

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Mehmet Ali SEVEN

144 600

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAZIRLIK SINIFLARINDA UYGULANAN DİL ÖĞRETİM
PROGRAMININ AMACINA ULAŞMA DÜZEYİ

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd.Doç.Dr.Selami SÖNMEZ

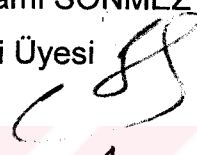
144 600

ERZURUM-2004

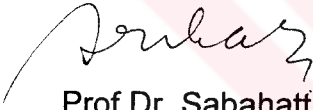
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Y.Doç.Dr. Selami SÖNMEZ
Danışman/Jüri Üyesi



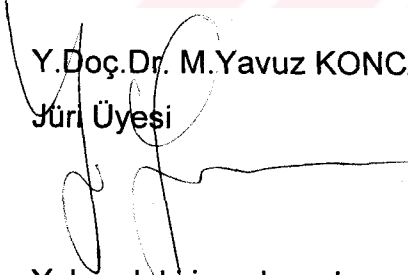
Prof.Dr. Sabahattin ARIBAŞ
Jüri Üyesi



Doç.Dr. Sırtı AKBABA
Jüri Üyesi



Y.Doç.Dr. M.Yavuz KONCA
Jüri Üyesi

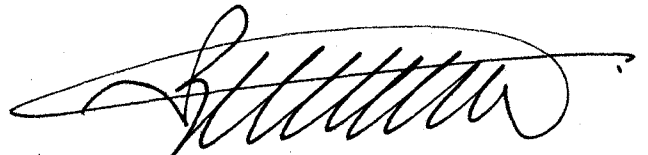


Y.Doç.Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Jüri Üyesi



Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 20 / 05 / 2004

Prof.Dr. Vahdettin BAŞÇI
Enstitü Müdürü



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
ÖNSÖZ.....	VII
TABLolar DİZİNİ	IX
GRAFİKLER DİZİNİ	XVI
 BİRİNCİ BÖLÜM	 1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Denenceler.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
 İKİNCİ BÖLÜM.....	 5
2. KOnUYLA İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	5
2.2. Yabancı Dil Öğretim Programının Geliştirilmesinde İzlenen Yaklaşımlar	11
2.2.1. Yapısal Yaklaşım	11
2.2.2. Durumsal Yaklaşım.....	12
2.2.3. İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım	12
2.2.4. Sistemsizlik	13
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Modelleri	20
2.3.1. Munby'nin Modeli	21
2.3.2. Wilkins'In Modeli.....	21
2.3.3. Bazı Model Önerileri.....	22

2.4.	Yabancı Dil Öğretiminde Geliştirilen Modellerin Program Geliştirmede İzlenen Yaklaşımlarla İlişkisi	24
2.5.	Yabancı Dil Öğretim İlkeleri	25
2.5.1.	Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	25
2.5.2.	Yabancı Dil Öğretiminde Diğer İlkeler	27
2.6.	Yabancı Dil Öğretiminin Aşamaları	28
2.6.1.	Sunuş	28
2.6.2.	Açıklama	29
2.6.3.	Tekrar	29
2.6.4.	Uygulama	29
2.7.	Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları	30
2.8.	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	33
2.8.1.	Temel Yöntemler	34
2.8.2.	Diğer Yöntemler	37
2.9.	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler	39
2.9.1.	Grupla Öğretim Teknikleri	40
2.9.2.	Bireysel Öğretim Teknikleri	42
2.10.	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler	43
2.10.1.	Görsel Araçlar	44
2.10.2.	İşitsel Araçlar	44
2.10.3.	Görsel ve İşitsel Araçlar	44
2.11.	Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında 1992-1993 Eğitim-Öğretim Yılından Beri Yürütülmekte Olan Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış .	45
2.11.1.	Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarının Kuruluşu, Amacı ve Amaçlanan Dil Düzeyi	47
2.11.2.	Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Sürdürülen Programın Süresi ve Dersler	47
2.11.3.	Derslerin Eşgüdümü	49
2.11.4.	Enstitü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Sınavlar	49
2.11.5.	Enstitüde Öğretim ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler ve Uygulamalarda Karşılaşılan Güçlükler ..	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	54
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Evren.....	54
3.2. Örneklem.....	54
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	54
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Başarı Testine Göre Kontrolü.....	55
3.5. Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Araçları	57
3.5.1. "Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyini Değerlendirme Anketi" (Öğrenci Formu).....	58
3.5.2. "Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyini Değerlendirme Anketi" (Öğretim Elemanı Formu)	58
3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması Süreci.....	59
3.7. Verilerin Çözümlemesi ve İstatistiksel Teknikler.....	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	60
4. BULGULAR VE YORUM.....	60
4.1. Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programının Etkililik Düzeyi.....	61
4.2. Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	74
4.3. Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Seviyeleri ile ilgili Bulgular ve Değerlendirmeler	80

4.4.	Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrenciler ile Öğretim Elemanların, Yürütülen Yabancı Dil Öğretimi Süresince Sınıf İçi Faaliyetleri Nasıl Yorumladıkları Konusunda Gözlem, Kanaat ve Düşüncelerini Belirleme ile İlgili Bulgular ve Değerlendirmeler	96
BEŞİNCİ BÖLÜM		139
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	139
5.1.	Sonuç	139
5.2.	Öneriler	147
KAYNAKÇA		150
EK : 1	Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıfı Yönergesi	152
EK : 2	Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıfı Müfredat Programı	154
EK : 3	Atatürk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılı Hazırlık Sınıfı İngilizce Yeterlik ve Seviye Tespit Sınav Soruları	156
EK : 4	Anket (I)	178
EK : 5	Anket (II)	183
EK : 6	Anket (III)	187
ÖZGEÇMİŞ		191

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAZIRLIK SINIFLARINDA UYGULANAN DİL ÖĞRETİM
PROGRAMININ AMACINA ULAŞMA DÜZEYİ

Mehmet Ali SEVEN

Danışman : Yrd.Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

2004 – SAYFA: 191+XVI

Jüri : Yrd.Doç. Dr.Selami SÖNMEZ
Prof.Dr.Sabahattin ARIBAŞ
Doç.Dr.Sırrı AKBABA
Yrd.Doç.Dr.Yavuz KONCA
Yrd.Doç.Dr.Başaran GENÇDOĞAN

“Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi” adlı bu çalışmada, Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında 1992 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlükleri gidermeyi amaçladık. Bu amaçla, Fen Bilimleri Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarına ve hazırlık sınıfı öğrencilerine anket ve testler uyguladık ve belirli periyotlarla görüşmeler yaptık. Elde ettiğimiz bilgiler doğrultusunda amaca ulaşmayı engelleyen faktörleri tespit etmeye ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunmaya çalıştık.

Bu bağlamda, enstitü hazırlık programında belirtilen amaçlara ulaşılması açısından halen yürütülen derslere ek olarak, Konuşma ve Yazma derslerinin de hazırlık programına alınarak verilmesinin yararlı olacağını ve programın eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesinin gerekliliğini ileri sürdük.

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

**THE REALIZATION LEVEL OF THE OBJECTIVES OF LANGUAGE
TEACHING PROGRAMME APPLIED IN PREPARATORY CLASSES OF
GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES AT
ATATÜRK UNIVERSITY**

Mehmet Ali SEVEN

Supervisor : Yrd.Doç.Dr.Selami SÖNMEZ

2004 – PAGE : 191+XVI

**Jury : Assistant Prof.Dr.Selami SÖNMEZ
Prof.Dr.Sabahattin ARIBAŞ
Associate Prof.Dr.Sırrı AKBABA
Assistant Prof.Dr.Yavuz KONCA
Assistant Prof.Dr.Başaran GENÇDOĞAN**

In this study by the name The Realization Level Of The Objectives Of Language Teaching Programme Applied In Preparatory Classes Of Graduate School Of Natural and Applied Sciences At Atatürk University, we have tried to remedy the difficulties which we observed during the courses given in the preparatory classes since 1992. For this reason we applied tests and questionnaire to the students and interviewed with the lecturers. Considering the data, we have tried to find out the factors making it difficult to reach the aim.

Considering the factors, which influence the teaching of English, we gave a brief evaluation of the course. Finally, we suggested that we should add **Speaking** and **Writing** courses to the syllabus, and the courses must be given in coordination.

ÖNSÖZ

Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim-öğretim yaptıran ve bünyesinde İngilizce hazırlık sınıfı programı uygulayan üç önemli kurumundan birisidir. Bilindiği gibi lisansüstü eğitim ve öğretim faaliyetini sürdüren enstitüler, üniversitelere öğretim elemanı yetiştiren ve onlara akademik hayatlarında formasyon veren eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle enstitülerde ne kadar iyi eğitim verilirse, üniversiteler için yetiştirilen akademisyen kadrosundaki nitelik o nispette artacak ve üniversitelerimizde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetindeki kalite de sürekli artış gösterecektir.

Bu itibarla Fen Bilimleri Enstitüsü, hazırlık sınıfı uygulaması ile üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim, Ortaöğretim Fen ve Matematik; Fen-Edebiyat Fakültelerinin Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik; Mühendislik Fakültelerinin Çevre, İnşaat, Kimya ve Makine Mühendisliği; Ziraat Fakültelerinin Bahçe Bitkileri, Bitki Koruma, Gıda Mühendisliği, Peyzaj Mimarlığı, Su Ürünleri, Tarım Ekonomisi, Tarım Makineleri, Tarımsal Yapılar ve Sulama, Tarla Bitkileri, Toprak ve Zootehni bölümlerinden mezun olan öğrencilere kendi bilim dallarında veya farklı bilim dallarında yüksek lisans ve doktora öncesi yabancı dil öğretimi üstlenmiş bir kurumdur. Enstitüde yürütülen İngilizce hazırlık programının amacı, öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, uluslararası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmaktır.

"Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi" adlı bu çalışmada, hazırlık sınıflarındaki yabancı dil öğretimi metodolojik ve didaktik yönden incelemiştir. Bu öğretim faaliyetinin incelenmesi amacıyla, anket ve başarı testlerinden yararlanılmıştır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni gelişme ve yöntemlerden, hazırlık sınıflarındaki İngilizce öğretiminde yararlanılması amacıyla ders programlarında ve uygulamalarda aksayan yönleri belirlenerek, öneriler getirilmiştir.

Bu çalışmanın ders aşamasında her türlü destek ve yardımlarını esirgemeyen, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı Prof.Dr.Muhittin AŞKIN'a, tezin hazırlanış safhasından bitirilmesine kadar oluşan süre içinde hemen her konuda bana rehberlik yapan, yapıcı ve iyi niyetli eleştirileriyle bu tezin oluşmasında gerçekten büyük payları olan, Doç.Dr.Sırrı AKBABA ve Yrd.Doç.Dr.Yavuz KONCA'ya, gerek ders aşamasında gerekse tez aşamasında büyük bir sabır ve özveri ile bu çalışmanın oluşmasında ve gerekli düzeltmelerin yapılmasında bana yol gösteren Danışmanım Yrd.Doç.Dr.Selami SÖNMEZ'e, anket ve testlerin değerlendirilmesinde büyük yardımlarını gördüğüm, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd.Doç.Dr.Başaran GENÇDOĞAN'a ve Erzurum Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojisi ve Programlama Bölümü öğretim üyesi Yrd.Doç.Dr.M. Dursun KAYA'ya, 1992 yılından beri devam eden hazırlık sınıfı uygulamalarındaki gözlem ve tecrübelerinden yararlandığım, tez planının oluşmasında değerli fikir ve görüşlerine başvurduğum, hazırlık sınıflarındaki programı yürütmeye kendileriyle birlikte görev yapmaktan onur ve mutluluk duyduğum, üniversitemiz Fen Bilimleri Enstitüsü'nün tüm akademik ve idari personeline, doktora sınavını kazandığım andan bu çalışmamı bitirdiğim ana kadar geçen sürede her türlü konuda bana yol gösteren ve yardımcı olan Sosyal Bilimler Enstitüsü yönetici ve idari personeline, tezin basım öncesinde yeniden gözden geçirilmesinde ve Laser ortamında çoğaltılmasında çok önemli katkıları olan Erzurum Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojisi ve Programlama Bölümü öğretim elemanlarından Öğr.Gör.Mustafa AKBUĞA'ya, ayrıca çalışmalarımı rahat bir ortamda tamamlama fırsatı veren, beni sabırla destekleyen eşime ve çocuklarıma en içten ve samimi teşekkürlerimi sunarım.

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.4.1. Başarı Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri	55
Tablo 3.4.2. Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Başarı Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili ANOVA Sonuçları ve Eta-kare (η^2) Değerleri.....	56
Tablo 4.1.1. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Vocabulary” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 4.1.2. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Vocabulary” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4.1.3. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Grammar” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 4.1.4. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Grammar” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.1.5. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Basic English” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66

Tablo 4.1.6.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "Basic English" Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 4.1.7.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "Translation" Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 4.1.8.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "Translation" Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 4.1.9.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "Reading" Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 4.1.10.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "Reading" Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 4.1.11.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "İngilizce Başarı Testi Toplamı" Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
Tablo 4.1.12.	Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "İngilizce Başarı Testi Toplamı" Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 4.2.1.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımları.....	77

Tablo 4.2.2.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları.....	78
Tablo 4.2.3.	Öğrencilerin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımları.....	79
Tablo 4.3.1.	Öğrencilerin Orta ve Yükseköğrenimleri Süresince Gördükleri Yabancı Dil Durumları ile İlgili Dağılımları	80
Tablo 4.3.2.	Öğrencilerin Ortaöğrenimlerini Hazırlık Programı Olan Bir Okulda Tamamlayıp Tamamlamadıkları ile İlgili Dağılımları	81
Tablo 4.3.3.	Öğrencilerin İngilizce Herhangi Bir Yayın Takip Edip Etmedikleri ile İlgili Dağılımları	81
Tablo 4.3.4.	Öğrencilerin İngilizce Yazılmış Hangi Yayınları Takip Ettikleri ile İlgili Dağılımları	82
Tablo 4.3.5.	Öğrencilerin İngilizce Yayınlanan Radyo ve Televizyon Programlarını İzleme Durumları ile İlgili Dağılımları	83
Tablo 4.3.6.	İngilizce Yayınlanan Programları İzleyen Öğrencilerin, Yayınları Anlama Durumları ile İlgili Dağılımları	83
Tablo 4.3.7.	Öğrencilerin Okuma, Anlama, Yazma ve Konuşma Düzeyinde Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri ile İlgili Dağılımları	84
Tablo 4.3.8.	Öğrencilerin İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Görme Hususunu Nasıl Değerlendirdikleri ile İlgili Dağılımları	85
Tablo 4.3.9.	Öğrencilerin Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Görmekteki Asıl Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Öğretim Elemanların ve Öğrencilerin Görüşleri ile İlgili Dağılımları	86

Tablo 4.3.10.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yazılı Sınavların Yanı sıra Sözlü Sınavların da Yapılmasının Gerekliğini Düşünüp Düşünmedikleri Hususunda Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	88
Tablo 4.3.11.	Öğrencilerin Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Ara ve Yıl Sonu Sınavlarının Nasıl Olması Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	89
Tablo 4.3.12.	Enstitü Hazırlık Sınıflarında Öğrencilere Uygulanan Ara ve Yıl Sonu Sınavlarının Gerçek Bilgilerini Ölçüp Ölçmediği Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	90
Tablo 4.3.13.	Öğrencilere, Hazırlık Sınıflarının Fiziki Ortamını İdeal Bulup Bulmadıkları Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	90
Tablo 4.3.14.	Öğrencilere, Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Derslerin Amaca Ulaşma Açısından Yeterli Olup Olmadığı Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	91
Tablo 4.3.15.	Enstitüde Yürütülen Haftalık Ders Programını Yeterli Bulmayan Öğrencilerin Olmasını İstedikleri Yeni Program Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	92
Tablo 4.3.16.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların Yürütülen Programa Hangi Derslerin Eklenmesinin Amaca Ulaşma Açısından Daha Faydalı Olacağı Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	93
Tablo 4.3.17.	Öğrencilerin Derslere Yeterince Devam Edip Edememe Hususunun Öğrenci ve Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi ile İlgili Dağılımları	94
Tablo 4.3.18.	Öğrencilerin Derslere Devam Etmemelerinin Nedenleri Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	95

Tablo 4.3.19.	Enstitü Hazırlık Sınıflarında Görev Yapan Öğretim Elemanların, Öğrencilerin Derslere Devam Etmemeleri Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	96
Tablo 4.4.1.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerin İlginç ve Çekici Hale Getirilip Getirilmediği Konusundaki Değerlendirilmeleri ile İlgili Dağılımları.....	97
Tablo 4.4.2.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerdeki Muhtevanın Anlaşıp Anlaşılmadığının Ortaya Çıkarılması İçin Çaba Gösterilip Gösterilmediği Konusundaki Değerlendirilmeleri ile İlgili Dağılımları.....	99
Tablo 4.4.3.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Konular Anlatılırken Olabildiğince Ayrıntılara Girilip Girilmediği Konusundaki Değerlendirmeleri ile ilgili Dağılımları	101
Tablo 4.4.4.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Konulara İlişkin Sorulara Yeteri Kadar Cevap Verilip Verilmediği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	103
Tablo 4.4.5.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerde Konuların Seviyeye Uygun Olarak Verilip Verilmediği Konusundaki Değerlendirilmeleri ile İlgili Dağılımları.....	105
Tablo 4.4.6.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerde Verilen Örnek ve Açıklamaların Öğrencileri Tatmin Edecek Düzeyde Olup Olmadığı Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	107
Tablo 4.4.7.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerde Öğrencilere Gerektiği Kadar Düşünme Fırsatı Verilip Verilmediği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	109

Tablo 4.4.8.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Konuların Anlaşıl原因aması Durumunda Tekrar Edilip Edilmediği veya Yardımcı Uyarıların Sunulup Sunulmadığı Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	111
Tablo 4.4.9.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerde Verilen Bilgilerin Öğrencileri Amaca Ulaştırıp Ulaştırmayacağı Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	114
Tablo 4.4.10.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Seviye İtibariyle Düşük Performans Gösterdiklerinde, Başarabilecekleri Yönündeki Teşvikler Öğrencileri Çalışmaya Yöneltilip Yöneltilmediği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	116
Tablo 4.4.11.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Sınavlarda Derslerin Tüm Konularını Kapsayacak Türde Soru Sorulmasının Öğrencileri Zora Soktuğunu Düşünüp Düşünmedikleri ile İlgili Dağılımları	118
Tablo 4.4.12.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Muhtevanın Özelliğine Göre Farklı Yöntemlerin Uygulanmasının Derslerde Verimi Artırdığını Düşünüp Düşünmedikleri Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	120
Tablo 4.4.13.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerde Kullanılan Kitapları ve Diğer Materyalleri Yeterli Bulup Bulmadıkları Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	122
Tablo 4.4.14.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Başarının Değerlendirilmesinde Objektif Bir Yaklaşım Sergilenip Sergilenmediği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	124

Tablo 4.4.15.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslere Devam Ettiklerinde Öğrencilerin Konuları Daha İyi Anladıkları Kanaatinde Olup Olmadıkları Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	126
Tablo 4.4.16.	Öğrencilerin Bazı Dersleri Amaçlarına Ulaşma Açısından Daha Gerekli Bulduğu ve Zevkle Dinlediği Konusunda Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	128
Tablo 4.4.17.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Enstitü Hazırlık Sınıflarında Yürütülen Derslerin, Öğrencilerin Ü.D.S'de Başarılı Olmaları İçin Gerekli Olup Olmadığı Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	130
Tablo 4.4.18.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Bazı Derslerin Haftalık Kredi Saatlerinin Fazla Olduğu Bu Nedenle Azaltılması Gerektiği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları	132
Tablo 4.4.19.	Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Bazı Derslerin Haftalık Kredi Saatlerinin Yetersiz Olduğu Bu Nedenle Artırılması Gerektiği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları.....	134
Tablo 4.4.20.	Enstitü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Görev Yapan Öğretim Elemanların, Derslerin Daha İyi Anlaşılması İçin Gayret Ettikleri Konusunda Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların Değerlendirmeleri ile ilgili Dağılımları	136

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa No

Grafik 4.1.2.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Vocabulary Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği.....	63
Grafik 4.1.4.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Grammar Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği.....	66
Grafik 4.1.6.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Basic English Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği.....	68
Grafik 4.1.8.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Translation Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği.....	71
Grafik 4.1.10.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Reading Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği.....	73
Grafik 4.1.12.1.	Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Başarı Testi Toplamı Puanına İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği.....	76

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarını kapsamaktadır.

"Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi" adlı bu çalışmanın içeriğine ve amacına geçmeden önce enstitü hakkında genel bir bilgi vermeyi uygun bulduk.

Fen Bilimleri Enstitüsü, 20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı olarak teşekkül etmiş, Yükseköğretim Kurulu'nun 18 Ekim 1982 tarihli toplantısında aldığı kararla resmen kurulmuştur. Yüksek lisans ve doktora öğretimi ile bunların gerektirdiği bilimsel araştırma ve uygulama faaliyetlerini düzenleyen, yürüten ve denetleyen bir kuruluş olarak enstitünün amacı, üniversitelerin Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve Ziraat Fakültelerine yetişmiş insan gücü temin etmektir. Enstitü 1983-1984 eğitim-öğretim yılından itibaren lisansüstü öğrenci alarak öğretime başlamış fakat İngilizce hazırlık sınıfı uygulaması ise 1992-1993 eğitim-öğretim yılından itibaren faaliyete başlamıştır. Enstitü, ilk kurulduğu yıldan bu yana 711 yüksek lisans ve 324 doktora öğrencisini mezun etmiştir. Halen 21 anabilim dalında toplam 212 öğrenci yüksek lisans, 262 öğrenci doktora ve 423 öğrenci de İngilizce hazırlık sınıflarında, ayrıca ortaöğretim alan öğretmenliği anabilim dalında 240 tezsiz yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 1337 öğrenci öğrenimlerine devam etmektedirler.

2002-2003 öğretim yılı itibariyle Eğitim Fakültesi mezunu 16 yüksek lisans, 26 doktora ve 240 tezsiz yüksek lisans; Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu 51 yüksek lisans, 65 doktora; Mühendislik Fakültesi mezunu 66 yüksek lisans, 72 doktora; Ziraat Fakültesi mezunu 79 yüksek lisans ve 99 doktora öğrencisi halen enstitüde öğrenimlerini sürdürmektedirler.

Enstitüde, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı itibariyle, 70 Profesör, 50 Doçent ve 136 Yardımcı Doçent olmak üzere toplam 256 öğretim üyesi ve 6 İngilizce okutmanı görev yapmaktadır. Bu sayı enstitüye bağlı olmayan diğer anabilim dallarından yapılan görevlendirmeler ile de dönem dönem artmaktadır.

Öğrencilere, dünyada günden güne gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile yabancı dildeki yayınları izleyebilmeleri, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırabilmek için, 1992-1993 eğitim-öğretim yılından itibaren enstitüde hazırlık sınıfları açılmış, haftada 8 saat Grammar, 4 saat Reading , 4 saat Vocabulary, 4 saat Basic English, 2 saat Translation ve 2 saat Testing olmak üzere toplam 24 saatlik bir program uygulaması ile dil eğitimi verilmeye başlanmıştır. Buna bağlı olarak da enstitüde öğrenim gören öğrenci sayısında büyük bir artış olmuştur.¹

Çalışmada, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında yürütülen program ve uygulamaları kapsayan bir inceleme yapılmıştır. Bu amaçla, mevcut uygulamalarda ve programlarda aksayan yönler tespit edilerek, derslerde öğrencilerin daha üretken olması doğrultusunda halen yürütülmekte olan programa yönelik öneriler getirilmiştir.

32 haftalık bir İngilizce hazırlık programı sonucunda öğrencileri, "Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki yayınları izleyebilmeleri, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmak" olarak hedeflenen amaçlara ulaştırmaktır. Ancak, Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarındaki uygulamalar onuncu öğretim yılını doldurmuş olmasına rağmen hala belirlenen amaçlara ulaşmayı engelleyen faktörler olabileceğini düşünerek ve bu varsayımdan yola çıkarak amaçlanan dil düzeyi ve uygulamalarda karşılaşılan problemler genel olarak ele alınmıştır.

Bu bağlamda aşağıdaki problem, alt problemler ve denenceler oluşturulmuştur.

¹ Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eğitim-Öğretim Rehberi, Erzurum, 2002.

1.1. Problem

Bu araştırmanın amacı, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanmakta olan dil öğretim programının amacına ulaşma düzeyini tespit etmektir.

1.2. Alt Problemler

1. Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğretim programına devam eden öğrenciler ile hazırlık sınıflarında öğrenim görmemiş öğrencilerin İngilizce başarıları arasında fark var mıdır?
2. Enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen programla ilgili öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri nedir?
3. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan faaliyetlerin, öğretim programını hedefine ulaştırabilmesi açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri nedir?

1.3. Denenceler

1. Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğretim programına devam eden öğrenciler ile hazırlık sınıflarında öğrenim görmemiş öğrencilerin İngilizce başarıları arasında programa devam eden öğrencilerin lehine fark olacaktır.
2. Enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen programla ilgili öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri olumlu yönde olacaktır.
3. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan faaliyetlerin, öğretim programını hedefine ulaştırabilmesi açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri olumlu yönde olacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan anketin, dil öğretim programının amacına ulaşma düzeyini tespit etmek için uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan öğretim elemanları anketlerdeki soruları uygulamalardaki gerçekler doğrultusunda cevaplandıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında 2002-2003 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile halen görev yapan öğretim elemanlarının, yürütülen programla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONUYLA İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla doğrudan ilgili olan literatür taraması sonucu elde edilen teorik bilgiler verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Dil insanlar arasında hem haberleşmeyi sağlayan temel bir unsurdur hem de millet olmanın asıl şartlarından biridir. Dil uluslar arası ilişkilerin gerçekleşmesi, bilgi alışverişi ve bilimsel çalışmaların aktarılmasında da vazgeçilemeyecek önemdedir.

Bireyin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirlemektedir. Sözlü iletişimde, iletişimin bir yönünü anlatma öbür yönünü ise anlama oluşturur.²

Toplumların hayatında böylesine aktif bir rolü olan dil, kültür transferi ve kültürel münasebetlerde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu husus, bilhassa yabancı dil öğretiminde kendini apaçık ortaya koyar. Yabancı dil öğretiminin, henüz sanayileşmemiş ülkeler için ayrı bir yeri olduğu bilinmektedir. Günümüzde yabancı bir dilin öğretilmesini gerekli kılan şartların nasıl tespit edilmesi gerektiğinden tutun da hangi araç-gereçlerin kullanılması, kime, nasıl ve ne kadar öğretilmesi gerektiğine kadar pek çok konu üzerinde tartışmalar olmaktadır.

Yabancı dil, şüphesiz sadece gelişmekte olan ülkeleri değil, aynı zamanda gelişmiş denilen ülkelerin insanlarını da ciddi ölçüde ilgilendirmektedir. Özellikle insanlar meslekleriyle ilgili olarak ikinci bir dil öğrenme durumunda kalmaktadırlar. Serbest ticaret, politika, bilhassa haberleşme ve ulaşım vasıtalarının sonucunda gittikçe küçülen dünya,

² Beydoğan, Hacı Ömer, Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yönden Avantajlı ve Dezavantajlı İlkokul Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyi, Doktora Tezi, Erzurum, 1993.

artan milletler arası münasebetler, turizm ve benzeri iş kolları, ikinci bir dil öğrenmenin ehemmiyetini artırıcı faktörlerdir.

Yabancı dil öğrenmenin en verimli yolu, o dili konuşulduğu ülkede öğrenmektir. Fakat, ister bu şekilde, isterse başka bir şekilde öğrenilsin, yabancı dilin, o dili konuşan ülkelerin kültüründen ayrı düşünölemeyeceğı çok açıktır. Bu bakımdan dil, kültür alış verişinin en önemli vasıtasıdır.

Burada, öğrenilen dile ait ülkenin kültürü, bu dili öğrenen kişileri ister istemez tesir altında bırakır. Her hangi bir dilin dünya üzerinde önem kazanmasının, o dili konuşan ülkenin siyasi ve ekonomik üstünlüğü ile bağlantılı olması da o dilin kültürünü daha da hakim bir pozisyona çıkarmaktadır. Bu yüzden, ikinci bir dil öğrenmek, bilhassa günümüzde son derece önemli olmakla birlikte, kültür emperyalizmi noktasında, kendisine karşı teyakkuzda olunması gereken bir tehlikeyi de beraberinde getirmektedir. Bilhassa İngilizce'nin İngilizlerin sömürgeleştirdikleri her ülkede, mesela Hint yarımadasında, Amerika'da, Avustralya'da; Fransızca'nın Kuzey Afrika'da bugün bile birinci dil olma hususiyetini koruması, söylediğimizi teyit etmektedir.

Bugün bilhassa ülkemizde günlük konuşma dilimize giren bazı ifadeler yabancı dil yoluyla nasıl bir kültürel asimilasyona açık olduğumuzu göstermektedir. Mesela, artık gençlerimizin çoğı "Allah'a ısmarladık" yerine "Bye bye" diyerek vedalaşmaktadırlar. Yine, birbirlerinden ayrılırken kullandıkları "görüşürüz" ifadesi de, İngilizce'den dilimize geçmiş ve günlük hayatımıza mal olmuş ifadelerdir. Üstüne üstlük yabancı filmlerin tercümelerinde yapılan yanlışlıklar işe bir başka boyut eklemektedir. Mesela, aslında "özür dilerim" demek olan "I am sorry" veya sadece "sorry" ifadesi "üzgünüm" şeklinde tercüme edilmektedir. Bunun yanı sıra "banyo almak, duş almak, çay almak" gibi ifadeler de yine günlük hayatımıza giren ve Türkçe itibariyle yanlış olan Fransızca ve İngilizce menşeli kullanımlara bir diğör misallerdir.

Ülkemizde yabancı dille eğitim yapan okullar ve dil kursları önemli bir yer tutmaktadır. Bu eğitim kurumlarında öğrenciler, hazırlık sınıflarında "hedef dil" olarak yabancı dil öğrenmekte ve bu dili daha sonraki sınıflarda

“vasıta dil” olarak kullanılmaktadırlar. Dil öğretiminde kullanılan malzemeler, doğrudan veya dolaylı olarak o dili konuşan ülke menşelidir. Kitaplar o ülkede hazırlanmakta, kitapların video filmleri aynı ülkede çekilmekte ve yabancı dil ders aracı olarak kullanılan resim ve kartlar da kitaplardaki mevzulara göre hazırlanmaktadır. Bütün bunlar tamamen ya o ülkenin kültürünü yansıtmakta veya son zamanlarda bazı ders kitaplarında görüldüğü gibi yabancı dili öğrenen ülkelerin kültürlerinden bazı unsurlar taşısa da hem asgari seviyede olmakta hem de diğerine tezat teşkil edici bir hususiyet taşımamaktadır.

Yabancı dil, “öğrenme” ve “edinme” faaliyetlerine dayanır. Öğrenme şuurlu ise de edinme şuursuzdur ve öğrenci zamanla farkında olmadan kitaplarda verilmeye çalışılan kültürün tesir sahasına girer. Buna, o kültüre bir hayranlık ve kendi değerleri karşısında bir aşağılık komplekside eklenince artık dili öğrenilen ülke bir taşla iki kuş vurmuş olur.

Bugün İngiltere ekonomisinin dörtte üçünün dile dayandığı söylenmektedir ki bu üzerinde çok ciddi düşünülmesi gereken bir husustur. Bu şekilde bilhassa İngiltere ve Amerika gibi ülkeler hem dilleri vasıtasıyla ekonomilerini düzeltmekte hem de kültürlerini aşilayarak hakimiyetlerini sürdürme imkanı bulmaktadırlar. Dil öğreniminden vazgeçilemeyeceğine göre, toplumun çeşitli kesimlerinden sözü edilen okullara giden gençlerin çoğunda gözlenen olumsuz tesirlerin önüne geçme bilmek için yapılması gereken en akıllıca iş, bir yandan öğrencileri kendi öz kültürümüzün değerleri ile donatmak diğer yandan da okutulacak kitapları bizzat ülkemiz insanlarına kendi kültürel değerlerimizin istikametinde hazırlamaktır. Bu da her şeyden önce o yabancı dili iyi bilmeyi gerektirdiği gibi kendi dilimizi ve kültürümüzü bilmeyi ve içinde yoğrulmuş olmayı gerektirmektedir. Ayrıca, gelişen dil öğretim metot ve araçları mevzuunda da belli bir yeterlilik sahibi olmak son derece mühimdir. Dolayısıyla pek çok milli meselelerimiz gibi bu konu da, gönüllülerini beklemektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerimizin yabancı bir dili öğretirken dikkatli olmaları ve mevzuları seçici bir yolla işlemeleri de hayati önem taşıyan bir husustur.³

³ Şenel, S.; Albant, Ş, Sızıntı, Eylül, 1993, Sayı: 176.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi ilkin on dokuzuncu yüzyıl sonlarında ortaöğretim düzeyinde başlar. Cumhuriyet dönemine kadar genellikle yabancı özel okullarda sürer. Cumhuriyet döneminde ise önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında sonra da yükseköğretimde yerini alır.

Türk Eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi, tarihsel gelişim boyutu içinde incelendiğinde görülmektedir ki okul programlarına çeşitli zaman kesitleri içinde farklı program uygulamalarıyla girmiştir. Bugün yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ise bu kurumların özelliğine göre değişik uygulamalar göstermektedir. Türkiye'de yabancı dil öğretimi temelde ortaöğretim düzeyinde ele alınmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi bir sorun olarak ele alındığında temelden yani ortaöğretimden hareket etmekte yarar vardır. Ortaöğretim bütünlüğü içinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumları yabancı dil öğretimi konusunda farklı bir program yaklaşımı içinde oldukları için yabancı dil öğretiminin bugünkü durumunu bu farklılığa göre değerlendirmek gerekir.

Ulusal ve uluslar arası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilme özellikle II. Dünya Savaşından sonra başlamıştır. Savaş sonrası bilim ve teknikteki hızlı ilerlemeler ve gelişmeler uluslar arası ilişkilere yoğunluk kazandırırken gençlerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemi ve gerekliliği de o derece artmıştır. Bu nedenle, yabancı dili daha etkin öğretmenin yolları araştırılmış, okul programları yeniden ele alınıp program geliştirme çalışmalarına önem verilmiştir.

Türkiye'de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamıştır. Orta dereceli okullarda uygulanması uygun görülen bu program, yabancı dil ilkelerinin neler olacağını, öğretim yöntemlerini, konu içeriklerini ve öğrenme aşamalarını belirlemektedir. Aslında program geliştirme ve öğretimin niteliğini artırma çalışmaları sadece sürekli değil

aynı zamanda araştırma-geliştirmeye dönük olmalıdır.⁴ Ülkemizde yabancı dil öğretimi çağdaşlaşma atılımlarının vazgeçilmez bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, üretkenliğini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek ancak bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur. Çağdaş bir Türk kültürü de böyle kurulabilir. Gerek ortaöğretimde gerekse yükseköğretimde yabancı dilin amacı bu olmalıdır. Ne yazık ki kuru biçimcilik yüzünden günümüzde yabancı dil öğretiminde bu amaç göz ardı edilmiş gibidir. İnsanlarımız yabancı dili çağdaş bilginin kaynaklarına açılmamıza yarayacak bir araç gibi değil de kendi başına bir amaç gibi görmektedirler. Bu konudaki bilinçsizlik, ülkemizde her düzeydeki yabancı dil öğretimini iki temel yönden etkiliyor. Ortaöğretimden yükseköğretimin sonuna kadar öğrenci, yabancı dili neden öğrendiğini bilmediği için haklı olarak pek kulak asmıyor bu işe. Başlıca derdi geçer bir notla paçayı kurtarmak oluyor. Öte yandan eğitim kurumları da başlangıçtaki gerçekçi amaç yitirilmiş olduğu için yabancı dil öğretimini verimli bir biçimde düzenleyemiyorlar. Dersler, çağdaş öğretim yöntemlerinin imkanlarından, araç-gereçlerinden yoksun bir biçimde yürütülüyor. Böyle bir sistemde çağdaş bilginin kazanılmasında yararlanılabilecek anlamda bir yabancı dil öğrenilemediği gibi, bilgili yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi de mümkün olamamaktadır. Bir eksiklik ötekini doğurmakta böylece olumsuz etkiler zincirleme sürüp gitmektedir. Ortaöğretimde süregelen yabancı dil yetersizliği öğrencinin yükseköğrenimine de olduğu gibi yansımaktadır. Ama biz millet olarak her soruna tepeden inme biçimsel çözümler bulabileceğimizi sandığımız için bu sorunu da işe ortaöğretimden başlamak yerine yabancı dille öğretim yapan ayrıcalıklı Üniversiteler oluşturmakla çözmeyi denemiştir. Bunun sonucunda ne yazık ki bu kurumlar bize bilim adına herhangi bir kazanç getirmemiş sadece yabancı dili bir bilim dalının kendine özgü kavramlarıyla belli ölçüde bilen, kendi bilim dalında yabancı kaynaklar okuyabilen kimseler yetiştirmiş ama bu tür aydınının yetişmesinde kalan iki büyük eksiklik özlenen sonuca varılmasını

⁴ Demirel, Özcan, Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları-6, Ankara, 1993.

engellemiştir. Bu eksiklerden birincisi, öğrenilen yabancı dilin bütünü ile kurulması gereken tanışıklıktır. O dilde belli bir sözcük dağarcığıyla sınırlı gündelik konuşmaları yürütebiliyor olmak bu eksikliğin bulunmadığını göstermez. İkinci eksiklik de, yabancı dilin yükseköğretimde bilgiye ulaşmak için tek araç olarak kullanılması sonucu yitirilen anadil bilincidir. Bu bilinç olmadan herhangi bir bilim dalında yüzeysel bir yabancı dil bilgisi aracılığıyla kazanılmış bilgiler ülke kültürüne özümlememektedir.

