

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
İLERİ İNGİLİZCE DERS PROGRAMLARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN SINIF DÜZEYİNE GÖRE
İNCELENMESİ

ETEL MİZRAHİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN

İSTANBUL, 2007

ÖZET

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İLERİ İNGİLİZCE DERS PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN SINIF DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, İstanbul Teknik Üniversitesinde uygulanmakta olan İleri İngilizce derslerinde kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilere ilişkin öğrenci görüşlerini alarak, İleri İngilizce ders programını değerlendirmektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde 9 kredilik İleri İngilizce öğretim programını tamamlamış 381 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynağı, öğrencilere yönelik 34 soruluk bir anket formu ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerle ilgili demografik bilgiler, ikinci bölümde ise İleri İngilizce derslerinde geliştirilmesi tasarlanan dört becerinin değerlendirilmesine ilişkin 31 madde yer almaktadır.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketlerde elde edilen öğrenci görüşleri ortalama ve frekans hesapları yapılarak tablolara dönüştürülmüştür. Sınıf düzeyine göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, İleri İngilizce derslerinde kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilere ilişkin öğrenci görüşlerinde alınan derslere göre anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin en çok zorlandıkları becerinin konuşma becerisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, dört dil becerisini öğrencilere istenen düzeyde kazandırmak üzere programın iletişimsel ğretim programları ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesini desteklemektedir.

Anahtar Sözcükler: İleri İngilizce dersi, alt grup, st grup, okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlara yer verilmiştir.

I.1 Problem Durumu

Yabancı dil ihtiyacı çok eski tarihlere dayanır. İnsanlar, toplumlar ve uluslar arasında bireysel, kurumsal ve ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkiyi yürütebilmek için anadilinden başka uluslararası ortak dilleri öğrenmek zorunda kalmıştır. Uluslararası dili belirleyen ekonomi, bilim, teknoloji, askerlik alanlarında üstünlük ve din olmuştur. Eski çağda Roma İmparatorluğu döneminde Yunanca ve Latince, Ortaçağda Latince ve Arapça, yeni çağda Fransızca, bugün ise İngilizce en yaygın uluslararası dil olmuştur (Byram 1986, akt., Demircan, 2005:17).

Hızla küreselleşen dünyamızda İngilizce'ye hakimiyet kuşkusuz aranılan niteliklerin en başında gelmektedir. Gerek akademik ve bilimsel literatürü takip etmek, gerekse gelecekte iyi iş olanaklarına sahip olmak için, üniversite mezunlarının iyi derecede İngilizce bilmesi gerekmektedir. İngilizce anlayabilme ve konuşabilme zorunluluğu, gündelik hayatta bile çağımızın gereği olarak sürekli karşımıza çıkmaktadır.

1980 yılından itibaren Türkiye’de gerek orta, gerekse yüksek öğretimde yabancı-dilin ders yoluyla öğretilemediği düşünülerek, İngilizce öğretim dili olarak hızla yaygınlaştırılmıştır. Ancak yabancı dille öğretim pek çok tartışmalara yol açmıştır. Bazı kesimler, öğretim dilinin Türkçe olmasını desteklemiş, pek çok insan ise yabancı dilde öğretimin yararları konusunda ısrarcı davranmışlardır.

Ülkemizde üniversiteler İngilizce öğretimin niteliği ve niceliği konusunda kendi özerk yapılarına uygun olanı seçmişlerdir. Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi gibi üniversiteler % 100 İngilizce öğretimi savunurken, İstanbul Teknik Üniversitesi bilim dilinin Türkçe olması gerektiğini, kendi öğrenci profili ve öğretim üyelerinin oluşturduğu yapıyı düşünerek bir yıl zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı ve lisans düzeyinde İngilizce destekli öğretimin yeterli olduğunu öne sürmüştür.

1995-1996 yılında İngilizce destekli program ile ilgili yapılan araştırmada İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü tarafından verilen İngilizce öğretiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucu olarak, İngilizce hazırlık sınıfında verilen dil eğitiminin unutulmaması ve lisans eğitiminde öğrencilerin geleceğine yönelik adımların atılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmanın ışığı altında, 1997- 1998 akademik yılında İstanbul Teknik Üniversitesi % 30 İngilizce eğitime geçmiştir. Her dönem alınan derslerin % 30 unun İngilizce olarak alınması zorunlu kılınmıştır. Aynı yıl alınan kararların doğrultusunda lisans eğitimindeki İngilizce destekli derslerin yerine İleri İngilizce dersleri konmuştur. Dilbilgisi altyapısına sahip, okuduğunu anlayabilen, öte yandan İstanbul Teknik Üniversitesinde aldıkları “Alman” ekolü eğitimin doğası gereği konuşma ihtiyacını çok da hissetmeyen öğrencilerin en büyük açığı, yabancı dilde en son gelişen beceri olan yazma becerisi olmuştur. Bu nedenle İleri İngilizce derslerinde öğrencilerin özellikle yazma becerilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır.

Programın uygulandığı ilk yedi sene süresinde gerek öğrenci profili, gerek derslerin işleyişi epeyce değişmiştir. Bu nedenle tüm üniversite elemanları ve öğrencilerini kapsayan geniş çaplı bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Yapılan ihtiyaç analizinde gerek öğrenciler, gerek öğretim üyeleri çok farklı dönütler vermişlerdir. Bu nedenle 2003-2004 akademik yılında İ.T.Ü’ de yürütülen %30 İngilizce Öğretim Programı çerçevesinde öğrenci gereksinimlerini belirlemek ve Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından yürütülen İngilizce programlarını bu gereksinimler doğrultusunda geliştirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre dilin hangi amaçla kullanılacağı yeniden düşünülerek okuma, yazma, konuşma ve dinleme başlıkları altında toplanabilen İngilizce dil becerileri bir öncelik sırasına konmuştur (İ.T.Ü., 2003). Buna göre hazırlanan yeni programda dinleme, not tutma, sunum yapma, kelime hazinesini geliştirme, proje hazırlama, münazara yapma gibi etkinlikler eklenmiştir.

Yeniden düzenlenen İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinin amacı, öğrencilerin İngilizce dili bilgilerini mesleki eğitimde kullanabilmelerine yardımcı olmak ve bunun için yol gösterebilmektir. Sonuç olarak öğrencilerin, mesleki konulardaki İngilizce yayınları en iyi şekilde izleyebilecek, okuduğunu anlayabilecek ve çalışmalarını bu dilde yazabilecek ve sunuş yapabilecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada, hazırlanan yeni program ışığında İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Aşağıda araştırmanın kuramsal temelini oluşturacak temel kavramlar açıklanmaktadır.

I.2 Eğitim

Eğitim, Latince “educare” kelime anlamı itibarıyla bilgiyi, beceriyi, belleği ve özyapıyı formal bir öğretim yoluyla geliştirmek demektir (Webster’s New World Dictionary, 1968: 461). Eğitimin en genel amacı bireyi topluma yararlı hale getirmektir. Kişiler doğduğu andan ölünceye kadar bir eğitim sürecinin içindedir. Bu eğitim süreci “Sürekli Eğitim-Yaşamboyu Eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Küçükahmet, 2005:5-9).

Ancak insanların doğayla ve birbirleriyle etkileşiminden bu yana var olmasına karşın, eğitimin bir bilim alanı olarak incelenmeye başlanması yenidir. Eğitim, hem bir bilim alanıdır, hem de hizmet, kazanım, öğretim, kurum, kültür anlamına gelir ve yetiştirme, geliştirme, olgunlaştırma, öğrenme ve öğretim terimleri ile ilişkilidir (Başaran, 1999:137).

John Dewey, eğitimin yaşantıyı yeniden inşa yoluyla yetiştirme (yetiştirme) olduğunu belirtmektedir (Ertürk, 1972:11). Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu süreç yoluyla davranışlarında değişiklik meydana getirilen birey öğrenmektedir. Öğrenme yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir. Öğretme ise herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1972:76-86). Öğrenme sürecinin kusursuz sürmesi için, eğitilene tanımak; eğitim hedeflerini saptamak; hedeflere ulaştıracak öğrenim yaşantılarını düzenlemek; öğrenme ortamını hazırlamak; öğrenmeyi gerçekleştirmek; öğrenmenin ürününü ölçmek ve değerlendirmek gerekir (Başaran, 1999:137).

Eğitim çok zorlu bir süreçtir. Ertürk (1998) bu sorunu şöyle dile getirir: “ Eğitim adı altında yapılan uygulamalar, uzman desteği ve rehberliğinden yoksun, çoğu zaman, amiyane bilgilere ve batıl inançlara göre veya gelişigüzel yapılmakta, böylece bel bağlanan “ eğitim” yararsız hatta zararlı olabilmektedir.”

Varış (1994) da aynı fikri paylaşır: “Görülüyor ki, pekçok eğitim sorununun çözümü, Milli Eğitim politikasını okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır”. Bu açıklamalarla programların, çağdaş gelişmeleri, memleket gereksinimleri, bireyin dilek ve yetenekleri ışığında geliştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

I.3 Eğitim Programı

Eğitim sisteminin verimli bir şekilde işlemesi amacıyla yapılacak etkinlikler için planların hazırlanması önemlidir. Söz konusu planların hazırlanması ve sürekli olarak geliştirilmesini, yani program geliştirmeyi konu alan bilim dalı ise “Eğitim Programları ve Öğretim”dir.

Program, belli bir amaca ulaşabilmek için yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı

zamanı, nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısıdır.

Eğitim programı, belli bir okul ya da eğitim kurumunun öğrencilerin arzulanan hedefleri kazanmaları için yapılacak tüm öğrenme- öğretme (okul içi ve okul dışı) etkinliklerini içeren programlardır (Tan,2004:11).

Eğitim programı, günümüze değin çok farklı tanımlarla ele alınmıştır.

Demirel (2005)'e göre eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir (Demirel, 1999: 10).

Varış (1994)'a göre eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler, ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye girer.

Eğitim programı operasyonel bir terimdir, etkin bir çabadır. Oliver'a (1968) göre eğitim programı:

- 1.İnsan tecrübelerine dayanan, dün, bugün, ve yarını konu edinen öğretim programlarından,
2. Öğrencinin bugünkü tecrübelerine dayanan faaliyet programlarından,
3. Öğrenciyi üç zaman boyutu içinde inceleyen ve danışma hizmeti sağlayan rehberlik programından oluşur.

Koopman (1968, akt. Varış, 1994:15-21), “ Eğitim programı bir kültür ölçüsüdür” diyerek okul- çevre-birey varlıklarının tümelliğine işaret eder. Spears (1968), eğitim programını

somut olmaktan çok, soyut bir varlık olarak görmekte ve etkin bir eğitim programının öğretmenlerin kafasında ve kalbinde olduğunun unutulmaması gerektiğini savunmaktadır

Eğitim programlarının ne olduğu ve esas temellerinin (veya sınırlarının) ve ilgilendiği alanların (bilginin) taslağının nasıl hazırlanabileceği hakkında tartışma devam etmektedir. İyimser görüş, alan yazında eğitim programlarıyla ilgili tüm bilgilerin mevcut olduğunu ancak epeyce dağınık olduğunu veya eğitim programını uygulayan veya öğretenler tarafından ya okunmadığını ya da bilinmediğini dile getirmektedir. Kötümser görüş ise, bu alanın amaç ve yönü olmadığından , diğer bilim dallarından yoğun miktarda konu ödünç aldığını dile getirmektedir. Joseph Schwab (akt. Ornstein & Hunkins, 1988:8-21), 1987’lerde bu alanın eğitim alanı dışındaki kuramları uyarladığını belirterek, duyduğu rahatsızlığı dile getirmişti. Bazıları bu tür tartışmaların ve karışıklıkların hiç sona ermeyeceğini ve eğitim programlarını hep planlı bir tutarlılıktan uzak olacağını belirtmektedir.

Kısacası, eğitim programları, dinamik bir alan olarak okul ve toplum gibi hep bir değişim gerektirir. İçinde yaşanan toplum, teknolojik ilerlemelere bağlı olarak önemli sosyal değişimlere uğrarken eğitim sisteminin doğası ve yapısının da değişmesi son derece doğaldır. Bu gelişim, hem toplumsal değişikliklere bir yanıt, hem de eğitim sürecinin yani eğitimsel çalışmaların ve eğitim programları çalışmalarının odak noktasıdır.

Her konu ile ilgili bilgiler sürekli olarak artmaktadır. Bütün bu bilimsel gelişmelere ek olarak öğrenciler ve öğrencilerin etkileşimde bulunduğu sosyo- ekonomik ve teknolojik yapının da yıldan yıla değişimi söz konusudur. Bu bilgiler ışığında hazırlanan bir programın hiç değiştirilmeden yıllarca uygulanması mantığa aykırı olur. Program geliştirme bir süreklilik arz etmelidir.

Program geliştirme sürecinde hazırlanan programların gerek uygulanma aşamasında gerekse uygulamadan sonra elde edilen ölçme sonuçlarından faydalananarak programın eksik ve yetersiz yönleri saptanır. Bu saptamalar ışığında varolan program değiştirilebilir. Bu

süreç bir döngü şeklindedir (Tan, 2004: 14-15). Erden'e (1998: 4) göre, program geliştirme en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.

Program geliştirmenin doğası ve süreci ile ilgili en önemli cümleleri Tyler 1949 yılında söylemiştir. 1950'li yıllara ışık tutacak yaklaşım şöyledir:

Herhangi bir program (curriculum) veya öğretim programı (plan of instructions) geliştirirken cevaplanması gereken dört temel soru vardır:

- a. Okul hangi eğitim amaçlarını (educational purposes) gütmektedir?
- b. Bu amaçlara ulaşabilmek için hangi eğitimsel deneyimler sağlanabilir?
- c. Bu eğitimsel deneyimler (experience) etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
- d. Bu amaçlara (purposes) ulaşılabilindiğini nasıl saptarız? (Tyler 1950, Akt.Richards, 2001:38).

I.4 Eğitim Programının Öğeleri

Genel çerçevede “niçin”, “neyi”, “nasıl” ve “ne kadar” soru kelimeleri ile izlenebilecek bir süreci içeren bu yaklaşımın temel öğeleri şunlardır (Richards, 2001:39):

1. Hedefler (Aims and Objectives)
2. İçerik (Content)
3. Eğitim Durumları (Organization)
4. Değerlendirme

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde söz konusu öğeler teker teker açıklanmaktadır.

I.4.1 Hedefler (Aims and Objectives)

Ders programını belirleyen önemli öğelerden biri, ilgili derste öğrencilere kazandırılmak istenen niteliklerin bir listesi olan hedef ve davranışlardır. Hedef, öğrencilere kazandırılması planlanan niteliklerdir. Ertürk (1982:25) hedefi, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanılması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere kazandırılması planlanan nitelikler; bilişsel, duyuşsal, ve psikomotor alanlarla ilgili özellikleri içermektedir. Hedefler üçe ayrılmaktadır:

a. Uzak hedefler (aim): Politik felsefeyi yansıtır ve kısaca ifade edilir. Ertürk (1982:14)'ün belirttiği gibi: “politik felsefemizin dönük olduğu ideale uygun bir toplumun muhtaç olduğu ve öyle bir düzende en dengeli yaşamı sürdürebilecek olan insan, eğitimimizin uzak hedefi olarak gösterilebilir”. Komisar ve McClellan’a (1961) göre uzak hedef, gelecekte elde edilecek ürün veya davranış kazanımları için tasarlanmış hareketlere yön ve şekil veren genel cümlelerdir, ancak uzak hedefi doğrudan gözlemlemek ya da değerlendirmek imkansızdır (akt.Ornstein ve Hunkins, 1988: 146).

b. Genel hedefler (goal): Belli bir eğitim kesiminin ya da okulun genel hedefleridir. Genel hedefler, uzak hedeflere uygun olarak düzenlenir. Genel hedefler, özel hedeflere göre daha genel özellikleri belirtir ve amaçların belirlenmesinde toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön planda tutulur (Erden, 1998: 7). Ornstein ve Hunkins (1988) ’e göre genel hedefler, eğitimin sonucunu dile getiren cümlelerdir ve programı yaratmaktan sorumlu olanlar bu cümleleri kazanımlara ulaşmak için ana hat olarak kullanırlar.

c. Özel hedefler (objective): Bir derste veya kursta kazandırılması arzulanan niteliklerdir. Hedef kavramıyla genelde özel hedef kastedilir (Tan, 2004:12). Özel hedefler, öğrenci özellikleri ile konu alanı özelliklerine göre genel hedefler doğrultusunda saptanır. Özel hedefler öğrencinin hangi kapsamı, ne derece yeterlikte öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir (Erden, 1998: 8). Özel

hedefin anlamlı olabilmesi için ölçülebilir olması gerekir. Mager'e göre açıkça ifade edilen özel hedefler öğretme ve öğrenmenin niteliğini arttırır (akt. Ornstein ve Hunkins, 1988: 151).

I.4.2 İçerik (Content)

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele alınabilir. İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa çoğu eğitim sisteminde hedef ve davranışlar değil, tersine içerik ön plana çıkmıştır. Bizim eğitim sistemimizde de hedefler değil, eğitim ortamında içerik temel alınmıştır (Sönmez, 2003: 108).

İçerik, hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıksal bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2003:109). Ayrıca içeriğin “soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik” ilkelerine uyması da gerekmektedir. İçeriğin düzenlenmesindeki önemli noktalardan biri de, içerik, öğrencide düşünme yeteneği geliştirmeye uygun bir yapıda düzenlenmelidir (Tan, 2004: 12).

I.4.3 Eğitim Durumları (Organization)

Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2003:124). İçeriğin belirlenen hedefe göre düzenlenmesi, öğrenciye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştireç ve dönütlerin belirlenmesi; öğrencinin bizzat bu işi yapması, yani öğrenci katılımının sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması; araç- gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması; yeterli zamanın verilmesi; sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi; öğrenciye sevgiyle davranılması ve yüreklendirilmesi; uygun akıl yürütme

süreçlerinin kullanılması; biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. İşte bunların tümünün mantıksal bir sıra içinde düzenlenip, eğitim ortamında kullanılması eğitim durumunu oluşturmaktadır. Eğitim durumu, her uygulama sonucu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucuna göre işleyen yanlar elde tutulmalı, eksikler giderilmeli, işlemeyen değişkenler ya yeniden düzenlenmeli, ya da değiştirilmeli; son basamakta bu düzenlenen eğitim durumu yeniden uygulamaya konulmalıdır. Bu süreç sürekli; çünkü bir eğitim durumu günün koşullarına göre geliştirilmelidir. Sistem yaklaşımında işlemler bölümü, eğitim durumudur (Sönmez, 2003:125).

Eğitim durumları planlanırken, belirlenmesi gereken önemli bir öge, öğretme yöntemidir. Çünkü saptanan davranışlar öğrencilere öğretme yöntemi ile kazandırılacaktır. Clark ve Starr'a (1968) göre yöntem, öğretme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla teknikleri, içeriği, araç- gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretme yoludur. Öğretme yöntemini seçerken, hedefe, öğrencinin özelliklerine, öğretmenin gücü ve yeteneklerine, öğretme ortamının donanımına ve diğer koşullara uygun olmasına dikkat edilmelidir (Jacobsen ve Ark., 1985: 10).

Teknik ise, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini örgütlemeye izlenen özel bir yoldur. Aynı hedefi gerçekleştirmek üzere, bir çok tekniğin içerik ve teknolojiyle bütünlük oluşturacak şekilde sunulması ise yöntemi oluşturur (Bilen, 2002:79-81)

Buna göre, öğrenme ve öğretme modelleri, stratejiler, yöntemler ve teknikler eğitim durumlarının düzenlenmesine hizmet ederler.

I.4.4 Değerlendirme (Evaluation)

Eğitim sistemi girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğelerin herhangi birindeki değişiklik, eksiklik, yanlış işleyiş sistemi tümüyle etkiler. Çünkü sistemin tüm öğelerinin işleyişinin bir sonucu olarak bireylere istendik davranışlar belli ölçüde kazandırılabilir (Tan, 2004: 4-7). Eğitim sisteminin öğeleri şunlardır:

1. Eğitim sisteminin önemli girdileri arasında öğrencilerin sisteme girerken sahip oldukları davranışlar, öğretim programları, yönetmelikler, öğretmenler ve yönetici özellikleri, toplumun özellikleri, okul, araç-gereç, finansman, kalkınma planları bulunmaktadır.
2. Eğitim sisteminin süreç ögesinde, öğrencilere istendik ve planlanan davranışların kazandırılması için yapılan tüm işlemler kastedilmektedir.
3. Eğitim sisteminin çıktısı olarak ise öğrencilerin süreç sonucunda kazanmış oldukları davranışlar ve nitelikler ele alınmaktadır.
4. Eğitim sisteminin değerlendirme ögesi; sistemin aksayan ve eksik yönlerini saptama olanağı sağlamaktadır.

Çıktılar üzerinde yapılacak kontrol sonunda, geliştirilen davranışlardaki yetersizlik halleri, bunların düzeyi ve kaynakları saptanabilir. Genel olarak değerlendirme sayesinde eğitim sistemindeki eksik ve aksayan yönlerin saptanmasıyla sistemin kendini kontrol etmesi ve onarması sağlamaktadır. Socrates'e göre "İncelenmemiş hayat yaşamaya değer değildir (akt. Johnson, 2003:74)". Öğretmenler, uyguladıkları bir programın ne derece etkili olduğunu bilmelidir ki, sorumlusu oldukları dersi veya kursu iyileştirebilsinler ve o ders veya kursla ilgili olarak öğrenciler hakkında daha isabetli kararlar verebilsinler (Tan, 2004, 8-15).

Eğitim sisteminde süreç sonunda elde edilen ürünler üç biçimde ortaya çıkabilir. Bunlar:

1. İstendik ve yeterli düzeyde oluşmuş davranışlar,
2. İstendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar,
3. İstenmeyen davranışlardır.

Sistemde özellikle ikinci ve üçüncü davranış türlerinin ortaya çıkması bu sistemin kontrolünü zorunlu kılmaktadır (Demirel, 2004: 182).

Tyler 1930'larda değerlendirmeyi şöyle ifade etmiştir:

1. Eğitim kurumlarının etkililiğinin yoklanması,
2. Denencelerin geğerliğinin yoklanması,
3. Öğrenciye rehberlikte esas bilgilerin elde edilmesi,
4. Psikolojik güven sağlama,
5. Halkla temasta kullanılabilecek güvenilir esaslar sağlama (akt. Ertürk, 1998:110).

Ertürk'e (1998) göre değerlendirme:

1. Sayıltıları, hedefleri, yaşantıları ve koşulları kontrol ederek, varolan eğitim ve öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesine yardım eder.
2. Ancak bazı hedeflere göre yapılabileceğinden, değerlendirme etkinliklerini geręekleřtirmek, eğitimcileri, eğitim hedeflerini daha ileri düzeyde sınıflamaya ve tanımlamaya yani işe- vuruklaştırmaya zorlar.
3. Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde nelere önem verecekleri, nasıl ve ne üzerinde sınava tabi tutulduklarına bağlı olduğundan ve değerlendirme işlem yolları da sınavları iğerdiğinden, değerlendirme süreci öğrenciyi daha ileri öğrenmeye doğru güdüler.
4. Süreç içinde her öğrenci hakkında elde edilecek bilgi, rehberlik amaçları için işe koşulabilir.
5. Öğretmenlere, öğrencilere ve diğer eğitimcilere işlerinin ve eserlerinin geręekçi bir tablosunu çizmek biçiminde yardımcı olabilir. Bu geręekçi tablo, eğitimcilere hem kendi kendini tanıyıp değerlendirme hem de okul hakkında ilgili kimseleri aydınlatma amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılabilir (Ertürk, 1998: 110-111).

