.192	14.844
	İngilizce Sosyal	45,87	20,40	80	33.668	31.418
TOPLAM					206.715	191.247

Çizelge 1'in yansıttığı sınava girenlerin ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin verilerden, İngilizce ile ilgili yapılan çalışmaların istenen sonuçları vermediği ve akademisyenlerle lisansüstü öğretim yapanların yaşadığı sorunun boyutunun ne kadar büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Akademik yükselme sınavlarının yanı sıra akademisyenler yurtdışı yayınları ile ilgili de yabancı dil kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Birçok bilimsel makale yazarının, makalelerini önce Türkçe yazıp, sonra bunların çevirisini yabancı dil bilen bir tanıdıklarına ya da bazı kuruluşlara yaptırdıkları gözlenmektedir (Toklu, 2006, 129): Genellikle alan dışından olan bu kişilerin yaptığı çevirilerde özellikle terminoloji açısından yanlışlıklar bulunmakta, makaledeki bilim dili eşdeğerlilik ilkesine uygun olarak hedef dilde ifade edilememektedir. Yazarın yabancı dil bilgisinin çeviriyi denetlemede yetersiz olması ve çeviriyi o anadili konuşan bir kişiye okutma olanağına da sahip olunmamasından dolayı makalenin çevirisi düzeltilmeden yurtdışı dergilere gönderilmekte ve sonuçta makalenin yayınlanma şansı azalmaktadır. Yurt dışı yayınlar konusunda yaşanan sıkıntılar yayın istatistiklerinde de göze çarpmaktadır (Çizelge 2).

Çizelge 2. 1996-2010 yılları arasında Türkiye'nin dünyada yayın istatistikleri sıralamasındaki pozisyonu (SCImago, 2012)

S/N	Ülke	Belgeler	Atıflanabilir Belgeler	Atıflar	Kendinden Atıflar	Belge Başına Atıf	H index
1	ABD	5.322.590	4.972.679	100.496.612	46.657.626	20,18	1.229
2	Çin	1.848.727	1.833.463	7.396.935	3.937.424	5,66	316
3	Japonya	1.464.273	1.429.881	16.452.234	4.953.600	11,72	568
4	İngiltere	1.533.434	1.392.982	24.535.306	5.911.758	17,42	750
5	Almanya	1.396.126	1.321.606	20.437.971	5.412.521	15,79	657
6	Fransa	1.021.041	964.320	14.156.535	3.310.129	15,09	604
7	Kanada	790.397	748.787	12.187.113	2.406.404	17,55	580
8	İtalya	762.290	720.911	9.861.600	2.316.810	14,45	515
9	İspanya	583.554	547.858	6.573.014	1.692.724	13,12	412
10	Hindistan	533.006	507.792	3.211.864	1.102.880	7,27	256
11	Avustralya	520.045	485.249	7.083.995	1.532.649	16	450
12	Rusya Federasyonu	480.665	476.490	2.456.003	737.059	5,21	285
13	Güney Kore	430.438	422.745	3.344.131	769.396	9,82	287
14	Hollanda	435.083	409.982	7.805.760	1.342.441	20,05	509

Çizelge 2'nin Devamı

S/N	Ülke	Belgeler	Atıflanabilir Belgeler	Atıflar	Kendinden Atıflar	Belge Başına Atıf	H index
15	Brezilya	328.361	318.294	2.409.214	783.003	9,57	262
16	Tayvan	308.498	301.775	2.391.691	595.815	9,57	229
17	İsviçre	309.549	292.254	6.007.936	848.894	21,77	506
18	İsveç	304.831	292.150	5.410.618	905.907	19,09	448
19	Polonya	265.139	259.850	1.853.462	496.520	7,87	258
20	Belçika	237.081	224.898	3.621.954	555.562	17,1	398
21	Türkiye	231.178	219.280	1.380.599	383.421	7,54	176

Çizelge 2'de görüldüğü üzere, Türkiye atıflanabilir yayınlar sıralamasında dünyada yirmibirinci sırada olmakla beraber birçok Avrupa ülkesinin yanı sıra Güney Kore, Tayvan, Hindistan, Avustralya gibi ülkelerin de altında yer almaktadır.

Yabancı dil ile ilgili bütün bu sorunların akademisyenlere yansımaları kaçınılmazdır. Gerek akademik yükselme sınavlarının neden olduğu ilerleme zorlukları, gerekse yurtdışı yayın yapmada yaşanan güçlükler akademisyenlerin yaşamlarını iş doyumu, özsaygı ve stres düzeyleri bağlamında etkileyebilmekte ve önemli sonuçlara yol açabilmektedir.

İş Doyumu

İş doyumuna ilişkin çeşitli tanımlar yapılmıştır: İş doyumunu; kişinin işindeki rolüne ilişkin duygusal yönelimidir (Wroom (1964)'den aktaran Aslan, 2006, 2); iş görenin işini, iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur (Başaran (1982)'den aktaran Tosunoğlu, 1998); personelin işin bizzat kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkanları gibi iş boyutlarına ilişkin istekleri ile, bunların iş görenin işinde kazandırılma derecesine ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olan duygusal tepkileri olarak tanımlanabilir (McCormick ve Tiffin (1974)'den aktaran Balcı, 1985: 4). İstenen ile gerçekleşen arasındaki fark olumlu bir değer ise, yani güdüsel istekler, örgütsel özendiricilerden daha büyükse, iş doyumsuzluğu oluşur. Fark olumsuz bir değer ise, yani örgütsel özendiriciler, istekleri aşıyorsa, iş doyumuna meydana gelir (Hoy ve Miskel (1978)'den aktaran Balcı, 1985: 5).

İş görenlerin iş doyumuna ulaşması ve yüksek morale sahip olmaları, onların verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Kişi işinden doyum bulursa, işine karşı olumlu bir tutum sergilemekte, bu gelişmeye bağlı olarak işini başarma arzusu, verim artışı yükselmektedir. Moral ise kişilerin ve grupların işlerine, çevrelerine, yöneticilere ve işletmeye karşı takındıkları tavır ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. İyi motive olmuş ve iş doyumuna ulaşmış iş görenler, daha yüksek morale sahip olurlar ve bunun neticesinde işletmeye olan yararları artar (Çelik, 1999).

Diğer yandan iş doyumunu ile işten ayrılmalar arasında, iş doyumunu ile akıl ve ruh sağlığı arasında ve iş doyumunu ile fiziksel sağlık arasında ilişki bulunmaktadır; şöyle ki (Tosunoğlu (1998):

İş doyumunu ile işten ayrılma arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Başarılı kişiler, daha iyi iş için işten ayrılabilenlerde, başarısız olanları ise kurum işten ayrılmaya itmektedir. İş doyumunsuzluğu, davranışsal bozukluklar meydana getirmektedir. Davranış bozuklukları, sinirsel ve duygusal bozukluklardır. İştahsızlık, uykusuzluk, duygusal çöküntü gibi faktörlerle iş doyumunsuzluğu arasında da ilişkiler vardır. İş doyumunsuzluğu, bazen baş ağrısı, yorgunluk gibi semptomlara neden olur. Doyumsuzlukla akıl ve ruh sağlığının bozulması arasında artı yönde yüksek bir bağlantı bulunmuştur. Kişilerin işinden doyumunsuz olması, onlarda çeşitli fiziksel rahatsızlıklara yol açmaktadır. Bu rahatsızlıklar, psikosomatik kökenli rahatsızlıklar olup, yarışma, ivedilik, yetkincilik, yetersizlikle birleşen doyumunsuzluğun, kimi işgörenlerin kalp hastalıklarına yakalanmasına neden olduğu görülmüştür. İş doyumunsuzluğu, bazen baş ağrısı, yorgunluk gibi semptomlara neden olmaktadır”.

İş doyumunu üzerinde etkili olan bireysel faktörlerden birisi de statüdür. Örgüt içinde statüsü yüksek olan kişinin düşük düzeyli olana göre daha fazla doyumuna ulaştığı saptanmıştır. İşten ayrılma davranışı/eğilimi ile ilgili en belirleyici etmen de iş doyumudur. Yüksek iş doyumunu, işten ayrılma eğilimini orta düzeyde etkilerken, düşük iş doyumunu işten ayrılma olasılığını artırmaktadır. Yeterince doyum sağlamış bir işgören işini bırakmayı daha az düşünmekte; yeni bir iş arama çabasına girmemekte ve ayrılmaya niyetli olduğunu ifade etmemektedir. Bir diğer taraftan işinde doyumunsuz bir şekilde çalışan ve gelecekte de doyumunsuzluğunun devam edeceğine inanan personelin örgütü terk etme eğilimi artmaktadır (Özçelik Kaynak, 2005).

Akademisyenlerin statüsü de iş doyumunu üzerinde önemli etkilere sahiptir. Akademik unvan yükseldikçe iş doyumunu da yükselmektedir

(Çetinkanat, 2000, 110). Profesörlük unvanına ulaşmış olanlar işlerini yaparken daha az kaygı taşırlar ve kendileri için nispeten daha bağımsız bir çalışma ortamı oluşturabilirler; doyum düzeylerinin diğer akademik personelden daha yüksek olması muhtemeldir. Diğer yandan, daha düşük akademik pozisyona sahip olanlar hem YÖK hem de üniversitelerin günümüz rekabetçi ortamında uyguladığı kriterlerin baskısını hissederler ve bu yüzden doyum düzeyleri profesörlerinkinden daha az olma yönündedir. Çalıştıkları kurumdan memnun olmayan çalışanların işlerini değiştirmeleri daha yüksek olasılık taşır. Diğer bir deyişle, ayrılma niyeti doyumsuzluk veya düşük bir doyum düzeyinin sonucu olarak ortaya çıkar (Küskü, 2001, 399).

Akademisyenlerin iş doyumunun yüksek olmasıysa, ülkenin geleceğini doğrudan etkileyecektir; çünkü akademisyenler geleceğin teminatı olan gençleri yetiştirmekte, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yaparak, bu araştırmaların sonuçlarını toplum yararına sunmaktadırlar. O halde, akademisyenlerin iş doyumunun yüksek olması onların başarısını ve verimini artırarak sosyal ve ekonomik kalkınmayı sağlayacaktır (Tosunoğlu, 1998).

Akademisyenler için işlerini çevreleyen koşullardan çok, işin kendisinin daha önemli olduğu; işlerini anlamlı bulan, mesleki gelişimleri desteklenen, çalışmalarını onaylanan ve işlerinin sorumluluğunu alabilen akademisyenlerin çalışmak için daha fazla güdülendiği gözlenmektedir (Akman ve diğ., 2006, 19).

Özsaygı

Akademisyenlerin iş doyumları ve güdülenmelerinin yüksek olması ile özsaygıları arasında ilişki bulunmaktadır. Öz-saygı; ilgiyi, iyimserliği, güdülenmeyi, yaratıcılığı, liderliği, içsel denetimi, zorlayıcı hedeflere ulaşma arzusunu arttırmak ve kişiler arasında daha iyi ilişkiler kurulmasını sağlamak yoluyla iş başarımının artmasına katkıda bulunması açısından, iş yerinde tercih edilen önemli bir bireysel niteliktir (Korman'dan aktaran Akalın, 2006). Bu bağlamda akademisyenler açısından sahip olunan özsaygı düzeyi akademik yaşamlarında önemli role sahiptir.

Özsaygı kişinin kendisine karşı duyduğu saygı düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Emil, 2005, 5). Öze ilişkin tutumlar, bireylerin gerçek özleri

ile ideal öz tanımlamalarının karşılaştırılması yoluyla değerlendirilebilir. Bu ikisi arasındaki uyumsuzluk ne kadar çoksa, bilişsel çelişki o derece yüksek, öz-saygı o kadar düşük olacaktır (Strauman (1996)'dan aktaran Akalın, 2006, 47). Örneğin kendisini, çoğu kişinin olumsuz bulacağı şekilde tanımlayan, ancak bu tanımdan memnun olan kişinin, mevcut öz ile ideal öz kavramları arasındaki tutarsızlığı düşük, dolayısıyla öz-saygısı yüksek olacaktır. Yani, bu kişi, olmak istediği kişidir. Tüm insanlarda var olan, kendini haklı çıkarma çabası da, aslında, ideal ve gerçek öz arasındaki uyumsuzluğu azaltma, ikisini uyumlaştırma çabasının bir göstergesidir (Akalın, 2006, 47).

İnsanların yeterlik, beceri, yetkinlik, başarımlar, güven, bağımsızlık ve özgürlük için kişisel tutkuları ile dikkat çekme, tanınma, takdir edilme, statü, prestij, ün, hakimiyet, önem ve saygınlığı içeren diğer insanlardan saygı görme tutkusunu karşılamaktadır. Bu tutkuların -öz-saygı gereksinimlerinin- karşılanması kendine kişisel olarak değer verme, öz-güven, psikolojik kuvvet, yapabilirlik, yararlı ve gerekli olduğunu hissetme duygusuyla sonuçlanır. Bu gereksinimlerin karşılanmaması ise aşağılık, zayıflık ve çaresizlik gibi hisler duyulmasına yol açar ve sonunda bu hisler cesaretin kırılmasına, ödün vermeye ve nevroza yol açar (Emil, 2003, 5).

Kişilerin öz-saygıları ile etkileşim içinde olan bir etmen de kaygı düzeyidir. Özsaygı çerçevesinde kaygı kişinin kendisine yönelik tutumlarında yansıyan ve kendisinin ne kadar yetenekli, değerli ve önemli olduğuna hangi düzeyde inandığını gösteren bir değer yargısı olarak tanımlanmaktadır. Kalıtsal ve durumsal olmak üzere iki tip kaygı bulunmaktadır. Kalıtsal kaygı kişinin içinde bulunduğu durumdan bağımsız olarak endişe ya da kaygı hissetme eğilimi taşımasıdır. Bu tip kaygı kişinin karakterinin bir parçasıdır. Durumsal kaygı ise sürekli olmayan belirli durumlarda ortaya çıkar; bazı dış uyaranlara karşı tepki olarak belli bir anda ortaya çıkan endişe ve gerilim durumu olarak da ifade edilebilir (Zare ve Riasati, 2012, 19-20).

Kişinin kaygı düzeyi yabancı dil öğrenmesinde önemli bir role sahiptir (Zare ve Riasati, 2012, 19-20): Yüksek öz-saygı düzeyine sahip olanların daha düşük kaygı yaşayacakları ve yabancı dil öğreniminde daha başarılı olacağı beklenir. Öğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme başarısı arasında ise negatif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Yabancı dil öğrenme

kaygısına yönelik olarak üç farklı bileşen tanımlanmıştır. Bunlar iletişim endişesi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısıdır. Sınırlı dil becerileri ya da stresli ortam gibi olası nedenlerden dolayı diğerleriyle iletişim kurmada sorunu olan öğrenenler iletişim endişesi yaşarlar. Bazı öğrenenler ise sessiz kalmayı tercih ederler çünkü olumsuz değerlendirilme korkusuyla hata yapmaktan korkarlar. Bu tip öğrenenler hata yapmayı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak değil, itibarlarına yönelik bir tehdit ya da öğretici veya diğer öğrenenlerin olumsuz değerlendirmeleri için bir kaynak olarak görürler. Sınav endişesi taşıyan öğrenenler ise normal konuşma durumlarından dahi kaçınırlar çünkü bu durumları bile kendileri için bir sınav olarak algırlar. Yabancı dil öğrenme kaygısının nedenlerinin konuşma aktiviteleri, kavrama zorluğu, olumsuz sınıf deneyimleri, olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrenilmekte olan dili anadili olarak kullanan kişilerle iletişimde bulunmak, yöntem, pedagojik uygulamalar ve öğreticinin kendisi olarak sıralanabilir. Öğreticilerin sınıf ortamında yalnızca hedef dilde konuşması da öğrenenlerin çoğu zaman kaygı duymasına yol açabilen bir nedendir.

Kendine saygı ve güven yabancı dil öğrenmede güdülenmeyi de etkileyen önemli faktörlerdir. Genellikle insanlar başarılı oldukları işi tekrar yapmayı tercih ederler ve daha da başarılı olmak için çaba harcarlar. Başardıkça da güdülenmeleri artar ve kendilerini o işe daha çok vererek gelişimlerini ilerletirler. Bunun yanında bazıları içinse tersi bir durum söz konusudur. Bu tip kişiler genellikle başarısız olacakları ortamlardan kaçınırlar. Sınıfta yabancı dilde başarısız olduklarını düşünen öğrenciler, kendilerinin başarısızlığını ortaya koyacak durumlardan uzak kalmaya çalışırlar. Özellikle ilköğretim döneminde edinilen başarısızlık imajı kişinin güdülenmesinin azalmasına, kendisini yetersiz hissetmesine, daha az çaba göstermesine ve dolayısıyla başarısının da düşmesine neden olur (Ergür, 2002, 40). Bu durumun kişinin yetişkinlik döneminde de etkisini sürdürmesi muhtemeldir.

Stres

Akademisyenlerin yabancı dil ile ilgili yaşadığı bu sorunların uzun süre devam etmesi benzer etkileri yaratabildiği gibi onların stres düzeylerinde de önemli sonuçlara yol açar.

Stres, bireyin tehdit edici çevre özelliklerine karşı gösterdiği bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Dağ'dan aktaran; Avşaroğlu ve Üre, 2007, 86). Strese yol açan durumlar ve stresin yol açtığı durumlar şunlardır (Kaya, 2006, 10-63):

Stresin oluşmasında engellenme, kaygı, çatışma gibi etmenler rol oynar. Elde etmek istenilen bir nesneye, ulaşmak istenilen belirli bir amaca varma girişimleri önlendiği zaman ortaya çıkan olumsuz duyguya engellenme denir. Engelleme insanlarda birtakım yılgınlıklara, türlü üzüntü ve kaygılara yol açar. Kaygı, umulan zararla baş edebilecek planlama ya da uygun tepkilere sahip olmama duygusudur. Kaygı, önceden hissedilen, kavranılan bir şeydir ve bireyin içini kemirtir, dünyasını karartır. Bazen kaygının kaynağı belirsizdir ya da tanımlanması zordur. İşte geri beslemenin olmayışı, iş güvensizliği, fiziksel hastalıklar, evdeki sorunlar, gerçekleşmeyen yüksek amaçlar, kişinin kendi meslektaşlarına veya akranlarına yabancılaşması gibi faktörler kaygıyı oluştururlar. Örgütte bireyler arası güç farklılaşması ve sıkça oluşan değişimler de yarışma ve saygınlık statü kaybına yol açabilmekte, iş belirsizliğine neden olabilmekte, bireyin kaygı düzeyini yükseltebilmektedir. Çatışma, birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda ortaya çıkar; güdülerin türüne, şiddetine ve içinde bulunan ortama göre değişik görüntüler gösterir. Çatışmaların neden olduğu değişimler, stresli durumların ortaya çıkmasında etkili olan sebeplerden biridir.

Engellemeler insanı daha çok çalışmaya, başarıya ulaşmak için çeşitli yollar aramaya ve denemeye yönelttiğinde yararlı sonuçlar doğurabilir; ama bu engellemelerin yarattığı öfke, kaygı ve aşırı gerginlik halini yenemeyen insanlarda oldukça ciddi endişe durumları veya birtakım kompleksler gelişebilir.

İş ortamında belirli rol ve görevleri yerine getiren birey, ortamından kaynaklanan "örgütsel stres" ile karşı karşıyadır. Bu kavram iş stresi veya mesleki stres olarak da adlandırılmaktadır. Örgütsel stres çalışanların kalp hastalıkları, migren, ülser gibi çeşitli fiziksel rahatsızlıklar yaşamalarına neden olur. Kalp ve damar hastalılarının % 95'inin nedeni mesleki baskılardan kaynaklanmaktadır. Stres insanın beyin kabuğu ile algılanır. Bu algılama bir

tehdit haline dönüşüp kalbe ve damarlara etki ederek hiper tansiyon oluşmasında etkili olabilir ya da bu tehdit beynin çeşitli bölgelerinden geçerek stres hormonlarından biri olan kortizolün salgılanmasına neden olur. Kişi her istenmeyen koşulda, her streste, üzüntüde bu yolu kullanıyorsa, sonuçta kortizolün salgıladığı hidroklorik asit midede yara açılmasına, diğer bir deyimle ülser oluşmasına neden olur. Örgütsel stres çalışanların fiziksel rahatsızlıklar yaşamasına neden olmasının yanında depresyon, uykusuzluk gibi çeşitli ruhsal rahatsızlıklar yaşamasına da neden olur. Ayrıca performans düşüklüğü ve işe devamsızlık gibi mesleki boyutta örgütsel stresin yol açtığı olumsuz sonuçlar bulunmaktadır.

Akademisyenlerin hayatında bu denli önemli etkilere yol açabileceği ifade edilen İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik çeşitli öneriler yapılmıştır.

Üniversitelerde yabancı dil, bilimi ve akademisyenleri engelleyici bir konumdan çıkartılmalı ve yerine teşvik edici bir sistem kurulmalıdır. Akademisyenlere ya ücretsiz eğitim verilmeli ya da en uygun şartlar sağlanmalıdır (Alkan, 2010, 38). Üniversitelerde kurulu olan veya kurulabilecek olan akademik yabancı dil destek merkezleri aracılığıyla, akademisyenlerin yayınlamayı düşündükleri yazı ve sözlü sunularına dil desteği sağlanabilir (Kılıçkaya, 2010, 263).

Japonya'da akademisyenlerinin dil sıkıntılarını gidermek için devasa ve çok zengin tercüme merkezleri kurulmuştur. Japon bilim adamları kendi dillerinde daha kolay bilim yapmaktadırlar. Türkiye'de de bu şekilde tercüme merkezleri kurulabilir (Bostan, 2010, 282; Alkan, 2010, 38).

Bunun yanında akademik yükselme sınavlarıyla ilgili şartlarda revizyona gidilebilir. Yüksek lisans eğitimi, doktora başlamak ya da doçentlikte akademik yükselmede baraj notu 50 olmalıdır. (Alkan, 2010, 38)

ÜDS formatında değişiklikler yapılmalıdır. Kelime, dilbilgisi ve boşluk tamamlama soruları sınav formatından çıkarılmalıdır. Bilim insanlarının önceliği, bilimsel yayınları takip edebilmek olduğundan, bilimsel yayınlara benzer makaleler oluşturulmalı ve bu makalelerle ilgili çeşitli bölümler dikkate alınarak sorular sorulmalıdır. Bilim insanlarının yapmış oldukları çalışmalarını uluslararası kamuoyuna sunmak amacıyla yazmalarını dikkate alındığında

ÜDS' ye yazma yeteneğinin ölçüldüğü bir bölüm koyulmalıdır. Bilim insanlarının katılacağı konferans ve yapacağı sözlü sunular göz önüne alındığında dinleme ve konuşma yeteneklerinin de sınavda bilimsel bir sunumla ilgili dinleme soruları sorulabilir. Yine adaylardan belirli veriler veya konular hakkında yorum yapmalarının istendiği konuşma testleri yapılabilir. Akademisyenin, görevini yaparken kullanacağı yetenekler ölçülmelidir. Sınavlar, bilgisayar üzerinden ETS (English Testing Service) tarafından yapılan *TOEFL: IBT* sınavı gibi çeşitli illerde kurulacak sınav merkezleriyle bilgisayar aracılığıyla yapılabilir. Bu sayede, adaylar kendilerini hazır hissettiklerinde ve istedikleri zaman sınava girebilme olanağına kavuşarak yılda iki kez sınav sınırlamasından kurtulmuş olur. Sınav formatının dört beceriyi ölçer şekilde bu formatta yapılması sayesinde adaylar sınavın ölçtüğü bilgi ve yeteneklerini geliştirmeye çaba harcayacaklardır. Bu da ÜDS'ye yönelik kurslar düzenleyen kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ders işleme yöntemlerini, sınıf içi etkinlikleri ve kullanılacak materyalleri doğrudan etkileyecektir. Adaylar, bu sınava hazırlanırken ilerde kullanacakları gerekli bilgi ve yetenekleri kazanmış olacaktır. Şu anki sınavda olduğu gibi sınavı geçtikten sonra bu sınavdan almış oldukları 65 veya yukarı bir puanın yabancı dil bilmelerinin göstergesi olmadığını anlayıp tekrar dinleme, konuşma ve yazma yeteneklerini geliştirmek için boş yere emek, zaman ve para harcamak zorunda kalmayacaklardır (Kılıçkaya, 2010: 262-264).

Akademisyenlerin yabancı dil konusunda yaşadıkları sorunların ele alınmasında dikkat edilmesi gereken belki de en önemli boyutsa akademisyenlerin birer yetişkin olması gerçeğidir. Bu gerçek dikkate alınmadan yapılacak değerlendirmeler, iyileştirme önerileri gibi çeşitli girişimlerden sağlıklı sonuçlar elde edilemeyebilir. Akademisyenlerin yetişkin olmalarından dolayı belli bir dönemden sonra İngilizceyi öğrenmede ya da daha geniş anlamda, öğrenmede sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulabilir.

Yabancı Dil Öğrenme

Ülkemizde yabancı dil öğretme kültürünün oluşması Osmanlı İmparatorluğundaki yabancı dil yöntemleri ve uygulamalarına kadar uzanır (Işık, 2008, 18-19): Bu dönemde Arapça ve Farsça dilleri yabancı dil olarak öğretilmeye çalışılmış, yöntem olarak da eserlerin çözümlenmesi, ezberlenmesi, tercümesi ve o dillere ait dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi tercih edilmiştir. Aynı dönemde Avrupa'da da ölü bir dil olan Latinceye duyulan merak sonucu Latince eserlerin çevrilmesine başlandıktan sonra analitik bir dil olan Latincenin öğrenilmesi de yaygınlaşmaya başlamıştır. Osmanlıda kullanılan yöntem benzer bir şekilde okuduğunu anlama, metin çözümlenmesine dayalı olan ve özellikle dilbilgisi kurallarının öğretilmesini amaçlayan, günümüzde dahi etkisini sürdüren bir yöntem gelişmiş ve bu yöntem geleneksel çeviri yöntemi adını almıştır. Hatta Osmanlı'nın Batılılaşma sürecinde Batı dillerinin öğretilmesinin popülerlik kazanmasıyla bu yöntem Osmanlıya da aktarılmıştır. Günlük, yaşayan İngilizcenin öğretilmesinde son derece yetersiz olan ve sadece dil ve dil kuralları hakkında bilgi kazandıran bu yöntemin etkisi bugün hala ders içi uygulamalarda ve ders kitaplarında görülmektedir.

Bu yöntemin kullanılmasının; Türkiye'de İngilizce gramer kurallarını bilen, İngilizce metinleri okuyup, anlayabilen ama İngilizce sözlü iletişim kuramayan birçok insanın var olmasının da temel nedenlerinden biri olduğu düşünülebilir.

Yöntem sorununun yanı sıra, yabancı dil öğretiminde yabancı dil öğretiminde felsefi bir yaklaşıma dayanan taban oluşturulmaması ve yabancı dil öğrenme amaçlarının net olarak ortaya konmamış olması; ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin nitelikleri, eğitim ortamı ve öğretim tekniği konularındaki yetersizlikler başarısızlığa yol açan diğer etmenlerdir. Sınıf mevcutlarının olması gerekenin çok üzerinde olması, özellikle dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler yabancı dili neden öğrendiğini bilmediği için güdülenme sorunu yaşamakta ve yabancı dil öğrenmeye ilgi duymayabilmektedir, oysa yabancı dil öğrenmede başarı güdülenmeyle doğru orantılı olarak artar veya azalır (Günday, 2008,

212-214; Soner, 2008, 403). Bunun yanında, bireyler ikinci dili öğrenirken ana dillerine ilişkin önceki deneyim ve bilgilerinden kaçınılmaz olarak çoğu zaman etkilenirler (Günday, 2008, 213-214): Ana dili bilgisinin öğrenilmesi hedeflenen yabancı dili kolaylaştırıcı bir nitelikte olması gerekir. Ancak, ana dilinde dahi gramer kurallarını bilmeyen, cümle yapısını kavrayamamış, düzgün cümle kurmada zorluk yaşayan, anlatım bozuklukları olan öğrenci sayısı azımsanamayacak düzeydedir. İngilizce öğretmen açığı yüzünden İngilizce öğretme yeterliğine sahip olmayan alan dışı öğretmenlerle İngilizce öğretiminin sürdürülmesi başarının düşmesinde rol oynamaktadır.

