

PAPER DETAILS

TITLE: INGILIZ DILI VE EDEBIYATI ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİ İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

AUTHORS: Harun SAHİN,Bahar ÖNDER,Çigdem GÜZLE KAYIR

PAGES: 247-279

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2111960>

İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİ İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

QUALITATIVE STUDY ON DETERMINING THE LANGUAGE SKILLS NEEDS OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE STUDENTS

Harun ŞAHİN¹ Bahar ÖNDER² Çiğdem GÜZLE KAYIR³

Başvuru Tarihi: 02.12.2021 Yayına Kabul Tarihi:07.02.2022 DOI: 10.21764/maeuefd.1031593
(Araştırma Makalesi)

Özet: Üniversitelerin İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) bölümünden mezun olan öğrenciler, İngilizce dilini iyi kullanabilmenin yanında öğrenimleri boyunca farklı disiplinlerden edindikleri bilgi birikimi ile çok çeşitli alanlarda istihdam edilerek ülkenin yabancı dil bilen birey ihtiyacının karşılanmasında da önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı İDE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölüm derslerinde başarılı olmak için hangi dil becerilerine ne tür etkinlikler için ihtiyaç duyduklarını ve öğrenci ve öğretim üyelerinin İDE bölümü hazırlık programlarından beklentilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda durum çalışması deseni kullanılmış, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile seçilen 7 öğretim üyesi ve 8 öğrenci ile görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin tüm dil becerilerine birbirine bağlı olacak biçimde ihtiyaç duyduklarını ve konuşma becerisini kullanarak derse katılmakta hata yapma kaygısı gibi psikolojik nedenlere bağlı olarak sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *İngiliz Dili ve Edebiyatı, İhtiyaç Analizi, Öğrencilerin Dil Becerileri İhtiyaçları, Öğrenci Beklentileri*

Abstract: Students who graduate from the English Language and Literature (ELL) departments of universities play an essential role in meeting the country's need for foreign language speaking individuals by being employed in a wide variety of fields with the knowledge they have gained from different disciplines throughout their education, as well as being able to use the English language well. The purpose of this research is to reveal which language skills the students studying in the ELL department need for what kind of activities to be successful in the department courses and the expectations of the students and faculty members from the preparatory programs of the ELL department. For this purpose, the case study design was used, interviews were conducted with seven faculty members and eight students selected by the easily accessible case sampling method, and the interviews were analyzed using the content analysis method. The findings revealed that students need all language skills in an interdependent way. They experience difficulties due to psychological reasons, such as the anxiety of making mistakes in attending the lesson using speaking skills.

Keywords: *English Language and Literature, Need Analysis, Language Skills Needs of Students, Expectations of Students*

¹ Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Program Geliştirme ve Öğretim Bilim Dalı harunsahin@akdeniz.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-8307-4328

² Öğretim Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, demirbasbahar@gmail.com ORCID ID:0000-0002-8705-7071

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aksu Hacıhalil Ortaokulu, cigdemguzle@yahoo.com, ORCID ID:0000-0001-5283-2990

Giriş

Küreselleşmenin günümüz toplumları arasında yarattığı yoğun ilişkilere her alanda tanıklık etmekteyiz. İşletmelerin küresel olarak gittikçe daha fazla iletişim halinde olmaları ve uluslar arasında siyasi bağımlılığın artmasının yanı sıra iş, eğitim ve gezi gibi amaçlarla yapılan yurt dışı seyahatlerindeki artış iletişim için kullanılacak ortak dillere olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bugün pek çok platformda bu ihtiyacı karşılayan en önemli dillerden birinin İngilizce olduğu bilinmektedir (Hutchinson ve Waters, 1991: 6; Knapp, 2015; Björkman, 2013). Bu dilde iyi düzeyde iletişim becerilerine sahip bireyler ticaret, ihracat ve turizm gibi sektörlerde istihdam olanağı bulabilmektedir (British Council, 2015). Bu nedenle dünyanın hemen her yerinde bireyler gerek kendi imkanlarıyla gerekse öğretimin çeşitli kademelerinde verilen derslerle bu dilde yetkin hale gelmeye çalışmaktadır. Üniversitelerin İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) bölümlerinde okuyan öğrenciler, çok çeşitli alanlardaki bilgi birikiminin yanında ileri düzeyde İngilizce becerilerine de sahip biçimde mezun olarak çok çeşitli alanlarda istihdam edilebilmektedir. Böylece hem ülkenin ihtiyaç duyduğu yabancı dilde yetkin birey ihtiyacının karşılanmasına yardımcı olmakta hem de geniş bir yelpazedeki iş imkanlarından yararlanabilmektedirler. Bu nedenle İDE her yıl çok sayıda öğrencinin tercih ettiği bir bölüm olmaya devam etmektedir (YökAtlas, 2020).

Öğretim dili İngilizce olan İDE bölümü ÖSYM tarafından gerçekleştirilen LYS sınavından alınan İngilizce yabancı dil puanı ile öğrenci kabul etmektedir. Bu nedenle İDE öğrencileri bu bölüme belli bir dil yeterliğine sahip olarak başlamaktadır. Buna rağmen pek çok bölümde olduğu gibi İDE öğrencileri için de bir Hazırlık Programı bulunmaktadır. Üniversitelerde Hazırlık Programları, yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esasları belirleyen yönetmelik uyarınca yürütülür (YÖK, 2016). İlgili yönetmeliğin 5. maddesi yabancı dilde öğretimin amacını “*önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamak*” şeklinde ifade etmektedir. Aynı madde, programa başlamadan önceki yıl uygulanan hazırlık sınıflarında yapılan yabancı dil öğretiminin amacını da “*öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, yabancı dil kelime haznesini geliştirmek, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamak*” şeklinde açıklamaktadır. Yabancı dilde öğretim ve Hazırlık programının amacı bir arada değerlendirildiğinde Hazırlık programlarının

eğitim verilecek öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu da ancak kapsamlı ihtiyaç analizleri ile mümkündür.

İhtiyaç analizi kurumsal gelişme ve kaynakların tahsisi ya da programla ilgili karar verme ve ilgili ilkeleri oluşturmak maksadıyla yürütülen sistematik bir faaliyettir (Witkin ve Altschuld, 2014). İhtiyaç analizi, belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılayacak bir program geliştirmek için temel oluşturacak olan bilgiyi toplamada yer alan etkinlikleri ifade eder (Iwai ve ark.,1999). Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması, eğitimle kazandırılması hedeflenen özellikler arasında en önemli ve acil olanların belirlenmesini ve bu özelliklerin uygun önlemlerle öğrencilere kazandırılmasını gerektirmektedir (Demirel, 2015). Gerçeği yansıtmayan ihtiyaçlar tasarlanacak programın işlevselliğini azaltır. Gerçekçi ihtiyaçlar ise ancak planlı ve sistemli bir ihtiyaç belirleme süreci sonunda ortaya çıkabilir (Witkin ve Altschuld, 1995). Bu nedenle bir ders, izlençe, materyal ve eğitimsel etkinliklerin geliştirilmesinin ilk aşaması ihtiyaç analizidir (Jordan, 1997).

İhtiyaç analizi dil öğretiminde de önemli bir işleve sahiptir. Dil öğretiminde ihtiyaç analizi öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve tercihleri hakkında sistemli ve sürekli olarak bilgi toplama, toplanan bilginin yorumlanması ve belirlenen ihtiyaçların karşılanması için karar verme sürecini kapsar (Graves ve Xu, 2000). Bu, öğrenenlerin ihtiyaçları belirlenerek bu bilginin öğrenme hedeflerini belirlemek, öğretim materyalleri geliştirmek, yürütülecek etkinliklere ve değerlendirme kriterlerine karar vermek için kullanılmasına odaklanan sistematik bir veri toplama sürecidir (Brown, 2009). İhtiyaç analizi herhangi bir dil öğretim programını tasarlama ve yürütme sürecinin merkezinde bulunur; zira her zaman öncelikli bir ihtiyaç vardır (Hutchinson ve Waters, 1991 ; Songhori, 2008; Jordan, 1997).

Herhangi bir bağlamda dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını detaylı olarak analiz etmenin yollarından biri dilin hangi durumda kullanılacağına analiz edildiği hedef durum analizidir (Hutchinson ve Waters, 1987). Hedef durum analizi, dil öğrenenin hedef durumda üstleneceği rolü ve bu rolü yerine getirmek için gerekli olan bilgi ve becerilerin analizidir. Diğer bir deyişle öğrencinin öğrenilen dil ile ne yapacağını belirlenmesini içerir (Hyland, 2007). Hutchinson ve Waters'a (1987) göre ihtiyaçlar hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olarak ikiye ayrılır. Öğrenme ihtiyaçları öğrenenin dili öğrenmek için ne yapması gerektiğini ifade eder. Hedef ihtiyaçlar ise öğrencilerin hedef durumda dili etkili biçimde kullanmak için neyi öğrenmesi gerektiğini (hedef dil özellikleri),

hedef dil özellikleri ile hali hazırda bildikleri arasındaki fark olan eksiklikleri ve öğrencilerin öznel isteklerini içerir. Hedef dil özellikleri ve eksiklikler nesnel bilgiyi içerirken, istekler öznel bilgiyi içerir.

Yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin durumunu değerlendirmek amacıyla yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından yürütülmüştür. Türkiye'nin 15 ilindeki 38 üniversiteye yapılan ziyaretlerde liderlik ekipleri, akademik kadrolar ve öğrenciler incelenmiş, sınıf gözlemleriyle de desteklenerek hazırlanan kapsamlı raporda yükseköğretim düzeyindeki İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin güçlü oldukları alanlar ve yaşadıkları zorluklar belirlenmiştir (British Council, 2015). Rapor, yükseköğretim düzeyinde dil öğretimindeki sorunlar arasında amaca uygun hazırlanmayan dil öğretim programlarının önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Hazırlık programlarının, çoğu durumda kapsamlı ve güncel bir ihtiyaç analizi yapılmadan oluşturulması, programın önceki eğitim kademelerinde sunulan içeriğin tekrarına dönüşmesine ve öğrencilerin akademik alanları ile bağdaşmamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin dil eğitiminden beklentilerinin karşılanmamasına sebep olan bu durum motivasyonu düşüren bir etken olarak da karşımıza çıkmaktadır. Oysa kitleler için tavsiyelerde bulunmadan önce hedef kitlenin ihtiyaçları analiz edilerek öğrenen özellikleri ve bağlamsal farklılıklar ortaya çıkarılmalıdır (British Council, 2015; Karataş ve Türkoğlu, 1997; Kırkgöz, 2009; Öztürk, 2019).

