

**İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMA
GÜÇLÜKLERİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Nilda HOCAOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Haziran 2015

Afyonkarahisar

T. C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMA
GÜÇLÜKLERİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan
Nilda HOCAOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2015

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)” isimli çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksınız yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şerefimle doğrularım.

02/06/2015

Nilda HOCAOĞLU

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Doç. Dr. Aytunga OĞUZ

İMZA



Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Nilda HOCAOĞLU'nun, "İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" başlıklı tezi 02/06/2015 tarihinde, saat 10.00'da Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Ahmet YARAMIŞ

Müdür

ÖZET

İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Nilda HOCAOĞLU

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Haziran 2015

Danışman: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Bu araştırmada İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada hem nicel hem nitel araştırma yöntemleri yani karma yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmış ve veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçme araçları kullanılmıştır. Nitel araştırmada ise olgubilim çalışması temel alınmış ve verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılarak görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Veriler nicel ve nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin uygulamaya yönelik İngilizce eğitimi almadıklarından dolayı İngilizce konuşma ve yazmada güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, lisede veya üniversitede hazırlık okuyan, yurtdışında bir süre bulunan, ailelerinde İngilizce bilen biri olan ve yabancı arkadaşı olan üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının, İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlükler, olmayanlara göre daha azdır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce konuşma, İngilizce yazma, güçlükler, problemler

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE DIFFICULTIES OF SPEAKING AND WRITING IN

ENGLISH

(A SAMPLE OF AFYONKARAHİSAR)

Nilda HOCAOĞLU

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES

June 2015

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gürbüz OCAK

This study was carried out to investigate the difficulties of speaking and writing in English. The participants consisted of academic staff and students at Afyon Kocatepe University. The study population was identified through one of the "purpose sampling" techniques, maximum variation sampling. The study has the characteristics of the quantitative and qualitative research designs, called as mixed method. Two scales for quantitative data and a structured interview form for qualitative data were used. Data was properly analyzed and evaluated through quantitative and qualitative research methods. As a result of the study, the university students are having problems about speaking and writing in English due to the English education which is lack of practice. The students and academic staff who have had a preparatory English class at high school or university, have been abroad before, have a family member knows English and have foreign friends, are having less problems about speaking and writing in English than the ones who don't have such things mentioned above.

Keywords: Speaking in English, Writing in English, difficulties, problems.

ÖNSÖZ

İngilizce, bugün okulda, iş yerinde, tatilde, televizyonda, internette kısacası hayatımızın birçok yerinde ve zamanında ister istemez karşımıza çıkan bir yabancı dil durumuna gelmiştir. İhtiyaçlarımız dışında, İngilizceyle zaman zaman karşılaşmamız bile bu dili bilme gereksinimini doğurmaktadır.

Yabancı dilde yeterlilik ise konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi en azından bu dört temel beceride yeterli olabilmeyi kapsar. Yabancı dil kullandıkça gelişip geliştikçe kişinin kendisini yazılı ve sözlü ifade edebilmesini sağlar. Kişinin kendisini yabancı dilde yazılı ve sözlü ifade etmesi kolaylaştıkça da kişi kendisini yabancı dilde konuşurken ve yazarken daha rahat hisseder ve özgüveni artar. Yabancı dilin gelişimi, o dili konuşarak o dilde yazarak meydana gelir. Yabancı dili konuştukça ve o dilde yazdıkça bu gelişimin sürekliliği korunur.

Ancak, birtakım nedenlerden dolayı ülkemizde birçok kişi İngilizce konuşurken ve yazarken bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle İngilizcenin yıllardır öğretildiği ülkemizde çoğu kişinin İngilizce konuşma ve yazmada problemler yaşaması düşündürücüdür. Bu çalışmada, İngilizceyi senelerdir öğrenen ve kullanmak zorunda kalan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının İngilizce konuşurken ve yazarken yaşadıkları güçlükler incelenmiştir.

Tez çalışmamın başından sonuna kadar engin bilgi birikimiyle, deneyim ve sonsuz desteğiyle bana yardımcı olan, sabır, özveri ve ilgiyle bana yol gösteren, kıymetli bilgilerini benimle paylaşan ve akademik hayatım boyunca örnek alacağım değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a bana kazandırdığı her şey için teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim sırasında yardımlarını benden esirgemeyen diğer tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı fakültelerin dekanlarına, öğretim elemanlarına ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Nilda Hocaoglu

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BAKIŞ

1. TÜRKİYE’DE İNGİLİZCE EĞİTİMİ	9
2. YABANCI DİLLE EĞİTİM	22
3. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	25
4. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	26
4.1. İÇERİK MERKEZLİ YÖNTEM	26
4.2. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ	27
4.3. DOLAYSIZ YÖNTEM	28
4.4. İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM	30
4.5. TOPLU DİL ÖĞRENİMİ	32
4.6. TELKİN YÖNTEMİ	33
4.7. TÜM FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ	34
4.8. GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRENİMİ	36
4.9. KATILIMCI YAKLAŞIM	36
4.10. DURUM YÖNTEMİ	37
4.11. İŞİTSEL-DİLSEL YÖNTEM	38
4.12. KAVRAMSAL-İŞLEVSEL YAKLAŞIM	38
4.13. SESSİZLİK YÖNTEMİ	39

5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN	
UNSURLAR.....	41
6. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE VE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN	
SORUNLAR	42
7. İNGİLİZCE KONUŞMA	46
8. İNGİLİZCE YAZMA	47

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1. TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	51
2. TÜRKİYE DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	61
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	64
3. VERİ TOPLAMA ARACI	66
3.1. İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME	
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ	66
3.1.1. Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin	
Geliştirilmesi.....	70
3.1.2. Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin	
Geliştirilmesi.....	78
3.2. İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMAYI ETKİLEYEN ETMENLERİ	
BELİRLEMEK İÇİN GÖRÜŞME SORULARININ	
OLUŞTURULMASI.....	85
4. VERİLERİN TOPLANMASI	85
5. VERİLERİN ANALİZİ	86

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME.....	90
1.1.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI	91
1.2.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME.....	95
1.3.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ FAKÜLTE AÇISINDAN DEĞERLENDİRME.....	96
1.4.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SINIF AÇISINDAN DEĞERLENDİRME.....	99
1.5.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ ÜNİVERSİTEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	101
1.6.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	102
1.7.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	104
1.8.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YABANCI ARKADAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	106
1.9.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	107

2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME..... 110

2.1.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI 111

2.2.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 114

2.3.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ FAKÜLTE AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 115

2.4.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SINIF AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 117

2.5.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ ÜNİVERSİTEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 119

2.6.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME..... 121

2.7.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 123

2.8.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YABANCI ARKADAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME..... 124

2.9.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 126

3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME..... 129

3.1.ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI 129

3.2.ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME 133

3.3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	FAKÜLTE	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....		134
3.4. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	UNVAN	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....		136
3.5. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	LİSEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME		139
3.6. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....		140
3.7. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME		141
3.8. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	YABANCI	ARKADAŞ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....		143
3.9. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ	AÇISINDAN DEĞERLENDİRME
		144
3.10. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	YURTDIŞI	DENEYİMİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....		147
4. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME.....		149
4.1.ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI		150
4.2.ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	CİNSİYET	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....		153

4.3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	FAKÜLTE	AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRME.....			154
4.4. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	UNVAN	AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRME.....			156
4.5. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	LİSEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU	AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRME			158
4.6. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ	AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRME.....			159
4.7. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI	AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRME			160
4.8. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	YABANCI	ARKADAŞ	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....			162
4.9. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ	AÇISINDAN	
DEĞERLENDİRME			163
4.10. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ	YURTDIŞI	DENEYİMİ	AÇISINDAN
DEĞERLENDİRME.....			165
4.11. İNGİLİZCE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİ ve İNGİLİZCE YAZMA GÜÇLÜKLERİ	ARASINDAKİ İLİŞKİ.....		167
4.12. İNGİLİZCE KONUŞURKEN VE YAZARKEN ÖĞRENCİLERİ VE ÖĞRETİM	ELEMANLARINI	ETKİLEYEN	
ETMENLER.....			167
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....			181
KAYNAKÇA			196
EKLER			207

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi	11
Tablo 2. Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Toplam Sayıları (Orta Öğretim).....	13
Tablo 3. Yabancı Dillerin Öncelik Sırası	14
Tablo 4. 2010-2011 Öğretim Yılı Bazı Liselerde Haftalık İngilizce Ders Saati	18
Tablo 5. 2013-2014 Öğretim Yılı Bazı Liselerde Haftalık İngilizce Ders Saati	19
Tablo 6. 2014-2015 Öğretim Yılı Bazı Liselerde Haftalık İngilizce Ders Saati	19
Tablo 7. Yabancı Dille Eğitim Veren Ortaöğretim Okul Sayıları	23
Tablo 8. 2014 Yılı Verilerine göre Yabancı Dille Eğitim Veren Yükseköğretim Kurumları ve Öğrenci Sayıları	24
Tablo 9. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması	71
Tablo 10. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Tablosu	73
Tablo 11. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 12. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Kültür” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları	75
Tablo 13. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “İngilizce Eğitimi” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları	76
Tablo 14. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Motivasyon” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları	76
Tablo 15. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Değerleri ve Korelasyon Katsayıları.....	77
Tablo 16. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği Maddeleri.....	77
Tablo 17. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması Tablosu	79
Tablo 18. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Tablosu	80

Tablo 19. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 20. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları	83
Tablo 21. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “İlgi” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları	83
Tablo 22. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları.....	84
Tablo 23. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği Maddeleri	84
Tablo 24. Gözlemciler Arası Uyum Değerleri	89
Tablo 25. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	90
Tablo 26. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	91
Tablo 27. Kültür Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	92
Tablo 28. İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 3) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	93
Tablo 29. Motivasyon Etkisinin (Faktör 4) Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	94
Tablo 30. Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	95
Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)	96
Tablo 32. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler Boyutu)	97

Tablo 33. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İngilizce Eğitimi Boyutu).....	97
Tablo 34. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Motivasyon Boyutu).....	98
Tablo 35. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)	99
Tablo 36. İngilizce Eğitimi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	100
Tablo 37. Öğrencilerin Üniversitede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 38. Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)	102
Tablo 39. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 40. Kültür Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	104
Tablo 41. Öğrencilerin Ailesinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 42. Öğrencilerin Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna Göre Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	106
Tablo 43. Öğrencilerin Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)	107
Tablo 44. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 45. Kültür Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	108
Tablo 46. İngilizce Eğitimi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	109

Tablo 47. Motivasyon Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	110
Tablo 48. Üniversite Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	111
Tablo 49. Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	111
Tablo 50. Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	112
Tablo 51. İngilizceye Duyulan İlginin (Faktör 3) Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	113
Tablo 52. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu).....	114
Tablo 53. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları).....	114
Tablo 54. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklı Problemler” Boyutu).....	115
Tablo 55. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)	116
Tablo 56. İlgi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	117
Tablo 57. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfları için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu).....	118
Tablo 58. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)	118
Tablo 59. İlgi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	119

Tablo 60. Öğrencilerin Üniversitede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına Göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu).....	120
Tablo 61. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğrencilerin Üniversitede Hazırlık Okuyup Okumama Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)	120
Tablo 62. Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu).....	121
Tablo 63. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)	122
Tablo 64. “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	122
Tablo 65. Öğrencilerin Ailesinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu)	123
Tablo 66. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğrencilerin Ailesinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)	124
Tablo 67. Öğrencilerin Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları	125
Tablo 68. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğrencilerin Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)	125
Tablo 69. Öğrencilerin Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler”)	126
Tablo 70. Öğrencilerin Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları).....	127
Tablo 71. “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	127

Tablo 72. “İlgi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	128
Tablo 73. Öğretim Elemanlarının Konuşma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	129
Tablo 74. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	130
Tablo 75. Kültür Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	131
Tablo 76. İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 3) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları.....	132
Tablo 77. Motivasyon Etkisinin (Faktör 4) Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	132
Tablo 78. Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan T-Testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları).....	134
Tablo 79. Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)	134
Tablo 80. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları).....	135
Tablo 81. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)	136
Tablo 82. “Kültür” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	136
Tablo 83. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları).....	137
Tablo 84. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)	138

Tablo 85. “Kültür” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	138
Tablo 86. Öğretim Elemanlarının Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)	139
Tablo 87. Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğretim Elemanlarının Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)	140
Tablo 88. Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)	140
Tablo 89. Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)	141
Tablo 90. Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)	142
Tablo 91. Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları).....	142
Tablo 92. Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)	143
Tablo 93. Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları).....	144
Tablo 94. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)	144
Tablo 95. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları).....	145
Tablo 96. “Kültür” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	146

Tablo 97. “Motivasyon” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	146
Tablo 98. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)	147
Tablo 99. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)	148
Tablo 100. “Motivasyon” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	149
Tablo 101. Öğretim Elemanlarının Yazma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)	150
Tablo 102. Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	150
Tablo 103. Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	151
Tablo 104. İngilizceye Duyulan İlginin (Faktör 3) Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları	152
Tablo 105. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan T-Testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	153
Tablo 106. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)	154
Tablo 107. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	154
Tablo 108. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)	156
Tablo 109. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	156

Tablo 110. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)	157
Tablo 111. “İlgi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	157
Tablo 112. Öğretim Elemanlarının Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	158
Tablo 113. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu).....	159
Tablo 114. Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	159
Tablo 115. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu).....	160
Tablo 116. Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	161
Tablo 117. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)	161
Tablo 118. Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)	162
Tablo 119. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu).....	162
Tablo 120. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları).....	163
Tablo 121. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu).....	164

Tablo 122. “İlgi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları	165
Tablo 123. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi” Boyutları)	166
Tablo 124. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)	167
Tablo 125. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği ve İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği Arasındaki Korelasyon	167
Tablo 126. Temalarla İlgili Yapılan Kodlamalara İlişkin Bulgular	169
Tablo 127. Öğrenci Görüşmelerinde 1. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	170
Tablo 128. Öğrenci Görüşmelerinde 2. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	171
Tablo 129. Öğrenci Görüşmelerinde 3. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	172
Tablo 130. Öğrenci Görüşmelerinde 4. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	174
Tablo 131. Öğrenci Görüşmelerinde 5. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	175
Tablo 132. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 1. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	176
Tablo 133. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 2. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	177
Tablo 134. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 3. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	178
Tablo 135. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 4. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	179
Tablo 136. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 5. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	180

KISALTMALAR DİZİNİ

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Bkz: Bakınız

İYE İngilizce Yeterlilik Endeksi

İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

O.D.T.Ü: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TED: Türk Eğitim Derneği

YDYO: Yabancı Diller Yüksek Okulu

GİRİŞ

Dil, sosyal bir varlık olup belirli bir topluluk tarafından oluşturulan belli kuralları olan sınırlar dâhilinde oluşturulmuş ve yaşayan bir olgudur. Bu kurallar, zaman içerisinde belirlenmiş olup toplum tarafından kullanılarak dilin canlı bir varlık olmasına sebep olurlar. Herhangi bir dili konuşan bireyler, toplumu oluşturan, toplumun örf, âdet ve değerlerini benimseyen, bunları sahiplenilen ve bizzat kendilerinde taşıyan kişilerdir. Birey, dil aracılığıyla isteklerini, arzularını başkalarına iletir; başkalarıyla anlaşmak, fikirlerini paylaşmak, görüşlerini ifade etmek için dili kullanır (İşeri, 1996). Dil, kelimeler aracılığıyla sadece duygu, düşünce ve fikirleri paylaşmaya olanak sağlayan bir sözel iletişim aracı değil aynı zamanda kültürel öğeleri, gelenek ve görenekleri, insanların yaşam biçimlerini de paylaşmaya fırsat sağlayan bir araçtır. Dil, bunların sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol oynar ve kuşakların birbirini anlamasına aracı olur. Dil, iletişimi sağlayan ve bunu sürekli kılan yegâne araçtır.

İletişim kurabilen insan, kendini temsil etme, başkalarını anlama ve dinleme niteliklerine sahip olur. Diğer insanları, inandığı şeye ikna edebilir (Erdoğan, 2003). Ana dilini etkin kullanan kişi, iletişimsel birçok özelliği kendinde barındırır. Ana dili doğru ve akıcı konuşabilmek, ana dilde kullanılan deyimleri, atasözlerini anlayabilmek, ana dilde hem yazılı hem de sözlü kendini yeterince ifade edebilmek kişinin ana dilde olan üstünlüğünü gösterir. Yabancı dil ise bireyi, ülkenin sınırları dışına ulaştırabilen bir araçtır. Yabancı dil, farklı milletten insanlarla iletişim kurabilmek, diğer ülkelerle ticari ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri geliştirebilmek; bilimsel anlamda teknolojiyi takip edebilmek ve bu teknolojinin üzerine yenilikler katabilmek; akademik açıdan alanyazını taramak, diğer ülkelerin neleri araştırdığını ve bu araştırmaların sonuçlarını öğrenmek; kendimizi dünyaya anlatabilmek ve dünyada olup biteni anlayabilmek için kullanılmaktadır. Günümüzde küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmek amacıyla hemen hemen her alanda yabancı dil gereksinimi duyulmaktadır. Uluslararası iletişim için ise her ülke, birden fazla yabancı dil bilen çevirmenler ve uzmanlar yetiştirmektedir (Demircan, 1988: 13). Her geçen gün yabancı dil bilen sayısı artmakta, kültürlerarası etkileşim

çoğalmaktadır. Böylelikle, milletler, kendilerini, örf ve geleneklerini diğer uluslara tanıtabilmektedir.

Avrupa Birliği'nin (AB) hedeflerinden biri, içinde bulundurduğu toplumları çok dilli ve çok kültürlü toplum seviyesine ulaştırmaktır. AB'nin bu hedefindeki amacı ise, demokratik vatandaşlık eğitimini gerçekleştirme isteğinden kaynaklanmaktadır (Erdoğan, 2003). AB, Avrupa entegrasyonunun sağlanması ve kültürlerarası anlayışların gelişmesi için yabancı dil öğrenimine büyük önem vermektedir (Phillipson ve Skutnabb-Kangas, 1996). Böyle bir eğitimin ortaya çıkaracağı sonuçlar ise farklı kültürlerle saygıyı ve farklı dillere ilgiyi arttırabilir.

Bir dilin, başka insanlar tarafından öğrenilmesi, o dilin bilim, uygarlık ve kültür alanında üstün bir dil olduğunu gösterir. Yabancı dil öğretiminde, en yaygın ve etkili çalışmaların İngilizce öğretiminde olduğunu söylemek mümkündür (Demircan, 1988: 13-14). İngilizce, dünyadaki diğer rakiplerine (Çince, Arapça, Almanca, vb.) göre zafer kazanmış bir dildir. Kapitalizm ile birlikte dünya çapında yayılmıştır (Phillipson ve Skutnabb-Kangas, 1996). İngilizcenin dünyada yabancı dil olarak birinci sırada yer almasının birçok nedeni bulunurken, en önemli sebeplerinden bir tanesi, İngiltere ve Amerika'nın II. Dünya Savaşı sonrasında, dünyada ekonomik, politik ve siyasi olarak dünyaya yön verecek önemli güçlerden olmalarıdır. İngiltere'de 1996 yılında dönemin Dış İşleri Bakanı, İngilizcenin tüm Avrupa'da ilk yabancı dil olması gerektiğini dile getirmiştir. 1995 yılının ilk aylarında, British Council için Prens Charles'ın başlattığı İngilizce 2000 projesinin amacı, İngilizcenin statüsünden farklı alanlarda yararlanmak ve dünya dili olarak İngilizcenin sahip olduğu rolü genişletmek ve bunu sürdürebilmektir (Phillipson ve Skutnabb-Kangas, 1996). İngiltere Başbakanı, Gordon Brown 2008 yılında, İngilizce hakkında şöyle söylemiştir: "2020 yılında, tüm dünyada toplamda 2 milyar kişi İngilizce öğreniyor ya da öğretiyor olacak... İngilizce bizim mirasımız ama aynı zamanda tüm insanlık için iletişim ve ticaretin ortak geleceği haline geliyor". Bu sözleriyle o dönemin başbakanı, İngilizcenin dünya için çok değerli olduğuna vurgu yapmış, iletişim ve ticaretin ortak noktasının İngilizce olduğunu dile getirmiştir.

Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de İngilizce, öğrenilen ve öğretilen yabancı dil olarak ilk sırada yer almaktadır. Gerek okullarda öğretilen,

gerekse bireylerin öğrenmek istedikleri ilk yabancı dil İngilizce olmaktadır. Günümüzde İngilizce bilmek, bilgisayar kullanmak kadar temel bir gereksinime dönüşmüştür (Koru ve Akesson, 2011). İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde (İYE) Türkiye 60 ülkenin içerisinde 41. olmuştur ve Avrupa'da ise 23 ülke arasında son sırada yer almaktadır. Ekonomik düzeyi Türkiye'ye benzeyen veya milli geliri Türkiye'den düşük olan pek çok ülke bu endekste, Türkiye sıralamasının önüne geçmiştir. Ülkeler sıralamasında Peru, Endonezya, Uruguay gibi ülkeler Türkiye'nin önünde yer almaktadır. Bu endeks, dünyanın önde gelen özel eğitim şirketi Education First tarafından oluşturulmuştur ve internet üzerinden yürütülmektedir. Bu endeks sayesinde, İngilizce yeterlilik açısından ülkeler arasında bir karşılaştırma yapılabilmektedir. Bu yeterlilik çalışması, Avrupa, Latin Amerika, Asya, Orta Doğu ve Kuzey Afrika kıtalarını kapsamaktadır (Bkz., EK - 1).

Ortaokul eğitiminde, Belçika, Danimarka, Fransa, Almanya, İzlanda, Lüksemburg, Norveç, Portekiz ve Slovenya'da modern yabancı dillerin öğretimi zorunlu çekirdek müfredatta en büyük paya sahiptir (OECD, 2013: 356). Tablo 1'de, bu ülkelerin İngilizce Yeterlilik İndeksindeki sıralamaları yer almaktadır. Görüldüğü üzere, Norveç, Danimarka, Slovenya gibi ülkelerin ortaokul eğitiminde yabancı dile verdikleri önem, bu endekse doğal olarak yansımıştır.

Türkiye'de İngilizce öğrenimi veya öğretimi denildiğinde uzun zamandan beri ilk akla gelen İngilizce okuduğunu anlama veya dil bilgisi kurallarını iyi bilmedir. Ancak, İngilizce yeterlilik sadece akademik anlamda İngilizce bilmekten ziyade İngilizceyi farklı ortamlarda kullanabilmekten geçer. Küreselleşmiş dünyada iletişim kurabilmek İngilizce yeterliliğe bağlıdır. Bu bağlamda, telefonda İngilizce konuşabilmek, yurtdışında karşılaşılan olası problemleri İngilizce başkalarına aktarabilmek, İngilizce e-mail yazabilmek, karşımıza çıkan yabancı birine İngilizce cevap verebilmek İngilizce iletişim kurabildiğimizi gösterir (Koru ve Akesson, 2011). Yabancı dilde bu gibi becerilere sahip olabilmek için erken yaşta yabancı dil öğreniminin büyük bir rolü vardır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin kullandığı öğretim yöntemleri, dilin öğrenildiği ortam, güdülenme, dile maruz kalma, eğitim sistemi gibi birçok neden de yabancı dil öğrenimini etkiler.

I. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Yabancı dildeki yeterlilik ya da yabancı dilde okuryazar olabilmek, kelimeleri anlamlı bir şekilde kullanabilmek, doğru konuşabilmek, sesleri doğru telaffuz edebilmek, hissetiklerini, duygu ve düşüncelerini, amaçlarını ve isteklerini başkalarına aktarmak için konuşabilmekle ilgilidir. Dili konuşmak, dünyamızı daha iyi anlamamıza ve düşünmemize yardımcı olur. Düşüncelerimizi yönlendirmemizde, konuşmak bize yol gösterici olur. Örneğin çocuklar, bir sorunla karşılaştıklarında, bu sorunu kendilerine sorarlar ve konuşarak buna çözüm bulmaya çalışırlar. Bu tür diyaloglar, çocukların öğrenmelerini ve düşünmelerini yönlendirmelerine yardım eder. Bu tür konuşmalara içsel konuşma denir ve bu konuşmalar çocukların bağımsız birer öğrenici olmalarını sağlar (Munro, 2011: 3-4). Birey, yabancı dilde, sözlü veya yazılı kendini ifade edemiyorsa o dilde düşünemiyor ve öğrenim sürecini geliştiremiyor.

Günümüzde, İngilizcenin dünyadaki ana iletişim dili olduğunu kimse inkâr edemez. İngilizceyi bilmenin ve bunu kullanmanın hem bireysel hem de toplumsal yönden avantajları bulunmaktadır. Birçok sektörde yenilikçiliğin önem kazanması ve bunun sürdürülebilirliği, küreselleşmenin sonucunda ticari ilişkilerin hız kazanması İngilizceyi birçok ülkede ve kültürde önemli bir iletişim ve etkileşim aracı durumuna sokmaktadır. İngilizce dünyadaki en yaygın dillerden biri olmasına rağmen ana dil olarak dünyada en fazla Çince ve İspanyolca konuşulmaktadır. Bunun sebebi ise bu dilleri konuşan kişilerin sayıca fazla olmasıdır. İngilizce ise ana dili İngilizce olmayanlar arasında en çok konuşulan ortak dildir (British Council ve TEPAV, 2013: 10). İngilizcenin birbirlerinin dilini bilmeyen insanlar için bağlayıcı bir görevi bulunmaktadır.

Bir ülkenin ekonomik olarak büyümesi, o ülkeninin teknoloji ve yenilikçilik kapasitesini arttırması ile mümkündür. Teknoloji kapasitesi, bir teknolojiyi üretmek, teknolojiyi transfer etmek ve bunu etkili bir şekilde kullanabilmek demektir. Yenilikçilik kapasitesi ise bir ürün ve sürecin verimliliğini artırabilmek, bir fikri pazarlanabilir bir ürüne veya hizmete dönüştürebilmek, yeni ya da geliştirilmiş bir ürünü dağıtım veya toplumsal hizmet yöntemine dönüştürmek anlamına gelmektedir. Teknoloji ve yenilikçilik kapasitesi, hem girişimcilik hem de eğitim ve bilgi toplumu

kavramlarıyla ilgilidir (TÜSİAD, 2014). Teknoloji ve yenilikçilik kapasitesinin artırılması ise dünyadaki yeni teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etmekle doğrudan ilgilidir ve İngilizceyi bilmek, onu kullanabilmek, bu takibi kolaylaştırmaktadır. Türkiye, dünya sıralamasında, en büyük 17. ekonomiye sahipken üniversiteler bazında etkili akademik yayınlar sıralamasında 34. sırada yer almaktadır (British Council ve TEPAV, 2013: 11). Bu sıralama doğrudan akademik ve bilimsel çalışmayla ilgili olsa da dolaylı olarak akademik alanı İngilizce takip edebilme ve İngilizce okuma, yazmadaki seviyeyle de ilgilidir.

Turizm sektöründe ise İngilizcenin iletişimde tek dil olması, İngilizceyi aranan bir özellik haline getirmektedir. Turizm, hem sermaye hem de beşeri kaynaklı bir sektördür. İkili ilişkilerin ve sosyal becerilerin etkili olması sermaye yatırımları kadar değerlidir. Turizm, uluslararası niteliğe sahip olduğundan bu sektörde çalışanların İngilizce dil becerilerinin etkili olması gerekmektedir. Çalışanların hem sosyal becerilerinin hem de İngilizce becerilerinin sektöre katacağı pay büyüktür. Bu becerilerdeki etkililik turizm sektöründeki başarıyı sürekli kılmaktadır. İşletmelerin küresel anlamda birbirleriyle daha fazla iletişim halinde olmaları, çalışanların İngilizcedeki becerilerinin de yüksek düzeyde olması gerektiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, İngilizce becerisi yüksek olan çalışanlar, buna bağlı olarak daha yüksek ücret almakta ve kariyerlerinde hızlı bir şekilde ilerlemektedirler. (British Council ve TEPAV, 2013: 13-14). Özellikle İngilizce konuşmada etkin olan kişiler, diğer çalışanlara göre her zaman bir adım önde olmaktadır.

Modern Dil Bilim Uzmanı, Prof. Dr. Robert Lado'nun dediği gibi, "Bir dili konuşamıyorsanız, o dili bilmiyorsunuz demektir". Ülkemizde, ilkokuldan üniversite eğitimini bitirinceye kadar öğrenciler okullarda İngilizce eğitimi almakta ve çeşitli dil kurslarına gitmekte; ancak üniversiteyi bitirdikten sonra dahi birçoğu İngilizce konuşma ve yazma alanlarında yeterli ve istenilen düzeye gelememektedir (Paker, 2014; Sarıçoban ve Öz, 2014; Tosun, 2014). Bu olumsuz durumun birçok sebebi vardır (Bayraktaroğlu, 2014). Can ve Can'ın (2014) yaptığı çalışmada, lise ve üniversitede verilen ikinci yabancı dil eğitiminin yeterli görülmediği sonucuna varılmış ve ikinci yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunların, öğrencilerden, öğretmenlerden/öğretim elemanlarından, öğretim programından, yönetim ve aileden kaynaklandığı belirtilmiştir. Her ne kadar öğrenciler, okuduğunu anlamakta genelde

sorun yaşamaları da birçoğu konuşmakta ve düşüncelerini yazılı hale getirmekte sıkıntılar yaşamaktadır. İngilizcedeki yeterlilik, üniversite yıllarında önem kazanmakta, üniversite bittikten sonra iş arama sürecinde bu durum önemini giderek arttırmaktadır. Yıllar süren İngilizce eğitimi sonunda öğrencilerin İngilizce konuşamama ve yazamama nedenleri merak konusudur.

Küreselleşen dünyada, artık üniversiteler için uluslararası bir üniversite olmak önem kazanmaktadır. Uluslararası akademik iş birliklerinin ve projelerin üniversitelere katkısı büyüktür. Bu projeleri başlatacak ve sürdürecektir öğretim elemanlarının İngilizceyi konuşabilmeleri ve anlayabilmeleri, üniversiteyi uluslararası platformda temsil etmeleri bakımından büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca, bilimsel akademik çalışmalarda yabancı dili kullanmak, İngilizce makaleler yazabilmek akademisyenlere dünya çapında bir tanınırlık sağlamaktadır. Alpekin'in (2014) araştırmasında, 2009 yılı verilerine göre, Türk akademisyenlerinin yayın başına düşen dünya ve Türkiye atıf sayısı mühendislikte 0.92 iken eğitim alanının dâhil edildiği sosyal bilimlerde 0.44'tür. Türkiye'de mühendislik alanında akademik üretkenlik göze çarparken, sosyal bilimlerde mühendislik alanının atıf etkisinin yarısına ulaşamadığı görülmektedir. Bu durum, dolaylı olarak yabancı dil eğitimindeki sorunları öne çıkarmaktadır. 2010 yılı verilerine göre fen/mühendislik, vb. alanlarında SCI dizinine giren dergilerde 25523 yayın yer almıştır. Sosyal bilimlerde ise SSCI dizinine giren dergilerdeki yayın sayısı 2325 ve beşeri bilimlerde AHCI dizinine giren dergilerdeki yayın sayısı 396 olmuştur. Bu durum, sosyal bilimler alanında Türkiye'nin diğer alanlara göre geri kaldığını göstermektedir. Bu durum, dolaylı olarak yabancı dil eğitimindeki sorunları öne çıkarmaktadır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlükler araştırılacaktır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini incelemektir.

II. PROBLEM

Problem Cümlesi: Öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlükler nelerdir?

III. ALT PROBLEMLER

a) Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlüklerin dağılımı (alt boyutlara göre) nasıldır?

b) Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlüklerde (alt boyutlara göre);

1. cinsiyet

2. fakülte

3. sınıf

4. üniversitede hazırlık okuyup okumama

5. mezun olunan lise türü

6. ailede İngilizce bilen birinin olması

7. yabancı bir arkadaşına sahip olma

8. sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

c) Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlüklerin dağılımı (alt boyutlara göre) nasıldır?

d) Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazmada yaşadıkları güçlüklerde (alt boyutlara göre);

1. cinsiyet

2. fakülte

3. unvan

4. lisede hazırlık okuyup okumama

5. mezun olunan lise türü

6. ailede İngilizce bilen birinin olması

7. yabancı bir arkadaşına sahip olma

8. sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi

9. yurtdışında bulunma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

e) İngilizce konuşma güçlükleri ve İngilizce yazma güçlükleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

f) İngilizce konuşurken ve yazarken

1. öğrencileri

2. öğretim elemanlarını etkileyen etmenler nelerdir?

IV. SAYILTILAR

- Türkiye’de öğrenciler ve öğretim elemanları, İngilizce konuşma ve yazmada güçlükler yaşamaktadırlar.
- Araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretim elemanları, ölçme aracındaki ve görüşme formundaki sorulara objektif cevap vermişler ve gerçek fikirlerini belirtmişlerdir.
- Bu araştırmada kullanılan araştırma yöntemleri, bu çalışmanın konusuna, amacına ve problemin çözümüne uygundur.
- Problemin tespiti için geliştirilen ölçme araçları, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş olup güvenilir ve geçerlidir.
- Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, İngilizce konuşma ve yazmada yaşanan güçlüklerle ilişkin gerçekleri ortaya koymaktadır.

V. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde eğitim gören ve araştırmaya katılan 945 lisans öğrencisi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde görevli ve araştırmaya katılan 111 öğretim elemanı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, ölçme araçlarındaki maddelerle ve yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.
- Çalışmada araştırılan İngilizcede yaşanan güçlükler, konuşma ve yazma güçlükleri olarak sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE GENEL BAKIŞ

1. TÜRKİYE’DE İNGİLİZCE EĞİTİMİ

Türkiye’de yabancı dil eğitimi, üniversitelerde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullarda, dershanelerde, derneklerde, yabancı kültür merkezlerinde, kamu ya da özel kuruluşların açtığı kurslarda, özel öğretmenlerle, bireylerin kişisel çabalarıyla (radyo ve televizyon yayınları, işitsel, görsel araçlar, internet, online kurslar) yapılmaktadır. Bu yerlerde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri Batı ülkelerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin aynısı ya da bir benzeridir (Demircan, 1988: 14). Ancak, bu öğretim yöntemleri ve teknikleri birtakım sebeplerden dolayı (öğretmenin yeterlilikleri, ortam, öğrencinin özellikleri, öğrencinin ihtiyaçları, kullanılan materyaller, malzemeler, araç-gereç, eğitim sistemi, vb.) tam anlamıyla uygulanamamaktadır.

Türkiye’de yabancı dil eğitimini “İslamiyet’ten önce ve sonra” ve “cumhuriyetten önce ve sonra” olmak üzere iki ana başlığa ayırmak mümkündür. İslamiyet’ten önce insanların dil öğrenmekteki amaçları, ticari ilişkilerde bulunmak ve din misyonerliği yapmaktı. Örneğin, Hunlarda siyasi ilişkilerin yürütülmesi için Çin’le olan ilişkilerde, Çince bilen tercümanlar kullanılmaktaydı (Demircan, 1988: 17). Bir ülke için hangi ülkelerle ticaret önemli ise ilişkilerin yürütülmesi için o ülke dilinin bilinmesi gerekliydi.

İslamiyet’ten sonra ise Arapça ve Farsça popüler dillerden olmuştur. Osmanlı döneminde ise bu dillere bir de Fransızca eklenmiştir. Fransızca dili, önemli kanunlar ve ticari sözleşmelerde kullanılırdı (Erdoğan, 2003). Cumhuriyetten sonraki dönemde ise Türkiye, Osmanlı İmparatorluğundan kalan yabancı dili benimseyerek bir süre daha eski sistemi korumuştur (Güneş, 2009). Cumhuriyetten sonra, Arapça ve Farsça dillerinden vazgeçilmiş, bir batı dili zorunlu olarak diğer bir batı dili de seçmeli olarak öğretilmesi uygun görülmüştür. Bu diller, Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Latince olmuştur. Atatürk’ten sonraki dönemde ise yabancı dil öğrenen öğrenci sayısında artış olmuş, 1955’te ise ortaöğretimde, öğrenciler, İngilizceyi birinci dil, Almancayı da ikinci dil olarak seçmişlerdir (Erdoğan, 2003).

Günümüzde ise İngilizce yabancı dil olarak öğrenilen diller arasında birinciliğini korumaktadır.

İngilizlerin Türklerle ilk karşılaşmaları Haçlı Seferleri sırasında olmuştur (Demircan, 1988: 70). İlk ilişkileri, 15. yüzyılın ortalarında deniz ticareti aracılığıyla meydana gelmiştir (Kütükoğlu, 1974: 9). 1669 yılına kadar ilişkilerin tek amacı ticaret olmuş, ne bir İngiliz Türkçe ne de bir Türk İngilizce öğrenmiştir (Demircan, 1988: 70). Osmanlı İmparatorluğunda, İngilizceye olan merak ise ilk kez 19. yy. başlarında İngiltere ve Amerika ile olan ilişkilerin arttığı bir dönemde ortaya çıkmıştır. 19.yüzyılda İngiltere'nin denizcilikteki üstün başarısı, Bahriye Mektebi'ndeki müfredata İngilizce dersinin girmesine sebep olmuştur. İngiltere'nin denizcilikteki üstünlüğü sebebiyle, Osmanlı İmparatorluğu, 1818'de İngiltere'ye öğrenci göndermiştir. Amerika'nın 19. yüzyılda politik ve ekonomik çıkarları doğrultusunda Anadolu'daki Ermeni ve azınlıklarla ilgilenmesi sonucunda Doğu Anadolu, Yukarı Mezopotamya, Orta Anadolu ve daha birçok yerde Protestan okulları aracılığıyla ilk mektep ve rüştiye dersleri İngilizce ve Ermenice verilirken Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı Arap ülkelerinde İngilizce ve Arapça olarak verilmiştir (Güneş, 2009). 19. yüzyılda Darül Hilfet-ül Aliye Medresesi'nde birtakım yabancı dil dersleri öğretilmekte, bunların arasında İngilizce de bulunmaktaydı. Kaptan ve Çarkçı Mektebi'nde dersler İngilizce verilmekteydi. Özel bir okul olan Meşrik-i Füvüzat, öğrencilerine İngilizce ağırlıklı bir eğitim vermekte ve onları Bahriye Mektebi'ne hazırlamaktaydı. Medrese-i Uhuvvet'te zorunlu dersler arasında İngilizce de vardı. Lise programlarında ise İngilizce, yabancı dil derslerinden biri olmuştur. 1877'de açılan Diller (Elsine) Mektebi'nde İngilizce de öğretilmekteydi (Demircan, 1988: 74). 19. yüzyılda, çeşitli okulların ders programlarına yabancı dil olarak İngilizce girmiştir.

Cyrus Hamlin ve Amerikalı tüccar H.R. Robert, bir araya gelerek, 1863'te Robert Koleji'ni kurdular. Osmanlı İmparatorluğu'nda, Robert Koleji İngilizce eğitim vererek bir ilki gerçekleştirmiştir. İlk başlarda, eğitim hem İngilizce hem de azınlık dillerinde verilmiş, daha sonra sadece İngilizce dilinde eğitim yapılmıştır. 1912'de bu okulda, Yükseköğretim hizmeti verilmeye başlanmış, 1971-1972 akademik yılında ise yüksek kısmı “Boğaziçi Üniversitesi” ismini alarak, eğitime devam etmiştir. Galatasaray Sultanisi, (Lisesi) Türk öğrencilere yabancı dil öğretmek

için kurulmuş bir lisedir. Bu lisede, Fransızca öğretilmiş, İngilizce, Almanca ve İtalyanca seçmeli ders olmuştur (Güneş, 2009). 19. yüzyıldan sonra ise okullarda, İngilizce yabancı dil olarak öğretilmeye devam etmiştir.

Öğrencilerin ve yetişkinlerin harf inkılâbından önce bir yabancı dil (özellikle bir batı dilini) öğrenmek istediklerinde karşılarına çıkan ilk problem Latin Harflerini bilmemeleri olmuştur. 1773-1928 yılları arasında, öğrencilerin ilk önce Latin harflerinin yazılışını ve okunuşunu öğrenmeleri gerekiyordu. Ancak yeni yazıyla birlikte bu zorluk ortadan kalkmıştı (Demircan, 1988: 93). Latin harflerinin kabulünün yabancı dil öğreniminin kolaylaşmasına bir nebze etkisi olmuştur.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında okuma-yazma oranı çok düşük olduğundan yabancı dil bilgisi yerine, ilköğretim ve okuma-yazma öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Yabancı dil bilgisi ise kültür aktarımını sağlamak için çeviri yöntemiyle ele alınmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan (1924) sonra Türkiye'de yabancı dil öğretimi, bir batı dilinin zorunlu, bazı okullarda ise ikinci bir yabancı dilin seçmeli olarak öğretimi anlamına gelmiştir. Bu yabancı diller, genellikle, Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Latince olmuştur. Tablo 1'e göre, 1924 yılından itibaren, Almanca, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca yabancı dil olarak öğretilmiştir (Demircan, 1988: 91-92).

Tablo 1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	√	√	√	√	√	√
Fransızca	√	√	√	√	√	√
İngilizce	√	√	√	√	√	√
İtalyanca	√	√	√	√	√	√
Latince				√	√	
Arapça	√	√			√	√
Farsça	√				√	√

MEB, cumhuriyetin ilk yıllarında, Türkiye'deki eğitim hakkında görüş ve önerilerini sunmak üzere yurtdışından yabancı uzmanları Türkiye'ye davet etmiş, aralarında Amerikalı Profesör John Dewey'in de bulunduğu uzmanların raporunda yabancı dil eğitiminden de bahsedilmiştir. Profesör John Dewey, İstanbul, Erzurum gibi şehirlerde bilhassa yabancı dil ve fen derslerine ağırlık verilmesini, sadece bir yabancı dil yerine, yabancı dil seçeneğinin (Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca) daha fazla olmasını önermiştir (Demircan, 1988: 97). Ayrıca, 1933'te Almanya'dan

birçok profesör Türkiye'ye gelmiş, yaptıkları iş anlaşmaları doğrultusunda, üniversitelerde tercümanlar aracılığıyla Almanca ders anlatmışlardı (Neumark, 1982:16). Ancak, bu eğitimler pek etkili olmamış, bu profesörler de zamanla ülkelerine geri dönmüşlerdir.

1940 yıllarında İngilizce eğitimin kalitesini arttırmak üzere Türkiye'ye davet edilen uzmanlardan birisi de dil bilim uzmanı, E.V. Gatenby'dır. Kendisi, Türkiye'nin "British Council" ile yaptığı anlaşma neticesinde Türkiye'ye gelmiştir. O dönemde, profesör olduktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölüm başkanı olmuştur. Ayrıca, Ankara Üniversitesinde, 1945 yılına kadar profesör olarak çalışmıştır. "Oxford English Course" ve "Essential English for Turkish Students" adlı kitapları inceledikten sonra eksik ve zayıf yönlerini tespit etmiş ve bunlar doğrultusunda, kitapların uyarlamasını yapmıştır. 1945 yılından sonra devletin siyasi ve ekonomik koşulları uyarınca, İngilizce eğitimi daha da önem kazanmıştır. İngilizce, diğer yabancı dilleri (Fransızca, Almanca, vb.) geride bırakarak önem bakımından ilk sırada yer almıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında, İngilizce, okullarda yaygınlaşmış, Batı devletlerinin "ortak sesi" olarak lanse edildiğinden halk arasında da popüler olmuştur. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika Birleşik Devletleri, ticari, politik, askeri ve kültürel anlamda Avrupa toplumlarının önüne geçmiştir. Dolayısıyla, İngilizce, güçlü bir devletin dili olarak yaygınlaşmıştır (Güneş, 2009: 7-8). Türkiye'de de İngilizceyi öğrenen ve İngilizce eğitim alan kişilerin sayıları II. Dünya Savaşı'ndan sonra büyük bir artış göstermiştir.

22 Ekim 1947 tarihinde yayımlanan Resmi Gazete'de İstanbul Üniversitesi Öğrenci Yönetmeliğinin 28. Maddesinde yabancı dile yer verilmiştir. Bu maddeye göre, üniversite öğrencileri, öğrenimlerine katkı sağlayacak derecede bir yabancı bilim dilini bilmelidirler. 11 Temmuz 1949 tarihinde yayımlanan Resmi Gazete'de Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi F.K.B sınıfı ile birinci ve ikinci dönem öğrencileri için yabancı dil dersleri zorunlu dersler olarak kabul edildi. İngilizce, Fransızca ve Almanca olan yabancı dil derslerinden birini öğrenci fakülteye girişte seçerdi ve her dil için A ve B kurları bulunmaktaydı.

1949 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun amacı, üniversite öğrencilerinin bölümlerindeki eğitimlerine ve ilerideki

kariyerlerine yararlı olacak seviyede yabancı dil öğrenmelerine yardım etmektir. Öğrenciler isteklerine bağlı Almanca, İngilizce veya Fransızca dillerinde açılan kurlarda eğitim görürlerdi (Resmi Gazete, 1949). 26 Temmuz 1952 tarihinde yayımlanan Resmi Gazete’de İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yönetmeliğinin 11. maddesine sınavların sözlü ve yazılı olarak yapılacağı eklenmiştir. Yazılı sınavı başaramayanların sözlü sınava giremeyecekleri belirtilmiştir. Yazılı sınavların çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu ve sözlü sınavların ise öğrenciye verilen herhangi bir metnin Türkçeye çevrilmesi şeklinde olacağı belirtilmiştir. Sözlü sınavlar en fazla 15 dakika sürer. 1959 yılında kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun amacı ise öğrencilerinin eğitimlerine ve mesleki çalışmalarına yarar sağlayacak şekilde onlara yabancı dil öğretmektir. 1959 yılında yayımlanan Resmi Gazete’ye göre okul gerekli yabancı dil kursları açar ve yabancılara Türkçe öğretebilir (Resmi Gazete, 1959).

Tablo 2’ye göre, yabancı dil dersi alan öğrencilerin sayıları, 1950’den sonra büyük bir hızla artmıştır. İngilizce öğrenenlerin sayıları, Almanca ve Fransızca öğrenenlerin sayılarına göre daha büyük bir artış göstermiştir. Bu da, İngilizceye olan önemin ve İngilizce bilme gerekliliğinin arttığını göstermektedir. Tablo 2’ye göre, 1950’lerde Fransızca öğrenen öğrencilerin sayısının Almanca ve İngilizce öğrenenlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. 1960’lara gelindiğinde ise İngilizcenin diğer diller arasında en fazla öğrenilen dil olduğu görülmektedir (Demircan, 1988: 102). Bu durum, 1980’lere kadar böyle devam etmiş ve günümüzde de İngilizce öğrenenlerin sayısı diğer yabancı dilleri öğrenenlerin sayısından fazla olmuştur.

Tablo 2. Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Toplam Sayıları (Orta Öğretim)

Yıllar	Almanca	Fransızca	İngilizce	Arapça
1950-51	5.612	79.208	48.434	-
1960-61	30.504	155.824	217.926	4.548
1970-71	116.124	293.057	840.848	49.308
1980-81	303.734	322.245	1.540.138	216.864
1985-86	364.882	292.415	1.552.189	-

1950’lerde Fransızca dilinde eğitim alan ortaöğretim öğrencilerinin sayısı, İngilizce ve Almanca öğrenen ortaöğretim öğrencilerine nazaran daha fazla olmuştur. Ancak, 1960’larda ise İngilizce dilinde eğitim gören öğrencilerin sayısının Almanca

ve Fransızca'ya göre daha fazla olduğu görülmekte ve bu durum 1980'lere kadar bu şekilde devam etmektedir. Türkiye'de yabancı dil öğrenen ve yabancı dille eğitim gören öğrencilerin sayısının hızla artmasından dolayı 1970 yılından sonra yabancı yayıncıların temsilcileri sık sık Türkiye'ye gelmiş ve yeni yayınları tanıtır pazarlamışlardır (Demircan, 1988: 101). Bu alanda, yabancı yayınların üstünlüğü hala devam etmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında ise İngilizcenin 1980'lerden sonra diğer diller arasında daha popüler olduğu görülmektedir (Demircan, 1988: 116). Günümüzde ise birinci yabancı dil olarak Almanca, sınırlı sayıda Anadolu liselerinde ve özel okullarda okutulmaktadır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Almancayı birinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sayısı yaklaşık 12.000'dir. Almanca, ülkemizde ikinci yabancı dil olarak en çok tercih edilen dildir. İkinci yabancı dilin Anadolu Liselerinde zorunlu seçmeli olarak yer almasından sonra, ikinci yabancı dil olarak en çok Almanca öğretilmektedir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sayısı yaklaşık 235.000'dir. Bu sayıdan biraz daha az sayıda öğrenci ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı tercih etmektedir. Ayrıca günümüzde, Tablo 3'teki yabancı dillere ek olarak Rusça, İtalyanca, İspanyolca, Çince ve Japonca dilleri eklenmiş, Farsça ise tablodan çıkartılmıştır (Genç, 2014).

Tablo 3. Yabancı Dillerin Öncelik Sırası

	1773'ten önce	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980'den sonra
1.	Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2.	Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
3.	Türkçe	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
4.		İngilizce	Arapça	Arapça	Arapça
5.		Almanca		Farsça	Farsça

Yabancı dile duyulan gereksinim yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi gereğini doğurmuştur ve ilk olarak iki Eğitim Enstitüsü'nde (Ankara-Gazi ve İstanbul-Çapa) yabancı dil bölümleri açılmıştır. 1955'lerde İngilizce bölümlerine alınan öğrenci sayısında artış olmuştur. 1965 yılından sonra kurulan Eğitim Enstitüleri'nde yabancı dil bölümleri açılmıştır. 1970'ten sonra ise MEB'e bağlı 2 yıllık, üniversitelere bağlı 4 yıllık yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar açılmıştır. Ayrıca, normal öğretime ek olarak 17.00-23.00 saatleri arası gece öğretimi yapılmaya başlanmış ve

açık öğretime bağlı yaz okulları açılmıştır. 1975'te tüm bölümlere alınan öğrenci sayıları yükseltilmiş ve öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. Ankara ve İstanbul'dan sonra 1968-1969 akademik yılında, İzmir-Buca'da, Diyarbakır, Eskişehir, Konya, Bursa ve Erzurum'da eğitim enstitülerinde yabancı dil bölümleri açılmıştır (Demircan, 1988: 102, 104). Ülkemizde, 19. yüzyılda öğretilmeye başlanan İngilizce için öğretmen yetiştirme programları veya okulları ilk kez 1940'larda açılmıştır.

1963 yılında kurulan Ege Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun amacı ise öğrencilerinin ve çalışanlarının (akademik ve idari personel) eğitimlerine ve mesleki çalışmalarına yarar sağlayacak şekilde onlara yabancı dil öğretmektir. Bunun için okul gerekli yabancı dil kurları açar ve yabancılara Türkçe öğretebilir. Bu okulda, Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinin eğitimi verilir. İhtiyaç olursa diğer yabancı dillerin kurları da açılabilir (Resmi Gazete, 1963). Ege Üniversitesi, sadece İngilizce eğitimi değil aynı zamanda diğer yabancı dillerin öğretimi için de ihtiyaca yönelik çalışmalarını sürdürmüştür.

İstanbul Üniversitesi ile Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi filoloji bölümünden mezun olan öğrenciler pedagoji sertifikası için gerekli dersleri alıp öğretmenlik yapabiliyorlardı. Bu öğrenciler, yabancı dilin öğretimiyle ilgili herhangi bir ders almadan, yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeden öğretmenlik mesleğine adım atıyorlardı (Demircan, 1988: 103). Bu ise yabancı dil eğitiminin etkililiğini azaltan nedenlerden biriydi.

3 yıllık eğitim enstitülerinin süreleri, 1978-1979 akademik yılından itibaren 4 yıl olmuştur. Bazı enstitüler, 4 yıllık "yüksek öğretmen okuluna" çevrilmiştir. 1982 tarihindeki kanun hükmünde kararname ile bu okullar yeni açılan üniversitelere bağlanarak eğitim fakültesi olmuşlardır. 2 yıllık yabancı diller yüksek okulları ise bu fakülteler içinde yabancı dil bölümleri olarak kendilerine yer bulmuşlardır. Yabancı dil öğretmenlerine duyulan ihtiyacın bir sonucu olarak 1972'de İstanbul'da, 1971'de Erzurum'da, 1975'te Eskişehir'de üniversitelerde "yabancı diller yüksekokulu" açılmıştır. Bu okullarda, öğretim ağırlıklı olarak edebiyat ve dilbilim üzerine olmuştur. Eğitim enstitülerinin yabancı dil bölümlerinde ise yabancı dilin öğretimine

ve öğretmenliğe daha fazla ağırlık verilmiştir (Demircan, 1988: 104-105). Yani, iki farklı yabancı dil eğitimi veren okullar ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlar ve yabancı dil öğretmeni kaynakları, 1982 yılından önce aşağıdaki gibiydi:

- Üniversitelerin edebiyat fakültesi filoloji gündüz ve gece bölümleri,
- Üniversitelere bağlı yabancı diller yüksek okulları,
- Üniversitelerin başka bölümlerinde okuyup A, B, C kuru yabancı dili eğitimi alanlar,
- Eğitim enstitüsü yabancı dil gündüz veya akşam bölümleri,
- Eğitim enstitüsü “yaygın yükseköğretim yaz okulu”,
- Eğitim enstitüsünde hızlandırılmış eğitim alanlar (1-2 ay),
- Eğitim enstitüsünün diğer bölümlerinde okuyup “ek branşı” bir yabancı dil olanlar,
- MEB Yaygın Yükseköğretim Kurumu 2 yıllık yabancı diller okulu,
- MEB’in ara sıra yaptığı “öğretmen muavinliği” sınavında başarılı olanlar,
- MEB’in ara sıra yaptığı “yeterlik” sınavında başarılı olanlar,
- Batılı ülkelerde bulunmuş olanlar,
- MEB’in açtığı kurslara katılıp öğretmenlik belgesi alanlar,
- Ücretli öğretmenlik yapan mahalli ortaöğrenimli kişilerden yabancı özel okulları bitirenler,
- Amerikan “barış gönüllüsü” olan A.B.D’li yükseköğrenimli kişiler,
- İlköğretmen okulunu bitirmiş yabancı dili olan ilkokul öğretmenleri,
- Özellikle Anadolu liselerinde çalışan yabancı uyruklu kişiler (Demircan, 1988: 106). 1982 yılından önce, yabancı dil öğretmeni açığını kapatmak için farklı kurumlarda, farklı eğitim almış kişiler yabancı dil öğretmekteydi.

