

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

Mehmet Ali SEVEN*
Selami SÖNMEZ**

Özet: “Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi” adlı bu çalışmada, Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce hazırlık sınıflarında 1992 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlükleri giderme amaçlanmıştır. Bu amaçla, Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarına ve hazırlık sınıfı öğrencilerine anket ve testler uygulanmış ve belirli periyotlarla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda amaca ulaşmayı engelleyen faktörler tespit edilmeye ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, enstitü hazırlık programında belirtilen amaçlara ulaşılması açısından halen yürütülen derslere ek olarak, Konuşma ve Yazma derslerinin de programa alınarak verilmesinin yararlı olacağı ve programın eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesinin gerekliliği ileri sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hazırlık sınıfı, yabancı dil öğretimi, müfredat programları

1. Giriş

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

Bu itibarla Fen Bilimleri Enstitüsü, hazırlık sınıfı uygulaması ile üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan öğrencilere kendi bilim dallarında veya farklı bilim dallarında yüksek lisans ve doktora öncesi yabancı dil öğretimini üstlenmiş bir kurumdur. Enstitüde yürütülen İngilizce hazırlık programının amacı, öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, uluslararası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmaktır.

Bu çalışmada, Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarındaki yabancı dil öğretimi, metodolojik ve didaktik yönden incelenmiştir. Bu öğretim faaliyetinin incelenmesi amacıyla, anket ve başarı testlerinden yararlanılmıştır. Dil öğretimi ile ilgili yeni gelişme ve yöntemlerden, hazırlık sınıflarındaki İngilizce öğretiminde yararlanılması amacıyla ders programlarında ve uygulamalarda

* Dr. Atatürk Üniversitesi, Dilmer.

** Yrd.Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD

aksayan yönler belirlenerek, öneriler getirilmiştir. Bu bağlamda aşağıda problem, alt problemler ve denenceler oluşturulmuştur.

A. Problem

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

B. Alt Problemler

1. Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğretim programına devam eden öğrenciler ile hazırlık sınıflarında öğrenim görmemiş öğrencilerin İngilizce başarıları arasında fark var mıdır?

2. Enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen programla ilgili öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri nedir?

3. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan faaliyetlerin, öğretim programını hedefine ulaştırabilmesi açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri nedir?

C. Denenceler

1. Enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında dil öğretim programına devam eden öğrenciler ile hazırlık sınıflarında öğrenim görmemiş öğrencilerin İngilizce başarıları arasında programa devam eden öğrencilerin lehine fark olacaktır.

2. Enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen programla ilgili öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri olumlu yönde olacaktır.

3. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan faaliyetlerin, öğretim programını hedefine ulaştırabilmesi açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri olumlu yönde olacaktır.

D. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan anketin, dil öğretim programının amacına ulaşma düzeyini tespit etmek için uygun olduğu varsayılmıştır.

2. Hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan öğretim elemanları anketlerdeki soruları uygulamalardaki gerçekler doğrultusunda cevaplandıkları kabul edilmiştir.

E. Sınırlılıklar

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

II. Konu İle İlgili Literatür

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

A. Yabancı Dil Öğretimi

Dil insanlar arasında hem haberleşmeyi sağlayan temel bir unsurdur hem de millet olmanın asıl şartlarından biridir. Dil uluslar arası ilişkilerin gerçekleşmesi, bilgi alışverişi ve bilimsel çalışmaların aktarılmasında da vazgeçilemeyecek önemdedir. Günümüzde yabancı bir dilin öğretilmesini gerekli kılan şartların nasıl tespit edilmesi gerektiğinden tutun da hangi araç-gereçlerin kullanılması, kime, nasıl ve ne kadar öğretilmesi gerektiğine kadar pek çok konu üzerinde tartışmalar olmaktadır. Yabancı dil, “öğrenme” ve “edinme” faaliyetlerine dayanır. Öğrenme şuurlu ise de edinme şuursuzdur ve öğrenci zamanla farkında olmadan kitaplarda verilmeye çalışılan kültürün tesir sahasına girer. Dil öğreniminden vazgeçilemeyeceğine göre, yapılması gereken, bir yandan öğrencileri kendi kültürümüzün değerleri ile donatmak diğer yandan da okutulacak kitapları kültürel değerlerimizin istikametinde hazırlamaktır.

B. Yabancı Dil Öğretim Programının Geliştirilmesinde İzlenen Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin hangi yaklaşımlara göre daha verimli olduğunu anlayabilmek için bu yaklaşımların neleri öngördüğünün bilinmesi gerekir. Ayrıca program geliştirmeden önce, yabancı dil öğretene kişinin hangi yaklaşıma göre davranacağını belirleyebilmesi için, öğrettiği kişiler hakkında bilgi sahibi olması da gerekmektedir. Bu şekilde öğrenen de hangi etkinliklere katılacağını bilerek derslere hazırlıklı olur. Yabancı dil öğretim programının geliştirilmesinde başlıca dört yaklaşım vardır.¹ Bunlar; yapısal yaklaşım, durumsal yaklaşım, işlevsel/kavramsal yaklaşım ve sistemsizliktir.

1. Yapısal Yaklaşım: Dilin, ses düzeninden başlayarak cümle üstü düzeyine doğru uzanan yapısal özellikleri vardır. Bunlardan birisi başlangıç noktası olarak alınır ve kurallar sunulur. Uygulayıcının bakış açısına göre kuralların ezberletilmesi gibi dilbilgisi terimleri kullanmadan tanıtılmasına dek uzanan uygulamalardır.