Üniversite öğrencilerinin yabancı dilde verilen alan derslerini takip edebilmek için ihtiyaç duydukları dil becerileri ve İngilizce hazırlık eğitiminin bu ihtiyaçları ne düzeyde karşıladığı hakkında öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmak üzere yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır (Tavil, 2003; Tavil, 2006; Gerede, 2005; Canbay, 2006; İnan vd., 2012; Tosuncuoğlu, 2014; Kar, 2014; British Council, 2015; Doruk, 2016; Demiray, 2016). Bunun yanında dil puanı ile öğrenci kabul eden İngilizce Öğretmenliği ve İDE öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik bazı ihtiyaç analizi çalışmaları olduğu da görülmektedir (Ulum, 2015, Tavil, 2006). Ancak İDE özelinde yapılmış güncel bir ihtiyaç analizi çalışmasına rastlanmamıştır. Son yıllarda yükseköğretime geçiş sisteminde yapılan değişiklikler de göz önüne alındığında, İDE öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak güncel bir ihtiyaç analizi çalışmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin bölüm derslerinde başarılı olmak için hangi dil becerilerine ne tür

etkinlikler için ihtiyaç duyduklarını ve yaşadıkları sıkıntıları nedenleri ile belirlemek ve öğrenci ile öğretim üyelerinin hazırlık programından beklentilerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda araştırmada çalışmanın amaçlarına daha uygun olan hedef durum analizi yaklaşımı benimsemiştir. Böylece İDE öğrencileri için en uygun hazırlık programının geliştirilmesine katkı sağlayacak bulgulara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

Araştırma Soruları

1. İDE öğrencilerinin bölüm derslerini yürütmek için ihtiyaç duydukları dil becerileri nelerdir?
2. İDE öğrencilerinin ihtiyaç duydukları becerileri kullanırken yaşadıkları sıkıntılar hakkında öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. İDE öğretim üyeleri ve öğrencilerin ve hazırlık programından beklentileri nelerdir?
4. İDE Hazırlık programının yürütülmesinde izlenecek yol hakkında öğretim üyesi görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini içeren bir araştırma desendir (Creswell, 2008). Bu araştırmada incelenen durum ‘İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans programındaki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçları ve bu öğrencilere uygun bir hazırlık programının özellikleri hakkında öğretim üyesi ve öğrencilerin görüşleridir.

Çalışma Grubu

Çalışma Grubunun belirlenmesinde hızlı, ekonomik ve pratik olması nedeniyle araştırmacının erişilmesi en kolay olan örnekleme seçtiği ‘Kolay Ulaşılabilir Durum Örnekleme’ kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacılardan biri Kocaeli Üniversitesi’nde, biri de Akdeniz Üniversitesi’nde görev yaptıkları için çalışmaya bu iki üniversite dahil edilmiştir. Her iki üniversitenin de İDE bölümlerinde ders veren tüm öğretim üyelerine görüşme talebi iletilmiş, Akdeniz Üniversitesi’nden 2 öğretim üyesi, Kocaeli Üniversitesi’nden 5 öğretim üyesi olmak üzere 7 öğretim üyesinden olumlu cevap gelmiş ve tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil

edilecek öğrenciler seçilirken; öncelikle hazırlık eğitimi almış olan birinci sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına dayalı katılmak isteyen öğrenciler tespit edilmiştir. Gönüllü olan 23 öğrenciden üniversite ayrımı yapılmaksızın tesadüfi olarak 10 öğrenci belirlenmiştir. Ancak belirlenen 10 öğrenciden 2'si çalışma başladıktan sonra çalışmadan çekilme kararı almıştır, bu nedenle de görüşmelere 8 öğrenci ile devam edilmiştir.

Kocaeli Üniversitesi İDE bölümü daha önceki yıllarda Hazırlık Programını kendi bünyesinde yürütmüş, İDE öğrencilerinin bölüm derslerine hem dil becerileri hem de içerik yönünden hazırlanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmış olan bir program uygulamıştır. Ancak daha sonra İDE Hazırlık programı Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) bünyesinde yürütülmeye başlanmıştır. Akdeniz Üniversitesi İDE Hazırlık programı ise Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülmektedir. Görüşülen öğretim üyelerinin tamamı hali hazırda İDE bölümünün çeşitli sınıf düzeyleriyle birlikte birinci sınıfta ders vermektedir. Böylece öğrencilerin üniversite sınavından ya da hazırlık programını tamamladıktan hemen sonraki durumları öğretim üyesi görüşleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim üyelerinden biri birinci sınıf düzeyinde ders vermediğinden öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dil becerileri ve yaşadıkları sıkıntılar ile sorular kendisine yöneltilmemiştir. Araştırmada özellikle hazırlık eğitimi alan öğrencilere ulaşılmıştır. Böylece hazırlık programında aldıkları eğitimi de göz önünde tutarak hazırlık programı ile ilgili önerilerde bulunmaları beklenmiştir. Katılımcıların isimleri çalışma boyunca belirtilmemiş, öğretim üyeleri 'ÖÜ1, ÖÜ2...' ve öğrenciler 'Ö1, Ö2...' şeklinde kodlanmıştır ve alıntılar yapılırken bu kodlar kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin demografik özellikleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretim Üyeleri Demografik Özellikler

		f	Katılımcı Öğretim Üyesi
Cinsiyet	Kadın	2	ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ5
	Erkek	5	ÖÜ2, ÖÜ4, ÖÜ6, ÖÜ7
Yaş	31-35	1	ÖÜ7
	36-40	2	ÖÜ1, ÖÜ2
	41+	4	ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5, ÖÜ6
	Dr.	4	ÖÜ1, 2 3, 7

Unvan	Doç. Dr.	1	ÖÜ5
	Prof. Dr.	2	ÖÜ4, ÖÜ6
Çalışmakta Olduğu Üniversite	Kocaeli Üniv.	5	ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5
	Akdeniz Üniv.	2	ÖÜ6, ÖÜ7
Hizmet Süresi	1-5	1	ÖÜ1
	6-10	1	ÖÜ7
	11-15	2	ÖÜ5, ÖÜ6
	15+	3	ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; ilgili alanyazın tarandıktan sonra araştırmacılar tarafından oluşturulan 5 maddelik ‘Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ ile 14 maddelik ‘Öğretim Üyesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Görüşme Formu oluşturma aşamasında öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve yabancı dil ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak uygulanan anket soruları dikkate alınarak 20 taslak madde yazılmıştır. Bu taslak maddeler; İngiliz Dili ve Edebiyatında öğretim veren 3 uzmanın görüşüne gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda yeniden düzenlenen öğretim üyesi görüşme formu 14 maddeye, öğrenci görüşme formu 5 maddeye indirilmiştir. Öğretim üyesi görüşme formu rasgele seçilen ve İDE grubu için özel olarak tasarlanmış olan bir hazırlık programında ders vermiş olan bir öğretim üyesi ile, öğrenci görüşme formu ise geçen yıl hazırlık programından mezun olarak birinci sınıfa devam eden bir öğrenci ile pilot uygulamaya tabi tutularak soruların yeterince açık olup olmadığı deneyimlenmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucunda herhangi bir olumsuzluk tespit edilmediği için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler birebir görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 7 öğretim üyesi ile 40-45 dakika, 8 öğrenci ile 20-25 dakika sürmüştür. İzin veren katılımcıların ses kaydı alınarak daha sonra dökümü yapılmış, ses kaydına izin vermeyen katılımcıların cevapları araştırmacının belirlediği bir yardımcı tarafından not alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma soruları üst temaları oluşturmuş, cevaplar bu üst temalar altında toplanmıştır. Kategoriler öğrenci ve öğretim üyesi cevaplarının tematik kodlaması yapılarak oluşturulmuş, araştırma sorusu kapsamında olmayan cevaplar analiz dışında tutulmuştur. Her bir

kategoride yer alan ifadelerin sıklığı frekans olarak belirtilmiştir. İçerik analizi iki farklı kişi tarafından yapılarak aradaki uyuma bakılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %90 çıktığından analizin tutarlı olduğu söylenebilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 80-81).

Ayrıca çalışmanın iç geçerliğini sağlayabilmek adına katılımcı teyidi yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacılar; veri toplama işleminin hemen ardından katılımcılara elde ettikleri verileri özetlemişler ve katılımcıdan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemişler, eklemek istedikleri farklı bir algı ve/ya deneyim olup olmadığını sormuşlardır. Katılımcıların tamamı araştırma bulgularını destekler yönde görüş bildirmişlerdir.

Bulgular

İDE Öğrencilerinin İhtiyaç Duyduğu Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bölümde başarılı olmak için ihtiyaç duydukları dil becerileri ve bu becerileri kullanarak ne tür etkinlikler yapmaları gerektiği ile ilgili sorular hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere yöneltilmiştir. Öğretim üyelerinden öğrencilerin dersler için ihtiyaç duydukları becerileri en çok ihtiyaç duyulandan en az ihtiyaç duyulana doğru sıralamaları istenmiştir. Öğretim üyeleri soruyu cevaplarken, kendi dersleri için öğrencilerden beklentilerini göz önünde bulundurdıklarından, her bir öğretim üyesinin yaptığı sıralama bu beklentilere bağlı olarak farklılaşmıştır. Dersi soru cevap ve tartışma yöntemi ile yürüten öğretim üyeleri öğrencinin derse katılımını beklemekte ve konuşma becerisinin en önemli beceri olduğunu ifade etmektedir. Bu tartışmalara katılmak için ilgili kaynakların okunarak bir hazırlık yapılması gereğine vurgu yapan öğretim üyeleri okuma becerisini birinci sıraya koymuşlardır. Ancak soruya cevap veren hemen hemen tüm öğretim üyeleri, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrencilerin yapmaları gereken etkinliklerde becerilerin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğinin, yapılan etkinliklerin becerileri bir arada kullanmayı gerektirdiğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin tamamına yakını öğrencilerin bölüm dersleri ile ilgili etkinlikleri yapmak için mümkün olan en yüksek dil düzeyine sahip olmalarının tercih edileceğini ancak B2 (upper intermediate) düzeyinin yeterli olacağını belirtmişlerdir.