Bloom ve arkadaşları, öğretim ve değerlendirmenin, istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki unsuru olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin işgörüsünü, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup, olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak belirtmektedir (Bloom, 1971:6, akt. Demirel, 2004).

Erden'e (1998) göre eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır.

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bunlardan birincisinde değerlendirilen öğrencidir. İkincisinde ise eğitim programıdır.

Başka bir bakışa göre, değerlendirme, araştırma ve yargı yöntemlerini içerir:

1. Kaliteye karar verecek ölçütleri saptar ve kesin olanlara karar verir.
2. İlgili olabilecek bilgileri toplar.
3. Değeri, kaliteyi, kullanışlılığı, etkililiği ve önemliliği saptamak için ölçütleri uygular (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004:5).

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanır (Erden, 1998: 9-11).

Scriven (1991) değerlendirmenin etkileyici bir sistem veya toplumda sadece değerli değil, aynı zamanda da çok gerekli olduğunu belirtir:

Değerlendirme, açıkça tanımlanmış hedeflere ulaşmak için eğitimsel içerik ve süreç kullanmanın etkilerini araştırma yolunda harcanan geniş ve sürekli çabadır. Bu tanıma göre değerlendirme basit bir ölçüm ve değerlendirmecinin değer ve inançlarının uygulanmasından çok daha fazlasını ifade eder (Doll, 1996: 257).

Hazırlanmış olan her program, ne kadar eksiksiz ve kusursuz hazırlanmış olursa olsun henüz uygulamaya konulmadığı için öneri niteliğindedir. Program hakkında bu aşamada verilecek olan yargılar bizi yanıltabilir. Kesin yargıya, program gerçek ortamlarda denenip uygulandıktan ve sonuçlar görüldükten sonra varılabilir (Küçükahmet; 2005: 144-145).

Bir ders planının son aşaması olan değerlendirme, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ölçme aşamasıdır (Küçükahmet; 2005: 146). Değerlendirme aşamasında sorulması gereken sorular şunlardır:

1. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini nasıl belirlerim?
2. Öğrenciler için ne tür yardımcı veya zenginleştirici etkinlik gerekli olabilir?
3. Öğretim materyalleri ve etkinliklerin hangi yönlerden iyileştirilmeleri gerekmektedir?

Öğretim programının değerlendirilmesi iki amaca hizmet eder:

1. Öğretimin bütün olarak etkililiğini belirlemek (ürünü değerlendirme)
2. Geliştirilen öğretim plan ve materyallerinin, varsa aksayan yönlerini saptayarak gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak (süreci değerlendirme) (Yalın, 2005: 212-213).

Tüm açıklanan bilgilerin ışığında, alinyazında değerlendirmenin iki başlıkta incelendiği görülmektedir:

1. Ürün Değerlendirmesi

2. Süreç Değerlendirmesi

I.4.4.1 Ürün Değerlendirmesi

Ürün değerlendirme, bir öğretim programının uygulama sonrası etkililiğini belirlemek amacıyla veri toplama ve toplanan verileri yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Ürün değerlendirme, uygulanan öğretim programının gerçekte ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılır (Yalın, 2005:212-213).

Ürün değerlendirme yapılırken ağırlık daima öğrenci davranışlarındaki değişimlerde olacağı için, öğrenci davranışlarının biri programa girişte, yani eğitim devresinin başında biri de programdan çıkışta, yani eğitim devresinin sonunda olmak üzere en az iki kez gözlenmesine ihtiyaç vardır. Böylece ürünün betimlenmesinden ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinden yararlanılarak program hakkında yargıya varılabilir.

Ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımı bir yaklaşımlar karmaşasıdır. Bu karmaşada erişkiye ağırlık vererek ürüne dönüklük, esaslı teşkil etmekte; ve diğer yaklaşımlar ürüne bakarak değerlendirme yoluyla ortaya çıkarılmış olan yetersizliklerin ve ters işlemlerin olası nedenlerini bulmak için işe koşulmaktadır. Neden, çevre ayarlamasında olabileceği gibi dayanılan sayıtlılarda, tasarlandık hedeflerde, yaşantılarda, durumlarda ve desende veya bunların karmasında olabilir. İşte bu nedenledir ki, ürünlere bakarak yapılacak değerlendirmenin, tasarıya, ortama ve öğrenmeye bakarak yapılacak değerlendirmeler ile güçlendirilmesi gerekmektedir. Böyle bir esasa dayanmadan yapılacak değiştirmeler geliştirmeden çok karmaşaya ve israfa yol açabilir (Ertürk, 1998:116-120)

I.4.4.2 Süreç Değerlendirme

Süreci değerlendirme (formative evaluation), öğretim tasarımı sırasında ve sonunda gerçekleşen bir kontrol sürecidir. Toplanan bilgiler, öğretim programını biçimlendirmek,

daha etkili ve yeterli hale getirmek için kullanılmaktadır. Bir öğretim programını, geliştirilmesi aşamasında değerlendirmek, tasarımcının programdaki teknik ve içerik hatalarını belirleyerek, problemleri program uygulamadan önce düzeltmesine olanak tanımaktadır (Yalın, 2005: 212-215).

Program geliştirme zaman aldığı için, süreci değerlendirme öğretim programının yaratılması ve sisteme uyumu için çok uygundur. Norman Gronlund (1978) 'a göre süreci değerlendirme, öğretmenlere ve ilgili herkese gerçekleşen planlanmış etkilerin dışında hiç planlanmadığı halde gerçekleşen etkileri inceleme ve kayıt etme olanağı sağlamaktadır. Bu şekilde program geliştirme süreci yeniliklere açık kalmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988: 255).

David Fetterman'a (1988) göre süreci değerlendirme, programı kusursuz olarak anlamaya katkıda bulunmaktadır. Süreci değerlendirme, programı hazırlayanların içinde bulunduğu dar bakış açısına, zararlı yan etkilere, gözden kaçırılan yeni önceliklere ve dikkate alınmamış kazanımlara karşı geliştirilmiş bir korunmadır, gösterilen ihtiyaç profilinin aksine gerçek etkilerin değerlendirmesidir (McNeil, 1996: 274-276).

Süreci değerlendirme üç aşamadan meydana gelmektedir (Yalın, 2005: 213):

1. Uzman değerlendirmesi

Geliştirilen programın uzmanlara incelenmesi, programdaki teknik hataları belirleme ve düzeltme fırsatı sağlar. Bu amaçla konu alanı uzmanlarından, öğretim tasarımcılarından ve öğretmenlerden yararlanılabilir.

2. Bire bir değerlendirme

Uzmanlardan elde edilen bilgiye göre, öğretim programında gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, tasarımcı, hedef kitleyi temsil eden üç ya da daha fazla öğrenci ile bire

bir etkileşimde bulunarak, geliştirilen programın aksayan yönleri ve öğrencilerin ilk tepkileri hakkında bilgi toplamaya çalışır

Bire bir değerlendirmede şu tür bilgiler toplamaya çalışılmaktadır:

- 1.Öğrencilerin giriş davranışlarının yordanmasındaki hatalar,
- 2.Öğretimde anlaşılmayan kısımlar,
- 3.Test maddeleri ve yönergelerde anlaşılmayan noktalar
- 4.Kazanılamayan davranışlar.

Her bir öğrenciden elde edilen bilgilere dayalı olarak öğretim plan ve materyalinde gerekli değişiklikler yapılır.

3. Pilot değerlendirme

Süreci değerlendirmenin bu aşamasında, hedef grup içerisinde uygun bir örneklem seçilir. En az 8, en fazla 20 kişiden oluşan örneklem, hedef kitleyi temsil etmelidir. Yalın'a (2005) göre pilot değerlendirme iki amaç için yapılmaktadır:

- 1.Uzman değerlendirmesi ve bire bir değerlendirme sonunda programda yapılan değişikliklerin etkililiği ve öğrencilerin karşılaşılabileceği başka problemlerin olup olmadığını belirlemek,
- 2.Öğretim süresini ve öğretimin amaçlandığı ortamda yapılıp yapılamayacağını belirlemek (Yalın, 2005: 212-215).

Bir öğretim programının etkililiğini tam olarak değerlendirebilmek için şu sorulara yanıt verilmelidir: Neler değerlendirilecek? Nasıl değerlendirilecek? Değerlendirme verilerini kim sağlayacak? Değerlendirme ne zaman yapılacak?

1. Neler değerlendirilecek?

Öğretim programının bütün unsurları değerlendirilmelidir: Öğretim içeriği, öğretim amaçları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve stratejileri, öğretim ortamları, öğretim elemanları, öğrencilerin hem dersteki hem de iş yerlerindeki performansları, her bir becerinin öğrenilme süresi.

2. Nasıl değerlendirilecek?

Nesnel araçlar kullanılmalı ve uzman görüşlerinden yararlanılmalıdır. Gözlem ve incelemeler yapılmalı, test sonuçları analiz edilmelidir.

3. Değerlendirme verilerini kim sağlayacak?

Programla ilgili olan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler gibi bütün kişilerden değerlendirme verileri toplamalıdır.

4. Değerlendirme ne zaman yapılacak?

Değerlendirme, programın uygulanmaya başladığı andan bitiminden belirli bir süre sonrasına kadar devam etmelidir (Yalın, 2005: 215-218). Özetle değerlendirme, seçebilme, sorumluluk alma, güdüleme, ilerleme sağlama ve en önemlisi karar alma işlevlerini olası kılan çok karmaşık bir kavramdır.

1.5 Program Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirmede kullanılan karşılaştırma esasına göre ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilir (Ertürk, 1975:112). Karşılaştırmaya göre yapılan sınıflandırma kendi içinde norma dayalı ve hedefe dayalı değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır.

I.5.1 Norma dayalı değerlendirme

Bağıl değerlendirme olarak da adlandırılan norma dayalı değerlendirmede, bireyleri birbirleri ile karşılaştırma ve seçme söz konusudur. Bu yüzden program değerlendirmelerinde hedefe dayalı değerlendirmeler daha tutarlı olmaktadır. Çünkü program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin birbirlerine göre durumlarını değil, öğrencilerin uygun program yolu ile gerçekleştirilmesi hedeflenen istendik özellikleri kazanıp kazanmadıkları önemlidir.

I.5.2 Hedefe dayalı değerlendirme

Mutlak değerlendirme olarak da bilinmektedir (Demirel, 1997:186). Eğer değerlendirme amaca yönelik yapılırsa bu da kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bu daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirmedir. Bu ölçütlere göre ele alınan değerlendirme türleri, tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmedir.

I.5.2.1 Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)

Programa girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme olarak bilinmekte ve tanıma ve yerleştirme amacıyla kullanılmaktadır. Amaç, öğrenciyi mevcut bilişsel duyuşsal ve devinişsel davranışları yönünden tanımak ve bu özelliklerine uygun düşecek programa yerleştirmektir. Tanılayıcı değerlendirmede kullanılan ölçme araçları standartlaştırılmış başarı ve yetenek testleri, seçme ve yerleştirme amaçlı testler ve muafiyet testleridir (Demirel, 1997:185).

I.5.2.2 Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)

Program sürecinde yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme olarak anılmakta ve biçimlendirme ve öğrenci yetiştirme amacıyla kullanılmaktadır. Bu değerlendirme türünde öğretim devam ederken her bir üniteye ilişkin öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin

belirlenmesi ve bunların giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması ön plandadır (Tekin, 1993:39).

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra, süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmeye biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. Öğrencinin öğrenme hızı, öğrenme güçlükleri, eğitim durumlarındaki yetersizlik ve hatalar, öğretim dönemi içinde saptanır ve önlemler alınır (Bilen, 2002: 36). Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınması için de kontrol sistemi oluşturmaktadır. Bu değerlendirme türünde izleme testleri, kısa sınavlar (quiz) ve ara sınavlardan yararlanılmaktadır (Demirel, 1997:185).

1.5.2.3 Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)

Bu değerlendirme türünde öğrencinin yetiştirme düzeyi ile programın yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi ve kullanılması söz konusudur. Değerlendirme, öğretim olup bittikten sonra dönem ya da yıl sonunda ağırlık verilen davranışların bir örnekleme göre geliştirilmiş bütüne yönelik bitirme sınavları ile yapılır (Ertürk, 1993).

Düzey belirleyici değerlendirme program sonunda öğrencilerin kazandıkları bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır. Böylece öğrenciye kazandırılmak istenen tüm özellikler test edilmeye çalışılmaktadır (Demirel, 2003: 223-225).

I.6 Değerlendirme Standartları

Kullanılan değerlendirme modelleri herkes tarafından kabul edilmiş standartları takip ederse, sonuç daha etkili ve düzgün olacaktır. Eğitimde değerlendirme standartları komitesi başkanı Daniel Stufflebeam, değerlendirmenin dört niteliğinden bahsetmektedir (akt. Oliva, 1988: 482-483).

- 1.Yararlılık: Değerlendirmenin uygulayacak insanların pratik bilgi ihtiyaçlarını gidereceğini garantiler.
- 2.Uygulanabilirlik: Değerlendirmenin gerçekçi, ekonomik, ve sağduyulu olacağını garantiler.
- 3.Uygunluk: Değerlendirmenin yasal ve etik olacağını, ayrıca da değerlendirmeden dolayı veya dolaysız olarak etkilenenlerin çıkarlarını kollayacağını garanti altına alır.
- 4.Doğruluk: Değerlendirmenin değeri belirlenecek nesnenin özellikleri ile ilgili uygun teknik bilgiyi açıklayacağını ve ileteceğini garanti altına alır.

Hilda Taba, yaklaşık 20 yıl önce değerlendirmenin işbirlikçi bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Okul düzeyinde yapılan bir program değerlendirme çalışmasında öğretmenin ya da yöneticinin bütün program hakkında karar vermesi mümkün değildir. Programla ilgili alınacak kararlara öğretmenler, yöneticiler, değerlendirme uzmanları, danışmanlar, öğrenciler, veliler ve ilgili kurum ve kuruluşlar katkıda bulunmalı, verilerin toplanmasında analiz edilmesinde ve uygulamaya aktarılmasında düzenli bir çalışma içinde olmalıdır. Taba'ya (1962) göre değerlendirmeye toplu olarak herkesin katılımı gerekir. Örneğin öğretmenler beraber çalışarak programın hangi tip öğrencide nasıl bir etki yarattığını ortaya koyabilirler, böyle bir işbirliği olmazsa, öğretmenler programın etkilerini sadece kendi öğrencileri üzerinde gördükleri şekilde tanımlarlar (Ornstein ve Hunkins, 1998: 272).

İşbirlikçi bir yaklaşımla yapılan değerlendirmeden bir kişi sorumlu tutulur, o da değerlendirendir. Değerlendiren genelde gözlemcidir. Kuramda değerlendiren karar vermenin “gözü, kulağı” sayılır. Öğretmenler değerlendirmenin profesyonelleridir, ancak öğretmenler bireysel değerlendirmeyi tercih ederler. Öğretmenlerin de ortak çalışmalara katılmaları gerekmektedir. Program değerlendirmesi zorlu bir çalışma olduğu için birçok komitenin görev alması gerekmektedir. Bu komitelerde öğretmenler, idareciler, çevre halkından katılımcılar ve hatta öğrenciler olmalıdır. Dış çevreden bir danışman tutmak da çalışmaları öznellikten arındırmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1998: 273- 274).

Program değerlendirme çok karmaşık bir süreç olduğu için, toplumun farklı birimlerinden gelen katılımcıların değerlendirme sürecine katılımı, yapılan değerlendirmenin geçerliliğini arttırır.

Konunun daha iyi anlaşılması için çalışmanın bundan sonraki kısmında, yabancı dil eğitimi ve yabancı dilin tarihsel yapısı üzerinde durulmaktadır.

I.7 Yabancı Dil Eğitimi

Dil, insanın düşünme, bilme ve yaşadığı toplum içinde eylem ve iletişim gereklerini karşılayan bir araçtır (Caroll 1964).

Erasmus (1960) dile ilişkin olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Dil, kendi kendini düzelten ve kendi kendini genişleten bir sistemdir; ne kadar çok kullanılırsa dilin kullanışı o kadar kolaylaşır. Miktar ve akıcılığa verilen önem artarsa, sonuçlar çok daha verimli olacaktır (Richards ve Rogers, 1986:63)”.

Dil, hem kültürü hem bireyi geliştirir. Geertz’e (1973) göre kültür, bireyin gelişmesini, bilgi, inanç ve dünya hakkında tutumunu sürdürebilmesini mümkün kılan, insanlar tarafından inşa edilmiş tarih boyunca aktarılan imbilimsel ağıdır (Heinkel,1999:30).

Çağımız insanı çok kültürlüdür; o nedenle tek kültürlü olan geleneksel eğitimbilim yerini çok kültürlü eğitimbilimine bırakmalıdır. Bu eğitimin en önemli kesiti ise, yabancı dildir.

Yabancı dilin bireysel yararları şöyle açıklanabilir: dile bağlı dünya görüşü (linguistic relativity) açısından insanın düşünme ve dünyayı algılama biçimi, kendi anadilinin yapısı ve anlatım olanaklarıyla sınırlıdır (Humboldt 1836; Sapir 1921, 1949; Whorf 1956; Akarsu 1984; Stern 200-213, akt.Demircan, 2005:17-25). O bakımdan yabancı-dil öğrenimi öğrenciye farklı düşünmede, olayları daha iyi değerlendirmede, düşünme yeteneklerinin gelişmesinde yardımcı olur (Demircan, 2005:17-25).

1.8 Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Yabancı dil eğitiminde program geliştirme tarihi izlence tasarımı ile başlar. İzlence, öğretim dersi içeriği açıklamasıdır; ne öğretileceğini ve neyin test edileceğini sıralar. Program geliştirme, izlence tasarımıyla daha kapsamlı bir süreçtir; öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere kullanılan, ihtiyaçlara yönelik program hedeflerini geliştiren, uygun izlenceyi, dersin yapısını, öğretme yöntemlerini ve malzemeleri saptayan, bu dil programının değerlendirilmesini yürüten tüm süreçleri içerir. İzlence tasarımına göre (Richards, 2001.23-24):

1. Dilin temel birimleri kelime hazinesi ve dilbilgisidir.
2. Tüm öğrenenlerin ihtiyaçları aynıdır.
3. Öğrenenlerin ihtiyaçları ile dilin gerekleri aynıdır. İngilizce öğretmenin amacı, öğrenmek isteyenlere İngilizce aracılığıyla problem çözmelerini öğretmek değil, aksine sadece İngilizce'ye hakim hale getirmektir.
4. İngilizce öğrenme süreci ders kitapları yoluyla belirlenir.
5. Öğretmenin bağlamı, ikinci dil olarak İngilizcedir. Öğrenciler İngilizce'yi okulda formal bir konu olarak çalışırlar. Okul dışı İngilizce'ye kesinlikle hiçbir ihtiyaçları yoktur.

İzlenice tasarımı daha önce başlamasına rağmen, dil öğretiminde program geliştirme 1960'lardan sonra başlamıştır (Richards, 2001: 1-20). Bu dönemde Amerika'da yapısal izlenice ve duruma bağlı alıştırmaya temelli yöntembilim yaklaşımı önem kazanmıştır. Stern'in (1974, 63) "İşitsel- dilselliğin altın çağı" olarak adlandırdığı bu dönemde dil öğrenme tekrara dayalı alıştırmalardan oluşmaktaydı. Rivers (1964, akt. Richards, 2001:23-27), işitsel-dilselliğin varsayımlarını şöyle açıklamaktadır:

1. Alışkanlıklar, pekiştirmelerle güçlendirilir.
2. Yabancı dil alışkanlığının en etkili şekilde gelişmesi hata yaparak değil, doğru yanıtları vererek sağlanır.
3. Dil bir davranış şeklidir ve davranış da öğrenciyi davranmaya zorlayarak öğretilir.

Davranışçı yaklaşıma göre, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcılar gözlenerek, öğrenme sağlanır ve davranış öğrenilir (Erden, 2002:157). Chomsky (1965, akt. Celso-Murcia & McIntosh,1979:19) davranışçı kuramcılarının savunduğu cümle-yapısına odaklanmış dilbilgisi aktarımına karşı gelmiş, dil öğreniminin yaratıcı bir süreç olduğunu belirtmiştir. Chomsky görüşünü, " Dil öğrenimi dış etkilere bir tepki, şartlanma veya alışkanlık değil, bilişsel bir etkinliktir" şeklinde ifade etmiştir.

Chomsky (1965, akt. Richards and Rodgers,1986:65)'ye göre, dilin temel özelliği bireysel cümlelerin biricikliği ve yaratıcılığıdır. Dili önemli kılan işlevsel ve iletişimsel boyutudur. Bu nedenle Chomsky dil öğretiminde yapılar üzerine uzmanlık yerine iletişimsel potansiyele hedeflenmenin daha doğru olduğunu belirtmiştir.

Jupp ve Hodlin, 1975 yılında öğrenenin ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini şu söylemle dile getirmişlerdir:

"1960 yılından itibaren uygulamaya geçirilen İngilizce dil devrimi, insanların nasıl öğrendiğine ve dilin ne olduğunu açıklamayı hedeflemiş, öğrenenin durumunu ve

motivasyonunu hep ikinci plana atmıştır. İnsanların ikinci dili niye öğrendiği ve sonuçların değerlendirilmesi hiç dikkate alınmamıştır”.

1970’lerin ikinci yarısında iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching) dil öğretimine yeni bir boyut katmış, dil öğretiminin hedefleri, doğası ve süreçleri tekrar gözden geçirilmiştir. Bu yaklaşımla dil öğretiminde toplumsal ve öğrenen ihtiyaçları tamamen göz ardı edildiği ortaya çıkmıştır. Dil kurslarını daha öğrenen ihtiyaçlarına yönelik yapma fikri “belirli amaçlar için dil”, İngilizce –dil öğretimi sürdüren toplumlarda “belirli amaçlar için İngilizce “ hareketini başlatmıştır. Schutz ve Derwing (1981, 30) “belirli amaçlar için İngilizce (ESP)” yaklaşımının katkısını açıklamak için şu ifadeyi kullanmaktadır: “Değişik tipteki öğrencilerin farklı dil ihtiyaçları vardır. Onlara öğretilenler ihtiyaçları ile sınırlı olmalıdır”. “Belirli amaçlar için İngilizce” aşağıda belirtilen birçok pratik sorunu cevaplamıştır. Bunlar:

1. 1950’lerden itibaren artan sayıda Amerikan ve İngiliz üniversitelerinde okuyan ancak İngilizce konuşmayan toplumlardan gelen öğrencileri toplumla iletişim kurmak üzere hazırlama ihtiyacı,
2. Genel İngilizce hakimiyeti olup da İngilizce konuşulmayan ortamlarda yetişen doktor, hemşire, mühendis ve bilim adamı gibi farklı iş alanlarında kullanmak üzere İngilizceye ihtiyacı olanlar için malzeme hazırlama ihtiyacı,
3. Farklı iş durumlarında kendilerini ifade edebilecek dil becerilerine sahip olmayan göçmenlere dil öğretme ihtiyacıdır (Richards; 2001:23-37).