Ancak İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda, Türkiye yeterli önemi gösterememiştir. İngilizce öğretmenleri hem nitelik hem de nicelik bakımından

yetersiz kalmıştır. Bu yüzden, geçici çözümlerle İngilizce öğretmeni ihtiyacı giderilmeye çalışılmış ve bu durum, İngilizce eğitimini olumsuz yönde etkilemiştir (Güneş, 2009: 18-19). İngilizce eğitimini sağlayacak öğretmenlerin eğitime önem verilmeyen bir ülkede, İngilizce eğitiminin değerlendirmesini yapmadan önce İngilizce öğretmenlerinin eğitiminin değerlendirilmesini yapmak gerekir.

Zorunlu temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasıyla 1997-1998 eğitim-öğretim yılında okullarda birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu eğitim reformu öncesinde, Anadolu liseleri, 5 yıllık ilköğretimden sonra sınavla geçiş yapılabilen, ortaokul ve lise eğitiminin alındığı 7 yıllık okullar olmaktan çıkmış, ortaokul eğitimi sonrası sınavla geçiş yapılabilen 1 yıllık yabancı dil hazırlık sınıfı ve 3 yıllık lise öğretim programından oluşan 4 yıllık eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Bu okullarda, eğitim-öğretim süresinin 7 yıldan 4 yıla indirilmesi yabancı dil öğretimi etkilemiştir çünkü reform öncesinde öğretilen yabancı dil saati öğrenci, ortaokula başlayana kadar 756 saat iken, reform sonrasında bu 576 saate düşmüştür. Reform sonrasında, ortaokul ve lise düzeyinde yabancı dil saatlerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ancak, yabancı dil hazırlık sınıfının 6. sınıf öncesinden 9. sınıf öncesine alınması yabancı dil öğretimi olumsuz yönde etkilemiştir. Reform sonrasında, lise öncesinde yabancı dil hazırlık sınıfını alan öğrenci, bu yabancı dil eğitimini ancak 4 yıl sürdürebilmektedir. Oysaki reform öncesinde, yabancı dil eğitimi ortaokul öncesinde başlayıp 7 yıl sürmekteydi. Ayrıca, lise öncesindeki hazırlık eğitimi, öğrencilerin çoğu için sürdürülebilir değildir çünkü yaklaşan üniversite sınavlarına hazırlık nedeniyle öğrenciler yabancı dile yeterince ilgi göstermemektedirler (Çetintaş ve Genç, 2001). Birçok lise öğrencisi için yabancı dil herhangi bir zorunlu ders olarak görülmüş sadece not almak için çalışılan bir ders olmuştur. Yabancı dili öğrenebilmek için öğrencilerin gayret gösterdikleri bir ders olarak görülmemiştir.

Zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasından sonra ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil öğretimi başlamıştır. Ancak yabancı dil dersinin tam anlamıyla uygulanabilirliği mümkün olmamıştır çünkü yabancı dil öğretmeni sayısı yeterli değildir, öğretim programında belirtilen dersin amaçları net verilmemiştir, vb. (Durukafa ve Durukafa, 2000). Bu gibi sebeplerden dolayı İngilizce eğitimi verimli bir şekilde gerçekleştirilememiştir.

2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Ortaöğretim 1, 2 ve 3.Yabancı Dil İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarına göre konuşma yabancı dil öğretiminde önemli amaçlardan biridir. Bir dilin bilinmesi, o dilin ne derece konuşulduğuna bağlıdır. Konuşma, öğrencilerin zihinsel, psiko-motor ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı konuşma becerilerinin geliştirilmesi için sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olmak üzere iki bölümü içerir. Sözlü anlatım önceden hazırlık yapma veya doğaçlama yapma olarak gerçekleşir. Karşılıklı konuşma ise yüz yüze olan görüşmedir. Sınıf ortamında önerilen konuşma etkinlikleri şu şekildedir: diyaloglar, tartışmalar, doğaçlamalar, röportajlar, kitap tanıtımları, sunumlar, hikâye anlatımı, iletişim oyunları vb. Yazma ise bu öğretim programında dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) en son gelişeni olarak tanımlanmıştır. Yazılı iletişimde, dilbilgisi kurallarında hata yapmamak, ifade edilmek isteneni doğru şekilde yazmak ve olayları birbiriyle ilişkilendirmek hedeflenen amaçlardandır. Aynı zamanda, anlatılmak istenen olayın içeriğini ve durumun amacını doğru anlatabilmek yazılı anlatımın hedeflerindendir. Yazma işlemi, mekanik bir süreç olarak görülmemeli; anlama, düşünme, geliştirme ve üretme becerilerini barındıran bir bütün olarak görülmelidir. Yazma becerisi, zamanla gelişen süreç odaklı bir beceridir. Öğrencilerin, yazma sürecinde, plan yapmaları, düşüncelerini mantıklı nedenler doğrultusunda desteklemeleri, yazdıklarını değerlendirmeleri gibi işlemleri takip etmeleri istenir (MEB, 2011: 8-10). Şuan itibariyle kullanılmakta olan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında, İngilizce konuşma ve yazma becerilerinin önemi ve bu becerilerin geliştirilmesi için önerilen etkinliklerden bahsedilmiştir.

Tablo 4. 2010-2011 Öğretim Yılı Bazı Liselerde Haftalık İngilizce Ders Saati

Liseler	Hazırlık	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf
Genel Lise		3	2	2	2
Anadolu Lisesi		6	4	4	4
Hazırlık sınıfı olan Anadolu Lisesi	20	6	4	4	4
Fen Lisesi		7	3	3	3
Sosyal Bilimler Lisesi	20	6	3	3	3
Anadolu Öğretmen Lisesi		6	4	4	4
İmam Hatip Lisesi		2	2	2	2

Anadolu İmam Hatip Lisesi	6	3	3	3
Teknik Lise	3	2	2	2
Anadolu Teknik Lisesi	6	4	4	4
Meslek Lisesi	3	2	2	-
Anadolu Meslek Lisesi	6	4	4	4

Tablo 4’te 2010-2011 öğretim yılında, ortaöğretim kurumlarında belirlenen İngilizce ders saatleri verilmiştir. Buna göre, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Teknik Liseleri ve Anadolu Meslek Liselerinin 10., 11. ve 12. sınıflarında diğer liselere göre İngilizce dersinin haftalık saati daha fazladır. Ancak, Fen Lisesinde 9. sınıflarda ise İngilizce dersinin haftalık sayısı diğer liselere göre daha fazladır (MEB, 2010).

Tablo 5. 2013-2014 Öğretim Yılı Bazı Liselerde Haftalık İngilizce Ders Saati

Liseler	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf
Genel Lise	2	2	2
Anadolu Lisesi	4	4	4
Hazırlık sınıfı olan Anadolu Lisesi	4	4	4
Fen Lisesi	3	3	3
Sosyal Bilimler Lisesi	3	3	3
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	4	4
İmam Hatip Lisesi	2	2	2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	3	3	3

Tablo 5’te ise 2013-2014 öğretim yılında, ortaöğretim kurumlarında 10., 11. ve 12. sınıflarında belirlenen İngilizce ders saatleri verilmiştir (MEB, 2013). Tablo 5’e göre, 2013-2014 öğretim yılı için belirlenmiş ders saatlerinde önceki yıllara göre bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 6. 2014-2015 Öğretim Yılı Bazı Liselerde Haftalık İngilizce Ders Saati

Liseler	Hazırlık	9.sınıf	10.sınıf	11.sınıf	12.sınıf
Genel Lise		3	2	2	2
Anadolu Lisesi		6	4	4	4
Hazırlık sınıfı olan Anadolu Lisesi	20	6	4	4	4
Fen Lisesi		7	3	3	3
Sosyal Bilimler Lisesi	20	6	3	3	3
Anadolu Öğretmen Lisesi		6	4	4	4
İmam Hatip Lisesi		2	2	2	2
Anadolu İmam Hatip Lisesi		6	2	2	2

Tablo 6’da 2014-2015 öğretim yılında, ortaöğretim kurumlarında belirlenen İngilizce ders saatleri verilmiştir (MEB, 2014). Tablo 6’ya göre, önceki yıllarda

belirlenmiş ders dağılım çizelgeleri incelendiğinde Anadolu İmam Hatip Lisesi dışında kalan liselerin İngilizce ders saatlerinden değişiklik olmazken, Anadolu İmam Hatip Liselerinde 10., 11. ve 12. sınıflarda haftalık İngilizce ders saati 3 iken 2 saate inmiştir.

2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitime (4+4+4) geçiş sebebiyle devlet okullarında yabancı dil eğitimi 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Böylelikle, İngilizce eğitiminin başlangıcı da daha erken bir döneme alınmış ve öğrenciler 7-8 yaşlarında İngilizceyle tanışmaya başlamışlardır. Ayrıca, bu öğrencilere İngilizce dersi için akademik açıdan herhangi bir not verilmediğinden dolayı bu yaşlardaki öğrenciler yabancı dili zorunlu bir ders olarak görmemektedir. Hatta oyun ve şarkılarla yabancı dili sevmeleri beklenmektedir.

British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV) 2013 yılında devlet okullarında yabancı dil ve İngilizce eğitiminin durumu üzerine yaptığı araştırmaya göre bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80'i etkin ders verebilmek için gerekli özelliklere, mesleki yeterliliğe ve dil becerilerine sahiptir. Buna göre, Türkiye'deki birçok öğrenci, en az orta düzeyde İngilizce dinleme, konuşma, yazma ve okuma yeterliliği ile liseden mezun olabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 90'ının İngilizce yeterlilik düzeyi 1000 saatlik dersten sonra bile temel düzeyde kalmaktadır. Ziyaret edilen 48 okulda, İngilizce uluslararası anlamda iletişim kurmaya yarayan bir dil olarak değil, zorunlu bir ders olarak görülmektedir. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından İngilizcenin zorunlu bir ders olarak görülmesi, öğrencilerin İngilizcede yeterliliklerinin düşük olmasının en önemli nedenidir. Lise bittikten sonra öğrencilerin hala İngilizcede istenilen düzeye gelememeleri, yüksek öğrenimdeki yabancı dil performanslarını da olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, bu durum, eğitim dili İngilizce olan yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim maliyetini arttırmakta ve öğrenim kalitesini de düşürmektedir (British Council ve TEPAV, 2013: 15-16). Okullarda verilen İngilizce eğitimi, bir silsile halinde öğrencinin tüm yaşantısını etkilemektedir.

Bu araştırmada, 4. ve 12. sınıf aralığındaki örnekleme 80 tane İngilizce dersi gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan bütün sınıflarda, öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kuramadıkları, nasıl iletişim kuracaklarını bilmedikleri ve bunda

zorlandıkları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen derslerde, öğretmen öğrenci arasında soru-cevap tekniğine dayalı bir iletişim kurulmaktadır ve bu sorular ise tek bir doğru cevabı olan, öğrencinin cevaba ders kitabından ulaştığı, bilgiye dayalı sorulardır. Derslerde, ders kitabındaki alıştırmalara ve dil bilgisi sorularının bulunduğu testlerin çözümüne ağırlık verilmektedir. Sınıftaki bu uygulamalar, İngilizce dersinin tamamını oluşturmaktadır. Söz konusu bu durum ise öğrencilerin başarısızlığındaki ikinci bir nedendir. Gözlemlenen sınıflardaki oturma düzeni, öğrencilerin arka arkaya ikişer kişilik sıralarda oturdukları klasik yerleşim düzenidir. Öğretmenler, yabancı dil etkinlikleri için öğrencileri grup çalışması veya ikili çalışma yapmak için bu tür düzeni yeniden yapılandırmada zorlanmaktadırlar. Türkiye’deki sınıf düzeninin yabancı dil öğretimine uygun olmayışı öğrencilerin İngilizcedeki başarısızlıklarında diğer bir faktör olarak rol oynamaktadır (British Council ve TEPAV, 2013: 16-17). Öğretmenler İngilizce eğitimi için etkili olan yöntemleri ve teknikleri bilseler bile bu yöntemleri uygulamak için uygun bir sınıf ortamına ve materyallere sahip değildirler.

Yapılan bu araştırmaya göre, günümüzde devlet okullarında kullanılan İngilizce ders kitapları ve eğitim programları öğrencilerin farklı dil seviyelerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamaktadır. Öğrenciler, özellikle 6. sınıftan sonra İngilizce dersine ilgi duymamaya ve İngilizcenin onlar için faydalı bir ders olduğunu düşünmemeye başlamışlardır. Öğrenciler, derste kitaplarındaki alıştırmaları yapmakta ve yabancı dili iletişim dili olarak kullanmayı öğrenememektedirler. Ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmaması, onların İngilizcedeki yetersizliklerinin başka bir nedenidir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, öğretim süreci ve uygulamalar hakkında fikirlerinin alınmadığından bahsetmişlerdir. Ayrıca, müfettişlerin İngilizce öğretiminde uzman olmadıkları ve genellikle İngilizce konuşamadıklarından dolayı müfettişlerin okul ziyaretleri fikir alışverişi yönünden verimsiz geçmektedir. Bu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yarısından fazlası müfettişlerin ders kitaplarındaki alıştırmaları tamamlamaları konusunda kendilerine şart koştuğunu belirtmiştir. Türkiye’deki teftiş sistemi, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. İlkokul, ortaokul ve lisede her yıl benzer eğitim programlarının tekrarlanması ve öğretmenlerin bu programları takip etme zorunluluğunda olması öğrencilerin yıllar geçtikçe İngilizce seviyelerinin daha düşük olduğuna inanmalarına sebep olmaktadır

(British Council ve TEPAV, 2013: 17-18). Türkiye’deki İngilizce eğitim programları ve İngilizce eğitiminin denetlenmesi, öğrencilerin İngilizce iletişim kurmalarını öğrenmelerinde onlara engel olmaktadır.

2. YABANCI DİLLE EĞİTİM

Yabancı dille eğitim, duygu ve düşünceleri yabancı dille yazılı ve sözlü ifade etmek, o dilin dil bilgisi kurallarına hâkim olmak, o dilin yapısı, imkânları ve o dili konuşan insanların kültürüne göre çevreyi algılamak, dünyayı anlamak ve tanımak ve tüm bu algıları dile getirmek demektir (Tosun, 2006). Türkiye’de yabancı dille eğitim hususunda günün şartlarına göre dünyada ve Avrupa’da ekonomik, askeri ve siyasi olarak üstün olan ülkenin dili bazı özel eğitim kurumlarında öğretim dili olarak kabul edilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu’nun son zamanlarında Fransa ile olan ilişkilerin artması, Fransa’nın batıda bilim, eğitim ve uygarlık alanlarında öncü olması ve çeşitli alanlarda Fransız sisteminin benimsenmiş olması nedeniyle en popüler yabancı dil Fransızca, olmuştur. O zamanlar, hem Türkiye hem de Avrupa için Lingua Franca dili Fransızca olmuştur. Lingua Franca, farklı dili konuşan toplumlarda halkın iletişim kurabilmesi için kullanılan ortak dildir. Buna bağlı olarak Galatasaray Üniversitesi’nde Fransızca, öğretim dili olmuştur. 1920’li yıllardan sonra hem politik hem de ekonomik anlamda Almanya, Fransa’ya üstünlük sağlamış ve Almanca o günün Lingua Francası haline gelmiştir. Bunun bir sonucu olarak da İstanbul Lisesi, Almancayı öğretim dili olarak kabul etmiştir (Tosun, 2006). II. Dünya Savaşı’ndan sonra Amerika’nın güç kazanmasıyla İngilizce Lingua Franca olarak dünyada kabul görmüştür.

1952 yılında Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji İngilizce eğitim ve öğretime başlamış, 1955-1956 eğitim-öğretim yılında Galatasaray Lisesi ve TED Ankara Koleji’ne ek olarak 5 tane Maarif Koleji İngilizce eğitim ve öğretime başlamıştır. 1984 yılından sonra Anadolu Liseleri meslek öğretimini İngilizce yapmaya başlamış ve İmam-Hatip liseleri açılarak Almanca öğretime başlanmıştır. Tablo 7’de yabancı dille eğitim veren okul sayıları verilmiştir (Demircan, 1988: 119). Tablo 7’ye göre, İngilizce dilinde eğitim veren okul sayıları, 1970’lerden sonra büyük bir artış

gösterirken, Fransızca ve Almanca eğitim veren okulların sayılarında 1955'ten 1990'lara kadar kayda değer bir artış görülmemiştir.

Tablo 7. Yabancı Dille Eğitim Veren Ortaöğretim Okul Sayıları (Okul sayıları: R: Resmi, Ö: Özel, T: Toplam)

Yıllar	İngilizce			Fransızca		Almanca	
	R	Ö	T	R	Ö	R	Ö
1955-56	5	8	13	1	7	-	3
1960-61	6	8	14	1	7	1	3
1965-66	6	8	14	1	7	1	3
1970-71	9	8	17	1	7	1	3
1975-76	10	8	18	1	7	1	3
1980-81	19	10	29	1	9	2	3
1981-82	22	14	36	2	9	3	5
1982-83	22	19	41	2	9	3	5
1983-84	30	25	55	2	9	4	5
1984-85	52	35	87	2	9	6	6
1985-86	70	48	118	2	9	7	6
1986-87	74	75	149	2	9	7	6
1987-88	90	103	193	2	9	7	8

1988-1989 eğitim-öğretim yılında yabancı dilde eğitim veren resmi okullarının sayısı, 146'ya ulaşmıştır. Bu okulların hepsini Anadolu Liseleri oluşturmaktaydı. Anadolu Liseleri'nde 1 yıl yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfı okutulmaktaydı. Bu okullar, yabancı dille öğretim yaptığı derslerde yabancı okullar ayarındaydı. Fakat yabancı dille okutulması uygun görülen derslerin öğretmen bulunamaması durumunda, Türkçe okutulması Talim ve Terbiye Kurulu'nun 04.07.1985 tarihli kararı uyarınca kabul görmüştür. 1998 ÖSYM verilerine göre, yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı 159 iken yabancı dille öğretim yapan özel liselerin de sayısı 159'dur. 1999-2000 eğitim-öğretim yılında, yabancı dille öğretim yapan özel Türk okullarının sayısı genel lise düzeyinde 446'ya ulaşırken Mesleki ve Teknik lise düzeyinde 24'e ulaşmıştır (Soner, 2007). 2014 ÖSYM verilerine göre ise yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı 1351'e ulaşırken yabancı dille öğretim yapan özel lise veya özel anadolu liselerinin sayısı 452 olmuştur.

Günümüzde ise yabancı dille eğitim veren özel liselerden bazıları aşağıda verilmiştir:

- Eğitim dili Almanca olanlar: Alman Lisesi (İstanbul), Sankt Georg Avusturya Lisesi (İstanbul)
- Eğitim dili İngilizce olanlar: Robert Koleji (İstanbul), İzmir Amerikan Koleji (İzmir), Tarsus Amerikan Koleji (Tarsus), Üsküdar Amerikan Lisesi (İstanbul).
- Eğitim dili İtalyanca olanlar: Galileo Galilei İtalyan Lisesi (İstanbul), İtalyan Lisesi (İstanbul)
- Eğitim dili Fransızca olanlar: İstanbul Saint Joseph Fransız Lisesi (İstanbul), İzmir Saint Joseph Fransız Lisesi (İzmir), Notre Dame de Sion Fransız Lisesi (İstanbul), Saint Benoit Fransız Lisesi (İstanbul), Saint Michel Fransız Lisesi (İstanbul), Saint Pulcherie Fransız Lisesi (İstanbul).

1955-1956 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin açılmasıyla yabancı dille eğitim kurumlaştı (Demircan, 1988: 123). Tablo 8'de 2014 yılı verilerine göre yabancı dille eğitim veren üniversiteler ve bu üniversitelerin öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 8. 2014 Yılı Verilerine göre Yabancı Dille Eğitim Veren Yükseköğretim Kurumları ve Öğrenci Sayıları

Üniversite İsmi	Öğrenci Sayıları	Üniversite İsmi	Öğrenci Sayıları
Abdullah Gül Üniversitesi	136	İstanbul Bilgi Üniversitesi	9083
Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi	75	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	817
Atılım Üniversitesi	7193	İstanbul Şehir Üniversitesi	753
Bahçeşehir Üniversitesi	17048	İstanbul Teknik Üniversitesi	20493
Başkent Üniversitesi	8431	İzmir Ekonomi Üniversitesi	6215
Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi	388	Koç Üniversitesi	5347
Boğaziçi Üniversitesi	9022	O.D.T.Ü	26500
Çağ Üniversitesi	2481	Özyeğin Üniversitesi	1551
Çankaya Üniversitesi	6067	Sabancı Üniversitesi	4352
Doğuş Üniversitesi	4278	Süleyman Şah Üniversitesi	294
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	512	TED Üniversitesi	4000
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	12500	Yaşar Üniversitesi	4505
İpek Üniversitesi	506	Yeditepe Üniversitesi	21000

Türkiye’de yabancı dil bilmenin önemi ve zorunluluğu arttıkça yabancı dille eğitim veren yükseköğretim kurumlarının sayısı da buna orantılı olarak artmıştır. Yükseköğretimde, yabancı dilin önemi ana dile göre artmıştır. Öğretim elemanlarının akademik yükselmelerinde yabancı dilde yaptıkları bilimsel çalışmalara ana dilde yapılan çalışmalara göre daha yüksek puan verilmektedir (Çelebi, 2006). 4 Aralık 2008 tarihinde yayımlanan Resmi Gazete’de yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara yer verilmiştir. Yabancı dil öğretiminin amacı, alınan yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, yabancı dildeki kelime haznesini arttırmak, öğrencinin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmek ve öğrencinin kendisini sözlü veya yazılı ifade etmesine yardımcı olmaktır.

3. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Nitelikli bir yabancı dil eğitimi, ana dilin öğrenildiği gibi doğal bir ortamda öğrenildiği sürece anlamlılık kazanır. Bir yabancı dili en iyi şekilde öğrenmenin yolu, doğal yolla öğrenmedir (Erdoğan, 2003). Çocuklar ana dillerini nasıl doğal yolla öğreniyorlarsa, yabancı dilde doğal bir ortamda öğrenildiğinde anlam ve süreklilik kazanır. Erken yaşta dil edinimi doğal yöntemlerle ortaya çıktığı için çocuklar yabancı dil öğreniminde yetişkinlere göre daha avantajlılardır. Akademik ortamda dil bilgisi kurallarıyla öğrenilen yabancı dil, kalıcı olmaktan çıkar ve tam anlamıyla yabancı dil öğrenimi gerçekleşmez. Ancak, erken yaşta öğrenilen yabancı dil, dil bilgisi kurallarından ve dilin akademik özelliklerinden uzak olduğu için erken yaşta yabancı dil öğreniminin avantajları fazladır.

Yetişkinler, çocuklara göre dil öğrenmede dil bilgisi kurallarını anlama açısından daha iyi olmalarına rağmen, çocuklar ise yetişkinlere göre doğal ortamda dil öğrenmede daha etkililerdir. Ergenlikten sonra dil öğrenen kişilerin telaffuzları, çocukken dil öğrenen kişilere göre daha kötüdür. Yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlayan bir çocuğun telaffuzu, o dili anadili olarak konuşan bir kişinin telaffuzu kadar güzelleşir (Demirezen, 2014). Örneğin, 40 yaşında bir kişi, hafızasını kendi ana dilinin özellikleriyle doldurmuştur ve ikinci bir dil öğrenmeye karşı zihni ciddi bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca, dil öğrenme yeteneği de çoktan ortadan kaybolmuştur (Andersson, 1973). Her ne kadar erken yaşta yabancı dil öğreniminin

ana dil öğrenimiyle olumsuz yönde etkileşimi olacağı düşünülse de bu olumsuz etkileşim ileriki yıllarda etkisini kaybetmektedir.

4. YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

4.1. İÇERİK MERKEZLİ YÖNTEM

İçeriğe dayalı yabancı dil öğretiminde, diğer disiplinlerin içeriğiyle yabancı dil öğretilir. Bu içerik herhangi bir meslek veya akademik konuyla ilgili olabilir. Dil öğretiminin içerikle sağlanmasının dil öğrenimine doğallık kazandırdığı düşünülmektedir. Ancak, yabancı dilde farklı alanlardaki içerikleri öğrenmek oldukça zordur çünkü terminolojinin de bilinmesini gerektirir (Larsen-Freeman, 2000: 137). Bu yöneme göre, yabancı dil öğreniminin bir amacı vardır ve bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğrenilmelidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına, mesleklerine, ilgi alanlarına göre yabancı dilin öğrenilmesini anlamlı bulmaktadır. Etkinlikler ihtiyaçlar doğrultusunda bireysel, ikili veya gruplar halinde gerçekleştirilir. Bu yöntemi kullanan öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre konu ile ilgili önceden tasarlamış olduğu örnekleri sınıfta paylaşır, basitten karmaşığa ilkesini benimser, ödev ve değerlendirme ile öğrenimi pekiştirir (Memiş ve Erdem, 2013). Kısacası, öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenmiş içerik aracılığıyla yabancı dil öğretilir.

Bu içeriğe göre, alt başlıklar, haftalara ve ders saatlerine bölünerek uygun bir öğretim programı hazırlanır. Dilbilgisi, bu içerikle bağdaştırılarak öğretilir. Öğrenci, derse, konuyla ilgili resimler çizerek başlar. Sonrasında, beyin fırtınası ve serbest çağrışım gerçekleştirilir. Fiiller, isimler ve sıfatların ayrı ayrı yazıldığı kelime listesi yapılır. Öğrenciler, bu kelimeleri kullanarak resimleri yorumlamaya çalışırlar (Memiş ve Erdem, 2013). Ancak, bazı eleştirmenlere göre, bu yöntem yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olarak görülmemiştir.

Bu yöntemin uygulama biçimi ülkelere göre farklılık gösterdiğinden dolayı yöntem evrensel değildir. Problemler, önceden belirlendiği için ders esnasında karşılaşılabilecek problemlere çözüm önerisi getiremediğinden dolayı etkili bir yöntem değildir. Ayrıca, bazı eleştirmenler, bu yöntemin özelliklerinin netleştirilmemesinden dolayı bu yöntemi sistematik bir yöntem olarak kabul etmemektedirler (Memiş ve Erdem, 2013). Yöntem, sadece içerik temelli olduğu için diğer yöntemlerden farkı bu olmuştur ve bu açıdan pek özgün değildir.

4.2. DİLBİLGİSİ-ÇEVİRİ YÖNTEMİ

Dilbilgisi çeviri metodu, bilinen en eski İngilizce öğretme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, aynı zamanda “Klasik Yöntem” olarak da bilinir. Herhangi bir teoriyi benimsemediği için yaklaşımdan ziyade bir metot olarak adlandırılır. Avrupa’da 1840-1940 tarihleri arasında, yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntemlerden biri olmuştur. Günümüzde, dünyanın bazı yerlerinde, bu yöntemin değiştirilmiş formu hala kullanılmaktadır (Shastri, 2010: 36). Dil bilgisi çeviri metodunda, öğrenciler ilk önce konuşma cümlelerini ve söz dizimi kurallarını detaylı olarak inceler. İngilizce ve ana dildeki cümlelerin tek tek karşılaştırılmasını yapar. Öğretmenler açısından bu yöntemin kullanılması çok kolaydır. Ana dil aracılığıyla, İngilizce öğretilir. Dil bilgisi kuralları, dilin ruhu olarak görülür ve İngilizcedeki dil bilgisi kuralları ana dil aracılığıyla açıklanır. İletişime önem verilmez. Yabancı dil öğretiminde yazma ve okumaya önem verilir (Patel ve Jain, 2008: 73-74). Dil öğrenmenin diğer becerileri olan konuşma ve dinleme geri planda kalır.

Bu yöntem, öğretmen merkezlidir. Öğrenci, sadece öğretmenin söylediklerini yapar. Sınıftaki iletişimin çoğu, öğretmenden öğrenciye yöneliktir. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim oldukça azdır (Larsen-Freeman, 2000: 18). Yabancı dildeki dil bilgisi kurallarının, kelimelerin ve kelime gruplarının ana dilden çeviri yoluyla öğretilebileceğine inanılır. Cümlelerin anlamından ziyade kelimenin anlamı öğretilir. Yani, cümledeki anlam bir bütün olarak verilmez. Kelimeler, İngilizce ve ana dilde yazılmış kelime listeleri, sözlük çalışmaları ve ezberleme yöntemleriyle öğrenilir. İngilizce öğretilirken, İngilizce kullanımı sınırlıdır (Patel ve Jain, 2008: 75). Bu yöntemin avantajları ve dezavantajları aşağıda belirtilmiştir:

Avantajları: Kelimeler ana dile çevrildiğinde, öğrencinin bu kelimeleri daha iyi ve hızlı anlamasına neden olur. Bunun sonucunda, güçlü bir hafıza oluşturulur. Bu yöntem, çeviri becerisini geliştirir. Bu yöntemle, öğrencinin anlama kabiliyeti ölçülür. Ayrıca, dil bilgisi kuralları, ana dilin kurallarıyla kıyaslanarak kolaylıkla öğretilir. Kalabalık sınıflarda etkili bir yöntemdir (Patel ve Jain, 2008: 75). Sınıf yönetimi kolaylık sağlanabilir. Öğretmen olmadan bile, kitaplar sayesinde dil öğrenilebilir. Okuma alışkanlığını geliştirir (Shastri, 2010: 36).

Dezavantajları: Dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulmamıştır. Konuşma dilinin telaffuz, duraklama, vurgu, tonlama gibi önemli özelliklerini ana dile çevirmek mümkün değildir. İngilizcede bazı kelimeleri, deyimleri ve kelime gruplarını ana dile çevirmek olanaksızdır. Yabancı dil öğrenimi, konuşma ve okuma demektir ama ana dildeki çeviri, öğrencilerin İngilizce konuşmasına ve okumasına mani olmaktadır. Öğrenciler, herhangi bir konu hakkında tartışma olanağı bulamamaktadır. Kelimelerin birebir ana dile çevrilmesi, kelimelerin özgünlüğünün kaybolmasına neden olmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin doğrudan İngilizce düşünmelerine engel olmaktadır. Bu da, düşünce ve ifade arasındaki bağın kurulamamasına sebep olmaktadır (Patel ve Jain, 2008: 76). Kısacası, öğretmen açısından uygulaması kolay, ancak öğrenci açısından dilin tam anlamıyla öğrenimini zorlaştıran bir yöntemdir.

4.3. DOLAYSIZ YÖNTEM

Çocuklar, ana dillerini doğal olarak, uygulama yapmadan ve dolaysız bir şekilde öğrenirler. Ana dilini öğrenir gibi yabancı bir dili öğrenmek “dolaysız yöntem” olarak bilinir. Bu metot, ayrıca “doğal yöntem” olarak da bilinir. Bu yöntem, “dil bilgisi çeviri” metoduna karşı bir yöntem olarak geliştirilmiştir. Yabancı dil öğreniminde, ana dilin aşırı şekilde kullanılması, öğrenilen dilin doğallığını kaybetmesine neden olur. Bu yöntemde, ana dilin öğrenildiği ortama benzer bir ortam, yabancı dil öğrenimi için oluşturulur (Patel ve Jain, 2008: 77). Bu yöntemde, yabancı dilin öğrenildiği ortam, önemlidir.

“Dolaysız yöntem”, özel dil okullarında oldukça başarılı olmuştur. Bu yöntemde, yabancı dil öğreniminde ana dilin herhangi bir müdahalesi yoktur. “Dil bilgisi çeviri” metodunun aksine, hedef dille direk bir bağlantı kurulur. Çocuk, yabancı dilde düşünmeyi öğrenir ve kendisini yabancı dilde ifade eder. Cümlelerin anlamı, kelimenin anlamından daha önemlidir. Metinden, cümlelerin anlamını çıkarma teknikleri öğretilir (Patel ve Jain, 2008: 78-79). Her kelimenin ana dildeki karşılığını bilmeye gerek yoktur, kelimelerin anlamı, cümleden veya bütün bir paragraftan çıkartılır.

“Dolaysız yöntem”, öğretmene, sınıfta birçok aktiviteyi uygulama fırsatı verir. Öğretmen, anlatmak istediği konuyu anlatırken bir nesneyi gösterebilir veya

mimikleri, el-kol hareketleri ve duruşuyla bir eylemde bulanabilir. Bu yöntem, yabancı dile merakı arttırır ve doğal bir yöntemdir. Kelime ve anlam arasında direk bir bağ kurulmasını sağlar (Patel ve Jain, 2008: 80). Bu yöntem, konuşma diline önem verir. Öğrenciler, ilk önce güzel konuşan kişileri dinleyerek dile maruz kalır. Ses bilgisinin, sınıfta çalışılması önerilir. Kelimelerin düzgün telaffuzu önemlidir (Shastri, 2010: 37). Bebekliğin ilk yıllarında, çocuklar ana dili dinlemeye nasıl maruz kalıyorsa, bu yöntem ilk önce dinleme aracılığıyla dile odaklanılmasının gerekliliğine vurgu yapar.

Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin amacı, öğrencilerine yabancı dili kullanarak nasıl iletişim kuracaklarını öğretmektir. Bunu başarabilmek için, öğrencilerin ilk önce yabancı dilde düşünmeyi öğrenmeleri gerekir. Bu yöntemde, öğretme/öğrenim sürecinde öğretmen ve öğrenciler daha çok arkadaş gibidir. Sınıftaki iletişim, öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye olarak gerçekleşir. Ayrıca, bu yöntemde, yabancı dilin kültürünü bilmek de önemlidir. Öğrenciler, aynı zamanda öğrendikleri dilin tarihi, ülkenin coğrafyası ve dili konuşan kişilerin günlük hayatları hakkında bilgi edinirler (Larsen-Freeman, 2000: 29). Öğrenilen yabancı dilin kültürü de bu yöntem için önem kazanır.

Avantajları: Bu doğal metotla, çocuğun ana dilini öğrendiği gibi İngilizce öğrenilir. Daha iyi ve etkili bir iletişim için telaffuz, aksan, tonlama ve ritim önemlidir. Bu yöntem, dilin etkili bir şekilde konuşulmasına yardımcı olur. “Yaparak Öğrenme” ilkesini temel alır. Öğrenilecek yeni konular, ilk önce sözel olarak tanıtılır. Hem anlama hem de konuşma öğretilir. Bir dili öğrenmek, o dili akıcı bir şekilde konuşmak anlamına gelir ve bu yöntem, öğrencilerin bu yeteneğini geliştirmesini sağlar (Patel ve Jain, 2008: 80). Bu yöntem, öğrencilere yabancı dili sevdirebilir ve öğrenci korkmadan yabancı dili kullanmaya başlar. Dil bilgisi kuralları, tümevarımsal bir şekilde öğretilir (Shastri, 2010: 37). Dil, dil bilgisi odaklı olarak tek boyutlu öğretilmez.

Dezavantajları: Her cümle veya konu için öğretmen bir eylem sergileyemez veya bir nesne gösteremez. Yani, her konu, bir eylem veya bir nesne ile anlatılamaz. Aşırı kalabalık sınıflarda, bu yöntem kullanışlı değildir. Okuma ve yazma gibi becerilerde bu yöntem pek de yararlı değildir. Bu yöntemin sınıfta kullanılabilmesi

için öğretmenin alanında uzman olması gereklidir. Bu yöntem, birçok sesli-görsel-işitsel materyallerin kullanımını gerektirir (Patel ve Jain, 2008: 81). Sınıf ortamında, doğal ve gerçek durumları oluşturmak zor ve pahalıdır (Shastri, 2010: 37). Bu yöntem, öğretmenin yeterlilikleri doğrultusunda, anlam kazanır.

4.4.İLETİŞİMSEL YAKLAŞIM

Bir cümlenin hem yüzeysel bir anlamı hem de ifade etmek istediği derin bir anlamı vardır. İletişim, birbirinden bağımsız kelimelerle sınırlandırılmaz. Dil bilgisi kurallarının yapısı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde etkisiz kalır. Öğrenci, yabancı dili iyi kullanan biri olabilmek için toplumun sosyal yapısını bilmelidir. İletişimsel yaklaşım, bilişsel öğrenmeye dayanarak yaşayarak, yaparak öğrenmeye önem verir. Etkinliklerin doğasında problem çözme vardır ve bu etkinliklere öğrencilerin tamamının katılımı sağlanır. Dili öğrenmek için ortam veya durum oluşturma temel gereksinimlerden biridir. Yabancı dili doğru konuşmak yerine akıcı konuşmaya vurgu yapılır. Hatalar, öğrenmenin bir gereğidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi ve bunları bir bütün olarak yapmayı esas alır. Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin ihtiyaçları ön plandadır. Dil öğrenme, sadece birbirinden bağımsız cümleleri öğrenme değil, bir beceri geliştirmedir. Dili öğretmek için grup çalışması, drama ve tartışma teknikleri kullanılmalıdır. Öğretmen, öğrenciye kılavuzluk eder ve dilin öğrenilmesini kolaylaştırır. Öğretmen, öğrencinin ihtiyacına göre materyallerini geliştirir (Shastri, 2010: 40). İletişimsel yaklaşım, öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına değer veren, bu bilgiler doğrultusunda öğretmenin öğretme yöntemlerine ışık tutmasını sağlayan ve yabancı dildeki tüm becerilerin bir bütünü oluşturduğuna vurgu yapan bir yaklaşımdır.

Öğrencinin bilgisinin ve yeteneklerinin gelişimi için öğrenciyi olabildiğince dile maruz bırakmak önemlidir. Bu yöntemde kullanılan etkinlikler, dilin kullanılması için gerçek iletişimi içermelidir. Bu etkinlikler, öğrencilerde iletişim kurmak için bir istek uyandırmalıdır. İletişim kurmanın bir amacı olmalıdır (uçak bileti almak, şikâyet dilekçesi yazmak gibi). Öğrenciler, konuşurken veya yazarken dil bilgisi kurallarından ziyade bu amaca odaklanmalıdır. Öğretmen etkinliği durdurmak için müdahale etmemelidir ve öğretmenin materyalleri, öğrenciye belirli

bir dil yapısını kullanmaları gerektiğini belirtmemelidir. Diğer bir ifadeyle, bu etkinlikler gerçek iletişimin bir kopyası olmalıdır (Harmer, 2001: 85). Sınıfta gerçek iletişimin olabilmesi için otantik materyaller kullanılmalı ve sınıf günlük hayatta karşılaşılan ortamlara benzetilmelidir.

Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin amacı, öğrencilerinin yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bunu başarmak için öğrencilerin farklı birçok yapının tek bir görevi yerine getirebileceğini veya tek bir formun birden fazla işlevi olabileceğini bilmeleri gerekir. Öğrenci, bu çok farklı yapıdan en doğru olanı seçmeyi bilmelidir. İletişim bir süreçtir, sadece dilin yapısını bilmek yetersizdir. Öğretmen, sınıfta iletişimi kolaylaştırandır. Etkinlikler sırasında, öğretmen, bir danışman gibi davranır, öğrencilerin sorularına cevap verir ve onları gözlemler. Öğrencilerin hatalarını daha sonra düzeltmek için not alabilir. Öğrenciler, etkinliklerde tamamen aktiftirler. Yabancı dildeki bilgileri ve becerileri yetmese bile kendilerini anlatmaya ve arkadaşlarını anlamaya çalışırlar. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludur (Larsen-Freeman, 2000: 128-129). Bu sorumluluk öğrencilerde, yabancı dil öğreniminde farkındalık oluşturur.

Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olacağı düşünülmektedir çünkü bu öğrencilerde yabancı dilde kullanışlı bir şeyler öğrendiklerine dair bir kanı oluşmaktadır. Aynı zamanda, öğretmen, öğrencilerine duygu ve düşüncelerini paylaşacağı zamanları düzenli bir şekilde sunar. İşbirliğine dayalı etkinliklerle, öğrenci kendisini daha güvende hisseder. Öğrenciler, başlangıçtan itibaren dört beceri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) üzerinde çalışır. Gerektiğinde öğrenci ana dilini kullanabilir. Ancak, yabancı dil, sadece etkinliklerde değil, etkinliklerin nasıl olacağını anlatırken ve ödev verirken bile kullanılır. Öğrenci, yabancı dilin sadece bir ders olduğunu değil, iletişim için yabancı dilin bir araç olduğunu farkına varır. Akıcı konuşmayı amaçlayan etkinliklerde, öğretmen, öğrencinin hatalarını es geçmez, bu hataları iletişimin doğal bir sonucu olarak görür (Larsen-Freeman, 2000: 130, 132). Bu sayede, öğrenci hata yapmaktan çekinmez ve doğal bir süreçte yabancı dil öğrenir.

4.5. TOPLU DİL ÖĞRENİMİ

Bu yöntemde, öğrenciler daire şeklinde oturur. Konuşmak istedikleri konuyu kendileri seçerler. Bir danışman veya tartışmayı yöneten kişi dairenin dışında kalır. Bu danışman, konuşma esnasında, öğrencilere doğru kelimeleri verir, onların hatalarını düzeltir. Öğrenci, kullanacağı kelimenin İngilizce anlamını bilmiyorsa, danışman kelimenin İngilizcedeki karşılığını öğrenciye söyler. Öğrenci, konuşmak istediklerini isterse kendi dilinde, isterse İngilizce söyleyebilir. Eğer kendi dilinde söylerse, danışman bunu İngilizceye çevirir. Öğrenciler, kendilerine daha fazla güvendiklerinde, ikili çalışmaya başlar. Bu yöntemin kullanıldığı bazı derslerde, öğrencilerin konuşmaları daha sonra analiz edilmek üzere kaydedilir. Ayrıca, öğrenciler, etkinlik hakkında ne hissettiklerini derste paylaşırlar. Öğretmen, öğrencilerinin isteklerine ulaşmaları için onlara her zaman yardım eder, sınıfın tamamına danışmanlık yapar. Öğretmenin rolü öğretmek değil, kolaylaştırmaktır (Harmer, 2001: 88). Her ne kadar yöntem, öğretmenin görevini azaltıyor gibi görünse de öğrencilerin diyaloglarını dışarıdan yönetmek ve onlara rehberlik etmek görüldüğü kadar kolay değildir.

Bu yöntemi kullanan öğretmen, öğrencilerinin yabancı dili iletişimsel olarak öğrenmelerini ister. Aynı zamanda, öğretmen, öğrencilerinin kendi öğrenmelerinin nasıl olduğunu öğrenmelerini, bunun için sorumluluk almalarını ve başkalarından nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini ister. Öğretmen ve öğrenci, birbirine, birbirlerinin duygu ve görüşlerine saygı duyar. Öğretmen sınıfta, danışman rolünü üstlenir. Bu, öğretmenin hiçbirşey öğretmediği anlamına gelmez. Öğretmen, öğrenci yeni bir konuya geçtiğinde, onun kaygısını anlar ve bunun üstesinden gelmesi için öğrenciye destek olur. Başlangıçta, öğrenci, öğretmenden bağımsızdır. Öğrenci, dili çalıştıkça, onu öğrendikçe öğretmene daha bağımlı olmaya başlar (Larsen-Freeman, 2000: 98-99). Konular arttıkça, sorular da artar ve bu sorulara cevap arayan öğrenci, öğretmeni tartışmalara dâhil eder.

Sınıftaki öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin doğası zaman zaman değişir. Bazen, bu iletişimde öğrenci kendine güvenir ve bu zamanlarda, öğretmen, öğrencinin yabancı dilde kendini ifade etmesine yardımcı olur. Öğretmen, dairenin dışında kalarak öğrencilerini konuşmaları için teşvik eder. Diğer zamanlarda ise

öğretmen iletişimde daha baskın olur ve öğrenciye talimatlar verir. Her zaman için başlangıçta öğretmen dersi yapılandırır, daha sonra öğrenciye sorumluluk verir. Bu yöntem, ne öğrenci merkezli ne de öğretmen merkezlidir. Bu yöntem, öğrenci-öğretmen merkezli olup hem öğrenci hem öğretmen karar verici olur (Larsen-Freeman, 2000: 100). Bu yüzden, hiçbir zaman tek taraflı bir otorite mümkün değildir.

4.6. TELKİN YÖNTEMİ

Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin amacı, dili, günlük iletişim için öğrenen öğrencilerin öğrenme süreçlerini hızlandırmaktır. Bunun için öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Bunu yapmak için öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri psikolojik engelleri ortadan kaldırmak gerekir. Öğretmen, sınıfta otoriterdir. Bu yöntemin başarılı sonuçlanması için öğrencilerin, öğretmene güvenmesi ve ona saygı duyması gerekir. Öğrencilerin, bilgiyi güvenebilecekleri bir kişiden alması önemlidir. Öğrenciler, böylece kendilerini güvende hissederler ve kendilerini güvende hissettikleri zaman, daha doğal olurlar (Larsen-Freeman, 2000: 81). Bu yöntemi geliştiren Georgi Lozanov’a göre sınıfın fiziksel yapısı ve atmosferi, öğrenme ortamı için son derece önemlidir (Harmer, 2001: 89). Bu öğrenme ortamında, öğrencilerin rahat, sakin, başkalarına güvenen ve öğrenmeye hazır olmaları beklenmektedir.

Bu yöntemi benimseyen bir sınıf, ferah ve neşeli olur. Sınıfın duvarlarında dil bilgisi kurallarını öğrencilere hatırlatan posterler bulunur ve bu posterle her hafta değiştirilir. Öğrenciler, dili öğrenirken kendilerine bir isim ve meslek seçerler, bu yeni kimliklerle özdeşleşirler. Öğrencilerin dili öğrenmelerinde, onlara güven duygusunu aşıladığı için yeni kimlik edinme bu yöntemde önemlidir. Kullanılan kitaplar hedef dilde yazılmış uzun diyaloglardan oluşur. Diyalogların yanında öğrencinin ana dilinde çevirileri bulunur. Aynı zamanda diyaloglarda geçen kelime ve dil bilgisi kuralları kalın yazı tipiyle belirtilir. Sınıfta öğretmen, diyalogları iki kez okur. İlk okumasında, tonlamaya, vurguya dikkat eder. Böylelikle, öğrencilerin beyninin sağ ve sol yarım küresi aktif hale gelir. Öğrenciler, öğretmeni takip eder, gerektiğinde diyalogu çeviri kısmından kontrol ederler. Öğretmen, ikinci okumasında diyalogu normal bir şekilde okur. Ödev olarak, öğrenciler, diyalogu yatmadan önce

ve sabah uyandıklarında okurlar. Bu yöntemde, öğretmen kelime bilgisine önem verir. Dil bilgisi açıkça ama minimum seviyede verilir. Öğrencinin, dil bilgisi kurallarına dikkat ederek değil dili kullanarak yabancı dili daha iyi öğreneceğine inanılır. Öğretmen, öğrencinin yaptığı yanlışları, uygun bir dille, onu kırmadan düzeltir (Larsen-Freeman, 2000: 82-83). Öğretmen ve öğrenci arasındaki güvenin sarsılmaması için öğretmen, öğrenci hatalarını öğrenciyi rencide etmeyecek bir şekilde belirtir.

Öğretmen, sınıftaki iletişimi başlatarak ya tüm sınıfla ya da bireysel olarak iletişim kurar. Başlangıçta, öğrenciler sadece mimikleriyle iletişim kurar, konuşmazlar veya bazen öğrendikleri dilde birkaç kelime kullanırlar. Öğrenciler, konuyu öğrendikten sonra, daha düzgün cevap verirler ve hatta iletişimi kendileri başlatırlar. Bu yöntem, öğrencilerin duygularına çok önem verir. Öğrenciler, yabancı dili rahat ve güvende öğrenmelidirler. Yabancı dili öğrenirken stresten uzak kalmalıdır. Yabancı dil öğrenme, kolay ve doğal bir şekilde olmalıdır (Larsen-Freeman, 2000: 82). Kısacası, yabancı dil öğrenimini zorlaştıracak stres, güvensizlik, motivasyon eksikliği gibi etkenler ortadan kaldırılmalıdır.

4.7. TÜM FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ

Çocuk, ana dilini konuşmaya başlamadan önce, o dili dinleyerek dile maruz kalır. Bebeklikten başlayıp konuşmaya başlayana kadar çocuk, dili sadece dinler ve verilen komutlara eylemleriyle cevap verir. Yabancı dil öğreniminde ise, bu öğretim yöntemine göre, öğrenci önce yabancı dili dinleyerek onu anlamaya çalışır. Birkaç öğrenme denemesi sonucunda, verilen emirlere fiziksel olarak karşılık verir ve bu, öğrenilen şeylerin hafızada daha uzun süre kalmasını sağlar. Bu, bireyin ana dilini öğrenirken de gözlemlenen sonuçlardan biridir (Asher, Kusudo ve Torre, 1974). Bu yöntemi geliştiren, James Asher'a göre, yabancı dil öğrenimi sırasında birey ana dil edinimindeki gelişimsel aşamaların bir benzerini yaşar. Asher'a göre çocuk, kendisine yöneltilen emirlerle dil edinimini gerçekleştiriyorsa, yetişkinlerin yabancı dil öğrenimleri de aynı şekilde olacaktır (Harmer, 2001: 90). Yabancı dil öğrenimi, bir bebeğin ana dilini öğrendiği gibi gerçekleşir.

Bu yöntemde, öğretmen, öğrencinin tüm davranışlarını kontrol eder. Öğrenci, öğretmeni rol model olarak alır ve onun davranışlarını taklit eder. İlk önce öğretmen,

birkaç öğrenciye emir/komut verir ve bu komutları onlarla birlikte yapar. Daha sonra, aynı öğrenciler bu komutları tek başlarına yerine getirirler ve bu komutları anladıklarını gösterirler. Diğer öğrenciler ise bu öğrencilerin komutları anladıklarını gözlemlerler. Öğrenci, sözel komutlara cevap vermeyi öğrendikten sonra öğrenci okumaya ve yazmaya başlar. Öğrenci, konuşmaya başlayınca, emirleri kendisi vermeye başlar (Larsen-Freeman, 2000: 113). İlk önce, yabancı dil öğrenimi, dinlemeyle başlar. Dinledikten sonra, öğrenci ona söyleneni anlıyorsa, bunu fiziksel olarak yerine getirir. Fiziksel olarak doğru eylemlerde bulunan öğrenci, daha sonra okuma ve yazmaya geçer.

Öğretmen tüm sınıfla ya da öğrenciyle bireysel olarak iletişim kurar. Başlangıçta, iletişim öğretmen tarafından oluşturulur ve öğrenci, bu iletişime beden diliyle cevap verir. Daha sonra, öğrenci konuşmaya ve öğretmen ise öğrenciye sözsüz cevap vermeye başlar. Öğrenciler, komutları hep birlikte yerine getirir ve birbirlerini izleyerek öğrenirler. Bu yöntem, öğrencilerin stresini ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Onlara, konuşmaya hazır olana kadar zaman verir. Onları, hazır olmadan konuşmaya zorlamak, onları endişeye sürükler. Öğrenciler konuşmaya başladığında ise onlardan mükemmellik beklememek gerekir. Aynı zamanda, öğrencilerin stresten uzak kalması için yabancı dil öğrenimini eğlenceli ve komik hale getirmek önemlidir. Bunun için öğretmen ara sıra öğrencilere komik komutlar da verir (Larsen-Freeman, 2000: 114). Bu yöntemde, öğrenci stresten uzak kalmalı ve rahat bir ortamda yabancı dil öğrenmelidir.

Bu yöntemi kullanan öğretmenler, kelime bilgisi ve dil bilgisi yapılarına önem verir. Emir cümleleriyle bu bilgiler öğrenciye verilir. Konuşma dilinin anlaşılması dilin emirlerle kullanılmasından sonra gelir. Konuşma, yazmaya göre daha önemlidir. Bu yöntemde, öğrencinin ana dili kullanılarak giriş yapılır. Girişten sonra, ana dil pek kullanılmaz. Anlam, beden diliyle netlik kazanır. Öğrencinin, başlangıçta hata yapması beklenir ve öğretmen bu hataları hoş görüyle karşılamalıdır. Sadece, yapılan büyük hatalar düzeltilir (Larsen-Freeman, 2000: 115). İletişimi aksatmayan küçük hatalar göz ardı edilebilir.

4.8. GÖREV TEMELLİ DİL ÖĞRENİMİ

Görev temelli dil öğrenimi yaklaşımında, ilk önce öğretmen tarafından konuya giriş yapılır ve öğrencilerin yerine getireceği görev tanıtılır. Öğretmen yararlı olabilecek kelime ve kelime gruplarını belirtir. Bu yöntemde, görev, yapılması gereken etkinlik anlamındadır. Görevin nasıl yapılacağı anlatılır. Sonra, öğrenciler bu görevi grup olarak veya bireysel olarak yerine getirir. Bu esnada, öğretmen, onları izler. Etkinliği tamamlayan öğrenciler, bu etkinliği nasıl yaptıklarını sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşmak için bir rapor hazırlarlar. Bu raporu, sözel veya yazılı olarak sunarlar. Etkinlik bittikten sonra, öğretmen etkinlikteki hedef konuyu tartışır ve öğrencinin performansında yaptığı hataları düzeltir (Harmer, 2001: 87). Bu yöntemde, ilk amaç yabancı dil öğrenimini doğrudan gerçekleştirmek değil, bir görev aracılığıyla yabancı dil öğrenimini doğal olarak gerçekleştirmektir.

Bu yöntem, öğrencilerin dili doğal bir içerik içinde öğrenmelerini amaçlar. Öğrenciler, görevi tamamlamaya çalışırken iletişim kurmak için birçok fırsatları olur. Bu iletişim, dil edinimini kolaylaştırır çünkü öğrenciler birbirlerini anlamak ve kendilerini anlatmak zorundadırlar. Bu yüzden, öğrenciler zaman zaman birbirlerini doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler. Birbirleriyle iletişim kurarken, aynı zamanda birbirlerini iyi dinlemek durumundadırlar (Larsen-Freeman, 2000: 144). Bu yöntem sayesinde, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri aynı anda geliştirilir.

4.9. KATILIMCI YAKLAŞIM

Katılımcı yaklaşım, içeriğe dayalı yöntemle görev temelli yöntemin modern uyarlamasıdır. Bu yöntem, 1980'lerden sonra yabancı dil öğretiminde geniş çaplı tartışılmaya başlanmıştır. Derse içerikle başladıktan sonra öğrenilecek konu içerikten çıkarılıp çalışıldığı için içeriğe dayalı yönteme benzer. Ancak, iki yöntem arasındaki göze çarpan fark içeriğin doğasıdır. Bu içeriğin, herhangi bir disiplinle veya akademik bir konuyla ilgisi yoktur. İçerik, daha çok öğrenciyi ilgilendiren konularla ilgilidir (Larsen-Freeman, 2000: 150). Öğrenciyi ilgilendiren konuların seçilmesi ise öğrencilerin derse katılımındaki oranı yükseltir.