ÖÜ4: “Öncelikle okuma çünkü biz onlara gerçek anlamda epey yüklü okuma ödevleri veriyoruz. Okuma dediğim gibi yani bir metne nasıl yaklaşmaları gerektiği ile ilgili ciddi bir donanımına sahip

olmaları gerekiyor. İkincisi derste olup bitenleri takip etmek için güzel not tutup onları organize hale getirmeleri gerekiyor. Derste tartışmaları gerekiyor tabii ki dinleyip tartışmaları gerekiyor...”

ÖÜ6: “...dolayısıyla okumanın da çok güçlü olması lazım ama çocuk istediği kadar okusun meramını yazılı ve sözlü olarak anlatamıyorsa bu bölümde başarılı olamıyor..”

Aynı soru görüşülen öğrencilere de yöneltilmiş, dört temel dil becerisini bölüm derslerindeki görevleri yürütmek için ihtiyaç duymaları açısından sıralamaları istenmiştir. Öğretim üyelerine benzer biçimde öğrencilerin yaptıkları sıralamada da özellikle öne çıkan bir beceri olmadığı görülmüştür. Bazı öğrenciler yazma becerisini ilk sıraya koyarken bazıları konuşma ya da okuma becerisini en çok ihtiyaç duydukları beceri olarak ifade etmiştir. Ancak genel olarak bakıldığında öğrencilerin üretim gerektiren konuşma ve yazma becerilerini ilk sıralara yerleştirdiği söylenebilir. Her bir becerinin ne tür etkinlikler için gerekli olduğu, bu etkinliklerin yürütülmesinde öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve nedenleri ile ilgili öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

Konuşma Becerisine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretim üyeleri ve öğrencilerin konuşma becerisini kullanarak yürütülmesi beklenen etkinlikler ve yaşanan sıkıntılara yönelik görüşleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Öğretim Üyesi ve Öğrencilerin İDE Derslerinde Konuşma Becerisinin Yerine İlişkin Görüşleri

KONUŞMA BECERİSİ	Öğretim Üyesi Görüşleri	Öğrenci Görüşleri
Kategori	Kodlar	Kodlar
Etkinlikler	<i>Sınıf tartışmasına katılma (f4)</i> <i>İçerik hakkında yorum yapma (f3)</i> <i>Soruları cevaplama (f3)</i>	<i>Sınıf tartışmasına katılma (f3)</i> <i>İçerik hakkında yorum yapma (f3)</i> <i>Soruları cevaplama (f4)</i>
Öğrencilerin Yaşadığı Güçlükler	<i>Çekinme (f4)</i> <i>Telafluz sorunları (f3)</i>	<i>Söyleyeceklerini cümleye dökememe (f3)</i>
Güçlüklerin Nedenleri	<i>Psikolojik nedenler (f4)</i> <i>Test odaklı eğitim sistemi (f1)</i> <i>Fiziki şartlar(f2)</i> <i>Düşük dil düzeyi (f1)</i>	<i>Psikolojik nedenler (f5)</i> <i>Test odaklı eğitim sistemi (f3)</i> <i>Fiziki şartlar (f1)</i> <i>Pratik şansı olmaması (f2)</i>

Tablo 2’de görüldüğü gibi hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler konuşma becerisinin sınıf içi tartışmalara katılmak, dersin konusunu oluşturan içerik hakkında eleştirel yorumlar yapmak ve dersi yürüten öğretim üyesinin sorularını cevaplamak için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin konuşma becerisini derse aktif katılım gösterebilmek için kullanmak durumunda oldukları görülmektedir. Tüm bu etkinliklerin temelini çoğunlukla derse konu olan materyal oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu etkinliklere katılabilmek için dersin konusunu oluşturan materyalle ilgili ön okuma ya da araştırmayı içeren bir hazırlık yapması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

ÖÜ2: *“Ama şu özellikleri kazanması her şeyden önemli: kendine güven, konuşabilmek için çaba sarfetmek bunun için çabalamak”*

Ö8: *“...ders içeriklerine katılmak gerekiyor, dersin içerikleri ile ilgili yorumlarda bulunmak gerekiyor, onları değerlendirmek gerekiyor kendi bilgi geçmişimizle dersin içeriğine eleştirel yorumlarda bulunmamız gerekiyor. Bunu da yapmak için iyi bir konuşma seviyesine ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum...”*

Konuşma becerisini kullanarak yaptıkları bu etkinlikleri yürütmekte kelimeleri hatırlayamama ya da karıştırma gibi nedenlerle söylemek istediklerini cümleye dökememe gibi sıkıntılar yaşadığını ifade eden öğrenciler olmuştur. Öğretim üyelerinin ise çekinmenin yanında telaffuz sorunlarına dikkat çektiği görülmüştür.

Ö3: *“...sınıfta hala sıkıntı yaşıyorum, o an gerçekten aklıma gelmiyor. Ne kadar aklımdan bir sürü şey geçse de kelimeye dökemiyorum, cümleye dökemiyorum ya da panik oluyorum ya da çekiniyorum. Çok istememe rağmen konuşmayı konuşamıyorum... biraz da kendi karakterimden mi diyeyim utangaçlığımdan mı, panik biri olmamdan kaynaklanıyor...işte başkası benim konu hakkında şöyle düşünecek böyle düşünecek ya yanlış konuşursam hala bu kaygılar devam ediyor bende”*

ÖÜ2: *‘...hep yanlış yapacağım korkusu var... Keşke bir PDR grubumuz olabilse çocuklarla bunları konuşabilecek çünkü güven eksikliği çok hat safhada çocuklarda, “başkası ne der” var hep bir korku...’*

Öğrencilerin yaşadığı sıkıntıların nedenleriyle ilgili olarak hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler öncelikle psikolojik kaynaklı nedenlere işaret etmiştir. Bir öğretim üyesinin “..öğrenci de şöyle bir şey oluyor acaba yanlış telaffuz eder miyim acaba telaffuzum yanlış oluyor mu gibi çekinceler oluyor” şeklinde ifade ettiği gibi görüşülen öğretim üyelerinin çoğu, öğrencilerin hata yapma, küçük düşme, alay edilme korkusu, özgüven eksikliği ve çekinme ya da hali hazırda çekingen bir karaktere sahip olma gibi psikolojik nedenlerden dolayı derste söz almaktan kaçındığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde öğrencilerin bir kısmı da özgüven eksikliği, hata yapma, yanlış telaffuz etme, yanlış bir şey söyleme, başkalarının ne düşüneceği ile ilgili kaygıların konuşma becerisi gerektiren etkinliklerde sıkıntı yaşamalarına yol açtığını belirtmiştir. Konuşma etkinliklerinde fiziksel şartların da sorunlara neden olduğuna öğretim üyeleri ve öğrencilerce dikkat çekilmiştir. Kalabalık sınıflar tüm öğrencilerin derse etkin katılımının önünde bir engel olabilmektedir. Ayrıca derse gerekli hazırlığı yapmadan gelen öğrencilerin derse katılmakta güçlük çektiği belirtilmiştir.

Ek olarak hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler eğitim sisteminden kaynaklı nedenlere dikkat çekmiştir. Yükseköğretim öncesi kademelerdeki, dil becerilerinin gelişmesine yeterince eğilmeyen, daha ziyade test odaklı bir yaklaşımın benimsendiği dil öğretiminin üretmeye dönük olan konuşma ve yazma becerilerinin daha geç gelişmesine ve bunun yarattığı sıkıntılara dikkat çekilmiştir. Bir öğrenci bu durumu “çünkü üniversite hazırlık sürecinde bize aslında nasıl test çözeceğimizi öğretiyorlar; konuşma dinleme ve anlama becerisinden daha çok yaptığımız test çözmek ve bu da buraya geldiğinizde zorluk yaşamamıza sebep oluyor geçen sene karşılaştığımız sorunlardan biri buydu.... Lise hayatımız boyunca alanımızı seçtikten sonra zaten 3 yıl boyunca bir gramer dersi görüyoruz dil bilgisine hakim oluyoruz zaten, yeterli bir kelime seviyesine de ulaşıyoruz ama pratik yapmayıp her şey teoride kaldığı için çok zorlanıyoruz..” (Ö8)” şeklinde ifade etmiştir. Bu durumu bir başka öğrenci de “Çünkü aslında temel sebebi İngiliz Dili Edebiyatı Bölümü'nü kazanırken konuşarak kazanmadım sınav İngilizcesi öğrendim (Ö4)” şeklinde ifade etmiştir. Benzer ifadelerle dilbilgisi ve test çözmeye odaklı lise eğitimi boyunca konuşma becerisini pratik etme şansı bulamadığını belirten öğrenciler olmuştur. Okul dışında dili pratik etme imkanından yoksun olunması da bir diğer neden olarak ifade edilmiştir.