Öte yandan İngilizce öğretmenlerini seçerken alanlarıyla ilgili herhangi bir soru içermeyen bir sınav olan KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ile öğretmen seçme ve atama süreci halen yürütülmektedir (Kılıçkaya, 2010, 261). Alan dışından öğretmenlerin İngilizce öğretiminin kendine özgü çağdaş yöntem ve tekniklerinden haberdar olmamasının yanı sıra KPSS'de de yöntem bilgisinin ölçülmemesi, okullarda İngilizce öğretmenlerinin yöntem ve teknikler konusunda niteliğini azaltmaktadır.

Yöntemsel konuda ortaya çıkan çok önemli diğer bir sorun da, öğretilen yabancı dilin öğretiminde ana dil olarak kullanıldığı merkez ülkelerce hazırlanan materyalin ve dikte edilen yöntemlerin bir çok ülkede tercih edilmesidir. Uydu olarak tabir edilen bu ülkeler, kendi ortamlarını, kendi öğrenci ve öğretmen istek ve gereksinimlerini, kendi ülkelerinin politika ve amaçlarını, merkez ülkelerdeki (özellikle İngiltere ve Amerika) bir araştırmacıya ya da kitap yazarına kıyasla daha iyi bildikleri ve kendilerine özgün yöntem teknik ve malzemeleri geliştirmeleri gerektiği halde, kendilerinde yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve malzeme üretimde gerekli gücü bulamamışlardır (Rogers (1990) ve Pennycook (1989, 1996)'dan aktaran; Işık, 2008, 19,20).

Yetişkinlere yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin kültürüne ve öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanıp seçilebilecek çeşitli yöntem ve yaklaşımlardan bahsedilebilir. Yetişkinlere yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemlerden bazıları şunlardır:

Sorgulama temelli öğrenme. Sorgulama temelli öğrenmenin yetişkinlere İngilizce öğretiminde kullanılması Knowles'ın varsayımlarına ve

Freire'nin diyalogcu kuramına dayanır. Freire'nin diyalogcu yaklaşımı iki yönlü diyalogu vurgular. Katılımcılar birbirlerinden öğrenmeye ve karşılıklı olarak kendi gerçekliklerinin sınırlarını aşmaya hazırdırlar. Doğru diyalog sürekli ve üretici temaları baz alır. Üretici temalar tamamlanması gereken yeni görevleri ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir. Bu görevler öğrencilerin yaşamları ve gerçekliklerinde yankı bulan zengin, karmaşık konulardır. Sorgulama yönteminin yetişkin öğrenenlerden oluşan İngilizce sınıflarında kullanılması sorgulama halkalarının oluşturulmasıyla başlar. Sorgulama halkalarında öğrenenler kendi hayat deneyimleri, ilgileri ve öğrenme gereksinimlerine dair sorular oluştururlar. Daha sonra bu sorular ile ilgili araştırma yaparlar ve bulgularını paylaşırlar. Öğrenenlerin doğrudan kendilerinin araştırmak istedikleri soruları üretmeleri öğrenenlerin katılımını ve İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenmelerini yüksek düzeyde artırır. Soruları öğretmen verdiği zaman öğrenciler sadece bir doğru cevabın olduğunu düşünecektir. Sorgulama temelli yaklaşımda öğrenenlerin soruları kendilerinin oluşturuyor olması yaratma, düşünme, seçme ve karar verme özgürlüğü sağlar. Sorgulama halkalarında bir çeşit topluluk ve aidiyet hissi yaratılır ve öğrenenlere otantik ve anlamlı öğrenme deneyimleri sağlanır. Öğreticinin rolü öğrenenlerin uygun öğrenme stratejilerini kazanmalarına yardımcı olmak, ortaya çıkan öğrenme gereksinimlerini gidermek, öğretilebilir anların farkına varmak, öğrenenlere belli bir odağa doğru rehberlik etmek ve yön vermektir. Sorgulama halkaları öğretici ve öğrenenlerin müfredatı birlikte oluşturmalarını sağlar ve öğrenenlerin sınıfta öğrendiklerini gerçek hayata transfer etmelerinde önemli rol oynar. (Larotta, 2007, 25-26). Sorgulama halkalarının yetişkinlere İngilizce öğretiminde kullanılmasının faydalı ve uygun olduğu tespit edilmiştir (Schwarzer and Luke (2001)'den aktaran Larotta, 2007, 26).

Bağlamsallaştırılmış öğretim ve öğrenme. Bağlamsallaştırılmış öğretim ve öğrenme öğreticilerin öğrenme konusunun içeriğini gerçek yaşamdan durumlarla ilişkilendirmelerine yardım eder. Öğrenenlerin bilgi ve becerileri, doğru bağlamlarda, gerçek yaşama ait durumları ve öğrenecekleri içeriği entegre ederek kazanmaları, öğrendikleri bilgiyi gerçek hayatta uygulamalarını mümkün kılacaktır. Bağlamsallaştırılmış öğretim ve

öğrenme, öğrenenin önceki öğrenme ve deneyimlerine dayanan düşüncelerini sınyarak kendi bilgilerini oluşturduğu, bu düşünceleri yeni bir duruma uyguladığı ve kazandığı yeni bilgiyi hali hazırda var olan düşünsel yapılarla birleştirdiği oluşturmacı yaklaşıma dayanmaktadır (Berns ve Erickson (2001)'den aktaran Huang ve diğ., 2011, 2)

Yetişkin öğrenenlerin önceki yaşamlarına ait deneyimlerinin öğrenme için zengin bir kaynağı oluşturmasının yetişkin öğrenmesinin temel varsayımlarından biri olması dolayısıyla Bağlamsallaştırılmış Öğretim ve Öğrenme yetişkin öğrenme teorileriyle oldukça uyumludur (Huang ve diğ., 2011, 2).

İletişimsel dil öğretimi. Öğrenenlerin gereksinimlerinin en fazla öneme haiz olduğu, öğrenen merkezli bir yaklaşımdır. Dil öğelerinin öğrenilmesi için bağlamsallaştırma temel şarttır. Tüm dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) öğretimi birlikte gerçekteştirilir. Öğretici bir rehber ve kolaylaştırıcı rolündedir. Rol yapma, ikili çalışma, bireysel çalışma ve tartışma teknikleri bu yöntemde kullanılan öğretim teknikleridir (Shastri, 2010, 40). Öğrenen merkezli olması, öğreticinin kolaylaştırıcı ve rehber rolüne sahip olması, rol yapma ve tartışma gibi tekniklerin kullanılıyor olması sebebiyle yetişkinlere yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek ideal yöntemlerden birisi olarak kabul edilebilir.

Grupla dil öğretimi. Pozitif insan ilişkileri bu yaklaşımda temel kaygıdır. Öğrenenler söyleyebileceğini dilediği herhangi bir şeyi konuşabilir ve öğretici bir kaynak kişi rolündedir (Batt ve diğ., 1988, 7). Bu yöntemin bir diğer adı da danışmanlık yöntemidir çünkü bir psikoloğun hasta veya hastalarıyla yürüttüğu süreci temel alan bir yol izlenir. Tıpkı psikolog gibi öğretici de yol gösterici konumundadır, öğrenenler grup arkadaşlarıyla ve öğreticiyle iletişimde bulunabilirler, geleneksel veya yeni tüm öğrenme teknikleri grup içinde kullanılabilir (Richards ve Rodgers, 2001, 91-93). Özellikle grup içinde serbest konuşma tekniği Freire'nin diyalogcu yaklaşımını anımsatmaktadır.

Doğal yaklaşım. Esas olarak temel iletişim becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmışlardır. Öğrenenlerden dilbilgisini tüm ayrıntılarıyla doğru şekilde kullanması beklenmez. Bu yaklaşımda bir dil kursunun amacı

öğrenenlerin gereksinimlerine ve özel ilgilerine göre değişiklik gösterir. Bu amaçlar dört alan altında sıralanır (Krashen ve Terrel (1983)'den aktaran; Richards ve Rodgers, 2001, 183):

1. Temel kişisel sözel iletişim becerileri (Örneğin, toplu yaşam alanlarında yapılan anonsları anlamak),
2. Temel kişisel yazılı iletişim becerileri (örneğin kişisel mektuplar yazmak ve okumak),
3. Akademik sözel öğrenme becerileri (örneğin bir dersi dinlemek)
4. Akademik yazılı öğrenme becerileri (örneğin sınıfta not almak)

Bu yaklaşımda öğrenenlere yönelik olarak daha çok dinleme aktivitelerine önem verilir. Öğrenenler asla konuşmaya zorlanmaz. Yanlışları düzeltme sadece yazılı ödevler için yapılır (Batt ve diğ., 1988, 7).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.- James Asher tarafından geliştirilmiş olan ve özellikle yetmişli yıllarda popüler olan Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi konuşma ve eylem etrafında oluşturulmuş bir dil öğretim yöntemidir, dili fiziksel (motor) aktivitelerle öğretmeyi amaçlar. Asher, başarılı bir yetişkin ikinci dil öğrenme sürecini çocukların ana dil öğrenme sürecine paralel bir süreç olarak görür. Çocuklara yöneltilen dilin genellikle komutlar içerdiğini, çocukların bu komutlara sözel karşılıklar üretmeden önce fiziksel olarak tepki verdiklerini belirtir ve yetişkinlerin çocukların ana dilini edindikleri bu yolu yinelemeleri gerektiğini savunur. Yine Asher'a göre başarılı bir dil öğretiminin önemli bir şartı stresin olmamasıdır fakat ilk dil öğrenimi stresten uzak bir çevrede gerçekleşirken, ikinci dili öğrenimiye yetişkinler için fazla miktarda stres ve kaygının bir arada bulunduğu ortamlarda gerçekleşir. İlk dil öğrenimindeki ortamların oluşturulması, belirli dil yapıları üzerine odaklanmak yerine fiziksel aktivitedeki anlamın yorumlanmasına odaklanması öğrenenleri daha özgür ve stressiz kılacaktır (Richards ve Rodgers, 2001, 73). Bu yöntem de çoğunlukla dinleme becerisi üzerine odaklanılır. Uzun süren bir başlangıç safhası boyunca çoğunlukla konuşan öğretmendir. Öğrenciler komutlara sessizce tepki verirler (Batt ve diğ., 1988, 7).

Tüm bu yaklaşımların kullanıldığı çeşitli öğrenme ortamlarına yetişkinler, yeni bir işe hazırlanmak, mevcut işe destek vermek, daha bilgili hale gelmek, boş zamanı değerlendirmek, ev-merkezli olan veya olmayan

günlük görevleri başarmak; yeni insanlarla tanışmak, günlük rutinden kaçmak gibi nedenlerle yönelirler. Bütün bu nedenler aynı zamanda özyönelimli öğrenmenin altında yatan nedenlerdir (Jonstone ve Rivera (1965)'den aktaran Jarvis, 2004, 73).

Yetişkinlerde Öğrenme

Ergenliğin son dönemlerinde veya yetişkinliğin başlangıç dönemlerinde fiziksel gücün zirveye ulaştığı ve bunu izleyen zamanlarda düşüşe geçtiği; bu düşüşün algısal düşüş, güç kaybı, tepki zamanının uzaması, cilt yapısında değişimler, cinsel kapasitede azalma, kas yapısı ve saç renginde değişimler ile genel enerjide aşamalı bir düşüş olarak gerçekleştiği; bu düşüşlerin yanı sıra görsel ve işitsel duyarlıktaki kayıplar ile beden dengesindeki düzensizliklerin yetişkin öğrenme sürecini önemli derecede etkilediği bilinmektedir (Verner'den aktaran: Jarvis, 2004, 68, 69).

Bununla beraber yetişkinlerin öğrenmede zorluk yaşadığı inancı geçerliliğini yitirmiş, eski bir inanıştır. Çünkü (Hill, 2001, 79);

* İnsanların deneyimlerinin farklılık göstermesi gibi beyinleri de farklılık gösterir: Deneyimlerin beynin oluşumu ve mimarisini etkilemesi sebebiyle her beyin eşsizdir. Bireyler olgunlaştıkça daha da çeşitlenirler çünkü oluşturdukları sinirsel bağlantılar ve sahip oldukları deneyimler ayırt edicidir.

* Nöro-esneklik kavramı yaşam boyu öğrenmeyi pekiştirir: Sağlıklı bireylerde yaşlanma yetişkinlerin öğrenme kapasitesini azaltmaz. Beyin, hayat boyu canlı kalabilmek için zihinsel egzersizlere ve yeni deneyimlere maruz kalmaya gereksinim duyar.

* Değerlerin ve yetişkin öğrenenlerin etraflarındaki dünyaya ilişkin kaygılarının tartışılması deneyimlerimizi dünyayla ilişkilendirir: Öğretme ve öğrenme yolumuz etrafımızdaki dünyayı etkiler. İdeal olarak yetişkin eğitimi yetişkinlere potansiyellerini geliştirmede yardımcı olur.

Eğer yetişkinler öğrenme potansiyeline sahiplerse, öğrenme yolları da kendilerine özgü olacaktır. Yetişkin eğitiminin profesyonel bir uygulama alanı haline geldiği 1920'lerden beri yetişkinlerin nasıl öğrendiği sorusu bilim adamları ve uygulayıcıların ilgisini çekmiştir. Ancak aradan geçen buna zamana karşın yetişkinlerin öğrenmesinin gerçekleştiği çeşitli bağlamları ve öğrenme sürecini açıklayan tek bir yanıt, tek bir kuram ya da model

bulunmamakta; yetişkin öğrenmesinin bilgi temelini oluşturan çeşitli kuram, ilke ve modellerden oluşan bir mozaik bulunmaktadır (Merriam, 2001, 3). Bu mozaığın en önemli parçasını andragoji oluşturur.

Andragoji

Andragojinin babası olarak nitelenen Knowles (1984, 43), andragojiyi; “yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme sanatı ve bilimi” olarak tanımlar. Andragojik ilkelerin sağlık hizmetleri, toplumsal çalışmalar, ticaret, din, tarım ve hukuk gibi alanlarda mesleki eğitime ve akademik danışmanlığa olan etkisi geleneksel eğitimin de ilerisindedir (Holton ve diğ., 2009, 169). Knowles’ın andragojik modelini dayandırdığı varsayımlar şunlardır (Knowles, 1996, 56-62):

1. Bilme gereksinimi: Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyarlar. Yetişkinlerin bir şeyi kendileri için öğrenmeyi üstlendiklerinde, onu öğrenmekle elde edecekleri yararları ve öğrenmemenin olumsuz sonuçlarını iyice incelemeye çok fazla enerji harcarlar.

2. Öğrenenlerin benlik algısı: Yetişkinler kendi kararları için, kendi yaşamları için sorumlu olma biçiminde bir benlik algısına sahiptirler. O benlik algısına ulaştıktan sonra artık başkalarının da onları kendini yönetme yeteneğinde olarak görmelerine ve onlara böyle muamele etmelerine derin bir psikolojik gereksinim geliştirirler.

3. Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü: Yetişkinler bir eğitsel etkinliğe, çocuklardan hem daha fazla hem de farklı nitelikteki bir deneyim birikimi ile gelirler.

4. Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler, kendi gerçek yaşam durumları ile etkili olarak başa çıkabilmek için bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar.

5. Öğrenmeye yönelim: Çocukların konu merkezli öğrenme yönelimlerinin tersine; yetişkinlerin öğrenme yönelimleri, yaşam merkezlidir. Gerçek yaşamdan oluşan alıntılarla eğitim programının hazırlanması öğrenenleri öğrenmeye yöneltir.

6. Güdülenme: Yetişkinler bazı dışsal gdleyicilere (daha iyi işler, terfiler, daha yüksek ücretler, vb) yanıt verici olmakla birlikte, gizilgücü en yüksek güdüleyiciler daha fazla iş doyumunu, öz saygı, yaşam kalitesi gibi içsel baskılardır.

Knowles, yetişkinlerin yaşamlarındaki problemleri çözmeye yardım eden öğrenmeye karşı daha fazla güdülenme eğiliminde olduğunu kabul eder fakat bazen bu tipte güdülenmenin olduğu düşünülen bazı öğrenme ortamları aslında öyle olmayabilirler (McGrath, 2009, 106). Araştırmalar insanların kurslara kayıt olma nedenlerinin başında çalışılan işle bağlantılı nedenlerin geldiğini göstermektedir: Non-formal eğitim katılımcılarının neredeyse yarısı işverenleri istediği için ve işverenlerinin istediğini öğrenmek için kurslara katılmaktadırlar; bazen öğrenme olanağı da işverenin kendisi tarafından sağlanmakta ve karşılanmaktadır (Beinart ve Smith (1998)'den aktaran Jarvis, 2004, 72). Ancak, bazen öğrenenler işverenleri tarafından işyerinde yaptıklarıyla hiç ilgisi olmayan ya da çok az ilgisi olan kurslara katılmaya zorlanabilirler. Bu durumda kursta işlenen konuların işyerinde daha iyi performans göstermelerine yardım etmeyeceği hissine kapılabilirler. Bu yüzden bu öğrenenler genellikle kurslara çok düşük güdülenmeyle ya da hiç güdülenme olmaksızın katılırlar (McGrath, 2009, 106).

Knowles'ın savunduğu yetişkinlerin sorun-odaklı olmaları öğreticiler ya da kolaylaştırıcılar tarafından derslerini planlarken dikkatle ele alınmalıdır. Bazı yetişkin öğrenenler sorun odaklı olmayı tercih ederken diğerleri kurs boyunca öğreticinin onlara yn vermesini isterler. Bu yüzden kendilerine yn verilmesini tercih eden yetişkinler kendilerini birdenbire kendileri hakkında karar vermek zorunda oldukları bir durumda bulabilirler ve bu da sorunlara yol açabilir (McGrath, 2009, 104).

Gdlenmeyle ilgili diğer önemli bir faktör bazı yetişkin öğrenenlerin genç yetişkinlerin yaşamadığı aile, tam zamanlı iş gibi zaman baskısı oluşturan bazı engellemelere maruz kalmasıdır. Bu baskılar çoğu zaman onları derslere katılmaktan alıkoyar. Bu baskılar bazen öyle güçlü olur ki kursu bırakmak zorunda kalırlar ve bir daha da dnmeyebilirler çünkü tekrar

katıldıklarında kursu tamamlayamayacaklarını düşünürler (McGrath, 2009, 106).

Aslında yetişkinleri daha kursa başlamadan engelleme potansiyeline sahip çeşitli etmenlerden söz edilebilir (Merriam ve Brockett, 1997, 187-200):

Coğrafi koşullar yetişkin eğitime erişimi etkileyebilmektedir. Çünkü kent, banliyö ve kırsal yerleşimlerin olanakları arasında büyük ayrımlar vardır. Kırsal bölgeler eğitim için daha az kaynağa sahipken bazen gelişmemiş kentler de kırsal kesimler kadar kötü durumda olabilmektedir.

Yaş katılımı etkiler. Genç ve orta yaşlı yetişkinler, daha yaşlı yetişkinlerden daha fazla katılım sağlarlar- elbette ki genç yetişkinler çoğunlukla meslekleri için öğrenmeye devam ederler. Buna karşın, daha yaşlı yetişkinler genelde genç insanlardan daha az eğitim alma eğilimindedirler ve eğitim düzeyi eğitimsel etkinliklere katılmaya kimin devam edeceğinin iyi bir göstergesidir. Bununla beraber, ortalama ömür süresinin artmaya devam ettiği ülkelerde yaşın oynadığı rol gelecekte önemli derecede değişebilir.

Kişinin cinsiyeti de kişinin eğitime katılıp katılmayacağı ve ne kadar katılacağını belirleyebilir. Kadınlar erkeklerden daha az katılma eğilimindedirler ve onların katılımı niteliksel olarak erkeklerinkinden farklıdır. Gelişmiş uluslarda kadınlar da erkekler kadar katılım sağlayabilirken daha az gelişmiş ülkelerde kadınlar eğitime katılmak için daha az olanak buldukları görülmektedir. Ayrıca daha gelişmiş ülkelerde bile, erkekler daha iyi ücretli olan daha yüksek pozisyonlara sahip oldukları için kadınlardan daha iyi eğitim alabilmektedirler.

Üst düzey ekonomik koşullara sahip olanların eğitime daha fazla katılmaları olasıdır. Daha az varlıklı ailelerden gelenlerse kısmen daha az paraya sahip olduklarından dolayı fakat ayrıca aynı dili konuşmama, aynı normları paylaşmama gibi nedenlerle eğitim sistemine uymadıklarından dolayı da eğitime daha az katılırlar.

Azınlık gruplar tüm dünyada çoğunluk gruplara kıyasla daha az eğitime katılma eğilimindedir. Bunun sebebi çoğunluk grupların azınlık grupların katılımını açıkça engellemesi olabileceği gibi belirli azınlık gruplara ait olma kişinin eğitime karşı eğilimlerine de etki edebilir. Ayrıca belirli bir

sosyal grubun üyesi olma bazı eğitim şekillerine güvenmemeye ve onlara katılmaktan rahatsızlık duymaya neden olabilir.

Andragoji, şu durumlar üzerinde de durur (McGrath, 2009, 107-108): Bu durumlardan biri yetişkinlerin kendi geçmiş deneyimlerini kullanmalarına izin verilmesidir. Ancak yetişkin eğitiminde değer taşıyan deneyimlerin yanı sıra değer taşımayanların da var olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca bazı öğrenenler kendi inançlarının tartışılmasına hazır olmadıklarından dolayı kendilerini tehdit altında hissedebilirler ve sonraki derslere katılmayabilirler ya da geçmiş deneyimleri yeni öğrenmelerini engelleyebilir çünkü önceki inançlarının yanlış olduğunu kabul edemeyebilirler. Bunun yanında özellikle on sekiz ve yirmi beş yaş arası genç yetişkinler sınıf tartışmalarına katılmalarına yetecek bilgi birikimine sahip olmadıklarından dolayı kendilerini yalıtılmış hissedebilirler, sıkılabilirler ve nihayetinde kurstan erken ayrılabilirler. Yetişkinlere yönelik bazı kursların, katılımcıların girecekleri çeşitli sınavlara ilişkin puana dayalı beklentiler içinde olması da öğreticilerin üzerinde bir baskı oluşturabilir. Bunun sonucunda öğreticiler yüksek puanlar için pedagojik uygulamaları andragojik ilkelere tercih edebilir. Öte yandan bazı öğreticiler andragojik ilkeleri uygulama konusunda aşırıya kaçabilirler; yetişkin öğrenenlerin kaygı düzeylerini artırmaya ve öz saygı düzeylerini düşürmemeye özen göstererek öz saygılarına zarar vermemeye çalışırken sınıfta hiç öğrenmenin gerçekleşmemesine de neden olabilirler.

Knowles (Knowles ve diğ., 2005, 251-254) andragojik yolla yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yaklaşımlarından birçok noktada ayrıldığını ifade etmiştir: Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğretmen öğrencilerin neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceğinden sorumludur ve görevi önceden hazırlanmış içeriği iletmek, öğrencilerin bu içeriği alma ve kullanma yöntemlerini kontrol etmek ve sonunda içeriği alıp almadıklarını sınamaktır. Geleneksel öğretim yöntemindeki öğretmen modeli ve öğretim şekli zamanla yerini öğretmenin rolünün öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğu, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için üst düzey sorumluluk aldığı öğretim şekline bırakmıştır. Bu yaklaşıma dayalı yapılan bir derste önce öğrenenler kendilerini tanıtır, özel ilgi alanlarını ve kaynaklarını tanımlarlar. Daha sonra dersle ilgili başarılması gereken amaçlar konusunda ve dersle ilgili üniteler hakkında bilgilendirilirler.

Bu üniteler klasik derslerdeki ünitelerden farklı olarak sorgulama üniteleri olarak adlandırılır. Bu sorgulama üniteleri için gönüllülük esasına dayalı olarak öğrenenlerle birlikte araştırma takımları oluşturulur. Daha sonraki dersler için öğretmen danışman ve kaynak rolündedir. Öğretmenin bu süreçte aldığı haz da farklılaşır. Geleneksel yöntemde öğrenciyi kontrol etmekten elde edilen haz, bu yaklaşımda öğrenciyi serbest bırakmaktan alınmaktadır. Geleneksel yaklaşımda, temel olarak sunum becerileri gerektiren içerik planlama ve bu içeriği iletme rolüne sahip olan öğretmen bu yaklaşımda yerini ilişki kurma, gereksinim değerlendirmesi yapma, planlamaya öğrencileri dahil etme, öğrenenleri öğrenme kaynaklarına bağlantısını sağlama, onları inisiyatif almaya teşvik etme gibi becerileri gerektiren süreç tasarımcısı ve yöneticisidir. Burada bahsedilen sorgulama temelli öğrenme daha sonraları yetişkinlere İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesinde de kullanılmıştır.

Bütün-parça-bütün öğrenme modeli. Andragojinin yetişkinlerin öğrenmesi uygulamalarının hizmetine sokulmasında geliştirilen yaklaşımlardan biri de Bütün-parça-bütün öğrenme modelidir (Knowles ve diğ., 2005, 240-250): Modelin geçmişi 1970li yıllara kadar uzanır. Bu model, öğrenmenin bütün-parça-bütün şeklinde doğal bir ritmik bir süreci bulunduğunu varsayar. Bu sürecin ilk aşaması olan 'ilk bütünün' iki ana amacı bulunmaktadır. Birincisi, öğrenenleri, öğrenecekleri yeni içeriğe hazırlamak için zihinlerinde örgütleyici bir çerçeve hazırlamaktır. Öğrenenlerin deneyimlerine ilişkin önceki sonuç ve yorumları, onların şu anki dünya görüşlerini temsil etmektedir. Bu bağlamda ön düzenleyiciler ve şema sıralaması yoluyla zihinsel bir iskele yapılması hedeflenir. Ön düzenleyiciler, önceki öğrenme ve deneyimlerin belli gelişim düzeylerinde öğrenenlerin zihinsel yapılarını oluşturuyor olmasından kaynaklanır. Bu zihinsel yapılar ise şemalar olarak adlandırılırlar. Hokey oynamak, büyükbabamızı ziyaret etmek gibi yapacağımız çeşitli eylemler için sahip olduğumuz bilgi, bu eylemlerle ilgili şemalarımızdır. Bu şemaların öğretimin başında düzenlenmesi basitleştirilmiş bütünlerden daha karmaşık olanlara doğru olmalıdır.