Dil program tasarımının bir başlangıç noktası olarak ihtiyaç analizini vurgulayan “belirli amaçlar için İngilizce” hareketi, günümüzdeki dil program geliştirme yaklaşımlarının gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur. Dil bilimciler, önce dil becerilerinin temel birimi olarak hedef aldıkları dilbilgisinden uzaklaşıp, farklı iletişimsel bağlamlarda konuşmacıların dili nasıl kullandıklarına odaklanmaya başlamışlardır. İletişimde dili ortama, katılımcıların rollerine ve aktin doğasına uygun şekilde kullanma becerisine

“İletişimsel yeterlilik” adını vermişlerdir. Dil bilimcileri bu fikri dil öğretiminde hemen uygulamaya koymaya karar vermişlerdir. Kısa bir süre sonra Wilkins 1976 yılında yazdığı kitapta eski, geleneksel, dilbilgisine dayalı izlenceyi “sentetik yaklaşım”, 1970’lerin ikinci yarısından sonra geliştirilen iletişimsel dil öğretimine uygun hazırlanan izlenceyi de “analitik yaklaşım” olarak adlandırmıştır (Richards; 2001: 38)

Nicholls ve Nicholls (1972) daha ilerki yıllarda yabancı dil eğitimine uyarlanacak eğitimde program geliştirmeyi şöyle açıklamışlardır:

- a. Tüm mevcut bilgi kaynaklarının ve bilgilendirilmiş yargıya dayanan öğretim hedeflerinin dikkatle gözden geçirilmesi,
- b. Öğretmenlerin fikir birliği ettiği hedeflere ulaşmaya yarayan yöntem ve malzemelerin deneme kullanımı ve gelişimi,
- c. Gelişim işinin hedefe ulaşma derecesinin değerlendirilmesi,
- d. Bir sondaki çalışmaya bir başlangıç noktası oluşturmak için kazanılmış yaşantı hakkında dönüt verme.

Sonuca dayalı program olarak adlandırılan bu model, belirli rol ve görevleri gerçekleştirmek için öğrenenin ihtiyacı olan çeşitli dil becerilerinin saptanmasını hedefler. Eğitim programı çalışmaları alanında bu yaklaşım, sistemler- tasarımı modeli olarak adlandırılan bir yöntemler ve kurallar setine indirgenmiştir. Bu bağlamda bir sistem, bir ihtiyacı karşılayan veya bir problemi çözmek için tasarlanan bütünleştirilmiş bir işlem planıdır (Briggs 1977, 5). Program geliştirme teknik bir süreçtir. Başarılı eğitim programı tasarımının sırrı da budur. 1980’lerde büyük çaplı eğitim projeleri bu çerçeveye dayanmaktadır.

1980 yılından itibaren program geliştirme süreçlerinin dil program tasarımının temel öğeleri olduğu yabancı dil öğretiminde yaygınlaşmıştır. Jacobson (1982:285) yabancı dil öğretim

programları için geçerli ve inandırıcı program değerlendirme bilgisinin eksik olduğunu görmüştür. Düzey belirleyici (summative) değerlendirmenin en güçlü ve inandırıcı değerlendirme olmasına rağmen, dil öğretim program sürecini inceleyen değerlendirmenin mevcut olmadığını dile getirmiştir. Bunu elde etmek için ihtiyaç analizi, uygulama (implementation) değerlendirmesi ve biçimlendirici (formative) değerlendirme gibi farklı değerlendirme yaklaşımlarından faydalanmak gerektiğini belirtmektedir. İhtiyaç analizi, mevcut program ile arzu edilen programın uygunluğunu incelemek üzere tasarlanan değerlendirmedir. Uygulama değerlendirmesi asıl, beyan edilen ve mevcut programın uygunluğunu sağlamak üzere tasarlanır. Biçimlendirici değerlendirme, program gelişimi için öneriler verir (Richards, 2001:40-41).

Long(1984), program değerlendirmenin programın nasıl işlendiğini açıklayan sürece eşlik edeceğine sadece ürünü ve çıktıya odaklandığı için eleştirmiştir. Program uygulanırken gerçekten neler olduğunu bilmeden ürün değerlendirmesi yapmanın hiçbir anlamı olmadığını belirtmiştir.

Beretta (1986), dil öğretim programlarında çoklu bakış açısına göre toplanmış bilgileri kullanarak değerlendirme yapma gereğini öne sürmüştür. Örnek olarak tarihsel hikayeler, odak gruplarla görüşme ve sistemli gözlemleri vermiştir. Değerlendirmenin temel amacı, içsel geçerlilik ile dışsal geçerlilik, güvenilirlik ile kullanılabilirlik ve kesinlik ile ilişkinlik arasındaki dengeyi sağlamaktır.

Rogers (1989, 27)'ın incelemesine göre dil eğitim programına ilişkin sistemler-tasarımı modeli tanımlayıcı ve kurallara bağlıdır. Hedeflerin açıklanmasını, içerik seçimini, ödevlerin analizini, öğrenme etkinliklerinin tasarımını, davranışsal çıktıların (outcome) ve bu çıktıların ulaşma veya ulaşamama oranını saptamaya yarayan değerlendirme ölçütlerinin tanımını içeren bir doğrusal olaylar dizisini betimlemektedir (Richards, 2001:40-41).

Brown (1989) Hawai Üniversitesinde ikinci dil olarak İngilizce (ESL) programı değerlendirme incelemesinde sadece düzey belirleyici değerlendirmenin red edildiğini,

birleştirilmiş düzey belirleyici- biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı kullanıldığını belirtmiştir (Lynch, 1996: 32-40).

1990 yılından itibaren dil ile kültür arasındaki bağlantı ön plana çıkmıştır. Bourdieu (1991), bireylerin zihinlerini kendi kültürlerine özgü kavramlarla örgütlediklerini ifade etmiştir. Bourdieu'ya göre, birey doğal kültürel oluşumu esnasında bir zihinsel örgütlenme kurar, bu örgütlemeye sınıflandırılmış bölümler ve ortak tarihten oluşan üretici planlar bulunmaktadır. Bu zihinsel örgütlenme öyle güçlüdür ki ileride gerçekleşecek tüm öğrenme ve sosyal kazanımların temelini oluşturmaktadır ve kuvvetli bir şekilde etkilemektedir (Heinkel, 1999:29-36).

Whorf (1994)'ın dil, kültür ve düşüncenin birbirlerine bağlı olduğu varsayımı, yabancı dil öğretim metodolojisinde bir dönüm noktası oluşturmuştur. Whorf, dilin bireyin düşünce şekline, buna bağlı olarak gerçeğe bakış açısına ve bilişsel kavramlaştırmaya etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Bugünkü yabancı dil sınıflarında halen Whorf'un fikirlerinden yararlanılmaktadır.

Wendt (1996), Whorf'un fikirlerinden esinlenerek dil öğreniminde yapılandırmacılık kuramını öne sürmüştür. Bu kurama göre öğrenen ona sunulan girdiden, çevreden bağımsız olarak kendi hızında yararlanarak kendi bilgisini inşa eder Öğreten, bir izleyici veya girdiyi sunan konumundadır. Bu şekilde öğrenenin dil bilinci ve kültürler arası yeterliliği çok önem kazanmaktadır. Wendt de aynı Whorf gibi öğrenenin bireysel dilbilimsel ve kültürel birikimlerinin artmasıyla, ana dil ve yabancı dil becerilerinin gelişeceğini savunmaktadır (Achard & Niemeier, 2004:96-98).

Flower & Hayes (1994), yabancı dil öğrenenler için problem- çözme ve tekrar etme sürecini, yazma becerisi ile içeriği oluşturan kaynakların ilişkilendirilmesi ve planlama yöntemlerini açıklamak üzere daha önce yarattıkları modeli geliştirmeye karar vermişlerdir. Eskiden kullanılan model sadece planlama- yazma- tekrarlama çerçevesinin içine

yerleştirilmişti. Flowers (1994) bilişsel ve sosyal faktörlerin yabancı dil öğrenme sürecinde çok önemli bir yer oluşturduğunu öne sürmüştür (Bardovi- Harlig, 1997:173-177).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru yabancı dil öğretiminde duyuların da önemli olduğu vurgulanmıştır. Damascio (1994) düşüncenin bilişsel halini, duygusal ve duyuşsal halinden ayırmanın “biliş”i anlamayı engellediğini savunmaktadır. Schumann (1994; Pulvermuller & Schumann 1994) da dil öğrenme araştırmalarının öğrenmenin duyuşsal ve tutumsal boyutunu gözden kaçırdığını belirtmektedir. Kellogg (1994) yabancı dil becerilerinin gelişimi için içsel, dışsal ve başarı güdülenmesinin şart olduğunu, güdülenmenin de ancak duyuşsal faktörlerin sağlanabilmesi ile gerçekleşebileceğini dile getirmektedir (Bardovi-Harlig, 1997:178-180).

Löffler (1996)’a göre yabancı dil öğreniminin öğrenenin tüm duyularını harekete geçirip, bireyin hem bilişsel, hem de duyuşsal yönüne hitap etmesi gerekmektedir. Öğrenenin gerekli bağları kurabilmesi için duygusal olarak ona sunulan girdi ile ilgilenmesi sağlanmalıdır.

Bach ve Timm (1996), öğrenmeye hareket- temelli yaklaşımın gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim, “yaparak öğrenme” yöntemini uygulamalı, proje çalışmasına ağırlık vermelidir. Öğrenen, iletişimsel risk alıp, çok hata yapar, ancak amaç hatasızlık değil, iletişimde sosyal becerileri geliştirmektir (Achard & Niemeier, 2004:98-102).

Alexandrowicz (2006) öğrenenin önceki eğitimi, yaşı, kişiliği, kendi kültürüne ve yabancı dile ilişkin sosyal tutumları, ana dili ve sınıfın genel atmosferi hakkında bilgilenererek öğrencilerin duyuşsal ve tutumsal yönlerine hitap etmenin dil öğrenme motivasyonunu arttırılabildiğini belirtmiştir.

Yirmibirinci yüzyılda halen yabancı dil öğretiminde en yaygın bakış açısı iletişimsel dil öğretimi (CLT) olmasına rağmen, son dönemlerdeki odak nokta “iletişimsel yeterlilik”ten “şekle odaklanma”ya doğru kaymaktadır. Doughty & Williams (1998), formal öğretimi iletişimsel dil kullanımı ile birleştirip, dilbilgisini yabancı dil sınıflarına katmayı öne

sürmüştür. Öğrenen , özel olarak yapılandırılmış metinlerle değil, “gerçek” dille karşılaşmalıdır. Sonuç olarak, bilişsel-dilbilimsel yaklaşıma göre, dilbilgisi, dilin diğer yönleri gibi kültür ile ilintilidir ve dilbilgisi yapılarına yeniden odaklanarak, öğrenenin kültürler arası farkındalığı arttırılabilmektedir (Achard & Niemeier, 2004:98-102).

Öğrenim süresinde yabancı dilin bir iletişim işlevi bulunmadığı yerlerde ve durumlarda Türk öğrencilerini öğrenim için güdülemek çok zordur. Öğretim metnlerinin düzenlenişinde kullanılan ölçütler (konular, dilin yapısı, iletişim işlevleri, beceriler) açısından çeşitlilik gösterdiğinden, bu düzenleme amacıyla yabancı dilin incelenip betimlenmesi, öğrencinin karşılaşacağı güçlükleri, düşeceği yanlışlıkları önceden kestirmek için yabancı- dilin türlü bakımlardan anadil ile karşılaştırılması gerekmektedir. O bakımdan dilin ve dil kullanımının her yönüyle incelenmesi zorunludur (Demircan, 2005:19-20).

İletişimsel dil öğretmede, öğrenme kaynakları olarak öğrenci bilgisi ve sınıfta konuşulan dili kullanan göreve dayalı dil öğretimini temele alır. Bu yaklaşım, İngilizce konuşmak için doğal bir neden ve bağlam oluşturmaktadır. Bu şekilde öğrenci hedef dili kullanmak üzere güdülenebilir (Burton, 2003:158-159).

Dil farkındalığı yabancı dil farkındalığı ile birleşince birey kendi önyargılarından kurtulma olanağı elde eder. Bireyin kendi ana dili dışında bir dili öğrenmesi, kendi dili ve kültürü ile diğer dilin göreliliğini (relativity) ortaya çıkarır. Bu bakış açısı ile birey değişik kültürel değerlerini analiz edip değerlendirir. Her kültür, o kültüre sahip olan için değerlidir. Varılmak istenen nokta, sadece öğrenenin kendi kültüründeki ve hafızasındaki önyargılardan kurtulması değil, aynı zamanda kendi kültürlerinde kristalleşmiş farklı düşünce ve değer sistemlerini incelemektir. Bu şekilde yetiştirilen bireyler, kendi görüntülerine ve kültürlerine farklılıkların onlarda uyandırdığı yankıları ekleyeceklerdir (Achard, 2004:97-101). Türkiye, farklı kültürleri içinde barındırdığı için öğrencilerin yabancı dil farkındalığı kazanmaları son derece önemlidir.

Günümüzde İstanbul Teknik Üniversitesi formal eğitimi almış öğrencilere iletişimsel dil öğretimi ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış İleri İngilizce derslerini programa sokmuştur. Amacı, eğitim verdiği öğrencilere akademik ve bilimsel alan yazını takip etmelerini ve gelecekte iyi iş imkanlarına sahip olabilmelerini sağlayacak İngilizceye hakim olma becerisini kazandırmaktır.

1.9 Yabancı Dilde Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler

Okuryazarlık bir bireyin saygınlığına ve kişisel değerine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biridir. İngilizce bilmeyen biri İngilizce konuşulan yeni bir çevrede başarılı olmak istiyorsa, bu yeni dilde iletişim sağlamak üzere hazırlık yapmalıdır. Bir dilde başarılı olmak demek, yeni bir iş, yeni çevreye kolayca uyum sağlamak, ve iletişim kurulacak yeni arkadaşlar demek olabilir (Celse-Murcia & McIntosh, 1979, s.156). Yabancı dilde etkili iletişim sağlamak için dil becerilerinin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

1971 yılında bir grup İngiliz dilbilimci, yeni dilde iletişimi arttırmak için öğrenme ödevlerini, öğrenenin ihtiyacını karşılayacak küçük ünitelere ayırmanın verimli bir sistem olacağını ifade etmişlerdir. Wilkins (1972), bir dili öğrenenin kavraması ve ifade etmesi gereken iletişimsel anlamların analizini yapmış ve iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching) sistemini yaratmıştır.

İletişimsel dil öğretimi, kuramsal açıdan zengin, ama bir ölçüde seçmeci bir temele yaslanmıştır. Bazı özelliklerine şöyle değinilebilir (Richards ve Rogers 1986:71):

- 1.Dil bir anlam açıklama dizgesidir.
- 2.Dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir.
- 3.Dilin birincil birimleri yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri olmayıp onlara, söylemde yer alan işlevsel ve iletişimsel ulamlar da katılmalıdır (Demircan, 2005:251).

Bu yaklaşıma göre dil öğretiminin amacı iletişimsel yeterlidir ve dil ile iletişimi birbirine bağlı kılan dört dil becerisinin öğretimini geliştirmektir (Richards and Rodgers, 1986:65-66). İletişimsel yaklaşımda beceri öncelikleri öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre belirlendiğinden, dil becerilerinin yeniden tanımına gerek duyulmuştur (Widdowson, 1978).

	Algılama/edilgen	Üretme/etken
İşitsel ortam	Dinleme	Konuşma
Görsel ortam	Okuma	Yazma

İşitsel ortamda dinleme ve konuşma, görsel ortamda okuma ve yazma becerileri gelişir. Dinleme ve okuma, algılamaya dayalı, edilgen beceriler, konuşma ve yazma ise üretmeye dayalı, etken beceriler olarak sınıflandırılmaktadır (Demircan, 2005:252). Eskiden beri üzerinde durulan temel dil becerileri dörde ayrılmaktadır:

A. Okuma Becerisi

B. Yazma Becerisi

C. Konuşma Becerisi

D. Dinleme Becerisi

Bir dile beceriler yoluyla yaklaşma fikri, örneğin bir konferansı dinleme gibi karmaşık bir etkinliği öğrenmek için o etkinliği oluşturan birçok bireysel beceri ve mikro düzeyde becerilerde uzmanlık gerektirdiği fikrine dayanmaktadır. Beceriler geleneksel olarak dil öğretmede temel hedef teşkil etmiştir. Bu nedenle okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört makro düzeyde beceri, mikro düzeyde beceri cinsinden açıklanmaya çalışılmıştır (Richards, 2001: 160).

Çalışmamın bundan sonraki bölümünde söz konusu beceriler teker teker açıklanmaktadır.

I.9.1 Okuma Becerisi

Okuma becerisi, işaretler ve karakterleri yorumlayarak yazılı bir metinden anlam çıkartmayı ifade etmektedir.

Goodman (1970) ve Hochberg (1970) ikinci dilde okuma becerisinin bir süreç olduğunu, daha doğrusu, ruhdilbilimsel bir tahmin oyunu olduğunu belirtmektedir. Bir satır gözden geçirildiğinde, dil hakkında bilinen ve o ana kadar okunanlara dayanarak bir tahminde bulunmaktadır. Eğer tahmin, anlamsal ve sözdizimsel bir his uyandırıyorsa, okumaya devam edilmektedir. Eğer anlamsal bir his uyandırmıyorsa, tekrar kontrol edip düzeltilmiş bir tahmin yürütülmektedir.

Gough (1972, 65), ikinci dilde okuma becerisine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“İyi bir okuyucunun tahmin yürütmeye ihtiyacı yoktur. Kötü olan da hiç tahmin yürütmemelidir”.

İkinci dili öğrenen kişi, okuma becerisini geliştirmeye başlarken yürüttüğü tahminler çok doğru çıkmaz. Kelimeleri tanımada daha çok yeterlilik kazandıkça, tahminlerinde daha çok anlamsal ipuçları kullanır. Macnamara (1966)’ya göre tek tek kelime anlamları üzerinde vakit harcamak yerine bağlamsal olarak kelimeleri tanımak daha önemlidir. Küçük küçük noktaları tanımaya harcanan vakti daha geniş süreçlere harcamak daha anlamlıdır. Öğrenci ikinci dilde hızlı okuma ve kavrama becerisini, kuvvetli güdülenme ile desteklenmiş alıştırmaya ve zorluk sırasına göre birbirini izleyen okuma parçalarıyla başarır.

Okuma becerisi zorluk sırasına göre dört basamakta incelenebilir:

1.Kelime düzeyinde okuma

2.Deyim ve cümle düzeyinde okuma

3.Paragraf düzeyinde okuma

4.İleri düzeyde okuma (Celse-Murcia &McIntosh, 1979:128-143)

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde paragraf düzeyinde ve ileri düzeyde okuma yapılmaktadır.

İkinci dil olarak İngilizceyi öğrenen ileri düzeydeki öğrenciler için İngilizce okuma, hem çalışmalarını sürdürdükleri temel araştırma alanıyla tanışmalarını sağlayan hem de dili geliştirmelerine yardımcı olan birincil araçtır. Bu nedenle ileri programlarda kelime hazinesini geliştirmeye önem verilmelidir. Söz dağarcığı üzerinde çalışılan konu ile ilintili olarak genişletilmeli, kelime anlamları okunan parçadan bağımsız olarak açıklanmamalıdır.

Goodman (1967), akıcı okumanın, belirsizliği azaltmak için bireyin okunan parçadaki fazlalıkları atma becerisine bağlı olduğunu belirtmektedir. Okuyucu biçimbilimsel, sözdizimsel, ve anlamsal kurallar bilgisini kullanarak parçayı yazarın planı, parçanın işlevi ve durumun bağlamsal bilgisi ışığında yorumlamaktadır.

Smith (1971)'e göre, hızlı okuma, anlam tanılama içerdiği takdirde, dakikada en az 200 kelime olursa verimli sayılır. Okumanın verimli olması için öğrencilere sözlü ifade ve dinlediğini kavrama becerilerini önceden vermek gerekir.

Bever ve Bower (1970)'a göre, okuma, görsel bir beceri olarak öğretilmelidir. Bu şekilde okuyucu işittiğini yorumlama zorluğu yaşamadan yazılı cümleleri analiz edebilir. Boxer ve Bower (1970) görsel okuyucuların daha hızlı ve kuvvetli kavradıklarını da savunmaktadırlar. Bazı okuyucular belirli bir yeterlilik seviyesinde düşüncelerini açıkça dile getiremedikleri halde o dilde çok hızlı okuma becerisine sahip olabilirler.

Kolers (1966)'a göre, bir dilin şifresini çözmek ve tekrar şifrelemek simetrik işlemler değildir. Bazı öğrenciler iyi bir şifre çözücü olarak yazılı malzemeyi mükemmel bir şekilde telafuz edebilmelerine rağmen okuduklarından hiç birşey anlamadıkları için verim

alamayan okuyucu konumundadırlar. Dolayısıyla okuma oranı kendi içinde yorumlanmalı, esas amaç kavrama oranı, başka bir deyişle, öğrencilerin okudukları parça ile ilgili hedefleri yerine getirme oranıdır. Varılması gereken nokta, farklı okuma durumlarında kendi okuma oranını verimli bir şekilde ayarlayan usta okuyucunun sahip olduğu özellik olan okuma esnekliğidir (Braam, 1963). Esneklik, okuyucunun okuduğu malzeme ve varılması gereken hedeflere bağlı olarak okuma oranını ve dikkat edeceği stratejileri ayarlamasını mümkün kılan bir özelliğidir.

Spearritt (1972) bir parçayı kavramak için gerekli becerileri birkaç alt başlık altında incelemektedir:

- a. Kelime anlamı hatırlamak
- b. İçerikten sonuç çıkartmak
- c. Yazarın amaç, tonlama, ve ruh durumunu tanımak
- d. Paragraf düzenini tanımak.

Davis (1968) bu becerilere birkaç beceri daha eklemiştir:

- e. Belirli sorulara cevap bulmak
- f. İlgili bilgileri seçmek

Thorndike (1971, akt. Celse-Murcia & McIntosh, 1979, s.154-161), okuma becerisiyle ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

“ Bir paragrafı kavramak matematikte bir problemi çözmek gibidir. Durumla ilgili doğru öğeleri seçmek, doğru şekilde ilişkilendirmek, her birine doğru miktarda ağırlık, etki ve kuvvet vermek yapılması gerekenler arasındadır. Bellek doğru amaç ve talebin etkisi

altında seçmeli, bastırmalı, yumuşatmalı, kuvvetlendirmeli, ilişkilendirmeli ve düzenlemelidir”

Grellet (1981), okuduğunu kavramayı belirli görevlerle ifade eder :

1. Genel konuyu, iletişimsel işlev veya amacı, sözcük öbeklerini, söylemsel belirticileri ayırdetme
2. Bağlamsal ipuçlarından anlam çıkarma
3. Amaç dilin yapılarını kullanma, sözcük kullanma
4. Gerçekleri bulma, anlama, görüşlerden ayırdetme, yanlış- olandan ayırdetme, anafikirleri çıkartma.
5. İlişkili fikirleri bağıntılama.
6. Olaylar dizisini izleme.
7. Anlam çıkarma.
8. Tartışmayı izleme.
9. Neden ve sonuç ilişkilerini ayırdetme.
10. İçeriğe bakarak genelleme yapma.
11. Ana noktaları özetleme ve değerlendirme, yazılı metinde ima edilenleri özetleme ve değerlendirme.
12. Harita, çizim, tablo içindeki önemli ayrıntıları anlama.
13. Bilgilerin güvenilirliğini belirlemek için değişik kaynakları kullanma.