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

3. İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım: Gerçekte bu yaklaşım, durumsal yaklaşımın da temelini oluşturmaktadır. İşlevsel/Kavramsal yaklaşımdan yana olanlar, dilin kullanılışından çok kullanım alanları üzerine dururlar. Dilin

¹ Soytekin, Baydar, Yabancı Dil, Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu Yayınları, İstanbul, 1982.

iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılırlar. Sözcükler ve yapılar, kavramların iletilmesi için araçlardır. Bunlar dilin önemli öğeleridirler ancak kavramların ifadesinde rol aldıkları ölçüde değer kazanırlar.

4. Sistemsizlik: Sistemsizlikçilere göre iletişim, öğretimde herhangi bir kavramsal ya da yapısal düzenlemeyi zorla uygulayacak bir izlenleyle öğretilemez. Anlam alışverişi herhangi bir kavramsal ya da yapısal düzenleme uyarınca yürütülmez çünkü gerçek anlam alışverişinin yürütüldüğü ortamları ayırtmak imkanı yoktur. Sistemsizlikçilere göre öğrenci, iletişim görevini yerine getirmek için eldeki imkanları kullanarak iletişim sağlamayı öğrenmelidir.²

Program geliştirmeye yönelik model yaklaşımları D. Nunan, çözümsel ve kaynaşimsal yaklaşımlar olarak iki grupta incelemiştir.³ Nunan, program geliştirmeyi izlenle programlarından ayırmakta, program geliştirme çabalarını ürün kaynaklı ve süreç kaynaklı olarak iki bölümde incelemektedir. Ona göre, ürün kaynaklı programlar hem çözümsel hem de kaynaşimsal olabilmektedir. Kaynaşimsal program geliştirmede dilin yapısını oluşturan öğeler sırayla verilmektedir. Böyle bir programa devam edenler, dilin yapılarını öğrenmekte ama öğrendiklerini uygulayamamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, çözümsel yaklaşımı ortaya atmışlar ve iletişimsel bir program için işlevsel/kavramsal programlar geliştirmişlerdir.

Yapısal bir programdan, kavramsal/işlevsel bir programa geçiş karmaşık olsa da, amaca yöneldiğinde ihtiyaç tespiti yapılarak bu zorluğun üstesinden gelinebilmektedir. Çözümsel yaklaşım, dili bütün olarak ele alır. Her iki yaklaşımda da program geliştirmenin odak noktasını öğretmen oluşturmaktadır.

Özetlemek gerekirse; yapısal yaklaşım, öğretmen merkezlidir. Öğretmen bilen, öğrenciler ise tekrarlayan bireylerdir. Kavramsal/işlevsel yaklaşım, öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin etkinliklere katılmalarını sağlar.⁴ Bhatia, öğretmeyi kolaylaştırmada şu planı sunmaktadır: Öğrenenlerin ilgilerini çeken iletişimsel bir durumun sunuluşu, durumun canlandırılması, iletişimsel durumu temel alan kavrama sorularının kullanılması, iletişimsel durumda kullanılan yapısal kaynaklı alıştırmalar, gerçek durumla aynı durumun oynanmasıdır. Bhatia'nın sunduğu bu program, şüphesiz konuşma ağırlıklı bir programdır.⁵

C. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme modelleri ile ilgili olarak bir çok çalışma yapılmış ve halen de yapılmaktadır. Ancak her model müfredatın bir yönünü ele almakta, diğer yönlerini ihmal etmektedir. Müfredat programları; programın genel

² Johnson, Keith, Systematic and Non-systematic Components in a Communicative Approach to Language Teaching, London, 1978.

³ Nunan, David, Syllabus Design, Oxford University Press, London, 1986, Sayfa: 28.

⁴ Salimbene, Suzanne, A Forum Anthology, Washington, 1986, Sayfa: 52.

⁵ Bhatia, A., ESP in Practice and Challenges for Teachers, Washington, 1986, Sayfa: 4.

amaçlarını, konuları, her konuda verilecek dil ile ilgili noktaları, bu noktaların sunulacağı etkinlikleri, öğrencinin gelişmesini ölçen önerileri, öğretmen ve öğrencinin başvuracağı kaynakları kapsamaktadır.⁶ Bu nedenle geneldir. Ders programları ise özeldir ve derslerle ilgili programların düzenlenmesini önerir. Bu konuda Munby'nin ve Wilkins'in modellerinden bahsetmek gerekir..

1. Munby'nin Modeli: Munby, kuramsal varsayımlara dayanarak program geliştirmiş ve ilk kez ihtiyaç değerlendirmesinden bahsetmiştir. Munby'nin modelinde, dil öğrenen bir insan, iletişim yeteneğine ihtiyaçların belirlenmesi, anlam ve dilbilim çözümlenmesi yoluyla ulaşır. Munby'nin modeli, içeriği amaca yönelik dil programları olan bir modeldir. Bu model, öğrencinin iletişim yeteneğini tanımlamakta, ihtiyaçlarını belirlemede, konuşma ile ilgili genel verileri, hedef düzeyi ve iletişim tekniği vermektedir.

2. Wilkins'in Modeli: Wilkins, kavramsal bir program modeli sunarken, dilin biçiminden çok içeriği ile ilgili bir program düzenlenebileceğinden bahsetmektedir. Wilkins, dilbilgisi ve durumsal öğelerin içinde bulunduğu ve dilin iletişim yönünü içeren kavramsal bir program hazırlamıştır. Bu program, öğrencinin anlamla ilgili ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir.