Katılımcı yaklaşımın özelliklerinden biri de dil öğretiminde diyalogların kullanılmasıdır. Bu diyaloglar sayesinde öğrenci sadece içeriği değil aynı zamanda

diyaloglardaki konuşmacıların konuşma sıralarının nasıl birinden diğerine geçtiğini anlar. Öğrenci, öğrenme sürecinin, amacının ve öğrendiği konuların farkındadır. Öğrenmek istediği konuları nasıl ve hangi araçlarla öğreneceğinin bilincindedir. Bu yaklaşım, dili yaratıcı ve çaba gerektiren bir olguya dönüştürür. Öğretmenin, her zaman aktif bir dinleyici olmasını gerektirir. Öğretmen, dersin başında amaçlarını öğrencilere ve kendisine açık bir şekilde belirtirse, dil öğrenimi için çaba sarf etmeye gerek kalmaz. Bu yöntemin kullanıldığı bir sınıfta oyunlar aracılığıyla eğlenceli ve neşeli bir ortam oluşturulur. Bazı oyunlar yalnızca dil bilgisi ağırlıklı bazıları ise içerik ile ilgilidir. Oyunlar sayesinde öğrencinin üzerindeki stres biraz olsun ortadan kalkar ve öğrenci rahat bir ortamda dil öğrenir (Hewitt, Gonzalez, Fandel ve Brucker, 1992: 5-6). Bu özelliğiyle, insancıl yaklaşımlardan biri olmaktadır.

4.10. DURUM YÖNTEMİ

Durum yöntemi aynı zamanda, “durumsal dil öğretim yöntemi” olarak da bilinir. Durumsal yaklaşım, davranışçılık yaklaşımını temel alır. Dil bilimciler tarafından geliştirilen bu yaklaşımın 1930-1960 tarihleri arasında yabancı dil derslerinde etkisi olmuştur (Shastri, 2010: 34). Birçok öğretmen hala bu yaklaşımı kullanmaktadır. Bu yaklaşım, dilin yapısal boyutuna önem verir. Bu yaklaşımda, konuşma, dilin temeli olarak görülür ve konuşma becerilerinin gelişiminde dilin yapısı çok önemlidir. Bu yöntemde, konuşma ve ifade arasında direk bir bağ kurulur. Bu yöntem, anlamlı durumlarda, farklı yapıların kullanabileceğini gösterir. Öğrenciler, fikirlerin ifade edilmesinde veya iletilerin aktarımında farklı yapıların kullanıldığı durumları öğrenir (Patel ve Jain, 2008: 86-87). Kısacası, durumlar veya olaylar oluşturularak yabancı dil öğretimi esasına dayanır.

İlkeleri: Dil öğrenme, alışkanlık oluşturmada ibarettir. Yanlış yapılmamalıdır çünkü hatalar kötü alışkanlıklar doğurur. Dil becerileri, konular ilk önce sözel daha sonra yazılı bir şekilde sunulduğunda geliştirilebilir. Analizden ziyade benzerlik dil öğreniminde daha iyi bir dayanaktır. Kelimelerin anlamları kültürel ve dilbilimsel bir durumda öğrenilir. Yapısal özellikler ve durum oluşturularak, konu daha iyi açıklanır. Durum oluşturulduğunda, öğrencilerin zihinlerinde öğrenilen konu daha kalıcı olur. Soyut kelimelerin öğrenilmesine katkı

sağlar (Patel ve Jain, 2008: 87). Bu yöntem, yabancı dil öğretimini, etkili kılmakta ve küçük yaştaki öğrenciler için imgeleme söz konusu olduğundan daha kullanışlıdır.

4.11. İŞİTSEL-DİLSEL YÖNTEM

Bu yöntem, II. Dünya Savaşı sırasında popüler olmuş ve 1960'lara kadar bu durumu korumuştur. II. Dünya Savaşı sırasında, askerlerin yabancı dilde sözel becerilerinin kısa bir zaman içerisinde iyi olması gerekiyordu. Dil öğretiminde teknolojinin kullanımı bu zamanlarda başlamıştır. Teypler ve kasetler kullanılmış, dil laboratuvarları kurulmuştur. Dil bilimciler ve dil uzmanlarının yardımıyla, asker eğitim programlarıyla dile maruz kalma hedefi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Dil, resmi kurallar çerçevesinde düşünülmüş ve alıştırma dilin öğrenilmesini kolaylaştırdığına inanılmıştır. Dilin yapısı yani dil bilgisi kuralları, yabancı dili öğrenmede başlama noktasıdır. Telaffuza önem verilmelidir. Çok fazla sözel alıştırma yapılır. Tekrar ve ezber için diyaloglar kullanılır. Dinleme ve konuşma etkinliklerini okuma ve yazma etkinlikleri takip eder (Shastri, 2010: 38). Öğrenciler yazmaya geçmeden, konu ilk önce onlara sözel olarak tanıtılır (Larsen-Freeman, 2000: 46). Tekrar ve ezberin öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Davranışçılık modelini temel alan bir yöntemdir. Uyarıcı-Cevap-Pekiştirme modelini kullanarak, öğrencilerin dil öğrenmede iyi alışkanlıklar edinip olumlu pekiştirme ile bu alışkanlıkların sürekliliğini hedefler. Bu yöntemde kullanılan alıştırma birtakım eksik yönleri bulunmaktadır. Örneğin, dil çok az iletişim özelliği taşımaktadır, öğretilen konu bir içerik içinde sunulmamaktadır (Harmer, 2001: 79-80). Alıştırma ve diyaloglarda öğrenciler arasında bir iletişim meydana gelir ancak bu iletişimi öğretmen yönlendirir. İletişimin çoğu öğretmen ve öğrenci arasındadır ve bu iletişim öğretmenle başlar (Larsen-Freeman, 2000: 46). İletişime önem vermeyen bu yöntemin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği söylenemez.

Bu yöntemde, öğretmen bir orkestranın şefi gibidir. Öğrencilerinin davranışlarını yönlendirir ve onları kontrol eder. Ayrıca, kendisinin öğrencilerine iyi bir model olması gerekir. Öğrenciler, öğretmeni taklit ederler, öğretmenin talimatlarını takip ederler ve sorularına olduğunca doğru ve hızlı bir şekilde cevap verirler. Kültürel bilgiler diyaloglarda yapılandırılmıştır (Larsen-Freeman, 2000: 45).

Her ne kadar kültürel bilgi diyaloglarda verilse de bu bilgiler bir içerik kapsamında verilmemektedir.

4.12. KAVRAMSAL-İŞLEVSEL YAKLAŞIM

1971’de Avrupa Konseyi, ünite temelli dil öğretimini geliştirmeye çalıştı. Bir grup uzman, ünite kredi sistemine dayalı dil dersleri geliştirdi. Öğrenme etkinlikleri, ünitelere ayrıldı, her bir ünite öğrencinin ihtiyaçlarının bir bütünü oluşturuyor ve her bir ünitenin diğer ünitelerle de bağlantısı oluyordu. Dil özellikleri, resmi, resmi olmayan veya yarı resmi olmak üzere üçe ayrılıyordu. Bu yaklaşım, dilin iletişimsel hedeflerine vurgu yapar. İletişimsel hedeflerde, kendini tanıtmak, selamlama, birini davet etme, bir şeyi kabul etme, reddetme, bilgi sorma, bir şeyi tarif etme, özür dileme gibi konular ele alınır. Bu işlemler, süre, yer, sıklık ve nicelik gibi kavramlardan etkilenir. Bu yöntem, bu durumların da ele alınması gerektiğini savunan bir yöntemdir (Shastri, 2010: 39). Yani, kendini tanıtmak, selamlama, birini davet etme, bir şeyi kabul etme, reddetme, bilgi sorma gibi durumlarda, diğer başka faktörlerinde dilin kullanılmasında etkili olduğunu gösterir. Örneğin, bir devlet kurumunda, herhangi bir konuda bilgi almak isterken resmi bir dil kullanılması gerekirken, bireyin çok yakın bir arkadaşından özür dilerken kullandığı dil resmi olmayan bir dildir.

4.13. SESSİZLİK YÖNTEMİ

Bu yöntemde, öğrenciler, dili, kendilerini ifade etmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için kullanmalıdırlar. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenlerden bağımsız olarak kendilerini geliştirmeleri gerekir. Öğretmen, onlara sadece öğrenmeyi teşvik edici şeyler vermelidir. Bu yöntemi uygulayan öğretmen, bir tekniker veya mühendis gibidir. Öğretmen, öğrencinin bildiklerine güvenerek, yardıma ihtiyacı olduğunda ona yardım eder. Öğretmen, öğrencinin özerkliğine saygı duymalıdır. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini dilin yapısına çekecek durumlar oluşturur. Bu durumlar, öğrencilerin anlamı algılayabilmesine yardımcı olur. Öğrenciler, yabancı dili öğrenirken çok fazla uygulama yapar. Öğretmen, öğrencilerine, dersten ne öğrendiklerini ve ders hakkındaki düşüncelerini sorar. Bu geri dönütler, öğretmen için çok değerlidir ve öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk almasını sağlar. Birçok öğrenci ve öğretmen iletişimde, öğretmen

sessiz kalır. Ancak, farkındalık oluştururken ve öğrencilerin konuşmalarını dikkatli bir şekilde dinlerken aktiftir (Larsen-Freeman, 2000: 64-65). Bu yöntemi geliştiren Caleb Cattegno, öğrencilerin dili keşfedettiklerinde ve kullandıklarında dil öğreniminin kolaylaştığını savunmaktadır. Bu yüzden, tekrarlama ve ezberleme tekniklerine kesinlikle karşı çıkmıştır (Harmer, 2001: 88). Bu teknikler yerine öğrenci keşfederek, sorarak ve başkasından görerek öğrenir.

Bu yöntemde, dersin başından beri telaffuz önem kazanır. Öğrencinin, dilin melodisinin farkında olması ve bunu elde etmesi gerekir. Açıkça dil bilgisi kurallarının verilmemesine rağmen, dilin yapısına vurgu vardır. Başlangıçta kelime bilgisi biraz sınırlıdır. Düzenli ve sabit bir öğretim programı yoktur. Bunun yerine, öğretmen, öğrencinin bilgisine göre başlangıç yapıp bu bilgiye göre ne öğreteceğini tasarlar. Öğrencinin bilgisi arttıkça, öğretmen konuları düzenli bir şekilde tekrar eder. Öğretim programı, öğrencinin ihtiyacına göre şekillenir. Başlangıçtan itibaren tüm beceriler (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) üzerinde çalışılır ancak öğrenci önceden sözel olarak ürettiğini sonrasında okur ve yazar (Larsen-Freeman, 2000: 66). Öğrencinin yabancı dili öğrenirken ilk önce sözel olarak kendini rahat hissetmesi beklenir.

Bu yöntemin kullanıldığı bir sınıfta, öğretmen ilk önce ses tablosunda gösterdiği sesi telaffuz eder. Daha sonra öğrenci bu sesi tekrar eder. Öğrenci, sesi doğru telaffuz ederse, öğretmen bunun doğru olduğunu öğrenciye sessiz bir şekilde mimikleriyle belirtir. Öğrenci, sesi yanlış telaffuz ederse, başka bir öğrenci ilk öğrenciye yardım eder. Ses, doğru telaffuz edilene kadar diğer öğrenciler birbirlerine yardım etmeye çalışır. Doğru telaffuzdan sonra öğretmen başka bir sese geçer ve sonrasında bu sesleri nasıl birleştirileceğini gösterir. Sonra, öğrenciler ses tablosunda kendileri bir ses seçer ve bunun nasıl telaffuz edileceği üzerinde birlikte çalışırlar. Öğretmen ise bu esnada, mimikleriyle ve hareketleriyle öğrencilerin ne yapması gerektiğini ve doğru cevapları belirtir. Öğrenci, doğru cevap veremez ise öğretmen örnekleri ve düzeltmeleri sözlü bir şekilde yapar (Harmer, 2001: 89). Öğrenci, doğru sesi bulana kadar istediği kadar deneme ve hata yapmada özgürdür.

Öğrencinin konuyu doğru algılayıp algılamadığını öğrenmek için sorular sorularak anlam netleştirilir. Gerekğinde, talimatlar verilirken ya da öğrencinin

telaffuzunu geliştirirken ana dil kullanılabilir. Ayrıca, geri dönüt bölümünde de ana dilin kullanılmasında sakınca yoktur. Öğrencinin hataları, öğrenme sürecinde yaşanan doğal bir özellik olarak görülür. Öğrenciler dili keşfetmek için teşvik edilmelerinden dolayı, hatalar kaçınılmazdır. Öğretmen, öğrencinin hatasına göre daha fazla çalışmanın yapılıp yapılmayacağına karar verir. (Larsen-Freeman, 2000: 67). Bu yöntem insancıl bir yaklaşım olmadığı için eleştirilmiştir çünkü öğretmenin sessiz kalması, iletişimin engellenmesine sebep olmaktadır. Bazılarına göre ise bu yöntem öğrencilerin birbirlerine güven duymasına neden olmakta ayrıca onları özgür kılmaktadır (Harmer, 2001: 89). Ancak, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kurulamadığında, yabancı dil öğrenimi güçleşmekte ve süreç uzamaktadır.

5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Erdoğan'a (2003) göre, yabancı dil öğretimini, öğrencinin özellikleri, öğrenilen dilin yapısı (dil bilgisi kuralları, cümlelerin oluşumu), öğrenim ortamı ve sosyal ortam etkiler. Öğrencinin dil öğrenmeye karşı geliştirdiği tutumları, dil öğrenme ilgisi, kaygıları, öğrenilen dilin ana dilden farklı veya benzer olması, yabancı dilin öğrenildiği ortamın elverişliliği, yabancı dili öğreten öğretmenin özellikleri, dili öğretme becerisi, öğrenciyle kurduğu iletişim ve öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevresi yabancı dil öğrenimini doğrudan veya dolaylı olarak etkiler. Yabancı dil öğreniminde etkili olan faktörler; yaş, süreklilik ve ortamdır. Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ile yetişkinlerin yabancı dil öğrenimi farklı yöntem ve tekniklerle gerçekleştiğinden "yaş" faktörü, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran veya zorlaştıran bir etmendir. Yabancı dil öğrenimi veya yabancı dil kullanımı süreklilik kazandığı takdirde birey, amacına ulaşır. Aksi düşünüldüğünde, birey yabancı dil öğrenimini sürekli kılmazsa, hüsrana uğrayabilir. Ortam ise yabancı dil öğrenimini kalıcı hale getiren bir unsurdur. Eğer yabancı dil, o dilin konuşulduğu bir ortamda öğreniliyorsa, bu bireye paha biçilemez bir fayda sağlar. Yabancı dil öğrenilen ortam, bireyin rahat bir şekilde, başkalarından çekinmeden dil öğrenmesine fırsat veriyorsa, bu ortam bir avantaja dönüşür.

Yabancı dil öğretimini etkileyen diğer bir unsur ise, o dilin kültürüne maruz kalma olarak ifade edilebilir. Dil bir toplumun ortaya çıkarmış olduğu bir ürün olarak düşünüldüğünde, dil o toplumun genel özelliklerini yansıtır. Aynı zamanda dil,

kültürü oluşturan birçok unsurdan sadece bir tanesidir. Ancak, dil ile kültürü birbirinden ayırmak mümkün değildir çünkü kültürün aktarılması dilin kullanılmasıyla oluşur. Bu yüzden, bir yabancı dilin öğrenilmesi esnasında o yabancı dilin konuşulduğu toplumun özellikleriyle etkileşime geçme durumu söz konusu olur. Bu ise kendi kültür ve toplum özelliklerinden farklı bir toplumun dilini öğrenme güçlüğünü ortaya koymaktadır. Dilin en iyi öğrenildiği yer ise o dilin konuşulduğu yerdir (İşeri, 1996). Ancak, geleneksel eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi ele alındığında, dört becerinin geliştirilmesi (konuşma, yazma, okuma, dinleme) ön plana çıkmakta, kültürün öğretilmesi genelde ihmal edilmektedir. Fakat küreselleşen dünyada kültürlerarası anlama ve iletişim İngilizce öğretiminde önemli bir role sahiptir (Kim, 2002). Kültürlerarası sağduyu ve hoşgörü, öğrenilen dilin kültürünü tanımaktan, onu öğrenmekten geçer.

6. İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE VE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Dil bilgisi ağırlıklı öğretim, öğretmen açısından öğretimi kolaylaştırmakta, hazırlık aşaması kısa süren veya olmayan bir yöntemdir. İngilizce öğretiminin sadece dil bilgisi kuralları ve kelime öğretimi üzerinden yapılması dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretimini sınırlandırmakta ve öğretim sürecini sıradanlaştırmaktadır (Sevinç, 2006). İngilizce öğretiminde görev alan öğretmenlerin bir kısmı pedagojik eğitim almamakta ve öğretmenliğe başladıktan sonra ise kendini alanında geliştirememektedir. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve işlenecek konuya göre farklı yöntem ve teknikleri kullanmamaktadır. Farklı yöntem ve teknikleri kullanmak isteyen öğretmenler ise bu teknikleri kullanabilecekleri araç gereçlerden yoksundur ve sınıfların yabancı dil öğretimi için olması gerekenden kalabalık olması öğretmenlerin farklı teknikleri kullanmalarına engel olmaktadır. Diğer bir yandan ise öğretmenlerin hızlı değişen teknolojiye ayak uyduramamalarının İngilizce öğretiminde az da olsa etkisi bulunmaktadır.

Sevinç'in (2006) ilköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin % 87.9'u sınıfların kalabalık olmasının İngilizce öğretimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Araştırmaya Diyarbakır il merkezinde ilköğretim okullarında

2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan 63'ü kadın 44'ü erkek olmak üzere 107 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmaya göre, İngilizce öğretmenlerinin % 35.5'i Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını verirken İngilizceyi yetersiz bulduklarını dile getirmiştir. İngilizce kelimelerin yetersiz olduğunu söyleyen İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmı bu zorlukla ara sıra karşılaştığını belirtmiştir. Çıkan bu sonuç, bazı İngilizce öğretmenlerinin İngilizce kelime bilgisinin yeterli düzeyde olmaması sebebiyle Türkçe sözcüklerin İngilizce karşılıklarını bulmalarını zorlaştırdığı anlamına gelebilir. İngilizce öğretmenlerinin kelime bilgisindeki yetersizlikleri öğrencileri İngilizce dersine karşı olumsuz yönde etkileyebilir. İngilizce öğretmenlerinin % 66.4'ü ise İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını verirken Türkçeyi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Türkçe kelimelerin sayısını yetersiz bulan İngilizce öğretmenlerinin tamamı bu durumla çoğu zaman karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu gibi sorunlar kültürel farklılıklardan meydana gelmektedir. Dil, toplumun kültür, gelenek ve görenek öğelerini içinde barındırdığından o dilin kelimeleri de bu öğelerin özelliklerinden oluşmaktadır.

Akkuş'un (2009) İngilizce öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67.6'sı İngilizce öğretiminde karşılaştıkları en büyük sorunun ders kitaplarının yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu araştırmaya 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Sivas'ta 73 resmi ve 2 özel olmak üzere 75 ortaöğretim kurumunda görev yapan 122 İngilizce öğretmeni, İngilizce dersi alan 30082 öğrenci ve bu öğrencilerin velileriyle birlikte 265 idareci katılmıştır. Ders kitaplarının İngilizce öğretiminde işlevsel olmaması İngilizce öğretimini güçleştirmektedir. Yazma ve konuşma üzerine bir değerlendirmenin olmaması, sınıfta yazma ve konuşma etkinlikleri üzerinde durulmasını güçleştirmektedir.

Türkiye'de İngilizce yabancı dil olarak öğretilmektedir. Yani, Türkiye'de konuşulan diller arasında olmayıp okullarda ders olarak okutulan bir dildir. Nijerya, Singapur gibi ülkelerde ise İngilizce ikinci dil olarak bir ülkenin resmi dili ve ülkenin iletişim aracı olarak kullanılır. Böyle olduğu ülkelerde ise İngilizce yabancı dil olmaktan çıkıp ikinci dil olarak resmiyet kazanır. Bu gibi ülkelerde İngilizce öğretimi, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerdeki öğretime göre daha kolay olur çünkü İngilizcenin ikinci dil olduğu ülkelerde insanlar günlük yaşamlarını

sürdürebilmek için İngilizce öğrenmek zorundadır. Ancak, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye gibi ülkelerde ise insanlar İngilizce öğrenmek zorunda olmadıkları için yabancı dil öğrenmeye karşı isteksizlik duymaları yüksektir (Sevinç, 2006). Eğer bireyin yabancı dil öğreniminde herhangi bir amacı yoksa yabancı dil öğrenimine karşı güdülenmesi zor olabilir.

Bireyin kendi ana dilini öğrenirken karşılaştığı zorluklar da yabancı bir dil öğreniminde yeniden ortaya çıkabilir (Ganschow ve Schneider, 2006). Bu yüzden, ana dilde karşılaşılan motivasyon eksikliği, dil öğrenmeye karşı geliştirilen tutumlar, önyargılar vb. sorunlar ve engeller yabancı dil öğrenimine de yansıyabilmektedir.

Türk eğitim sistemi, biçimsel olması sebebiyle öğrenmeyi güçleştirmektedir. Biçimsellik, ister istemez ölçme ve değerlendirme sistemine de yansımakta, bu yüzden; klasik sınavlar hala etkisini sürdürmektedir. Biçimsel öğrenme ise ezber yoluyla öğrenmeyi tetiklemektedir. Ezber yoluyla yabancı dili öğrenme hala günümüz sorunlarından bir tanesidir (Enginarlar, 2003). Sınavlar ise bazı öğrencilere göre motivasyonu sağlarken, bazı öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Bazı öğrenciler, sınavların İngilizce öğrenimini kolaylaştırdığını, öğrencileri sistemli çalışmaya sevk ettiğini ve dil öğrenmede ilerlemenin daha hızlı gerçekleşmesine yol açtığını belirtmişlerdir (Tony ve Ting, 2013). Ancak, okullarda yapılan çoğu sınavlar, sadece dilbilgisi kurallarını ve kelime bilgisini ölçmekte, konuşma ve dinleme becerileri göz ardı edilmektedir.

Yabancı dil öğreniminde, öğrenciler, konuşmaktan çekinmekte; konuşmadan önce uzun uzun söylemek istediklerini düşünmektedirler. Sözlü anlatım becerileri, ana dilde bile bu sebeplerden dolayı gelişmemektedir. Zaten sözlü anlatım, yazılı anlatımın yanında ikinci planda kalmaktadır (Enginarlar, 2003). Derslerde konuşma imkânı olmayan öğrencilerin, bu beceriyi ders dışında da geliştirmeleri zor olmaktadır.

Ders bittikten sonra, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili kullanma imkânları olmamaktadır. Yabancı dil eğitimi sadece dersle sınırlı kalmakta ve sürekliliği ve güncelliği ortadan kalmaktadır. Öğretmenler ise sadece dersliklerde yabancı dili kullanmakta; sınıf dışı ortamlarda ise ana dili iletişim aracı olarak görmektedirler (Enginarlar, 2003). Öğrenme ortamı, günlük yaşamda İngilizce

konusmaya fırsat sunmadığı takdirde, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin etrafında İngilizce konuşabileceği sınıf arkadaşları veya akrabaları olmadığı için öğrenci İngilizce konuşmaya gerek duymadığından öğrenmeye güdülenememektedir (Tony ve Ting, 2013). Okul dışı hayatında, yabancı dile maruz kalmayan öğrenci, yabancı dil dersini, almak zorunda olduğu bir ders olarak görmekte ve yabancı dili öğrenmek için değil sadece bu dersi geçmek için çalışmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde motivasyon, dil öğrenmeyi etkileyen diğer unsurlardan biridir. Motivasyon, başarı için gerekli koşullardan biridir. Motivasyon olmadan gerekli çabayı göstermede başarısız olunabilir. Motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. Dışsal motivasyon, dış faktörlerden kaynaklanır. Örneğin, takdir edilme, maddi ödüllendirilme diğer insanlar aracılığıyla kaynaklandığı için dışsal motivasyon kaynaklarıdır. İçsel motivasyon ise bireyin kendisinden kaynaklanan motivasyondur. Örneğin, öğrenme sürecinin verdiği zevk, içsel motivasyon olarak tanımlanır. Birçok araştırmacı, içsel motivasyonun başarı için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Motivasyonu, içinde yaşanılan toplum, çevredeki insanlar, öğretmen ve kullanılan yöntem etkiler. Örneğin, İngilizce öğrenimini, toplumun değerli bulması, buna önem vermesi öğrencinin motivasyonunu etkileyebilir. İngilizce öğrenimine karşı toplumun geliştirdiği davranışlar, öğrencinin motivasyonunda etkili olabilir. Ailenin İngilizce öğrenimi hakkındaki düşünceleri de öğrencinin İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumlarını etkileyebilir. Örneğin, ailenin Matematik dersini diğer derslere göre önemli bulması, öğrencinin İngilizce öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilir. Aynı zamanda, öğrencinin arkadaşlarının tutumları da öğrenci üzerinde etkilidir (Harmer, 2001: 51-52). Kısacası, öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin onun güdülenmesinde olumlu ya da olumsuz etkisi vardır.

Motivasyon dinamik, sürekli değişim içerisinde ve birtakım faktörlerden (öğretmen, ödevler, öğretim programı, öğrenciler, sınavlar, sınıf ortamı, sosyal deneyimler) etkilenen durağan olmayan bir kavramdır. Öğretmenlerin teşvik edici davranışları öğrencileri olumlu yönde motive ederken, öğretmenlerin sadece ders kitabını okuyarak dersi sıkıcı hale getirmeleri, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenin kişiliği, derse ve öğrencilerine olan bağlılığı, yetenekleri ve kullandığı öğretim yöntemleri motivasyonda belirleyici

etmenlerdendir (Tony ve Ting, 2013). Yabancı dil öğretmenlerinin ve program tasarlayanların öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeleri ve bu ihtiyaçlar ve istekler çerçevesinde derslerini planlamaları motivasyon açısından önem kazanmaktadır.

Sınıf ortamı, İngilizce öğrenimini etkileyen bir başka faktördür. Sınıf atmosferi, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkileri, motivasyonu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Grup çalışmalarında, her öğrencinin eşit şekilde çalışması ve özveri göstermesi gerekir. Eğer, sadece bir öğrenci tüm işi yapıyorsa ve diğerlerinin herhangi bir çabası yoksa grup dinamiğine bağlı olarak bu öğrencinin motivasyonu düşebilir (Tony ve Ting, 2013). Sınıf atmosferi ise öğretmenin öğrencileriyle ilişkisi ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi ile meydana gelir. Bu ilişki olumlu yönde ise sınıf atmosferinin motivasyona olumlu katkısı olur. Eğer bu ilişki olumsuz bir ilişki ise motivasyonda buna bağlantılı olarak düşecektir.

Öğrencinin yaşadığı sosyal deneyimlerin de motivasyon üzerinde etkisi vardır. Yabancılarla tanışmak, yurtdışına gitmek, yurtdışında eğitim görmek, yabancı bir arkadaşına sahip olmak, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik eder. Aynı zamanda, bu tarz sosyal tecrübelerin öğrenciler üzerinde bıraktığı olası olumsuz etkiler, motivasyonu da olumsuz yönde etkiler (Tony ve Ting, 2013). Motivasyon, yabancı dil öğrenimini tetikleyici bir unsur olup öğrencinin etrafındaki faktörlerden etkilenir.

7. İNGİLİZCE KONUŞMA

İngilizce konuşabilme yeteneği, konuşmaya başlamadan önce İngilizceyi ne kadar dinlediğimizle ilgilidir. Yani ilk önce yeterince İngilizce dinledikten sonra konuşma becerisine geçiş yapılabilir. Örneğin, küçük çocuklar, birkaç kelimeyi konuşmakta güçlük çekerlerken emir cümlelerini anlayıp bu istekleri hemen yerine getirirler. Konuşma becerisini edinmede dinlemenin önemli bir rolü vardır. Dinleme becerisi geliştikçe, çocuk konuşma için hazır konuma gelmektedir (Asher, 1972). Bu görüş, şu şekilde açıklanmaktadır: Beyin ve sinir sistemi, ister ana dil olsun ister ikinci dil olsun dil ediniminin düzenli bir sırada ve düzenli bir şekilde sağlanması için programlanmıştır. Bu sıralamada, dinleme, konuşmadan önce gelmektedir. İkinci bir dilde, dinleme becerisi edinme eğitimi, çocuğun ana dilini öğrendiği gibi olursa, hızlanır.

Gerçek hayatta yer alan birçok iletişim sözel olarak ya yüz yüze ya da telefonda olmaktadır. Dil öğrenenler, var olmak için konuşma becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Ana dil ediniminde, dinleme ve konuşma kendiliğinden meydana gelir çünkü çocuk ana dile her gün maruz kalmaktadır. Sesleri dinler, kuralları içselleştirir ve dili doğal olarak öğrenir. Fakat İngilizce gibi ikinci bir dil öğrenirken, dil öğrenenler ilk önce okuma ve yazma becerilerini kazanır. İngilizce konuşmak için ise çok fazla çaba sarfetmesi gerekir. Konuşma becerisi, uygulama yaparak gelişir (Shastri, 2010: 70). Öğrenci, ne kadar çok uygulama yaparsa, yabancı dildeki etkililiği ve kendine güveni o kadar artar.

İngilizceyi konuşabilme, kendini İngilizce olarak ifade edebilme, ülkemizde, genellikle İngilizceyi öğrenmekte olan kişilerin en son edindikleri beceriler ya da asla elde edemedikleri beceriler arasına girer. Bunun sebeplerinden bir tanesi, konuşma becerilerini ölçmede öğretmenlerin birtakım problemlerle karşılaşmasıdır. Konuşma becerilerini ölçmek, öğretmenler için bir isteksizlik uyandırmakta ya da yaptıkları değerlendirmenin geçerliliği hakkında şüpheye düşmektedirler. Bu problemlerden bazıları şunlardır; konuşma becerilerini ölçmek için yeterli zamanın olmaması, yeterli olanakların ve kişilerin bulunmaması, üretken ve uygun konuşma testlerinin oluşturulmasındaki sıkıntılar ve bunların sürekliliğinin olmaması. Belki de en önemlisi, değerlendirme yapılırken hangi ölçütlerin geçerli olacağına karar vermede yaşanan sorunlardır (Knight, 1992). Bu gibi sorunlar, sınıfta konuşma etkinliklerinin yapılmamasına ve bunun sonucunda konuşma üzerine herhangi bir değerlendirmenin de yapılamamasına neden olur.

8. İNGİLİZCE YAZMA

Çocuğun ana dilde dinleme ve konuşma becerileri doğal olarak gelişirken yazma becerisini geliştirmek için birtakım kuralları öğrenmesi gerekir. Yazma, zor bir beceridir çünkü beynin ve psikomotor becerinin koordinasyonunu gerektirir. Konuşma diline göre, daha geleneksel ve sınırları kurallar dâhilinde belirlenmiştir. Sistematik olarak uygulama yapmayı gerektirir. Öğretmenin, öğrencilerine deneyimlerini ve fikirlerini nasıl yazıya aktaracaklarını ve metindeki ana ve alt temaları nasıl bulacaklarını öğretmesi gerekir. Yazı yazmanın özellikleri mekanik, dil bilimsel ve iletişimsel olarak üç temel olgudan oluşmaktadır. Yazı yazma becerisi,

heceleme, kelime bilgisi, cümle ve dilbilgisi yapısı, noktalama, uygun taslak kullanımı, anlam bakımından uygunluk ve içeriğin açık ve etkili bir şekilde organizasyonunu içerir. Yazı yazmanın alt becerileri ise şunlardır; fikirlerin sıralanması ve düzenlenmesi, cümlelerin birbirine bağlanması, ikna edici iletişim kurabilme ve yazı yazmanın farklı işlevlerinin etkin bir şekilde kullanılması (Shastri, 2010: 85). Etkili yazı yazabilmek için dilin birçok özelliğini bilmek gerekir.

İnteraktif yaklaşım ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına göre, iyi yazı yazmanın öğeleri; dil, tasarım ve düzenleme, uygunluk ve açıklıktır. İmla kurallarına uyulması ve bunun sürekliliği gereklidir. Dil bilgisi ve kelimelerin uygun kullanımı ve kelime çeşitliliği iyi bir yazının özelliklerindendir. Paragrafların veya bölümlerin açık, anlaşılır bir ana noktası olması ve paragraflar, bölümler ve cümleler arasında doğru bağlaçların kullanılması gerekir. Noktalama iyi bir yazıda olması gereken bir unsurdur. Gereksiz ayrıntılardan uzak, yazının amacına uygun maddelere yer veren yazı, iyi bir yazıdır. Ayrıca, yazının uygun bir üslubu olmalıdır (Gabrielatos, 2002). Yazıların amaçlarına ve okuyucu kitlesine göre üslubu değişiklik gösterir.

Kendi ana dilini etkin bir şekilde kullanan kişilerin yabancı bir dili öğrenirken ana dilini etkin kullanamayan kişilerden daha başarılı oldukları gerçeği yadsınamaz. Bu, yazı yazmada da geçerlidir. Eğer verilen bir konu hakkında düzenli ve organize bir şekilde, ana dilinde yazı yazabilen birey, bu titizliği yabancı dilde yazarken de gösterecektir. Ayrıca, yazı yazmaya karşı geliştirilen tutumlar, sadece ana dilde yazmayı değil aynı zamanda yabancı dilde de yazmayı etkileyecektir. Bu tutumlar, yazma alışkanlıklarını ve yazma sürecini genellikle etkiler (Greenberg, 1988: 4). Mohan ve Lo'nun (1985) çalışmasına göre öğrencinin kendi ana dilindeki okur-yazarlığının ve eğitimsel deneyiminin büyük bir şekilde farkında olması, onun ikinci bir dildeki akademik yazılarının gelişiminde önemli bir rol oynar.

İkinci bir dil öğrenen birçok kişinin İngilizce akademik yazılar yazarken zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Dil bilgisi ve kelime bilgisinin yetersiz olması cümle kurulmasını güçleştirir. Ancak, akademik yazı yazmanın püf noktası, düzenli bir yazı yazmanın önemini kavramaktır (Mohan ve Lo, 1985: 515). Bireye ilk önce neden İngilizce yazı yazması gerektiği hususunda bilgi verilmelidir. Birey, yazı yazmanın İngilizce öğrenmesini hızlandıracak bilince vardıktan sonra yazı

yazmaya önem gösterir. Dil öğrenimine devam ederken, yazılı metinlerden faydalanan birey, kendine yeni beceriler katacak ve bu becerileri zamanla geliştirebilecektir (İşeri, 1996). Örneğin, kelime bilgisi, yazılı metinleri okuyarak zaman içerisinde artacaktır.

Yazı yazmada diğer önemli bir husus ise, yazı yazarken doğru kelimelerin seçilip kullanılmasıdır. İngilizcede birbirine çok benzeyen kelimeler arasından kelime seçimi yapılır. İyi bir yazar ise kelime bankasından doğru kelimeyi seçip çıkarır. Beynin zengin dil birikiminden amaca hizmet eden en uygun kelime seçilir. Uygun kelime, okuyucuların anlatılanları görmelerine, hissetmelerine ve canlı imgeler oluşturmalarına olanak sağlar. Genel kelimelerden ziyade belirli kelimelerin kullanılması okuyucuyu yazılan konuya yakınlaştırır. Genel ifadeler kullanıldığında insanlar ve olaylar renksizleşir ve sıradanlaşır. Ayrıca, beş duyuya hitap eden kelimeleri yazıda kullanmak yazıyı güçlendirir (Guth, 1988: 325-327). Etkili yazı yazmanın altın kurallarından biri, canlı kelimeler kullanarak okuyucunun dikkatini yazıya çekmek ve bu ilgisini bu tür anlatımlarla yazının sonuna kadar koruyabilmektir.

İngilizce yazma, sadece yazma ile ilgili değil, dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin bir bütün olduğu; yazım kuralları, noktalama işaretleri, kelime seçimi ve kullanımı, dilbilgisi kurallarının doğru olduğu, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin var olduğu, ana tema, düşünceler ve ayrıntıların birlikte verildiği geniş bir süreçtir. Bu uzun ve kapsamlı süreçte, birtakım güçlüklerin yaşanması muhtemel olup bu güçlükler, yazma derslerinin uygulama yönteminden de kaynaklanmaktadır (İnal, 2006). Bu güçlükler, sadece yazma derslerinden kaynaklı olmayıp öğrencinin geçmişinden, kendisinden ve çevresinden kaynaklanabilir.

İngilizce yazı yazmada yaşanan güçlükler, ruhsal yönden, eğitimsel yönden, öğrenci yönünden ve öğretmen yönünden dörde ayrılabilir. Ruhsal yönden, zihinsel gelişimi tamamlanmamış öğrencilerin yazdıkları yazılarda düşünce, deneyim gibi birtakım yetersizlikler bulunabilir. Ayrıca, hayal gücü gelişmemiş olan öğrencinin de yazıları tek boyutlu olabilir. Eğitimsel yönden ise, öğrencilere, yaşadıklarını, deneyimlerini ve fikirlerini yazıya aktarma alışkanlığı kazandırılmamış olabilir. Öğrenci yönünden ise, öğrencilerin motivasyon eksikliği, öğrencilerin yazı yazmaya

karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar ve önyargılar güçlüklerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Öğretmen yönünden ise, öğretmenin yazı yazma stratejilerini öğrenciye aktaramaması, uygun öğretim yöntemlerini kullanamaması, gerekli ön hazırlığı öğrenciye sunamaması ve yazıların değerlendirilmesi için yeterli zamanı olmamasından kaynaklanabilir (İnal, 2006). Bunun yanında, İngilizce yazı yazmada yaşanan bu güçlükler, yabancı dilin öğrenimini de zorlaştırabilmektedir.

Yakın zamana kadar yazı yazma yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran bir beceri olarak görülmemiştir. Yazı yazmanın yabancı dil öğreniminde hep küçük bir rolü olduğu düşünölmüştür. Yazı yazma, dil ediniminin bir sonucu olarak görölmüştür. Ancak, artık yabancı dili kolaylaştıran ve yabancı dilin gelişimine katkı sağlayan bir özellik olarak düşünölmektedir (Williams, 2012). Yabancı dil öğrenimi, temelde kelimelerin öğrenilmesini, dilbilgisi kurallarının bilinmesini ve bu öğrenilen kelimeler ve kurallarla, anlamlı cümleler kurulmasını içerir. Yabancı dilde yazı yazma ise, bu durumların hepsini ve daha fazlasını (noktalama işaretleri, bağlaçların kullanılması, vb.) içerir. Bu yüzden, yazı yazma dil edinimini hızlandırır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi konusunda yaşanan sıkıntılarını araştıran ulusal ve uluslararası çalışmalar üzerinde durulmuştur.

1. TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ergüder’in (2005) hazırladığı doktora çalışmasında, Anadolu Lisesi ve Süper Lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Bu araştırmaya 17 Süper Lise ve 10 Anadolu Lisesi olmak üzere toplam 27 lisenin İngilizce hazırlık sınıflarına devam etmekte olan 2883 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, öğrencinin kendisinden, öğrencinin çevresinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden olmak üzere dört grupta ele alınmıştır. Süper liselerde okuyan öğrencilerin sorunları çevre ve kendilerinden kaynaklanmaktadır, Anadolu liselerindeki öğrencilerin sorunları ise öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır. Bu öğrencilerin, yaşları arttıkça, doğum bölgesi doğuya doğru yaklaştıkça, doğum yeri olarak büyük şehirlerden köylere doğru gidildikçe, ailedeki çocuk sayısı arttıkça, ailenin toplam aylık geliri azaldıkça, yabancı arkadaşları yoksa yabancı dil öğreniminde yaşadıkları sorunlar da artış göstermektedir.

Yılmaz’ın (2005) yaptığı çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde İngilizce bölümlerinde öğrenim gören 307 öğrenciye “İngilizce İhtiyaç Analizi” anketi uygulanmıştır. Anket, öğrencilerin İngilizce hakkındaki düşünceleri ve İngilizce dersinin değerlendirilmesini içeren iki bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin iletişimsel dil becerileri hakkındaki görüşlerini almak ve öğrencilerin bu becerileri kullanmadaki yeterliliklerini belirlemektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 64’ü okuma becerilerini geliştirmenin derslerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacağını düşünmektedir. Öğrencilerin % 57’si konuşma becerilerini ve % 18’i ise düzenli olarak dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dili iletişim dili olarak yeterince kullanmadıkları ve mevcut dil eğitim programlarının öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmede yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce okuma, konuşma, anlama

ve telaffuz becerileri hakkındaki düşüncelerine göre öğrencilerin çoğu okuma becerisini diğer becerilerin gelişimine göre daha önemli bulmaktadırlar.

Olkun'un (2006) uluslararası bilimsel dergilerde yayın yapma sürecinde yaşanan engelleri ve sorunları araştırdığı çalışmasında araştırmanın verileri uluslararası dergi editörlerine sorulan açık uçlu altı sorudan oluşan bir formdan elde edilmiştir. Çalışmaya göre, uluslararası bilimsel dergilerde yayın yapmaya engel olan iki önemli faktör ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, yabancı dilde özellikle yazma becerisinde yetersiz olunması; diğeri ise çalışma konularının önemsiz, evrensellikten uzak, yüzeysel veya güncelliğini yitirmiş konulardan oluşmasıdır. Verilerin toplanmasında editörlere dergi editörü olmanın zorlukları ve uğraştırıcı tarafları, gelişmekte olan ülkelerden gelen aday makaleler hakkında düşünceleri ve buna benzer sorular sorulmuştur. Sorular, SSCI ve Education Index'te yer alan eğitimle ilgili rastgele 14 dergi ve 4 ulusal dergi editörüne e-posta yoluyla gönderilmiştir. Ancak, bu editörlerden 6 tanesinden cevap alınmıştır. Editörler, gelişmekte olan ülkelerden gelen makale sayısının son yıllarda arttığını belirtmiştir. Ancak, gönderilen makalelerin çoğunun İngilizcesinin kötü olduğu ve yazım tekniklerine uyulmadan yazıldığı belirtilmiştir. Makalelerin çoğunun araştırma deseni ve analizi açısından yetersiz olduğu ve yazarların güncel gelişmeleri takip etmeden yazılarını yazdıkları ortaya çıkmıştır. Makalelerin genelde bilimsel iletişim açısından yetersiz olması sebebiyle reddedildiği veya İngilizce anlatılmak istenenin doğru bir şekilde ifade edilmemesinden dolayı makalelerin geri çevrildiği belirtilmiştir.

Vural'ın (2008) yaptığı çalışmada, İngilizce konuşmadaki aksaklıklar, “el ve baş hareketleri”, “somut konu-soyut konu” gibi birtakım alt başlıklar altında incelenmiştir. Çalışmaya, O.D.T.Ü'deki Temel İngilizce Bölümü'nden 16 öğrenci ve 3 okutman, Modern Diller Bölümü'nden ise 1 okutman katılmıştır. Okutmanlardan iki tanesinin ana dili İngilizce olup diğerlerinin ana dili Türkçedir. Bu çalışmaya göre, konuşmacılar somut konuları konuşurken daha akıcı olmuşlardır. Soyut konulardan konuşurken ise daha uzun konuşmuşlar ama dilde daha fazla hata yapmışlardır. Ana dili İngilizce olan kişilerle konuştuklarında konuşurken sıkıntı yaşamamışlardır.

Kondal (2009) yaptığı çalışmada, İngilizce Öğretmenliği bölümünde hazırlık okuyan öğrencilerin İngilizcede konuşma becerilerinin diğer becerilere göre daha az gelişmiş olmasının sebeplerini ortaya koymayı ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, 2007-2008 akademik yılının güz döneminde Trakya Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde hazırlık okuyan 59 öğrenci katılmış, bu öğrenciler kontrol ve denek grubunu oluşturarak iki ayrı sınıfa ayrılmıştır. Bu öğrencilerin 29'u kontrol grubunda, 30'u denek grubunda yer almıştır. Her grupta Trakya Üniversitesi, Hazırlık sınıfı eğitim programı takip edilmiştir. Ancak, denek grubunda konuşma dersinde 12 hafta boyunca ek çalışmalar ve uygulamalar yapılmıştır. Her iki gruba derslerden önce ve sonra Cambridge English: Advanced (CAE) testinin konuşma bölümleri ön-test ve son-test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ek etkinlikler ve uygulamalar, denek grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilerken, ek etkinliklerin ve uygulamaların yapılmadığı sadece ders kitabının işlendiği kontrol grubunda öğrencilerin konuşma becerilerinde herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Denek grubunda yapılan ek konuşma etkinlikleri ve uygulamalar şunlardır; hikâye anlatma etkinlikleri, oyunlar, konuşma stratejilerine yönelik bilgilendirmeler, çekingen öğrencilerin cesaretlendirilmesi, kelime öğretimini amaçlayan etkinlikler, öğretmenin öğrencilerin motivasyonunu arttıran çabaları, sınıf dışında da öğrencinin İngilizce kullanmasını teşvik edecek ödevlerin verilmesi.

Payam (2013) çalışmasında, Avrupa Dil Pasaportu kriterlerine göre Ankara Polis Koleji üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenciler, kendi algılarına göre İngilizce konuşma becerilerinin yeterliliğini bir anket yöntemiyle değerlendirmişlerdir. Bu anket, alt kategorilerle birlikte toplam 34 maddeden oluşan Likert tipi ölçek kullanılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin % 68'i yolculuk esnasında olası problemleri ve % 56'sı bir kitap ya da film hakkındaki düşüncelerini başkalarına anlatabileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin % 15 ile % 20'si ise bu becerileri nadiren uyguladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunun ilgi alanlarındaki konuşmaları sürdürebilecekleri ve bu konuşmaları başarılı bir şekilde bitirebilecekleri sonucuna varılmıştır. Ancak, öğrenciler ilgi alanları dışında kalan konular hakkında istediklerini söylemekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin

üçte biri öykü anlatmakta güçlük çekmekte ve deneyimlerini anlatırken ise duygu ve tepkilerini ifade edememektedirler. Öğrenciler, soyut kavramları anlatırken problem yaşamaktadır.

Ocak, Kızılkaya ve Boyraz'ın (2013) 6. sınıf İngilizce dersi eğitim programının konuşma becerileri açısından değerlendirildiği ve öğrencilerin İngilizce konuşurken yaşadığı problemlerin belirlendiği çalışmasında, amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak 11 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Veri analiz yönteminde ise hem betimsel hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlere, görüşmelerde 5 soru sorulmuştur. Bu sorular şunlardır; İngilizce dersi eğitim programının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye olan etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz, eğitim programındaki konuşma etkinliklerinin uygulanması esnasında yaşadığınız güçlükler var mıdır, varsa bunlar nelerdir, size göre öğrencilerin İngilizce konuşamama nedenlerinden en önemlileri nelerdir, İngilizce dersi eğitim programındaki konuşma etkinliklerinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz, size göre İngilizce dersi eğitim programındaki ne gibi değişiklikler öğrencilerin İngilizce konuşmalarına yardımcı olur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda alınan verilere göre, öğrencilerin genel anlamda konuşma problemleri vardır. Ancak bu problemin birden fazla sebebi vardır. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim programının öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmek için yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bunun sebebi ise eğitim programının dil bilgisi odaklı olmasıdır. Eğitim programında konuşma etkinlikleri dışında kalan etkinlikler daha fazladır ve ders saatlerinin az oluşu öğrencilerin uygulama yapmasını sınırlandırmaktadır. Konuşma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekmemektedir, bu nedenle eğitim programı yeniden gözden geçirilmeli ve eğlenceli konuşma etkinliklerini içermelidir. Eğitim programında yer alan etkinlikler, öğrencilerin fikirlerini, deneyimlerini ve yorumlarını paylaşabileceği türden değildir. Ayrıca, öğretmenlerin sık sık okul değiştirmeleri, öğrencilerin İngilizceye olan tutumlarını, motivasyonlarını ve kendilerine olan güvenlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıfların kalabalık oluşu ise konuşma etkinliklerinin uygulanmasını güçleştirmektedir.

2. TÜRKİYE DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Mohan ve Lo'nun (1985) Çinli öğrencilerin İngilizce yazma konusundaki görüşlerini inceleyen araştırmasına göre öğrenciler, kelime bilgisi, cümle çeşitliliği, bağlaçlar ve deyimlerle ilgili büyük endişe duymaktadırlar. Bu endişeler, yazılarının dil bilgisi bakımından doğru olup olmadığı endişesinin önüne geçememektedir. Ancak, öğrenciler tarafından dil bilgisi açısından bir yazının doğru olması, o yazının düzenli bir şekilde yazılmasından daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Ferris ve Tagg'in (1996) İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları problemleri inceleyen araştırmasına göre, öğretmenler, öğrencilerinin derse katılma, soru sorma, sorulan sorulara cevap verme ve genel olarak dinlediğini anlama konularında büyük güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yaşadıkları güçlükler, onların sınıf tartışmalarına katılmalarındaki, birbirleriyle iletişim kurmalarındaki, soru sorma ve sorulan soruya cevap vermedeki isteksizliklerinden ve İngilizceyi konuşamayacaklarına inanmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, İngilizceyi ikinci bir yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, otantik materyaller kullanmalarını ve hazırlık öğretmenlerinin öğrencilerine iletişim becerilerinin öneminden bahsetmeleri gerektiğini şiddetle önermişlerdir.

Huang (1998) yaptığı çalışmasında, İngilizce konuşma derslerindeki öğrenme güçlüklerini belirlemeyi amaçladığı üç farklı araştırma yapmıştır. Ana dilleri Çince olan 18 mezun öğrencinin yaşadığı güçlüklerle ana dili İngilizce olan 14 mezun öğrencinin öğrenmede yaşadıkları güçlükler karşılaştırılmıştır. Öğrencilere kaygı düzeyleri ve süreleri, kaygı nedenleri, akademik öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve duygusal durumları hakkında 7 soru sorulmuştur. Aynı sorular kendi ülkelerinde son sınıflarında ve mezuniyetten sonra ilk yıllarında ABD'de olmak üzere uluslararası öğrencilere 2 defa sorulmuştur. İngilizce yeterlilikleri ve güçlüklerle nasıl başa çıktıkları hakkında uluslararası öğrencilere ek sorular da sorulmuştur. Yani, ilk çalışmada, uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerinde ve Amerika'da yaşadıkları öğrenme güçlükleri ve endişeleri araştırılmıştır. İkinci çalışma ise uluslararası ve Amerika'lı mezun öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve endişe düzeylerini karşılaştırmaktadır. Üçüncü çalışmada uluslararası ve Amerikalı öğrencilerin

akademik öğrenmede zihinsel etkinlikleri ve duygusal durumları arasındaki fark araştırılmıştır. Karşılaştırmalarda parametrik olmayan istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma derslerindeki öğrenme güçlüklerinden birinin sebebi sınıfta kullanılan dilin mekanik hale gelemeyişidir. Yani, bilginin kodlanması için öğrencilerin sembol sistemini mekanik hale getirememesi, konuşma becerilerinin gelişmesinde problem oluşturmaktadır. Bu, öğrencilerin kaygı ve endişelerinin sebebinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Birinci grupta yer alan Çin öğrencilerin hepsi, TOEFL ve GRE testini geçmiştir ancak İngilizce konuşma becerileri değişiklik göstermektedir. Bunlardan 12 tanesi İngilizce'nin ana iletişim dili olarak kullanıldığı eğitim, dil bilimi, hemşirelik gibi bölümlerde öğrenim görmüştür. İkinci grupta yer alan 14 öğrenci ise Amerikalı mezun öğrencilerdir ve bu öğrencilerin hepsi İngilizce'nin ana iletişim dili olarak kullanıldığı bölümlerde öğrenim görmüştür. İngilizcenin öğretim dili olduğu sınıflarda, öğrenme güçlüklerinin en önemli nedeni yabancı dilden kaynaklanan problemlerdir. Ayrıca, dil problemi, bu sınıflarda öğrencilerin endişe ve kaygılarının da en önemli sebebidir. Araştırmaya göre, uluslararası öğrenciler derslerde hocalarını dinlerken kelimeleri birbirine bağlamaya veya kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışmaktadırlar. Ancak, Amerikalı öğrencilerin böyle bir çabası bulunmamaktadır. Ayrıca, uluslararası öğrenciler Amerikalı öğrencilerle karşılaştırıldığında İngilizce metinleri okurken güçlük çekmektedir. Bu gibi sebepler uluslararası öğrencilerin İngilizce dinlerken ve yazarken akademik anlamda dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır. Uluslararası öğrenciler akademik hayatlarında İngilizceden kaynaklı öğrenme güçlükleri yaşadıkları için öğrenme süreci onlar için ilginç ve eğlenceli değildir. Akademik olarak dinlediklerini anlayamayan uluslararası öğrenciler dersin içeriğini tahmin etmeye çalışır. Bu çalışmaya uluslararası mezun öğrenciler katılmış olsa da bu çalışmanın sonucu her yaşta yabancı dil öğrenen kişilerin öğrenmede yaşadıkları sorunları anlamaya yardımcı olur.

Flowerdew'in (1999) yaptığı çalışmada, Hong Kong'taki Çin akademisyenlerin İngilizce yazı yazmada karşılaştıkları sorunlar belirtilmiştir. Bu problemler şunlardır; kendilerini ifade etmede güçlükler yaşamaktadırlar, makale yazmaları uzun sürmektedir, bildikleri kelime sayısı sınırlıdır, araştırmalarını

doğrulayan hipotezleri oluşturmada güçlük çekmektedirler, makalelerini İngilizce olarak oluşturma sürecinde kendi ana dillerinden etkilenmektedirler, nitel araştırmaları yazarken nicel araştırmalara göre daha fazla problem yaşamaktadırlar, basit bir stile göre yazmaktadırlar ve makalelerin giriş ve tartışma bölümlerini yazarken sorun yaşamaktadırlar. Bu araştırmada kullanılan yöntem, sosyal yapılandırmacı yaklaşımı benimsemektedir. Araştırmaya katılan akademisyenler, İngilizce yazı yazmada yaşadıkları güçlükleri ve gerçekleri kendi algılarıyla görüşme yöntemiyle yansıtmışlardır. Araştırmaya unvanları profesör, yardımcı doçent ve okutman olan farklı bölümlerde çalışan 26 tane akademisyen katılmıştır. Kaydedilen görüşmeler 1995'in yılının ortasında başlamış ve 3 yılı geçen bir sürede tamamlanmıştır. Görüşmede yer alan sorular açık-uçlu sorulardan oluşmakta ve tanımlayıcı cevaplar gerektirmektedir.