14. Teknik açıklamaları anlama.
15. Güç durumlarda olası seçenekleri ayırdetme.
16. Karmaşık, çelişkili düşünce ve görüşleri çözümleme ve değerlendirme.
17. Sonuç çıkarma.
18. Özetleme (Demircan, 2005: 265-267).

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde okuma becerisini geliştirmek için öğrencilerin özgün ve farklı türdeki bilgiyi bulmak üzere metni taramaları, sözlüğe başvurmadan yeni kelimelerin anlamı tahmin etmeleri, metnin ana fikrini çıkartmaları, yazarın tutumu, amacı, fikri ve yaklaşımını saptamaları ve metnin düzeni hakkında fikir sahibi olmaları beklenmektedir.

I.9.2 Yazma Becerisi

Yazma becerisi, kelime, harf ve sembolü biçimlendirerek iletişim kurmayı ifade etmektedir.

Kompozisyon, yazarın amacına, hitap etmek istediği insanlara, yazılan parçanın işlevine uygun olması tasarlanan yazılı cümlelerin üretimini ve derlemesini içermektedir. Kompozisyon yazma birçok beceriler gerektiren çok karmaşık bir etkinliktir. Ancak öğretmenler arasında öğretimde kullanılacak yöntemler arasında genel bir anlaşma henüz bulunmamaktadır (Celse-Murcia & McIntosh, 1979:187-189).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri bir süreç gerekmektedir. İlk etapta öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını, İngilizce yeterlilik seviyelerini ve dersin süre ve yoğunluğunu göz önünde bulundurarak uzun vadeli hedeflerini tanımlamaktadır. Yazma, birçok beceriyi içerdiği için öğretmen bu şekilde öğreteceği becerileri, alıştırmayı seçimini ve birbirini izleme sırasını belirtmelidir.

Kompozisyon sürecinde üç temel seçim alanı bulunmaktadır:

1. Söylenecekleri (içerik) planlamak
2. Söylenenleri uygun bir izleme sırasına koymak (organizasyon)
3. Söylenenleri etkili bir şekilde ifade etmek (ifade)

İçerik

Yazılı işlerin içerik analizinde, yazarın becerileri ve mevcut bilgisini düşünerek yazarın seçilen konuyu nasıl bir yeterlilik derecesiyle işlediğini, söylemek istediklerini ne derece açıklayabildiğini, söyledikleri hakkında nasıl bir hüküm verilebileceğini irdelemek gerekmektedir.

Organizasyon

Öğretmen, paragraf içi ve genel kompozisyonun içeriğine bağlı olarak yazının yapısını incelediğinde, önerinin uygun bir şekilde açıklandığını ve tanıtıldığını, önerinin birkaç safhası varsa, önem sırasına uygun olarak geliştirildiğini ve yazının uygun bir şekilde sonuçlandırıldığını araştırmaktadır.

İfade

Öğretmen öğrencinin yazdığı yazıyı aşağıda belirtilen kurallara göre uygunluğunu incelemektedir:

1. İmla ve noktalama,
2. Dilbilgisi,
3. İçerik.

Ayrıca öğrencinin söz dağarcığı ve sözdizimi seçiminin biçimsel olarak ne kadarını kendine mal ettiğini de saptamaktadır.

Öğretmen belirli dönemlerde öğreteceği becerileri belirledikten sonra alıştırma tiplerini sınıflandırmaktadır. Bunlar:

1. Öğretmenin kontrol ettiği alışırmalar
2. Öğretmenin yönlendirdiği alışırmalar
3. Öğretmenin rehberlik ettiği alışırmalar
4. Bağımsız yazılar

1. Öğretmenin kontrol ettiği kompozisyon tipi

Bu kısımda bahsedilen alıştırma tipleri, aslında kompozisyon yazmadan önceki hazırlık mahiyetindeki alışırmalardır. Asıl amaç öğrencilerin dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazmalarını sağlamaktır (Celse-Murcia &McIntosh, 1979: 187-195). Öğretmenin kontrol ettiği kompozisyon tipi, İ.T.Ü. İleri İngilizce Programındaki 101 dersinde yapılmaktadır.

Öğrenciye cümlelerden oluşmuş bir küme ve yazılı bir parça verilmekte ve öğrenciden verilen yönergeler göre bunları düzeltmekleri istenmektedir. Karışık düzende verilen cümleler öğrenciler tarafından özgün paragraf veya deneme(essay) haline dönüştürülmektedir. Bu aşamada öğrenciler, yanlış yapmamak için öğretmenden gerekli bilgileri almaktadırlar.

2. Öğretmenin yönlendirdiği kompozisyon tipi

Bu tür kompozisyonlarda yapılan alışırmalar, grup çalışması şeklindedir. Öğrenciler,

- a. İlk defa tanıştığı sınıf arkadaşlarıyla görüşüp paylaştıklarını kağıda dökmektedir.

- b. Kısa filmler seyredip içeriği ve birbirini izleyen kareleri yazılı ifade etmektedir.
- c. Öğretmenin anlattığı hikaye veya öyküyü yazıya dönüştürmektedir.
- d. Bir konferansı veya kısa bir konuşmayı izleyen öğrenci dinlerken not almakta ve yazılı olarak ifade etmektedir.
- e. Başlı belli olan bir öyküyü öğrenci kendi yaratıcılığını kullanarak geliştirir ve yazılı ifade etmektedir.
- f. Belli soruları cevaplayarak bir paragraf veya bir deneme yazmaktadır.
- g. Gruplara ayrılıp düzenlenen bir tartışma sonrası bir deneme oluşturmaktadır.

Öğrenci bu çalışmaları yaparken, kendi oluşturduğu cümlelerini kullanarak özet çıkarmakta ve yazıyı düzenlemektedir. Öğretmenin yönlendirdiği kompozisyon tipi, İ.T.Ü. İleri İngilizce Programındaki 101 ve 103 derslerinde yapılmaktadır.

3. Öğretmenin rehberlik ettiği alıştırmalar

Bu seviyedeki öğrenci bağımsız olarak çalışmakta, ancak içerik ve şekil konusunda öğretmenden fikir almaktadır. Yapılan alıştırmalar şöyledir:

- a. Belirli durumlara tepki veren öğrenci düşüncelerini kağıda dökmektedir.
- b. Bir makale okuyup, belirli bir düşünceyi savunmak veya çürütmek üzere deneme yazmaktadır.

Öğretmenin rehberlik ettiği kompozisyon tipi, İ.T.Ü. İleri İngilizce Programındaki 102 ve 103 derslerinde yapılmaktadır.

4. Bağımsız yazılar

Öğrenci bir konuda yaptığı araştırmayı veya bir çeşit yaratıcı düşüncüyü deneme halinde sunmaktadır. Bu başlığa uygun olarak yapılan alıştırmalar şöyledir:

- a. Öğrencinin temel amacı, dönem raporlarını ve araştırmaları açık ve tam olarak yazı ile ifade edebilmektir.
- b. Yaratıcı yazı türü özgün denemeler, kısa hikayeler, ve şiirlerden oluşmaktadır.

İ.T.Ü. İleri İngilizce Programındaki İng.103 ve 201 derslerinde bağımsız denemeler üretilmektedir

Sınıf çalışmalarının ilk aşamasında bir makale okutulmakta, parçadaki fikirler tartışılmakta ve metindeki genel kavramayı engelleyebilecek yeni kelimelerin anlamları verilmektedir. Eğer öğretmenin işaret etmek istediği bir dilbilgisi yapısı varsa bu noktada anlatılmaktadır. Öğrenci kendi aldığı notları kullanarak özgün bir deneme oluşturmaktadır. Öğretmen deneme hakkında yorumlarını yapmakta ve öğrenci kağıdını düzeltmektedir. Taslak son halini alana kadar değerlendirme devam etmektedir. İyi bir yazı, tekrar tekrar yazıyı okuyup düzeltmenin ürünüdür (Celse-Murcia &McIntosh, 1979, s. 187-199).

İmla yazının sadece bir bölümüdür. Fikirsiz, bilgisiz, organizasyonsuz ve açık bir ifadesi olmayan bir yazının imlası kusursuz olsa da, hiç değeri yoktur, halbuki tüm bu niteliklere sahip iyi bir yazıda doğru imla tüm yazılı iletişimin son cılasıdır (Celse-Murcia &McIntosh, 1979, s.206-208).

Özet olarak, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere, okudukları zorlu parçalardan amaçları doğrultusunda bilgi çıkartmayı hızlandıracak öğrenme stratejileri geliştirmelerine fırsat verilmelidir. California Üniversitesinde okuma ile ilgili yapılan çalışmalar, parçanın analizi ve tartışması, okuduğunu kavrama alıştırmaları, parçadaki bilgileri öğrencinin kendi kelimelerini kullanarak özetlemesi ve ifade etmesini sağlayan yazılı alıştırmalar ve okuma

ve yazma ile ilgili ek alıştırmaları kapsamaktadır (Celse-Murcia &McIntosh, 1979, s.154-161).

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde yazma becerisini geliştirmek için öğrenciler belli bir konu çerçevesinde beyin fırtınası yapmakta, düşüncelerini düzenlenmekte ve cümleleri yapılandırmaktadır. Konu ile ilgili metnin özeti çıkartmakta, farklı kaynaklardan toplanan bilgiyi özgün sözcüklerle ifade etmekte ve rapor, tez veya benzeri bir taslak hazırlamaktadır. Öğrenciler fikirlerini açık bir şekilde belli bir düzene bağlı kalarak ifade etmekte ve taslağı bir daha gözden geçirerek değerlendirmektedir. Bu şekilde taslak son halini almaktadır.

I.9.3 Konuşma

Konuşma becerisi, bireyin görüş, duygu ve düşüncelerini dile getirmesi anlamına gelir.

Jespersen 1924 yılında konuşma becerisine ilişkin olarak şunları söylemiştir:

“Dilin özü, insan etkinliğidir: bireyin başkası tarafından anlaşılmasını sağlayan etkinlik ve diğeri tarafından birincinin kafasındakini anlamasını sağlayan etkinliktir”.

Bu tanım, insanların birbirleriyle iletişim aracı olarak kullanılan dilin rolünü vurgular. İnsanları içeren bu etkinlikte bireyler birbirlerine istek, plan, bazı gerçekleri görmezliğe gelme, bazı olaylar hakkındaki duygular, hırslar, kısacası kafalarındaki herşey hakkında birbirlerini haberdar etmektedirler. Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarına izin veren bir etkinliktir. Öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce konuşanlarla başarılı bir şekilde iletişim sağlamalarına yardımcı olabilmeleri için, öğrencilerin ana lisanı İngilizce olanların sahip olduğu cümle üretme kurallarını ve cümle kavramasını öğrenmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Dil, cümleleri oluşturan ses, kelime ve deyim dağılımını ve şeklini ayarlayan birbiriyle ilintili kurallar kümesidir. Dili ana dili olarak öğrenen birey, kendi lisanı için oluşturulmuş

kurallar kümesini bilir. Bu bilginin adı dilbilimsel yeterlidir. Bu nedenle öğrencilere İngilizce konuşma ve iletişim becerisi geliştirmeyi hedefleyen ESL (ikinci dil olarak öğrenilen İngilizce) öğretmenleri, birbiriyle ilgili kuralları onlara vermeye çalışmalıdır. Dil öğrenimi, hem dilbilimsel yeterliliği, hem de bireylerin kendilerini içinde bulunduğu birçok sosyal durum için uygun dil seçimini sağlayan bilgiyi içerir. Bu iki çeşit bilgiye iletişimsel yeterlilik denilebilir. Amaç, öğrencilere dilbilimsel ve sosyal uygunluk duygusunu verebilecek öğretim programları hazırlamaktır (Celse-Murcia & McIntosh, 1979,s.83-87).

Stevick (1976) bizim dilbilimsel uzmanlığımız ve öğretme yöntembilimimiz arasındaki boşluğa işaret etmektedir:

“İletişimsiz konuşma, bir aptal tarafından anlatılmış bir hikayedir. Biz ne sıklıkla büyüklere oyuncak bilgisi verip, yapısal oyun oynamalarını talep ederiz? Hangi sıklıkla öğrenciler et ve içecek istediğinde, onlara dilbilimsel vitamin hapları veririz? Gün geçtikçe dilbilimi daha ince noktalara ayırıştırarak onları öğrencilerin kullanımına hazırlayıp son anda onları iletişimsel folyolara sarmaya çalışıyoruz” .

Son araştırmalar iletişime artan ilgi ile bağlamsal çalışmanın, yeni düşüncelere açık olma (receptive) ve üretebilme (productive) becerilerini birleştirmenin ve dil kullanımında öğrenci deneyimlerinin (experimentation) gereğinin arttığını belirtmektedir. Üzerinde durulan noktalar şunlardır:

1. Konuşmada akıcılık, ikinci lisan becerileri arasında en zor gelişen becerilerden biridir.
2. Konuşma tüm sınıf içi etkinliklerinde yer aldığı için öğretim aşamalarının en başında yer almalıdır.
3. Öğretmen tarafından sağlanan sözdizimsel diziler ve söz dağarcığı etkinlikleri öyle bir şekilde verilmelidir ki, öğrencinin kendi iletişimsel ihtiyaçları çerçevesinde gerekli bölümü seçebilmesini sağlamalıdır.

Ana dil ve ikinci dil üzerine yapılan araştırmalarda dili öğrenenin kavraması ve üretmesi arasındaki boşluğu tekrarlamaktadır. Bu işlem bir tür şifreyi çözmek ve tekrar şifre yükleme becerisi arasındaki fark gibidir. Jakobovits (1968), nörolojik olarak şifre çözenin, gelen ses selini sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel öğelere indirgemeyi, sonra da bunları ait oldukları anlamsal özelliklere göre ilişkilendirmeyi ve her bir ünitenin ayrıca kavranmasını gerektirdiğini ifade eder. Şifreyi tekrar yüklemek için gereken etaplar daha da hayret vericidir. Jakobovits'e göre, şifre çözmek, bir analiz sürecidir, şifre oluşturmak ise bir sentez gerektirir (Celse-Murcia & McIntosh, 1979: 88-90).

Rivers (1972a), öğrencilere iletimi arttıracak çeşitli çalışmalarını önermektedir. Bu çalışmaların amacı öğrencilerin aşağıdaki durumlarda iletişim kurmak için gerekli lisani kullanabilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler:

1. Sosyal ilişkiler kurarken,
2. Bilgi ararken,
3. Kendi veya belirli bir konuda bilgi verirken,
4. Birşeyi yapmayı öğrenirken,
5. Bir televizyon programı veya bir film, bir sunum, bir sergi veya tek bir resme tepki verirken,
6. Planlarını diğerlerinden saklarken,
7. .Bir sorundan kurtulmak için dert anlatırken,
8. Problem çözerken,
9. Boş vakit geçirirken,
10. Telefonda sohbet ederken,

11. Eğlenirken,

12. Birinin başarısını dile getirirken gerekli dile ihtiyaç duymaktadırlar.

Rivers'a (1972a) göre öğrencilere ödevlerini tamamlamak için kendi istedikleri şekil, yer, zaman ve topluluğu seçme olanağı verilmelidir. İsteğe bağlı kurulan küçük gruplar, rekabetçi takım etkinlikleri ve eş olarak oynanan oyunlar öğrenci-öğretmen arasında oluşan sohbeti öğrenci-öğrenci arasındaki dil akışına dönüştürür. McIntosh (1967) tablo, diyagram, ve sembol gibi güçlü yardımcı unsurların dikkati öğretmenden uzaklaştırdığını savunmaktadır.

White (1971), ileri düzey öğrencilere toplumla kaynaşıp insanlarla görüşerek bilgi almalarını gerektirecek problemler verilmesini önermektedir. Lawrence (1972) da Rosensweig gibi, tartışmak, münazara yapmak, ve bireysel makale yazmak için fırsat yaratacak etkinlikleri önermektedir. Valette (1973) de öğretmenin etkili bir dinleyici olup aşırı derecede tartışmalara katkıda bulunmaktan kaçınması gerektiğini savunmaktadır. "Tartışma eğitimi", bir grup öğrencinin bir halka şeklinde oturup tek tek sınıfa soru yönelmesiyle başlamaktadır. Eğer soru cevaplanamazsa, soru soran grup soruyu farklı bir şekilde dile getirerek tekrar sormaktadır. Öğrenciler tartışma için seçtikleri liderlerle tekrar görüşüp sonuçları özetlemek için diğer gruplarla buluşmaktadırlar. Yazılan makale şeklindeki yazılar öğrenciler tarafından elden ele değiştirilmekte ve öğrenciler kendi hazırladıkları ödev hakkında bilgi vermektedirler. Perren (1967) 'e göre, sınavlarda eğilim, belirli hataları aramak yerine toplam iletişimsel yeteneği değerlendirmek olmalıdır (Celse-Murcia & McIntosh, 1979: 90-110).

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde konuşma becerisini geliştirmek için öğrenciler belli bir konuda grup çalışması yapmakta ve sunum hazırlamaktadır. Öğrencilerin sınıf tartışmalarında söylemek istediklerini hata yapma sıkıntısı çekmeden ifade etmelerine izin verilmektedir.

I.9.4 Dinleme

Dinleme, duyma duyusu öğelerinin şifresini çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Dinleme birçok beceriyi kapsamaktadır (Vandergrift, 2004). Bu nedenle, bu becerinin bir tek “gerçek” tanımı yoktur (Gruba, 2005:3). Dinleme becerisi, aslında bilinçli bir çaba sarfederek duymayı dile getirmektedir.

İşitsel dilbilimciliğin öğretme stratejisi, öğrencileri “dinle ve anla” yerine “dinle ve tekrarla” ya yönelttiği için dinlediğini anlama becerisi son dönemlere kadar ihmal edilmiştir. Bugün artık dinlediğini anlamak, sözlü yeterlilik için bir başlangıç noktasıdır. Belasco (1967) dinleme becerisine ilişkin şunları söylemiştir:

“Bir öğrencinin bir yabancı dilde birçok cümleyi dile getirmesi, onun bir yabancıнын ağzından çıkan aynı cümleleri anlamasını garantilemez”.

Dinlediğini anlamak dil sınıflarında en az vurgulanan beceri olmasına rağmen aslında dil öğrenimindeki dört becerinin arasında en önemli ve temel beceridir. Etkileyici bir yöntem bilim sayılan “*Yabancı dil olarak İngilizce öğretme ve öğrenme*” adlı kitabında Fries (1945:3), bir lisanda uzmanlaşmanın üretim ve tanıma düzeylerinden oluştuğunu ifade etmekte, üretim düzeyini tanıma düzeyinden ayırmamaktadır. Örnek olarak kendi yöntem bilim ve malzemelerinde konuşma becerilerini dinleme becerilerinden ayıramadığı dile getirmektedir.

Fries (1945:8-11)’a göre, bir dili öğrenirken ilk problem, ses sisteminde uzman olmaktır. Öğrenen, sadece farklı ses özelliklerini değil, onların üretimini de yaklaşık olarak tahmin edebilmelidir. Öğrenci İngilizce dilindeki farklılıkları duymayı öğrenmek için “leak, lick, lack, lake, luck, look gibi benzer kelime üretimindeki farklılıkları ayırt edebilmelidir. Tanıma düzeyinde ise, vurgu, tonlama, ritim, ve sınırlı bir kelime hazinesi yelpazesi içinde yapısal şekiller ve düzenlemelerin yanısıra konuşma dilindeki sesbilimi de tanımlayabilmelidir .

Lado (1964:36),” *Dil öğrenimine bilimsel bir yaklaşım*” kitabında dil öğrenimi amaçlarının artık en geniş insan ilgi alanları yelpazesinde yabancıları anlama ve konuşma ile iletişimi sürdürmeyi kapsadığını belirtmektedir. Lado öğrenme yasalarını şöyle ifade eder: “Önce dinleme ve konuşma öğret, okuma ve yazmayı sonra öğret”.

Brooks (1960:107-122), “*Dil ve dil öğrenimi*” kitabında, dinleme becerisinin konuşma becerisinden farklı olarak tanınması ve geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu fikri savunanlar arasında ilklerden olan Brooks, düşüncesini şöyle ifade etmektedir: “Kulak eğitimi ilk olmalıdır, ilk düzey dil sınıflarında sınıf saatinin %50 si, ikinci ve üçüncü düzeyde ise sınıf saatinin %20 veya %30 u dinlemeye ayrılmalıdır”.

İnformal durumlarda yabancılar gerekli konuşma sinyallerini asgari seviyeye indirgedikleri için, öğrenen yazılı ve ağızdan çıkan İngilizce lisanındaki farklılıkları tanıması gerekmektedir. Öğrenen; çevre, vurgu, tonlama, ve konuşma hızından kaynaklanan kısaltma ve atlama gibi doğal konuşmadaki değişikliklerin farkına varmalıdır. Brooks (1960, akt. Celse-Murcia & McIntosh, 1979: 63-66), öğrencilerin işitsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için bir yabancı öğretmenin sunduğu beş dakikalık monologları, her ders başında farklı kültürel konulardan oluşmuş bir çeşniyi, ve piyeslerden parçaları önermektedir.

Belasco (1969: 88), birçok çalışmasında öğrencinin dili öğrendiği halde bir yabancıyı konuşmasını anlamamasının iki temel noktadan kaynaklandığını belirtmektedir:

1. Dinlediğini anlamaya gerekli önem verilmiyor.
2. Öğretmen ses deseninin özelliklerini sergilemeye isteksiz davranıyor

Belasco (1969:196-199)’ya göre, öğrenci “konuşma”yı değil, “lisan”ı öğrenir. Temel yabancı dil performansının gerçek yabancı dil performansı arasındaki farkın azalması için sınıfta kullanılan malzemelerin gerçek hayattan alınmış örneklerden oluşması gerekmektedir.

Sınıfta “canlı” dili kullanma ihtiyacı, aslında dilin “yaratıcı” yönünün onun en önemli özelliği olduğundan kaynaklanmaktadır. Öğrenci kuramsal olarak sınırsız sayıda yeni cümle tanıyıp yaratabileceği için, temel desenleri içselleştirmeye ihtiyacı vardır. Öğrenci, yabancılar tarafından konuşulan canlı lisanı anlamak ve duymak için bir beklenti durumuna hazır olmalıdır. Doğal olmayan, uydurulmuş dil öğrencilerin hiçbir zaman bu düzeyde ulaşmasına yardımcı olamaz, çünkü öğrenciler canlı lisanın gerçek unsurlarıyla hiç etkileşmez ve onlara canlı lisanın sınırsız sayıdaki birleşim çeşitliliği sunulmaz. Fazlalık olan unsurların atlanması ve önemli unsurların hatırd tutulması gerçek lisanın özellikleridir. Bu unsurlar da öğrencinin kesinlikle duymaya alışık olması gerekenlerdir ve öğrenci ancak canlı dili dinleme yoluyla bunu öğrenebilir.

Belasco (1972:19), dinlemenin konuşmadan tamamen ayrı olarak öğretilmesini savunur. Öğrencilerin yabancılarla iletişim sağlamaları için gerçek veya canlı dil kullanımının bir ihtiyaç olduğunu belirtir. Görüşme, haber programları, konuşmalar, popüler şarkılar, piyeslerden alıntılar, kayıt edilmiş canlı sohbetler kullanımının dinleme becerisini geliştirmenin en iyi yolları olduğunu dile getirir.