Yazma Becerisine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretim üyesi ve öğrencilerin yazma becerisine yönelik düşünceleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Öğretim Üyesi ve Öğrencilerin İDE Derslerinde Yazma Becerisinin Yerine İlişkin Görüşleri

YAZMA BECERİSİ	Öğretim Üyesi Görüşleri	Öğrenci Görüşleri
Kategori	Kodlar	Kodlar
Etkinlikler	<i>Sınav sorusu cevaplama (f3)</i> <i>Paragraf ve makale yazma (f5)</i> <i>Özet yazma (f1)</i>	<i>Paragraf ve makale yazma (f8)</i> <i>Özet yazma (f1)</i>
Öğrencilerin Yaşadığı Güçlükler	<i>Paragraf/makale organizasyonu hataları (f3)</i> <i>İntihal (f1)</i>	<i>Paragraf/makale organizasyonu hataları (f2)</i> <i>Kelimeleri yanlış kullanma (f2)</i> <i>Söz dizimsel hatalar (f2)</i>
Güçlüklerin Nedenleri	<i>Test odaklı eğitim sistemi (f2)</i> <i>Kalabalık sınıflar (f3)</i> <i>Yazmaya karşı olumsuz tutum (f2)</i>	<i>Test odaklı eğitim sistemi (f1)</i> <i>Kalabalık sınıflar (f1)</i>

Öğretim üyeleri ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma becerisini sınav sorusu cevaplama, paragraf ve makale yazma ve özet yazma gibi etkinlikler için kullandığı anlaşılmaktadır. Sınav soruları cümle tamamlama biçiminde ya da bir iki cümle ile cevaplanabilecek sorular olabilmektedir. Bazı sorulara bir paragraf yazarak da cevap vermeleri beklenebilmektedir. Öğrencilerden ayrıca derste yürütülecek tartışmaya bir ön hazırlık niteliğinde olmak üzere, belli kaynakları okuyarak oluşturdukları paragraflar yazmaları da beklenebilmektedir. Bazı öğretim üyeleri bu paragrafları oluştururken öğrencilerin tez cümlesi ve destek cümleleri gibi unsurlardan oluşan bir organizasyonu takip etmelerini beklemektedir. Öğrencilerden ayrıca özet ya da cevap yazmaları da beklenebilmektedir. Bunu yaparken yalnız kendi düşüncelerini bazen farklı kaynaklardan bilgilerle destekleyerek yazılı olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Bu beklenti bir öğretim üyesinin “...ama uzun metinler ile başa çıkmayı metnin farklı sorulara nasıl yaklaşacağını bilmesi ve onları cevaplarken de kendi ifadeleriyle metinden alıp da olduğu gibi yazmaktan ziyade kendini de katarak bir şeyler yazmayı cevap olarak uygulamayı (bilmesi gerekiyor)...(ÖÜ4)” şeklindeki ifadesinde de görülmektedir.

Öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken çeşitli sıkıntılar yaşadığı anlaşılmaktadır. Başlıca sorunun düşüncelerini doğru organize edilmiş biçimde ifade etmek olduğu söylenebilir. Öğretim üyelerinin ifadelerine göre bazı öğrencilerin analiz ve sentez yapmaları beklenen durumlarda bile özet yaptığı ya da düşüncelerini desteklemek için yeterli örnekten faydalanamadığı görülmektedir. Bunun

yanında dil yeterliği ile ilgili eksiklerden dolayı söz dizimsel hatalar yapıldığı da belirtilmiştir. Düşüncelerini kendi cümleleriyle ifade etmekte zorlanan bazı öğrencilerin çeşitli kaynaklardan aldığı bilgiyi olduğu gibi aktarma eğilimi gösterdiği de ifade edilenler arasındadır.

Görüşülen öğrenciler ise yazma etkinliklerinde hazırlık programında yazma üzerine aldıkları yoğun eğitim sayesinde bölüm derslerinde paragraf ya da makale yazmakta ciddi bir sıkıntı çekmediklerini ifade etmiştir. Ancak Hazırlık programındaki yazma eğitimine yeni başladıklarında yazdıkları makalede konudan sapma ve kelimeleri yanlış anlamlarıyla kullanma gibi hatalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu “*paragraflarda benden ne talep edildiğini anlayana kadar birazcık canım çıktı açıkçası konudan sapma çok yapıyordum ben onu yani yavaş yavaş paragrafı toparlayabilmeyi öğrendim (Ö1)*” şeklinde ifade etmiştir.

Yazma becerisini kullanarak gerçekleştirilen bu etkinliklerde öğrencilerin yaşadığı sıkıntıların nedenlerini de farklı gruplarda toplamak mümkündür. Öğretim üyesi ifadelerine göre bu nedenler fiziki şartlardan, eğitim sisteminden ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olarak gruplanabilir. Fiziki şartlardan kaynaklanan nedenler arasında, konuşma becerisinde yaşananlara benzer olarak programda kayıtlı öğrenci sayısının yol açtığı kalabalık sınıflar yer almaktadır. Bu durum yazma becerisi kullanılarak yapılan etkinlikleri değerlendirme ve dönüt vermeyi güçleştirmekte bu da öğrencilerin ders kapsamında daha az yazma pratiği yapması ile sonuçlanmaktadır. Yazma becerisinde yaşanan sıkıntıların eğitim sisteminden kaynaklanan nedenleri arasında ezbere dayanan eğitim sisteminde becerilere yeterince yer verilmiyor olması önemli bir yer tutmaktadır. Bu nokta bir öğrenci tarafından da “*Sadece test odaklı gittiğimiz için lisedeyken konuşma ve yazma becerileri yönünden çok eksiktim (Ö7)*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler arasında ise düşünceleri yazılı olarak ifade etmeye alışık olmama, yazmayı sevmeme ve ana dilde de kendini ifade etme sorunu yer almaktadır. Ayrıca sosyal medya platformlarında düşüncelerin en kısa ve kestirme biçimde ifade ediliyor olmasının da öğrencilerin uzun ve organize metinler çerçevesinde kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşamalarına neden olan bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Bu durum bir öğretim üyesi tarafından “*Düşüncelerini yazıya aktarma ile ilgili ve organize bir şekilde ifade etme ile ilgili sorunlar yaşıyor... kendini çabuk ifade etme, bir an önce söyleyeyim geçeyim gideyim kapansın konu...(ÖÜ4)*” şeklinde ifade edilmiştir.

Okuma Becerisine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretim üyesi ve öğrencilerin okuma becerisini kullanarak yürütülen etkinlikler, varsa bu konuda yaşadıkları sıkıntılar ve nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretim Üyesi ve Öğrencilerin İDE Derslerinde Okuma Becerisinin Yerine İlişkin Görüşleri

OKUMA BECERİSİ	Öğretim Üyesi Görüşleri	Öğrenci Görüşleri
Etkinlikler	<i>Edebi eserler okuma (f5)</i> <i>Kuramsal makaleler okuma(f5)</i>	<i>Edebi eserler okuma (f6)</i> <i>Kuramsal makaleler okuma (f3)</i>
Öğrencilerin Yaşadığı Güçlüklerin Nedenleri	<i>Okuma ve edebiyata yönelik tutum (f5)</i> <i>Metin özellikleri (f3)</i> <i>Düşük dil düzeyi (f2)</i>	<i>Metin özellikleri (f7)</i> <i>Test odaklı eğitim sistemi (f2)</i>

İDE bölümünde okuma becerisini kullanarak yapılan etkinlikler edebi eser okuma ve kuramsal makale okuma başlıklarında toplanmaktadır. Öğrencilerin okuma becerisini kullanarak roman, şiir, tiyatro oyunu, kısa öykü gibi edebi eserlerin yanında kuramsal makaleler de okuması gerekmektedir. Okuma becerisinin bölüm dersleri açısından önemi bir öğrenci tarafından “*okumazsak konuşamayız da ve bölüm için gerekli olan her şey aslında okuma çatısında birleşiyor (Ö7)*” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi ilerledikçe akademik kitaplardan bölümler okumaları gerektiği de ifade edilmiştir. Ders materyallerinin tümü İngilizce olup uzun metinlerdir ve dilleri ağırdır. Öğrenciler bu kaynak materyalleri öncelikle derse hazırlanmak için okumaktadır. Öğrenciler okudukları bu metinleri incelemek, analiz etmek ve yorumlamak durumundadır.

Öğrencilerin ilgili okuma etkinliklerinde yaşadıkları sıkıntıların metin özellikleri ve öğrenci özellikleri başlıklarında toplandığı görülmektedir. Okunan metinlerin dil bilgisel açıdan karmaşık yapılar içermesi, dilinin ağır, edebi ve eski olmasının yanında mecaz anlamlı kelimeler ve terimlerin yoğunluğu öğrencilerin okuma yaparken yaşadıkları sıkıntıların nedenleri arasındadır. Diğer yandan öğretim üyeleri birtakım öğrenci özelliklerinin de okumada yaşanan sıkıntıların kaynağında olduğuna işaret etmiştir. Bunlar arasında okuma alışkanlığına ve edebiyata karşı olumlu tutuma ya da bir edebiyat geçmişine sahip olmamanın öne çıktığı söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin gerek günlük ve edebi kelime bilgisi eksikliği, gerekse yapı bilgisi eksikliğinden kaynaklanan dil yetersizliklerinin de metindeki karmaşık yapıları ve dilin farklı

kullanımlarını çözümlemelerine engel olarak okunan metindeki belirli bölümlerin anlaşılmasını güçleştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca önceki öğretim kademelerinde sınava odaklı dil öğretiminin etkisine de işaret edilmiştir.

ÖÜ3: “..kelimeler yetersiz, dil bilgileri yetersiz, özellikle okumadan gelenler derste çoğu zaman dildeki farklı kullanımları veya belki bazen kompleks karmaşık cümle yapılarını anlayamayabiliyorlar..”

ÖÜ4: “..metinler uzun olduğu için içinde birçok yabancı terim, edebi terim barındırdığı için aynı zamanda edebiyat metni olduğu için kullanılan kelimelerin birçoğu birinci anlamlarının ötesinde başka ifadelerle yüklü olduğu için -öyle söyleyelim- o yüzden sıkıntı olabiliyor..”

Ö8: “Türkçe metinde bile mecazları betimlemeleri anlamakta zorlanırken yabancı dildeki metinde onları anlamak daha zor olabiliyor bazen onları anlayıp yorumlamamız gerekiyor. Bunda da sıkıntı yaşanabilir”

Dinleme Becerisine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretim üyesi ve öğrencilerin dinleme becerisini kullanarak yürütülen etkinlikler, varsa bu konuda yaşadıkları sıkıntılar ve nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretim Üyesi ve Öğrencilerin İDE Derslerinde Dinleme Becerisinin Yerine İlişkin Görüşleri

DİNLEME BECERİSİ	Öğretim Üyesi Görüşleri	Öğrenci Görüşleri
Etkinlikler	Dersi takip etme (f6) Dersle ilgili not alma (f3) Dersle ilgili film, belgesel vb izleme (f1)	Dersi takip etme (f7) Dersle ilgili not alma (f7)
Öğrencilerin Yaşadığı Güçlükler	Not alma (f3) Yetişememe (f2)	Yalnızca çok hızlı ya da yavaş konuşulduğunda
Güçlüklerin Nedenleri	Yanlış telaffuz bilgisi ve aksan farkı (f1) Dile maruz kalmama (f1) Test odaklı eğitim sistemi (f1)	Konuşmacıdan kaynaklı nedenler (f5)

Öğrenciler dinleme becerisini temelde dersi takip etmek için kullanmaktadır. Dersi dinleyerek takip etmek sınıf içi tartışmalara katılmanın ve yorum yapmanın da bir ön koşulu olarak görülmektedir.