Yabancı dil öğretimi programlarının hazırlanmasında genelden özele, kuramsaldan uygulamalı konulara kadar bir çok tespitler yapılmalıdır. Bunlar öğretimi yapacakların ihtiyaçları çözümlenmelerine yardımcı olacaktır. İhtiyaç çözümlenmesi için bilgi toplamada kullanılan araçları Boztaş; anketler, gözlemler, hedeflenen durumdaki öğrenci, ilgili öğretmen ve uygun kişilerle görüşmeler şeklinde sıralamaktadır.⁷ Bu konuda Tuna, “açıkçası dil öğretim programları ne kadar çok öğrenci ihtiyaçlarına dayanırsa programın başarı ve etkinliğinin de o kadar yüksek olacağı varsayılmalıdır” demektedir.⁸ Koç bu programların iletişimsel olacağını, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını göz önüne alacağını, derslerin, öğrencilerin buldukları düzeyden başlayacağını ve öğretmenin yeteneklerini gözönüne alacağını söylemektedir.⁹

D. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

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

⁶ Alp, Ayşegül, an ESP Curriculum Designing for The Central Bank Staff in Turkey, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1985.

⁷ Boztaş, İsmail, Dilbilim Araştırmaları Hitit Yayınevi, Ankara, 1990, Sayfa: 126.

⁸ Tuna, Sabahat, Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri, Türk Dili, Ankara, 1983, Sayı: 379.

⁹ Koç, Sabri, Designing A Skills-Based Reading Course for Teaching English: A modular Approach, Usem Publications, Ankara, 1982, Sayfa: 18-19.

niteliğini de etkilemektedir. Yabancı dil öğretimine ilişkin ilkeleri Demirel “Temel İlkeler” ve “Diğer İlkeler” diye ikiye ayırmaktadır.¹⁰

E. Yabancı Dil Öğretiminin Aşamaları

İkinci dil öğretiminde hangi yaklaşım ya da yöntem kullanılırsa kullanılsın dört temel adım izlenmelidir. Bunlar; birimin sunulması, birimin açıklanması, ustalaşmak için tekrar ve gerçek hayat durumlarına uygulamadır. Her yöntem açık ya da kapalı bir şekilde bu aşamaları içermektedir. Bunlar:

1. Sunuş: Birimin sunulduğu çok farklı biçimlerde olabilir. Bu bir sözcüğün yada dilbilgisi yapısının gerçek hayat durumlarında ve bir dilin doğal akışı içinde duyulmasından düz ve mekanik bir şekilde dinlenmesine kadar farklılıklar gösterebilir. Sunuş, algılamayı getirmelidir yoksa gerçekleşmemiş demektir.

2. Açıklama: Birimin açıklanması sunuştan önce ya da sonra olabilir. Öğrenciye anlamları ve genel yapı kurallarını kendi çabasıyla çıkartıp özümleme fırsatı tanınmalıdır.

3. Tekrar: Tekrar değişik şekillerde yapılabilir. Anlamların üstünde fazla durmadan mekanik tekrardan dilin yapılarının bir alıştırmalar dizisi şeklinde anlamlarının vurgulanmasına kadar değişik olabilir. Tekrar, dil öğretiminin temel bölümüdür.

4. Uygulama: Öğretme yöntemi yapısal ya da serbest olabilir. Uygulama, öğrenciye öğrenme durumundan gerçek hayatta karşılaşacağı durumlara geçiş yapma fırsatı verir. Bu bir süreçtir. Buna, tekrardan serbest uygulamaya geçiş süreci denir. Burada, değişik yöntemler birleştirilerek öğrencinin güveninin artması sağlanır. Bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

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

Bu sıralama kullanılan yöntemin yapısına göre değişmektedir. Dil öğretmenleri arasında “Sunuş-Açıklama” yada “Açıklama-Sunuş” sıralaması konusunda anlaşmazlık vardır. Özellikle “Açıklama-Sunuş” sıralamasının üniversite öğrencilerinde daha etkili olduğu konusunda görüşler de mevcuttur.¹¹

F. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları

Günümüzde bir yabancı dili bilmenin düzeyi, o dili öğrenen kişinin amacına göre farklı olabilmektedir. Bilim alanındaki ihtisas metni okuyabilmek için İngilizce öğrenen bir bilim adamının izlediği yol ile bir turistle konuşmak

¹⁰ Demirel, Özcan, Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları-6, Ankara, 1993., Sayfa: 21-25.

¹¹ Kür, Işıl, Dil Öğretiminin Aşamaları, Philip D., Smith, Jr.’dan çeviri, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yayınları, İstanbul, 1982.

isteyen bir kişinin izleyeceği yol farklıdır. Bundan da anlaşılıyor ki farklı ortamlarda yabancı dil öğrenenlerin farklı öğrenim amaçları vardır. Ayrıca dil öğrenmede yaş faktörü de çok önemli bir rol oynamaktadır. Her insana aynı derecede yabancı dil öğretmek mümkün değildir. Bu nedenle dil öğretmede en makul olanı herkese amacına uygun şekilde öğretmektir.¹²

G. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Dil öğretiminde yöntem denilince dilin öğretilmesi amacına yönelik en kısa yol aklımıza gelmektedir. Dil öğretiminde amaca ulaşmanın en önemli şartı, yöntem ve ilkelerin belirlenmesidir. Bu yöntemler; dilbilgisi-çeviri yöntemi, düz varım yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel öğrenme yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım, seçmeli yöntem, telkin yöntemi, grupla dil öğretimi yöntemi, sessizlik yöntemi, fiziksel tepki yöntemidir.¹³

H. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Oğuzkan, yöntemi; “Bir sorun çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol”¹⁴ olarak tanımlamıştır. Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlanabilir. Dil öğretiminde kullanılan teknikleri, Demirel, “Grupla Öğretim Teknikleri” ve “Bireysel Öğretim Teknikleri” diye iki grupta incelemektedir.¹⁵

I. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan araç ve gereçler; görsel, işitsel, görsel ve işitsel olmak üzere genelde üç ana grupta toplanmaktadır. Eğitimde görsel ve işitsel araçlar öğrenmenin kalıcı olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar kalıcı olmaktadır. Teksas Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre, insanlar okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar.¹⁶

¹² Titiz, M. Tınaz, Ezbersiz Eğitim Yol Haritası, Beyaz Yay., Ankara, 1999. Sayfa: 320.

¹³ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 32.

¹⁴ Oğuzkan, Ferhan, Eğitim Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, 1974.

¹⁵ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 55.

¹⁶ Demirel, Özcan, a.g.e., Sayfa: 87.

J. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında 1992 Yılından Beri Yürütülmekte Olan Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış

Fen Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak, Yükseköğretim Kurulu'nun 18 Ekim 1982 tarihli toplantısında aldığı kararla resmen kurulmuştur. Yüksek lisans ve doktora öğretimi ile bunların gerektirdiği bilimsel araştırma ve uygulama faaliyetlerini düzenleyen, yürüten ve denetleyen bir kuruluş olarak enstitünün amacı, üniversitelere yetişmiş insan gücü yani öğretim üyesi temin etmektir.

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

Enstitü hazırlık sınıflarında sürdürülen programın süresi 2 yarıyıldır. Her yarıyılıda 16 hafta olmak üzere toplan 32 hafta ders yapılmaktadır. Hazırlık sınıflarında yıllık olarak, haftada 4 saat Basic English, 8 saat Grammar, 4 saat Reading Comprehension, 2 saat Testing, 2 saat Translation, 4 saat Vocabulary dersleri olmak üzere toplam 24 saatlik bir program sürdürülmektedir.

2. Enstitü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Sınavlar

Enstitü hazırlık sınıflarında, her öğretim yılı başında yapılan seviye tespit sınavı, yıl içinde yapılan dört adet ara sınav ve yıl sonunda yapılan yeterlik sınavı uygulanmaktadır. Öğretim yılı başında yapılan seviye tespit sınavına, enstitüde lisansüstü öğrenime yeni başlayan öğrenciler girmektedirler. Bu sınavdan 100 üzerinden 70 ve üzeri not alanlar, doğrudan bilim derslerine başlamaktadırlar. Enstitüde yıl içinde dört ara sınavı uygulanmaktadır. Bu sınavların ortalaması 100 üzerinden 45'in altında not alanlar tekrara kalmaktadırlar. Enstitüde uygulanan bir diğer sınav ise yıl sonu yeterlik sınavıdır. Bu sınavdan 100 üzerinden en az 70 alanlar hazırlık programını başarı ile tamamlamış sayılmaktadırlar.

III. Yöntem

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

A. Evren

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

B. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2002-2003 öğretim yılında enstitü hazırlık sınıflarında öğrenim gören 190 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 6 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

C. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

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

D. Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Başarı Testine Göre Kontrolü

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta İngilizce başarı testi puanları açısından önemli bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla her iki gruba uygulanan İngilizce başarı testi puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü “t” testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Başarı Testi Puanlarının Deney ve Kontrol gruplarına ilişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

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

S.D.= 238

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta Başarı Testi puanları açısından önemli bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan t testi sonucunda, Vocabulary, Grammar, Reading, Basic English ve Başarı testi toplam puanları açısından kontrol grubun lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Translation puanı açısından her iki grup arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği gibi, eğer araştırma sonunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar çıkarsa, uygulanan programın başarısını daha da olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca Başarı testi puanlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farkı belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare hesaplanması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularına dayandığı için önce varyans analizi ile bulgular daha sonra eta-kare değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

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

Başarı Testi		Kareler toplamı	S.D.	Ortalama kare	F	Önem düzeyi	Eta-kare
Vocabulary	Gruplararası	273,904	1	273,904	30,996	P<0.05	
	Gruplariçi	2103,159	238	8,837			.130
	Toplam	2377,062	39			Anlamlı	
Grammar	Gruplararası	269,537	1	269,537	15,558	P<0.05	
	Gruplariçi	4123,359	38	17,325			,006
	Toplam	4392,896	39			Anlamlı	
Basic English	Gruplararası	173,514	1	173,514	22,124	P<0.05	
	Gruplariçi	1866,548	38	7,843			,092
	Toplam	2040,062	39			Anlamlı	
Translation	Gruplararası	10,147	1	10,147	1,762	P>0.05	
	Gruplariçi	1370,348	38	5,758			,007
	Toplam	1380,496	39			Anlamsız	
Reading	Gruplararası	147,042	1	147,042	27,417	P<0.05	
	Gruplariçi	1276,454	38	5,363			,115
	Toplam	1423,496	39			Anlamlı	
Başarı testi	Gruplararası	3776,309	1	3776,309	32,743	P<0.05	
Toplam puanı	Gruplariçi	27449,254	38	115,333			,137
	Toplam	31225,563	39			Anlamlı	

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

E. Araştırmada Kullanılan Bilgi Toplama Araçları

Araştırmanın verilerin toplanmasında bir başarı testi ve iki ayrı anket kullanılmıştır. Bu anketlerin biri öğrencilere diğeri öğretim elemanlarına dönük hazırlanmıştır. Anketin içeriği, yapılan araştırmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanarak ilgili verileri toplayacak biçimde hazırlanmıştır.