Rivers (1968:135-136), “*Yabancı Dil Becerisi Öğretme*” kitabında dinlediğini anlama becerisinin çok uzun süredir ihmal edildiğini dile getirmektedir. Sözlü iletişim, dinleme ve çözümlemeyi (decoding) gerektirdiğinden konuşabilmenin yanısıra söylenileni anlamanın da çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Rivers (1968:140-141)’a göre, dinlemeyi öğrenmede, tanıma (recognition) ve seçme (selection) düzeyleri bulunmaktadır. Öğrenci, ilk yabancı dille tanıştığında, anlam ifade etmeyen bir gürültü duyar, zamanla sesbirim, vurgu, kelime ve deyim gibi öge ve desenlerle tanışır. Otomatik olarak dilin sesbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal şifrelerini çözen öğrenci, ilk düzey olan tanıma safhasındadır.

En iyi ders tasarımı, sınıfta olumlu bir sosyal hava yaratan, öğrenci güdülenmesini arttıran ve tüm öğrenciler için dersi eğlenceli kılan modeldir, başarılı bir lisan eğitimi için tüm bu özellikler vazgeçilmezdir (Celse-Murcia &McIntosh, 1979: 226-227).

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde dinleme becerisini geliştirmek için öğretim elemanları belli bir konuyla ilgili uzun açıklamalar vermekte, öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını öğrenebilmek için konuyu açıklayan sorular sormakta ve öğrencilerin konuşmaları takip etmelerini sağlamaktadır.

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini öğrencilere en etkili şekilde kazandırmak için süreç temelli öğretim uygulanmaktadır. Aşağıda uygulanan bu yaklaşım açıklanmaktadır.

I.10 Süreç Temelli Öğretim

Süreç temelli öğretim (STÖ), sınıfın dinamik yapısı içinde öğrenme- öğretme sürecinde öğrencilerin psikolojik, sosyo- kültürel ve gelişim özelliklerini dikkate almayı öngörmektedir. Öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak durumundadır. Süreç temelli öğretime göre öğrenci, gereksinimleri karşılanmadığında sınıf ortamında, disiplini ve yönetiminde bir karışıklık olacaktır çünkü sınıflarda bireysel özellikleri farklı öğrenciler bulunmaktadır. Bunun için sınıf içinde etkin olan öğrenme stratejilerini öğrenmeye dönük olarak planlamaya ihtiyaç bulunmaktadır. Süreç- temelli öğretim modeli, öğrencilerin sınıf içi ve dışı gereksinimlerini karşılayan süreç farkındalığını ve süreç eğitimini öngören plan ve planlama stratejilerini kullanmayı önermektedir. Süreç- temelli öğretim, gerçek sınıf ortamlarında uygulanan bir öğretim yöntem ve modelidir (Duman, 2004: 124-125).

Süreç- temelli öğretimin uygulamasında dört ölçüt bulunmaktadır (Ashman ve Conway, 1993:6-10):

1. Süreç temelli öğretim, öğrenci beceri ve yeteneklerinin farklılık gösterdiği tipik sınıf ortamlarında uygulanmalıdır.
2. Süreç temelli öğretim, sınıfın uygulanan programları içerisinde yürütülmelidir. En önemlisi, programlar, öğrencilere nasıl öğrendiklerini düşünmelerini öğreten birleştirici yöntemlerin, öğretme- öğrenme sürecinin ve mevcut program içeriğinin kullanıldığı problem çözme sürecinin bir parçası olarak görülmelidir.
3. Süreç temelli öğretim, öğrenci katılımı üzerine odaklanmalıdır. STÖ' de öğrencilere kendi öğrenme davranışlarını doğrudan kendilerinin seçmesi için planlamanın yapılması önerilmektedir. Eğer öğrenciler bir planlama mekanizmasına sahip olurlarsa okul içi ve dışında kendi öğrenme davranışlarını kendileri yönlendirebileceklerdir. Bu yönlendirme için tutarlı ve sistematik bir öğretim gerekmektedir.
4. Süreç temelli öğretim, öğretmen ve öğrencilerin çok çeşitli öğrenme durumları içerisinde işlemlerin (prosedürlerin) ve ilkelerin setini uygulayabilmelerini öngörmektedir. Yenice geliştirilen becerilerin kullanımı, konu ve eğitim arasındaki ilişkiyi yalnızca açık bir şekilde kurarak elde edilebilir. Bu bağlamı gerçekleştirecek öğretim ise sistemli ve planlı bir yaklaşımdır. Bu ise süreç temelli öğretimdir.

Süreç- temelli öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek için önerilen dört ilke bulunmaktadır (Vermut, 1994; Van der Hoeven-van Doornum & Simons, 1994; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996; Bolhuis, 1997):

- a. Tüm öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde öğrenciye göre aşamalı olarak hareket edilmelidir. Öğretmen öğrencilerin nasıl kendi kendilerine çalışma ve öğrenme stratejileri oluşturacağını; onlara sorular sorarak, yaptıklarını ve yaklaşımlarını tartışarak, konu ve tartışmalara nasıl alternatif bakış açıları getireceklerine ilişkin öncülük etmektedir. Beyin fırtınası tekniklerini işe koşarak düşünme becerilerini geliştirme ufkunu açmaktadır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde karar alma ve seçme bağımsızlığını kazanırlar. Schunk ve Zimmerman'a (1998; Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 840) göre, öğretme süreci öğrenmeyi

gözlenebilir yapan model almadan, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine uygulama yapmalarına ve onları aktifleştirmeye doğru gitmektedir.

b. Konu alanları bilgiyi yapılandırma üzerine odaklaşmalı, yani öğrenme becerilerini öğretme içerik konularının öğretimi ile birleştirilmelidir. Süreç temelli öğretimde öğrenciye stratejiyi kullanma ile ileri performans arasındaki bağlantı kurabilme ilişkisi öğretilmeli ve öğrenci bunu öğrenmelidir.

c. Öğrenmenin duyuşsal yönüne dikkat edilmelidir, Schunk (1996, akt. Bolhuis ve Voeten, 2001:842)'a göre belli bir problemi çözmekten daha çok belli bir öğrenme hedefi oluşturma yani belli bir problemi nasıl çözeceğinin hedefini kurma, yüksek düzeyde başarı ve yüksek düzeyde motivasyona rehberlik etmektedir. Olumlu geri bildirim, öğrencinin öğrenmesinin değerli olduğunu hissettirmenin en önemli yoludur. Geribildirim, öğrencinin hedefe yönelmesini hızlandırmakta ve geliştirmektedir. Salovey ve Mayer (1994; Akt. Bolhuis ve Voeten, 2001, 843, akt. Duman, 2004:118-130)'a göre, kendi kendini yönlendirme, aynı zamanda duyuşsal zekaya bağlıdır ().

d. Öğrenme süreçleri ve sonuçlar bir sosyal olgu olarak görülmelidir. Süreç- temelli öğretim, sosyal öğrenmeler için beceri geliştirmeyi kapsamaktadır.

Özetle, STÖ'de öğretmen, öğretme- öğrenme sürecinde, öğrenciyi etkinleştirmek için çok yönlülük, çok boyutluluk ve çoklu bakış açısı için işbirliğine dayalı etkileşimci bir ortam sağlamalıdır. Çünkü öğretmenler programların uygulayıcılarıdır. Öğrenme- öğretme sürecine öğrenciler aktif olarak katılmaktadır (Duman, 2004:118-130).

Dil öğretmede öğretmen- öğrenci ilişkisi en önemli öğedir. Öğrencinin kendi ihtiyacına yönelik olarak öğrenmeyi keşfetmesine yardımcı olmak için öğretmen ve öğrenci işbirliği yapmalıdır. Öğrenme, öğretmen ve öğrenci arasındaki belirli bir ilişkinin sonucu olarak gerçekleşmektedir (Johnson, 2003:149-150).

İkinci dil olarak İngilizce öğretiminde gelinen son noktada, gerçek iletişimsel etkileşimin ancak sınıftaki bireylerin emsalsiz olduğunu takdir etmekle hızlandığı dile getirilmektedir. Öğrenen sınıfa emsalsiz bir dil öğrenme, başarılı veya başarısız hayat kazanımları ve bu kazanımlara bağlı olarak neşe, endişe ve korku gibi duygular taşımaktadır. Sınıfta etkileşime izin veren bir hava yaratmak çok yoğun çaba gerektirse de her öğrenciyi olduğu gibi anlamak ve kabul etmek gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini anlamlı bir şekilde ifade etmelerine fırsat vermek, olası bir etkileşimsel sınıf yaratmak anlamına gelmektedir. Öğrencilere birbirlerini dinleme, konuşarak ve yazarak fikirlerini beyan etme, birbirlerinin yazılarını okuma ve görüşme esnasında açıklama alma imkanı verilmelidir (Gebhard:1996, 52-58). Amaç iletişimsel verimliliklerdir. Öğrencilere “model Amerikalı veya İngiliz olmaları” değil, İngilizceyi iletişimi sağlayacak araç olarak kullanmaları öğretilmektedir. Ne söylemek istiyorlarsa onu ifade etmeleri beklenmektedir. Eğer bir anlaşmazlığı ifade etmek istiyorlarsa, bunu başarabilmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere kendi düzeylerinde kendi fikir ve amaçlarını verimli bir şekilde ifade edebilmeleri öğretilmelidir (Harmer: 1983, 22-25).

Demircan (2005)’ın da ifade ettiği gibi, iletişimsel yaklaşımda herhangi bir beceriye öncelik tanınmaz, öğretimin amaçları öğrencinin yeterli düzeyi ve iletişim isteklerine göre belirlenir. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarından yaptıkları iletişimsel seçimlere göre izlenice düzenlenir.

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinin dayandığı model, süreç temelli öğretimdir. Dört farklı ders basamağından oluşan İleri İngilizce dersleri, en basitten başlayarak en karmaşığa doğru yükselen, bilgiyi bir piramit örneği gibi birbirinin üstüne inşa eden bir süreklilik anlayışına göre hazırlanmıştır. Derste vurgulanan, öğrencinin başlangıç noktası değil, dönem süresince öğrencinin gösterdiği çaba, ve buna bağlı olarak başarı grafiğidir. Öğrencinin ödev yaptığı ve derse geldiği sürece, ödevlerini düzeltme ve notunu yükseltme hakkı her zaman mevcuttur.

I.11 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılan çalışma ile ilgili araştırmalar Türkiye’de ve yurtdışında olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

I.11.1 Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye’de yapılmış olan lisans düzeyinde İngilizce dil öğretimi programlarının değerlendirmesi üzerine yapılan bazı çalışmalar ve bunların sonuçları özetlenmiştir.

Salatacı (1997), bir teknik üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları okuma stratejilerini ve İngilizce okuma öğretiminin Türkçe ve İngilizce okuma stratejileri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya 8 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Veriler, okuma sırasında yüksek sesle söylenen bütün düşüncelerin protokolü, araştırmacının gözlemleri, özgeçmiş anketi, öğrencilerle yapılan görüşme ve PET sınavının okuma- anlamayı sınavan bölümünden elde edilmiştir. Araştırmanın dört ana amacı, yabancı dil olarak (EFL) İngilizce’yi öğrenen başlangıç seviyesindeki Türk öğrencilerin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları bilişsel ve denetleyici-düzenleyici (metacognitive) okuma stratejileri arasında benzerlik ve farklılıkları saptamak, yabancı dil olarak İngilizce okuma stratejisi öğreniminin öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce okuma stratejilerine ve elde ettikleri okuma- kavrama sınav notlarına etkisini belirlemek, okuma stratejisi öğreniminin öğrencilerin Türkçe okuma stratejilerine etkisini belirtmek ve yabancı dil olarak İngilizce okuma stratejisi öğreniminin öğrencilerin Türkçe ve İngilizce okumaya ilişkin tutumlarına etkisini irdelemektir. Elde edilen bulgulara göre, okuma stratejisi öğrenimi öncesi öğrencilerin İngilizce metin okurken alttan- üste okuma stratejisini daha sıklıkla kullandıkları, Türkçe metin okurken ise üstten-alta okuma stratejisini daha sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır; ancak okuma stratejisi öğrenimi öncesi öğrencilerin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken denetleyici- düzenleyici stratejilerin kullanım sıklıkları

arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna ek olarak okuma stratejisi öğretimi sonrası öğrencilerin İngilizce ve Türkçe metinleri okurken kullandıkları stratejilerinin, okuma- kavrama sınav sonuçlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Son olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin bu öğrenime olumlu tepki verdikleri saptanmıştır.

Yılmaz (2003), Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi İngilizce Bölümlerinde uygulanan akademik iletişimsel dil öğretiminin etkinliğini, öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bahsi geçen üniversitelerin İngilizce Bölümlerindeki 307 öğrenci ve 37 İngilizce öğretim elemanına bir anket uygulanmıştır. İki yıl boyunca uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amaçları, (1) öğrencilerin iletişimsel becerilere ilişkin görüşlerini saptamak, (2) öğrencilerin bu becerilere yönelik yeteneklerini belirlemek, (3) öğretmen görüşlerinin öğrenci görüşleriyle ne oranda örtüştüğünü belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin etkin bir iletişimsel dil öğrenimi elde etmek için konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekliliğinin farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler hazırlanan öğretim programının sadece okuma ve yazma becerilerine odaklandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin iletişimsel dil ihtiyaçlarını sağlamak üzere program tasarımında bazı değişikliklerin yapılması önerilmiştir.

Büyükduman (2004), İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce dil hazırlık programının, okutmanlar ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada 90 okutman ve 98 öğrencinin görüşünden yararlanılmıştır. 5-7 kişilik 15 okutman grubu ve 8-14 kişilik 11 öğrenci grubu ile ayrı ayrı 1,5 saatlik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere İngilizce dil hazırlık program geliştirme ekibini oluşturan 10 kişi katılmış, gruplara 12 soru yöneltilerek dil programının amacına, içeriğine, yöntemine ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ankette elde edilen verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Okutmanların % 60'ı dinleme ve konuşma becerilerine yeteri kadar zaman ayrılmadığını, % 20'si hazırlanan programın fakülte öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamadığını, % 20'si

kullanılan malzemelerin verimli olmadığını, % 20'si öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %60'ı tek hedefin yeterlilik sınavını geçmek olduğunu, % 46'sı hazırlanan programın fakülte standartlarını karşılamadığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan dil programının hiçbir grubun beklentilerine tam anlamıyla yanıt vermediği görülmüştür. Her iki grup için dil programının fakülte öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamadığı, beceri- odaklı olması gereken öğretimin imtihan- odaklı olduğu, İngilizce öğrenmeye ilişkin daha önceden gelişmiş olumsuz tutumun değişmesi gerektiği, hazırlanan malzemelerin verimsiz olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ders içerik ve işlenişinin öğrenen merkezli ve iletişimsel öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesine ve öğretimin öğrenci ve fakülte ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde biçimlendirilmesine karar verilmiştir.

Oyacıoğlu (2004), İstanbul Teknik Üniversitesinde yürütülen % 30 İngilizce Öğretim Programı çerçevesinde öğrenci gereksinimlerini belirlemek ve Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından yürütülen İngilizce programlarını bu gereksinimler doğrultusunda geliştirmek amacıyla İleri İngilizce ders programının fakülte öğrencileri ve fakülte elemanları tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu çalışma, 916 dördüncü sınıf öğrencisi ve 150 öğretim elemanına uygulanan 7 soruluk bir ankete dayanmaktadır. Ankette elde edilen verilerin yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının ve dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce olarak verilen bölüm derslerinde “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” başlıkları altında toplayabileceğimiz İngilizce dil becerilerine ilişkin beklentilerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Beklentinin en yüksek algılandığı maddelerin, İngilizce kaynak kullanıp yorum yapabilmek, ödev hazırlayabilmek, derste sunulan malzemeyi takip etmek, not tutmak ve yanıt verebilmek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının derslerinde bu becerileri gerektirecek uygulamalara daha fazla başvurmaları ve İleri İngilizce derslerinin dinleme ve not tutma becerilerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir.

Alıcı (2004), Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşlerini alarak uygulanmakta olan İngilizce programının yeterlikleri ve yetersizliklerinin saptanmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada öğretimin ikinci yarısındaki öğrencilerden 259 öğrencinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen hazırlık öğretiminin amacına, içeriğine, ve değerlendirme tekniklerine ilişkin 47 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir. Hazırlık sınıfı öğrencileri, programda yer alan yazma becerisine ilişkin ders sayısını yeterli bulmuş; ancak dilbilgisi ve okuma becerisine ilişkin ders sayılarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Uygulanan programda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verildiğini ifade eden öğrenciler, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin zaman ve malzeme yoksunluğunu eleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için hazırlık programının öğrenen merkezli ve iletişime dayalı öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Vural (2004), Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce ders programının öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 95 öğrenci, 10 öğretim elemanı ve 17 yönetici katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ders programının amacına, içeriğine, yöntemine ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerine ilişkin çoktan seçmeli bir anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, uygulanmakta olan ders programının hiçbir grubun beklentilerini tam anlamıyla karşılamadığı görülmüştür. Özellikle öğrenciler konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik tekniklerin geliştirilmesi ve daha iletişimsel bir ders programı uygulanması yolunda yeni bir düzen gerektiğini ifade etmişlerdir.

Başka bir araştırmada, Karataş (2006), Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümünde uygulanmakta olan Zorunlu İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, programın dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında varolan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama (betimsel) modeli

kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan 35 öğretmen ve 415 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, 46 maddelik bir anket yoluyla elde edilmiştir. Ankette elde edilen verilerin analiz hesaplamaları SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinlikler de verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.

I.11.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Tung (1996) Tayvan'da bulunan üniversiteler ve kolejlerdeki İngilizce öğretiminin verimliliğini araştırmayı amaçlamıştır. Buna ek olarak, İngilizce dil öğretiminin teknikleri ve yöntemlerinin kalitesini yükseltmek için önerilerde bulunmayı da tasarlamıştır. Araştırmaya 720 öğrenci ve 72 öğretmen katılmıştır. Değerlendirme ile ilgili soru formları öğrenci ve öğretmenler tarafından cevaplandırılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda üniversite ve kolejlerde öğretim hedeflerini kolaylaştırabilecek bir plan oluşturulması önerilmiştir.

Ayari (1998), ikinci dil olarak İngilizce'yi öğrenen öğrencilerin okuma- kavrama performanslarının değerlendirmesi için en etkili tekniği araştırmıştır. Örneklem, Minnesota Üniversitesinde okuyan 6 şar kişilik 3 farklı öğrenci grubundan oluşmuştur. Birinci grupta ileri ESL derslerini alan Arap öğrenciler, ikinci grupta aynı dersleri alan Asyalı öğrenciler, üçüncü grupta ise ESL derslerini tamamlamış Arap öğrenciler yer almaktadır. Bu çalışmada hem nitel, hem de nicel veri toplanmıştır. Nicel veriden oluşan soru formları akademik yılın farklı zamanlarında gruplara uygulanmıştır. Nitel veri ise, öğrenciler ile yürütülen

görüşmeler ve gözlemlerden toplanmıştır. Öğrencilerin okuma- kavrama performansını değerlendirmek için her gruba sözlü ve yazılı özetler yazdırılmıştır. Okuma- kavrama performansına dilin etkisini ölçmek için Arap öğrenciler özet tutanaklarını hem Arapça, hem de İngilizce olarak hazırlamışlardır. Soru formlarından elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın iki ana amacı, (1) Okuma- kavramada öğrencilerin kendilerini en etkili şekilde ifade etmek için hangi dil becerisini (modality) tercih ettiklerini saptamak, (2) Kullandıkları dil becerisinin kendilerini ifade etmede ne oranda önem taşıdığını belirlemektir. Elde edilen bulgulardan, okuma- kavrama performansını değerlendirmek için sözlü olarak ifade edilen özetin, yazılı olarak verilen özetten daha verimli bir teknik olduğu ortaya çıkmıştır. Arap öğrencilerin sözlü ifadeyi yazılı ifadeye tercih etmişlerdir. Arap öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmemiş olmasının nedenleri, sözbilimsel (lexical) bir hata yapma korkusundan ve kendi ülkelerinde yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretiminin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Asyalı öğrenciler ise, yazılı ifadeyi, sözlü ifadeye tercih etmişlerdir. Asyalı öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmemiş olmasının nedenleri, dilbilgisel bir hata yapma korkusundan ve kendi ülkelerinde aldıkları yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretiminin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, okuma- kavrama performansını değerlendirmek için yazılı ifade kullanmanın, öğrencinin okuma- kavrama yeteneğini gösterme becerisini gerelettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, sözlü ifadenin, okuma- kavrama performansını değerlendirmek için kullanılması gereken daha uygun ve etkili bir teknik olduğu anlaşılmıştır. Çalışmanın son bölümünde, farklı dil gruplarından gelen ESL öğrencilerinin kendi ülkelerine aldıkları İngilizce öğretimde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmediği dile getirilmiştir.

Diğer bir araştırmada, Liang (2001) çok büyük bir devlet üniversitesi olan Midwestern Üniversitesinde ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğretimi almış değişik milletlerden öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin ne oranda akademik ve bireysel ihtiyaçlarını karşıladığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, söz konusu üniversiteden mezun olmuş 146 öğrencidir. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Nicel

veriden oluşan 7 soruluk anket formları 1998 güz ve 2000 bahar yarıyılı döneminde mezunlara uygulanmıştır. Nitel veri ise öğretim elemanları ve program koordinatörleri ile yürütülen görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden toplanmıştır. Katılımcıların ESL programına ilişkin felsefe, tutum, memnuniyet, kazanım, ihtiyaç, algı, problem ve başarı oranı hakkında görüşleri araştırmayı derinleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, (1) ESL öğretimi almış öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin yeteri derecede gelişmediği, (2) verilen ESL öğretiminin mezunların akademik ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamadığı ve (3) eğitimsel kazanımların ESL program misyonu ile birebir örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Mezunların ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için daha etkili, üretken ve kaliteli bir ESL programı gerekli olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, ESL program misyonu hakkında hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına farkındalık kazandırmanın gerekliliği önerilmiştir.