Chen'in (2002) yaptığı çalışmaya göre, 28 öğrenci İngilizce yazı yazmada yaşadıkları sorunları anlatan rapor yazmışlardır. Bu raporlara göre, yaşadıkları temel 6 problem şunlardır; kelime kullanımı veya seçimi, kelime bilgisi, dil bilgisi, yazının düzeni, ana dilden İngilizceye çeviri ve içerik/fikir, düşünce. En az ifade edilen problemler ise şunlardır; öğrenme davranışları/alışkanlıkları, imla, deyimler ve cümle yapısıdır. 18 öğrenci, yazmak istediğini ifade eden kelimeleri tam anlamıyla kullanamadığını, kelimeleri yanlış yerde kullandıklarını, bazen eş anlamlı kelimelerin hangisi kullanacaklarını seçemediklerini ve anlatmak istediklerinin ifade eden kelimeleri bilmediklerini belirtmişlerdir. Kelime seçimine karar veremedikleri için aynı kelimeleri sürekli kullanmaları, onları yazıda tekrara yöneltmektedir. 17 öğrenci kelime bilgisinin çok az olduğunu ve bunun sonucunda basit, kolay ve sık kullanılan kelimeleri kullanmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu yüzden, yazılarının sıkıcı ve tekrar edici olduğunu belirtmişlerdir. 14 öğrenci ise yaşadıkları en ciddi problemin dil bilgisinde olduğunu söylemiştir. Zamanların kullanımında (geniş zaman, gelecek zaman vb.), tekil/çoğul ve noktalama işaretlerinde güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. 13 öğrenci, yazmak istediklerini ilk önce kendi ana dillerinde düşünüp daha sonra İngilizce çevirdiklerini ifade etmiştir. 10 öğrenci ise ne yazacaklarını bilmediklerini, fikir üretmediklerini, yazılacak konu hakkında herhangi bir deneyimleri olmadığını belirtmişlerdir.

Gan'ın (2012) İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma becerileriyle ilgili problemleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasına Hong Kong'taki bir öğretmen eğitim enstitüsündeki öğrenciler katılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla 20 öğrenciden toplanmıştır. 16'sı kız, 4'ü erkek olan bu öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği bölümü, 4. sınıf öğrencisidir. Bunlardan 11'i ilk ve orta öğrenimini Çin'de tamamlamış, 9'u ise ilk ve orta öğrenimini Honk Kong'ta tamamlamıştır. Tüm katılımcılar, İngilizce öğretmenliği programının 3. yılının 2. döneminde ve 4. yılının 2. döneminde 8 haftalık stajlarını gerçekleştirmek zorundadır. Görüşmeler, katılımcının tercihinine göre İngilizce veya Çince 40 ile 60 dakikalık süre dâhilinde gerçekleşmiştir. Katılımcılara İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gördükleri süre boyunca İngilizce konuşma deneyimlerini açıklamaları sorulmuştur. Katılımcılar, lisans öğrenimleri boyunca İngilizce konuşurken yaşadıkları zorluklar üzerinde durmuşlardır. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme Çince gerçekleşiyse, sonradan tüm görüşme İngilizce'ye çevrilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin İngilizce konuşmada yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini şöyle sıralamak mümkündür; derslerde İngilizce konuşmaya ayrılan yetersiz zaman ve etkinlikler, eğitim programının yabancı dilin gelişimine odaklanamayışı, sınıf dışındaki çevrenin İngilizce iletişim kurabilmeye fırsat vermemesi. Ayrıca, öğrenciler, yetersiz kelime bilgisinin İngilizce konuşmayı sınırlandırdığını belirtmiştir.

Yates ve Wahid'in (2013) yaptığı çalışmada, İngilizceyi ek dil olarak öğrenen uluslararası 10 öğrenciyle konuşma becerilerini geliştirme ve 18 aylık bir süre zarfında İngilizce etkileşim kurabildikleri olanaklar üzerine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, Çin, Kore ve İran uyrukludur. Görüşmeler şu sorular üzerine şekillenmiştir: Katılımcılar, İngilizce konuşma becerilerini nasıl değerlendirmektedir, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için neler yapmaktadırlar, hangi faktörler bu gelişimi etkilemektedir ve Avustralya'da uluslararası eğitim uygulamaları nelerdir. Veriler, yarı yapılandırılmış yaklaşık 60 dakika süren görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. 3 katılımcı araştırma bitmeden çalışmadan ayrılmış ve birkaçı son birkaç görüşmeyi kaçırmıştır. Toplamda, 49 görüşme yapılmıştır. Her bir görüşmede, katılımcılara İngilizceyi nerede ve nasıl kullandıkları, becerilerini geliştirmek için ne yaptıkları, karşılaştıkları güçlükler, bu

güçlüklerle nasıl başa çıktıkları ve konuşma becerilerinin nasıl geliştiğine dair düşünceleri sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, konuşma becerilerinin kendiliğinden gelişmediği görülmüştür. Katılımcılar, Avustralya'nın halkıyla İngilizce iletişim kurmakta zorlanmıştır. Bunun sebebi motivasyon eksikliği veya gösterilen çabanın az oluşu değil, gösterilen çabanın sınırlı sayıda başarıyı getirmesindendir. Öncelikle, konuşma becerilerine dil derslerinde fazla önem verilmemektedir. Ayrıca, üniversitede bölümler içerik odaklı olduğu için konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yoğun bir program takip edilmemektedir. Diğer bir neden ise İngilizceyi ek dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrelerinde kendi ana dilleri konuşulduğu için İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çabaları bulundukları ortama yenik düşmektedir. Son olarak, spor etkinliklerine, topluluklara vb. katılmaları, bir işte çalışmaları veya yerli insanlarla birlikte yaşamaları gibi İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel çabaları sınırlı miktarda başarıya ulaşmaktadır. Çoğu zaman öğrencilerin akademik yaşamları ve maddi durumlarının meydana getirdiği zaman kısıtlamalarından dolayı engellenmektedir.

Sonuç olarak, şuana kadar Türkiye'de ve Türkiye dışında konuşma ve yazma güçlüklerinin nedenlerini araştıran birtakım çalışmalar yapılmıştır. Hem Türkiye'de hem Türkiye dışında yapılan bu araştırmalara göre, öğrenciler İngilizce konuşurken ve yazarken sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların öğrenci, çevre, öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklanan boyutları bulunmaktadır. Mevcut dil eğitim programları, iletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik değildir ve derslerde konuşma etkinliklerine yeterince önem ve zaman verilmemektedir. Sınıf ortamı dışındaki çevrede öğrenciler İngilizce konuşabilme fırsatına sahip değildir. Derslerde konuşma etkinliklerini arttırmak, öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde katkı sağlar. İngilizce yazarken ise yine sorunlarla karşılaşmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin İngilizce yazılmış akademik makalelerinin, dilbilgisi ve yazma teknikleri açısından yeterli düzeyde olmamaları, bu makalelerin uluslararası dergilerde yayınlanmalarına engel olmaktadır. Akademisyenler, sınırlı sayıda kelime bilmelerinden dolayı ifade güçlüğü yaşamaktadırlar. Öğrenciler, İngilizce yazarken dilbilgisi açısından kaygı duymaktadırlar. Bu çalışmada ise şimdiye kadar yapılmış çalışmalara ek olarak, konuşma ve yazmada yaşanan güçlükler derinlemesine incelenecek ve güçlükler

birden fazla boyut değerlendirilerek ortaya konulacaktır. Ayrıca, birtakım değişkenlerle birlikte yaşanan güçlüklerin gruplar arasındaki derecesi belirlenecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin toplanması ve analizinden bahsedilmiştir.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Yani, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem olarak bilinen bu yöntem araştırma yöntemlerinde en yeni gelişim olarak görülmektedir. Bu yöntemin amacı, araştırma probleminin daha iyi şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell, 2012: 534-535).

Araştırma, ilk önce genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli, anket ve görüşme yöntemi kullanılarak veri toplama aracı oluşturulan bir modeldir. Anketlerden toplanan veriler genelde belirli amaçlar için ya da değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için toplanır (Hutchinson, 2004: 285). Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim elemanlarının İngilizce okuma ve yazmada yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlükleri” ölçeği ile toplanmıştır.

Hutchinson'a (2004) göre iyi bir tarama çalışmasının beş aşaması bulunmaktadır:

1. Bunlardan birincisi, ön planlama yapmaktır. Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın açıkça belirlenmiş bir amacının olması gerekir. Araştırma sorularının ve hedef örneklemin belirlenmesi gerekir. Ön planlama yaparken araştırmacının bu çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna doğrulamak adına önceden yapılmış çalışmaları taraması, teorik veya kavramsal olarak bir çerçeve belirlemesi ve çalışmaya eklenecek değişkenleri belirlemesi gerekir. Ayrıca planlama, sonuçların nasıl ve kim tarafından kullanılacağına karar verilmesini de içermelidir.
2. İkincisi, araştırmaya katılacak cevaplayıcıları seçmektir. Katılımcıların kim olacağına, nasıl seçileceğine ve kaç tane katılımcıya ihtiyaç duyulacağına

karar vermek gerekir. Bu kararların tümü araştırmanın amacı ve planlanan veri analizinin türüyle ilgilidir (Hutchinson, 2004: 290).

3. Araştırmanın yapılandırılması üçüncü aşamadır. İstenilen bilgiyi elde etmek için soruların nasıl sorulacağı belirlenir. Araştırmayı yapılandırma sırasında, araştırmacı çalışmanın amacını, katılımcıların özelliklerini, araştırma içeriğinin geçerlik ve güvenirliğini, çalışmanın uzunluğunu ve maddelerin biçimlerini göz ardı etmemelidir (Hutchinson, 2004: 292).
4. Bu aşama ise araştırmanın dağıtımı yani anketlerin katılımcıya ulaştırılması konusıyla ilgilidir. Bu aşamada, araştırmacının seçimi maliyete, uygunluğa, hedef kitlenin (araştırmaya katılacak kişilerin) özelliklerine ve anketlerin cevaplanmama potansiyeline göre değişir. Az cevaplanma oranı, sonuçların sapmasına ve bulguların değersizleşmesine sebep olabilir (Hutchinson, 2004: 296).
5. Araştırmanın analizi ise son aşamada yapılır. Frekanslar ve ortalamaların hesaplanması gibi temel tanımlayıcı istatistiklerden ANOVA, faktör analizi gibi daha karmaşık işlemleri içeren çeşitli istatistik yöntemleriyle araştırma sonuçları analiz edilebilir (Hutchinson, 2004: 297).

İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin daha detaylı ve derinlemesine araştırılabilmesi için araştırmanın ikinci boyutu, olgubilim deseninde yapılandırılmıştır. Olgubilim çalışması, bilinen ancak derinlemesine bir araştırmanın yapılmadığı olguları araştırmaya yönelik bir çalışmadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011: 26). Olgular; olaylar, durumlar, deneyimler veya kavramlardan oluşur. Örneğin, okula karşı duyulan isteksizliğin öğretmen tutumları ve öğrencilerin kendilerini okula ait hissetme algıları ile ilişkilerini araştıran bir çalışma olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim çalışmasında amaç, bir konuyu derinlemesine ortaya çıkarma, o konuya dikkat çekme ve onu aydınlatmadır. Olgubilim çalışmasında, veriler bu olguyu yaşayan kişi ve kişilerden elde edilir. Araştırmacı ve araştırmaya katılan katılımcılar arasında gelişen güven ve empati olgubilim çalışmasında önemlidir. Olgubilim çalışmasının başlıca veri toplama aracı görüşmedir (İlgar ve İlgar, 2013). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşurken ve yazarken birtakım problemler ve aksaklıklar yaşadıkları daha önce yapılan çalışmalarla ortaya

konmuş ve bilinen bir gerçek olmuştur (Arslan, 2009; Gökdemir, 2005; TEDMEM, 2013;) Bu gerçekliğin altında yatan asıl sebepleri derinlemesine araştırmak amacıyla bu çalışmada “İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlükleri” ölçeğindeki bazı maddeler temel alınarak yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Temel alınan bu maddelerin cevapları diğer maddelerinkine göre daha dikkat çekici olması sebebiyle bu maddelere dayalı görüşme formundaki sorular oluşturulmuştur.

Verilerin çeşitliliğine göre nitel araştırmanın üç farklı tekniği ön plana çıkmaktadır. Bunlardan en çok kullanılanı ise gereken bilginin elde edilmesini sağlayan görüşme tekniğidir. Diğerleri ise daha çok belgelere dayanan tarihsel sürecin araştırılması ve etnografların kullandığı özellikle doğal gözlemin içinde bulunduğu tekniktir (Ten Have, 2004: 12). Nitel görüşmeler aracılığıyla katılımcılardan belirli bir olgu, deneyim gibi kapsamlı bilgiler elde edilir. Daha önceden belirlenmiş görüşme sorularını kullanarak, amaç; katılımcının deneyimlerinden ve kelimelerinden bütün bir çerçeveyi yapılandırmaktır. Amaç, kişinin bakış açısını ve bir olguya olan görüşlerini keşfetmektir (DeMarraies, 2004: 52). Görüşmelerde kullanılan araştırma soruları araştırmanın merkezini oluşturmaktadır. Aynı zamanda araştırmanın verimliliğini, araştırmayı yapan kişinin araştırma becerileri, ulaşılabilen kaynaklar, algılanan problemler, etik standartlar, araştırmanın ortamı, veriler ve çalışmanın ön sonuçları etkiler (Maxwell, 1998: 72). Bu çalışmada ise ihtiyaç duyulan bilgi daha önceden belirlenmiş beş temel soru oluşturularak görüşme tekniği aracılığıyla elde edilmiştir.

Nitel çalışmalar için yararlı olabilecek beş önemli araştırma amacı bulunmaktadır. Bunlar;

a. Katılımcıların olayları, durumları, dahil oldukları eylemleri anlamaya çalışmak ve hayatlarında önemli olan değerleri ve deneyimlerini anlamak. Nitel bir çalışmada, sadece fiziksel olaylar ve davranışlarla ilgilenmek değil aynı zamanda katılımcıların bunlara ne anlam yükledikleri ve bu anlayışlarının davranışlarını nasıl etkilediğiyle ilgilenmek gerekir. Bu çalışmada ise dilbilgisi odaklı ve sınav odaklı İngilizce eğitiminin, İngilizce pratik yapmanın, İngilizce ve Türkçe arasındaki dilbilgisi farklılıklarının katılımcıları nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı hedefleyen sorular katılımcılara yöneltilmiştir.

b. Katılımcıların dahil olduğu içeriği ve bu içeriğin onların davranışları üzerindeki etkilerini anlamak. Nitel araştırmacılar genelde nispeten az sayıda katılımcı veya durum üzerinde çalışır. Araştırmacılar, analizlerinde bu katılımcıların bireyselliğine önem verir ve bunu korurlar. Bu yüzden eşsiz şartlar altında olayların, etkinliklerin ve anlamların nasıl şekillendiğini anlayabilirler. Bu çalışmada da az sayıda katılımcı üzerinde çalışılmış ve onların olayları nasıl anlamlandırdıkları hakkında bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır. Bu nitel çalışmaya 16'sı öğretim elemanı 20'si öğrenci olmak üzere toplam 36 kişi katılmıştır.

c. Beklenmeyen olguyu ve etkilerini belirlemek ve yeni kuram oluşturmak. Nitel araştırma, deneysel araştırma yapanlar tarafından uzun zamandan beri bu amaç için kullanılmaktadır. Bu çalışmada, dilbilgisi ve sınav odaklı İngilizce eğitiminin, İngilizce pratik yapmanın ve İngilizce ve Türkçe arasındaki dilbilgisi farklılıklarının katılımcılar üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

d. Olayların ve eylemlerin yer aldığı süreçleri anlamak.

e. Nedensel açıklamalar geliştirmek. Nitel bir çalışmadan nedensel açıklamalar çıkarmak kolay bir iş değildir. Ancak, bu anlamda nitel araştırma, nicel araştırmadan çok farklı değildir. Fakat iki yaklaşımda da nedensel açıklamalara yapılan makul geçerli her tehditle ilgilenmek ve bunları belirlemek gerekir (Maxwell, 1998: 75). Bu çalışmada katılımcılara yöneltilmiş sorulardaki etkilerin tespit edilmesinden sonra bu etkilerin nedenleri sonuç bölümünde ortaya konmuştur.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde 2013-2014 akademik yılının bahar döneminde öğrenim gören 37.310 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 akademik yılının bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ve aynı akademik yıl ve dönem içerisinde üniversitede çalışmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Nicel araştırmada, amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, derinlemesine araştırma yapmaya imkân sağlayan çalışmanın amacına bağlı olarak evrenden örneklem seçilmesine dayanır. Bu örnekleme yöntemi, belirli özelliklere sahip olan ve belli şartları sağlayan örneklemelerde çalışılmasına yardımcı olur (Büyüköztürk,

Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 90). Amaçsal örnekleme, hedef örnekleme hızlı ulaşılmasının gerektiği ve basit seçkisiz veya tabakalı örnekleme yönteminin aranmadığı zamanlarda kullanılması oldukça yararlıdır (Singh, 2007: 108). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ise kendi içinde benzer ancak farklı özelliklere sahip örnekleme seçerken kullanılan bir yöntemdir. Çeşitlilik durumları araştırmanın amacına göre belirlenir. Farklı durumların örnekleme alınması, evren değerleri hakkında kayda değer sonuçların çıkmasına sebep olabilir. Bu yöntemin temel amacı, farklı durumlar arasındaki benzer veya farklı yönlerin ortaya çıkarılması ve bu kıyaslama sayesinde problemin daha geniş bir çerçevede belirtilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2012: 90). Kısacası, maksimum çeşitlilik yöntemi çalışılan konu hakkında geniş çapta farklı özelliklere sahip katılımcılardan çalışmanın amacına uygun örneklem seçmektir (Singh, 2007: 108). Farklı alanlarda (sosyal, fen ve sağlık alanlarında) eğitim gören öğrenciler ve ders veren öğretim elemanlarının yaşadıkları İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılan bu araştırma doğrultusunda İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin oluşturduğu İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinden, araştırmanın yapıldığı sırada İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki öğrencilerden, İngilizce hazırlık eğitimi almayan Teknoloji Fakültesi ve Veteriner Fakültesi öğrencilerinden rastgele 945 öğrenci örnekleme alınmıştır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, sosyal bilimleri; Teknoloji Fakültesi, fen bilimleri ve Veteriner Fakültesi, sağlık bilimleri temsil etmektedir. Kısacası, araştırmaya alınan örneklem farklı bilim alanlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine bir örnektir. Rastlantısal olarak 991 öğrenci örnekleme alınmış; ancak ölçeğin uygulanması sonucu 445 kız (% 47,1) 500 (% 52,9) erkek öğrenci olmak üzere toplam 945 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Örneklem büyüklüğünü hesaplarken, 0.05 anlamlılık düzeyinde, ± 0.03 örnekleme hatası ile 50.000 kişi için uygun görülen 381 kişilik değer baz alınmıştır (Yazıcıoğlu vd., 2011: 89). Ayrıca, bu çalışmaya, aynı örnekleme yöntemi aynı nedenden dolayı kullanılarak İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Teknoloji Fakültesi ve Veteriner Fakültesi'nde görev yapmakta olan 111 öğretim elemanı katılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için uygun/kazara örnekleme yöntemi tercih edilmiştir çünkü daha önce araştırmada ölçek uygulanmış öğrenciler ve öğretim elemanları seçilerek görüşmeler yapılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2012: 92). Araştırmada İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, Veteriner Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 20 öğrenci ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Teknoloji Fakültesi ve Veteriner Fakültesi'nde görev yapmakta olan 16 öğretim elemanı gönüllülük esasına dayalı olarak örnekleme alınmıştır.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

3.1. İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

1932'de Rensis Likert tarafından geliştirilen likert ölçeği, en kullanışlı soru formlarından birisidir (Corbetta, 2003: 170). Bu ölçekler, bir kişinin tek bir nesneye karşı gösterdiği tutuma ilişkin yazılmış soru cümlelerinden oluşur. Bu ölçeklerde, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tip soru cümlesi bulunmaktadır. Olumlu ve olumsuz cümleler yaklaşık eşit sayıda oluşturulmaya çalışılır. Bu ölçeğin en çok kullanılan formatında, cevaplayıcılar her bir cümleye katılma derecelerini belirtirler. Likert tipi ölçekte, açık bir cümle oluşturulur ve cevaplayıcıdan bu cümlelerin onun görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı sorulur. Beş dereceli cevap formunda, olumlu cümle için “kesinlikle katılıyorum” cevabına beş puan, “katılıyorum” cevabına dört puan verilirken olumsuz bir cümle için bunun tersi yapılır (Köklü, 1995). Genelde cevaplayıcı, 5 dereceli soru formuna ne derece katılıp katılmadığına dair cevapta bulunur. Bazı zamanlarda, 3 dereceli ya da 7 dereceli soru formları da oluşturulur (Kothari, 2004: 84). Likert tipi ölçeğin geliştirilmesinde birtakım işlemler bulunmaktadır, yapılan bu işlemler ayrıntılı bir şekilde aşağıda anlatılmıştır.

Likert tipi ölçeği geliştirme'nin ilk adımı, literatürün araştırılması ve genel kavramın çeşitli yönlerini kapsayan maddelerin oluşturulması için teorinin bilinmesi gerekir (Corbetta, 2003: 171). İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini incelemeyi amaçlayan bu ölçeğin geliştirilmesinde ilk aşamada, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve kaynaklar gözden geçirilmiştir (Ergüder, 2005; Febriyanti, 2011; Güney,

2010; Nazara, 2011; Rabab'ah, 2002; Wei ve Zhang, 2013). Bu çalışmalar, madde yazımından önce birtakım ana kavramları belirlemede yardımcı olmuştur.

Bundan sonraki aşamada Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde okuyan 10 öğrenciye İngilizce konuşma ve yazmada yaşanan güçlükler ve bunların nedenlerine dair açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

- 1) İngilizce konuşmak için ne gibi fırsatları kollarsınız? (yurtdışına gitmek, yabancı insanlarla tanışmak, vb.)
- 2) İngilizce konuşurken ne gibi sıkıntılar/problemler (cümle kuramama, yeterli sayıda kelime bilmeme, İngilizce konuşacak kimsenin olmaması, İngilizce konuşmaktan çekinmek/korkmak, vb.) yaşıyorsunuz?
- 3) Sizce bu problemler neden/nelerden kaynaklanıyor?
- 4) İngilizce konuşurken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? (çekingen, rahat, korkak, vb.)
- 5) İngilizce nasıl akıcı bir şekilde konuşulabilir? (pratik yaparak, film izleyerek, gramer kurallarını öğrenerek, vb.)
- 6) Hangi konularda İngilizce yazılar yazmak istersiniz? (bildiğim konular, uzman olduğum konular, güncel olaylar, sohbet vb.)
- 7) İngilizce yazarken ne gibi sıkıntılar/problemler yaşıyorsunuz? (gramer kuralları, yeterli sayıda kelime bilmeme, kelimelerin cümledeki dizilişi/sırası, vb.)
- 8) Sizce bu problemler neden/nelerden kaynaklanmaktadır?
- 9) İngilizce yazarken problem yaşamamak için neler yapmamız gerekir? (daha fazla kelime bilmek, sözlük kullanmak, kelimelerin cümle içinde nasıl kullanıldıklarını öğrenmek, vb.)

Elde edilen cevaplar analiz edilerek İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini incelemek amacıyla “İngilizce konuşamıyorum çünkü...”, “İngilizce konuşabiliyorum çünkü...”, “İngilizce yazamıyorum çünkü...” ve “İngilizce yazabiliyorum çünkü...” ile başlayan maddeler oluşturulmuştur. Belirlenen olumlu ve olumsuz cümleler 5’li Likert şeklinde “tamamen katılıyorum”, “biraz katılıyorum”, “çok az katılıyorum”, “pek katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Böylece, üniversite öğrencilerinin ve

üniversitede çalışan öğretim elemanlarının İngilizcede yaşadıkları konuşma ve yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik 60 tane madde yazılmıştır. Ölçekte bulunan tüm maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmıştır. “İngilizce konuşamıyorum çünkü...” ve “İngilizce yazamıyorum çünkü...” bölümlerinden elde edilen puanın yüksek olması, cevaplayıcının bu bölümlerdeki maddelere katıldığını göstermektedir. Yani, cevaplayıcı bu bölümlerdeki güçlüklerle büyük oranda karşılaşmaktadır. “İngilizce konuşabiliyorum çünkü...” ve “İngilizce yazabiliyorum çünkü...” bölümlerinden elde edilen yüksek puan ise İngilizce konuşurken ve yazarken çok az güçlük yaşandığını göstermektedir.

Daha sonra hazırlanan ölçek cümlelerin analizi ve kapsam geçerliği açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçeği, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda 7 ve 13 yıldır görev yapmakta olan iki İngilizce okutmanından görüş alınmıştır. Kapsam geçerliği, ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen davranışı ölçmede nitelik ve nicelik bakımından yeterliliğini gösterir (Büyüköztürk, 2012: 16). Bir uzman görüşünden sonra aynı anlamı ifade eden 2 cümle ölçekten çıkartılmış, diğerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. İkinci bir uzman görüşünden sonra güçlük belirtmeyen 4 ifade daha ölçekten çıkartılmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ölçeğe son şekli verilmiştir. Uzman görüşlerinden sonra, ölçekte 54 madde kalmıştır. Ölçek 15 kişilik üniversite öğrencilerinden oluşan öğrenci grubuna uygulanarak dil ve anlatım yönünden problem olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu uygulamadan sonra, öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmayan 3 madde daha açık hale getirilerek yeniden yazılmıştır. Düzeltmelerden sonra 54 maddelik deneme ölçeği 2013-2014 akademik yılının bahar döneminde eğitim gören Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde kayıtlı olan 221’i kız ve 159’u erkek olmak üzere toplam 380 öğrenciye uygulanmıştır.

Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek amacıyla konuşma ve yazma güçlükleriyle ilgili maddeler için iki ayrı faktör analizi yapılmıştır. Davranış bilimlerinde duyuşsal bir özelliği, kişilik ve gelişim gibi pek çok özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilen araçların yapı geçerliği, faktör analizi kullanılarak incelenebilir (Büyüköztürk, 2002).

Geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için ise faktör analizi türlerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi, p değişkenli bir durumda birbiri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda yeni ilişkisiz değişken bulmayı amaçlar (Tekindal, 2009: 141). Faktör analizinin iki hedefi vardır; değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkinin yapısını belirlemek (Singh, 2007: 202). Açımlayıcı faktör analizi ise, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2012: 123). Açımlayıcı faktör analizinin amaçları şunlardır; Bir grup ölçüleri etkileyen ortak faktörlerin sayısını ve gözlemlenen her ölçü ve faktör arasındaki ilişkinin gücünü belirlemektir (DeCoster, 1998). Bu yüzden, faktörlerin sayısını belirlemede açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır.

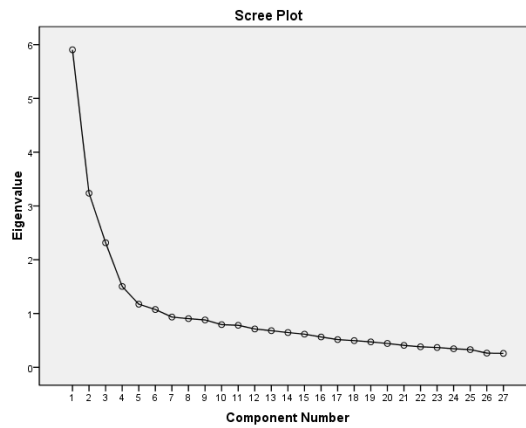
Araştırmada ölçme aracı geliştirmek amacıyla toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla; Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testiyle (Büyüköztürk, 2012: 126) yapılmıştır. KMO Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) ve Bartlett testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucunda, konuşma güçlükleriyle ilgili maddelerin Kaiser Mayer Olkin (KMO) sonucu .843 ve Bartlett testi değerinin .00 anlamlı olması ($p<.05$) ve yazma güçlükleriyle ilgili maddelerin Kaiser Mayer Olkin (KMO) sonucu .901 ve Bartlett testi değerinin .00 anlamlı olması ($p<.05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. KMO'nun .70'ten yüksek olması, her bir faktör için yeterli sayıda örneklemin mevcut olduğunu gösterir (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 80). Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Bu varsayım, bütün değişkenler ve değişkenlerin bütün doğrusal kombinasyonları içindir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Barlett testi ile test edilmektedir. Barlett testi sonucu ne kadar yüksek ise, manidar olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2010: 51). Bartlett testi, varyansların eşit olup olmadığını belirlemenin en kullanışlı yoludur. Bu test, varyansların homojen olup olmadığını test eder (Singh, 2007: 102). Araştırmanın KMO ve Barlett testi sonuçlarının uygun olması dolayısıyla faktör analizine geçiş yapılmıştır.

Genelde, 0.30'dan düşük olan faktör yükleri düşük, 0.40 ve/veya 0.40'tan yüksek faktör yükleri yüksek olarak değerlendirilir (Leech, Barrett & Morgan, 2005: 83). Faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör

yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir. Analiz sonucunda yorumlanması güç, çok sayıda ilişkili orijinal değişkenden bağımsız, kavramsal olarak anlamlı az sayıda faktörün bulunması amaçlanmaktadır (Tavşancıl, 2010: 48). Bu nedenden dolayı, bu çalışmada faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.40 değeri esas alınmıştır. Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörde ise düşük yük değerine sahip olması gerekir, yani yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2012: 124). Bu çalışmada faktörler belirlenirken bu ölçütler dikkate alınmıştır.

3.1.1 Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Yapılan iki faktör analizi ile toplam 54 maddeden oluşan İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. İlk faktör analizi 27 maddeden oluşan İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme amacıyla oluşturulmuş ölçeğe uygulanmıştır. Faktör sayısına karar vermede, kullanılan ölçütlerden biri faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiğinin (scree plot) incelenmesidir. Grafikte, yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2012: 126; Schinka & Velicer, 2003; Singh, 2007: 205). Şekil 1'deki grafikte 5 ana kırılma noktasının olduğu bu kırılma noktasından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Grafikte eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanacak faktör sayısı olarak alınır. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek 5 faktörle sınırlandırılmıştır.



Şekil 1: İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Scree plot” (çizgi grafiği/Yamaç Eğim Testi) Grafiği

Faktör analizi yapılmadan önce ölçekte 27 madde vardır. Çizgi grafiğine göre 5 faktör belirlenmiştir. Bu belirlenmiş 5 faktöre göre analiz yapılmıştır. “Bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla faktörler, eksen döndürmesine tabi tutulmuştur. Eksenlerin döndürülmesinden sonra maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktörlerdeki yükü azalır. Dolayısıyla, faktörler kendileriyle yüksek ilişki gösterdikleri faktörlerle bir araya gelirler ve böylece faktörlerin yorumlanması daha kolay olur (Büyüköztürk, 2012: 126). Döndürülmüş bileşenler matrisinin kullanılmasının sebebi bu yorumun daha kolay yapılmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan faktör analizleri sonucunda 3 tane madde ölçekten çıkartılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosuna bakıldığında 17., 19. ve 27. maddelerin faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10’dan az olduğu fark edilmiş ve ölçekten çıkartılmaya karar verilmiştir. Maddelerin çıkartılmasına yardımcı olan rotasyon işlemi varimax yöntemi ile yapılmıştır. Maddeler çıkartıldıktan sonra, ölçek 5 faktörlü ve 24 maddeli bir ölçek haline gelmiştir. Tablo 9’da görüldüğü gibi, 5 faktör toplam varyansın % 53.857’sini açıklamaktadır. Eigen değeri (Başlangıç Özdeğeri) 1.00’den büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır.

Tablo 9. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması

Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Döndürülmesi		
	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	5,284	22,018	22,018	5,284	22,018	22,018	4,571	19,045	19,045
2	3,035	12,644	34,662	3,035	12,644	34,662	2,720	11,333	30,378
3	2,029	8,454	43,116	2,029	8,454	43,116	2,060	8,582	38,960
4	1,439	5,995	49,111	1,439	5,995	49,111	1,968	8,201	47,161
5	1,139	4,746	53,857	1,139	4,746	53,857	1,607	6,696	53,857
6	1,061	4,420	58,277						
7	,919	3,828	62,105						
8	,898	3,744	65,849						
9	,824	3,431	69,280						
10	,740	3,083	72,363						

11	,712	2,966	75,330
12	,683	2,847	78,176
13	,616	2,567	80,744
14	,592	2,467	83,210
15	,511	2,131	85,341
16	,502	2,092	87,433
17	,485	2,022	89,455
18	,450	1,873	91,328
19	,427	1,778	93,106
20	,407	1,696	94,803
21	,377	1,570	96,373
22	,331	1,381	97,753
23	,273	1,138	98,891
24	,266	1,109	100,000

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Döndürülmüş Bileşenler Matriksi 1. faktörde toplam 9 maddenin, 2. faktörde toplam 6 maddenin, 3. faktörde toplam 4 maddenin, 4. faktörde toplam 3 ve 5. faktörde toplam 2 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 24 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.45 - 0.82 arasında değişmektedir. Daha sonra yapılan güvenirlik analizi sonucunda 6 madde daha ölçekten çıkartılmış ve sonunda konuşma güçlükleriyle ilgili 18 madde kalmıştır. 18 maddeli, “teorik bilgi ve kişiden kaynaklanan problemler”, “kültür”, “İngilizce eğitimi” ve “motivasyon” isimlerinde dört boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. 1. faktörde bulunan maddeler incelendiğinde, genel olarak bu maddelerde belirtilen İngilizce konuşma güçlüklerinin yabancı dilin teorik olarak anlatılmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu faktörde yer alan bazı maddeler şöyledir: “Konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum”, “Aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu”, vb. Bu maddeler, İngilizcenin teorik olarak anlatılmasından kaynaklı sorunları dile getirmektedir. Ayrıca bu faktörde kişiden kaynaklanan problemler de yer almaktadır. Örneğin, “Ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum”, “Uygulama yapma fırsatım yok” gibi maddeler kişinin bireysel problemlerinden kaynaklanan güçlükleri ifade etmektedir. Bu yüzden, bu faktör “teorik bilgi ve kişiden kaynaklanan problemler” olarak isimlendirilmiştir. 2. faktörde ise kültürden kaynaklı güçlükler yer aldığı için bu alt boyuta “kültür” ismi verilmiştir. Bu faktördeki maddeler ise şöyledir: “İngiliz

kültürünü bilmiyorum” ve “Yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum”. 3. faktörde yer alan maddeler ise kişinin almış olduğu İngilizce eğitiminden kaynaklanan güçlükleri ifade etmektedir. Bu faktörde yer alan bazı maddeler şöyledir: “Lisede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyordu”, “İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı”. Bu yüzden bu faktör “İngilizce eğitimi” olarak adlandırılmıştır. Son alt boyut ise “motivasyon” olarak isimlendirilmiştir çünkü İngilizce kelime dağarcığı geniş olan bir kişi, kendisini ifade ederken rahat olur ve bu nedenle motivasyonu da yüksek olabilir. Bu sebeple, bu faktöre “motivasyon” ismi verilmiştir. Bu alt boyutta yer alan bazı maddeler şöyledir; “İngilizce konuşmaya istekliyim”, “Kendime güvendiğim için konuşurken rahatım”.

Tablo 10. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Maddeler	Bileşen				
	1	2	3	4	5
md8	,746				
md7	,718				
md10	,697				
md3	,687				
md6	,620				
md11	,601				
md1	,598				
md13	,596				
md14	,584				
md9		,714			
md12		,678			
md5		,652			
md4		,576			
md15		,565			
md2		,451			
md21			,796		
md16			,669		
md20			,616		
md18			,538		
md24				,823	
md23				,806	
md22				,639	
md25					,734
md26					,645

Bu ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.837$ olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilir

olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Madde-toplam puan korelasyonu, 0.006 olan 9. madde, 0.031 olan 12. madde, 0.041 olan 4. madde, 0.127 olan 25. madde, 0.142 olan 26. madde ve 0.152 olan 5. madde ölçekten çıkarılmıştır çünkü madde-toplam korelasyonu 0.20'den düşük olan maddelerin teste alınmaması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Ölçekteki diğer maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.230 - 0.599 arasında değişiklik göstermektedir. Madde analizinde bir başka uygulama da, ölçekten alınan toplam puanlara göre, grubu en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralandığında uç grupların (üst grup- alt grup) her bir maddeye verdikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır (Tavşancıl, 2010: 55). Testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır. Bu da testin iç tutarlılığının olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 171).

Tablo 11. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

1.FAKTÖR (Teorik bilgi ve kişiden kaynaklanan problemler) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	t	p
8.İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum.	3.62	1.45	.624	.721	.746	54	12,825	,000
7. Konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum.	3.31	1.41	.545	.622	.718	45	10,890	,000
10. Konuşurken Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını hatırlayamıyorum.	3.39	1.32	.537	.690	.697	59	15,852	,000
3. Aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu.	3.75	1.50	.605	.719	.687	53	12,206	,000
6. Uygulama yapma fırsatım yok.	3.51	1.46	.490	.648	.620	53	13,527	,000
11. Ana dili	3.42	1.44	.489	.550	.601	50	12,016	,000

İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum.								
1. En az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım.	3.76	1.53	.437	.574	.598	49	13,417	,000
13. İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı.	3.61	1.48	.558	.666	.596	56	15,461	,000
14. İngilizce kelimelerin okunuşu yazılışlarından farklı.	3.60	1.56	.585	.657	.584	57	16,393	,000

Tablo 11 incelendiğinde, 1. Faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .74 ile .58 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, maddeler incelendiğinde, maddelerin İngilizce konuşma güçlüklerinin nedenlerini İngilizceyi teorik olarak öğrenme, teorik bilgi ve kişiden kaynaklanan içsel problemler olarak yansıttığı göze çarpmaktadır.

Tablo 12. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Kültür” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

2.FAKTÖR (Kültür) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	t	p
2. İngiliz kültürünü bilmiyorum.	3.25	1.44	.306	.345	.451	24	5,796	,000
15. Yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum.	3.22	1.51	.377	.540	.565	23	5,473	,000

Tablo 12 incelendiğinde, 2. faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .56 ile .45 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler, İngiliz kültürünü bilmemekten kaynaklı konuşma güçlüklerinden bahsetmektedir.

Tablo 13. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “İngilizce Eğitimi” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

3.FAKTÖR (İngilizce Eğitimi) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	t	p
21. Üniversitede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyor.	2.98	1.39	.674	.569	.796	28	7,258	,000
16. Lisede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyordu.	3.05	1.44	.520	.454	.669	35	8,516	,000
20. İngilizceyi Türkçe öğrendim.	3.23	1.52	.535	.580	.616	48	12,752	,000
18. İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı.	3.46	1.48	.538	.612	.538	49	11,758	,000

Tablo 13 incelendiğinde, 3. faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .79 ile .53 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler, alınan İngilizce eğitiminden kaynaklanan problemlerin neden olduğu konuşma güçlüklerinden bahsetmektedir.

Tablo 14. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Motivasyon” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

4.FAKTÖR (Motivasyon) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yükü	Madde Toplam	t	p
24. Fikirlerimi ifade edecek kadar İngilizce kelime biliyorum.	2.68	1.32	.718	.631	.823	25	6,218	,000
23. İngilizce konuşmaya istekliyim.	2.36	1.50	.676	.481	.806	30	8,299	,000
22. Kendime güvendiğim için konuşurken rahatım.	3.17	1.39	.610	.637	.639	27	6,403	,000

Tablo 14 incelendiğinde, 4. faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .82 ile .63 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler, motivasyonun yüksek olması sebebiyle İngilizce konuşabilme nedenlerinden bahsetmektedir.

Tablo 15. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Değerleri ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	SS	Min	Max	p değeri	Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler	Kültür	İngilizce Eğitimi	Motivasyon
1.Faktör (Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler)	380	32.01	8.90	9	45	.000	1	.247	.440	.216
2.Faktör (Kültür)	380	6.47	2.30	2	10	.003	.247	1	.194	.150
3.Faktör (İngilizce Eğitimi)	380	12.72	4.15	4	20	.003	.440	.194	1	.150
4.Faktör (Motivasyon)	380	8.22	3.42	3	15	.003	.216	.150	.150	1

Tablo 15'te İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır çünkü faktörler normal dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Değişkenler normal dağılım göstermiyorlarsa, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2012:31). Tablo 15 incelendiğinde faktörler arasında çoğunlukla anlamlı ancak orta ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70 - 1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012: 32).

Tablo 16. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği Maddeleri

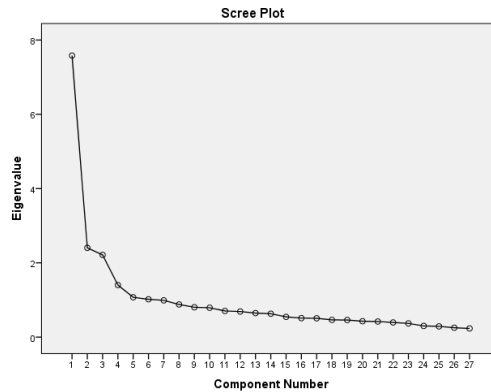
No	İNGİLİZCE KONUŞAMIYORUM ÇÜNKÜ	Faktör Yüki
1	En az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım.	.598
2	İngiliz kültürünü bilmiyorum.	.451
3	Aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu.	.687
4	Uygulama yapma fırsatım yok.	.620
5	Konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum.	.718

6	İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum.	.746
7	Konuşurken Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını hatırlayamıyorum.	.697
8	Ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum.	.601
9	İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı.	.596
10	İngilizce kelimelerin okunuşu yazılışlarından farklı.	.584
11	Yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum.	.565
12	Lisede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyordu.	.669
13	İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı.	.538
14	İngilizceyi Türkçe öğrendim.	.616
15	Üniversitede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyor.	.796
İNGİLİZCE KONUŞABİLİYORUM ÇÜNKÜ		
16	Kendime güvendiğim için konuşurken rahatım.	.639
17	İngilizce konuşmaya istekliyim.	.806
18	Fikirlerimi ifade edecek kadar İngilizce kelime biliyorum.	.823

Tablo 16’da faktör analizi yapılmış ölçeğin kalan maddeleriyle oluşturulmuş ölçek bulunmaktadır. Buna göre, kapsam ve yapı geçerliği ve güvenirlik sağlandıktan sonra, ölçekte 18 madde kalmıştır.

3.1.2. Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

İkinci faktör analizi ise 27 maddeden oluşan İngilizce yazma güçlüklerini belirleme amacıyla oluşturulmuş ölçeğe uygulanmıştır. Bu faktör analizinde de faktör sayısını belirlemek ve bulunan faktörleri doğrulamak için çizgi grafiği kullanılmıştır. Şekil 2’deki grafikte 4 ana kırılma noktasının olduğu bu kırılma noktasından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Grafikte eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanacak faktör sayısı olarak alınır. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek 4 faktörle sınırlandırılmıştır.



Şekil 2: İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Scree plot” (çizgi grafiği/Yamaç Eğim Testi) Grafiği

27 madde ile faktör analizine başlanmış olup çizgi grafiğine göre toplam 4 faktör elde edilmesi amaçlandığından buna göre faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda 5 tane madde ölçekten çıkartılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosuna bakıldığında 30., 37. ve 47. maddelerin faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu fark edilmiş ve ölçekten çıkartılmaya karar verilmiştir. Ayrıca 43. ve 51. maddelerin component matrix değerlerine bakıldığında 0.40'ın altında olduğu görülmüş ve ölçekten çıkartılmaya karar verilmiştir. Maddelerin çıkarılmasına yardımcı olan rotasyon işlemi varimax yöntemi ile yapılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra, ölçek 4 faktörlü ve 22 maddeli bir ölçek haline gelmiştir. Tablo 17'de görüldüğü gibi, 4 faktör toplam varyansın % 55.236'sını açıklamaktadır. Eigen değeri (Başlangıç Özdeğeri) 1.00'den büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Elde edilen değerler faktör analizinin uygulanabileceğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012: 126).

Tablo 17. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması Tablosu

Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Toplamının Döndürülmesi		
	Toplam	Açıklanan Toplam Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Toplam Varyans	Toplam Varyans	Toplam	Açıklanan Toplam Varyans	Toplam Varyans
1	6,499	29,540	29,540	6,499	29,540	29,540	4,339	19,721	19,721
2	2,322	10,556	40,096	2,322	10,556	40,096	4,094	18,608	38,329
3	2,161	9,823	49,918	2,161	9,823	49,918	2,377	10,803	49,132
4	1,274	5,790	55,708	1,274	5,790	55,708	1,447	6,576	55,708
5	,967	4,395	60,103						
6	,852	3,873	63,975						
7	,813	3,696	67,672						
8	,725	3,296	70,968						
9	,694	3,156	74,123						
10	,650	2,955	77,078						
11	,620	2,817	79,895						
12	,537	2,441	82,336						
13	,516	2,346	84,682						
14	,491	2,231	86,913						
15	,476	2,163	89,075						
16	,447	2,033	91,108						

17	,418	1,899	93,007
18	,389	1,770	94,777
19	,324	1,472	96,249
20	,304	1,380	97,629
21	,274	1,247	98,876
22	,247	1,124	100,000

Tablo 18. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Tablosu

Maddeler	Bileşen			
	1	2	3	4
md31	,767			
md32	,763			
md29	,748			
md28	,734			
md34	,688			
md36	,645			
md33	,598			
md42	,541			
md45		,783		
md38		,729		
md40		,727		
md48		,722		
md39		,692		
md44		,652		
md35		,646		
md50			,734	
md54			,701	
md52			,686	
md49			,669	
md53			,573	
md41				,694
md46				,664

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Döndürülmüş Bileşenler Matrisi 1. faktörde toplam 8 maddenin, 2. faktörde toplam 7 maddenin, 3. faktörde toplam 5 maddenin ve 4. faktörde toplam 2 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.54 - 0.78 arasında değişmektedir. Daha sonra yapılan güvenirlik analizi sonucunda 4 madde daha ölçekten çıkartılmış ve sonunda konuşma güçlükleriyle ilgili 18 madde kalmıştır. 18 maddeli ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha=0.885$ olarak bulunmuştur. Madde-toplam puan korelasyonu, 0.158 olan 41. madde, 0.197 olan 52. madde, 0.198 olan 53. madde ve 0.188 olan 49. madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki diğer maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.228 - 0.705 arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt % 27 ve üst % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar anlamlı çıkmıştır. Bu da testin iç tutarlığının olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Ancak, bir alt boyutta sadece 1 madde (46. madde) yer aldığı için ve bu maddenin o boyutu iyi açıklayamayacağı düşünüldüğünden bu maddede ölçekten çıkartılmıştır. Yazma güçlüklerini belirleme ölçeği, 3 tane alt boyuta sahip bir ölçek haline gelmiştir. Bu alt boyutlar şu şekilde isimlendirilmiştir; 1. teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler, 2. dilin yapısı ve İngilizce eğitimi, 3. ilgi. 1.faktörde, bulunan maddeler incelendiğinde, genel olarak bu maddelerin İngilizce yazmada yaşanan güçlüklerin teknik bilgi eksikliğinden ve kişiden kaynaklanan problemlerden bahsettiği anlaşılar. Örneğin, teknik bilgi eksikliğinden kaynaklanan güçlükler şu maddelerde belirtilmiştir: “Yazma tekniklerini bilmiyorum”, “Nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum”, “Kelimeleri doğru yerde kullanamıyorum”, vb. Kişiden kaynaklanan problemleri ise şu maddelerde bulmak mümkündür: “Yeni kelimeler öğrenemiyorum”, “İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum”, vb. Bu yüzden, bu alt boyut “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” olarak adlandırılmıştır. 2. faktörde, bulunan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin, İngilizcenin yapısından kaynaklanan güçlüklerle ilgili olduğu ve alınan İngilizce eğitiminin İngilizce yazı yazmada güçlüklerle sebep olduğunu göstermektedir. Örneğin, İngilizcenin yapısının Türkçeden farklı olması sebebiyle yaşanan güçlükleri şu maddelerde görmek mümkündür: “İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı”, “Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı”, vb.

Ayrıca, bu faktörde alınan İngilizce eğitiminin sebep olduğu güçlükleri yansıtan maddelerde bulunmaktadır. Bu maddeler şöyledir: “Aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı”, “Aldığım İngilizce eğitiminde, öğretmenler öğrencilerden daha aktifti”, vb. Bu yüzden, bu faktör “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” olarak isimlendirilmiştir. Son faktör ise “ilgi” olarak adlandırılmıştır çünkü bu faktördeki maddeler yabancı dile verilen önem, değer ve ilgi sebebiyle yapılan eylemleri içermektedir. Bu faktörde yer alan maddeler şöyledir: “İngilizce kitap/metin/makale okurum” ve “Yazmaya zaman ayırabiliyorum”.

Tablo 19. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlilik Analizi Sonuçları

1.FAKTÖR (Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yüğü	Madde Toplam	t	p
28. Yazma tekniklerini bilmiyorum.	3.08	1.40	.570	.612	.734	52	13,336	,000
29. Nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum.	3.32	1.32	.616	.693	.748	61	14,622	,000
31. Kelimeleri doğru yerde kullanamıyorum.	3.32	1.29	.700	.775	.767	70	21,085	,000
32. İngilizce dil bilgisi kurallarını bilmiyorum.	3.03	1.36	.658	.595	.763	50	12,516	,000
33. Yeterli sayıda kelime bilmiyorum.	3.50	1.38	.596	.687	.598	61	15,703	,000
34. Yeni kelimeler öğrenemiyorum.	2.99	1.37	.486	.570	.688	48	11,402	,000
36. İngilizce kaynak kullanmayı bilmiyorum.	3.19	1.37	.484	.632	.645	55	13,588	,000
42. İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum.	3.08	1.42	.446	.561	.541	48	10,453	,000

Tablo 19 incelendiğinde, 1. faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .76 ile .54 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, maddeler incelendiğinde, maddelerin İngilizce yazmada yaşanan güçlüklerin İngilizce yazı yazmak için gerekli olan teknik bilgilerin eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Aynı zamanda, bireyden kaynaklanan içsel problemler sebebiyle de İngilizce yazmada yaşanan güçlükler bu faktördeki bazı maddelerde belirtilmiştir.

Tablo 20. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

2.FAKTÖR (Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yüğü	Madde Toplam	t	p
35. Yeterince pratiğim yok.	3.50	1.49	.623	.666	.646	60	17,067	,000
38. İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı.	3.48	1.57	.606	.633	.729	57	16,359	,000
39. Bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmada zorlanıyorum.	3.31	1.35	.625	.730	.692	67	20,129	,000
40. Aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı.	3.58	1.54	.581	.619	.727	56	17,763	,000
44. İngilizce dergileri takip edemiyorum.	3.36	1.50	.453	.543	.652	49	13,871	,000
45. Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı.	3.43	1.45	.673	.638	.783	59	14,814	,000
48. Aldığım İngilizce eğitiminde, öğretmenler öğrencilerden daha aktifti.	3.44	1.47	.538	.517	.722	43	11,357	,000

Tablo 20 incelendiğinde, 2. faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .78 ile .64 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, maddeler incelendiğinde, maddelerin İngilizce ve Türkçe arasındaki yapısal farklılıklardan kaynaklanan ve alınan İngilizce eğitiminden kaynaklanan problemleri yansıttığı görülmektedir. Bu problemler İngilizce yazmada yaşanan güçlükleri belirtmektedir.

Tablo 21. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin “İlgi” Alt Boyutuna Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

3.FAKTÖR (İlgi) Maddeler	Ort.	SS.	Communality	Bileşen	Varimax Faktör Yüğü	Madde Toplam	t	p
50. İngilizce kitap/metin/makale okurum.	3.56	1.36	.580	.608	.734	25	5,542	,000
54. Yazmaya zaman ayırabiliyorum.	3.37	1.34	.512	.607	.701	22	4,979	,000

Tablo 21 incelendiğinde, 3. faktöre ait olan maddelerin faktör yük değerlerinin, .73 ile .70 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, maddeler incelendiğinde, maddelerin İngilizce ve İngilizce yazmaya duyulan ilgiden bahsettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 22. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	SS	Min	Max	p değeri	Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler	Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi	İlgi
1.Faktör (Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler)	380	25.54	7.91	8	40	.000	1	.488	.231
2.Faktör (Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi)	380	24.13	7.69	7	35	.000	.488	1	.245
3.Faktör (İlgi)	380	6.93	2.30	2	10	.000	.231	.245	1

Tablo 22’de İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır çünkü faktörler normal dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Tablo 22 incelendiğinde faktörler arasında çoğunlukla anlamlı ancak orta ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir.

Tablo 23. İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği Maddeleri

No	İNGİLİZCE YAZAMIYORUM ÇÜNKÜ	Faktör Yüğü
1	Yazma tekniklerini bilmiyorum.	.734
2	Nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum.	.748
3	Kelimeleri doğru yerde kullanamıyorum.	.767
4	İngilizce dil bilgisi kurallarını bilmiyorum.	.763
5	Yeterli sayıda kelime bilmiyorum.	.598
6	Yeni kelimeler öğrenemiyorum.	.688
7	Yeterince pratiğim yok.	.646
8	İngilizce kaynak kullanmayı bilmiyorum.	.645
9	İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı.	.729
10	Bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmada zorlanıyorum.	.692
11	Aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı.	.727
12	İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum.	.541
13	İngilizce dergileri takip edemiyorum.	.652
14	Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı.	.783
15	Aldığım İngilizce eğitiminde, öğretmenler öğrencilerden daha aktifti.	.722
	İNGİLİZCE YAZABİLİYORUM ÇÜNKÜ	
16	İngilizce kitap/metin/makale okurum.	.734
17	Yazmaya zaman ayırabiliyorum.	.701

Tablo 23'te faktör analizi yapılmış ölçeğin kalan maddeleriyle oluşturulmuş ölçek bulunmaktadır. Buna göre, kapsam ve yapı geçerliği ve güvenirlik sağlandıktan sonra, ölçekte 17 madde kalmıştır.

Ölçek altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğrencilerin bu ölçeği nasıl doldurmaları gerektiği konusundaki yönergelerden ve ikinci bölüm ise değişkenlerden (cinsiyet, yaş, fakülte, vb.) oluşmuştur. Üçüncü bölümde “İngilizce konuşamıyorum çünkü ...” ile başlayan 15 tane güçlük belirten olumsuz madde bulunmaktadır. Dördüncü bölümde “İngilizce konuşabiliyorum çünkü ...” ile başlayan 3 tane olumlu madde bulunmaktadır. Beşinci bölümde “İngilizce yazamıyorum çünkü ...” ile başlayan 15 tane güçlük belirten olumsuz madde bulunmaktadır. Altıncı bölümde ise “İngilizce yazabiliyorum çünkü ...” ile başlayan 2 tane olumlu madde bulunmaktadır. Toplamda, geliştirilen bu iki ölçekte, 35 madde yer almaktadır.