1. Başarı Testi

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

F. Verilerin Çözümlemesi ve İstatistiksel Teknikler

Toplanan verilerin analizinde beş farklı istatistiksel analiz uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 10.00 paket istatistik programı ile

yapılmıştır. Bu analizler; Frekans (f), Yüzdellik (%), t testi, Tekrarlanmış ölçümler için ANOVA, Eta-kare (η^2) dir.

IV. Bulgular ve Yorum

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

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

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında uygulanan Vocabulary başarı ön testi ile sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve ile ilgili bulgular Tablo 3 ve 4’de verilmiştir.

Tablo 3 Enstitüde Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Vocabulary” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

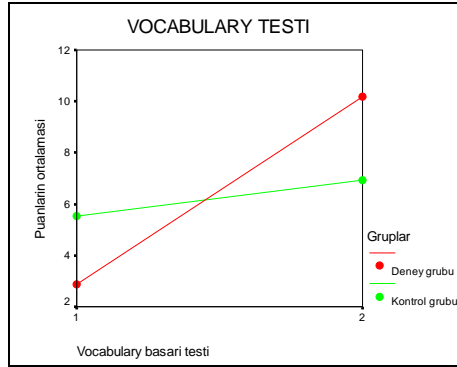
Tablo 4 Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Vocabulary” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

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

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest vocabulary başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($F=0.638$, $p>0.05$). Bu bulgu, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin vocabulary başarılarının deney öncesi ve sonrası farklılaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin vocabulary başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama vocabulary başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 800.176$, $p<0.05$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin vocabulary başarı testi puanlarının uygulanan programa göre değiştiğini göstermektedir. Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin vocabulary başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 123.534$, $p<0.05$). Bu bulgu, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin vocabulary puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, hazırlık almayan öğrencilerin puanlarında gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun vocabulary başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubunun Vocabulary Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Grammar başarı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5 Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Grammar” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

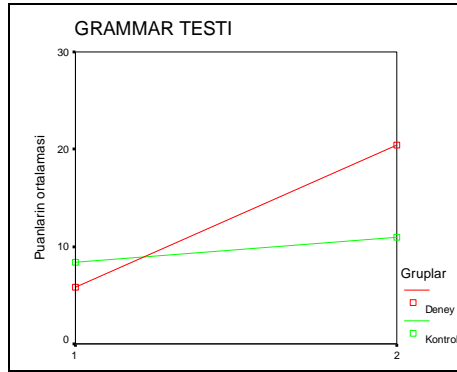
	Grup	N	X	S.S.
Grammar Öntest	Deney	190	5,8105	4,4205
	Kontrol	50	8,4200	2,9630
	Toplam	240	6,3542	4,2872
Grammar Sontest	Deney	190	20,4316	5,4679
	Kontrol	50	10,9600	4,2950
	Toplam	240	18,4583	6,5025

Tablo 6 Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Grammar” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

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

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest Grammar puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=282.041$, $p<0.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin grammar başarılarının deney öncesi ve sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Grammar testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 1716. 609$, $p<0.05$). Bu bulgu deneklerin Grammar puanlarının, uygulanan programa göre değiştiğini göstermektedir. Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Grammar başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 282.041$, $p<0.05$). Bu bulgu, hazırlık alan öğrencilerin Grammar puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, almayan öğrencilerin puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol grubunun Grammar başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2 Deney ve Kontrol Grubunun Grammar Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Basic English başarı öntesti ile öğretim yılı sonunda uygulanan

başarı sınavına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7 Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Basic English” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

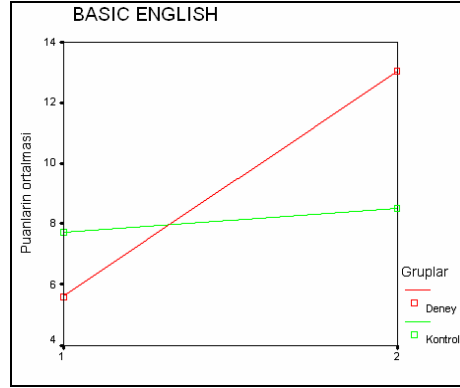
	Grup	N	X	S.S.
Basic English Öntest	Deney	190	5,6263	2,9082
	Kontrol	50	7,7200	2,3390
	Toplam	240	6,0625	2,9216
Basic English Sontest	Deney	190	13,0421	3,2085
	Kontrol	50	8,5000	3,0119
	Toplam	240	12,0958	3,6630

Tablo 8 Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Basic English” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

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

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Basic English başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=9.158$, $p<0.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Basic English başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Basic English başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Basic English başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 886. 011$, $p<0.05$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Basic English başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir. Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Basic English başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 176.771$, $p<0.05$). Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Basic English başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Basic English başarı testi puanlarında gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun Basic English başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 3’de verilmiştir.