Ülkemizde kimi yükseköğretim kurumlarında uygulanan, birinci yılda hazırlık niteliğinde bir yabancı dil öğretimi ise yabancı dildeki bilgi kaynakları öğretim ile araştırmada sürekli yararlanılan kaynaklar olmadığı için anlamsız kalmakta, hazırlık yılında biraz öğrenilen yabancı dil, dört-beş yıllık Fakülte öğreniminde gitgide unutulmaktadır. Bize gerekli olan, Türkçe bilincini unutturmayacak, yabancı diller aracılığıyla kazanılan bilgilerin Türkçe'ye dönüşümüne imkan sağlayacak bir yabancı dil öğretimidir. Bu dönüşüm, üniversite öğretim üyelerinin kendi bilim dallarında yararlandıkları yabancı bilgi kaynaklarını hem derslerinde hem de araştırmalarında sürekli ve hiç çekinmeden açıklamalarıyla öğrencileri bilginin kaynağına gitmeye özendirmeleriyle olur. Bu ihtiyaca yöneltilmemiş, Türkçe'de çağdaş bilginin, uluslar arası kaynakların tanınmasıyla üretilebileceğini örnekleriyle görmemiş bir öğrenci neden yabancı dil öğrensin ki? Öğrenci, yabancı dilin yararını, yükseköğretim süresi boyunca kendi bilim dalında gördüğü derslerde, araştırmalarda, uluslar arası bilgi kaynaklarının, göstermelik değil gerçek bir ilgiyle incelendiğine tanık olursa kavrar. Yoksa sorun, şimdiye kadar denendiği gibi ne yabancı dil ile yapılan yükseköğretim öncesi hazırlık sınıflarıyla ne de sorumluluğu haftada birkaç saatle dil öğretmeye çalışan yabancı dil öğretmenlerine yıkmakla çözülebilir. Bu bakımdan sağlıklı bir yabancı dil öğretimi, üniversitelerin belirli bilim dallarında öğretim yapan kurumlarıyla, yabancı dil öğretimi arasında kurulacak bir eşgüdümü, bir amaç birliğini, bilgi alışverişini, karşılıklı anlayışı gerektirir.⁵

⁵ Göktürk, Akşit, Yabancı Dil, Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Okulu Yayınları, İstanbul, 1982.

2.2. Yabancı Dil Öğretim Programının Geliştirilmesinde İzlenen Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin hangi yaklaşımlara göre daha verimli olduğunu anlayabilmek için bu yaklaşımların neleri öngördüğünün bilinmesi gerekir. Ayrıca program geliştirmeden önce, yabancı dil öğretene kişinin hangi yaklaşıma göre davranacağını belirleyebilmesi için, öğrettiği kişiler hakkında bilgi sahibi olması da gerekmektedir. Bu şekilde öğretici, neyi, neden ve nasıl öğretebileceğini belirler ve öğrenen de hangi etkinliklere katılacağını bilerek derslere hazırlıklı olur.⁶

Yabancı dil öğretim programının geliştirilmesinde başlıca dört yaklaşım vardır:⁷

1. Yapısal Yaklaşım (Structural Approach)
2. Durumsal Yaklaşım (Situational Approach)
3. İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım (Functional/Notional Approach)
4. Sistemsizlik (Non-Systematic Approach)

2.2.1. Yapısal Yaklaşım

Dilin, ses düzeninden başlayarak cümle üstü düzeyine doğru uzanan yapısal özellikleri vardır. Bunlardan birisi başlangıç noktası olarak alınır ve kurallar sunulur. Bunlar uygulayıcının bakış açısına göre kuralların ezberletilmesi gibi artık dehşet verici sayılan yöntemlerden dil örgüsünün dilbilgisi terimleri kullanmadan tanıtılmasına dek uzanan uygulamalara konu olur.

Derslerin konuları, cümle kalıpları, ad niteleyicileri, eylem niteleyicileri, eylem yapıları ve bağlaçlar gibi öğelerdir.

Örneğin, aşağıdaki şu cümleler ayrı kavramları aktarsalar bile yapı benzerlikleri nedeniyle yani “özne+bağ/eylem+özne tanımlayıcısı” kalıbına uydukları için aynı derste yer alırlar:

⁶ Efe, Hüseyin, İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfları İçin Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Program Geliştirme, Doktora Tezi, Erzurum, 1996.

⁷ Soytekin, Baydar, Yabancı Dil, Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu Yayınları, İstanbul, 1982.

- Mr. Brown is young. (Tanımlama)
- The earth is a planet. (Evrensel bilgi/Olgı aktarma)
- His behaviour is wrong. (Ahlaki bir yargı)

2.2.2. Durumsal Yaklaşım

Dil, yaşam içinde belli durumlarda kullanılır. Otelde, lokantada, berberde, telefonda v.b. durumlarda belli dil yapıları kullanılır. Yapısal yaklaşımda olduğu gibi dilin kuralları ile uğraşılmıyorsa doğrudan kullanımı ile karşı karşıya gelmek daha pratiktir. Bir yapısalcının en az birkaç derste verebileceği kalıplar bu yaklaşımda aynı derste görülebilirler.

Örneğin:

Man : I'd like to have a haircut, please.

Barber : How would you like it, sir?

Man : Just a trim, please.

Burada bir yapısalcının belki de ileri düzeye yerleştireceği kuramsal eylem yapısı bu yaklaşımda bir durumsalcının elinde ilk on dersten birine girebilmektedir.

2.2.3. İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım

Gerçekte bu yaklaşım, durumsal yaklaşımın da temelini oluşturmaktadır. İşlevsel/Kavramsal yaklaşımdan yana olanlar, dilin kullanılışından çok kullanım alanları üzerine dururlar. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılırlar. Sözcükler ve yapılar, kavramların iletilmesi için araçlardır. Bunlar dilin önemli öğeleridirler ancak bu öğeler kavramların ifadesinde rol aldıkları ölçüde değer kazanırlar. Yapılar arasındaki sistemli benzerliklerin bulunması ille de bunların odak noktasını oluşturmasını gerektirmez. Öte yandan kavramlar açısından da sistemli kategoriler oluştururlar. Üstelik bu kavramlar, iletişimin temelidirler.

2.2.4. Sistemsizlik

Sistemsizlik çilere göre iletişim, öğretimde herhangi bir kavramsal yada yapısal düzenlemeyi zorla uygulayacak bir izlenceyle öğretilemez. Anlam alışverişi herhangi bir kavramsal yada yapısal düzenleme uyarınca yürütülmez çünkü gerçek anlam alışverişinin yürütüldüğü ortamları, tutarlı bir izlencede tereyağından kıl çeker gibi yerleştirebilecek başlıklar aracılığıyla ayırtırmak imkanı yoktur. Öyleyse ne yapılmalıdır? Sistemsizlikçilerin cevabı özetle şöyledir:

Öğrenci, iletişim görevini yerine getirmek için yeterli olmasa da eldeki imkanları kullanarak iletişim sağlamayı öğrenmelidir. Bu, söylenmesini tam olarak öğrenmemiş olduğu şeyleri öğrenmeyi, aynı şeyi dolaylı yollarla anlatmayı, bitirebilmek için gerekli dil bilgisine sahip olmadığı konularda konuşmayı başlatabilmek için gerekli özgüvenin oluşumunu gerektirir.⁸

Bütün bu öğretim yöntemleri arasında İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin şartlarına uyabilecek en uygun yaklaşımı seçmek gerekmektedir. Geleneksel sayılan yapısal yaklaşım dışındaki yaklaşımların ve kısa adı B.A.Y.D.Ö. olarak bilinen "Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi"nin, öğretici sorunu da oluşturduğu belirtilmektedir. B.A.Y.D.Ö.'nün ortaya çıkmasıyla böyle bir öğretimi gerçekleştirecek öğrencilere gerek duyulacaktır. Çünkü öğreticiler genel amaçlı bir yabancı dil yada yazma öğretimi için yetiştirilmektedir. Yalnız ülkemizde değil, dünyanın çoğu ülkelerinde de durum aşağı yukarı böyledir. Bir başka ifadeyle, öğreticilerin eğitiminde Sosyal yada fen bilimleri dalına özgü yabancı dil öğretimi konusuna yer verilmemektedir. Bu nedenle geleneksel yöntemlerle yetiştirilmiş öğreticilerin yaklaşımları ile B.A.Y.D.Ö.'deki yaklaşımlar arasında bir tutarsızlık vardır. Bu bağlantısızlık elbette öğretme-öğrenme işlerini olumsuz yönde etkileyecektir.⁹

⁸ Johnson, Keith, Systematic and Non-systematic Components in a Communicative Approach to Language Teaching, London, 1978.

⁹ Koç, Sabri, Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi (B.A.Y.D.Ö.), Genel Bakış, Uygulama, Sorunlar, İzlem, Sayı: 2, London, 1978.

Derslerin temelini oluşturan yaklaşım seçiminde, yapısal yaklaşım her ne kadar çağdaş izlencelerde iltifat görmemekteyse de, Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları olarak bizler bunu tümüyle bir yana itmeyi sakıncalı bulduk. Bunun da nedeni şudur; Piyasada dolaşan kitaplar, bir kaçı dışında Batıda hazırlanmış olup Hint-Avrupa kökenli bir dili, anadil olarak konuşan öğrencilere yöneliktir. Yani belli bir dil ailesinden türemiş bir dili anadil olarak kullanan öğrencilere aynı kökenden gelen başka bir dil öğretilmektedir. Dolayısıyla burada belirli ortak özellikler çoğu kez her iki dilin temel yapısını oluşturduğu için ikinci dilin daha kolay öğretilmesini sağlayabilmektedir. Oysa Ural-Altay kökenli bir dili öğretirken karşımıza çıkan sorunları hemen çözmek zor olmaktadır. Bu sorunlar daha dil öğretiminin hemen başlarında kendini göstermekte fakat bunlar çoğunlukla öğrencinin beceriksizliği yada tembelliği ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar iletişimi ön plana çıkarmakta, anlam değerlerinin önemini vurgulamakta ve yapıyı bir araç olarak nitelendirmektedir. Sistemsizlik bile akla yatkın görünmektedir. Çünkü tüm bu yaklaşımların temelinde şu görüş yatmaktadır; Öğrencinin amaç dilde karşılaştığı yapı ve kavramların anadilde karşılıkları vardır. Öğrenci amaç dildeki iletişim süreci (discourse) içinde tanıdık bir ipucu yakalayabilirse gerisini kendi bilgi ve deneyimleriyle getirebilir. Biz bunu bu kadar rahat söyleyemeyiz. Batı dillerindeki bir çok yapının Türkçe'deki karşılığı tanınmayacak ölçüde farklıdır.

Örneğin, yan cümlecik kuruluşu Türkçe'de batı dillerinden oldukça farklıdır;

The man who came here yesterday

Adam ki o dün buraya geldi

İngilizce'deki tanımlılığın (the) Türkçe'de bulunmadığı, İngilizce'deki yüklem takımında Türkçe'nin neredeyse tersi yönünde dizilmiş öğelerin çıkaracağı sorunlar bir yana, yalnız "who-ki o" farkı yapısal verilerin vurgulanmasını gerektirmektedir. Ayrıca İngilizce'de genellikle kurallı cümlelerde ana öğeler, yardımcı öğelerden önce gelmektedir.

Oysa dilimizde durum tam tersidir yani yardımcı öğelerin tümü belirtildikten sonra ana öge konmaktadır. Bununla ilgili en basit bir tamlama zincirini karşılaştıralım:

The book on the shelf

kitap raftaki

İngilizce'yi yeni öğrenmeye başlayan Türk öğrenciler bu tamlamayı daha çok “kitap rafta” diye yorumlamaktadırlar. Çünkü onun zihnindeki örgüye göre baştaki öge öznedir. Onu izleyen öge öbeği yüklem takımıdır. Bunun bir ad-önad niteleme zinciri olduğunu birisi söylemese kırk yıl aklına gelmez. Çünkü onun kendi dil örgüsü anlayışında eğer “on the shelf” önad takımı “the book”u niteleyecekse ondan önce gelmelidir. Gene anadildeki alışkanlığı ona “dir” eyleminin atılmasını söyler. Aynı durumu İngilizce için de düşünerek “the book on the shelf” tamlamasını başlı başına bir cümle zannederek ona göre arada olması gereken “is”in atılabileceği yanılgısına kapılır. Ne var ki yapısalcılığı atmazsak, temel olarak da alamayız. Çünkü salt yapısal yaklaşımla gidersek, öğrenci aynı konudaki bilgileri bir araya getirip amaç dildeki kitabı okumaya başlayabilmesi için bir yıllık hazırlık programının bitmesini bekleyecektir. Bu nedenle Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıfı programının işlevsel/kavramsal temele oturtulduğu, ancak diğer hazırlık programı olan benzerlerinden farklı olarak her işlev/kavramın sunulduğunda kullanılan ayrıca “cep yol”u andıran diğer derslerle yapıların geliştirilmesi uygun görülmüştür. Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan dil öğretiminin amacı, “öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmak” olarak hedeflendiğine göre özellikle durumsal yaklaşımın enstitüde kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyoruz. Çünkü durumsal yaklaşım daha çok genel İngilizce öğretiminde kullanılmaktadır. Dolayısıyla üretim amacına yöneliktir ve konuşma diline ağırlık verir. Halbuki enstitü hazırlık sınıflarındaki uygulamalarda, öğrencinin konuşturulması yönündeki çalışmalara pek fazla önem verilmediği görülmektedir. Bu hususu, amaca ulaşmayı engelleyen bir faktör olarak görüyoruz. Sistemsizlik yöntemi ise,

öğrencinin gelişiminin bu yaklaşıma imkan tanımayacağı görüşüyle, enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan biz öğretim elemanları tarafından kullanılmamaktadır. Sistemsizliğin felsefesi verinceye kadar işlevsel/kavramsal yaklaşımla öğrenciye gerekenin en az yarısını öğretebileceğimizi düşündük. Fakat buna rağmen işlevsel/kavramsal yaklaşım, hazırlık sınıfı uygulamalarında tamamen kullanılmamakta ama yine de temel olarak kullanılmaktadır. Ancak biz, sistemsizlik çileri hatta iletişimsel yaklaşımdan yana olanları dehşete düşürecek bir uygulamaya gittik. Yani, kavramların sunulduğu bölümü kendi içinde üç temel alt bölüme ayırdık. Başlangıç bölümünde basit cümle yapısını, orta düzeyde fazla çapraşık olmayan karmaşık cümleyi ve ileri düzeyde çapraşık cümle yapılarını temel aldık ve eylem yapılarını da bu bölüme dağıttık. Bu dağıtımda da, daha somut kavramların ifadesini başa daha soyutlarını sona aldık. Örneğin:

- A disk is shaped like a circle.
- A disk is like a circle.
- A disk is seems circular (in shape).
- A disk looks/appears circle-like/circle-shaped.
- A disk has a circular (circle-like) shape.

Kavramlar bu belirtilen doğrultuda sunulurken bir yapısalcı aynı derste hem bağ+eylemlerin (linking verbs: is/seems/looks/appears) hem eylemlerin (action verbs: has) hem de edilgen çatının (is shaped) kullanılmasını eleştirecektir.

Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları olarak bizler buna benzer eleştiriler aldık. Özellikle bu konu ile ilgili şöyle bir eleştiri oldu; “Öğrenciler bu yöntemle kural ezberlemiyorlar ama daha kötüsünü yapıyorlar yani cümleleri ezberliyorlar!” Gerçekten ilk bakışta doğru bir eleştiri gibi gelmektedir. Fakat burada unutulmuş bir şey var, o da şudur:

Ezber, izlencenin amacı değil sonucudur. Öğrenciye kalıplar sunulurken bunları ezberlemeleri değil tanımaları istenir. Öğrenci bu görevi yaparken iki nedenle zorluk çekmez. Kalıpların ilk sunulduğunda tek

bilinmeyenli bir problem vardır. Kavram bilinmemekte, bunun karşılığı kendi dağarcığında bulunmamaktadır. İleri aşamalarda tek bilinmeyenlilik sürecektir. Çünkü bu kez öğrenci yeni kavramlar daha doğrusu bildiği kavramlar üzerinde yeni bilgilerle karşılaşacak fakat bu kez de artık yapı ağına alışkın olacaktır. İkinci bir nokta da, edilgen bilgiler zihne daha çabuk yerleşmektedir. Çünkü öğretim ilkelerinin biri de şudur; öğrenciye, öğretilebileceğin tümünü biz öğretelim demek yanlıştır. Buna imkan bulunmadığı gibi, öğretim ilkeleri açısından da ters bir uygulamadır.

Çinlilerin bir atasözü vardır, “Bana pirinç verme, pirinç yetiştirilmesini öğret”. Biz, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları olarak bunu amaçlıyoruz. Öğrencilerin, kurs süresi eşittir öğretim süresi saplantısına takılmaları onlar için çok olumsuz sonuçlar getirecektir. Biz uyguladığımız programda öğrencilere ana çıkış noktalarını göstermek istiyoruz. Yollarını artık kendileri bulmalıdırlar. Bu olmuyorsa, öğrenci çalışma isteğini bir kez daha gözden geçirmelidir.

Program geliştirmeye yönelik model yaklaşımları D. Nunan, Çözümsel (analytic) ve Kaynaşımsal (synthetic) yaklaşımlar olarak iki grupta incelemiştir. Kaynaşımsal yaklaşımda, dilin bütün özellikleri detaylı bir şekilde ayrı ayrı verilir ve dilin bütünü oluşuncaya kadar bu öğretim sürdürülür. Dilbilgisi kuralları kolaydan zora doğru sıralanır ve program buna göre düzenlenir. Ancak konunun önemine göre programlarda değişik görüşlerden yararlanılabileceği için bu tür program sadece çözümseldir diğeri kaynaşımsaldır demek aldatıcı olur.¹⁰

Nunan, program geliştirmeyi izlençe programlarından ayırmakta, program geliştirme çabalarını ürün kaynaklı (product-oriented) ve süreç kaynaklı (process-oriented) olarak iki ayrı bölümde incelemektedir. Ona göre, ürün kaynaklı programlar hem çözümsel hem de kaynaşımsal olabilmektedir. Kaynaşımsal program geliştirmede dilin yapısını oluşturan öğeler önem sırasına göre verilmekte ve bütüne doğru bir yol izlenmektedir. Dilbilgisi konularına göre düzenlenen bu program, dil

¹⁰ Nunan, David, Syllabus Design, Oxford University Press, London, 1986, Sayfa: 28.

öğretiminde kullanılan en yaygın bir program yaklaşımıdır. Böyle bir programa devam eden öğrenci dilin yapılarını öğrenmekte ama gerçek bir durumla karşılaştığında öğrendiklerini uygulayamamaktadır. Bu yaklaşım dilin sadece dilbilgisi yönünün ele almakta diğer yönleriyle hiç ilgilenmemektedir. Bu nedenle 1970'lerin başında bu yaklaşım büyük eleştiriler almış ve araştırmacılar, çözümsel yaklaşımı ortaya atmışlar ve iletişimsel bir program için bunun gerekli olduğunu savunarak işlevsel/kavramsal programlar geliştirmişlerdir. Bu programın yararları Nunan'ın çalışmasında şöyle sıralanmaktadır:

- Gerçek öğrenme konularını düzenler.
- Günlük, gerçek dünyadaki dilin öğretilmesini sağlar.
- Uygulamaya geçmeden önce öğrenenlerin alıcı, dinleme, okuma gibi etkinliklere yönelmelerini sağlar.
- Bu yaklaşım konuşmacının konuşmak için gerçek bir amacının olması gerektiğini göz önüne alır.
- İletişim, temel işlevleri yerine getirdiği için daha etkili olmaktadır.
- Öğretmenin, ruhbilim, toplumbilim, dilbilim ve eğitimsel ilkelerden sağlam bir şekilde yararlanmasını sağlar.
- Doğal olarak mevcut öğretim yöntemlerini geliştirir.
- Dilbilgisi, konu ve kültürel malzemelerin kullanıldığı örgülü bir izleni sağlar.
- Dil kurslarının yaygın bir şekilde ilerlemesine yardımcı olur.¹¹

Yapısal bir programdan, kavramsal/işlevsel bir programa geçiş karmaşık olsa da, amaca yöneldiğinde ihtiyaç tespiti yapılarak bu zorluğun üstesinden gelinebilmektedir. Çözümsel yaklaşım, dili bütün olarak ele alır. Ancak bu, dilin dilbilgisi kurallarını kullanmayacağı anlamına gelmez. Her iki yaklaşımda da program geliştirmenin odak noktasını son ürün yani öğretmen oluşturmaktadır.

Süreç kaynaklı program geliştirmede, öğrencinin kazanacağı bilgi ve beceriler zaman içerisinde sunulur. Bu programlar sürece ve içeriğe dayalı programlardır. Sürece dayalı program, dilbilgisi ve sözcük

¹¹ Nunan, a.g.e., Sayfa: 3.

dağarcığından çok ödevler üzerine düzenlenir. Öğrenenden; telefon görüşmesi, gideceği yeri söyleyebilmesi yada hedef dilde verilen emirleri yapması gibi görevleri yerine getirmesi beklenir. Bu yaklaşım sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak iki bölümde incelenmekte ve eğitimsel ödevleri planlamada öğretmenin dikkat edeceği noktaları şu şekilde sunmaktadır:

- Öğretilecek konu,
- Araç-gereç,
- Öğretmen ve öğrencilerin yapacağı etkinlikler,
- Ödevin hedefleri,
- Öğrencilerin yetenekleri, ihtiyaçları ve ilgileri,
- Öğretimin sosyal ve kültürel ilişkisi.¹²

Özetlemek gerekirse; yapısal yaklaşım, öğretmen merkezlidir. Hem dersler hem de araç-gereçler öğretmen tarafından sağlanır. Öğretmen bilen, öğrenciler ise onun bildiklerini tekrarlayan bireylerdir. Kavramsal/işlevsel yaklaşım, öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin bütün etkinliklere katılmalarını sağlar. Öğretmen, dilin kullanılacağı iletişim ortamını hazırlar ve öğrenciler birbirleriyle iletişimde bulunurlar. Bu şekilde öğretmen, rehber veya yönetici konumuna geçer ve öğrenciler deneyerek ve hata yaparak dili öğrenirler.¹³

Bhatia, öğretmeyi kolaylaştırmada öğretmene aşağıdaki şu planı sunmaktadır:

- Öğrenenlerin ilgilerini çeken iletişimsel bir durumun sunulması.
- Dili kullanmada; katılanlar, roller, mekan, resmîlik, gayri resmîlik gibi toplum dilbilimsel birimlerin içeriği ile ilgili öğrenenlerin çözümlemeleri.
- Öğrenenler durumla içice olabilsinler diye, iletişimsel durumun canlandırılması yani sınıfın rol yapması.
- İletişimsel durumu temel alan kavrama sorularının kullanılması ve bu kavrama sorularına öğrenenlerin deneyimlerinin katılması.
- İletişimsel durumda kullanılan yapısal kaynaklı alıştırmalar.
- Gerçek durumla aynı durumun oynanması, bunların tekrarı.

¹² Nunan, a.g.e., Sayfa: 47.

¹³ Salimbene, Suzanne, A Forum Anthology, Washington, 1986, Sayfa: 52.

Bhatia'nın sunduğu bu program, şüphesiz konuşma ağırlıklı bir programdır.¹⁴ Bu programda diyaloglar ve rol oyunları çok önemlidir. Ancak sözlü İngilizce'ye gerek duyulmadığı, İngilizce'nin kullanımının yazma ve okumayı gerektirdiği durumlarda kelime bilgisi, anlam ve yapısal unsurların ağırlıklı olduğu araç-gereçler sunulabilir. Böyle bir program, içeriğe bağlı bir programdır. Kısacası, iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenen bir programda öğrenciler biçimden çok kavramayı ve kavradıklarını üretmeyi öğrenirler. Bu programlar dil öğreniminde dört becerinin bütünleştirilmesini, öğrencilerin etkinliklere katılmasını ve hedef dilde iletişim kurabilmesini gerektirir.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Modelleri

Eğitim ve öğretim olayının vaz geçilmez unsurlarından biri de “muhteva” yani programdır. Muhteva, eğitim ve öğretimde amaca giden yolda bir araçtır. Amaçlar, şartlar, imkan ve ihtiyaçlarca tayin edilir.¹⁵ Program geliştirme modelleri ile ilgili olarak bir çok çalışma yapılmış ve halen de yapılmaktadır. Ancak her model ders müfredatının (curriculum) değişik yönlerini ele almakta, o yönlere ağırlık vermekte ve diğer yönlerini ihmal etmektedir. Burada en çok karıştırılan bir hususu açıklamanın faydalı olacağını düşünüyoruz. O da, müfredat programları ile ders programlarının birbirlerine karıştırılması hususudur.

Müfredat programları; programın genel amaçlarını, öğretmene rehber olacak şekilde düzenlenmiş konuları, her konuda verilecek dil ile ilgili noktaları, bu noktaların sunulacağı etkinlikleri, öğrencinin gelişmesini ölçen önerileri, öğretmen ve öğrencinin başvuracağı kaynakları kapsamaktadır.¹⁶ Bu nedenle geneldir. Ders programları ise özeldir ve derslerle ilgili programların düzenlenmesini önerir. Bu programlar özellikle yabancı dil öğretiminde tercih edilen programlardır.

¹⁴ Bhatia, A., ESP in Practice and Challenges for Teachers, Washington, 1986, Sayfa: 4.

¹⁵ Sönmez, Selami, Anadolu'daki Selçuklular ve Beylikler Dönemi Medreseleri, Doktora Tezi, Erzurum, 1992, Sayfa: 197.

¹⁶ Alp, Ayşegül, an ESP Curriculum Designing for The Central Bank Staff in Turkey, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1985.

Çalışmanın bu bölümünde konuyla ilgili olan program geliştirme modellerinden bahsetmek istiyoruz. Bu modeller; Munby'nin modeli, Wilkins'in modeli ve bazı model önerileridir.

2.3.1. Munby'nin Modeli

Munby, 1978 yılında kuramsal varsayımlara dayanarak program geliştirmiş ve ilk kez ihtiyaç değerlendirmesinden bahsetmiştir. Munby'nin modelinde, dil öğrenen bir insan, iletişim yeteneğine ihtiyaçların belirlenmesi, anlam ve dilbilim çözümlemesi yoluyla ulaşır. Munby'nin modeli, içeriği amaca yönelik dil programları olan bir modeldir. Bu model, öğrencinin iletişim yeteneğini tanımlamakta, ihtiyaçlarını belirlemekte, eğitim ve mesleki amaçlı dil öğretimi ele almakta, konuşma ile ilgili genel verileri, hedef düzeyi ve iletişim tekniği vermektedir.

2.3.2. Wilkins'In Modeli

Wilkins, kavramsal bir program modeli sunarken, dilin biçiminden çok içeriği ile ilgili bir program düzenlenebileceğinden bahsetmektedir. Wilkins, dilbilgisi ve durumsal öğelerin içinde bulunduğu ve dilin iletişim yönünü içeren kavramsal bir program hazırlamıştır. Bu program, öğrencinin anlamla ilgili ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Wilkins, Notional Syllabuses adlı eserinde üç çeşit anlamdan bahsetmektedir:

- **Dilbilgisine Dayalı Anlam:** Bu anlamda olayları, gelişmeleri ve soyut kavramları algılamanın dilbilgisi yoluyla verilebileceği belirlemektedir.
- **Modal Anlam:** Bu anlam dil öğrenen kişinin söylemekte olduğu şeylere karşı davranışı göstermektedir.
- **İşlevsel Anlam:** Bu anlam ise dilin kullanımını içerir.

1970'li yıllarda Wilkins tarafından ortaya atılan bu görüşler yabancı dil ders kitapların düzenlenmesinde çok ciddi değişiklikler yapmıştır. Bu model, daha sonra kavramsal/işlevsel yaklaşım adıyla bahsedilmiştir.

2.3.3. Bazı Model Önerileri

Ortadoğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üyelerinden KOÇ, program geliştirme ile ilgili şu önerilerde bulunmaktadır:¹⁷

- Öğrencilere belirli amaçlı dil öğretimi uygulamadan önce, önceki bilgilerin neler olduğunu tespit etmek için testler verilmeli, yapıları ve öğretme tekniklerini belirlemek için derslerin alan, seminer ve laboratuvar çalışmaları gözlemlenmelidir.
- İngilizce dersini bitiren öğrencilerle, dili konuşma ve yazmada kullanırken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla görüşme yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde bulunurken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili veri toplamak amacıyla program düzenleyenin toplantı yapması gerekir.

Dil öğretimi programlarının hazırlanmasında genelden özele, kuramsaldan uygulamalı konulara kadar bir çok tespitler yapılmalıdır. Bu tespitlerin yapılması da ancak değişik sorular sorarak gerçekleştirilebilir. Program geliştirmeden önce, “Öğrenci niçin dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır? Öğrenim süreci ile kimler ilgilidir?” Bu soruların cevaplarının temelinde program belirlenmesi ve öğrencinin ihtiyaçları ile ilgili veriler bulunmaktadır. Bunlar öğretimi yapacakların ihtiyaçları çözümlemelerine yardımcı olacaktır.¹⁸

İhtiyaç çözümlemesi için gerekli bilgiyi toplamada kullanılan araçları Boztaş; anketler, gözlemler, hedeflenen durumdaki öğrenci, ilgili yetkili öğretmen ve uygun kişilerle resmi olmayan görüşmeler şeklinde sıralamaktadır.¹⁹ Fakat bu araçlar içinde amaca en çok hizmet eden anketlerdir. Dil öğreniminde dilbilgisel izlencelerin yerine durumsal ve iletişimsel izlenceler hazırlanmalıdır. Bugüne kadar dil öğretiminde bir çok yaklaşım kullanılmıştır.

¹⁷ Koç, Sabri, Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi, İzlem, Uğur Yayınları, Eskişehir, 1979.

¹⁸ Yurtcan, İbrahim Halil, Atatürk Üniversitesi Almanca Bölümleri Hazırlık Sınıflarında Dil Öğretimi (program Geliştirme ve Uygulamalar), Doktora Tezi, Erzurum, 1995.

¹⁹ Boztaş, İsmail, Dilbilim Araştırmaları Hitit Yayınevi, Ankara, 1990, Sayfa: 126.

Bunlar; edebiyat ağırlıklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, beceri odaklı yaklaşım, okuduğunu anlama yaklaşımı, söylemsel yaklaşım ve öğrenme odaklı yaklaşımdır.²⁰

Yabancı dil öğretiminde program geliştirmeden önce detaylı bir araştırma yapmak gerekmektedir. Bu araştırmada çeşitli anketlerden yararlanılmalı, ihtiyaçlar belirlenmeli ve amaca yönelik programlar hazırlanmalıdır. Çünkü öğrenci ihtiyaçları yeterince belirlenmeden düzenlenen programların başarıya ulaşması hemen hemen mümkün değildir.

Bu konu ile ilgili olarak Tuna, “açıkçası dil öğretim programları ne kadar çok öğrenci ihtiyaçlarına dayanırsa programın başarı ve etkinliğinin de o kadar yüksek olacağı varsayılmalıdır” demektedir.²¹

Konu ile ilgili Koç, şu varsayımlarda bulunmaktadır:

- Bu programlar doğal olarak iletişimsel olacak. Gerçek yaşamdaki durum ve konulara göre derecelendirilecek.
- Öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ve düzeylerini göz önüne alacak.
- Dersler, öğrencilerin bulundukları düzeyden başlayacak.
- Okuma sürecinin karmaşıklığını göz önüne alacak ve programın buna göre düzenlenmesini sağlayacak.
- Öğrencilere, konuları gözden geçirmek için okuma birimlerine yönelik geri besleme sunacak.
- Kursun hedefleriyle bağlantılı olarak okuma parçalarının uyumu, derecelendirilmesi, söylem çözümlemesi ilkelerini verecek.
- Sınav, değerlendirme ve takviye öğretim süreçlerini belirtecek.
- Bu program, öğretmenin kullanacağı kitapları hazırlarken onların yeteneklerini göz önüne alacak.²²

²⁰ Demircan, Ömer, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Etkin Eğitim Yayınevi, İstanbul, 1990, Sayfa: 264.

²¹ Tuna, Sabahat, Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri, Türk Dili, Ankara, 1983, Sayı: 379.

²² Koç, Sabri, Designing A Skills-Based Reading Course for Teaching English: A modular Approach, Usem Publications, Ankara, 1982, Sayfa: 18-19.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Geliştirilen Modellerin Program Geliştirmede İzlenen Yaklaşımlarla İlişkisi

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dil öğretiminde geliştirilen program modellerinin, program geliştirmede izlenen yaklaşımlarla olan ilişkisini incelemek istiyoruz.

Dil öğretiminde geliştirilen program modelleri incelendiğinde hem Munby'nin modeli, hem Wilkins'in modeli hem de diğer model önerileri, yabancı dil öğretim programının geliştirilmesinde izlenen yaklaşımlarla ilişki içerisinde oldukları, birbirlerine tezat oluşturmadıkları görülmektedir. Örneğin, Munby'nin 1978 yılında geliştirdiği program modelinde, yabancı dilde iletişimin önemini vurgulamaktadır. Buna göre Munby'nin modeli, durumsal yaklaşıma ve işlevsel/kavramsal yaklaşıma girmektedir. Çünkü Munby'e göre gerek durumsal yaklaşımda ve gerekse işlevsel/kavramsal yaklaşımda dil, yaşam içinde belli durumlarda kullanılmaktadır. Munby, geliştirdiği program modelinde özellikle konuşma ile ilgili genel verileri, iletişim olayını ve iletişim tekniğini vermektedir.

Wilkins, kavramsal bir program modeli sunarken aynı zamanda iletişimsel kapasiteden yola çıkmıştır. Wilkins, "Dil aracılığıyla insanlar ne yapar?" diye sorarak dilin biçiminden çok içeriği ile ilgili bir program düzenlenebileceğini söylemektedir. Yetmişli yıllarda ortaya attığı, "Anlamsal-Dilbilgisel Kategori, Modal Anlam ve İşlevsel Anlam" yabancı dil ders kitapların düzenlenmesinde büyük ölçüde etkili olmuş ve Wilkins'in bu yaklaşımı daha sonraları kavramsal/işlevsel yaklaşım şeklinde anılmıştır.

Ayrıca konu ile ilgili değişik bilim adamları tarafından pek çok model önerileri ileri sürülmüştür. Örneğin Nunan, program geliştirmeye yönelik model yaklaşımlardan bahsederken bir yapısalcı gibi düşünerek dilin değişik özelliklerinin ayrı ayrı verilmesini ve dilin bütünü oluşuncaya kadar öğretimin bu şekilde sürdürülmesi gerektiğini söylemekte özellikle dilbilgisi kurallarının kolaydan zora doğru sıralanmasını ve programın buna göre düzenlenmesini ileri sürmektedir. Fakat böyle bir programı bitiren bir öğrenci, dilin bütün yapılarını öğrenmekte ancak gerçek bir durumla

karşılaştığında öğrendiklerini uygulayamamaktadır. Bu nedenle konuyla ilgilenen araştırmacıların büyük çoğunluğu hep iletişimsel bir programdan yana olmuşlar ve dilin kullanılması gereğini savunmuşlardır. Aynı şekilde, yabancı dil öğretiminde program geliştirme ile ilgili model önerileri ileri süren Koç, konuya başka bir açıdan yaklaşmakta ve dil öğretiminde belirli amaçlı dil öğretiminin öneminden bahsetmektedir, Aslında, dil öğretiminde geliştirilen program modelleri, yabancı dil programının geliştirilmesinde izlenen yaklaşımlarla ilişki içerisindedir. Özellikle dilin kullanılması gerektiğini ileri süren modelciler, durumsal ve iletişimsel yaklaşımı, izlenmesi gereken bir yaklaşım olarak görmüşlerdir.

2.5. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Sınıf içinde yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

İlke, genel anlamda temel düşünce yada temel kanıdır. Diğer bir ifadeyle ilke, bireysel karar ve eylemlerin tutarlı ve eleştirel biçimde değerlendirilmesine imkan sağlayan ana kuraldır.

Bu tanıma uygun olarak, yabancı dil öğretimine ilişkin ana kurallarından yani ilkelerinden bahsetmek istiyoruz. Bu ilkeleri Demirel “Temel İlkeler” ve “Diğer İlkeler” diye ikiye ayırmaktadır.²³

2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler genellikle şunlardır:

Dört temel beceriyi geliştirme : Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve anlama becerilerinin işlevsel bütünlüğünden meydana gelmektedir. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu becerilerin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.

²³ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 21-25.

Öğretim etkinliklerini önceden planlama : Yabancı dilde öğretim etkinlikleri yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üç aşamada planlanmaktadır. Plan yapma bir anlamda öğretilecek dersin öğretmen tarafından önceden yaşanmasıdır. Plan başarılı öğretimin temel şartıdır.

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğrenme : Yabancı dil öğretiminde öğretilecek konular belli bir sıraya konulmalıdır. Yani, önce basit cümle kalıplarından başlayarak bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır. Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmek esas olmalıdır.

Görsel ve işitsel araçları kullanma : Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte ve sınıf içi doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Görsel araçlar, öğretilen sözcüklerin ve yapıların daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. İşitsel araçlar ise doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında, alıştırmaların tekrarında etkili olmaktadır.

Anadili gerekli durumlarda kullanma : Yabancı dil derslerinde öğrencilerin dili daha çok duymaları ve kullanmaları esastır. Bu nedenle, öğretmenden çok öğrencinin konuşmasına imkan sağlanmalıdır. Öğrenilen dil, ne kadar çok kullanılırsa o kadar iyi öğrenilir. Başlangıçta öğrencilerin ana dili kullanmalarına izin verilmeli ancak öğrenilen dildeki basit cümlelerle iletişim kurmalarına özen göstermelidir. Gerek duyulmadıkça ana dili kullanmaya çok zaman ayrılmamalıdır.

Bir seferde bir tek yapıyı öğretme : Sınıf içi uygulamalarda her seferinde bir tek sözcüğü yada cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Aynı anda birden çok sözcük yada cümle kalıbı öğretmek karışıklığa neden olabilir. Özellikle başlangıç düzeyinde temel bilgiler ve kavramlar ayrıntılara girilmeden verilmelidir.

Verilen bilgileri günlük yaşama aktarma : Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterilmesi gerekir. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı olması için örnekler günlük hayattan verilmeli ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkanı sağlanmalıdır.

Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama : Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili-üçlü çalışmalar, benzetim gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır. Tekrar alıştırmalarında öğrencilere tekrar yaptırılmalı, bu tekrarlarda yanlış yapıldığında, doğrusu tekrarlatılarak düzeltilmelidir.