Chihming (2004) dilbilimsel olmayan değişkenlerin ikinci dil kazanımına (SLA) olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Güney Taiwan Üniversitesinde ikinci dil öğretimi gören 200 öğrenciye uygulanan bir ankete dayanmaktadır. Anketlerden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın iki amacı, (1) ikinci dil kazanımı ile yaş, yetenek, güdülenme ve kişilik özellikleri gibi dilbilimsel olmayan duyuşsal değişkenlerin arasındaki ilişkiyi tespit etmek, (2) dilbilimsel olmayan duyuşsal değişkenlere önem vererek Taiwan'lı öğrenci ve öğretim üyelerine ikinci dil kazanımını kolaylaştırmanın yollarını keşfetmek olarak belirlenmiştir. Dört bağımsız değişken olarak yaş, yetenek, güdülenme veya tutum ve kişilik özellikleri, bağımlı değişken olarak TOEFL imtihan sonuçları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan, dilbilgisi analizi yaptırmanın ve kelime hazinesi ezberletmenin öğrencilerin ikinci dildeki performanslarını arttırmaya yetmediği, yaş, yetenek, güdülenme ve kişilik özellikleri gibi dilbilimsel olmayan değişkenlerin ikinci dil kazanımına anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten dilbilimsel faktörlere ağırlık veren geleneksel ikinci dil öğretiminde zorlanan Taiwan'lı öğrenci ve öğretim üyelerinin ikinci dil performanslarını arttırmak için dilbilimsel olmayan duyuşsal ve duygusal faktörlerin incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Nam (2005), Güney Kore’de üniversite düzeyinde İngilizce öğretimi ve yeni uygulanmaya başlanan iletişimsel İngilizce programı hakkında Pusan Ulusal üniversite öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerinin algılarını belirleyerek programın değerlendirilmesini amaçlamıştır. Buna ek olarak geliştirilecek yabancı dil olarak İngilizce (EFL) program tasarımı hakkında ihtiyaçları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya Pusan Ulusal üniversitesinde 2000 yılında başlatılan öğrenci- merkezli ve iletişimsel İngilizce programı alan tüm birinci sınıf öğrenciler ve ana dili İngilizce olan ve olmayan tüm öğretmenler katılmıştır. Veriler, nicel anket ve nitel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiş, istatistiksel işlemler T- testi ve tek yönlü ANOVA testi ile hesaplanmıştır. Araştırmanın üç temel amacı, (1) Pusan Ulusal üniversitesinde uygulanan İngilizce programını değerlendirmek ve eleştirmek, (2) üniversite düzeyinde İngilizce öğretime karşı algıyı tespit etmek, (3) öğrenci ve öğretmenlerin İngilizce öğretimine ilişkin ihtiyaçlar ve algılarını ilişkilendirerek yabancı dil olarak İngilizce programının kuvvetli ve zayıf yönlerini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yeni iletişimsel İngilizce programı hakkında öğretmenlerin olumlu düşünceleri olmasına karşın öğrenci isteklerini birebir karşılamadığı için öğrencilerin görüşleri olumsuz olmuştur. Başka bir deyişle, algılanan beceri ve bilgidan (dilbilgisi ve okuma/anlama) üretken becerilere (konuşma ve yazma) doğru geliştirilen yeni iletişimsel İngilizce programı öğrenci ihtiyaçları olarak tanımlanan iletişimsel becerileri, belirli alanlarda dil yeterliliği ve pratik İngilizce hakimiyetini arttırmak gibi kazanımları gerçekleştirememiştir. Sonuç olarak, daha etkili bir program uygulaması ve değerlendirmesi için gerçekleri yansıtan bir ihtiyaç analizinin önemi vurgulanmıştır.

I.12 Araştırmanın Önemi

İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller okulu % 30 İngilizce eğitime geçtiği günden itibaren iletişimsel dil öğretme ilkelerini ve İ.T.Ü. öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak İleri İngilizce ders programlarında belirgin değişiklikler yapmıştır. İlk etapta temelde yazma becerisine yönelik hazırlanan İleri İngilizce dersleri, başladığından bugüne

kadar geçen 10 senede yazma becerisine olan vurguyu azaltıp, konuşma, dinleme ve okumadan oluşan diğer becerilere de önem vermeyi amaçlamıştır.

Bu araştırma, İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerinin Yabancı diller Yüksek Okulunun hazırladığı İleri İngilizce dersleri ile ilgili görüşleri alınarak uygulanmakta olan İngilizce programının kazandırmayı hedeflediği okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin sınıf düzeyine göre yeterlilikleri ve yetersizliklerinin saptanması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirilerek 2005-2006 öğretim yılında uygulanan İleri İngilizce dersleriyle ilgili olumsuzlukların giderilmesi ve olumlu yönlerin geliştirilerek daha verimli bir program düzenlenmesi düşünülmektedir.

Araştırmacılar için farklı sınıf düzeylerinde kazandırılması tasarlanan dört dil becerisinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, program uygulayıcıları ve okutmanlara geleceğe yönelik daha etkili bir İngilizce öğretim programı tasarlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretim programı geliştirme sürecinde iletişimsel dil öğretme ilkelerini ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmanın gerekliliği ve değerlendirmenin düzenli bir şekilde tekrarlanması nitel bir öğretime katkıda bulunacağı konularında uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin alt grup ve üst grup öğrenci görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?

Alt Problemler

1. Alt grup öğrencilerinin okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?

2. Üst grup öğrencilerinin okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
3. Alt grup öğrencilerinin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
4. Üst grup öğrencilerinin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
5. Alt grup öğrencilerinin konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
6. Üst grup öğrencilerinin konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
7. Alt grup öğrencilerinin dinleme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
8. Üst grup öğrencilerinin dinleme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılık var mıdır?
9. İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerini alan alt grup öğrenciler onlara kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde aldıkları derslere göre hangi becerileri kazanmakta zorlanmaktadırlar?
10. İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerini alan üst grup öğrenciler onlara kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde aldıkları derslere göre hangi becerileri kazanmakta zorlanmaktadırlar?

Sınırlılıklar

1. İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinin öğrencilerine sağladığı katkıyı ortaya çıkarmaya yönelik bu araştırma, 2005-2006 öğretim yılı 9 kredilik İleri İngilizce derslerini tamamlamış öğrencilerine uygulanan anket soruları ile sınırlıdır.
2. İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerini almış öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenciler anket sorularına doğru ve içten yanıt vermişlerdir.

Tanımlar

1.İleri İngilizce Dersleri

İleri İngilizce dersleri, İstanbul Teknik Üniversitesi lisans öğrencilerinin tamamlaması gereken 9 kredilik bir ders paketidir. İleri İngilizce dersleri 101 İngilizce, 102 İngilizce, 103 İngilizce ve 201 İngilizce derslerinden oluşmaktadır.

2. Alt Grup

Yeterlilik sınavından 100 üstüne 75 puanın altında alan öğrenciler alt grup öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bu grup öğrenciler İleri İngilizce derslerinden en temel bilgileri veren 101 dersi ile başlayıp, daha sonra 102 ve 201 derslerini almaktadırlar.

3. Üst Grup

Yeterlilik sınavından 100 üstüne 75 puan ve üstü alan öğrenciler üst grup öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bu grup öğrencilerin İleri İngilizce derslerinden 102 dersi ile başlayıp, daha sonra 103 ve 201 derslerini almaktadırlar.

4. Sınıf Düzeyi

Alt grup ve üst grup öğrencilerin lisans öğretimi süresince doldurmak zorunda oldukları 9 kredilik İleri İngilizce ders paketi farklılık göstermektedir. Her iki grubun aldıkları ortak dersler 102 ve 201 dersleridir, ancak alt grup öğrenciler 103 dersini almamakta, üst grup öğrenciler de 101 dersini almamaktadır. Sınıf düzeyi, aslında öğrencilerin aldıkları derslerdir.

5. 101 İngilizce dersi:

101 İngilizce dersi, sadece alt grup öğrencilerin almak zorunda olduğu akademik yazı dersine giriş dersidir. Yazma sürecini irdelleyerek, beyin fırtınası, dinleme, not tutma, okuma, kelime anlamını tahmin etme, planlama, tanımlama yapabilme, betimleme, ilk taslak(draft), gözden geçirme/ değiştirme, yeniden yazma ile başlayan İngilizce 101, öncelikle bütünlüğü ve akışı olan paragraf yazma çalışmalarına ağırlık vermektedir.

Temel etkinliklerden sonra “essay” yazımında kullanılması gereken karmaşık cümle yapılarıyla ilgili alıştırmalar yapılmakta ve öğrenilenler biraraya getirilerek, en temel yazı tipi olan “logical division of ideas (sınıflama)” türü düz yazılar üretilmektedir.

6. 102 İngilizce dersi:

102 İngilizce dersi, hem alt grup, hem de üst grubun almak zorunda olduğu bir derstir. Bu derste, temel bilgiler ışığında yazılan yazıların yeterince olgun/akademik olamayacağı varsayımıyla, başka kaynaklardan alınan bilgilerin düz yazıda nasıl kullanılacağına (aynen alıntı yapmak, fikri alıp kendi kelimelerimizle yazıya aktarmak ve özetlemek şeklinde) yer verilmektedir. Başka kaynaklara da başvurarak 2 düz yazı (essay) türü (cause- effect ve argumentative), İngilizce 102de öğrenildiği şekliyle aşama aşama ele alınarak yazılmaktadır. Etkili yazmanın ön şartı çok okumak olduğundan çok sayıda ve değişik konularda okumalar yapılmaktadır. Araştırma ve tez yazma konularına odaklanan İngilizce

201’de kullanılan sav sunan denemeler (argumentative essay) üzerine çalışmalar 102’de vurgulanarak tüm ders katmanları arasında süreklilik sağlamlaştırlmaktadır.

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde takrir, grup tartışması, küme çalışması, soru- cevap tekniği, beyin fırtınası, örnek olay inceleme tekniği, workshop, gezi, ev ödevi tekniği ve görüşme teknikleri sunulmaktadır.

7. 103 İngilizce dersi:

103 İngilizce dersi, sadece İngilizce düzeyi zaten yüksek olan üst grup öğrencilerin yazı yazma ve diğer becerilerini daha zengin ve yaratıcı bir ders programı içerisinde geliştirmeyi amaçlamaktadır. 103 İngilizce kapsamı içinde sunulan seçmeli dersler şunlardır:

- a. Yaratıcı yazı yazma
- b. İngiliz edebiyatı
- c. İş iletişimi
- d. İş İngilizcesi
- e. Kısa öyküler
- f. Mühendisler için teknik İngilizce
- g. Film eleştirileri

103 dersi, sunulan dersin içeriğine göre öğrencilerin belli bir konuda fikirlerini verimli bir şekilde sunma, rapor ve proje hazırlama, münazarada yer alma ve sesini duyurma, gerçek metinler üzerinde beyin fırtınası oluşturma, hata yapma kaygısı taşımadan bakış açılarını ifade etme, kelime dağarcığını zenginleştirme imkanı sağlamaktadır.

8. 201 İngilizce dersi

201 İngilizce dersi, hem alt grup, hem de üst grup öğrencilerin yazılı ödevlere, bitirme projelerine ve yüksek lisans öğrenimine yönelik akademik yazı yazma öğrenmelerini hedeflemektedir. Dersin vurguladığı konular temel olarak yazılı ve elektronik kaynak araştırması yapmak ve bu araştırmayı yazılarında uluslararası normlara uygun olarak kullanmak olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler, bölümleriyle ilgili bir konu seçerek detaylı bir araştırma yapıp, fikirlerini destekleyecek en az 5 kaynak toplamakta, bunları değerlendirip not tutmakta ve akademik bir yazının gerektirdiği formatta 1500 kelimelik kısa bir tez yazmaktadırlar. Derste mühendislik öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda APA stili kullanılmaktadır ((ITU, 2003).

9. Okuma becerisi

Okuma becerisi, görsel ortamda geliştirilebilen algılamaya dayalı bir beceridir. Okumanın verimli olması için öğrencilerin kavrama ile ilgili stratejileri benimsemeleri gerekmektedir. Kelime anlamını hatırlamak, içerikten sonuç çıkarmak, yazarın amaç, tonlama, ve ruh durumunu tanımak, , belirli sorulara cevap bulmak, paragraf düzenini tanımak ve ilgili bilgileri seçmek İleri İngilizce derslerinde kullanılan alıştırmalar örnekleri oluşturmaktadır.

10. Yazma becerisi

Yazma becerisi, görsel ortamda geliştirilebilen üretmeye dayalı bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için bir süreç gerekmektedir. Yazı yazma süreci söylenenleri planlamak, uygun bir izleme sırasına koymak ve etkili bir şekilde ifade etmeyi kapsamaktadır. İlk aşamada öğrenciler öğretmenin kontrol ettiği ve yönlendirdiği, daha sonra öğretmenin rehberlik ettiği yazılar hazırlamakta, son aşamada bağımsız yazılar üretmektedirler.

11. Konuşma becerisi

Konuşma becerisi, iletişimsel dil öğreniminin temel taşıdır. Konuşma becerisi öğrencinin kendi ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilirse, amacına ulaşmış sayılabilmektedir. Öğrenciler sosyal ilişki kurarken, bilgi ararken ve aktarırken, bir duruma tepki verirken, dert anlatırken ve en önemlisi problem çözerken ihtiyaç duydukları iletişimi sağlamak için gerekli dil becerisine sahip olmayı arzu etmektedirler.

12. Dinleme becerisi

Dinleme, görsel ortamda geliştirilebilen algılamaya dayalı bir beceridir. Dinlemeyi öğrenmek, tanıma ve seçme düzeylerini kapsamaktadır. Dinleme becerisini verimli kılmak için öğrencilerin yabancılar tarafından konuşulan “canlı” dili anlaması, “ canlı” dilin gerçek unsurlarıyla etkileşmesi ve sınırsız sayıdaki birleşim çeşitliliğiyle karşı karşıya gelmesi gerekmektedir

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmada üzerinde çalışılan grup, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

II.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerinin İleri İngilizce dersleriyle ilgili görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998:79). Bu nedenle araştırılmak istenen durum var olduğu gibi betimlenmeye çalışılmış ve herhangi bir müdahale söz konusu olmamıştır.

II.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmada üzerinde çalışılan grup, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Teknik Üniversitesinin 9 kredilik İleri İngilizce derslerini tamamlamış değişik fakültelerde okuyan öğrencileridir. Öğretimin ikinci yarısında İleri İngilizce derslerini tamamlamak üzere olan toplam 1080 öğrenciden % 35'i yani 381 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili bilgiler çizelge II.1 ile çizelge II.2'de açıklanmıştır.

Çizelge II.1. Alt ve üst grup öğrencilerin sayısı ve aldıkları ders paketleri türüne göre frekans ve yüzde dağılımı

Grup	Puan	Ders paketi	f	%
Alt	75 altı	101-102-201	270	71
Üst	75 ve üstü	102-103-201	111	29
Toplam			381	100

İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu kurallarına göre sene başında yapılan yerleştirme sınavı sonucu 100 üstünden 75 altı not alan öğrenciler alt grubu, 75 üstü alan öğrenciler de üst grubu oluşturmaktadır. Alt grupta olanlar İngilizce 101-102-201 ders paketini, üst grupta olanlar İngilizce 102-103-201 ders paketini alırlar. Bu çalışma kapsamında alt grubu oluşturan öğrenci adedi 270, üst grubu oluşturan öğrenci adedi 111, toplam öğrenci adedi 381’dir. Çalışma grubu var olduğu şekilde ele alınmıştır.

Çizelge II. 2’de alt ve üst grup öğrencilerin cinsiyetinin frekans yüzdeleri gösterilmiştir.

Çizelge II. 2 Alt ve üst grup öğrencilerin cinsiyetine göre frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	Alt grup		Üst grup	
	f	%	f	%
Kız	70	25,9	41	36,9
Erkek	196	72,6	70	63,1
Toplam	266	98,5	111	100
Boş	4	1,5		
Toplam	270	100	111	100

Çizelge II.2’de görüleceği gibi alt grup dersini alan öğrencilerin %25,9’u kız, %72,6’sı erkektir. Üst grup dersini alan öğrencilerin %36,9’u kız, %63,1’i erkektir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, üst grup öğrenciler arasında kızların yüzdesi alt grubunkinden daha yüksektir.

II.3 Veri Toplama Aracı

İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerinin İleri İngilizce dersleriyle ilgili görüşlerini belirlemek üzere yapılan bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 34 soruluk bir anket yoluyla elde edilmiştir. Veri,” anlam çıkartmada veya sonuca varmakta kullanılan nicelikler, olaylar, kayıtlar veya sayı kümeleri” (Ayatar,1971,s.11) olarak tanımlanabilmektedir. Bir başka ifade ile, veri henüz işlenmemiş kanıtlardır. Araştırmada veri denince, araştırma amacını gerçekleştirebilmek (karar verebilmek) için gerekli olan kanıtlar akla gelir (Karasar, 2004:132).

Anket, J.Richards’ın (2001) “*Dil Öğretiminde Program Geliştirme*” adlı kitabındaki ikinci lisan olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için hazırlanan ihtiyaç analizi anketinden ve bugüne kadar İstanbul Teknik Üniversitesinde İleri İngilizce derslerini değerlendirmek için kullanılan anketlerden faydalanarak hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerle ilgili demografik bilgilere ilişkin 3 soru, ikinci bölümde İleri İngilizce derslerinde geliştirilmesi tasarlanan dört beceriye ilişkin 31 madde yer almaktadır. Dil becerilerinden dinleme becerisine ilişkin 5 soru, okuma becerisine ilişkin 8 soru, konuşma becerisine ilişkin 6 soru ve yazma becerisine ilişkin 12 soru bulunmaktadır.

Birinci bölümde demografik bilgilerle ilgili sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. İleri İngilizce derslerinde geliştirilmek istenen dil becerilerine ilişkin ikinci bölümde sorular beşli likert ölçeği biçiminde hazırlanmış, cevap seçenekleri: (5) Çok katılıyorum, (4) Az katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Pek katılmıyorum ve (1) Hiç katılmıyorum şeklinde gösterilmiştir.

Hazırlanan anket sorularının görünüş geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan anket, İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce Bölümünden 12 okutmana, Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Bölümünden bir öğretim

üyesine ve Yıldız Teknik Üniversitesinin bir öğretim üyesine görüşleri alınmak üzere verilmiştir. Alınan geri bildirim paralelinde gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

II.4 Anketin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışması için, İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce Bölümünün 9 kredilik ders programını tamamlamış 381 öğrencilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında önce alt boyutlarla ilgili merkezi dağılım ölçülerine bakılmıştır. Elde edilen puanlar çizelge II.3'te sunulmuştur.

Çizelge II. 3 Alt Boyutlar ile İlgili Puanların Merkezi Dağılım Ölçüleri

Boyut	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
N	326	326	326	326
Ortalama	17,42	27,99	18,62	43,38
Ortanca	18	29	19	45
Mod	18	32	22	60
Std. Sapma	4,74	7,72	6,7	12,07
Varyans	22,48	59,53	44,92	145,69
Skewness	-0,43	-0,57	-0,17	-0,64
Skw. Dğ. Std. Hat.	0,12	0,13	0,13	0,13
Kurtosis	-0,16	-0,15	-0,88	-0,06
Kts. Dğ. Std. Hat.	0,25	0,26	0,26	0,26
Range	20	32	24	48

Normal dağılımda mod, ortanca ve ortalama birbirine eşit değerdendirler (Büyüköztürk, 2002). Çizelge II. 3 incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Okuma, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili puanlar incelendiğinde mod, ortalamadan büyük olduğundan dağılımın hafif sağa çarpık olduğu söylenebilir.

II.4.1 Anketin Geçerlik Çalışması

Anketin geçerlik çalışması için faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri biraraya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile

açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkartma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002:117-118). Kısaca, değişkenler arasındaki korelasyonlara bakma ve birbirleri ile yüksek korelasyon veren soruları gruplandırma işlemidir.

Faktör analizi yapılmadan önce, faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine başvurulmuştur. KMO örneklemin uygunluğu ve anket maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. Değer =,60 'ın üzerinde olması kabul edilir değerdir (Ntoumanis, 2001:140, akt. Şeker ve Gençdoğan, 2006:94). KMO testinden elde edilen sonuç çizelge II.4'de verilmiştir.

Çizelge II.4 KMO ve Barlett Test Değerleri

KMO örneklem yeterliliği	,96
Barlett testi - kay kare	7744,76
Fark	465
Anlamlılık	0

Bu çalışmada KMO değeri olarak elde edilen 0,96 kabul edilebilir bir değerdir. KMO yüksek ise Barlett Testi istatistiksel olarak önemli çıkar. İkisinin birlikte bu değerlere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonların gerçekten büyük olduğunu gösterir (Ntoumanis, 2001:142, akt. Şeker,2006:94)

Faktör analizine 31 maddelik anketle başlanmıştır. Anketin ortak varyansı ,28 ile ,78 arasında değişmiştir. Anketin toplam varyansın yüzde 63,41'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük 7 faktörde toplandığı görülmüştür, ancak bu faktörlere anlamlı isimler verilememiştir. Anket hazırlanırken dört faktör düşünülmüştür. Bu boyutlar dinleme, okuma, konuşma ve yazma boyutlarından oluşmaktadır. Bu nedenle Varimaks döndürme tekniği kullanarak maddelerin dört faktöre ayrılmalari sağlanmıştır. Bunun sonucunda 4 faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 58'dir. Diğer bir deyişle anketin ölçülmek

istenen özelliklerin % 58'ini açıkladığı söylenebilir. Nihai anketlerde yer alacak maddelerin seçiminde, faktör yük değerleri ve alt boyutların açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır. Söz konusu değerler çizelge II 5'te yer almaktadır.

Çizelge II.5 Alt Boyutlar ile İlgili Faktör Yük Değerleri ve Boyutların Varyans Sonuçları

Varyans	%20,2	%12,7	%10,3	%14,8
	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
1	0,39			
2	0,52			
3	0,41			
4	0,47			
5	0,46			
6		0,47		
7		0,54		
8		0,57		
9		0,48		
10		0,61		
11		0,63		
12		0,58		
13		0,51		
14			0,34	
15			0,44	
16			0,46	
17			0,41	
18			0,47	
19			0,47	
20				0,61
21				0,68
22				0,66
23				0,56
24				0,51
25				0,57
26				0,63
27				0,68
28				0,69
29				0,67
30				0,62
31				0,55

Çizelge II.5 incelendiğinde, Varimaks döndürme sonrası dört faktörün ortak varyansının % 58 olduğu görülmektedir. Bunun % 20,2'si birinci, % 12,7'si ikinci, % 10,3'ü üçüncü ve % 14,8'i dördüncü faktördedir. Maddelerin yer aldığı faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması, anketteki soruların her birinin kendi boyutunda bir faktörde toplandığını gösterir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Faktör yük değerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0,30'a kadar indirilebilir ((Büyüköztürk, 2002:118-119). Bu nedenle anketteki faktör yük değerleri en düşük (0,33) ve en yüksek (0,69) değerleri arasında olduğu için bütün maddeler ankete alınmıştır.

Varimaks döndürme sonucu hangi maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ve bu faktörlerin ölçmek istediği ölçme boyutu çizelge II.6 'da görülmektedir.

Çizelge II.6 Faktörlerin İsimleri ve İçerdikleri Maddelere Göre Dağılımı

Faktörler	Boyutlar	Maddeler
1. faktör	Dinleme	1,2,3,4,5
2. faktör	Okuma	6,7,8,9,10,11,12,13
3. faktör	Konuşma	14,15,16,17,18,19
4. faktör	Yazma	20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31

Çizelge II.6 incelendiğinde, birinci faktörde (dinleme) 5, ikinci faktörde (okuma) 8, üçüncü faktörde (konuşma) 6 ve dördüncü faktörde (yazma) 12 madde yer almıştır. Anketin toplam madde sayısı 31'dir.

II.4.2 Anketin Güvenirlik Çalışması

Anketin tüm maddeleri ve alt boyutlardaki maddeler arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. İç tutarlılık sık sık başvurulan bir güvenirlik ölçütüdür. İç tutarlılığın dayandığı temel görüş, her ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek (bütünü oluşturmak) üzere, birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden (örneğin, test maddelerinden, anket sorularından)

oluştugu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımdır (Karasar, 2004:150). Bu çalışmada güvenirlik çalışması için toplamda ve her boyutta Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Çizelge II.7’de elde edilen Cronbach Alpha değerleri verilmiştir.

Çizelge II.7 Toplam ve Alt Boyutlar ile ilgili Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha
Dinleme	,87
Okuma	,93
Konuşma	,92
Yazma	,96
Toplam	,97

Çizelge II.7 incelendiğinde, Cronbach Alpha değerleri; dinleme boyutu için “,87”, okuma boyutu için “,93”, konuşma boyutu için “,92”, yazma boyutu için “,96”, toplamda ise “,97” olarak hesaplanmıştır. Anket maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzeşik olması anketin güvenirliğini yükseltecektir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması anketin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Karasar, 1999). Bu bilgilerin ışığında, araştırmadaki anket ve alt boyutların Alpha değerlerinin yüksek oluşu, tüm anketin ve alt boyutların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Daha sonra alt boyutların birbirleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla alt boyutlar arasındaki Pearson ilişki kat sayısına bakılmıştır. Elde edilen değerler çizelge II.8’de verilmiştir.