Diğer ana amaçsa, içeriği öğrenenler için anlamlı ve onlarla bağlantı olacak şekilde oluşturmak yoluyla öğrenmeye güdülenmelerini sağlamaktır. Yetişkinler öğrenmenin tatmin edeceği gereksinim ve ilgilere sahip oldukları

sürece öğrenmeye odaklanırlar. Öğrenenler öğretilenlere değer vermediği sürece, öğrenilenlerin bellekte tutulabilmesi veya işyerine transferi oldukça güçleşmektedir. Sürecin “parça” veya “parçalar” sürecindeyse destekleyici bilişsel beceriler ve bileşen davranışlar klasik davranışçı öğretim tarzıyla geliştirilir. Bu “parçalar” ile ilgili performans ölçütleri öğrenenlerce başarıyla yerine getirildikten sonra öğretici bu parçaları birbirine bağlayarak “ikinci bütün” ü oluşturmuş olur. “İkinci bütün” süreci modelin temel bileşenidir. Bu süreç genel bütünü oluşturmak için bireysel “parçalar”ı bir araya getirir. Her bir “parça”nın başarımı önem taşır fakat “ikinci bütün” aracılığıyla “parça”lar arasındaki ilişkinin anlaşılması içeriğin tamamıyla kavranmasını gerektirir. Bunu gerçekleştirmek için öğreticinin, tüm parçaları örgütleyerek bütüne ulaşmayı kolaylaştırıcı materyaller kullanması önemlidir. Bilişsel bütün oluşturulduktan sonraysa öğretici bu bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilmesi için çalışmalar yapmalıdır. Bu bağlamda öğretici aktif öğrenmeyi sürece katabilir. Böylelikle öğrenen edilgen bir rolden etken bir role geçebilir ve hem öğrenme hem de öğrendiğini bellekte tutma kolaylaşır. Tüm işlemlerin tekrarına dayana alıştırmalar aracılığıyla da sadece uzun süreli belleğe gönderim gerçekleşmez, öğrenen öğrendiklerini hayata geçirebilme bağlamında bir rahatlama da yaşar; aşamaları başarılı ve hızlı bir şekilde gerçekleştirebildiği otomatik bir düzeye ulaşır. Bütün-parça-bütün öğrenme modeli genel bir öğrenme şablonu da sunmaktadır. Bu şablon program tasarımı ve ders tasarımı düzeylerinde kullanılabilir. Her bir program dilimi bir derstir. İlk ders “ilk bütün”ü oluşturmaya odaklanacaktır. Sonraki dersler mantıksal “parça”larla ilgilenecek ve “ikinci bütün” ile tamamlanacaktır (Knowles ve diğ., 2005, 251-254).

Öz-yönelimli öğrenme

Knowles’ın Kuzey Amerikalı eğitimcilere andragojiyi tanıtmalarıyla hemen hemen aynı dönemde yetişkinleri çocuklardan ayıran bir model olan öz-yönelimli öğrenme ortaya çıkmıştır. Knowles’ın kendisi de öz-yönelimle ilgili alan-yazına kavramı genel hatlarıyla açıklayan ve nasıl uygulanacağını anlatan bir kitapla katkıda bulunmuştur. Knowles’ın andragojik varsayımlarından ilkinin altında yatan düşüncelerden biri de öğrenenlerin olgunlaştıkça öz-yönelimli hale gelmesidir. Knowles öz-yönelimli öğrenmeyi;

bireyin başkalarının yardımıyla veya yardımı olmadan, öğrenme gereksinimlerini saptamak, öğrenme hedeflerini kararlaştırmak, öğrenme kaynaklarını belirlemek, öğrenme stratejilerini seçmek ve uygulamak, öğrenme çıktılarını değerlendirmek için inisiyatif aldığı süreç olarak ifade etmiştir (Knowles, 1975, 18). Bir başka tanımda öz-yönelimli öğrenme bir bireyin herhangi bir zamanda ve koşullar altında kendi çabalarıyla ve herhangi bir yöntemi kullanarak bilgi, beceri, başarıya ya da kişisel gelişimde sağladığı herhangi bir artış olarak tanımlanmıştır (Gibbons, 2002, 2).

Öz-yönelimli öğrenmeye bilimsel çalışma olarak ilk kapsamlı tanımlamayı getiren Tough olmuştur. Öz-yönelimli öğrenmenin amaçları; öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenme kapasitesinin, dönüştürmecî öğrenmenin ve özgürleştirici öğrenme ve toplumsal eylemin geliştirilmesidir. Özyönelimli öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi amacı insan doğasının temel olarak iyi olduğuna ve kendi öğrenmesi için sorumluluk kabul ettiğini öngören hümanistik felsefeye dayanır. Mezirow'un temsil ettiği dönüştürmecî öğrenmeye sürecin merkezine öğrenenlerin eleştirel düşüncelerini koyar. Eleştirel düşünme kişinin gereksinimleri, istekleri ve ilgileri için tarihi, kültürel ve biyografik nedenlere yönelik bir kavrayıştır. Bu tip öze ilişkin bilgiler öz-yönelimli öğrenmedeki özerklik için bir ön şarttır (Merriam, 2001, 8-9).

Öz-yönelimli öğrenme öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerinin sahibi ve yöneticisi olarak görür (Abdullah, 2001): Öz-yönelimli öğrenme sosyal-kurgu, kaynaklar ve eylemleri içeren öz-yönetim ile öğrenenlerin kendi bilişsel öğrenme stratejilerini izledikleri, değerlendirdikleri ve düzenledikleri öz-izleme sürecini bir araya getirir. Öğrenenlerin çabalarının başlaması ve sürmesinde güdülenme ve iradenin rolüne, öz-yönelimli öğrenmede vurgu yapılır. Güdülenme, katılma kararına götürürken; irade, amaçların başarılması için kursa katılma isteğinin sonuna kadar muhafaza edilmesini sağlar. Kontrol başlangıçta öğreticideyken aşamalı olarak öğrenene geçer. Öğrenenler öğrenme amaçlarını kurgulamada ve neyin öğrenmeye değer olduğuna karar vermede büyük oranda özgürlük alanına sahiptir. Öğreticiler öğrenme stratejileri modellerler ve bu stratejileri kendi başlarına kullanabilmelerini sağlayacak becerileri geliştirmek için öğrenenlerle birlikte çalışırlar. Öz-yönelimli öğrenmede alana özgü bilgi geliştirildiği gibi kavramsal bilginin yeni

durumlara transfer edilme yeteneği de geliştirilir. İnsanların gerçek yaşamda nasıl öğrendiğini dikkate alarak okul bilgisi ve gerçek dünyaya ilişkin sorunlar arasında köprü kurmanın yollarını arar.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de gerek ilköğretim, gerek ortaöğretim, gerekse yükseköğretimde yabancı dil ile ilgili sorunlara yönelik yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili sorunlarını tüm boyutlarıyla ele alan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının yabancı dil sorunlarına değinen araştırmalar genellikle yabancı dil sorunu yüzünden akademisyenlerin yükselmemeleri sorununa odaklanmıştır.

“Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi” adlı araştırmada Turanlı (2000) öğrencilerin dil öğreniminde gösterdikleri isteklilik ve kararlılıklarının, akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin, gösterdikleri isteklilik durumuna göre akademik başarıları çok büyük farklılıklar göstermemekle birlikte, kararlılık durumlarının artmasıyla akademik başarıları da artmaktadır.

Tuncay (1994) tarafından gerçekteştirilen ‘Askeri Eğitimi Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğreniminde Etken Faktörler’ başlıklı, yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları psikolojik, yaş, mesleki, sosyal ve motivasyon gibi etken faktörleri inceleyen çalışmada yetişkinlerin yabancı dile olan ilgi ve yeteneklerini, geçmişte almış oldukları eğitim düzeyinin yanı sıra, ana dilde kazanmış oldukları becerilerin de etkilediği; yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi her ne sebeple seçmiş olurlarsa olsunlar, yabancı dil öğrenimine, önceden elde ettikleri eğitim, kültürel birikim, yaşam biçimi ve mesleki yaşam koşullarıyla şartlanmış olarak başladıkları vurgulanmıştır.

Songün’ün (1992, 23) “İngilizceyi nasıl öğrendiler?” başlıklı araştırmasında elde edilen sonuçlara göre tüm öğrenciler, İngilizcenin konuşulduğu doğal ortamda daha iyi öğrenilebileceği gerçeğinin farkındadırlar ve iyi düzeyde İngilizce bilen yetenekli öğretmenlerin

rehberliğinde ve İngilizcenin bilindiği ve konuşulduğu ortamlarda söz konusu dilin daha iyi öğrenileceğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğrenciler kendilerine sürekli destek veren, kendilerini güdeleyen ve hatta ders çalışmaya ve daha fazlasını öğrenmeye zorlayan sınıf arkadaşlarının dil öğreniminde ne denli önemli olduğunu da vurgulamışlardır.

Gökdemir'in (2003) 'Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar' isimli çalışmasında elde ettiği bulgulardan bazıları şunlardır:

1.İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;

2.İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte; ders sürekli öğretmen merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişiyile ilgili görevler verilmemekte;

3.Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta;

4.İngilizce hazırlık bölümüne devam eden öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta;

5. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamakta;

6.Okul idaresi yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemekte;

7.İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dersler için uygun ortam ve sınıf şartları sağlayamamakta;

8.İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç gereçleri yeterince sunamamakta;

9.İngilizce hazırlık veren üniversiteler izlenceyi yetiştirmek için uyguladıkları programı hızlı sürdürmektedirler.

Avcıoğlu (2011) "Türkiye'deki Akademisyenlerin Küresel Bilgi Üretme ve Yaymadaki Konumları" başlıklı araştırmasında akademisyenlerin yabancı kaynaklı ve yabancı dilde yayın yapan internet sitelerine erişiminin oldukça yüksek olduğunu fakat internet üzerinden yabancılarla doğrudan ve karşılıklı iletişim kurma oranının oldukça düşük olduğunu, dolayısıyla yabancı dilde internet yoluyla doğrudan ve karşılıklı etkileşimin az olduğunu tespit etmiştir.

Karakütük ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan “Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı” profili başlıklı araştırmada öğretim elemanlarının Türkiye’de akademik meslekte yaşadığı varsayılan sorunlardan birinci derecede önemli gördükleri sorun yabancı dil eğitiminin yetersiz olmasına karşın akademik yükseltmelerde yabancı dil koşulunun olmasıdır. Ayrıca, akademik yayınların unvan almak amacıyla yapılması profesörlerce araştırma görevlilerince, akademik yükseltmelerin uluslar arası indekslerde yayın yapmaya bağlı olması doçentlerce, yabancı dil eğitiminin yetersiz olmasına karşın akademik yükseltmelerde yabancı dil koşulunun olması yardımcı doçentler, öğretim görevlileri, okutmanlar ve uzmanlar tarafından en önemli sorun olarak gösterilmiştir.

Oğuz’un (2002) yaptığı “Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme Güçlükleri” isimli araştırmadaysa öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirmekte güçlük çektikleri sonucuna varılmıştır. Buna neden olan sebepler ise öğretim elemanlarının yurtdışında kalma olanaklarının bulunmaması, üniversitelerde öğretim elemanlarına yönelik etkili yabancı dil kurslarının düzenlenmemesi, öğretim elemanlarının akademik çalışmalarının yoğun olması ve üniversitede girdikleri ders saatinin fazlalığı, öğretim elemanlarının maddi olanaklarının yetersiz olması, öğretim elemanlarının temel yabancı dil bilgilerinde eksiklikler bulunması, öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirme konusunda bireysel çalışmada güçlük yaşamaları ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunmaması, öğretim elemanlarının öğrenmeleri gereken yabancı dilin kapsamının geniş olması, öğretim elemanlarının yabancı dille, bilimsel çalışma alanı dışında uğraşmamaları, öğretim elemanlarının yabancı dillerinin gelişmişlik düzeyini değerlendiren ölçütlerin yüksek olması şeklinde ifade edilmiştir.

Yukarıda verilmiş olan araştırmaların yanı sıra yapılmış olan bir çok araştırma, öğretim elemanlarının yabancı dil ile ilgili yaşadıkları sorunlara gerek sebepleri gerekse yol açtığı çeşitli sonuçlar bağlamında eğilmiş ve çözüme yönelik çeşitli öneriler, yapılan bu araştırmaların sonucunda sunulmuştur. Bununla beraber bu sorunların öğretim elemanlarının hayatlarına olan etkilerini sorgulayan ve sorunlarının çözümlerine ilişkin kendi görüşlerinin neler olduğunu ortaya koyan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmada ise ğretim elemanlarının yabancı dil ile ilgili yaşadıkları sorunların onların hayatlarına yaptığı etkiler araştırılmış ve kendi özgün çözüm nerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye'deki Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nedir sorusuna yanıt arayan ve dolayısıyla var olan durumu var olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışan tekil ve ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tekil tarama yaklaşımında ilgilenilen durumlar tek tek betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1994, 77). Bu araştırmada da eğitim fakültelerinin doktoralı öğretim elemanlarının İngilizceyle ilgili sorunları ve görüşleri her konuda ayrı ayrı olmak üzere betimlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında gözlenen birlikte değişimin varlığını korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler yoluyla belirlemeye çalışır (Karasar, 2006, 77). Bu araştırmada da, öğretim elemanlarının tekil tarama yoluyla betimlenen İngilizceyle ilgili durumları arasında birlikte değişim ilişkisinin olup olmadığı ki-kare ve kontinjensi katsayısına bakılarak incelenmiştir

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'deki Türkçe eğitim yapan üniversitelerin 64 eğitim fakültesinde görev yapan 4513 öğretim elemanı oluşturmuştur (ÖSYM, 2012). Bu evrenden Türkçe eğitim yapmayan eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanları, eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları ile doktora yapmamış olan öğretim elemanları üniversitelerin internet sayfalarından tespit edilmiş ve evrenden çıkarılmıştır. Bu işlemde sonra hedef evren

toplamı 2608 kişiden oluşmuş ve bu evrenden 407 profesör, 243 doçent, 1678 yardımcı doçent, 199 doktor öğretim görevlisi ve 81 doktor araştırma görevlisi alt evrenler olarak belirlenmiştir.

Daha sonra, farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve % 95 güvenlik düzeyine göre, tolerans gösterilebilir %5 hata için Anderson'un örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılarak (Anderson 1990'dan aktaran Balcı, 2004, s, 95) araştırma için gerekli olan örneklem büyüklüğü 335 kişi olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının unvanlarına ve fakültelerine göre eşit oranda temsil edilebilmesi amacı ile çok aşamalı bir tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda soru kağıdının 52 profesör, 32 doçent 215 yardımcı doçent, 26 doktor öğretim görevlisi ve 10 doktor araştırma görevlisine uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır; daha sonra her bir eğitim fakültesinin sahip olduğu öğretim elemanlarının unvanlarına göre evrendeki oranları tespit edilmiş, bu oranlar yukarıda verilmiş olan soru kağıdı uygulanacak öğretim elemanı sayılarına uygulanmış ve soru kağıdının örnekleme yer alan öğretim elemanlarına görev yaptıkları fakülteye göre hangi oranda uygulanacağı belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının fakülte ve unvanlarına göre dağılımı Çizelge 3'de verilmiştir:

Çizelge 3. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları evren ve örnekleminin fakülte ve unvanlara göre dağılımı.

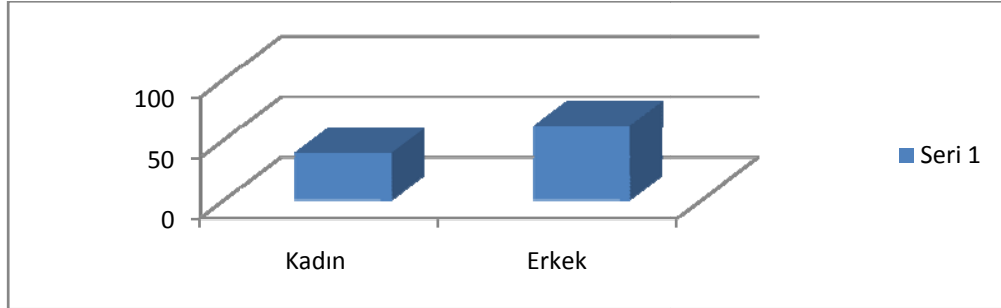
ÜNİVERSİTE	UNVAN														
	PROF.			DOÇENT			YRD DOÇ			DR. ÖĞR. GÖR.		DR. ARŞ. GÖR.			
	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)
1.ABANT İZZET BAYSAL	8	2	1	9	3,7	1	66	4	8	1	0,5	-	-	-	-
2.ADNAN MENDERES	4	1	1	2	0,82	-	19	1,1	2	-	-	-	-	-	-
3.ADIYAMAN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.AFYON KOCATEPE	2	0,5	-	1	0,41	-	18	1,1	2	1	0,5	-	-	-	-
5.AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.AHI EVRAN	4	1	1	2	0,82	-	40	2,4	5	-	-	-	-	-	-
7.AKDENİZ	3	0,8	-	3	1,25	-	25	1,5	3	2	1	-	-	-	-
8.AKSARAY	1	0,3	-	-	-	-	14	0,8	2	-	-	-	1	1,23	-
9.AMASYA	1	0,3	-	4	1,64	1	28	1,7	4	1	0,5	-	-	-	-
10.ANADOLU	9	2,3	1	4	1,64	1	51	3	7	1	0,5	-	7	8,7	1
11.ANKARA	32	7,9	4	13	5,35	2	16	1	2	8	4,02	1	5	6,17	1
12.ARTVİN ÇORUH	1	0,3	-	1	0,41	-	2	0,1	-	-	-	-	-	-	-
13.ATATÜRK	15	3,7	2	10	4,11	1	108	6,4	14	-	-	-	-	-	-
14.BAYBURT	1	0,3	-	-	-	-	4	0,2	1	-	-	-	-	-	-
15.BALIKESİR	6	1,5	1	5	2,05	1	52	3,1	7	2	1	-	2	2,46	-
16.CELAL BAYAR	1	0,3	-	-	-	-	14	0,8	2	1	0,5	-	-	-	-

Çizelge 3'ün devamı

ÜNİVERSİTE	UNVAN														
	PROF.			DOÇENT			YRD DOÇ			DR. ÖĞR. GÖR.			DR. ARŞ. GÖR.		
	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)	EVREN (SAYI)	% (EVREN)	ÖRNEKLEM (SAYI)
17.CUMHURİYET	2	0,5	-	2	0,82	-	25	1,5	3	-	-	-	-	-	-
18.ÇUKUROVA	5	1,3	1	3	1,25	-	30	1,8	4	-	-	-	-	-	-
19.DİCLE	15	3,7	2	7	2,9	1	38	2,3	5	1	0,5	-	6	7,4	1
20.DOKUZ EYLÜL	31	7,7	4	7	2,9	1	62	3,7	8	28	14,1	4	7	8,7	1
21.DUMLUPINAR	1	0,3	-	-	-	-	13	0,8	2	-	-	-	-	-	-
22.EGE	7	1,8	1	3	1,25	-	22	1,3	3	2	1	-	-	-	-
23.ERCİYES	2	0,5	-	5	2,05	1	14	0,8	2	1	0,5	-	1	1,23	-
24.ERZİNCAN	2	0,5	-	4	1,64	1	38	2,3	5	-	-	-	-	-	-
25.FIRAT	1	0,3	-	5	2,05	1	32	2	4	-	-	-	-	-	-
26.GAZİ	69	17	9	28	11,5	4	92	5,5	12	18	9,05	3	14	17,3	2
27.GAZİANTEP	2	0,5	-	1	0,41	-	14	0,8	2	-	-	-	-	-	-
28.GAZİOSMANPAŞA	2	0,5	-	2	0,82	-	22	1,3	3	-	-	-	-	-	-
29.GİRESUN	1	0,3	-	1	0,41	-	22	1,3	3	-	-	-	-	-	-
30.HACETTEPE	29	7,2	4	16	6,59	2	21	1,3	3	26	13,1	4	1	1,23	-
31.HARRAN	-	-	-	-	-	-	13	0,8	2	-	-	-	-	-	-
32.İNÖNÜ	9	2,3	1	4	1,65	1	34	2	4	-	-	-	-	-	-
33.İSTANBUL	7	1,8	1	2	0,82	-	21	1,3	3	12	6,03	2	2	2,46	-
34.KAFKAS	1	0,3	-	1	0,41	-	8	0,5	1	-	-	-	1	1,23	-
35.K.MARAŞ SÜTÇÜ İMAM	-	-	-	-	-	-	11	0,7	1	-	-	-	-	-	-
36.KASTAMONU	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37.KIRIKKALE	1	0,3	-	-	-	-	13	0,8	2	-	-	-	4	4,93	1
38.KİLİS 7 ARALIK	1	0,3	-	-	-	-	13	0,8	2	-	-	-	-	-	-
39.KOCAELİ	3	0,8	1	1	0,41	-	22	1,3	3	-	-	-	2	2,46	-
40.KTÜ	9	2,3	1	3	1,25	-	35	2,1	4	1	0,5	-	1	1,23	-
41.MARMARA	31	7,7	4	19	7,81	3	52	3,1	6	32	16,1	4	5	6,17	1
42.MEHMET AKİF ERSOY	3	0,8	1	1	0,41	-	51	3	6	-	-	-	-	-	-
43.MERSİN	6	1,5	1	7	2,9	1	16	1	2	-	-	-	-	-	-
44.MUĞLA	7	1,8	1	2	0,82	-	21	1,3	3	-	-	-	1	1,23	-
45.MUSTAFA KEMAL	-	-	-	1	0,41	-	21	1,3	3	-	-	-	-	-	-
46.MUŞ ALPARSLAN	1	0,3	-	-	-	-	3	0,2	-	1	0,5	-	-	-	-
47.NİĞDE	2	0,5	-	2	0,82	-	22	1,3	3	-	-	-	-	-	-
48.ONSEKİZ MART	5	1,3	1	5	2,05	1	42	2,5	5	5	2,51	1	1	1,23	-
49.OSMANGAZİ	3	0,8	-	6	2,46	1	21	1,3	3	-	-	-	1	1,23	-
50.ONDOKUZ MAYIS	12	3	2	14	5,76	2	57	3,4	7	-	-	-	-	-	-
51.PAMUKKALE	4	1	-	5	2,05	1	40	2,4	5	5	2,51	1	6	7,4	1
52.RİZE	1	0,3	-	-	-	-	8	0,5	1	-	-	-	-	-	-
53.SAKARYA	3	0,8	1	4	1,64	1	41	2,4	5	1	0,5	-	1	1,23	-
54.SELÇUK	22	5,3	3	15	6,17	2	74	4,4	9	12	6,05	2	10	12,3	1
55.SİNOP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
56.SİRT	1	0,3	-	-	-	-	3	0,2	-	-	-	-	-	-	-
57.TRAKYA	1	0,3	-	1	0,41	-	23	1,4	3	-	-	-	-	-	-
58.ULUDAĞ	7	1,8	1	6	2,46	1	22	1,3	3	35	17,6	4	1	1,23	-
59.UŞAK	2	0,5	-	3	1,25	-	21	1,3	3	-	-	-	-	-	-
60.YILDIZ TEKNİK	3	0,75	-	1	0,41	-	3	0,2	-	1	0,5	-	-	-	-
61.YÜZÜNCÜ YIL	4	1	1	1	0,41	-	50	3	6	1	0,5	-	1	1,23	-
62.ZKÜ	1	0,3	-	1	0,41	-	15	0,9	2	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	407	100	52	243	100	32	1678	100	215	199	100	26	81	100	10

*Yabancı dille eğitim yapan ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesinin eğitim fakülteleri örnekleme dahil edilmemiştir.

Örnekleme dahil olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı Şekil 1’de verilmektedir:



Şekil 1. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere çalışmada yer alan katılımcıların %61,1’ini erkek, %38,9’unu kadın katılımcılar oluşturmuştur. 2009 - 2010 Öğretim Yılı yükseköğretim istatistiklerine göre (ÖSYM, 2012), Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan 105427 akademisyenin 43131’ini kadın akademisyenler, 62296’sını erkek akademisyenler oluşturmaktadır. Buna göre toplam akademisyen sayısının %40,91’ini kadın akademisyenler, %59,08’ini erkek akademisyenler oluşturmaktadır ve bu bağlamda çalışmadaki katılımcı cinsiyeti oranları ve tüm üniversitelerdeki cinsiyeti oranları birbiriyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Var olan sorunlara ilişkin durumun ortaya konabilmesi için ilgili literatürden yararlanılarak örnekleme yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu havuzdan yararlanılarak araştırmada kullanılan soru kağıdı geliştirilmiştir. Soru kağıdı, çözüm önerilerine ilişkin görüş ve değerlendirmelere ulaşmak amaçlı açık uçlu soruları da içermektedir. Soru kağıdın yüz geçerliği için uzman görüşü

alınarak¹, görüşler doğrultusunda gerekli geliştirmeler yapıldıktan sonra soru kağıdına son şekil verilmiştir.

Geliştirilen soru kağıdı ile fakültelerden alınan deneme örneklem grubu üzerinde 2008 yılı Haziran-Ağustos ayları arasında 24 öğretim elemanının dahil olduğu bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler kullanılarak, soru kağıdının likert tipi beşli derecelendirme maddelerinin iç tutarlılığı “Cronbach Alpha Katsayısı” ile değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha Analizi sonucunda ölçeğin yeterli sayılabilecek düzeyde güvenilirlik oranına sahip olduğu tespit edilmiştir (-alpha= ,743). Cronbach Alpha analiz sonuçları araştırmanın ekler bölümünde verilmiştir.

Soru kağıdının ilk bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde katılımcıların İngilizce eğitim geçmişleri, üçüncü bölümünde İngilizce öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya yönelik maddeler yer almıştır; dördüncü bölümde İngilizce düzeyi ve sorun yaşanan beceriler, beşinci bölümdeyse İngilizceye yaklaşım ve İngilizce düzeyinin etkilerine ilişkin görüşlere ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Altıncı bölümde İngilizce sorunu yaşamış ve halen yaşamakta olan katılımcıların cevaplaması gereken dil sınavından kaynaklanan sorunları, yedinci bölümdeyse yurtiçi ve yurtdışı İngilizce kurslarının yararlılığına ilişkin görüşleri anlamaya yönelik ifadeler yer verilmiştir. Sekizinci bölümde kurs kararlarına katılma gerekliliğine ilişkin görüşleri anlamaya yönelik maddeler yer almıştır. Dokuzuncu ve son bölümdeyse İngilizce ile ilgili sorunların giderilmesine yönelik önerilerin tespitine yönelik maddeler yer almıştır. Üç, dört, beş, altı, yedi ve sekizinci bölümler beşli likert ölçeğine göre düzenlenmiş sorulardan oluşmuştur.

Soru Kağıdının Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan soru kağıtları olanaklar dahilinde elektronik posta, mektup ve yüz yüze görüşme aracılığıyla uygulanmıştır. 10.04.2009 tarihinde soru kağıdının uygulanması için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek-2). Ankara, İstanbul ve İzmir’de bulunan eğitim fakültelerinde

¹ Prof. Dr. Rifat MİSER, Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLİR, Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN, İstatistik Uzmanı Elif ALİM

soru kağıdı yüz yüze görüşme aracılığıyla uygulanmış, diğer şehirlerdeki öğretim elemanlarına ise telefonla ulaşılarak soru kağıtlarının mektup yoluyla gönderildiği bildirilmiştir. Arzu eden öğretim elemanlarına soru kağıtları elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve geri dönüşlerin bir bölümü elektronik posta aracılığıyla yapılmıştır. Elektronik postayla geri dönüş yapanların sayısı 18'dir ve geri dönüş oranının % 6,7'sini oluşturmaktadır.

Uygulama sonucu 335 soru kağıdından 265 tanesi (%79,1) geri dönmüştür. Soru kağıtlarının gönderildikleri fakültelere göre geri dönüş oranları aşağıdaki Çizelge 4'de görülmektedir.

Çizelge 4. Araştırmada kullanılan soru kağıdının gönderildiği eğitim fakültelerine göre geri dönüş sayıları.