Öğrencilerin tamamı dersi dinlerken not almaları gerektiğini ifade edilmiştir. Bazı öğretim üyeleri öğrencilerin dersi takip ederken not almalarını beklerken bazıları buna gerek olmadığını, öğrenciden derse aktif katılım beklediğini ifade etmiştir. Ayrıca ders konuları ile ilgili film, belgesel ya da ders anlatımları dinlemek için de öğrencilerin bu beceriyi kullandığı ifade edilmiştir.

Ö6: “..bölümde hiçbir şekilde Türkçe ders işlenmediği için o dile dinleme olarak tamamen hakim olmamız gerekiyor, zaten sadece işlediğimiz dersi anlamak için bunun tekrarını yapabilmek için bile dinlemeye ihtiyacımız olduğu için bayağı önemli (olduğunu) hissediyorum..”

Ö7: “hocayı dinlemek için, arkadaşlarımı da dinlemek için, yine derste etkin bir şekilde rol alabilmek için rol alabilmek için not almanız gerekiyor çoğu zaman, eğer belirli bir şey hedefliyorsanız bu bölümde, not almak zorundasınız”

Öğretim üyelerine göre öğrencilerin dinleme becerisini kullanarak yaptıkları etkinliklerde yaşadıkları en temel sıkıntı not almadır. Bir öğretim üyesi bu durumu “..Sadece tahtadakini yazma eğiliminde oluyorlar- not alma alışkanlıkları gelişmemiş.. (ÖÜ2)” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin dinleme temelli etkinliklerde yaşadıkları sıkıntıların nedenleri arasında bazı kelimelerin telaffuzunu yanlış öğrenmiş olmaları, öğretim üyesinin aksanını anlamama, dile maruz kalmama ve İngilizce not tutmaya alışkın olmama gösterilmiştir. Bu durum bir öğretim üyesinin “Türkiye İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bir ülke, biz burada dışarıda dili kullanamıyoruz, dile maruz da kalmıyoruz (ÖÜ7)” ifadesinden de anlaşılmaktadır. Bir öğretim üyesi de dersin tamamı İngilizce yapıldığında öğrencilerin dersten kopabildiklerini ancak İngilizce dizi ve film izleyenlerin bu sorunu daha az yaşadığını belirtmiştir.

Öğrenciler ise dinleme becerisini gerektiren etkinliklerde çok fazla sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Öğretim üyesi çok hızlı ya da çok yavaş ve çok farklı bir aksanla konuşmadığı sürece dinleme etkinliklerinde ve not almada herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu durumla ilgili “Çok hızlı gittiğinde bazen kaçırabiliyorum ama onun dışında çok fazla sorun yaşadığımı söyleyemem (not tutma ile ilgili) (Ö5)” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin daha ziyade konuşmacıdan kaynaklanan sıkıntılara işaret ettiği görülmüştür. Konuşanların alçak sesle konuşması, oturma düzeninden dolayı öğretim üyesinden uzakta ders dinleme ya da ders programının çok yoğun olduğu günlerin sonuna doğru oluşan zihinsel yorgunluktan kaynaklı sıkıntılar yaşayabildikleri anlaşılmaktadır.

İngiliz Dili ve Edebiyatı Hazırlık Programından Beklentilerle İlgili Bulgular

Öğretim üyesi ve öğrencilerin yukarıda bahsi geçen sorunların çözümüne katkı sunmak için hazırlık programının neler yapabileceği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Öğretim Üyesi ve Öğrencilerin İDE Hazırlık Programından Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğretim Üyesi	Öğrenci
<i>Edebiyata ilgi uyandırılması (f3)</i>	<i>Edebiyata ilgi uyandırılması (f2)</i>
<i>Dil becerilerinin geliştirilmesi (f4)</i>	<i>Beceri odaklı olması(f4)</i>
<i>Tüm beceriler için pratik yapma imkânı (f5)</i>	<i>Tüm beceriler için pratik yapma imkânı (f5)</i>
<i>Dil öğretimi için edebi içerik kullanımı (f5)</i>	<i>Bölüme yönelik içeriğin dahil edilmesi(f7)</i>
<i>Kelime ve dilbilgisi konusundaki eksiklerinin giderilmesi (f1)</i>	<i>Zorlayıcı olması (f5)</i>
	<i>Öğrenci ilgi ve isteklerine yer verilmesi (f4)</i>

İngiliz Dili ve Edebiyatı programında ders veren öğretim üyeleri öğrencilerin hazırlık programını temel dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilir, dil becerileri gelişmiş ve edebiyata karşı olumlu bir tutum ve edebiyat eseri okuma motivasyonuna sahip olarak bitirmelerini beklemektedir. Bunun için dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilerek öğrencilere pratik yapma şansı verecek bir hazırlık programı tasarlanmasını önerdikleri görülmektedir. Bu bağlamda konuşma becerisini geliştirmek üzere sunum, tartışma ve soru cevap etkinliklerine yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca üniversitelere Erasmus gibi programlar aracılığıyla gelen yabancı öğrenciler ile iletişim kurmaları için gerekli kanalların oluşturularak, öğrencilerin İngilizce konuşma pratiği yapmalarına olanak sağlanması önerilmiştir. Dinleme becerisi için sesletim çalışmaları ve dinlerken not alma becerisine yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilmiştir. Bunun için kullanılacak dinleme materyallerinin mümkün olduğunca uzun olmasını öneren öğretim üyeleri olmuştur.

Yazma becerisini geliştirmek için öğretim üyelerinin önerileri farklılık göstermektedir. Kimi öğretim üyeleri öğrencilerin kendi düşüncelerini farklı kaynaklardan alıntı yaparak organize edilmiş bir biçimde ifade edebilmelerine yardımcı olacak çalışmalara ve buna paralel olarak

yeniden ifade etme (paraphrase) çalışmalarına yer verilmesini önerirken, bir öğretim üyesi akademik yazma dersi kapsamında makale yazma çalışmaları bölümde yapıldığından hazırlık programında serbest yazma etkinliklerine yer verilmesini önermiştir. Okuma becerisini geliştirmek için ise farklı uzunluk ve yoğunluktaki metinler ile baş etmelerine yardımcı olacak stratejik okuma eğitiminin hazırlık programına dahil edilmesi de önerilmiştir. Aşağıda bazı alıntılara yer verilmiştir.

ÖÜ7: “..Kural, şu bu öğretmekten ziyade daha writing ile birlikte eşgüdümlü olarak ya da yazma dersinin içerisinde yedirilerek yapılırsa daha iyi olur çünkü zaten kural onu biliyorlar..”

ÖÜ4: “..benim sizden bir hoca olarak bölüm hocası olarak talebim daha fazla konuşmaları ve daha fazla yazmaları yönünde olabilir”

Öğretim üyeleri ilgili etkinliklerin yürütülmesinde temel alınacak içeriğin nasıl olabileceği konusunda da önerilerde bulunmuştur. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu genel konuların yanında edebiyat kültür çerçevesinde metin ve içeriklerin de dil öğretimi amacıyla hazırlık programında kullanılmasını uygun bulmaktadır. Ancak dil öğretiminden ziyade edebiyat ağırlıklı bir hazırlık programı çeşitli nedenlerle önerilmemektedir. Bunların başında lisede ağırlıklı olarak test odaklı dil eğitimi almış, kelime, dilbilgisi ve beceriler açısından yeterli donanıma sahip olmayan öğrencilerin böyle bir eğitimi ağır bulması gelmektedir. Ayrıca hazırlık programının içeriğine çok benzer bir içeriğin birinci sınıfta da uygulanması tekrara yol açarak öğrencilerin sıkılmasına neden olabilmektedir. Bu durumun hazırlık sınıfında okumayan öğrencilerin de bilmeleri gereken birtakım şeyleri kaçırmış oldukları hissine kapılmalarına neden olabildiği ifade edilmiştir.

ÖÜ3: “..Tabii ki kısa öykü okutulabilir, okuduğunu anlaması için öğrencilerin okuma becerisini geliştirmede bence tabii ki kullanılabilir. .. Sadece edebiyat bölümüne girmiş gibi, bölüm okuyor gibi edebi analizlere gerek olmadığını düşünüyorum. Yoksa dil öğretiminde edebi metin kullanmak başka bir şey. Ama dediğim gibi bölüm dersi imiş gibi bölüm dersleri ile çakışacak derecede analizler ya da dönem bilgileri, örneğin 19. yüzyıl romanları veya şiiri; bence bu kadar analizlere gerek yok. Öğrenciler de sıkılıyor çünkü aynı şeyleri tekrar tekrar görmekten, öğrencilerin de bence beklentisi hazırlık programında oyun analizi, şiir, roman analizi gibi çok ağır şeyler değildir. Ayrıca bölümde zaten biz o dersleri veriyoruz.”

Diğer yandan iki öğretim üyesi, İDE hazırlık programının tamamen İDE öğrencilerine yönelik hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre İDE öğrencilerinin ihtiyaçları belirlenerek oluşturulacak bir programda eğitim boyunca kullanılacak tüm materyaller de İDE öğrencilerinin özellik ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır. Böyle bir programda genel konulara yönelik içeriklerden ziyade, bölüme altyapı oluşturacak nitelikte içerikler, çeşitli beceriler entegre edilmiş biçimde sunulmalıdır. Öğrenci bu materyaller aracılığıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini bir arada kullanma olanağı bulmalı, dil becerilerini geliştirirken bölüm dersleri için de bir alt yapı oluşturabilmelidir. Dilbilgisine yönelik çalışmalar da becerilere entegre edilmiş biçimde yapılmalıdır. Öğrenciler üniversiteye hazırlık sürecinde de benzer bir eğitimden geçtiklerinden dilbilgisi kurallarının öğretimine yoğunlaşan bir eğitimden kaçınılmalı, öğrenciler dilbilgisi kurallarını kullanarak üretim yapabilecekleri etkinlikler içine sokulmalıdır. Tüm bu etkinliklerin oluşturulmasında İDE ve Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) öğretim elemanlarının ortak çalıştığı bir komisyon görev almalıdır.