Çizelge II. 8 Boyutlararası Korelasyon Katsayısı

Boyutlar	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
Dinleme	-----	0,75**	0,63**	0,65**
Okuma	-----	-----	0,62**	0,75**
Konuşma	-----	-----	-----	0,61**

** = $p < .01$

Çizelge II.8 incelendiğinde tüm boyutların birbirleriyle $r = 0,61$ ve $r = 0,75$ arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Daha sonra, boyutlardaki her bir maddenin ölçmeyi amaçladığı özelliği toplam anket ile aynı özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sürecinde güvenilirlik için, madde kalan ve madde toplam işlemleri yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge II.9.1, çizelge II.9.2, çizelge II.9.3 ve çizelge II.9.4'te verilmiştir.

Çizelge II.9.1 Dinleme Boyutu ile İlgili Madde Analiz İşlem Sonuçları

Sorular	Madde Kalan		Madde Toplam	
	r	p	r	p
1	,66	$p < ,01$	,77	$p < ,01$
2	,74	$p < ,01$	,84	$p < ,01$
3	,72	$p < ,01$	,83	$p < ,01$
4	,74	$p < ,01$	,84	$p < ,01$
5	,67	$p < ,01$	,81	$p < ,01$

Çizelge II.9.1 incelendiğinde, Pearson ilişki analizi sonucunda dinleme boyutunda yer alan tüm maddelerin madde kalan ve madde toplam değerleri arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük değer ($r = 0,66$), en yüksek değer ($r = 0,84$) dir.

Çizelge II.9.2 Okuma Boyutu ile İlgili Madde Analiz İşlem Sonuçları

Sorular	Madde Kalan		Madde Toplam	
	r	p	r	p
1	,66	$p < ,01$	,74	$p < ,01$
2	,77	$p < ,01$	,82	$p < ,01$
3	,79	$p < ,01$	,84	$p < ,01$
4	,76	$p < ,01$	,82	$p < ,01$
5	,80	$p < ,01$	,85	$p < ,01$
6	,82	$p < ,01$	,87	$p < ,01$
7	,80	$p < ,01$	,85	$p < ,01$
8	,74	$p < ,01$	,81	$p < ,01$

Çizelge II.9.2 incelendiğinde, Pearson ilişki analizi sonucunda okuma boyutunda yer alan tüm maddelerin madde kalan ve madde toplam değerleri arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük değer ($r = 0,66$), en yüksek değer ($r = 0,87$) dir.

Çizelge II.9.3 Konuşma Boyutu ile İlgili Madde Analiz İşlem Sonuçları

Sorular	Madde Kalan		Madde Toplam	
	r	p	r	p
1	,70	$p<.01$	,80	$p<.01$
2	,84	$p<.01$	,89	$p<.01$
3	,84	$p<.01$	,90	$p<.01$
4	,78	$p<.01$	,85	$p<.01$
5	,80	$p<.01$	,87	$p<.01$
6	,73	$p<.01$	,82	$p<.01$

Çizelge II.9.3 incelendiğinde, Pearson ilişki analizi sonucunda konuşma boyutunda yer alan tüm maddelerin madde kalan ve madde toplam değerleri arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük değer ($r = 0,70$), en yüksek değer ($r = 0,90$) dır.

Çizelge II.9.4 Yazma Boyutu ile İlgili Madde Analiz İşlem Sonuçları

Sorular	Madde Kalan		Madde Toplam	
	r	p	r	p
1	,78	$p<.01$	,82	$p<.01$
2	,86	$p<.01$	,88	$p<.01$
3	,84	$p<.01$	,86	$p<.01$
4	,77	$p<.01$	,81	$p<.01$
5	,76	$p<.01$	,80	$p<.01$
6	,78	$p<.01$	,82	$p<.01$
7	,78	$p<.01$	,82	$p<.01$
8	,86	$p<.01$	,89	$p<.01$
9	,86	$p<.01$	,89	$p<.01$
10	,84	$p<.01$	,87	$p<.01$
11	,83	$p<.01$	,86	$p<.01$
12	,78	$p<.01$	,82	$p<.01$

Çizelge II.9.4 incelendiğinde, Pearson ilişki analizi sonucunda yazma boyutunda yer alan tüm maddelerin madde kalan ve madde toplam değerleri arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük değer ($r=0,769$ en yüksek değer ($r =0,89$) dur.

Çizelge II.9.1, çizelge II.9.2, çizelge II.9.3 ve çizelge II.9.4 incelendiğinde, tüm maddeler üzerinde yapılan madde analizi sonucunda, maddelerin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

II.5 Anketin Uygulanması

Anketin uygulanması için İleri İngilizce bölümü koordinatörü ve 201 dersi öğretmenleriyle iletişime geçilerek anketin amacı ve içeriği ile ilgili bilgi verilmiş, uygulama için en uygun tarih olarak okulun son haftası belirlenmiştir.

Anket, 8-12 Mayıs 2006 tarihleri arasında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan İleri İngilizce derslerini henüz tamamlamış İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerine sınıf öğretmenleri tarafından dersin ilk 30 dakikalık bölümünde uygulanmıştır.

II.6 Verilerin Çözümlemesi

Ölçme aracı beşli likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden, her bir önermeye karşılık veren değerlere uygun olarak puanlanan cevaplar SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Alt problemlere cevap bulmak için amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata değerlerine bakılmış, öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklı becerilerin geliştirilmesine yönelik görüşlerinde farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İlişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002:67). Yapılan istatistiki analizlerde anlamlılık sınırı olarak $p<0.01$ kabul edilmiş ve elde edilen bulgular bu anlamlılık sınırına göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel problemlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

III.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “ Alt grup öğrencilerinin okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.:

Alt grup öğrencilerin okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce alt grup öğrencilerin okuma becerisine ilişkin aldıkları derslere göre verdikleri cevapların betimsel istatistikleri çizelge III.1’de verilmiştir.

Çizelge III.1. Alt Grup Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma(SS)	Standart Hata
Okuma becerisi	101	245	27,35	7,99	0,51
	102	226	28,40	7,77	0,51
	201	239	33,28	7,69	0,49

Çizelge III.1 incelendiğinde, 101 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=27.35$), standart sapması ($SS=7,99$), 102 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=28.40$), standart sapması ($SS=7,779$) ve 201 dersini alan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=33.28$), standart sapması ($SS=7,69$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığı belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.2’de sunulmuştur.

Çizelge III.2. Alt Grup Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okuma becerisi	Gruplar arası	4805,41	2	2402,70	39,26**	,00
	Gruplar içi	43267,54	707	61,19		
	Toplam	48072,95	709			

** p<.01

Çizelge III.2'den de görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi sonucu alt grup öğrencilerinin farklı derslerdeki okuma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-707)= 39.26$, $p<.01$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar çizelge III..3. ve III.4.'te verilmiştir.

Çizelge III.3. Alt Grup Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)Gözenek (J)Gözenek	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
101 102	-1,04	0,72	0,35
101 201	-5,93**	0,71	0,00
102 101	1,04	0,72	0,35
102 201	-4,88**	0,72	0,00
201 101	5,93**	0,72	0,00
201 102	4,88**	0,72	0,00

** p<.01

Çizelge III.4. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

Gözenek	N	Alfa=0.05	
		1	2
101	245	27,35	
102	226	28,40	
201	239		33,28
p		0,347	1,00

Çizelge III.4 incelendiğinde, alt grup öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin görüşlerinde İng. 101, 102, ve 201dersleri arasında İng. 201 dersinin diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle alt grup öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasında 201 dersinin daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

III.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “ Üst grup öğrencilerinin okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.:

Üst grup öğrencilerin okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce alt grup öğrencilerin okuma becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların betimsel istatistikler çizelge III.5’te verilmiştir.

ÇizelgeIII.5 Üst Grup Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Okuma becerisi	102	100	29,43	6,75
	103	98	29,56	7,05
	201	104	33,90	5,36

Çizelge III.5 incelendiğinde, İng. 102 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=29,43$), standart sapması ($SS=6,75$), İng. 103 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=29,56$), standart sapması ($SS=7,05$) ve İng. 201 dersini alan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=33,90$), standart sapması ($SS= 5,36$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığı belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.6'de sunulmuştur.

Çizelge III.6. Üst Grup Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okuma becerisi	Gruplar arası	1326,26	2	663,13	16,14	,00
	Gruplar içi	12283,68	299	41,08		
	Toplam	13609,95	301			

** $p<.01$

Çizelge III.6'dan da görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi sonucu üst grup öğrencilerinin farklı derslerdeki okuma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-299)= 16,14$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III.7. ve III.8.'de verilmiştir.

Çizelge III.7. Üst Grup Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
102 103	-0,13	0,91	0,99
102 201	-4,47**	0,90	0,00
103 102	-0,13	0,91	0,99
103 201	-4,34**	0,90	0,00
201 102	4,47**	0,90	0,00
201 103	-4,34**	0,90	0,00

** p<.01

Çizelge III.8. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0,05	
		1	2
102	100	29,43	
103	98	29,56	
201	104		33,90
p		0,990	1,00

Çizelge III.7 ve III.8’e göre üst grup öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin görüşlerinde İng. 101, 102, ve 201 dersleri arasında İng. 201 dersinin diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle üst grup öğrencilerine okuma becerilerinin kazandırılmasında 201 dersinin daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

III.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ Alt grup öğrencilerinin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Alt grup öğrencilerin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce alt grup öğrencilerin yazma becerisine ilişkin aldıkları derslere göre verdikleri cevapların betimsel istatistikler çizelge III.9’da verilmiştir.

Çizelge III.9 Alt Grup Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Yazma becerisi	101	230	42,25	11,96
	102	227	44,34	11,43
	201	237	52,25	8,16

Çizelge III.9 incelendiğinde, İng. 101 dersini alan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=42,25$), standart sapması ($SS=11,96$), İng. 102 dersini alan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X= 44,34$), standart sapması ($SS=11,43$) ve İng. 201 dersini alan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=52,25$), standart sapması ($SS=8,16$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığı belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.10’da sunulmuştur.

Çizelge III.10. Alt Grup Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Yazma becerisi	Gruplar arası	13011,24	2	6505,62	57,62**	0
	Gruplar içi	78012,38	691	112,9		
	Toplam	91023,61	693			

** $p<.01$

Çizelge III.10’dan da görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi sonucu alt grup öğrencilerinin farklı derslerdeki yazma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-691)= 57,62$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III.11. ve III.12.'de verilmiştir.

Çizelge III.11. Alt Grup Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
101 102	-2,09	0,99	0,11
101 201	- 9,99**	0,98	0,00
102 101	2,09	0,99	0,11
102 201	-7,90**	0,99	0,00
201 101	9,99**	0,98	0,00
201 102	7,90**	0,99	0,00

** p<.01

Çizelge III.12. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0.05	
		1	2
101	230	42,25	
102	227	44,34	
201	237		52,25
p		0,107	1,00

** p<.01

Çizelge III.12 incelendiğinde, alt grup öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinde İng. 101, 102, ve 201dersleri arasında İng. 201 dersinin diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle alt grup öğrencilerine yazma becerilerinin kazandırılmasında İng. 201 dersinin daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

III.4 Dördüncü Alt probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “ Üst grup öğrencilerinin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Üst grup öğrencilerin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce üst grup öğrencilerin yazma becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların betimsel istatistikler çizelge III.13’te verilmiştir.

Çizelge III.13. Üst Grup Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart hata
Yazma becerisi	102	95	45,95	11,93	1,22
	103	93	44,96	11,67	1,21
	201	93	54,00	6,55	0,68

Çizelge III.13 incelendiğinde, İng. 102 dersini alan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=45,95$), standart sapması ($SS=11,93$), İng. 103 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=44,96$), standart sapması ($SS=11,67$) ve İng. 201 dersini alan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=54,00$), standart sapması ($SS=6,55$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.14’de sunulmuştur.

Çizelge III.14. Üst Grup Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Yazma	Gruplar arası	4586,65	2	2293,33	21,36	0,00
becerisi	Gruplar içi	29852,57	278	107,38		
	Toplam	34439,22	280			

Çizelge III.14'ten de görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi sonucu üst grup öğrencilerinin farklı derslerdeki yazma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-278) = 21,36$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III.15. ve III.16.'de verilmiştir.

Çizelge III.15. Üst Grup Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Aldıkları derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
102 103	0,99	1,51	0,81
102 201	-8,05**	1,51	0,00
103 102	-0,99	1,51	0,81
103 201	-9,04**	1,51	0,00
201 102	8,05**	1,51	0,00
201 103	9,04**	1,51	0,00

** $p < .01$

Çizelge III. 16. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0.05	
		1	2
103	93	44,96	
102	95	45,95	
201	93		54,00
p		0,808	1,00

Çizelge III.16’den da görüldüğü gibi, üst grup öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinde İng.102, 103, ve 201dersleri arasında İng. 201 dersinin diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle üst grup öğrencilerine yazma becerisi kazandırılmasında İng. 201 dersinin daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

III.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Alt grup öğrencilerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Alt grup öğrencilerin konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce alt grup öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların betimsel istatistikler çizelge III.17’de verilmiştir.

Çizelge III.17. Alt Grup Öğrencilerin Konuşma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart hata
Konuşma becerisi	101	249	18,74	6,73	0,43
	102	245	19,20	6,94	0,44
	201	249	20,58	6,85	0,43

Çizelge III.17 incelendiğinde, İng. 101 dersini alan öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=18,73$), standart sapması ($SS=6,73$), İng.102 dersini alan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=19,20$), standart sapması ($SS=6,94$) ve İng. 201 dersini alan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=20,58$), standart sapması ($X=6,85$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.18’de sunulmuştur.

Çizelge III.18. Alt Grup Öğrencilerin Konuşma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Konuşma becerisi	Gruplar arası	458,83	2	229,42	4,906	0,01
	Gruplar içi	34606,90	740	46,77		
	Toplam	35065,73	742			

Çizelge III.18’den de görüldüğü gibi, alt grup öğrencilerinin konuşma becerisine ilişkin aldıkları derslere göre farklılıkların incelendiği tek yönlü varians sonuçları İng.101, 102 ve 201 derslerinde kazandırılan konuşma becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-740)= 4,906$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc’ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III.19 ve III.20’de verilmiştir.

Çizelge III.19. Alt Grup Öğrencilerin Konuşma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
101 102	-0,4691	0,62	0,75
101 201	-1,8474**	0,61	0,01
102 101	0,4691	0,62	0,75
102 201	-1,3783**	0,62	0,08
201 101	1,8474**	0,61	0,01
201 102	1,3783**	0,62	0,08

** p<.01

Çizelge III.20. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0.05	
		1	2
101	249	18,73	
102	245	19,20	19,20
201	259		20,58
p		0,75	0,08

Çizelge III.20 incelendiğinde, alt grup öğrencilerinin konuşma becerisine sağladığı katkıda İng. 201dersinin İng.101 derslerine göre daha anlamlı derecede bir fark yarattığını ortaya çıkarmıştır. Alt grup öğrencilerin konuşma becerilerine sağladığı katkı açısından İng. 101 ve 201 dersleri arasında anlamlı bir fark yoktur; İng. 102 ve 201 dersleri arasında da anlamlı bir fark yoktur.

III.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Üst grup öğrencilerinin konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Üst grup öğrencilerin konuşma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce üst grup öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların betimsel sonuçlar çizelge III.21’de verilmiştir.

Çizelge III.21. Üst Grup Öğrencilerin Konuşma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart hata
Konuşma becerisi	102	97	18,26	6,57	0,67
	103	99	20,98	6,45	0,65
	201	99	19,68	6,60	0,66

Çizelge III.21 incelendiğinde İng.102 dersini alan öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=18,258$), standart sapması ($SS=6,57$), İng.103 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=20,98$), standart sapması ($SS=6,45$) ve İng. 201 dersini alan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=19,65$), standart sapması ($SS=6,60$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.22’de sunulmuştur.

Çizelge III.22. Üst Grup Öğrencilerin Konuşma Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Konuşma becerisi	Gruplar arası	363,16	2	181,58	4,25	0,02
	Gruplar içi	12482,17	292	42,75		
	Toplam	12845,34	294			

Çizelge III.22 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucu üst grup öğrencilerinin farklı derslerdeki konuşma becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-292)= 4,25$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III.23. ve III.24.'te verilmiştir.

Çizelge III. 23. Üst Grup Öğrencilerin Konuşma Becerisine İlişkin Aldıkları derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p değeri
102 103	-2,72*	0,93	0,02
201	-1,42	0,93	0,32
103 102	2,72*	0,93	0,02
201	1,30	0,93	0,38
201 102	1,42	0,93	0,32
103	-1,30	0,93	0,38

$p < .05$

Çizelge III.24. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0.05	
		1	2
102	97	18,2577	
201	99	19,6768	19,6768
103	99		20,9798
p		0,316	0,378

Çizelge III.24'den de görüldüğü gibi, üst grup öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinde İng.103 dersinin İng.102 dersine göre daha anlamlı derecede bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Üst grup öğrencilerin konuşma becerilerine sağladığı katkı açısından İng.102 ve 201 dersleri arasında anlamlı bir fark yoktur; İng. 201 ve 103 dersleri arasında da anlamlı bir fark yoktur.

III.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “ Alt grup öğrencilerinin dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Alt grup öğrencilerin dinleme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce alt grup öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların betimsel istatistikler çizelge III.25’te verilmiştir.

Çizelge III.25. Alt Grup Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart hata
Dinleme becerisi	101	257	17,27	4,81	0,30
	102	248	17,78	4,95	0,32
	201	250	19,66	4,43	0,28

Çizelge III.25 incelendiğinde, İng.101 dersini alan öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=17,27$), standart sapması ($SS=4,81$), İng. 102 dersini alan öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=17,78$), standart sapması ($SS=4,95$) ve İng. 201 dersini alan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=19,66$), standart sapması ($SS=4,43$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin sınıf düzeyine göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.26’de sunulmuştur.

Çizelge III.26. Alt Grup Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Dinleme becerisi	Gruplar arası	795,68	2	397,84	17,75	0,00
	Gruplar içi	16855,13	752	22,41		
	Toplam	17650,82	754			

Çizelge III.26 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucu alt grup öğrencilerinin farklı derslerdeki dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-752) = 4,906$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III.27. ve III.28.'de verilmiştir.

Çizelge III.27. Alt Grup Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
101 102	-0,51	0,42	0,48
101 201	-2,39	0,42	0,00
102 101	0,5138	0,42	0,48
102 201	-1,8737**	0,42	0,00
201 101	2,3875**	0,42	0,00
201 102	1,8737**	0,42	0,00

** $p < .01$

Çizelge III.28. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0.05	
		1	2
101	257	17,27	
102	248	17,78	
201	250		19,66
p		0,48	1

Çizelge III.28’den de görüldüğü gibi, alt grup öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin görüşlerinde İng.101, 102, ve 201dersleri arasında İng. 201 dersinin diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle alt grup öğrencilerine dinleme becerilerinin kazandırılmasında İng. 201 dersinin daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

III.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Üst grup öğrencilerinin dinleme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Üst grup öğrencilerin dinleme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde aldıkları derslere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Söz konusu analiz yapılmadan önce üst grup öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların betimsel istatistikler çizelge III.29’da verilmiştir.

Çizelge III.29. Üst Grup Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Standart hata
Dinleme becerisi	102	105	17,65	4,59	0,48
	103	103	18,83	4,51	0,44
	201	104	19,77	4,51	0,44

Çizelge III.29 incelendiğinde, İng.102 dersini alan öğrencilerin dinlemee becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=17,65$), standart sapması ($SS=4,59$), İng.103 dersini alan öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=18,83$), standart sapması ($SS=4,51$) ve İng.201 dersini alan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşlerin ortalaması ($X=19,77$), standart sapması ($SS=4,51$) olduğu görülmektedir. Söz konusu değerlerin aldıkları derslere göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla ilişkili gruplarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler çizelge III.30'da sunulmuştur.

Çizelge III.30. Üst Grup Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Dinleme becerisi	Gruplar arası	236,21	2	118,10	5,74**	0,00
	Gruplar içi	6357,28	309	20,57		
	Toplam	6539,487	311			

** $p<.01$

Çizelge III.30 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonucu üst grup öğrencilerinin farklı derslerdeki dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir: $F(2-309)= 4,5,741$.

Farkın hangi grup lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testine bakılmıştır. Post Hoc'ta hangi testin kullanılmasına karar vermek için Levene testi yapılmış, Levene testi sonucu grupların homojen olması nedeniyle Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge III..31. ve III.32.'de verilmiştir.

Çizelge III.31. Üst Grup Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Aldıkları Derslere Göre Farklılıkları Gösteren Scheffe Testleri

(I)GRP (J)GRP	Aritmetik ortalama farkı(I-J)	Standart Sapma	p
102 103	-1,18	0,63	0,18
201	-2,12**	0,63	0,00
103 102	1,18	0,63	0,18
201	-0,94	0,63	0,33
201 102	2,12**	0,63	0,00
103	0,94	0,63	0,33

** p<.01

Çizelge III.32. Homojen Kümelerde Scheffe a,b

GRP	N	Alfa=0.05	
		1	2
102	105	17,65	
103	103	18,83	18,83
201	104		19,77
p		0,18	0,33

Çizelge III.32’den de görüldüğü gibi, üst grup öğrencilerinin dinleme becerilerine İng. 201 dersinin İng.102 dersine göre daha anlamlı derecede bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Üst grup öğrencilerin dinleme becerilerine sağladığı katkı açısından İng.102 ve 103 dersleri arasında anlamlı bir fark yoktur; İng.103 ve 201 dersleri arasında da anlamlı bir fark yoktur.

III.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi” İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerini alan alt grup öğrenciler onlara kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri arasında hangi becerileri kazanmakta zorlanmaktadırlar?” şeklinde ifade edilmiştir.

III.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi” İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerini alan üst grup öğrenciler onlara kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri arasında hangi becerileri kazanmakta zorlanmaktadırlar?” şeklinde ifade edilmiştir.

Çizelge III.33’te alt ve üst öğrencilerin zorlandıkları becerilerin frekans yüzdesi verilmiştir.

Çizelge III. 33. Alt ve üst grup öğrencilerin zorlandıkları beceriler

Beceriler	Alt grup frekans	Alt grup %	Üst grup frekans	Üst grup %
Okuma	6	6,2	4	3,6
Yazma	52	15,6	20	18
Konuşma	180	66,7	75	67,9
Dinleme	32	11,5	12	10,5
Total	270	100	111	100

Çizelge III.33’te görüldüğü gibi alt ve üst grup öğrencilerin en çok zorlandıkları beceriler, alt grupta konuşma, yazma, dinleme ve okuma, üst grupta konuşma, yazma, dinleme ve okuma olarak sıralanmaktadır. Diğer bir deyişle iki grupta becerilerin zorluk sırasının aynı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılan yorumlardan elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmalar ışığında yapılan tartışmalar ve tartışmalardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almıştır.