ÜNİVERSİTE	GERİ DÖNÜŞ	
	ÖRNEKLEM (SAYI)	DÖNÜŞ (SAYI)
ABANT İZZET BAYSAL	10	7
ADNAN MENDERES	3	2
AFYON KOCATEPE	2	2
AHI EVRAN	6	5
AKDENİZ	3	2
AKSARAY	2	2
AMASYA	5	3
ANADOLU	10	6
ANKARA	10	9
ATATÜRK	17	15
BAYBURT	1	1
BALIKESİR	9	6
CELAL BAYAR	2	2
CUMHURİYET	3	2
ÇUKUROVA	5	4
DİCLE	9	8
DOKUZ EYLÜL	18	14
DUMLUPINAR	2	2
EGE	4	1
ERCİYES	3	1
ERZİNCAN	6	5
FIRAT	5	3
GAZİ	30	27
GAZİANTEP	2	2
GAZİOSMANPAŞA	3	2
GİRESUN	3	2

Çizelge 4 ün devamı

ÜNİVERSİTE	GERİ DÖNÜŞ	
	ÖRNEKLEM (SAYI)	DÖNÜŞ (SAYI)
HACETTEPE	13	11
HARRAN	2	2
İNÖNÜ	6	3
İSTANBUL	6	8
KAFKAS	1	1
K.MARAŞ SÜTÇÜ İMAM	1	1
KIRIKKALE	3	3
KİLİS 7 ARALIK	2	2
KOCAELİ	4	2
KTÜ	5	4
MARMARA	18	19
MEHMET AKİF ERSOY	7	7
MERSİN	4	3
MUĞLA	4	4
MUSTAFA KEMAL	3	2
NİĞDE	3	2
ONSEKİZ MART	8	6
OSMANGAZİ	4	2
ONDOKUZ MAYIS	11	8
PAMUKKALE	8	6
RİZE	1	1
SAKARYA	7	4
SELÇUK	17	13
TRAKYA	3	2
ULUDAĞ	9	5
UŞAK	3	2
YÜZÜNCÜ YIL	7	5
ZKÜ	2	2
TOPLAM	335	265

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre soru kağıtlarının geri dönüş oranları ise Çizelge 5'de görülmektedir.

Çizelge 5. Araştırmada kullanılan soru kağıdının öğretim elemanlarından unvanlarına göre geri dönüş oranları.

Akademik Unvan	Geri Dönüş Oranları		
	f (Gönderilen)	f(Dönen)	%
Profesör	52	42	80,7
Doçent	32	25	78,1
Yard. Doçent	215	172	80
Dr. Öğr. Gör.	25	18	72
Dr. Arş. Gör.	10	8	80
Toplam	335	265	79,1

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen veriler SPSS 18.0 programı yardımıyla bilgisayarda işlenip çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik tekniği olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden; anlam çıkarıcı istatistik tekniği olarak da ki-kare istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Ki kare çözümlenmesi yapılırken kontinjensi tablosunda tablo gözeneklerinin hiçbirinde beklenen frekansın birin altına düşmemesi ve yine her bir gözenekte beklenen frekansın beşten küçük olma durumunun tablonun gözenek sayısının %20'sini aşmaması kuralına dikkat edilmiştir. Hesaplanan ki-kare anlamlıysa ilişkinin değerini ortaya koymak üzere kontinjensi katsayısı (K) hesaplanmıştır.

Soru kağıdının derecelendirme ölçeği kısmından elde edilen verilerin işlenmesinde; seçeneklerden hiçe 1, çok aza 2, kısmene 3, büyük ölçüdeye 4, tama 5 puan verilerek her bir maddenin aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamasının anlamlandırılmasında, 1.00-1.79 aralığında çıkan aritmetik ortalama hiç düzeyinde katılmıyorum; 1.80- 2.59 aralığında çıkan aritmetik ortalama çok az düzeyinde katılıyorum, 2.60-3.39 aralığında çıkan aritmetik ortalama kısmen düzeyinde katılıyorum; 3.40-4.19 aralığında çıkan aritmetik ortalama büyük ölçüde düzeyinde katılıyorum; 4.20-5.00 aralığında çıkan aritmetik ortalama tam düzeyinde katılıyorum olarak yorumlanmıştır.

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının temel İngilizce becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunlara ilişkin ve İngilizce yeterliklerine ilişkin görüşlerinin akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarına göre farklılaşp

farklılaşmadığını anlayabilmek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. Bunun için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov testi (K-S testi) ilgili değişkenlere uygulanmış ve anlamlılık satırındaki değerlerin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05'den küçük olması nedeniyle ($p = .000 < .05$), sorunlara ilişkin görüşlerin başarı durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik olmayan ki kare bağımsızlık testi ile test edilmiştir (Eymen, 2007, 88-90).

Tek-örneklem Kolmogorov-Smirnov test sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir:

Çizelge 6. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının temel İngilizce becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunlara ve İngilizce yeterliklerine ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin Kolmogorov-Smirnov test sonuçları

		İngilizce yeterliliği	İngilizce Okuduğunu Anlama	İngilizce Dinlediğini Anlama	İngilizce Kendini İfade Etme	İngilizce Bir Yayın Hazırlama
N		262	261	257	259	263
Normal Parametreler	\bar{X}	3,3435	2,1418	2,7549	3,1158	3,1559
	SS	1,01537	1,02611	1,20474	1,33022	1,38505
Kolmogorov-Smirnov Z		3,293	3,238	2,731	2,886	2,818
p değeri		,000	,000	,000	,000	,000

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının eğitim geçmişlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek içinse ki-kare uygunluk testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre p değeri 0,05 değerinin altında olduğundan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının x^2 akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının akademik yükseltme İngilizce sınavlarını aşma yollarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ki-kare uygunluk testinden yararlanılmıştır.

Açık uçlu maddelerden çözüm önerilerine yönelik elde edilen veriler de içerik çözümlemesi ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılarak yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında yetişkin eğitimi alan-yazınından, İngilizce öğrenmeye ve akademik dil sınavlarına ilişkin yayınlardan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe eğitim yapan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan doktoralı öğretim elemanlarından veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Doktoralı Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Akademik Unvan ve Kıdemleri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre dağılımları Çizelge 7’de verilmektedir:

Çizelge 7. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre dağılımları (n: 265)

Profesör		Doçent		Yardımcı doçent		Dr. öğretim görevlisi		Dr. araştırma görevlisi	
f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
42	15,8	25	9,4	172	64,9	18	6,0	8	3,8

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları akademik yükseltme için yabancı dil sınavını başarmış veya başarmaya çalışan kişilerden oluşan doktoralı araştırma görevlilerinden profesörlere uzanan bir çeşitlilik göstermektedir; ancak görüşü alınanların yarısından çoğunu yardımcı doçentler, yaklaşık onda birini ise doktoralı öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri oluşturmaktadır.

Öğretim elemanlarının akademik kıdemlerine göre dağılımı Çizelge 8’de verilmektedir:

Çizelge 8. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik kıdemlerine göre dağılımı (n= 265)

1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve daha fazla	
F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
21	7,9	47	17,7	81	30,6	52	19,6	64	24,2

Çizelge 8’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte üçü 11 yıl ve üzeri kıdemli öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Geri kalanlar ise 10 yıl ve daha az kıdemli öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Öğretim elemanlarının akademik kıdemlerinin unvanlarına göre dağılımıysa Çizelge 9’da verilmektedir:

Çizelge 9. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik kıdemlerinin unvanlarına göre dağılımı (n= 265)

Akademik Unvan	Çalışma Yılı										Toplam	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve daha fazla			
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Profesör	-	-	-	-	1	2,4	4	9,5	37	88,1	42	100
Doçent	-	-	2	8	3	12	14	56	6	24	25	100
Yard. Doçent	16	9,3	36	20,9	70	40,7	29	16,9	21	12,2	172	100
Dr. Öğr. Gör.	2	11,1	6	33,3	5	27,8	5	27,8	-	-	18	100
Dr. Arş. Gör.	3	37,5	3	37,5	2	25	-	-	-	-	8	100
Toplam	21	7,9	47	18	81	31	52	20	64	24	265	100

Çizelge 9’da görüldüğü üzere, profesörlerin tamamına yakını 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Doçentlerin ise büyük çoğunluğu 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yardımcı doçentlerin büyük çoğunluğu ise 11 yıl ve üzeri

kıdeme sahiptir. Doktor öğretim görevlileri ve yardımcı doçentlerin yaklaşık dörtte biri 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir; bunların bu kıdemlerde o kadar uzun süre kalmalarının akademik yükseltme sınavlarıyla ilintisi olduğu düşünülebilir.

Dil Sınavlarındaki Durumları

Akademik yükselme dil sınavlarından geçer puan alan ve almayan doktoralı öğretim elemanlarının dağılımları Çizelge 10'da verilmektedir:

Çizelge 10. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme dil sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımları (n= 264)

Geçer Puan Alanlar		Geçer Puan Almayanlar	
f	%	f	%
202	76,5	62	23,5

Çizelge 10'da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte biri akademik yükseltme dil sınavlarından geçerli puanı alamamıştır. Öğretim elemanlarının doktoralarını tamamlamış olmalarına karşın, İngilizce sınavının bu öğretim elemanlarının akademik yükselme konusunda halen aşmak zorunda olduğu engellerden biri olduğu görülmektedir.

Akademik yükselme kriterleri bağlamında geçerli olan dil sınavlarında başarılı olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının kaç kez sınava girdiği Çizelge 11'de verilmektedir:

Çizelge 11. Akademik yükselme dil sınavlarında başarılı olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının sınava giriş sayıları (n= 201)

1 kez		2-4 kez		5-8 kez		9 kez ve daha fazla	
f	%	f	%	f	%	f	%
83	41,3	30	14,9	59	29,4	29	14,4

Çizelge 11'de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yarısından çoğunun (%56'sı) akademik yükseltme dil sınavını yaklaşık bir yıl içerisinde ve zorlanmadan geçebildikleri anlaşılmaktadır. Görüşü alınanların yarıya yakını ise (yaklaşık %44'ü) yabancı dil engelini aşabilmek için iki yıl ve üzerinde zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyen olma ile ilgili gerekleri başarıyla yerine getirmiş bu son gruptaki kişilerin, iki yıl ve üzerinde uzun bir süreyi dil engelini aşabilmek için harcamış oldukları görülmektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükseltme ölçütleri bağlamında geçer puanı aldıkları dil sınav türlerine ve puanlarına göre dağılımı Çizelge 12'de verilmektedir:

Çizelge 12. Akademik yükseltme dil sınavlarında başarılı olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının geçer puanı aldıkları dil sınavlarına ve aldıkları puanlara göre dağılımı (n: 202)

Sınav	Puan								
	65-74		75-89		90 ve üzeri		TOPLAM		
	f	%	F	%	F	%	f	%	
Doçentlik Sınavı	6	2,97	4	1,98	2	0,99	12	5,94	
KPDS	6	2,97	17	8,41	8	3,96	31	15,34	
ÜDS	79	39,10	32	15,84	6	2,97	117	57,92	
TOEFL	1	0,49	-	-	-	-	1	0,49	
İELTS	1	0,49	-	-	-	-	1	0,49	
Toplam	93	46,03	53	26,23	16	7,92	162	80,20	
							Belirtmeyenler	40	19,80
							Toplam	202	100

Çizelge 12'de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarısından çoğunun (%58'i) akademik yükseltme ölçütleri bağlamında geçer puanı aldıkları sınav ÜDS olmuştur. ÜDS sorularının akademik alanlara göre hazırlanıyor olması akademisyenlerin bu sınavda diğerlerine kıyasla daha fazla başarı sağlamış olmalarının bir nedeni olabilir. Diğer bir deyişle yetişkinlerin geçmiş öğrenmelerinin işe karışması olumlu etki

sağlamış olabilir. Çünkü kendi deneyimlerini sonraki öğrenimleri için kaynak olarak değerlendiren veya bu tür deneyimleri başkaları tarafından değer gören yetişkinler daha iyi öğrencilerdir ve yetişkinler, ders içeriklerinin kendi geçmiş deneyimleriyle veya günümüz ilgileriyle ve öğrenme yönteminin de onların hayat deneyimleriyle örtüştükleri bir ortamda en iyi öğrenirler (Brundage ve MacKeracher (1980)'den aktaran Gökdemir, 2005, 255).

Puan aralığı ise çoğunlukla (%46) 65-74 arasında kümelenmiştir. 75-89 arası puan alanların oranı da eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır. Bu durum geçer not alan öğretim elemanlarının bu sınavlardaki başarı oranının çok da yüksek olmadığını göstermektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükseltme kriterleri bağlamında geçerli dil sınavlarını aşma yollarına ilişkin bulgular Çizelge 13'de verilmektedir:

*Çizelge 13. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükseltme dil sınavlarını aşma yolları * (n:265)*

H.E.M		Özel kurs		Özel Ders		Çalışma		Yurtdışı		Diğer	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	0,8	127	48,0	68	26,0	145	54,0	19	7,1	37	14,0

* Birden fazla seçenek işaretlenebildiği için yanıtlar toplamı n'den yüksektir.

Çizelge 13'de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları akademik yükselmeleri için şart olan İngilizce sınavlarından geçer puan alabilmek için bir değil birden fazla yoldan yararlanmışlardır; eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 54) bireysel çalışmadan, yarısına yakınıysa (% 48) özel kurslardan yararlanmışlardır. Bu yolla İngilizce öğrenmenin yanısıra yaklaşık dörtte bir oranında katılımcının (% 26) özel ders aldığı, düşük oranda da olsa bir kısım katılımcının (% 7,1) yurtdışına dahi gittiği görülmektedir. Halk eğitimi merkezlerine başvuranların oranıysa (% 0,8) yok denecek kadar azdır. Halk eğitimi merkezlerinin bu

konuda daha aktif rol almasının yararı olabileceği düşünülebilir. Bir önceki çizelgeye bakıldığında öğretim elemanlarının yarısına yakınının ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversite öğrenimleri süresince yoğun bir İngilizce öğretimi görmelerine karşın yine de özel kurslara gitmek zorunda kalmaları, özel ders almaları var olan sorunun boyutunun ve niteliğinin kavranmasına yardımcı olacaktır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının akademik yükselme İngilizce dil sınavlarını aşmak için kullandıkları yollara göre dağılımına ilişkin bulgular Çizelge 14'de verilmektedir:

Çizelge 14. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının dil sınavlarını aşmak için kullandıkları yollara göre dağılımı.

Öğrenme Yolları	Sınavdan geçer puan alanlar			Sınavdan geçer puan alamayanlar		χ^2	p
	N	f	%	f	%		
Özel kurslara gidenler	127	87	68,5	40	31,5	0,375	.541
Özel ders alanlar	68	50	73,5	18	26,5	70,591	.000
Bireysel çalışanlar	144	106	85,2	38	14,8	5,204	.023
Diğer	37	33	89,2	4	10,8	179,817	.023

* Frekansları 20'nin altında olduğundan H.E.M. tarafından düzenlenen kurslara katılanlar (f=2) ile yurtdışında kursa gidenler (f=19) değerlendirmeye alınmamıştır.

Çizelge 14'de görüldüğü üzere, yapılan ki-kare testi sonucunda akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alıp almama durumunun özel kurslara gitme durumuna göre farklılaşmadığı; özel ders alma, bireysel çalışma ve diğer yolları kullanma durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür; son üç grupta yer alanların sınavlardan geçer puan alma oranları oldukça yüksektir. Bu durum akademik yükselme dil sınavları başarısında bireysel çalışmanın, özel ders almanın ve diğer yolları kullanmanın belirgin bir katkısının olduğunu göstermektedir; sınavlara hazırlanırken bu yolları

kullananların başarı durumlarının, bu yolları kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarından akademik yükseltme ölçütleri bağlamında geçerli olan dil sınavlarında başarılı olamayanlarının kaç kez bu sınavlara girdiği Çizelge 15'de verilmektedir:

Çizelge 15: Akademik yükseltme dil sınavlarında başarılı olamayan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının sınava giriş sayıları (n: 53)

1-4 kez		5-8 kez		9 kez ve daha fazla	
F	%	f	%	f	%
16	30,2	20	37,7	17	32,1

Çizelge 15'de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarından akademik yükseltme kriterleri bağlamında geçerli olan dil sınavlarında başarısız olanların büyük çoğunluğu (%70) iki yıldan fazla süredir yani uzun sayılabilecek bir zamandır yabancı dil sınavını aşmaya çabalamaktadır. Yabancı dil koşulunun daha uzun yıllar bu akademisyenlerin en azından bir kısmının önünde engel olmayı sürdürmesi de olası gözükmemektedir.

İngilizce Öğrenim Geçmişleri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenim geçmişlerine göre dağılımları Çizelge 16'da verilmektedir:

*Çizelge 16. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenim geçmişlerine göre dağılımları * (n:265)*

İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi alanlar		Eğitimini yurt içinde İngilizce yapanlar		Eğitimini yurt dışında İngilizce yapanlar		Diğer	
f	%	f	%	f	%	f	%
72	27,2	27	10,2	24	9,1	142	56,3

* Birden fazla seçenek işaretlenebildiği için yanıtlar toplamı n'den yüksektir

Çizelge 16'da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının % 27,2'si İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi aldığını, % 10,2'si örgün eğitiminin herhangi bir kademesinde İngilizce eğitim veren yurt içi bir kurumda öğrenim gördüğünü belirtirken, % 9,1'i örgün eğitiminin herhangi bir kademesini yurtdışındaki bir öğretim kurumunda İngilizce gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bir başka deyişle öğretim elemanlarının yarıya yakını yoğun biçimde örgün İngilizce eğitimi almıştır. Diğer seçeneğini işaretleyenlerse bunların dışındaki yollarla İngilizce öğrenenleri göstermektedir ki öğretim elemanlarının yarısından biraz fazlasının İngilizce öğrenmede hazırlık sınıfı eğitimi, yurt içinde ve dışında İngilizce örgün eğitimi hiç kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının İngilizce eğitim geçmişlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Çizelge 17'de verilmektedir:

Çizelge 17. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının akademik yükselme sınavlarındaki başarı durumlarının İngilizce eğitim geçmişlerine göre dağılımı.

Eğitim Geçmişi	Sınavdan geçer puan alanlar			Sınavdan geçer puan alamayanlar		x ²	p	k
	n	f	%	f	%			
İngilizce hazırlık sınıfında okuyanlar	72	60	83,3	12	16,7	76,577	.000	1
Eğitimi yurt içinde İngilizce yapanlar	27	23	85,2	4	14,8	213,79	.000	1
Eğitimi yurt dışında İngilizce yapanlar	24	24	100	0	0	237,07	.000	1

P < 0.05

Çizelge 17'de görüldüğü üzere, ki-kare testi sonucunda, geçer puan alıp almama durumunun hazırlık sınıfı okuma durumuna, yurt içinde İngilizce öğrenim görme durumuna ve yurt dışında İngilizce öğrenim görme durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Hazırlık sınıfı okumak, yurt içinde İngilizce öğrenim görmek, yurt dışında İngilizce öğrenim görmek ile akademik yükselme sınavlarından geçer puan alma arasında olumlu ve yüksek bir ilişki bulunmaktadır.

Doktoralı Öğretim Elemanlarının İngilizce Bilmeye Gereksinim Duyma Durumuna İlişkin Bulgular

İngilizce Bilmeyi Gerekli Görme Durumu ve Nedenleri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bilmek akademik hayat için vazgeçilmez bir gerekliliktir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 18’de verilmektedir:

Çizelge 18. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bilmek akademik hayat için vazgeçilmez bir gerekliliktir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 261)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	14	5,4		
Çok az	19	7,3		
Kısmen	33	12,6		
Büyük ölçüde	80	30,7	4,00	1,16
Tam	115	44,1		

Çizelge 18’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce bilmek akademik hayat için vazgeçilmez bir gerekliliktir” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 74,8) İngilizce bilmeyi akademik hayat için vazgeçilmez bir gereklilik olarak görmektedirler. Günümüz dünyasında sadece akademik hayat değil günlük hayatın bir çok alanında İngilizceye gereksinim duyulduğu düşünülürse, öğretim elemanlarının çoğunluğu tarafından İngilizcenin akademik yaşam için vazgeçilmez olarak kabul edilmesi beklenen bir sonuçtur. Burada ilginç olan on kişiden birisinin akademik yaşam için İngilizce bilmeyi gerekli görmemesidir; düşük oranda da olsa bir grup katılımcı (% 12,7) İngilizce bilmeyi akademik hayat için vazgeçilmez bir gereklilik olarak görmemektedir ki, bunların uluslar arası iletişim için başka bir dili yeğliyor olmaları da olasıdır. Nitekim soru kağıdının 58. sorusuna cevap veren bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri bu olasılığı desteklemektedir:

Akademisyenin çalıştığı alanın dilinin öğretilmesinin sağlanması gerekir. Mesela benim için İngilizce pek önemli bir dil değildir. Çalıştığım alan itibarıyla Arapça ve Farsçaya ihtiyaç duymama rağmen, bu dillerin kabul edilmediği dönemlerde zorlama ile İngilizce'den sınava alındım. Oysa ihtiyacım (akademik anlamda) İngilizce değildi.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenme ihtiyaçlarının en önemli nedenleri Çizelge 19'da verilmektedir:

Çizelge 19. Eğitim Fakültesi Doktoralı Öğretim Elemanlarının İngilizce Öğrenmeye İhtiyaç Duymasının En Önemli Nedenleri.

Nedenler	*n: Önem sırası (1,2,3,4,5) toplamı	*Önem Sırası (1,2,3) toplamı	
		f *	%
Akademik yükselme	193	169	63,7
Alanla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme	189	164	61,8
İngilizce indekslere giren dergilerde yayın yapabilme	153	92	34,7
İnternetteki bilgi ve haberleşme kaynaklarından etkin biçimde yararlanabilme	109	63	23,7
Yabancı meslektaşlarla iletişim kurabilme	123	54	20,3
Yurtdışı Toplantılara Katılım	133	43	16,2
Post-Doktora Burslarından Yararlanma	31	18	6,7
Başarısız Görülme Korkusu	16	13	4,9
Yüksek maaş	14	10	3,7
Değişim Programlarından Yararlanma	35	9	3,3
Diğer	12	8	3,0
İngilizce Programları Kullanabilme	19	3	0,1

* Frekanslar belirlenirken ilk üç sıradaki tercihler toplamı dikkate alınmıştır.

Çizelge 19’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları tarafından ifade edilen İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duymanın en önemli nedenlerinin ilk sırada “akademik yükselme” (% 63,7) ile ikinci sırada ise “alanla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme” (% 61,8) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilginç kabul edilebilir çünkü “akademik yükselme” dışsal bir güdüleyicidir ve Knowles’a göre (Knowles ve diğ., 1998, 68) yetişkinler bazı dışsal güdüleyicilere (daha iyi meslekler, terfiler, daha yüksek maaşlar, v.b.) karşı istekli olsalar da en güçlü güdüleyiciler içsel baskılardır (yüksek iş doyumu isteği, öz-saygı, yaşam kalitesi, v.b.). Merriam ve Caffarella da (1999, 272) Knowles’a paralel olarak yetişkinlerin dışsal faktörlerden çok içsel faktörler tarafından öğrenmeye güdülendiğini ifade etmişlerdir. Akademik yükselme için yabancı dilin bir önkoşul olmasının, dışsal bir güdüleyicinin bu denli baskın bir neden olarak ortaya çıkmasına yol açtığı görülmektedir.

Bu dışsal güdüleyiciden sonra görüşü alınanların en fazla ifade ettikleri nedenlerin her biri ayrı bir içsel güdüleyici olarak kabul edilebilecek olan “alanla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme”, “İngilizce indekslere giren dergilerde yayın yapabilme”, “internetteki bilgi ve haberleşme kaynaklarından etkin biçimde yararlanabilme” ve “yabancı meslektaşlarla iletişim kurabilme” olduğu görülmektedir. Ancak, “alanla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme” ve “İngilizce indekslere giren dergilerde yayın yapabilme”, her ikisi de akademik yükselmede önemli rol oynadığı için aynı zamanda “akademik yükselme” gibi dışsal güdüleyiciler olarak da görülebilirler. Daha açık bir ifadeyle, doçent olmak için yurt dışında yayın yapılması zorunluluğunun olması ve bu yayınları hazırlayabilmek için alanla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme gerekliliği nedeniyle dışsal güdüleyici olarak kabul edilebilirler. Bununla birlikte yurtdışı yayınları olan, alanıyla ilgili İngilizce literatürü izleyebilecek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olan saygın bir bilim insanı olmaya da duyulan gereksinim bağlamında değerlendirildiklerinde içsel güdüleyici olarak görülebilirler. Sonuçta eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duymasının en önemli nedenlerinin dışsal güdüleyiciler olduğu söylenebilir.

İngilizce Dil Becerisi Düzeylerini Yeterli Bulma Durumları

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 20’de verilmektedir:

Çizelge 20. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı (n: 262)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	14	5,3		
Çok az	29	11,0		
Kısmen	106	40,5	3,34	1,01
Büyük ölçüde	79	30,2		
Tam	34	13,0		

Çizelge 20’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları İngilizce düzeylerini “kısmen” düzeyinde yeterli bulmaktadır. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından çoğu (% 56,8) İngilizce yeterlik düzeylerini kısmen ve altında bir düzeyde yeterli görmektedirler. Önemli oranda bir grup katılımcıysa (% 43) İngilizce düzeylerini “büyük ölçüde ve tam” düzeyinde yeterli görmektedir. İngilizce düzeylerini tam ve büyük ölçüde yeterli görenlerin yüzdesi akademik yükselme sınavında başarılı olduğunu ifade edenlerin oranından (% 76,5) düşük çıkmıştır. Öğretim elemanlarının yarıya yakını ilköğretim, lise, üniversite ve hatta lisansüstü eğitim hayatlarının en az bir aşaması boyunca İngilizce eğitimi almış olmalarına karşın, öğretim elemanlarının çoğunluğu gönül rahatlığıyla İngilizcelerinin yeterli olduğunu ifade edememişlerdir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme dil sınavlarında geçer puan alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Çizelge 21’de verilmektedir.

Çizelge 21. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme dil sınavlarından geçer puan alma durumuna göre dağılımı (n: 261)

İngilizce düzeyim yeterlidir.							
Geçer Puan Alma Durumu	f %	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum	Toplam
Evet	f %	6 3,0	18 9,0	76 38,2	67 33,7	32 16,1	199 100
Hayır	f %	8 12,9	10 16,1	30 48,4	12 19,4	2 3,2	62 100
$\chi^2 (2) = 21,2$							$p < 0.05$

Çizelge 21’de görüldüğü üzere, yapılan ki-kare testi sonucunda, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine katılımı, yabancı dil sınavından geçer puan alıp almama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($\chi^2 (2) = 21,2$, $p = .000 < .05$); geçer puan alanlar İngilizce düzeylerini de yüksek oranda yeterli görmektedirler. Nitekim, geçer puan alan öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı (% 49,8) İngilizcesinin yeterliğine büyük ölçüde ve tam düzeyinde katılırken, geçer puan alamayanların ise yalnızca yaklaşık beşte biri (% 22,6) İngilizcesini yeterli olduğu ifadesine tam ve büyük ölçüde düzeyinde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 22’de verilmektedir:

Çizelge 22. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı (n: 261)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	87	33,3		
Çok az	78	29,9		
Kısmen	74	28,4	2,14	1,02
Büyük ölçüde	16	6,1		
Tam	6	2,3		

Çizelge 22’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 63,2) “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine hiç katılmadığını ya da çok az katıldığını ifade etmiştir. Bununla beraber, yaklaşık üçte birlik bir bölüm ise (%28,4) kısmen de olsa sorun yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığı ifadesine büyük ölçüde ve tam olarak katılanlar oldukça azdır.