Bireysel farklılıkları dikkate alma : Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları farklıdır. Bazı öğrenciler daha çabuk öğrenirken diğerleri yavaş yavaş öğrenir, bazıları duyduğunu iyi anlarken diğerleri gördüğü zaman daha iyi anlayabilir, yine bazı öğrenciler sözlü alıştırmaları daha iyi yaparken belki de pek çok öğrenci yazılı alıştırmaları daha iyi yapar. Bütün bu özellikler dikkate alındığında, öğretmen öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

Öğrencileri motive etme ve cesaretlendirme : Motivasyon, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Her derse başlamadan önce öğrencileri öğrenmeye karşı motive etmek öğretmenin en önemli görevlerinden birisidir. Motivasyon, bir bakıma öğrenci ile öğrenilecek konu arasında bir bağ kurmaktadır. Bunun içinde öğretmenin ipuçlarını, pekiştireçleri, dönüt ve düzeltmeleri çok iyi kullanmaları gerekir.

2.5.2. Yabancı Dil Öğretiminde Diğer İlkeler

Yabancı dil öğretiminde esas olan bu ilkeler kısaca şunlardır:

Öğretime, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması, öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanması, kullanılan dilin öğretilmesi, öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması, öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi, amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi, öğretim materyallerin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması, yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi, öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkanının sağlanması, yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi, başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının anında düzeltilmesi, bir seferde bir yapıyla uğraşılması,

amaç dilin, o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi, sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına imkan sağlanması, bütün bilinenlerin birden öğretilmeye çalışılmaması, konuları pekiştirerek öğrencilere verilmesi, öğrencilere sorumluluk verilmesi, bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi, dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi, başarıyı ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması.

2.6. Yabancı Dil Öğretiminin Aşamaları

İkinci dil öğretiminde hangi yaklaşım yada yöntem kullanılırsa kullanılsın dört temel adım izlenmelidir. Bunlar; birimin sunulması, birimin açıklanması, ustalaşmak için tekrar ve gerçek hayat durumlarına uygulamadır. Bu dört adımın sıralanmasında, vurgulanmasında ve veriliş biçimindeki farklılıklar değişik yöntemleri oluşturur. Her yöntem açık yada kapalı bir şekilde bu adımları içermektedir. Dil öğretiminde kullanılan bütün araç-gereçler bunlara katkıda bulunmak üzere hazırlanmalıdır.

Çalışmanın bu bölümünde özellikle yabancı dil öğretiminde bu aşamaların nasıl kullanılması gerektiğini incelemek istiyoruz.

2.6.1. Sunuş

Birimin sunuluşu çok farklı biçimlerde olabilir. Bu bir sözcüğün yada dilbilgisi yapısının gerçek hayat durumlarında ve bir dilin doğal akışı içinde duyulmasından bir sözlük sayfasındaki birimlerin düz ve mekanik bir şekilde dinlenmesine kadar farklılıklar gösterebilir. Sunuş, algılamayı getirmelidir yoksa gerçekleşmemiş demektir. İyi dil gereçleri değişik algılama düzeyleri göz önünde tutularak algılamayı sağlayacak biçimde hazırlanmaktadır.

2.6.2. Açıklama

Birimin açıklanması sunuştan önce yada sonra olabilir. Bu açık yada kapalı verilebilir. Öğrenciye anlamları yada genel yapı kurallarını kendi çabasıyla çıkartıp özümleme fırsatı tanınmalıdır.

2.6.3. Tekrar

Tekrar değişik şekillerde yapılabilir. Anlamların üstünde fazla durmadan mekanik tekrardan dilin yapılarının bir alıştırma dizisi şeklinde anlamlarının vurgulanmasına kadar değişik olabilir. Tekrar, dil öğretiminin temel bölümüdür. En hızlı öğrenen öğrenciler bile yeni bir sözcüğü yada yapıyı yüksek sesle yada kafadan tekrar kullanmak zorundadır. Tekrar, mekanik olabilirse de bilgi alışverişi kapsamı içinde daha anlamlı olur.

2.6.4. Uygulama

Öğretme yöntemi yapısal yada serbest olabilir. Uygulama, öğrenciye öğrenme durumundan gerçek hayatta karşılaşacağı durumlara geçiş yapma fırsatı verir. Bu bir süreçtir. Buna, tekrardan serbest uygulamaya geçiş süreci denir. Burada, değişik dil öğretme yöntemleri birleştirilerek öğrencinin güveninin artması sağlanır. Tam anlamı ile uygulama, ders araç-gereçleri ile olamayabilir ama değişik durumlar oluşturarak amaç dilde ustalaşma uygulamasına gidilebilir.

Bu aşamaları aşağıda gösterildiği gibi sıralamak mümkündür:

SUNUŞ → AÇIKLAMA → TEKRAR → UYGULAMA
 AÇIKLAMA → SUNUŞ → TEKRAR → UYGULAMA
 SUNUŞ → TEKRAR → AÇIKLAMA → UYGULAMA

Bu sıralama kullanılan yöntemin yapısına göre değişmektedir. Dil öğretenler arasında özellikle "Sunuş-Açıklama" yada "Açıklama-Sunuş" sıralaması konusunda anlaşmazlık vardır. Özellikle "Açıklama-Sunuş" sıralamasının üniversite öğrencilerinde daha etkili olduğu konusunda görüşler de mevcuttur.

Açıklama doğrudan karşılığını vererek olabileceği gibi öğretmenin davranışlarla bir çeşit pantomim yapması ile yada önceden hazırlanmış görsel araçlarla olabilir. Ama dilde karşılığını vermek her ne kadar son yıllarda küçümsenen bir yöntem haline gelmişse de tam anlamama yada yanlış anlama tehlikesi düşünülürse yine de tercih edilebilir.

Tekrar özellikle işiterek konuşma yöntemlerinde zaman zaman biraz aşırı kullanılır ve bazen haksız yere "Papağan Yöntemi" diye tenkit edilmekteyse de tekrarın mekanikliği kaçınılmaz olmadığı gibi yetenekli bir öğretmen, tekrarı gerçekten üretken bir yaklaşımla kullanabilir. Örneğin:

Teacher : John is sleeping. Who is he?

Student : John.

Teacher : John. John is sleeping. What is John doing?

Student : John is sleeping.

Dikkat edilirse soru biçimleri bu arada edilgen bir şekilde de olsa öğrenci tarafından algılanmaktadır. Bunlar daha sonra dili kullanma durumlarında ona yardımcı olacaktır. Serbest konuşmaya yönlendirilmiş uygulama, öğretmen için gerçekten yorucu bir iştir. Üretkenlik ve hayal gücü gerektirir. Uygulama sırasında öğrenciye dilde iletişimi hem mekanik hem de düşünsel bir yaklaşım benimsetecek ortam hazırlanmalıdır. Bir ders saati sırasında öğrencinin her dört aşamadan algıları olmasını beklemek gerekir. Ayrıca buna daha önce öğretilenlerin tekrarı da eklenmelidir.²⁴

2.7. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları

Okullarımızda yabancı dil eğitimi en az 100 yıllık bir geçmişi olan süreçtir. O zamandaki insanlar "Yabancı Dil Niçin Öğretilir?" sorusunu sordular mı bilinmez ama bugün varsa o sorunun cevabının unutulduğu ya da hiç sorulmadığı kesindir. Çünkü günümüzde bir yabancı dili bilmenin düzeyi, o dili öğrenen kişinin amacına göre farklı olabilmektedir. Fakat bir yabancı dili bilme düzeyi en azından şunlardan birine uygun olmalıdır:

²⁴ Kür, Işlar, Dil Öğretiminin Aşamaları, Philip D., Smith, Jr.'dan çeviri, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayınları, İstanbul, 1982.

Öğrenilecek dili ana dili olarak bilen birisiyle hiç farkı olmayacak düzey, roman, hikaye gibi kültür ürünlerini hiç güçlük çekmeden, lügate bakmadan, kimseye sormadan okuyabilecek düzey, bir TV veya radyo istasyonunu dinleyip anlayabilecek düzey, eğitsel veya mesleki basılı ve görsel-işitsel malzemeyi, bunların bütünlüğünü bozmayacak ve izleme istekliliğini azaltmayacak ölçüde yardım alarak anlayabilecek düzey, dinleyenlerin istekliliğini kaybettirmeyecek ve ifade edilmek istenilende anlam kaybına fırsat vermeyecek biçimde konuşabilme düzeyi, yabancı dilin, daha sonra ortaya çıkabilecek bir alanın özel üslubunun kavranmasına temel oluşturacak ortak esaslarının öğrenilmesi düzeyi, yukarıda verilen düzeylerin daha alt dereceleri ve bunların çeşitli bileşimleri. Kabaca yapılan bu derecelendirme, bir yabancı dilin bilinme düzeylerinin küçük bir parçasını kapsamaktadır.²⁵

Yabancı dil dersinin çok çeşitli amaçları vardır. Bilim alanındaki ihtisas metni okuyabilmek için İngilizce öğrenen bir bilim adamının izlediği yol, bir ticari yazışmayı İngilizce'ye çevirecek olan bir sekreterin ya da İngilizce bilen bir turistle konuşmak isteyen bir kişinin izleyeceği yol farklıdır. İlk etapta bilim adamı okumayı, sekreter yazmayı, turistlerle anlaşabilmek isteyen kişi de konuşmayı öğrenmek ister. O halde ders metotları derslerin amaçlarına bağlıdır. Amacı, dinleme ve konuşmanın geliştirilmesi olan görsel-işitsel metot özellikle okumanın ve anlamamanın geliştirilmesi için uygun bir metot değildir. Halbuki okuma; yazma, dinleme ve konuşmadan farklı bir yöntemle öğretilir. Bundan da anlaşılıyor ki farklı ortamlarda yabancı dil öğrenenlerin çok farklı öğrenim amaçları vardır. Ayrıca dil öğrenmede yaş faktörü de çok önemli bir rol oynamaktadır. İlkokuldaki bir çocuk, yabancı dili yetişkinden daha farklı öğrenir. Her insana aynı derecede yabancı dil öğretmek hem akıllıca bir iş değil hem de mümkün değildir. Bu nedenle son yıllardaki çalışmalar göstermiştir ki, dil öğretmede en makul olanı herkese amacına uygun şekilde ve istediği kadarıyla dil öğretmektir. Ülke çapında yapılan bir araştırmada "Yabancı Dil Niçin Öğretilir?" sorusuna alınan çeşitli cevaplar şunlar olmuştur:

²⁵ Titiz, M. Tınaz, Ezbersiz Eğitim Yol Haritası, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999.

Öğrencinin Türkçe olarak yapabildiklerini yabancı dilde de yapabilmesi, görsel ve işitsel olarak dünyayı izleyebilmek ve dünyayla entegre olabilmek, yabancılarla rahatça konuşabilmek ve yabancı bir ülkede eğitimini sürdürebilmek, dört beceriyi kazanıp içinde yaşadığımız dünyayla iyi bir iletişim kurmak, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeleri izleyebilmek, normal hızda ve düzeyine uygun bir karşılıklı konuşmayı yapabilmek, kültürümüzü ve haklılığımızı uluslar arası platformlarda anlatabilmek, gelişen dünyayı yakalayabilmek için bütün kaynaklardan yararlanabilmek, kendini ifade edebilmek, okuduğunu ve konuşulanları anlayabilmek, uluslar arası olaylarda yer alabilmek ve rahatlıkla iletişim kurabilmek, eğitsel hedeflerin gerektirdiği kaynaklardan yararlanmak amacıyla okuduğunu ve duyduğunu anlamak, ileride ilgi duyulabilecek alanların özel terminolojilerinin kavranmasına temel oluşturacak bir düzeyde O-Y-K-A becerilerini kazanmak.

Bu düşünceler içinde baskın olan küme, dünyayı tanımak ve iletişim kurabilmek için yabancı dil öğrenmektir. Dünyada üretilen bilginin büyük miktarının yabancı dillerde olduğu dikkate alınır, yabancı dil öğreniminin bir amacının; "İçinde yaşadığımız insanlık ailesinin, dili nedeniyle ayrıma uğramayacağı bir bireyi haline gelerek kişiyi de o dili daha iyi öğrenmeye itebilecek bir tatmin sağlayacak düzeyde O-Y-K-A becerisini kazandırmak" olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Dil öğretimindeki başarısızlığın temelindeki nedenlerden en önemlisi, yabancı dilin niçin öğretildiğinin irdelenmemiş oluşudur. Yukarıda verilenlerden de anlaşılacağı gibi insanlarımız çeşitli nedenlerle yabancı dil eğitimini öngörmektedir. Bu amaçların hepsinin aynı anda yerine gelmesi imkansızdır. Çünkü her birisi için izlenmesi gereken yol farklıdır. Amaçlar, net olarak ortaya konulmadığı ve her öğretmen kendince bir amaç tarif ettiği sürece başarı imkansızdır. Başarısızlığın bir başka önemli nedenini James J. Asker şöyle ortaya koymaktadır; "Bebekler ezberlemeden dil öğreniyorlar. Peki çocuklara ve erişkinlere niçin ezberletiyorsunuz?"²⁶

²⁶ Titiz, M. Tınaz, a.g.e., Sayfa: 320.

2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Günümüzde çeşitli alanlarda yapılan bilimsel çalışmalar teknolojik ilerlemelere paralel olarak baş döndürücü bir hızla gelişmektedir. Yabancı dil öğretiminde de bu gelişmeler doğrultusunda yöntem ve teknikler açısından önemli değişiklikler olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yöntem denilince dilin öğretilmesi amacına yönelik en kısa yol aklımıza gelmektedir. Bir başka ifadeyle, derste izlenecek yol belirlenmelidir. Dil öğretiminde amaca ulaşmanın en önemli şartı, yöntem ve ilkelerin belirlenmesidir. Daha sonra ise uygun araç ve gereçler seçilmelidir. Bunların oluşmasında şartlar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Yabancı dil öğretim yöntemleri, geçmişten günümüze kadar bir çok değişiklikler göstermektedir. Bu değişikliklerin en önemli nedeni, yabancı dil öğretim yöntemlerinin kuramsal temelini belirleyen çeşitli bilim dallarındaki gelişmelerdir. Bu bilim dallarında olan gelişmelerin, yabancı dil öğretimini etkilemeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler yeni yöntem ve yaklaşımları gündeme getirmiştir.²⁷

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi, uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düz varım yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yöneme yer vermeye başlanmıştır. Ancak yöntemlerin sınıflandırılması beraberinde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlar arasındaki anlam farklılaşmalarını da gündeme getirmektedir.

Bu bölümde, İngilizce öğretimi için "Temel Yöntemler" ve "Diğer Yöntemler" olarak iki grupta ele alınmıştır.²⁸

²⁷ Yurtcan, Halil İbrahim, a.g.e., Sayfa: 13.

²⁸ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 32.

2.8.1. Temel Yöntemler

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Düz varım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)
- Seçmeli Yöntem (Elected Method)

Dil öğretiminde kullanılan temel yöntemleri kısaca açıklayalım;

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi : Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Bu yöntem belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. Daha çok akla dayalı çözümler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verir. Bu yöntemde, konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez.

Düz Varım Yöntemi : Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye’de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu yöntemi kullanan bir öğretmen, uygulamaya sınıftaki nesnelerin adlarını söyleyerek ve öğrencilerinden bunları tekrar etmelerini isteyerek başlar. Bu yöntemi, yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürer. Bu yöntem büyük ölçüde öğretmenin enerjisine dayanır. Öğretmenin dilde akıcı olması gerekliliği vardır. Bu yöntemle en büyük başarı, öğrencinin ikinci dili uygulayabileceği durumlarda ancak elde edilir.

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi : Bu yöntem, 1940’lı ve 50’li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Bu yöntem, kolej öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeleri için Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan Yöntemi ile yine Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen Ordu Yönteminin bir benzeri olarak kabul edilmiştir. Amerikan ordusu askeri üstler kurduğu ülkelerdeki kendi askeri birliklerine bulundukları ülkenin dillerini öğretmek zorunda kalmışlar ancak bilinen yöntemlerle dil öğretiminde başarısız kalınca, üniversitelerin yardımıyla özellikle Michigan Üniversitesinin yardımıyla geliştirdiği, kısaca ASTP (Army Specialized Training Program)

denilen bir programı okullarında uygulamaya başlamışlardır. Alınan sonuçlar çok başarılı olmuş ve ordu yöntemiyle kısa sürede yoğunlaştırılmış dil programları ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır. Daha sonraları orta dereceli okullarda da uygulanmasına başlanan ordu yöntemi okul ortamında kulak-dil alışkanlığı yöntemi olarak ele alınmıştır. Bu yöntemin ortaya çıkışında önemli katkıları olan yapısalcı dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre geleneksel yöntemler, yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir. Dilin doğal önemi önce dinleme ile başlar daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma oluşur.²⁹ Yapısalcı dilbilimcilerin yanı sıra, davranışçı psikologların özellikle Skinner'in bu yöntemin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde katkısı çok olmuştur. Bu öğrenme kuramına göre, yabancı dil öğrenmede de alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken başlangıçta mekanik ve biçime dayalı etkinliklerin ve alıştırmanın yapılması esastır. Kulak-dil alışkanlığı yönteminin yabancı dil öğretiminde sözel becerilere ağırlık verdiği ve bunun sonucu olarak da öğrencide mükemmel bir dinleme ve konuşma zorunluluğu getirdiği için dili kendi kuralları ve açıklamalarıyla öğretir. Doğal olarak bu yöntemle yabancı dil öğrenenler diğer yöntemlere göre daha iyi konuşabilirler. Ancak bu yöntemin eleştiriye açık olan yönü otomatik öğrenmeye dayalı bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır.

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı : Bu yaklaşım, bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Chomsky, 1957 yılında yayınladığı "Syntactic Structures" adlı eserinde, dil konusu ile ilgili yeni görüşler ortaya çıkmış ve dilbilim alanında üretimsel-dönüştürümlü okulun doğmasına neden olmuştur. Chomsky dil olgusunu dili kullanma ile dil yeteneği olarak ikiye ayırmıştır.³⁰ 1965 yılında yayınladığı "Aspects of Theory of Syntax" adlı diğer bir eserinde Chomsky, davranışsal dil öğretimine karşı çıkmakta ve görüşlerini şöyle açıklamaktadır; "Dil öğrenimi bir alışkanlık ve şartlanma

²⁹ Lado, Robert, Language Teaching: A Scientific Approach, Mc Graw Hill Book Co., Inc., New York, 1964.

³⁰ Chomsky, Noam, Syntactic Structures, The Hague, Mouton, 1957.

değil üretici olma sürecidir. Kişinin dışındaki tepkilerden çok, akılcı ve zihinsel etkinliği yansıtır”.³¹ İşte bu görüş bilişsel öğrenme yönteminin temelini oluşturmuştur. Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ise bu konuda görüşlerini şöyle açıklamıştır; “Bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar kazanmasıdır. Anlamalı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Yani yeni bir öğrenmeye geçmeden önce daha öncekilerin tam olarak öğrenilmiş olması gerekir”.³² Bu yaklaşıma göre, dil bir alışkanlık ürünü değil, üretici olma sürecidir. Öğretmen, sık sık alıştırmaları tekrarlatan kişi değil, dili öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür.

İletişimci Yaklaşım : Yabancı dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler özellikle Hymes’in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler Chomsky’nin öne sürdüğü kavramlarla yani dili kullanma ve yetenek ile dilin doğasının açıklamanın yetersiz kaldığını, bunun yanına iletişim yeteneği adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece dille iletişim kurulması olayında dilbilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu kabul edilmiştir. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğretilmesi ve kullanılması esastır. İletişimin sağlanması için dilin iyi bilinmesi gerekir. Bu nedenle önce dilin kuralları daha sonra da dilin kullanımı üzerinde durulmalıdır. Oysa ki, iletişimci yöntemi savunanlar bu zincirin karşısındadırlar. Bu yönetime göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Çünkü Brumfit’in dediği gibi dil öğretimi asla kalıplar halinde ortaya konulmamalı, öğrenenler tarafından zihinsel süreç içinde deneme-yanılma yoluyla gerçekleştirilmelidir.³³

³¹ Chomsky, Noam, Aspects of Theory of Syntax, Institute of Technology, Massachusetts, 1965.

³² Ausubel, D.P., Educational Psychology: A cognitive View, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.

³³ Brumfit, C. J. and Johnson, K, The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, 1983.

Seçmeli Yöntem : Bu yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Örneğin, sözcük öğretiminde düz varım yöntemine, dilbilgisi kurallarını öğrenmede bilişsel öğrenme yöntemine konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönetime ağırlık verilmesi gibi her yöntemin süreç içerisinde kullanılmasıdır. Seçmeli yöntemin uygulamada başarılı olabilmesi için dil öğretimiyle ilgili genel ilkeler, tutumlar ve araştırmalardan çıkan sonuçlar öğretmenler tarafından çok iyi bilinmelidir.

Sonuç olarak dil öğretimi, yöntemleri bilmenin ötesinde daha bir çok şeyi gerektirmektedir. En önemli kural, iyi bir eğitim için öğretmenin öğrencilerine ve mesleğine karşı olan ilgisi ve yaklaşımıdır. Mesleğini ve öğrencilerini seven ve onlarla rahat iletişim kurabilen öğretmenlerin her zaman başarıya ulaşacakları hatırdan çıkarılmamalıdır.

2.8.2. Diğer Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerin yanı sıra günümüzde yaygın olarak bazı yöntemler de bulunmaktadır.

Bu yöntemler şunlardır:

- Lazonov'un Telkin Yöntemi (Suggestology)
- Curran'ın Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)
- Gattegno'nun Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Asher'in Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Telkin Yöntemi : Bu yöntem, Bulgar psikiyatrist Lazonov tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı, sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamaktır. Bu amaçla yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır. Bu yöntemde diyalog öğretimi çok önemlidir. Bir diyalog öğretilirken birinci aşamada diyalog, gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere okunur. İkinci aşamada, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog

tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadille açıklamalar da yapılabilir. nc aşamada öğrencilerden, koltuklarında oturarak gözleri kapalı bir şekilde klasik müzik eşliğinde diyalogu dinlemeleri ve hatırd tutmaları istenir. Dersler bu şekilde işlenir. Lazonov, derslerde izlenecek bu yolla daha başarılı olacağını ortaya koymaktadır.

Grupla Dil ğretimi Yöntemi : Bu yöntem, Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilmiştir. Grupla terapi tekniği izleyen bir psikiyatrisin, seanslarda izlediği yaklaşım gibi yabancı dil ğretiminde de benzer bir uygulamanın etkili olacağı varsayımından yola çıkarak Curran, ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve i kaygı yüzünden kendilerini ifade edemediklerini gözlemiştir. Curran, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, öğrenenlerin de kimi sorumlulukları olması gerektiğini vurgulamıştır. Sorumluluğun paylaşılması ile ikinci bir dil öğrenmenin kolaylaşacağını ne süren Curran, sınıf içinde ğretmen-ğrenci ikilisini danışman-danışan ilişkisi içinde görmektedir. Grupla dil ğretimi yönteminde öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve bu yöntemle öğrenciler sınıfta bir çember oluşturarak otururlar. Sınıf ğretmeni bu çemberin dışında kalır. Böylece ğrenciler, danışman öğrencilerle kendi anladıkları biçimde rahat iletişim kurma şansına sahip olurlar. İlk derslerde sınıfta ses kayıt cihazları kullanılır ve bunlara sadece öğrencilerin öğrendikleri dilde söyledikleri kaydedilir. Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konuda tartışma yapabilirler. Bu şekilde öğrencilerin amaç dilde iletişim kurmalarını sağlamak için destek verilir. Derslerin işlenmesinde genelde bu yol izlenmektedir. Grupla dil ğretimi yönteminin temelinde ğretmen ile öğrenciler arasında karşılıklı iyi niyet ve ilgi çok önemli yer tutmaktadır.

Sessizlik Yöntemi : Bu yöntem, Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil öğretmenler de sessiz kalırlar. Öğrenciler, yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler. Öğrencilerden daha çok öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri düşünüp söylemeleri istenir. Temelde bu yöntemin en önemli özelliği, öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkatle

izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır. Daha sonra yoğun bir şekilde kelime öğretimine geçilir ve öğrencilerden cümle kurmaları istenir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi : San Joe State Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden Prof. Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından “İz Kuramı” ile bağlantılıdır. Bu kurama göre bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa o olayın hatırlanması da o kadar kolay olur. Asher, ikinci dil öğrenen bir yetişkinin başarısını, anadil öğrenen bir çocuğun gelişmesiyle paralel görür. Asher’e göre, çocuklara yöneltilen konuşmalar daha ziyade çocukların fiziksel bir şekilde tepkide bulundukları, cevap verdikleri emirlerdir. Fiziksel tepki, sözlü tepkiden önce gelir. Bu yöntemle yabancı dil öğretimi emir kipleri ile başlar. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir. Diyaloglar yoluyla konuşma öğretimi çalışmalarının sonuna doğru yapılır. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verir. Öğrencilerden hem bireysel hem de toptan tepkide bulunmaları beklenir. Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrenciler de oyuncular. Bu yöntemle ders işlenirken yeni başlayanlar için öğretim materyalleri kullanımına gerek görülmez. Çünkü sınıf etkinlikleri için öğretmenin hareketleri, mimikleri, sesi yeterlidir. Dersler ilerledikçe değişik görsel araçlardan yararlanılır. Bu yöntem daha çok başlangıç düzeyinde yapılan dil öğretimi çalışmalarında yararlı olmaktadır.

2.9. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Eğitim terimleri sözlüğünde Oğuzkan, yöntemi; “Bir sorun çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol”³⁴ olarak tanımlamıştır.

³⁴ Oğuzkan, Ferhan, Eğitim Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, 1974.

Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikleri, Demirel eserinde, “Grupla Öğretim Teknikleri” ve “Bireysel Öğretim Teknikleri” diye iki grupta incelemektedir.³⁵

2.9.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla öğretim teknikleri özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tekniklerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim sağlamada başarılı olmaları için bu tekniklerin kullanılmasına ve sınıf içi uygulamalarda yer verilmesine özen gösterilmelidir.

Bu teknikler şunlardır:

- Gösteri (Demonstration)
- Soru-Cevap (Question and Answer)
- Drama ve Rol Yapma (Drama and Role-Play)
- Benzetim (Simulation)
- İkili ve Grup Çalışmaları (Pair Work and Group Work)
- Eğitsel Oyunlarla Öğretim (Academic Games)

Gösteri : Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Gösteri tekniğini sınıf içinde etkili bir şekilde uygulayabilmek için dikkatli bir hazırlık gerekir. Gösteri tekniği daha çok konuşma becerisini geliştirmede, okuduğunu ve dinlediğini anlamada ve yazma etkinliklerinde kullanılabilir.

Soru-Cevap : Sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir şekilde kullanılan tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır. Yabancı dil öğretiminde duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede sık sık kullanılan bir tekniktir.

³⁵ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 55.

Drama ve Rol Yapma : Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Drama, dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir. Bu teknik, bilinen eski öğretme tekniklerinden birisidir. Ancak drama tekniği karşılıklı konuşmayı amaçladığından dili yeni öğrenmeye başlayanlara zorlukla uygulanabilir.

Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiye girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Rol yapma, sosyodrama olarak da adlandırılmaktadır. Diğer bir tanımla sosyodrama, öğrencilere insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir.³⁶ Dil öğretiminde rol yapma, öğrencilere dili kullanma imkanı sağlayan sınıf içi bir etkinliktir. Bu teknik daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır.

Benzetim : Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına imkan sağlayan bir öğretim tekniğidir. Dil öğretiminde benzetim tekniğinden etkili bir şekilde yararlanılabilir. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Roller, işlevleri, problem çözme ve karar verme gibi görev ve sorumlulukları vardır. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar.³⁷ Öğretmen bu tekniği uygularken öğrencilere rolleri dağıtır, olayı tanıtır ve bir kontrolör olarak olayların dışında kalır.

İkili ve Grup Çalışmaları : Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz-on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Yabancı dil öğretiminde bu çalışmalara diyalog öğretiminde, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmaları yaparken soru-cevap tekniğini uygulamada yer verilebilir. Burada amaç, grup üyelerinin karşılıklı fikir alışverişi içinde olmalarına ve öğrendikleri dili daha rahat bir ortamda kullanmalarına imkan sağlamaktır.

³⁶ Oğuzkan, Ferhan, a.g.e., Sayfa: 172.

³⁷ Küçükahmet, Leyla, Öğretim İlke ve Yöntemleri, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1983.

Eğitsel Oyunlar : Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır. Eğitsel oyunlarla en pasif öğrencilerin bile bu etkinliklere katılarak amaç dili kullanmaları sağlanabilir.

2.9.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bu teknikler daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde yararlı olacak olan tekniklerdir. Sınıf içinde de kullanılan bu tekniklerin neler olduğunu verdikten sonra özellikle yabancı dil öğretimindeki kullanımıyla ilgili açıklamaları vermek istiyoruz. Bu teknikler şunlardır:

- Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction)
- Programlı Öğretim (Programmed Instruction)
- Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction)

Bireyselleştirilmiş Öğretim : Yabancı dil öğretiminde bireysel öğretim tekniği kullanılırken öğretmen ve öğrencilere yeni roller düşmektedir. Her şeyden önce öğretim, öğrenci merkezli olmaktadır. Öğretmenin rolü, öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir. Bireysel ihtiyaçlara dönük grup çalışmalarında öğrencilerin değişik çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Bunun için dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri çalışmaları, planlı grup çalışmaları ve düzey geliştirme çalışmaları yapılabilir.³⁸

Programlı Öğretim : Programlı öğretim, ünlü psikolog Skinner'in pekiştirme ilkeleri esas alınarak ortaya atılmış bir öğretim tekniğidir. Programlı öğretim, temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza inilmesi gibi iki önemli yenilik getirmektedir. Programlı öğretimin temelini oluşturan Skinner'in pekiştirme ilkeleri (Küçük adımlar ilkesi, Etkin katılım ilkesi, Başarı ilkesi, Anında düzeltme ilkesi, Kademeli ilerleme ilkesi) dir.³⁹ Programlı öğretim tekniğinde öğrenci, belirlenen hedef davranışlara kendi

³⁸ Valette, Rebecca, M., and Allen, Edward D., Modern Language Classroom Techniques: A Handbook, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1972.

³⁹ Hızal, Alişan, Programlı Öğretim: Kuramları ve Uygulaması, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 66, Ankara, 1977.

algı hızıyla bireysel bir çalışma sonucunda ulaşmaktadır. Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim tekniğine uygun yazılmış kitaplar ve bilgisayar programları bulunmakla beraber ülkemizde uygulanması çok sınırlıdır.

Bilgisayar Destekli Öğretim : Bilgisayar her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de kullanılmakta ve okul programlarında bilgisayar eğitimi adıyla yerini almaktadır. Bilgisayarlar, öğretim yöntem ve tekniklerinde de etkisini göstermiş ve özellikle son yıllarda bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına başlanmıştır. Ancak bilim adamları video ile bilgisayarın beraber kullanılmasıyla, yabancı dil öğretiminin çok daha etkili olacağını belirtmektedirler. Bu öğretimin en önemli yanı, öğrencinin sınıf içinde yapacağı yanlışlıklarından dolayı gülünç duruma düşme korkusundan arınmış olmasıdır.

2.10. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Bu bölümde, yabancı dil öğretiminde kullanılan ve kullanılması gereken araç ve gereçlerin neler olduğu üzerinde durduk. Yabancı dil öğretiminde kullanılan araç ve gereçler; görsel, işitsel, görsel ve işitsel olmak üzere genelde üç ana grupta toplanmaktadır: Eğitimde görsel ve işitsel araçlar öğrenmenin kalıcı olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı olmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır. Teksas Üniversitesinde yapılan bir araştırma sonuçlarına göre, hatırlama şu yüzdelerle olmaktadır:⁴⁰

- İnsanlar okuduklarının % 10'unu,
- İşittiklerinin % 20'sini,
- Gördüklerinin % 30'unu,
- Görüp işittiklerinin % 50'sini,
- Söylediklerinin % 70'ini,
- Yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar.

⁴⁰ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 87.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri dili daha çok hatırlayabilmeleri için, sınıf içinde çok ortamlı öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle bir yabancı dil öğretmeni, ders planı hazırlarken vereceği dersle ilgili görsel ve işitsel araçlarını da önceden hazırlamalı, bu araçları nerede ve nasıl uygulayacağını çok iyi planlamalıdır. Çünkü öğretmen sınıf içinde ne kadar çok bu araçlara yer verirse, öğrencilerin derse olan ilgi düzeyleri de o kadar çok artmaktadır.

2.10.1. Görsel Araçlar

Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel araçlar genellikle; Kitaplar (ders kitabı, öğretmen kitabı, alıştırma kitabı), yazı tahtaları (kara tahta, manyetik tahta, bülten tahtası), resimler (düz resimler, çizgi resimleri, flaş kartlar, figürünler, duvar resimleri, levhalar, afişler), gerçek eşyalar (sınıf içindeki eşyalar, her türlü yiyecek ve içecekler, biletler, mönüler, maketler, kesitler), projektörler (tepegöz, opal, slayt ve film şeridi projektörleri).

2.10.2. İşitsel Araçlar

Yabancı dil öğretiminde kullanılan işitsel araçlardan, daha çok telaffuz öğretiminde, dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ve mekanik alıştırma yapmada yararlanır. İşitsel araçları kullanırken en önemli husus, ses bantlarının anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde yapılan çalışmalardan istenilen sonuç alınamaz. Kullanılan bu araçlar genellikle, radyo, pikap ve plaklar, teyp ve ses bantlarıdır.

2.10.3. Görsel ve İşitsel Araçlar

Dil öğretiminde göze ve kulağa hitap eden araçlar; film makinesi ve hareketli filmler, kapalı devre televizyon, video, bilgisayarlı videodur.

Yabancı dil öğretiminde sınıf içinde kullanılması planlanan en basit bir resimden en gelişmiş video programlarına kadar sayısız araç, öğretimin daha iyi olabilmesi için hazırlandığı unutulmamalıdır. Hiçbir şey sınıf içinde

öğretmenin yerini alamazlar ancak öğretmene yardımcı olurlar. Bunların öğretmene yardımcı olabilmesi için öğretmen tarafından tanınmalı ve bilinmelidir. Araçlara dayalı olarak yapılan öğretimin yararlarını şunlardır:

- Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar.
- Öğrenmeyi somutlaştırır.
- Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar.
- Öğrenilecek konular üzerinde alıştırmaya ve pratik yapmayı sağlar.

2.11. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında 1992-1993 Eğitim-Öğretim Yılından Beri Yürütülmekte Olan Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış

Fen Bilimleri Enstitüsü, 20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 Sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak teşekkül etmiş, Yükseköğretim Kurulu’nun 18 Ekim 1982 tarihli toplantısında aldığı kararla resmen kurulmuştur. Yüksek lisans ve doktora eğitimi ile bunların gerektirdiği bilimsel araştırma ve uygulama faaliyetlerini düzenleyen, yürüten ve denetleyen bir kuruluş olarak enstitünün amacı, üniversitelerin Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve Ziraat Fakültelerine yetişmiş insan gücü yani öğretim üyesi temin etmektir ve 20 yıldan beridir de büyük bir başarıyla faaliyetini sürdürmektedir.

Enstitüde lisansüstü öğrenim görmek isteyen bir öğrenci 1992 yılına kadar, önce yabancı dil sınavına girer ve eğer bu sınavdan geçer notu alabilirse daha sonra da öğrenim görmek istediği bilim dalından da bilim sınavına tabi tutulurdu. Ancak 1992 yılında enstitü Yönetmeliğinde yapılan bir değişiklikle hazırlık sınıfı uygulamasına geçildi. Bu uygulama ile birlikte, enstitüde öğrenim görmek isteyen öğrenciler artık önce bilim sınavına girmekte ve bu sınavdan geçer not alanlar lisansüstü öğrenim görme hakkını elde etmiş sayılmışlardır. Bilim sınavını kazanan öğrenciler eğer isterler ise, her öğretim yılı başında yapılmakta olan “Yabancı Dil Yeterlik

ve Seviye Tespit Sınavı"na girmektedirler. Bu sınavdan 70 ve üzeri not alanlar doğrudan lisansüstü öğrenimlerine başlayabilmekte, belirtilen notu alamayan veya adı geçen dil sınavına hiç girmeyen öğrencilere ise iki yarıyıl süren İngilizce hazırlık programı verilerek, onları amaçlanan dil seviyesine ulaştırmak için ciddi ve yoğun bir çaba sarf edilmektedir. 2001 yılında Y.Ö.K. tarafından yapılan bir başka Yasal değişiklikle enstitülerde lisansüstü öğrenim görmek isteyen öğrenciler artık bilim sınavına girmemektedirler, sadece sıralama ile enstitülere kabul edilmekte ve uygulama şu şekilde yapılmaktadır; Öğrencinin diploma notunun % 40'ı ile Ö.S.Y.M. tarafından yılda iki kez yapılan L.E.S. sınavının % 60'ının ortalaması, yüksek lisans yapmak isteyenler için en az 50, doktora yapmak isteyenler için de en az 60 puanı tutturanlar enstitünün ilan ettiği lisansüstü programlara müracaat etmektedirler. Ortalama puanı yüksek olandan başlanarak ilan edilen kontenjan kadar öğrenci lisansüstü öğretime kabul edilmekte ve daha sonra da bu öğrenciler yine eskiden olduğu gibi yabancı dil ile ilgili prosedüre göre hareket etmektedirler. Yani hazırlık sınıfları ile ilgili uygulama hiç değişmeden aynen devam etmektedir. Değişen tek şey, artık enstitüler öğrenci alırken bilim sınavı yapamayacaklar sadece müracaat eden öğrencileri yerleştirmede kontenjan dahilinde sıralama yapacaklardır. Bu sıralamanın ölçüsü yukarıda da belirttiğimiz gibi Yönetmeliklerle belirlenmiştir.

Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, 1992 yılından beri devam eden hazırlık sınıflarındaki yabancı dil öğretimini, genel hatlarıyla hazırlık programının amacı, amaçlanan dil düzeyi, öğretim süresi boyunca okutulan dersler, öğrencilere uygulanan sınavlar, öğretim ve öğrenmeyi etkileyen faktörler ve uygulamalarda karşılaşılan güçlükler gibi konular incelenecektir.