Grafik 3 Deney ve Kontrol Grubunun Basic English Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Translation başarı öntesti ile sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9 ve 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Translation” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

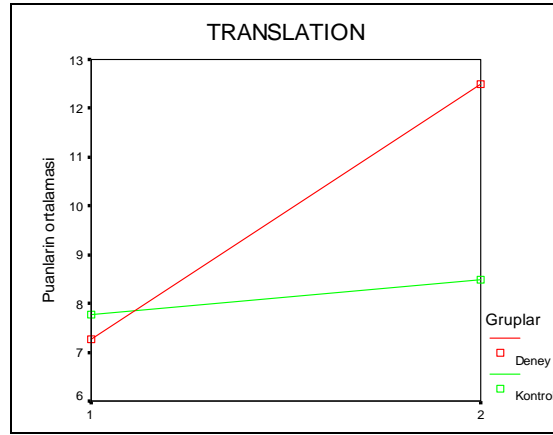
Tablo 10. Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Translation” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

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

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Translation başarı testi puanları arasında

anlamli bir fark bulunmuştur ($F=31.369$, $p<0.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Translation başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Translation başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Translation başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 534.184$, $p<0.05$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Translation başarı testi puanlarının uygulanan programa göre değiştiğini göstermektedir. Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Translation başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 99.926$, $p<0.05$). Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Translation başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Translation başarı testi puanlarında gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin Translation başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin bir sonucu olarak Translation başarıları değişmektedir. Öğrencilerin Translation başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda uygulanan İngilizce hazırlık eğitiminin, bu eğitimi almadan kendi başına çalışmaya göre Translation başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Translation başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 4’de verilmiştir.



Grafik 4. Deney ve Kontrol Grubunun Translation Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan Reading başarı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son

testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Reading” Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

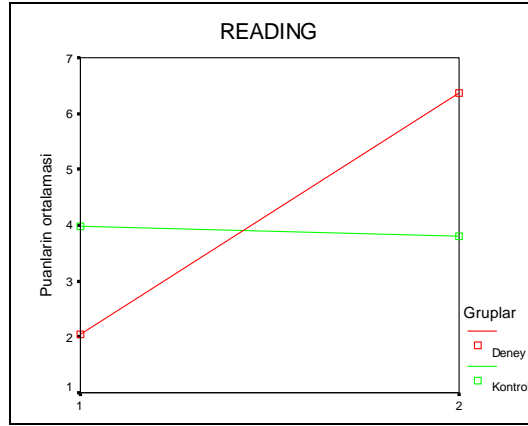
Tablo 12. Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “Reading” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

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

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Reading başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=0.864, p>0.05). Bu bulgu, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Reading başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin Reading başarı testi puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama Reading başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F= 355.167, p<0.05). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Reading başarı testi puanlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini göstermektedir. Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Reading başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur (F= 103.687, p<0.05). Bu bulgu, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Reading başarı testi puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, İngilizce hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin Reading başarı testi puanlarında gözlenen değişmelerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin Reading başarıları eğitime bağlı olarak farklılık göstermektedir.

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

Deney ve kontrol grubunun Reading başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 5’de verilmiştir.



Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubunun Reading Başarı Testine İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği

Deney ve Kontrol grubuna, öğretim yılı başında program öncesi uygulanan İngilizce Başarı Testi toplamı ön testi ile öğretim yılı sonunda uygulanan başarı son testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve iki grup arasında fark ile ilgili bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13. Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “İngilizce Başarı Testi Toplamı” Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

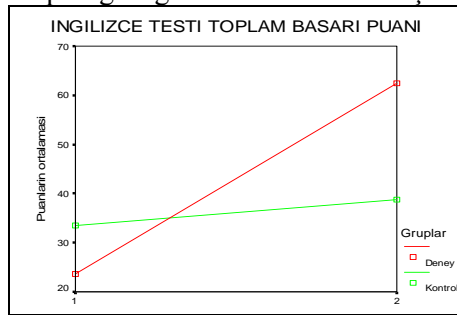
	Grup	N	X	S.S.
İngilizce Başarı Testi toplamı (Ön Test)	Deney	190	23,6526	10,6232
	Kontrol	50	33,4200	11,1759
	Toplam	240	25,6875	11,4303
İngilizce Başarı Testi toplamı (Son Test)	Deney	190	62,5053	12,1772
	Kontrol	50	38,6800	11,1875
	Toplam	240	57,5417	15,3927

Tablo 14. Enstitüde İngilizce Hazırlık Öğrenimi Gören Öğrenciler ile Öğrenim Görmeyen Öğrencilerin “İngilizce Başarı Testi Toplamı” Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA Sonuçları

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

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest İngilizce Başarı Testi toplamı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=19.093$, $p<0.05$). Bu bulgu, kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Başarı Testi toplam başarılarının deney öncesi ve deney sonrası farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin Başarı Testi toplam puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F= 2254.731$, $p<0.05$). Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında deneklerin Başarı Testi toplam puanlarının uygulanan programa göre değiştiğini göstermektedir. Farklı uygulamaya maruz kalma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin deneklerin Başarı Testi toplam başarıları üzerindeki ortak etkisi anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 413.572$, $p<0.05$). Bu bulgu, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Başarı Testi toplam puanları eğitim öncesine göre gözlenen değişme, almayan öğrencilerin puanlarında gözlenen değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin toplam başarılarında gözlenen bu farklılıkların uygulanan hazırlık eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun İngilizce Başarı Testi toplam başarı testine ilişkin öntest ve sontest plot grafiği Grafik 6’da verilmiştir.