Bu bulgu, Avcioğlu’nun (2011, 85) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Avcioğlu (2011, 85) yaptığı araştırmada, öğretim üye ve elemanlarının çoğunluğunun akademik çalışmalarında tercih ettikleri veya başvurdukları ilk kaynakların yabancı dilde kitap ve makaleler olduğu, yabancı kaynaklı ve yabancı dilde yayın yapan internet sitelerine erişimlerinin oldukça yüksek olduğu, buna karşılık ulusal kaynaklı ve Türkçe yayın yapan internet sitelerine erişimlerinin daha düşük olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Dolayısıyla, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının da, kendilerinin de belirttikleri üzere, genelde İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 23’de verilmektedir:

Çizelge 23. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı (n: 257)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	47	18,3		
Çok az	65	25,3		
Kısmen	68	26,5	2,75	1,20
Büyük ölçüde	58	22,6		
Tam	19	7,4		

Çizelge 23’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine kısmen düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının

yarısından fazlası (%56,5), “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine kısmen ve üzerinde katılmaktadır. Öğretim elemanlarının yarıya yakınıysa (%43,6) İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşadığı ifadesine hiç katılmamıştır ya da çok az katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 24’de verilmektedir:

Çizelge 24. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.
(n: 259)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	43	16,6		
Çok az	41	15,8		
Kısmen	63	24,3	3,11	1,33
Büyük ölçüde	67	25,9		
Tam	45	17,4		

Çizelge 24’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine kısmen düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%67,6) “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır. Bununla beraber öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (% 32,4) İngilizce sunum yapmada sorun yaşadığı ifadesine hiç katılmamakta ya da çok az katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 25’de verilmektedir:

Çizelge 25. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.

(n: 263)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	44	16,7		
Çok az	45	17,1		
Kısmen	57	21,7	3,15	1,38
Büyük ölçüde	60	22,8		
Tam	57	21,7		

Çizelge 25’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine kısmen düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%66,2) İngilizce yazma becerisi bağlamında sorunlar yaşadığı ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır. Bununla beraber öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (% 33,8) İngilizce yayın hazırlamada sorunlar yaşadığı ifadesine katılmamakta ya da çok az katılmaktadır.

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizce düzeyim yeterlidir” ifadesine büyük ölçüde ve tam olarak katılmamaları bulgusuna paralel olarak dört temel beceriye de tam olarak bir hakimiyetlerinin olmadığı görülmektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarındaki başarı durumlarına göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bulgular Çizelge 26’da verilmektedir.

Çizelge 26. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımı.

(n: 260)

Geçer Puan Alma Durumu	f %	İngilizce Okuduğumu Anlamada Sorun Yaşıyorum					Toplam
		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum	
Evet	f	78	63	46	8	4	199
	%	39,2	31,7	23,1	4,0	2,0	100
Hayır	f	9	15	27	8	2	61
	%	14,8	24,6	44,3	13,1	3,3	100

$$x^2 (2) = 23,15 \quad p = 0.000 < 0.05$$

Çizelge 26’da görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuduğumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin, akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($x^2 (2) = 23,150$, $p = .000 < .05$). Nitekim, İngilizce okuduğunu anlamada sorun yaşadığı ifadesine geçer puan alanların yalnızca yaklaşık üçte biri (% 29’u) kısmen ve üzerinde bir düzeyde katılırken geçer puan almayanların yarıdan çoğu (% 60’ı) kısmen ve üzeri bir düzeyde katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarındaki başarı durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Çizelge 27’de verilmektedir.

Çizelge 27. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımı. (n: 256)

İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum							
Geçer Puan Alma Durumu	f %	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum	Toplam
		Evet	f %	45 23,0	55 28,1	48 24,5	
Hayır	f %	2 3,3	10 16,7	20 33,3	21 35,0	7 11,7	60 100

$\chi^2 (2) = 20,949$ $p = 0.000 < 0.05$

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin, akademik yükseltme sınavlarındaki geçer puan alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2 (2) = 20,949$, $p = .000 < .05$). Nitekim, İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşadığı ifadesine geçer puan alanların yaklaşık yarısı (% 49’u) kısmen ve üzerinde bir düzeyde katılırken geçer puan almayanların büyük çoğunluğu (% 80’i) kısmen ve üzeri bir düzeyde katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarındaki başarı durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Çizelge 28’de verilmektedir.

Çizelge 28. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre dağılımı. (n: 258)

İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum							
Geçer Puan Alma Durumu	f %	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum	Toplam
		Evet	f %	41 20,8	37 18,8	47 23,9	
Hayır	f %	2 3,3	4 6,6	16 26,2	22 36,1	17 27,9	61 100

$\chi^2 (2) = 21,491$ $p = 0.000 < 0.05$

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin, akademik yükseltme sınavlarındaki geçer puan alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2 (2) = 21,491$, $p = .000 < .05$). Nitekim, İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşadığı ifadesine geçer puan alanların çoğu (% 60’ı) kısmen ve üzerinde bir düzeyde katılırken geçer puan almayanların tamamına yakını (% 90’ı) kısmen ve üzeri bir düzeyde katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarındaki başarı durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Çizelge 29’da verilmektedir.

Çizelge 29. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin akademik yükseltme sınavlarındaki geçer puan alma durumlarına göre dağılımı. (n: 260)

İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum							
Geçer Puan Alma Durumu	f %	Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tam katılmıyorum	Toplam
Evet	f	42	39	47	36	37	201
	%	20,9	19,4	23,4	17,9	18,4	100
Hayır	f	2	6	10	24	19	61
	%	3,3	9,8	16,4	39,3	31,1	100

$$x^2 (2) = 25,134 \quad p = 0.000 < 0.05$$

Çizelge 29’da görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin, akademik yükseltme sınavlarındaki geçer puan alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($x^2 (2) = 25,134$, $p = 0.000 < 0.05$). Nitekim, İngilizce yayın hazırlamada sorun yaşadığı ifadesine geçer puan alanların çoğu (% 60’ı) kısmen ve üzerinde bir düzeyde katılırken geçer puan almayanların büyük çoğunluğu (% 86’sı) kısmen ve üzeri bir düzeyde katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizceyi yeterince bilmemek beni rahatsız ediyor” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 30’da verilmektedir:

Çizelge 30. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizceyi yeterince bilmemek beni rahatsız ediyor” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 260)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	40	15,4		
Çok az	39	15,0		
Kısmen	42	16,2	3,35	1,42
Büyük ölçüde	66	25,4		
Tam	73	28,1		

Çizelge 30’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “İngilizceyi yeterince bilmemek beni rahatsız ediyor” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 69,7) İngilizceyi yeterince bilmemekten rahatsızlık duydukları ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır. Bununla beraber öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (% 30,4) bu ifadeye katılmamakta ya da çok az katılmaktadır. İngilizce konusunda hissedilen eksikliğin ve bu eksikliğin öğretim elemanlarında yol açtığı rahatsızlığın boyutu elde edilen bulgulardan da anlaşılmaktadır. Böyle bir rahatsızlığın hissedilmesi bir anlamda İngilizce öğrenme gereksiniminin “hissedilen bir gereksinim” olduğunu da göstermektedir. Bu bulgu Özdemir (2006, 79) tarafından elde edilen öğretim elemanlarının yaklaşık % 40’ının yabancı dil sorunu olduğu bulgusunu da doğrular niteliktedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce telaffuzumun yetersiz olduğunu düşündüğüm için yurt dışı toplantılara katılmaya çekiniyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 31’de verilmektedir:

Çizelge 31. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce telaffuzumun yetersiz olduğunu düşündüğüm için yurt dışı toplantılara katılmaya çekiniyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 258)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	72	27,9		
Çok az	40	15,5		
Kısmen	48	18,6	2,84	1,47
Büyük ölçüde	51	19,8		
Tam	47	18,2		

Çizelge 31’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce telaffuzumun yetersiz olduğunu düşündüğüm için yurt dışı toplantılara katılmaya çekiniyorum” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 56,6) İngilizce telaffuz eksikliğinin yurt dışı toplantılara katılmaktaki caydırıcı etkisine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadırlar. Öğretim elemanlarının yarıya yakın bir bölümü ise (% 43,4) İngilizce telaffuz durumunun yurt dışı toplantılara katılmasını olumsuz etkilediği görüşüne hiç ya da çok az düzeyinde katılmışlardır. Çok ciddi bir boyutta sıkıntı olmadığı görülmekle beraber iki kişiden birisinin telaffuzundaki eksiklik yüzünden yurtdışı toplantılara katılmaktan çekiniyor olması öğretim elemanlarının İngilizce konuşma becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunların onları uluslar arası platformdaki toplantılara katılmaktan alıkoyabilecek düzeyde olduğunu göstermiştir. Kendini ana dilindeki kadar rahat ifade edebilecek düzeyde konuşma becerisine sahip olmamak, daha önce sahip olduğu beceriyi hiç denememiş olmak bu çekincenin nedenlerinden olabilir.

Bu konuda öğretim elemanlarına yurtdışı imkanlarının sağlanması yarar sağlayabilir. Nitekim 2006–2010 yılları arasında Erasmus programına katılmış olan 14 akademisyen üzerinde yürütülen bir çalışma, yurtdışında bulunma imkanlarının akademisyenlerin dil tecrübelerini olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir (Topçu, 2011, 14).

“Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çoğu ilk kez bu program ile yurt dışına çıktıklarını ifade etmişlerdir (f=8). Çoğunluğu İngilizceyi orta düzeyde bildiklerini (f=9), programa katılmadan önce konuşma pratiklerinin olmadığını ama daha sonra İngilizce konuşma konusunda öz güven kazandıklarını (f=7) ve konuşma becerilerini geliştirdiklerini, dil konusunda önemli sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir”.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yapacağım bir sunum öncesi soruları anlayamama endişesi yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 32’de verilmektedir:

Çizelge 32. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yapacağım bir sunum öncesi soruları anlayamama endişesi yaşıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.

(n: 256)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	37	14,5		
Çok az	53	20,7		
Kısmen	41	16,0	3,23	1,39
Büyük ölçüde	63	24,6		
Tam	62	24,2		

Çizelge 32’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce yapacağım bir sunum öncesi soruları anlayamama endişesi yaşıyorum” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 64,8) “İngilizce yapacağım bir sunum öncesi soruları anlayamama endişesi yaşıyorum” ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katıldığını ifade etmiştir. Üçte birini aşkın bir bölümü oluşturan öğretim elemanlarıysa (% 35,2) endişe yaşadığı ifadesine katılmamıştır. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce konuşulanları anlama konusunda yaşadığı endişe dikkate değer olarak kabul edilebilir; Bununla beraber dört öğretim elemanından birisinin İngilizce soruları anlayamama endişesi taşıması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur, çünkü, bir akademisyen uluslar arası yayınları takip etmek, uluslar arası yayın yapmak, yaptığı çalışmaların sonuçlarını uluslar arası çeşitli platformlarda paylaşmak gibi faaliyetlerde bulunuyorsa becerilerin bir veya ikisine sahip olmak onun için yeterli olmayacaktır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım bir yayını İngilizceye çevirmek için bütçemi etkileyen bir ücret karşılığı çeviri büroları veya çevirmenlere başvurmak zorunda kalıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 33’de verilmektedir:

Çizelge 33. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Hazırladığım bir yayını İngilizceye çevirmek için bütçemi etkileyen bir ücret karşılığı çeviri büroları veya çevirmenlere başvurmak zorunda kalıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.

(n: 165)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	48	29,1		
Çok az	24	14,5		
Kısmen	37	22,4	2,81	1,49
Büyük ölçüde	23	13,9		
Tam	33	20,0		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir.

Çizelge 33’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanları “Hazırladığım bir yayını İngilizceye çevirmek için bütçemi etkileyen bir ücret karşılığı çeviri büroları veya çevirmenlere başvurmak zorunda kalıyorum” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından biraz fazlası (% 56,3) hazırladıkları yayınları İngilizceye çevirmek için bütçelerini etkileyen bir ücret karşılığı çeviri büroları veya çevirmenlere başvurmak zorunda kaldıkları ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadırlar. Yarıya yakını ise (% 43,6) sözkonusu ifadeye çok az katılmakta ya da katılmamaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarım yüzünden işime karşı isteksizlik duyuyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 34’de verilmektedir:

Çizelge 34. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarım yüzünden işime karşı isteksizlik duyuyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 258)

Katılma Düzeyi	F	%	\bar{X}	SS
Hiç	130	50,4		
Çok az	50	19,4		
Kısmen	47	18,2	1,98	1,23
Büyük ölçüde	13	5,0		
Tam	18	7,0		

Çizelge 34’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarım yüzünden işime karşı isteksizlik duyuyorum” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunları yüzünden işlerine karşı isteklerini kaybettiikleri ifadesine öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 69,8) çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri ise (% 30,2) İngilizce becerisine ilişkin sorunlar yüzünden işlerine karşı isteklerini kaybettiikleri ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır. Bu bulgu akademisyenlerin temel İngilizce becerilerine ilişkin sorunlarının genel olarak işe ilişkin güdülenmelerinde ve iş doyumlarında bir azalmaya yol açmadığını göstermektedir. Ancak, azımsanmayacak oranda öğretim elemanının işe karşı güdülenmelerini ve iş doyumlarını olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarımı aşmak amacıyla gittiğim kurslar ve/veya özel dersler için harcadığım paralar bütçemi etkileyecek kadar çoktur” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 35’de verilmektedir:

Çizelge 35. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarımı aşmak amacıyla gittiğim kurslar ve/veya özel dersler için harcadığım paralar bütçemi etkileyecek kadar çoktur” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n:253)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	82	32,4		
Çok az	49	19,4		
Kısmen	42	16,6	2,65	1,49
Büyük ölçüde	35	13,8		
Tam	45	17,8		

Çizelge 35’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri

veya birkaçı ile ilgili sorunlarımı aşmak amacıyla gittiğim kurslar ve/veya özel dersler için harcadığım paralar bütçemi etkileyecek kadar çoktur” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı (% 48,2) İngilizceyle ilgili beceri sorunlarını aşmak için harcadıkları paraların bütçelerini etkilediği ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadırlar.

Akademik Yükseltme Dil Sınavlarının Doktoralı Öğretim Elemanlarının Yaşamlarına Olan Etkilerine İlişkin Bulgular

İşe Yönelik Etkileri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavından geçerli puan alamadığım dönemde işimden ayrılmayı düşündüm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 36’da verilmektedir:

Çizelge 36. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavından geçerli puan alamadığım dönemde işimden ayrılmayı düşündüm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 165)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	122	73,9		
Çok az	14	8,5		
Kısmen	19	11,5	1,51	0,97
Büyük ölçüde	7	4,2		
Tam	3	1,8		

Bu madde sadece akademik yükseltmede geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 36’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavından geçerli puan alamadığım dönemde işimden ayrılmayı düşündüm” ifadesine “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 82,4) işlerinden ayrılmayı düşündükleri ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Bu bulgular, öğretim elemanlarının genel olarak İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile

ilgili sorunları yüzünden işlerinden ayrılacak derecede rahatsızlık yaşamadıklarını gösterse de öğretim elemanlarının yaklaşık beşte birinin (% 17,0) işlerinden ayrılmayı düşündükleri ifadesine kısmen ve üzerinde katılması, akademik yükselme dil sınavlarında geçer puan alamamanın öğretim elemanları üzerindeki etkisinin küçümsenemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için iş verimliliğimde bir azalma yaşadım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 37’de verilmektedir:

Çizelge 37. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için iş verimliliğimde bir azalma yaşadım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı (n: 166)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	64	38,6		
Çok az	36	21,7		
Kısmen	24	14,5	2,38	1,41
Büyük ölçüde	22	13,3		
Tam	20	12,0		

Bu madde sadece akademik yükselmede geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 37’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanları “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için iş verimliliğimde bir azalma yaşadım” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 60,3) akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığı için iş verimliliğinde azalma olduğu ifadesine çok az katılmakta ya da hiç katılmamaktadır. Öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte biri ise (% 25,3) geçerli puan alamama nedeniyle iş verimliliklerinde azalma olduğu ifadesine büyük ölçüde ve tam olarak katılmaktadır; bir başka deyişle geçer puan alamamaktan dolayı öğretim elemanlarının azımsanmayacak bir kısmının iş verimliliklerinde azalma olduğu görülmektedir; her dört öğretim elemanından birisi iş verimliliğindeki azalmaya vurgu yapmıştır. Bunun nedeni yaşanan

strese bağılı olabilir. Stresin performans ve etkinlik üzerinde yararlı ve zararlı çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bu konuda ilk kez 1908’de Robert M. Yerkes ve John D. Dodson’ın yaptığı çalışmalar sonucunda stres arttıkça etkinlik ve performansın da artacağı ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, bu doğrusal ilişki belli bir noktaya kadar devam etmekte ve o noktadan (kırılma noktası) sonra, stres artmaya devam ederse performans ve etkinlikte azalmalar başlamaktadır. Bu sonuç Yerkes - Dodson veya kısaltılmış şekliyle «Y-D» yasası olarak bilinmektedir. Bu yasada da görüldüğü üzere stres normal düzeyin üzerine çıktığında, kişiler bundan olumsuz etkilenmekte ve dolayısıyla performansları da düşmektedir. Çünkü aşırı derecede yoğun olan stres, kişinin dikkatinin azalmasına, yargılamalarında ve kararlarında bir takım yanlışlıklar yapmasına ve önemli noktalarla, önemsiz noktaları ayırt edememesine neden olmaktadır (Artan (1986)’dan aktaran Kaya, 2006, 40).

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yüzünden yaşadığım akademik yükseltmeye ilişkin sorunlar sırasında mesleğimden soğudum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 38’de verilmektedir:

Çizelge 38. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yüzünden yaşadığım akademik yükseltmeye ilişkin sorunlar sırasında mesleğimden soğudum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 165)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	92	55,8		
Çok az	22	13,3		
Kısmen	22	13,3	1,99	1,31
Büyük ölçüde	18	10,9		
Tam	11	6,7		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 38’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce yüzünden yaşadığım akademik yükselmeye ilişkin sorunlar sırasında mesleğimden soğudum” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 69,1) İngilizce yüzünden yaşadıkları akademik yükseltmeye ilişkin sorunlar sırasında

mesleklerinden soğudukları ifadesine çok az katılmakta ya da hiç katılmamaktadır. Ancak azımsanmayacak bir kısmının ise (% 17,6) İngilizce becerisinden kaynaklanan akademik yükselme sorunları yüzünden mesleklerinden soğudukları görülmektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yeterlik ve kıdem bakımından meslektaşlarımla eşit ya da onlardan daha iyi olduğum halde İngilizcemin yetersiz olması nedeniyle akademik olarak yükselemediğim için mesleğimden soğudum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 39’da verilmektedir:

Çizelge 39. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yeterlik ve kıdem bakımından meslektaşlarımla eşit ya da onlardan daha iyi olduğum halde İngilizcemin yetersiz olması nedeniyle akademik olarak yükselemediğim için mesleğimden soğudum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 165)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	94	57,0		
Çok az	16	9,7		
Kısmen	24	14,5	2,04	1,38
Büyük ölçüde	16	9,7		
Tam	15	9,1		

Bu madde sadece akademik yükselmede geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 39’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Akademik yeterlik ve kıdem bakımından meslektaşlarımla eşit ya da onlardan daha iyi olduğum halde İngilizcemin yetersiz olması nedeniyle akademik olarak yükselemediğim için mesleğimden soğudum” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 66,7) bu yüzden akademik olarak yükselemedikleri için mesleklerinden soğudukları ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Bununla beraber, öğretim elemanlarının yaklaşık üçte birinin (% 33,3) söz konusu neden yüzünden mesleklerinden soğudukları ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla genel olarak öğretim elemanlarının akademik yeterlik ve kıdem bakımından kendilerini

meslektaşlarıyla eşit ya da onlardan daha iyi görseler de, İngilizcilerinin yetersiz olmaları nedeniyle akademik olarak yükselmedikleri için mesleklerinden soğumadıkları söylenebilir. Bununla beraber soruyu cevaplayan her üç öğretim elemanından birinin salt İngilizce düzeyinin yetersizliği nedeniyle yükselmemekten ötürü bir adaletsizlik duygusuna kapıldıkları ve bu yüzden iş doyumları ve güdülenmelerinde azalma yaşandığı söylenebilir. Çünkü terfi, insanı çalışmaya yöneltme rolüne sahip önemli bir araçtır ve iş görenler, gelmeyi istedikleri bir noktaya ulaşamamışlarsa ve kendilerinin buldukları düzeyden daha yüksek bir düzeyde olmaları gerektiğini düşünüyorlarsa, bu duygu, iş görenlerin, örgüt ve işe karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmakta ve bütün yeteneklerini kullanmalarını engellemektedir (Kaya, 2006, s, 40),.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınları izlememi olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 40’da verilmektedir:

Çizelge 40. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınları izlememi olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 166)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	43	25,9		
Çok az	29	17,5		
Kısmen	22	13,3	3,04	1,54
Büyük ölçüde	31	18,7		
Tam	41	24,7		

Bu madde sadece akademik yükselmede geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 40’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanları “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınları izlememi olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 56,7)

İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdıkları zamanın akademik yayınları izlemelerini olumsuz yönde etkilediği ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır. Öğretim elemanlarının yarıya yakın bir bölümü ise (%43,4) bu ifadeye hiç ya da çok az düzeyinde katılmaktadır. Dikkate değer oranda katılımcının İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak yüzünden akademik yayınları izlemede olumsuzluk yaşadığı burada elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Akademik yayınları sağlıklı olarak izleyemeyen akademisyenlerin nasıl kaliteli yayınlar yapacağı bir soru işaretidir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınlar yapmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 41’de verilmektedir:

Çizelge 41. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınlar yapmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 164)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	42	25,6		
Çok az	23	14,0		
Kısmen	25	15,2	3,07	1,56
Büyük ölçüde	29	17,7		
Tam	45	27,4		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 41’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınlar yapmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 60,3) İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdıkları zamanın akademik yayınlar yapmalarını olumsuz yönde etkilediği ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman derslere hazırlanmamı

olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 42’de verilmektedir:

Çizelge 42. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman derslere hazırlanmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 163)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	46	28,2		
Çok az	25	15,3		
Kısmen	35	21,5	2,77	1,41
Büyük ölçüde	34	20,9		
Tam	23	14,1		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 42’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman derslere hazırlanmamı olumsuz yönde etkilemiştir” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının (% 56,5) İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdıkları zamanın derslere hazırlanmalarını olumsuz yönde etkilediği ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının yarıya yakın bir bölümü ise (% 43,5) İngilizce dil sınavına hazırlanmak için ayırdıkları zamanın derslere hazırlanmalarını olumsuz yönde etkilediği ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Bu durumda dikkate değer oranda öğretim elemanının sorun yaşadığı dönem itibarıyla gerçekleştirdikleri gerek lisans dersleri gerekse yüksek lisans ve doktora derslerinin kalitesinde ve veriminde azalmalar meydana gelmesi olasıdır.

Sağlığa Yönelik Etkileri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için psikolojik destek aldım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 43’de verilmektedir:

Çizelge 43. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için psikolojik destek aldım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 164)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	142	86,6		
Çok az	10	6,1		
Kısmen	9	5,5	1,24	0,71
Büyük ölçüde	-	-		
Tam	3	1,8		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 43’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için psikolojik destek aldım” ifadesine “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 86,6) akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadıkları için psikolojik destek aldıkları ifadesine “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar. Çok az düzeyinde katılanlar da eklendiğinde soruyu cevaplayanların neredeyse tamamı psikolojik destek almadıklarını ifade etmiştir. Bununla beraber, kısmen cevabı eklendiğinde çok düşük bir yüzdeyi oluşturan öğretim elemanlarıysa (% 7,3) psikolojik destek aldığını ifade etmiştir. Bu bulgu yaşanan sorunun yaygın psikolojik desteğe ihtiyaç duyulacak düzeyde bir sorun olmadığını ortaya koymaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamamaya bağlı sağlık sorunu yaşadım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 44’de verilmektedir:

Çizelge 44. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamamaya bağlı sağlık sorunu yaşadım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 165)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	115	69,7		
Çok az	24	14,5		
Kısmen	11	6,7	1,60	1,10
Büyük ölçüde	7	4,2		
Tam	8	4,8		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 44’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamamaya bağlı sağlık sorunu yaşadım” ifadesine “hiç” düzeyinde katılmaktadır. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 84,2) akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamamalarından kaynaklanan sağlık sorunu yaşadıkları ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Bununla beraber, kısmen cevabı da eklendiğinde yaklaşık her altı öğretim elemanından birinin (% 15,7) sağlık sorunu yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yabancı dilden kaynaklanan sorunun öğretim elemanlarının çoğunluğunda değilse de, görmezden gelinemeyecek bir kısmında sağlık sorununa yol açtığını göstermektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce yüzünden akademik yükselmeye sorun yaşamamdan ötürü iş arkadaşlarıma ve/ veya aileme ve/veya yakın çevreme karşı büyük utanç duydum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 45’de verilmektedir:

Çizelge 45. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “İngilizce yüzünden akademik yükselmeye sorun yaşamamdan ötürü iş arkadaşlarıma ve/ veya aileme ve/veya yakın çevreme karşı büyük utanç duydum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.(n: 165)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	103	62,4		
Çok az	21	12,7		
Kısmen	25	15,2	1,75	1,12
Büyük ölçüde	11	6,7		
Tam	5	3,0		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 45’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce yüzünden akademik yükselmeye sorun yaşamamdan ötürü iş arkadaşlarıma ve/ veya aileme ve/veya yakın çevreme karşı büyük utanç duydum” ifadesine “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar.. Nitekim, öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 75,1) İngilizce sorunları yüzünden akademik olarak yükselmekten ötürü arkadaşlarına ve/ veya ailelerine ve/veya yakın çevrelerine utanç duyduğunu ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Bununla beraber, öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte birinin (% 24,9) akademik yükselmeye İngilizce becerisinin eksikliği yüzünden sorun yaşadığı için utanç duyduğu ifadesine kısmen ve üzerinde bir düzeyde katıldığı görülmektedir.

Doktoralı Öğretim Elemanlarının Akademik Yükseltme Dil Sınavlarının Ölçme Niteliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “(KPDS, ÜDS, vs.) gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğim bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 46’da verilmektedir:

Çizelge 46. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “(KPDS, ÜDS, vs.) gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğimin bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 166)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	71	42,8		
Çok az	41	24,7		
Kısmen	36	21,7	2,08	1,21
Büyük ölçüde	5	3,0		
Tam	13	7,8		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 46’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanları “(KPDS, ÜDS, vs.) gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğimin bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük bölümü (% 67,5) (KPDS, ÜDS, vs.) gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyinin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanılabildiğinin bir göstergesi olduğu ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Bunun yanında öğretim elemanlarının yaklaşık üçte birlik bir bölümü ise (% 32,5) ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyinin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanılabildiğinin bir göstergesi olduğu ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katıldığını belirtmiştir. Bulgular, İngilizce ile ilgili sorun yaşayan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının genel olarak bu sınavların geçerliğine yönelik güvensizlik içinde olduğunu göstermektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğimin bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 47’de verilmektedir:

Çizelge 47. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğimin bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 151)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	29	19,2		
Çok az	23	15,9		
Kısmen	36	23,8	3,03	1,35
Büyük ölçüde	37	24,5		
Tam	25	16,6		

Bu madde sadece akademik yükselmeye geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlara yöneltilmiştir

Çizelge 47’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi öğretim elemanları, “TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğimin bir göstergesi olduğunu düşünüyorum” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 64,9) TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeylerinin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanılabildiğinin bir göstergesi olduğu ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (% 35,1), TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeylerinin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanılabildiğinin bir göstergesi olduğu ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadırlar. Sorun yaşayan öğretim elemanları TOEFL tarzı sınavların ölçücü nitelikte olduğuna –geçerliliğine- tam olarak inanmasalar da, bir önceki maddenin bulgularıyla birlikte ele alındığında bu sınavların KPDS, ÜDS gibi sınavlardan ölçme anlamında daha iyi sonuç verdiğini düşündükleri söylenebilir.