2.11.1. Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarının Kuruluşu, Amacı ve Amaçlanan Dil Düzeyi

Fen Bilimleri Enstitüsü Genel Kurulu, 1992 yılında, Enstitü Yönetmeliğinde bir değişiklik yaparak, enstitüde İngilizce hazırlık sınıfı uygulamasının başlatılmasını kararlaştırmış ve bununla ilgili bir Yönerge hazırlayarak Atatürk Üniversitesi Senatosunun onayına sunmuştur. Bu Yönergede, enstitüde sadece İngilizce hazırlık programı uygulanacağı, lisansüstü öğrenim görmeye hak kazanan öğrencilerin her öğretim yılı başında yapılacak olan “İngilizce Yeterlik ve Seviye Tespit Sınavına” tabi tutulacakları, bu sınavdan geçer not olan 70 puanı alanların, doğrudan lisansüstü öğrenime başlatılacakları, başarılı olamayanlar ile bu sınava hiç girmeyenlerin doğrudan hazırlık sınıflarında bir yıl yabancı dil dersi alacakları gibi hususlar geniş bir şekilde açıklanmaktadır.⁴¹

1992-1993 eğitim-öğretim yılı başından itibaren uygulanmaya başlayan bu yönergenin 1. maddesinde de belirtildiği gibi, enstitüde yürütülen İngilizce hazırlık programının amacı, “Yüksek lisans ve doktora programlarına kayıt yaptırmaya hak kazanmış öğrencilerden yabancı dili yeterli görülmeyenlere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki yayınları izleyebilmeleri, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmaktır.”

Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları tarafından hazırlanan Müfredat Programı⁴² incelendiğinde açık bir şekilde görülüyor ki, onuncu yılını doldurmuş olan hazırlık sınıfı programında amaçlanan dil düzeyi, öğrencileri ileri bir dil seviyesine getirmektir.

2.11.2. Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Sürdürülen Programın Süresi ve Dersler

Enstitü hazırlık sınıflarında sürdürülen programın süresi 2 yarıyıldır. Her yarıyıl 16 hafta olmak üzere toplan 32 hafta ders yapılmaktadır.

⁴¹ Ek: 1. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıfı Yönergesi.

⁴² Ek: 2. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıfı Müfredat Programı.

Haftada 24 saatlik bir program sürdürüldüğü göz önüne alınırsa, enstitüde İngilizce öğrenimi gören bir öğrenci yılda (32 x 24) 768 saatlik bir programı takip etme imkanı bulmaktadır. Bu, İngilizce öğrenimi için küçümsenmeyecek bir durumdur. Özellikle dersleri büyük bir ciddiyetle takip eden ve her ders sonunda da verilenleri tekrar eden bir öğrencinin böylesine yoğun bir program sonunda başarılı olmaması mümkün değildir.

Hazırlık sınıfında uygulanan akademik takvim, her öğretim yılı başında Enstitü Yönetim Kurulu tarafından hazırlanmakta ve Üniversite Senatosunca onaylandıktan sonra yürürlüğe girmektedir. Dersler yıllık olduğu için birinci yarıyıl sonunda herhangi bir final veya bütünleme sınavı yapılmamaktadır. Yönetmelik gereği her dönemde iki ara sınavı olmak üzere yıl sonuna kadar toplam dört ara sınavı yapılmaktadır. Bu sınavların ortalaması en az 45 puan olanlar yıl sonu sınavına girme hakkını elde etmektedirler. Dört vizenin ortalaması 45'den aşağı olanlar doğrudan tekrara kalmaktadırlar.

Hazırlık sınıflarında yıllık olarak, haftada 4 saat Basic English, 8 saat Grammar, 4 saat Reading Comprehension, 2 saat Testing, 2 saat Translation, 4 saat Vocabulary dersleri olmak üzere toplam 24 saatlik bir program sürdürülmektedir.

Hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları, her öğretim yılı başında, Enstitü Müdürünün Başkanlığında toplanarak bir durum değerlendirilmesi yapmakta, bir önceki yılda yapılmış olan faaliyetler dile getirilerek, programın daha iyi nasıl olması ile ilgili konular tartışılmakta, öğrencilere uygulanan yıl içinde ve yıl sonundaki sınavların sonuçları karşılaştırılmalı bir biçimde incelenmekte, ayrıca akademik kariyerlerine devam etmek isteyen lisansüstü öğrencilerin girmek zorunda oldukları Ü.D.S sınavlarındaki başarı oranları toplantıda görüşülmektedir. Fakat bu konudaki en büyük eksiklik, öğrencilerin uygulanan hazırlık programı ile ilgili herhangi bir fikir, görüş veya eleştirilerinin alınmamış olmasıdır. Biz, 1992 yılından beri bu konu ile ilgili hiçbir öğrencinin görüşü veya eleştirisi alınmamış olmasını uygulanan programın amacına ulaşmasını engelleyen faktörlerden biri olarak düşünüp 2002-2003 öğretim yılında enstitüde

öğrenim gören öğrencilere yönelik anket formları hazırladık ve enstitü yönetiminin onayı ile uyguladık.

Öğrencilere uyguladığımız anket sonuçları ve değerlendirmeleri bu çalışmanın ileriki bölümlerinde detaylı bir şekilde sunulacaktır.

2.11.3. Derslerin Eşgüdümü

Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları arasında büyük ölçüde bir eşgüdümün sağlandığını söylemek mümkündür. Özellikle yıl içinde ve yıl sonunda yapılan sınavlar tam bir koordine içerisinde uygulanmakta sınav soruları ortaklaşa hazırlanmakta her sınav tek oturum şeklinde uygulanmaktadır. Derslerin eşgüdüm içinde sürdürülmesi hususuna da önemli ölçüde dikkat edildiğini söyleyebiliriz ama biz bunu yeterli görmüyoruz. Enstitüde görev yapan öğretim elemanlarının, üniversitemizin başka birimlerinde de derslerinin olması, sağlıklı bir eşgüdüm için daha sık toplanmamızı engellemektedir.

2.11.4. Enstitü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Sınavlar

Fen Bilimleri Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında, Yönetmelik gereği şu sınavlar uygulanmaktadır:

- Her öğretim yılı başında yapılan seviye tespit sınavı,
- Yıl içinde yapılan toplam dört adet ara (vize) sınavı,
- Yıl sonunda yapılan yeterlik sınavı.

Bu sınavlardan her öğretim yılı başında yapılan İngilizce seviye tespit sınavına, enstitüde lisansüstü öğrenim görme hakkını elde eden öğrenciler ile bir önceki yıldan tekrara kalan öğrenciler girmektedirler. Bu sınavdan 100 üzerinden 70 ve daha fazla not alan öğrenciler, hazırlık sınıflarında yabancı dil öğrenimi görmeden doğrudan bilim derslerine başlamaktadırlar. 70 puandan aşağı not alanlar ile bu sınava girmeyenler 32 haftalık hazırlık programına tabi tutulmaktadır. Bir yıl derslere devam ettiği halde yıl sonunda yapılan sınavda başarısız olan öğrenciler

doğrudan tekrara kalmakta, yeni öğretim döneminde isterlerse enstitüdeki hazırlık programını takip etmekte, istemezlerse derslere devam etmeden yıl içi ve yıl sonu sınavlarına dışardan girebilmektedirler. Yine Yönetmelik gereği, iki yıl üst üste başarısız olan öğrencilerin kayıtları silinerek enstitü ile ilişkileri kesilmektedir.

Enstitüde yıl içinde dört ara sınavı uygulanmaktadır. Bu sınavların ikisi, birinci yarıyıl da diğer ikisi ise ikinci yarıyıl içinde önceden öğrencilere duyurularak yapılmaktadır. Bu sınavların ortalaması 100 üzerinden 45 puanın altında not alan öğrenciler doğrudan tekrara kalmaktadırlar. Başarı notu 45 ve yukarısı olanlar ise yıl sonunda yapılan sınava girmeye hak kazanmaktadırlar.

Enstitüde uygulanan bir diğer sınav ise yıl sonu yeterlik sınavıdır. Yıl içinde yapılan dört ara sınav ortalaması 45 puan ve daha yukarısı olanlar derslere devam hususunu da yerine getirmişlerse bu sınava girebilmektedirler. Bu sınavdan 100 üzerinden en az 70 alanlar hazırlık programını başarı ile tamamlamış sayılmaktadırlar. Belirtilen nottan aşağı alanlar ise yeni öğretim yılı başında yapılacak olan muafiyet sınavına girmek zorundadırlar. Bu sınavda da başarı notu olan 70 puanı alamayanlar tekrara kalmaktadırlar.

Yıl içinde yapılan sınavlarda 50, yıl sonunda yapılan sınavda ise 100 soru sorulmakta, sınavlar bütün öğretim elemanlarınca test şeklinde ortak olarak hazırlanmaktadır. 2002-2003 öğretim yılı başında yapılan seviye tespit sınavına 235 öğrenci katılmış, bu sınav sonucunda sadece 4 öğrenci 70 puan alarak doğrudan bilim derslerine başlamıştır. Diğer 231 öğrenci ise bu sınavdan başarısız not aldıkları için hazırlık programına devam etmişlerdir. Öğrencilerin hangi dersten ne kadar başarılı olduklarını görmek ve hazırlık programına başlarken seviyelerini belirlemek amacıyla öğretim yılı başında “İngilizce Seviye Tespit Sınavı” adı altında bir sınav yapılmıştır.⁴³ Aynı sorulardan oluşan ikinci bir sınavı da yıl sonunda yaparak öğrencilerin her iki sınavda aldıkları puanları değerlendirdik. Amacımız, öğrencilerin başarı durumlarını daha gerçekçi bir şekilde

⁴³ Ek: 3. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü 2002-2003 Öğretim Yılı İngilizce Yeterlik ve Seviye Tespit Sınavı.

görmek ve uygulanan program sonundaki seviye durumlarında nasıl bir değişiklik olduğunu karşılaştırmalı bir biçimde incelemektir. Sonuçlarla ilgili veriler çalışmamızın üçüncü bölümünde daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

2.11.5. Enstitüde Öğretim ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler ve Uygulamalarda Karşılaşılan Güçlükler

Dil öğrenimi, öğrenenlerin çevrelerinden etkilendikleri ama aynı zamanda kendilerinin de öğrenmeye katkıda bulundukları iki yönlü bir yol olduğu için öğrenimi etkileyen faktörlerin çok iyi bilinmesi, yapılacak dil öğretiminin amacına ulaşmasında en önemli şarttır.⁴⁴

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörler iki gruba ayrılmaktadır:

- Dış (Extern) Faktörler
- İç (Intern) Faktörler.

Dış faktörlerde, öğreticiye bağımlı olmadan oluşan şartlar, iç faktörlerde de öğrenme ile ilgili şartlar kastedilmektedir. Bu nedenle hem öğreticilere bağımlı olmadan oluşan faktörleri hem de halihazırda yürütülen programla ilgili faktörleri yani enstitüde hazırlık uygulanan dil öğretimini ve öğrenmeyi etkileyen faktörleri ve uygulamalarda karşılaşılan güçlükleri tespit etmek amacıyla, ikisi öğrencilere biri de öğretim elemanlarına olmak üzere üç ayrı anket uygulanmıştır. İlk iki anketimiz 2002-2003 öğretim yılında, Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında dil öğrenimi almış olan öğrencilere uygulanmıştır.

Anket sonuçları incelendiğinde, dil öğretimini ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin kişisel durumlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir özel veya resmi bir kurumda çalışıyor olmaları, bu nedenle derslere yeterince devam edememeleri, yine çoğunun evli olması, özellikle bayan öğrencilerimizin iş, evlilik ve öğrenim üçgeni içerisinde kendilerine göre haklı nedenlerden dolayı enstitüdeki dersleri üçüncü plana atmaları,

⁴⁴ Yurtcan, İbrahim, Halil, a.g.e., Sayfa: 27.

herhangi bir yerde çalışmayan ve bekar olan bir öğrenci gibi tam anlamıyla ders çalışmaya vakit bulamamaları, derslerde gördükleri konuları tekrarlama imkanını yeterince elde edememeleri gibi tamamen kişisel hususlar, enstitü hazırlık sınıflarındaki programın amacına ulaşmasını engelleyen faktörlerin başında gelmektedir.

Enstitü hazırlık sınıflarında görev yapan biz öğretim elemanlarının derslerde ve uygulamalarda karşılaştığımız en önemli güçlüklerin başında, öğrencilerin daha önceki öğrenimleri esnasında hafızalarında yanlış kalan bazı kuralların düzeltilmesi yönündeki çabalarımızdır. Bu konuda, derslere giren bütün öğretim elemanları büyük çaba sarf etmekte ve öğrencilerde bir nevi şartlanmışçasına var olan bazı ve çok önemli kuralların doğrularını öğretmek için gayret göstermektedirler. Bu hususta en şanslı ve problemsiz öğrenciler, İngilizce öğrenmeye ilk defa enstitüde başlayan yani orta ve yükseköğrenimleri esnasında hiç İngilizce dersi almamış olan öğrencilerimizdir.

Uygulamalarda karşılaşılan bir önemli güçlük de, hemen hemen bütün öğrencilerimizde mevcut olan yanlış telaffuz alışkanlıkları veya daha önceki öğretimleri esnasında Fransızca veya Almanca dersi almış öğrencilerimizin, İngilizce kelimelerin telaffuzlarını çok az bildikleri diğer dillerdeki kelimelerin telaffuzlarıyla karıştırmaları ve bu alışkanlıklarını uzun bir süre atamamaları durumudur. Bu konuda da bütün derslerde özellikle de Vocabulary ve Basic English derslerinde telaffuza ayrı bir önem verilmektedir.

Bu çalışmanın ekler kısmında sunduğumuz ve öğrencilere uyguladığımız anketlerin sonuçlarından da anlaşılmaktadır ki, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının kendi bilimsel konularla ilgili olanların dışında neredeyse hiç yok diyebileceğimiz kadar az olmasıdır. Bu olumsuz durum öğrencilerin İngilizce seviyelerinin daha iyi bir şekilde gelişmemesi sonucunu doğurmaktadır. Öğrencilere “Niçin Yeterince Okumuyorsunuz” diye sorulduğunda genelde, daha önce belirttiğimiz nedenler ileri sürerek yeterince vakit bulamadıklarından yakınmışlardır. Buna rağmen yaptığımız görüşmelerde ve derslerde edindiğimiz izlenimlerde, öğrencilerin okuma

ve anlama seviyelerinin gittikçe iyiye gittiği ancak özellikle konuşma ve yazma düzeyinde istenilen hedefe ulaşmada zorlandıkları gözlenmiştir. Bu nedenle bu iki önemli becerinin gelişebilmesi için enstitü hazırlık programına, halen yürütülmekte olan derslere ilaveten “Konuşma” ve “Yazma” derslerinin de konulması gerektiği, hem hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları tarafından hem de öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Biz bu hususu özellikle enstitüde yürütülen yabancı dil programının amacına ulaşmasını engelleyen en önemli faktörlerden biri olarak görüyor ve araştırmamızın değerlendirme bölümünde de daha detaylı bir şekilde sunacağımız gibi, önümüzdeki öğretim yılından yani 2003-2004 öğretim yılından itibaren, enstitüde yürütülecek programın, diğer becerilerin yanı sıra bu iki becerinin (Konuşma ve Yazma) de geliştirilmesine yönelik olmasını ve bu nedenle ders programlarına hiç olmazsa haftada ikişer saat bu derslerin konulması gerektiğini düşünüyoruz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere değinilmiştir.

3.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 1992-1993 öğretim yılından 2002-2003 öğretim yılına kadar Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğrenimi görmüş ve halen görmekte olan 423 öğrenci ile görev yapmış ve halen görev yapmakta olan bütün öğretim elemanları oluşturmaktadır.

3.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2002-2003 öğretim yılında enstitü hazırlık sınıflarında öğrenim gören 231 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 6 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğrenimi görmüş ve halen görmekte olan 190 öğrenci araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu ise, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim gören fakat enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğrenimi görmemiş veya görmeyen 50 öğrenciden oluşmuştur.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Başarı Testine Göre Kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta İngilizce başarı testi puanları açısından önemli bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla her iki gruba uygulanan İngilizce başarı testi puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü "t" testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3.4.1'de verilmiştir.

Tablo 3.4.1. Başarı Testi Puanlarının Deney ve kontrol gruplarına ilişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Başarı Testi Boyutları	Gruplar	N	X	S.S.	t	Önem Düzeyi
Vocabulary puanı	Deney	190	2,8895	2,7513		P<0.05
	Kontrol	50	5,5200	3,7046	-5,567	Anlamlı
Grammar puanı	Deney	190	5,8105	4,4205		P<0.05
	Kontrol	50	8,4200	2,9630	-3,944	Anlamlı
Basic English puanı	Deney	190	5,6263	2,9082		P<0.05
	Kontrol	50	7,7200	2,3390	-4,704	Anlamlı
Translation puanı	Deney	190	7,2737	2,3160		P>0.05
	Kontrol	50	7,7800	2,6976	-1,328	Anlamsız
Reading puanı	Deney	190	2,0526	2,2927		P<0.05
	Kontrol	50	3,9800	2,4031	-5,236	Anlamlı
Başarı Testi Toplam puanı	Deney	190	23,6526	10,6232		P<0.05
	Kontrol	50	33,4200	11,1759	-5,722	Anlamlı

S.D.= 238

Tablo 3.4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta İngilizce Başarı Testi puanları açısından önemli bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t testi sonucunda, Vocabulary, Grammar, Reading, Basic English ve Başarı testi toplam puanları açısından kontrol grubun lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Translation puanı açısından her iki grup arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgu kontrol grubunun deney grubuna göre Vocabulary, Grammar, Reading, Basic English ve Başarı testi toplam puanları açısından daha ileri bir noktada olduğunu göstermektedir. Bu sonuç araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği gibi, eğer araştırma sonunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar çıkarsa, enstitüde uygulanan programın başarısını daha da olumlu yönde etkileyecektir.

Ayrıca İngilizce Başarı testi puanlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farkı açıklamadaki etkisini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare hesaplanması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularına dayandığı için önce varyans analizi ile bulgular daha sonra eta-kare değerleri Tablo 3.4.2’de verilmiştir.

Tablo 3.4.2. Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Başarı Testi Puanları Arasındaki Farkla İlgili ANOVA Sonuçları ve Eta-kare (η^2) Değerleri

Başarı Testi Boyutları		Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare (η^2)
Vocabulary	Gruplararası	273,904	1	273,904	30,996	P<0.05	
	Gruplarıçi	2103,159	238	8,837			.130
	Toplam	2377,062	239			Anlamlı	
Grammar	Gruplararası	269,537	1	269,537	15,558	P<0.05	
	Gruplarıçi	4123,359	238	17,325			.006
	Toplam	4392,896	239			Anlamlı	
Basic English	Gruplararası	173,514	1	173,514	22,124	P<0.05	
	Gruplarıçi	1866,548	238	7,843			.092
	Toplam	2040,062	239			Anlamlı	
Translation	Gruplararası	10,147	1	10,147	1,762	P>0.05	
	Gruplarıçi	1370,348	238	5,758			.007
	Toplam	1380,496	239			Anlamsız	
Reading	Gruplararası	147,042	1	147,042	27,417	P<0.05	
	Gruplarıçi	1276,454	238	5,363			.115
	Toplam	1423,496	239			Anlamlı	
Başarı testi	Gruplararası	3776,309	1	3776,309	32,743	P<0.05	
Toplam puanı	Gruplarıçi	27449,254	238	115,333			.137
	Toplam	31225,563	239			Anlamlı	

Tablo 3.4.2 incelendiğinde Eta-kare (η^2) değerlerinin tümünün küçük olması, İngilizce Başarı Testi puanlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farkın etkisinin küçüklüğünü göstermektedir.

3.5. Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Araçları

Araştırmanın verilerin toplanmasında bir başarı testi ve aynı soruları içeren fakat formatı farklı iki ayrı anket kullanılmıştır. Bu anketlerin birisi öğrencilere diğeri ise öğretim elemanlarına dönük hazırlanmıştır.

Anket formlarının geliştirilmesinde, enstitüdeki mevcut durum gözlem yoluyla incelenmiş, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uygulamalara yönelik görüş ve düşünceleri alınmıştır. Anketin içeriği, enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında yapılan araştırmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanarak ilgili verileri toplayacak biçimde hazırlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla hazırlanmıştır.

3.5.1. Başarı Testi

Araştırmada öğrencilerin program sonunda ne kadar ilerleme kaydettiklerini belirlemek amacıyla, öğretim yılı başında ve sonunda uygulanan başarı testidir. Bu testde öğrencilere beş ayrı bölümden oluşan toplam 100 soru sorulmuştur. Öğrencilerin gerek ön testte ve gerekse son testte aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

Öğrencilere uygulanan Başarı Testi şu bölümlerden oluşmaktadır:

- Vocabulary
- Grammar,
- Reading
- Basic English
- Translation

3.5.2. “Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyini Değerlendirme Anketi” (Öğrenci Formu)

Araştırmada, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında uygulanan dil öğretim programının amacına ulaşma düzeyine ilişkin öğrencilerin görüşleri “Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyini Değerlendirme Anketi” ile saptanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu anket toplam 26 sorudan oluşmuştur. Anket aşağıdaki bölümleri içermektedir.

- Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel özellikleriyle ilgili sorular
- İkinci bölümde, öğrencilerin enstitü hazırlık sınıflarında dil öğrenimine başlamadan önceki yabancı dil seviyelerini belirlemeye yönelik sorular
- Enstitüde yürütülen programla ilgili, öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular.

3.5.3. “Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyini Değerlendirme Anketi” (Öğretim Elemanı Formu)

Araştırmada, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında uygulanan dil öğretim programının amacına ulaşma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri “Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyini Değerlendirme Anketi” ile saptanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu anket, birinci anketteki soruları içermesine rağmen formatı farklıdır ve toplam 25 sorudan oluşmuştur. Anket aşağıdaki bölümleri içermektedir.

- Birinci bölümde, öğretim elemanlarının kişisel özellikleriyle ilgili sorular
- İkinci bölümde, enstitüde yürütülen programla ilgili, öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik sorular.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması Süreci

Araştırmanın alt problemlerine cevap olacak verileri toplamak amacıyla çoğaltılan anket formları, araştırmacı tarafından enstitüde uygulanmıştır. Uygulanan anket formlarında mümkün olduğu kadar, sorular arasında paralellik kurulmaya çalışılmıştır. Öğretim elemanlarına daha çok uygulama düzeyinde, öğrencilere ise bilgi düzeyinde sorular sorulmuştur. Bu doğrultuda öğretim elemanları ile öğrencilerin verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi ve İstatistiksel Teknikler

Toplanan verilerin analizinde beş farklı istatistiksel analiz uygulanmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 10.00 paket istatistik programı ile yapılmıştır. Bu istatistiksel analizler şunlardır.

1. Frekans (f),
2. Yüzdelik (%)
3. t testi
4. Tekrarlanmış ölçümler için ANOVA
5. Eta-kare (η^2)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu kısmında, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin genel durumları ve yürütülen programla ilgili görüşleri içeren bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca yine öğrenciler ile öğretim elemanlarının enstitüde yürütülen İngilizce öğrenimi ile ilgili sınıf içi faaliyetleri nasıl yorumladıkları hususunda bulgular sunulmuş ve bunların değerlendirmeleri yapılmıştır.

Elde edilen bulguların sunulduğunda, araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevap aranan sorulara göre şu sıra izlenmiştir:

1. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programının Etkililik Düzeyi.
2. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile ilgili Bulgular ve Değerlendirmeler.
3. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Seviyeleri ile ilgili Bulgular ve Değerlendirmeler.
4. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrenciler ile Öğretim Elemanların, Yürütülen Yabancı Dil Öğretimi Süresince Sınıf İçi Faaliyetleri Nasıl Yorumladıkları Konusunda Gözlem, Kanaat ve Düşüncelerini Belirleme ile İlgili Bulgular ve Değerlendirmeler.

4.1. Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programının Etkililik Düzeyi

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan dil öğretim programına devam eden öğrenciler (Deney Grubu) ile enstitüde lisansüstü öğrenimine devam eden fakat hazırlık sınıflarında öğrenim görmemiş olan öğrencilere (Kontrol Grubu), öğretim yılı başında program öncesi uygulanan başarı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testi arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğrencilerin Vocabulary, Basic English, Grammar, Reading, Testing, Translation ve İngilizce Başarı Testi toplamı ön ve son testlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farklara ilişkin tekrarlanmış ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır.

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Vocabulary başarı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 4.1.1 ve Tablo 4.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1 Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Vocabulary” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	N	X	S.S.
Vocabulary Öntest	Deney	190	2,8895	2,7513
	Kontrol	50	5,5200	3,7046
	Toplam	240	3,4375	3,1537
Vocabulary Sontest	Deney	190	10,1789	2,8246
	Kontrol	50	6,9400	2,9857
	Toplam	240	9,5042	3,1424

Tablo 4.1.2. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Vocabulary” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Gruplararası	2741.591	239				
Grup (Deney/Kontrol)	7,326	1	7,326	,638	,425	,003
Hata	2734,265	238	11,489			
Gruplarıçi	6411.999	240				
Test (Ön-Son)	4416,533	1	4416,533	800,176	,000	,771
Grup*Test	681,837	1	681,837	123,534	,000	,342
Hata	1313,629	238	5,519			
Toplam	9153.59	479				

Tablo 4.1.2 incelendiğinde, kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest vocabulary başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0.638$, $p>0.05$).

Bu bulgu, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin vocabulary başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin vocabulary başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama vocabulary başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 800.176$, $p<0.05$).

Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin vocabulary başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir.

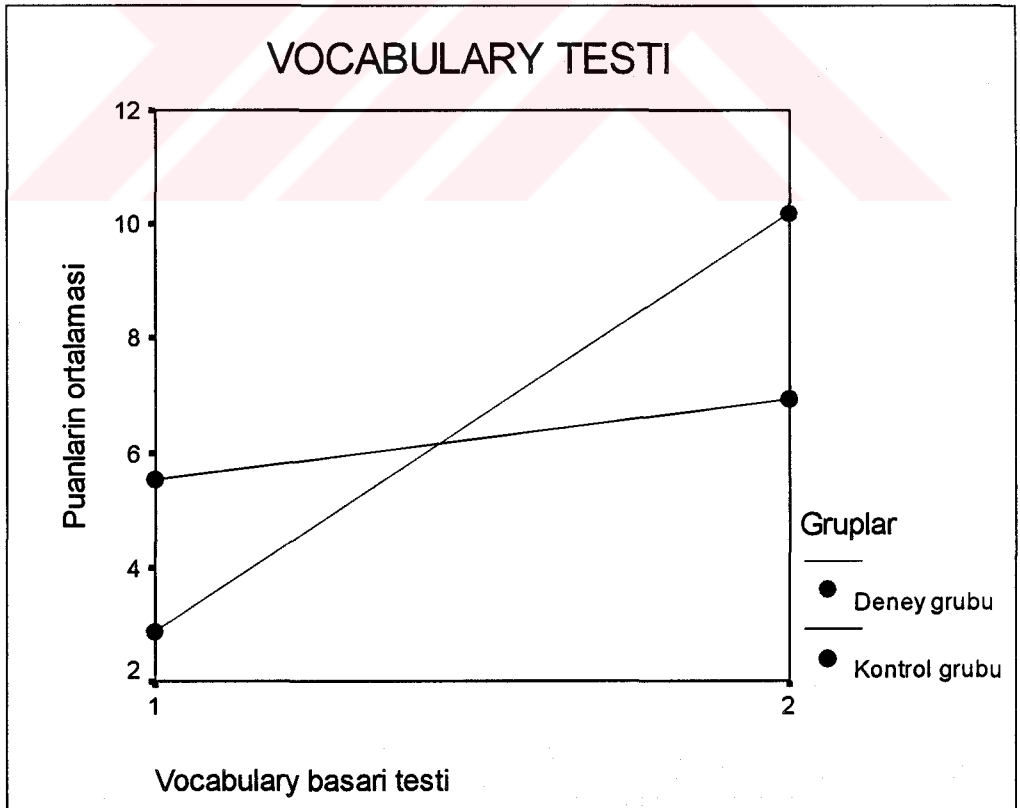
Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin vocabulary başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 123.534$, $p<0.05$).

Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin vocabulary başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin vocabulary başarı testi puanlarında

gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin vocabulary başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak vocabulary başarıları değişmektedir. Öğrencilerin Vocabulary başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre Vocabulary başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun vocabulary başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4.1.2.1'de verilmiştir.

Grafik 4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Vocabulary Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği



Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Grammar başarı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 4.1.3 ve Tablo 4.1.4’de verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Grammar” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	N	X	S.S.
Grammar Öntest	Deney	190	5,8105	4,4205
	Kontrol	50	8,4200	2,9630
	Toplam	240	6,3542	4,2872
Grammar Sontest	Deney	190	20,4316	5,4679
	Kontrol	50	10,9600	4,2950
	Toplam	240	18,4583	6,5025

Tablo 4.1.4. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Grammar” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Gruplararası	3136.198	239				
Grup (Deney/Kontrol)	2888,630	1	2888,630	282,041	,000	,542
Hata	2437,568	238	10,242			
Grupları içi	22907.500	240				
Test (Ön-Son)	17581,302	1	17581,302	1716,609	,000	,878
Grup*Test	2888,630	1	2888,630	282,041	,000	,542
Hata	2437,568	238	10,242			
Toplam	54277.396	479				

Tablo 4.1.4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Grammar başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=282.041$, $p<0.05$).

Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Grammar başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Grammar başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Grammar başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 1716. 609$, $p<0.05$).

Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Grammar başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir.

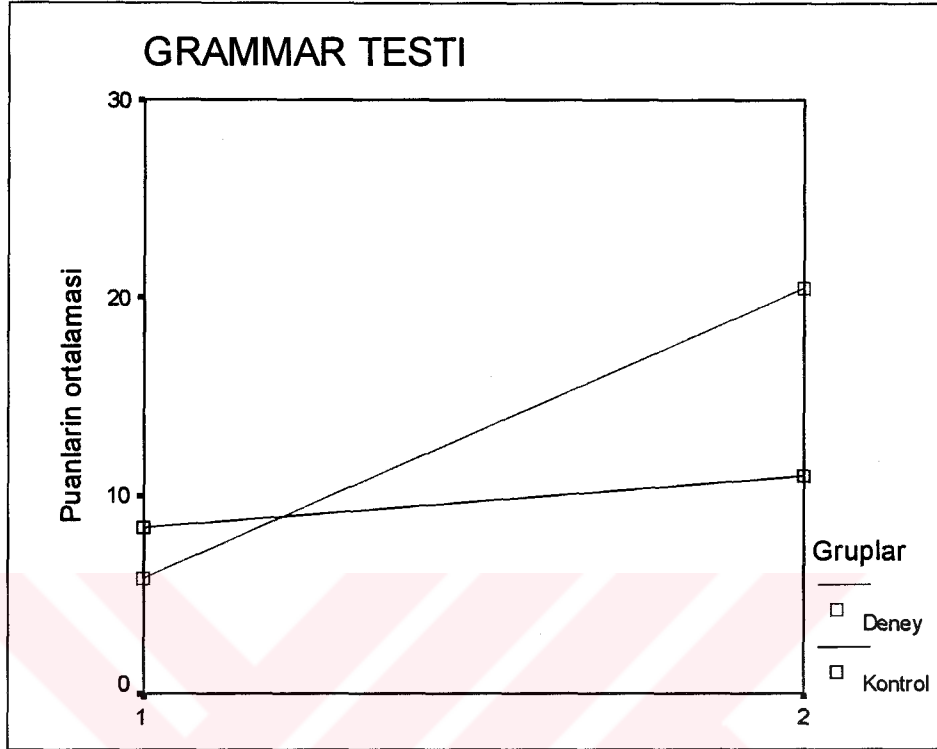
Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Grammar başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 282.041$, $p<0.05$).

Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Grammar başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Grammar başarı testi puanlarında gözlenen değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin Grammar başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak Grammar başarıları değişmektedir. Öğrencilerin Grammar başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre Grammar başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Grammar başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4.1.4.1’de verilmiştir.

Grafik 4.1.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Grammar Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği



Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Basic English başarı öntesti ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı sontestine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 4.1.5 ve Tablo 4.1.6'da verilmiştir.

Tablo 4.1.5. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin "Basic English" Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	N	X	S.S.
Basic English Öntest	Deney	190	5,6263	2,9082
	Kontrol	50	7,7200	2,3390
	Toplam	240	6,0625	2,9216
Basic English Sontest	Deney	190	13,0421	3,2085
	Kontrol	50	8,5000	3,0119
	Toplam	240	12,0958	3,6630

Tablo 4.1.6. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Basic English” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Gruplararası	3201,991	239				
Grup (Deney/Kontrol)	118,646	1	118,646	9,158	,003	,037
Hata	3083,345	238	12,955			
Grupları içi	6412,999	240				
Test (Ön-Son)	4368,133	1	4368,133	886,011	,000	,788
Grup*Test	871,500	1	871,500	176,771	,000	,426
Hata	1173,366	238	4,930			
Toplam	19229,980	479				

Tablo 4.1.6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Basic English başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=9.158$, $p<0.05$).

Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Basic English başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Basic English başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Basic English başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 886. 011$, $p<0.05$).

Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Basic English başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir.

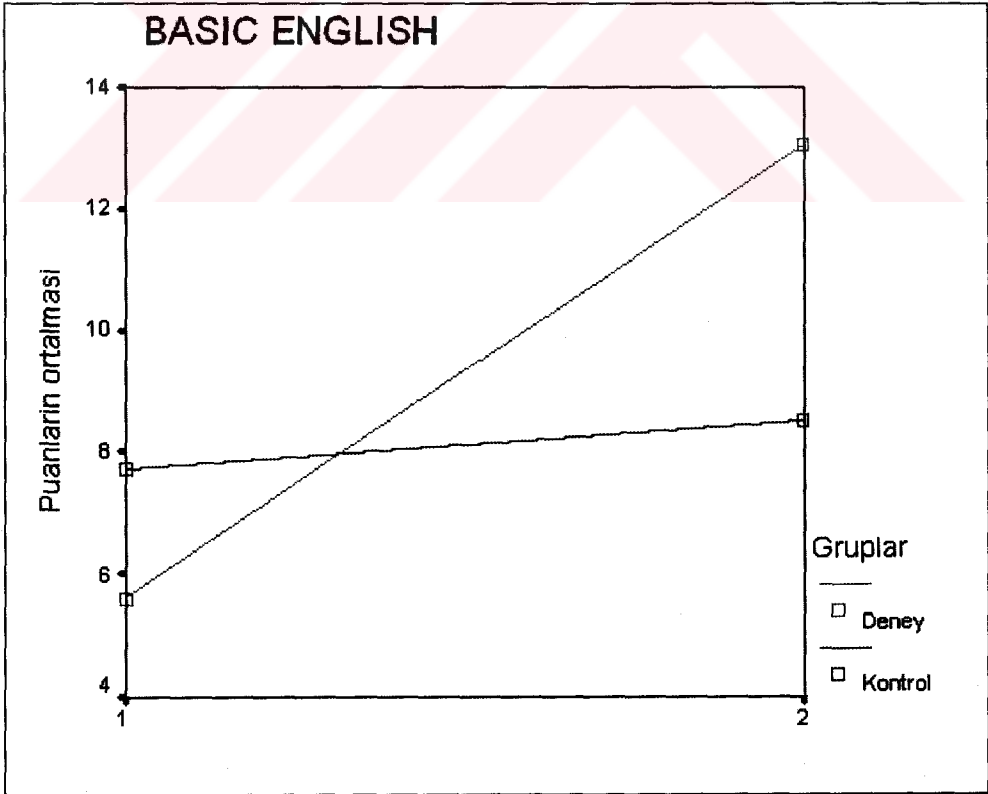
Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Basic English başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 176.771$, $p<0.05$).

Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Basic English başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Basic English başarı testi puanlarında

gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin Basic English başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak Basic English başarıları değişmektedir. Öğrencilerin Basic English başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre Basic English başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Basic English başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4.1.6.1'de verilmiştir.

Grafik 4.1.6.1. Deney ve Kontrol Grubunun Basic English Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği



Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Translation başarı öntesti ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı sontestine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 4.1.7 ve Tablo 4.1.8’de verilmiştir.

Tablo 4.1.7. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Translation” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	N	X	S.S.
Translation Öntest	Deney	190	7,2737	2,3160
	Kontrol	50	7,7800	2,6976
	Toplam	240	7,3792	2,4034
Translation Sontest	Deney	190	12,4842	2,4228
	Kontrol	50	8,4800	2,5414
	Toplam	240	11,6500	2,9363

Tablo 4.1.8. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Translation” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Gruplararası	2079,398	239				
Grup (Deney/Kontrol)	242,156	1	242,156	31,369	,000	,116
Hata	1837,242	238	7,720			
Grupları içi	3550,499	240				
Test (Ön-Son)	2188,802	1	2188,802	543,184	,000	,695
Grup*Test	402,658	1	402,658	99,926	,000	,296
Hata	959,039	238	4,030			
Toplam	11259,794	479				

Tablo 4.1.8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Translation başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=31.369$, $p<0.05$).

Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Translation başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Translation başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Translation başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 534.184$, $p<0.05$).

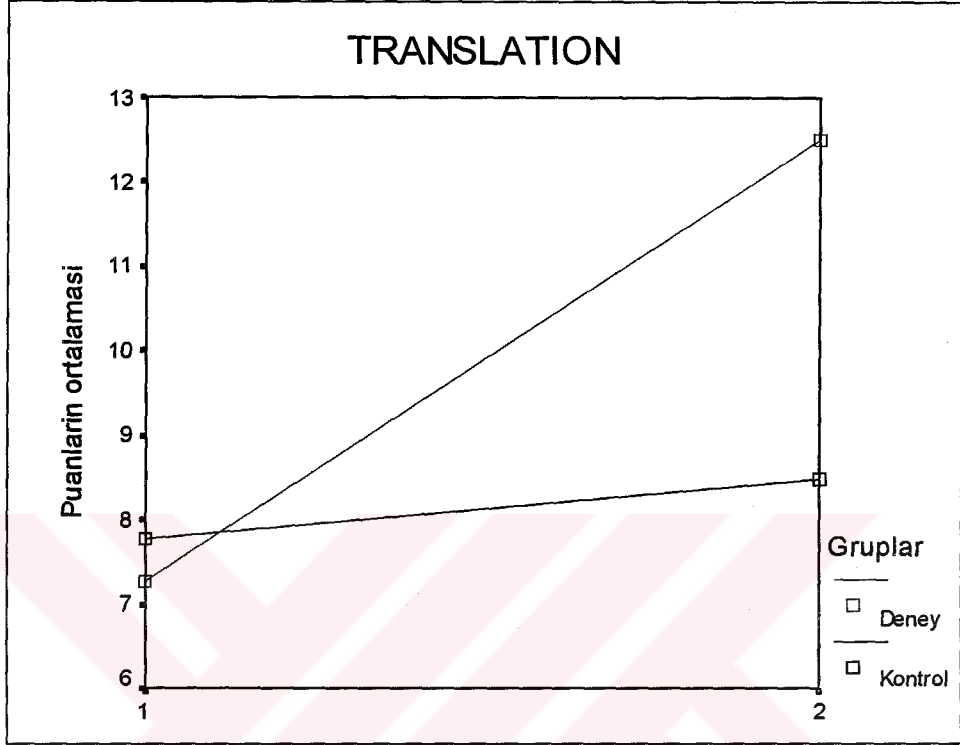
Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Translation başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir.

Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Translation başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 99.926$, $p<0.05$).

Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Translation başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Translation başarı testi puanlarında gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin Translation başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak Translation başarıları değişmektedir. Öğrencilerin Translation başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre Translation başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Translation başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4.1.8.1’de verilmiştir.

Grafik 4.1.8.1. Deney ve Kontrol Grubunun Translation Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği



Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Reading başarı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 4.1.9 ve Tablo 4.1.10'da verilmiştir.

Tablo 4.1.9. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Reading” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	N	X	S.S.
Reading Öntest	Deney	190	2,0526	2,2927
	Kontrol	50	3,9800	2,4031
	Toplam	240	2,4542	2,4405
Reading Sontest	Deney	190	6,3684	2,9079
	Kontrol	50	3,8000	2,4075
	Toplam	240	5,8333	2,9946

Tablo 4.1.10. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Reading” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Gruplararası	2248,581	239				
Grup (Deney/Kontrol)	8,133	1	8,133	,864	,354	,004
Hata	2240,448	238	9,414			
Grupları içi	2688,5	238	3,858			
Test (Ön-Son)	1370,252	1	1370,252	355,167	,000	,599
Grup*Test	400,032	1	400,032	103,687	,000	,303
Hata	918,216	238	3,858			
Toplam	9874,162	479				

Tablo 4.1.10 incelendiğinde, kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Reading başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0.864$, $p>0.05$).

Bu bulgu, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Reading başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Reading başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Reading başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 355.167$, $p<0.05$).

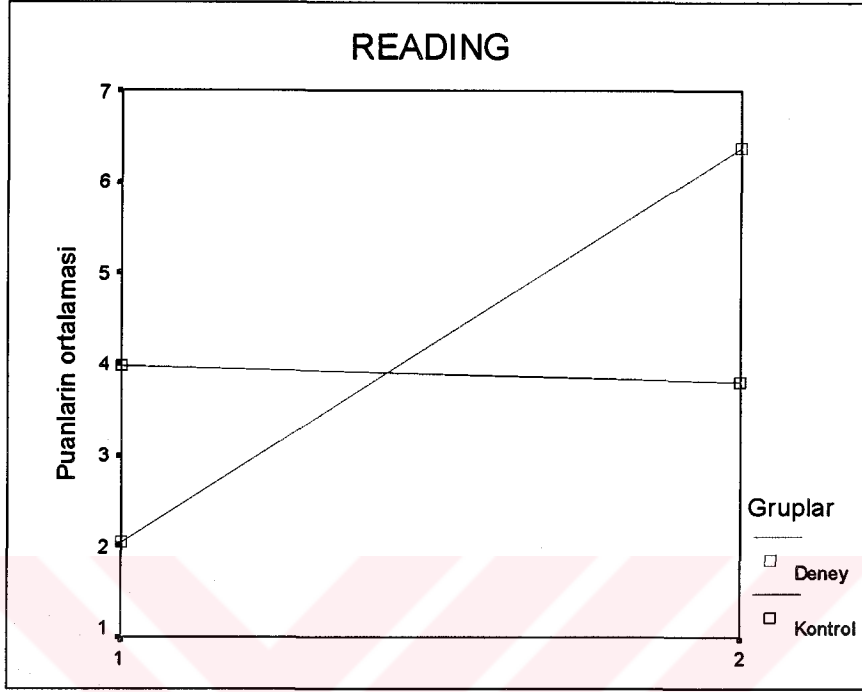
Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Reading başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir.

Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Reading başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 103.687$, $p<0.05$).

Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Reading başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Reading başarı testi puanlarında gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin Reading başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak Reading başarıları değişmektedir. Öğrencilerin Reading başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre Reading başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Reading başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4.1.10.1'de verilmiştir.

Grafik 4.1.10.1. Deney ve Kontrol Grubunun Reading Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği



Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan İngilizce Başarı Testi toplamı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 4.1.11 ve Tablo 4.1.12’de verilmiştir.

Tablo 4.1.11. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “İngilizce Başarı Testi Toplamı” Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	N	X	S.S.
İngilizce Başarı Testi toplamı Ön Test	Deney	190	23,6526	10,6232
	Kontrol	50	33,4200	11,1759
	Toplam	240	25,6875	11,4303
İngilizce Başarı Testi toplamı Son Test	Deney	190	62,5053	12,1772
	Kontrol	50	38,6800	11,1875
	Toplam	240	57,5417	15,3927

Tablo 4.1.12. Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “İngilizce Başarı Testi Toplamı” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Gruplararası	52666,198	239				
Grup (Deney/Kontrol)	3911,316	1	3911,316	19,093	,000	,074
Hata	48754,882	238	204,852			
Gruplariçi	156949,500	238	3,858			
Test (Ön-Son)	121762,552	1	121762,552	2254,731	,000	,905
Grup*Test	22334,201	1	22334,201	413,572	,000	,635
Hata	12852,747	238	54,003			
Toplam	419231,396	479				

Tablo 4.1.12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest İngilizce Başarı Testi toplamı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=19.093$, $p<0.05$).

Bu bulgu, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin İngilizce Başarı Testi toplam başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştırdığını göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi toplam puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama İngilizce Başarı Testi toplamı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 2254.731$, $p<0.05$).

Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin İngilizce Başarı Testi toplam puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir.

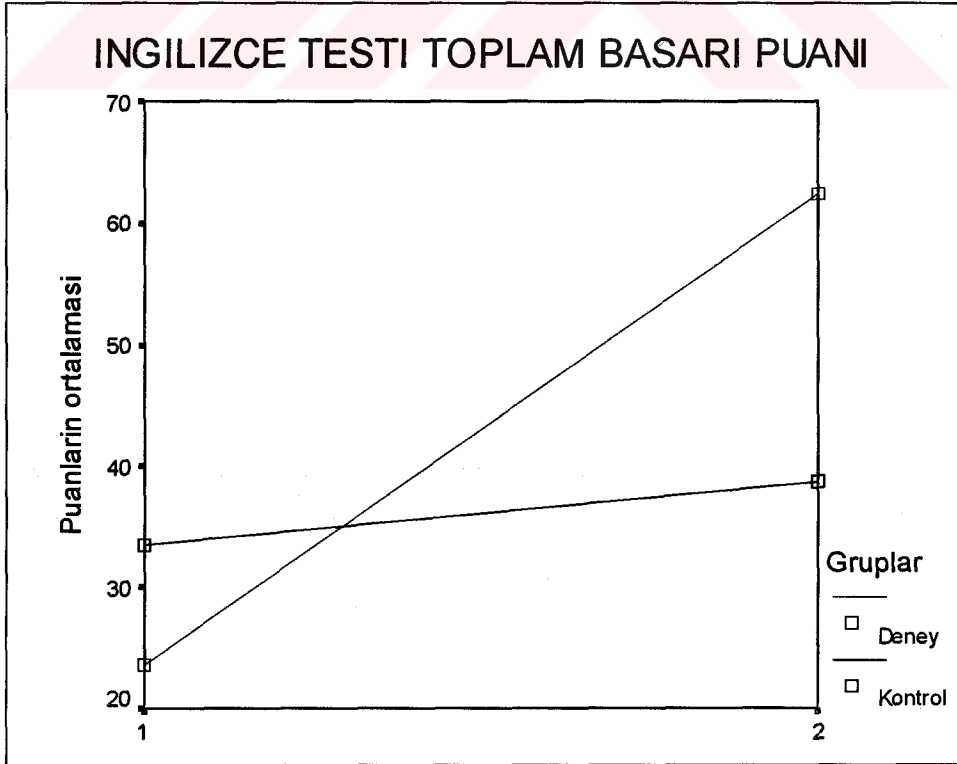
Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin İngilizce Başarı Testi toplam başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 413.572$, $p<0.05$).

Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce Başarı Testi toplam puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce Başarı Testi toplam

puanlarında gözlenen değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce Başarı Testi toplam başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak İngilizce Başarı Testi toplam başarıları değişmektedir. Öğrencilerin İngilizce Başarı Testi toplam başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre İngilizce Başarı Testi toplam başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun İngilizce Başarı Testi toplam başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4.1.12.1'de verilmiştir.

Grafik 4.1.12.1. Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Başarı Testi Toplamı Puanına İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği



4.2. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımları ile ilgili bulgular Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımları

Öğrencilerin Mezun Oldukları Üniversitenin Adı	f	%
Akdeniz Üniversitesi	1	0,43
Anadolu Üniversitesi	1	0,43
Atatürk Üniversitesi	183	79,23
Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,43
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	0,43
Çukurova Üniversitesi	1	0,43
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0,43
Erciyes Üniversitesi	1	0,43
Fırat Üniversitesi	2	0,87
Gazi Üniversitesi	3	1,30
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	1,30
Hacettepe Üniversitesi	1	0,43
İnönü Üniversitesi	1	0,43
İstanbul Üniversitesi	1	0,43
Kafkas Üniversitesi	2	0,87
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	0,43
Kara Harp Okulu	1	0,43
Karadeniz Teknik Üniversitesi	7	3,03
Marmara Üniversitesi	2	0,87
Niğde Üniversitesi	2	0,87
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	0,87
Osmangazi Üniversitesi	1	0,43
Pamukkale Üniversitesi	3	1,30
Polis Akademisi	3	1,30
Selçuk Üniversitesi	4	1,73
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	0,87
TOPLAM	231	100

Tablo 4.2.1'de görüldüğü gibi, Enstitüde lisansüstü öğrenim hakkı elde etmiş 231 öğrencinin % 79'u (183 kişi) Atatürk Üniversitesinden, % 21'i ise (48 kişi) diğer Yükseköğretim Kurumlarından mezun olmuşlardır.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları ile ilgili bulgular Tablo 4.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları

Öğrencilerin Mezun Oldukları Fakültenin Adı	F	%
Eğitim Fakültesi	45	19,5
Fen-Edebiyat Fakültesi	38	16,5
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	3	1,3
Kara Harp Okulu	1	0,4
Mühendislik Fakültesi	66	28,6
Orman Fakültesi	1	0,4
Polis Akademisi	3	1,3
Tıp Fakültesi	3	1,3
Veteriner Fakültesi	1	0,4
Ziraat Fakültesi	70	30,3
TOPLAM	231	100

Tablo 4.2.2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 45'i (%19,5) Eğitim Fakültesi mezunu, 38'i (%16,5) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, 3'ü (% 1,3) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi mezunu, 1'i (% 0,4) Kara Harp Okulu mezunu, 66'sı (% 28,6) Mühendislik Fakültesi mezunu, 1'i (% 0,4) Orman Fakültesi mezunu, 3'ü (% 1,3) Polis Akademisi mezunu, 3'ü (% 1,3) Tıp Fakültesi mezunu, 1'i (% 0,4) Veteriner Fakültesi mezunu ve 70'i (% 30,3) Ziraat Fakültesi mezunudur.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin görev yaptıkları kurumlara göre dağılımları ile ilgili bulgular Tablo 4.2.3'de verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımları

Çalıştıkları Kurum	Görevi	f	%
Atatürk Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	10	4,3
Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen	50	21,6
Kamu Kurumları	Mühendis	30	13
Özel Sektör	-	60	26
Çalışmıyor	-	81	35,1
TOPLAM		231	100

Tablo 4.2.3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 150'si (% 64,9) değişik kurumlarda çalışmakta ve aynı zamanda Enstitüdeki öğrenimlerine devam etmektedirler. 231 öğrenciden sadece 81'i (% 35,1) herhangi bir kurumda çalışmamakta, sadece öğrenimlerini sürdürmektedirler.

Gerek öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde ettiğimiz izlenimler gerekse anket sonuçları, öğrencilerin başarısızlıklarının en büyük nedeninin hem çalışıyor olmaları hem yabancı dil öğrenimlerini sürdürme gayreti içerisinde bulunduklarını, iş yoğunluğu nedeniyle yeterince derslerine eğilemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum yıl içinde yapılan ara (vize) sınavlarında da açık bir şekilde görülmüştür. Herhangi bir kurumda çalışan, derslere yeterince devam edemeyen, devam etse bile, derslerde verilenleri düzenli şekilde gözden geçirmeyen ve konuları tekrarlamayan öğrencilerin çok daha başarısız oldukları gözlenmiştir.

Herhangi bir kurumda çalışmayan öğrencilerin çalışanlara göre hem programa uyum açısından hem de yapılan sınavların sonuçları açısından daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

4.3. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yabancı Dil Seviyeleri ile ilgili Bulgular ve Değerlendirmeler

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin orta ve yüksek öğrenimleri sürersince gördükleri yabancı dil eğitim seviyeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Orta ve Yükseköğrenimleri Süresince Gördükleri Yabancı Dil Durumları ile İlgili Dağılımları

Yabancı Dil Durumları	f	%
Almanca Bilen Öğrenciler	7	3
Fransızca Bilen Öğrenciler	3	1,3
İngilizce Bilen Öğrenciler	221	95,7
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi, toplam 231 öğrenciden 7’si (% 3) orta ve yükseköğrenimleri esnasında Almanca dersi aldıkları, 3’ü (% 1,3) Fransızca dersi aldıkları, 221’i (% 95,7) İngilizce dersi aldıkları tespit edilmiştir.

Ancak farklı bir dil görmek onların Enstitüdeki programlara uyum sağlama hususunda herhangi bir dezavantaj teşkil etmemiş aksine orta ve yükseköğrenimleri esnasında İngilizce görmüş olan çoğu öğrencilerden de ileri bir seviyeye ulaşmışlardır. Bunun nedeni enstitüdeki programının tamamen hiç İngilizce bilmeyenlere göre düzenlenmiş olmasıdır.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, ortaöğrenimlerini hazırlık programı

olan bir okulda tamamlayıp tamamlamadıkları ile ilgili bulgular Tablo 4.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Ortaöğrenimlerini Hazırlık Programı Olan Bir Okulda Tamamlayıp Tamamlamadıkları ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet. Ortaöğrenimim süresinde Hazırlık Programı aldım.	30	13
Hayır. Ortaöğrenimim süresinde Hazırlık Programı almadım.	201	87
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sadece 30’unun (% 13) Anadolu Lisesi veya Süper Lise mezunu olduğu ve İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gördüğü, diğer 201 öğrencinin (% 87) ise diğer liselerden mezun oldukları ve İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim görmedikleri tespit edilmiştir.

Bu konu ile ilgili olarak öğrencilere, İngilizce konuşulan herhangi bir ülkeye gidip gitmedikleri sorulduğunda hiçbirisinin yurtdışına çıkmadıkları belirlenmiştir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce herhangi bir yayın takip edip etmedikleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.3. Öğrencilerin İngilizce Herhangi Bir Yayın Takip Edip Etmedikleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet. İngilizce yazılmış yayınları takip ediyorum	25	10,8
Hayır. Herhangi bir yabancı yayın takip etmiyorum	206	89,2
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 25'i (% 10,8) İngilizce yazılmış gazete, kitap, dergi gibi yayınları takip ettikleri, 206'sı (% 89,2) ise takip etmedikleri belirlenmiştir.

Bu durumun yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü lisansüstü öğrenim gören bir öğrenciden yabancı dilde yazılmış daha fazla yayın okuması ve literatür taraması beklenir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden, İngilizce herhangi bir yayın takip edenlerin hangi tür yayınları okudukları ile ilgili bulgular Tablo 4.3.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3.4. Öğrencilerin İngilizce Yazılmış Hangi Yayınları Takip Ettikleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Dergi	15	60
Gazete	10	40
Kitap	-	-
Makale	20	80
Roman	-	-
Diğer Yayınlar	-	-

Tablo 4.3.4'de görüldüğü gibi, İngilizce yazılmış yayın okuyan 25 öğrenciden 15'inin (% 60) Dergi, 10'unun (% 40) Gazete ve 20'sinin (% 80) Makale okudukları görülmektedir.

Akademik kariyer yapmak amacıyla lisansüstü öğrenime başlamış bir öğrencinin bilimsel çalışmalarıyla ilgili yabancı dilde yazılmış yayınları takip etmesi gerekmektedir. Bu husus öğrencilere sık sık hatırlatılmakta ve yayın takip etmeleri için gerekli motivasyon verilmeye çalışılmaktadır. Buna rağmen 231 öğrenciden 206'sının hiçbir yayın okumamış oldukları bu konuyu önemsemedikleri sonucunu doğurmaktadır.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce yayınlanan radyo ve televizyon programlarını izleyip izlemedikleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.5’de verilmiştir.

Tablo 4.3.5. Öğrencilerin İngilizce Yayınlanan Radyo ve Televizyon Programlarını İzleme Durumları ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet izliyorum.	31	13,4
Hayır izlemiyorum.	200	86,6
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.5’de görüldüğü gibi, öğrencilerin 31’i (% 13,4) İngilizce yayınlanan radyo ve televizyon programlarını çok sık olmasa da izlediklerini belirtirken, 200’ü (% 86,6) ise izlemediklerini söylemişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden, İngilizce yayınlanan radyo ve televizyon programlarını izleyenlerin bu yayınları anlama durumları ile ilgili bulgular Tablo 4.3.6’da verilmiştir.

Tablo 4.3.6. İngilizce Yayınlanan Programları İzleyen Öğrencilerin, Yayınları Anlama Durumları ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Çok iyi derecede anlıyorum	-	-
İyi derecede anlıyorum	-	-
Orta derecede anlıyorum	15	48,4
Az derecede anlıyorum	10	32,3
Çok az derecede anlıyorum	6	19,3
TOPLAM	31	100

Tablo 4.3.6'da görüldüğü gibi, İngilizce yayınlanan radyo ve televizyon programlarını izlediğini belirten 31 öğrenciden 15'i (% 48,4) yayınları orta seviyede, 10'u (% 32,3) az seviyede ve son olarak yine 6'sı (% 19,3) çok az seviyede anlayabildiklerini ifade etmektedirler.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce okuma, anlama, yazma ve konuşma düzeyinde kendilerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.7'de verilmiştir.

Tablo 4.3.7. Öğrencilerin Okuma, Anlama, Yazma ve Konuşma Düzeyinde Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	Okuma		Anlama		Yazma		Konuşma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok iyi	68	29,4	45	19,5	25	10,8	30	13,0
İyi	39	16,9	48	20,7	40	17,3	38	16,4
Orta	54	23,4	58	25,2	73	31,6	75	32,4
Yetersiz	70	30,3	80	34,6	93	40,3	88	38,2

Tablo 4.3.7'de görüldüğü gibi, öğrenciler kendilerini İngilizce okuma, anlama, yazma ve konuşma düzeylerinde değerlendirmişler ve 231 öğrenciden sadece 25'i (% 10,8) kendilerini yazma, 30'u (% 13) konuşma düzeyinde çok iyi olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden 39'u (% 16,9) okuma, 48'i (% 20,7) anlama düzeyinde kendilerini iyi olarak görürken, 54'ü (% 23,4) okuma, 58'i (% 25,2) anlama düzeyinde orta, 70'i (% 30,3) kendilerini okuma, 80'i (% 34,6) anlama düzeyinde yetersiz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerden 73'ü (% 31,6) yazma konusunda kendilerini orta düzeyde hissederken, 93'ü ise (% 40,3) bu konuda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden 75'i (% 32,4) konuşma düzeyinde kendilerini orta düzeyde görürken, 88'i (% 38,2) kendilerini yetersiz olarak belirtmişlerdir.

Veriler genel olarak incelendiğinde öğrenciler konuşma ve yazma düzeyinde kendilerini eksik gördüklerini, bu nedenle programa konuşma ve yazma derslerinin konulması gerektiğini ısrarla istemişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim görmelerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.8'de verilmiştir.

Tablo 4.3.8. Öğrencilerin İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Görme Hususunu Nasıl Değerlendirdikleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	F	%
Hazırlık Sınıfında öğrenim görmek gereklidir.	220	95,2
Hazırlık Sınıfı gereksizdir.	11	4,8
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.8'de görüldüğü gibi, öğrencilere "Enstitü İngilizce Hazırlık Sınıfında öğrenim görmek isteğe bırakılsa idi siz hangisini seçerdiniz?" sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin 220'si (% 95,2) "Hazırlık Sınıfında öğrenim görmek isterdim" cevabını vermişlerdir. Bu cevabın

"Hazırlık Sınıfında öğrenim görmek isterdim" cevabının bu kadar büyük oranda çıkmasında en büyük etken, onların akademik kariyerlerine devam edebilmek ve özellikle de ilk etapta doktora tezlerine başlamadan önce Ü.D.S. sınavında başarılı olma isteğidir. Akademik hayatlarının her aşamasında karşılarına çıkacak olan dil problemini böylesine uzmanca verilen bir hazırlık programı sonucunda halledebilmek arzusu yatmaktadır.

Bu anketin, dersler başladıktan yaklaşık altı ay sonra uygulanması ve böyle bir cevap alınmasında, halihazırda yürütülen programın büyük çoğunlukla öğrenciler tarafından beğenildiği sonucunu da ortaya koymaktadır.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık öğrenimi

görmelerinin asıl amacının ne olduğuna ilişkin öğretim elemanların ve öğrencilerin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.9'da verilmiştir.

Tablo 4.3.9. Öğrencilerin Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Görmekteki Asıl Amaçlarının Ne Olduğuna İlişkin Öğretim Elemanların ve Öğrencilerin Görüşleri ile İlgili Dağılımları

Öğrencilere Göre				Öğretim Elemanlarına Göre			
Seçenekler	Önem Sırası	f	%	Seçenekler	Önem Sırası	f	%
Branşıyla ilgili bilimsel yayınları okuyup, anlamak.	5	21	9	Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları okuyup, anlamak.	1	1	16,6
	4	55	24		3	3	50.0
	3	75	32,4		4	2	33,4
	2	80	34,6				
Branşıyla ilgili bilimsel yayınları hiç kimseden yardım almadan kendi kendime çevirmek.	5	10	4,4	Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları hiç kimseden yardım almadan kendi kendime çevirmek.	2	1	16,6
	2	56	24,2		3	3	50.0
	4	80	34,6		4	2	33,4
	3	85	36,8				
Çok iyi İngilizce konuşmak.	2	30	13	Çok iyi İngilizce konuşmak.	2	1	16,6
	3	40	17,3		5	3	50.0
	4	41	17,7		6	2	33,4
	5	120	52				
Çok iyi İngilizce yazmak.	1	29	12,6	Çok iyi İngilizce yazmak.	3	1	16,6
	2	33	14,2		4	1	16,6
	3	52	22,6		5	2	33,4
	4	117	50,6		6	2	33,4
Akademik kariyerimi sürdürebilmek için Ü.D.S.'yi geçmek.	4	10	4,4	Akademik kariyeri sürdürebilmek için Ü.D.S.'yi geçmek.	1	5	83,4
	3	20	8,6		2	1	16,6
	2	30	13				
	1	171	74				
Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazanmak.	3	11	4,8	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazanmak.	2	1	16,6
	4	15	6,6		4	3	50.0
	5	20	8,6		6	2	33,4
	6	185	80				

Tablo 4.3.9 incelendiğinde öğrenci ve öğretim elemanlarına göre öğrencilerin dil öğretimi görmekteki amaçları önem sırasına göre şu şekilde tercih edildiği gözlenmiştir:

Öğrencilerin 171'i (% 74) asıl amaçlarının "Akademik kariyerlerini sürdürebilmek için Ü.D.S.'yi geçmek" olarak belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretim elemanlarının 5'i (% 83,4) öğrencilerin asıl amaçlarının aynı olduğunu belirtmektedirler. İkinci derecede olarak, öğrencilerin 80'i (% 34,6) "Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları okuyup, anlamak" olarak belirtmişlerdir. Öğretim Elemanlarının 3'ü (% 50) öğrencilerin ikinci derecedeki amaçlarının "Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları hiç kimseden yardım almadan kendi kendilerine çevirmek" olduğunu düşünmektedirler. Öğretim Elemanlarına göre ikinci derecede olan bu amaç ise öğrencilere göre üçüncü derecede bir amaç olarak tercih edilmiştir. Öğretim Elemanlarının 3'ü (% 50) ise öğrencilerin üçüncü derecedeki amaçlarının "Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları okuyup anlamak" olduğu izlenimini taşımaktadırlar. Hazırlık Sınıflarının kuruluş amacı olan "Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazanmak" ise öğrencilerin 15'ine (% 6,6) göre dördüncü derecede bir amaç olarak tercih edilmiştir. Bu durum, Öğretim Elemanlarının 3'üne (% 50) göre de aynı şekilde olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilere göre beşinci derecede amaç ise, 120'sine göre (% 52) "Çok iyi derecede İngilizce konuşmak ve yazmak" olarak belirlenmiştir.

Tablo 26'da görüldüğü gibi, öğrencilerin hazırlık sınıflarında dil öğrenimi görmekteki asıl amaçlarının akademik kariyerlerini sürdürebilmek için Ü.D.S. sınavında başarılı olmak olduğu anlaşılmaktadır. Halbuki enstitüdeki dil öğretiminin amacı ise "Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazanmak" olarak belirlenmiştir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan yazılı sınavların yanı sıra sözlü sınavların da yapılmasının

gerektiğini ilişkin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.10'da verilmiştir.

Tablo 4.3.10. Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yazılı sınavların Yanısıra Sözlü sınavların da Yapılmasının Gerektiğini Düşünüp Düşünmedikleri Hususunda Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	Öğrenciler		Öğretim Elemanları	
	f	%	f	%
Evet. Hem yazılı hem de sözlü sınav yapılmalı	-	-	1	16,6
Hayır. Sadece yazılı sınav yeterli.	231	100	5	83,4
TOPLAM	231	100	6	100

Tablo 4.3.10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı Hazırlık Sınıflarında uygulanan yazılı sınavların yeterli olduğunu ayrıca sözlü sınavların yapılmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının 1'i ise (% 16,6) yazılı sınavların yanı sıra sözlü sınavların yapılması gerektiğini, 5'i (% 83,4) de gerekli olmadığını belirtmektedirler.

Sonuçta gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları, enstitüde uygulanan yazılı sınavların yeterli olduğunu ayrıca sözlü sınav yapmanın fazla gerekmediği görüşünde oldukları söylenebilir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan ara ve yarı yıl sonu sınavlarının nasıl olmasına ilişkin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.11'de verilmiştir.

Tablo 4.3.11. Öğrencilerin Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Ara ve Yıl Sonu Sınavlarının Nasıl Olması Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Yarı test yarı klasik sınav yapılmalı.	11	4,8
Sadece klasik sınav yapılmalı.	-	-
Sadece çeviri sınavı yapılmalı.	15	6,5
Hem test hem sözlü yapılmalı.	-	-
Sınavlarda kompozisyon da yazdırılmalı.	5	2,2
Uygulanan sınav türünü yeterli buluyorum.	200	86,5
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı Hazırlık sınıflarında yapılan sınavları yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmanın sınavlar bölümünde de daha detaylı bir şekilde belirtildiği gibi, enstitü hazırlık sınıflarında yıl içinde dördü ara (vize) biri de yıl sonu (final) olmak üzere toplam beş sınav yapılmakta ve öğrencilere test şeklinde çoktan seçmeli sorular yöneltilmektedir. Öğrencilere bu anket uygulanmadan önce, öğretim yılı başında 100 sorudan oluşan “İngilizce Yeterlik ve Seviye Tespit Sınavı” adı altında genel bir sınav ile 50’şer sorudan oluşan iki ayrı ara (vize) sınavları uygulandığı için Enstitüde yapılan sınav türü hakkında bilgi sahibi olmuşlar ve daha sonra da uygulanan ankette sorulan sınav türü ile ilgili soruya, öğrencilerin büyük çoğunluğu, Enstitüde uygulanan sınav türünün yeterli olduğu kanaatine varmışlardır.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan ara ve yarı yıl sonu sınavlarının gerçek bilgilerini ölçüp ölçmediğine ilişkin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.12’de verilmiştir.

Tablo 4.3.12. Enstitü Hazırlık Sınıflarında Öğrencilere Uygulanan Ara ve Yıl Sonu Sınavların Gerçek Bilgilerini Ölçüp Ölçmediği Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet. Uygulanan sınavlar gerçek bilgimizi ölçüyor.	201	13
Hayır. Uygulanan sınavlar gerçek bilgimizi ölçmüyor.	30	87
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.12'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 201'i (% 87) uygulanan sınavların kendi bilgilerini yeterince ölçtüğünü belirtirken sadece 30'u (% 13) yeterince ölçmediğini ileri sürmüşlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıflarının fiziki ortamını ideal bulup bulmadıkları ilişkin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.13'de verilmiştir.

Tablo 4.3.13. Öğrencilere, Hazırlık Sınıflarının Fiziki Ortamını İdeal Bulup Bulmadıkları Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	F	%
Evet. Hazırlık Sınıfların fiziki durumlarını ideal buluyorum	-	-
Hayır. İdeal bulmuyorum.	231	100
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.13'de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı Hazırlık Sınıflarının fiziki durumlarını beğenmediklerini, dershanelerin küçük olduğunu, her sınıfta öğrenci sayısının neredeyse 40 öğrenciye yakın olduğunu ifade ederek en ideal sayının en fazla 20 öğrenciyi geçmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan bilimsel araştırmalar, özellikle yabancı

dil hazırlık öğrenimi veren sınıfların en fazla 20 kişilik olması gerektiğini, kalabalık sınıflarda kesinlikle dil öğretiminde başarılı olunamayacağını çünkü dil öğretimi, karşılıklı iletişimi gerektiren bir uygulama olduğundan, kalabalık sınıflarda bu uygulamaya yeterince yer verilemeyeceği için öğrenci ve öğretici açısından başarı şansının çok düşük olacağı belirtilmiştir.

Öğrencilerin bu talepleri Enstitü Yönetimine bildirilmiş fakat Yönetim, bu konuda pek fazla bir şey yapamayacaklarını, konunun Üniversite Rektörlüğünü ilgilendirdiğini, halen hizmet verdikleri binada ancak bu şekilde devam edebileceklerini belirtmişlerdir.

Aynı şekilde Enstitü hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanları da, sınıfların fiziki yapısının dil öğretimi açısından kesinlikle uygun olmadığını, kalabalık sınıflar yüzünden öğrencilerle sürekli iletişim kuramadıklarını bu nedenle derslerde arzu ettikleri verimi tam olarak alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce hazırlık sınıflarında uygulanan derslerin programdaki ağırlığının (haftada 4 saat Basic English, 8 saat Grammar, 4 saat Reading, 2 saat Translation, 2 saat Testing, 4 saat Vocabulary) amaca ulaşma açısından yeterli olup olmadığına ilişkin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.14'de verilmiştir.

Tablo 4.3.14. Öğrencilere, Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Derslerin Programdaki Ağırlığının Amaca Ulaşma Açısından Yeterli Olup Olmadığı Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet	80	34,6
Hayır	151	65,4
TOPLAM	231	100

Tablo 4.3.14'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 80'i (% 34,6) yürütülen programın amaçlarına ulaşma açısından yeterli olduğunu belirtirken 151 öğrenci ise (% 65,4) programı yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yürütülen ders programının yeterli olmadığını ve değişmesi gerektiğini ileri süren öğrencilerin olmasını istedikleri yeni program hususundaki değerlendirmelerine ilişkin görüşler ile ilgili bulgular Tablo 4.3.15'de verilmiştir.

Tablo 4.3.15. Enstitüde Yürütülen Haftalık Ders Programını Yeterli Bulmayan Öğrencilerin Olmasını İstedikleri Yeni Program Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Dersler	Kredisi	f	%
Basic English	2	131	86,8
	4	20	13,2
Grammar	8	121	80,1
	10	30	19,9
Reading	6	120	79,5
	4	31	20,5
Translation	4	140	92,7
	2	11	7,3
Testing	4	100	66,2
	6	51	33,8
Vocabulary	6	130	86,1
	4	21	13,9

Tablo 4.3.15'de görüldüğü gibi, Enstitüde halihazırda yürütülen haftalık ders programının değiştirilmesini isteyen 151 öğrencinin 131'i (% 86,8) Basic English dersinin 2 saate indirilmesini, 20 öğrenci (% 13,2)

programlandığı şekilde devam etmesini; 151 öğrenciden 121'i (% 80,1) Grammar dersinin programlandığı şekilde devam etmesini, 30 öğrenci (% 19,9) 10 saate çıkarılmasını; Reading dersi ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, 120 öğrenci (% 79,5) 6 saate çıkarılmasını, 31'i (% 20,5) hiç değiştirilmemesini; Translation dersi için öğrencilerin talepleri ise, 140 öğrenci (% 92,7) 4 saate çıkarılmasını, 11 öğrenci (% 7,3) planlandığı şekilde devam etmesi şeklinde olmuştur. Testing dersi ile ilgili talepleri ise, 100 öğrenci (% 66,2) 4 saate çıkarılmasını, 51 öğrenci ise (% 33,8) 6 saate çıkarılmasını; Vocabulary dersi ile ilgili düşünceleri sorulduğunda, 130 öğrenci (% 86,1) 6 saate çıkarılmasını, 21'i (% 13,9) aynı şekilde kalmasını belirtmişlerdir.

Programın değiştirilmesini isteyen 151 öğrencinin istekleri ele alındığında, öğrencilerin büyük çoğunluğu Basic English dersinin haftada 2 saate indirilmesini; Grammar, Reading, Translation, Testing ve Vocabulary derslerinin kredi saatlerinin artırılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim elemanların yürütülen programa hangi derslerin eklenmesinin amaca ulaşma açısından daha faydalı olacağına ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.3.16'da verilmiştir.

Tablo 4.3.16. Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların Yürütülen Programa Hangi Derslerin Eklenmesinin Amaca Ulaşma Açısından Daha Faydalı Olacağı Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	Öğrenciler		Öğretim Elemanları	
	f	%	f	%
Konuşma	195	84,4	6	100
Yazma	200	86,5	6	100
Video	35	15,1	3	50
Dinleme	20	8,7	3	50

Tablo 4.3.16'da görüldüğü gibi, öğrencilerin 195'i (% 84,4) yürütülen derslere ek olarak haftalık ders programına Konuşma dersinin konulmasının, 200'ü (% 86,5) Yazma dersinin konulmasının, 35'i (% 15,1) Video dersinin konulmasının, 20'si (% 8,7) Dinleme dersinin konulmasının amaçlarına ulaşma açısından faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Öğretim Elemanların 6'sı (% 100) Konuşma dersinin, 6'sı (% 100) Yazma dersinin, 3'ü (% 50) ise Video ve Dinleme dersinin konulmasının öğrenciler için faydalı olacağını belirtmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin ve Öğretim Elemanların çoğunluğu, yürütülen derslere ek olarak özellikle Konuşma ve Yazma derslerinin konulmasının, amaca ulaşma açısından önemli olduğu fikri üzerinde birleşmişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin derslere yeterince devam edip edememe hususunun öğrenci ve öğretim elemanları açısından değerlendirmeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.17'de verilmiştir.

Tablo 4.3.17. Öğrencilerin Derslere Yeterince Devam Edip Edememe Hususunun Öğrenci ve Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	Öğrenciler		Öğretim Elemanları	
	f	%	f	%
Evet. Derslere devam ediyorum.	81	35,1	-	-
Hayır. Derslere devam edemiyorum	150	64,9	6	100
TOPLAM	231	100	6	100

Tablo 4.3.17'de görüldüğü gibi, öğrencilerin 150'si (% 64,9) derslere yeterince devam edemediklerini, 81'i (% 35,1) devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Aynı konuda, enstitü hazırlık sınıflarında görevli öğretim elemanlarının hepsi, öğrencilerin kendi derslerine yeterince devam

edemediklerini, bir kısım öğrencinin neredeyse devam sınırını doldurduklarını fakat önemli bir kısmının ise devamsızlıktan kaldıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili yaptığımız görüşmelerde, öğrenciler derslere devam etmek istediklerini ancak herhangi bir kurumda çalışıyor olmaları nedeniyle derslere yeterince katılamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın temel unsurunu oluşturan, enstitüdeki programın amacına ulaşmasını engelleyen faktörlerin başında biz bu devamsızlık problemini görüyor ve bu konunun halledilmesi için acil tedbirler alınması gerektiğini düşünüyoruz.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin derslere devam etmemelerinin nedenleri hususundaki değerlendirmeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.18’de verilmiştir.

Tablo 4.3.18. Öğrencilerin Derslere Devam Etmemelerinin Nedenleri Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Çalıştığım kurumdan izin alamıyorum.	150	100
Yürütülmekte olan programı çok ağır buluyor ve sıkılıyorum.	-	-
Diğer nedenler.	-	-
TOPLAM	150	100

Tablo 4.3.18’de görüldüğü gibi, derslere devam edemediğini söyleyen 150 öğrencinin tamamı tek nedenlerinin, çalıştıkları kurumlarından izin alamadıkları olduğunu belirtmişlerdir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarının, öğrencilerin derslere devam etmemelerinin nedenleri hususundaki değerlendirmeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.3.19’da verilmiştir.

Tablo 4.3.19. Enstitü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Görev Yapan Öğretim Elemanların, Öğrencilerin Derslere Devam Etmemeleri Hususundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Bilmiyorum.	-	-
Bilebildiğim kadarıyla, çalıştıkları kurumlardan izin alamıyorlar.	6	6
Diğer nedenler.	-	-
TOPLAM	6	6

Tablo 4.3.19'da görüldüğü gibi, öğrencilerin yeterince derslere devam etmemeleri konusunda 6 öğretim elemanından tamamı, öğrencilerin çalıştıkları kurumlardan yeterince izin alamadıkları için derslere devam edemediklerini belirtmişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin derslere devam edememelerinin nedeni, çalışıyor olmalarıdır. Bu araştırmadan edindiğimiz izlenimler göstermiştir ki her yıl en az 50 öğrenci devamsızlıktan tekrara kalmakta, sonunda da çalıştığı kurumla ilgili sorununu halledemeyeceğini anlayarak lisansüstü eğitim yapmaktan vazgeçmektedir.