Grafik 6. Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Başarı Testi Toplamı Puanına İlişkin Öntest ve Sontest Plot Grafiği

V. Sonuç ve Öneriler

A. Sonuç

“Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi” adlı bu çalışmada, 1992-1993 öğretim yılından beri sürdürülen programın aksayan yönlerini tespit etmeye ve bu konuda çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle konu ile ilgili yapılan çalışmalara ilaveten öğrencilere ve hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim elemanlarına anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen en önemli husus, öğrencilerin çoğunluğunun yani 231 öğrenciden 150’sinin çalışıyor olmaları sonucudur. Bu durum, öğrencilerin çalıştıkları kurumlardan izin alamadıkları için derslere devam edememeleri sonucunu doğurmakta ve öğrencilerin bekledikleri amaç gerçekleştirememektedir.

Araştırmada, öğrencilerin sadece 10’unun lisansüstü öğrenime başlamadan önceki gerek ortaöğrenimlerinde gerekse yükseköğrenimleri esnasında Almanca veya Fransızca dil dersleri aldıkları diğer 221 öğrencinin ise İngilizce ders gördükleri anlaşılmıştır. Fakat öğrenciler öğrenim hayatlarına uzun bir süre ara verdikleri için hiç İngilizce ders almamış olan öğrenciler ile İngilizce ders almış öğrenciler arasında çok fark olmadığı hatta öğrencilerin 30’unun ortaöğrenimleri esnasında bir yıl İngilizce hazırlık programı aldıkları halde üniversiteden mezun olduktan hemen sonra çalışma hayatına atıldıkları ve yıllar sonra lisansüstü bir öğrenime başladıkları için bu öğrencilerin bile dil seviyelerinin çok düşük olduğu, öğretim yılı başında öğrencilere uygulanan “Seviye Tespit Sınavı” sonucunda ortaya çıkmıştır. Kısacası öğrencilerin yabancı dil seviyeleri yönünden çok belirgin bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin enstitüdeki hazırlık programının sonucundaki amaçlarının ne olduğunu öğrenmek için toplanan veriler göstermiştir ki, çoğunun birinci derecedeki beklentilerinin, doktora tezlerine başlayabilmek ve akademik kariyerlerine devam edebilmek için Ö.S.Y.M. tarafından yapılan Ü.D.S.’yi başarmak olduğu ortaya çıkmıştır. Halbuki, 1992 yılından beri devam eden enstitüdeki dil öğretiminin amacı bu değildir. Enstitünün amacı; “Öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle yabancı dildeki yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunma güç ve yeteneğini kazandırmak” olarak yönetmeliklere kaydedilmiştir. Bu ise, öğrencilere göre dördüncü veya beşinci amaç olarak düşünüldüğü alınan verilerden anlaşılmaktadır. Onların bütün amaçlarının adı geçen sınavı başarıp bir an önce doktora öğrenimini tamamlamaktır. Bu konu, yani öğrencinin beklentisi ile enstitünün beklentisi arasındaki amaçların birbirine uymadığı önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle enstitüde yürütülen programın, önceden tespit edilmiş amaçların yanı sıra Ü.D.S.’ye yönelik olacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka hususta, öğrencilerin yürütülen programı genel olarak yeterli buldukları ancak amaç farklılığı yüzünden özellikle “Testing” ve “Translation” derslerinin haftalık kredi saatlerinin artırılmasının daha faydalı olacağı yönündeki talepleridir. Amaçlanan seviyeye ulaşılması için her iki örneklem grubu da, enstitüde yürütülen derslerin yararlı olduğunu ancak özellikle konuşma ve yazma derslerinin mutlaka programa alınması gerektiğini, derslerin daha çok Ü.D.S.’ye yönelik şekilde işlenilmesinin daha faydalı olacağını, bu nedenle de derslerde yürütülen kitap ve diğer materyallerin adı geçen sınava yönelik olacak şekilde yeniden seçilmesi veya yapılacak hazırlıkların buna yönelik olması gerektiğini, öğrencilerin yaklaşık % 65’i herhangi bir kurumda çalıştıkları için derslere giriş-çıkış saatlerinin devamsızlıkları en aza indirecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü yaptığımız çalışmalar göstermiştir ki, herhangi bir kurumda çalışan öğrenciler için en büyük problem devamsızlık problemidir. Öğretim yılı başında 231 öğrenci İngilizce hazırlık programına başladığı halde yıl sonu itibarıyla 41 öğrencinin devamsızlıktan kalması bu meselenin önemini ortaya koymaktadır.

Uygulanan anketlere ilaveten zaman zaman yapılan görüşmelerde öğrenciler ve öğretim elemanları, yönetmelik gereği, dört ara sınav ortalaması 45 puan olmayan öğrencilerin yıl sonu sınavına giremeyecekleri ve doğrudan tekrara kalacakları, belirtilen nota ulaşanların da yıl sonunda yapılan sınavdan da en az 70 puan almaları gerektiği ile ilgili kuralların enstitü yönetim kurulu’nda tekrar görüşülmesi ve vize barajının kaldırılması gerektiği ileri sürmüşlerdir.

Çalışmanın bir önemli bölümü de, örnekleme alınan enstitü İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile enstitüde tezsiz yüksek lisans öğrenimlerine devam eden ancak enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen programa katılmamış fakat ortaöğrenimlerini, bünyelerinde İngilizce hazırlık programı olan bir okuldan mezun olan 50 lisansüstü öğrenciden oluşan kontrol grubuna uygulanan öntest ve sontest sonuçları ile ilgili verilerdir. Bu verileri, öğrencilerin enstitüde öğrenimine başlamadan önceki dil seviyeleri ile hazırlık programı tamamlandıktan sonraki ulaştıkları dil seviyeleri arasındaki farkı görmek için bu çalışmada tabloştırdık. Gerek öğretim yılı başında öğrencilere uygulanan ön testte ve gerekse yıl sonunda uygulanan son testte aynı sorulardan oluşan 20 Vocabulary, 27 Grammar, 25 Basic English, 10 Translation ve 18 Reading olmak üzere toplam 100 soru sorulmuştur.

Öğretim programında yer alan derslerin verimlilik düzeyini ortaya çıkarmak için hazırlık programına katılan öğrencilerin (deney grubu) programa başlamadan önce aldıkları ön test ile program sonucunda aldıkları son test puanları arasındaki fark “t” testi ile yorumlanmıştır. Aynı şekilde hazırlık programına katılmayan öğrencilere (kontrol grubu) bir öğretim yılı başında uygulanan öntest ile öğretim yılı sonunda uygulanan sontest puanları arasındaki fark “t” testi ile yorumlanmış ve ortaya şu sonuçlar çıkmıştır:

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

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

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

- Deneş grubunu oluşturan öğrenciler, Translation düzeyinde, programa başlamadan önce %7.27'lik bir bilgiye sahipken program sonunda %12.48'lik bir düzeeye çıkmış ve iki test arasındaki fark $p < 0.001$ önem düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ise Translation düzeyinde, öğretim yılı başında %8.18'lik bir bilgiye sahipken bu seviyeleri öğretim yılı sonunda %8.48'lik bir düzeeye çıkmış fakat iki test arasındaki fark $p > 0.05$ önem düzeyinde oldukça anlamsız bulunmuştur.

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

Sonuçta, her iki grubu oluşturan öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlar arasındaki fark “t” testi ile yorumlanmış ve aradaki fark $P < 0.001$ düzeyinde oldukça anlamlı bulunmuş ve sürdürülen hazırlık programının gerekli olduğu ve başarılı bir şekilde yürütüldüğü, araştırmanın sonucunda görülmüştür.

B. Öneriler

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

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

2. Enstitüde öğrenim gören öğrencilerin birinci derecedeki amaçlarının, Doktora tezlerine başlayabilmek ve akademik kariyerlerini sürdürmek için Ü.D.S.'yi başarmak olduğu, yapılan anket ve görüşmelerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özellikle Testing, Vocabulary, Reading Comprehension ve Translation derslerinin haftalık kredi saatlerinin artırılması, öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşmaları açısından yararlı olacaktır.

3. Enstitüde yürütülen öğretim, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye dönüştürülmeli, derslerde odak noktayı öğrenciler oluşturmaları ve yürütülen faaliyetlerde etkin rol almaları sağlanmalı, bu nedenle programa “Konuşma” ve “Yazma” dersleri konulmalı, öğrencilere derslerde aldıkları bilgileri kullanma imkanı sağlanmalıdır.

4. Enstitüde öğrenim gören öğrencilerin çoğu, çalıştıkları kurumlardan yeteri kadar izin alamadıkları için derslere devam edememektedirler. Yaptığımız araştırmaların sonucunda 1992 yılından beri pek çok öğrencinin devamsızlıktan tekrara kaldığı hatta iki yıl üst üste yine derslere devam edemedikleri için çoğunun kayıtlarının silindiği ortaya çıkmıştır. Örnekleme alınan 231 öğrenciden 41'i yine aynı problem yüzünden tekrara kalmıştır. Bu nedenle enstitü hazırlık sınıflarında yürütülen dersler hem örgün öğretim hem de ikinci öğretim şeklinde olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Çünkü bu şekilde yapılacak bir düzenleme, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olan devamsızlık problemini en aza indirecek ve lisansüstü öğrenim görmek isteyen pek çok öğrencinin önünü açacaktır.

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

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

Abstract : In this study by the name the realization level of the objectives of language teaching programme applied in preparatory classes of graduate school of natural and applied sciences at Atatürk University, we have tried to remedy the difficulties which we observed during the courses given in the preparatory classes since 1992. For this reason we applied tests and questionnaire to the students and interviewed with the lecturers. Considering the data, we have tried to find out the factors making it difficult to reach the aim.

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

Key Words : Preparatory class, teaching a foreign language, curriculum.

Kaynakça

- Alp, Ayşegül, **An ESP Curriculum Designing**, Y. Lisans Tezi, Ankara, 1985.
- Bhatia, A.T., **ESP in Practice Models and Challenges For Teachers**, Washington, 1986,
- Boztaş, İsmail, **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Y., Ankara, 1990, Sayfa: 126.
- Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, Usem Yayınları-6, Ankara, 1993.,
- Johnson, Keith, **Systematic and Non-Systematic Components**, Lon., 1978.
- Koç, Sabri, **Designing A Skill-Based Reading Course For Teaching English-A Modular Approach**, Usem Publications, Ankara, 1992.
- Kür, Işıl, **Dil Öğretiminin Aşamaları**, İ.Ü. Yay., İstanbul, 1982.
- Nunan, David, **Syllabus Design**, Oxford University Press, London, 1986.
- Oğuzkan, Ferhan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, T.D.K. Yay., Ankara, 1974.
- Salimbene, Suzanne, **A Forum Anthology**, Washington, 1986, Sayfa: 52.
- Soytekin, Baydar, **Yabancı Dil Öğretim Sorunları**, İ.Ü. yay., İst., 1982.
- Titiz, M. Tınaz, **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**, Beyaz Yay., Ankara, 1999.
- Tuna, Sabahat, **Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri**, Türk Dili yay., Ankara, 1983, S: 379.