Doktoralı Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Kurslarını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yurtiçi veya yurtdışı yabancı dil kurslarına katılma amaçları hakkındaki görüşlerine ilişkin bulguların dağılımı Çizelge 48'de verilmektedir:

Çizelge 48. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Yurtiçi veya yurtdışında katıldığınız kurs(lar)ın amacı neydi?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı. (n: 265)*

Kurs amaçları	f	%
“Konuşma becerimi geliştirmek”	74	27,9
“Yazma becerimi geliştirmek”	63	23,7
“Okuma becerimi geliştirmek”	71	26,7
“Dinleme becerimi geliştirmek”	58	21,8
“ÜDS, KPDS, TOEFL v.s. sınavlarda geçer puan elde etmek”	156	58,8

* Birden fazla seçenek işaretlenebildiği için yanıt sayısı n'den yüksektir.

Çizelge 48'de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 58,8) ÜDS, KPDS, TOEFL v.s. sınavlarda geçer puan elde etmek amacıyla yurtiçi veya yurtdışında sınavlara katıldığını ifade etmiştir. Bu durum sınavlarda geçer puan almanın öğretim elemanları için sorun teşkil ettiğini, bu sınavları aşma amacının öğretim elemanları için birincil derecede önem taşıdığını ve hatta dört temel İngilizce becerisine sahip olma amacının bile önüne geçtiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, bir dışsal güdüleyici öyle güçlü bir hale gelmiştir ki daha önemli olması beklenen içsel güdüleyicilerin önüne geçmiştir.

Yurtiçi Yabancı Dil Kurslarına İlişkin Değerlendirmeleri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 49'da verilmektedir.

Çizelge 49. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.

(n: 193)

Katılma Düzeyi	F	%	\bar{X}	SS
Hiç	24	12,4		
Çok az	35	18,1		
Kısmen	60	31,1	3,05	1,17
Büyük ölçüde	54	28,0		
Tam	20	10,4		

Çizelge 49’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim öğretim elemanlarının büyük bölümü (%69,5) İngilizce ile ilgili yaşadıkları güçlükleri aşmak için katıldıkları yabancı dil kurslarının ilgilendikleri akademik yayınları okumalarına yardımcı olduğu ifadesine kısmen ve üzeri düzeyinde katılmaktadır. Bununla beraber öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biriyse (%30,5) kursların akademik yayınları okumalarına yardım ettiği ifadesine çok az ya da hiç düzeyinde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 50’de verilmektedir:

Çizelge 50. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 193)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	32	16,6		
Çok az	49	25,4		
Kısmen	56	29,0	2,77	1,17
Büyük ölçüde	42	21,8		
Tam	14	7,3		

Çizelge 50’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%58,1) katıldıkları yabancı dil kurslarının İngilizce yazılı iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu; yarıya yakını ise (%42) bu kursların yazılı iletişim kurmalarına yardımcı olmadığını ifade etmiştir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 51’de verilmektedir:

Çizelge 51. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 189)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	48	25,4		
Çok az	57	30,2		
Kısmen	46	24,3	2,45	1,19
Büyük ölçüde	26	13,8		
Tam	12	6,3		

Çizelge 51’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 55,6) İngilizce ile ilgili yaşadıkları güçlükleri aşmak için katıldıkları yabancı dil kurslarından İngilizce sözlü iletişim kurmalarına yardımcı olduğu ifadesine “hiç” ya da “çok az” düzeyinde; yarıya yakını ise (% 44,4) kısmen ve üzeri düzeyinde katılmaktadırlar.

Eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 52’de verilmektedir:

Çizelge 52. Eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 192)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	43	22,4		
Çok az	61	31,8		
Kısmen	56	29,2	2,46	1,14
Büyük ölçüde	19	9,9		
Tam	13	6,8		

Çizelge 52’de görüldüğü üzere, eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, oğretim elemanlarının yarısından fazlasının (% 54,2) İngilizce ile ilgili yaşadıkları güçlükleri aşmak için katıldıkları yabancı dil kurslarının İngilizce konuşulanları rahatça anlamalarına yardımcı olduğu ifadesine “çok az” ya da “hiç” düzeyinde; yarıya yakını ise (% 45,9) kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır.

Eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 53’de verilmektedir:

Çizelge 53. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 186)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	23	12,4		
Çok az	23	12,4		
Kısmen	35	18,8	3,43	1,31
Büyük ölçüde	60	32,3		
Tam	45	24,2		

Çizelge 53’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 56,5) İngilizce ile ilgili yaşadıkları güçlükleri aşmak için katıldıkları yabancı dil kurslarının ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almalarına yardımcı olduğuna “büyük ölçüde” ve “tam” düzeyinde; yaklaşık dörtte biri ise (24,8) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının katıldıkları yurtiçi yabancı dil kurslarına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; kursların akademik yayınları okumalarına ve yazılı iletişim kurmalarına “kısmen” yardımcı olduğu ama İngilizce konuşma ve karşısındakini anlama konularında “çok az” yardımcı olduğunu; dolayısıyla yurtiçi yabancı dil kurslarının dört temel beceriden okuma ve yazma konusundaki yararlığının, konuşma ve dinleme konusundaki yararlığından daha fazla olduğu söylenebilir. Akademik yükseltme sınavlarında ise kursların öğretim elemanlarına “büyük ölçüde” yararlı olduğu söylenebilir; bir başka deyişle yurt içi yabancı dil kursları hedefine hizmet etmektedir. Öte yandan yurtiçi yabancı dil kurslarının İngilizce okuma, yazma, konuşma ve anlama becerileri konusundaki yararlığının katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından; akademik yükseltme sınavlarında geçer puan alma konusundaki yararlığının ise

yaklaşık dörtte biri tarafından olumsuz değerlendirildiği de göz ardı edilmemelidir. Olumsuz değerlendirmeler, yurtiçi yabancı dil kurslarının yetişkinlerin öğrenmesine uygunluğu bakımından kuşku oluşturmaktadır.

Yurtdışı Yabancı Dil Kurslarına İlişkin Değerlendirmeleri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 54’de verilmektedir:

Çizelge 54. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 67)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	6	9,0		
Çok az	10	14,9		
Kısmen	11	16,4	3,41	1,18
Büyük ölçüde	30	44,8		
Tam	10	14,9		

Çizelge 54’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazla bir bölümü (% 59,7) İngilizce ile ilgili yaşadıkları güçlü(k)leri aşmak için katıldıkları yabancı dil kurslarının ilgilendikleri akademik yayınları okumalarına yardımcı olduğu ifadesine büyük ölçüde ve tam düzeyde; yaklaşık dörtte biri ise (% 23,9) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar.

Eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını Çizelge 55 ‘de verilmektedir:

Çizelge 55. Eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı.(n:

66)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	7	10,6		
Çok az	17	25,8		
Kısmen	7	10,6	3,22	1,29
Büyük ölçüde	24	36,4		
Tam	11	16,7		

Çizelge 55’de görüldüğü üzere, eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, oğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 53,1) İngilizce ile ilgili yaşadıkları güçlü(k)leri aşmak için katıldıkları yabancı dil kurslarının İngilizce yazılı iletişim kurmalarına yardımcı olduğu ifadesine “büyük ölçüde” ve “tam” düzeyinde; üçte birini aşkın bir bölümü ise (% 36,4) ise “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar.

Eğitim fakóltesi doktoralı oğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını Çizelge 56’de verilmektedir:

Çizelge 56. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n:65)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	8	12,3		
Çok az	16	24,6		
Kısmen	10	15,4	3,16	1,32
Büyük ölçüde	19	29,2		
Tam	12	18,5		

Çizelge 56’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 63,1) katıldıkları yurtdışı İngilizce kurslarının sözlü iletişim kurmasına yardımcı olduğu ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde; üçte biri aşkın bir bölümü ise (% 36,9) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde” katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 57’de verilmektedir:

Çizelge 57. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 66)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	7	10,6		
Çok az	13	19,7		
Kısmen	16	24,2	3,22	1,26
Büyük ölçüde	18	27,3		
Tam	12	18,2		

Çizelge 57’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım

yurtdışı yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, katıldıkları yurtdışı İngilizce kurslarının İngilizce konuşulanları rahatça anlamalarına yardımcı olduğu ifadesine öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 69,7), “kısmen ve üzeri” düzeyde; yaklaşık üçte birlik bir bölümü ise (% 30,3) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmamaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 58’de verilmektedir:

Çizelge 58. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 64)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	10	15,6		
Çok az	12	18,8		
Kısmen	4	6,3	3,37	1,46
Büyük ölçüde	20	31,3		
Tam	18	28,1		

Çizelge 58’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yurtdışı yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu” ifadesine “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 65,7) katıldıkları İngilizce kurslarının ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almalarına yardımcı olduğu ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde; yaklaşık üçte birlik bir bölümü ise (% 34,4) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmamaktadır.

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının katıldıkları yurtdışı yabancı dil kurslarına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; kursların akademik yayınları okumalarına “büyük ölçüde”; yazmalarına, konuşmalarına, konuşmaları anlamalarına ve akademik yükselme

sınavlarında başarılı olmalarına “kısmen” yardımcı olduğu; dolayısıyla yurtdışı yabancı dil kurslarının dört temel beceriden okuma konusundaki yararlığının, yazma, konuşma ve işitme ve sınavlarda geçer puan alma konusundaki yararlığından daha fazla olduğu söylenebilir. Akademik yükselme sınavlarında ise yurtdışı kursların yurtiçi kurslar kadar etkin olmadığı da anlaşılmaktadır. Öte yandan yurtdışı yabancı dil kurslarının İngilizce okuma, yazma, konuşma ve anlama ve yükselme dil sınavlarını geçme becerileri konusundaki yararlığının katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından olumsuz değerlendirildiği de göz ardı edilmemelidir. Olumsuz değerlendirmeler, yurtdışı yabancı dil kurslarının yetişkinlerin öğrenmesine uygunluğu bakımından kuşku oluşturmaktadır.

Yabancı Dil Kurslarında Kullanılan Yöntem ve İçerik Hakkındaki Görüşleri

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle ben karar veririm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 59’da verilmektedir:

Çizelge 59. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle ben karar veririm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 182)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	91	50,0		
Çok az	48	26,4		
Kısmen	33	18,1	1,80	0,97
Büyük ölçüde	7	3,8		
Tam	3	1,6		

Çizelge 59’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle ben karar veririm” ifadesine “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%76,4) İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kendilerinin karar verdiği ifadesine “çok az” ya da

“hiç” düzeyinde katılmaktadırlar; “büyük ölçüde” ya da “tam” düzeyinde katılanların oranı ise yalnızca %5.4’tür.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi karar verir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 60’da verilmektedir:

Çizelge 60. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi karar verir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 181)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	7	3,9		
Çok az	17	9,4		
Kısmen	26	14,4	3,89	1,09
Büyük ölçüde	69	38,1		
Tam	62	34,3		

Çizelge 60’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi karar verir” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 86,8) katıldıkları İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisinin karar verdiği ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde; az sayıda öğretim elemanı ise (% 13,3) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi ile birlikte karar veririz” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 61’de verilmektedir:

Çizelge 61. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi ile birlikte karar veririz” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 179)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	46	25,7		
Çok az	43	24,0		
Kısmen	62	34,6	2,45	1,13
Büyük ölçüde	19	10,6		
Tam	9	5,0		

Çizelge 61’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi ile birlikte karar veririz” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının (% 49,7) İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine kurs öğreticisi ile birlikte karar verdikleri ifadesine “çok az” ya da “hiç” düzeyinde; öğretim elemanlarının sadece küçük bir bölümünün (% 15,6) “büyük ölçüde” ve “tam” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğretici hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi alır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 62’de verilmektedir:

Çizelge 62. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğretici hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi alır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 181)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	72	39,8		
Çok az	46	25,4		
Kısmen	38	21,0	2,11	1,13
Büyük ölçüde	20	11,0		
Tam	5	2,8		

Çizelge 62’de görüldüğü üzere eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Katıldığım İngilizce kurslarında öğretici hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi alır” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 65,2) İngilizce kurslarında kullanılacak yöntem konusunda fikirlerinin alındığı ifadesine “çok az” ya da “hiç” düzeyinde; öğretim elemanlarının yalnızca yaklaşık üçte birlik bir bölümü (% 34,8) kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara, ihtiyaçlarıma göre kendim karar vermek isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 63’de verilmektedir:

Çizelge 63. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara, ihtiyaçlarıma göre kendim karar vermek isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 180)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	12	6,7		
Çok az	17	9,4		
Kısmen	37	20,6	3,66	1,15
Büyük ölçüde	68	37,8		
Tam	46	25,6		

Çizelge 63’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara, ihtiyaçlarıma göre kendim karar vermek isterim” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 63,4) katıldıkları İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine ihtiyaçları doğrultusunda kendileri karar vermek istedikleri ifadesine “büyük ölçüde ve tam” düzeyinde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisinin karar vermesini isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 64’de verilmektedir:

Çizelge 64. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisinin karar vermesini isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 203)

Katılma Düzeyi	F	%	\bar{X}	SS
Hiç	42	23,0		
Çok az	60	32,8		
Kısmen	51	27,9	2,42	1,11
Büyük ölçüde	21	11,5		
Tam	9	4,9		

Çizelge 64’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisinin karar vermesini isterim” ifadesine “çok az” düzeyinde katılmaktadır. Nitekim, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (% 55,8) katıldıkları İngilizce kurslarında öğrenilecek konulara kurs öğreticisinin karar vermesi gerektiği ifadesine “hiç” ya da “çok az” düzeyinde; öğretim elemanlarının sadece küçük bir bölümü (% 16,4) “büyük ölçüde ve tam” düzeyinde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 65’de verilmektedir:

Çizelge 65. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı (n: 180)

Katılma Düzeyi	F	%	\bar{X}	SS
Hiç	7	3,9		
Çok az	14	7,8		
Kısmen	32	17,8	3,87	1,07
Büyük ölçüde	69	38,3		
Tam	58	32,2		

Çizelge 65’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının çoğunluğu (% 70,5) katıldıkları İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim ifadesine “büyük ölçüde” ve “tam” düzeyinde; öğretim elemanlarının yalnızca küçük bir oranı ise (% 11,7) “hiç” ya da “ çok az” düzeyinde” katılmaktadır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğreticinin hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi almasını isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 66’da verilmektedir:

Çizelge 66. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Katıldığım İngilizce kurslarında öğreticinin hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi almasını isterim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 182)

Katılma Düzeyi	F	%	\bar{X}	SS
Hiç	11	6,0		
Çok az	9	4,9		
Kısmen	32	17,6	3,87	1,11
Büyük ölçüde	69	37,9		
Tam	61	33,5		

Çizelge 66’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “Katıldığım İngilizce kurslarında öğreticinin hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi almasını isterim” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim, öğretim elemanlarının büyük bir bölümü (% 71,4) katıldıkları İngilizce kurslarında öğreticinin hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda fikrini almasını isterim ifadesine “büyük ölçüde” ve “tam” düzeyinde; öğretim elemanlarının sadece küçük bir bölümü (% 10,9) “çok az” ve “hiç” düzeyinde katılmaktadır.

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının katıldıkları İngilizce dil kurslarında kullanılan içerik ve yöneme ilişkin görüşleri genel olarak

değerlendirildiğinde; öğretim elemanlarının neyin öğrenileceğine kurs öğretmeni karar verir ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde, ben karar veririm ifadesine “az ve hiç” düzeyinde, neyin öğrenileceğine birlikte karar veririz ifadesine “çok az” düzeyinde, öğretim yöntemleri konusunda fikrimi alır ifadesine “çok az” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar öğretim elemanlarının katıldığı yabancı dil kurslarında öğrenilecek içeriğin ve kullanılacak yöntemin belirlenmesinde onların görüşlerinin çok dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Var olan durum Freire'nin bankacı eğitim adını verdiği eğitim sistemini yansıtmaktadır; bu sistemde öğretici otorite, bilirkişiyken öğrenen pasiftir ve ikincil derecede önem taşır. Kararları tek başına alan öğreticidir (Freire, 1972, 45).

Oysa yetişkin, “kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstlenmiş hayatın diğer alanlarında olduğu gibi öğrenmelerinde de kendi kararlarını vermek isteyen kişilerdir. Nitekim eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ne öğrenileceğine kendim karar vermek isterim ve kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim ifadesine “büyük ölçüde”, kurs öğreticinin karar vermesini isterim ifadesine “çok az”, yöntem konusunda fikrimin alınmasını isterim ifadesine “büyük ölçüde” düzeylerinde katılmaları da, öğretim elemanlarının İngilizce öğrenme konusunda tam yetişkinlerden beklenen tutum içinde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarına yönelik yabancı dil kursları düzenlemelerinin verimli olabilmesi bakımından yetişkin eğitimi ilkelerine uygunluğuna dikkat edilmelidir.

Çünkü yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam/sorun merkezlidir. Öğrenecekleri şeyin yaşamlarında bir değişime yol açacağına veya bir sorunu çözmeye yardımcı olacağına inandıklarında öğrenme istek ve ilgileri artar (Knowles, 1996, 56). Bu noktada pratik bilgiye kuramsal bilgidenden daha çok ilgi gösterebilirler. Böylelikle, kursun işlerine en çok yararlı olacak gibi görünen kısımlarına odaklanıp, o pratik bilginin arka planını dikkate almayabilirler. Kolaylaştırıcılar, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilginin bir bütün olarak gerekliliğini kavramalarına ve teori-uygulama ilişkisini dengeli kurmalarına yardımcı olmalıdır. Bunu başarmanın temel yollarından biri, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kendi ilgi alanlarını yansıtan öğrenme

projeleri seçmelerine izin vermek ve bu konuda onları desteklemek olabilir (Gültekin, 2007, 4).

Ayrıca, andragojik yaklaşımda, yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerindeki kişisel farklılıklar, öğretimin konu merkezli olmaktan çok, sorun merkezli olmasını sağlar; bu sayede yetişkinler, eğitim kazanımlarını gereksinimlerinden yola çıkarak edinir ve gerçek yaşantılarına aktarırlar. Böylece öğrenimin içeriği ve yöntemi öğrenen tarafından sorun çözme odaklı olarak belirlenmiş olur (Albay (2007)'den aktaran Kurubacak ve Canbek, 2008, 427). Nitekim, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının geneli kurs içeriği konusunda kendi başlarına ya da kurs öğreticisi ile birlikte karar vermek istediklerini, kullanılacak yöntem konusunda onların da fikirlerinin alınmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Aldığım İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerimin eksik kaldığını düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı Çizelge 67’de verilmektedir:

Çizelge 67. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Aldığım İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerimin eksik kaldığını düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı. (n: 183)

Katılma Düzeyi	f	%	\bar{X}	SS
Hiç	10	5,5		
Çok az	13	7,1		
Kısmen	21	11,5	4,09	1,18
Büyük ölçüde	45	24,6		
Tam	94	51,4		

Çizelge 67’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, “Aldığım İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerimin eksik kaldığını düşünüyorum” ifadesine “büyük ölçüde” düzeyinde katılmaktadırlar. Nitekim

öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 87,5) aldıkları İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerinin eksik kaldığını ifadesine kısmen ve üzeri düzeyinde; öğretim elemanlarının küçük bir bölümü ise (% 12,6) “çok az” ya da “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar.

Doktoralı Öğretim Elemanlarının İngilizce Yeterliği ile İlgili Sorunlara Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında yaşanan sorunları aşabilmenin en etkili yolları sizce nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 68’de verilmektedir:

Çizelge 68. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının “Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında yaşanan sorunları aşabilmenin en etkili yolları sizce nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı. (n: 265)*

Akademik Yükseltme Sınavı Çözüm Önerileri	f	%
“Bir kursa gitmek”	115	43,4
“Özel ders almak”	72	27,2
“Yurt dışında dil eğitimi almak”	176	66,4
“Bireysel olarak çalışmak”	161	60,8
“Diğer”	57	21,5

*** Birden fazla seçenek işaretlenebildiği için yanıtlar toplamı n’den yüksektir*

Çizelge 68’de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının büyük bir bölümü akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında yaşanan sorunları aşabilmenin en etkili yolları olarak yurt dışında dil eğitimi (% 66,7) veya bireysel çalışmayı (% 61) seçmiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının yarıya yakını (% 43,6) ise kurslara katılmayı önerirken en azının (%27) önerdiği öğrenme yolu ise özel ders yolu olmuştur.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Sizce İngilizce dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) etkin olarak kullanabilecek

düzeğe ulaşmanın en etkili yolları nelerdir” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımını Çizelge 69’da verilmektedir:

Çizelge 69. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “Sizce İngilizce dört temel beceriyi(okuma, yazma, dinleme, konuşma) etkin olarak kullanabilecek düzeğe ulaşmanın en etkili yolları nelerdir” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı.

* (n: 265)

İngilizce Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler	f	%
“Bir kursa gitmek”	83	31,3
“Yurt dışında dil eğitimi almak”	226	85,3
“Özel ders almak”	55	20,8
“Bireysel olarak çalışmak”	145	54,7
“Diğer”	47	17,7

* Birden fazla seçenek işaretlenebildiği için yanıtlar toplamı n’den yüksektir

Çizelge 69’da görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 85,3) İngilizce dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) etkin olarak kullanabilecek düzeğe ulaşmanın en etkili yolunun yurt dışında dil eğitimi olduğunu ifade etmiştir. Yine yarıdan fazla bir katılımcıysa (% 54,7) bireysel çalışmayı önermiştir. Sırasıyla bir kursa gitme ve özel ders alma ise en azının önerdiği öğrenme yollarıdır.

Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce sorunları nedeniyle akademisyenlerin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için sizce yapılması gerekenler nelerdir?” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtların içerik çözümlemesi sonuçları Çizelge 70’de verilmektedir:

*Çizelge 70. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının “İngilizce sorunları nedeniyle akademisyenlerin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için sizce yapılması gerekenler nelerdir?” açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtların içerik çözümlemesi dağılımı. * (n: 265)*

Öneriler	f	%
Akademisyenlerin İngilizce öğrenme koşulları iyileştirilmeli	206	77,7
Akademisyenliğe başlamadan önce İngilizce ile ilgili sorunlar çözülmeli	74	27,9
Akademik yükselmeye istenen yabancı dil koşullarında değişiklikler yapılmalı	36	13,5
Bireysel çalışmayla sorunlar aşılmalı	20	7,5
Akademik yükselme sınavıyla ilgili değişiklikler yapılmalı	16	6,0

** Birden fazla seçenek işaretlenebildiği için yanıtlar toplamı n'den yüksektir*

Çizelge 70'de görüldüğü üzere, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 77.7) İngilizce sorunları nedeniyle akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için akademisyenlerin “İngilizce öğrenme koşullarının iyileştirilmesini” önermektedirler.

1)“Akademisyenlerin İngilizce öğrenme koşullarının iyileştirilmesi” için en fazla öğretim elemanının (% 38,5) öngördüğü çözüm, öğretim elemanlarına yurtdışında İngilizce becerilerini geliştirme imkanları sağlanmasıdır. Bunu dört temel dil becerisi için öğrenme ortamları sağlayacak hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmesi, yabancı dil öğrenenlerin ders yüklerinin azaltılması çözümleri izlemektedir. Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce öğrenme koşullarının iyileştirilmesine yönelik önerilerini şöyle dile getirmişlerdir:

a)yurtdışında İngilizce becerilerini geliştirme imkanları sağlanması

Yurt dışı deneyim imkanlarının desteklenmesi gerektiğine inanıyorum. Tamamen yurt dışı deneyimime bağlıyorum şu anki dil düzeyimi. Yabancı dil yeterliliği olmadan akademisyenliğin sağlıklı yürütülemeyeceğini düşünüyorum. Çünkü alan yazını takip etmek kritik ölçüde önemli. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı ilk girişinde almış olan bir katılımcı)

Öğretim üyeleri daha çok konuşmaya ve yazmaya yönelik kurslara gitmeli. Bu şekildeki sınavlarla ölçülmeli. Bütün öğretim üyeleri yurt dışına bu amaçla en az 6 ay çıkmalı. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

Akademisyenlere üniversiteler (özellikle yabancı dil eğitimi yapanlar) hazırlık okulları açmalıdır. Hazırlık okulundan sonra en az 6 ay konuşma, dinleme becerisi için yurtdışına gönderilmelidir. Hiçbir kursa gitmeden kendi kendime çalışarak başardım ancak 5 yıl çalıştım. 11 yıllık yardımcı doçentim ve bu süreç tam 5 yılımı aldı. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

Kursların yazılı sınava ve gramere (ağırlıklı olarak) odaklanması, konuşma ve dinleme/anlama gibi becerilerin gelişimini olumsuz etkiliyor. Kurslar çoğunlukla gramer ağırlıklı olarak yazılı sınava odaklanıyor. Bizler de zaman, maliyet nedeniyle konuşma ağırlıklı kurslara katılmakta güçlük yaşıyoruz. Bu nedenle dil öğreniminde konuşma ve anlama üzerine eğitim, bunun için de yurt dışı yaşantısı (uzun bir süre kalmak) gerekir. Bu ise zaman ve maliyeti karşılamak ile mümkün. (Doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

Her akademisyen kendi mesleği ile ilgili olarak yurt dışına (en fazla 2 ay) inceleme ve literatür araştırması için gönderilmeli. (Doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı ilk girişinde alan bir katılımcı)

b) hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmesi

Herkesin eğitim alma hakkından hareketle, diğer kamu kurumlarında olduğu gibi üniversitelerde de dil öğretimi bir tür hizmet içi eğitim yoluyla çözülmelidir. Herkesin dil öğrenmesini istemek kolay, önemli olan onlara öğrenecekleri fırsatları/ortamı sağlamaktır. Ne yazık ki üniversiteler bunu yeterince sağlamıyor. (Doktor öğretim görevlisi, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

Üniversiteler hizmet-içi eğitim kapsamında öğretim elemanlarına yönelik İngilizce kurslar düzenlemeli. Bu kurslarda ana dili İngilizce olan öğreticiler de istihdam edilmeli. Kurslarda sadece gramer bilgisi verilmemeli. İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi ağırlıklı olarak öğretilmeli ve bu arada adayın sözcük dağarcığı da geliştirilmelidir". (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 2-4 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

Üniversiteler dil konusunda yardımcı olmalı. Maddi olanaklarını zorlayan kurslara gitmek ve oldukça fazla zaman harcamak zorunda kalıyoruz. Bu konuda her üniversite, personeline gerekli imkanları sunmalıdır". (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı henüz alamamış olan bir katılımcı)

Özellikle büyük şehirlerde YÖK'ün de katkısıyla oluşturulacak olan (akademisyenler için) dil eğitim merkezleriyle de bu sorunun önemli ölçüde çözüleceği kanaatindeyim. Tam teşekküllü bu dil eğitim merkezleri bünyesinde uygun ödeme ve barınma şartları geliştirilerek bu sorunun en

aza indirilebileceğini düşünüyorum. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 9 ve daha fazla kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

c) yabancı dil öğrenenlerin ders yüklerinin azaltılması

... öğretim görevlisini derslerin altında ezmemek gerekir. Bilimde ilerlemek ruh sağlığını bozmayı gerektirmez. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 2-4 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