4.4. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrenciler ile Öğretim Elemanlarının, Yürütülen Yabancı Dil Öğretimi Süresince Sınıf İçi Faaliyetleri Nasıl Yorumladıkları Konusunda Gözlem, Kanaat ve Düşüncelerini Belirleme İle İlgili Bulgular ve Değerlendirmeler

Araştırmanın bu bölümünde, Hazırlık Sınıflarında İngilizce öğrenim gören öğrencilere ve görev yapan Öğretim Elemanlarına, sınıf içi faaliyetleri nasıl yorumladıklarıyla ilgili gözlem, kanaat ve düşüncelerini belirlemek amacıyla 20 değişik soru sorulmuş ve yapılan faaliyetleri ortaya

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima							1	100			1	100
Sık sık			1	100					1	100		
Genellikle	1	100			1	100						
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.1’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerin ilginç ve çekici hale getirilip getirilmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 20’si (% 8,7) “Daima”, 25’i (% 10,8) “Sık sık”, 40’ı (%17,3) “Genellikle”, 55’i (23,8) “Bazen”, 70’i (30,3) “Arada” ilginç ve çekici hale getirildiğini, 21’i (% 9.1) ise getirilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersini “Genellikle” ilginç ve çekici hale getirdiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 80’i (% 34,6) “Daima”, 60’ı (% 26) “Sık sık”, 50’si (% 21,7) “Genellikle”, 15’i (% 6,5) “Bazen”, 10’u (% 4,3) “Arada” ilginç ve çekici hale getirildiğini, 16’sı (% 6,9) ise “Hiç” getirilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersini “Sık sık” ilginç ve çekici hale getirdiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 36’sı (% 15.5) “Daima”, 54’ü (% 23.4) “Sık sık”, 55’i (% 23.8) “Genellikle”, 45’i (% 19,5) “Bazen”, 21’i (% 9) “Arada” ilginç ve çekici hale getirildiğini, 20’si (% 8.7) ise “Hiç” getirilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersini “Genellikle” ilginç ve çekici hale getirdiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 95’i (% 41.1) “Daima”, 75’i (% 32.5) “Sık sık”, 50’si (% 21.6) “Genellikle”, 5’i (% 2.2) “Bazen”, 3’ü (% 1.3)

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima			1	100			1	100			1	100
Sık sık									1	100		
Genellikle	1	100			1	100						
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.2’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerdeki muhtevanın anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya çıkarılması için çaba gösterilip gösterilmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 25’i (% 10.8) “Daima”, 29’u (% 12.6) “Sık sık”, 78’i (% 33.8) “Genellikle”, 45’i (% 19.5) “Bazen”, 31’i (% 13.4) “Arada” çaba gösterildiğini, 23’ü (% 10) ise “Hiç” çaba gösterilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersini “Genellikle” çaba gösterdiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 67’si (% 29) “Daima”, 55’i (% 3.8) “Sık sık”, 40’ı (% 17.3) “Genellikle”, 37’si (% 16) “Bazen”, 21’i (% 9.1) “Arada” çaba gösterildiğini, 11’i (% 4.8) ise “Hiç” çaba gösterilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersini “Daima” çaba gösterdiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 33’ü (% 14.3) “Daima”, 41’i (% 17.7) “Sık sık”, 73’ü (% 31.6) “Genellikle”, 40’ı (% 17.3) “Bazen”, 29’u (% 12.6) “Arada” çaba gösterildiğini, 15’i (% 6.5) ise “Hiç” çaba gösterilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersini “Sık sık” çaba gösterdiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 105’i (% 45.5) “Daima”, 85’i (% 36.8) “Sık sık”, 31’i (% 13.4) “Genellikle”, 10’u (% 4.3) “Bazen”, çaba

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima							1	100				
Sık sık			1	100							1	100
Genellikle					1	100						
Bazen	1	100							1	100		
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.3’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, konular anlatılırken olabildiğince ayrıntılara girilip girilmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 30’u (% 13) “Daima”, 37’si (% 16) “Sık sık”, 48’i (% 20.8) “Genellikle”, 65’i (% 28.1) “Bazen”, 31’i (% 13.4) “Arada” konular anlatılırken ayrıntılara girildiğini, 20’si (% 8.7) ise “Hiç” ayrıntılara girilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde “Bazen” ayrıntılara girdiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 57’si (% 24.7) “Daima”, 65’i (% 28.1) “Sık sık”, 34’ü (% 14.7) “Genellikle”, 32’si (% 13.9) “Bazen”, 22’si (% 9.5) “Arada” konular anlatılırken ayrıntılara girildiğini, 21’i (% 9.1) ise “Hiç” ayrıntılara girilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde “sık sık” ayrıntılara girdiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 33’ü (% 14.3) “Daima”, 42’si (% 18.2) “Sık sık”, 77’si (% 33.3) “Genellikle”, 34’ü (% 14.7) “Bazen”, 24’ü (% 10.4) “Arada” konular anlatılırken ayrıntılara girildiğini, 21’i (% 9.1) ise “Hiç” ayrıntılara girilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde “Genellikle” ayrıntılara girdiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 120’si (% 51.9) “Daima”, 80’i (% 34.7) “Sık sık”, 31’i (% 13.4) “Genellikle” konular anlatılırken ayrıntılara

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima			1	100			1	100				
Sık sık									1	100	1	100
Genellikle	1	100			1	100						
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.4'de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, konulara ilişkin sorulara yeteri kadar cevap verilip verilmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 39'u (% 16.9) "Daima", 28'i (% 12.1) "Sık sık", 42'si (% 18.2) "Genellikle", 54'ü (% 28.4) "Bazen", 37'si (% 16) "Arada" konulara ilişkin sorulara yeteri kadar cevap verildiğini, 31'i (% 13.4) ise "Hiç" cevap verilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konulara ilişkin sorulara "Genellikle" yeteri kadar cevap verdiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 88'i (% 38.1) "Daima", 65'i (% 28.1) "Sık sık", 45'i (% 19.5) "Genellikle", 22'si (% 9.5) "Bazen", 11'i (% 4.8) "Arada" konulara ilişkin sorulara yeteri kadar cevap verildiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konulara ilişkin sorulara "Daima" yeteri kadar cevap verdiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 32'si (% 13.9) "Daima", 29'u (% 12.6) "Sık sık", 89'u (% 38.4) "Genellikle", 54'ü (% 23.4) "Bazen", 20'si (% 8.7) "Arada" cevap verildiğini, 7'si (% 3) ise "Hiç" cevap verilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konulara ilişkin sorulara "Genellikle" yeteri kadar cevap verdiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 125'i (% 54.1) "Daima", 75'i (% 32.5) "Sık sık", 23'ü (% 10) "Genellikle", 7'si (% 3) "Bazen", 1'i (% 0.4) "Arada"

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima							1	100				
Sık sık			1	100					1	100		
Genellikle	1	100			1	100					1	100
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.5’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerde konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verilip verilmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 37’si (% 16) “Daima”, 29’u (% 12.6) “Sık sık”, 69’u (% 29.8) “Genellikle”, 45’i (% 19.5) “Bazen”, 30’u (% 13) “Arada” seviyelerine uygun verildiğini, 21’i (% 9.1) ise “Hiç” verilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuları “Genellikle” öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verdiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 78’i (% 33.8) “Daima”, 80’i (% 34.6) “Sık sık”, 55’i (% 23.8) “Genellikle”, 18’i (% 7.8) “Bazen” seviyelerine uygun verildiğini söylerken, dersin öğretim elemanı ise dersinde konuları “Sık sık” öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verdiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 35’i (% 15.2) “Daima”, 56’sı (% 24.2) “Sık sık”, 71’i (% 30.7) “Genellikle”, 23’ü (% 10) “Bazen”, 25’i (% 10.8) “Arada” seviyelerine uygun verildiğini, 21’i (% 9.1) ise “Hiç” verilmediğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuları “Genellikle” öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verdiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 97’si (% 42) “Daima”, 71’i (% 30.7) “Sık sık”, 43’ü (% 18.6) “Genellikle”, 20’si (% 8.7) “Bazen” seviyelerine uygun verildiğini, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuları “Daima” öğrencilerin seviyelerine uygun olarak verdiğini ifade etmiştir.

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima												
Sık sık							1	100				
Genellikle	1	100	1	100	1	100			1	100	1	100
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.6’da görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerde verilen örneklerin ve açıklamaların öğrencileri tatmin edecek düzeyde olup olmadığı ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 23’ü (% 10) “Daima”, 28’i (% 12.1) “Sık sık”, 66’sı (% 28.5) “Genellikle”, 78’i (% 33.8) “Bazen”, 36’sı (% 15.6) “Arada” kendilerini tatmin edecek düzeyde olduğunu söylerken, öğretim elemanı ise dersinde verilen örneklerin ve açıklamaların öğrencileri “Genellikle” tatmin edecek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 68’i (% 29.5) “Daima”, 65’i (% 28.1) “Sık sık”, 53’ü (% 22.9) “Genellikle”, 28’i (% 12.1) “Bazen”, 17’si (% 7.4) “Arada” kendilerini tatmin edecek düzeyde olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen örneklerin ve açıklamaların öğrencileri “Genellikle” tatmin edecek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 38’i (% 16.5) “Daima”, 39’u (% 16.9) “Sık sık”, 44’ü (% 19) “Genellikle”, 69’u (% 29.9) “Bazen”, 41’i (% 17.7) “Arada” kendilerini tatmin edecek düzeyde olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen örneklerin ve açıklamaların öğrencileri “Genellikle” tatmin edecek düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 86’sı (% 37.1) “Daima”, 78’i (% 33.8) “Sık sık”, 29’u (% 12.6) “Genellikle”, 21’i (% 9.1) “Bazen”, 17’si (% 7.4) “Arada” kendilerini tatmin edecek düzeyde olduğunu söylerken, ilgili dersin

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima									1	100		
Sık sık			1	100								
Genellikle	1	100			1	100	1	100			1	100
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.7’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerde öğrencilere gerektiği kadar düşünme fırsatı verilir verilmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 42’si (% 18.2) “Daima”, 40’ı (% 17.3) “Sık sık”, 40’ı (% 17.3) “Genellikle”, 52’si (% 22.5) “Bazen”, 57’si (% 24.7) “Arada” kendilerine gerektiği kadar düşünme fırsatı verildiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde öğrencilere “Genellikle” gerektiği kadar düşünme fırsatı verdiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 51’i (% 22.1) “Daima”, 70’i (% 30.3) “Sık sık”, 56’sı (% 24.2) “Genellikle”, 32’si (% 13.9) “Bazen”, 22’si (% 9.5) “Arada” kendilerine gerektiği kadar düşünme fırsatı verildiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde öğrencilere “Genellikle” gerektiği kadar düşünme fırsatı verdiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 54’ü (% 23.4) “Daima”, 56’sı (% 24.2) “Sık sık”, 75’i (% 32.5) “Genellikle”, 33’ü (% 14.3) “Bazen”, 13’ü (% 5.6) “Arada” kendilerine gerektiği kadar düşünme fırsatı verildiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde öğrencilere “Genellikle” gerektiği kadar düşünme fırsatı verdiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 80’i (% 34.6) “Daima”, 75’i (% 32.5) “Sık sık”, 76’sı (% 32.9) “Genellikle” kendilerine gerektiği kadar düşünme fırsatı verildiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima							1	100				
Sık sık			1	100								
Genellikle									1	100	1	100
Bazen	1	100			1	100						
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.8'de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, konuların anlaşılabilmesi durumunda tekrar edilip edilmediği veya yardımcı uyarıların sunulup sunulmadığı ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 29'u (% 12.6) "Daima", 27'si (% 11.7) "Sık sık", 35'i (% 15.2) "Genellikle", 40'ı (% 17.3) "Bazen", 51'i (% 22.1) "Arada" konuların anlaşılabilmesi durumunda tekrar edildiğini veya yardımcı uyarıların sunulduğunu, 49'u (% 4.8) ise "Hiç" tekrar yapılmadığını veya yardımcı uyarıların sunulmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuların anlaşılabilmesi durumunda "Bazen" tekrar yaptığını veya öğrencilere yardımcı uyarılar sunduğunu ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 61'i (% 26.3) "Daima", 55'i (% 23.8) "Sık sık", 75'i (% 32.5) "Genellikle", 23'ü (% 10) "Bazen", 17'si (% 7.4) "Arada" konuların anlaşılabilmesi durumunda tekrar edildiğini veya yardımcı uyarıların sunulduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuların anlaşılabilmesi durumunda "Sık sık" tekrar yaptığını veya öğrencilere yardımcı uyarılar sunduğunu ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 30'u (% 13) "Daima", 32'si (% 13.9) "Sık sık", 42'si (% 18.2) "Genellikle", 71'i (% 30.7) "Bazen", 56'sı (% 24.2) "Arada" konuların anlaşılabilmesi durumunda tekrar edildiğini veya yardımcı uyarıların sunulduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı

ise dersinde konuların anlaşıl原因aması durumunda “Bazen” tekrar yaptığını veya öğrencilere yardımcı uyarılar sunduğunu ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 101’i (% 43.7) “Daima”, 90’ı (% 39) “Sık sık”, 40’ı (% 17.3) “Genellikle” konuların anlaşıl原因aması durumunda tekrar edildiğini veya yardımcı uyarıların sunulduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuların anlaşıl原因aması durumunda “Daima” tekrar yaptığını veya öğrencilere yardımcı uyarılar sunduğunu ifade etmiştir.

Translation dersi için, öğrencilerin 39’u (% 16.9) “Daima”, 36’sı (% 15.6) “Sık sık”, 38’i (% 16.5) “Genellikle”, 48’i (% 20.7) “Bazen”, 41’i (% 17.7) “Arada” konuların anlaşıl原因aması durumunda tekrar edildiğini veya yardımcı uyarıların sunulduğunu, 29’u (% 12.6) ise “Hiç” tekrar yapılmadığını veya yardımcı uyarıların sunulmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuların anlaşıl原因aması durumunda “Genellikle” tekrar yaptığını veya öğrencilere yardımcı uyarılar sunduğunu ifade etmiştir.

Vocabulary dersi için, öğrencilerin 22’si (% 9.5) “Daima”, 42’si (% 18.2) “Sık sık”, 73’ü (% 31.6) “Genellikle”, 94’ü (% 40.7) “Bazen” konuların anlaşıl原因aması durumunda tekrar edildiğini veya yardımcı uyarıların sunulduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde konuların anlaşıl原因aması durumunda “Genellikle” tekrar yaptığını veya öğrencilere yardımcı uyarılar sunduğunu ifade etmiştir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin, derslerde verilen bilgilerin öğrencileri amaca ulaştırıp ulaştırmayacağı konusundaki değerlendirmeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.4.9. Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Derslerde Verilen Bilgilerin Öğrencileri Amaca Ulaştırp ulaştırmayacağı Konusunda Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Öğrencilere Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	83	35,9	120	51,9	80	34,6	121	52,4	61	26,4	91	39,4
Sık sık	77	33,4	101	43,8	78	33,8	110	47,6	89	38,6	81	35,1
Genellikle	40	17,3	10	4,3	73	31,6	-	-	71	30,7	59	25,5
Bazen	31	13,4	-	-	-	-	-	-	10	4,3	-	-
Arada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hiç	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	231	100	231	100	231	100	231	100	231	100	231	100

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima			1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
Sık sık												
Genellikle	1	100										
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.9’da görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerde verilen bilgilerin, öğrencileri amaçlarına ulaştırıp ulaştırmayacağı ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 83’ü (% 35.9) “Daima”, 77’si (% 33.4) “Sık sık”, 40’ı (% 17.3) “Genellikle”, 31’i (% 13.4) “Bazen”

derslerde verilen bilgilerin, kendilerini amaçlarına ulaştıracağını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen bilgilerin öğrencileri “Genellikle” amaçlarına ulaştıracağını ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 120’si (% 51.9) “Daima”, 101’i (% 43.8) “Sık sık”, 10’u (% 4.3) “Genellikle” derslerde verilen bilgilerin, kendilerini amaçlarına ulaştıracağını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen bilgilerin öğrencileri “Daima” amaçlarına ulaştıracağını ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 80’i (% 34.6) “Daima”, 78’i (% 33.8) “Sık sık”, 73’ü (% 31.6) “Genellikle” derslerde verilen bilgilerin, kendilerini amaçlarına ulaştıracağını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen bilgilerin öğrencileri “Daima” amaçlarına ulaştıracağını ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 121’i (% 52.4) “Daima”, 110’u (% 47.6) “Sık sık derslerde verilen bilgilerin, kendilerini amaçlarına ulaştıracağını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen bilgilerin öğrencileri “Daima” amaçlarına ulaştıracağını ifade etmiştir.

Translation dersi için, öğrencilerin 61’i (% 26.4) “Daima”, 89’u (% 38.6) “Sık sık”, 71’i (% 30.7) “Genellikle” derslerde verilen bilgilerin, kendilerini amaçlarına ulaştıracağını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen bilgilerin öğrencileri “Daima” amaçlarına ulaştıracağını ifade etmiştir.

Vocabulary dersi için, öğrencilerin 91’i (% 39.4) “Daima”, 81’i (% 35.1) “Sık sık, 59’u (% 25.5) “Genellikle” derslerde verilen bilgilerin, kendilerini amaçlarına ulaştıracağını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde verilen bilgilerin öğrencileri “Daima” amaçlarına ulaştıracağını ifade etmiştir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin, seviye itibarıyla düşük performans gösterdiklerinde, başarabilecekleri yönündeki teşvikler öğrencileri çalışmaya yöneltip yöneltmediği konusundaki değerlendirmeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.4.10. Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların, Seviye İtibariyle Düşük Performans Gösterdiklerinde, Başarabilecekleri Yönündeki Teşvikler Öğrencileri Çalışmaya Yöneltilip Yöneltilmediği Konusundaki Değerlendirmeleri ile İlgili Dağılımları

Öğrencilere Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	131	56,7	231	100	231	100	231	100	231	100	231	100
Sık sık	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Genellikle	100	43,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bazen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Arada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hiç	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	231	100	231	100	231	100	231	100	231	100	231	100

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
Sık sık												
Genellikle												
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.10'da görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde

yapılan teşviklerin öğrencileri çalışmaya yöneltip yöneltmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 131'i (% 56.7) "Daima", 100'ü (43.3) "Genellikle" derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde yapılan teşviklerin kendilerini çalışmaya yönelttiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde yaptığı teşviklerin öğrencileri "Daima" çalışmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde yapılan teşviklerin kendilerini "Daima" çalışmaya yönelttiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde yaptığı teşviklerin öğrencileri "Daima" çalışmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde yapılan teşviklerin kendilerini "Daima" çalışmaya yönelttiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde yaptığı teşviklerin öğrencileri "Daima" çalışmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde yapılan teşviklerin kendilerini "Daima" çalışmaya yönelttiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde yaptığı teşviklerin öğrencileri "Daima" çalışmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Translation dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde yapılan teşviklerin kendilerini "Daima" çalışmaya yönelttiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde yaptığı teşviklerin öğrencileri "Daima" çalışmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Vocabulary dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde yapılan teşviklerin kendilerini "Daima" çalışmaya yönelttiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde yaptığı teşviklerin öğrencileri "Daima" çalışmaya yönelttiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.4.11'de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, sınavlarda derslerin tüm konularını kapsayacak türde soru sorulmasının öğrencileri zora soktuğu ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 31'i (% 13.4) "Daima", 40'ı (% 17.3) "Sık sık", 70'i (% 30.3) "Genellikle", 20'si (% 8.7) "Bazen", 40'ı (% 17.3) "Arada" sınavlarda tüm konuları kapsayacak türde soru sorulmasının kendilerini zora soktuğunu, 30'u (% 4.8) ise "Hiç" zora sokmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise sınavlarda dersinin tüm konularını kapsayacak türde soru sorulmasının öğrencileri "Genellikle" zora soktuğunu ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 30'u (% 13) "Daima", 31'i (% 13.4) "Sık sık", 39'u (% 16.9) "Genellikle", 40'ı (% 17.3) "Bazen", 60'ı (% 21.7) "Arada" sınavlarda tüm konuları kapsayacak türde soru sorulmasının kendilerini zora soktuğunu, 41'i (% 17.7) ise "Hiç" zora sokmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise sınavlarda dersinin tüm konularını kapsayacak türde soru sorulmasının öğrencileri "Bazen" zora soktuğunu ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 59'u (% 25.5) "Daima", 51'i (% 22.2) "Sık sık", 71'i (% 30.7) "Genellikle", 30'u (% 13) "Bazen", 10'u (% 4.3) "Arada" sınavlarda tüm konuları kapsayacak türde soru sorulmasının kendilerini zora soktuğunu söylerken, 10'u (4.3) ise "Hiç" zora sokmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise sınavlarda dersinin tüm konularını kapsayacak türde soru sorulmasının öğrencileri "Genellikle" zora soktuğunu ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 20'si (% 8.7) "Daima", 20'si (% 8.7) "Sık sık", 41'i (% 17.7) "Genellikle", 60'ı (% 26) "Bazen", 79'u (% 34.1) "Arada" sınavlarda tüm konuları kapsayacak türde soru sorulmasının kendilerini zora soktuğunu, 11'i (% 4.8) ise "Hiç" zora sokmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise sınavlarda dersinin tüm konularını kapsayacak türde soru sorulmasının öğrencileri "Bazen" zora soktuğunu ifade etmiştir.

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	1	100	1	100								
Sık sık												
Genellikle					1	100	1	100	1	100	1	100
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.12’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, muhtevanın özelliğine göre derslerde farklı yöntemlerin uygulanmasının, öğrencilerin derslerdeki verimlerini artırıp artırmadığı ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 77’si (% 33.4) “Daima”, 74’ü (% 32) “Sık sık”, 80’i (% 34.6) “Genellikle” muhtevanın özelliğine göre farklı yöntemlerin uygulanmasının derslerdeki verimlerini artırdığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise muhtevanın özelliğine göre farklı yöntemlerin uygulanmasının öğrencilerin derslerdeki verimlerini “Daima” artırdığını ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 83’ü (% 35.9) “Daima”, 78’i (% 33.8) “Sık sık”, 70’i (% 30.3) “Genellikle” muhtevanın özelliğine göre farklı yöntemlerin uygulanmasının derslerdeki verimlerini artırdığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise muhtevanın özelliğine göre farklı yöntemlerin uygulanmasının öğrencilerin derslerdeki verimlerini “Daima” artırdığını ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 70’i (% 30.3) “Daima”, 81’i (% 35.1) “Sık sık”, 80’i (% 34.6) “Genellikle” muhtevanın özelliğine göre farklı yöntemlerin uygulanmasının derslerdeki verimlerini artırdığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise muhtevanın özelliğine göre farklı

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima												
Sık sık												
Genellikle	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.13'de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslerde kullanılan kitapları ve diğer materyalleri yeterli bulup bulmadıkları konusundaki değerlendirmeleri ile ilgili sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 71'i (% 30.7) "Sık sık", 160'ı (% 69.3) "Genellikle" derste kullanılan kitapları ve materyalleri yeterli bulduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde kullandığı kitapları ve diğer materyalleri "Genellikle" yeterli bulunduğunu ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 101'i (% 43.7) "Daima" 130'u (% 56.3) "Genellikle" derste kullanılan kitapları ve materyalleri yeterli bulduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde kullandığı kitapları ve diğer materyalleri "Genellikle" yeterli bulunduğunu ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 50'si (% 21.6) "Daima" 181'i (% 78.4) "Genellikle" derste kullanılan kitapları ve materyalleri yeterli bulduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde kullandığı kitapları ve diğer materyalleri "Genellikle" yeterli bulunduğunu ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 91'i (% 39.4) "Daima", 80'i (% 34.6) "Sık sık", 60'ı (% 26) "Genellikle" derste kullanılan kitapları ve materyalleri yeterli bulduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersinde kullandığı kitapları ve diğer materyalleri "Genellikle" yeterli bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima			1	100			1	100	1	100	1	100
Sık sık												
Genellikle	1	100			1	100						
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.14'de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında başarının değerlendirilmesinde objektif bir yaklaşım sergilenip sergilenmediği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 81'i (% 35.1) "Daima", 70'i (% 30.2) "Sık sık", 60'ı (% 26) "Genellikle", 20'si (% 8.7) "Bazen" hazırlık sınıflarında başarının değerlendirilmesinde objektif bir yaklaşım sergilendiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise başarının değerlendirilmesinde "Genellikle" objektif bir yaklaşım sergilendiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 89'u (% 38.5) "Daima", 82'si (% 35.5) "Sık sık", 60'ı (% 26) "Genellikle" hazırlık sınıflarında başarının değerlendirilmesinde objektif bir yaklaşım sergilendiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise başarının değerlendirilmesinde "Daima" objektif bir yaklaşım sergilendiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 51'i (% 22.1) "Daima", 67'si (% 29) "Sık sık", 83'ü (% 35.9) "Genellikle", 30'u (% 13) "Bazen" objektif bir yaklaşım sergilendiğini söylerken, öğretim elemanı ise "Genellikle" objektif bir yaklaşım sergilendiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 101'i (% 43.8) "Daima", 80'i (% 34.6) "Sık sık", 50'si (% 21.6) "Genellikle" objektif bir yaklaşım sergilendiğini

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
Sık sık												
Genellikle												
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.15’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, derslere devam ettiklerinde öğrencilerin konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olup olmadıkları ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı derslere devam ettiklerinde “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersine devam ettiklerinde öğrencilerin “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olduğunu ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı derslere devam ettiklerinde “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersine devam ettiklerinde öğrencilerin “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olduğunu ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı derslere devam ettiklerinde “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olduklarını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise dersine devam ettiklerinde öğrencilerin “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde olduğunu ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı derslere devam ettiklerinde “Daima” konuları daha iyi anladıkları kanaatinde

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
Sık sık												
Genellikle												
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.16'da görüldüğü gibi, bazı dersleri amaçlarına ulaşma açısından daha gerekli bulduğu ve zevkle dinlediği ile ilgili öğrencilerin ve öğretim elemanların düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) yani tamamı bu dersi amaçlarına ulaşma açısından "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini söylerken, öğretim elemanı ise öğrencilerin kendi dersini amaçlarına ulaşma açısından "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) bu dersi amaçlarına ulaşma açısından "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini söylerken, dersin öğretim elemanı ise öğrencilerin kendi dersini amaçlarına ulaşma açısından "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) bu dersi amaçlarına ulaşma açısından "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini söylerken, dersin öğretim elemanı ise öğrencilerin kendi dersini "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) yani tamamı bu dersi amaçlarına ulaşma açısından "Daima" daha gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini söylerken, dersin öğretim elemanı ise öğrencilerin kendi

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
Sık sık												
Genellikle												
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.17’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında halihazırda yürütülen derslerin, öğrencilerin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için gerekli olup olmadığı ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 82’si (% 35.5) “Daima”, 60’ı (% 26) “Sık sık”, 89’u (% 38.5) “Genellikle” bu dersin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için gerekli olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise öğrencilerin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için kendi dersinin “Daima” gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 131’i (% 56.7) “Daima”, 100’ü (% 43.3) “Sık sık” bu dersin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için gerekli olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise öğrencilerin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için kendi dersinin “Daima” gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 101’i (% 43.7) “Daima”, 70’i (% 30.3) “Sık sık”, 60’ı (% 26) “Genellikle bu dersin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için gerekli olduğunu, söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise öğrencilerin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için kendi dersinin “Daima” gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 121’i (% 52.4) “Daima”, 110’u (% 47.6) “Sık sık” bu dersin Ü.D.S.’de başarılı olabilmeleri için gerekli

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima												
Sık sık												
Genellikle												
Bazen												
Arada												
Hiç	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.18’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, bazı derslerin haftalık kredi saatlerinin fazla olduğu bu nedenle azaltılması gerektiği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı bu dersin haftalık kredi saatinin fazla olmadığını bu nedenle “Hiç” azaltılmaması gerektiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin fazla olmadığını bu nedenle “Hiç” azaltılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı bu dersin haftalık kredi saatinin fazla olmadığını bu nedenle “Hiç” azaltılmaması gerektiğini söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin fazla olmadığını bu nedenle “Hiç” azaltılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı bu dersin haftalık kredi saatinin fazla olmadığını bu nedenle “Hiç” azaltılmaması gerektiğini söylerken, öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin “Hiç” azaltılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 231’i (% 100) yani tamamı bu dersin haftalık kredi saatinin fazla olmadığını bu nedenle “Hiç” azaltılmaması gerektiğini söylerken, öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin “Hiç” azaltılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima							1	100	1	100		
Sık sık												
Genellikle					1	100					1	100
Bazen	1	100	1	100								
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.19'da görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, bazı derslerin haftalık kredi saatlerinin yetersiz olduğu bu nedenle artırılması gerektiği ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) yani tamamı bu dersin haftalık kredi saatinin yetersiz olmadığını bu nedenle artırılmasına "Hiç" gerek olmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin "Bazen" yetersiz olduğunu bu nedenle artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 51'i (% 26.4) "Genellikle", 70'i (% 30.3) "Bazen", 60'ı (% 26) "Arada" bu dersin haftalık kredi saatinin yetersiz olduğunu bu nedenle artırılması gerektiğini düşündüklerini, 50'si (% 21.6) ise bu dersin haftalık kredi saatinin yetersiz olmadığını bu nedenle "Hiç" artırılmasına gerek olmadığını söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin "Bazen" yetersiz olduğunu bu nedenle artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 120'si (% 51.9) "Bazen", 111'i (% 48.1) "Arada" bu dersin kredi saatinin artırılması gerektiğini söylerken, dersin öğretim elemanı ise "Genellikle" artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) yani tamamı "Daima" diyerek bu dersin haftalık kredi saatinin artırılması gerektiğini söylerken,

ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin “Daima” yetersiz olduğunu bu nedenle artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Translation dersi için, öğrencilerin 231'i (% 100) yani tamamı "Daima" diyerek bu dersin haftalık kredi saatinin artırılması gerektiğini söylerken, dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin haftalık kredi saatinin "Daima" yetersiz olduğunu bu nedenle artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Vocabulary dersi için, öğrencilerin 90'ı (% 39) "Genellikle", 80'i (% 34.6) "Bazen", 61'i (% 26.4) "Arada" bu dersin haftalık kredi saatinin artırılması gerektiğini söylerken, öğretim elemanı ise dersinin haftalık kredi saatinin "Genellikle" artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanların, derslerin daha iyi anlaşılması için gayret ettikleri konusunda, öğrencilerin ve öğretim elemanların değerlendirmeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.4.20. Enstitü Hazırlık Sınıflarında Görev Yapan Öğretim Elemanların, Derslerin Daha İyi Anlaşılması için Gayret Ettikleri Konusunda Öğrencilerin ve Öğretim Elemanların Değerlendirmeleri ile ilgili Dağılımları

Öğretim Elemanlarına Göre

	Basic.		Gram.		Read.		Test.		Trans.		Voc.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daima			1	100			1	100			1	100
Sık sık												
Genellikle	1	100			1	100			1	100		
Bazen												
Arada												
Hiç												
TOPLAM	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100	1	100

Tablo 4.4.20’de görüldüğü gibi, öğrencilere ve öğretim elemanlarına, Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanların, derslerin daha iyi anlaşılması için gayret ettikleri ve hususta başarılı oldukları ile ilgili düşünceleri sorulduğunda;

Basic English dersi için, öğrencilerin 98’i (% 42.4) “Daima”, 133’ü (% 57.6) “Genellikle” bu dersin daha iyi anlaşılması için ilgili öğretim elemanının gayret ettiğini ve bu hususta başarılı olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin daha iyi anlaşılması için “Genellikle” gayret ettiğini ifade etmiştir.

Grammar dersi için, öğrencilerin 111’i (% 48.1) “Daima”, 120’si (% 51.9) “Genellikle” bu dersin daha iyi anlaşılması için ilgili öğretim elemanının gayret ettiğini ve bu hususta başarılı olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin daha iyi anlaşılması için “Daima” gayret ettiğini ifade etmiştir.

Reading dersi için, öğrencilerin 100’ü (% 43.3) “Daima”, 131’i (% 56.7) “Genellikle” bu dersin daha iyi anlaşılması için ilgili öğretim elemanının gayret ettiğini ve bu hususta başarılı olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin daha iyi anlaşılması için “Genellikle” gayret ettiğini ifade etmiştir.

Testing dersi için, öğrencilerin 159’u (% 68.8) “Daima”, 72’si (% 57.6) “Sık sık” dersin daha iyi anlaşılması için ilgili öğretim elemanının

gayret ettiğini ve bu hususta başarılı olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin daha iyi anlaşılması için “Daima” gayret ettiğini ifade etmiştir.

Translation dersi için, öğrencilerin 101’i (% 43.7) “Daima”, 130’u (% 56.3) “Genellikle” bu dersin daha iyi anlaşılması için ilgili öğretim elemanının gayret ettiğini ve bu hususta başarılı olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin daha iyi anlaşılması için “Genellikle” gayret ettiğini ifade etmiştir.

Vocabulary dersi için, öğrencilerin 155’i (% 67.1) “Daima”, 76’sı (% 32.9) “Sık sık” bu dersin daha iyi anlaşılması için ilgili öğretim elemanının gayret ettiğini ve bu hususta başarılı olduğunu söylerken, ilgili dersin öğretim elemanı ise kendi dersinin daha iyi anlaşılması için “Daima” gayret ettiğini ifade etmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

“Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi” adlı bu çalışmada, 1992-1993 Eğitim-Öğretim yılından beri sürdürülen programın aksayan yönlerini, adı geçen Enstitüde görev yapan bir öğretim elemanı olarak edindiğim izlenimlerden yola çıkarak tespit etmeye ve bu konuda çözüm önerileri sunmaya çalıştık. Bu nedenle konu ile ilgili yaptığımız çalışmalara ilaveten ikisi öğrencilere biri enstitü hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarına olmak üzere üç ayrı anket uyguladık.

Hazırlık sınıflarında uyguladığımız anketlerde, öğrencilere kişisel özellikleri ile yabancı dil seviye durumlarını öğrenmek için yönelttiğimiz sorulardan elde ettiğimiz bulguları genel olarak özetleyip, öğrencilerin ve öğretim elemanların, enstitüde yürütülen İngilizce öğretimi ile ilgili sınıf içi faaliyetleri nasıl yorumladıklarına ilişkin gözlem, kanaat ve düşüncelerini belirlemek amacıyla sorduğumuz sorularla ilgili değerlendirmelere geçmek istiyoruz.

Öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili veriler göstermiştir ki, enstitüde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu Atatürk Üniversitesine bağlı Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ziraat Fakültesi mezunu oldukları, çok az sayıdaki öğrencilerin ise diğer üniversitelerimizden mezun oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin adı geçen üniversitelerden ne zaman mezun oldukları ile ilgili yaptığımız araştırmalar göstermiştir ki, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun mezuniyet tarihlerinin yeni olmadığı çok az öğrencinin yeni mezun olduğu hatta bazı öğrencilerin mezuniyet tarihlerinin en az beş yıl

geriye gittiği belirlenmiştir. Bütün bunları öğrenmemizdeki asıl amacımız, öğrencilerin mezuniyet tarihleri ile enstitüye başladığı tarihler arasında ne kadar bir süre öğrenim hayatlarına ara verdiklerini öğrenmektir. Çünkü öğrenim hayatına hiç ara vermeden bir üst öğrenime başlayan öğrenciler ile yıllarca ara verdikten sonra yeni bir öğrenime başlayan öğrenciler arasında özellikle uyum açısından çok açık bir şekilde fark olduğu gözlenmiştir. Bu durumun enstitüde yürütülen öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi olduğunu düşünüyoruz. Çünkü herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olduktan sonra hiç ara vermeden yeni bir öğrenime başlayan öğrencilerde dersleri takip etme, derslere yeterince katılma ve yürütülen programa uyum sağlama açısından eski mezunlara göre daha fazla istek ve arzu olduğu edindiğimiz izlenimlerden anlaşılmıştır.

Araştırmamızın sonuçlarından elde ettiğimiz bir başka önemli hususta, öğrencilerin yine büyük çoğunluğunun yani toplam 231 öğrenciden 150'si halen herhangi bir kurumda çalışıyor olmaları sonucudur. Bu durum, öğrencilerin çalıştıkları kurumlardan yeterince izin alamamaları ve neticede de derslere tam olarak devam edememeleri sonucunu doğurmakta ve bütün bu olumsuz faktörler birleşince öğrencilerin bekledikleri amaç gerçekleşmemektedir. Bir de buna yine çoğu öğrencilerin evli ve çocuklu olma yani ailevi yönden sorumluluk taşıma yükü de eklenince öğrenciler, ev-iş ve okul üçgeni içerisinde bocalamakta, okul yaşamını en son sıraya koymakta ve bütün bu yoğun çaba içerisinde başarılı olmaya gayret etmektedir.

Araştırmamızda, öğrencilerin sadece 10'unun Lisansüstü öğrenime başlamadan önceki gerek ortaöğrenimlerinde gerekse yükseköğrenimleri esnasında Almanca veya Fransızca dil dersleri aldıkları diğer 221 öğrencinin ise İngilizce ders gördükleri anlaşılmıştır. Fakat daha öncede belirttiğimiz gibi öğrenciler öğrenim hayatlarına uzun bir süre ara verdikleri için hiç İngilizce ders almamış olan öğrenciler ile yıllarca İngilizce ders almış öğrenciler arasında çok da bir fark olmadığı hatta öğrencilerin 30'unun Süper Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi veya Fen

Lisesi mezunu oldukları yani ortaöğrenimleri esnasında bir yıl İngilizce Hazırlık programı aldıkları halde Üniversiteden mezun olduktan hemen sonra çalışma hayatına atıldıkları ve yıllar sonra Lisansüstü bir öğrenime başladıkları için bu öğrencilerin bile dil seviyelerinin çok düşük olduğu, öğretim yılı başında öğrencilere uyguladığımız “İngilizce Seviye Tespit Sınavı” sonucunda ortaya çıkmıştır. Kısacası öğrencilerin yabancı dil seviyeleri yönünden çok belirgin bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak buna rağmen öğretim yılı başında başlangıç seviyesinde derslere başladığımızda, daha önce İngilizce ders almış bazı öğrencilerde konulara çok fazla yabancı olmadıklarından kendilerine çok aşırı bir güven geldiği ve “nasılsa ben bunları biliyorum” tarzında konulara yaklaştıkları için derslere yeterince çalışmadıkları ve konular daha kompleks bir hale geldiğinde de hiç İngilizce ders almamış ve İngilizce’yi enstitüde öğrenmeye başlamış öğrencilerden de daha başarısız duruma düşmüşlerdir. Ama dersleri ciddi takip eden ve devamsızlık yapmayan öğrenciler, istenilen hedefe ulaşmayı başarmışlardır. Fakat bu durum, genel toplam açısından düşünülürse yeterli değildir.