Sonuç ve Tartışma

İstanbul Teknik Üniversitesi İleri İngilizce derslerinde kazandırılmak istenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerini aldıkları derslere göre incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına ilişkin sonuç ve tartışma aşağıda açıklanmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Alt grup öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinde İngilizce 101,102, ve 201dersleri arasında İngilizce 201 dersinin lehine diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üst grup öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinde İngilizce 102, 103, ve 201dersleri arasında İngilizce 201 dersinin lehine diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

Her iki grupta sonuçlar benzerdir. Elde edilen sonuçlara göre, İleri İngilizce ders programları süreç temelli öğretimin ilk önerisi olan “öğrenciye göre aşamalı olarak hareket etme (Duman, 2004:126) ilkesine uygundur. Alt ve üst grup öğrenciler için, en basit seviye olan 101 dersiyse geliştirmeye başlatılan okuma becerisine en büyük katkıyı en zor seviye

olan 201 dersi sağlamıştır. İkinci öneri olan “öğrencinin duyuşsal yönüne dikkat etme (Duman, 2004:127)” ilkesine de uygunluk söz konusudur. 1500 kelimedenden oluşan 5 sayfalık bir araştırma üretmek zorunda olan 201 öğrencileri kendi bölümleri veya ilgi duydukları bir konuda beyin fırtınası tekniğiyle bir başlık tespit ederler. Araştırmanın kaynak çeşitlemelerini tamamen kendi ihtiyaç ve ilgi alanları paralelinde geliştirirler. Öğretmen soru sorarak, hedefleri yeniden birlikte kurarak, bir önceki bilgiyi dikkatle inceleyerek, bir sonraki aşamada ne yapılacağını sorgulayarak, öğrencinin nasıl kendi kendine bir çalışma yöntemi oluşturacağını tartışarak, tartışmalara nasıl bir bakış açısı getireceklerini düşündürerek öğrenciyi güdüler, çalışmalarını düzenler ve onlara yol gösterir. Gay (1999)’in de belirttiği gibi süreç temelli öğretimde öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkinleştirmek için çok yönlülük, çok boyutluluk ve çok bakış açısı için işbirliğine dayalı etkileşimci bir ortam sağlar. Amaç, öğrenciye kendi beceri ve öğrenme tercihleri konusunda farkındalık kazandırmaktır.

Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik Salatacı (1997) tarafından yürütülen araştırmada, bir teknik üniversitenin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce okuma stratejisi öğreniminin öğrencilerin okuma stratejilerine ve elde ettikleri okuma- kavrama sınav notlarına etkisini belirlemek üzere öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerin bu öğretime olumlu tepki verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu veriler ışığında yabancı dil öğretiminde okuma stratejisi öğretiminin okuma becerisini ve dolaylı olarak dil öğrenimini daha etkili kıldığı söylenebilir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Alt grup öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinde İngilizce 101, 102, ve 201 dersleri arasında İngilizce 201 dersinin lehine diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

4. Dördüncü Alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üst grup öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin İngilizce 102, 103, ve 201 dersleri arasında İngilizce 201 dersinin lehine diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

Her iki grup için elde edilen sonuçlar benzerdir. Elde edilen sonuçlara göre, İleri İngilizce ders programları süreç temelli öğretimin ilk önerisi olan “öğrenciye göre aşamalı olarak hareket etme (Duman,2004:126) ilkesine uygundur. Alt ve üst grup öğrenciler için, en basit seviye olan 101 dersiyle geliştirmeye başlatılan yazma becerisine en büyük katkıyı en zor seviye olan 201 dersi sağlamıştır. İkinci öneri olan “öğrencinin duyuşsal yönüne dikkat etme (Duman, 2004:127)” ilkesine de uygunluk söz konusudur. 201 dersinde öğrencilerin topladıkları bilgileri yorumlayıp, keşfettiklerinin değerlendirmesini bir sentez olarak sunmaları beklenir. Toplanan bilgiye bir bakış açısı geliştirmek, belirli bir yön seçmek ve özgün fikrini ifade etmek 201 dersinin temel öğretileridir. Öğrenciler 201 dersi için hazırladıkları araştırmanın konusunu ve ürettikleri tüm metinleri tamamen kendi ihtiyaçları paralelinde geliştirirler. Vermont (1995)’un da belirttiği gibi belirli bir ilgi alanı üzerinde çalışan öğrenciler bireysel olarak bilgiyi inşa ederler ve yaratıcılıklarını arttırırlar. Goldstein ve Carr (1996)’a göre süreç temelli öğretim yazma becerisini problem çözme olarak tarif eder. Bu yaklaşıma göre, yazma becerisi, yazarın planladığı, fikirlerini yazıya döktüğü ve yazdıktan sonra tekrar tekrar gözden geçirdiği yinelenen bir süreçtir. 201 dersi de aynı bu yaklaşımın ışığında hazırlanmış bir ders olması nedeniyle öğrencinin düzenli bir plan çerçevesinde bağımsız bir öğrenici ve yaratıcı bir problem çözücü olmasına olanak tanır.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Alt grup öğrencilerinin konuşma becerilerine İngilizce 201 dersinin İngilizce 101 dersine göre daha anlamlı derecede bir fark yarattığını ortaya çıkarmıştır. Alt grup öğrencilerin konuşma becerilerine sağladığı katkı açısından İng.101 ve İng.102 dersleri arasında anlamlı

bir fark yoktur; aynı zamanda İng.102 ve İng.201 dersleri arasında da anlamlı bir fark yoktur.

Elde edilen sonuca göre, İleri İngilizce ders programları süreç temelli öğretimin ilk önerisi olan “öğrenciye göre aşamalı olarak hareket etme (Duman,2004:126) ilkesine uygundur. Alt grup öğrenciler için, en basit seviye olan İng.101 dersiyle geliştirmeye başlatılan konuşma becerisine en büyük katkıyı en zor seviye olan İng. 201 dersi sağlamıştır. İkinci öneri olan “konu alanlarının bilgiyi yapılandırma üzerine odaklanması” ve üçüncü öneri olarak yer alan “ öğrenmenin duyuşsal yönüne dikkat etme” ilkelerine de uygundur. 201 dersi öğrencinin araştırmasını üstüne inşa ettiği, kendi ilgi duyduğu başlıklar arasından seçtiği ve üstüne zaman harcayarak bilgilendiği konuda sunum yapma ve sınıfta tartışma fırsatını sağlar. Bu şekilde işlenen 201 dersi, duyuşsal faktörlere önem vererek öğrencinin güdülenmesini ve buna paralel olarak konuşma becerisinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

En alt İng.101 ve en üst İng. 201 düzeyleri arasında yer alan ara seviye İng.102 dersi aslında bir geçiş aşaması oluşturmaktadır. İng. 101 dersinde öğrencilerin okuyup üzerinde tartıştıkları metinler 102 dersinde hem arttırılır, hem de çeşitlilik kazanır. Öğrencilerin sınıf tartışmalarına daha donanımlı ve aktif olarak katılmaları sağlanır. İng. 201 dersine hazırlık olarak daha uzun ve kapsamlı fikir yazıları üretilmeye başlanır ve bu konularda sohbetler düzenlenir. Bu nedenle konuşma becerisinin kazandırılmasına sağladığı katkı açısından İng.102 dersi, İng.101 ve İng. 201 derslerine kıyasla anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Büyükduman (2004) tarafından yapılan araştırmada, İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek okulu İngilizce dil hazırlık programı hakkında okutmanların ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır, ancak her iki grup ta beklentilerinin kısmen gerçekleştirildiğini dile getirmişlerdir. Ders içerik ve işlenişinin öğrenen merkezli ve iletişimsel öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi hakkında ortak görüş belirtilmiştir. Bu sonuç, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üst grup öğrencilerin konuşma becerilerine İng.103 dersinin İng.102 dersine göre daha anlamlı derecede bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Üst grup öğrencilerin konuşma becerilerine sağladığı katkı açısından İng.102 ve İng. 201 dersleri arasında anlamlı bir fark yoktur; aynı zamanda İng. 201 ve İng.103 dersleri arasında da anlamlı bir fark yoktur.

Elde edilen sonuca göre, İleri İngilizce ders programları süreç temelli öğretimin önerdiği “ konu alanlarının bilgiyi yapılandırma üzerine odaklanması” ve “öğrencinin duyuşsal yönüne dikkat etme” ilkelerine uygundur. 103 dersleri öğrencinin tamamen kendi ihtiyaç ve ilgi alanları doğrultusunda seçim yapma imkanı veren bir ders niteliğindedir. Öğrenci ilgi duyduğu konu başlıkları çerçevesinde her hafta bilgi toplar, konuyla ilgili üst düzey bireylerle görüşür, ödev hazırlar, sunum yapar. Sınıfın ilgi duyduğu güncel konularda düzenlenen münazaralarda düşüncelerini açıkça ifade eder, tartışmalara aktif olarak katılır. Bu şekilde öğrencinin bireysel güven ve katılımcılık ruhu gelişim sağlar, bilişsel farkındalığı artar.

İng. 201 dersi, belirli bir konuda derin bir araştırma yapma çalışmalarını içerdiği için aslında gerek İng.102 dersinde, gerek de İng. 103 dersinde öğrenilen stratejilerin uygulaması ve bu şekilde pekiştirilmesini amaçlar. Bu nedenle konuşma becerisinin kazandırılmasına sağladığı katkı açısından İng. 201 dersi, İng. 102 ve İng. 103 derslerine kıyasla anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer olarak, Nam (2005) Güney Kore’de üniversite düzeyinde İngilizce öğretimi ve yeni uygulanmaya başlanan iletişimsel İngilizce programı hakkında Pusan Ulusal üniversitesi öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerinin algılarını belirlemiştir. Yeni iletişimsel İngilizce programı hakkında öğretmenler olumlu görüş belirtmelerine rağmen öğrencilerin görüşü olumsuz olmuştur. Konuşma becerisi gibi üretken becerilere daha fazla önem verilmesi gerektiği her iki çalışmada da gözlemlenmiştir.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Alt grup öğrencilerinin dinleme becerilerine İng. 101, 102, ve 201 dersleri arasında İng. 201 dersinin lehine diğer derslere göre daha anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır.

8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üst grup öğrencilerinin dinleme becerilerine İng. 201 dersinin İng. 102 dersine göre daha anlamlı derecede bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Üst grup öğrencilerin dinleme becerilerine sağladığı katkı açısından İng. 102 ve İng. 103 dersleri arasında anlamlı bir fark yoktur; aynı zamanda İng.103 ve İng. 201 dersleri arasında da anlamlı bir fark yoktur.

Elde edilen sonuca göre, İleri İngilizce ders programları süreç temelli öğretimin önerdiği “öğrenciye göre aşamalı olarak hareket etme (Duman,2004:126) ilkesine uygundur. Alt ve üst grup öğrenciler için, en basit seviye olan İng.101 derisiyle geliştirmeye başlatılan dinleme becerisine en büyük katkıyı en zor seviye olan İng.201 dersi sağlamıştır. İng. 201 dersi süreç temelli öğretimin önerdiği “ konu alanlarının bilgiyi yapılandırma üzerine odaklanması” ve “öğrencinin duyuşsal yönüne dikkat etme” ilkelerine de uygundur. Bu derste öğrenci üzerinde araştırma yaptığı konuyu ve konuya ilişkin kendi görüşlerini sınıfa aktarmak ve fikirlerini savunmak zorundadır. İlgi duyduğu konuyu savunan öğrencinin güdülenmesi ve izleyenleri de güdülemesi söz konusudur.

İng.103 dersinin, dinleme becerisini arttırıcı herhangi bir katkısı yoktur, daha çok içeriğe dayalıdır. Belli bir konuda öğrencilerin bilgi ve kelime dağarcığını zenginleştirir, bireysel güven ve yaratıcılıklarının gelişmesini sağlar, bu nedenle dinleme becerisinin kazandırılmasına sağladığı katkı açısından İng. 103 dersi, İng.102 ve İng. 201 derslerine kıyasla anlamlı bir fark yaratmamıştır.

9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Alt grup öğrenciler en çok konuşma becerisini kazanmakta zorlanmaktadır. Alt grup öğrencilerin en çok zorlandıkları beceriler zorluk sırasına göre, konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileridir.

10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üst grup öğrenciler en çok konuşma becerisini kazanmakta zorlanmaktadırlar. Üst grup öğrencilerin de en çok zorlandıkları beceriler zorluk sırasına göre, konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileridir.

Celse ve McIntosh'un (1979: 90) da belirttiği gibi konuşmada akıcılık ikinci dilde en zor geliştirilen beceridir. Ayrıca konuşma becerisi öğrencinin bireysel olarak üretmesi ve geliştirmesi gereken bir beceri olduğu için diğer becerilere kıyasla en son gelişen beceridir (Demircan, 2005:252). İki grubun zorluk çektiği beceri sıralaması arasında belirgin bir fark olmamasının nedeni, Demircan (2005)'ın da belirttiği gibi konuşma ve yazmanın üretken beceriler, dinleme ve okumanın ise algılanan beceriler olmalarından kaynaklanmaktadır. Nam (2005) da lisans düzeyinde uygulanan iletişimsel İngilizce programlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için üretken becerilere daha fazla önem vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Alıcı (2004) da lisans hazırlık düzeyinde öğretim programlarının öğrenen merkezli ve iletişime dayalı öğretim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve bu şekilde konuşma becerisinin geliştirilmesinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili diğer bir araştırmada ise Tung (1996) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırma Tayvan'da bulunan üniversite ve meslek yüksek okullarındaki İngilizce öğretimin verimliliğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada, dil öğretiminin kalitesini yükseltmek için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin çok önemli olduğu ve öğretim tekniklerini ve yöntemlerini öğretim hedeflerini kolaylaştırabilecek bir plan çerçevesinde geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Dil öğretimini etkili kılabilmek ve iletişimsel yeterliliği sağlayabilmek üzere dört dil becerisinin öğretimini verimli kılmak

gerekmektedir. Öğrenciler, algılamaya dayalı dinleme ve okuma becerilerinin kazanımında büyük bir zorluk çekmemelerine rağmen, üretmeye dayalı konuşma ve yazma becerilerinin kazanımında çok fazla zorlanmaktadırlar. Açıklanan tüm bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

IV.2.1 İleri İngilizce ders programlarına ilişkin öneriler:

1. Üst grup öğrencilerin konuşma becerilerine 103 dersi anlamlı bir fark yarattığından, 103 ders yelpazesi arttırılabilir. Bu dönem “ İş İngilizcesi”, “ Film Örneklemeleri” ve “Kısa Öyküler” çeşitlemeleri ile kısıtlanan 103 ders yelpazesine “Mühendislik veya Mimarlık Etiği”, “ Çevrecilik”, “ İngiliz veya Amerikan Edebiyatı”, “Sosyolojiye Giriş”, “İletişim” gibi çeşitlemeler eklenebilir.
2. Sadece üst grup öğrencilerin aldığı 103 dersi alt grup öğrencilere de mecburi kılınabilir, bu şekilde öğrenci güdülenmesi arttırılabilir.
3. Alt ve üst grup öğrencilerin okuma becerilerine 201 dersi anlamlı bir fark yarattığından, diğer İleri İngilizce derslerinde kullanılan okuma materyalleri öğrenci istekleri doğrultusunda işlenebilir.
4. Alt ve üst grup öğrencilerin yazma becerilerine 201 dersi anlamlı bir fark yarattığından, diğer İleri İngilizce derslerinde kullanılan materyaller öğrencinin duyuşsal yönünü dikkate alarak hazırlanabilir, bu şekilde öğrencinin yazma becerisi arttırılabilir.

5. En zor gelişen konuşma becerisini geliştirebilmek için sunum, münazara, grup çalışması, proje geliştirme, şirket veya üst seviye yöneticilerle görüşme gibi çalışmalar tüm İleri İngilizce derslerinde arttırılabilir.
6. Alt ve üst grup öğrencilerin dinleme becerilerine 201 dersi anlamlı bir fark yarattığından, diğer İngilizce derslerinde öğrencilerin kendi ürettikleri projelerin sunumuna yer vererek öğrencilerin dinleme becerisi geliştirilebilir.

IV.2.2 Yapılacak yeni araştırmalara ilişkin öneriler:

1. Lisans düzeyinde Yabancı dil olarak İngilizce öğretim programı uygulayan üniversitelerde hangi derslerin öğrencilerin dil becerilerine nasıl bir katkı sağladığı inceleyebilir, öğretim elemanı, öğrenci ve program yöneticilerinin görüşlerine başvurarak bir araştırma yapılması önerilebilir.
2. Üniversite seviyesinde uygulanan İngilizce programına ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtan ihtiyaç analizleri düzenli aralıklarla yapılabilir.
3. İkinci dil öğretiminde başarı oranını arttırmak için dilbilimsel olmayan duyuşsal ve duygusal faktörler incelenerek konuşma becerisini geliştirici yöntemler üretilebilir.
4. Dört dil becerisini destekleyen yeni teknik ve yöntemler geliştirilebilir, uzman görüşleri alınarak bir çalışma uygulaması uygun olabilir. Söz konusu çalışmanın öğrenci başarısını ne derece etkilediği araştırılabilir.
5. Son olarak, çeşitli iş alanlarındaki yöneticiler ve mezunlarla görüşmeler yapılarak iş hayatında gerekli olan İngilizce bilgisinin belirlenmesi ve üniversite seviyesindeki İngilizce programlarına yansıtılması konusunda inceleme yapılabilir.

KAYNAKÇA

Achard, M. and Niemeier, S., (2004). *Cognitive Linguistics, Second language Acquisition and Foreign Language teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Alexandrowich, (2006).“English Language development”. Ulaşım Adresi: <http://www.sandiego.edu/esl/teaching/written.html>. 19.11 2006 tarihinde alınmıştır

Alıcı, S. S., (2004). “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kendilerine Sağlanan Öğretimin Niteliğine İlişkin Görüşleri”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü : İstanbul*.

Ayari, S., (1998). “ Using Oral Summarization to Assess English Reading Comprehension of Arabic- speaking Learners of English”. *A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy: University of Minnesota: U.S.A.*

Başaran, İ. E., (1999). *Eğitime Giriş*. Ankara: Umut Yayın.

Bilen, M., (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bardovi- Harlig, K. & Hartford, B., (1997). *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher and Education*. : U.S.A.: McGraw- Hill Companies.

Brindley, G., (1995). *Language Assessment in Action*. U.S.A.: Macquire University.

Burton, J. & Chennell, C., (2003). *Interaction & ELT*. Virginia: TESOL:.

Büyükduman, F. İ., (2004).” ITU College of Foreign Languages Needs Assessment Project Report of 2003-2004 Academic Year”: İstanbul Teknik Üniversitesi:İstanbul.

Büyüköztürk; Ş., (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Celce- Murcia, M. & McIntosh, L., (1979). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. U.S.A.: Newbury House Publishers Inc.

Chihming, H., (2004). “ Relationships between non- linguistic variables in second language acquisition and the attained English learning proficiency of Taiwanese University students”. *A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy*: Lynn University: Florida.

Cunning, A., (1984). *Evaluating and Selecting English as a Foreign Language Teaching Materials*. Liverpool: Biddles Ltd.

Demircan, Ö., (2005). *Yabancı- Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö., (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö., (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doll, R. C., (1996). *Curriculum Improvement*. U.S.A: Allyn & Bacon.

Erden, M., (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 6 Birinci Baskı.

Ertürk, S., (1998). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J. R.& Worthen, B. R., (2004). *Program Evaluation*. U.S.A.: Pearson Education Inc.

Gay, G.R., (1999). *Learning to Learn: Thinking and Learning Skills*. Canada: University of Toronto.

Gebhart, J.G., (1996). *Teaching English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.

Grabe, W. & Kaplan, R. B., (1996). *Theory & Practice of Writing*. Malasia: Addison Wesley Longman Limited.

Gruba, P., (2005). *Developing Media in the Second Language Classroom*. Sydney: Macquarie University.

Harmer, J., (1983). *The Practice of ELT*. New York: Longman Group Limited.

Heaton, J.B. (1974). *Writing English Language Tests*. U.K: Longman Groups Limited.

Hesapcioğlu, M., (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.

Hinkel, E.. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. U.K.: Cambridge University Press.

Johnson, B., (2003). *Values in ELT*. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.

Karasar, N., (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H., (2006). “Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kelly, A.V., (1999). *The Curriculum Theory and Practice*. U.K.: Paul Chapman Publishing Ltd.

Küçükahmet, L., (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.

Lamie, J. M., (2005). *Evaluating Change in ELT*. Palgrave, Macmillan.

Liang, X., (2001). “ An Evaluation of a Public University’s ESL Program for International Graduate Students” . A dissertation for the degree of Doctor in Education: Bowling Green State University: Ohio.

Lynch, B. K., (1996). *Language Program Evaluation*. U.S.A.: Cambridge University Press.

Nam, J. M., (2005). “Perceptions of Korean College students and teachers about communication- based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum in South Korea”. *A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy*. The Ohio State University: Ohio.

Oliva, P. F., (1988). *Developing the Curriculum*. U.S.A.:Scott & Foresman Company.

Ornstein, A. C. & .Hunkins, F. P., (1988). *Curriculum: Foundation, .Principles, and Issues*. U.S.A.: Prentice Hall.

Oyacıoğlu, A., (2004). “2003-2004 Öğretim Yılı Yabancı Diller Yüksek Okulu İhtiyaç Belirleme Projesi”. İstanbul Teknik Üniversitesi : İstanbul.

Richards, J. C., (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S., (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press

Salatacı, R., (1997). “Reading Stratejies in Turkish and English: A Case Study of Eight Turkish EFL Students”. *A dissertation for the degree of Master of Arts in English Language Teaching*. Boğaziçi University Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Saylor, G.J.; Alexander, W. M.; Lewis, A., (1981). *Curriculum Planning For Better Teaching and Learning*. U.S.A.: Holt, Rinehartand Winston

Şeker, H. ve Gençdoğan, B., (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Tan, Ş., (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tekin, H., (1982). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara : Yargı Yayınevi.

Tung, C., (2004). “ An Evaluation of English language instruction in colleges / universities in Taiwan”. *A dissertation for the degree of the Doctor*. Florida International University: Florida.

Varış, F., (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Vermut, J. D., (1995).” Process Oriented Instruction in Learning and Thinking Strategies”. *European Journal of Psychology of Education*. 10 (4): 449-459.

Vural, T., (2004). “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Birimi Hazırlık Programının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çalışması*: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yalın, H. İ., (2002). *Öğretim Teknolojileri*. Ankara: Nobel Yayın.

EK

**İTÜ YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU
İLERİ İNGİLİZCE PROGRAMINI DEĞERLENDİRME
ÖĞRENCİ ANKETİ
BAHAR 2006**

Değerli öğrencimiz,

Bu anket, Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından verilen ileri İngilizce derslerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen ankette görüşünüzü yansıtacak seçeneği “x” simgesi ile işaretleyiniz. Öğretim ortamı içinde bulunan sizlerin görüşleri, araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

I. GENEL BİLGİLER

A. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

B. Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından verilen İngilizce derslerinden aşağıdakileri tamamladım:

ING 101, ING 102, ING 201()

ING 102, ING 103, ING 201()

C. En çok hangi becerilerde zorlandınız?

Okuma ()

Yazma ()

Konuşma ()

Dinleme ()

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	15.02.1958	
Doğum Yeri	İstanbul	
Lise	1969-1977	Robert Kolej
Lisans	1977-1981	Boğaziçi Üniversitesi
		İdari Bilimler fakültesi
		İşletme Bölümü
İş Deneyimi	1990-2007	İstanbul Teknik Üniversitesi
		Yabancı Diller Bölümü
		İngilizce Okutman