2) Akademisyenliğe başlamadan önce İngilizce ile ilgili sorunlar çözülmeli; “İngilizce sorunları nedeniyle akademisyenlerin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için sizce yapılması gerekenler nelerdir?” açık uçlu sorusuna eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yaklaşık beşte biri (% 19,6) bu yanıtı vermiştir. Bu önerinin açıklaması niteliğindeki düşünceler şöyle dile getirmişlerdir:

Öncelikle ilk ve ortaöğretimde bu sorunu giderecek önlemler alınmalıdır. Ortaöğretimde her yıl aldığımız yabancı dil dersleri sonucunda geldiğimiz nokta ortadadır. Sorunun ortaöğretimdeki dil öğretimindeki eksiklikler veya yanlışlıklardan kaynaklandığını düşünüyorum. Öyle ki bu yanlışlıklar, her birimizi neredeyse dil öğrenme konusunda özürü ve korkak hale getirmiştir. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girmesine karşın alamamış olan bir katılımcı)

Yüksek lisans ve doktora eğitimi sırasında farklı üniversitelerde verilen ders içeriklerinin (ders Türkçe bile olsa) yabancı literatürü kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşümdedir. Bence akademik çalışma yapan kişilerin kendi alanlarındaki yeni gelişmeleri takip edebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için mutlaka yabancı literatürü tarayabilecek kapasitede olmaları gerekmektedir. Özel ders almak yada kursa gitmek bence kişilerin İngilizcelelerini geliştirmelerinde yeterli olmamaktadır. Çünkü bu kurslarda temel gramer bilgisi verilmekte, alana yönelik, kişilerin yeterlik kazanmasını sağlayacak bilgiler verilmemektedir. Bu nedenle de mutlaka yüksek lisans ve doktora program içeriklerinin her alandaki akademik çalışmalar için yabancı literatür ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 1-4 kez girmesine karşın alamamış olan bir katılımcı)

3) Akademik yükselmede istenen yabancı dil koşullarında değişiklikler yapılmalı; eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının bir kısmı ise (% 16,9) akademik yükselmede şart koşulan yabancı dil koşullarında değişiklikler yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Yabancı dil koşullarında değişiklik önerenler, yükseltme için yabancı dil şartının kaldırılmasından akademik yükseltme için şart olan asgari dil puanının akademisyenliğe girişte ön koşul olmasına, yabancı dil ile ilgili koşulların yumuşatılmasından yurtdışı yayın zorunluluğunun kaldırılmasına değişik çözümler öngörmüşlerdir:

Öncelikle mesleki başarının, kariyer yükseltmesine yansımaya büyük ölçüde engel olmaktadır. İngilizceyi çok iyi bilen akademisyenlerin kariyerleri hızla alması onların mesleki başarısını göstermemektedir. Yani iyi bir matematikçi iyi İngilizcesi yok diye kariyer alamıyor. Maalesef ülkemizde çoğu başarılı matematikçi akademisyen arkadaşımız meslekten ayrılarak kariyerlerini bırakmış, diğer taraftan hiçbir şekilde matematik bilgisi gelişmemiş ama yurtdışlarında İngilizce öğrenerek gelen arkadaşlar kariyer olarak yöneticilik yapmaktadır. Bu da ülkemizin büyük sorunudur. Geleceğin bilim adamlarının kalitesi düşmektedir.(Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girmesine karşın alamamış olan bir katılımcı)

Bir başka ülkenin dilini o ülkedeki üniversite düzeyi kadar dili aramaktan vazgeçilmeli, daha açık bir ifade ile müstemleke anlayışına son verilmeli. Günümüzde kendini ifade etmenin ve bir başka dili anlamının olanakları çok fazladır. Ana dilde seviyeli bir yayın akademik yükseltmede yeterli olmalıdır. Dünyada akademik yükseltmede acaba bizden başka kaç ülkede böyle yabancı dil dayatması vardır. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girmesine karşın alamamış olan bir katılımcı)

Bu sınavların kesinlikle kaldırılması gerektiğine inanıyorum. Çünkü hiçbir ülkede akademik yükseltme için ana dilinizin dışında başka bir dil istenmesi kuralı yok. Yabancı dil sınavı yerine her akademisyenin kendi alanında özgün çalışmalar sunması ve ona göre yayınlardan akademik unvanların belirlenmesi. (Doktor öğretim görevlisi, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girmesine karşın alamamış olan bir katılımcı)

Bazı alanlarda İngilizce mutlaka kaldırılmalı. Mesela Türk Dili, Türk Edebiyatı, Klasik Türk Edebiyatı, eski Türkçe, orta Türkçe ve Türkiye Türkçesi konusunda akademisyenlere İngilizce dayatmanın bir mantığı yok. Atatürk, "tercümeyle ilim olmaz, ilim tetkikle olur" demektedir. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 9 kez ve daha fazla girdikten sonra alan bir katılımcı)

Bence doktora öncesinde dil sınavına tabi tutulup yetersiz olanlar hazırlık okuluna gönderilmeli. Türkiye'de birçok üniversitede bu uygulama zaten var diyebilirsiniz ama baraj 50. Bunu doçentlik için gerekli olan 65'e çekebilirler. (Doktor araştırma görevlisi, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girmiş olmasına karşın alamamış olan bir katılımcı)

Yabancı dil akademisyenlerin önünde bir set gibi durmaktadır. Kendi eserlerim, İtalya'daki müzelerde açtığım sergilerim takdir edilmekte dil önünde set gibi durduğundan yükselmem engellenmektedir. Kendim tercümanlık yapmayacağım, turizm rehberliği yapmayacağıma göre dilin yükselmelerde esas branşın gerisinde olmasında yarar görüyorum. (Yardımcı doçent, akademik

yükseltme için gerekli puanı 9 kezden fazla girdikten sonra almış olan bir katılımcı)

Yabancı dil puanı baraj olmaktan çıkarılmalı, doçentlik için diğer kriterlerin yanında bir kriter olmalı ve bu kriterlerin % lik dilimlerde %10-20 gibi bir payı olabilir. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 9 kezden fazla girdiği halde alamamış olan bir katılımcı)

4)Bireysel çalışmayla sorunlar aşılmalı; eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının düşük oranda bir bölümü (% 6,8) sorunun bireysel çalışmayla aşılması gerektiğini dile getirmiştir:

Ben bireysel çabamla İngilizcemi geliştirdim. Bol bol okudum. Sonra yazmaya başladım. Sonra konuşmaya. Konuşmam çok iyi değil. Ama 6 Avrupa ülkesine gittim, üçü bursluydu. AB bursları ile orada dersler verdim. İlk önce çok heyecanlandım ama başardım. Yabancılarla yayın yapmaya başladım. Uluslar arası bildirileri İngilizce sundum. (Doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra almış olan bir katılımcı)

Bireysel olarak önem vermek ve zaman ayırmak gerekir. Gerekli olduğu zaman onun üstesinden gelinebilir. Bir de geçeceğine inanmak lazım. (Doktor öğretim görevlisi, akademik yükseltme için gerekli puanı 9 kezden fazla girmesine karşın alamamış olan bir katılımcı)

Tüm akademik çalışmaları ya minimum düzeyde tutarak ya da dondurarak tamamen ÜDS dil sınavını geçmeye odaklanmalı ve buna o sınavı geçene kadar "kesintisiz" olarak devam etmeli. Kişiye özel öğrenme yöntemleri ne ise o doğrultuda bireysel çalışmalı, özel kurs almalı. Bu dil sorunu giderilemeden akademik sorunların çözümleneceğine inanmıyorum. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

5) Akademik yükseltme sınavıyla ilgili değişiklikler yapılmalı; eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yine az sayıda bir kısmı (% 6) “İngilizce sorunları nedeniyle akademisyenlerin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için sizce yapılması gerekenler nelerdir?” açık uçlu sorusuna akademik yükseltme sınavı ile ilgili değişiklikler yapılması gerektiğini yönünde yanıtlar vermişlerdir:

Akademik personelin yabancı dil sınavına tabi tutulmaları onların alanları ile ilgili literatüre ulaşmalarını sağlamaktır. Mevcut sınavlar bu amaca yönelik değildir. KPDS veya ÜDS’den 85 ve üzeri not alan bir çok akademisyen İngilizce bir cümle kuramamaktadır. Akademik personelden verim alınması isteniyorsa akademik hayatının başında bir yıllık yabancı dil eğitimine tabi tutulması bence en mantıklı yoldur. Diğer türlü gerek kurslara giderek gerekse bireysel çalışarak yıllarını yabancı dil sınavını geçmek için harcayan akademisyenler (benim gibi) alanından da uzak kalıyor. Bu da kendi alanında verimli olmasını engelliyor. (Yardımcı doçent, dokuz kezden fazla sınava girmiş olup doçentlik için gerekli puanı alamamış olan bir katılımcı)

ÜDS sınavı değiştirilmeli çünkü bu sınavda başarılı olan bireyin dil bildiği (tam anlamıyla) söylenemez. ÜDS her akademik alana hitap etmediği açık. Dergi kupürleriyle sınav yapmak doğru değil. (Doktor araştırma görevlisi, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra alan bir katılımcı)

ÜDS, KPDS vb. sınavlar sadece gramere yönelik olmamalı. Konuşma ve pratik İngilizce bilgisini de ölçebilmeli. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı ilk girişinde alan bir katılımcı)

akademik yükseltme sınavlarının okuma ve okuduğunu anlamayı ölçmediğini, bu sınavı geçebilmenin uluslar arası konferanslarda bildiri sunabilmek anlamına gelmediğini öne sürmüştür:

ÜDS ve diğerleri sizin makale yazmanızı ve literatür okuyup anlamanızı kesinlikle ölçmüyor. Bu sınavı geçenler bilimsel uluslar arası konferanslarda kesinlikle bildiri sunmaktan çekiniyorlar. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 9 kez ve daha fazla girdiği halde alamamış olan bir katılımcı)

akademik yükseltme sınavlarının amacının net olmadığı üzerinde durmuş ve amacın net olarak saptanması gerektiğini ifade etmiştir:

ÖSYM tarafından yapılan sınavların amacı saptanmalıdır. Amaç seçme ve elemeye dönük bir sınav mı? yoksa dil becerilerini ölmeyi amaçlayan düzey belirlemeye dönük bir sınav mı? olduğu açıkça tanımlanmalıdır. (Yardımcı doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı 5-8 kez girdikten sonra almış olan bir katılımcı)

ÜDS ve KPDS yerine TOEFL tarzı sınavların uygulanmasını önermiştir:

ÜDS VE KPDS sınavı kaldırılmalı, yerine TOEFL ve ELTS gibi akademiye yönelik imtihanlar ön planda olmalıdır veya benzer bir sınav yurt içinde düzenlenmelidir. (Doçent, akademik yükseltme için gerekli puanı ilk girişte almış olan bir katılımcı)

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan başlıklar altında verilebilir.

Demografik Özellikler

-Profesörlerin tamamına yakını 21 yıl ve üzeri kıdeme; doçentlerin büyük çoğunluğu 16 yıl ve üzeri kıdeme; yardımcı doçentlerin büyük çoğunluğu 11 yıl ve üzeri kıdeme; doktor öğretim görevlileri ve yardımcı doçentlerin ise yarıya yakını 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

-Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yaklaşık dörtte üçü akademik yükselme dil sınavlarından geçerli puanı almış, dörtte biri ise geçerli puanı alamamıştır.

- Akademik yükselme dil sınavlarında geçer puan alan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarısından çoğunun akademik yükselme ölçütleri bağlamında geçer puanı aldıkları sınav, soruları akademik alanlara göre hazırlanmakta olan ÜDS olmuştur.

- Akademik yükselme dil sınavlarında geçer puan alan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının aldıkları puanlar taban puan çevresinde kümelenmektedir; öğretim elemanlarının yarıya yakınının, puanını belirtenlerin ise yarısından çoğunun elde ettikleri puanlar 65-74 arasında; yaklaşık dörtte birinin puanları ise 75-89 arasında kümelenmektedir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, akademik yükselmeleri için şart olan İngilizce sınavlarından geçer puan alabilmek için hazırlanırken bir değil birden fazla yoldan yararlanmaktadırlar; akademik yükselme dil sınavlarını aşmak için başvuru yolları, yoğunluk sırasıyla, bireysel

çalışmadan, özel kurslardan, özel ders almadan ve yurtdışına gitmekten oluşmaktadır.

- Akademik yükselme dil sınavlarına hazırlanırken bireysel çalışmayı ve özel ders almayı kullananların başarı durumları, bu yolları kullanmayanlara göre daha yüksektir. Öğretim elemanlarının akademik yükselme dil sınavlarından geçer puan alıp almama durumları, özel kurslara gitme durumuna göre farklılaşmamakta ama özel ders alma, bireysel çalışma ve diğer yolları kullanma durumlarına göre farklılaşmaktadır.

- Akademik yükselme dil sınavlarında geçer puanı alamamış olan eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının çoğunluğu iki yıldan fazla süredir yabancı dil sınavını aşmaya çabalamaktadır.

-Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarıya yakını örgün eğitimlerinin herhangi bir kademesinde hazırlık sınıfında veya yurt içinde ve yurt dışında İngilizce eğitim veren bir okulda öğrenim görerek, yoğun bir örgün İngilizce eğitimi almıştır. Öğretim elemanlarının yarısından biraz fazlası ise İngilizce öğrenmede hazırlık sınıfı eğitimini, yurt içinde ve dışında İngilizce örgün eğitimini hiç kullanmamıştır.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının geçer puan alıp almama durumunun hazırlık sınıfı okuma durumuna, yurt içinde İngilizce öğrenim görme durumuna ve yurt dışında İngilizce öğrenim görme durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Hazırlık sınıfı okumak, yurt içinde İngilizce öğrenim görmek, yurt dışında İngilizce öğrenim görmek ile akademik yükselme sınavlarından geçer puan alma arasında olumlu ve yüksek bir ilişki bulunmaktadır.

İngilizce Bilmeye Gereksinim Duyma Durumu

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları “İngilizce bilmek akademik hayat için vazgeçilmez bir gerekliliktir” ifadesine “büyük ölçüde” katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları için İngilizce öğrenmeye ihtiyaç duymanın en önemli nedenleri, sırasıyla, “akademik yükselme”, “alanla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme”, “İngilizce indekslere giren dergilerde yayın yapabilme”, “internetteki bilgi ve haberleşme kaynaklarından

etkin biçimde yararlanabilme” ve “yabancı meslektaşlarla iletişim kurabilme” dir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları İngilizce düzeylerini kısmen yeterli bulmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce düzeylerini yeterli görme durumu, yabancı dil sınavından geçer puan alıp almama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Geçer puan alan öğretim elemanlarının İngilizce düzeylerinin yeterli görme düzeyleri geçer puan almayanlara göre daha yüksektir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları İngilizce yayınları okuyup anlamada çok az düzeyde; İngilizce bir sunumu anlamada, İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada ve Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada kısmen düzeyinde sorun yaşamaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının İngilizce okuduğunu anlamada, İngilizce bir sunumu anlamada, İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada ve hazırladıkları Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşama düzeyleri; akademik yükseltme sınavlarından geçer puan alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Geçer puan alamayan öğretim elemanlarının İngilizce okuduğunu anlamada, İngilizce bir sunumu anlamada, İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada ve Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşama düzeyleri geçer puan alanlara göre daha yüksektir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının çoğunluğu İngilizceyi yeterince bilmemekten rahatsızlık duydukları ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarısından fazlası İngilizce telaffuz eksikliğinin yurt dışı toplantılara katılmaktaki caydırıcı etkisine maruzdurlar.

Dil Sınavlarının Yaşamlarına Olan Etkileri

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, hazırladıkları bir yayını bir ücret karşılığında İngilizceye çevirtmenin ve İngilizceyle ilgili beceri

sorunlarını aşmak için gittiği kurslar için harcadıkları paraların bütçelerini etkilediğine kısmen düzeyinde katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının çoğunluğu işe güdülenmelerinde ve iş doyumlarında temel İngilizce becerilerinden kaynaklanan bir sorun yaşamadıklarını belirtmekte; ve fakat öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri ise İngilizce becerisine ilişkin sorunlar yüzünden işlerine karşı isteklerini kaybettikleri ifadesine kısmen ve üzeri düzeyde katılmaktadır.

- Akademik yükselmeye ilişkin dil sınavından geçerli puan alamama, eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunu işlerinden ayrılmayı düşündürecek kadar çok rahatsız etmemektedir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yarısından fazlası, akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadıkları için iş verimliliklerinde bir azalma olduğuna ve mesleklerine karşı bir soğuma yaşadıklarına hiç veya çok az düzeyinde katılmaktadır; böyle olmakla birlikte her dört öğretim elemanından birinin iş verimliliğindeki azalmaya vurgu yaptığı, üç öğretim elemanından birinin de salt İngilizce düzeyinin yetersizliği nedeniyle yüksellemekten ötürü bir adaletsizlik duygusuna kapıldıkları anlaşılmaktadır.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdıkları zamanın akademik yayınları izlemelerini, akademik yayınlar yapmalarını ve derslere hazırlanmalarını olumsuz yönde etkilediğine kısmen düzeyinde katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları akademik yükselmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadıkları için psikolojik destek alma gereksinimi duymaya, bir sağlık sorunu yaşamış olmaya veya yakın çevresinden utanmış olmaya “hiç” düzeyinde katılmaktadırlar; yine de söz konusu nedenden ötürü her 14 öğretim elemanından birinin psikolojik destek aldığı, her altı öğretim elemanından birinin sağlık sorunu yaşadığı, dörtte birinin utanç duyduğu anlaşılmaktadır.

Dil Sınavlarının Ölçme Niteliği

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları KPDS, ÜDS gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyinin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabilmenin bir göstergesi olduğuna “çok az” düzeyinde; TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeyinin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabilmenin bir göstergesi olduğuna ise “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar.

Yabancı Dil Kurslarına İlişkin Değerlendirmeler

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarını yurtiçi veya yurtdışındaki kurslara katılmaya yönelten en önemli amaç ÜDS, KPDS, TOEFL v.s. sınavlarda geçer puan elde etmek olmuştur. Her dört öğretim elemanından biriye İngilizce konuşma, dinleme, yazma veya okuma becerilerinden birini geliştirmek için bu kurslara katıldığını ifade etmiştir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, katıldıkları yurtiçi yabancı dil kurslarının akademik yayınları okumalarına ve yazılı iletişim kurmalarına yardımcı olduğuna “kısmen” düzeyinde, ama İngilizce konuşmaya ve karşısındakini anlamaya yardımcı olduğuna “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, katıldıkları yurtdışı yabancı dil kurslarının akademik yayınları okumalarına yardımcı olduğuna “büyük ölçüde” düzeyinde; yazmalarına, konuşmalarına, konuşmaları anlamalarına ve akademik yükselme sınavlarında başarılı olmalarına yardımcı olduğuna “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, katıldıkları yurtiçi yabancı dil kurslarının İngilizce konuşmaya ve karşısındakini anlamaya yardımcı olduğuna “çok az” düzeyinde katılırken, katıldıkları yurtdışı yabancı dil kurslarının İngilizce konuşmaya ve karşısındakini anlamaya yardımcı olduğuna “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları, katıldıkları yurtiçi yabancı dil kurslarının akademik yükselme sınavlarında başarılı olmalarına yardımcı olduğuna “büyük ölçüde” düzeyinde katılırken, katıldıkları yurtdışı yabancı dil kurslarının yardımcı olduğuna “kısmen” düzeyinde katılmaktadırlar.

- Yurtiçi yabancı dil kurslarının İngilizce okuma, yazma, konuşma ve anlama becerileri konusundaki yararlılığı katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından; akademik yükselme sınavlarında geçer puan alma konusundaki yararlığı ise yaklaşık dörtte biri tarafından olumsuz değerlendirilmektedir.

- Yurtdışı yabancı dil kurslarının İngilizce okuma, yazma, konuşma ve anlama ve yükselme dil sınavlarını geçme becerileri konusundaki yararlılığı katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından olumsuz değerlendirilmektedir.

Kullanılan Yöntem ve İçerik Hakkındaki Görüşleri

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları neyin öğrenileceğine kurs öğretmeninin karar verdiğine “büyük ölçüde” düzeyinde, kendilerinin karar verdiğine “az ve hiç” düzeyinde, birlikte karar verildiğine “çok az” düzeyinde, öğretim yöntemleri konusunda fikirlerinin alındığına “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar.

- Buna karşın eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları ne öğrenileceğine kendilerinin karar vermesine ya da kurs öğreticisiyle birlikte karar vermeye “büyük ölçüde” düzeyinde; kurs öğreticinin karar vermesine “çok az” düzeyinde katılmaktadırlar.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları aldıkları İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerinin eksik kaldığına “büyük ölçüde” katılmaktadırlar.

İngilizce Yeterliğine İlişkin Öneriler

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanları akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında yaşanan sorunları aşabilmenin en etkili yolları olarak, sırasıyla, yurt dışında dil eğitimi (% 66,7) bireysel çalışmayı (% 61), kurslara katılmayı (% 43,6) ve özel ders almayı (%27) önermektedirler.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 85,3) İngilizce dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) etkin olarak kullanabilecek düzeye ulaşmanın en etkili yolu olarak yurt dışında dil eğitimi almayı; yarıdan fazlası ise (% 54,7) bireysel çalışmayı

önermektedirler. Bir kursa gitme ve özel ders alma ise en azının önerdiği öğrenme yollarıdır.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 77,7) İngilizce sorunları nedeniyle akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi veya en aza indirilmesi için akademisyenlerin “İngilizce öğrenme koşullarının iyileştirilmesini” önermektedirler. İngilizce öğrenme koşullarının iyileştirilmesi içinse yurtdışında İngilizce becerilerini geliştirme imkanları sağlanması, hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmesi ve yabancı dil öğrenenlerin ders yüklerinin azaltılması gerekli görülmektedir.

- Eğitim fakültesi doktoralı öğretim elemanlarının yaklaşık beşte biri akademisyenliğe başlamadan önce İngilizce ile ilgili sorunların çözülmüş olmasına dikkat etmeyi önerirken, öğretim elemanlarının altıda birlik bir kısmı ise akademik yükselmede istenen yabancı dil koşullarında değişiklikler yapılmasını gerekli görmektedir. Yabancı dil koşullarında değişiklik önerenler, yükseltme için yabancı dil şartının kaldırılmasından akademik yükseltme için şart olan asgari dil puanının akademisyenliğe girişte ön koşul olmasına, yabancı dil ile ilgili koşulların yumuşatılmasından yurtdışı yayın zorunluluğunun kaldırılmasına değişik çözümler öngörmüşlerdir.

Öneriler

- Akademik unvanı ne olursa olsun, İngilizce becerilerinden birini veya bir kaçını geliştirme gereksinimi duyan eğitim fakültesi öğretim elemanlarına eğitsel destek sağlanmalı; bu amaçla yapılacak eğitsel düzenlemeler androgojik ilkeler ışığında planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Akademisyenlerin dil öğrenmeleri, önkoşul niteliğindeki dil sınavından geçer puan almaları üzerine değil, mesleki gereksinimlerine odaklanmalıdır.
- Akademisyenlere yönelik yabancı dil sorunlarının çözülmesine yönelik olarak öğretim elemanları, YÖK temsilcileri gibi sorunun çeşitli paydaşları ile yabancı dil öğretimi alanı ve yetişkin eğitimi alanından uzman öğretim elemanlarının yer aldığı bir kurul

kurulmalı ve bu kurulun yapacağı çalışma sonunda üreteceği çözüm önerileri uygulamaya konulmalıdır.

- Belirli illerde iletişimsel yaklaşım veya benzeri çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanıldığı merkezler kurulmalı, bu merkezlerde öğretim elemanlarına dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik İngilizce öğretimi imkanı sağlanmalıdır. Dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) için ayrı modüller hazırlanmalı ve öğretim elemanı, ihtiyaç duyduğu becerinin geliştirilmesine yönelik modülün kullanıldığı programa katılmalıdır. Bunun yanında bu merkezlerde İngilizce gelişimine katkı sağlayacak görsel ve işitsel materyallerin bulunduğu kütüphaneler, İngilizce altyazılı film ve videoları izleme imkanı sağlayan video salonları bulunmalı ve öğretim elemanları mesai dışındaki saatlerde de bu merkezlerden yararlanabilmelidir. Merkezlerde en az bir tane ana dili İngilizce olan eğitmen bulunmalı ve bu eğitmenler randevu yoluyla isteyen öğretim elemanlarından küçük konuşma grupları oluşturarak konuşma ve dinlemeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmelidir.
- Üstte bahsedilen merkezlerin yanı sıra tüm öğretim elemanlarına ulaşılabilmesi maksadıyla uzaktan eğitim yöntemlerinden de yararlanılmalıdır. İngilizce öğretiminde uzman yerli ve yabancı öğretim elemanlarınca eğitim videoları hazırlanmalı, hazırlanan videolar öğretim elemanlarınca istenildiği zaman izlenilmeli, ayrıca aralarında ana dili İngilizce olan eğitmenlerin de bulunduğu bir ekip tarafından öğretim

elemanlarının uygun olduğu saatlerde senkronize dersler ve etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

- Üniversitelerce akademisyenlerin yabancı dil sorunlarının belirlenmesine katkı sağlayacak kongre, sempozyum, alıştay gibi ulusal ve uluslar arası çeşitli etkinlikler dzenlenmelidir.
- Gereksinim hisseden üretim elemanları için yurt dışında İngilizce renim görme fırsatı sağlanmalıdır.
- Yabancı dil sınavları önkoşul olarak varlığını sürdürecekse, DS ve KPDS gibi sınavlarının formatı dört temel beceriyi ölçecek ve önceki mesleki renmelerinin içerdiği kavramları kapsayacak biçimde yeniden dzenlenmelidir.
- Üretim elemanlarına yurt dışı yayın yapma konusunda maddi destek sağlanmalıdır.
- Özel kursların (sanal kurslar dahil olmak üzere) etkinliği ve verimliliği denetlenmeli ve katılımcıların yetersiz kurslara katılarak boş yere para ve zaman kaybı yaşamasının önüne geçilmelidir. Bu amaçla İngilizce eğitimi veren tüm kurumlara verdikleri eğitimin AB standartlarında ifade edilen becerileri ve yeterlikleri kazandıracak düzeyde olmasını sağlayacak bir akreditasyon dzenlemesi yapılabilir.
- Resmi yaygın eğitimi kurumları ile özel yaygın eğitimi kurumlarınca dzenlenen kursların yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı olarak eğitim vermelerinin sağlanması amaçıyla bu kurslarda görevli üreticilere, yetişkinlere yönelik kullanılan üretim yöntem ve tekniklerinin hizmet-içi eğitim faaliyeti şeklinde seminer, vb. tarzı etkinliklerle kazandırılmalıdır.
- Bütün niversitelerimizdeki üretim elemanlarının yabancı dil durumlarının ve gereksinimlerinin neler olduğunun saptanması için bu çalışmanın benzerleri diğer tüm fakülte türlerinde de uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

Abdullah, Mardziah H. (2001). Self-Directed Learning: Eric Digest. <http://www.ericdigests.org/2002-3/self.htm> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.

Akalın, Çisil (2006). Duygusal Örgütsel Bağlılık Gelişiminde Çalışanların Algıladığı Örgütsel Destek ve Ara Bir Değişken Olarak Örgüt Temelli Öz-Saygı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akman, Y., Kelecioğlu, H., Bilge, F. (2006). "Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 30, 11-20.

Aktaş, Tahsin (2005). "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti". **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.1(No.1.), 89-100.

Alkan, Serhan (2010). "Yardımcı Doçentlerin Yabancı Dil Sorunları ve Çözüm Yolları". Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz (Sempozyum), Türk Eğitim-Sen, Ankara: Altuğ Reklam Basın Yayın.

Aslan, Hanzade (2006). Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcioğlu, G. Ş. (2011). "Türkiye'deki Akademisyenlerin Küresel Bilgi Üretme ve Yayımadaki Konumları". **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Bahar (14), 75-94.

Avşaroğlu, Selahattin, Üre, Ö. (2007). “Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2007, Sayı 18, 85.

Ayhan, Yusuf Ziya (1999). Orta Ve Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlığın Nedenleri (Afyon Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

BALCI, Ali (1985). Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balci, Ali (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler** (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Batt, K., Furstenberg, E., Reitzes, J. (1988). **ESL Curriculum Guide: Materials and .Methods for Teaching English as a Second Language to Adults**. Philadelphia: The Free Library of Philadelphia.

Bostan, M. Hanefi (2010). “Bir Bilim Dili Olarak Türkçe ve Yök’ün Yapması Gerekenler”. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz (Sempozyum), Türk Eğitim-Sen, Ankara: Altuğ Reklam Basın Yayın.

Budak, Yusuf (2000). “Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım”. **Milli Eğitim**, Sayı 146.

Çelik, Seda (1999). İş Doyumu ve Motivasyonun Verimlilik Üzerine Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetinkanat, Canan (2000). **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Özcan (2005). “Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması”.
Milli Eğitim, Sayı 167.

Emil, Serap (2003). Self-Esteem And Stressful Life Events Of University Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergüder, Işın (2005). Anadolu Lisesi Ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ergür, Derya O., (2002). “Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları”.
Eğitim ve Bilim, Cilt 27, Sayı 126.

Ertürk, Selahattin (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaası.

(EUI, 2012). Academic Careers by Country. Web: <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Index.aspx> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Eymen, U. Erman (2007). **SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri**. Web: <http://www.istatistikmerkezi.com/e-kitap,spss-150-ile-veri-analizi,19.html> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Freire, P. (1972). **Pedagogy of the Oppressed**. Harmondsworth: Penguin Books.

Geray, Cevat (2002). **Halk Eğitimi**. Ankara: İmaj Yayınevi.

Gibbons, M. (2002). **The self-directed learning handbook: Challenging adolescent student to excel**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Gökdemir, Cem Volkan (2003). “Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gökdemir, Cem Volkan (2005). “Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (SBED), Cilt: 6, Sayı: 2.**

Gültekin, Gülnaz Gülsüm (2007). “Yetişkin Eğitimi Bilimi Işığında Mesleki Eğitim”. **E-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 2, Number: 1.**

Günday, Rifat (2008). “Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma”. **Milli Eğitim, Sayı 175.**

Harman, Kamil (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Hill, L. H. (2001). “The Brain and Consciousness: Sources of Information for Understanding Adult Learning”. **The New Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education, No. 89,** New York: Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons Inc.

Holton, E. F., Wilson, L. S. and Bates, R. A. (2009). Toward development of a generalized instrument to measure andragogy. **Human Resource Development Quarterly, 20: 169–193.**

Hotamışlı, M., Karcı, A., Çetinel, H., Çetinkaya, F. (2011). “Üniversite Öğrencilerinin Akademisyenliğe Meslek Olarak Bakışı: İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Ve Eğitim Fakültesinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma”. **E-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 6, Number: 2 (144-159).**

Huang, J., Tindall, E. and Nisbet, D. (2011). "Authentic Activities and Materials for Adult ESL Learners", **Journal of Adult Education, Volume 40**, Number 1.

Işık, Ali (2008). "Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?" **Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.4**, No.2, October.

İşeri, Kamil (1996). "Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi". **TÖMER Yayınları Dil Dergisi**, Sayı: 43, 21-27.

Jarvis, Peter (2004). **Adult Education And Lifelong Learning Theory and Practice** (3rd edition). London: RoutledgeFalmer.

Karasar, Niyazi (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (5. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Karasar, Niyazi (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., Bülbül, T. (2008). **Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kaya, Ertan (2006). Örgütsel Stres Kaynakları Ve Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kaynak Ö., K. (2005). Kamuda Farklı Statüde Çalışanların İş doyumunu ve Sonuçlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Khalid, S., Irshad, M. Z. , Mahmood, B. (2012). Job Satisfaction among Academic Staff: A Comparative Analysis between Public and Private Sector Universities of Punjab, **Pakistan International Journal of Business and Management. Vol. 7**, No. 1.

Kılıçkaya, Ferit (2010). “ÜDS (Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı): Nasıl Olmalı?” Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz (Sempozyum), Türk Eğitim-Sen, Ankara: Altuğ Reklam Basın Yayın.

Knowles, M. S. (1975). **Self-directed learning: A guide for learners and teachers**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M. S. (1984). **The Adult Learner: A Neglected Species (Third Edition)**. Houston, TX: Gulf Publishing.

Knowles, M. S. (1996). **Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim**, (çev. Serap Ayhan). Ankara: A.Ü. Basımevi.

Knowles, M. S., Holton, E. G., & Swanson, R. A. (1998). **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resources development**. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S, Holton E. F., Swanson R. A. (2005). **The Adult Learner**. (Sixth Edition). Burlington: Elsevier.

Korkut, Hüseyin (1984). **Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kurubacak, Gülsün ve Canbek, N. Göksel (2008). “Yetişkin Eğitiminde Üniversite-Toplum İşbirliği: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Çerçeve”, 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, sayfa: 423-429, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Küskü, Fatma (2001). "Dimensions of Employee Satisfaction: A State University Example", **METU Studies in Development**, Cilt: 28, Sayı: (3-4), 399-430.
- Larotta, Clarena (2007). "Inquiry in the Adult Classroom: An ESL Literacy Experience". **Adult Learning**, Vol. 18, Summer/Fall, Issue 3/4, p25.
- Lewelling, V. W. (1991). **Academic Achievement in a Second Language**. <http://www.ericdigests.org/pre-9219/second.htm> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.
- McGrath, Valerie (2009). "Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy". **Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education**, 99-110, Dublin: AONTAS The National Adult Learning Organisation
- Merriam, S. B. (2001). "Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory". **The New Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education**, No. 89, New York: Jossey-Boss, A Publishing Unit of John Wiley & Sons Inc.
- Merriam, S. , Brockett, R. (1997). **The Profession and Practice of Adult Education**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., and Caffarella, R. S (1999). **Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide** (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miser, Rifat (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması**. Ankara: MEB Yayını.
- Mutlu, S. N. (2008). Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim "Kurum Tipleri ve Genel Amaçları". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Odabaşı, H. F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., Mısırlı, A. (2010). “Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak”. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 10**, Sayı: 3: 127–142

Oğuz, Aytunga (2002). “Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Yabancı Dili Geliştirme Güçlükleri”. **Eğitim ve Bilim, Cilt: 27**, Sayı: 125, 17-27.

Okçabol, Rıfat (2007). **Yükseköğretim Sistemimiz**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Ortaş, İbrahim (2003). “Bilgi Çağında Türkiye Üniversitelerinin Sorunları -3-.” **Üniversite ve Toplum, Cilt 3**; Sayı 2. Web: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=133> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Ozan, Ahmet Tefik (2010). “Üds Formatı Ve Değerlendirilmesi”. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz (Sempozyum), Türk Eğitim-Sen, Ankara: Altuğ Reklam Basın Yayın.

(ÖSYM, 2012). Geçmiş Yıllardaki Sınavlara Ait Sayısal Bilgiler. Web: <http://osym.gov.tr/dosya/1-48929/h/udssaybil20091.pdf> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

(ÖSYM, 2012). 2005- 2006 Öğretim Yılı İstatistikleri Kitabı. Web: <http://osym.gov.tr/belge/1-9467/2005-2006-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kit-.html> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

(ÖSYM, 2012). 2009- 2010 Öğretim Yılı İstatistikleri Kitabı. Web: <http://osym.gov.tr/belge/1-12038/2009-2010-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kit-.html> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

(ÖSYM, 2012). 2012-ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı <http://osym.gov.tr/belge/1-12306/2012-uds-universitelerarasi-kurul-yabanci-dil-sinavi.html> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Özdemir, Ç., Yüksel, G.; Cemaloğlu, N., Çakmak, M., Çeliköz, N., Erişen, Y., Unsal, H., Doğan, O., Akkutay, Ü., Esin, A., Semiz, M. (2006). **Türkiye’de Öğretim Elemanları**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Özmen, K. S. (2011). “Washback Effects Of The Inter-University Foreign Language Examination On Foreign Language Competences of Candidate”. **Academics Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, 5(2), 215-228.

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). **Approaches and Methods In Language Teaching** (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

(SCImago, 2007). SJR - SCImago Journal & Country Rank. Web: <http://www.scimagojr.com> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.

Sebüktekin, Hikmet (1981). **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.

Serhatlıoğlu, Selami (2010). “Yardımcı Doçentlerin Sorunları Ve Doçentlik Sınavları”. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz (Sempozyum), Türk Eğitim-Sen. Ankara: Altuğ Reklam Basın Yayın.

Shastri, P. D. (2010). **Communicative Approach To The Teaching Of English As A Second Language**. Mumbai: Himalaya Publishing House.

Soner, Oya (2007). “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü”. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.7, S: 28 (397-404).

Songün, Recep (1993). “İngilizceyi Nasıl Öğrendiler? Bir Araştırma: Bir Gerçek...”. **Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 3. Sayfa: 185-188.

Toklu, M. O. (2006). “Sosyal Bilimlerde Yabancı Dilde Yayın Yapma ve Sorunları”, K. Karakütük (Editör), Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık I. Ulusal Kurultayı, Ankara, Sayfa 129-131’deki bildiri.

Topçu, İhsan (2011). “Avrupa Birliği Eğitim Programlarından Erasmus Programına Katılan Akademisyenlerin İzlenimleri”. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Haziran, Cilt: 35, Sayı: 1, 8-17.

Tosunoğlu, Hülya (1998). Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarında İş Doyumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

(TTKB, 2012). Öğretim Programları. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Tuncay, Hidayet (1995). “Askeri Eğitimli Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğreniminde Etken Faktörler”. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 7, Sayfa: 273-291.

Turanlı, Adem (2000). Dil Öğretiminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi. **Milli Eğitim**, 145 (Ocak, Şubat, Mart).

Türkiye İstatistik Kurumu (2006). **Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, 2002**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Türkiye İstatistik Kurumu (2011). **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2009/10**, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

(ÜAK 2012). Doçentlik Sınav Yönetmeliği. Web: <http://www.uak.gov.tr/yonetmelikler/docentliksinav.pdf> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Varış, Fatma (1978). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları, No: 70.

(YÖK, 2012). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. Web: <http://www.yok.gov.tr/content/view/417/183/lang,tr> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

(YÖK, 2012). Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atanma Yönetmeliği. Web: <http://www.yok.gov.tr/content/view/463/183/lang,tr> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

(YÖK, 2012). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. Web: <http://www.yok.gov.tr/content/view/471> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

(YÖK, 2012). Yükseköğretim Kanunu (2547). Web: <http://www.yok.gov.tr/content/view/544/230> adresinden 9 Haziran 2012 tarihinde elde edilmiştir.

Zare, P. R., Mohammad, J. (2012). "The Relationship between Language Learning Anxiety, Self-Esteem, and Academic Level among Iranian EFL Learners". **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, Vol. 20, Issue 1, p. 219-225.**

EKLER

Ek-1: Soru Kağıdında Kullanılan Likert Maddelerin Cronbach's

Alpha Analiz Sonuçları

Çizelge 71. Soru kağıdında kullanılan likert maddelerin Cronbach's Alpha analiz sonuçları

n	42			
Cronbach's Alpha	,743			
Madde – Toplam İstatistik				
	Madde Çıkarıldığındaki Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığındaki Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığındaki Cronbach's Alpha Değeri
İngilizce yeterliliği	127,3333	462,333	-,953	,758
İngilizce okuduğunu anlama	130,0000	373,000	,942	,702
İngilizce dinlediğini anlama	129,6667	352,333	,938	,689
İngilizce kendini ifade etme	129,6667	352,333	,938	,689
Gerekli görme durumu	127,0000	439,000	,000	,743
Yetersiz İngilizcenin verdiği rahatsızlık	127,0000	439,000	,000	,743
Yetersiz telaffuzun neden olduğu güvensizlik	128,3333	424,333	,098	,746
İngilizce konuşulanı anlayamama endişesi	128,3333	424,333	,098	,746
İngilizce yüzünden ise karşı duyulan isteksizlik	129,6667	352,333	,938	,689
İngilizce harcamalarının bütçeye etkisi	128,3333	424,333	,098	,746
Psikolojik destek	131,0000	439,000	,000	,743
İşten ayrılma	130,3333	394,333	,945	,715
Sağlık sorunları	129,6667	352,333	,938	,689
İngilizce sınavı yüzünden iş verimliliğinde azalma	129,6667	352,333	,938	,689
İngilizce sınavı yüzünden işe karşı soğuma	130,0000	373,000	,942	,702
Utanç duyma	130,0000	373,000	,942	,702
Akademik yükselememe yüzünden işe karşı soğuma	129,6667	352,333	,938	,689

Çizelge 71'in Devamı

	Madde Çıkarıldığındaki Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığındaki Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığındaki Cronbach's Alpha Değeri
İngilizce sınavına hazırlığın akademik yayın izlemeye olumsuz etkileri	129,0000	373,000	,942	,702
İngilizce sınavına hazırlığın akademik yayın yapmaya olumsuz etkileri	129,3333	369,333	,817	,702
İngilizce sınavına hazırlığın derslere hazırlanmaya olumsuz etkileri	129,3333	369,333	,817	,702
Çeviriler için yapılan harcamaların etkisi	129,3333	356,333	,997	,690
KPDS, ÜDS ne derecede ölçücü	129,6667	464,333	-,308	,770
TOEFL v.b. sınavlar ne derecede ölçücü	128,3333	536,333	-,960	,805
Yurt içinde devam edilen kursların okumaya etkisi	128,6667	433,333	,052	,745
Yurt içinde devam edilen kursların yazmaya etkisi	128,6667	433,333	,052	,745
Yurt içinde devam edilen kursların konuşmaya etkisi	128,0000	468,000	-,693	,763
Yurt içinde devam edilen kursların dinlemeye etkisi	128,0000	468,000	-,693	,763
Yurt içinde devam edilen kursların sınavlara katkısı	128,3333	492,333	-,821	,779
Yurt dışında devam edilen kursların okumaya etkisi	128,0000	468,000	-,693	,763
Yurt dışında devam edilen kursların yazmaya etkisi	128,6667	433,333	,052	,745
Yurt dışında devam edilen kursların konuşmaya etkisi	129,0000	457,000	-,284	,761
Yurt dışında devam edilen kursların dinlemeye etkisi	128,6667	474,333	-,566	,769
Yurt dışında devam edilen kursların sınavlara katkısı	128,3333	492,333	-,821	,779
Kurslarda içeriğe tek başına karar verme	130,3333	394,333	,945	,715

Çizelge 71'in Devamı

	Madde Çıkarıldığındaki Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığındaki Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığındaki Cronbach's Alpha Değeri
Kurslarda içeriğe öğreticinin karar vermesi	127,3333	462,333	-,953	,758
Kurslarda içeriğe öğreticiyle birlikte karar verme	129,3333	382,333	,910	,708
Kurslarda yönleme öğreticiyle birlikte karar verme	128,6667	444,333	-,233	,747
Kurslarda içeriğe tek başına karar verme tercihi	128,0000	399,000	,976	,718
Kurslarda içeriğe öğreticinin karar vermesi tercihi	129,3333	481,333	-,511	,777
Kurslarda içeriğe öğreticiyle birlikte karar verme tercihi	128,3333	505,333	-1,000	,785
Kurslarda yönleme öğreticiyle birlikte karar verme tercihi	127,6667	416,333	,948	,729
Konuşma ve dinleme yönlerinin eksik kalması	128,0000	427,000	,126	,743

Ek-2 : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden
Alınan İzin Belgesi



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
 ANKARA ÜNİVERSİTESİ
 EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
 MÜDÜRLÜĞÜ
 06590 ANKARA

Sayı: B.30 2.ANK.0.F8.00.00-

10.04.2009 * 1685

ANKARA

..... / / 200...

İLGİLİ MAKAMA

Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı/Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı/Halk Eğitimi doktora programı öğrencisi Hüseyin Kaygın "Türkiye'de Türkçe Eğitim Yapan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin İngilizce ile İlgili Yaşadıkları Sorunların ve Çözüm Önerilerinin Saptanması" konulu tez çalışması ile ilgili olarak anket uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrenciye gereken kolaylığın sağlanmasını saygılarımla rica ederim.


 Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY
 Müdür Yrd.

Ek 1-Anket(8 sayfa)

Ek-3. Soru Kağıdı

10.04.2009

Sayın Meslektaşım

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının İngilizce ile ilgili yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin saptanmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan aşağıdaki anketi cevaplayarak araştırmaya katkıda bulunmanızı diliyorum. Anketi doldurduktan sonra size gönderilen zarfın içinden çıkan, üzerinde pulu ve dönüş adresi bulunan geri dönüş zarfına koyarak geri yollarsanız sevinirim.

Sizlerin görüşleri ve önerileri toplu biçimde analiz edilip raporlanacağından ankete isminizi yazmanıza gerek bulunmamaktadır.

Gösterdiğiniz ilgi ve yardıma teşekkür eder, esenlikler dilerim.

Hüseyin KAYGIN
Bartın Üniversitesi
Bartın Meslek Yüksek Okulu
74100 BARTIN

A. Demografik Bilgiler

1. Görev yaptığınız üniversitenin adı:

2. Cinsiyetiniz:

Erkek

Kadın

3. Akademik unvanınız:

Profesör Doçent

Yardımcı Doçent

Doktor Öğretim Görevlisi

Doktor

Araştırma Görevlisi

4. Akademik hayattaki çalışma yılınız:

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 yıl ve daha fazla

5. Akademik yükselmede bağlamında geçerli olan dil sınavlarından (KPDS; ÜDS; TOEFL vs.) birinde akademik yükselme için yeterli sayılan puanı aldınız mı?

Evet

Hayır

6. (geçer puanı alanlar için) Akademik yükselme kriterleri bağlamında geçerli olan dil sınavlarına kaçınıcı girişinizde geçer puanı aldınız?

.....

7. (geçer puanı alanlar için): Akademik yükselme kriterleri bağlamında geçer puanı aldığınız sınavın ismi ve aldığınız puan:

.....

8. (geçer puanı alamayanlar için) Akademik yükselme kriterleri bağlamında geçerli olan dil sınavlarına (KPDS; ÜDS; TOEFL vs.) şu ana kadar kaç kez girdiniz?

.....

B. İngilizce Eğitim Geçmiş

9. Aşağıdaki ifadelerden hangisi veya hangileri İngilizce öğrenim geçmişinize uyan bir ifadedir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- Ortaokulda İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gördüm.
- Lisede İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gördüm.
- Üniversitede İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gördüm.
- Öğrenim hayatım boyunca İngilizce hazırlık sınıfında eğitim görmedim.
- İngilizce eğitim yapan bir ilköğretim okulunda öğrenim gördüm.
- İngilizce eğitim yapan bir lisede öğrenim gördüm.
- İngilizce eğitim yapan bir üniversitede öğrenim gördüm.
- İlköğrenimimi eğitim dili İngilizce olan bir ülkede gördüm.
- Orta öğrenimimi eğitim dili İngilizce olan bir ülkede gördüm
- Lise öğrenimimi eğitim dili İngilizce olan bir ülkede gördüm
- Eğitim dili İngilizce olan bir ülkede lisans eğitimi yaptım.
- Eğitim dili İngilizce olan bir ülkede lisansüstü eğitim yaptım.
- Diğer (belirtiniz).....

10. Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçer puan alabilmek için aşağıdaki yollardan hangisini veya hangilerini kullandınız? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- Bir halk eğitimi merkezinin düzenlediği İngilizce kursuna gittim.
- Özel bir kursa gittim.
- Özel ders aldım.
- Bireysel olarak yazılı ve/ veya görsel ve/veya işitsel kaynaklarla çalıştım.
- Yurt dışına giderek İngilizce dil kursuna katıldım.
- Diğer (belirtiniz).....

C. İngilizce Öğrenme İhtiyacı

11. İngilizce öğrenme ihtiyacınızın en önemli beş nedenini, en önemlisine (1) diyerek ve birden beşe kadar sıralayarak belirtiniz.

- Akademik yükselme,
- Daha yüksek maaş alabilme,
- Yabancı dil sınavlarında başarısız olarak görülmekten kaçınma,
- Yabancı meslektaşlarıyla iletişim kurabilme,
- İnternetteki bilgi ve haberleşme kaynaklarından etkin biçimde yararlanabilme,
- Alanımla ilgili İngilizce literatürü izleyebilme,
- İngilizce yazılmış bilgisayar programlarını etkin biçimde kullanabilme
- Avrupa Birliği'nin öğretim elemanı değişim programından yararlanabilme,
- Doktora sonrası yurt dışı burslarından yararlanabilme,
- İngilizce indekslere giren dergilerde yayın yapabilme,
- Yurt dışı mesleki toplantılara katılabilme,
- Diğer(belirtiniz)

D. İngilizce Düzeyi ve Sorun Yaşanılan Beceriler

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz-kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
12. İngilizce düzeyim yeterlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. İngilizce yayınları okuyup anlamada sorun yaşıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. İngilizce bir sunumu anlamada sorun yaşıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. İngilizce bir yayını sözel olarak sunmada sorun yaşıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. Hazırladığım Türkçe bir yayını İngilizce olarak hazırlamada sorun yaşıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

E. İngilizceye Yaklaşım ve İngilizce Düzeyinin Etkilerine İlişkin Görüşler

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz-kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
17. İngilizce bilmek akademik hayat için vazgeçilmez bir gerekliliktir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18. İngilizceyi yeterince bilmemek beni rahatsız ediyor.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19. İngilizce telaffuzumun yetersiz olduğunu düşündüğüm için yurt dışı toplantılara katılmaya çekiniyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20. İngilizce yapacağım bir sunum öncesi soruları anlayamama endişesi yaşıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21. İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarım yüzünden işime karşı isteksizlik duyuyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22. İngilizce okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin biri veya birkaçı ile ilgili sorunlarımı aşmak amacıyla gittiğim kurslar ve/veya özel dersler için harcadığım paralar bütçemi etkileyecek kadar çoktur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

F. Dil Sınavından Kaynaklanan Sorunlar

(Aşağıdaki maddeleri (23-35) akademik yükselmede geçerli dil sınavlarında geçmişte veya halen sorun yaşayanlar cevaplandırıcaklardır.

	Hiç katılmıyorum	az Çok katılıyorum	Biraz-kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
23. Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için psikolojik destek aldım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24. Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavından geçerli puan alamadığım dönemde işimden ayrılmayı düşündüm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25. Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamamaya bağlı sağlık sorunu yaşadım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
26. Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında geçerli puan alamadığım için iş verimliliğimde bir azalma yaşadım.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
27. İngilizce yüzünden yaşadığım akademik yükseltmeye ilişkin sorunlar sırasında mesleğimden soğudum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
28. İngilizce yüzünden akademik yükselmede sorun yaşamamdan ötürü iş arkadaşlarıma ve/ veya aileme ve/veya yakın çevreme karşı büyük utanç duydum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
29. Akademik yeterlik ve kıdem bakımından meslektaşlarımla eşit ya da onlardan daha iyi olduğum halde İngilizcem yetersiz olması nedeniyle akademik olarak yükselmediğim için mesleğimden soğudum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
30. İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınları izlememi olumsuz yönde etkilemiştir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
31. İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman akademik yayınlar yapmamı olumsuz yönde etkilemiştir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
32. İngilizce dil sınavlarına hazırlanmak için ayırdığım zaman derslere hazırlanmamı olumsuz yönde etkilemiştir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
33. Hazırladığım bir yayını İngilizceye çevirmek için bütçemi etkileyen bir ücret karşılığı çeviri büroları veya çevirmenlere başvurmak zorunda kalıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
34. (KPDS, ÜDS, vs.) gibi ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğim bir göstergesi olduğunu düşünüyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
35. TOEFL tarzı sınavlardaki başarı düzeyimin dört temel İngilizce becerisini yeterli düzeyde kullanabildiğim bir göstergesi olduğunu düşünüyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

G. İngilizce Kurslarının Yararlılığına İlişkin Görüşler

(Aşağıdaki maddeleri (36-40) yurtiçinde herhangi bir İngilizce dil kursuna katılmış olanlar cevaplandıracaktır)

	Hiç katılmıyorum	az Çok katılıyorum	Biraz-kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
36. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
37. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
38. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
39. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
40. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlükleri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

H. Yurtdışı İngilizce Kurslarının Yararlılığına İlişkin Görüşler

(Aşağıdaki maddeleri (41-45) yurtdışında herhangi bir İngilizce dil kursuna katılmış olanlar cevaplandıracaktır.)

	Hiç katılmıyorum	az Çok katılıyorum	Biraz-kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
41. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ilgilendiğim akademik yayınları okumama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
42. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce yazılı iletişim kurmama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
43. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce sözlü iletişim kurmama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
44. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları İngilizce konuşulanları rahatça anlamama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
45. İngilizce ile ilgili yaşadığım güçlü(k)leri aşmak için katıldığım yabancı dil kursları ÜDS, KPDS, TOEFL vs. sınavlarda geçer puan almama yardımcı oldu.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

İ. Kurs Kararlarına Katılma Gerekliliğine İlişkin Görüşler

(Aşağıdaki maddeleri (46-55) yurt içinde ve/veya dışında herhangi bir İngilizce dil kursuna katılmış olanlar cevaplandıracaktır.

46. Yurtiçi veya yurtdışında katıldığınız kurs(lar)ın amacı neydi?(Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- Konuşma becerimi geliştirmek
 Yazma becerimi geliştirmek
 Okuma becerimi geliştirmek
 Dinleme becerimi geliştirmek
 ÜDS, KPDS, TOEFL v.s. sınavlarda geçer puan elde etmek

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Biraz-kısmen katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tam katılmıyorum
47. Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle ben karar veririm.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
48. Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi karar verir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
49. Katıldığım İngilizce kurslarında neyin öğrenileceğine genellikle kurs öğreticisi ile birlikte karar veririz.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
50. Katıldığım İngilizce kurslarında öğretici hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi alır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
51. Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara, ihtiyaçlarıma göre kendim karar vermek isterim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
52. Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisinin karar vermesini isterim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
53. Katıldığım İngilizce kurslarında öğrenmem gereken konulara kurs öğreticisiyle birlikte karar vermek isterim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
54. Katıldığım İngilizce kurslarında öğreticinin hangi öğretim yönteminin kullanılacağı konusunda benim de fikrimi almasını isterim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
55. Aldığım İngilizce öğretiminin hep gramer ve çeviri odaklı olması yüzünden konuşma ve dinlediğini anlama yönlerimin eksik kaldığını düşünüyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

J. Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler**56 ve 58 arasındaki soruları tüm katılımcılar cevaplandıracaktır.**

56. Akademik yükseltmeye ilişkin dil sınavında yaşanan sorunları aşabilmenin en etkili yolları sizce nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- Bir kursa gitmek.
 Özel ders almak
 Yurt dışında dil eğitimi almak.
 Bireysel olarak çalışmak

Diğer(belirtiniz)

57. Sizce İngilizce dört temel beceriyi(okuma,yazma,dinleme,konuşma) etkin olarak kullanabilecek düzeye ulaşmanın en etkili yolları nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

- Bir kursa gitmek
 Yurt dışında dil eğitimi almak
 Özel ders almak
 Bireysel olarak çalışmak

Diğer

(belirtiniz)

58. İngilizce sorunları nedeniyle akademisyenlerin akademik yaşamda karşılaştıkları sorunlarının giderilmesi / en aza indirilmesi için sizce yapılması gerekenler nelerdir?