3.2. İNGİLİZCE KONUŞMA VE YAZMAYI ETKİLEYEN ETMENLERİ BELİRLEMEK İÇİN GÖRÜŞME SORULARININ OLUŞTURULMASI

Nitel verilerin toplanması için geliştirilen “yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu”, nicel verilerin toplanması ve bu verilerin analizinden sonra gerçekleşmiştir. Yapılandırılmış sorularla görüşmecinin konu dışına çıkmaması hedeflenmiştir. Nicel verilerin analizinde ortaya çıkan önemli bulguları derinlemesine incelemek amacıyla görüşme formunda yer alan sorular oluşturulmuştur. Sorular oluşturulduktan sonra bir uzmandan uzman görüşü alınmış ve sorular bu görüşe göre yeniden şekillendirilmiştir. Daha sonra 7 tane öğrenciyle toplu görüşme yapılarak sorulara cevap verilmiştir. Böylece, sorularda anlaşılmayan yerler varsa düzeltilmiş ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ne kadar zaman alacağı kaydedilmiştir. Bu görüşmeden, sonra görüşme formları son şeklini almıştır. Geliştirilen form 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır (Bkz., EK - 3 ve EK - 4).

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Nicel verilerin toplanmasında geliştirilen ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Ölçek, vb. araçlarla bilgi toplama tekniği, bir grubun, bu grubun özelliklerini tanımlamak amacıyla ölçek, vb. araçların kullanıldığı bilgi toplama işlemidir. Çalışmanın amacına ve özelliklerine uygun olarak ölçeklerden bir ya da birkaçı

seçilebilir veya çalışmanın amacı doğrultusunda bir ölçek geliştirilebilir (lgen, 1997: 12). Bu çalışmada, iki ölçek geliştirilmiş ve verilerin çoğu geliştirilen bu ölçekler aracılığıyla e-posta ve yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise “yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu görüşme formları görüşmeciler tarafından yazılı olarak cevaplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler, öncelikle bilgisayar ortamında tabloladıştırılarak kayıt edilmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Nicel verilerin toplanması amacıyla geliştirilmiş lme aracında yer alan maddeler; 4.20–5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Biraz Katılıyorum”, 2.60–3.39 “ok Az Katılıyorum”, 1.80–2.59 “Pek Katılmıyorum”, 1.00–1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır (Tekin, 1991: 262). Ölçekler 5’li Likert puanlama leğine göre düzenlenmiştir. Ölçekte bulunan maddeler olumsuz cümleler için Tamamen Katılıyorum (5)’ten Kesinlikle Katılmıyorum (1)’a doğru derecelendirme puanlamasına göre veri toplanacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini belirlemek olduğu için güçlük içeren maddelerin (olumsuz maddeler) puanlaması 5’ten 1’e doğru derecelendirme şeklinde ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle, “İngilizce konuşamıyorum çünkü” ve İngilizce yazamıyorum çünkü” ile başlayan ifadeler güçlük belirtmekte ve bunların puanlanması Tamamen Katılıyorum (5)’ten Kesinlikle Katılmıyorum (1)’a doğru hesaplanmıştır. Güçlük içermeyen (olumlu maddeler) yani “İngilizce konuşabiliyorum çünkü” ve “İngilizce yazabiliyorum çünkü” ile başlayan ifadeler için toplam puanın esas olduğu analizlerde tam tersi puan hesaplaması yapılmıştır. Ancak, faktörlerin ayrı ayrı ele alındığı analizlerde ise tam tersi puan hesaplaması yapılmamıştır. Yani, olumlu ifadelerin yer aldığı faktörlerin (motivasyon ve ilgi) puanlanmasında Tamamen Katılıyorum (5)’ten Kesinlikle Katılmıyorum (1)’a doğru puan hesaplanması yapılmıştır.

İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini belirleme isimli lme aracı ile toplanan verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U-testi ve t-testi istatistik işlemleri kullanılmıştır. Parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılmasından önce,

tüm analiz işlemleri için verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek ve verilerin homojenliğini tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, tesadüfî elde edilmiş örnek bir verinin belirli bir dağılıma uygunluğunu test etmek için kullanılır. Bu testin sonucuna göre, p değeri 0.05'ten büyük ise verilerin normal dağılıma sahip olduğu sonucu ortaya çıkar (Yazıcıoğlu, vd., 2011: 293). P değerinin 0.05'ten büyük olması “normal dağılımla aralarında fark yoktur” hipotezini doğrular (Can, 2014: 89).

Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizden faydalanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır. Araştırmacılar, bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, vd., 2012: 240). Betimsel analize göre, içerik analizi daha fazla aşaması bulunduğu için biraz karmaşık ve yoğun bir analiz olarak görülebilir. Ancak, içerik analizi ile veriler en küçük özelliklerine ve ayrıntılarına kadar incelenir.

Görüşmeler için hazırlanan 10 tane soru, 5 temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri bu temalar doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada içerik analizi sürecinde, görüşmecilere yazılı olarak sunulan görüşme formlarından elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamında tablolştırılmıştır. Tablolarda yer alan sorulara ve görüşlere bağlı olarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Her bir sözcük ve cümle organize edilerek ve yorumlanarak kodlara ulaşılmış, bunlar arasındaki ilişkiler ise yorumlanarak ve yapılandırılarak temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanması sürecinde, öncelikle tüm öğrenci ve öğretim elemanlarının cevapları bir bütün olarak ele alınmış ve görüşme kâğıtlarından elde edilen cümle ve kelimeler incelenmiştir. Ardından, elde edilen bilgiler anlamlı bölümlere ayrılmış ve bunların kavramsal olarak ifade ettikleri anlamlar bulunmaya çalışılmıştır. Bu yapılandırma süreciyle öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri daha iyi organize edilmeye çalışılmıştır. Bu

araştırmada kodlamayı yaparken verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama tercih edilmiştir.

Verilerden hareketle tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu aşamada, bilgiler orijinal formu ve anlamı bozulmadan oluşturulan tablolar aracılığıyla belirlenen kategoriler altına yerleştirilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları eş gözlemci ile birlikte saptanmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik (kategorisel) kodlama yapılmıştır. Bu şekilde, en genel düzeydeki temalar ve bu temalar altında alt temalar ortaya çıkarılmış ve bu alt temalar altında da kodlar organize edilmiştir. Daha sonra da, kodlanarak ilgili kategorilere yerleştirilen cümleler için frekans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 5 tema altında verilen alt temalar ve oluşan kodların bu temaları temsil edip etmediğini doğrulamak için eş gözlemci ile çalışılmıştır. Bu araştırmada da bir eş gözlemciyle çalışılmıştır. Eş gözlemci Sınıf Öğretmeni Süreyya Şevki YILDIZ'dır. Kendisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır ve nitel çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmada oluşan temalarda her bir soru için her bir kodun hangi temaya ait olduğu eş gözlemciye sorulmuştur. Gözlemciler arası uyum değerinin hesaplanması için de araştırmacı ve eş gözlemcinin temalar için oluşturdukları kodlamaları frekans ve yüzde değerleri karşılaştırılmıştır. Nitel araştırmalarda, birden fazla kişinin kodlama yapması ve yapılan kodlamanın başka biri tarafından kontrol edilmesi güvenilir bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994: 64). Miles ve Huberman (1994)'ın belirlediği aşağıdaki güvenilirlik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

Bu çalışmada, gözlemciler arasındaki uyum değerlerini tespit etmek için, temalara yapılan kodlamaların frekans değerleri karşılaştırılacaktır. Kodlamalar ile araştırma bulgularını çok iyi şekilde açıklanmak, gözlemciler arasındaki uyumu en iyi derecede ortaya çıkarmak mümkün olacaktır.

Tablo 24. Gözlemciler Arası Uyum Değerleri

1.Tema: Dilbilgisi odaklı eğitim	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
Alt Tema: Hata yapma korkusu	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	6	9	% 66.66	2	4	% 50
Alt Tema: Cümle kuramama	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	8	7	% 87.5	5	6	% 83
Alt Tema: Çok düşünme	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	1	0	% 100	3	3	% 100
2.Tema: Yurtdışında bulunma	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
Alt Tema: Zorunlu dil kullanımı	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	11	11	% 100	7	7	% 100
Alt Tema: Kelime ve telaffuz öğrenimi	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	8	8	% 100	3	3	% 100
Alt Tema: Pratiklik kazanma	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	5	6	% 83.33	9	10	% 90
3.Tema: İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısı	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
Alt Tema: Söz Dizilimi	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	20	20	% 100	13	15	% 86.66
4.Tema: Uygulama eksikliği	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
Alt Tema: Kelime eksikliği ve cümle kuramama	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	17	16	% 94.11	10	10	% 100
Alt Tema: Dilbilgisi eksikliği	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	8	8	% 100	5	5	% 100
5.Tema: Sınav odaklı eğitim	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
Alt Tema: Olumsuz Etki	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum	Gözlemci	Eş Gözlemci	Yüzdelik Uyum
	17	16	% 94.11	11	13	% 84.61
Ortalama Yüzdelik Uyum	Öğrenci: % 92.57			Öğretim Elemanı: % 89.42		

Miles ve Huberman (1994)'e göre yapılan tüm kodlamaların ortalama tutarlılığı % 90'ın üzerinde olmalıdır. Tablo 24'e göre, gözlemcilerin temalara yaptıkları kodlamaların tutarlılığı öğrenci görüşlerinde ortalama % 92.57, öğretim elemanları görüşlerinde ortalama % 89.42 olmuştur. Bu araştırmada kodlamaların ortalama tutarlılığı % 90.99 olduğundan kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bulguları örneklem ve alt problemlere göre sıralanmıştır. İlk önce öğrenci verileri analiz edilmiş, daha sonra öğretim elemanı verileri analiz edilerek tablolastırılmıştır. Tabloların oluşturulmasında ölçeğin alt boyutları dikkate alınmıştır.

1. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemek için yapılan analizlerde, uygun hipotez testini seçmek için verilerin özelliklerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre p değeri 0.00'dır, buna göre veriler normal dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Tablo 25'e göre, veriler parametrik test koşullarını sağlamamaktadır. Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta, verilerin normal dağılım sağlamaması sebebiyle ilişkisiz örneklem için t-testi yapılamayabilir. Böyle durumlarda, t-testinin alternatifi olabilecek parametrik olmayan karşılaştırma testi Mann Whitney U-testi ile iki grubun ortalamaları arasındaki farklılık bulunabilir (Can, 2014: 126). Bu yüzden, bu tür analizler için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi tercih edilmiştir. Sıra ortalamaları için ise Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 25. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
N		945	945	945	945
Normal Parametreler	Ortalama	32,9132	6,4148	12,7291	9,6836
	Standart Sapma	7,59592	2,21498	3,95186	3,43684
Kolmogorov-Smirnov Z		3,474	3,328	2,169	3,333
p değeri		,000	,000	,000	,000

1.1. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşmada yaşadıkları güçlüklerin dağılımı (“Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler, kültür, İngilizce eğitimi, motivasyon” alt boyutlarına göre) nasıldır?

Eksiksiz doldurulduğu tespit edilen 945 tane ölçekten elde edilen verilerin frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1.İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum.	F	96	81	134	224	410	3.81	BK
	%	10,2	8,6	14,2	23,7	43,4		
2. Konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum.	F	111	120	212	243	259	3.44	BK
	%	11,7	12,7	22,4	25,7	27,4		
3. Konuşurken Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını hatırlayamıyorum.	F	97	134	261	219	234	3.37	ÇAK
	%	10,3	14,2	27,6	23,2	24,8		
4. Aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu.	F	95	70	152	190	438	3.85	BK
	%	10,1	7,4	16,1	20,1	46,3		
5. Uygulama yapma fırsatım yok.	F	126	103	185	206	325	3.53	BK
	%	13,3	10,9	19,6	21,8	34,4		
6. Ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum.	F	146	133	188	211	267	3.33	ÇAK
	%	15,4	14,1	19,9	22,3	28,3		
7. En az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım.	F	113	59	69	126	578	4.05	BK
	%	12	6,2	7,3	13,3	61,2		
8. İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı.	F	104	96	163	173	409	3.72	BK
	%	11	10,2	17,2	18,3	43,3		
9. İngilizce kelimelerin okunuşu yazılışlarından farklı.	F	130	84	125	140	466	3.77	BK
	%	13,8	8,9	13,2	14,8	49,3		

Tablo 26’da İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin birinci faktörünü oluşturan “*Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler*” boyutunda yer alan ifadelerle göre, üniversite öğrencileri, İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin İngilizceyi teorik olarak öğrendiklerinden kaynaklandığını ve İngilizce ve Türkçenin teorik olarak yani dil bilgisi, söz dizilimi, vb. farklılıkları olduğu için İngilizce konuşmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir çünkü bu faktörde yer alan maddelerin çoğunun ortalamasının sonucu “biraz katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Örneğin, “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı” ifadesine öğrencilerin % 61,6’sı katılmıştır. “İngilizce konuşamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu” ifadesine ise öğrencilerin % 66,4’ü katılmıştır. İngilizcenin teorik olarak öğrenilmesinin bir sonucu olarak öğrencilerin % 67,1’i “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum” maddesine katılmıştır. Öğrencilerin % 74,5’i ise yurtdışında 1 yıl bulunmadıkları sebebiyle İngilizce konuşmada problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bireyden kaynaklanan sorunlar da İngilizce konuşmada güçlük meydana getirmektedir. Örneğin, “İngilizce konuşamıyorum çünkü ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum” ifadesine ise öğrencilerin yarısı katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.65’tir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin sebepleri arasında dili teorik olarak öğrenme, yabancı dil ve ana dil arasındaki teorik farklılıklar ve kişiden kaynaklı içsel durumlar bulunmaktadır.

Tablo 27. Kültür Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
1. İngiliz kültürünü bilmiyorum.	f	140	157	170	194	284	3.34	ÇAK
	%	14,8	16,6	18	20,5	30,1		
2. Yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum.	f	199	156	190	179	221	3.07	ÇAK
	%	21,1	16,5	20,1	18,9	23,4		

Tablo 27’de İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin ikinci faktörünü oluşturan “*Kültür*” boyutunda yer alan ifadelerle göre, üniversite öğrencileri, İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin İngiliz kültürünü bilmemekten kaynaklandığına kısmen katılmaktadırlar. Örneğin, “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngiliz kültürünü bilmiyorum” ifadesine öğrencilerin % 50,6’sı katılmıştır. “İngilizce konuşamıyorum çünkü yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum” ifadesine ise öğrencilerin % 42,3’ü katılmıştır. Öğrencilerin yarısına yakını İngiliz kültürünü bilmedikleri için İngilizce konuşurken problem yaşadığını belirtmiştir. Boyut ortalaması ise 3.20’dir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin sebepleri arasında İngiliz kültürünü bilmemek de bulunmaktadır.

Tablo 28. İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 3) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. Üniversitede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyor.	f	237	173	229	136	170	2.81	ÇAK
	%	25,1	18,3	24,2	14,4	18		
2. Lisede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyordu.	f	168	167	248	155	207	3.06	ÇAK
	%	17,8	17,7	26,2	16,4	21,9		
3. İngilizceyi Türkçe öğrendim.	f	163	109	200	171	302	3.35	ÇAK
	%	17,2	11,5	21,2	18,1	32		
4. İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı.	f	148	109	161	195	332	3.48	BK
	%	15,7	11,5	17	20,6	35,1		

Tablo 28’de İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin üçüncü faktörünü oluşturan “*İngilizce eğitimi*” boyutunda yer alan ifadelerle göre, üniversite öğrencileri, İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin aldıkları İngilizce eğitiminden kaynaklandığına çok az katılmaktadırlar. Öğrencilerin % 38,3’ü İngilizce konuşamama sebeplerini lisede kullandıkları İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimelerin yer almamasına bağlamaktadır. Ancak,

üniversitede kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki günlük konuşma dilinde geçen kelimelere bakıldığında bu oran % 32,4'e düşmektedir. Buna göre, üniversitede okutulan İngilizce kitaplarında lisede okutulan İngilizce kitaplarına göre daha fazla günlük konuşma dilinde geçen kelimeler bulunduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin % 55,7'si "İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı" ifadesine katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.17'dir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin sebepleri arasında almış oldukları İngilizce eğitiminden kaynaklan problemler yer almaktadır.

Tablo 29. Motivasyon Etkisinin (Faktör 4) Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşabiliyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. Fikirlerimi ifade edecek kadar İngilizce kelime biliyorum.	f	147	116	239	253	190	3.23	ÇAK
	%	15,6	12,3	25,3	26,8	20,1		
2. İngilizce konuşmaya istekliyim.	f	149	84	137	161	414	3.64	BK
	%	15,8	8,9	14,5	17	43,8		
3. Kendime güvendiğim için konuşurken rahatım.	f	234	182	210	172	147	2.80	ÇAK
	%	24,8	19,3	22,2	18,2	15,6		

Tablo 29'da İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin dördüncü faktörünü oluşturan "motivasyon" boyutunda yer alan ifadelerle göre, üniversite öğrencileri İngilizce konuşurken kendilerine güven duymamakta ve bu yüzden konuşurken rahat olamamaktadırlar. Ancak yarısından fazlası İngilizce konuşmaya isteklidir. Öğrencilerin % 60.8'i "İngilizce konuşabiliyorum çünkü İngilizce konuşmaya istekliyim" ifadesine katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.22'dir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşmada yaşadıkları güçlükler İngilizce konuşmaya duyulan güdülenme eksikliğinden kaynaklanmamaktadır çünkü öğrencilerin çoğu İngilizce konuşmaya isteklidir.

1.2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde cinsiyet açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 30’da ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 30 incelendiğinde, cinsiyet açısından kız öğrencilerin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda sıra ortalaması 519 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 432 olarak hesaplanmıştır. “Kültür” boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 489 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 457 bulunmuştur. “İngilizce eğitimi” boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 461 iken erkek öğrencilerin 482 olarak hesaplanmıştır. “Motivasyon” boyutunda ise kız öğrencilerin sıra ortalaması 459 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 485 olarak bulunmuştur.

Tablo 30.Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler (Faktör 1)	Kız	445	519,07	230986	90748	.000*
	Erkek	500	432,00	215998		
Kültür (Faktör 2)	Kız	445	489,87	217993	103741	.070
	Erkek	500	457,98	228991		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Kız	445	461,82	205511	106276	.234
	Erkek	500	482,95	241473		
Motivasyon (Faktör 4)	Kız	445	459,11	204304	105069	.138
	Erkek	500	485,36	242681		

* $p < 0.05$

Tablo 30’da sıra ortalamaları arasında kız ve erkek öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemlerden oluşan İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda kız

öğrenciler erkek öğrencilere göre biraz daha fazla güçlük yaşamaktadır. Diğer boyutlarda ise cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

1.3. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ FAKÜLTE AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde fakülteleri açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 31’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)

Ölçek Boyutları	Fakülte	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.Teknoloji	145	463.81	11.179	3	.011*	1 < 2
	2. YDYO	278	516.95				2 > 3
	3.Veteriner	142	435.40				
	4.İİBF	380	458.40				2 > 4
Kültür (Faktör 2)	1.Teknoloji	145	419.95	6.731	3	.081	
	2. YDYO	278	486.57				
	3.Veteriner	142	476.35				
	4.İİBF	380	482.07				
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.Teknoloji	145	532.39	22.796	3	.000*	1 > 2
	2. YDYO	278	415.64				2 < 3
	3.Veteriner	142	515.61				
	4.İİBF	380	476.38				1 > 4, 2 > 4
Motivasyon (Faktör 4)	1.Teknoloji	145	468.27	33.936	3	.000*	1 > 2, 1 < 3
	2. YDYO	278	523.94				2 < 3, 2 < 4
	3.Veteriner	142	361.39				3 > 4
	4.İİBF	380	479.24				

* p < 0.05

Tablo 31’de ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin sıra ortalamalarının fakülte açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinde “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler”, “İngilizce eğitimi” ve “motivasyon” boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p

< 0.05). Farkın kaynağını bulmak için “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” için Tablo 32’de Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulayarak farkın kaynağı incelenebilir (Büyüköztürk, 2012: 162).

Tablo 32. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler Boyutu)

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1.Teknoloji	145	195,77	28387	17802	.048*
2. YDYO	278	220,46	61289		
1.Teknoloji	145	148,53	21536	9638	.350
3. Veteriner	142	139,38	19791		
1.Teknoloji	145	265,51	38499	27185	.814
4. İİBF	380	262,04	99575		
2. YDYO	278	223,78	62211	16045	.002*
3. Veteriner	142	184,50	26198		
2. YDYO	278	351,71	97774	46647	.010*
4. İİBF	380	313,26	119037		
3. Veteriner	142	254,53	36143	25990	.518
4. İİBF	380	264,10	100359		

* p < 0.05

Tablo 32’ye göre “Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutu açısından YDYO’da öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri, Veteriner Fakültesi’nde, Teknoloji Fakültesi’nde ve İİBF’de öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir (p < 0.05). Bu boyuta göre YDYO’da öğrenim gören öğrenciler İngilizce konuşma güçlükleri bakımından Veteriner Fakültesi’nde, Teknoloji Fakültesi’nde ve İİBF’de öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla güçlük çekmektedir.

Tablo 33. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (İngilizce Eğitimi Boyutu)

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1.Teknoloji	145	247,98	35957	14937	.000*
2. YDYO	278	193,23	53718		
1.Teknoloji	145	146,27	21209	9965	.638

3. Veteriner	142	141,68	20118		
1. Teknoloji	145	284,13	41199	24485	.048*
4. İİBF	380	254,94	96875		
2. YDYO	278	195,22	54272	15491	.000*
3. Veteriner	142	240,40	34137		
2. YDYO	278	306,18	85118	46337	.007*
4. İİBF	380	346,56	131693		
3. Veteriner	142	276,52	39266	24847	.163
4. İİBF	380	255,89	97237		

* p < 0.05

Tablo 33'te "İngilizce eğitimi" boyutu açısından YDYO'da öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri, Teknoloji Fakültesi, İİBF ve Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre farklılık göstermektedir (p < 0.05). "İngilizce eğitimi" boyutuna göre YDYO'da öğrenim gören öğrenciler, Teknoloji Fakültesi, İİBF ve Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre daha az güçlük çekmektedir. Ayrıca, "İngilizce eğitimi" boyutu açısından Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri, İİBF'de öğrenim gören öğrencilere göre farklılık göstermektedir (p < 0.05). Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, İİBF'de öğrenim gören öğrencilere göre "İngilizce eğitimi" boyutu açısından İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar.

Tablo 34. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Motivasyon Boyutu)

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Teknoloji	145	195,94	28412	17827	.050*
2. YDYO	278	220,37	61264		
1. Teknoloji	145	159,73	23161	8013	.001*
3. Veteriner	142	127,93	18166		
1. Teknoloji	145	258,59	37496	26911	.680
4. İİBF	380	264,68	100579		
2. YDYO	278	235,08	65351	12905	.000*
3. Veteriner	142	162,38	23058		
2. YDYO	278	347,49	96602	47819	.037*
4. İİBF	380	316,34	120209		
3. Veteriner	142	214,07	30398	20245	.000*
4. İİBF	380	279,22	106104		

* p < 0.05

Tablo 34'te "motivasyon" boyutu açısından YDYO'da öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri, Teknoloji Fakültesi, İİBF ve Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). YDYO'da öğrenim gören öğrenciler, Teknoloji Fakültesi, İİBF ve Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. "Motivasyon" boyutu açısından Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri, Teknoloji Fakültesi, İİBF ve YDYO'da öğrenim gören öğrencilere göre farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, Teknoloji Fakültesi, İİBF ve YDYO'da öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar.

1.4. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SINIF AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde sınıfları açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 35'te ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrencilerin bulundukları sınıfları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 35. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.sınıf	427	496,55	7,167	3	.067	
	2. sınıf	118	430,90				
	3. sınıf	202	452,94				
	4. sınıf	198	467,76				
Kültür (Faktör 2)	1.sınıf	427	477,60	4,598	3	.204	
	2. sınıf	118	498,81				
	3. sınıf	202	439,14				
	4. sınıf	198	482,25				
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.sınıf	427	444,70	9,333	3	.025*	1 < 3, 1 < 4
	2. sınıf	118	477,69				
	3. sınıf	202	495,86				
	4. sınıf	198	507,90				
Motivasyon (Faktör 4)	1.sınıf	427	491,76	6,982		.072	
	2. sınıf	118	480,28				
	3. sınıf	202	470,79				
	4. sınıf	198	430,45				

* $p < 0.05$

Tablo 35’e göre öğrencilerin bulundukları sınıfları açısından İngilizce konuşma güçlüklerinde “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler”, “kültür” ve “motivasyon” boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak, “İngilizce eğitimi” boyutuna göre İngilizce konuşma güçlükleri değerlendirildiğinde sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 36’da Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 36. İngilizce Eğitimi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1.sınıf	427	268,54	114667,5	23289,50	.207
2. sınıf	118	289,13	34117,5		
1.sınıf	427	304,50	130022,5	38644,50	.035*
3. sınıf	202	337,19	68112,5		
1.sınıf	427	299,66	127955	36577,00	.007*
4. sınıf	198	341,77	67670		
2. sınıf	118	156,05	18413,5	11392,50	.509
3. sınıf	202	163,10	32946,5		
2. sınıf	118	151,51	17878,00	10857,00	.292
4. sınıf	198	162,67	32208,00		
3. sınıf	202	198,57	40111,50	19608,50	.736
4. sınıf	198	202,47	40088,50		

* $p < 0.05$

Tablo 36’ya göre, “İngilizce eğitimi” boyutuna göre öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri değerlendirildiğinde 1. ve 3. sınıftaki öğrenciler ile 1. ve 4. sınıftaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında 3. sınıf öğrencilerin İngilizce konuşmada 1. sınıftaki öğrencilere göre daha fazla güçlük çektiği; 4. sınıf öğrencilerinin ise 1. sınıftaki öğrencilere göre daha fazla güçlük çektiği görülmektedir. Yani, 1. sınıfta okuyan öğrenciler İngilizce eğitimi boyutu açısından 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha az güçlük çekmektedir.

1.5. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ ÜNİVERSİTEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde üniversitede hazırlık okuyup okumama açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 37’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında üniversitede hazırlık okuyup okumama açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 37 incelendiğinde, üniversitede hazırlık okuyup okumama açısından üniversitede hazırlık okuyan öğrencilerin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda sıra ortalaması 479 iken üniversitede hazırlık okumayan öğrencilerin sıra ortalaması 462 olarak hesaplanmıştır. “Kültür” boyutunda üniversitede hazırlık okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 474 iken üniversitede hazırlık okumayan öğrencilerin sıra ortalaması 471 bulunmuştur. “İngilizce eğitimi” boyutunda üniversitede hazırlık okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 440 iken üniversitede hazırlık okumayan öğrencilerin sıra ortalaması 523 olarak hesaplanmıştır. “Motivasyon” boyutunda ise üniversitede hazırlık okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 498 iken üniversitede hazırlık okumayan öğrencilerin sıra ortalaması 433 olarak bulunmuştur.

Tablo 37. Öğrencilerin Üniversitede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına Göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Hazırlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler (Faktör 1)	Evet	577	479,72	276798	102291	.343
	Hayır	368	462,46	170187		
Kültür (Faktör 2)	Evet	577	474,12	273567	105522	.873
	Hayır	368	471,24	173418		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Evet	577	440,99	254453	87700	.000*
	Hayır	368	523,18	192532		
Motivasyon (Faktör 4)	Evet	577	498,02	287357	91732	.000*
	Hayır	368	433,77	159628		

* p < 0.05

Tablo 37’de ölçeğin uygulandığı öğrencilerin üniversitede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, elde edilen sıra ortalamaları arasında üniversitede hazırlık okuyup okumama açısından sadece “İngilizce eğitimi” ve “motivasyon” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Üniversitede İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin “İngilizce eğitimi” ve “motivasyon” boyutlarına göre İngilizce konuşma güçlükleri, İngilizce hazırlık okumayan öğrencilerin İngilizce konuşma güçlüklerine göre daha azdır.

1.6. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 38’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 38. Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)

Ölçek Boyutları	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.Anadolu Lisesi	286	444,25	7,821	2	.020*	1 < 2
	2.Genel Lise	482	497,10				
	3.Diğer Liseler**	177	453,82				
Kültür (Faktör 2)	1.Anadolu Lisesi	286	443,85	9,466	2	.009*	1 < 2 2 > 3
	2.Genel Lise	482	499,49				
	3.Diğer Liseler**	177	447,97				
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.Anadolu Lisesi	286	463,44	3,937	2	.140	
	2.Genel Lise	482	489,05				
	3.Diğer Liseler**	177	444,74				
Motivasyon (Faktör 4)	1.Anadolu Lisesi	286	500,20	4,335	2	.114	
	2.Genel Lise	482	458,12				
	3.Diğer Liseler**	177	469,56				

* $p < 0.05$

****Diğer Liseler:** Kolej, Süper Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise, Fen Lisesi, Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Tablo 38'e göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından İngilizce konuşma güçlükleri değerlendirildiğinde “İngilizce eğitimi” ve “motivasyon” boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak, “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “kültür” boyutlarında mezun olunan lise türü açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 39'da Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 39. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Anadolu Lisesi	286	357,57	102265	61224	.009*
2. Genel Lise	482	400,48	193031		
1. Anadolu Lisesi	286	230,18	65832	24791	.710
3. Diğer Liseler**	177	234,94	41583		
2. Genel Lise	482	338,12	162973	38743	.070
3. Diğer Liseler**	177	307,89	54496		

* $p < 0.05$

****Diğer Liseler:** Kolej, Süper Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise, Fen Lisesi, Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Tablo 39'a göre, “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda, Anadolu Lisesi ile Genel Liseden mezun olan öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Genel Liseden mezun olan öğrenciler Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük çekmektedirler.

Tablo 40. Kültür Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Anadolu Lisesi	286	356,18	101867	60826	.006*
2. Genel Lise	482	401,30	193429		
1. Anadolu Lisesi	286	231,17	66115	25074	.865
3. Diğer Liseler**	177	233,34	41300		
2. Genel Lise	482	339,68	163727	37989	.030*
3. Diğer Liseler**	177	303,63	53742		

* $p < 0.05$

**Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise, Fen Lisesi, Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Tablo 40'a göre "kültür" boyutunda Genel Liseden mezun olan öğrencilerin Anadolu Lisesi ve Diğer Liselerden mezun olan öğrencilere göre İngilizce konuşma güçlükleri farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). "Kültür" boyutunda Genel Liseden mezun olan öğrenciler, Anadolu Lisesi ve Diğer Liselerden mezun olan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük çekmektedir.

1.7. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrencilerin ailesinde İngilizce bilen birinin olup olması açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 41'de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrencilerin ailesinde İngilizce bilen birinin olup olmaması açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 41 incelendiğinde, ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrencilerin "teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler" boyutunda sıra ortalaması 458 iken ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 481 olarak hesaplanmıştır. "Kültür" boyutunda ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrencilerin

sıra ortalaması 427 iken ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 500 olarak hesaplanmıştır. “İngilizce eğitimi” boyutunda ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrencilerin sıra ortalaması 467 iken ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 476 olarak hesaplanmıştır. “Motivasyon” boyutunda ise ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrencilerin sıra ortalaması 520 iken ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 444 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 41. Öğrencilerin Ailesinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Ailede İngilizce Bilen Birinin Olması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler (Faktör 1)	Evet	357	458,61	163724	99821	.206
	Hayır	588	481,74	283261		
Kültür (Faktör 2)	Evet	577	427,14	152488	88585	.000*
	Hayır	368	500,85	294497		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Evet	577	467,60	166934	103031	.635
	Hayır	368	476,28	280051		
Motivasyon (Faktör 4)	Evet	577	520,48	185811	88007	.000*
	Hayır	368	444,17	261173		

* $p < 0.05$

Tablo 41’de ölçeğin uygulandığı öğrencilerin ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, elde edilen sıra ortalamaları arasında ailede İngilizce bilen birinin olması açısından sadece “kültür” ve “motivasyon” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Kültür” ve “motivasyon” boyutlarında, ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrenciler, ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır.

1.8. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YABANCI ARKADAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrencilerin yabancı bir arkadaşının olup olmaması bakımından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 42’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları arasında öğrencilerin yabancı arkadaşlarının olup olmaması açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 42 incelendiğinde, yabancı arkadaşı olan öğrencilerin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda sıra ortalaması 417 iken yabancı arkadaşı olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 511 olarak hesaplanmıştır. “Kültür” boyutunda yabancı arkadaşı olan öğrencilerin sıra ortalaması 415 iken yabancı arkadaşı olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 513 olarak hesaplanmıştır. “İngilizce eğitimi” boyutunda yabancı arkadaşı olan öğrencilerin sıra ortalaması 425 iken yabancı arkadaşı olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 505 olarak hesaplanmıştır. “Motivasyon” boyutunda ise yabancı arkadaşı olan öğrencilerin sıra ortalaması 572 iken yabancı arkadaşı olmayan öğrencilerin sıra ortalaması 403 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 42. Öğrencilerin Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Yabancı Arkadaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler (Faktör 1)	Evet	388	417,55	162008	86542	.000*
	Hayır	557	511,63	284977		
Kültür (Faktör 2)	Evet	388	415,12	161067	85601	.000*
	Hayır	557	513,32	285917		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Evet	388	425,70	165172	89706	.000*
	Hayır	557	505,95	281812		
Motivasyon (Faktör 4)	Evet	388	572,42	222097	69484	.000*
	Hayır	557	403,75	224887		

* $p < 0.05$

Tablo 42’de ölçeğin uygulandığı öğrencilerin yabancı arkadaşlarının olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, elde edilen sıra ortalamaları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Tüm alt boyutlarda, yabancı arkadaşı olmayan öğrenciler, yabancı bir arkadaşı olan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar.

1.9. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğrencilerin sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından sıra ortalamaları arasında öğrencilerin İngilizce konuşma güçlüklerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 43'te tüm alt boyutlara Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 43. Öğrencilerin Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (Tüm Alt Boyutlar)

Ölçek Boyutları	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.Evet	322	395.69	41.318	2	.000*	1 < 2, 1 < 3
	2.Bazen	388	525.11				
	3.Hayır	235	492.90				
Kültür (Faktör 2)	1.Evet	322	401.96	38.641	2	.000*	1 < 2, 1 < 3 2 < 3
	2.Bazen	388	490.99				
	3.Hayır	235	540.63				
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.Evet	322	399.25	38.847	2	.000*	1 < 2, 1 < 3
	2.Bazen	388	496.47				
	3.Hayır	235	535.30				
Motivasyon (Faktör 4)	1.Evet	322	590.57	109.372	2	.000*	1 < 2, 1 < 3 2 < 3
	2.Bazen	388	448.24				
	3.Hayır	235	352.80				

* $p < 0.05$

Tablo 43’e göre öğrencilerin sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi için yapılan Kruskal Wallis testinin sonucuna göre tüm alt boyutlarda İngilizce konuşma güçlükleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 44’te Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 44. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Evet	322	301,80	97178	45175	.000*
2. Bazen	388	400,07	155226		
1. Evet	322	255,39	82236	30233	.000*
3. Hayır	235	311,35	73167		
2. Bazen	388	319,54	123982	42663	.178
3. Hayır	235	299,55	70393		

* $p < 0.05$

Tablo 44’e göre, “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerle İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilere ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

Tablo 45. Kültür Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Evet	322	317,89	102359	50356	.000*
2. Bazen	388	386,72	150045		
1. Evet	322	245,58	79075	27072	.000*
3. Hayır	235	324,80	76327		
2. Bazen	388	298,78	115926	40460	.017*
3. Hayır	235	333,83	78449		

* $p < 0.05$

Tablo 45'e göre "kültür" boyutunda sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerin, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerle İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrenciler, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilere ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı her zaman tercih eden öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük çekmektedirler. Ayrıca, sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı her zaman tercih eden öğrenciler, sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

Tablo 46. İngilizce Eğitimi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Evet	322	314,38	101230	49227	.000*
2. Bazen	388	389,63	151174		
1. Evet	322	246,37	79332	27329	.000*
3. Hayır	235	323,71	76071		
2. Bazen	388	301,34	116920	41454	.057
3. Hayır	235	329,60	77455		

* $p < 0.05$

Tablo 46'ya göre "İngilizce eğitimi" boyutunda sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerin, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerle İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük çekmektedirler.

Tablo 47. Motivasyon Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Evet	322	417,43	134412	42526	.000*
2. Bazen	388	304,10	117992		
1. Evet	322	334,64	107752	19920	.000*
3. Hayır	235	202,77	47650		
2. Bazen	388	338,63	131389	35256	.000*
3. Hayır	235	268,03	62986		

* p < 0.05

Tablo 47'ye göre, “motivasyon” boyutunda sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerin, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerle İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi olan öğrenciler, “motivasyon” boyutunda, İngilizce konuşmayı bazen tercih eden ve hiç tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. Sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşan öğrenciler ise sosyal bir ortamda hiç İngilizce konuşmayan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemek için yapılan analizlerde, uygun hipotez testini seçmek için verilerin özelliklerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve testin sonucu Tablo 48'de verilmiştir. Bu testin sonucuna göre İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin 1. alt boyutu olan “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunun p değeri .176 olduğu için bu faktörün analizinde ortalamaların karşılaştırılması için t-testi uygulanmış; sıra ortalamalarının karşılaştırılması için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. ($p > 0.05$). Ancak, diğer verilerin p değeri 0.00'dır, buna göre veriler normal

dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Buna göre, veriler parametrik test koşullarını sağlamamaktadır. Bu yüzden, diğer faktörlerin analizi için ortalamaların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi tercih edilirken, sıra ortalamaları için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 48. Üniversite Öğrencilerinin Yazma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
N		945	945	945
Normal Parametreler	Ortalama	24,7989	24,4392	5,1016
	Standart Sapma	7,55557	6,64352	2,28301
Kolmogorov-Smirnov Z		1,103	2,872	3,728
p değeri		,176	,000	,000

2.1.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazmada yaşadıkları güçlüklerin dağılımı (“Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler, dilin yapısı ve İngilizce eğitimi ve ilgi” alt boyutlarına göre) nasıldır?

Eksiksiz doldurulduğu tespit edilen 945 tane ölçekten elde edilen verilerin frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce yazamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1.Yazma tekniklerini bilmiyorum.	f	184	182	220	164	195	3.00	ÇAK
	%	19,5	19,3	23,3	17,4	20,6		
2.Nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum.	f	129	160	228	213	215	3.23	ÇAK
	%	13,7	16,9	24,1	22,5	22,8		
3.Kelimeleri doğru yerde kullanamıyorum.	f	116	189	242	207	191	3.17	ÇAK
	%	12,3	20	25,6	21,9	20,2		
4.İngilizce dil bilgisi kurallarını bilmiyorum.	f	169	193	232	184	167	2.98	ÇAK
	%	17,9	20,4	24,6	19,5	17,7		
5.Yeterli sayıda kelime bilmiyorum.	f	107	137	198	232	271	3.44	BK
	%	11,3	14,5	21	24,6	28,7		
6.Yeni kelimeler öğrenemiyorum.	f	219	148	237	172	169	2.91	ÇAK
	%	23,2	15,7	25,1	18,2	17,9		

7. İngilizce kaynak kullanmayı bilmiyorum.	f	170	143	267	191	174	3.05	ÇAK
	%	18	15,1	28,3	20,2	18,4		
8. İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum.	f	190	183	228	157	187	2.96	ÇAK
	%	20,1	19,4	24,1	16,6	19,8		

Tablo 49’da İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin birinci faktörünü oluşturan “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda yer alan ifadelerle göre, bu araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yarıya yakını, İngilizce yazmada yaşadıkları problemlerin İngilizce yazı yazmada gerekli olan teknik bilgileri bilmediklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir çünkü bu faktörde yer alan maddelerin çoğunun ortalamasının sonucu “çok az katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Örneğin, “İngilizce yazamıyorum çünkü nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum” ifadesine öğrencilerin % 45,3’ü katılmıştır. “İngilizce yazamıyorum çünkü yeterli sayıda kelime bilmiyorum” maddesine ise öğrencilerin % 53,3’ü katılmıştır. Aynı zamanda, kişiden kaynaklı problemler de İngilizce yazmada güçlük oluşturmaktadır. Örneğin, “İngilizce yazamıyorum çünkü İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum” ifadesine ise öğrencilerin % 36,4’ü katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.09’dur.

Tablo 50. Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce yazamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
1. Yeterince pratiğim yok.	f	118	109	196	193	329	3.53	BK
	%	12,5	11,5	20,7	20,4	34,8		
2. İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı.	f	145	81	165	163	391	3.60	BK
	%	15,3	8,6	17,5	17,2	41,4		
3. Bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmada zorlanıyorum.	f	98	140	248	243	216	3.35	ÇAK
	%	10,4	14,8	26,2	25,7	22,9		
4. Aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı.	f	147	119	172	143	364	3.48	BK
	%	15,6	12,6	18,2	15,1	38,5		
5. İngilizce dergileri takip edemiyorum.	f	162	105	179	154	345	3.43	BK
	%	17,1	11,1	18,9	16,3	36,5		
6. Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı.	f	102	109	208	201	325	3.56	BK
	%	10,8	11,5	22	21,3	34,4		
7. Aldığım İngilizce eğitiminde, öğretmenler öğrencilerden daha aktifti.	f	145	110	198	164	328	3.44	BK
	%	15,3	11,6	21	17,4	34,7		

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Tablo 50’de belirtildiği üzere İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin ikinci faktörünü oluşturan “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda yer alan ifadelerle göre, bu araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası, İngilizce yazmada yaşadıkları problemlerin İngilizce ve Türkçe arasındaki farklılıklardan ve almış oldukları İngilizce eğitiminden kaynaklandığını belirtmişlerdir çünkü bu faktörde yer alan maddelerin çoğunun ortalamasının sonucu “biraz katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Örneğin, “İngilizce yazamıyorum çünkü İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı” ifadesine öğrencilerin % 58,6’sı katılmıştır. “İngilizce yazamıyorum çünkü Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı” maddesine ise öğrencilerin % 55,7’si katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.48’dir. Buna göre, öğrencilerin çoğu İngilizce yazma güçlüklerinin nedenlerinden birinin Türkçe ve İngilizcenin dil bilgisi bakımından farklı özelliklere sahip olduğundan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin yarısından fazlası İngilizce yazmada yaşadıkları problemlerin daha önce almış oldukları İngilizce eğitiminden kaynaklandığını da ifade etmişlerdir.

Tablo 51. İngilizceye Duyulan İlginin (Faktör 3) Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce yazabiliyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. İngilizce kitap/metin/makale okurum.	f	337	204	187	118	99	2.40	PK
	%	35,7	21,6	19,8	12,5	10,5		
2. Yazmaya zaman ayırabiliyorum.	f	241	187	253	146	118	2.69	PK
	%	25,5	19,8	26,8	15,4	12,5		

Tablo 51’de İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin üçüncü faktörünü oluşturan “ilgi” boyutunda yer alan ifadelerle göre, bu araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası, İngilizce yazmada yaşadıkları problemlerin İngilizceye olan ilgisizliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir çünkü bu faktörde yer alan maddelerin ortalamasının sonucu “pek katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. “İngilizce yazabiliyorum çünkü İngilizce kitap/metin/makale okurum” ifadesine öğrencilerin % 57,3’ü katılmadıklarını belirtmişlerdir. “İngilizce

yazabiliyorum çünkü yazmaya zaman ayırabiliyorum” maddesine ise öğrencilerin % 45.3’ü katılmadıklarını belirtmişlerdir. Boyut ortalaması ise 2.54’tür. Buna göre, öğrencilerin çoğu İngilizce yazmaya karşı olan ilgisizliklerinin İngilizce yazarken onlar için bir sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

2.2.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde cinsiyet açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 52’de ölçeğin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 52 incelendiğinde, puan ortalaması açısından kız öğrencilerin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda puan ortalaması 24.23 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 25.29 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 52. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan T-Testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S. S.	T	p
Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler (Faktör 1)	Kız	445	24.23	7.48	-	.031*
	Erkek	500	25.29	7.58	2.156	

* $p < 0.05$

Tablo 52’ye göre cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemlerden oluşan İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre biraz daha fazla güçlük yaşamaktadır.

Tablo 53. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi (Faktör 2)	Kız	445	483,74	215264	106471	.253
	Erkek	500	463,44	231721		
İlgi (Faktör 3)	Kız	445	476,99	212259	109476	.669
	Erkek	500	469,45	234726		

* $p < 0.05$

Tablo 53'te elde edilen sıra ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 53 incelendiğinde, cinsiyet açısından kız öğrencilerin “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda sıra ortalaması 483 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 463 olarak hesaplanmıştır. “İlgi” boyutunda ise kız öğrencilerin sıra ortalaması 476 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 469 olarak bulunmuştur. “Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” boyutlarında cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2.3.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ FAKÜLTE AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde fakülteleri açısından (altı boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 54'te ölçeğin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğrencilerin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrenim gördükleri fakülteler açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 54. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklı Problemler” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Fakülte	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	F	p	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	1.Teknoloji	145	7,08	25,22	12,664	.000	1 > 2
	2. YDYO	278	6,70	22,59			2 < 3
	3.Veteriner	142	7,70	26,69			3 > 2
	4.İİBF	380	7,91	25,54			4 > 2

* p < 0.05

Tablo 54 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrenim gördükleri fakülteler açısından “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < 0.05) Levene istatistiği sonucuna göre “teknik bilgi eksikliği ve

kişiden kaynaklanan problemler” boyutunun varyansları homojen değildir. (p değeri, .027 (p < 0.05)). Farkın kaynağını bulmak için varyansların ve örneklemenin eşit olmaması sebebiyle Tamhane’s T2 Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). “Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutu açısından YDYO’da öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri, Teknoloji Fakültesi’nde, Veteriner Fakültesi’nde ve İİBF’de öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir. “Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutuna göre YDYO’da öğrenim gören öğrenciler İngilizce konuşma güçlükleri bakımından Teknoloji Fakültesi’nde, Veteriner Fakültesi’nde ve İİBF’de öğrenim gören öğrencilere göre daha az güçlük çekmektedir.

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteler açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 55’teki alt boyutlara Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 55. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Fakülte	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi (Faktör 2)	1.Teknoloji	145	477.27	.187	3	.980	
	2. YDYO	278	470.94				
	3.Veteriner	142	465.73				
	4.İİBF	380	475.59				
İlgi (Faktör 3)	1.Teknoloji	145	491,61	10,530	3	.015*	1 < 3
	2. YDYO	278	502,05				
	3.Veteriner	142	415,68				2 < 3
	4.İİBF	380	466,07				

* p < 0.05

Tablo 55’e göre “dilini yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutu açısından öğrencilerin fakültelerine göre İngilizce yazma güçlükleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0.05). Ölçeğin “ilgi” boyutundaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin sıra ortalamalarının fakülte açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinde, “ilgi” boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p > 0.05). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 56’da Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 56. İlgi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Teknoloji	145	209,74	30412	19827	.782
2. YDYO	278	213,18	59263		
1. Teknoloji	145	155,12	22492	8682	.020*
3. Veteriner	142	132,64	18835		
2. YDYO	278	223,56	62150	16107	.002*
3. Veteriner	142	184,93	26260		
1. Teknoloji	145	272,75	39549	26136	.358
4. İİBF	380	259,28	98526		
2. YDYO	278	344,31	95717	48703	.085
4. İİBF	380	318,67	121093		
3. Veteriner	142	241,10	34236	24083	.056
4. İİBF	380	269,12	102266		

* $p < 0.05$

Tablo 56'ya göre "ilgi" boyutu açısından Veteriner Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri, YDYO'da ve Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin güçlüklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). "İlgi" boyutuna göre Veteriner Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, YDYO'da ve Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedirler.

2.4.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SINIF AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde sınıfları açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 57'de ölçeğin "teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler" boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğrencilerin bulundukları sınıfları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 57. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfları için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Sınıf	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	p	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	1.sınıf	427	7,02	23,70	9,849	.000*	1 < 2, 1 < 4
	2. sınıf	118	6,91	26,90			2 > 1, 2 > 3
	3. sınıf	202	8,18	24,24			3 < 2, 3 < 4
	4. sınıf	198	7,86	26,45			4 > 1, 4 > 3

* p < 0.05

Tablo 57’ye göre “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutuna göre İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p < 0.05). Levene istatistiği sonucuna göre “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda, varyanslar homojen değildir. (p değeri, teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler: .019 (p < 0.05)). Farkın kaynağını bulmak için varyansların ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle Tamhane’s T2 Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Bu testin sonucuna göre, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p < 0.05). 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük çekmektedirler. 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise 1. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedir. 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük çekmektedirler. 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ise, 1. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedirler.

Tablo 58. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Farkın Kaynağı
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	1.sınıf	427	472,18	.649	3	.885	
	2. sınıf	118	456,47				
	3. sınıf	202	476,30				
	4. sınıf	198	481,25				
İlgi (Faktör 3)	1.sınıf	427	488,46	10,273	3	.016*	1 < 4
	2. sınıf	118	506,08				2 < 4
	3. sınıf	202	471,19				
	4. sınıf	198	421,80				

* p < 0.05

Tablo 58’e göre öğrencilerin bulundukları sınıfları açısından İngilizce yazma güçlüklerinde “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak “ilgi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 59’da Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 59. İlgi Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. sınıf	427	270,69	115585	24207	.511
2. sınıf	118	281,35	33199		
1. sınıf	427	318,79	136121	41510	.443
3. sınıf	202	307,00	62013		
2. sınıf	118	167,80	19800	11056	.277
3. sınıf	202	156,24	31559		
1. sınıf	427	326,98	139619	36304	.004*
4. sınıf	198	282,86	56005		
2. sınıf	118	175,93	20760	9625	.008*
4. sınıf	198	148,11	29326		
3. sınıf	202	210,96	42613	17885	.065
4. sınıf	198	189,83	37586		

* $p < 0.05$

Tablo 59’a göre, 4. sınıfta bulunan öğrencilerin, 1. sınıf ve 2. sınıfta bulunan öğrencilere göre “ilgi” boyutunda İngilizce yazma güçlüklerine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre, 4. sınıfta bulunan öğrenciler, 1. ve 2. sınıfta bulunan öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedir.

2.5.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ ÜNİVERSİTEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde üniversitede hazırlık okuyup okumama açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 60’ta ölçeğin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında üniversitede hazırlık okuyup okumama açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 60 incelendiğinde, puan ortalaması

açısından üniversitede hazırlık okuyan öğrencilerin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda puan ortalaması 23.85 iken üniversitede hazırlık okumayan öğrencilerin puan ortalaması 26.28 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 60. Öğrencilerin Üniversitede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Hazırlık	N	$\bar{x}$	S S.	T	p
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Evet	577	23.85	7.37	-4.888	.000*
	Hayır	368	26.28	7.60		

* $p < 0.05$

Tablo 60’a göre öğrencilerin üniversitede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Üniversitede İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutuna göre İngilizce yazma güçlükleri, İngilizce hazırlık okumayan öğrencilerin İngilizce konuşma güçlüklerine göre daha azdır.

Tablo 61.Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğrencilerin Üniversitede Hazırlık Okuyup Okumama Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Hazırlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi (Faktör 2)	Evet	577	464,97	268288	101535	.257
	Hayır	368	485,59	178696		
İlgi (Faktör 3)	Evet	577	494,70	285444	93644	.002*
	Hayır	368	438,97	161540		

* $p < 0.05$

Tablo 61’e göre öğrencilerin üniversitede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak, “ilgi” boyutunda, anlamlı bir

farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Üniversitede İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin “ilgi” boyutuna göre İngilizce yazma güçlükleri, İngilizce hazırlık okumayan öğrencilerin İngilizce yazma güçlüklerine göre daha azdır.

2.6. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 62’de ölçeğin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 62. Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu)

Ölçek Boyutları	Lise Türü	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	p	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	1.Anadolu Lisesi	286	7,73779	24,1783	5,567	.004*	1 < 2
	2.Genel Lise	482	7,47488	25,5809			2 > 1, 2 > 3
	3.Diğer Liseler**	177	7,27738	23,6723			3 < 2

* $p < 0.05$

**Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise, Fen Lisesi, Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Tablo 62’ye göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Levene istatistiği sonucuna göre bu boyutun varyansları homojendir (p değeri, teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler: .683 ($p > 0.05$)). Varyansların eşit

olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle Scheffe Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Buna göre, “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda, genel liseden mezun olan öğrencilerin, Anadolu Lisesinden mezun olan ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Genel liseden mezun olan öğrenciler Anadolu Lisesinden ve diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedirler.

Tablo 63. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Farkın Kaynağı
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	1.Anadolu Lisesi	286	446,35	14,346	2	.001*	1 < 2
	2.Genel Lise	482	505,35				2 > 3
	3.Diğer Liseler**	177	427,98				
İlgi (Faktör 3)	1.Anadolu Lisesi	286	494,27	4,699	2	.095	
	2.Genel Lise	482	454,39				
	3.Diğer Liseler**	177	489,32				

* $p < 0.05$

**Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise, Fen Lisesi, Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Tablo 63’e göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından İngilizce yazma güçlüklerinde “ilgi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 64’te Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 64. “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Anadolu Lisesi	286	354,35	101345	60304	.004*
2. Genel Lise	482	402,39	193950		
1. Anadolu Lisesi	286	235,49	67351	24312	.475
3. Diğer Liseler	177	226,36	40065		
2. Genel Lise	482	344,46	166029	35688	.001*
3. Diğer Liseler	177	290,63	51441		

* $p < 0.05$

****Diğer Liseler:** Kolej, Süper Lise, Anadolu Teknik Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise, Fen Lisesi, Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Tablo 64'e göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından “dilın yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunun İngilizce yazma güçlüklerinde Anadolu Lisesi mezunları, genel lise mezunlarına göre daha az güçlük yaşamaktadır. Genel lise mezunları ise İngilizce yazmada diğer lise mezunlarına göre daha fazla güçlük yaşamaktadır.

2.7.ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrencilerin ailesinde İngilizce bilen birinin olup olması açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 65'te ölçeğin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 65 incelendiğinde, puan ortalaması açısından ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrencilerin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda puan ortalaması 23.91 iken ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilerin puan ortalaması 25.33 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 65. Öğrencilerin Ailesinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna Göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” Boyutu)

Ölçek Boyutları	Ailede İngilizce Bilen Birinin Olması	N	$\bar{X}$	S S.	T	p
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Evet	357	23.910	7.87	-2.827	.005*
	Hayır	588	25.338	7.31		

* $p < 0.05$

Tablo 65’e göre öğrencilerin ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda, ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrenciler, ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır.

Tablo 66. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğrencilerin Ailesinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Ailede İngilizce Bilen Birinin Olması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi (Faktör 2)	Evet	357	450,59	160859	96956	.049*
	Hayır	588	486,61	286125		
İlgi (Faktör 3)	Evet	357	498,96	178128	95690	.021*
	Hayır	588	457,24	268856		

* $p < 0.05$

Tablo 66’ya göre öğrencilerin ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, “dilini yapısı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Ailesinde İngilizce bilen biri olan öğrencilerin “dilini yapısı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” boyutlarına göre İngilizce yazma güçlükleri, ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğrencilerin yaşadıkları İngilizce yazma güçlüklerine göre daha azdır.