ÖÜ6: “..Ders kitaplarını kaldırmak gerekiyor. Bizim materyallerimiz ortak hazırlanmalı ve nasıl olmalı biliyor musunuz? Mesela önce bir lecture dinlemeli öğrenci 10 dakika. Örnek veriyorum Rönesans hakkında basit bir lecture, çok günlük dilde yazılmış bir lecture dinleyecek. Note taking yapacak, sonra readinge geçecek comprehension yapacak, sonra tartışacak, en sonunda bir homework yapacak ama nasıl? Rönesansı kendi cümleleri ile 5 cümle ile açıklayacak gibi. Böylece tanzim edilmiş bir yüz modül düşünüyorum..”.... “..sonra şunu da söyleyeyim mesela genetikle ilgili bir şey olabilir örneğin “What if Freud had known about genetics” gibi hipotetik bir okuma metni de verilebilir. Yani I am not against interdisciplinary texts whatever or ya da cross-disciplinary texts; benim söylemek istediğim o ders kitabı olayı olmaz, edebiyat bölümleri için olmuyor..”

ÖÜ7: “..İngiliz edebiyatına özgü bir grup oluşturulup öğrenciler sonuçta edebiyat ve kültür dersleri ile haşır neşir olacakları için buna uygun (olarak) okumasından yazmasından dinlemesinden metinlerin edebiyat kültür çerçevesinde belirlenmesi (gerekir). ... Dolayısıyla programın öğrenim çıktıları belirlenirken İngiliz edebiyatı öğrencileri baz alınması gerekiyor. Ona göre de daha sonra materyal; bu bir yayınevinden bir kitap da olabilir, bir derleme de olabilir ama

öğrenme çıktıları, ardından o öğrenme çıktılarına uygun materyal hazırlanması ya da derlenmesi gerekiyor diye düşünüyorum..”

Öğrencilerin hazırlık programından beklentilerinin de öğretim üyeleri ile benzer olduğu görülmektedir. Öğrenciler bölüm derslerinde başarılı olabilmek için temel becerilere çok iyi düzeyde sahip olmaları gerektiğini, bu ihtiyacı karşılamak için hazırlık programının daha ağır olması ve öğrenciyi daha çok zorlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okuma metinlerinin, dinleme materyallerinin ve yazdırılan makalelerin uzun ve zorlayıcı olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler liseden mezun olduklarında belli bir düzeyde dilbilgisine hali hazırda sahip olduklarını, lisedekine benzer bir dilbilgisi öğretimi yerine becerilere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan pratik yapmanın önemine işaret etmişlerdir. Ancak bazı öğrencilerin ifadelerinden dilbilgisi üzerine yapılan çalışmaların çeşitli eksiklerini tamamlamakta öğrencilere belli düzeyde faydası olduğu da anlaşılmaktadır.

Ö8: “..geçen sene verilen eğitim buradaki eğitimi karşılamıyor. Yani üst düzey bir konuşma ve yazma becerisi istiyor bu bölüm. O yüzden hani geçen sene verilenler de biraz temel seviyede olduğu için biraz daha bu bölüme ayak uyduracak şekilde bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum hazırlıkta..” “..zaten buraya gelene kadar gramer dersleri dil bilgisi dersleri almış durumdayız; bunun yerine diğerlerine daha çok ağırlık verilmesi gerekir”

Ö7: “Öncelikle biraz ağır geçmeli çünkü bölüm ağır ve doğal olarak hazırlıkta eksik olduğun şeyler yüzünden biraz da hazırlık okuyorsun ve bölüme hazırlanman için.”

Diğer yandan hazırlık programında edebiyata yönelik çalışmaların öğrenciler açısından da bir beklenti olduğunu ifade etmek mümkündür. Öyle ki görüşülen öğrencilerin hemen tamamı, İDE hazırlık programında edebiyata yönelik birtakım etkinliklere mutlaka yer verilmesi gereğinin altını çizmiştir. Öğrenciler İDE hazırlık programının onları İDE bölümünde okumaya hazırlayacak etkinlikleri içermesi gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda bölümle ilgili daha fazla bilgilendirme yapılmasını beklemektedirler. Öğrenciler roman, kısa hikâye gibi edebi eserler okumanın yanında, bölüm derslerine temel teşkil edecek disiplinlerden konularda makaleler okumanın da faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanında edebi terimler, edebi türler hakkında temel düzeyde bilgi verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca hazırlık programı boyunca edebiyata yönelik olarak yapılacak çalışmaların edebiyata yatkınlıklarını

keşfetmenin yanında neden bu bölümde okuduklarının bilincine varmalarına da yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar sayesinde edebiyata ilgi duymalarına yardımcı olunurken aynı zamanda bölüm derslerine daha hazırlıklı olmalarını sağlayacak bir altyapı oluşturmalarının da mümkün olacağını düşünmektedirler. Ancak öğretim üyelerine benzer biçimde öğrenciler de birinci sınıf derslerinin çok benzeri olacak biçimde tasarlanmış, sadece edebiyatla ilgili konulardan oluşan bir hazırlık programının uygun olmayacağını açıkça ifade etmişlerdir. Hazırlıkta okuyor olmalarının bir nedeni olduğunu, böyle bir program uygulanması durumunda hazırlığın bir anlamı kalmayacağını, hazırlık programının, odağında edebiyat değil dil öğretimi olacak şekilde tasarlanması gerektiğini ve edebiyatın ikinci planda kalması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö3: “...bu sene göreceğimiz, işleyeceğimiz dönemlerden kişilerin kitaplarını okuyabilirdik. Okuduğumuz hikayeler de çok basit şeylerdi; bence daha ağır şeyler okuyabilirdik. Çünkü adı üstünde İngiliz dili edebiyatı hazırlık sınıfıydık ve bence bu şekilde bu seneye daha iyi hazırlanabilirdik...”

Ö2: “... edebiyatla ilgili şeylerin olmasına bence gerek yok çünkü yani zaten birinci sınıf biraz daha kolaydan başlıyor, çok ağır bir şekilde başlamıyorsun, o yüzden hazırlıkta olmasına gerek yok...”

Öğrenciler ayrıca hazırlık programlarının geliştirilmesinde İDE öğrencilerinin istek ve ilgilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedir. Okuyacakları romanların seçiminden konuşma konularının içeriğine kadar pek çok noktada ilgi alanlarının dikkate alınmasını ve seçimlerinin etkili olmasını beklemektedirler. Öğrencilerin özellikle yapacakları okumalarla ilgili serbest bırakılmayı tercih ettikleri, belli bir romanı okumaya zorlanmalarının doğru olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Ö4: “Arkadaşlar bir sunum yapmanızı istiyoruz ama bu sizin de ilgilendiğiniz bir konu ile alakası olması lazım ya da tutup da işte sağlık sistemi ile ilgili sunum yapın denmesin mesela”

Ö6: “..Bence hazırlıkta daha çok İngilizce’ye yönelik çalışmamız gerektiği için edebiyattansa en azından kendi seçtiğimiz daha zevk alacağımız kitaplar seçilebilirdi, onları okuyup incelemelerini yazabilirdik diye düşünüyorum..”

İngiliz Dili ve Edebiyatı Hazırlık Programının Yürütülmesine Yönelik Bulgular

Görüşülen öğretim üyeleri, hali hazırdaki iş yükünün fazlalığından ve öğrencilerden beklentilerinin yüksek olabilmesinden dolayı İDE hazırlık programının fakültede ders veren öğretim üyeleri tarafından değil, Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) öğretim görevlileri tarafından verilmesinin daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Odağında edebiyat değil dil öğretimi olan bir hazırlık programının YDYO öğretim görevlileri tarafından verilmesinin daha uygun olacağı görüşülen öğretim üyelerinin tamamınca ifade edilmiştir.

Derslere YDYO’da görevli öğretim üyelerinin girdiği bir hazırlık programında dersleri veren öğretim üyelerinin mezun olduğu bölümün İDE ya da İngilizce Öğretmenliği olmasının programın başarısı üzerinde bir etkisi olup olmayacağına yönelik görüşler de farklılık göstermektedir. Bazı öğretim üyeleri İDE geçmişi olan öğretim görevlilerinin çeşitli açılardan avantajlı olabileceğini ancak gerek kaynak kitaplardan destek alınarak gerekse fakülte ile diyalog halinde çalışarak eksiklerin kapatılabileceğini belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretim üyelerinin çoğu dersi verecek öğretim elemanının özelliklerine vurgu yapmıştır. Dil öğretiminde yetenekli ve yetkin, kendini geliştiren, motivasyonu yüksek ve öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmenin hangi bölümden mezun olduğu önemli olmaksızın İDE hazırlık programında başarıyla ders verebileceği belirtilmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenliği programında edebiyata yönelik aldıkları derslerin de bu dersleri veren öğretim görevlilerine yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

ÖÜ4: “aslında şöyle söyleyeyim, daha çok skill bazında gittiği için öğretmenlik mezunu olan arkadaşların da çok güzel yapabileceğini eminim. Sorun sadece okutacağınız materyallerin arasında edebi metinler varsa kısa hikâye veya uzun oyunlardan böyle kesitler falan gibi bir şey konulacaksa o zaman belki birazcık edebiyat geçmişi olmayan birisi zorlanabilir aktarırken ama onun dışında sıkıntı olacağını düşünmüyorum”

ÖÜ6: “Ben o iki grubu (ELT mezunu ve İDE mezunu öğretmen) birbirinden ayırmıyorum. Öğretmenin nereden mezun olduğu ile ne kadar başarılı olduğu arasında bir korelasyon olduğunu düşünmüyorum... öğretmenlik her meslekte olduğu gibi hem yetenek işi hem çalışma işi hem psikolojik yanı çok önemli.”