Araştırmamızla ilgili bir başka hususta, öğrencilerin 25’inin, İngilizce yazılmış herhangi bir yayını özellikle branşlarıyla ilgili yayınları takip ettikleri ve anlamaya çalıştıkları diğer 206’sının ise hiç okumadıkları, literatür taramadıkları tespit edilmiştir. Şüphesiz akademik kariyer yapmak amacını taşıyan bir öğrenci için hiçbir yayın takip etmemek, bu konuya ciddi anlamda önem vermedikleri anlamına geldiği aşikardır. Çünkü akademisyen olmak için yola çıkmış bir öğrencinin sadece öğrenim hayatı süresince değil öğreniminden sonra bile yayın takip etmesi, literatür taraması o kişiden beklenen bir davranıştır. Fakat, enstitüde görev yapan biz öğretim elemanları bu konunun önemini vurgulamamıza rağmen yine de bazı öğrencilerin bu konuda fazla gayret içerisinde olmadıklarını gözlemekteyiz.

Araştırmamızda, öğrencilerin enstitüdeki İngilizce hazırlık programının sonucunda ki amaçlarının ne olduğunu öğrenmek için topladığımız veriler göstermiştir ki, hemen çoğunun birinci derecedeki

beklentilerinin, doktora tezlerine başlayabilmek ve akademik kariyerlerine devam edebilmek için Ö.S.Y.M. tarafından merkezi olarak yılda iki kez Ankara’da yapılan Ü.D.S.’yi başarmak olduğu ortaya çıkmıştır. Halbuki, on yıldan beri devam eden enstitüdeki dil öğretiminin amacı bu değildir. Enstitünün amacı; “Öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmak” olarak Yönetmeliklere kaydedilmiştir. Bu ise, öğrencilere göre dördüncü veya beşinci amaç olarak düşünüldüğü alınan verilerden anlaşılmaktadır. Belki de bu nedenle öğrenci genel anlamda yayın takip etmek veya literatür taramak ihtiyacını hissetmemekte, onun bütün derdi adı geçen sınavı başarıp bir an önce doktorasını tamamlamaktır. Bu konu yani öğrencinin beklentisi ile enstitünün beklentisi arasındaki amaçların birbirine uymadığı önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerle yaptığımız görüşmelerde, enstitünün amacının ne olduğu kendilerine anlattığımızda, Türkiye şartlarında yurt dışına gitme gibi bir imkanı zor elde edeceklerini, kendilerine böyle bir imkan dahi tanınsa çalışan bir kişi olarak gitmelerinin çok zor olacağı gibi cevaplar aldık. Bu nedenle enstitüde yürütülen programın, önceden tespit edilmiş amaçların yanı sıra Ü.D.S.’ye yönelik olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Araştırmamızda ortaya çıkan bir başka husus ta, öğrencilerin yürütülen programı genel olarak yeterli buldukları ancak yine belirttiğimiz amaç farklılığı yüzünden özellikle “Testing” ve “Translation” derslerinin haftalık kredi saatlerinin artırılmasının daha faydalı olacağı yönündeki talepleri anketlerden çıkan önemli sonuçlardan birisidir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretim elemanların hemen hemen hepsi enstitüde halihazırda yürütülen programa mutlaka “Konuşma” (Speaking) ve “Yazma” (Writing) derslerinin konulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmamızda önemle üzerinde durduğumuz bir başka hususa yani öğrencilerin ve öğretim elemanların derslerde yürütülen faaliyetleri nasıl yorumladıkları ile ilgili kısma geçmek istiyoruz. Sınıf içi yapılan faaliyetlerle ilgili hem öğrencilerin hem de öğretim elemanların

düşüncelerini çalışmanın dördüncü bölümünde tablolastırdık ve konu ile ilgili yapılan önerileri karşılastırmalı bir şekilde sunduk.

Halihazırda yürütölen İngilizce öğrenimi esasında sınıf içi faaliyetleri nasıl yorumladıkları konusunda, örnekleme alınan enstitü hazırlık sınıfı öğrencileri ile bu sınıflarda görev yapan öğretim elemanların gözlem, kanaat ve düşönceleri ile ilgili veriler göstermiştir ki; Öğrencilerin % 59'u derslerin daima öğretim elemanları tarafından çekici hale getirildiği, % 60'ı derslerdeki muhtevanın anlaşılip anlaşılmadığının ortaya çıkarılması için öğretim elemanların daima çaba gösterdiklerini, % 70'i konular anlatılırken öğretim elemanların olabildiğince ayrıntıya girdiğini, % 58'i konulara ilişkin sorularına öğretim elemanların daima cevap verdiklerini, % 65'i derslerde konuların seviyelerine göre verildiğini, % 72'si derslerde verilen örneklerin daima kendilerini tatmin edecek düzeyde olduğunu, % 67'si derslerde kendilerine daima düşünme fırsatı verildiğini, % 82'si konuların anlaşılmaması durumunda tekrar edildiğini veya daha iyi anlaşılmaması için yardımcı uyarıların sunulduğunu, % 84'ü derslerde verilen bilgilerin kendilerini amaca ulaştıracağını düşöndüklerini, % 93'ü seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde başarabilecekleri yönünde teşvik edildiklerini ve yapılan bu teşviklerin de kendilerini derslere daha çok çalışmaya yönelttiğini, % 83'ü sınavlarda derslerin tüm konularını kapsar nitelikte soru sorulmasının kendilerini bazen zora soktuğunu, % 59'u derslerde kullanılan kitap ve diğer materyalleri bazen yeterli bulduklarını, % 55'i enstitüde başarının değerlendirilmesinde objektif bir yaklaşım sergilendiğine kesinlikle inandıklarını, % 100'ü enstitüde yürütölen bütün dersleri amaçlarına ulaşma açısından gerekli bulduklarını ve zevkle dinlediklerini, % 68'i halihazırda yürütölen bütün derslerin Ü.D.S.'de başarılı olabilmeleri için gerekli olduğunu, % 100'ü hazırlık sınıflarında halen yürütölen derslerin hiçbirinin haftalık kredi saatlerinin fazla olmadığını, bu nedenle hiçbir dersin azaltılmaması gerektiğini, % 100'ü Test Çözme (Testing) ve Çeviri (Traslation) derslerinin haftalık kredi saatlerinin artırılması gerektiğini ve son olarak da % 90'ı enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapan bütün öğretim elemanların derslerin daha

iyi anlaşılması için gayret ettiklerini ve bu hususta da başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Kısacası, yönelttiğimiz bütün soruların sonucunda elde ettiğimiz veriler, öğrencilerin ve öğretim elemanların konu ile ilgili istek ve beklentilerinin aynı paralelde olduğunu göstermektedir.

Amaçlanan seviyeye ulaşılması için her iki örneklem grubu da, enstitüde yürütülen derslerin yararlı olduğunu ancak özellikle Konuşma ve Yazma derslerinin mutlaka programa alınması gerektiğini, derslerin daha çok Ü.D.S.'ye yönelik şekilde işlenilmesinin daha faydalı olacağını, bu nedenle de derslerde yürütülen kitap ve diğer materyallerin adı geçen sınava yönelik olacak şekilde yeniden seçilmesi veya yapılacak hazırlıkların buna yönelik olması gerektiğini, öğrencilerin yaklaşık % 65'i herhangi bir kurumda çalıştıkları için derslere giriş-çıkış saatlerinin mutlaka devamsızlıkları en aza indirecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini, aksi takdirde, çalışmak zorunda olan öğrencilerin ya lisansüstü eğitim ya da iş gibi iki seçenek arasında bir seçim yapma mecburiyetinde kalacaklarını, sonuçta da işi tercih etmek zorunda kalacaklarını, bu nedenle öğrenciler ve öğretim elemanları, amaca ulaşmayı engelleyen en büyük faktörlerden birisi olan bu devamsızlık meselesinin önüne geçilmesi için öğrenci lehine olacak şekilde yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü yaptığımız çalışmalar göstermiştir ki, herhangi bir kurumda çalışan öğrenciler için en büyük problem devamsızlık problemidir. Bu öğretim yılı başında 231 öğrenci İngilizce Hazırlık programına başladığı halde yıl sonu itibarıyla 41 öğrencinin devamsızlıktan tekrara kalması bu meselenin önemini ortaya koymaktadır.

Uyguladığımız anketlere ilaveten zaman zaman öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla yaptığımız görüşmelerde, Yönetmelik gereği, dört ara sınav ortalaması 45 puan olmayan öğrencilerin yıl sonu sınavına giremeyecekleri ve doğrudan tekrara kalacakları, belirtilen nota ulaşanların da yıl sonunda yapılan sınavdan da en az 70 puan almaları gerektiği ile ilgili kuralların Enstitü Yönetim Kurulu'nda tekrar görüşülmesi ve hiç olmazsa vize barajının kaldırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Şüphesiz her öğretim faaliyetinin sonunda bir ölçme ve değerlendirme yapmak kaçınılmazdır. Ancak enstitüde uygulanan vize barajının öğrencileri ciddi şekilde strese soktuğunu ve onların daha rahat bir ortamda dersleri izlemelerini ve derslere motive olmalarını engellediğini düşünüyoruz. Vize barajı bir süre üniversitelerimizde uygulanmış, ancak öğrenci açısından hiçbir fayda sağlamadığı belirlendiği için yürürlükten kaldırılmıştır. Yabancı dil öğrenmenin önemini yeterince kavramış ve belirli bir düzeyde öğrenim görmüş lisansüstü öğrenciler için hala bu uygulamanın sürdürülmesinin aslında onlara pek fazla bir şey kazandırmayacağı aksine onların dil öğrenmedeki isteklerini azaltacağını düşünüyor ve bu konunun tekrar görüşülmesi gerektiğini savunuyoruz.

Çalışmanın bir önemli bölümü de, örnekleme aldığımız Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile enstitüde tezsiz yüksek lisans öğrenimlerine devam eden ancak enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında yürütülen programa katılmamış fakat ortaöğrenimlerini Süper Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi veya Fen Lisesi gibi bünyelerinde İngilizce hazırlık programı olan bir okuldan mezun olan 50 lisansüstü öğrencimizden oluşan kontrol grubumuza uyguladığımız öntest ve sontest sonuçları ile ilgili verilerdir. Bu verileri, öğrencilerin enstitüdeki dil öğrenimine başlamadan önceki dil seviyeleri ile hazırlık programı tamamlandıktan sonraki ulaştıkları dil seviyeleri arasındaki farkı görmek için çalışmanın üçüncü bölümünde tablolastırdık. Gerek öğretim yılı başında öğrencilere uyguladığımız ön testte ve gerekse yıl sonunda uyguladığımız son testte aynı sorulardan oluşan 20 Vocabulary, 27 Grammar, 25 Basic English, 10 Translation ve 18 Reading olmak üzere toplam 100 soru sorulmuştur.

Öğretim programında yer alan derslerin verimlilik düzeyini ortaya çıkarmak için hazırlık programına katılan öğrencilerin (deney grubu) programa başlamadan önce aldıkları ön test ile program sonucunda aldıkları son test puanları arasındaki fark “t” testi ile yorumlanmıştır. Aynı şekilde enstitü hazırlık programına katılmayan öğrencilere (kontrol grubu) biri öğretim yılı başında uyguladığımız öntest ile öğretim yılı sonunda

uyguladığımız sontest puanları arasındaki fark “t” testi ile yorumlanmış ve ortaya şu sonuçlar çıkmıştır:

- Deney grubunu oluşturan öğrenciler, Basic English düzeyinde, programa başlamadan önce 5.63'lük bir bilgiye sahipken bu seviye program sonunda 13.04'lük bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Basic English düzeyinde, öğretim yılı başında 7.72'lik bir bilgiye sahipken şahsi gayretleriyle bu seviyeleri öğretim yılı sonunda 8.50'lik bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

- Deney grubunu oluşturan öğrenciler Grammar düzeyinde, programa başlamadan önce 5.81'lik bilgiye sahipken bu seviye program sonunda 20.48'lik bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Grammar düzeyinde, öğretim yılı başında 8.42'lik bir bilgiye sahipken şahsi gayretleriyle bu seviyeleri öğretim yılı sonunda 10.96'lık bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

- Deney grubunu oluşturan öğrenciler Reading düzeyinde, programa başlamadan önce 2.05'lik bir bilgiye sahipken bu seviye program sonunda 6.38'lik bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Reading düzeyinde, öğretim yılı başında 3.98'lik bir bilgiye sahipken bu seviyeleri öğretim yılı sonunda 3.80'lik bir düzeye inmiş ve iki test arasındaki fark $p > 0.05$ önem düzeyinde oldukça anlamsız bulunmuştur.

- Deney grubunu oluşturan öğrenciler, Translation düzeyinde, programa başlamadan önce 7.27'lik bir bilgiye sahipken bu seviye program sonunda 12.48'lik bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Translation düzeyinde, öğretim yılı başında 8.18'lik bir bilgiye sahipken şahsi gayretleriyle bu seviyeleri öğretim yılı

sonunda 8.48'lik bir düzeye çıkmış fakat iki test arasındaki fark $p > 0.05$ önem düzeyinde oldukça anlamsız bulunmuştur.

- Deney grubunu oluşturan öğrenciler, Vocabulary düzeyinde, programa başlamadan önce 2.89'luk bir bilgiye sahipken bu seviye program sonunda 10.18'lik bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Vocabulary düzeyinde, öğretim yılı başında 5.52'lik bir bilgiye sahipken şahsi gayretleriyle bu seviyeleri öğretim yılı sonunda 6.94'lük bir düzeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuçta, her iki grubu oluşturan öğrencilerin bu sınavlardan aldıkları puanlar arasındaki fark "t" testi ile yorumlanmış ve aradaki fark $P < 0.001$ düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuş ve enstitüde sürdürülen hazırlık programının her yönüyle gerekli olduğu ve programın başarılı bir şekilde yürütüldüğü araştırmamızın sonucunda çok net bir şekilde görülmüştür.

Çalışmanın değişik bölümlerinde de sunduğumuz bazı olumsuz faktörlere rağmen, ulaşılan bu başarının küçümsenmeyecek bir başarı olduğunu, yürütülen bu programın amacına ulaşmasını engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması halinde başarının artacağını düşünüyoruz.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, öğrencilerin programın sonucunda beklenen hedeflere ulaşmaları için önerilerimizi şöyle sıralayabiliriz:

1. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında 1992 yılından beri uygulanan ders programları, genelde yapısal bir yaklaşım içerisinde verildiğinden istenilen hedefe ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Dil öğretme ve öğrenme hem öğreticinin hem de öğrenenin etkin olmasını gerektirir. Bu etkinliğin sağlanması ancak iletişimsel yaklaşımla mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin, dili iletişimsel

olarak geliştirmeleri için yürütülen ğretim yönteminde bazı değişiklikler yapılmalıdır.

2. Enstitüde ğrenim gören öğrencilerin birinci derecedeki amaçlarının, Doktora tezlerine başlayabilmek ve akademik kariyerlerini sürdürmek için .D.S.'yi başarmak olduğu, yapılan anket ve görüşmelerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özellikle Test zme (Testing), Kelime Bilgisi (Vocabulary), Okuma-Anlama (Reading Comprehension) ve eviri (Translation) derslerinin haftalık kredi saatlerinin artırılması, öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşmaları açısından yararlı olacaktır.

3. Enstitüde yürütülen ğretim, ğretmen merkezli den ğrenci merkezliye dönüştürülmeli, derslerde odak noktayı öğrenciler oluşturmalı ve yürütülen faaliyetlerde etkin rol almaları sağlanmalı, bu nedenle programa "Konuşma" ve "Yazma" dersleri konulmalı, öğrencilere derslerde aldıkları bilgileri kullanma imkanı sağlanmalıdır.

4. Enstitüde ğrenim gören öğrencilerin çoğu değişik görevlerde çalıştıkları, bu yüzden çalıştıkları kurumlardan yeteri kadar izin alamadıkları için derslere devam edememektedirler. Yaptığımız araştırmaların sonucunda 1992 yılından beri pek çok öğrencinin devamsızlıktan tekrara kaldığı hatta iki yıl st üste yine derslere devam edemedikleri için yine çoğunun kayıtlarının silindiği ve Enstitüden ilişiklerinin kesildiği ortaya çıkmıştır. Örnekleme alınan 231 öğrenciden 41'i yine aynı problem yüzünden bu ğretim yılında tekrara kalmıştır. Bu nedenle enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen dersler hem örgün (gündüz) ğretim hem de ikinci (gece) ğretim şeklinde olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Çünkü bu şekilde yapılacak bir düzenleme, ğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olan devamsızlık problemini en aza indirecek ve lisansüstü öğrenim görmek isteyen pek çok öğrencinin nn açacaktır. Ancak bu durum dikkate alınmazsa enstitüdeki devamsızlık probleminin önüne geçmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle gerekli işlemler en kısa zamanda halledilmeli ve enstitüde ikinci ğretim programı mutlaka açılmalıdır.

5. Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıfı Yönetmeliğine göre, öğrenciler yıl içerisinde dört ara (vize) sınavına girmekte, bu sınavların ortalaması 45 puan olmayan öğrenciler doğrudan tekrara kalmaktadırlar. Önceki yıllarda pek çok Üniversitede uygulanan ancak öğrencilere motivasyon açısından hiçbir fayda getirmediği için vazgeçilen bu uygulama, Enstitü Hazırlık Sınıfları Yönetmeliğinden de çıkarılarak bütün öğrencilere yıl sonunda yapılan sınava girme hakkı tanınmalıdır.

Sonuç olarak, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında uygulanan dil öğretim programının amacına ulaşmasını engelleyen faktörlere çözüm bulmak amacıyla sunduğumuz bu önerilerin, dersleri yürütmede öğrencileri daha fazla motive edeceğini, verimlerini artıracaklarını ve ileriki yıllara dönük zorlukları giderebileceğini düşünüyoruz.

Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında yürütülen dil öğretim programı ile ilgili olarak "Doktora" seviyesinde bir çalışma Üniversitemizde ilk defa yapıldığından ileride yapılacak olan daha kapsamlı çalışmalara ışık tutacağını ve bir temel oluşturacağını ümit ediyoruz.

KAYNAKÇA

- ALP, Ayşegül, An ESP Curriculum Designing For The Central Bank Staff in Turkey, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1985.
- AUSUBEL, D.P, Educational Psychology: A Cognitive View, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- BEYDOĞAN, Hacı Ömer, Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yönden Avantajlı ve Dezavantajlı İlkokul Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyi, Doktora Tezi, Erzurum, 1993.
- BHATIA, A.T., ESP in Practice Models and Challenges For Teachers, Washington, 1986, Sayfa: 14.
- BOZTAŞ, İsmail, Dilbilim Araştırmaları, Hitit Y., Ankara, 1990, Sayfa: 126.
- BRUMFIT, C.J., The Communicative Approach To Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, 1983.
- CHOMSKY, Noam, Aspects of Theory of Syntax, Institute of Technology, Massachusetts, 1965.
- CHOMSKY, Noam, Syntactic Structures, The Hague, Mouton, 1957.
- DEMİRCAN, Ömer, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Etkin Eğitim Yay., İstanbul, 1990, Sayfa: 264.
- EFE, Hüseyin, İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfları İçin Belirli Amaçlı İngilizce Öğretimine Yönelik Program Geliştirme, Doktora Tezi, Erzurum, 1996.
- GÖKTÜRK, Akşit, Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, İ.Ü. Yabancı Diller Okulu Yayınları, İstanbul, 1982.
- HIZAL, Alişan, Programlı Öğretim: Kuramları ve Uygulaması, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları-66, Ankara, 1977.
- JOHNSON, Keith, Systematic and Non-Systematic Components in a Communicative Approach to Language Teaching, London, 1978.
- KOÇ, Sabri, Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi, İzlem, Uğur Yayınları, Eskişehir, 1979.
- KOÇ, Sabri, Designing A Skill-Based Reading Course For Teaching English-A Modular Approach, Usem Publications, Ankara, 1992.

- KÜÇÜKAHMET, Leyla, Öğretim İlke ve Yöntemleri, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1983.
- KÜR, Işıl, Dil Öğretiminin Aşamaları, Philip, D., Smith, Jr., dan çeviri, İ.Ü. Yabancı Diller Okulu Yayınları, İstanbul, 1982.
- LADO, Robert, Language Teaching: A Scientific Approach, Mc Graw Hill Book Co., Inc., New York, 1964.
- NUNAN, David, Syllabus Design, Oxford University Press, London, 1986.
- OĞUZKAN, Ferhan, Eğitim Terimleri Sözlüğü, T.D.K. Yay., Ankara, 1974.
- SALIMBENE, Suzanne, A Forum Anthology, Washington, 1986, Sayfa: 52.
- SOYTEKİN, Baydar, Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayınları, İstanbul, 1982.
- SÖNMEZ, Selami, Anadolu'daki Selçuklular ve Beylikler Dönemi Medreseleri, Doktora Tezi, Erzurum, 1993.
- ŞENEL, S., ALBANT, Şerif, Sızıntı Dergisi, Eylül, 1993, Sayı: 176.
- TİTİZ, M. Tınaz, Ezbersiz Eğitim Yol Haritası, Beyaz Yay., Ankara, 1999.
- TUNA, Sabahat, Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri, Türk Dili Yay., Ankara, 1983, Sayı: 379.
- VALETTE, Rebecca, and ALLEN, Edward, Modern Language Classroom Techniques: A Handbook, Harcourt Jovanovich, Inc., N.Y., 1972.
- YURTCAN, İbrahim Halil, Atatürk Üniversitesi Almanca Bölümleri Hazırlık Sınıflarında Dil Öğretimi (Program Geliştirme ve Uygulamalar), Doktora Tezi, Erzurum, 1995.

Ek : 1

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAZIRLIK SINIFI YÖNERGESİ

AMAÇ

Madde 1. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans ve Doktora programlarına kayıt yaptırmaya hak kazanan öğrencilerden, yabancı dili yeterli görülmeyenlere bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki yayınları izleyebilmeleri, uluslararası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmaktır. Bu yönergede yabancı dil deyimini, İngilizce'yi ifade eder.

KAPSAM

Madde 2. Bu yönerge Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim-öğretim görme hakkına sahip olan öğrencileri kapsar.

YETERLİK SINAVI

Madde 3. Yüksek Lisans ve Doktora Programlarına kayıt olma hakkına sahip olan öğrenciler, eğitim-öğretim yılı başında İngilizce yeterlik sınavına tabi tutulurlar. İngilizce yeterlik sınavında başarısız olanlar ile İngilizce yeterlik sınavına katılmayanlar başarısız kabul edilir ve Enstitüce organize edilecek İngilizce eğitimine tabi tutulurlar. Sınavda başarılı olanlar ise, sınava girdikleri anabilim dalının programında öğrenime başlarlar.

YABANCI DİL SEVİYE TESBİTİ

Madde 4. İngilizce yeterlik sınavında başarılı olamayanlar ile yeterlik sınavına katılmayanlar, İngilizce hazırlık sınıfına alınırlar. Bu öğrencilerin hangi düzeyde dil eğitimi görecekları, Enstitü tarafından yapılacak seviye tesbit sınavı ile belirlenir. Bu sınav sonucunda, öğrenciler belirlenen sınıflara yerleştirilir.

ÖĞRENİM SÜRESİ

Madde 5. İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim süresi bir eğitim-öğretim yılıdır. Ancak, devam alarak, öğrenim süresi sonunda yapılacak sınavda başarısız olanlara, bir yıl daha ek süre tanınır. Ek süre içerisinde, güz ve bahar yarıyılı sonunda yapılacak sınavlarda ve takip eden seviye

tesbit sınavında da başarısız olanlar, lisansüstü öğrenim görme haklarını kaybederler ve Enstitü ile ilişkileri kesilir.

İngilizce hazırlık sınıfının öğrenim süresi, her yarıyıl 16 hafta olmak üzere, toplam 32 haftadır.

İngilizce hazırlık sınıfın her ders 50 dakika olmak üzere, haftalık ders saati 24 kredi saatten az olamaz. Ders programları, öğretim yılı başında Enstitü'ce hazırlanır.

DEVAM, DEĞERLENDİRME ve BAŞARI

Madde 6. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri, derslerin en az %80'ine devam etmek mecburiyetindedirler. Devam şartını yerine getiremeyen öğrenciler, yarıyıl sonu ve yeterlik sınavlarına giremezler ve başarısız sayılırlar. İki yıl üst üste devamsız olan öğrencilerin Enstitü ile ilişkileri kesilir.

Madde 7. Öğrencilerin yıl sonu yeterlik sınavına girebilmeleri için, her yarıyıl içinde yapılacak olan ikişer vize sınavına katılmaları ve bu sınavların not ortalamasının yüz üzerinden en az 45 olması gerekir. Bu not baraj niteliğinde olup, başarı notuna katkısı yoktur. Devam alan öğrencilerden dört vize ortalaması 100 üzerinden 45'den daha az olan öğrencilere, derse devam şartı aranmaksızın bir yıl daha ek süre tanınır. Bu ek süre içerisinde öğrencilerin vize sınavına girerek 45 ve daha yukarı alması gerekir. Ek süre içerisinde yapılacak vize sınavlarında da başarısız (dört vize ortalaması 45'den az olan) öğrenciler lisansüstü öğrenim görme hakkını kaybederler ve Enstitü ile ilişkileri kesilir.

Madde 8. Öğrencilerin yıl sonu yeterlik sınavında başarılı sayılabilmeleri için, yüz üzerinden en az 70 almaları gerekir. Bu sınavda başarısız olan öğrenciler, eğitim-öğretim yılı başlamadan yapılacak İngilizce yeterlik sınavına girebilirler. Bu sınavda başarılı olanlar, kabul edilmiş oldukları anabilim dallarında programlarına başlarlar.

Madde 9. Devam alan ve dört vize ortalaması 45 ve üzerinde olan öğrencilerden yıl sonu yeterlik sınavına girmeyenler başarısız sayılırlar. Bu durumda olan öğrenciler, eğitim-öğretim yılı başlamadan yapılacak yeterlik sınavına girebilirler.

Madde 10. İngilizce hazırlık sınıfını başarı ile tamamlayan öğrencilere, Enstitü tarafından düzenlenen ve Enstitü Müdürünün imzasını taşıyan, bir başarı belgesi verilir.

Madde 11. Bu yönerge 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren uygulanmak üzere, Atatürk Üniversitesi Senatosu'nca kabul edildiği tarihte yürürlüğe girer.

Madde 12. Bu yönerge hükümlerini Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü yürütür.

Ek : 2

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HAZIRLIK SINIFI MÜFREDAT PROGRAMI

I. YARIYIL**Grammar I**

Articles, adjectives, adverbs, pronouns, possessives, relative pronouns, prepositions, verbs, modals, tenses, the sequence of tenses, the conditional, the infinitive, the gerund, the participles, commands, the passive voice, indirect speech.

Testing I

Toefl, proficiency, first certificate, elbs tests.

Reading I

Skimming and scanning, anticipation and prediction, determining the main idea, general and specific statements, irrelevant sentences.

Vocabulary I

Synonyms, opposites, word building, verb phrases, prepositional phrases, abbreviations.

II. YARIYIL**Grammar II**

Requests, invitations, advice, suggestions, the subjunctive, the wish sentences and prefer-care-love-like-hate, conjunctions, the adverbials, noun clauses, numerals, dates, weights, measures, spelling rules, phrasal verbs.

Testing II

Elt tests, Penguin tests, Nelson tests, Toefl tests.

Translation II

Zaman-varlık-iyelik, gereklilik-zorunluluk, gereksizlik, azlık-çokluk, basit, bileşik ve kompleks kavramlarının çevirisi; etken-edilgen, modal, ettirgen, dolaylı anlatım, tanımsal, bağlaçlı, benzer, zıt ve dönüşümlü yapıların çevirisi, edat gruplarının, sıfat-zarf ve karşılaştırmalarının çevirisi, isim, fiil, ortaç ve mastarlı yapıların çevirisi, edat gruplarının, sıfat-zarf ve karşılaştırmalarının çevirisi; isim-fiil, ortaç ve mastarlı yapıların çevirisi; dilek-istek ve şart cümlelerinin çevirisi, metin yapısı, cümleler arası metin yapısı, cümleler arası ilişkiler ve anlam bütünlüğü çalışmaları.

Vocabulary II

Reading dates and number, roots, prefixes, suffixes, idioms, related word groups, abbreviations, various topics.

Reading II

Read and search, read and think, questions, vocabulary gloss, vocabulary practice, comprehension, sentence structure, text structure.

Ek : 3

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
2002-2003 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI HAZIRLIK SINIFI
İNGİLİZCE YETERLİK VE SEVİYE TESPİT SINAV SORULARI

ÖĞRENCİNİN:

ADI-SOYADI : _____

İMZASI : _____

- 1-10. sorularda boş bırakılan yerlere uygun düşen kelime yada ifadeyi bulunuz.

1. Harvey believes he is omniscient, but we are not particularly impressed by his _____.
 A) personality
 B) power
 C) knowledge
 D) appearance
2. The author read the critics' encomiums; they were too laudatory to be _____.
 A) heeded
 B) believed
 C) ignored
 D) challenged
3. No one would dare to offer a bribe to an official who has shown himself extraordinarily _____.
 A) invincible
 B) retentive
 C) incorruptible
 D) credulous
4. Robert's killing of his brother George is regarded as the first instance of _____.
 A) genocide
 B) suicide
 C) germicide
 D) fratricide

5. Dad has never received a summons for a serious traffic breach such as speeding, passing a red light, or a similar ____.
- A) infraction
 - B) mandate
 - C) vivisection
 - D) tenure
6. The employer explained that salary increases are not automatic but ____ on satisfactory service.
- A) eloquent
 - B) contingent
 - C) comprehensive
 - D) gratuitous
7. The authorities knew the identity of the ____ and expect to apprehend him soon.
- A) precursor
 - B) debtor
 - C) contortionist
 - D) transgressor
8. Some of the passengers were irritable because Sam, a newly licensed driver, was at the wheel, but I was not ____.
- A) reprehensible
 - B) apprehensive
 - C) inconsequential
 - D) moribund
9. The strikers were ____ to return to their jobs with the promise of a new contract.
- A) deflected
 - B) perturbed
 - C) induced
 - D) contorted
10. The president chose a preeminent elder statesman as his ____ the international conference.
- A) demise
 - B) verse
 - C) conjecture
 - D) emissary

- 11-14. sorularda altı çizili kelimenin eş anlamlısını bulunuz.

11. Turkish economy has retrogressed since the beginning of the year.

- A) overstepped
- B) calumniated
- C) moved backward
- D) obstructed

12. She went through a long depression after losing her job.

- A) dejection
- B) breach
- C) introduction
- D) unkindness

13. Aggressive nations must turn to peace.

- A) Friendly
- B) Belligerent
- C) Dull
- D) Immortal

14. Stringent laws are needed to protect the consumer.

- A) Weak
- B) Fragile
- C) Winding
- D) Inflexible

- 15–18. sorularda altı çizili kelimelerin zıt anlamlısını bulunuz.

15. A dude ranch needs tractable horses for its guests.

- A) frail
- B) mandatory
- C) obstinate
- D) inhospitable

16. The robber concealed the weapon under his coat.

- A) keep out of sight
- B) cover up
- C) hide
- D) evince

17. The two accounts concur in all major points.

- A) coincide
- B) disagree
- C) go along with
- D) match

18. Using postal zip codes expedites the delivery of mail.

- A) push through
- B) promote
- C) hinder
- D) accelerate

- **19–53. sorularda cümleyi uygun şekilde tamamlayan ifadeyi bulunuz.**

19. _____ fair cancelled due to _____ heavy floods later this week is said to be held at _____ undetermined later time.

- A) The/a/an
- B) The/the/an
- C) The/-/an
- D) A/the/an

20. Mary works in the same factory as _____ father does, and _____ salary is surprisingly higher than _____.

- A) him/her/hers
- B) her/she/he
- C) her/her/his
- D) her/his/her

21. While leaving for my work I left the door of my house unlocked _____ my son could enter the house when he came from the school.

- A) in order to
- B) so that
- C) thus
- D) since

22. When he _____ up he _____ that he _____ to see anyone that day.

- A) wakes/says/doesn't want
- B) woke/said / doesn't want
- C) had woken/had said/didn't want
- D) woke/said/didn't want

23. Our departure depends on _____ we get the money from the man or not.
- A) how
 - B) if
 - C) after
 - D) whether
24. His father was a comedian and his mother a dancer. Nevertheless, because _____ of them was very successful, the family had never _____ money to get by.
- A) none/a lot of
 - B) both/little
 - C) each/any
 - D) neither/enough
25. This medicine _____ with plenty of water so that it _____ dissolved in your stomach.
- A) must be taken/might get
 - B) ought to be taken/can get
 - C) can't be taken/is to get
 - D) can't be taken/is to get
26. The two passengers, _____ we hadn't heard for days, were reported to have been found in a forest.
- A) of who
 - B) about who
 - C) that
 - D) of whom
27. Brazil is the world's second _____ iron mining country _____ being the largest grower of coffee beans.
- A) so/that
 - B) largest/as well as
 - C) the same/same as
 - D) large/as
28. Watch out! That tree _____. Get out of the way if you _____ to save yourself.
- A) has collapsed/want
 - B) is collapsing/want
 - C) is being collapsed/want
 - D) collapsed/wanted

29. The driver's lawyer suggested that the accident _____ by the truck's mechanical failure.
- A) should be caused
 - B) were able to be caused
 - C) may have been caused
 - D) has to be caused
30. Since they did not know each other's language, they _____ on conversation with an interpreter.
- A) ought to carry
 - B) had to carry
 - C) must carry
 - D) had better carry
31. When the thief _____ the footsteps, he _____ to unlock the safe for half an hour.
- A) heard/had been trying
 - B) had heard/tried
 - C) heard/tried
 - D) heard/was trying
32. Doctors say that most kidney diseases can't be stopped. Most kidney diseases are said _____.
- A) not to stop
 - B) not to be stopped
 - C) not to be able to be stopped
 - D) that they can't be stopped
33. The damage from NATO bombs to factories and bridges will have _____ effect in the long run on Serbia than the rapid decline in the birth rate.
- A) much less
 - B) too little
 - C) the least
 - D) a little
34. _____ she failed to win the Italian presidency last spring, her high profile and widespread popularity influenced the final selection.
- A) However
 - B) When
 - C) The moment
 - D) Though

35. Why do you object _____ him? He is trying _____ you.
- A) to obeying/to train
 - B) obeying/to train
 - C) to obey/to train
 - D) having obeyed/to training
36. One day I noticed her looking sad and asked _____ was wrong.
- A) which
 - B) what
 - C) how
 - D) who
37. The captain pretended not to have heard Dane's reply _____.
- A) because he was only fifty metres away from him
 - B) although he was merely a few feet away
 - C) in case his dislike from him didn't become clear
 - D) despite the whizzing of the bees
38. There is no point in _____ the man _____ his guilt.
- A) to force/to admit
 - B) having forced/admitting
 - C) forcing/to admit
 - D) to have forced / to admit
39. My aunt never used to visit us when we were younger _____?
- A) wasn't she
 - B) didn't she
 - C) did she
 - D) did he
40. They won't give you any more credit _____.
- A) if you pay your debts on time
 - B) in spite of your extravagant nature
 - C) unless you pay your earlier debts
 - D) after you had used up all the previously given ones
41. The meal took _____ longer than we expected.
- A) quite
 - B) many
 - C) most
 - D) rather

42. Life in villages of China _____ around Temples, where people _____ to ask for things.
- A) has revolved/have gone
 - B) will revolve/have gone
 - C) revolved/were going
 - D) revolves/go
43. There _____ many changes since these services _____ by the state.
- A) were/took over
 - B) had been/were taken over
 - C) have been/were taken over
 - D) are/have taken over
44. We had better delay our journey for one or two weeks. I have forgotten to _____ my passport _____.
- A) make/to be renewed
 - B) get/to renew
 - C) let/renew
 - D) get/renewed
45. Seismology, _____ the scientific study of the earthquakes, is a young subject compared with chemistry, physics, or geology.
- A) –
 - B) which
 - C) that
 - D) what
46. My friend said to me, " Which of these films have you seen?"
My friend asked me _____.
- A) which of the films I had seen
 - B) which of those films you had seen
 - C) which of the films I have seen
 - D) which of these films I had seen
47. He was chosen the chairman _____ a meeting in September at the Embassy Hotel.
- A) beside
 - B) on
 - C) at
 - D) below

48. I was in trouble, so I _____ a story about going to the movies with my friends.
- A) put up with
 - B) called up
 - C) looked up
 - D) made up
49. If the shootings _____ unchecked, there _____ few cheetahs left by the end of the century.
- A) had gone/could be
 - B) will go/have been
 - C) went/would be
 - D) might/go
50. Mumps _____ a disease with painful swelling in the neck.
- A) are
 - B) have been
 - C) were
 - D) is
51. It is air pollution _____ may be damaging to the ecosystem.
- A) that
 - B) which
 - C) who
 - D) what
52. Though he got other people to do research for him in the archives he _____ wrote the whole of the report.
- A) himself
 - B) too
 - C) also
 - D) thus
53. Hardly ever _____ such a gathering of distinguished scientists from so many different countries.
- A) there were
 - B) there has been
 - C) would there have been
 - D) has there been

- 54–57. sorularda paragrafı tamamlayan en doğru ifadeyi bulunuz.