2.8. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YABANCI ARKADAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğrencilerin yabancı bir arkadaşının olup olmaması bakımından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 67. Öğrencilerin Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna Göre Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçek Boyutu	Yabancı Arkadaş	N	$\bar{x}$	S S.	T	p
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Evet	388	23.2088	7.94	-	.000*
	Hayır	557	25.9066	7.06	5.482	

* $p < 0.05$

Tablo 67'ye göre öğrencilerin yabancı bir arkadaşının olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda yabancı arkadaşı olmayan öğrenciler, yabancı arkadaşı olan öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedir.

Tablo 68.Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğrencilerin Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yabancı Arkadaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi (Faktör 2)	Evet	388	420,59	163189	87723	.000*
	Hayır	557	509,51	283795		
İlgi (Faktör 3)	Evet	388	551,06	213809	77772	.000*
	Hayır	557	418,63	233175		

* $p < 0.05$

Tablo 68'e göre öğrencilerin yabancı bir arkadaşının olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, “dil yapı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Dilin yapı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” boyutlarına göre, yabancı arkadaşı olan öğrenciler, yabancı arkadaşı olmayan öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadır.

2.9. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 69’da ölçeğin “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğrencilerin sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 69. Öğrencilerin Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler”)

Ölçek Boyutu	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	p	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	1.Evet	322	8,28	22,74	26,889	.000*	1 < 2, 1 < 3
	2.Bazen	388	6,61	24,95			2 > 1, 2 < 3
	3.Hayır	235	7,16	27,36			3 > 1, 3 > 2

* $p < 0.05$

Tablo 69’a göre, “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda öğrencilerin sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Levene istatistiği sonucuna göre “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda, varyanslar homojen değildir. (p değeri, teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler: .000 ($p < 0.05$)). Farkın kaynağını bulmak için varyansların ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle Tamhane’s T2 Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Bu sonuca göre, “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle, sosyal bir ortamda

bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerle İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sosyal bir ortamda her zaman İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler, sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilere ve sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. Sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler, İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

Tablo 70. Öğrencilerin Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” ve “İlgi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	1.Evet	322	405,35	30,269	2	.000*	1 < 2
	2.Bazen	388	504,23				1 < 3
	3.Hayır	235	514,13				
İlgi (Faktör 3)	1.Evet	322	558,81	58,564	2	.000*	1 < 2
	2.Bazen	388	454,45				1 < 3
	3.Hayır	235	386,06				2 < 3

* $p < 0.05$

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğrencilerin sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 70’teki alt boyutlara Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Tablo 70’e göre “dil in yapısı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” boyutlarında sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için “dil in yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutuna Tablo 71’de Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Tablo 71. “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Evet	322	314,29	101201	49198	.000*
2. Bazen	388	389,70	151204		
1. Evet	322	252,56	81325	29322	.000*
3. Hayır	235	315,22	74077		
2. Bazen	388	309,03	119903	44437	.596
3. Hayır	235	316,91	74473		

* $p < 0.05$

Tablo 71'e göre "dilın yapısı ve İngilizce eğitimi" boyutunda sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle sosyal ortamda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre, sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler, sosyal ortamda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğrencilere göre daha az güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğrenciler, sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilere göre daha az güçlük yaşamaktadırlar.

Tablo 72. "İlgi" Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Evet	322	399,90	128769	48170	.000*
2. Bazen	388	318,65	123636		
1. Evet	322	320,40	103170	24503	.000*
3. Hayır	235	222,27	52233		
2. Bazen	388	330,30	128155	38491	.001*
3. Hayır	235	281,79	66221		

* $p < 0.05$

Tablo 72'ye göre "ilgi" boyutunda sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilerle sosyal ortamda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden ve hiç tercih etmeyen öğrencilerin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre, sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı her zaman tercih eden öğrenciler, İngilizce konuşmayı bazen tercih eden ve hiç tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğrenciler ise İngilizce konuşmayı tercih etmeyen öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemek için yapılan analizlerde, uygun hipotez testini seçmek için verilerin özelliklerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 73'e göre İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin 1. alt boyutu olan "teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler" boyutunun p değeri .061 ve "İngilizce eğitimi" boyutunun p değeri .111 olduğu için bu faktörün analizinde ortalamaların karşılaştırılması için t-testi uygulanmış; sıra ortalamalarının karşılaştırılması için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır ($p > 0.05$). Ancak, "kültür" boyutunun p değeri 0.47 ve "motivasyon" boyutunun p değeri .026 olarak bulunmuştur. Buna göre veriler normal dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Yani, veriler parametrik test koşullarını sağlamamaktadır. Bu yüzden, diğer faktörlerin analizi için ortalamaların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi tercih edilirken, sıra ortalamaları için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 73. Öğretim Elemanlarının Konuşma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
N		111	111	111	111
Normal Parametreler	Ortalama	29,2523	5,8108	12,6126	11,0000
	Standart Sapma	10,53520	2,67824	4,64400	3,70012
Kolmogorov-Smirnov Z		1,322	1,368	1,203	1,473
p değeri		,061	,047	,111	,026

3.1. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşmada yaşadıkları güçlüklerin dağılımı ("Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler, kültür, İngilizce eğitimi, motivasyon" alt boyutlarına göre) nasıldır?

Eksiksiz doldurulduğu tespit edilen 111 tane ölçekten elde edilen verilerin frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74. Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum.	f	23	13	8	27	40	3.43	BK
	%	20,7	11,7	7,2	24,3	36		
2. Konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum.	f	21	13	13	30	34	3.38	ÇAK
	%	18,9	11,7	11,7	27	30,6		
3. Konuşurken Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını hatırlayamıyorum.	f	24	17	20	31	19	3.03	ÇAK
	%	21,6	15,3	18	27,9	17,1		
4. Aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu.	f	21	9	11	17	53	3.64	BK
	%	18,9	8,1	9,9	15,3	47,7		
5. Uygulama yapma fırsatım yok.	f	28	8	19	25	31	3.20	ÇAK
	%	25,2	7,2	17,1	22,5	27,9		
6. Ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum.	f	29	20	16	22	24	2.92	ÇAK
	%	26,1	18	14,4	19,8	21,6		
7. En az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım.	f	34	9	3	16	49	3.33	ÇAK
	%	30,6	8,1	2,7	14,4	44,1		
8. İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı.	f	24	14	25	19	29	3.13	ÇAK
	%	21,6	12,6	22,5	17,1	26,1		
9. İngilizce kelimelerin okunuşu yazılışlarından farklı.	f	27	17	14	19	34	3.14	ÇAK
	%	24,3	15,3	12,6	17,1	30,6		

Tablo 74’te İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin birinci faktörünü oluşturan “*Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler*” boyutunda yer alan ifadelerle göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarıya yakını İngilizce konuşmada yaşadıkları güçlüklerin İngilizceyi teorik olarak öğrendiklerinden dolayı ve İngilizce ve Türkçenin teorik olarak yani dil bilgisi, söz dizilimi, vb. farklılıkları olduğu için İngilizce konuşmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir çünkü bu faktörde yer alan maddelerin çoğunun ortalamasının sonucu “çok az katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Örneğin, “İngilizce konuşamıyorum çünkü aldığım İngilizce

eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu” ifadesine öğretim elemanlarının % 63’ü katılmıştır. “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum” ifadesine ise öğretim elemanlarının % 60,3’ü katılmıştır. Ayrıca, kişiden kaynaklanan içsel sorunlar da İngilizce konuşmada güçlük oluşturmaktadır. Örneğin, “İngilizce konuşamıyorum çünkü ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum” ifadesine ise öğretim elemanlarının yarıya yakını katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.24’tür. Buna göre, öğretim elemanları İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin sebepleri arasında dili teorik olarak öğrenmeyi, İngilizce ve Türkçe arasındaki teorik farklılıkları ve kişiden kaynaklı içsel durumları kısmen güçlük olarak görmektedir.

Tablo 75. Kültür Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. İngiliz kültürünü bilmiyorum.	f	31	19	21	14	26	2.86	ÇAK
	%	27,9	17,1	18,9	12,6	23,4		
2. Yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum.	f	31	12	26	16	26	2.94	ÇAK
	%	27,9	10,8	23,4	14,4	23,4		

Tablo 75’te İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin ikinci faktörünü oluşturan “Kültür” boyutunda yer alan ifadelere göre, öğretim elemanları, İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin İngiliz kültürünü bilmemekten kaynaklandığına çok az katılmaktadırlar. Örneğin, “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngiliz kültürünü bilmiyorum” ifadesine öğretim elemanlarının % 36’sı katılmıştır. “İngilizce konuşamıyorum çünkü yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum” ifadesine ise öğretim elemanlarının % 37,8’i katılmıştır. Öğretim elemanlarının çoğu İngilizce konuşma güçlüklerinin nedenini İngiliz kültürünü bilmediklerinden kaynaklandığına katılmamaktadır. Boyut ortalaması ise 2.90’dur. Buna göre, öğretim elemanlarının İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin sebepleri arasında İngiliz kültürünü bilmemek bulunmamaktadır.

Tablo 76. İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 3) Oluşan Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. Üniversitede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyor.	f	19	15	33	27	17	3.07	ÇAK
	%	17,1	13,5	29,7	24,3	15,3		
2. Lisede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyordu.	f	19	18	35	22	17	3.00	ÇAK
	%	17,1	16,2	31,5	19,8	15,3		
3. İngilizceyi Türkçe öğrendim.	f	24	9	20	14	44	3.40	BK
	%	21,6	8,1	18	12,6	39,6		
4. İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı.	f	28	16	14	19	34	3.13	ÇAK
	%	25,2	14,4	12,6	17,1	30,6		

Tablo 76’da İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin üçüncü faktörünü oluşturan “İngilizce eğitimi” boyutunda yer alan ifadelerle göre, öğretim elemanları, İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin aldıkları İngilizce eğitiminden kaynaklandığına kısmen katılmaktadırlar. Öğretim elemanlarının % 52,2’si “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizceyi Türkçe öğrendim” ifadesine katılmaktadırlar. “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı” ifadesine öğretim elemanlarının % 47,7’si katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.15’tir. Buna göre, öğretim elemanlarının İngilizce konuşmada yaşadıkları problemlerin sebepleri arasında almış oldukları İngilizce eğitiminden kaynaklan problemler yer almaktadır.

Tablo 77. Motivasyon Etkisinin (Faktör 4) Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce konuşabiliyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. Fikirlerimi ifade edecek kadar İngilizce kelime biliyorum.	f	14	5	20	32	40	3.71	BK
	%	12,6	4,5	18	28,8	36		
2. İngilizce konuşmaya istekliyim.	f	13	9	10	24	55	3.89	BK
	%	11,7	8,1	9	21,6	49,5		
3. Kendime güvendiğim için konuşurken rahatım.	f	20	12	19	24	36	3.39	BK
	%	18	10,8	17,1	21,6	32,4		

Tablo 77’de İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeğinin dördüncü faktörünü oluşturan “*motivasyon*” boyutunda yer alan ifadelerle göre, öğretim elemanlarının yarısı İngilizce konuşurken kendilerini rahat hissetmektedir ve yarısından fazlası ise İngilizce konuşmaya isteklilerdir. Öğretim elemanlarının % 71.1’i “İngilizce konuşabiliyorum çünkü İngilizce konuşmaya istekliyim” ifadesine katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.66’dır. Buna göre, öğretim elemanlarının çoğunun İngilizce konuşmaya karşı motivasyonları yüksektir ve İngilizce kelime dağarcıkları kendilerine ifade etmeye yeterlidir.

3.2. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde cinsiyet açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 78’de ölçeğin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutu ve “İngilizce eğitimi” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 78 incelendiğinde, puan ortalaması açısından kadın öğretim elemanlarının “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda puan ortalaması 31.42 iken erkek öğretim elemanlarının puan ortalaması 28.51 olarak hesaplanmıştır. “İngilizce eğitimi” boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalaması 12.64 iken erkek öğretim elemanlarının puan ortalaması 12.60 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 78.Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan T-Testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S. S.	T	p
Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler (Faktör 1)	Kadın	28	31.42	8.66	1.26	.208
	Erkek	83	28.51	11.04		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Kadın	28	12.64	4.32	.040	.968
	Erkek	83	12.60	4.77		

Tablo 78’de puan ortalamaları arasında kadın ve erkek öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet açısından öğretim elemanlarının “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutu ve “İngilizce eğitimi” boyutunda İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 79’da ölçeğin “kültür” boyutu ve “motivasyon” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 79.Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültür (Faktör 2)	Kadın	28	58,23	1630	1099	.668
	Erkek	83	55,25	4585		
Motivasyon (Faktör 4)	Kadın	28	56,93	1594	1136	.858
	Erkek	83	55,69	4622		

Tablo 79’a göre öğretim elemanlarının cinsiyet açısından İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, “kültür” ve “motivasyon” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

3.3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ FAKÜLTE AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde fakülteleri açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 80’de ölçeğin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının görevli bulundukları fakülteler açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir. Levene istatistiği sonucuna göre bu boyutların varyansları homojendir (p değerleri, teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler: .134 ve İngilizce eğitimi: .215 ($p > 0.05$)).

Tablo 80. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Fakülte	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	P	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.Teknoloji	32	9.79	32.06	7.408	.001*	1 > 2
	2.İİBF	45	10.91	24.84			2 < 3
	3.Veteriner	34	8.74	32.44			3 > 2
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.Teknoloji	32	4.63	14.03	5.757	.004*	1 > 2
	2.İİBF	45	4.64	10.88			2 < 3
	3.Veteriner	34	4.00	13.55			3 > 2

* $p < 0.05$

Tablo 80’de elde edilen verilerin ortalamalarının fakülte açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizinde “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarında öğretim elemanlarının görevli oldukları fakülterlere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Varyansların eşit olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle farkın kaynağını bulmak amacıyla Scheffe Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Bu testin sonucuna göre “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutu “İngilizce eğitimi” boyutu açısından İİBF’de görevli öğretim elemanları, Veteriner Fakültesi’nde ve Teknoloji Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük çekmektedir.

Tablo 81. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Fakülte	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Kültür (Faktör 2)	1.Teknoloji	32	63,36	7,375	2	.025*	1 > 2
	2.İİBF	45	46,07				2 < 3
	3.Veteriner	34	62,22				
Motivasyon (Faktör 4)	1.Teknoloji	32	52,36	2,218	2	.330	
	2.İİBF	45	61,46				
	3.Veteriner	34	52,21				

* p < 0.05

Tablo 81’de verilerin sıra ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinde “motivasyon” boyutunda öğretim elemanlarının görevli oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0.05). Ancak, “kültür” boyutunda, öğretim elemanlarının görevli oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < 0.05). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 82’de Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

Tablo 82. “Kültür” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Teknoloji	32	46,05	1473	494	.018*
2. İİBF	45	33,99	1529		
1. Teknoloji	32	33,81	1082	534	.897
3. Veteriner	34	33,21	1129		
2. İİBF	45	35,08	1578	543	.026*
3. Veteriner	34	46,51	1581		

* p < 0.05

Tablo 82’ye göre, “kültür” boyutunda, Teknoloji Fakültesi’nde ve Veteriner Fakültesi’nde görevli öğretim elemanları, İİBF’de görevli öğretim elemanlarına göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar.

3.4. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ UNVAN AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde unvanları açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 83. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Unvan	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	P	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.Araştırma Görevlisi	33	9.15	25.39	2.748	.046*	1 < 2
	2.Yardımcı Doçent	31	10.19	32.67			2 > 1
	3.Doçent	34	10.64	29.97			
	4. Profesör	13	12.23	29.00			
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.Araştırma Görevlisi	33	4.68	11.03	1.974	.122	
	2.Yardımcı Doçent	31	3.92	13.64			
	3.Doçent	34	4.92	13.05			
	4. Profesör	13	4.86	13.00			

* p < 0.05

Tablo 83’te ölçeğin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 83’teki ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin ortalamalarının öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizinde “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < 0.05). Levene istatistiği sonucuna göre bu boyutun varyansları homojendir (p değeri, teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler: .714 (p > 0.05)). Varyansların eşit olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle LSD Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Bu testin sonucuna göre “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” boyutu açısından araştırma görevlisi ve yardımcı doçent unvanlarına sahip öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri birbirinden farklılık göstermektedir (p < 0.05). Yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanları araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük çekmektedirler. “İngilizce eğitimi” boyutunda öğretim elemanlarının unvanları açısından İngilizce konuşma güçlüklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0.05).

Tablo 84. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Unvan	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Kültür (Faktör 2)	1.Araştırma Görevlisi	33	42,83	9,864	3	.020*	1 < 2, 1 < 3
	2.Yardımcı Doçent	31	64,69				
	3.Doçent	34	62,85				
	4. Profesör	13	50,77				
Motivasyon (Faktör 4)	1.Araştırma Görevlisi	33	61,97	5,451	3	.142	
	2.Yardımcı Doçent	31	46,06				
	3.Doçent	34	55,46				
	4. Profesör	13	65,96				

* p < 0.05

Tablo 84’teki ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin ortalamalarının öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinde “motivasyon” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0.05). Ancak, “kültür” boyutunda öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < 0.05). Farkın kaynağını bulmak için Tablo 85’te Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Tablo 85. “Kültür” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Unvan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Araştırma Görevlisi	33	26,05	859	298	.004*
2. Yardımcı Doçent	31	39,37	1220		
1. Araştırma Görevlisi	33	27,83	918	357	.010*
3. Doçent	34	39,99	1359		
2. Yardımcı Doçent	31	33,35	1034	516	.884
3. Doçent	34	32,68	1111		
3. Doçent	34	25,19	856	180	.330
4. Profesör	13	20,88	271		
2. Yardımcı Doçent	31	23,97	743	156	.237
4. Profesör	13	19,00	247		
1. Araştırma Görevlisi	33	22,95	757	196	.655
4. Profesör	13	24,88	323		

* p < 0.05

Tablo 85'e göre "kültür" boyutunda, öğretim elemanlarının unvanları incelendiğinde araştırma görevlileri, yardımcı doçentlere ve doçentlere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır.

3.5. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ LİSEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde lisede hazırlık okuyup okumama açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 86'da ölçeğin "teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler" ve "İngilizce eğitimi" boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında lisede hazırlık okuyup okumama açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 86. Öğretim Elemanlarının Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına Göre Yapılan t-testi Sonuçları ("Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler" ve "İngilizce Eğitimi" Boyutları)

Ölçek Boyutları	Hazırlık	N	$\bar{x}$	S S.	T	p
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	Evet	36	26.75	9.45	-1.750	.083
	Hayır	75	30.45	10.87		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Evet	36	11.13	4.69	-2.364	.020*
	Hayır	75	13.32	4.47		

* $p < 0.05$

Tablo 86'ya göre ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının lisede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında "İngilizce eğitimi" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Lisede İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin "İngilizce eğitimi" boyutuna göre İngilizce konuşma güçlükleri, İngilizce hazırlık okumayan öğrencilerin İngilizce konuşma güçlüklerine göre daha azdır. "Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler" boyutunda, öğretim elemanlarının lisede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre İngilizce konuşmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$)

Tablo 87’de ölçeğin “kültür” boyutu ve “motivasyon” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının lisede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 87. Konuşma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğretim Elemanlarının Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Hazırlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültür (Faktör 2)	Evet	36	49,39	1778	1112	.130
	Hayır	75	59,17	4438		
Motivasyon (Faktör 4)	Evet	36	63,21	2275	1090	.099
	Hayır	75	52,54	3940		

Tablo 87’ye göre öğretim elemanlarının lisede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, “kültür” ve “motivasyon” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

3.6. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde mezun oldukları lise türü açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 88’de ölçeğin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 88. Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Lise Türü	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	P
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	1.Meslek Lisesi	35	9,84433	26,8286	2.038	.135
	2.Genel Lise	50	10,9837	31,3600		
	3.Diğer Liseler*	26	10,1162	28,4615		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	1.Meslek Lisesi	35	4,72398	12,0857	.527	.592
	2.Genel Lise	50	4,52769	13,1000		
	3.Diğer Liseler*	26	4,84212	12,3846		

*Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise ve Fen Lisesi’nden oluşmaktadır.

Tablo 88’e göre öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından İngilizce konuşma güçlükleri değerlendirildiğinde “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 89. Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Lise Türü	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	p
Kültür (Faktör 2)	1.Meslek Lisesi	35	51,30	1,904	2	.386
	2.Genel Lise	50	60,51			
	3.Diğer Liseler*	26	53,65			
Motivasyon (Faktör 4)	1.Meslek Lisesi	35	59,64	.782	2	.676
	2.Genel Lise	50	53,43			
	3.Diğer Liseler*	26	56,04			

*Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise ve Fen Lisesi’nden oluşmaktadır.

Tablo 89’a göre öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından İngilizce konuşma güçlükleri değerlendirildiğinde “kültür” ve “motivasyon” boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

3.7. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olması açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 90'daki ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olması açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 90. Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olması	N	$\bar{x}$	S S.	T	p
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	Evet	63	28.0000	9.97	-1.442	.152
	Hayır	48	30.8958	11.11		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Evet	63	12.1270	4.62	-1.266	.208
	Hayır	48	13.2500	4.63		

Tablo 90'da ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 91. Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültür (Faktör 2)	Evet	63	49,78	3136	1120	.018*
	Hayır	48	64,17	3080		
Motivasyon (Faktör 4)	Evet	63	58,54	3688	1352	.336
	Hayır	48	52,67	2528		

* $p < 0.05$

Tablo 91'e göre “kültür” boyutunda, ailesinde İngilizce bilen biri olan öğretim elemanları, ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır ($p < 0.05$). Tablo 91'de görüldüğü üzere “motivasyon” boyutuna göre öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen

birinin olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

3.8. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YABANCI ARKADAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğretim elemanlarının yabancı bir arkadaşının olup olmaması bakımından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 92’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının yabancı bir arkadaşının olup olmaması bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 92. Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yabancı Arkadaşının Olması	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	T	p
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler (Faktör 1)	Evet	68	25,76	10,25	-5.016	.000*
	Hayır	43	34,76	8,48		
İngilizce Eğitimi (Faktör 3)	Evet	68	11,67	4,76	-2.749	.007*
	Hayır	43	14,09	4,07		

* $p < 0.05$

Tablo 92’de ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının yabancı bir arkadaşlarının olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarında yabancı bir arkadaşı olmayan öğretim elemanları, yabancı bir arkadaşı olan öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük çekmektedir.

Tablo 93. Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yabancı Arkadaşının Olması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kültür (Faktör 2)	Evet	68	48,08	3269	923	.001*
	Hayır	43	68,52	2946		
Motivasyon (Faktör 4)	Evet	68	65,20	4433	836	.000*
	Hayır	43	41,45	1782		

* p < 0.05

Tablo 93’e göre “kültür” ve “motivasyon” boyutuna göre öğretim elemanlarının yabancı arkadaşlarının olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < 0.05). “Kültür” ve “motivasyon” boyutlarında, yabancı arkadaşı olan öğretim elemanları, yabancı arkadaşı olmayan öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır.

3.9. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 94’te ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 94. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	p	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler	1.Evet	76	10.18	27.06	5.977	.003*	1 < 2
	2.Bazen	28	9.59	34.67			2 > 1
	3.Hayır	7	10.99	31.28			
İngilizce Eğitimi	1.Evet	76	4.79	11.93	3.909	.023*	1 < 2
	2.Bazen	28	3.66	14.67			2 > 1
	3.Hayır	7	4.53	11.71			

* p < 0.05

Tablo 94'te ölçeğin “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarında sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p < 0.05). Levene istatistiği sonucuna göre “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarının varyansları homojendir (p değerleri, teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler: .403 ve İngilizce eğitimi: .114 (p > 0.05)). Varyansların eşit olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle Scheffe Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Buna göre, sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi olan öğretim elemanları, “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” ve “İngilizce eğitimi” boyutlarında İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük çekmektedirler.

Tablo 95. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p	Farkın Kaynağı
Kültür	1.Evet	76	49,38	10,875	2	.004*	1 < 2
	2.Bazen	28	72,23				
	3.Hayır	7	62,93				
Motivasyon	1.Evet	76	64,16	16,277	2	.000*	1 < 2, 1 < 3
	2.Bazen	28	40,16				
	3.Hayır	7	30,79				

* p < 0.05

Tablo 95’e göre, öğretim elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda “kültür” ve “motivasyon” boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu farklılıkların kaynağını bulmak için Mann Whitney U-testleri yapılmıştır.

Tablo 96. “Kültür” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Evet	76	46,76	3553	627	.001*
2. Bazen	28	68,09	1906		
1. Evet	76	41,13	3125	199	.270
3. Hayır	7	51,50	360		
2. Bazen	28	18,64	522	80	.448
3. Hayır	7	15,43	108		

* $p < 0.05$

Tablo 96’da “kültür” boyutu için öğretim elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimleri arasında anlamlı bir farklılığın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Mann Whitney U-testinin sonuçları verilmiştir. Buna göre, sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri sosyal ortamda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğretim elemanlarına göre daha azdır.

Tablo 97. “Motivasyon” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Evet	76	58,59	4453	601	.001*
2. Bazen	28	35,96	1007		
1. Evet	76	44,07	3349	109	.009*
3. Hayır	7	19,57	137		
2. Bazen	28	18,70	523	78	.416
3. Hayır	7	15,21	106		

* $p < 0.05$

Tablo 97’de “motivasyon” boyutu için öğretim elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimleri arasında anlamlı bir farklılığın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Mann Whitney U-testinin sonuçları verilmiştir. Buna göre, sosyal ortamda İngilizce konuşmayı tercih eden öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri sosyal ortamda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden ve hiç tercih etmeyen öğretim elemanlarına göre daha azdır.

3.10. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE KONUŞMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YURTDIŞI DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde yurtdışında bulunma durumu açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 98’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının yurtdışı deneyimleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 98. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teorik Bilgi ve Kişiden Kaynaklı Problemler” ve “İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yurtdışı Deneyimi	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	p	Farkın Kaynağı
Teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler	1.0-1 ay	33	9.32	31.54	5.987	.001*	1 > 3
	2.1 ay-1 yıl	19	10.98	26.89			
	3.1 yıldan fazla	18	10.90	21.22			3 < 1, 3 < 4
	4.Yok	41	9.32	32.02			4 > 3
İngilizce Eğitimi	1.0-1 ay	33	4.09	13.30	1.477	.225	
	2.1 ay-1 yıl	19	4.82	11.73			
	3.1 yıldan fazla	18	4.69	10.94			
	4.Yok	41	4.86	13.19			

* p < 0.05

Tablo 98’e göre “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” alt boyutunda İngilizce konuşma güçlükleri değerlendirildiğinde yurtdışı deneyimi açısından

anlamli bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Levene istatistiği sonucuna göre bu boyutun varyansları homojendir (p değeri, teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler: .750 ($p > 0.05$)). Varyansların eşit olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle Scheffe Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Buna göre, 1 yıldan fazla yurtdışında bulunmuş öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri “teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler” aısından, yurtdışında en fazla 1 ay bulunmuş ve yurtdışında hiç bulunmamış öğretim elemanlarından farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). 1 yıldan fazla yurtdışında bulunmuş öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri, yurtdışında en fazla 1 ay bulunmuş ve yurtdışında hiç bulunmamış öğretim elemanlarına göre daha azdır. “İngilizce eğitimi” boyutunda ise gruplar arasında İngilizce konuşma güçlükleri değeriendirildiğinde yurtdışı deneyimi aısından anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğretim elemanlarının yurtdışı deneyimleri aısından anlamli bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 99’daki “kültür” ve “motivasyon” boyutlarına Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 99. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“Kültür” ve “Motivasyon” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yurtdışı Deneyimi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P	Farkın Kaynağı
Kültür	1.0-1 ay	33	62.36	3.256	3	.354	
	2.1 ay-1 yıl	19	53.39				
	3.1 yıldan fazla	18	45.92				
	4.Yok	41	56.51				
Motivasyon	1.0-1 ay	33	57,82	9.669	3	.022*	3 < 4
	2.1 ay-1 yıl	19	57,42				
	3.1 yıldan fazla	18	73,72				
	4.Yok	41	46,10				

* $p < 0.05$

Tablo 99’a göre “kültür” boyutunda öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri değeriendirildiğinde yurtdışı deneyimi aısından anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Ancak, “motivasyon” boyutunda yurtdışı deneyimi

açısından öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Bu farkın kaynağını bulmak için Tablo 100’de Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

Tablo 100. “Motivasyon” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yurtdışı Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. 0-1 ay	33	26,48	874	313	.992
2. 1 ay -1 yıl	19	26,53	504		
1. 0-1 ay	33	23,26	767	206	.068
3. 1 yıldan fazla	18	31,03	558		
2. 1 ay -1 yıl	19	16,05	305	115	.077
3. 1 yıldan fazla	18	22,11	398		
3. 1 yıldan fazla	18	39,58	712	196	.004*
4. Yok	41	25,79	1057		
2. 1 ay -1 yıl	19	34,84	662	307	.187
4. Yok	41	28,49	1168		
1. 0-1 ay	33	42,08	1388	525	.098
4. Yok	41	33,82	1386		

* $p < 0.05$

Tablo 100’e göre, “motivasyon” boyutunda 1 yıldan fazla yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanları ile yurtdışı deneyimi olmayan öğretim elemanlarının İngilizce konuşma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). “Motivasyon” boyutunda 1 yıldan fazla yurtdışı deneyimi olan öğretim elemanları, yurtdışı deneyimi olmayan öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

4. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMA GÜÇLÜKLERİNİ BELİRLEME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemek için yapılan analizlerde, uygun hipotez testini seçmek için verilerin özelliklerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 101’deki testin sonucuna göre İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin 1. alt boyutu olan “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunun p değeri .136 ve “dilini yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunun p değeri .591 olduğu için bu faktörün analizinde ortalamaların karşılaştırılması için t-

testi uygulanmış; sıra ortalamalarının karşılaştırılması için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır ($p > 0.05$). Ancak, “ilgi” boyutunun p değeri 0.17 olarak bulunmuştur. Buna göre veriler normal dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Bu yüzden, diğer faktörlerin analizi için ortalamaların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi tercih edilirken, sıra ortalamaları için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 101. Öğretim Elemanlarının Yazma Güçlüklerini Belirlemek için Faktörlere Uygulanan Normallik Testi (Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu)

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
N		111	111	111
Normal Parametreler	Ortalama	20,9640	21,4685	7,1982
	Standart Sapma	9,66148	8,06656	2,35804
Kolmogorov-Smirnov Z		1,160	,771	1,544
p değeri		,136	,591	,017

4.1. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN DAĞILIMI

Öğretim elemanlarının İngilizce yazmada yaşadıkları güçlüklerin dağılımı (“Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler”, “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” ve “ilgi” alt boyutlarına göre) nasıldır?

Eksiksiz doldurulduğu tespit edilen 111 tane ölçekten elde edilen verilerin frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri Tablo 102’de verilmiştir.

Tablo 102. Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemlerden (Faktör 1) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce yazamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1.Yazma tekniklerini bilmiyorum.	f	38	12	13	26	22	2.83	ÇAK
	%	34,2	10,8	11,7	23,4	19,8		
2.Nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum.	f	38	18	12	28	15	2.67	ÇAK
	%	34,2	16,2	10,8	25,2	13,5		
3.Kelimeleri doğru yerde	f	31	18	17	32	13	2.80	ÇAK

kullanamıyorum.	%	27,9	16,2	15,3	28,8	11,7		
4.İngilizce dil bilgisi kurallarını bilmiyorum.	f	38	24	21	18	10	2.44	PK
	%	34,2	21,6	18,9	16,2	9		
5.Yeterli sayıda kelime bilmiyorum.	f	37	18	21	21	14	2.61	ÇAK
	%	33,3	16,2	18,9	18,9	12,6		
6.Yeni kelimeler öğrenemiyorum.	f	37	20	21	23	10	2.54	PK
	%	33,3	18	18,9	20,7	9		
7. İngilizce kaynak kullanmayı bilmiyorum.	f	48	19	14	19	11	2.33	PK
	%	43,2	17,1	12,6	17,1	9,9		
8. İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum.	f	32	19	28	12	20	2.72	ÇAK
	%	28,8	17,1	25,2	10,8	18		

Tablo 102’de İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin birinci faktörünü oluşturan “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda yer alan ifadelerle göre, bu araştırmaya katılan öğretim elamanlarının yarısından fazlası, İngilizce yazmada yaşadıkları güçlükleri İngilizce yazı yazmada gerekli olan teknik bilgileri bilmemelerinden kaynaklanmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, “İngilizce yazamıyorum çünkü İngilizce kaynak kullanmayı bilmiyorum” ifadesine öğretim elemanlarının % 27’si katılmıştır. “İngilizce yazamıyorum çünkü İngilizce dil bilgisi kurallarını bilmiyorum” maddesine ise öğretim elemanlarının % 25.2’si katılmıştır. Aynı zamanda, kişiden kaynaklı problemler, İngilizce yazmada güçlük oluşturmamaktadır. Örneğin, “İngilizce yazamıyorum çünkü İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum” ifadesine ise öğretim elemanlarının % 28.8’i katılmıştır. Boyut ortalaması ise 2.61’dir. Buna göre, “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutundaki maddelere öğretim elemanlarının çoğu katılmamaktadır.

Tablo 103. Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitiminden Kaynaklı Problemlerden (Faktör 2) Oluşan Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları (TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce yazamıyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. Yeterince pratiğim yok.	f	27	9	17	21	37	3.28	ÇAK
	%	24,3	8,1	15,3	18,9	33,3		
2. İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı.	f	39	10	16	20	26	2.85	ÇAK
	%	35,1	9	14,4	18	23,4		

3. Bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmada zorlanıyorum.	f	31	14	25	26	15	2.81	ÇAK
	%	27,9	12,6	22,5	23,4	13,5		
4. Aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı.	f	22	12	15	15	47	3.47	BK
	%	19,8	10,8	13,5	13,5	42,3		
5. İngilizce dergileri takip edemiyorum.	f	27	20	17	18	29	3.01	ÇAK
	%	24,3	18	15,3	16,2	26,1		
6. Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı.	f	23	16	29	19	24	3.04	ÇAK
	%	20,7	14,4	26,1	17,1	21,6		
7. Aldığım İngilizce eğitiminde, öğretmenler öğrencilerden daha aktifti.	f	26	17	25	21	22	2.96	ÇAK
	%	23,4	15,3	22,5	18,9	19,8		

Tablo 103’de İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin ikinci faktörünü oluşturan “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda yer alan ifadelerle göre, bu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısına yakını, İngilizce yazmada yaşadıkları problemlerin İngilizce ve Türkçe arasındaki farklılıktan kaynaklanmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, “İngilizce yazamıyorum çünkü bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmada zorlanıyorum” ifadesine öğretim elemanlarının % 36,9’u katılmıştır. “İngilizce yazamıyorum çünkü İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı” maddesine ise öğretim elemanlarının % 41,4’ü katılmıştır. Ancak, aldıkları İngilizce eğitiminin İngilizce yazmada olumsuz etkilerinin olduğunu söylemek mümkün çünkü “İngilizce yazamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı” ifadesine öğretim elemanlarının % 55.8’i katılmıştır. Boyut ortalaması ise 3.06’dır.

Tablo 104. İngilizceye Duyulan İlginin (Faktör 3) Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeğindeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Madde Ortalamaları

(TK: Tamamen Katılıyorum, BK: Biraz Katılıyorum, ÇAK: Çok Az Katılıyorum, PK: Pek Katılmıyorum, KK: Kesinlikle Katılmıyorum)

Madde (İngilizce yazabiliyorum çünkü...)		1	2	3	4	5	$\bar{x}$	Sonuç
1. İngilizce kitap/metin/makale okurum.	f	12	6	14	26	53	3.91	BK
	%	10,8	5,4	12,6	23,4	47,7		
2. Yazmaya zaman ayırabiliyorum.	f	18	13	26	28	26	3.27	ÇAK
	%	16,2	11,7	23,4	25,2	23,4		

Tablo 104’te İngilizce yazma güçlüklerini belirleme ölçeğinin üçüncü faktörünü oluşturan “ilgi” boyutunda yer alan ifadelerle göre, bu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısından fazlası, İngilizce yazmada yaşadıkları problemlerin İngilizceye olan ilgisizliklerinden kaynaklanmadığını belirtmişlerdir çünkü bu faktörde yer alan maddelerin ortalamasının sonucu “biraz katılıyorum” olarak belirlenmiştir. “İngilizce yazabiliyorum çünkü İngilizce kitap/metin/makale okurum” ifadesine öğretim elemanlarının % 71.1’i katıldıklarını belirtmişlerdir. “İngilizce yazabiliyorum çünkü yazmaya zaman ayırabiliyorum” maddesine ise öğretim elemanlarının % 48.6’sı katıldıklarını belirtmişlerdir. Boyut ortalaması ise 3.59’dur. Buna göre, öğretim elemanlarının çoğu İngilizce yazmaya karşı ilgi duymaktadırlar ve bu sebeple İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

4.2. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ CİNSİYET AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde cinsiyet açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 105’te ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 105 incelendiğinde, puan ortalaması açısından kadın öğretim elemanlarının “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda puan ortalaması 19.75 iken erkek öğretim elemanlarının puan ortalaması 21.37 olarak hesaplanmıştır. “Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda kadın öğretim elemanlarının puan ortalaması 22.50 iken erkek öğretim elemanlarının puan ortalaması 21.12 bulunmuştur.

Tablo 105.Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan T-Testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S. S.	T	p
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Kadın	28	19.75	8.93	.767	.444
	Erkek	83	21.37	9.91		
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	Kadın	28	22.50	8.31	.781	.436
	Erkek	83	21.12	8.00		

Tablo 105’e göre puan ortalamaları arasında kadın ve erkek öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet açısından öğretim elemanlarının Tablo 105’te belirtilen alt boyutlarda İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 106’da ölçeğin “ilgi” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 106.Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Cinsiyet için Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlgi (Faktör 3)	Kadın	28	62,55	1751	978	.207
	Erkek	83	53,79	4464		

Tablo 106’ya göre öğretim elemanlarının cinsiyet açısından İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan Mann Whitney U-testinde, “ilgi” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.3. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ FAKÜLTE AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde fakülteleri açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 107’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının görevli bulundukları fakülteler açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 107. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Fakülte	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	p	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	1.Teknoloji	32	9,62	23,65	3,033	.052	
	2.İİBF	45	10,65	18,42			
	3.Veteriner	34	7,49	21,79			
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	1.Teknoloji	32	7,35	23,81	6,193	.003*	1 > 2
	2.İİBF	45	8,74	18,35			2 < 1
	3.Veteriner	34	6,47	23,38			3 > 2

*p < 0.05

Tablo 107’de ölçeğin alt boyutlarındaki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizinde “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda öğretim elemanlarının görevli oldukları fakültelere göre İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak, “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutu değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının görevli oldukları fakültelere göre İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Levene istatistiği sonucuna göre “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda varyanslar homojen değildir (p değeri, dilin yapısı ve İngilizce eğitimi: .034 ($p < 0.05$)). Farkın kaynağını bulmak için varyansların ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle Tamhane’s T2 Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Bu testin sonucuna göre, İİBF’de görevli öğretim elemanlarının “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda İngilizce yazma güçlükleri, Teknoloji ve Veteriner Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarına göre farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). İİBF’de görevli öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlükleri, “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda Teknoloji ve Veteriner Fakültesi’nde görevli öğretim elemanlarına göre daha azdır.

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğretim elemanlarının fakülteleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 108’de “ilgi” boyutuna Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 108. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Fakülte	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
İlgi	1.Teknoloji	32	60,75	1,101	2	.577
	2.İİBF	45	55,06			
	3.Veteriner	34	52,78			

Tablo 108’de Kruskal Wallis testi sonucuna göre öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülteleri açısından İngilizce yazma güçlüklerinde “ilgi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.4. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ UNVAN AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde unvanları açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 109’da ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının unvanları açısından İngilizce yazma güçlüklerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 109. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Unvan	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	f	P
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler	1.Araştırma Görevlisi	33	9.97	19.51	1.985	.121
	2.Yardımcı Doçent	31	9.33	23.64		
	3.Doçent	34	9.53	21.55		
	4. Profesör	13	8.78	16.69		
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi	1.Araştırma Görevlisi	33	6.89	19.87	1.772	.157
	2.Yardımcı Doçent	31	9.24	22.90		
	3.Doçent	34	8.12	22.88		
	4. Profesör	13	6.81	18.38		

Tablo 109’a göre ölçekteki maddelere verilen cevaplardan elde edilen verilerin ortalamalarının öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizinde “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” ve “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğretim elemanlarının unvanları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 110’da “ilgi” boyutuna Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 110. Öğretim Elemanlarının Unvanları için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Unvan	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
İlgi	1.Araştırma Görevlisi	33	63,24	8,828	3	.032*	1 < 2
	2.Yardımcı Doçent	31	44,08				2 > 4
	3.Doçent	34	54,32				
	4. Profesör	13	70,42				

Tablo 110’da Kruskal Wallis testi sonucuna göre öğretim elemanlarının unvanları açısından İngilizce yazma güçlüklerinde “ilgi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

Tablo 111. “İlgi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Unvan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Araştırma Görevlisi	33	37,64	1242	342	.021*
2. Yardımcı Doçent	31	27,03	838		
1. Araştırma Görevlisi	33	37,05	1222	460	.201
3. Doçent	34	31,04	1055		
2. Yardımcı Doçent	31	29,35	910	414	.134
3. Doçent	34	36,32	1235		
3. Doçent	34	21,96	746	151	.094
4. Profesör	13	29,35	381		
2. Yardımcı Doçent	31	19,69	610	114	.024*
4. Profesör	13	29,19	379		
1. Araştırma Görevlisi	33	22,56	744	183	.440
4. Profesör	13	25,88	336		

* $p < 0.05$

Tablo 111'e göre, "ilgi" boyutu değerlendirildiğinde, araştırma görevlileri ve yardımcı doçentlerin İngilizce yazma güçlükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Araştırma görevlileri, "ilgi" boyutunda İngilizce yazmada yardımcı doçentlere göre daha az güçlük yaşamaktadırlar. Bu boyutta profesörler ve yardımcı doçentlerin İngilizce yazma güçlükleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Profesörler, "ilgi" boyutunda İngilizce yazmada yardımcı doçentlere göre daha az güçlük yaşamaktadırlar.

4.5. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ LİSEDE HAZIRLIK OKUMA DURUMU AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde lisede hazırlık okuyup okumama açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 112'de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında lisede hazırlık okuyup okumama açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 112. Öğretim Elemanlarının Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumlarına göre Yapılan t-testi Sonuçları ("Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler" ve "Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi" Boyutları)

Ölçek Boyutları	Hazırlık	N	$\bar{x}$	S S.	T	p
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Evet	36	20.80	11.34	-.109	.913
	Hayır	75	21.04	8.82		
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	Evet	36	20.11	8.43	-2.231	.221
	Hayır	75	22.12	7.86		

Tablo 112'ye göre ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının lisede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında "teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler" ve "dil yapısı ve İngilizce eğitimi" boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 113'te ölçeğin "ilgi" boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında lisede hazırlık okuma açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 113.Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Lisede Hazırlık Okuyup Okumama Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları ("İlgi" Boyutu)

Ölçek Boyutları	Hazırlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlgi (Faktör 3)	Evet	36	63,49	2285	1080	.086
	Hayır	75	52,41	3930		

Tablo 113'e göre ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının lisede hazırlık okuyup okumama durumlarına göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında "ilgi" boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.6. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ MEZUN OLUNAN LİSE TÜRÜ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde mezun oldukları lise türü açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 114'te ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 114. Öğretim Elemanlarının Mezun Olduğu Lise Türü için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları ("Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler" ve "Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi" Boyutları)

Ölçek Boyutları	Lise Türü	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	F	p
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler	1.Meslek Lisesi	35	9,59	19,22	.823	.442
	2.Genel Lise	50	9,31	21,72		
	3.Diğer Liseler*	26	10,44	21,84		
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi	1.Meslek Lisesi	35	7,86	20,57	.440	.645
	2.Genel Lise	50	8,20	22,22		
	3.Diğer Liseler*	26	8,24	21,23		

*Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise ve Fen Lisesi’nden oluşmaktadır.

Tablo 114’e göre öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” ve “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 115. Öğretim Elemanlarının Fakülteleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Lise Türü	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
İlgi	1.Meslek Lisesi	35	55.34	3.297	2	.192
	2.Genel Lise	50	51.54			
	3.Diğer Liseler*	26	65.46			

*Diğer Liseler: Kolej, Süper Lise, Anadolu Lisesi, Teknik Lise, Açık Lise ve Fen Lisesi’nden oluşmaktadır.

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 115’te “ilgi” boyutuna Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının mezun oldukları lise türü açısından İngilizce yazma güçlüklerinde “ilgi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.7. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ AİLEDE İNGİLİZCE BİLEN BİRİNİN OLMASI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olması açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 116’da ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olması açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 116. Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Ailede İngilizce Bilen Birinin Olması	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	T	P
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Evet	63	19.23	10.11	-2.241	.027*
	Hayır	48	23.22	8.61		
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	Evet	63	20.04	7.91	-2.161	.033*
	Hayır	48	23.33	7.95		

* $p < 0.05$

Tablo 116’da ölçeğin uygulandığı öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması durumuna göre verilen cevapların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için yapılan t-testinde, elde edilen toplam puanlar arasında Tablo 116’daki boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). “Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” ve “dilın yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutlarında ailesinde İngilizce bilen biri olan öğretim elemanları, ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır.

Tablo 117’de ölçeğin “ilgi” boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının ailelerinde İngilizce bilen birinin olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 117.Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğretim Elemanlarının Ailelerinde İngilizce Bilen Birinin Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Ailede İngilizce Bilen Birinin Olması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi (Faktör 3)	Evet	63	61,85	3896	1143	.026*
	Hayır	48	48,32	2319		

* $p < 0.05$

Tablo 117'e göre "ilgi" boyutunda ise ailesinde İngilizce bilen biri olan öğretim elemanları, ailesinde İngilizce bilen biri olmayan öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadır ($p < 0.05$).

4.8. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YABANCI ARKADAŞ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde öğretim elemanlarının yabancı bir arkadaşının olup olmaması bakımından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 118. Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan t-testi Sonuçları ("Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler" ve "Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi" Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yabancı Arkadaş	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	T	P
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler (Faktör 1)	Evet	68	18,33	9,95	-4.054	.000*
	Hayır	43	25,11	7,58		
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi (Faktör 2)	Evet	68	18,88	7,81	-4.624	.000*
	Hayır	43	25,55	6,71		

* $p < 0.05$

Tablo 118'de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının yabancı bir arkadaşının olup olmaması bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testine ait sonuçlar verilmiştir. Tablo 118'e göre, elde edilen toplam puanlar arasında bu tabloda gösterilen boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). "Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler" ve "dilnin yapısı ve İngilizce eğitimi" boyutlarında yabancı bir arkadaşı olmayan öğretim elemanları, yabancı bir arkadaşı olan öğretim elemanlarına göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük çekmektedir.

Tablo 119'da ölçeğin "ilgi" boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının yabancı arkadaşlarının olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 119. Yazma Güçlüklerini Belirlemeye Yönelik Öğretim Elemanlarının Yabancı Bir Arkadaşının Olup Olması Durumuna göre Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları ("İlgi" Boyutu)

Ölçek Boyutu	Yabancı Arkadaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlgi (Faktör 3)	Evet	68	63,57	4322	947	.002*
	Hayır	43	44,03	1893		

* $p < 0.05$

Tablo 119'a göre "ilgi" boyutunda ise yabancı bir arkadaşı olan öğretim elemanları, yabancı bir arkadaşı olmayan öğretim elemanlarına göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadır ($p < 0.05$).

4.9. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ SOSYAL BİR ORTAMDA İNGİLİZCE KONUŞMA DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 120'de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretim elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 120. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları ("Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler" ve "Dilin Yapısı ve İngilizce Eğitimi" Boyutları)

Ölçek Boyutları	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Standart Sapma	$\bar{x}$	F	p	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler	1.Evet	76	9.86	18.78	7.891	.001*	1 < 2
	2.Bazen	28	6.90	26.78			2 > 1
	3.Hayır	7	7.91	21.28			
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi	1.Evet	76	7.99	20.03	5.841	.004*	1 < 2
	2.Bazen	28	6.36	25.78			2 > 1
	3.Hayır	7	9.75	19.71			

* $p < 0.05$

Tablo 120'ye göre “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” ve “dilın yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutlarında sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Levene istatistiği sonucuna göre “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda, varyanslar homojen değildir. (p değeri, teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler: .002 ($p < 0.05$)). Varyansların ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tamhane's T2 Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Bu testin sonucuna göre, sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi olan öğretim elemanları, “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğretim elemanlarına göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. Levene istatistiği sonucuna göre “dilın yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunun varyansları homojendir (p değerleri, dilın yapısı ve İngilizce eğitimi: .074 ($p > 0.05$)). Varyansların eşit olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Scheffe Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Buna göre, sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi olan öğretim elemanları, “dilın yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunda İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğretim elemanlarına göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar.

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğretim elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 121'de “ilgi” boyutuna Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tablo 121. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bir Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Farkın Kaynağı
İlgi	1.Evet	76	63,82	15,011	2	.001*	1 < 2
	2.Bazen	28	37,23				
	3.Hayır	7	46,14				

* $p < 0.05$

Tablo 121’de “ilgi” boyutunda, Kruskal Wallis testi sonucuna göre öğretmen elemanlarının sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi açısından İngilizce yazma güçlüklerinde “ilgi” boyutuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır.

Tablo 122. “İlgi” Boyutu için Gruplar Arası Farkın Kaynağını Bulmaya Yönelik Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyal Ortamda İngilizce Konuşma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Evet	76	59,11	4492	562	.000*
2. Bazen	28	34,57	968		
1. Evet	76	43,22	3284	173	.123
3. Hayır	7	28,79	201		
2. Bazen	28	17,16	480	74	.327
3. Hayır	7	21,36	149		

* $p < 0.05$

Tablo 122’ye göre, “ilgi” boyutunda sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimi olan öğretmen elemanları, İngilizce konuşmayı bazen tercih eden öğretmen elemanlarına göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar ($p < 0.05$).

4.10. ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNGİLİZCE YAZMADA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİ YURTDIŞI DENEYİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlüklerini belirlemeye yönelik maddelerde yurtdışında bulunma durumu açısından (alt boyutlara göre) anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 123’de ölçeğin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar arasında öğretmen elemanlarının yurtdışı deneyimleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizine ait sonuçlar verilmiştir.

Tablo 123. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları (“Teknik Bilgi Eksikliği ve Kişiden Kaynaklanan Problemler” ve “Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi” Boyutları)

Ölçek Boyutları	Yurtdışı Deneyimi	N	Standart Sapma	$\bar{X}$	F	P	Farkın Kaynağı
Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler	1.0-1 ay	33	7.86	22.57	1,671	.178	
	2.1 ay-1 yıl	19	10.55	21.10			
	3.1 yıldan fazla	18	11.88	16.50			
	4.Hayır	41	9.25	21.56			
Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi	1.0-1 ay	33	6.86	22.87	3,862	.011*	1 > 3
	2.1 ay-1 yıl	19	8.07	18.57			2 < 4
	3.1 yıldan fazla	18	8.88	17.33			3 < 1, 3 < 4
	4.Hayır	41	7.80	23.48			4 > 2, 4 > 3

* p < 0.05

Tablo 123’e göre “teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler” boyutunda, İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde yurtdışı deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). “Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi” alt boyutunda İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde yurtdışı deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). Levene istatistiği sonucuna göre “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” boyutunun varyansları homojendir (p değeri, dilin yapısı ve İngilizce eğitimi: .558 ($p > 0.05$)). Varyansların eşit olması ve örneklemin eşit olmaması sebebiyle gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak için LSD Testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Buna göre, 1 yıldan fazla yurtdışında bulunmuş öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlükleri “dil yapısı ve İngilizce eğitimi” açısından, yurtdışında en fazla 1 ay bulunmuş ve yurtdışında hiç bulunmamış öğretim elemanlarından farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). 1 yıldan fazla yurtdışında bulunmuş öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlükleri, yurtdışında en fazla 1 ay bulunmuş ve yurtdışında hiç bulunmamış öğretim elemanlarına göre daha azdır. Ayrıca, yurtdışında 1 ay – 1 yıl süreyle kalmış öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlükleri, yurtdışında hiç bulunmamış öğretim elemanlarından farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Yurtdışında hiç bulunmamış öğretim elemanlarının İngilizce yazma güçlükleri, yurtdışında 1 ay – 1 yıl süreyle kalmış öğretim elemanlarına göre daha fazladır.

Tablo 124. Öğretim Elemanlarının Yurtdışı Deneyimleri için Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları (“İlgi” Boyutu)

Ölçek Boyutu	Yurtdışı Deneyimi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P
İlgi	1.0-1 ay	33	56,02	4,516	3	.211
	2.1 ay-1 yıl	19	48,47			
	3.1 yıldan fazla	18	69,44			
	4.Hayır	41	53,57			

Veriler parametrik test şartlarını sağlamadığı için öğretim elemanlarının yurtdışı deneyimleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere Tablo 124’te “ilgi” boyutuna Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. “İlgi” boyutunda gruplar arasında İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde yurtdışı deneyimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

4.11. İNGİLİZCE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİ ve İNGİLİZCE YAZMA GÜÇLÜKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 125. İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği ve İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği Arasındaki Korelasyon

Ölçek	N	p değeri	Teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler	Dilin yapısı ve İngilizce eğitimi
1.İngilizce Konuşma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği	945	.000	1	.383
2.İngilizce Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği	945	.000	.383	1

Tablo 125’te İngilizce konuşma güçlüklerini belirleme ölçeği ve yazma güçlüklerini belirleme ölçeği arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır çünkü her iki ölçekte yer alan faktörlerin verileri normal dağılıma sahip değildir ($p < 0.05$). Tablo 125 incelendiğinde ölçekler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak orta düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir.

4.12. İNGİLİZCE KONUŞURKEN VE YAZARKEN ÖĞRENCİLERİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARINI ETKİLEYEN ETMENLER

Görüşme soruları temel alınarak belirlenmiş beş temaya göre (dilbilgisi odaklı eğitim, yurtdışında bulunma, İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısı, uygulama eksikliği

ve sınav odaklı eğitim) öğrencilere ve öğretim elemanlarına yöneltilen sorular ve bu sorulardan oluşturulan alt temalar aşağıdaki gibidir:

1. Dilbilgisi odaklı İngilizce eğitiminin İngilizce konuşmada size olumsuz yansımaları nasıl oluyor?

Tema: Dilbilgisi odaklı eğitimin İngilizce konuşmaya etkisi

Alt Tema 1: Hata yapma korkusu

Alt Tema 2: Cümle kuramama

Alt Tema 3: Çok düşünme

2. İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için yurtdışında bulunmanın ne gibi faydaları olabilir?

Tema: Yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya etkisi

Alt Tema 1: Zorunlu dil kullanımı

Alt Tema 2: Kelime ve telaffuz öğrenimi

Alt Tema 3: Pratiklik kazanma

3. İngilizce ve Türkçenin dilbilgisi bakımından birbirinden farklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor? İngilizcede kelimelerin cümle içindeki sırasının Türkçedekinden farklı oluşu konuşma esnasında ne gibi problemler oluşturmaktadır?

Tema: İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısının İngilizce yazma ve konuşmaya etkisi

Alt Tema 1: Söz dizilimi

4. İngilizce yazmada pratiğinizin olmaması İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?

Tema: Uygulama yapılmamasının İngilizce yazmaya etkisi

Alt Tema 1: Kelime eksikliği ve cümle kuramama

Alt Tema 2: Dilbilgisi eksikliği

5. Aldığınız İngilizce eğitiminin sınav odaklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkilemektedir?

Tema: Sınav odaklı eğitimin İngilizce yazmaya etkisi

Alt Tema 1: Olumsuz etki

Tablo 126’da her bir tema için öğrenci cevaplarında geçen kelime sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 126. Temalarla İlgili Yapılan Kodlamalara İlişkin Bulgular

Öğrenci Sayısı: 20			
Temalar	Kelime Sayısı		
	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Dilbilgisi odaklı eğitim	33	208	33
Yurtdışında bulunma	438	0	0
İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısı	176	415	72
Uygulama eksikliği	25	257	0
Sınav odaklı eğitim	28	210	32

Öğretim Elemanı Sayısı: 16			
Temalar	Kelime Sayısı		
	Olumlu	Olumsuz	Nötr
Dilbilgisi odaklı eğitim	7	111	2
Yurtdışında bulunma	227	0	0
İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısı	55	202	18
Uygulama eksikliği	7	213	0
Sınav odaklı eğitim	10	159	4

Tablo 126’ya göre, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri değerlendirildiğinde, dilbilgisi odaklı eğitim, İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısı, uygulama eksikliği ve sınav odaklı eğitim temalarında olumsuz kelime sayısı olumlu kelime sayısına göre oldukça fazladır. Yurtdışında bulunma teması değerlendirildiğinde ise hem öğrencilerin hem öğretim elemanlarının görüşlerinde kelimelerin tamamının olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre, okullarda verilen dilbilgisi ve sınav odaklı İngilizce eğitiminin, İngilizce yazmaya verilen önemin az olmasının ve İngilizce ve Türkçe arasındaki dilbilgisi farklarının öğrencileri ve öğretim elemanlarını olumsuz yönde etkilediği gözlenmektedir. Bunun

yanında, yurtdışında bulunmanın ise İngilizce konuşma ve yazmaya olumlu etkileri bulunmaktadır.

Tablo 127.Öğrenci Görüşmelerinde 1. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (1. Soru: Dilbilgisi odaklı İngilizce eğitiminin İngilizce konuşmada size olumsuz yansımaları nasıl oluyor?)

Tema 1 Dilbilgisi odaklı eğitimin İngilizce konuşmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Günlük hayatta karşımıza çıkan bir turistle kelime bilerek gramer hatası yapsak bile anlaşılabiliyoruz.
	Olumsuz Düşünceler	Konuşmaya çalışırken öğrenci sürekli gördüğü dilbilgisini uygulama zorunluluğu hisseder ve bu da konuşmasına engel oluyor. Konuşmada yeterince pratiğim yok. Konuşurken, her zaman dilbilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum. Her kuracağımız cümlede özne, fiil kuralına uymak için çok düşünüyorum. Sürekli gramer kullanarak konuşmaya çalışmak gramer hatası yaparım diye konuşamamak. Bize ilkokuldan beri dilbilgisi gösterdiler fakat normal de dilbilgisi hatası yapmaktan çekiniyoruz. Bir süre sonra gördüğümüz aynı konulardan bıkmıyoruz. İnsanlarda acaba hata mı yaptım yanlışlığı oluyor ve çekinerek konuşuluyor bende olduğu gibi. Çok fazla dilbilgisi öğrenip kelime bilgisi yetersiz olunca konuşurken hata yapmaktan çekindiğim için fazla konuşamıyorum. Öğrenci kendini ifade etmekten çok, cümlelerin dilbilgisi yönüne dikkat ederek iletişim kurmaya odaklanıyor, bu da kelimeler arasında duraklamalara ve cümlelerde kopukluklara neden oluyor. Kurallar insanın içini bayıyor, hevesi azalıyor. İlköğretim 4. Sınıftan beri değişen hocalar hep aynı konu üzerinde durdu yani gramer. Bu da sadece dersle ilgili olmuştur. Kelime, konuşma üzerine yeterince önem verilmedi. Kelime bilgisi yetersiz kalıyor. Hangi kelimeyi nereye koyacağımı bilemiyorum ya da hangi zamanı nasıl uygulayacağımı bilmiyorum. Konuşma pratiği yapılmayınca, konuşma ve anlamada zorluk yaşıyorum. Konuşma esnasında dil bilgisi kurallarına dikkat etmeye çalışma gereksinimi duyuyorsunuz ve bu da İngilizce konuşurken takılmalara, özgüven eksikliğine sebep oluyor. Dilbilgisi odaklı olduğu için kelime bilgim az oluyor o yüzden konuşmada sıkıntı oluyor. Konuları anlamıyorum tam anlamıyla.
	Kelime Frekansları	Dilbilgisi: 7, Kelime: 5, Gramer: 4, Konuşma: 4

Yapılan nicel çalışma sonrasında, öğrencilerin % 66'sının “İngilizce konuşamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dilbilgisi kurallarını içeriyordu” ifadesine katılmalarından dolayı, bu konu hakkında öğrencilerin fikirlerini almanın önemli olacağı düşünülmüş ve bu yüzden, görüşmeye ilk bu konuyla ilgili sorularla başlanmıştır. Dilbilgisi odaklı eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran sorularla ilgili bulgular Tablo 127’de verilmiştir. Bu temaya

kodlanan toplam kelime sayısının % 14.29’u olumlu görüşleri içerirken % 76.19’u olumsuz görüşleri içermektedir. Dilbilgisi kurallarına uyma ve bu kuralları konuşurken uygulama zorunluluğu, öğrencilerin çoğunu İngilizce konuşurken olumsuz etkilemektedir.

Tablo 128.Öğrenci Görüşmelerinde 2. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular
(2. Soru: İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için yurtdışında bulunmanın ne gibi faydaları olabilir?)

Tema 2 Yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Yurtdışında bulunulan dönemde öncelikle bu dili kullanmak zorunda olduğunun ve bundan kaçamayacağını bilincinde olmak insanı istese de istemese de öğrenmeye itecektir. Daha iyi öğrenme, İngilizceyi benimseyerek bunu yeni bir yan dil değil anadil olarak görmek. Faydası çok büyüktür. Sürekli yabancı dil konuşmak zorunda olduğu için elbet bir süre sonra konuşmaya başlayacaktır. İstemese bile Türkçe kimseyle anlaşılamayacağı için mutlaka İngilizce konuşacaktır. Uygulama ve teori birbirinden farklı şeylerdir. Eğer yurtdışına çıkarsam, İngilizce konuşmak zorundayım ve yeni şeyler öğrenebilirim. Çok fazla uygulama ve farklı telaffuz. Konuşmanı geliştiriyorsun ve bazı kalıplar kafanda oturuyor. Direkt söyleyebilirsin bir konuşmada. Öncelikle yurtdışında bulunanların ne şekilde konuştuğunu görüyorsun. Gramerin pek önemli olmadığını görürüz ve pratik yapabiliriz. Yurtdışında bulunsaydım ister istemez İngilizce konuşacağım için İngilizceyi öğrenmek için daha çok çaba sarf ederdim. İnsanlarla iletişime geçerdim. Onun için İngilizcem gelişirdi. Telaffuz gelişebilir. Yabancı kültürle bir arada olarak Türkçe konuşmadığımız için İngilizce kelimeler öğrenebiliriz. Daha akıcı İngilizcemiz olabilir ve rahatça anlayabiliriz. Bizim İngilizceden başka bir şekilde kendimizi ifade edemediğimiz durumlar olacağı için bu süre içinde daha fazla kendimizi zorlarız ve öğrenme açısından bu bize faydalı olur. Kesinlikle pozitif bir etkisi olur. Bir süre sonra konuşma açısından kelime bilgisi artacaktır. Dilbilgisi kuralları oturacaktır. Yurtdışında bulunduğun zaman İngilizce konuşmaya mecbur olduğundan bir şekilde öğreniliyor. Günlük konuşma diline hâkim oluyorsun. Günlük hayatta sıkça kullandıkları ve belirli bir süre sonra cümleleri çevirerek değil; direkt olarak İngilizce düşünüp konuşacaklardır. Bununla birlikte, kendilerine olan özgüven de artacak, İngilizceyi daha fazla benimseyeceklerdir. Cümleleri dilbilgisi yönüyle değil, anlatmaya çalıştıkları ifade etmeye yönelik bir durum oluşacaktır. Özgüvenleri artacak, zamanla daha akıcı bir konuşma sergilenecektir. Olumlu yönde etkileri vardır. Yanıdaki bütün insanlar İngilizce konuşursa mecburen sen de öğreniyorsun. Farklı ortamda bulunmak, o havaya girmek demektir. Dolayısıyla konuşma konusunda faydalı olacaktır. Yeni kelimeler, bunun yanında telaffuzun düzenli olmasını etkiler. Kelime ve pratik öğrenimi. Pratik eğitim. İş imkânı ve İngilizcemizi geliştirmek, daha akıcı konuşmak. Hızlı konuşma. Ortam koşullarıdır. Herkes İngilizce konuşunca mecburen insan öğrenmek zorunda kalıyor.Zamanla İngilizce öğreniliyor.
--	---------------------------------	--

		İngilizce konuşulan bir yerde bulunursan konuşamıyorsan bile zorla derdini anlatman gerekeceği için konuşmaya mecbur kalıyorsun. Bu durumda, konuşa konuşa hatalarından kurtulup daha rahat konuşmaya, öğrenmeye başlıyorsun. Her anınızda, İngilizce konuşmak zorunda olduğunuzdan dolayı bir nevi hep pratik yapıyor oluyorsunuz. Bu da doğal olarak İngilizcenizi olumlu etkiliyor. Yurtdışında bulunmak insanın İngilizce konuşmaya, okumaya, dinlemeye, yazmaya ittiği için ve bunu mecburi olarak yaptığımız için İngilizcenin gelişimine katkısı büyük olduğunu düşünüyorum. Yurtdışına çıkmanın faydası kelime öğrenmek ve kelime haznenin gelişmesidir. Burada günlük hayatımda kimseyle İngilizce konuşmuyorum. En azından orada zorunlu kalıp öğreniyorsun, mecbur kalıyorsun, öğreniyorsun, kalıcı oluyor. Daha fazla pratik yapıp onların kültürleriyle iç içe olmamızın daha faydalı olacağını düşünüyorum.
	Olumsuz Düşünceler	-
	Kelime Frekansları	İngilizce: 13, Kelime: 5, Konuşma: 5, Pratik: 5

Araştırmanın birinci bölümü sonrasında, öğrencilerin % 74'ü "İngilizce konuşamıyorum çünkü en az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım" ifadesine katılmalarından dolayı, öğrencilere yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya olan etkileri sorulmuştur. Yurtdışında bulunmanın öğrencilerin İngilizce konuşma üzerindeki etkilerini araştıran sorularla ilgili bulgulara Tablo 128'de yer verilmiştir. Tüm görüşler, olumlu ifadeler içermektedir. Yurtdışında bulunmak zorunlu dil kullanımını arttıracığından dolayı İngilizce konuşmada pratiklik kazanılacaktır.

Tablo 129.Öğrenci Görüşmelerinde 3. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular
(3. Soru: İngilizce ve Türkçenin dilbilgisi bakımından birbirinden farklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?)

Tema 3 İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısının İngilizce yazma ve konuşmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Türkçe kurallarıyla İngilizce kuralları arasındaki fark yazma konusunda beni etkilemiyor. Yazamıyor olmamın Türkçe ile ilişkili olduğunu düşünmüyorum. Yazamıyorsa, İngilizceyi o konuda tam olarak bilmiyorum demektir. Öğrenilecek dil öğrenilmiş olandan soyut ve somut olarak tamamen sıyrılmadıkça başarılı olunabileceğini düşünmüyorum. Bu durum beni fazla etkilemiyor. Mantiğini kavradıktan sonra başkalarını da etkileyeceğini düşünmüyorum ama tabii ki bu konuşmada 1-2 saniye olsa da etkiliyor. Bazen Türkçede olan mantığı aynen İngilizce de uyguluyorum ister istemez. İngilizce dilbilgisini biliyorsan, bu sorun olmaz. Açıkçası beni pek etkilemiyor çünkü yabancı dizileri çok izleyen biriyim. Bu nedenle kelime kelime değil cümle cümle konuşma yeteneğimi geliştirebildim. Cümle kurarken kelime kelime kurmak yerine direkt cümleyi hatırlayabiliyorum. Belli bir pratiğim olduğu için bu durum beni etkilemiyor. Eğer pratiğiniz yoksa bu sizi zorlayacaktır ama belli bir seviyenin üzerindeyseniz İngilizce düşünüp konuşacağınız için sorun olmayacaktır.
--	--------------------------	---

		Sonuçta iki farklı dil olduğu için gayet normal bir durum. Bol pratik yaparak kolaylıkla aşılabilecek bir durum. Bu durum konuşurken değil de yazarken zorluk oluşturuyor. Yazma konusunda problem yaşıyor.
	Olumsuz Düşünceler	İngilizce konuşmaya çalışılırken yapılan en büyük hata Türkçe düşünmek. Öncelikle zihin Türkçeden tamamen soyutlanmalı. Kurulacak cümle önce Türkçe olarak düşünülüp kelime kelime çevrilirse zaten İngilizce öğrenilemez. Duraksamaya sebep olur çoğunlukla. Hızlı konuşulamaz. İngilizce dilbilgisi Türkçeye nazaran daha zor olduğu için yazmak zor oluyor. İngilizce dilbilgisinde çok kural var. Bazen kafam karışıyor. Özellikle, uzun cümlelerde, çok fazla düşünüyorum. Çok fazla düşündüğüm için konuşurken yanlışlar yapıyorum. Türkçe düşünerek yazmaya çalıştığım zaman yazmakta zorlanıyorum. Her konuşmada kendimi bu söz dizilimine uymak zorunda hissediyorum ve cümle kurarken zaman harcıyorum. Türkçe olarak düşünüp İngilizceye çevirdiğimiz için hatalar olabiliyor. Türkçe düşünüp İngilizce yazdığımız için karışıklık olabiliyor. Bu süreç bende sürekli hata yapmama neden oluyor. Devrik ve eksik cümleler kurmama sebep oluyor. Fiillerin 1., 2. veya 3. hallerinin hangisini yazacağıma karar vermede zorluk yaşıyorum. Ya gelecek zaman ya geçmiş zaman yazıyorum. Sürekli yanlış yapıyorum. Duraksıyorum, hemen cevap veremiyorum. Cümle yanlış gibi geliyor. Cümlede “was, -ed” geçmiş zaman konusu çok farklı geliyor. Was, were, -ed geçmiş zaman ekleri, isim-fiil cümlesi kafamı karıştırıyor. Cümleleri geç kurmama neden oluyor. Seri konuşma problemi. Gramer hatası yapıyorum. Öğrenci ifade etmek istediği düşüncüyü önce Türkçe düşünüp daha sonra İngilizceye çevirmeyi tercih ediyor, bu da dilbilgisinde farklılık nedeniyle öğrencilerde sorun oluşturuyor. Cümlelerde kopmalara, İngilizcedeki dilbilgisinin yerine zaman zaman Türkçe dilbilgisi kullanımına, bu da cümlelerde hatalara yol açıyor. Yazma süresini uzatıyor, hızlı yazmak istenildiğinde kelimelerin sırası karıştırılabilir. Örneğin, bizde yüklem sona olması İngilizceye çevirilerde ya da İngilizce paragraf yazmada hatalara yol açıyor. Aksaklıklar, kafa karışıklığı ve kekemeliğe yol açıyor. Kendi dilimize göre çeviri yaptığımdan dolayı farklı anlamlar çıkarıyorum. Türkçede düşünüp İngilizceye çevirmek aynı zamanda sıralamayı düzeltmek geciktiriyor. Kötü etkiliyor. Devrik cümle kurulumu. Tam anlamıyorum. İngilizcede yüklemi öznen sonra söyleme işini karıştırıyorum. Kelimeleri nereye koyacağımı tam bilmediğimden biraz düşünmek zorunda kalıyorum. O yüzden konuşma ağır ve duraksayar oluyor. Kelimeleri bağlamak, cümleyle ifade etmek sıkıntı yaratıyor. Anlık düşünemiyorum. Düşünüp cümle kurmak ve onu tek seferde söylemek zor. Türkçeyle tamamen farklı olması sıkıntı oluşturuyor. Sözlüğe bağlı kalıyorum. Yazdığım cümle Türkçede doğru anlama geliyorken, İngilizcede bambaşka bir anlama bürünüyor. Zorluyor çünkü alışkın olduğumuz bir durumda yeni şeyle karşılaşmak zorluyor. Fazlasıyla karıştırıyorum.
	Kelime Frekansları	İngilizce: 10, Zaman: 10, Cümle: 9, Türkçe: 9

Araştırmanın birinci bölümü sonrasında, öğrencilerin yarısının Türkçe ve İngilizce dilbilgisi farklılıklarından dolayı İngilizce konuşma ve yazmada güçlük

yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 62'si “İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı” ifadesine katılırken, % 56'sı “İngilizce yazamıyorum çünkü Türkçe ve İngilizce dilbilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı” ifadesine katılmıştır. Bu bulgulara göre oluşturulan nitel görüşme sorularına verilen cevaplar Tablo 129'da yer almaktadır. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının % 33.33'ü olumlu görüşleri içerirken % 56.67'si olumsuz görüşleri içermektedir. Türkçe ve İngilizce dilbilgisinin birbirinden farklı olması öğrencilerin yarısını İngilizce konuşurken ve yazarken olumsuz etkilemektedir.

Tablo 130.Öğrenci Görüşmelerinde 4. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (4. Soru: İngilizce yazmada pratiğinizin olmaması İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?)

Tema 4 Uygulama yapılmamasının İngilizce yazmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Yazarken düşünmek için vaktim oluyor. Bu yüzden, sıkıntı olmuyor. Basit cümlelerle karşınızdakine derdinizi anlatmak komik geliyor. Pratiğim yok ama yazma konusunda sıkıntı yaşamıyorum. Yazarken zorlanmıyorum.
	Olumsuz Düşünceler	İngilizce kelimeler seslendirildiği şekilde yazılmadığından yazma pratiği için gereken önem verilmelidir. Kelimenin seslendirilişini biliyor olmak yazılışının bilindiği anlamına gelmediğinden çok rahat hatalar yapılabilir. Uzun kelimeler ve harf sırası. Ayrıca resmi yazışmalar. Olumsuz etkiliyor. Harf unutuluyor çoğunlukla, kelimeler uzun, sürekli sessiz harfler yan yana. Kelime bulmakta, zorluk çekilmesi. Grammer kullanımının bilinmemesi. Bazı cümleleri oluşturmakta zorlanıyorum. Fazla kelime bilgisi olmadığı için yazıya dökmekte zorluk yaşayabiliyorum. Kelimeleri eksik ya da okunuşu ile yazıyorum. Gramer hataları yapıyorum. Evet etkiliyor. Cümleyi kurayım daha sonra gramer doğru mu diye bir sıkıntı ortaya çıkıyor. Özellikle bağlaç kullanımında ve kelimelerde sıkıntı yaşıyorum. Kelime eksikliği yüzünden yanlış kelime kullanımı. Genellikle harf hataları. Cümleler arasındaki özellikle geçişlerde hatalara ve ifade edilmeye çalışılan düşüncelerde birbirinden bağımsız olmasına yol açıyor. Doğru kelime kullanımı, kelimelerin sıralanması ve kelimelerdeki yazılım hataları. Sürekli konuşmak, düşünmek yazmaya da iyi bir etkisi olacaktır. Gramer ve kelimedeki zorluk yaşıyorum. Günlük hayata ya da yazı yazmaya yeterince önem verilmemesi bu durumu ortaya çıkarıyor. Klasik kelimelerle de bir anlam ifade edilmiyor. Kelime anlamı aranıyor. Birden fazla anlamlı kelimeleri seçmek gecikiyor. Daha yavaş olmama neden oluyor. Bu da geri kalmamı tetikliyor. Kelimedeki harflerin yazılış sırasını karıştırıyorum. Konuşurken pek sıkıntı olmuyor çünkü dilbilgisi hatası yapsan da arada kaynayabiliyor, anlaşılabilirsin. Fakat yazarken dilbilgisi hataları sıkıntı olabiliyor. Türkçe düşünüp İngilizce yazılması sonucu cümlelerde anlam bozukluğu olacaktır. Cümleleri birbirine bağlarken ve akıcı bir paragraf yaratmakta güçlük çekiliyor.

		Sözlüğe bağlı kalıyorum. Zorluyor çünkü hiçbir pratiğimiz yok. Kelimelerin yazılışlarında ve cümle kurmada zorlanıyorum.
	Kelime Frekansları	Kelime: 10, Sıkıntı: 6, Hatalar: 4, Dilbilgisi: 3

Nicel verilerin analizinden sonra, öğrencilerin % 55'inin "İngilizce yazamıyorum çünkü yeterince pratiğim yok" ifadesine katılmaları üzerine nitel görüşmede bu konuyla ilgili sorular sorulmuştur. Verilen cevaplara Tablo 130'da yer verilmiştir. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının % 10'u olumlu görüşleri içerirken % 90'ı olumsuz görüşleri içermektedir. Öğrencilerin çoğu İngilizce yazı yazarken pratiklerinin olmaması sebebiyle kelimelerin yazılışlarında hata yaptıklarını ve cümle kurarken uygun kelimeyi bulamadıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 131.Öğrenci Görüşmelerinde 5. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular
(5. Soru: *Aldığınız İngilizce eğitiminin sınav odaklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkilemektedir?*)

Tema 5 Sınav odaklı eğitimin İngilizce yazmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Hep belirli konular ve belirli kelimelerle sınav sorularını cevaplamak kolay oluyor. Bu düşünceye katılmıyorum. Sınav odaklı eğitim yazmaya odaklı.
	Olumsuz Düşünceler	Sınavda çıkacak soru tipinin ezberi insanı sınırlandırmakta, daha fazlasını kullanılmayacak ve sınavda çıkmayacak olanı öğrenmeyi gereksiz görmeye sebep olmaktadır. Öğrenci sınavı kazanmak için ve sürekli ezber yaptığı için yazı ile ilgili bir bilgi sahibi olmuyor. Sınav geçtikten sonra o bilgiler unutulabiliyor. Aldığım birçok eğitim günlük hayatta hiçbir işe yaramıyor çünkü hocalar da hiçbir şey yapmıyor. Sınav odaklı olması tüm kuralların değil belli başlı konuların öğretilmesi ve ezber odaklı olması beni epey etkiliyor. Ezber odaklı bir eğitim olduğu için çok fazla gramer hatası yapıyorum. Sınavlar ezber odaklı olduğu için sadece belirli bir dönem İngilizceye yoğunluk oluyor. Her defasında aynı kelimeler, aynı eğitimle bakış açısı yeni bir şeyler öğrenmenin önünü kapatıyor. Dolayısıyla kavramlar eksik kalıyor; Kelime, cümle yapısı gibi. Sadece sınav konularını öğrenebiliyorum. Sınav odaklı olduğu için sadece belli başlı seçenekleri yazıp geçtiğim için pek bir şey anlamıyorum. Türk öğrenciler olarak sadece sınavı geçecek şekilde çalışıyoruz. Hocaların da etkisi büyüktür. Sadece sınavda çıkacak yer ezberleniyor, sınavdan çıkınca unutuluyor. İngilizce sadece sınavı atlatacak kadar öğreniliyor. Günlük hayata katkı sağlayacak kadar değil. Sınav odaklı İngilizce öğrencileri ezbere ittiği için sınavdan sonra çoğu bilgiler unutuluyor. İngilizceyi ana konularıyla bilip sınava girmekle veya birkaç tense kuralı bilmekle İngilizce eğitimi olmaz. Sistem yanlış. Çok kötü çünkü sınavla zorlama, geçme, sıkıntı yaşanıyor.
	Kelime Frekansları	Odaklı: 9, Sınav: 7, Ezber: 5, Eğitim: 4

Araştırmanın birinci bölümünde, öğrencilerin % 54'ünün “İngilizce yazamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı” ifadesine katılmaları üzerine nitel görüşmede bu konuyla ilgili sorular sorulmuştur. Verilen cevaplara Tablo 131’de yer verilmiştir. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının % 10’u olumlu görüşleri içerirken % 80’i olumsuz görüşleri içermektedir. Öğrencilerin çoğu sınav odaklı eğitimin İngilizce yazmaya olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 132.Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 1. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (1. Soru: Dilbilgisi odaklı İngilizce eğitiminin İngilizce konuşmada size olumsuz yansımaları nasıl oluyor?)

Tema 1 Dilbilgisi odaklı eğitimin İngilizce konuşmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Olmuyor çünkü dilbilgisini bilmeyen bence iyi konuşamaz.
	Olumsuz Düşünceler	Çok fazla pratik yapılmadığı için insan dilbilgisi içinde boğulup gidiyor. Cümle bile kuramıyor. Konuşurken sürekli gramer hatası yapma düşüncesi duraksamama neden oluyor. Sürekli dilbilgisi kurallarını düşünmekten konuşacağım konuya odaklanamıyorum. Ezberlenen kurallar konuşurken akla gelmiyor. Kurallara uyma kaygısı konuşmada akıcılığı yok ediyor. Konuşma ve dinlemede sıkıntı olur. Gramer düşünmekten metine dönüştürmeye fırsat olmuyor. Konuşurken sürekli kurallı ve düzenli cümle kurma ve Türkçe düşünüp onu çevirip öyle cümle kurma. Konuşma öncesinde ifadelerimi kurgulamam gerekiyor. Katılıyorum. Aldığım İngilizce eğitimi sınava yönelik ve İngilizce de Türkçeye yönelikti. Konuşmada ve kelimeleri bir araya getirmede sıkıntı yaşıyorum. Konuşurken ve yazarken cümle kurmak için düşünmek. Cümle bütünlüğünü oluşturamıyorum.
	Kelime Frekansları	Cümle: 5, Konuşurken: 4, Sürekli: 3, Dilbilgisi: 2

Nitel verilerin analizinde öğretim elemanlarının % 63'ünün “İngilizce konuşamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dilbilgisi kurallarını içeriyordu” ifadesine katılmaları üzerine öğretim elemanlarıyla yapılan nitel görüşmede bu konuyla ilgili sorular sorulmuştur. Bu konuyla ilgili sorulara verilen cevaplar Tablo 132’de yer almaktadır. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının % 6.25’i olumlu görüşleri içerirken % 87.5’i olumsuz görüşleri içermektedir. Öğretim elemanlarının çoğuna göre, dilbilgisi odaklı eğitimin İngilizce konuşmaya olumsuz etkisi olmaktadır. Dilbilgisi hatası yapma korkusu İngilizce konuşurken akıcılığa engel olmakta ve cümle kurulumunu geciktirmektedir.

Tablo 133. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 2. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (2. Soru: İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için yurtdışında bulunmanın ne gibi faydaları olabilir?)

Tema 2 Yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Aktif ve zorunlu dil kullanımı. Kelime haznesinin ve özgüvenin artması. Pratik açısından faydalı olur. Daha akıcı konuşulabilir. Pratik konuşma açısından oldukça önemlidir. Konuşma ve günlük yaşantıda kullanımıyla fayda sağlar. Sürekli günlük dil olarak kullanılması, bir süre sonra zihinde İngilizce cümle kurmakta zorlanılmıyor. Akıcı konuşulması, aksanın oluşması ve gelişime açık bir yapı olan dilsel zekânın sürekli gelişmesine etkindir. Konuşmanın sürekli olması, Türkçenin orada konuşulmuyor olması öğrenen kişiyi sürekli yabancı dilde düşünmeye ve konuşmaya zorlar. Kelimelerin doğru telaffuzları native speakerlardan öğrenilir. Dışarıda bulunmadım. Zorunda kaldığı için kişi pratikleşir. Pratiklik. Gündelik yaşamı bağdaştırma. Bir dili konuşulduğu ülkede sık sık kullanmaktan dolayı daha iyi öğrenirim. Konuşma, dinleme ve yazmaya olumlu etkileri olur. Sadece pratik konuşmada faydalı olur. Zorunluluk. Günlük konuşma ve cümle kurma noktasında önemli gelişmeler sağlamaktadır. Kendinizi ifade etme zorunluluğuna sahipsiniz. Dolayısıyla zorlayarak bir şeyler yapabiliyorsunuz. Sürekli dinleme ve diyalog halindesiniz. İster istemez konuşmak durumunda kalıyorsunuz. Başlangıçta, hata yapabiliyorsunuz fakat karşı taraftan da bir şeyler öğreniyorsunuz. İngilizce, konuşma pratiğini geliştirir. Zorunlu olarak İngilizce konuşmak, insanı bu konuda motive eder. Kesinlikle faydası var. Mutlaka İngilizce konuşulan ortamda yaşamak gerekiyor. (En az 6 ay) Oldukça pratik bir beceri kazandıracağına inanıyorum. Özellikle konuşma ve dinlediğini anlama yönünden pratik kazanılmaktadır. Çevrede çok fazla Türkçe konuşan kişi olmadığı için bir noktada günlük ihtiyaçlar için İngilizce konuşmaya mecbur kalınmaktadır. Bir yıl veya daha uzun süre dil geliştirme için gereklidir. Anlama ve konuşma becerisi artar.
	Olumsuz Düşünceler	-
	Kelime Frekansları	Konuşma: 6, İngilizce: 5, Pratik: 5, Sürekli: 5

Araştırmanın birinci bölümünde, öğretim elemanlarının % 59'u "İngilizce konuşamıyorum çünkü en az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım" ifadesine katılmalarından dolayı, öğretim elemanlarına yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya olan etkileri sorulmuştur. Bu konuyla ilgili görüşmede yer alan sorulara verilen cevaplar Tablo 133'de yer almaktadır. Tüm görüşler, olumlu ifadeler içermektedir. Öğretim elemanlarının çoğu yurtdışında bulunanların günlük konuşmaya maruz kalmasından dolayı İngilizce konuşmanın gelişeceğini düşünmektedir.

Tablo 134. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 3. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (3. Soru: İngilizce ve Türkçenin dilbilgisi bakımından birbirinden farklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?)

Tema 3 İngilizcenin farklı dilbilgisi yapısının İngilizce yazma ve konuşmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Beni etkilemiyor. Her dili kendi kuralları içinde değerlendirmek gerekir. Konuşurken değil ama çevirmen gerekirse sıkıntı. Türkçe düşünerek cümle kurmak zorlaşıyor. İngilizce düşünmek konusunda, İngiliz olmadığımız için dezavantajlıyız. Zamanla bu sorunun aşılabileceğini düşünüyorum. Hayır, etkilemedi çünkü Türkçe dilbilgisine de yeterince hâkim değilim. Bahanedir, ilgili değildir. Hiç alakası yoktur. Etkilemiyor.
	Olumsuz Düşünceler	Sözcüğün cümle içindeki konumuna karar verememek. İngilizceye fazla hâkim olunmadığı için hep Türkçe düşünülüyor, İngilizceyle örtüşmüyor. Zamanların çoğunun Türkçede olmaması sıkıntı yaratıyor. Özellikle present perfect tense kullanımını anlamak başlarda oldukça güç. Olumsuz etkiliyor. İngilizce dil bilgisine hâkim olman lazım. Hâkim değilsen, o da seni yavaşlatır. Başaramadığını düşünüp umutsuz hissedersin. İngilizce ifade edeyim derken, Türkçe dilbilgisiyle İngilizce sözcükleri sıralamak olabiliyor. Bu, dışarıdan bakınca, beceri eksikliğini gösterir. Hoş olmaz. Kalıp odaklı düşünme. Cümle kurmada zorluklar. Türkçe mantığı ile düşünmek. Test tekniği ile İngilizce öğretilmesi. İngilizce konuşma ve yazma konusunda olumsuz etkiler yapmakta. Yavaş ve yanlış yazmama neden olur. Önemli olan Türkçe dilbilgisi kuralını İngilizce kuralıyla bağdaştırabilmektir. Uzun cümlelerde bu sıkıntı yaşanmaktadır. Konuşma esnasında söz dizimi çeviri yaparken ifade kopmalarına yol açıyor. Türkçe cümle dizilişi olan son ekli yapıya göre düşünüp İngilizce cümle kurmaya çalıştığımızda, ön eki olan İngilizce yapısına bazen uyum sağlayamıyorum. Kelime ezberlemeyi zorlaştırır. Önce Türkçe olarak, daha sonra söz dizilimine göre cümle kurduktan sonra konuşmak. Konuşma esnasında cümleyi kurmak için bir süre düşünmek gerekiyor. Cümlelerin dilbilgisi açısından doğru olup olmadığına emin olamıyorum. Cümle sıralamada zorluk yaşıyorum.
	Kelime Frekansları	İngilizce:11, Türkçe: 10, Cümle:9, Etkilemiyor:7

Öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerini belirlemek amacıyla yapılan nicel çalışma sonrasında, öğretim elemanlarının yarısından biraz fazlası Türkçe ve İngilizcenin dilbilgisi farklılıklarının İngilizce konuşurken ve yazarken problem oluşturmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının % 43'ü "İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı" ifadesine katılırken, % 39'u "İngilizce yazamıyorum çünkü Türkçe ve İngilizce dilbilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı" ifadesine katılmıştır. Bu görüşlere göre oluşturulan nitel görüşme sorularına verilen cevaplar

Tablo 134’te yer almaktadır. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının % 42.86’sı olumlu görüşleri içerirken % 52.38’i olumsuz görüşleri içermektedir.

Tablo 135. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 4. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (4. Soru: İngilizce yazmada pratiğinizin olmaması İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?)

Tema 4 Uygulama yapılmamasının İngilizce yazmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Pratiğim olduğundan yazarken zorluk çekmiyorum.
	Olumsuz Düşünceler	Olumsuz etkiliyor, içinden çıkılmaz bir hal alıyor. Gramer ve filler sıkıntı yaratıyor. Düşündüklerimi ifade etmekte zorlanıyorum. Akademik üslupta kullanım biraz farklıdır. Kelimenin tam olarak anlamı karşılayıp karşılamadığı konusunda tereddüt yaşamaktayım. Cümle seçimlerinde, kelimeleri seçemiyorum. (kelime hazinem dar olduğunu gözlemliyorum) Cümleleri kurarken kelimeleri seçmekte zorlanıyorum. Pratik olarak genel kalıpları nerede kullanacağımı bilmiyorum. Pratiği olmayanlar, makalelerdeki standart giriş, gelişme ve sonuç için kullanılan cümleleri yazamıyorlar. Olumsuz etkiliyor. Uygun sözcüğü bulma, sözlükten bulduğum sözcüğün uygun olup olmadığından emin olmama. Güvensizlik oluşturuyor. Yanlış ifade ederim korkusu. Cümle kurma. Doğru kelimeyi doğru anlamda kullanma. Yazamıyorum. Hızlı yazmada olumsuz etkiliyor ve kelime haznem zayıf. Kalıp şeklinde yazamıyorum. Çok düzensiz oluyor. Gramer. Türkçe cümle yapısı, İngilizce yazımı olumsuz etkiliyor. Which ve that ile kurulmuş cümlecik içeren cümleler ve “The” nın kullanımında sorun yaşıyorum. Türkçe olarak yazmış olduğum cümleleri birebir çevirmek istediğimde zorlandığımı fark ettim. Bu yüzden Türkçe yazarken daha sade ve anlaşılır bir dil kullanmayı tercih ediyorum. Doğru ve uygun kelime bulmada sıkıntı yaşıyorum. Sık sık İngilizce yazmada bulunmayınca yetenek körelmektedir. Bilimsel bir metinde Türkçe bir kelimenin İngilizce karşılığında aynı anlama gelenlerden hangisinin tercih edileceği sorun olmaktadır. Cümle kurulumu ve kelime yetersizliği. Cümle kurarken gramer kurallarına göre yazma gereği duyuyorum. Yardımcı fiillerin, zarfların vs. doğru yerde kullanılıp kullanılmadığından emin olamıyorum.
	Kelime Frekansları	Cümle:5, Doğru:4, Kelime:4, Türkçe: 4

Araştırmanın birinci bölümünde, öğretim elemanlarının % 52’si “İngilizce yazamıyorum çünkü yeterince pratiğim yok” ifadesine katılmaları üzerine nitel görüşmede bu konuyla ilgili sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar, Tablo 135’te yer almaktadır. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının % 6,25’i olumlu görüşleri içerirken % 93.75’i olumsuz görüşleri içermektedir. Öğretim elemanlarının çoğu, İngilizce yazı yazarken pratiklerinin olmaması sebebiyle cümle kurarken uygun sözcüğü bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 136. Öğretim Elemanı Görüşmelerinde 5. Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular (5. Soru: Aldığınız İngilizce eğitiminin sınav odaklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkilemektedir?)

Tema 5 Sınav odaklı eğitimin İngilizce yazmaya etkisi	Olumlu Düşünceler	Aldığım İngilizce eğitimi akademik odaklı olduğundan yazılarımı yazarken zorlanmıyorum. Etkilemiyor. İkisini ayrı değerlendirmek gerekir. İngilizce yazmada gramer kurallarına hâkim olmak önemlidir. Sınav odaklı eğitim iyi bir gramer alt yapısı kazandırır. Bunun yazmada olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.
	Olumsuz Düşünceler	Evet, doçentlik için yetecek puan alındığında dil ile ilgili bir sıkıntı kalmıyor (sözde.) Sınav odaklı bir eğitimin yazmaya hiçbir katkısı bulunmamaktadır. Bu İngilizce yazmamda bir avantaj sağlamıyor. Sınava yönelik bir çalışma oluyor. İngilizce yazmak için düşüncende bir bütünlük olmalı. Ne anlatacağın konusunda, net olmalısın. Sadece sınav odaklı biliyorsan, parça parça bilgiler İngilizce yazmada işe yaramaz. Aldığım İngilizce eğitimin yazma işlemine hiçbir katkısı yok. Yazma işlemi daha çok okuyarak öğrendim. Sadece sınav odaklı eğitim aldığım için gramer kurallarından hareketle şıklar arasında eleme yapmak bir alışkanlık yaptı. Şimdi yazarken zorlanıyorum. Türkiye’de devlet okullarında yabancı dil öğrenilemez.
	Kelime Frekansları	İngilizce: 6, Odaklı: 5, Sınav: 4, Gramer:3

Nicel verilerin analizinde, öğretim elemanlarının % 56’sı “İngilizce yazamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı” ifadesine katılmaları üzerine nitel görüşmede bu konuyla ilgili sorular sorulmuştur. Verilen cevaplara Tablo 136’da yer verilmiştir. Bu temaya kodlanan toplam kelime sayısının öğretim elemanlarının % 12,5’i olumlu görüşleri içerirken % 81,25’i olumsuz görüşleri içermektedir. Öğretim elemanlarının çoğu sınav odaklı eğitimin İngilizce yazmaya olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dilbilgisi Odaklı Eğitimin İngilizce Konuşmaya Etkisi

Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre, üniversite öğrencileri, İngilizceyi teknik bilgiler doğrultusunda öğrendiklerinden dolayı İngilizce konuşmada güçlükler yaşamaktadırlar. Türkiye’de okullarda verilen İngilizce eğitiminde, yoğun program, sınıfların kalabalık olması, farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı düzeyde İngilizce öğrenmeleri, malzeme-donanım eksikliği, vb. nedenlerden ötürü yabancı dilin uygulamalı bir şekilde öğretilmesine ve pratik yapılmasına ağırlık verilememektedir (Paker, 2014). Öğrenciler, nasıl İngilizce iletişim kuracaklarını öğrenmekten ziyade, farklı dilbilgisi kurallarını öğrenmeye çalışmaktadırlar. Örneğin, dilbilgisi-çeviri yönteminin uygulandığı bir sınıftaki öğrenci, iletişim kurarken ilk önce zihnindekileri İngilizceye çevirecek, daha sonra cümlelerin dilbilgisi kurallarına uygunluğunu düşünecektir. Bu süre zarfında, iletişim kurmaya çalışırken epeyce zaman harcayacaktır (Paker, 2006). Yıllardan beri, İngilizce dersi, bir Matematik dersi gibi kurallar ve belli formüller üzerinden dil bilgisi ağırlıklı olarak öğretilmektedir. İngilizce dersleri, bir yabancı dil öğrenme ortamı olarak görülmemekte ve bu yüzden not amaçlı öğrenilmektedir. Paker’in (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin sınavlarda en çok dilbilgisi ve yazma becerilerini ölçen soruları sordukları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan 8 İngilizce öğretmenin sadece 1 tanesi, konuşma becerisini de ölçtüğünü dile getirmiştir. İngilizce öğretmenleri derslerinde iletişimsel etkinliklere zaman ayırmadıkları için sınavlarda da iletişimsel amaçlı sorular sormamaktadır. Öğrencilere çoğunlukla öğretilen ve derslerde büyük önem verilen dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde konuşmaya çalışmak, aslında konuşurken akıcılığa engel olmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamada zorluk yaşamakta ve bu yüzden, çoğu zaman İngilizce konuşmamayı tercih etmektedirler. İngilizce konuşurken dil bilgisi kurallarında hata yapmamayı amaçlayan öğrenciler kendilerine olan güvenlerini kaybetmektedirler ve bu da konuşurken onların tedirgin, korkak ve çekingen olmalarına neden olmaktadır. Tokoz-Goktepe’nin (2014) araştırmasında, öğrencilerin İngilizce konuşamamalarının altında yatan gerçeğin, İngilizce derslerinin ağırlıklı olarak dilbilgisi ve kelime bilgisine dayalı olması sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın sonucuna göre, üniversite öğrencileri gibi öğretim elemanlarının yarısından fazlası İngilizceyi dilbilgisi ağırlıklı öğrendiğini belirtmiş ve bu sebeple İngilizce konuşurken teorik bilgiyi uygulamaya çevirmede güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan bu zorlukların nedeni, alınan İngilizce eğitiminin pratiğe yönelik olmaması, İngilizcenin sınıf ortamı dışında kullanılamaması ve bireylerin İngilizce konuşurken kendilerine güvenmemeleri olarak sıralanabilir. Wall Street Institute Başkanı Dünder Uçar, yabancı dil eğitiminde ilk önce konuşma daha sonra dilbilgisinin öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Konya Yenigün, 2013). Ancak, Parker'ın (2006) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce derslerinin yaklaşık %50'sini dilbilgisine, %10'unu dinleme etkinliklerine, yaklaşık %17'sini okuma etkinliklerine, yaklaşık %12'sini yazma etkinliklerine ve yaklaşık %11'ini konuşma etkinliklerine ayırdıkları ortaya çıkmıştır. ABD Dışişleri Bakanlığı İngilizce Eğitim Ataşesi Schindler, Türk insanının hata yapmaktan korktuğu için İngilizce konuşmaktan çekindiğini ve bu yüzden pratik yapmak istemediklerini söylemiştir (Anadolu Ajansı, 2015).

Bu çalışmanın sonucuna göre, öğretim elemanlarının yarısı, okullarda verilen İngilizce eğitiminin sınav odaklı olduğunu düşünmektedir. Shun-ying (2010), sınav odaklı eğitimin, yetersiz öğretim yöntemlerinin ve etkisiz geri bildirimin ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin İngilizce yazı yazarken karşılaştıkları problemlerin nedeni olarak görmektedir. Ona göre, bu problemlerin ortadan kaldırılması için öğretmenlerin öğretim yöntemlerini iyileştirmeleri ve kendilerini bu konu hakkında geliştirmeleri gereklidir.

İngiliz Kültürünü Bilmenin İngilizce Konuşmaya Etkisi

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğrencilerin yarısı İngiliz kültürünü bilmenin İngilizce konuşurken önemli olduğunu belirtmiştir. İngiliz kültürünü bilmemek öğrencileri İngilizce konuşurken olumsuz olarak etkilememektedir. Ancak, İngiliz kültürünü bilmenin İngilizce konuşurken avantajları olabilmektedir. Özellikle, bazı kelimelerin kültürel farklılıklardan dolayı Türkçe karşılığı bulunmamakta, fakat bu kelimeler İngilizcede bir anlam ifade etmektedir. Bu kelimelerin konuşma esnasında kullanılabilmesi için ise İngiliz kültürü hakkında bilgi sahibi olunması gerekir. İngilizce derslerinde, dilbilgisi

ağırlıklı bir işleyiş süregeldiği için İngiliz kültürünü öğretme üzerinde durulmamaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin İngiliz kültürünü tanımama olasılıkları da kültür üzerinde yoğunlaşmalarına engel olmaktadır (Tran, 2010). Öğrenilen yabancı dilin kültürünü derslerde öğretirken, otantik materyaller kullanılır, öğrenme daha gerçekçi bir ortamda gerçekleştirilir ve kültürü öğretmek yabancı dil öğrenmeyi anlamlı ve amaçlı kılar. Kültürü öğretmek, öğrencilerin motivasyonunun artmasına sebep olur, öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturur ve öğrencilerin kendi kültürünü de fark etmelerine yardımcı olur (Fleet, 2006). Kültür ve dil birbirinden ayrılamaz bir bütündür (Harumi, 2002). Dili öğretirken, aynı zamanda dilin içinde olan kültürün sözlü ve sözlü olmayan boyutlarını da öğretmek gerekir. Öğrenilen yabancı dilin kültürünü bilmek, yabancı dilin öğrenildiği esnada öğrencileri etkilemekle kalmaz aynı zamanda yabancı dil dersleri sona erdikten sonra da öğrenciler üzerinde etkisi olur (Fleet, 2006).

Bu çalışmanın kültürle ilgili diğer bir sonucu ise öğretim elemanlarının büyük bir kısmının İngiliz kültürünü bilmelerinden dolayı İngilizce konuşurken güçlük yaşamamalarıdır. Öğretim elemanlarının uluslararası kongrelere, seminerlere, vb. katılımları dolayısıyla yabancı kültürlerle iletişimleri bulunmaktadır. Kurulan bu iletişimler sayesinde, kültürlerarası diyalogları gelişmekte ve yabancı kültürlerle ilgileri artmaktadır.

İngilizce Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre öğrenciler, lisede ve üniversitede okutulan İngilizce ders kitaplarının günlük konuşma dilinde geçen kelimeleri içerdiğini belirtmiştir. Bu anlamda, İngilizce ders kitapları yeterlidir ancak İngilizce öğretmenlerinin derslerde Türkçe konuştuklarından şikâyet etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi, Türkçe anlatarak öğrettiklerini belirtmiştir. Üniversite öğrencileri gibi öğretim elemanlarının yarısı da İngilizce öğretmenlerinin derslerde Türkçe konuştuğundan olumsuz yönde etkilenip bu yüzden İngilizce konuşma güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin derslerde Türkçe konuşmalarının birden fazla sebebi bulunmaktadır. Bu sebeplerden biri, öğretmenin derse İngilizce hazırlanmak için daha fazla zamana ihtiyacı olması ve bunun yerine Türkçeyi tercih etmesi olabilir. Diğer bir neden ise

İngilizce öğretmeninin İngilizce konuşmadaki yetersizliği olabilir. Yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce öğretmeni yetiştirme programları hedef, öğrenme amaçları ve çıktılar bakımından yeniden gözden geçirilmelidir. Başka bir sebep ise öğretmenlerin, dersi İngilizce anlatırken öğrencilerinin konuları anlamadıkları ve dolayısıyla bir şey öğrenemedikleri hatta İngilizce ders anlatırken, öğrencilerin derse ilgisiz kalmasına yol açtığı ve bunun sonucunda ise sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadıkları algısı olabilir. Parker'ın (2006) İngilizce öğretiminin sorunları üzerine yaptığı çalışmasında, araştırmaya katılan 8 İngilizce öğretmeninden yarısı derslerinde çok fazla, 2'si orta düzeyde ve diğer 2'si de az düzeyde Türkçe konuştuğunu belirtmiştir. Diğer bir neden ise öğrencilerin de derste konuşurken İngilizce yerine Türkçe'yi tercih etmeleri ve İngilizce öğretmenlerinin de buna istemeden de olsa ayak uydurup öğrencilere Türkçe cevap verme alışkanlıkları olabilir. Jdetawy (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları problemleri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin İngilizce derslerinde ana dillerini konuşmaya eğilimli olduklarından dolayı İngilizce konuşmada problem yaşadıklarından bahsetmektedir. Yani, İngilizce derslerinde, öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin kendi ana dillerini konuşmaları yabancı dilin gelişimine ket vurmaktadır.

Motivasyon ve Özgüvenin İngilizce Konuşmaya Etkisi

Bu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çoğu İngilizce konuşmaya isteklidir ve motivasyonları yüksektir. Ancak, öğrenciler konuşurken kendilerini rahat hissetmemektedirler. Bunun sebepleri ise şunlar olabilir; yeterli sayıda kelime bilmeme, dil bilgisi kurallarına dikkat edilmesinden ötürü ortaya çıkan güçlükler, kendilerine olan güvenin az olması, konuşurken tedirgin olma, pratik yapmama, İngilizceyi teorik olarak öğrenme, sınıf arkadaşlarından çekinme, vb. Bu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin yarısına yakını İngilizce konuşurken kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmiştir. Çalışmanın bu sonucu, Tokoz-Goktepe'nin (2014) yaptığı çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Tokoz-Goktepe (2014) araştırmasında, 9. sınıftaki öğrencilerin çoğu, İngilizce konuşamama sebepleri arasında yeterli sayıda kelime bilmemelerini temel problem olarak göstermişlerdir. Yine bu çalışmaya göre, öğrencilerin % 49'u İngilizce öğretmenlerinin onları İngilizce konuşmaya teşvik etmediklerini

belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin % 75'i öğrencilerinin kendilerine güvenmedikleri için İngilizce konuşmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Genelde, kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre ders çalışma, not tutma, vb. unsurlarda daha düzenli ve buna bağlı olarak kuralcılardır. Bu sebeple, bu çalışmaya göre kız öğrenciler, İngilizce konuşurken dil bilgisi kurallarının uygunluğuna erkek öğrencilerden daha fazla dikkat ettikleri için İngilizce konuşurken daha fazla tedirgin olmakta ve kaygı duymaktadırlar. Sonuç olarak ise, erkek öğrencilere göre kız öğrenciler İngilizce konuşurken sahip oldukları teorik bilgiyi kullanma açısından daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışırken kaygılanan kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre İngilizce konuşmada bu bakımdan daha çok zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca, bu çalışmaya göre İngilizce konuşurken yaşanan güçlükler değerlendirildiğinde kültürü bilme, alınan İngilizce eğitimi ve motivasyon açısından cinsiyetin herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonucu Park ve French'in (2013) yaptığı çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Park ve French (2013) Kore'de yaptıkları araştırmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenirken daha fazla kaygı yaşadıklarını bulmuşlardır. Ancak, onların çalışmasına göre, kız öğrenciler ve daha fazla kaygı duyan öğrenciler, İngilizce'de daha başarılı olan öğrencilerdir. Öztürk ve Gürbüz'ün (2013), yabancı dil öğreniminde motivasyon olgusunu cinsiyet açısından araştırdıkları çalışmasında, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre yabancı dil öğrenme konusunda daha fazla motivasyona sahiptirler.

Yazma Tekniklerini Bilmenin İngilizce Yazmaya Etkisi

Herhangi bir dilde yazı yazmak için birtakım teknik bilgilerin bilinmesi gereklidir. Örneğin, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yazımı için gerekli tüyolar, paragraflar arasındaki geçişin uygunluğu, bağlaçların, noktalama işaretlerinin kullanımı, vb. gibi birtakım teknik bilgiler, gerek ana dilde, gerekse yabancı dilde aranan özelliklerdir. Yapılan bu çalışmaya göre, üniversite öğrencilerinin yarısına yakını İngilizce yazı yazmada gerekli olan teknik bilgileri ve bağlaç kullanmayı bilmediklerini ve bu yüzden İngilizce yazarken güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin yarısı İngilizce yazı yazmak için yeterli sayıda kelime bilmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçlarına göre, şunları

söylemek mümkündür: Okullarda verilen İngilizce eğitimi, bu eğitimi bir bütün olarak görmemektedir. Sadece bazı becerilerin (dilbilgisi, okuma gibi) üzerinde yoğunlaşıp yazma gibi beceriler arka planda kalmaktadır. Her ne kadar okullarda okutulan ders kitaplarında yazma etkinlikleri yer alsa da İngilizce öğretmenlerinin bu etkinlikleri uygulayıp uygulamadıkları tartışılır. Yazma etkinlikleri uzun zaman alan ve değerlendirmesi ise yine zaman alıcı olan etkinliklerdir. 2011 yılından itibaren kullanılmakta olan MEB tarafından hazırlanmış İngilizce öğretim programında da belirtildiği gibi yazma becerisi, uzun soluklu bir beceridir. Yazma becerisinin gelişimi sürece bağlıdır. İngilizce öğretmenleri, yoğun programa ayak uydurmak ve öğrencileri sınavlara hazırlayabilmek adına yazma etkinliklerini uygulamayı es geçmektedir. Kim'in (2005) araştırmasında, öğrencilerin % 54'ü İngilizce yazı yazmanın, okuma, konuşma, dinleme ve dilbilgisinden daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, yazı yazmada ise içerik, organizasyon, dil, akademik tür gibi kategorilerden en çok organizasyon konusunda problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Shokrpour ve Fallahzadeh'in (2007) yaptığı çalışmanın sonucunda da öğrencilerin yazı yazmak için daha fazla İngilizce ders saatine ihtiyacı oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre, İran'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Tıp öğrencileri hem dil becerilerinde hem de yazma becerilerinde problemler yaşamaktadır. Bu problemlerin büyük bir oranı, yazma konusundadır. Sadece dil becerilerinde yeterli olmak, yazma becerilerinde de iyi olunacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin yazma tekniklerini de bilmesi gerekir.

Ancak, bu çalışmanın sonucuna göre, öğretim elemanlarının çoğu teknik bilgi eksikliğinden dolayı İngilizce yazmada zorluk yaşadığını düşünmemektedir. Öğretim elemanlarının çoğu İngilizce yazı yazmak için gerekli donanıma ve bilgiye sahiptir. Yazı yazarken, organizasyona, içeriğe ve anlatmak istediklerini okuyucuya açık ve net bir şekilde ifade ederek İngilizce yazabilmektedirler. Klein'in (1965) dediği gibi, aslında İngilizce yazarken önemli olan mükemmel bir dilbilgisi ve edebi olarak mükemmellikten ziyade, yazının amacını sade bir şekilde ortaya koymak ve önemli noktalara değinerek sonucu direkt yazmaktır.

Bu araştırmanın sonucuna göre, erkek öğrenciler, İngilizce yazı yazarken teknik bilgi eksikliğinden dolayı kız öğrencilere göre daha fazla güçlük yaşamaktadır. Kız öğrenciler, İngilizce yazı yazarken gerekli olan teknik bilgileri

erkek öğrencilere göre daha iyi bilmekte ve bunları kolaylıkla yazıya aktarabilmektedirler. Bu, kız öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı, daha azimli ve daha dikkatli olmalarından kaynaklanmaktadır. Missouri Üniversitesi ve İskoçya Glasgow Üniversitesi'ndeki araştırmacılar, yaptıkları çalışmaya göre araştırdıkları ülkelerin % 70'inde kızların erkeklere göre okul hayatlarında daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Stoet ve Geary, 2015).

İngilizce ve Türkçe Arasındaki Dilbilgisi Farklılıklarının İngilizce Yazmaya Etkisi

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, İngilizce ve Türkçe arasındaki dilbilgisi farklılıkları da öğrencilerin İngilizce yazarken problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin yarısından fazlası iki dil arasındaki farklılıklardan dolayı İngilizce yazarken güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cümle içinde kelime diziliminin farklı olması başlangıçta yazı yazarken sorun oluşturabilir ancak bu aşılması zor bir durum değildir. İngilizce kelimelerin okunuşunun ve yazılışının farklı olması da İngilizce yazı yazarken karşılaşılan sorunlardır. Ancak, öğrenci ne kadar okur ve yazarsa o kadar bu problemi de ortadan kaldırmış olacaktır. Türkçe ve İngilizce arasındaki dilbilgisi farklılığı ise İngilizce yazı yazarken bir problem olarak görülmemelidir. Her dilin kendine özgü kuralları ve biçimi vardır. Zaten bu kurallar doğrultusunda dil meydana gelir. Eğer tüm dillerin kuralları birbirine benzer veya aynı olsaydı, yabancı dil diye bir tanım da olmazdı. İngilizce ve Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklanan problemler, öğrencilerin İngilizce yazı yazarken yaşadıkları güçlüklerin sadece bir bahanesi olabilir. Bireyler, yazma yeteneklerini ve stratejilerini ana dilden diğer bir dile transfer etmektedirler (Friedlander, 1990: 109). Bu duruma göre, yabancı dil öğreniminde ana dilden olumlu transferler de olabilmektedir.

Öğretim elemanları ise İngilizce ve Türkçe arasındaki dilbilgisi farklılıklarının İngilizce yazmada yaşanan güçlüklerle ilişkili olabileceğini düşünmemektedir. Öğretim elemanlarının İngilizce yazma konusunda az çok deneyimleri vardır çünkü akademik yükselmelerde İngilizce yayınlar oldukça önemlidir. Bu deneyimleri sayesinde, iki dil arasındaki farklılıkları göz ardı edip İngilizce yazmaya yoğunlaşabilmektedirler. Akyel ve Kamışlı'nın (1997)

çalışmasının sonucunda, İngilizce ve Türkçenin yazma süreçleri dikkate alındığında farklılıklardan çok benzerliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İngilizce dersindeki İngilizce yazma etkinlikleri ve stratejileri, öğrencilerin Türkçe ve İngilizce yazma süreçlerini ve Türkçe ve İngilizce yazmaya karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

İngilizce Yazmaya Duyulan İlgi

Bu çalışmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin İngilizce yazı yazmaya ilgi duymadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, aslında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenir. İngilizce yazı yazmaya gereksinimi olmayan öğrencinin İngilizce yazı yazmaya ilgisi de aynı oranda olacaktır. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası ise İngilizce yazmaya ilgi duymaktadır ve bu doğrultuda yarısına yakını İngilizce yazmaya zaman ayırabilmektedirler. Öğretim elemanları da ihtiyaçları doğrultusunda İngilizce yazmaya ilgi duymaktadır çünkü akademik yayınlarını İngilizce olarak dünyaya duyurmak, kendilerinin dünya çapında tanınmalarına olanak sağlayacaktır. Ayrıca, ortaokul, lise ve üniversitede verilen İngilizce eğitiminde İngilizce yazı yazmaya ayrılan süre ne kadar kısa olursa İngilizce yazı yazmaya ilgi de o kadar az olur ve Türkiye’de İngilizce derslerinde yazı yazmaya ayrılan süre oldukça azdır. Aynı zamanda, İngilizce öğretmenlerinin yazma ödevleri için değerlendirme kriterlerini belirlemesi ve bunları değerlendirmesi zaman almaktadır. Yazmayı test etmek ve değerlendirmek inkâr edilemeyecek bir şekilde zordur. Yazma ödevlerinin değerlendirilmesi, dersin veya konunun amaçlarına ve öğretim yöntemlerine dayalı sınav oluşturmaya ve değerlendirme kriterlerini belirlemeyi gerektirir (Bacha, 2002).

Öğrenim Alanlarının İngilizce Konuşma ve Yazmaya Etkisi

Bu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin İngilizce konuşma güçlükleri öğrenim gördükleri fakülteler açısından değerlendirildiğinde, YDYO’daki öğrenciler sahip oldukları teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler bakımından İİBF, Teknoloji ve Veteriner fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. YDYO’da öğrenim gören öğrencilerin 1 yıl boyunca İngilizce öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgileri, İngilizce konuşurken uygulamaya çalışmalarından dolayı yaşadıkları stres, tedirginlik ve heyecan sebebiyle diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşurken daha fazla güçlük

yaşamaktadırlar. İİBF, Teknoloji ve Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler ise İngilizce konuşurken kendilerini bu yüzden daha rahat hissetmektedirler. Ayrıca, İİBF'de öğrenim gören öğrencilerin çoğu bölüm derslerini almadan önce İngilizce hazırlık eğitimini almış öğrencilerdir. Yani, İngilizce hazırlık eğitimini tamamladıktan sonra İngilizce konuşma konusunda kendilerine daha fazla güvenmektedirler. Güney'in (2010) çalışmasında da İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşurken dil yeterliliği ve öğretmen açısından daha fazla problem yaşamaktadırlar.

İngilizce konuşmada yaşanan teorik bilgi ve kişiden kaynaklı problemler, öğretim elemanları için değerlendirildiğinde, İİBF'de görevli öğretim elemanlarının Veteriner ve Teknoloji Fakültesi'nde görevli öğretim elemanlarına göre daha az güçlük yaşamasının sebebi ise İİBF'de İngilizce eğitim yapılan bölümlerin olmasıdır. İİBF'deki öğretim elemanları dersleri İngilizce anlattığından dolayı sözel olarak kendilerini İngilizce daha iyi ifade etmek zorundadırlar.

Öğrencilerin almış oldukları İngilizce eğitimi değerlendirildiğinde, Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, İİBF'de öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Bunun sebebi, İİBF öğrencilerinin bölüm derslerini almadan önce 1 yıl süreyle İngilizce hazırlık eğitimi almış olmaları ve Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre sözel içeriği yoğun bir eğitim aldıklarından dolayı İngilizce eğitimi Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde verilmiş olabilir. Bu sonuç, İngilizce konuşma ve yazma güçlükleri değerlendirildiğinde, Teknoloji ve Veteriner Fakültesi'nde görevli öğretim elemanları için de geçerlidir. İİBF'de görevli öğretim elemanları, almış oldukları İngilizce eğitimi sayesinde Teknoloji ve Veteriner Fakültesi'nde görevli öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada ve yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. İİBF'de görevli öğretim elemanlarının çoğu lisede Türkçe ve Matematik veya sözel alanlarda eğitim almıştır. Sözel derslere ağırlık vermeleri sebebiyle yabancı dil öğrenmeye yatkındırlar. Ancak, Veteriner ve Teknoloji Fakültesi'nde görevli öğretim elemanlarının çoğu lisede Fen ve Matematik alanlarına ağırlık verdiklerinden dolayı yabancı dil öğrenme onlar için arka planda kalmıştır.

YDYO’da öğrenim gören öğrenciler ise almış oldukları İngilizce eğitimi değerlendirildiğinde, İİBF, Teknoloji ve Veteriner Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. Bu da şunu göstermektedir; YDYO’da verilen İngilizce eğitimi, ders kitapları, kullanılan öğretim yöntemleri, materyaller, vb. öğrencilerin İngilizce konuşmasında yeterli olmaktadır. Öğrenciler YDYO’da verilen İngilizce eğitiminden memnundur. Diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin YDYO’da öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük çekmesinin sebebi, öğrencilerin bölüm derslerine yoğunluk vermeleri, kendi alanlarıyla daha fazla ilgilenmeleri ve İngilizcenin ikinci plana atılması olabilir.

YDYO’da öğrenim gören öğrencilerin motivasyon bakımından İİBF, Teknoloji ve Veteriner Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşamalarının sebebi, şuan itibarıyla İngilizce öğreniyor olmaları ve 1 yıl boyunca bu öğrenimlerine devam edecekleri olabilir. YDYO’da verilen İngilizce eğitiminin öğrencileri motive ettiği söylenebilir. Bu sebeple, diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla İngilizce konuşmaya daha fazla istekli ve bunun sonucu olarak İngilizce konuşmak için daha fazla çaba göstermektedirler. Ancak, Veteriner Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler, motivasyon bakımından İİBF, YDYO ve Teknoloji Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Veteriner Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları eğitim daha çok laboratuvarlarda uygulama ve analiz odaklı olduğu için İngilizce konuşmaya gereksinim duymadıklarından bu alanda daha fazla güçlük yaşıyorlar.

YDYO’da öğrenim gören öğrencilerin teknik bilgi eksikliği ve kişiden kaynaklanan problemler bakımından Teknoloji, İİBF ve Veteriner Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha az güçlük yaşamalarının sebebi, o yıl içerisinde tamamen İngilizce öğreniyor olmaları ve akademik anlamda tamamen İngilizceye ağırlık vermeleridir. Ancak, diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler daha çok alan dersleriyle ilgilenmeleri sebebiyle İngilizceyi kullanmadıkları için yazma tekniklerini unutmaktadırlar ve bu yüzden İngilizce yazarken zorluk yaşamaktadırlar. Dil, kullanılarak geliştirilen ve bu sayede sürekliliği sağlanan bir olgudur. Kullanılmadığı takdirde teknik bilgiler unutulur ve

gelişimi engellenir. Bu çalışmanın sonucuna göre İngilizce yazmaya ilginin az olması nedeniyle Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin YDYO ve Teknoloji Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce yazmada daha fazla güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler, İngilizce yazmaya gereksinim duymadıkları için yazmaya karşı ilgi göstermemektedirler. Ancak, İİBF ve YDYO'da öğrenim gören öğrenciler, sözel alanda da eğitim aldıkları için İngilizce yazmaya gereksinim duymaktadır. İİBF'de iki farklı bölümün eğitim dili İngilizcedir ve dolayısıyla öğrencilerin İngilizceye olan ilgileri diğer fakültelere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Sınıflarının İngilizce Konuşma ve Yazmaya Etkisi

İngilizce konuşma güçlükleri, öğrencilerin sınıfları açısından değerlendirildiğinde, teorik bilgi ve kişiden kaynaklanan sorunlar, İngiliz kültürünü bilme ve motivasyon açısından sınıflar arasında bir farklılık görülmemektedir. Ancak, alınan İngilizce eğitimi değerlendirildiğinde, 1. sınıftaki öğrenciler, 3. ve 4. sınıftaki öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha az güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi ise lisede öğrenilen İngilizce bilgilerin üniversite 1. sınıfta da etkililiğini göstermesi olabilir. Daha sonraki yıllarda, lisedeki bilgilerin kullanılmaması sebebiyle unutulması ve üniversitede ise daha çok alan bilgisine yer verilmesi sebebiyle 1. sınıftan sonraki sınıflarda İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşanması olabilir. Ayrıca, İİBF ve YDYO'da öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıfa başlamadan önce 1 yıllık İngilizce eğitiminin olumlu etkilerinin 1. sınıfta da görülmesi fakat sonraki yıllarda İngilizceye yeterince önem verilmemesi, İngilizce konuşmada zorluklara sebep olmaktadır.

Öğrencilerin sınıfları açısından İngilizce yazma güçlükleri değerlendirildiğinde, 1. sınıfta olan öğrenciler, 2., 3. ve 4. sınıftaki öğrencilere göre yazma tekniklerini bilme ve kullanma hususunda daha az zorluk yaşamaktadır. 1. sınıfta öğrenciler 1. dönem “Yabancı Dil I” ve 2. dönem ise “Yabancı Dil II” derslerini almaktadır. Bu dersler İngilizceye olan ilgiyi arttırmakta ve öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. 2., 3. ve 4. sınıftaki öğrenciler ise İngilizceden çok alan derslerine yoğunlaşmakta ve İngilizce yazma tekniklerini

zamanla unutmaktadırlar. Buna bağlı olarak, 4. sınıftaki öğrencilerin 1. ve 2. sınıftaki öğrencilere göre İngilizce yazmaya karşı olan ilgileri azalmaktadır.

Hazırlık Eğitiminin İngilizce Konuşma ve Yazmaya Etkisi

Bu araştırmanın sonucunda, üniversitede veya lisede alınan İngilizce hazırlık eğitiminin İngilizce konuşmada ve yazmada olumlu yansımaları görölmektedir. Bu eğitim sayesinde öğrenciler ve ğretim elemanları İngilizce konuşmaya ve yazmaya istekli olmaktadır. Öğrencilerin ve ğretim elemanlarının elde ettikleri İngilizce deneyimler ve bilgi düzeylerinin İngilizce konuşma ve yazmada olumlu etkileri olmaktadır. Üniversitede hazırlık okuyan öğrenciler, okumayan öğrencilere göre yazma tekniklerini daha iyi bilmekte ve bunu uygulamaya aktarabilmektedirler. Bu sonuca göre, lisede ve üniversitede alınan hazırlık eğitimi, boşa geçirilmiş bir zaman dilimi olarak görölmemelidir ve bu 1 yıllık İngilizce eğitimi, yabancı dil gelişimi açısından öğrencilere faydalı olmaktadır. Ancak, Arkın ve Osam'ın (2014) yaptığı çalışmada, üniversite hazırlıkta öğrenilen İngilizcenin ğrencilere akademik olarak çok yararı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Onların çalışmasına göre, İngilizce hazırlık sınıfında bir veya iki yıl İngilizce eğitimi alan öğrencilerin bölüm derslerinin içeriğini anlamalarında ve içeriği takip etmelerinde yetersiz oldukları bulunmuştur. İngilizce hazırlık eğitimi sonrasında da öğrenciler yabancı dil konusunda büyük problemler yaşamaktadır. Hazırlık eğitimi tam anlamıyla öğrencileri bölümde İngilizce anlatılan derslere hazırlayamamaktadır. Aydın'ın (2006) araştırmasında ise lisede İngilizce hazırlık eğitimi alan ğrenciler, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilere göre İngilizcede daha başarılıdır.

Mezun Olunan Lise Türünün İngilizce Konuşma ve Yazmaya Etkisi

Öğrencilerin mezun oldukları liselerin farklı olması, onların İngilizce konuşmada ve yazmada yaşadıkları güçlüklerin derecesini de belirlemektedir. Genel liselerden mezun olan ğrencilerin Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilere göre İngilizce konuşmada ve yazmada daha fazla güçlük yaşamalarının nedeni, Anadolu Liselerinde verilen İngilizce eğitimin uygulamaya dönük olması ve bu sayede İngilizce ğreniminin kalıcılığının ortaya çıkmasıdır. Genel liselerden mezun olan öğrenciler teorik bilginin pratik bilgiye dönüşmemesi sebebiyle İngilizce konuşmada ve yazmada daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Bu sonuç da Genel lise

ve Anadolu liselerindeki İngilizce eğitiminin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Anadolu liselerinde İngilizce ders saati, Genel liselerdeki İngilizce ders saatinden daha fazladır. Dolayısıyla, Anadolu liselerinde daha yoğun İngilizce eğitimi verilmekte ve Anadolu liselerinden mezun öğrenciler aldıkları eğitim sayesinde İngilizce konuşma ve yazmada daha az güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, İngiliz kültürünü bilme açısından Genel liseden mezun olan öğrenciler, Anadolu lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre İngilizce konuşmada daha fazla güçlük yaşamaktadır. Bu da Genel liselerde verilen İngilizce eğitiminin İngiliz kültürünü tanıtmada yeterli olmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonucu, Aydın'ın (2006) bulduğu sonuç ile örtüşmektedir çünkü yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrenciler İngilizce konuşma ve yazmada daha az problem yaşamaktadır. Aydın'ın (2006) çalışmasında, Yabancı Dil Ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin, Anadolu Otelcilik ve Turizm, İmam Hatip, Genel Lise ve Ticaret Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilere göre İngilizcede daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Sosyal Çevrenin İngilizce Konuşmaya Etkisi

Öğrencilerin ailesinde İngilizce bilen birinin olması, onları motivasyon bakımından İngilizce konuşmada olumlu etkilemektedir. Öğrenciler, yakın çevrelerindeki kişilerle İngilizce konuşma fırsatı yakalamakta ve bu sayede İngilizce konuşmaya ve yazmaya istekleri artmaktadır. Yakın çevrelerinde İngilizce bilen birinin olması İngiliz kültürünü bilmelerini de kolaylaştırmaktadır. Ailesinde İngilizce bilen birinin olması, öğrencileri ve öğretim elemanlarını yazma tekniklerini bilmeye ve yazmaya karşı olan ilginin artmasına yardımcı olmaktadır.

Yabancı arkadaşı olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazmadaki yeterlilikleri, yabancı arkadaşı olmayan öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre daha fazladır. Yabancı arkadaşı olan öğrenciler ve öğretim elemanları, İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Yabancı arkadaşı olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazma imkânları çoğalmakta ve konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilmektedirler.

Sosyal bir ortamda İngilizce konuşma deneyimine sahip öğrenciler ve öğretim elemanları İngilizce konuşurken ve yazarken, bu deneyimden yoksun olan veya

sosyal bir ortamda bazen İngilizce konuşmayı tercih eden öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre daha az güçlük yaşamaktadırlar. Yabancı dili konuşabilmek ve konuşma becerisini geliştirebilmek yabancı dilin günlük hayatta ne derece kullanılmasıyla ilgilidir. Günlük hayatta sosyal bir ortamda, İngilizce konuşmaktan çekinmeyen bireyler, İngilizce konuşarak bu becerilerini geliştirir. Ancak, sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı hiç tercih etmeyen bireyler İngilizce iletişimden uzak kalırlar ve İngilizce konusunda kendilerine olan güvenleri azalır.

Akademik Tecrübenin İngilizce Konuşma ve Yazmaya Etkisi

Öğretim elemanları, unvanlarına göre değerlendirildiğinde, Yardımcı Doçent ve Doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının Araştırma Görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarına göre İngilizce konuşmada teorik bilginin pratiğe çevrilmesi hususunda daha fazla güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan Araştırma Görevlilerinin ortalama yaşı 25-35 yaş aralığında iken Yardımcı Doçent ve Doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının ortalama yaşı ise 30-55 yaş aralığındadır. Araştırma Görevlilerinin aldıkları İngilizce eğitimi ile Yardımcı Doçent ve Doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının almış oldukları İngilizce eğitimi düşünüldüğünde günümüzde Türkiye’de verilen İngilizce eğitiminin 30-40 yıl öncesiyle kıyaslandığında uygulamaya yönelik eğilimlerinin arttığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, günümüzde, İngilizce öğrenmek isteyen bireyler, internetten online kursları takip edebilmekte, İngilizce videoları seyredebilmekte ve kendi kendine İngilizce öğrenebilmektedir. İnternet, İngilizce eğitiminde bireylere birçok fırsat sunmaktadır. Günümüzün genç akademisyenleri bu fırsatları iyi değerlendirmektedir. İngilizce yazmaya olan ilginin yüksek olması sebebiyle, Araştırma Görevlileri Yardımcı Doçentlere göre İngilizce yazarken daha az güçlük yaşarken, Profesörler ise Yardımcı Doçentlere göre daha az güçlük yaşamaktadır. Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin İngilizce makale yazmada Yardımcı Doçentlere göre daha fazla deneyimi vardır. Bu sebeple, Yardımcı Doçentlere göre daha fazla İngilizceyle ilgilendiklerinden dolayı yaşadıkları zorluklar daha azdır.

Yurtdışı Tecrübesinin İngilizce Konuşma ve Yazmaya Etkisi

Yurtdışı deneyimine sahip olmanın İngilizce konuşma ve yazmada bireylere sağladığı avantaj göz ardı edilemez. Yurtdışında bir süreliğine yaşamış bireyler,

kendilerini İngilizce veya yabancı dilde ifade etmek zorunda kalmış ve bu zorunluluk ve ihtiyaç doğrultusunda yabancı dili kullanmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, yurtdışı deneyimi 1 yıldan fazla olan öğretim elemanlarının İngilizce konuşma ve yazmadaki yeterliliklerinin, yurtdışında hiç bulunmamış ve yurtdışında en fazla 1 aya kadar bulunmuş öğretim elemanlarının yeterliliklerine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Yurtdışında 1 yıldan fazla bulunmuş öğretim elemanları, İngilizce konuşabilme ve yazabilme alanlarında daha fazla uygulama fırsatı elde etmişlerdir. Yurtdışında bulundukları süre içerisinde, yabancı dili doğal ortamlarda kullanma imkânları olmuştur. Bu öğretim elemanları, İngilizce yazarken Türkçe ve İngilizcenin farklı dil yapısından kaynaklanabilecek zorlukları, yurtdışında hiç bulunmamış ve yurtdışında en fazla 1 aya kadar bulunmuş öğretim elemanlarına göre daha az yaşamaktadırlar. Bunun sebebi ise yurtdışında verilen İngilizce eğitiminin Türkiye’de verilen İngilizce eğitime göre farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Yurtdışında verilen İngilizce eğitimi, gelişime ve sürece odaklıdır. Gerçekçi ortamlar oluşturularak öğrencinin uygulama yapmasına olanak sağlamaktadır. Jdetawy’in (2011) araştırmasında da, Arap öğrencilerin İngilizce konuşmada yaşadıkları güçlüklerin sebepleri arasında, yabancı dile maruz kalmamak yer almaktadır.

ÖNERİLER

İngilizce derslerinde İngilizce konuşma ve yazmaya ayrıca zaman veya ders saati ayrılması gerekmektedir. Ayrıca, konuşma ve yazma etkinliklerinden önce bu etkinlikler için gerekli kelimeler öğrencilere öğretilmelidir. Daha sonra konuşma ve yazma etkinlikleri yapılmalıdır.

İngilizce öğretmenleri, İngiltere, ABD ve Avustralya gibi İngilizcenin resmi ana dil olduğu ülkelerdeki İngilizce öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ücretsiz İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirmeye yönelik internet sayfalarından faydalanarak kendilerini sürekli geliştirmelilerdir.

İngilizce öğretmenleri, öğrettikleri yabancı dilin kültürün tanınmalı ve öğrencilerine dili öğretirken kültürü de öğretmelilerdir. Kültürel yeterlilik de dilbilgisindeki yeterlilik gibi önemli görülmelidir.

KAYNAKÇA:

- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Sivas İli Örneği)*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas: Yüksek Lisans Tezi.
- Akyel, A. ve Kamışlı, S. (1997). Composing in First and Second Languages: Possible Effects of EFL Writing Instruction. K. Pogner, (Ed.), *Writing: Text and Interaction* içinde (69-105). Danimarka: Odense Working Papers in Language and Communication.
- Alpekin, C. (2014). Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Yetiştiren Akademisyenlerin Nitelikleri. A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012* içinde (15-26). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Anadolu Ajansı. (1 Şubat 2015). *Hata Yapmaktan Korkan İngilizce Öğrenemiyor*. *Hürriyet*. 11 Şubat 2015, http://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/Antalya-Haberleri/hata-yapmaktan-korkan-ingilizce-ogrenemiyor_48867.
- Andersson, T. (1973). Children’s Learning of a Second Language: Another View. *The Modern Language Journal*, 57 (5/6), 254-259.
- Arkın, E. ve Osam, N. (2014). Eğitim Dilindeki Tartışmaya Derinlemesine Bir Yaklaşım. *Bilig*, Sayı 71, 19-42.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *1st International Symposium on Sustainable Development*, 9-10 Haziran, Sarayova, Bosna Hersek 2009, 309-313.
- Asher, J. J. (1972). Children’s First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 56 (3), 133-139.
- Asher, J. J., Kusudo, J. A. ve Torre, R. D. L. (1974). Learning A Second Language Through Commands: The Second Field Test. *The Modern Language Journal*, 58 (no ½), 24-32.

- Aydın, S. (2006). İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 273-285.
- Bacha, N. N. (2002). Testing Writing in the EFL Classroom: Student Expectations. *English Teaching Forum*, 40 (2), 14-16.
- Bayraktaroğlu, S. (2014). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012 içinde (9-14). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- British Council ve TEPAV. (2013). *Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. Ankara: Mattek Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Ticaret Sanayi LTD. ŞTİ.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 43-63.
- Chen, Y. (2002). The Problems of University EFL Writing in Taiwan. *The Korea TESOL Journal*, 5 (1), 59-79.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research, Theory, Methods and Techniques*. London: SAGE Publications Ltd.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. Baskı). New York: Pearson.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, 51-56.
- DeCoster, J. (1 Ağustos 1998). *Overview of Factor Analysis*. 24 Ekim 2014, <http://www.stat-help.com/factor.pdf>.
- DeMarraies, K. (2004). Qualitative Interview Studies: Learning Through Experience. K. deMarraies ve S. D. Lapan, (Ed.), *Foundations for Research, Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* içinde (51-69). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirezen, M. (2014). 4+4+4 Yasasının Eğitimsel Yapısı ve Uygulanmasındaki Olgular. A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012 içinde (109-116). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Durukufa, G. ve Durukafa, M. N. (2000). İlköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Öğretmen Yetiştirme Programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, 57-60.
- Enginarlar, H. (2003). İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğrenimi. İ. Erdoğan, (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* içinde (67-69). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Erdoğan, İ. (Ed.). (2003). *Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.

- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: Doktora Tezi.
- Febriyanti, E. R. (2011). Teaching Speaking of English as a Foreign Language: Problems and Solutions. *Indonesian Scientific Journal*, 1 (2), 133-146.
- Ferris, D. ve Tagg, T. (1996). Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions, and Implications. *TESOL QUARTERLY*, 30 (2), 297-320.
- Fleet, M. (2006). The Role of Culture in Second or Foreign Language Teaching: Moving Beyond the Classroom Experience. *Educational Resources Information Center (ERIC) Journal*, Sayı ED491716. 12 Şubat 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491716.pdf>.
- Flowerdew, J. (1999). Problems in Writing For Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 243-264.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second Language. B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* içinde (109-125). New York: Cambridge University Press.
- Gabrielatos, C. (2002). EFL Writing: Product and Process. *ELT News*, Sayı 133. 25 Ekim 2013, Educational Resources Information Center (ERIC) Journal.
- Gan, Z. (2012). Understanding L2 Speaking Problems: Implications for ESL Curriculum Development in a Teacher Training Institution in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (1), 43-59.
- Ganschow, L. ve Schneider, E. (2006). *Assisting Students with Foreign Language Learning Difficulties in School*. 6 Şubat 2014, <http://www.ldonline.org/article/22725/>.
- Genç, A. (2014). 4+4+4 Uygulaması: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Görüşler. A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012* içinde (129-135). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 251-258.
- Greenberg, K. L. (1988). *Effective Writing, Choices and Conventions*. New York: St. Martin's Press.
- Guth, H. P. (1988). *The Writer's Agenda*. Amerika: Wadsworth Publishing Company.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta: Yüksek Lisans Tezi.
- Güney, İ. (2010). *An Investigation into the Causes of Speaking Problems Experienced by Learners of English at Tertiary Level*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale: Yüksek Lisans Tezi.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3. Baskı). Essex, England: Pearson Education Limited.
- Harumi, I. (2002). A New Framework of Culture Teaching for Teaching English as a Global Language. *Relc Journal*, 33 (2), 36-57.
- Hewitt, L., Gonzales, M. E., Fandel, L. ve Brucker, K. (1992). *Teachers' Stories: Expanding the Boundaries with the Participatory Approach*. Boston: World Education.
- Huang, J. (1998). Students' Learning Difficulties in a Second Language Speaking Classroom. *Educational Resources Information Center (ERIC) Journal*, Sayı ED420193. 10 Ekim 2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420193.pdf>.
- Hutchinson, S. R., (2004). Survey Research. K. deMarrais ve S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* içinde (283-302). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ilgar, M. Z. ve Ilgar, C. S. (2013). Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram). *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, 2013 Güz, 197-247.

- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
- İşeri, K. (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. *Ankara Yayınları*, Sayı 43, 21-27.
- Jdetawy, L. F. A. (2011). Problems Encountered by Arab EFL Learners. *Language in India*, 11 (3), 19-27.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kim, J. (2002). Teaching Culture in the English as a Foreign Language Classroom. *The Korea TESOL Journal*, 5 (1), 27-40.
- Kim, J. H. (2005). EFL Writing Problems in the Korean Students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Sayı 8, 180-189, 5 Şubat 2015, <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf018.pdf>.
- Klein, L. R. (1965). Writing Problems in the Social Sciences. *International Journal of Business Communication*, 2 (1), 1-9.
- Knight, B. (1992). Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development. *ELT Journal*, 46 (3), 294-302.
- Kondal, S. (2009). *İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dilde Konuşma Becerilerinin Diğer Dilsel Becerilere Göre Gelişim Geriliği*. Trakya Üniversitesi, Edirne: Yüksek Lisans Tezi.
- Konya Yenigün Gazetesi. (2013). *Önce Konuşma Sonra Gramer Öğrenilmeli!* 11 Şubat 2015, http://www.konyayenigun.com/haber/62370/Once_konusma_sonra_gramer_ogrenilmeli.html.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce Açığı*. Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology, Methods and Techniques* (2. Baskı). New Delhi: New Age International (P) Limited.

- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Alternative Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 81-94.
- Kütükoğlu, M. S. (1974). *Osmanlı-İngiliz İktisadi Münasebetleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2. Baskı). Çin: Oxford University Press.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. *Handbook of Applied Social Research* içinde (69-101). London: Sage Publications, Inc.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri*. 26 Ocak 2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/201076-ortaogretim-kurumlari-haftalik-ders-cizelgeleri-ve-aciklamalari/icerik/9>.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*. 26 Ocak 2015, <http://ogm.meb.gov.tr/programlar.asp>.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarının 10, 11 ve 12 Sınıflarına Ait Haftalık Ders Çizelgeleri*. 26 Ocak 2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/1/>.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri*. 26 Ocak 2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/1/>.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8 (9), 297-318.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Baskı). California: Sage Publications, Inc.

- Mohan, B. A. ve Lo, W. A. (1985). Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 515-534.
- Munro, J. (2011). *Teaching Oral Language*. Avusturalya: ACER Press.
- Nazara, S. (2011). Students' Perception on EFL Speaking Skill Development. *Journal of English Teaching*, 1 (1), 28-43.
- Neumark, F. (1982). *Boğaziçine Sığınanlar, Türkiye'ye İltica Eden Alman İlim Siyaset ve Sanat Adamları 1933-1953*, (Ş. A. Bahadır çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Ocak, G., Kızılkaya, H. ve Boyraz, S. (2013). Evaluation of 6th Grade English Curriculum in Terms of Speaking Skills And Identifying Causes of Speaking Problems Students Face. *International Journal of Academic Research*, 5 (3), 366-372.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Olkun, S. (2006). Eğitim ile İlgili Uluslararası Bilimsel Dergilerde Yayın Yapma Süreci; Fırsatlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık – 2006. I. Ulusal Kurultay Bildirileri*, Ankara Kasım 2006, 43-47.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2013). The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 70, 654-665.
- Paker, T. (2006). Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çal Sempozyumu*, Denizli 1-3 Eylül 2006.
- Paker, T. (2014). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Programların Tüm Süreçlerinin Denetimi ve Bireysel Yönlendirmenin Rolü. A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012* içinde (139-150). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Park, G. ve French, B. F. (2013). Gender Differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Elsevier System*, Sayı 41, 462-471 DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Patel, M. F. ve Jain, P. M. (2008). *English Language Teaching (Methods, Tools and Techniques)*. Jaipur, Hindistan: Sunrise Publishers and Distributors.
- Payam, M. M. (2013). Ankara Polis Koleji Öğrencilerinin Algılarına Göre İngilizce Konuşma Becerisi Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 135-153.
- Phillipson, R. ve Skutnabb-Kangas, T. (1996). English Only Worldwide or Language Ecology? *TESOL Quarterly*, 30 (3), 429-452.
- Rabab'ah, G. (2002). Communication Problems Facing Arab Learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3 (1), 180-197.
- Resmi Gazete. (1949). Yönetmelik, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yönetmeliği. Sayı: 7270.
- Resmi Gazete. (1959). Talimatname, İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Talimatnamesi, Sayı: 10375.
- Resmi Gazete. (1963). Yönetmelik, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yönetmeliği, Sayı: 11543.
- Sarıçoban, A. ve Öz, H. (Ed.). (2014). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Schinka, J. A. ve Velicer, W. F. (2003). Factor Analysis. *Handbook of Psychology, Research Methods in Psychology* (2. Baskı) içinde (143-165). Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Diyarbakır Örneği*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır: Yüksek Lisans Tezi.
- Shastri, P. D. (2010). *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*. Mumbai, Hindistan: Global Media.

- Shokrpour, N. ve Fallahzadeh, M. H. (2007). A Survey of the Students and Interns' EFL Writing Problems in Shiraz University of Medical Sciences. *Asian EFL Journal*, 9 (1), 147-163.
- Shun-ying, L. (2010). Functional Analyses of the Problems in Non-English Majors' Writings. *US-China Foreign Language*, 8 (9), 38-41.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Stoet, G. ve Geary, D. C. (2015). Sex Differences in Academic Achievement are not Related to Political, Economic, or Social Equality. *Intelligence*, Sayı 48: 137-151 DOI: [10.1016/j.intell.2014.11.006](https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.006).
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- TEDMEM. (2013). *Einstein'in Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Hakkındaki Görüşü*. 24 Temmuz 2014, <http://www.tedmem.org/mem-notlari/einsteinin-turkiyedeki-yabanci-dil-egitimi-hakkindaki-gorusu>.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ten Have, P. (2004). *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London, GBR: SAGE Publications Inc. (US).
- Tokoz-Goktepe, F. (2014). Speaking Problems of the 9th Grade High School Turkish Learners of L2 English and Possible Reasons for Those Problems: Exploring the Teachers and Students' Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Sayı 116, 1875-1879.
- Tony L., Hsuan-Y. ve Ting, K. (2013). English Language Learners' Perceptions of Motivational Changes. *English Language Teaching*, 6 (8), 10-20.

- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 28-42.
- Tosun, C. (2014). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem Mi?. A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012* içinde (37-40). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tran, H. (2010). Teaching Culture in the EFL/ESL Classroom. *Los Angeles Regional California Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 11 Eylül 2010, Alliant International University, California, 1-45.
- TÜSİAD. (2014). *Teknoloji ve İnovasyon Kapasitesi*. 28 Ağustos 2014, <http://www.tusiad.org/temel-konular/uretkenlik-temelli-buyume--surdurulebilir-buyume/teknoloji-ve-inovasyon-kapasitesi/>.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Vural, E. (2008). *İkinci Dilde Konuşmada Yaşanan Aksaklıklar: İngilizce Konuşan Türk Konuşmacılar Üzerine Bir Çalışma*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Wei, Y. Ve Zhang, L. (2013). The Survey on Barriers of Oral English Learning for College Students in China. *English Language Teaching*, 6 (6), 68-76.
- Williams, J. (2012). The potential Role(s) of Writing in Second Language Development. *Journal of Second Language Writing*, Sayı 21, 321-331.
- Yates, L. ve Wahid, R. (2013). Challenges to Brand Australia: International Students and the Problem with Speaking. *Higher Education Research & Development*, 32 (6), 1037-1050. DOI: 10.1080/07294360.2013.806447.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2005). İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 15-23.

Ekler

Ek 1. İngilizce Yeterlilik İndeksi, Education First, 2014

Ek 2. İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği

Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu

Ek 4. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Ek 1. İngilizce Yeterlilik İndeksi, Education First, 2014

Ülkeler Sıralaması	Puanı
1. İsveç	68,69
2. Norveç	66,60
3. Hollanda	66,19
4. Estonya	65,55
5. Danimarka	65,15
6. Avusturya	62,66
7. Finlandiya	62,63
8. Polonya	62,25
9. Macaristan	60,41
10. Slovenya	60,19
11. Malezya	58,99
12. Singapur	58,92
13. Belçika	58,74
14. Almanya	58,47
15. Letonya	57,66
16. İsviçre	57,59
17. Portekiz	57,52
18. Slovakya	54,58
19. Arjantin	54,43
20. Çek Cumhuriyeti	54,40
21. Hindistan	54,38
22. Hong Kong	53,54
23. İspanya	53,51
24. Güney Kore	53,46
25. Endonezya	53,44
26. Japonya	53,21
27. Ukrayna	53,09
28. Vietnam	52,27
29. Uruguay	51,49
30. Sri Lanka	51,47
31. Rusya	51,08
32. İtalya	50,97
33. Tayvan	50,95
34. Çin	50,77
35. Fransa	50,53
36. Birleşik Arap Emirlikleri	50,37
37. Kosta Rika	50,23
38. Brezilya	50,07
39. Peru	49,96
40. Meksika	49,91
41. Türkiye	49,52
42. İran	49,30
43. Mısır	48,89

Ek 2. İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme Ölçeği

Kıymetli Öğrenci/Öğretim Elemanı,

İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin sebeplerine yönelik davranışlarınızı ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. İngilizce konuşma ve yazma güçlükleri ile ilgili olarak görüş ve eylem bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Seçenekler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlenmemiş madde bırakmamaya özen gösteriniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Nilda Hocaoglu

Unvan (Öğretim Elemanları için):

Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek

Yaş:

Fakülte:

Bölüm:

Üniversitede hazırlık okudunuz mu?: ☐ Evet ☐ Hayır

Ortaokul/Lisede hazırlık okudunuz mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Mezun olduğunuz lise türü nedir?

Yurtdışında bulundunuz mu?: ☐ Evet (Bulunduğunuz süre: 0-1 ay: ... 1-6 ay: ... 6ay-1 yıl: ... 1 yıldan daha fazla:...) ☐ Hayır

Ailenizde İngilizce bilen var mı? ☐ Evet ☐ Hayır **Varsa onun İngilizce seviyesi nedir?**

Yabancı bir arkadaşınız var mı? ☐ Evet ☐ Hayır **Onunla iletişim kurmak için hangi dili kullanıyorsunuz?**

Sosyal bir ortamda İngilizce konuşmayı denediniz mi? Evet / Bazen / Hayır

	<u>İNGİLİZCE KONUSAMIYORUM ÇÜNKÜ</u>	TAMAMEN KATILMIYORUM	BİRAZ KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILMIYORUM	PEK KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	En az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım.	5	4	3	2	1
2	İngiliz kültürünü bilmiyorum.	5	4	3	2	1
3	Aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dil bilgisi kurallarını içeriyordu.	5	4	3	2	1
4	Türkçe kelime hazinem yeterli değil.	5	4	3	2	1
5	Karşımdaki kişiyi anlayamıyorum.	5	4	3	2	1
6	Uygulama yapma fırsatım yok.	5	4	3	2	1
7	Konuşurken dil bilgisi kurallarını uygulamaya çalışıyorum.	5	4	3	2	1
8	İngilizce söyleyeceklerimi önce zihnimde tasarlıyorum.	5	4	3	2	1
9	İngiliz kültürüne karşı önyargıları var.	5	4	3	2	1
10	Konuşurken Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını hatırlayamıyorum.	5	4	3	2	1
11	Ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken tedirgin oluyorum.	5	4	3	2	1
12	İngilizce konuşmaya ilgi duymuyorum.	5	4	3	2	1
13	İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı.	5	4	3	2	1
14	İngilizce kelimelerin okunuşu yazılışlarından farklı.	5	4	3	2	1
15	Yeterince İngilizce (şarkı, radyo, film vb.) dinlemiyorum.	5	4	3	2	1
16	Lisede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyordu.	5	4	3	2	1
17	Hata yapmaktan korkuyorum.	5	4	3	2	1
18	İngilizce öğretmenlerim derste Türkçe konuşuyorlardı.	5	4	3	2	1
19	Ana dili İngilizce olan birinden İngilizce öğrenmedim.	5	4	3	2	1
20	İngilizceyi Türkçe öğrendim.	5	4	3	2	1
21	Üniversitede kullandığım İngilizce ders kitaplarında, günlük konuşma dilinde geçen kelimeler yer almıyor.	5	4	3	2	1
	<u>İNGİLİZCE KONUSABİLİYORUM ÇÜNKÜ</u>	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	PEK KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILMIYORUM	BİRAZ KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
22	Kendime güvendiğim için konuşurken rahatım.	1	2	3	4	5
23	İngilizce konuşmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
24	Fikirlerimi ifade edecek kadar İngilizce kelime biliyorum.	1	2	3	4	5
25	İngilizce öğrenmeye erken yaşta başladım.	1	2	3	4	5
26	İngilizce öğretmenlerimin mesleki bilgileri yeterliydi.	1	2	3	4	5
27	Okul dışında İngilizceyi kullanabiliyorum.	1	2	3	4	5
	<u>İNGİLİZCE YAZAMIYORUM ÇÜNKÜ</u>	TAMAMEN KATILMIYORUM	BİRAZ KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILMIYORUM	PEK KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
28	Yazma tekniklerini bilmiyorum.	5	4	3	2	1
29	Nerede hangi bağlacı kullanacağımı bilmiyorum.	5	4	3	2	1
30	İngilizce deyim bilmiyorum.	5	4	3	2	1
31	Kelimeleri doğru yerde kullanamıyorum.	5	4	3	2	1
32	İngilizce dil bilgisi kurallarını bilmiyorum.	5	4	3	2	1
33	Yeterli sayıda kelime bilmiyorum.	5	4	3	2	1
34	Yeni kelimeler öğrenemiyorum.	5	4	3	2	1

35	Yeterince pratiğim yok.	5	4	3	2	1
36	İngilizce kaynak kullanmayı bilmiyorum.	5	4	3	2	1
37	İngilizcede aynı anlamda çok kelime olduğu için yazarken hangi kelimeyi seçeceğimi bilemiyorum.	5	4	3	2	1
38	İngilizcede yüklem yeri Türkçedekinden farklı.	5	4	3	2	1
39	Bazı Türkçe kelimelerin karşılığını bulmada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
40	Aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı.	5	4	3	2	1
41	Sakin bir çalışma ortamım yok.	5	4	3	2	1
42	İngilizce yazı yazmanın zor olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
43	Ana dilde kitap okuma alışkanlığım yok.	5	4	3	2	1
44	İngilizce dergileri takip edemiyorum.	5	4	3	2	1
45	Türkçe ve İngilizce dil bilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı.	5	4	3	2	1
46	İngilizce öğrendiğim ortam kalabalıktı.	5	4	3	2	1
47	İngilizceyi akademik bir ortamda öğrenmedim.	5	4	3	2	1
48	Aldığım İngilizce eğitiminde, öğretmenler öğrencilerden daha aktifti.	5	4	3	2	1
	<u>İNGİLİZCE YAZABİLİYORUM ÇÜNKÜ</u>	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	PEK KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILMIYORUM	BİRAZ KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
49	Erken yaşta İngilizce öğrendim.	1	2	3	4	5
50	İngilizce kitap/metin/makale okurum.	1	2	3	4	5
51	Türkçe dil bilgisi kurallarını iyi biliyorum.	1	2	3	4	5
52	Okulda yazı derslerine ayrılan zaman yeterliydi.	1	2	3	4	5
53	Aldığım İngilizce eğitiminde, öğrenciler öğretmenlerden daha aktifti.	1	2	3	4	5
54	Yazmaya zaman ayırabiliyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu

(İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme)

1. Yaşınız: a. 18-20 ☐ b. 21-23 ☐ c. 24-26 ☐ d. 27 ve üzeri ☐

2. Cinsiyetiniz: a. Kadın ☐ b. Erkek ☐

3. Yabancı diliniz nedir?

4. Fakülteniz nedir?

5. Size göre yabancı dil seviyeniz nedir?

A1: en düşük düzey (temel kullanıcı) C2: en yüksek düzey (usta kullanıcı)

Okuma: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

Konuşma: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

Dinleme: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

Yazma: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

6. İngilizcede en çok hangi alanlarda zorlanıyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

☐ Konuşma ☐ Dinleme ☐ Yazma ☐ Okuduğunu anlama

☐ Başka (.....)

7. İngilizce öğrenirken karşılaştığınız sorunlar ve bu süreçteki başarısızlık nedenleri nelerdir? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

☐ Öğretmen ☐ Yeterince çalışmamak ☐ İngilizceyi gereksiz bulmak

☐ Sınıf kalabalık ☐ Konular ağır ☐ Kitaplar

☐ Başka (.....)

8. İngilizce konuşurken ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

☐ Çok kelime bilmiyorum. ☐ Kelimeleri bir araya getirip cümle kuramıyorum.

☐ Gramer hatası yapmaktan korkuyorum. ☐ Sıkıntı yaşamıyorum.

☐ Başkalarının önünde İngilizce konuşmaktan çekiniyorum.

☐Başka (.....)

- Bu problemleri ortadan kaldırmak için neler yapmalısın?

9. İngilizce yazarken ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

☐Dil bilgisi kurallarını bilmiyorum. ☐Yeterince kelime bilmiyorum.

☐Sıkıntı yaşamıyorum.

☐ Başka (.....)

- Bu problemleri ortadan kaldırmak için neler yapmalısın?

10. Sizce yabancı dil öğrenimine başlama yaşı kaç olmalıdır?

☐ 3-4 ☐ 5-7 ☐ 8-10 ☐ Daha ileri yaşlarda

11. Yurt dışına çıktınız mı? a. Evet b. Hayır

12. Yurt dışına çıkma sebebiniz nedir/nelerdir?

13.Yurt dışında toplam ne kadar süre kaldınız?

☐ 1 ay ve daha az ☐ 2-4 ay arası ☐ 5-7 ay arası ☐ 8-10 ay arası ☐ 11 ay ve daha fazla

14.Günlük yaşamınızda İngilizce konuşma oranınız nedir?

a. % 0 – 20 b. % 21- 40 c. % 41-60 d. % 61-80 e. % 81-100

15. İngilizce konuşamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dilbilgisi kurallarını içeriyordu. Öğrencilerin % 66'sı bu ifadeye katılmıştır.

Dilbilgisi odaklı İngilizce eğitiminin İngilizce konuşmada size olumsuz yansımaları nasıl oluyor?

16. İngilizce konuşamıyorum çünkü en az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım. Öğrencilerin % 74'ü bu ifadeye katılmıştır.

İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için yurtdışında bulunmanın ne gibi faydaları olabilir?

Yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya olan etkileri nelerdir?

17. İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı. Öğrencilerin % 62'si bu ifadeye katılmıştır.

Türkçedeki söz dizilimi; özne-nesne/tümleç-yüklem iken İngilizcede söz dizilimi: özne-yüklem-nesne/tümleç olmaktadır. Bu durum, sizi İngilizce konuşurken nasıl etkiliyor?

İngilizcede kelimelerin cümle içindeki sırasının Türkçedekinden farklı oluşu konuşma esnasında ne gibi problemler oluşturmaktadır?

18. İngilizce yazamıyorum çünkü yeterince pratiğim yok. Öğrencilerin % 55'i bu ifadeye katılmıştır.

İngilizce yazmada pratiğinizin olmaması İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?

Pratiğiniz yoksa İngilizce yazarken hangi konularda zorluk yaşıyorsunuz?

19. İngilizce yazamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı. Öğrencilerin % 54'ü bu ifadeye katılmıştır.

Aldığınız İngilizce eğitiminin sınav odaklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkilemektedir?

20. İngilizce yazamıyorum çünkü Türkçe ve İngilizce dilbilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı. Öğrencilerin % 56'sı bu ifadeye katılmıştır.

İngilizce ve Türkçenin dilbilgisi bakımından birbirinden farklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor? Bu konuda örnekler verebilir misiniz?

Ek 4. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

(İngilizce Konuşma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme)

1.Yaşınız: a. 22-27 ☐ b. 28-33 ☐ c. 34-39 ☐ d. 40-45 ☐ e. 46-50 ☐ f. 51 ve üzeri ☐

2.Cinsiyetiniz: a. Kadın ☐ b. Erkek ☐

3.Akademik Unvanınız: a. Arş.Grv. ☐ b. Yrd. Doç. Dr. ☐ c. Doç. Dr. ☐ d. Prof. Dr. ☐

4.Meslekteki hizmet süreniz:

☐ 5 yıl veya daha az ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl veya daha fazla

5.Fakülteniz nedir?

6. Yabancı diliniz nedir?

7. Size göre yabancı dil seviyeniz nedir?

A1: en düşük düzey (temel kullanıcı) C2: en yüksek düzey (usta kullanıcı)

Okuma: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

Konuşma: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

Dinleme: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

Yazma: A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 ☐

8. Yurt dışına çıktınız mı? a. Evet b. Hayır

9. Yurt dışına çıkma sebebiniz nedir/nelerdir?

10.Yurt dışında toplam ne kadar süre kaldınız?

☐ 1 ay ve daha az ☐ 2-4 ay arası ☐ 5-7 ay arası ☐ 8-10 ay arası ☐ 11 ay ve daha fazla

11.Akademik yaşamınızda İngilizce konuşma oranınız nedir?

a. % 0 – 20 b. % 21- 40 c. % 41-60 d. % 61-80 e. % 81-100

12. Uluslararası bir projede yürütücü ve/veya yararlanıcı mısınız? Evet / Hayır

13. Sizce yabancı dil öğrenimine başlama yaşı kaç olmalıdır?

☐ 3-4 ☐ 5-7 ☐ 8-10 ☐ Daha ileri yaşlarda

14. Uluslararası seminer, konferans, kongreye hangi sıklıkla katılıyorsunuz?

- ☐ Hepsine katılıyorum ☐ Çoğuna katılıyorum ☐ Ara sıra katılıyorum
☐ Çok az katılıyorum ☐ Hiç katılmıyorum

15. Hiç katılmadıysanız katılmama sebebiniz nedir?

16. Uluslararası seminer, konferans, kongrelere katılma şekliniz nedir?

Katılımcı: ☐ Konuşmacı: ☐

17. Uluslararası seminer, konferans, kongrelere kaç kez konuşmacı olarak katıldınız?

- ☐ 1-3 kez ☐ 3-5 kez ☐ 5-7 kez ☐ 7-10 kez ☐ 10'dan daha fazla

18. Mesleğinizle ilgili İngilizce yazılmış yayınları hangi sıklıkla takip ediyorsunuz?

- ☐ Düzenli olarak ☐ Ara sıra ☐ Az ☐ Çok az ☐ Hiç takip etmiyorum

19. İngilizce yazılmış kaç tane yayınınız bulunmaktadır?

- ☐ 1-3 tane ☐ 3-5 tane ☐ 5-7 tane ☐ 7-10 tane ☐ 10'dan daha fazla

20. İngilizcede en çok hangi alanlarda zorlanıyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

- ☐ Konuşma ☐ Dinleme ☐ Yazma ☐ Okuduğunu anlama

☐ Başka (.....)

21. İngilizce konuşurken ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

- ☐ Çok kelime bilmiyorum. ☐ Kelimeleri bir araya getirip cümle kuramıyorum.

- ☐ Gramer hatası yapmaktan korkuyorum. ☐ Sıkıntı yaşamıyorum.

- ☐ Başkalarının önünde İngilizce konuşmaktan çekiniyorum.

☐ Başka (.....)

22. İngilizce yazarken ne gibi güçlükler yaşıyorsunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

- ☐ Dil bilgisi kurallarını bilmiyorum. ☐ Yeterince kelime bilmiyorum.

☐ Sıkıntı yaşamıyorum. ☐ Başka (.....)

23. İngilizce konuşamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi çoğunlukla dilbilgisi kurallarını içeriyordu. Yapılan bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının % 63'ü bu ifadeye katılmıştır.

Dilbilgisi odaklı İngilizce eğitiminin İngilizce konuşmada size olumsuz yansımaları nasıl oluyor?

24. İngilizce konuşamıyorum çünkü en az 1 yıl süreyle yurtdışında bulunmadım. Yapılan bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının % 59'u bu ifadeye katılmıştır.

İngilizce konuşma becerisinin gelişimi için yurtdışında bulunmanın ne gibi faydaları olabilir?

Yurtdışında bulunmanın İngilizce konuşmaya olan etkileri nelerdir?

25. İngilizce konuşamıyorum çünkü İngilizcede söz dizilimi, Türkçedeki söz diziliminden farklı. Yapılan bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının % 43'ü bu ifadeye katılmıştır.

Türkçedeki söz dizilimi; özne-nesne/tümleç-yüklem iken İngilizcede söz dizilimi: özne-yüklem-nesne/tümleç olmaktadır. Bu durum, sizi İngilizce konuşurken nasıl etkiliyor?

İngilizcede kelimelerin cümle içindeki sırasının Türkçedekinden farklı oluşu konuşma esnasında ne gibi problemler oluşturmaktadır?

26. İngilizce yazamıyorum çünkü yeterince pratiğim yok. Yapılan bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının % 52'si bu ifadeye katılmıştır.

İngilizce yazmada pratiğinizin olmaması İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor?

Pratiğiniz yoksa İngilizce yazarken hangi konularda zorluk yaşıyorsunuz?

27. İngilizce yazamıyorum çünkü aldığım İngilizce eğitimi, sadece sınav odaklı. Yapılan bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının % 56'sı bu ifadeye katılmıştır.

Aldığınız İngilizce eğitiminin sınav odaklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkilemektedir?

28. İngilizce yazamıyorum çünkü Türkçe ve İngilizce dilbilgisi kuralları tamamen birbirinden farklı. Yapılan bir çalışmaya göre öğretim elemanlarının % 39'u bu ifadeye katılmıştır.

İngilizce ve Türkçenin dilbilgisi bakımından birbirinden farklı olması, İngilizce yazarken sizi nasıl etkiliyor? Bu konuda örnekler verebilir misiniz?