Hazırlık programının tasarlanması ve yürütülmesinde fakülte ve yüksekokul işbirliğine yönelik görüşlerin gerektiğinde bir araya gelinmeli ve sürekli diyalog halinde olunmalı şeklinde ikiye

ayrıldığı görülmektedir. Üç öğretim üyesi hazırlık programının içeriğinin oluşturulmasında bir araya gelmenin gerekli olmadığını ancak ihtiyaç duyulması durumunda bir araya gelinerek öğrencilerin neler öğrendikleri ve genel durumları ile ilgili paylaşımda bulunulabileceğini ifade etmiştir. Diğer öğretim üyeleri ise fakülte ve yüksekokul iş birliğinin sürekli olması gerektiğinin altını çizmiştir. Böylece öğrencilerin bölümdeki ihtiyaçlarına yönelik hazırlık programları oluşturulabileceği gibi öğrenci ve öğretim üyelerinin çabalarının da boşa gitmesinin önüne geçileceği belirtilmiştir. Diğer taraftan böyle bir iş birliğinin önündeki birtakım engellere de dikkat çekilmiştir. Bunların başında İDE öğretim üyelerinin yoğun iş yükü bulunmaktadır. Buna ek olarak motivasyon eksikliği, bölüm öğretim üyelerinin hazırlık programında derse girmeye istekli olmamaları gibi nedenler de ifade edilmiştir.

ÖÜ3: “..ihtiyaç duyulursa evet olabilir ..ama sürekli anlamda bir işbirliği olması gerektiğini düşünmüyorum..”

ÖÜ1 : “bizim beklentilerimiz biraz daha farklı yani o yüzden bizimle koordinasyon sağlanması her zaman iyi olur..” “.. biz her zaman koordinasyon halinde olmak isteriz”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular İDE öğrencilerinin dil becerilerini birbirinden ayrı olarak değil, birbiriyle ilişki içinde kullanmaya ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Bu durum yabancı dil puanı ile girilen programlarda öğrencilerin İngilizce dilini kullanarak yazması ve dinleme ve konuşma becerilerini de işe koşarak iletişim kurması gerektiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Philips, 1992; akt: Toksöz ve Kılıçkaya, 2017; Karabulut, 2007; Yıldırım, 2010). Diğer yandan hem öğrenci hem de öğretim üyelerinin öğrencilerin bu derslerde iletişim kurma yönünden çeşitli sıkıntılar yaşadığına işaret ettikleri görülmektedir. Bu bulgu da dil puanı ile öğrenci kabul eden bölümlerde okuyan öğrencilerin dil becerilerini kullanmakta çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını gösteren alanyazın ile uyum içindedir (Çakır, 2014; Karabulut, 2007).

Hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının en fazla konuşma becerisi ile ilgili yaşanan sıkıntılara vurgu yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin ders içi etkinliklerde ilgili içerik üzerinden yapılan tartışmalara sözlü olarak katılmaları ve düşüncelerini ifade etmeleri beklenmektedir. Ancak başta hata yapma, küçük düşme korkusu gibi psikolojik nedenler olmak üzere, üniversite öncesinde

test odaklı eğitim ve pratik şansının olmamasından dolayı öğrencilerin bu beceriyi kullanmakta sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin yabancı dil derslerinde sözlü iletişim kurmakta yaşadıkları sıkıntılara işaret eden çalışmalarla (Çakır, 2014; Tercan ve Dikilitaş, 2015; Barabas, 2013; Bekleyen, 2004; Horwitz, 1986; Jones, 2004; Elaldı, 2016) olduğu gibi yükseköğretim öncesi kademelerde İngilizce'nin bir iletişim aracı olarak değil, bir ders olarak öğretildiğine ve dilbilgisi tabanlı ezberci bir yaklaşımın benimsendiğine, bu nedenle öğrencilerin liseden iletişimsel beceriler geri planda kalmış olarak mezun olduklarına işaret eden 2013 tarihli Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi (TEPAV) raporu ile de benzerlik göstermektedir (British Council, 2015). Bu bulgu ayrıca Türkiye'de dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuma becerisine yönelik sorular içeren merkezi yabancı dil sınavlarının, sınava giren adayların dilin yalnız bu unsurlarına odaklanmalarına; konuşma dinleme ve yazma gibi dil yeterliği için elzem olan becerileri ise geri planda bırakmalarına sebep olduğunu gösteren çalışmalarla da benzerlik içindedir (Hatipoğlu, 2016; Karabulut, 2007, Sayın ve Aslan, 2016; Akın, 2016; Akpınar ve Çakıldere, 2013; Külekçi, 2016; Yıldırım, 2010; Özmen, 2011, Yavuzer ve Göver, 2012).

Öğrenci ve öğretim üyelerinin İDE Hazırlık programından beklentilerinin benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve isteklerine önem veren bir program beklentisi içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum dil öğretim programlarının geliştirilmesinde öğrenci ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulmasının önemine işaret eden alanyazın ile uyum içindedir (Hutchinson ve Waters, 1987). Bunun yanında öğrenci ve öğretim üyelerinin İDE Hazırlık programında, tüm becerilerin bir arada geliştirilmesini ve edebiyata yönelik içeriğe bir dil öğretim aracı olarak yer verilmesini bekledikleri anlaşılmaktadır. Bölüm derslerinin konu ve etkinlikleriyle birebir örtüşecek bir hazırlık programından ziyade bölüm derslerine hazırlık niteliğinde olmak üzere edebi içeriğin yanında genel konularda içeriğe de yer verilen bir program beklentisi ön plana çıkmaktadır. Bu durum, belirli bir bölümün İngilizce derslerini tasarlamak üzere yapılan ve ilgili bölümde ihtiyaç duyulan özel dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik ve alana özgü içeriği dahil eden bir program beklentisinin ön plana çıktığı ihtiyaç analizi çalışmaları ile örtüşmektedir (Thepseenu, 2020; Abdalla ve Hajahmed, 2016; Čapková ve Kroupová, 2017). Diğer yandan bu programın belirli bir meslek bağlamında bir hedef dilin çalışılmasını içeren bir özel amaçlı İngilizce programından ziyade (Vega ve Moscoso, 2019), içeriğin dil öğretimi için kullanıldığı ve amacın alan bilgisine değil dile hakimiyetin artırılması olan içerik temelli bir program (Short, 1991)

olmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin bölüme başlarken dile hâkim olma, edebiyatı sevmeye ve belli bir kültürel alt yapıya sahip olmalarına yardımcı olmak üzere İDE Hazırlık programlarında öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanında genel kültürlerini ve bölüm derslerine alt yapı oluşturacak farklı disiplinlerdeki bilgilerini artırmalarına imkân verecek içeriklerin oluşturulmasının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Hazırlık programında ders verecek öğretim görevlilerinin mezun olduğu bölüm çok önemli olmamakla birlikte istekli, hedef dilde yetkin ve düzgün sesletime sahip olmaları yönündeki beklentilerin önceki çalışmalarda öğrenci beklentileri açısından ortaya konan bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Arıkan, Taşer ve Saraç Süzer, 2008). Ancak bulgular İDE hazırlık programının geliştirilmesi ve yürütülmesinde İDE öğretim üyeleri ile YDYO öğretim görevlilerinin en azından belli ölçüde iş birliği içinde çalışmasında fayda olacağının düşünüldüğüne işaret etmektedir. Bu da belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını temel alan içerik temelli dil öğretim programlarının hazırlanmasında alan uzmanları ile dil öğretmenlerinin koordineli bir biçimde çalışmasının gereğine işaret eden alanyazın ile paralellik göstermektedir (Stoller, 2004). Bu nedenle genel konuların yanında edebi metinlerden ve bölüm derslerine alt yapı oluşturacak konulardan meydana gelen içeriğin tüm dil becerilerinin bir arada kullanılmasına olanak sağlayacak biçimde organize edilmesi ve bölüm derslerinin bir kopyası değil bu derslere zemin oluşturacak nitelikte bir Hazırlık programı geliştirilmesinin ancak fakülte ve yüksek okul arasında mümkün olan en yüksek iş birliği ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca programın yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında da bu iş birliğinin devamını sağlamanın programın başarısı açısından büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları ışığında öncelikle ihtiyaç analizinin Hazırlık programı tasarımı sürecinde vazgeçilmez bir araç olarak kullanılması ve programların ihtiyaç analizi çalışmalarından elde edilen bulgular ışığında geliştirilmesi önerilmektedir. İDE Hazırlık programlarının tüm dil becerilerinin geliştirilmesini odak noktasına alması gerektiği düşünülmektedir. Bunu sağlamak için genel konularda materyallerin yanında edebiyat kültür çerçevesinde ve öğrencilerin bölüm derslerine de temel teşkil edebilecek konularda materyallerin dil öğretimi için kullanılması önerilmektedir. Bu çerçevede ihtiyacı en iyi düzeyde karşılayacak programlar için İDE bölümü öğretim üyeleri ve Hazırlık programını yürütecek olan öğretim görevlileri arasında ilk aşamadan itibaren başlayıp programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi de dahil olmak üzere

tüm süreç boyunca devam eden bir iş birliğinin elzem olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının da göz önünde tutulması gerekmektedir. Bu özellikleri taşıyan İDE Hazırlık programlarının geliştirilip yürütülmesi ve değerlendirilerek bulguların alanyazına kazandırılması önerilmektedir. Küreselleşen dünyada İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşabilen bireylere ülkemizde de duyulan ihtiyaç düşünüldüğünde ülkenin iyi düzeyde yabancı dil bilen bireylerini yetiştiren İDE bölümü öğrencilerine (Elaldı, 2016) en fazla faydayı sağlayacak Hazırlık programlarının geliştirilmesi için en üst seviyede çaba harcanması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abdalla, S., Hajahmed, M. (2016). Investigating the application of needs analysis on eap business administration materials. *English Language Teaching*. 9(3), 74-79. DOI: 10.5539/elt.v9n3p74
- Akın, G. (2016). Evaluation of national foreign language test in Turkey. *Asian Journal of Educational Research*, 4(3), 11-21.
- Akpınar, K. D. ve Çakıldere, B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 81-94.
- Altschuld, J. W. ve Watkins, R. (2014). A primer on needs assessment: more than 40 years of research and practice. *New Directions for Evaluation*, 2014(144), 5-18. DOI: 10.1002/EV.20099
- Arıkan, A., Taşer, D. ve Saraç-Süzer, H.S. (2008). The effective english language teacher from the perspectives of turkish preparatory school students. *Eğitim ve Bilim* 33(150), 2-51.
- Barabas, C. D. (2013). *Investigating ESL university students' language anxiety in the aural-oral*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of San Carlos, Cebu City.
- Bekleyen, N. (2004). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 70-82.
- Björkman, B. (2013). *English as an academic lingua franca. developments in english as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- British Council ve TEPAV (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında ingilizce - Bir Durum Analizi*. Ankara: Yorum Yayın.