54. Some students panic during final exams _____. These students spend the semester going to classes, taking notes and reading assigned chapters without ever really spending time to review their notes or make sure that they understand the material. When the final exam period approaches, they find themselves overwhelmed with pages of notes they hardly recognize.
- A) in spite of the fact that they know they are thoroughly prepared
 - B) or find that things they've revised very well just seem to vanish from their minds
 - C) because they suddenly become aware that they haven't really learned anything all semester
 - D) due to both the physical appearance and the serious atmosphere of any examination hall
55. _____ For example, Charles Goodyear is well known only because he dropped a mixture of rubber and sulphur onto a hot stove, with the result that he found vulcanised rubber. Similarly, Columbus's fame depends on his having stumbled upon a continent whose existence was unknown to him before.
- A) Many people in history became famous by accident
 - B) Vulcanised rubber is very important in modern industry
 - C) America was named by a German mapmaker after Amerigo Vespucci wrote about it
 - D) Inventors and explorers have greatly affected world history
56. Different cultures have different attitudes in certain situations, _____. Some of the greatest of them are made at the dinner table. In Norway, Malaysia and Singapore, for instance, it's rude to leave anything on your plate, but in Egypt, it's rude not to.
- A) but try not to overact if a stranger inadvertently breaks your social rules
 - B) though usually allowances are made for foreigners if the error was not intentional
 - C) and very often, not knowing the culture causes the foreigner to commit gaffes
 - D) thus successful travelling involves a lot of attention to the behaviour of those around you

57. In today's society, hot drinks, particularly tea and coffee, are widely available and extremely popular. _____. This natural extract, when consumed in large enough quantities, can lead to high blood pressure and dangerous deficiencies in the body's immune system.

- A) However, it is also true that they can be harmful due to the caffeine they contain
- B) Tea was originally brought West in the 14th century and quickly gained popularity with drinkers
- C) The coffee bean can also be useful as a dye to colour foodstuffs
- D) Compared to the past, they are now surprisingly cheap and easy to prepare

• 58–61. sorularda verilen durumda söylenebilecek en uygun ifadeyi bulunuz.

58. When a friend phones and asks, "Where were you last night?" you suddenly realise you'd promised to go around and see her but hadn't done so. She's a close friend and you are always open and honest with each other. You say;

- A) I worked late at the office. Why?
- B) Oh dear! I simply forgot. I'm so sorry.
- C) I was just about to phone you about here.
- D) I thought you were coming round here.

59. Last night you went, with high hopes, to a recital given by a well-known violinist, but you were very disappointed by his performance. Today in the office when asked whether you had enjoyed the concert, you reply;

- A) I thought the program was very well chosen.
- B) The violinist was in every respect, superb.
- C) The concert hall was extremely crowded.
- D) It certainly didn't come up to my expectations.

60. You send a card to one of your friends who has just moved to another city and say:

- A) Thank you for your help, I really appreciate it.
- B) I wish you a happy anniversary.
- C) I hope you will enjoy your visit.
- D) We shall miss you. The place won't be the same without you.

61. You are going to be late home because you are going to watch the school play. So you phone and say:

- A) I am sorry I am late but I had to stay and watch the play.
- B) This is John speaking. I've decided not to go to the play.
- C) Is that you, Dad? Are you coming home late tonight?
- D) Hello, Dad. Mum says you mustn't be late tonight.

• **62–69. sorularda verilen İNGİLİZCE cümlelerin TÜRKÇE karşılığını bulunuz.**

62. The court door opened and the woman came out, appearing shaken for the first time.

- A) Mahkeme kapısı açıldı ve ilk önce sarsılmış gözükten kadın çıktı.
- B) Mahkeme kapısının açılmasıyla kadın ilk defa sarsılmış gibi yaparak dışarı çıktı.
- C) Mahkeme kapısının açılması ve ilk kez dışarı çıkması kadını çok sarstı.
- D) Mahkeme kapısı açıldı ve kadın ilk defa sarsılmış gözükerek dışarı çıktı

63. It is emphasized in the report that the greatest danger threatening the future of farming is soil erosion.

- A) Tarımın geleceğini tehdit eden en büyük tehlikenin toprak erozyonu olduğu raporda vurgulanmaktadır.
- B) Tarımın geleceği için en önemli tehlikenin toprak erozyonu olduğu gerçeği raporda anlatılmaktadır.
- C) Tarımın geleceği bakımından en büyük tehlikenin toprak erozyonu olduğu konusu yeterince vurgulanmıştır.
- D) Raporda da ifade edildiği gibi, toprak erozyonu tarımın geleceği için en önemli tehlikedir.

64. Doctors also argue that children born to older women risk having weaker immune systems.

- A) Doktorlar ayrıca, bağışıklık sistemleri zayıf olmadıkça yaşlı kadınların çocuk doğurmalarının riskli olmadığı görüşündeler.
- B) Doktorlar bu arada, ileri yaştaki kadınlardan doğan çocuklarda bağışıklık sisteminin zayıf olması riskinin söz konusu olmadığını iddia ediyorlar.
- C) Doktorlar ayrıca, ileri yaştaki kadınlardan doğan çocukların daha zayıf bağışıklık sistemine sahip olma riskiyle karşı karşıya olduğunu ileri sürüyorlar.
- D) Doktorlar bunun dışında, yaşlandıkça kadınların bağışıklık sistemlerinin zayıfladığını ve çocuk doğurmalarının daha riskli olduğunu öne sürüyorlar.

65. Widespread vaccination campaigns carried out by the Ministry of Health have been effective in reducing infant mortality.
- A) Sağlık Bakanlığı'nın yürüttüğü geniş aşı kampanyaları sonucu, bebek ölümleri bir sorun olmaktan çıkmıştır.
 - B) Bebek ölümlerinin azaltılması amacıyla, Sağlık Bakanlığı geniş bir aşı kampanyası başlattı.
 - C) Bebek ölümlerinin azaltılmasında en büyük etken, Sağlık Bakanlığı'nın başlatmış olduğu yaygın aşı kampanyasıdır.
 - D) Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen yaygın aşı kampanyaları, bebek ölümlerinin azalmasında etkili olmuştur.
66. Whatever measures the Ministry may have taken against smuggling, it is essential that the public should also be enlightened about the matter.
- A) Kaçakçılığa karşı Bakanlık hangi tedbirleri almış olursa olsun, konu hakkında kamuoyunun da aydınlatılması şarttır.
 - B) Yolsuzluğa karşı hangi tedbirlerin alınması gerektiği hususunda Bakanlık kamuoyu oluşturmaya çalışıyor.
 - C) Silah kaçakçılığına karşı alınan tedbirlere ek olarak Bakanlık kamuoyunda aydınlatmak için konu üzerinde duruyor.
 - D) Rüşvete karşı ne gibi tedbirler alınması gerektiği hususunda Bakanlık kamuoyuna açıklamalar yapmayı uygun görüyor.
67. The only thing that caught his attention was a discarded couch behind a commercial building.
- A) Ticari bir binanın ardındaki atılmış kanepenin dikkatini çekti.
 - B) Dikkatinden kaçan bir şey de ticari bir binanın ardındaki bırakılmış bir kanepedir.
 - C) Dikkatini çeken şey bir maliye binasının ardına atılan bir kanepedir.
 - D) Dikkatini çeken tek şey ticari bir binanın ardındaki atılmış bir kanepedir.
68. Anyone who commits a crime anywhere in the country nowadays becomes known to everyone the very next day through media.
- A) Suç işleyen herhangi bir kimse medya tarafından bir sonraki gün herkese teşhir edilir.
 - B) Ülkenin neresinde olursa olsun, bugünlerde herhangi bir kimsenin işlediği bir suç medya tarafından bilinir.
 - C) Bugünlerde ülkede suç işleyen herhangi bir kimse bir sonraki gün gazetelerde teşhir ediliyor.
 - D) Ülkenin herhangi bir yerinde suç işleyen biri, günümüzde, medya sayesinde hemen ertesi gün herkes tarafından tanınıyor.

69. One wonders why Chile, with so many advantages in the way of climate, soil and natural resources, should be such a poor country.

- A) Şili'nin, gerek iklim ve toprak, gerekse doğal zenginlikler bakımından tüm imkanlara sahip olmasına rağmen gittikçe yoksullaşması pek çok insanı şaşırtmaktadır.
- B) Elverişli iklim, toprak ve doğal kaynaklar gibi pek çok zenginliğe sahip olan Şili'nin neden hala yoksul bir ülke durumundan kurtulamadığına herkes şaşıyor.
- C) İklim, toprak ve doğal kaynaklar bakımından bu kadar çok imkana sahip Şili'nin neden böylesine yoksul bir ülke olduğuna insan hayret ediyor.
- D) Herkesi oldukça şaşırtan olgu, hem iklim ve toprak hem doğal kaynaklar bakımından zengin olan Şili'nin yoksul bir ülke olmasıdır.

• **70–77. sorularda verilen TÜRKÇE cümlelerin İNGİLİZCE karşılığını bulunuz.**

70. Araştırma merkezinde, fizikçilerden oluşan bir ekip, yüksek miktarda elektrik akımı taşıyabilen yeni bir iletken geliştirdiler.

- A) At the research centre, a team of physicists have developed a new conductor which is able to carry considerable electrical current.
- B) The development of a new conductor, which can carry a higher amount of electricity, has been possible through the work of a group of physicists.
- C) A group of physicists at the research centre has been working on a new kind of conductor which is able to carry more electricity.
- D) At the research centre, a team of physicists have discovered a new way of carrying electrical current.

71. Ülkemizin su kaynaklarından enerji ve sulama amacı ile tam olarak yararlanmak için birkaç uzun vadeli proje hazırlanıyor.

- A) With the projects under preparation some of the country's water resources will produce long-term benefits in the fields of energy production and irrigation.
- B) Several of the long-term projects now under consideration are concerned with using the country's water resources for energy and irrigation purposes.
- C) The projects concerning the water resources of the country will in the long run be implemented for irrigation and energy.
- D) Several long-term projects to make full use of the country's water resources for purposes of energy and irrigation are under preparation.

72. Atatürk Barajı'nın, bölgenin tarımsal kalkınmasına büyük ölçüde katkı sağlayacağı açıktır.
- A) The Atatürk Dam has led to considerable developments in the region particularly in the fields of agriculture.
 - B) It is clear that the Atatürk Dam will play a great role in the agricultural development of the region.
 - C) It is obvious that the Atatürk Dam will greatly contribute to the agricultural development of the region.
 - D) In the area around the Atatürk Dam there has been a great increase in the agricultural activities.
73. Zehirli atıkların neden olduğu kirlenmenin gerçek boyutları hala halka söylenmedi.
- A) The true dimensions of the pollution of the toxic waste should not have been made public yet.
 - B) The effect of the toxic waste on the environmental pollution has not been realized by the public.
 - C) The actual extent of the pollution incurred through toxic waste will not be made public knowledge.
 - D) The public has still not been told the true dimensions of the pollution caused by the toxic waste.
74. İş için neden özellikle o adamı seçtiğini açıklığa kavuşturmak için bunu yaptı.
- A) He did this to make it clear why he specially chose that man for the job.
 - B) Doing this, he made it clear why he specially chose that man for the job.
 - C) He did this making it clear that he had specially chosen that man for the job.
 - D) He did this to show why he purposely chose that man for the job.
75. Coğrafi koşullar, topluluklar arasındaki kültürel etkileşim üzerinde çoğu kez etki sahibidir.
- A) There can only be cultural interactions among communities when the geographical conditions are suitable.
 - B) Geographical conditions frequently have an impact on cultural interactions among communities.
 - C) Geographical conditions are rarely suitable for cultural interactions among communities.
 - D) Cultural reactions among communities depend largely on geographical conditions.

76. Zamanın akışı içinde tüm dillerin değişim gösterdiği herkesçe bilinen bir gerçektir.

- A) It is a fact that everybody knows that all languages change in the course of time.
- B) It is a fact known by every body that all languages change in the course of time.
- C) It is a truth known everybody that every language shows change in the flow of time.
- D) Everybody knows the fact that all languages change in the course of time.

77. Bu kadar tıbbi araştırmaya rağmen, bugün nedenleri hala bilinmeyen pek çok hastalık insanoğlunu tehdit etmektedir.

- A) Today, in spite of so much medical research, many diseases, the causes of which are still unknown, threaten mankind.
- B) Much medical research today is directed towards finding the causes of those diseases which still threaten man.
- C) Many of the illnesses that endanger man today are not included in advanced medical research programmes.
- D) Owing to the amount of advanced medical research going on today the causes of most diseases that threaten man are known.

• 78–80. sorularda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmında söylenmiş olabilecek sözü bulunuz.

78. Clive : Can you recommend a good restaurant? My usual place is fully booked.
Graham : _____
Clive : That's not too important. It is a business lunch. I want to go somewhere we can talk.

- A) What sort of a price range do you have in mind?
- B) What is the occasion? A family get together?
- C) Is that where we ate together the other evening?
- D) Have you tried the new fish restaurant on Exeter Road?

79. Mary : You are looking depressed. What is the matter?
Peter : _____
Mary : Well, it's Monday today. It'll be over by the weekend.

- A) It's the weather I was planning to go camping at the weekend and just look at the rain.
- B) Nothing really, I was just wondering what I should do at the weekend.
- C) I was just wishing it were Friday today.
- D) No. I'm not feeling depressed. I have no reason to.

80. Mrs. Martin : I have just been reading an article on cosmetic industry.
 Mr. Martin : I don't want to hear about it. It 's just a waste of money.
 Mrs. Martin : _____
 Mr. Martin : Perhaps not. But that doesn't affect my opinion.

- A) Ten years from now you may be more interested.
 B) A lot of people regard it as money well spent.
 C) Not everyone agrees with you there.
 D) I'll leave it here and you can read it.

• **81–84. sorularda verilen cümleye anlamca en yakın olan cümleyi bulunuz.**

81. You have to tell him in the end, the longer you put off doing so, the harder it is going to be.

- A) You cannot keep him in the dark about it forever, and telling him will get harder the longer you wait.
 B) He'll have to be notified about it, and the sooner the better.
 C) He'll find out some time, and by putting it off, you won't make it easier for yourself.
 D) You never can keep things secret for long, so the best is to tell him about it soon.

82. There is no point in learning several languages if you are not going to have the opportunity to use them.

- A) You should not try to learn many languages except the ones which are spoken internationally.
 B) Unless you are going to be in a position to use them, learning several languages would just be a waste of time.
 C) There are several languages that are everywhere in use and these are the ones to learn.
 D) People used to learn several languages, even though they had little opportunity to use them.

83. I surely couldn't have been expected to forgive him readily as this wasn't the first time he had tried to cheat me.

- A) As he had tried to cheat me on several previous occasions, I felt I was right not to forgive him this time.
 B) It was impossible to forgive him though he'd tried to deceive me.
 C) I might have been willing to forgive him if this had been the first time I had caught him cheating me.
 D) Since this wasn't the first time he had attempted to deceive me I was obviously not going to forgive him.

84. We couldn't help feeling disappointed when, after all our hard work, we had to close down the factory.

- A) By working even harder, we could, perhaps, have managed to keep the factory open.
- B) If only we could have kept the factory going, we wouldn't have felt that all our work had been wasted.
- C) Since we had put in so much effort it was inevitable that we should feel upset when we couldn't keep the factory going.
- D) However hard we worked, we could not have stopped them closing down the factory.

• **85–88. sorularda okunduğunda anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulunuz.**

85. (I) Men of science and philosophers from very early times, have attempted to define life. (II) They even tried to prove that all living things posses souls. (III) Nearly all living things grow during some part of their life. (IV) Aristotle, for example, who may be looked upon as the "father of biological research," tried hard to establish the presence of souls in plants. (V) But for many centuries it was not realized that to define life is practically impossible.

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

86. (I) As forests are cut down many wild animals are finding it harder to survive. (II) Sadly the range of the leopard, for instance, is but a fraction of what it formerly was. (III) They are, for instance, no longer to be found in Europe proper. (IV) Fortunately, there are instances of such endangered species managing to re-establish themselves. (V) In the Caucasus and Northern Iran there are still some, but their numbers are decreasing rapidly.

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

87. (I) The world is growing more and more environmental conscious. (II) Otherwise, the supply of raw materials would attract attention. (III) This is producing some interesting developments. (IV) Some car manufacturers, for instance, are now beginning to give priority to recycling techniques. (V) It's this rather than improved performance, that is receiving attention in its advertisements.

A) I
B) II
C) III
D) IV

88. (I) Correct tyre pressure is more important than many people realize. (II) The right pressure opens up the tread so its edges grip the road. (III) In wet weather this is obviously of prime importance. (IV) The spare tyre should also be checked occasionally to make sure it is fit for use. (V) But even when the weather is dry, tyre pressure should be checked and adjusted regularly.

A) I
B) II
C) III
D) IV

- 89–91. sorularda verilen parçaya göre en doğru cevabı bulunuz.

All food depends on the capture of the sun's energy by plants via the process of photosynthesis. When Mankind eats these plants, he makes efficient use of the Earth's resources in terms of energy conversion. In fact, poorer people generally have little other choice, but richer ones favour meat in their diet, which is more nutritious as it contains more calories due to the slower energy conversion process. In many countries, stomachs are filled, but a more subtle form of hunger remains. Unless the body receives enough proteins, minerals and vitamins, it cannot function properly. Many disorders and diseases are the inevitable result of this malnutrition.

89. The passage suggests that _____.

A) eating meat provides a person with more energy than eating plants
B) we should use the Earth's resources more efficiently
C) the distribution of food on Earth should be balanced
D) for us to produce energy, the Sun is essential

90. The writer states that _____.

- A) meat-eaters tend to be healthier than plant-eaters
- B) most poor people are starving to death
- C) filling the stomach isn't enough to meet the body's requirements
- D) poor people digest food more quickly than rich people

91. From the passage, we can conclude that _____.

- A) most poor people suffer from malnutrition
- B) an unbalanced diet can lead to poor health
- C) in many countries, people are greedy and eat too much
- D) diet is the main reason for body disorders

- **92–94. sorularda verilen parçaya göre en doğru cevabı bulunuz.**

Forests are the lifeguards of the snowy peaks of the Alps. They provide a natural barrier against avalanches and landslips, but the skiing industry, which proved a boon for poor Alpine farmers, is damaging the environment. Forests have been felled to make way for more ski runs, car parks and hotels, and Alpine meadows have been abandoned by farmers keen to exploit tourism. Consequently, the avalanche has now become a common phenomenon. Forestry experts estimate that two thirds of several thousand avalanches that descend into inhabited parts each year are the result of forest depletion.

92. In the Alps, the attraction of tourism _____.

- A) causes two thousand avalanches a year
- B) has brought much needed help for protecting the environment
- C) has diverted some farmers away from the care of the land
- D) has lessened due to the threat of avalanches

93. As a consequence of the depletion of Alpine forests, _____.

- A) many farmers have had to turn to tourism for work
- B) the skiing industry has been badly damaged
- C) many areas are now uninhabitable
- D) the frequency of avalanches has greatly increased

94. Alpine farmers _____.

- A) the people who initiated the development of the skiing industry
- B) used to be poor before the rise of the skiing industry
- C) were forced to turn their meadows into hotels and car parks
- D) feel that they have been exploited by tourism

- 95–97. sorularda verilen parçaya göre en doğru cevabı bulunuz.

By the end of his time in the prison hospital, Ernest knew that he wanted to become a tailor. He talked with the prison officer, who told him there was no reason why he should not be able to do so by the time he came out of prison, providing that he learnt the trade during the remainder of his term. The doctor said he was strong enough, and it was about the only thing he was fit for. Consequently, Ernest left the hospital sooner than he had thought and began his training,, extremely pleased at the idea of making his own living again and confident of rising in the profession.

95. The prison officer _____.
 A) found Ernest's decision to become a tailor quite reasonable
 B) told Ernest to do the job training when he got out of prison
 C) said that there was no reason why Ernest should leave hospital
 D) didn't consider Ernest capable of becoming a tailor
96. It's obvious from the passage that Ernest _____.
 A) had to be fit and strong in order to start training
 B) had dreamt of becoming a tailor all his life
 C) decided to become a tailor while he was in the prison hospital
 D) started his job training as soon as he left the prison
97. According to the doctor, _____.
 A) there were hardly any jobs suitable for Ernest other than making clothes
 B) the time Ernest would spend in the prison would be long enough for him to acquire new skills
 C) Ernest shouldn't waste any more time in the hospital if he wanted to start his job training
 D) would have to postpone his plan until he recovered

- 98–100. sorularda verilen parçaya göre en doğru cevabı bulunuz.

The 17th century was a period of joyful activity, of experiment in politics, in religion and in the natural sciences. With the help of the telescope the skies were examined; with the aid of the microscope doctors learned more about the human body. Investors were busy on a variety of things ranging from more reliable watches to more destructive guns and explosives. For the first time, travellers went to more and more distant places; and traders followed their example. In fact, everyone was doing something new.

98. According to the passage, it was in the seventeenth century that people ____.
- A) began to take an interest in trade
B) first set out on journeys to far-away countries
C) learned how to use watches to tell the time
D) finally began to recognize the advantages of scientific studies
99. The writer points out that, in the seventeenth century, ____.
- A) the world enjoyed a great deal of economic prosperity
B) there was little change in political thinking
C) no important progress was made in the sciences
D) many useful inventions were made in various fields
100. The writer seems to suggest that some of the inventions of the seventeenth century ____.
- A) were obviously ineffective and even useless
B) could be used for harmful purposes such as war
C) were specially designed to help travellers and traders
D) would lead to the discovery of the telescope

**THE END OF THE QUESTIONS. CHECK YOUR ANSWERS.
EACH QUESTION IS ONE POINT. DURATION IS 3 HOURS.**

GOOD LUCK

THE EXAMINATION COMMITTEE

EK : 4

ANKET (I)

Bu anket, “Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi” adlı bir çalışmamızda kullanmak ve halen Enstitüde yürütülen İngilizce öğrenimi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Selami SÖNMEZ’in yardım ve destekleriyle hazırlanmıştır.

Lütfen aşağıda sunulan anket formundaki sorulardan kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz veya cevaplandırılması istenen soruları cevaplandırınız ve kesinlikle adınızı yazmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Ali SEVEN
İngilizce Okutmanı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Hangi Üniversiteden mezun oldunuz? = _____.
2. Mezun olduğunuz Fakülte? = _____.
3. Şu anda nerede görev yapıyorsunuz? = _____.

İKİNCİ BÖLÜM

4. Orta Öğreniminiz süresinde gördüğünüz Yabancı Dil?
 - () Almanca
 - () Fransızca
 - () İngilizce
5. Ortaöğreniminizi İngilizce Hazırlık Sınıfı Programı olan herhangi bir okulda mı tamamladınız?
 - () Evet
 - () Hayır
6. Yükseköğrenim süresinde gördüğünüz Yabancı Dil?
 - () Almanca
 - () Fransızca
 - () İngilizce

7. İngilizce konuşulan herhangi bir ülkede bulundunuz mu?
- ☐ Evet
☐ Hayır
8. Cevabınız Evet ise ne kadar süre yurtdışında bulundunuz?
- ☐ Ay
☐ Yıl
9. Hangi amaçla yurtdışında bulundunuz?
- ☐ Öğrenim
☐ Turistik Gezi
☐ Diğer Nedenler (Lütfen Belirtiniz) _____.
10. İngilizce yazılmış herhangi bir gazete, kitap, dergi gibi yayınları okuyor musunuz?
- ☐ Evet
☐ Hayır
11. Cevabınız Evet ise hangi yayınları okudunuz veya okuyorsunuz?
- ☐ Kitap
☐ Gazete
☐ Roman
☐ Dergi
☐ Makale
☐ Diğer Yayınlar (Lütfen Belirtiniz) _____.
12. İngilizce yayınlanan radyo ve televizyon programlarını izliyor musunuz?
- ☐ Evet
☐ Hayır
13. Cevabınız Evet ise anlama düzeyiniz?
- ☐ Çok iyi
☐ İyi
☐ Orta
☐ Az
☐ Çok az

14. İngilizce Okuma – Anlama - Yazma - Konuşma düzeyinde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

<u>OKUMA</u>	<u>ANLAMA</u>	<u>YAZMA</u>	<u>KONUŞMA</u>
☐ Çok iyi	☐ Çok iyi	☐ Çok iyi	☐ Çok iyi
☐ İyi	☐ İyi	☐ İyi	☐ İyi
☐ Orta	☐ Orta	☐ Orta	☐ Orta
☐ Yetersiz	☐ Yetersiz	☐ Yetersiz	☐ Yetersiz

15. Enstitü İngilizce Hazırlık Sınıflarında öğrenim görmek isteğe bırakılsaydı, siz hangisini seçerdiniz?

- ☐ Hazırlık sınıfında öğrenim görmek isterdim.
☐ Hazırlık sınıfını gereksiz bulduğum için istemezdim.

16. Hazırlık Sınıfına devam etmekteki asıl amacınız nedir?
 “Lütfen size göre önemli olandan başlayarak sıra numarası (1,2,3) veriniz”

- ☐ Branşım ile ilgili bilimsel yayınları okuyup, anlamak.
☐ Branşım ile ilgili bilimsel yayınları hiç kimseden yardım almadan kendi kendime gevirmek.
☐ Çok iyi İngilizce konuşmak.
☐ Çok iyi İngilizce yazmak.
☐ Akademik kariyerimi sürdürebilmek için Ü.D.S.'yi geçmek.
☐ Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, Yabancı Dildeki yayınları izleyebilme, Uluslararası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazanmak.
☐ Diğer. (Lütfen Belirtiniz) _____

17. Enstitü Hazırlık Sınıflarında uygulanan Yazılı sınavların yanı sıra, diğer bazı uluslararası sınavlarda ki (T.O.E.F.L.) gibi Sözlü sınavlarında yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
☐ Hayır

18. Enstitü Hazırlık Sınıflarında, sizce sınav türü nasıl olmalıdır?

- ☐ Yarı test yarı klasik.
☐ Sadece klasik sınav yapılmalı.
☐ Sadece çeviri sınavı yapılmalı.
☐ Hem test hem sözlü sınav yapılmalı.
☐ Sınavlarda kompozisyon da yazdırılmalı.
☐ Uygulanan sınav türünü yeterli buluyorum.

19. Enstitü Hazırlık Sınıflarında uygulanan sınavların gerçek bilginizi ölçtüğünü düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
☐ Hayır

20. Enstitü Hazırlık Sınıflarında öğrenim gördüğünüz dersliğin Fiziki ortamını ideal buluyor musunuz?

- ☐ Evet
☐ Hayır

21. Cevabınız Hayır ise, sizce sınıflar en fazla kaçar kişilik olmalıdır?

- ☐ 10-15
☐ 15-20
☐ 20-25
☐ 25-30

22. Enstitü Hazırlık Sınıflarında haftada 4 saat Basic English, 8 saat Grammar, 4 Saat Reading, 2 saat Testing, 2 saat Translation, 4 saat Vocabulary adlı dersler verilmektedir. Sizce bu program, amacınıza ulaşma açısından yeterli midir?

- ☐ Evet
☐ Hayır

23. Cevabınız Hayır ise, sizce hangi dersler haftada kaç kredi olmalıdır? (Lütfen aşağıya belirtiniz.)

- ☐ Basic English
☐ Grammar
☐ Reading
☐ Testing
☐ Translation
☐ Vocabulary

24. Enstitü İngilizce Hazırlık sınıflarında verilen derslere ek olarak hangi derslerin programa konulmasının, amacınıza ulaşma açısından daha faydalı olacağını düşünüyorsunuz?

- ☐ Konuşma
☐ Yazma
☐ Video
☐ Dinleme
☐ Diğer (Lütfen Belirtiniz) _____

25. Derslere yeterince devam edebiliyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

26. Cevabınız Hayır ise nedeni?

- ☐ Çalıştığım kurumdan izin alamıyorum.
- ☐ Yürütülmekte olan programı çok ağır buluyor, bu nedenle sıkılıyorum.
- ☐ Diğer. (Lütfen Belirtiniz) _____.

Bu anketi yapmadaki amacımız, başarınıza engel olabilecek faktörler varsa onları tesbit etmek ve gerekli önlemlerin alınmasını sağlamaktır. Konu ile ilgili başka görüş ve fikirleriniz varsa lütfen (adınızı yazmadan) belirtiniz.

TEŞEKKÜR EDERİM

EK : 5

ANKET (II)

Bu anket, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi adlı bir çalışmamızda kullanmak ve Enstitüde halihazırda yürütülen İngilizce öğrenimi ile ilgili sınıf içi faaliyetleri nasıl yorumladığınıza ilişkin gözlem, kanaat ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Selami SÖNMEZ'in yardımı ve destekleriyle hazırlanmıştır. Bu amaçla işbirliğinizi istiyoruz. Soruları rahatlık ve içtenlikle cevaplayınız. Kesinlikle adınızı yazmayınız.

Ankette verilen soruları cevaplandırırken her cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra o ifadeye ne derece katılıp katılmadığınızı düşünüp ilgili kutuya (X) işareti koyunuz.

İfadeler hakkındaki ölçüler şöyledir:

1. Daima
2. Sık sık
3. Genellikle
4. Bazen
5. Arada
6. Hiç

Araştırmamıza olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Ali SEVEN
İngilizce Okutmanı

Anket Soruları	Dersin Adı	1	2	3	4	5	6
Derslerin Öğretim Elemanları tarafından ilginç ve çekici hale getirildiğini düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Öğretim Elemanların derslerdeki muhtevayı anlayıp anlamadığımı ortaya çıkarmaya uğraştıkları kanaatindeyim.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						

Anket Soruları	Dersin Adı	1	2	3	4	5	6
Konular anlatılırken olabildiğince ayrıntılara girildiğini düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Konulara ilişkin sorulara yeteri kadar cevap aldığımız kanaatindeyim.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Konuların seviyemize uygun verildiği kanaatindeyim.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Derslerde örnekler ve alıştırmalar beni tatmin edecek düzeydedir.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Derslerde gerektiği kadar düşünme fırsatı verilmektedir.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Konuların anlaşılabilmesi durumunda tekrar edilmesi veya yardımcı uyarıların sunulmasından memnun oluyordum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Derslerde verilen bilgilerin bizi amacımıza ulaştıracağı kanaatindeyim.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						

Anket Soruları	Dersin Adı	1	2	3	4	5	6
Seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiğim zamanlarda başarabileceğim yönündeki teşvikler beni derslere daha çok çalışmaya yöneltiyor.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Sınavlarda dersin tüm konularını kapsayacak türde sorular sorulmasının beni zorladığını düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Derslerde konunun özelliğine göre farklı yöntemlerin uygulanmasının dersteki verimimi artırdığını düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Derslerde kullanılan kitapları ve diğer materyalleri yeterli buluyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Başarının değerlendirilmesinde objektif bir yaklaşım sergilendiğine inanıyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Derslere devam ettiğimde konuları daha iyi anladığımı fark ediyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Bazı dersleri amacıma ulaşma açısından bana göre daha gerekli buluyor ve zevkle dinlediğimi düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						

Anket Soruları	Dersin Adı	1	2	3	4	5	6
Enstitü Hazırlık Sınıflarında yürütülen derslerin, Ü.D.S.' de başarılı olabilmem için gerekli olduğunu düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Bazı derslerin haftalık kredi saatlerinin fazla olduğunu, bu nedenle azaltılması gerektiğini düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Bazı derslerin haftalık kredi saatlerinin yetersiz olduğunu, bu nedenle artırılması gerektiğini düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						
Enstitü Hazırlık Sınıflarında görev yapan Öğretlm Elemanların, derslerin daha iyi anlaşılması için gayret ettiklerini ve başarılı olduklarını düşünüyorum.	B. English						
	Grammar						
	Reading						
	Testing						
	Translation						
	Vocabulary						

Sınıf içi etkinliklere yönelik başka görüş ve düşünceleriniz varsa lütfen aşağıya belirtiniz. (Adınızı yazmayınız.)

TEŞEKKÜR EDERİM

EK : 6

ANKET (III)

Bu anket, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi adlı bir çalışmamızda kullanmak ve Enstitüde halihazırda yürütülen İngilizce öğrenimi ile ilgili sınıf içi faaliyetleri nasıl yorumladığınıza ilişkin gözlem, kanaat ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd.Doç. Dr.Selami SÖNMEZ'in yardım ve destekleriyle hazırlanmıştır.

Lütfen, aşağıda sunulan anket formundaki soruları dikkatle inceleyiniz ve kendinize göre en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmamıza olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Ali SEVEN
İngilizce Okutmanı

BİRİNCİ BÖLÜM**1. Enstitü Hazırlık Sınıflarında hangi dersleri veriyorsunuz?**

- ☐ Basic English
- ☐ Grammar
- ☐ Reading
- ☐ Testing
- ☐ Translation
- ☐ Vocabulary

2. Hazırlık Sınıflarında uygulanan Yazılı sınavların yanısıra Sözlü sınavların da yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

3. Enstitü Hazırlık Sınıflarında yürütülmekte olan derslere ek olarak, hangi derslerin programa konulmasının, belirlenen hedeflere ulaşma açısından, öğrencilere daha faydalı olacağını düşünüyorsunuz?

- ☐ Konuşma
- ☐ Yazma
- ☐ Video
- ☐ Dinleme
- ☐ Hiçbiri.
- ☐ Diğer. (Lütfen Belirtiniz.) _____.

4. Öğrencilerin, Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil öğrenimi görmekteki asıl amaçları sizce nedir? “Lütfen, edindiğiniz izlenimlere göre, öğrenci açısından önemli olandan başlayarak sıra numarası (1,2,3) veriniz.”

- ☐ Bilimsel ve Teknolojik gelişmelerle, Yabancı Dildeki yayınları izleyebilme, Uluslararası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazanmak.
- ☐ Akademik kariyerlerini sürdürebilmek için Ü.D.S.'yi geçmek.
- ☐ Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları okuyup, anlamak.
- ☐ Branşlarıyla ilgili bilimsel yayınları, hiç kimseden yardım almadan kendi kendilerine çevirmek.
- ☐ Çok iyi İngilizce konuşmak.
- ☐ Çok iyi İngilizce yazmak.
- ☐ Diğer. (Lütfen Belirtiniz.) _____.

5. Öğrenciler dersinize yeterince devam edebiliyorlar mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

6. Eğer cevabınız Hayır ise, nedenini biliyor musunuz?

- ☐ Bilmiyorum, çünkü hiç araştırmadım.
- ☐ Bilebildiğim kadarıyla, çalıştıkları kurumdan yeterince izin alamıyorlar.
- ☐ Diğer. (Lütfen Belirtiniz.) _____.

İKİNCİ BÖLÜM

7. Halihazırda yürütmekte olduğunuz dersinizi ilginç ve çekici hale getirdiğinizi düşünüyor musunuz?

- ☐ Daima ☐ Sık sık ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Arada ☐ Hiç

8. Öğrencilerin derslerde konuyu anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmaya uğraştığınız kanaatinde misiniz?

- ☐ Daima ☐ Sık sık ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Arada ☐ Hiç

9. Konuları anlatırken olabildiğince ayrıntılara girdiğinizi düşünüyor musunuz?

- ☐ Daima ☐ Sık sık ☐ Genellikle ☐ Bazen ☐ Arada ☐ Hiç

10. Öğrencilerin, anlattığınız konulara ilişkin sorularına yeteri kadar cevap aldıkları kanaatinde misiniz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
11. Derslerde verdiğiniz örnekler ve açıklamalar, öğrencileri tatmin edecek düzeyde midir?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
12. Derslerde öğrencilerinize gerektiği kadar düşünme fırsatı veriyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
13. Konuların anlaşılabilmesi durumunda tekrar ediyor veya anlaşılabilmeyen hususların daha iyi anlaşılması için yardımcı uyarılar sunuyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
14. Derslerde verdiğiniz bilgilerin, öğrencileri istenilen amaca ulaştıracağı kanaatinde misiniz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
15. Öğrenciler derslerde seviye itibariyle düşük bir performans gösterdiklerinde derse daha çok çalışmaya yönelmeleri ve başarılı olmaları için onları başarabilecekleri yönünde teşvik ediyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
16. Sınavlarda dersinizin tüm konularını kapsayacak türde soru sorulmasının öğrencileri zorladığını düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
17. Derslerde, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının, öğrencilerin verimini artırdığını düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
18. Derslerinizde kullandığınız kitap ve materyalleri yeterli buluyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç

19. Enstitü Hazırlık Sınıflarında başarının değerlendirilmesinde objektif bir yaklaşım sergilendiğine inanıyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
20. Derslere devam ettiklerinde, öğrencilerin konuları daha iyi anladıkları kanaatinde misiniz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
21. Öğrencilerin dersinizi amaca ulaşma açısından daha gerekli buluyor ve zevkle dinlediklerini düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
22. Dersinizin, öğrencilerin Ü.D.S.'de başarılı olabilmeleri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
23. Dersinizin haftalık kredi saatinin fazla olduğunu ve azaltılması gerektiğini düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
24. Dersinizin haftalık kredi saatinin az olduğunu ve artırılması gerektiğini düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç
25. Enstitü Hazırlık Sınıflarında görev yapan bir Öğretim Elemanı olarak, derslerinizin daha iyi anlaşılması için gayret ettiğinizi ve bu hususta başarılı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- () Daima () Sık sık () Genellikle () Bazen () Arada () Hiç

Sınıf içinde yürütülen etkinliklere yönelik başka görüş ve düşünceleriniz varsa, Lütfen aşağıya belirtiniz.

TEŞEKKÜR EDERİM

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Ali SEVEN, 1961 yılında Amasya'da doğdu. İlköğretimini Amasya Kılıçaslan İlkokulunda, Ortaöğretimini Amasya Lisesinde ve Yükseköğrenimini ise Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Üniversite'den mezun olduktan sonra 1989 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli Liselerde İngilizce Öğretmeni olarak görev yaptı. 1989 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin açmış olduğu İngilizce Öğretim Görevliliği sınavını kazanarak adı geçen Üniversiteye bağlı Tatvan Meslek Yüksekokulunda İngilizce Öğretim Görevlisi olarak göreve başladı. Bu Yüksekokul'da 1993 yılına kadar İngilizce Öğretim Görevlisi ve Yüksekokul Müdür Yardımcısı olarak görev yaptı. 1993 yılı Şubat ayında kendi isteği ile Erzurum Atatürk Üniversitesi'ne İngilizce Okutmanı olarak naklen atandı. 1998 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimini tamamlayarak "Bilim Uzmanı" ünvanını aldı ve 2000 yılında aynı bilim dalında Doktora öğrenimine başladı.

Halen aynı Üniversiteye bağlı Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında İngilizce Okutmanı olarak görev yapan Mehmet Ali SEVEN, evli ve iki çocuk babasıdır.