- British Council. (2015). *The state of English in higher education in Turkey*. http://www.urapcenter.org/2016/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf /10.08.2016. adresinden 25.09.2021 tarihinde alınmıştır.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. M.H. Long ve C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* içinde (s. 267 - 293). Wiley-Blackwell
- Canbay, M. O. (2006). *İçerik temelli izlencenin ihtiyaç analizi ile güçlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Čapková H., Kroupová J. (2017). Language needs analysis of students of economics, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 10(1), 1-6. DOI: 10.7160/eriesj.2017.100101.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çakıldere, B (2013). *Washback effects of high stakes exams, kpds and üds (yds), on language learning of academic personnel (nevşehir case study)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, İ. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının hedef dili kullanım sorunlarına genel bir bakış*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitim Ana Bilim Dalı II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri II. Edition: 1. Chapter: .103-114
- Demirel, Özcan (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Doruk, S. (2016). *A needs analysis study on academic English needs of freshmen students in English medium instructed programs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi,, İstanbul.
- Elaine K. Horwitz, Michael, B. ve Horwitz, Joann Cope (1986). Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying english language and literature: a sample from turkey. *Educational Research and Reviews* 11(6), 219-228. DOI:10.5897/ERR2015.2507
- Gerede, D. (2005). *İhtiyaç analizi yoluyla program değerlendirme: Anadolu Üniversitesi yoğun İngilizce programı mezunlarının algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Graves, K., ve Xu, S. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle ve Heinle.

- Hatipoğlu, Ç. (2016). *The Impact of the University Entrance Exam on EFL Education in Turkey: Pre-service English Language Teachers' Perspective*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232(2016), 136 – 144. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.10.038
- Hutchinson, T., ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for specific purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D. S., Ray, G. E., Shimizu, H. ve Brown, J. D. (1999). *Japanese language needs analysis 1998-1999*. Hawai Üniversitesi, Manoa. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf>
- İnan, B., Yüksel, D., ve Gürkan, S. (2012). Expectations of department lecturers and/or professors from prep school education and preparatory English language lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3164–3171. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.030 / 15.04.2017.
- Jones. J.F. (2004) A culturel context for language anxiety. *EA (English Australia) Journal*, 21(2), 30-39.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guİDE and resource book for teachers*. Cambridge England; New York: Cambridge University Press.
- Juan Li (2014). Needs Analysis: An effective way in business english curriculum design. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1869-1874. DOI:10.4304/tpls.4.9.1869-1874
- Kar, İ. (2014). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi zorunlu yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dili ihtiyaç analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Karabulut, A. (2007). *Micro level impacts of foreign language test (university entrance examination) in Turkey: a washback study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Iowa State Üniversitesi, Iowa.
- Karataş, N., Türkoğlu, A. (1997). İngilizce hazırlık okulları programlarında belirli amaca yönelik İngilizce açısından içerik seçimi ve düzenlenmesine ilişkin sorular. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21(103), 12-17.
- Knapp, K. (2015). English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. *Journal of English as a Lingua Franca; Berlin* 4(1), 173-189. DOI:10.1515/jelf-2015-0003

- Külekçi, E. 2016. A concise analysis of the Foreign Language Examination (YDS) in Turkey and its possible washback effects. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3(4), 303-315.
- Özmen, K. S. (2011). Washback effects of the inter-university foreign language examination on foreign language competences of candidate academics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 215-228.
- Sayın, B. A., Aslan, M. M. (2016). The negative effects of undergraduate placement examination of english (lys-5) on ELT. *Participatory Educational Research (PER)* 3(1), 30-39. DOI:10.17275/per.16.02.3.1
- Short, D. (1991). Content-based english language teaching: a focus on teacher training. *Cross Currents*, 18(2), 167- 173.
- Songhori, M. H. (2008). *Introduction to needs analysis*. English for Specific Purposes World, 4 (20), 1-25.
- Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261–284. DOI:10.1017/S0267190504000108 / 29.07.2017.
- Tavil, Z. (2006). Hacettepe üniversitesi ingilizce hazırlık okulu öğrencilerinin okuma ihtiyaçları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 207-221.
- Tavil, Z.M. (2003). *Hacettepe Üniversitesi hazırlık okulu öğrencilerinin ihtiyaç analizi çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tercan, G , Dikilitaş, K . (2016). EFL students’ speaking anxiety: a case from tertiary level students . *ELT Research Journal* , 4(1) , 16-27.
- Thepseenu, B. (2020). Needs analysis for esp course development: thai civil engineering students’ perspectives. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 433-442. DOI: 10.20448/journal.522.2020.63.433.442
- Toksöz, İ ve Kılıçkaya, F. (2017). Review of journal articles on washback in language testing in Turkey (2010-2017). *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 41(2),184. DOI: 10.17951/lsmll.2017.41.2.184
- Tosuncuoğlu, İ. (2014). Başarılı bir üniversite dil programına doğru. *Humanities Sciences*, 9(1), 1-10.
- Ulum, Ö. G. (2015). A Needs analysis study for preparatory class ELT students. *European Journal of English Language Teaching*, 1 (1),14-29.

- Vega, M. ve Moscoso, M. L. (2019). Challenges in the Implementation of clil in higher education:from esp to clil in the tourism classroom. *Latin American Journal Of Content ve Language Integrated Learning*, 12(1), 144-176.
- Witkin, B. R., ve Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kırkgöz, Y. (2009) Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey, *Teaching in Higher Education*, 14:1, 81-93, DOI: 10.1080/13562510802602640
- Yavuzer, H., Göver, İ. H. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabancı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 136-158.
- Yıldırım, Ö. (2010). Washback effects of a high-stakes university entrance exam: Effects of the English section of the university entrance exam on future language teachers in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 92-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, 23 Mart 2016, Resmî Gazete Sayı : 2966. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm> adresinden 25.09.2021 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction: Students who graduate from the English Language and Literature (ELL) departments of universities play an essential role in meeting the country's need for foreign language speaking individuals by being employed in a wide variety of fields with the knowledge they have gained from different disciplines throughout their education, as well as being able to use the English language well.

Purpose: In this study, it was aimed to reveal which language skills the students studying in the ELL department need for what kind of activities to be successful in the department courses and the expectations of the students and faculty members from the preparatory programs of the ELL department.

Method: In this research, case study design, one of the qualitative research approaches, was used. A *case study* is a research design that includes an in-depth description and examination of a limited system (Creswell, 2008). Seven faculty members and eight students (5 faculty members and three

first-year students from the Kocaeli University ELL department, two faculty members, and five first-year students from Akdeniz University) were interviewed in the 2020-21 academic year.

Analysis: Data were collected through face-to-face interviews. Semi-structured interviews lasted 40-45 minutes with seven faculty members and 20-25 minutes with eight students. The voice recordings of the participants who gave consent were recorded, and the answers of the participants who did not allow the voice recording were noted by an assistant determined by the researcher. The obtained data were subjected to content analysis. The research questions formed the upper themes, and the answers were gathered under these upper themes. Categories were created by thematic coding of student and lecturer answers, and answers that were not within the scope of the research question were excluded from the analysis. The frequency of expressions in each category is indicated as frequency. Two different people carried out the content analysis, and the compatibility was checked. Since the agreement between the coders was 90%, it can be said that the analysis is consistent (Tavşancıl and Aslan, 2001: 80-81).

Conclusion: The findings obtained from the research indicate that ELL students need to use their language skills concerning each other, not separately. This situation is in parallel with the studies that show that in the programs entered with a foreign language score; students should write using the English language and communicate by employing their listening and speaking skills (Philips, 1992; cited in Toksöz ve Kılıçkaya, 2017; Karabulut, 2007; Yıldırım, 2010). On the other hand, it is seen that both students and faculty members point out that students have various difficulties in communicating in these courses.

It has been observed that both students and instructors primarily emphasize the difficulties experienced in speaking skills. Students are expected to participate in the discussions on the relevant content orally and express their thoughts in classroom activities. However, it is understood that students have difficulties using this skill due to the test-oriented education and lack of practice before university, in addition to psychological reasons such as fear of making mistakes and humiliation. This finding is consistent with Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching report (TEPAV) dated 2013, which points out that English is taught as a lesson rather than as a communication tool in pre-higher education levels and a grammar-based rote learning approach is adopted. Therefore, students graduate from high school with underdeveloped communicative skills. The finding is also like the studies showing that central

foreign language exams in Turkey, which include questions on grammar, vocabulary, and reading skills, cause test-takers to focus only on these elements of the language and neglect skills such as speaking, listening, and writing, which are essential for language proficiency.

It is understood that students and faculty members expect all skills to be developed together and to include literary content as a language teaching tool in the ELL Preparatory Program. Rather than a preparatory program that will fully overlap with the subjects and activities of the department courses, the expectation of a program that includes content on general subjects and literary content as preparation for department courses comes to the fore. This situation coincides with the needs analysis studies conducted to design English lessons for departments, which indicate an expectation of a program that is directed at language skills needed in the relevant department and that includes field-specific content (Thepseenu, 2020; Abdalla ve Hajahmed, 2016; Čapková & Kroupová, 2017). On the other hand, it appears that rather than an English for Specific Purposes program that involves studying a target language in the context of a particular profession (Vega ve Moscoso, 2019), a content-based program in which the content is used for language teaching, and the aim is to increase language proficiency rather than content knowledge (Short, 1991) is expected.

Suggestions: In the light of the findings, it is recommended that the needs analysis be used as an indispensable tool in the preparatory curriculum design process. The curricula should be developed in the light of the findings obtained from the needs analysis studies. It is thought that ELL Preparatory programs should focus on developing all language skills. To achieve this, it is recommended to use materials for language teaching within the framework of literature and culture and materials on general subjects and subjects that can be the basis for students' department courses. In this context, it is thought that cooperation between the faculty members of the ELL department and the instructors who will carry out the Preparatory Program is essential in the development of the programs that will best meet the needs, starting from the first stage and continuing throughout the whole process, including the development, implementation, and evaluation of the program. In this process, students' interests and needs should also be considered.

ETİK BEYAN: " İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğrencilerinin Dil Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Bilimsel Araştırmalar Girişimsel Olmayan

Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 17.09.2021 tarih ve 316 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "