



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İNGİLİZCE DERSİNE
YÖNELİK SWOT ANALİZİ

Özlem BOZOK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İNGİLİZCE DERSİNE
YÖNELİK SWOT ANALİZİ

A SWOT ANALYSIS OF ENGLISH COURSE IN TECHNICAL VOCATIONAL
COLLEGES

Özlem BOZOK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Özlem BOZOK'un hazırladığı "Teknik Bilimler Meslek Y¼ksekokullarında İngilizce Dersine Yönelik SWOT Analizi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve ğretim Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. G¼rc¼ ERDAMAR KOÇ

J¼ri Üyesi (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi G¼lin TAN şIşMAN

J¼ri Üyesi Prof. Dr. H¼nk¼r KORKMAZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 10/ 07/ 2019 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı, Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda (TBMYO) verilen İngilizce (İngilizce 1 ve İngilizce 2) derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlerin akademisyen (meslek yüksekokul yöneticileri ve İngilizce dersi veren akademisyenlerin) ve öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yürütülen çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da İngilizce 1 ve 2 derslerini tamamlamış, uygun örnekleme yoluyla belirlenen 313 ikinci sınıf öğrencisi oluştururken, nitel boyutunu Selçuk Üniversitesi TBMYO'da görev yapan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen üç akademisyen ile İngilizce derslerini yürütmüş dört akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla elde edilen veriler sayısallaştırılarak betimsel analiz (frekans ve yüzde) ile bireysel görüşme formları aracılığıyla elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgularda, İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri öne çıkarken; öğrenme-öğretme süreci, derslik koşulları, dört temel dil becerisi, yabancı kaynaklara erişim, ilgisiz/ isteksiz öğrenci profili zayıf yönler olarak belirtilmiştir. İngilizce derslerinin fırsatları olarak İngilizce öğrenmenin gerekliliği ön planda iken; tehditlere yönelik olarak Erasmus gibi imkânların MYO'lara sunulmaması vurgulanmıştır. Zayıf yönlerin geliştirilmesi ve tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak YÖK, Üniversite, MYO yönetimi ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Yürütülen araştırmanın, paydaş görüş ve ihtiyaçları doğrultusunda, TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönlerinin korunması, fırsatların çeşitlendirilmesi, zayıf yönlerin iyileştirilerek olası tehditlerin engellenmesi ile TBMYO'lara özgü İngilizce dersi öğretim programı geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Ön lisans İngilizce dersi, teknik bilimler meslek yüksekokulu, SWOT analizi, paydaş görüşleri

Abstract

The study aimed to determine strengths, weaknesses, opportunities and threats of English courses (English 1 and English 2) in Selcuk University Technical Vocational College according to opinions of students and academicians (vocational college principals and English lecturers). In the study, convergent parallel design, one of the mixed-methods designs, was used. The quantitative data were collected from 313 second grade students who completed English 1 and English 2 in the college and who were selected through convenience sampling. The qualitative data were collected from three vocational college principals and four lecturers selected through criterion sampling. The quantitative data collected with the questionnaire developed by researches were analyzed by descriptive statistics (i.e. frequency and percentage). The qualitative data collected via semi-structured interviews were analyzed by content analysis. The findings indicated English lecturers' knowledge and skills were frequently stated as strengths but teaching-learning process, classroom conditions, four language skills, access to foreign sources, demotivated student profile were stated as weaknesses. The necessity of learning English was frequently stated as opportunities and the fact that two-year colleges do not have opportunities like Erasmus was stated as threats. In addition, the findings indicated solutions for improving weaknesses and removing threats were stated with related to Higher Council of Education, University, College's management and teaching-learning process. It is believed the findings of the study might enlighten researches about protecting strengths, varying opportunities, preventing possible threats by improving weaknesses of English course and curriculum development process in technical vocational colleges in accordance with stakeholders' opinions and needs.

Keywords: English course in associate degree programs, technical vocational college, SWOT analysis, stakeholders' opinions

Teşekkür

Bu zorlu ve değerli araştırma sürecinde, akademik bilgisi, tecrübesi ve desteği ile her zaman yanımda olan tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN'a ve emekleri için sayın Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ ve Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ'a teşekkürlerimi iletmek isterim.

Araştırmamın her aşamasında bana destek olan ve güç veren eşim Yusuf BOZOK'a ve değerli ailem Şima YAĞIZ, Nail YAĞIZ ve Yasemin ERDEM'e teşekkür ederim. Yüksek lisans süreci boyunca yanımda olan değerli arkadaşlarım Merve KORKMAZ, Özlem ÖZBAKIŞ ve Ayşenur SERTOĞLU'na içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın yürütülmesinde önemli rolü olan Selçuk Üniversitesi TBMYO'da öğrenim gören öğrencilere ve görev yapan tüm akademisyenlere ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans sürecinin en başından sonuna kadar o farkında olmasa da bana güç veren oğlum, Kerem'e teşekkür ediyorum ve bu tezi ona ithaf ediyorum.

Oğlum Kerem BOZOK'a...

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
Araştırma Problemi	9
Sayıltılar	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Mesleki ve Teknik Eğitim.....	12
Yükseköğretimde Program Geliştirme.....	14
İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	22
SWOT Analizi.....	28
İlgili Araştırmalar	32
Bölüm 3 Yöntem.....	43
Araştırma Deseni	43
Çalışma Grubu	44
Veri Toplama Süreci.....	48
Veri Toplama Araçları	49
Verilerin Analizi	53
Geçerlik ve Güvenirlik.....	60

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	62
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular.....	62
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlar ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular.....	80
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Sunulan Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular	89
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	101
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlar ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	108
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditler Hakkında Sunulan Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	112
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	122
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
Kaynaklar	124
EK-A: Selçuk Üniversitesi TBMYO Bilgisayar Programcılığı İngilizce 1 Dersi Ders Bilgi Paketi.....	144
EK-B: İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anketi (ÖA).....	148
EK-C: İngilizce Dersi Veren Akademisyenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF).....	152
EK-Ç: Yönetim Kademesinde Görev Yapan Akademisyenlere Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (YGF).....	155
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	158
EK-E: Etik Beyanı	159
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	160
EK-G: Thesis Originality Report	161

EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	161
---	-----

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Ön Lisans Okullarının Sayısal Gelişimine İlişkin Tablo</i>	14
Tablo 2 <i>Selçuk Üniversitesi TBMYO ve Gazi Üniversitesi TBMYO İngilizce 1 Dersleri Bilgi Paketleri</i>	25
Tablo 3 <i>Ulusal ve Uluslararası Araştırma Sonuçlarına Göre Yükseköğretimde İngilizce Öğrenimi ve Öğretimi Etkileyen Faktörler</i>	40
Tablo 4 <i>Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan TBMYO Öğrencilerine İlişkin Özellikler</i>	45
Tablo 5 <i>Nitel Çalışma Grubunu Oluşturan Akademisyenlere İlişkin Özellikler</i>	47
Tablo 6 <i>Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları</i>	50
Tablo 7 <i>Araştırma Problemleri ve Veri Analizi Süreci</i>	53
Tablo 8 <i>Öğrenci Anketi Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler</i>	54
Tablo 9 <i>Öğrenci Cevaplarının Kategorilere Dönüştürülmesine İlişkin Örnekler</i>	56
Tablo 10 <i>Ön Tema ve Kod Listesi</i>	57
Tablo 11 <i>ÖGF e YGF Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler</i>	58
Tablo 12 <i>Bireysel Görüşme Analizi Örneği</i>	60
Tablo 13 <i>Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce Derslerinin “Güçlü Yönlerine” İlişkin Bulgular</i>	62
Tablo 14 <i>İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Öğretim Elemanı Özelliklerine” İlişkin Bulgular</i>	63
Tablo 15 <i>İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Öğrenme-öğretme Sürecine” İlişkin Bulgular</i>	64
Tablo 16 <i>İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Derslik Koşullarına” İlişkin Bulgular</i>	65
Tablo 17 <i>İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Dört Temel Dil Becerisine” İlişkin Bulgular</i>	66
Tablo 18 <i>Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce Derslerinin “Zayıf Yönlerine” İlişkin Bulgular</i>	66
Tablo 19 <i>İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Öğrenme-Öğretme Sürecine” İlişkin Bulgular</i>	67

Tablo 20 İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Derslik Koşullarına” İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 21 İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “İngilizce Derslerinin Mesleki Açıdan Yetersiz Olmasına” İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 22 İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Yabancı Kaynaklara Erişime” İlişkin Bulgular	69
Tablo 23 İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Dört Temel Dil Becerisine” İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 24 İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “İlgisiz/İsteksiz Öğrenci Profiline” İlişkin Bulgular	71
Tablo 25 İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Öğretim Elemanı Özelliklerine” İlişkin Bulgular	71
Tablo 26 Öğrencilere Göre İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 27 Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce Derslerinin Sunduğu “Fırsatlara” İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 28 İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlara İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 29 Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce Derslerinin İçerdiği “Tehditlere” İlişkin Bulgular	82
Tablo 30 İngilizce Derslerinin İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular.....	82
Tablo 31 Öğrencilere Göre İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlar ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular	83
Tablo 32 Öğrencilerin Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere Yönelik “Çözüm Önerilerine” İlişkin Bulgular	89
Tablo 33 Öğrencilerin “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular.....	90
Tablo 34 Öğrencilerin “Öğrenme-öğretme Sürecine” İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular	92
Tablo 35 İngilizce Dersi Veren Akademisyenlerin Sundukları Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	94
Tablo 36 Yönetim Kademesindeki Akademisyenlerin Sundukları Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular.....	98

Şekiller Dizini

Şekil 1. Wolf'un (2007) eğitim programı geliştirme sürecine yönelik akış şeması.	18
Şekil 2. SWOT analizi boyutları.....	30
Şekil 3. Araştırma sürecine ilişkin akış şeması.....	44
Şekil 4. İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular.....	77
Şekil 5. Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular.....	80
Şekil 6. İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditler.....	86
Şekil 7. Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditler.....	88
Şekil 8. İngilizce derslerinin güçlü yönleri.....	104
Şekil 9. İngilizce derslerinin zayıf yönleri.....	108
Şekil 10. İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar.....	111
Şekil 11. İngilizce derslerinin içerdiği tehditler.....	112
Şekil 12. İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin çözüm önerileri.....	120

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MYO: Meslek Yüksekokulu

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

TBMYO: Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmayla ilgili problem durumuna, araştırmacının amacı ve önemine, araştırmacının problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları, tanımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Geçmişten günümüze dünya dilleri arasında önemli bir yere sahip olan İngilizce, "21.yüzyılın lingua francası", uluslararası ortak iletişim dili olarak kabul edilmektedir. İngilizcenin bir dünya dili olmasında; köklü bir geçmişe sahip olması, özellikle Endüstri devrimi ile birlikte politika, bilim, sanat, medya ve eğitim alanlarında iletişim dili olarak kullanılması gibi unsurlar etkili olmuştur (Crystal, 2003). Küresel bir dil haline gelen İngilizce, dünyada yaklaşık 1,7 milyar insan tarafından konuşulmaktadır (British Council, 2015) ve İngilizceyi, ikinci dil veya yabancı dil olarak konuşan toplumların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu sebeple, İngilizcenin öğretimi küresel boyutta önem taşımaktadır.

Uluslararası iletişimi sağlayan İngilizcenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretimi, çağdaş gelişmelere uyum sağlayabilen, teknolojiyi takip edebilen, uluslararası düzeyde araştırma yapabilen, geniş bir ufka sahip insan profiline erişilmesi adına önemli bir adımdır. Ayrıca İngilizce dil yeterliliğine sahip bireylerin küreselleşen dünyada bilim, teknoloji, politika ve ekonomi gibi alanlarda bilgiye erişimi de kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla, İngilizcenin dört temel becerisine hâkim olabilmek, bireylerin hem profesyonel hem de sosyal yaşamlarında olumlu ve etkili bir unsur olup; toplumsal gelişime de katkı sağlamaktadır (Curtain, 1990). Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin dolayısıyla toplumun ilerlemesi ve kalkınmasına katkı sağlayan yabancı dil öğretimi dünya üzerinde birçok ülkede ilkokulda başlamakta ve programlara dâhil edilmektedir. Örneğin, çok dilli bir devlet olan Lüksemburg'da ilkokuldan itibaren Fransızca ve Almanca dersleri, 14 yaş grubundaki öğrencilere ise İngilizce zorunlu ders olarak verilmektedir (Korne, 2012). Almanya, Danimarka, İspanya gibi ülkelerde ise öğrencilerin %50'den fazlası İngilizce öğrenmeye ilköğretimde başlamaktadır (Eurydice, 2012). Dünya üzerinde genellikle ilkokul seviyesinde başlayan İngilizce öğretimi özellikle yükseköğretim seviyesinde daha da önem kazanmaktadır.

Yükseköğretimde İngilizce öğretimi, mesleki alanda uzmanlaşma sürecindeki öğrencilerin araştırma yapabilme, bilgi üretimi, dünyadaki değişim ve gelişmeleri takip edebilme, kendi meslekleri ile ilgili akademik araştırmalar yapabilme, öğrenci hareketliliği gibi unsurlarda ön plana çıkmaktadır. Bunun gerçekleşmesiyle, dünya üzerinde yükseköğretim kurumları uluslararası nitelikte bir eğitime sahip olmaktadır. Örneğin, uluslararası nitelikte tanınan bir eğitime sahip olmak amacıyla ana dili İngilizce olmayan İsveç ve Estonya gibi ülkelerde bile yükseköğretimde İngilizce olarak uygulanan programlarla İngilizce öğretimi desteklenmektedir. Hatta bu tür programlar Estonya’da 2007 yılında 18 üniversitede uygulanırken; bu sayı 2014 yılında 59 üniversiteye kadar yükselmiştir (Soler, Björkman ve Kuteeva, 2018).

Türkiye’de ise İngilizce öğretimi ve öğrenimi ihtiyacı, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar artarak devam etmektedir. Ülkemizde Cumhuriyetin ilanı ile Alman, Fransız ve İngiliz dillerine yönelik öğretimin ön plana çıktığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte ise İngilizcenin öğretimi; yaşanan gelişmeler, teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi, uluslararası ilişkilerin artmasıyla bir gereklilik haline gelmiştir. 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilkökul 4.sınıf zorunlu dersleri arasında yer alan İngilizce, 2013 yılından itibaren ilkökul 2.sınıftan başlayarak, yükseköğretime kadar tüm seviyelerdeki öğretim programlarına dâhil edilmiştir. Ayrıca, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (TYYÇ), “hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen” anahtar yetkinliklerden biri “yabancı dillerde iletişim” olarak belirlenmiştir (TYYÇ, 2016, s.23). Bu anahtar yetkinlikler hem yükseköğretim programlarına hem de 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanarak uygulamaya konulan ilk ve ortaöğretim düzeyindeki 51 farklı derse ait öğretim programlarına dâhil edilmiştir. Bunlara ek olarak, İngilizce dil yeterliliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi amacıyla, MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında İngilizce öğretim sürecine ilişkin olarak çeşitli düzenlemelerin ve yeniliklerin sürdürülmesine devam edileceği ifade edilmektedir (MEB, 2018a). Tüm bunlar ülkemizde İngilizce öğretiminin önemi ve gerekliliğini vurgular nitelikte adımlardır.

Bu araştırmanın odağı olan yükseköğretimde İngilizce öğretimi, küresel bir dil olmanın ötesinde bilimsel ve mesleki yeterliliklerin kazandırılması dolayısıyla uluslararası düzeyde nitelikli insan yetiştirilmesi amacına da hizmet etmektedir.

Diğer bir deyişle, bilimsel araştırma süreçlerinin etkili olarak yürütülebilmesi, profesyonel yaşamın gerekliliklerinin kazanılması için yükseköğretimde İngilizce dil edinimine ihtiyaç duyulmaktadır (British Council, 2015). Ayrıca İngilizcenin yükseköğretim programlarına dâhil edilmesiyle öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmaları da hedeflenmektedir (Maringe ve Foskett, 2012).

Yükseköğretimde Yabancı Dil Eğitimi Yönetmeliği'nin (2016, para.5) 5.maddesinde belirtilen “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü olarak ifade edebilmeyi sağlamak” olan yabancı dil öğretiminin amacını gerçekleştirmek üzere, yükseköğretim kurumları programlarına zorunlu İngilizce dersleri veya mesleki İngilizce derslerini dâhil etme, hazırlık sınıfı uygulamaları, öğretim dili olarak İngilizce kullanımı veya İngilizce öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar gibi farklı uygulamalar yürütmektedirler. Örneğin, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi gibi önde gelen başarılı üniversitelerde öğretim dili İngilizcedir. Buna ek olarak, bazı üniversitelerin belli fakültelerinde de öğretim dili İngilizcedir. Örneğin, Hacettepe Üniversitesi'nde öğretim dili İngilizce olan “Tıp Fakültesi” bulunmaktadır. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ise “İnşaat Mühendisliği”, “Makine Mühendisliği” gibi programlarda öğretim dili %30 İngilizcedir ve bu programlar için hazırlık sınıfı zorunludur (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2016). Yine İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla farklı lisans programlarında (Örn: Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Kocaeli Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği gibi) İngilizce 1 ve İngilizce 2 dersleri iki yarıyıl boyunca zorunlu olarak verilmektedir. Ayrıca 2017 yılından sonra yabancı dil veya İngilizce öğretiminin uluslararası niteliği ve tanınırlığı konusunda çalışmalar yapan üniversiteler bulunmaktadır. Örneğin, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu “Pearson Assured” sertifikası alarak İngilizce öğretiminin uluslararası tanınırlığını sağlamıştır ve İngilizce eğitiminin kalitesini artırmaya çalışmıştır (Marmara Üniversitesi, 2018). İngilizce öğretiminin önemi ve gerekliliği farklı uygulamalarla (zorunlu İngilizce dersleri, İngilizce hazırlık sınıfı, öğretim dili olarak İngilizcenin kullanılması vb.) ortaya konulmasına rağmen; yükseköğretim kademesindeki farklı ön lisans ve lisans programlarını kapsayıcı veya çerçeve bir İngilizce dersi öğretim programı olmamasından dolayı; zorunlu İngilizce derslerinin

hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınama durumları üniversitelere, bölümlere ve öğretim elemanlarına göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda da yükseköğretim kademesinde İngilizce derslerine ilişkin mevcut durumun ortaya konulması ve yükseköğretimde program geliştirme çalışmalarına ışık tutması açısından detaylı durum analizi çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda yürütülen çalışmada, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokullarında (TBMYO) İngilizce derslerine yönelik mevcut durum bütüncül olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Üniversiteler bünyesinde bulunan meslek yüksekokullarında (MYO) da bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle ortaya çıkan farklı ihtiyaçların doğurduğu farklı meslek ve iş alanlarındaki nitelikli ara eleman gereksiniminin karşılanması (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014) ve bireylerin gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatılması amacıyla yönelik olarak zorunlu İngilizce dersleri bulunmaktadır. Bu okullardaki bölümlerde İngilizce derslerinin bir gereksinim olduğuna dair kanıtlar, bölümlere ilişkin program çıktılarında görülebilir. Örneğin, Ege Üniversitesi MYO'daki Bilgisayar Programcılığı ön lisans programı çıktılarında “mesleki alana ait ana dilde ve yabancı dilde yazılmış teknik belgeleri okuyabilme, anlayabilme ve bu alanın ihtiyaç duyduğu düzeyde ana dili ve yabancı dili kullanarak yazılı ve sözlü iletişim kurabilme” olarak belirlenen program çıktısı yabancı dil vurgusu taşımakta ve mesleki alanda İngilizce öğretiminin bir ihtiyaç olduğunu yansıtmaktadır (Ege MYO, 2018, Program tanımları, para.15). Yine Ankara Üniversitesi Gama MYO program çıktılarında, “Bir yabancı dili Avrupa Dil Portföyü A2 genel düzeyinde kullanır.” ifadesi yer almaktadır (Gama MYO, 2018, Program çıktıları, para.15). Buna ek olarak, bir meslek yüksekokulundan mezun olan öğrencilerin İngilizce dil becerilerine yeterli düzeyde sahip olması, alanındaki teknolojik yazılımları yeterli düzeyde kullanabilmesi (örneğin AutoCad gibi bilgisayar programlarını kolaylıkla kullanabilmesi) ve uluslararası düzeyde iş imkânları olan şirketlerde görev alabilmesini kolaylaştırmaktadır. Meslek yüksekokullarında İngilizce derslerinin bir ihtiyaç olduğuna dair bir diğer kanıt da Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Ön Lisans Yeterlilikleri incelendiğinde görülmektedir. Örneğin, yeterlilikler içerisinde iletişim ve sosyal yetkinlik olarak “bir yabancı dili en az A2 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme” (Yükseköğretim Kurulu [YÖK] , 2010) ifadesi bulunmaktadır.

Meslek yüksekokullarında, İngilizce öğretimine yönelik olarak birinci akademik yılda yer alan zorunlu İngilizce derslerinin yanı sıra yüksekokul türüne göre farklı amaçlara yönelik İngilizce dersleri de (örneğin mesleki İngilizce gibi) öğretim programlarında veya ders bilgi paketlerinde yer almaktadır. Örneğin, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Havza MYO, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programında birinci akademik yılda “İngilizce 1” ve “İngilizce 2” zorunlu dersler kapsamına alınmıştır. Buna ek olarak, ikinci akademik yılda ise, mesleki yabancı dil ve seçmeli yabancı dil derslerine de (İngilizce, Almanca veya Rusça) programda yer verilmiştir (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2016).

Meslek yüksekokul türlerinden biri olan TBMYO'ların tümünde “İngilizce 1” ve “İngilizce 2” dersleri birinci akademik yılda zorunlu ders olarak öğretim programında yer almaktadır. Örneğin, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da diğer teknik bilimler meslek yüksekokullarında olduğu gibi birinci akademik yılda “İngilizce 1” ve “İngilizce 2” dersleri zorunlu ders olarak öğretim programında yer almaktadır. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da her bölüm kapsamında, bir akademik yıl (iki yarıyıl) süresince haftada iki saat İngilizce dersine yer verilmektedir. Ayrıca “Bilgisayar Programcılığı”, “Mobilya ve Dekorasyon” bölümlerinde ikinci akademik yılın birinci yarıyılında mesleki yabancı dil (mesleki İngilizce) dersi zorunlu olarak haftada iki saat verilmektedir. Ancak yükseköğretim kurumlarında Bologna sürecine uyum çalışmaları kapsamında başlatılan ve ön lisans, lisans ve lisansüstü mevcut programların; amaçlar, yeterlilikler, öğretim programı, ölçme-değerlendirme süreç ve uygulamaları açısından güncellenerek ders ve program bilgi paketlerinin hazırlanması gibi program geliştirmeye yönelik bazı çalışmalar yürütülse de üniversitelere tanınan özerklik çerçevesinde meslek yüksekokullarında ve dolayısıyla TBMYO'larda İngilizce dersi öğretim programları farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, farklı TBMYO'larda İngilizce ders bilgi paketleri incelendiğinde (Örn: Selçuk Üniversitesi TBMYO, Süleyman Demirel Üniversitesi TBMYO, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi TBMYO Ders Bilgi Paketleri, 2019) dersin dili, amacı, öğrenim çıktıları, vb. açılarından farklılıklar olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, yükseköğretimde İngilizce öğretimine ilişkin ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, araştırmaların *a) öğretim elemanı özellikleri* (Bolton ve Botha, 2015; Clement ve Murugavel, 2015; Demir, Kapukaya ve Özfidan, 2015; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Erdem ve Atar, 2018; Evans, 2017;

Gökdemir, 2005; Marwan, 2017; Park, Yoo, Kim ve Lee, 2018; Parlak, 2011; Su, 2005); b) *öğrenci özellikleri* (Al-Tamimi ve Shuib, 2009; Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Chang, 2016; Choosri ve Intharaksa, 2014; Babanoğlu ve Ağçam, 2016; Bolton ve Botha, 2015; Çelik, 2013; Davras ve Bulgan, 2015; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Marwan, 2017; Mutlu, 2013; Parlak, 2011; Tok, 2009; Turhan, 2009; Yılmaz, 2004); c) *öğretim programı ve öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri* (Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Chang, 2016; Clement ve Murugavel, 2015; Babanoğlu ve Ağçam, 2016; Balcı, Durak-Üğüten ve Çolak, 2018; Dağlı, 2011; Erdem ve Atar, 2018; Gökdemir, 2005; Güllü, 2007; Marwan, 2017; Park, Yoo, Kim ve Lee, 2018; Sarıtaş, 2013; Şimşek, 2014; Tok, 2009; Yılmaz, 2004) ve d) *okulların fiziki özellikleri* (Bedük, Eşmen ve Ay, 2016) açısından İngilizce öğretimine odaklandıkları görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin tek tip olması, dört temel dil becerisinin bir bütün olarak ele alınmaması, öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve motivasyon eksikliği, ders materyalleri ve ders işlenişinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması, kalabalık sınıflarda öğretim, meslek yüksekokullarına sınavsız geçişin yarattığı olumsuzluklar, okulların öğrenme-öğretme sürecine yönelik sahip olduğu imkânların yetersizliği gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır.

Ulusal ve uluslararası ilgili alan yazında meslek yüksekokulları seviyesinde İngilizce öğretimine ilişkin yürütülen çalışmalarda ortaya konulan temel sorunların yabancı dilde iletişim becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmaması (Bedük, Eşmen ve Ay, 2016; Davras ve Bulgan, 2015; Karakuş, 2013); İngilizce öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmemesi (Güllü, 2007; Ödemiş, 2018; Şimşek, 2014); İngilizce öğretiminde öğretmen merkezli uygulamalar (Şimşek, 2014); nitelikli veya çeşitli öğretim materyallerinin kullanılmaması (Marwan, 2017; Ödemiş, 2018; Şimşek, 2014); öğretim elemanlarının mesleki bilgisinin yetersiz olması (Marwan, 2017); öğrencilerin derste yaşadıkları kaygılar (Chang, 2016; Mutlu, 2013) veya özgüven eksikliği (Turhan, 2009); yazma (Chang, 2016), konuşma (Şimşek, 2014), dinleme becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmaması (Şimşek, 2014); öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersizliği (Çelik, 2013; Parlak, 2011) ve öğretim yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğin olmaması (Parlak, 2011) şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca

Ülkemizde meslek yüksekokullarında uygulanan İngilizce dersi ğretim programları veya İngilizce dersi program geliştirme çalışmalarına yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Diğeri bir ifadeyle, meslek yüksekokullarında İngilizce dersi ğretim programları veya program geliştirme çalışmaları odağında yürütülen araştırmalar olmasa da İngilizce derslerine ilişkin mevcut durumun betimlenmesine yönelik olarak İngilizce dersi içerikleri, ğretim yöntem ve teknikleri odağında yürütülen çalışmalarda vurgulanan sorunlar; meslek yüksekokullarındaki ğretim programlarının sadece ders içerikleri ile sınırlandırılması (Yıldırım ve Güroy, 2016); ders içeriklerinin detaylı olmaması, ğretim programlarının kapsamlı olmaması ile derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerinin çeşitli olmaması (Bedük, Eşmen ve Ay; 2016; Deperlioğlu, Köse ve Güraksın, 2016; zdemir, ztekin, zdemir, 2016) olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmanın odağı olan TBMYO'larda İngilizce ğretimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde ise, oldukça sınırlı sayıda alışma (Chang, 2016; Choosri ve Intharaksa, 2014) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, lkemizde İngilizce ğretiminin yükseköğretimde fakülteler, yabancı diller yüksekokulları veya türüne göre meslek yüksekokullarında farklı bir öğrenme-öğretme süreci ile yürütüldüğü ve ders bilgi paketleri dışında ereve niteliğinde ortak bir İngilizce dersi ğretim programının olmadığı göz önünde bulundurulduğunda; inşaat, elektronik, gıda gibi önemli sektörlere nitelikli ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan TBMYO'larda İngilizce derslerine ilişkin mevcut durumun farklı paydaşların bakış aılılarıyla bütüncül ve detaylı olarak ortaya konulması ve aynı zamanda TBMYO'lardaki İngilizce dersine özgü program geliştirme çalışmaları açısından gereklilik arz eden bir durumdur.

Bu gereklilik kapsamında, TBMYO'larda verilen İngilizce derslerinin farklı boyutlar açısından incelenmesi amacıyla kullanılabilen yöntemlerden biri de SWOT analizidir. SWOT analiziyle, bir yandan i (güçlü ve zayıf yönlere) ve dış (fırsatlar ve tehditlere) faktörlere ilişkin durum değerlendirmesi ile mevcut durum analizi yapılırken (zan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015), bir yandan da gelecekte atılacak iyileştirme adımları için kurumların stratejik planlamalarında veriye dayalı öneriler elde edilebilecektir (Behdioğlu ve Duran, 2016). Dolayısıyla SWOT analizinden yararlanarak ekonomik ve toplumsal kalkınma sürecinde ihtiyaç duyulan nitelikli ara eleman yetiştirme amacıyla eğitim veren

TBMYO'lardaki İngilizce öğretiminin mevcut durumu, güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri kapsamında farklı bakış açılarından incelenerek araştırılması bu çalışmanın gerekliliğinin temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen İngilizce (İngilizce 1 ve İngilizce 2) derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlerin akademisyen (meslek yüksekokul yöneticileri ve İngilizce dersi veren akademisyenlerin) ve öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesidir.

Yürütülen bu çalışma ile TBMYO'larda zorunlu İngilizce dersleri kapsamında İngilizce öğretimine ilişkin mevcut durumun, güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditler çerçevesinde bütüncül olarak ortaya konulmasıyla, TBMYO'larda verilen İngilizce öğretiminin daha nitelikli hale kavuşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın meslek yüksekokul yöneticileri, İngilizce dersi veren akademisyenler ve öğrencilerden oluşan çalışma grubunun sahip olduğu farklı bakış açıları ve deneyimleri çerçevesinde elde edilen bulguların, TBMYO'lardaki İngilizce öğretiminin eksik yönlerinin giderilmesi ve güçlü yönlerinin desteklenmesine yönelik yapılacak çalışmalarda birçok farklı paydaş grubuna da yol gösterici olması beklenmektedir. Diğer bir deyişle, TBMYO'larda görev yapan yöneticiler, İngilizce dersi veren akademisyenler, üniversite yöneticileri, politika yapıcılar başta olmak üzere ilgili diğer paydaşlara, İngilizce öğretimini etkileyen iç ve dış faktörlere ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmaları hususunda katkı sağlaması ve TBMYO'larda İngilizce öğretiminin daha nitelikli olması yolunda atılacak adımlara ışık tutması beklenmektedir.

Bunlara ek olarak, ülkemizde bu çalışmanın yürütüldüğü Selçuk Üniversitesi gibi birçok farklı üniversitenin çatısı altında eğitim veren TBMYO'lara özgü bölümlerin Bologna bilgi paketleri olmasına rağmen, öğrenci, öğretim elemanı ve okul bağlamında geliştirilen İngilizce dersi öğretim programlarının olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulguların, mevcut durumunun paydaş görüşleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya konulmasıyla gelecekte TBMYO'lardaki İngilizce dersine özgü program geliştirme çalışmalarına kapsamlı bir temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönlerinin korunması, fırsatlarının çeşitlendirilmesi, zayıf yönlerinin iyileştirilmesi, olası tehditlerin engellenmesi, zayıf yönlere ve tehditlere yönelik çözüm önerileri içeren bütüncül bir durum analizi sağlayan bu araştırmanın, sınırlı alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi "Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki öğrenciler ve akademisyenlerin (meslek yüksekokul yöneticileri ve İngilizce dersi veren akademisyenlerin) zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönleri; sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere yönelik görüşleri ve zayıf yönler ile içerdiği tehditlere ilişkin çözüm önerileri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde, araştırmaya yön veren alt problemler aşağıda sunulmuştur:

Alt problemler.

1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin
 - 1.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?
 - 1.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?
 - 1.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?
2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin
 - 2.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?
 - 2.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?
 - 2.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?
3. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin sunulan çözüm önerilerine yönelik
 - 3.1. Öğrencilerin sundukları çözüm önerileri nelerdir?

- 3.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin sundukları çözüm önerileri nelerdir?
- 3.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin sundukları çözüm önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan akademisyenler (meslek yüksekokul yöneticileri ve İngilizce dersi veren akademisyenler) ile öğrenciler veri toplama araçlarında yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da 2017-2018 akademik yılı birinci ve ikinci yarıyılıda verilen İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerine ilişkin olarak 313 öğrenciye uygulanan Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerine yönelik Öğrenci Anketi ve akademisyenler (3 meslek yüksekokul yöneticisi ve İngilizce dersi veren 4 akademisyen) ile yapılan bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır. Araştırmanın veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, Selçuk Üniversitesi'ne bağlı Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, 18.05.2018 tarih ve 30425 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan 7141 sayılı kanunun yedinci maddesiyle 2809 sayılı kanuna eklenen Ek Madde-179 ile kurulan Konya Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlanmıştır.

Tanımlar

SWOT analizi. İngilizcede “Strengths, Weaknesses, Opportunities ve Threats” kelimelerinin baş harflerinden oluşan kısaca SWOT analizi olarak kullanılan bu terim, ulusal alan yazında “Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler” (GZFT) olarak sıklıkla kullanılmaktadır.

“İncelenen programın, kurumun veya sürecin iç etkenleri; güçlü ve zayıf yanları ile dış etkenleri; programa, kuruma veya sürece yönelik fırsat ve tehditleri ortaya çıkarmada kullanılan bir yöntemdir.” (Gökmenoğlu ve Eret, 2011, s.672).

“Programın güçlü ve zayıf yönlerinin iç araştırması ile fırsat ve tehditlerin dış araştırmasını gerektirir.” (Balamuralikrishna ve Dugger, 1995, s.1).

“Bir projenin veya karar vermeyi gerektiren bir durumun güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsat ve tehditlerini değerlendirmek için kullanılan birçok stratejik planlama araçlarından biridir.” (Hay ve Castilla, 2006, s.1).

Belirtilen bu tanımlar ışığında bu çalışmada SWOT analizi; Selçuk Üniversitesi TBMYO’da verilen zorunlu İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlerin ortaya konulması amacıyla ilişkin olarak yararlanılan bir analiz yöntemi olarak tanımlanmıştır.

Teknik bilimler meslek yüksekokulu (TBMYO). Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan iş alanlarında (nükleer teknoloji ve radyasyon, gıda, elektrik vb.) “belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren” (Yükseköğretim Kanunu, 2011, s.5348) meslek yüksekokul türlerinden biridir.

TBMYO’da zorunlu İngilizce dersi veren akademisyenler. Selçuk Üniversitesi 2013-2018 yılları arasında TBMYO’da zorunlu İngilizce 1 ve İngilizce 2 dersini yürüten öğretim görevlileri ve öğretim üyeleridir.

TBMYO’da yönetim kademesindeki akademisyenler. Selçuk Üniversitesi TBMYO’da görev yapan bir müdür ve iki müdür yardımcısından oluşan tüm öğretim görevlileri ve öğretim üyeleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, mesleki ve teknik eğitim; yükseköğretimde program geliştirme; İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve SWOT analizine ilişkin kuramsal temeller ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Mesleki ve Teknik Eğitim

Gelişen teknoloji ve insanlar arası artan etkileşim, farklı meslek ve iş alanlarında ara eleman olarak çalışacak insan gücü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Dünyada bu iş gücü ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak mesleki ve teknik eğitim veren okullar “iş gücünü belirli nitelikler ve becerilerle farklı mesleklere bölen bir filtre” (Clarke ve Winch, 2007, s.1) olarak tanımlanabilir. Bu okullardaki mesleki eğitim ise genel olarak üniversite eğitimine göre daha kısa bir sürede tamamlanan, dört yıllık bir fakülteye geçişe olanak sağlayan (Mupinga ve Livesay, 2004); ekonomi, sanayi ve sosyal alanların gelişimi için kalifiye insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen (Idialu, 2007) bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Günümüzdeki mevcut haliyle bu okulların amacı, üniversitelerde artan talebi karşılayabilmek, kurumlardaki iş ihtiyacını karşılayacak kalifiye hazır eleman desteği sağlamaktır (Cohen ve Brawer, 2003) ve aynı zamanda genç nüfusu değerlendirme amacı da taşımaktadır. Bu kurumlarda kalifiye iş gücünün sağlanabilmesi, okullarda yer alan bölümlerde modern gelişmelerin takip edilmesi, uluslararası öğrenci hareketliliğinin sağlanabilmesi, uluslararası proje ve çalışmalar aracılığıyla öğrenci ile akademik personel tarafından mesleki alanlarına katkı sağlanması için kaliteli mesleki ve teknik eğitim verilmesi gereklidir.

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim en genel çerçevede “diplomaya götüren ortaöğretim kurumları ve mesleki ve teknik eğitim yapan yükseköğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her türlü derecedeki örgün ve yaygın öğretim kurumları” olarak tanımlanabilir (Mesleki Eğitim Kanunu, 3. Madde, 1986/2011). Mesleki ve teknik eğitim; bireylere meslek hayatlarında mesleklerinin gerektirdiği pratik ve teorik bilgileri (Tufan, Mızrak ve Çelik, 2007), bireylerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesi adına gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı, kişilerin zihinsel ve sosyal gelişimini sağlamayı (Kerkez, 2018) ve “sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası mesleki

yeterliliğe sahip yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmeyi” (MEB, 2018b, s.21) amaçlamaktadır.

Cumhuriyet öncesinde Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde esnaf kuruluşları tarafından yürütülen mesleki ve teknik eğitim, 1860’tan itibaren meslek ve sanat okullarında örgün eğitim olarak verilmeye başlanmıştır (MEB, 2014). Günümüzde ise mesleki ve teknik eğitim örgün olarak, ortaöğretim ve yükseköğretim bünyesinde ön lisans okullarında verilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında verilen mesleki ve teknik eğitim; 4 yıl sürede tamamlanan 9.sınıf ortak program, alan eğitimi ve son iki senede dal eğitimini içeren bir eğitim-öğretim sürecini kapsamaktadır (MEB, 2018b). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Liseleri kapsamında yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri gibi mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında teorik dersler (matematik, fizik, kimya vb.) ve pratik dersler (iş yerinde/iş başında mesleki eğitim gibi) programlarda bulunmaktadır (MEB, 2018b). Bu ortaöğretim kurumlarından sınavsız geçiş (yatay geçiş) veya sınavla geçiş ile meslek yüksekokullarında (ön lisans okulları) mesleki ve teknik eğitime devam edilebilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarındaki mesleki ve teknik eğitimin devamı niteliğinde kabul edilebilecek yükseköğretim seviyesindeki ön lisans okulları, bir başka deyişle meslek yüksekokulları, nitelikli ve mesleki yeterliliği olan ara insan gücünü yetiştiren kurumlardır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na (1981) göre, meslek yüksekokulu “belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi amaçlayan yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur” (s. 5348).

Artan üniversite eğitimi ihtiyacını karşılamakta önemli bir yere sahip olan ön lisans okullarının ilk uygulamaları, 1974’te Ege Üniversitesi, daha sonra Boğaziçi ve Hacettepe Üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir (Balcı ve Kavak, 1996). Ön lisans okulların yanı sıra, Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) tarafından, amacı yükseköğretimdeki giderek artan talebi karşılamak, ara eleman yetiştirmek olan ve teknik bilimler, sosyal bilimler ve hayatî bilimler programlarını içeren (Öztürk, 1979) meslek yüksekokulları uygulaması başlatılmıştır. YAYKUR tarafından uygulaması başlatılan MEB bünyesindeki bu okullar, 1981 yılında

üniversiteler bünyesinde yer almıştır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bu sürecin sayısal ve tarihi gelişimi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ön Lisans Okullarının Sayısal Gelişimine İlişkin Tablo

Öğretim yılı	Okul sayısı
<i>Ön lisans okulları</i>	
1974-75	1
1975-76	7
1978-79	1
<i>YAYKUR meslek yüksekokulları</i>	
1975-76	24
1977-78	46
1981-82	56
<i>Üniversiteler bünyesinde meslek yüksekokulları</i>	
1983-84	54
1990-91	141

Kavak (1992, s.97) kaynağından alınmıştır.

Günümüzde ise üniversitelere bağlı olarak öğretime devam eden toplamda 1006 devlet ve vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır (YÖK, 2019). Meslek yüksekokullarının; sağlık hizmetleri, sosyal bilimler, turizm ve otel işletmeciliği gibi 23 okul türü bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu meslek yüksekokulları öğretim sürecini özerk olarak yürütmektedir. Farklı tür meslek yüksekokullarında Bologna süreci ile birlikte düzenlenen ders bilgi paketleri kapsamında dersin amaçları, düzeyi, kullanılan yöntem ve teknikler, ders içerikleri vb. düzenlenerek mesleki ve zorunlu derslerde takip edilmektedir. Bu ders paketleri; program yeterlilikleri ve TYYÇ’de belirtilen ön lisans için A2 seviyesindeki dil yeterliliği kazandırma amaçları göz önünde alınarak aynı hedeflere ulaştıracak ve sistematik öğrenme süreçlerine olanak sağlayacak bir şekilde hazırlanmalıdır (TYYÇ Ön Lisans Yeterlilikleri, 2016).

Yükseköğretimde Program Geliştirme

Program geliştirme, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” (Demirel, 2013, s.5) olarak tanımlanmaktadır. Program geliştirme süreci hedeflerin belirlenmesi, hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarının seçilmesi, istenik davranışların kazandırılmasına yönelik en uygun eğitim durumlarının belirlenmesi, programlarda yapılması gereken değişiklikleri kapsayan bir süreçtir (Ertürk, 2013).

Program geliştirme; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir (Oliva ve Gordon, 2013). Planlama aşaması; çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının hazırlanması ve ihtiyaç saptama süreçlerini kapsamaktadır (Demirel, 2013). Demirel'e (2013) göre çalışma grupları; program geliştirme sürecinin yürütüleceği alanların belirlenmesi, eğitim felsefelerinin programların temelinde olmasının sağlanması, hazırlanan programların onaylanması veya değişiklikler yapılmasını sağlayacak *program karar ve koordinasyon grubu*; program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme ve alan uzmanları gibi görevli kişilerin bulunduğu *program çalışma grubu* ve programın tüm aşamalarında görev yapacak eğitim felsefecisi, eğitim psikoloğu, eğitim sosyoloğu gibi üyelerden oluşan *program danışma gurubundan* oluşmaktadır. Program geliştirme çalışma planı hazırlama sürecinde, hangi aşamaların ne kadar sürede takip edilmesi gerektiğini belirlemek ve bu süreci kolaylaştırmak adına çizelgeler veya akış şemalarından yararlanılabilir. İhtiyaç saptama süreci ise, programların birey ve toplumun ihtiyaçları ile konu alanı göz önünde bulundurularak hazırlanması, yaşanan gelişme ve değişimlere uygun olması açısından önem taşımaktadır (Özdemir, 2009).

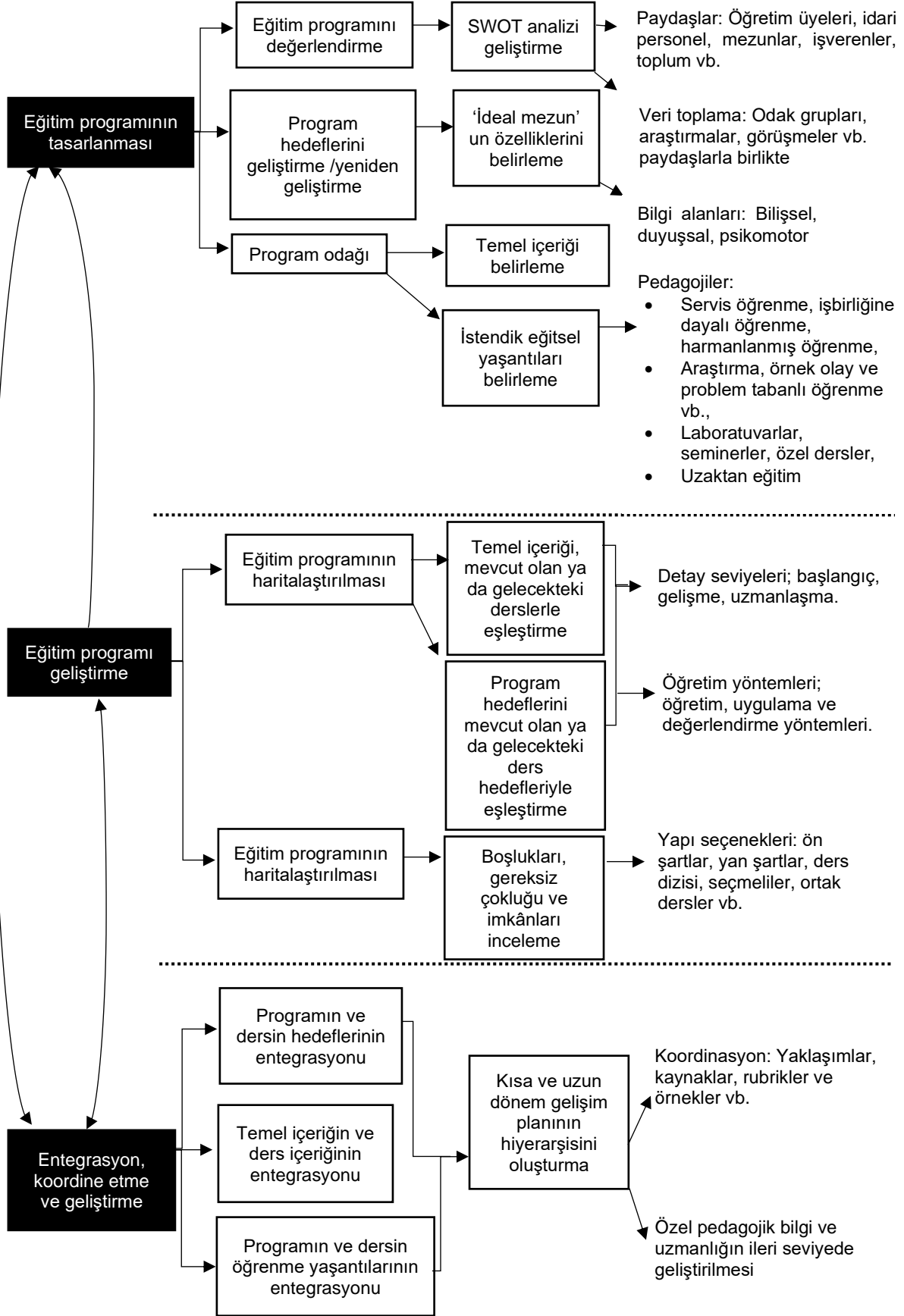
Program geliştirmenin uygulama aşaması, program tasarısı hazırlamayı içermektedir. Program tasarısı; Ertürk'ün (2013) belirttiği programın unsurları olan hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Eğitimde hedefler; uzak hedef, genel hedef ve özel hedefler olarak ifade edilebilir (Demirel, 2013; Ertürk, 2013). Uzak hedefler; ülkenin politik felsefesini içerirken (Demirel, 2013) "eğitim hizmetlerinin ne yönde işe koşulacağına işaret etmekten ibarettir" (Ertürk, 2013, s.15). Genel hedefler, eğitimin ve okulun hedeflerinden oluşurken özel hedefler, bir disipline dair hedeflerdir (Ertürk, 2013). Tüm bu hedefler, programı oluştururken yön gösterici ölçütlerdir (Ekici, 2008). Hedefler doğrultusunda birey ve toplum açısından sağladığı yarar dikkate alınarak içerik belirlenir. Dolayısıyla hedefler doğrultusunda düzenlenen içerik, program içeriğinin odağında öğrenci olmasını sağlamaktadır (Thomas, Kern, Hughes ve Chen, 2016) İçerik düzenlenirken doğrusal, sarmal, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı gibi yaklaşımlardan yararlanılabilmektedir (Demirel, 2013). İçerik belirlenirken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, aşamalılık ilkesi, güncellik gibi unsurlara dikkat edilmesi gerekir (Ekici, 2008). Hedefler ve içeriklerin

belirlenmesinden sonra, hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak eğitim durumları belirlenmektedir (Tyler, 2013). Program geliştirme sürecindeki öğrenme yaşantıları, programın unsurlarından biri olan eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları düzenlenirken öğrenciden beklenen davranışların gerçekleştirilmesine yönelik öğrenme yaşantıları düzenlenmelidir. Öğrenme yaşantılarının geçerli ve işe yarar olması için hedefe ve öğrenciye uygun olması, ekonomik olması ve diğer yaşantılarla iç içe olması gerekmektedir (Ertürk, 2013). Ayrıca, eğitim durumları düzenlenirken öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, öğrenme modelleri gibi birçok konudan yararlanılmaktadır. Eğitim durumlarının sınanması için ölçme araçları kullanılmaktadır. Demirel'e (2013) göre sınav yapılırken belirtke tablolarının düzenlenmesi, sınavın amaçlarının saptanması, bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanların özelliklerinin dikkate alınması, sınavın ölçülmek istenen davranışla ilgili olması gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Program geliştirmenin değerlendirme aşaması; "programın (yetişegin) denencelliği, kalite kontrolü ihtiyacı ve değerlendirme katkılarının vazgeçilmezliği" (Ertürk, 2013, s.113) açısından gereklidir. Programın değerlendirilmesi sayesinde programın unsurları ve program geliştirme süreci düzenlenebilir (Oliva ve Gordon, 2013). Program değerlendirme süreci sonunda elde edilen sonuçlara göre programın devam ettirilmesi, programın güncellenmesi/düzenlenmesi ve programın uygulanmasını durdurma olmak üzere üç tür karara ulaşılmaktadır.

Akan (2012); Güneş (2012); Hill (2007); Hubbal ve Gold'a (2007) göre, yükseköğretimde programların öğrenci odaklı, öğrenme merkezli olması gerekmektedir. Hubball ve Gold (2007), yükseköğretimde öğrenme merkezli eğitim programını "pedagojik ortamın koşullarına uygun ve gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olan, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin etkileşimli ve zaman içerisinde artan zorluktaki ders içi öğrenme tecrübeleriyle geliştirecek şekilde dikkatlice tasarlanan çalışma programı" (s.26) olarak tanımlamaktadır. Yükseköğretim programları nitelikli insan yetiştirme, bilimsel çalışmalar ve araştırmalar yürütme, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme ve küreselleşme (Barnett ve Coate, 2004; Baskan, 2001; Yüksel, 2002) ve öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırabilme gibi (Carnell ve Fung, 2017) amaçları gerçekleştirilmeyi hedeflemektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için açık bir şekilde tespit edilmiş öğrenme çıktıları, kurumsal değerler, program tasarısının hazırlanması ve

geliştirilme sürecinin toplum tarafından desteklenmesi, programın geliştirilme ve değerlendirme süreçlerinde katılımcılara odaklanma, öğretim üyelerinin öğrenme-öğretme süreci ve program geliştirme sürecinde bilinçlendirilmesi önemli ve gerekli adımlardır (Zundel ve Mengel, 2007). Yükseköğretimde program tasarlamak yerine var olan eğitim programının değerlendirilmesiyle de program geliştirme çalışmalarına başlanabilir. Mevcut eğitim programının değerlendirilmesine yönelik olarak Kirkpatrick'in değerlendirme stratejisini temel alarak Wolf'un (2007) yükseköğretimde program geliştirme sürecine yönelik oluşturduğu akış şemasından yararlanılabilir. Wolf'un (2007) yükseköğretimde eğitim programı geliştirme sürecine yönelik şeması Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Wolf'un (2007, s.47) eğitim programı geliştirme sürecine yönelik akış şeması.

Şekil 1’de de verildiği üzere, yürütülen çalışmada da yararlanılan SWOT analizi program geliştirme sürecinde kullanılabilir. Wolf’un (2007) belirttiği program geliştirme sürecinde; öğrenciler, mezunlar, öğretim üyeleri, işverenler gibi paydaşlardan veriler toplanarak program geliştirme çalışmalarından sorumlu olan öğretim üyeleriyle SWOT analizinden yararlanılarak programın güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditleri içeren bir durum analizi yapılır. Mevcut programın hedefleri, varsa önceki değerlendirme raporları/dokümanları ve SWOT analizi sonuçları bütüncül olarak yorumlanır ve ayrıca belirtilen sorunlara çözüm önerileri sunulur (Wolf, 2007).

Uluslararası alan yazında yükseköğretimde program geliştirmeye yönelik farklı çalışmalar mevcuttur (Hill, 2007; Hubbal ve Gold, 2007; Wolf, 2007; Zundell ve Mengel, 2007; Hughes, 2007). Ülkemizde ise yükseköğretimde program geliştirme çalışmalarının yeterli seviyede yürütülmediğine (İlhan, 2018; Yüksel, 2002) ilişkin araştırma sonuçları bulunmasına rağmen program tasarlama ve geliştirme (Toker, 2018; Ulutaş, 2016), mevcut programı değerlendirme (Kanbur, 1997; Özaydın-Cengizhan, 2006; Tekin, 2011; Yücel, 2000), yükseköğretimdeki öğrencilerin eğitim programlarına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalar da (Duman, 2006; Özcan, 2014) bulunmaktadır. Yükseköğretim bünyesinde yer alan meslek yüksekokullarında ise program geliştirme sürecine ilişkin olarak MEB ve YÖK’ün ortak yürüttüğü proje bulunmaktadır (MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi, 2002). MEB ve YÖK’ün birlikte sürdürdüğü bu projede, meslek yüksekokullarındaki bölümlerde yararlanılan içeriklerin sarmallık ilkesi dikkate alınarak hazırlanması gerekliliğini vurgular yönde ortaöğretimdeki bölümler ve meslek yüksekokullarındaki bölümlerin ders içeriklerinin devamlılığına odaklanılmıştır. Ancak ders içeriklerine odaklanan bu proje dışında, meslek yüksekokullarında program geliştirme odaklı olmasa da program geliştirme sürecine yönelik sonuçların elde edildiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Bedük, Eşmen ve Ay; 2016; Deperlioğlu, Köse ve Güraksın, 2016; Özdemir, Öztekin, Özdemir, 2016; Yıldırım ve Güroy, 2016).

Meslek yüksekokullarının ders bilgi paketleri kapsamında yer alan amaç, kullanılan yöntem ve teknikler, değerlendirme gibi alt başlıklar incelendiğinde Bolgona süreci ile program geliştirme ilkelerinin dikkate alınması gerektiğine yönelik farkındalığın başladığı söylenebilir. MYO’larda eğitim ve öğretim süreci,

her MYO'ya ait eğitim ve öğretim ile sınav yönetmelikleri doğrultusunda düzenlenmektedir. Resmî Gazete'de yayınlanan bu yönetmelikler; öğretim süresi, öğretimin düzenlenmesi, öğretim şekli, öğrenci kabulü, sınavlar gibi çeşitli başlıkları içermektedir. Bu durum, meslek yüksekokullarının eğitim-öğretim sürecinde daha özerk bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Yine dersler ve öğretim programlarının belirlenmesine ilişkin eğitim ve öğretim yönetmeliklerinde yer alan maddeler, meslek yüksekokullarının rektörlük onayı doğrultusunda programları belirlemedeki özerkliğini kanıtlar yöndedir. Örneğin, Boğaziçi Üniversitesi MYO Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde (1994) "Bir meslek yüksekokulu eğitim ve öğretim programı, mezun olmak için öngörülen gerekli teorik ders, laboratuvar, staj ve benzeri çalışmalardan oluşur." ifadesi yer almaktadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2019). Yine bu yönetmelikte, meslek yüksekokulunda bulunan bölümlerin hazırladıkları programlar ve içerikler MYO Kurulunun teklifi ve Üniversite Senatosunun onayı ile kesinleşir." ifadeleri yer almaktadır. İstanbul Üniversitesi Adalet MYO Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde (2010) "Yüksekokulda eğitim-öğretim; teorik dersler ve uygulamalı çalışmalardan oluşur." ve "Yüksekokulun, Senato tarafından kabul edilen ders programları, her eğitim-öğretim yarıyılı başında öğrencilere duyurulur." ifadesi bulunmaktadır (İstanbul Üniversitesi, 2019). Bu özerklikler sebebiyle, meslek yüksekokullarındaki öğrenme-öğretme süreci yöneticiler ve dersi yürüten öğretim elemanlarının görüşleri, kurum amaçları gibi unsurlardan etkilenmektedir (Yüksel, 2002). Bir başka deyişle, meslek yüksekokullarında TYYÇ Ön Lisans Eğitimi Yeterliklerinde belirlenen bilgi, beceriler ve yetkinlikler kapsamında düzenlenen ders bilgi paketlerinin farklılık göstermesi, eğitim öğretim sürecinde çeşitliliğe sebep olabilmektedir. Bu farklılıkların yaşandığı meslek yüksekokul türlerinden biri de TBMYO'lardır.

Selçuk Üniversitesi TBMYO. Üniversiteler bünyesindeki ön lisans okulları içerisinde toplumun farklı iş gücü ihtiyaçlarına karşılık verebilecek kurumlardan biri de TBMYO'lardır. Türkiye'de toplam 53 TBMYO bulunmaktadır (ÖSYM, 2018a). TBMYO'larda farklı bölümler ve programlar yer almaktadır. Örneğin, ÖSYM 2018 kontenjan kılavuzuna göre, Niğde TBMYO'da Doğalgaz ve Tesisat Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi gibi 8 farklı program bulunurken; Mersin Üniversitesi TBMYO'da 18 program bulunmaktadır.

Bu çalışmanın yürütüldüğü bağlam, Selçuk Üniversitesi TBMYO'dur. Selçuk Üniversitesi TBMYO, 1978'de 1739 sayılı kanun ile Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu adı altında kurulmuştur ve 1980 yılında "Elektronik, Harita, İnşaat ve Makine Resim programlarında" eğitim-öğretime başlamıştır (Selçuk Üniversitesi, Kurum İç Değerlendirme Raporu, 2016, s.1). Daha sonra Selçuk Üniversitesi'ne bağlı Konya Meslek Yüksekokulu olarak program sayısı artışıyla eğitime devam etmiştir. Çeşitli programların varlığıyla bu meslek yüksekokulu, teknik bilimler meslek yüksekokulu olmak üzere farklı meslek yüksekokuluna ayrılmıştır ve 18.05.2018 tarih ve 30425 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan 7141 sayılı kanunun yedinci maddesiyle 2809 sayılı kanuna eklenen Ek Madde-179 ile kurulan Konya Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlanmıştır.

Bu çalışmanın yürütüldüğü 2017-2018 akademik yılında Selçuk Üniversitesi TBMYO'da, örgün öğretimde 18 ve ikinci öğretimde 15 program olmak üzere 18 farklı bölüm bulunmaktadır (Selçuk Üniversitesi, Kurum İç Değerlendirme Raporu, 2016). Toplam 18 programdan sekizi; kalitenin artırılması, nitelikli tekniker yetiştirilmesi, sanayinin güçlendirmesi amacıyla yönelik olarak yürütülen "Dünya Bankası Endüstriyel Eğitim Projesi" kapsamında yer almaktadır (Selçuk Üniversitesi Kurum İç Değerlendirme Raporu, 2016).

Selçuk Üniversitesi TBMYO'nun amaçları; bilime katkıda bulunmak, topluma yararlı olabilecek teknolojiyi üretebilmek, verilen eğitim yoluyla paydaşların sorunlarına çözüm bulabilecek sosyal ve girişimci bireyler yetiştirmektir (Selçuk Üniversitesi, 2018). Bu amaçları gerçekleştirebilmede önemli rol oynayan programlar ve bu programlar kapsamındaki tüm dersler bölümlerdeki kurulların önerisiyle rektörlüğe sunularak kabul edilmektedir (Selçuk Üniversitesi, 2016). Diğer bir deyişle, TBMYO çatısı altındaki bölüm/ana bilim dallarına ait öğretim programlarına ilişkin tüm kararlarda ilgili bölüm kurulları özerk bir görev üstlenirken, rektörlük onayı ile uygulamaya konulmaktadır. Bu bağlamda, TBMYO'da program geliştirme çalışmalarının merkezi, ilgili bölüm veya ana bilim dallarıdır ve bu çalışmalar, ilgili üst kurul tarafından belirlenen kişiler tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmalar, genellikle alan uzmanı öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir.

Selçuk Üniversitesi TBMYO'nun Bologna sürecine uyum çalışmaları 2006 yılında başlamıştır (Akin, 2015). Bu kapsamda TBMYO'nun kurumsal internet

sitesinde; her bölüme ilişkin amaçlar, vizyon, misyon, program dili, program tanımı, kabul ve kayıt koşulları, önceki öğrenmelerin tanınması, mezuniyet şartları, istihdam olanakları, üst derece programlara geçiş, bölüm dersleri, bölümde görev yapan akademisyenler, program çıktıları, Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve program çıktılarının ilişkilendirildiği tablolar yer almaktadır. Bölümlere ilişkin olarak bölüm dersleri içerisinde birinci akademik yılda her bölümde İngilizce 1 ve İngilizce 2 dersleri bulunmakta ve bu derslerin dili, veriliş biçimi, dersten sorumlu akademisyen, dersin amacı, yöntem ve teknikler, ders içerikleri, kullanılan kaynaklar, değerlendirme sistemi, AKTS iş yükü tablosu ders öğrenim çıktıları, program çıktısı ve ders öğrenme çıktılarının ilişki matrisleri bulunmaktadır (EK-A).

Selçuk Üniversitesi TBMYO ders bilgi paketi (2018) incelendiğinde, TBMYO'da verilen İngilizce 1 dersinin amacı öğrencinin temel dil bilgisi, başlangıç seviyesinde konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini kazandırmak; İngilizce 2 dersinde ise temel düzeyde kazandırılmaya çalışılan becerileri geliştirerek öğrenciler için İngilizcenin günlük hayatta işe yarar hale gelmesini sağlamaktır. Ders; anlatım, tartışma, rol yapma gibi tekniklerden yararlanılarak İngilizce dersinden sorumlu, rektörlük veya yabancı diller yüksekokulu tarafından görevlendirilen öğretim görevlisi tarafından verilmektedir.

İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Günümüzde artan uluslararası etkileşim, ortak bir iletişim dili kullanma gerekliliğini doğurmuştur. Dünya üzerinde ortak iletişimi sağlamada ön planda olan dillerden biri İngilizcedir. McKAY'a (2002) göre İngilizcenin yaygın olarak kullanılmasının sebepleri arasında 19. ve 20. yüzyıllarda İngiliz ve Amerikan kolonileşmesiyle birlikte İngilizce konuşanların farklı coğrafyalara göç etmesi yer almaktadır. Sanayi Devrimi ile de kullanımı giderek artan İngilizce, günümüzde iletişim, teknoloji ve ekonomi gibi alanlarda "lingua franca" olarak uluslararası hâkim dil olma özelliğini devam ettirmektedir. Bu özelliğinden dolayı da İngilizcenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretimi dünya çapında birçok ülkede erken yaşlarda öğretim programlarına dâhil edilmektedir. Örneğin Çin, Japonya ve Brezilya gibi ülkelerde İngilizce, yabancı dil olarak öğretilirken; Hindistan, Singapur ve Nijerya gibi ülkelerde ikinci dil olarak öğretilmektedir (Trudgill ve Hannah, 2017). İkinci dil olarak İngilizcenin kullanıldığı ülkelerde İngilizce, konuşma dili

olarak resmi ortamlarda kullanılır; iletişim ve medya aracı olarak kabul görür. Örneğin, Singapur kendini küreselleşen dünyadan soyutlamamak, uluslararası bilim ve teknolojik bilgiye ulaşabilmek için İngilizce öğretimine ihtiyaç duymaktadır (Lim, Pakir ve Wee, 2010). Ayrıca Singapur'daki insanlar İngilizceyi konuşabilme düzeylerine göre daha iyi bir eğitim alabilmekte ve dolayısıyla daha iyi bir işe sahip olabilmektedir (Lim, Pakir ve Wee, 2010). Bu sebeple de İngilizce ana dil ile eş değer görülmekte ve öğretim dili olarak kullanılmaktadır. Ancak yabancı dil olarak kabul edilen ülkelerde İngilizce, ana dil olarak kabul edilmez ve bu nedenle de konuşma dili olmadığından günlük hayatta insanların hedef dilde sürekli iletişim kurmaları pek mümkün değildir (Trudgill ve Hannah, 2017). Buna rağmen İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde etkili İngilizce öğretiminde yeterli düzeyde başarı sağlayabilmek amacıyla farklı yöntemlere başvurulmaktadır. Japonya'da İngilizce, devlete bağlı veya özel okullarda öğretim dili olarak farklı eğitim kademelerinde yer alırken, Çin'de ise erken yaşta İngilizce öğretimine yer verilmekte ve televizyon, internet gibi araçlar da İngilizce dersini tamamlayıcı olarak öğretmenler tarafından kullanılmakta; İngilizce öğretiminin kalıcılığı artırılmaya çalışılmaktadır (Zhang, 2012).

Türkiye'de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi. Türkiye'de geçmişten günümüze farklı dönemlerde farklı yabancı diller ön plana çıkmıştır. Cumhuriyetten önce Arapça, Fransızca gibi diller ön plandayken, 1923 yılında Cumhuriyetin ilanından sonra Fransızcaya ek olarak Almanca ve İngilizce gibi diller de önem kazanmaya başlamıştır. Daha sonra uluslararası artan etkileşim ve yaşanan teknolojik gelişmelerle İngilizce diğer dillere göre daha fazla ön plana çıkan dil olmuştur. Dolayısıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin gerekliliği ve niteliğine ilişkin çalışmalar, her zaman ülke gündeminde üst sıralarda yer almaya devam etmektedir.

Türkiye'de ilkokuldan yükseköğretime kadar devam eden geniş bir eğitim-öğretim sürecinde İngilizce dersleri bulunmaktadır ve ülkemizde yabancı dil öğretimi ile ilgili değişiklikler ve yenilikler geniş bir süreci kapsamaktadır. Örneğin, 1988 yılında yapılan 12. Millî Eğitim Şûrası'nda yabancı dil öğretimi ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar arasında, basamaklı kur sisteminin uygulanması, uluslararası düzeyde öğretim yöntemlerindeki gelişmeleri takip eden bireylerin öğretimde görevlendirilmesi, İngilizce öğretimi ile ilgili yapılacak çalışmalar için yurt

dışından uzman çağırılması, sınavların öğrencilerin iletişim becerilerini ölçme amacıyla hazırlanması gibi önemli kararlar yer almaktadır (Üçler, 2006). 1997 yılından itibaren ise, 26184 sayılı Resmî Gazete'nin "Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde" de (2006) belirtildiği üzere, ilköğretimde 4.sınıfta zorunlu yabancı dil dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda, İngilizce dersleri 2006 yılında 4-5.sınıflarda haftalık ikişer saat yer almış ve İngilizce öğretim programları; konu, beceriler, bağlam, dilin işlevleri ve etkinlikler kapsamında düzenlenmiştir (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Ortaöğretimde ise İngilizce dersleri 6-8.sınıflarda haftalık 4 saat zorunlu olarak yer almıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015). 2006 yılından sonraki ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersleri öğretim programlarında, öğrenci merkezli öğretimin ve iletişim becerilerin ön planda olduğu görülmektedir (Haznedar, 2010). Günümüzde ise 2012-2013 öğretim yılında başlamak üzere 4+4+4 eğitim reformu ile birlikte İngilizce ilköğretim 2.sınıftan itibaren zorunlu olarak verilmektedir. Ayrıca 2017-2018 öğretim yılında, 620 pilot okulda yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf uygulamasına başlanmıştır (Canlıer ve Bümen, 2018). "Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı" (MEB, 2017a) incelendiğinde; drama, grup tartışmaları gibi tekniklerle hedef dilde iletişimin ön planda olduğu görülmektedir. Yine MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde belirtildiği üzere İngilizce öğretiminde bazı değişiklikler planlanmaktadır. Örneğin, matematik, fen gibi farklı disiplinlerle İngilizce eğitimi birleştirilerek öğrenciler için İngilizcenin kullanım alanının artırılması planlanmaktadır (MEB, 2018a).

Yürütülen bu çalışma kapsamında yer alan yükseköğretimde yabancı dil öğretimine ilişkin ifadeler 1939'da yapılan 1. Millî Eğitim Şûrası'nda yer almış ve yükseköğretimde en azından batı dillerinden birinin öğrenilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (Üçler, 2006). Ayrıca ülkemizde yükseköğretimde İngilizce öğretimi kapsamında çalışmalara, Gazi Eğitim Enstitüsü'nün İngilizce bölümü 1944'te açılarak başlanmış ve 1961'de ODTÜ İngilizce Hazırlık bölümü kurulmuş, 1982'de YÖK kurulduktan sonra eğitim enstitüleri üniversiteler bünyesinde yer almıştır (Çakır, 2017).

Günümüzde ise yükseköğretimde İngilizce öğretimi; ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarında öğrencilere İngilizce dil yeterliliklerini kazandırmak amacıyla hazırlık sınıfları, yabancı dille öğretim veya öğretim programlarında

İngilizce dersleri kapsamında yapılmaktadır (YÖK, 2016). Gazi, Hacettepe ve Selçuk Üniversitesi gibi birçok üniversitede bilgisayar mühendisliği, hemşirelik fakültesi, makine mühendisliği bölümlerinin İngilizce hazırlık programlarında İngilizce öğretim yapılmaktadır (ÖSYM, 2018b).

Yükseköğretim bünyesinde yer alan meslek yüksekokullarında ise birinci akademik yılda zorunlu İngilizce dersleri, okul türlerine (Sağlık Bilimleri, Turizm ve Otelcilik, Teknik Bilimler, vb.) göre de mesleki İngilizce dersleri bulunmaktadır. Örneğin, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da İngilizce 1 ve İngilizce 2 dersler tüm bölümlerin birinci akademik yılında zorunlu ders olarak yer almaktadır. Afyon Banaz MYO, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programında Yabancı Dil (İngilizce) dersinin yanı sıra Mesleki İngilizce dersi bulunmaktadır (Banaz MYO, 2019).

Yükseköğretimde İngilizce hazırlık programlarında farklılıklar olduğu gibi (Özaydın-Cengizhan, 2006), meslek yüksekokullarına rektör onayı ile kendi programlarını oluşturma özerkliği tanınması sebebiyle meslek yüksekokullarının tümünde birinci akademik yılda zorunlu olarak programa dâhil edilen İngilizce derslerinin öğretim programları farklılık göstermektedir. Örneğin, Tablo 2'de karşılaştırmalı olarak sunulan Selçuk Üniversitesi TBMYO (2019) ve Gazi Üniversitesi TBMYO'da (2019) yer alan İngilizce 1 derslerine ilişkin ders bilgi paketlerindeki İngilizce 1 derslerine ait açıklamalar bu farklılığı açıkça ortaya konmaktadır.

Tablo 2

Selçuk Üniversitesi TBMYO ve Gazi Üniversitesi TBMYO İngilizce 1 Dersleri Bilgi Paketleri

	<i>Selçuk Üniversitesi TBMYO</i>	<i>Gazi Üniversitesi TBMYO</i>
Ders adı	İngilizce 1	İngilizce 1
Dersin düzeyi	Ön lisans	Ön lisans
Dersin dili	Türkçe	Türkçe
Dersin amacı	Başlangıç seviyesinde olan öğrencilerin İngilizce okuma yazma konuşma ve dinleme becerilerini gramer ağırlıklı olmadan pratiğe yönelik geliştirmek	Öğrencilere başlangıç düzeyinde temel okuma, yazma, konuşulanları anlama ve sözlü karşılık verebilme becerilerini kazandırmak

Tablo 2

Selçuk Üniversitesi TBMYO ve Gazi Üniversitesi TBMYO İngilizce 1 Dersleri Bilgi Paketleri (devamı)

	<i>Selçuk Üniversitesi TBMYO</i>	<i>Gazi Üniversitesi TBMYO</i>
Ders yöntem ve teknikleri	Grup çalışmaları ve grup ödevleri, okuma, proje hazırlama, alan çalışması, ödevler temel teknikler olarak derste kullanılmaktadır. Yabancı dilde karşılıklı yapılan diyaloglar, değişik konuları kapsayan çok sayıda alıştırmaya, değişik kelime ezberleme teknikleri, öğrenci tarafından rahatça anlaşılabilen tablolar yardımıyla bilgilerin açık verilmesi yoluyla yabancı dil öğreniminin pekiştirilmesi diğer teknikler arasındadır.	(Belirtilmemiş)
İçerikler (haftalara göre)	<p>1 .Yabancı dil öğrenmek neden önemlidir?</p> <p>2 ."To be" fiilinin olumlu, olumsuz ve soru hali</p> <p>3 .Zamirler, belirtisiz tanımlayıcı, isimlerin çoğul hali</p> <p>4 ."How much/many" "Ne kadar", "kaç tane" sorusunun kullanılması, sahiplik "have/has got" kalıpları</p> <p>5 .İyelik sıfatları, nesne durumunda kullanılan kelimeler, teknik İngilizce terimler</p> <p>6 .Sayma (Ordinal) ve sıra (Cardinal) Sayılarının Öğrenilmesi</p> <p>7 .Sayılarla günlük yaşamda tarih, saat, para birimi vb. kullanımı</p> <p>8 .Önceki haftaların tekrarı ve cümlede nesne durumunda kullanılan kelimeler, teknik İngilizce terimler</p> <p>9 .Yer ve zaman gösteren edatlar</p> <p>10 .WH- ile başlayan soru cümlesi kalıpları.</p> <p>11 .Temel düzeyde nicelik sıfatları</p> <p>12 .Nicelik sıfatları 2 ve teknik İngilizce terimler</p> <p>13 .Sıfatlar ve teknik İngilizce terimler</p> <p>14 .Zarflar ve teknik İngilizce terimler</p> <p>15 .Önceki haftaların tekrarı</p>	<p>1.Orientation</p> <p>2.The alphabet ,Classroom language ,Plurals</p> <p>3.Countries and Nationalities, Verb "to be –Positive-Negative Statements", Questions, Short Answers</p> <p>4.Everyday Life ,Frequency Adverbs , Simple Present Tense</p> <p>5.Leisure Time Activities, Simple Present Tense ,Questions</p> <p>6.To Order Food and Drink , Family Members , Have/has got ,Read and Write</p> <p>7.To Order Food and Drink , Family Members , Have/has got ,Read and Write</p> <p>8.Places In a Town, there is/are statements, read and write</p> <p>9.Directions, Furniture -Parts of a House, Present Continuous Tense</p> <p>10.To Describe a Room , Months of the Year, Dates</p> <p>11.Can/ can't Statements, Questions, Short Answers , Listen and Speak –Polite Requests</p> <p>12.Jobs and Related Verbs , Simple Present Tense & Present Continuous Tense</p>

Tablo 2

Selçuk Üniversitesi TBMYO ve Gazi Üniversitesi TBMYO İngilizce 1 Dersleri Bilgi Paketleri (devamı)

	Selçuk Üniversitesi TBMYO	Gazi Üniversitesi TBMYO
Değerlendirme sistemi	Ara sınav ve final	Ara sınav ve final
Ders öğrenim çıktıları örnekleri	Yabancı dil öğreniminin önemini kavrar Asıl fiil olmadan basit cümle kurmayı öğrenir. Özel veya cins isim yerine hangi zamirlerin kullanılması ve isimlerin çoğul hali, miktarı ve sahipliği öğrenmek üzere basit sorma kalıpları öğrenilir.	Türkçe sözlü ve yazılı etkin iletişim kurma becerileri ve yabancı dil bilgisini kullanma/geliştirme becerisi Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği bilinci; bilgiye erişebilme, bilim ve teknolojiye gelişmeleri izleme ve kendini sürekli yenileme becerisi

Selçuk Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi TBMYO resmi web sitelerinden (2019) alınmıştır.

Yürütülen çalışma kapsamında Selçuk Üniversitesi TBMYO programlarının yükseköğretim bünyesinde belirlendiği “Bir sonraki akademik yıla ait eğitim öğretim programları, ilgili bölüm kurulunun önerisi üzerine ilgili kurullarca karara bağlanarak en geç Mayıs ayı içinde Rektörlüğe sunulur ve Senatonun onayı ile kesinleşir (Selçuk Üniversitesi Eğitim Öğretim Sınav Yönetmeliği, 2016, 8.madde)” ifadesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca program ve ders bilgi paketlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler (örneğin programın amaçları, derslere ait öğrenme ve öğretme süreçleri, değerlendirme vb. boyutlarına ilişkin bilgiler) Selçuk Üniversitesi TBMYO Kalite Raporu’nda (2016) yer almaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, İngilizce öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler de TBMYO bünyesinde ders sorumlusu akademisyen tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla, İngilizce dersi öğretim programı, Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yükseköğümü veya Rektörlük birimi tarafından atanan akademisyen tarafından kendi organize ettiği öğrenme-öğretme süreci ile yerine getirilmektedir. Selçuk Üniversitesi, Bologna TBMYO İngilizce 1 ve İngilizce 2 ders bilgi paketleri incelendiğinde; dersin dili, verilmiş biçimi, dersi veren öğretim görevlisi, dersin amacı, ders yöntem ve teknikleri, ders içerikleri, değerlendirme sistemi, AKTS iş yükü tablosu, ders öğrenim çıktıları, program ve ders öğrenim çıktılarının ilişki matrisi meslek yükseköğretimindeki tüm bölümlere ilişkin olarak verilmektedir.

Özetle; ülkemizde ilköğretimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, 2013 yılından itibaren öğrencilerde dil öğrenmeye ve farklı kültürlerle ilişkin olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmaya başlamasına yardımcı olmak amacıyla (Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın, 2014) 2.sınıfta

başlamaktadır. Yükseköğretimde ise eğitim ve bilimsel sürecin kaliteli ve nitelikli yürütülmesi ve uluslararasılaşmayı sağlamak amacıyla İngilizce öğretimine yer verilmektedir. Yükseköğretim bünyesinde bulunan ve gıda, inşaat, elektrik, bilgisayar gibi farklı alanlardaki iş gücü ihtiyacını nitelikli elemanlarla karşılamayı amaçlayan okullardan biri olan TBMYO'larda da uluslararası nitelikte bir eğitimin verilmesi gerekliliği düşünüldüğünde İngilizce öğretiminin programlara dâhil olması kaçınılmazdır. Bu sebeplerle, yükseköğretimde hazırlık uygulamaları, zorunlu İngilizce dersleri ve öğretim dili olarak İngilizcenin kullanımıyla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi hedeflenmektedir. Ancak yükseköğretimde fakülte ve meslek yüksekokullarında çerçeve İngilizce dersi öğretim programı bulunmamakta ve programların belirlenmesi her üniversitede özerk olarak yürütülmektedir. Bu sebeple, yürütülen çalışma kapsamında bulunan TBMYO'lardaki İngilizce öğrenme-öğretme süreci TBMYO'daki öğretim elemanları ve kurumsal özelliklerinden etkilenebilmektedir.

SWOT Analizi

SWOT Analizi; Strengths (Güçlü Yönler), Weaknesses (Zayıf Yönler), Opportunities (Fırsatlar) ve Threats (Tehditler) kelimelerinin baş harflerinden oluşan ve bir kurumu geliştirebilecek, hedeflerine ulaşmaya yardım edebilecek bilgileri toplayarak bu bilgileri güçlü ve zayıf yönler; fırsat ve tehditler olarak ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Dominici, 2017). Farklı bilim insanlarının görüş ve katkılarıyla şekillenen SWOT analizinin temelleri Albert S. Humphrey tarafından kurumsal planlamalardaki yanlış uygulamaları bulmaya yönelik olarak 1960'lı yıllarda atılmıştır (Stanford Research Institute, Alumni Association Newsletter, 2005). Humphrey, "SWOT" terimini kullanmamasına rağmen paydaş, kaynaklar, güçlü ve zayıf yönler gibi SWOT'un önemli yapılarını ifade eden kelimelerle bu analizin temelini atmıştır (Sarsby, 2016). Humphrey (2005), kurum hakkında; kurumun mevcut halinde iyi yönler (Satisfactory; Memnuniyet), gelecekteki iyi yönler (Opportunity; Fırsat), mevcut halinde hatalı yönler (Fault; Hata) ve gelecekteki engel teşkil eden yönler (Threat: Tehdit) odaklanmıştır. Humphrey'in kullandığı bu SOFT (Satisfactory, Opportunity, Fault, Threat) terimi, değişikliklerle günümüzdeki SWOT halini almıştır.

SWOT analizinin ilk kullanım alanı şirketler ve işletmeler olsa da günümüzde eğitimde dâhil olmak üzere pek çok farklı alanda kullanılmaktadır. Dinçer'e (2013) göre SWOT analizi, stratejik kararların alınması için önemli bir adımdır ve dolayısıyla kararların temelini belirlemektedir. Stratejik kararların alınması için stratejilerin belirlenmesi gereklidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, SWOT analizini detaylandırabilmek için strateji ve stratejik planlama kavramlarının açıklanması gereklidir. Kökeni Yunancadan gelen, belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayabilecek bir plan, biçim veya bakış açıdır (Campbell, Edgar ve Stonehouse, 2011). Strateji kavramı bir şirket açısından ele alındığında ise Andrews'e (1971) göre, bir şirketin karar verme biçimini göstermektedir ve bu karar verme biçimi; amaçlar ve amaçlara ulaşmak için yararlanılacak planları belirlemektedir. Dolayısıyla, amaca ulaşmak için belirlenen stratejiler, kurum hakkında geleceğe dönük yarar sağlayacaktır ve stratejiler olmadan planlama gerçekleştirilemez. Belirlenen stratejilere yönelik hazırlanan planlamada, bir başka deyişle stratejik planlama sürecinde, kurumdaki kişiler yer almaktadır. Dolayısıyla paydaşlar, stratejik planlamaya dâhil olmaktadır. Uludağ Üniversitesi Gelişim Planlama Kurulu'nun hazırladığı Üniversitede Stratejik Planlama Rehberi'ne (2002, s.1) göre stratejik planlama "paydaşların ihtiyaç ve beklentileri, paydaşlar ve politika yapıcılarının kurumun misyonu, hedefleri ve performans ölçümünün belirlenmesinde aktif rol oynaması" olarak tanımlanmaktadır. Planlamanın sonuç almaya dönük yapılması isteniyorsa, doğru stratejilerin belirlenmesi ve bu stratejilerin paydaşlar tarafından benimsenebilmesi için ise stratejik planlama gereklidir.

Stratejik planlama ile iç ve dış çevre analizi yapılarak kurum, daha nitelikli ve etkili hale getirilmektedir (Özmentar, 2011). Dolayısıyla diğer kurumlarda olduğu gibi eğitimde kullanılacak olan etkili bir stratejik planlama eğitimin niteliğini artıracaktır. Eğitimde stratejik planlama ile eğitim kurumlarında paydaşların görüşleri çerçevesinde iç ve dış çevre analizini sağlayacak uygun yöntemlerden biri SWOT analizidir. SWOT analizi sayesinde, güçlü yönler ve fırsatların avantaja dönüştürülmesine ilişkin stratejiler oluşturulurken; zayıf yönler ve tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik stratejiler geliştirilebilir (MEB, 2013).

Eğitim bağlamında SWOT analizi; kurumun veya programın iç etkenlerini ve dış etkenlerini ortaya çıkaran bir yöntem olarak kabul edilebilir (Gökmenoğlu ve

Eret, 2011). Bu tanımdaki iç etkenleri; zayıf ve güçlü yönler (strengths and weaknesses) oluştururken dış etkenleri fırsat ve tehditler (opportunities and threats) oluşturmaktadır. SWOT analizini oluşturan iç ve dış faktörler Şekil 2’de sunulmuştur.

FAKTÖRLER		YARARLI/ OLUMLU	ZARARLI/ OLUMSUZ
	İÇ FAKTÖRLER	GÜÇLÜ YÖNLER (Strengths)	ZAYIF YÖNLER (Weaknesses)
	DIŞ FAKTÖRLER	FIRSATLAR (Opportunities)	TEHDİTLER (Threats)

Şekil 2. SWOT analizi boyutları.

SWOT analizinde iç etkenlerden biri olan “güçlü yönler” işletmeler bağlamında düşünüldüğünde “örgütün rakiplerine göre daha etkili olduğu durumlar” (Ağaoğlu, Şimşek, ve Altınkurt, 2006, s.45) olarak tanımlanabilir. Eğitimde ise okul, program veya dersi etkileyen iç etkenleri ve dış etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabilir bir yöntem (Gökmenoğlu ve Eret, 2011) olan SWOT analizindeki güçlü yönler; program, okul ve dersin diğer kurumlara göre üstün olduğu yönleri ifade etmektedir. Örneğin, İngilizce dersi öğretim programı, okuldaki öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen nitelikleri veya öğrenci başarısını artıran faktörler güçlü yönler olarak kabul edilebilir. SWOT analizi iç etkenlerden diğeri olan “zayıf yönler” şirket ve işletmeler bağlamında “örgütün rakiplerine göre daha az etkili olduğu ve geliştirilmesi gereken durumlar” (Ağaoğlu, Şimşek, ve Altınkurt, 2006, s.45) olarak kabul edilebilir. Bir başka deyişle, diğer kurumlara göre verimli olmayan ve geliştirilmesi gereken yönler, zayıf yönler olarak düşünülebilir. Bir okulda zayıf yönler, yetersiz tesisler, nitelikli çalışan eksikliği veya öğretmen niteliklerinin yetersizliği (Krisnawati, Mei ve Puspitaningtyas, 2019), sınıfların kalabalık olması (Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015) gibi düşünülebilir. Okul, ders veya programı incelemek amacıyla güçlü ve zayıf yönler

ile içsel faktörlerin tespitine olanak sağlayan SWOT analizinden yararlanarak fakülte ve fakültede çalışanlar, öğrenciler, bütçe gibi konularla ilgili fikir verilebilir (Balamuralikrishna ve Dugger, 1995).

SWOT analizindeki dış etkenlerden biri olan fırsatlar, “çevrenin örgüte sunduğu elverişli koşulları” (Ağaoğlu, Şimşek, ve Altinkurt, 2006, s.45) ifade ederken; eğitim bağlamında okulun amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı etmenler, avantajlar (Krisnawati, Mei ve Puspitaningtyas, 2019); bir başka deyişle program, okul veya dersin amaçlarına ulaşılmasında olumlu etkiye sahip etmenler olarak düşünülebilir. Bir okul kapsamında düşünüldüğünde dinamik öğretmen kadrosu, okulun teknik altyapısının iyi olması (Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015) gibi etmenler fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Dış etkenlerden olan tehditler ise “örgütün gelişimini engelleyen ve önlem alınması gereken çevre durumları” (Ağaoğlu, Şimşek, ve Altinkurt, 2006, s.45) olarak işletme ve şirket bağlamında tanımlanabilir. Okul veya ders bağlamında düşünüldüğünde ise, okul çevresinin güvenli olmaması, finansal problemler gibi okul ve dersin amaçlarını gerçekleştirmeye engel olan unsurlardır (Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015). SWOT analizinden yararlanarak yürütülen bir çalışmada, fırsat ve tehditler dışsal çevre hakkında, bir başka deyişle rekabetçi diğer okullar, yapılacak araştırma ve çalışmalar için sağlanabilecek fonlar (Balamuralikrishna ve Dugger, 1995) hakkında bilgi verebilir.

SWOT analizi; güçlü yönler ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditlerin belirlenmesiyle Balamuralikrishna ve Dugger’a (1995) göre “... bir okulun toplum, diğer okullar ve öğrencilerinin gireceği sanayi kuruluşlarıyla ilişkili olarak mevcut durumunun bütünüyle bir fotoğrafını çekmeyi mümkün kılabilmektedir” (s.2). Bir başka deyişle, okulun mevcut durumunu diğer okullar ve kuruluşlarla ilişkili bir şekilde ortaya koyabilmeyi sağlamaktadır.

SWOT analizinden yararlanılarak öğrenme-öğretme analizi ile öğrenme-öğretme sürecinin paydaşlarının (öğrenci, öğretmen vb.) programa ilişkin algıları, programın güçlü yönleri ve eksikliklerine ilişkin görüşleri belirlenerek ulaşılan sonuçlar program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir (Balamuralikrishna ve Dugger, 1995; Orr, 2013). Ayrıca SWOT analizi İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinde (Razmjoo ve Nouhi, 2014); ders içerikleri (Sierocka, 2014) veya İngilizce derslerinin öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde

(Clement ve Murugavel, 2015) yararlanılan bir yöntemdir. SWOT analizi, bütüncül durum analizi ve ihtiyaç analizlerinde kullanılabilir.

Özetle SWOT analizi eğitimde, okulun iç ve dış çevresinin incelenerek mevcut ve gelecekteki durumuna ilişkin bilgiler veren (Balamuralikrishna ve Dugger, 1995; Şahin, 2013; Thomas, Chie, Abraham, Raj ve Beh, 2014), geniş katılımlı paydaş grubunun görüşlerine odaklanan (Clardy, 2013; Zhu ve Justice, 2015) kuruma dair öngörü sağlayan, neler yapılması gerektiğini ortaya koyan bir yöntem olarak kabul edilebilir. Ayrıca, SWOT analizi sayesinde bir programda anlamlı değişiklikler yapmak ve bu sayede programı geliştirmek mümkündür (Orr, 2013).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yükseköğretimde (fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları seviyesinde) İngilizce öğretimine yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde TBMYO'larda İngilizce öğretimi odağında yürütülen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Fakülte ve yüksekokullar odağında yapılan çalışmalar. Fakülte veya yüksekokul seviyesinde İngilizce öğretimine yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalar kronolojik olarak sunulmuştur.

Erdem ve Atar'ın (2018) yükseköğretimde İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerinin öğretim programına ve derslerde yaşanan sorunlar ile çözüm önerilerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla farklı fakültelerde yürüttükleri nitel çalışmalarında, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla ihtiyaç analizinden yararlanılmadığını, öğretim elemanlarının ders kitabını program olarak kabul ettikleri, derslerde öğretmen merkezli yaklaşımı benimsediklerini tespit etmişlerdir. Bu sorunlara ilişkin olarak ders kitaplarının dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde düzenlenmesi, dil eğitiminin isteğe bağlı olması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gibi çözüm önerileri sunmuşlardır.

Park, Yoo, Kim ve Lee'nin (2018) Kore'de bir üniversitenin Uluslararası Turizm Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik algılarını odak grup görüşmeleri aracılığıyla incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarının sonuçlarına göre; öğretmenlerin kendi fiziki görünüşlerine dikkat etmediği, ders

kitaplarının tasarımının, tahta ve internet kullanımının önemsenmediği ve iletişim odaklı İngilizcenin derslere yeterli düzeyde yansıtılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Balcı, Durak-Üğüten ve Çolak (2018) tarafından Konya'da bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıfı programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğrenci görüşleri doğrultusunda yürütülen karma desenli çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin programdan beklentilerinin yeterli düzeyde karşılandığı, öğrencilerin hazırlık sınıfı sonunda okuma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde kazandığı, konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasında ise eksikliklerin olduğu ortaya konulurken; her bir dil becerisi için ayrı bir ders olması gerekliliği belirtilmiştir.

Erişti, Polat ve Erdem'in (2018), bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında İngilizce derslerinden sorumlu öğretim elemanlarının katılımıyla öğretim elemanlarının İngilizce yazma, okuma, dinleme, konuşma becerilerinin öğretiminde, ölçme ve değerlendirme sürecinde ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik olarak yürüttükleri araştırmada, yazma becerisinin öğretiminde yaşanan yabancı öğrencilerin kullandıkları farklı alfabeden kaynaklı sorunlar; okuma becerisi öğretiminde telaffuz sorunları, kelime bilgisine yönelik sorunlar; dinleme becerisinin öğretiminde öğretim elemanının hedef dili kullanma becerisi, öğrenci motivasyonu; konuşma becerisinin öğretiminde telaffuzla ilgili sorunlar; öğrencilerin ana dili kullanımları, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgili sorunlar; ölçme ve değerlendirmede optik formları doldurma ile ilgili sorunlar; ayrıca iletişim sorunları, yabancı öğrencilerin sınıfla uyum sağlayamaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sorunlara yönelik olarak derslerde hedef dilin kullanılması, ölçme ve değerlendirme konusunda çalışmaların yapılması, konuşma etkinliklerin artırılması gibi çözüm önerileri sunulmuştur.

Evans (2017) teknik bir üniversitede verilen İngilizce dersini değerlendirmek amacıyla uygulamalı bilimler, sağlık ve mühendislik gibi farklı fakültelerindeki öğrencilerden veri toplamıştır. Araştırmada, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini günlük hayatlarında kullanamadıkları, sınıf dışında kampüste İngilizce kullanacakları alanların sınırlılığı, öğretmenlerin sınıfta hedef dili yetersiz kullanmasına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Arora, Joshi, Koshy ve Tewari (2017), Hindistan'da bir üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini kazanmada yaşadıkları sorunları, yaptıkları yaygın dil bilgisi hataları ve yanlış telaffuz edilen kelimeleri belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. SWOT analizinden yararlanılarak yürütülen bu araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce derslerine ilişkin güçlü yönler, öğrencilerin derste kendilerini güvende hissetmeleri ve öğrencilerin dersi öğrenme isteklerinin olması açısından belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenci ile yetersiz iletişimi ve öğrencilerin derslerde hissettikleri kaygı ise zayıf yönler olarak ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak, istihdam edilirken İngilizce yeterliliğinin öğrencilere sunacağı avantajlar ve nitelikli eğitim öğrenciler tarafından İngilizce dersinin öğrenciye sunduğu fırsatlar olarak değerlendirilirken öğrenci beklentilerinin derslerde karşılanmaması tehdit olarak belirtilmiştir. Zayıf yönler veya tehditlere ilişkin sunulan çözüm önerileri arasında tekerleme, kısa hikâye, ayna alıştırmaları gibi tekniklerin derslerde kullanımı bulunmaktadır.

Babanoğlu ve Ağçam'ın (2016) Kahramanmaraş'ta mühendislik, tıp ve işletme gibi alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil eğitimi ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dil seviyelerinin düşüklüğü, öğrencilerin İngilizce öğrenimi için yeterli çaba göstermemesi, öğretimde süreklilik ilkesinin göz ardı edilmesi (aynı konuların tekrarlı öğretimi), ders işlenişinin öğrenci seviyesine göre düzenlenmemesi gibi sorunlara yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Demir, Kapukaya ve Özfıdan (2015) tarafından, Gaziantep ve Diyarbakır'da İngilizce okutmanlarının eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini dört üniversitede yabancı diller yüksekokullarında görevli olan İngilizce okutmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının ders yükü fazlalığı, öğrenci tarafından saygı görmeme, çalışma koşullarının yetersiz olması gibi sorunlar ortaya konmuştur. Buna ek olarak çalışmada, yöneticilerin sorunları çözmeye yönelik olarak istekli olmaları, lisansüstü eğitime destek olunması, bireysel hakların korunması gibi yönetsel, mali, sistemsel, sosyal haklar başlıkları altında toplanan çözüm önerileri sunulmuştur.

Clement ve Murugavel'in (2015) Hindistan'da mühendislik fakültesinde İngilizce dersinin etkililiğini SWOT analizi ile belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretim elemanlarının ders kitabı odaklı öğretim yaptıkları ve İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersizliğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca İngilizce dersi veren öğretim elemanlarının mesleklere yönelik İngilizce konusunda bilgilenmeleri gerekliliğine yönelik çözüm önerisi sunmuşlardır.

Bolton ve Botha'nın (2015) Çin'de bir üniversitede sosyal bilimler, mühendislik, işletme gibi alanlarda İngilizce dersi gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda İngilizce öğretimini değerlendirmek amacıyla yürüttükleri çalışmaya göre, öğrencilerin hedef dile yeterli düzeyde maruz kalmadığı, öğrencilerin internet, televizyon aracılığıyla dili öğrenip günlük hayatlarına aktarmaya çalıştıkları, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi uluslararasılaşma olarak gördüklerine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

Sarıtaş (2013), İngilizce 1 dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmada, karma yöntem kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, derslerde İngilizce dil becerilerine eşit düzeyde yer verilmediği, dil bilgisi odaklı öğretimin yapıldığı, ders süresinin yetersiz olduğu, ders notu/ kitabı konusunda farklı uygulamaların olduğu, öğretim programının nitelikli olmadığı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunların yaşandığı, derslik ve okulların fiziki imkânlarının yetersizliği gibi sorunlar ortaya konmuştur.

Dağlı'nın (2011) üniversite öğrencilerinin İngilizce dil ihtiyaçlarını, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğrencilerin dil becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıkları, öğrencilerin derslerde öğrendikleri İngilizceyi akademik veya sosyal hayatlarında kullanamadıkları, sınıftaki öğrencilerin dil seviyelerinin birbirinden farklı olması, pratik yapıma fırsatının olmadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak, sınıfların benzer dil seviyelerine sahip öğrencilerden oluşacak şekilde düzenlenmesi, özel amaçlı İngilizce derslerinin geliştirilmesi, ders içerikleri düzenlemelerinin yapılmasına yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Al-Tamimi ve Shuib (2009), Yemen'de mühendislik öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları ve motivasyonlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü

çalışmasının sonuçlarında, öncelikle öğrencilerin sınavları geçme, iyi bir kariyere sahip olma, İngilizce kaynaklar okuyabilme ve film izleyebilme istekleri gibi İngilizce öğrenmek için motivasyon sebepleri ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının İngilizceyi akıcı konuşma isteklerinin olduğu, İngilizce dersinin zorunlu olmasının olumlu görüldüğü ve İngilizce bilen bireylerin ülke gelişmesine katkı sağlayacağına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Gökdemir ise (2005) dört farklı üniversitenin hazırlık bölümü öğrencilerinin İngilizce öğrenimleri süresince karşılaştıkları problemleri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada; İngilizce derslerinde iletişim becerisinin ön planda olmaması, öğrenci merkezli öğretimin yapılamaması, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini kazanmak için yeterli çaba göstermemesi, sınıf ortamının İngilizce dersi için uygun olmaması gibi sorunlara yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Buna ek olarak, yapılan araştırmada, derslerde gerekli ve yeterli araç gerecin bulunmaması, derslerde öğrenci odaklı öğretim için uygun öğretim yöntem ve tekniklerin öğretim elemanları tarafından kullanılmadığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Yılmaz (2004), öğrencilerin dil öğrenim gereksinimlerini belirlemek amacıyla öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini çerçevesinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin İngilizceyi gelecekteki kariyerleri ve ülkede yapılan dil sınavlarından yüksek puan alabilmek için öğrenmek istedikleri, öğrencilerin dil bilgisi ve konuşma becerilerini önemli gördüğü, öğretim elemanlarının ise genel olarak hazırlık İngilizce programından memnun olduklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin derslerde kullanılan materyallerden memnun olmadığı, teknoloji ile desteklenmiş etkinliklerin yapılmadığı, ders kitabı odaklı olarak derslerin yürütüldüğü ve öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir ders kitabı kullanılmadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Meslek yüksekokulları odağında yapılan çalışmalar. Bu bölümde meslek yüksekokullarında İngilizce öğretimine yönelik yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar kronolojik olarak sunulmuştur.

Ödemiş (2018) tarafından bir meslek yüksekokulunda İngilizce dersi öğretim programını mesleki yeterlilikler kapsamında okutman, mezunlar ve öğrenim gören öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmek amacıyla karma desende yürütülen çalışma sonuçlarına göre, genel olarak İngilizce dersi öğretim programının; amacı,

derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, kazandırılması önerilen beceriler açısından yararlı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca yapılan çalışmaya göre, ders materyalleri geliştirilirken öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının yeterli düzeyde dikkate alınmadığı, öğrencilerin istenilen düzeyde dil becerilerini kazanamadığı, okutmanların süreç odaklı olarak öğrenci değerlendirmeleri yaptıklarına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ödemiş (2018), öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadığı konulara yeterli zaman ayrılması ve mesleki İngilizceye yönelik etkinlikler düzenlenmesine ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Marwan (2017) tarafından İngilizce öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla öğrenci görüşleri doğrultusunda Endonezya'da bir meslek yüksekokulunda yürütülen çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce dersi için yeterli motivasyona sahip olmadığı, İngilizce öğrenimi için yararlanılan kitap ve internet gibi kaynakların niteliksiz olduğu, derslerin alan uzmanı öğretim elemanları tarafından yürütülmediği gibi sorunlar ortaya konulmuştur.

Duran, Behdioğlu ve Tiryaki (2016) meslek yüksekokullarında stratejik planlama sürecine yönelik öğrenci görüşlerini almak üzere SWOT analizinden yararlanarak yürüttükleri çalışmalarında, bir meslek yüksekokulunun güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre, meslek yüksekokulunda yapılan İngilizce öğretiminin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış ve yabancı dil öğretimi öğrenciler tarafından güçlü yön olarak belirtilmiştir.

Chang (2016) tarafından Amerika'da teknik meslek yüksekokulunda İngilizce derslerini öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda belirlemek amacıyla yürütülen çalışmaya göre, öğrencilerin İngilizcede yeterli olmalarının gelecekteki iş planları veya dört yıllık okula geçişleri açısından değerli ve önemli gördüğü, İngilizce dersinden alınan notların dört yıllık üniversiteye geçişi engelleyebileceği sebebiyle İngilizce dersinden düşük not alma kaygısı taşıdığı, akademik İngilizce yazma becerilerinde sorun yaşadığı, dersin konuşma becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Bedük, Eşmen ve Ay'ın (2016) Türkiye'deki meslek yüksekokullarında yaşanan sorunları ve mevcut durumu tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, yabancı dil edinimi ile ilgili sorunlara yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Davras ve Bulgan'ın (2015) öğrencilerin İngilizce dil becerilerini yeterli düzeyde kazanamamasının sebeplerini Turizm MYO'da öğrenci görüşleri çerçevesinde belirlemeye çalıştıkları araştırmada, İngilizce derslerinin iletişim becerilerini kazandırmada yetersiz olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin iş hayatlarında İngilizcenin gerekliliğinin farkında oldukları belirtilmiştir.

Şimşek (2014) tarafından bir meslek yüksekokulundaki öğrencilerin görüşleri doğrultusunda İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonuçlarına göre, öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığı, ders materyallerinin konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak geliştirilmediği, öğretmen merkezli bir öğretimin yapıldığına yönelik sorunlar ortaya konmuştur.

Choosri ve Intharaksa (2014) tarafından Tayland'da bir üniversitede teknik meslek yüksekokulunda öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yürütülen araştırmada örneklem grubu, ders geçme notu açısından başarılı ve başarısız grup olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, iki grup da İngilizce öğrenimi için yüksek motivasyonları olduğunu belirtmiştir. Yine araştırmaya göre öğrencilerin, hedef dilde iletişim kuracakları sınıf dışında herhangi bir ortam bulunmadığı için İngilizceyi günlük hayatta kullanmak yerine gelecekte daha iyi bir kariyere sahip olmak amacıyla öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Karakuş'un (2013), meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemek amacıyla meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre, araştırmacı tarafından yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden biri olarak belirlenen yabancı dilde iletişimin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Mutlu (2013) tarafından Sosyal Bilimler MYO'da yabancı dil öğreniminde duygusal faktörlerin etkisini incelemek amacıyla öğrenci görüşleri doğrultusunda yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre, motivasyon, endişe gibi duygusal faktörlerin yabancı dil öğrenimindeki etkisinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre, yabancı dil ediniminde, kadınların endişe ve

motivasyon gibi etmenlerden daha çok etkilenirken erkeklerin ise benlik algısında kadınlara göre daha çok etkilendiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Çelik'in (2013) meslek yüksekokul öğrencilerinin İngilizce dersi başarı durumunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla Ağrı MYO öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin mezun oldukları liseler, aile sosyo-ekonomik düzeyleri ve öğrenci yaşları, sağlık sorunları, gelir durumlarının İngilizce öğreniminde başarı durumunu etkilemektedir. Çalışmadan elde edilen bulgularda, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olanlara göre dil öğreniminde daha düşük başarıya sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Parlak (2011) tarafından Ziraat, Tarım ve İlahiyat fakülteleri ile iki meslek yüksekokulunda İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yürütülen çalışmaya göre, öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olduğu, derslerde çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanmadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Buna ek olarak, derslerde öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı, üniversitelerde yabancı dil öğretimine yeterli önem verilmediği, dil öğrenimi için gerekli araç ve materyallerin temin edilmediğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Nijerya'da mesleki ve teknik okullarda yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutmak amacıyla SWOT analizinden yararlanarak Adepoju ve Famade'nin (2010) yürüttüğü çalışmada, mesleki ve teknik eğitime duyulan ihtiyaç, bu eğitime yönelik yapılan maddi yatırımlar ve önemi, uygulamaya dönük olarak derslerde devlet kurumları ile iş birliği sağlanmasının önemine yönelik vurgular yapmıştır.

Turhan (2009) tarafından meslek yüksekokul öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarısızlık sebeplerini incelemek amacıyla, Ardahan MYO'da öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yürütülen araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler İngilizce öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmemekte ve bu sebeple de öğrenmek için yeterli çabayı göstermemektedir. Buna ek olarak araştırma bulgularına göre, öğrenciler İngilizce öğrenimi sürecinde öz güven hissetmemektedir.

Güllü (2007), Çukurova MYO'da İngilizce programının öğrenci ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik olarak yürüttüğü çalışmada,

ders materyallerinin ders içerikleriyle ilgili olmayışı, ders içeriğinin öğrenci seviye ve ihtiyaçlarına uygun olmayışı, derslerde öğretmen merkezli öğretimin yapıldığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Su'nun (2005) meslek yüksekokulları öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve dil yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Tayvan'da 419 meslek yüksekokulu öğrencisinin görüşleri doğrultusunda yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin İngilizce dil yeterlilik algısı ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık ve pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teknik okullarda yeni programlar düzenleyebilmek ve atılması gereken adımların açıklanması amacıyla Balamuralikrishna ve Dugger'ın (1995) yürüttüğü çalışmada, teknik okulların kendi kurumlarını geliştirecek adımların atılması gerektiği ve bunun için de SWOT analizinden yararlanarak kurum için gerekli strateji ve politikaların belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Özetle, yükseköğretimde (fakülte, yabancı diller yüksekokulu, meslek yüksekokulları) İngilizce öğrenimi ve öğretiminde mevcut durum ile karşılaşılan sorunları ortaya koymaya yönelik ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğrenimi ve öğretimini etkileyen faktörler; öğrenci özellikleri, öğretim elemanı özellikleri ile öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlar, öğretim programı ve öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri ve okulların fiziki ve teknolojik koşulları olarak ele alınmıştır. Bu faktörler, Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Ulusal ve Uluslararası Araştırma Sonuçlarına Göre Yükseköğretimde İngilizce Öğrenimi ve Öğretimini Etkileyen Faktörler

İngilizce Öğrenimi ve Öğretimini Etkileyen Faktörler

Öğrenci özellikleri (Al-Tamimi ve Shuib, 2009; Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Chang, 2016; Choosri ve Intharaksa, 2014; Babanoğlu ve Ağçam, 2016; Bolton ve Botha, 2015; Çelik, 2013; Davras ve Bulgan, 2015; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Marwan, 2017; Mutlu, 2013; Parlak, 2011; Tok, 2009; Turhan, 2009; Yılmaz, 2004)	Farklı alfabe kullanan yabancı öğrencilerin yazma ve okuma becerisini kazanmasında sorunların yaşanması Ders süresinde kaygı hissetme Yabancı öğrencilerin okula ve derslere uyum sağlayamaması Düşük dil seviyesine sahip sınıf yapısı Dil öğrenimi için öğrencilerin yeterli motivasyona sahip olmaması ve yeterli düzeyde çaba göstermemesi Dil seviyeleri farklılığı Öğretim elemanına yeterli saygının gösterilmemesi İngilizcenin bir ihtiyaç ve gereklilik olarak görülmesi/görülmemesi Öğrencilerin not kaygısı yaşamaması Öğrencilerin kendini güvende hissetmeleri Dersi öğrenme isteklerinin bulunması
--	---

Tablo 3

Ulusal ve Uluslararası Araştırma Sonuçlarına Göre Yükseköğretimde İngilizce Öğrenimi ve Öğretimini Etkileyen Faktörler (devamı)

<i>İngilizce Öğrenimi ve Öğretimini Etkileyen Faktörler</i>	
Öğrenci özellikleri (Al-Tamimi ve Shuib, 2009; Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Chang, 2016; Choosri ve Intharaksa, 2014; Babanoğlu ve Ağçam, 2016; Bolton ve Botha, 2015; Çelik, 2013; Davras ve Bulgan, 2015; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Marwan, 2017; Mutlu, 2013; Parlak, 2011; Tok, 2009; Turhan, 2009; Yılmaz, 2004)	Öğrencilerin farklı motivasyon sebepleri ile İngilizce öğrenme isteklerinin bulunması Duygusal faktörlerin (endişe, kaygı vb.) cinsiyete göre farklılaşması Mezun olunan lise, ailelerin sosyo-ekonomik durumu, öğrencilerin yaşı, sağlık sorunu ve gelir durumlarının dil öğreniminde başarıyı etkilemesi Dil yeterlilik algısı ile öğrenme stratejilerinin arasında pozitif bir ilişki olması
Öğretim elemanı özellikleri ve öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlar (Bolton ve Botha, 2015; Clement ve Murugavel, 2015; Demir, Kapukaya ve Özfidan, 2015; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Erdem ve Atar, 2018; Evans, 2017; Gökdemir, 2005; Marwan, 2017; Park, Yoo, Kim ve Lee, 2018; Parlak, 2011; Su, 2005)	Öğretim elemanlarının fiziki görünüşlerini önemsememesi Hedef dili kullanmada soruların yaşanması Hedef dilin derslerde yetersiz kullanılması Öğrenci ile iletişimde sorunların yaşanması Çeşitli etkinlikler, öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmaması
Öğretim programı ve öğrenme-öğretme sürecinin özellikleri (Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Chang, 2016; Clement ve Murugavel, 2015; Babanoğlu ve Ağçam, 2016; Balcı, Durak-Üğüten ve Çolak, 2018; Dağlı, 2011; Davras ve Bulgan, 2015; Erdem ve Atar, 2018; Gökdemir, 2005; Güllü, 2007; Marwan, 2017; Ödemiş, 2018; Park, Yoo, Kim ve Lee, 2018; Sarıtaş, 2013; Şimşek, 2014; Tok, 2009; Yıldırım ve Güroy, Yılmaz, 2004)	Öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi ve dil ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi Ders materyallerinin dört beceriye ve öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmemesi Ders kitabının program olarak kabul edilmesi Öğretmen merkezli dil öğretiminin yapılması Kalabalık sınıflarda öğretimin yapılması Yabancı dilde yeterliliğin kazandırılmaması Hedef dilin sınıf dışı ortamlarda kullanılmaması ya da kullanım alanlarının sınırlı olması Nitelikli ders materyallerinin bulunmaması Öğretim elemanı ders yükü fazlalığı Dil bilgisi odaklı öğretimin yapılması Her dil becerisine aynı düzeyde yer verilmemesi Ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar Ders kitaplarının nitelikli olmaması Teknolojik destekli uygulamaların derslerde kullanılmaması İletişim odaklı dil öğretimi yapılmaması Okuma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılması Dil öğreniminin sunacağı avantajlar İngilizce öğretiminin güçlü olması
Okulların fiziki ve teknolojik koşulları (Bedük, Eşmen ve Ay, 2016)	Okul ve derslik fiziki koşullarının yetersiz olması Sınıf koşullarının dil öğretimi ve öğrenimine uygun olmaması Sınıflarda gerekli araç ve gerecin bulunmaması

Yürütülen çalışmalarda öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri alınarak görüşme, anket ve SWOT analizinden yararlanıldığı görülmektedir. İngilizce öğretimi ve İngilizce dersine yönelik olarak meslek yüksekokulları seviyesinde

yapılan çalışmaların çoğunlukla turizm, sosyal bilimler gibi meslek yüksekokullarında veya hazırlık sınıflarında yürütüldüğü görülmektedir. Bu alışma odağında olan TBMYO'larda İngilizce ğretiminde mevcut durumu veya öğretimde karşılaşılan sorunları betimlemeye yönelik olarak sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca TBMYO'larda kapsayıcı veya erve bir İngilizce dersi ğretim programının bulunmaması, program odaklı yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, program geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına temel olabilecek detaylı durum analizlerine ihtiyaı da ortaya koymaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

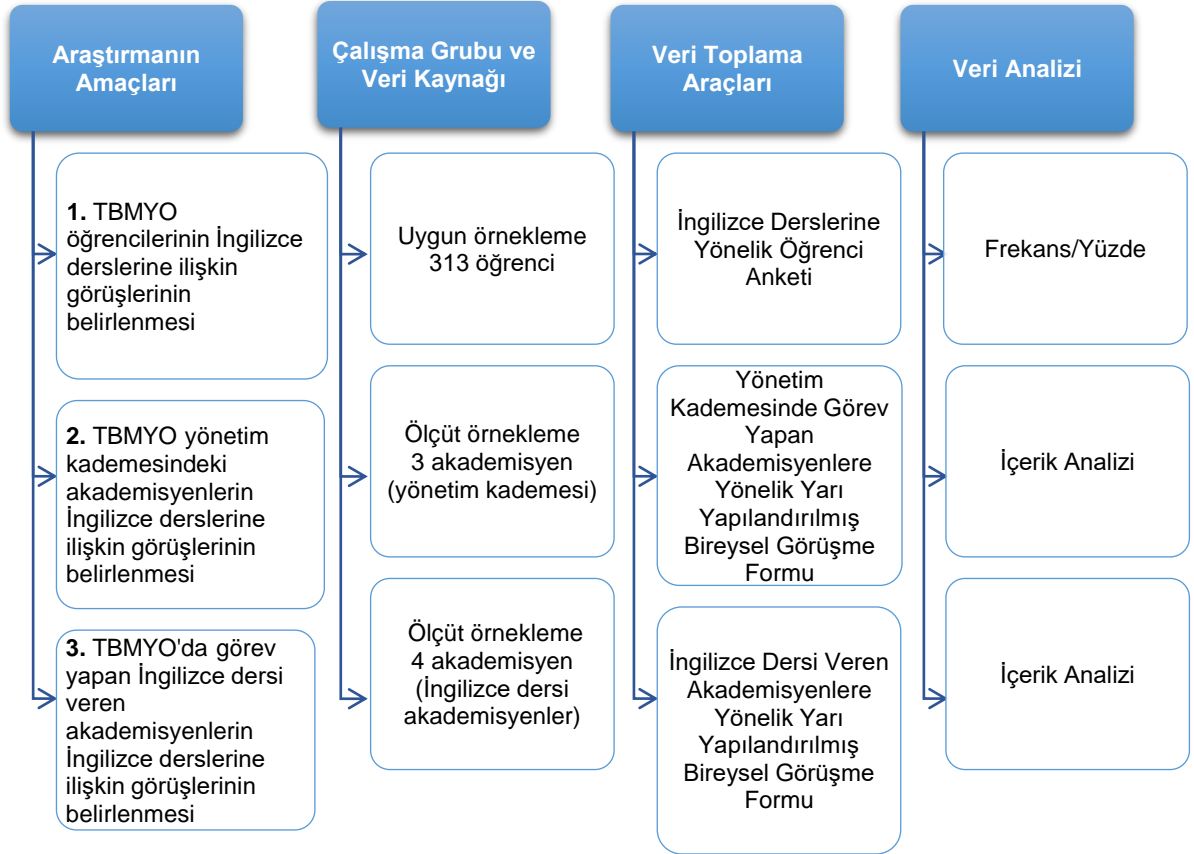
Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Selçuk Üniversitesi TBYO'da verilen zorunlu İngilizce (İngilizce 1 ve İngilizce 2) derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlerin akademisyen (meslek yüksekokul yöneticileri ve İngilizce dersi veren akademisyenlerin) ve öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi amacıyla yönelik olarak yürütülen bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma yöntem, "felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır." (Creswell, 2016, s.4). Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak iki ayrı süreçte toplanması; birbirinden bağımsız olarak analiz edildikten sonra nitel ve nicel bulguların yorumlanmasına dayanan bir karma yöntem desendir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Yürütülen bu çalışmada da, TBYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlerin farklı veri kaynaklarından (öğrenci ve akademisyenler), farklı veri toplama araçları (öğrenci anket formu ve akademisyen görüşme formu) aracılığıyla elde edilen nitel ve nicel verilerin bağımsız olarak çözümlenmesinden sonra bulguların ayrıntılı ve bütüncül olarak yorumlanmasına odaklanıldığından dolayı karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Selçuk Üniversitesi TBYO'da ikinci sınıfta öğrenim gören, İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerini almış 313 öğrenciye uygulanan "İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anketi" aracılığıyla elde edilen nicel veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunu ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük esası çerçevesinde belirlenen yedi akademisyenin (TBYO'da görevli bir müdür, iki müdür yardımcısı

ve dört İngilizce dersi veren/vermiş akademisyen) katılımıyla “Yönetim Kademesinde Görev Yapan Akademisyenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” ve “İngilizce Dersi Veren Akademisyenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen nitel veriler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın nicel veri seti, betimleyici istatistik yöntemleri; nitel veri seti ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Şekil 3'te araştırma sürecine ilişkin akış şemasına yer verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma sürecine ilişkin akış şeması.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Selçuk Üniversitesi TBMYO'da 2017-2018 yılları arasında öğrenim gören 313 son sınıf öğrencisi ve yine aynı kurumda görev yapan yedi akademisyen olmak üzere iki temel çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubu, uygun örnekleme ile belirlenen Selçuk Üniversitesi TBMYO'da İngilizce 1 ve 2 derslerini tamamlamış 313 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Uygun örnekleme, araştırmacının katılımcılara erişmesinde kolaylık sağlayan (Creswell, 2016), “araştırma için uygun ve gönüllü

bireylerden seçilen” (Koç-Başaran, 2017, s.489) bir örnekleme yöntemidir. Nicel boyutun çalışma grubunun oluşturulması sürecinde TBMYO yönetimi ve öğrenci işleri birimi ile yapılan görüşmeler sonucunda toplam öğrenci sayısının 1776 olduğu verisine ulaşılmış olmasına rağmen, ilgililer bazı öğrencilerin derslere devam etmediklerini; bazılarının ise sadece sınavlara geldiğini, bundan dolayı da derslere devam eden aktif öğrenci sayısının bölüm ve derslere göre değişiklik gösterdiği ve derslere devam eden aktif öğrenci sayısına ilgili öğretim elemanlarının yoklama listelerinin tek tek incelenmesiyle elde edilebileceği bilgisi verilmiştir. TBMYO’da toplam 18 farklı ön lisans programında (örgün ve ikinci öğretim) ders veren öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmış olmasına rağmen, tüm programlarda verilen derslere ait yoklama listelerine ulaşılamamıştır. Bu nedenlerden dolayı, çalışmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, 2017-2018 akademik yılı ikinci döneminde TBMYO örgün ve ikinci öğretim ön lisans programlarında öğrenim gören, İngilizce 1 ve 2 derslerini tamamlamış 313 ikinci sınıf öğrencisi çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan TBMYO Öğrencilerine İlişkin Özellikler

<i>Öğrenci Özellikleri</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	246	78.6
Kadın	67	21.4
<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
21 ve altı	238	76
22	37	11.8
23	13	4.2
24	4	1.3
25 ve üstü	18	5.8
<i>Mezun olunan lise türü</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Mesleki ve Teknik Lise	228	72.8
Temel Lise	27	8.6
Anadolu Lisesi	24	7.7
İmam Hatip Lisesi	15	4.8
Diğer	14	4.5
Süper Lise	3	1
<i>Genel not ortalaması</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
4.00-3.50	42	13.4
3.49-3.00	77	24.6
2.99-2.50	84	26.8
2.49-2.00	76	24.3
1.99 ve altı	30	9.6
Cevapsız (Boş)	4	1.3

Tablo 4

Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan TBMYO Öğrencilerine İlişkin Özellikler (devamı)

<i>Öğrenim görülen program</i>	<i>Örgün öğretim</i>		<i>İkinci öğretim</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Elektrik	30	9.6	15	4.8
Tarım Makineleri	16	5.1	<i>Öğrencisi bulunmamaktadır.</i>	
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	14	4.5	12	3.8
Gıda Teknolojisi	12	3.8	4	1.3
Basım ve Yayın Teknolojileri	11	3.5	4	1.3
İnşaat Teknolojisi	11	3.5	9	2.9
Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	10	3.2	7	2.2
Kimya Teknolojisi	10	3.2	5	1.6
Harita ve Kadastro	10	3.2	9	2.9
Elektronik Haberleşme Teknolojisi	9	2.9	13	4.2
Yapı Yalıtım Teknolojisi	9	2.9	<i>Öğrencisi bulunmamaktadır.</i>	
Makine Resim ve Konstrüksiyon	9	2.9	4	1.3
Mobilya ve Dekorasyon	9	2.9	6	1.9
Bilgisayar Programcılığı	8	2.6	7	2.2
Ayakkabı Tasarımı ve Üretimi	8	2.6	<i>Öğrencisi bulunmamaktadır.</i>	
Elektronik Teknolojisi	7	2.2	8	2.6
Makine	7	2.2	9	2.9
Giyim Üretim Teknolojisi	7	2.2	4	1.3
<i>Ders geçme notu</i>	<i>İngilizce 1</i>		<i>İngilizce 2</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
AA	109	34.8	92	29.4
BA	67	21.4	65	20.8
BB	55	17.6	63	20.1
CB	41	13.1	43	13.7
CC	30	9.6	31	9.9
DC	6	1.9	7	2.2
DD	2	0.6	3	1
FF	3	1.0	2	0,6

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %21.4'ü kadın (N=67), %78.6'sı (N=246) erkektir. Öğrencilerin %76'sı (N=238) 21 ve altı yaş aralığındadır. Öğrencilerin %72.8'i (N=228) mesleki ve teknik liseden mezun olurken %27.2'si diğer lise türlerinden mezun olmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara ilişkin dağılım incelendiğinde; %4.8'i Bilgisayar Programcılığı, %14.4'ü Elektrik, %8.3'ü İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, %7.1'i Elektronik Haberleşme Teknolojisi, %4.8'i Elektronik Teknolojisi, %5.4'ü Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi, %5.1'i Gıda Teknolojisi, %4.8'i Basım ve Yayın Teknolojileri, %6.4'ü İnşaat Teknolojisi, %2.9'u Yapı Yalıtım Teknolojisi, %4.8'i Kimya Teknolojisi, %5.1'i Makine, %4.2'si Makine Resim ve Konstrüksiyon, %5.1'i Tarım Makineleri, %4.8'i Mobilya ve Dekorasyon, %6.1'i Harita ve Kadastro,

%2.6'sı Ayakkabı Tasarım ve Üretimi ve %3.5'i Giyim Üretim Teknolojisi örgün veya ikinci öğretim programlarına kayıtlıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %13.2'sinin genel not ortalaması 4.00-3.50 aralığında, %24.6'sının genel not ortalaması 3.49-3.00 aralığındadır. %26.8'inin genel not ortalaması 2.99-2.00 aralığındayken %24.3'ünün 2.49-2.00 aralığındadır. Öğrencilerin %9.6'sının genel not ortalaması 1.99 veya 1.99'un altındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %56.2'sinin (N=176) İngilizce 1 dersinden geçme notu AA veya BA'dır. Öğrencilerin %50.2'sinin İngilizce 2 dersinden geçme notu ise AA veya BA'dır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %85.9'u (N=269) üniversite öncesinde İngilizceye ilişkin herhangi bir eğitim (kurs, özel ders vb.) almadığını belirtmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen yönetim kademesinde TBMYO'da görev yapan bir müdür ve iki müdür yardımcısı ile İngilizce dersi veren dört akademisyenin katılımıyla oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede, araştırmacının belirlediği kriterlere göre örnekleme yapılır. Ölçüt örneklemede tüm durumlar, bir grup ölçüte göre belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, İngilizce dersi veren akademisyenlerin belirlenmesinde, 2013-2018 öğretim yılları arasında TBMYO'da İngilizce 1 veya İngilizce 2 dersini yürütme; yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin belirlenmesinde ise 2013-2018 yılları arasında TBMYO'da yönetim kademesinde (müdür ve müdür yardımcısı) görev yapma ve aynı zamanda meslek dersi yürütme ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Nitel Çalışma Grubunu Oluşturan Akademisyenlere İlişkin Özellikler

Yönetici Akademisyen Özellikleri		İngilizce Dersi Veren Akademisyen Özellikleri	
<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>
Erkek	3	Erkek	3
Kadın	0	Kadın	1
<i>Yaş</i>		<i>Yaş</i>	<i>N</i>
49 ve altı	1	40 ve altı	1
50 ve üstü	2	41 ve üstü	3
<i>Eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>Eğitim durumu</i>	<i>N</i>
		Lisans	1
Doktora	3	Yüksek Lisans	1
		Doktora	2

Tablo 5

Nitel Çalışma Grubunu Oluşturan Akademisyenlere İlişkin Özellikler (devamı)

Yönetici Akademisyen Özellikleri		İngilizce Dersi Veren Akademisyen Özellikleri	
<i>TBMYO mesleki deneyim</i>	<i>N</i>	<i>TBMYO'da mesleki deneyim</i>	<i>N</i>
2 yıl ve altı	2	1 yıl ve altı	3
3 yıl ve üstü	1	2 yıl ve üstü	1
<i>TBMYO'da son 5 yılda verilen ders sayısı</i>	<i>N</i>	<i>TBMYO'da son 5 yılda verilen ders sayısı</i>	<i>N</i>
1-5 ders	2	İngilizce 1 dersi	1
6-10 ders	1	İngilizce 2 dersi	1
		İngilizce 1 ve 2 dersleri	2
<i>TBMYO yöneticilik deneyimi</i>	<i>N</i>		
2 yıl ve altı	2		
3 yıl ve üstü	1		

Tablo 5'te verildiği gibi, araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenlerin tümü erkektir. Bir akademisyenin yaş aralığı 49 ve altında iken; iki akademisyenin yaş aralığı 50 ve üstüdür. Yönetim kademesindeki akademisyenlerin tümü doktora eğitimi almıştır. Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki mesleki deneyimleri incelendiğinde, bir akademisyenin iki yıl ve altı sürede, iki akademisyenin ise üç yıl ve üstü sürede deneyime sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca iki akademisyenin iki yıl ve altı sürede ve bir akademisyenin üç yıl ve altı sürede yöneticilik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. İki akademisyenin son beş yılda TBMYO'da verdiği ders sayısı 1-5 arasında değişirken bir akademisyenin TBMYO'da verdiği ders sayısı 6-10 arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenlerin biri kadın, üçü erkektir. Bir öğretim görevlisinin yaş aralığı 40 ve altı iken; diğer katılımcıların yaş aralığı 41 ve üstüdür. Bir akademisyen lisans, bir akademisyen yüksek lisans ve iki akademisyen ise doktora eğitimini tamamlamıştır. İngilizce dersi veren akademisyenlerden üçü Selçuk Üniversitesi TBMYO'da bir yıl ve bir yıldan az süreyle; biri ise iki yıl ve iki yıldan fazla süreyle ders vermiştir. Bir akademisyen "İngilizce 1", bir akademisyen "İngilizce 2" ve bir akademisyen hem "İngilizce 1" hem de "İngilizce 2" dersini vermiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce 2018 yılı Mayıs ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izin (EK-A) süreci tamamlanmıştır ve Selçuk Üniversitesi TBMYO'dan uygulama izni alınmıştır. Bu sürece paralel olarak

veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların elde edilmesine yönelik olarak Selçuk Üniversitesi TBMYO'da bulunan Bilgisayar Programcılığı bölümünden 12 öğrenci, Giyim Üretim Teknolojisi bölümünden 8 öğrenci, Makine bölümünden 12 ve İnşaat Teknolojisi bölümünden 12, toplam 44 öğrenciyle gönüllük esasına dayalı olarak anket formunun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama araçlarının da pilot uygulaması iki akademisyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesi için nihai uygulama öncesinde, meslek derslerinden sorumlu öğretim görevlilerinden randevu alınarak, her bölüm için belirlenen gün ve saatlerde sınıflarda bulunan tüm gönüllü öğrencilere anket formu uygulanmıştır. Bu bağlamda, nicel boyuta ilişkin veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 313 TBMYO öğrencisinin katılımıyla uygulanan anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nicel veri toplama sürecine paralel olarak, nitel verilerin elde edilmesi amacıyla belirlenen akademisyen grubuyla iletişime geçilerek ön görüşmeler yapılarak; uygun oldukları gün ve saatler belirlenmiştir. Yönetim kademesindeki akademisyenler ile “yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu” ve İngilizce dersi veren akademisyenler ile “İngilizce dersi veren akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu” kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Toplam yedi akademisyen ile yüz yüze yapılan görüşmelerde altı katılımcı veri kaybının önlenmesine yönelik olarak ses kaydı alınmasına onay vermiştir. Bir akademisyen tarafından ses kaydı onayı verilmeyen görüşme de ise, araştırmacı tarafından notlar alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anketi” (ÖA) aracılığıyla; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış “Yönetim Kademesinde Görev Yapan Akademisyenlere Yönelik Görüşme Formu” (YGF) ve yarı yapılandırılmış “İngilizce Dersi Veren Akademisyenlere Yönelik Görüşme Formu” (ÖGF) aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın temel veri toplama araçları ve araştırma problemlerine ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları

Araştırma Problemleri ve Alt Problemler	Veri Toplama Araçları
1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin	
1.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?	ÖA
1.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	OGF
1.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	YGF
2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlerine ilişkin	
2.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?	ÖA
2.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	OGF
2.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	YGF
3. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin sunulan çözüm önerilerine yönelik	
3.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?	ÖA
3.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	OGF
3.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	YGF

Araştırmanın temel veri toplama araçlarına ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın nicel veri toplama aracı, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da zorunlu İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerinin güçlü ve zayıf yönleri; sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formudur. Öğrenci anketi, yükseköğretimde İngilizce öğretimi ve İngilizce derslerine yönelik olarak yürütülen ulusal ve uluslararası alan yazın çalışmaları incelenerek ve araştırma problemleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise vb.) betimlemeye yönelik 7 kapalı uçlu ve 1 açık uçlu soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin olarak hazırlanan 8 açık uçlu soru ile zayıf yönlerin iyileştirilmesine yönelik çözüm önerilerine odaklanan 1 açık uçlu soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin olarak hazırlanan 5 açık uçlu soru ile tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerilerine odaklanan 1 açık uçlu soru yer almaktadır.

Nihai anket formu oluşturulurken Büyüköztürk'ün (2005) önerdiği anket geliştirme sürecine ilişkin aşamalar olan; problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma, ön uygulama ve anketin odağına uygun olarak SWOT analizine ilişkin yapılan çalışmalar (Ağaoğlu, Şimşek ve Altinkurt, 2006; Balamuralikrishna ve Dugger, 1995; Dominici, 2017; Dinçer, 2013; Gökmenoğlu ve Eret, 2011; Humphrey, 2005; Krisnawati, Mei ve Puspitaningtyas, 2019; Orr, 2013; Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015; Şahin, 2013; Thomas, Chie, Abraham, Raj ve Beh, 2013; Zhu ve Mugenyi, 2015) incelenmiştir. Daha sonra, taslak bir anket formu hazırlanmıştır. Taslak formda; birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik 1 açık ve 7 kapalı uçlu soru; ikinci bölümde TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin 2 açık uçlu soru, üçüncü bölümde TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlere ilişkin 2 açık uçlu ve üçüncü bölümde ise belirtilen zayıf yönler ve tehditlere ilişkin çözüm önerilerine yönelik 1 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu taslak anket formuna ilişkin olarak, Hacettepe Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesi; Gazi Üniversitesi ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Üniversitesi'nde yabancı diller yüksekokulu hazırlık birimlerinde görev yapan ve aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlamış üç öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan anket formundaki maddeleri; araştırma problemlerine uygunluk ve öğrenciler tarafından anlaşılabilirlik düzeyi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, dördüncü bölümde ayrı olarak yer alan "çözüm önerileri", ikinci ve üçüncü bölüme alınarak öğrenciler tarafından anlaşılma ve cevaplanma düzeyinin artırılması amaçlanmıştır. Yine bu amaç doğrultusunda, taslak formda "Güçlü Yönler" olarak verilen ifadeye Olumlu Yönler"; "Zayıf/Eksik Yönler" olarak verilen ifadeye Geliştirilmesi Gereken Yönler; "Sunulan Fırsatlar" olarak verilen ifadeye İngilizce Dil Öğrenimini Destekleyen, Artıran Dış Faktörler ve İçerdiği Olası Engel/ Tehditler olarak verilen ifadeye ise İngilizce Öğrenimini Engellenen Dış Faktörler açıklamaları eklenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen anket formunun pilot uygulaması, TBMYO'da farklı bölümlerde öğrenim gören 44 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında, öğrencilerin özellikle fırsat ve tehditleri anlama konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilerek; SWOT analizinin

temelini oluşturan güçlü ve zayıf yönler ile fırsatlar ve tehditlere ilişkin olarak hazırlanan açık uçlu sorulara, uzman görüşüne yeniden başvurularak kısa açıklamalar eklenmiştir. Bu bağlamda uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında yapılan düzenlemeler doğrultusunda oluşturulan nihai Öğrenci Anketi EK-B'de verilmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama araçları olan İngilizce dersi veren akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (ÖGF) ve yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (YGF), Selçuk Üniversitesi TBMYO'da zorunlu İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerinin güçlü ve zayıf yönleri; sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlere yönelik İngilizce dersi veren ve yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. ÖGF ve YGF, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği ilkeler dikkate alınarak paralel formlar olarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma problemleri odağında yürütülen alan yazın incelemesi doğrultusunda taslak görüşme soru formu oluşturulmuştur. Bu taslak formda, dört bölüm yer almaktadır. ÖGF'nin birinci bölümünde, kişisel bilgilere yönelik altı; YGF'nin birinci bölümünde yedi açık uçlu soru yer almaktadır. Her iki görüşme formunun ikinci bölümünde, akademisyenlerin Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki yürüttükleri İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, akademisyenlerin Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki yürüttükleri İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşlerini betimlemeye yönelik iki açık uçlu soru yer almaktadır. Son bölümde ise akademisyenlerin Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki yürüttükleri İngilizce derslerine yönelik belirttikleri zayıf yönler ile tehditlere ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konulması amacıyla hazırlanan iki açık uçlu soru yer almaktadır. Bu taslak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formlarına ilişkin olarak, Hacettepe Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesi; Gazi Üniversitesi ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Üniversitesi'nde yabancı diller yüksekokulu hazırlık birimlerinde görev yapan ve aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlamış üç öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde, ÖGF ve YGF'de tek bir soru altında ele alınan "zayıf

yönler ve tehditlere ilişkin öneriler” ayrı sorular olarak düzenlenmiştir. Uzman önerileri sonrasında oluşturulan ÖGF'nin, TBMYO'da İngilizce dersi yürütmüş bir öğretim görevlisi; YGF'nin ise yönetim kademesinde görev yapan bir öğretim görevlisi ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu bağlamda, İngilizce dersi veren akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış nihai bireysel görüşme formunun ilk bölümü kişisel bilgilere ilişkin altı; yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış nihai bireysel görüşme formunun ilk bölümü ise yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her iki nihai formun ikinci bölümü, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile belirtilen zayıf yönlerin iyileştirilmesine yönelik çözüm önerilerine ilişkin üç açık uçlu sorudan ve son bölümü ise Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ile içerdiği tehditlere ve bu tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm önerilerine ilişkin dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. ÖGF'ye ilişkin nihai form, EK-C'de; YGF'ye ilişkin nihai form Ek-Ç'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yakınsayan paralel karma desende yürütülen bu çalışmanın nicel verileri, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerine yönelik öğrenci anketi (ÖA); nitel verileri ise, İngilizce dersi veren akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (ÖGF) ve yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlere yönelik yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (YGF) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma problemleri, veri toplama araçları, veri türü ve veri analiz yöntemini içeren veri analizi süreci Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırma Problemleri ve Veri Analizi Süreci

Araştırma Problemleri ve Alt Problemler	Veri Toplama Araçları	Veri Türü	Veri Analiz Yöntemi
1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin			
1.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?	ÖA	Nicel	Betimsel İstatistik
1.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	ÖGF	Nitel	İçerik Analizi
1.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	YGF	Nitel	İçerik Analizi

Tablo 7

Araştırma Problemleri ve Veri Analizi Süreci (devamı)

Araştırma Problemleri ve Alt Problemler	Veri Toplama Araçları	Veri Türü	Veri Analiz Yöntemi
2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin			
2.1. Öğrencilerin görüşleri nelerdir?	ÖA	Nicel	Betimsel İstatistik
2.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	ÖGF	Nitel	İçerik Analizi
2.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?	YGF	Nitel	İçerik Analizi
3. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin sunulan çözüm önerilerine yönelik			
3.1. Öğrencilerin çözüm önerileri nelerdir?	ÖA	Nicel	Betimsel İstatistik
3.2. İngilizce dersi veren akademisyenlerin çözüm önerileri nelerdir?	ÖGF	Nitel	İçerik Analizi
3.3. Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin çözüm önerileri nelerdir?	YGF	Nitel	İçerik Analizi

Araştırmanın nicel verileri, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da 2017-2018 akademik yılında ikinci sınıfta öğrenim gören 341 öğrenciden ÖA aracılığıyla elde edilmiştir. 28 öğrencinin anketinden elde edilen veriler, sadece demografik bilgileri içerdiğinden araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Anket kapsamında elde edilen açık uçlu öğrenci yanıtları, Tablo 8'de verilen SWOT Analizinin bileşenleri olan güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditlere ilişkin dört temel kategori ile zayıf yönler ve tehditlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin bir kategori ve bunlara ilişkin olarak belirlenen alt kategorilere göre yapılandırılarak Microsoft Word programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmıştır.

Tablo 8

Öğrenci Anketi Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin	
<i>Güçlü Yönleri</i>	<i>Zayıf Yönleri</i>
1. Derslik koşulları 1.1. Teknolojik koşulları 1.2. Fiziki koşullar	1. Derslik koşulları 1.1. Teknolojik koşullar 1.2. Fiziki koşullar
2. Öğretim elemanı mesleki bilgi ve becerileri 2.1. Mesleki bilgi ve becerileri 2.2. Mesleki deneyim 2.3. Mesleki bağlılık	2. Öğretim elemanı özellikleri 2.1. Sınıf yönetimi 2.2. Öğrenci ile etkili iletişim 2.3. Ses kullanımı

Tablo 8

Öğrenci Anketi Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler (devamı)

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin	
<i>Güçlü Yönleri</i>	<i>Zayıf Yönleri</i>
2.4. Öğrenci ile etkili iletişim kurma 3. Öğrenme-öğretme süreci 3.1. Dil seviyesi açısından homojen sınıf yapısı 3.2. Teknolojik destekli öğretim 3.3. Haftalık ders saati 3.4. Öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi 3.5. Ders kitabı/notları 3.6. İletişim odaklı öğretim 4. Dört temel dil becerisi 4.1. Okuma 4.2. Yazma 4.3. Konuşma 4.4. Dinleme	3. Öğrenme-öğretme süreci 3.1. Dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısı 3.2. Haftalık ders saatinin yetersiz olması 3.3. Aynı konuların tekrarlı öğretimi 3.4. Kalabalık sınıf mevcudu 3.5. Ders kitabı/notu odaklı öğretim 3.6. Öğretimde sınırlı araç gereç kullanımı 3.7. Dil bilgisi odaklı öğretim 3.8. Ana dil odaklı öğretim 4. Dört temel dil becerisi 4.1. Okuma 4.2. Konuşma 4.3. Yazma 4.4. Dinleme 4.5. Dil bilgisi/gramer 5. İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması 6. İlgisiz/isteksiz öğrenci profili 7. Yabancı kaynaklara erişim
<i>Sunduğu Fırsatlar</i> 1. Üniversite kütüphanesi 2. Standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması 3. İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği	<i>Tehditler</i> 1. Ders dışı etkinliklerin yetersizliği 2. Öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması
<i>Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Çözüm Önerileri</i>	
1. YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri 1.1. Yabancı öğretmenlerin ders vermesi 1.2. Ders saatinin artırılması 1.3. Yurt dışı gezilerinin düzenlenmesi 1.4. İngilizce derslerinin seçmeli ders olması 1.5. Derslerdeki teknolojik donanımın iyileştirilmesi 1.6. Yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği ortamlar yaratılması 1.7. Öğrenci hazırbulunmuşluk düzeyine göre sınıfların belirlenmesi 1.8. İngilizce dersine özel sınıf oluşturulması 1.9. İngilizce kaynakların bulunduğu kitaplık/kütüphane oluşturulması 1.10. Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması 1.11. İngilizce öğretim elemanlarına yurt dışında eğitim alma olanağı sunulması	2. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri 2.1. Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması 2.2. Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması 2.3. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması 2.4. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimin planlanması 2.5. Öğrenci hazırbulunmuşluk düzeylerine göre öğretim yapılması 2.6. İngilizce derslerinde mesleki içeriğe yer verilmesi 2.7. Teknoloji ile desteklenmiş öğretim uygulamalarının artırılması 2.8. Ana dili İngilizce İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi 2.9. Öğrencilerin ders dışı bireysel çalışmalara yönlendirilmesi

Tablo 8

Öğrenci Anketi Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler (devamı)

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Çözüm Önerileri	
	2.10. Hedef dilin derslerde kullanımının artırılması
	2.11. Öğretimde süreklilik ve sarmallık ilkesine dikkat edilmesi

Öğrenci anketinden elde edilen açık uçlu sorulara ilişkin kategorileştirme işlemi sonrasında verilerin sayısallaştırılması SPSS.22 programı aracılığıyla betimleyici istatistiki yöntemler (frekans ve yüzde) kullanılarak analiz edilmiştir. Anketteki bazı sorular, çoklu yanıtta açık sorular olmasından dolayı bazı frekans değerleri, toplam katılımcı sayısını geçmektedir. Açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevaplarının kategorilere dönüştürülmesine ilişkin örnekler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrenci Cevaplarının Kategorilere Dönüştürülmesine İlişkin Örnekler

<i>Örnek Öğrenci Cevapları</i>	<i>İlgili Kategori ve Alt Kategori</i>
“Sınıflarda bulunan teknolojik donanım, sınıf düzeni güçlüdür.” (Ö1)	1.Kategori: GÜÇLÜ YÖNLER
“Teknolojik donanım yeterli sayılabilir.” (Ö3)	Alt Kategori:
“Teknolojik donanım çok iyi.” (Ö10)	1.1. Derslik koşulları
	1.1.1. Teknolojik koşullar
“İngilizce derslerinde sadece kitaplar var.” (Ö29)	2.Kategori: ZAYIF YÖNLER
“Ders kitabı dışında başka materyal olmaması.” (Ö42)	Alt Kategori:
“Tek kitap üzerinden işleniyor.” (Ö129)	2.1. Öğrenme-öğretme süreci
	2.1.1. Ders kitabı/ notu odaklı öğretim
“Öğretim açısından diğer okullarla aramızda bir fark yok.” (Ö14)	3.Kategori: FIRSATLAR
“Diğer okullarla yakın derecede” (Ö52)	Alt Kategori:
“İngilizce dersinin diğer üniversite ve yüksekokullarla eşit seviyede olduğunu düşünüyorum.” (Ö65)	3.1. Standart veya benzer öğretim imkanlarının sunulması
“Burada verilen İngilizceyle tek tük konuşabiliriz, onun dışında mesleğim için bir faydası olmaz.” (Ö146)	4.Kategori: TEHDİTLER
“Dersin bana mesleki faydası olacağını düşünmüyorum.” (Ö181)	Alt Kategori:
“İnşaatta İngilizceye gerek yok.” (Ö22)	4.1. Öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması
“Metinler öğrencilere okutulmalı.” (Ö15)	5.Kategori: ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
“Kütüphanede İngilizce kitaplar okunabilir.” (Ö149)	Alt Kategori:
“Derste İngilizce kitap-hikaye vb. okuma uygulaması yapılabilir.” (Ö173)	5.1. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin
	5.1.1. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması

Araştırmanın nitel verileri ise, akademisyenlerle (yönetim kademesinde görev yapan üç akademisyen ve İngilizce dersi veren dört akademisyen) ÖGF ve

YGF aracılığıyla yürütülen bireysel görüşmeleri ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, benzer olan veriler ortak kavram ve temalar altında birleştirilir ve anlaşılır şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri analizi sürecinde; (1) ham verilerin içerik analizine hazırlanması, (2) ön tema ve kod listesinin oluşturulması, (3) verilerin tamamını okuma ve kodlama, (4) kod ve temaların düzenlenmesi ve (6) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinin ilk aşaması olan ham verilerin içerik analizine hazırlanması sürecinde, bireysel görüşmeler sırasında altı akademisyen (yönetim kademesindeki ve İngilizce dersi veren akademisyenler) ile yapılan ses kayıtları ve bir akademisyen ile görüşme sırasında alınan notlar Microsoft Word programı aracılığıyla metne dönüştürülmüştür. Metinlerde, katılımcıların isimleri yerine yönetim kademesi için Y1, Y2, Y3 ve İngilizce dersi veren akademisyenler için OG1, OG2, OG3, OG4 kodları kullanılmıştır.

İkinci aşamada; araştırma odağındaki Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü yönleri, zayıf yönleri, sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditler ana kategoriler olarak belirlenmiş ve bu kategoriler çerçevesinde alan yazın doğrultusunda ön tema ve kod listesi hazırlanmıştır. Tablo 10'da ön tema ve kod listesi verilmiştir.

Tablo 10

Ön Tema ve Kod Listesi

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin	
<i>Güçlü Yönleri</i>	<i>Zayıf Yönleri</i>
1. Derslik koşulları	1. Derslik koşulları
2. Öğretim elemanı mesleki bilgi ve becerileri	2. Öğrenme-öğretme süreci
3. Öğrenme-öğretme süreci	3. İlgisiz/isteksiz öğrenci profili
4. TBMYO'daki teknolojik koşullar	4. TBMYO'daki teknolojik koşullar
<i>Sunduğu Fırsatlar</i>	<i>İçerdiği Tehditler</i>
1. Öğrenci kulüpleri	1. Yabancı Diller Yüksekokul imkanlarının TBMYO'ya sunulmaması
2. İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği	2. Erasmus gibi imkanların TBMYO'ya sunulmaması
3. Yurt dışı öğrenci hareketliliğine ilişkin çalışmalar	
4. Benzer veya daha iyi öğretim imkanlarının sunulması	

Tablo 10

Ön Tema ve Kod Listesi (devamı)

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin	
<i>Sunduğu Fırsatlar</i>	
5.	Dil kursları
6.	Yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılması
<i>Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Çözüm Önerileri</i>	
1.	Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri
2.	YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri

İçerik analizinin üçüncü aşamasında, Word programından yararlanılarak metne dönüştürülen ses kayıtları ve notlar, dikkatlice okunarak görüşmeler sırasında akademisyenler tarafından kullanılan sözcük ve cümleler önceden belirlenen ön tema ve kod listesine göre kodlanmıştır. Tanımlanan kategori ve temalar çerçevesinde kodlama işlemi sürdürülürken, gerekli yerlerde ön tema ve kod listesine yenileri eklenmiş veya var olan tema ve kodlar güncellenmiştir.

Dördüncü aşamada, güncellenen tüm kod ve temalar düzenlenmiştir. ÖGF ve YGF kapsamında SWOT analizine ilişkin olarak belirlenen temel kategoriler ve alt kategoriler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

ÖGF e YGF Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin	
<i>Güçlü Yönleri</i>	<i>Zayıf Yönleri</i>
1. TBMYO'daki teknolojik koşullar	1. Derslik koşulları
2. Öğretim elemanı mesleki bilgi ve becerileri	1.1. Teknolojik koşullar
	1.2. Fiziki koşullar
	2. Öğrenme-öğretme süreci
	2.1. Haftalık ders saatinin yetersiz olması
	2.2. Kalabalık sınıf mevcudu
	2.3. Dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı
	2.4. Dil bilgisi odaklı öğretim
	2.5. Aynı konuların tekrarlı öğretimi
	3. İlgisiz/isteksiz öğrenci profili
	4. TBMYO'daki teknolojik koşullar
	5. İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması

Tablo 11

ÖGF e YGF Kapsamında SWOT Analizine İlişkin Olarak Belirlenen Temel Kategoriler ve Alt Kategoriler (devamı)

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin	
<i>Sunduğu Fırsatlar</i>	<i>İçerdiği Tehditler</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenci kulüpleri 2. İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği 3. Yurt dışı öğrenci hareketliliğine ilişkin çalışmalar 4. Benzer veya daha iyi öğretim imkanlarının sunulması 5. Dil kursları 6. Yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılması 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yabancı Diller Yüksekokul imkanlarının TBMYO'ya sunulmaması 2. Erasmus gibi imkanların TBMYO'ya sunulmaması
<i>Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Çözüm Önerileri</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak bir şekilde düzenlenmesi 1.2. Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması 1.3. Ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi 1.4. Mesleki İngilizceye derslerde yer verilmesi 1.5. Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması 	<ol style="list-style-type: none"> 2. YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Fiziki ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi 2.2. İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması 2.3. Öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre sınıfların belirlenmesi 2.4. Yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği ortamların yaratılması 2.5. Hazırlık sınıfı uygulaması 2.6. Üniversite bünyesindeki dil kurslarının artırılması 2.7. Ders saatinin artırılması 2.8. Erasmus gibi yurt dışı imkânlarının meslek yüksekokullarına sunulması

Beşinci aşamada ise, belirlenen ve kategorilere göre düzenlenen tema ve kodlar, alt problemlerle ilişkili olarak yorumlanmıştır. Araştırmada, kodları yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Örnek bireysel görüşme analizi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Bireysel Görüşme Analizi Örneği

Y2'ye ait Görüşme Metninden Örnek	Kategori/Alt Kategoriler
Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürütülen İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerinin zayıf yönleri nelerdir?	Kategori: <u>Zayıf yönler</u> Alt Kategori: 1. <i>Öğrenme-öğretme süreci:</i> 1.1. Dil seviyesi açısından düşük sınıf yapısı 1.2. Haftalık ders saatinin yetersiz olması
Gelen öğrencilerin altyapılarının yetersizliğiyle ve öğrenciler seçilerek (fakülterele) gittikleri için, en tabandaki öğrenciler dip puanlar alarak meslek yüksekokullarını tercih ediyor. Bu yüzden öğrencilerin dil seviyesi olarak alt yapısında sıkıntı var. Ayrıca derslerin iki saat olmasının İngilizce dersleri için yeterli olduğunu düşünmüyorum.	

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel ve nicel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirlik farklı şekilde sağlanmaktadır. Dolayısıyla, yakınsayan paralel karma desende yürütülen bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla nicel ve nitel boyuta ilişkin farklı yollar izlenmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama aracı İngilizce derslerine yönelik uygulanan İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anketi'dir. Anketlerde geçerlik kavramı, araştırma problemine uygun cevaplar almayı ifade etmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu kapsamda, gerekli alan yazın incelenerek araştırma problemleri doğrultusunda taslak anket formu oluşturulmuştur. Bu form uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan formdaki soruları, kapsam geçerliliğini sağlamak üzere ölçülmek istenen özelliği yansıtmaya (Büyüköztürk, 2016; Kıncal, 2010) ve öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği (Büyüköztürk, 2016) açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan, anketin görünüş geçerliği; bir başka deyişle soru düzeni, başlıklar, açıklamalar gibi özelliklerin cevaplayıcı için kolaylaştırıcı bir unsur olup olmaması açısından bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla başvuru uzman görüşlerine göre gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşü sonrasında ön uygulama formu oluşturulmuş ve Selçuk Üniversitesi TBMYO'da farklı bölümlerde 44 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama aşamasında, öğrencilerin anketle ilgili görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında anketin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla değişiklik yapılmış ve ek açıklamalar kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçları ise İngilizce Dersi Veren Akademisyenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu ve Yönetim Kademesindeki Akademisyenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu'dur. Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı; araştırılan olgunun bütüncül olarak, değiştirilmeden ve objektif bir biçimde yapılması ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, görüşme formu soruları, görüşme sırasında birebir değiştirilmeden sorulmaya dikkat edilmiş, tarafsız bir şekilde veri elde edilmeye çalışılmıştır. Ses kayıtları ve notlardan elde edilen görüşme verileri üzerinde ayrıntılı betimleme yapabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bulgular katılımcılardan doğrudan alıntılarla araştırmacı tarafından yorum katmadan okuyucuya sunulmuştur ve böylece araştırma sonuçlarının inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılığı ifade etmektedir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, yürütülen araştırmada "uzman incelemesi", "pilot uygulama" ve "ayrıntılı betimlemeden" yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öncelikle, alan yazın ve araştırma problemleri doğrultusunda taslak olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formlarının, YGF ve ÖGF'deki soruların anlaşılabilirlik düzeyi ve araştırma problemine uygunluk açısından uzmanlar tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşü sonrasında oluşturulan ön uygulama formlarından ÖGF, İngilizce dersi veren bir öğretim görevlisi ile YGF ise meslek dersi veren bir öğretim görevlisi ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Görüşme formları aracılığıyla yapılan birebir görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır ve istenmediği takdirde not tutulmuş, görüşmeler sırasında esneklik sağlanmış, gerektiğinde yeni sorular yönlendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma odağındaki üç temel problem ve bu problemlere ilişkin olarak belirlenmiş alt problemler doğrultusunda araştırma bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Selçuk Üniversitesi TBMYO’da verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Selçuk Üniversitesi TBMYO’da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” birinci temel problemine ilişkin bulgular; a) öğrencilerin, b) İngilizce dersi veren ve c) yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri olarak üç alt problem çerçevesinde sunulmuştur.

Öğrencilerin zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri. Araştırmanın birinci temel problemi kapsamında “Öğrencilerin, zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ilk alt problemine ilişkin bulgular, ÖA kapsamında yürütülen betimleyici analiz sonucunda elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan toplam 313 öğrenciden 255’i (%81.4) Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin olarak en az bir güçlü yön belirtirken; 58 öğrenci (%18.6) İngilizce derslerine yönelik olarak hiçbir güçlü yön belirtmemiştir. Tablo 13’te Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin “güçlü yönlerine” ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 13

Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce Derslerinin “Güçlü Yönlerine” İlişkin Bulgular

	%	N
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>en az bir güçlü yön ifade edenler</i>	81.4	255
		<i>f</i>
Öğretim elemanı özellikleri*		359
Öğrenme-öğretme süreci		279
Derslik koşulları		163
Dört temel dil becerisi		105
	%	N
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>hiçbir güçlü yön ifade etmeyenler</i>	18.6	58

* Açık uçlu soru, çoklu yanıt içerdiğinden; cevap sayısı, toplam katılımcı sayısını geçmektedir.

Tablo 13'te verildiği gibi, İngilizce derslerinin “güçlü yönlerine” ilişkin olarak elde edilen bulgularda, “öğretim elemanı özellikleri” ($f=359$); öğrenme-öğretme süreci” ($f=279$); “derslik koşulları” ($f=163$) ve “dört temel dil becerisi” ($f=105$) öğrenciler tarafından güçlü yönler olarak vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönlerine ilişkin olarak en fazla öğretim elemanlarının özelliklerini ($f=359$) vurgulamışlardır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının “mesleki bilgi ve becerileri” ($f=165$), “öğrenci ile etkili iletişim kurma” ($f=85$), “mesleki deneyim” ($f=73$) ve “mesleki bağlılık” ($f=36$) açısından olumlu özelliklere sahip olmalarını Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Tablo 14'te İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 14

İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Öğretim Elemanı Özelliklerine” İlişkin Bulgular

<i>Öğretim elemanı özellikleri</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Mesleki bilgi ve beceriler	165	<p>“Öğretmenimizin diksiyonu ve eğitimi karşı tarafa aktarması oldukça başarılı.” (Ö13)</p> <p>“İngilizce yeterliliğinin fazla olduğunu düşünüyorum.” (Ö27) “Yeterli, bilgili olduğunu düşünüyorum.” (Ö173)</p> <p>“Öğrencinin anlama kapasitesine göre anlatıyor. Sınıf yönetimi olması gereken düzeyde.” (Ö198)</p> <p>“Öğretim hayatım boyunca dersi en kontrollü, güzel, anlaşılır şekilde işleyen bir öğretim görevlisi.” (Ö216)</p> <p>“Hocalarımızın bizimle iletişimi çok güzel, memnunuz.” (Ö1)</p>
Öğrenci ile etkili iletişim kurma	85	<p>“Öğreticiler öğrencilerle iyi ilgileniyor ve iyi iletişim kuruyor.” (Ö21)</p> <p>“Çok iyi iletişimi var.” (Ö59)</p> <p>“İletişimi güçlü, anlayışlı, samimi.” (Ö150)</p> <p>“Öğretim elemanlarının öğrenci ile iletişimi yeterli.” (Ö161)</p> <p>“İngilizce öğreticilerinin deneyimi...olumlu.” (Ö12)</p> <p>“İngilizce yeterlilik, deneyim gibi özelliklerinde sıkıntı yok.” (Ö31)</p>
Mesleki deneyim	73	<p>“Deneyim, tecrübe gayet iyi.” (Ö40)</p> <p>“Öğretmenimizin bizim için yeterli deneyime sahip.” (Ö174)</p> <p>“Deneyimi ve tecrübesi iyi.” (Ö267)</p> <p>“Hocamız çok istekliydi.” (Ö61)</p> <p>“İstekliliği, iletişimi...yeterli.” (Ö88)</p>
Mesleki bağlılık	36	<p>“Öğretmen, gerçekten güler yüzlü ve öğretmek için çabalayan insan.” (Ö149)</p> <p>“Çok istekli.” (Ö153)</p> <p>“Dersi severek anlatıyor.” (Ö185)</p>

“Öğrenme-öğretme süreci” ($f=279$) araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin olarak vurgulanan diğer bir güçlü yöndür. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler İngilizce derslerini, “öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi” ($f=67$), “teknoloji destekli öğretim” ($f=60$), “haftalık ders saati” ($f=56$), “ders kitabı” ($f=53$), “dil seviyesi açısından homojen sınıf yapısı” ($f=33$) ve “iletişim odaklı öğretim” ($f=10$) açısından güçlü olduğunu belirtmişlerdir. İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular, öğrenci görüşlerinden alıntılarla Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Öğrenme-öğretme Sürecine” İlişkin Bulgular

<i>Öğrenme-öğretme süreci</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi	67	<p>“Çok iyi. Çeşitli etkinlikler yaparak İngilizceyi daha iyi anlıyoruz.” (Ö4)</p> <p>“Örnekler, videolar, diyaloglarla çok iyi ders saatleri geçiyor.” (Ö40)</p> <p>“Sınıftaki arkadaşlarla grup oluşturup birlikte çalışma yapmak ve güncel eğitim tekniklerin uygulanması” (Ö57)</p> <p>“Dersi yarışma şeklinde işlemesi, derse katılımı sağlıyor.” (Ö110)</p> <p>“Küçük oyunlarla dersler hem öğretici hem de akılda kalıcı oluyordu.” (Ö312)</p>
Teknoloji destekli öğretim	60	<p>“Derslerimizde anlatım yanı sıra görsel, video, müzik ile de desteklenmektedir. Bu yüzden kolay anlıyoruz.” (Ö1)</p> <p>“Projeksiyon ve ses cihazlarıyla görsel ve işitsel eğitim fırsatı” (Ö57)</p> <p>“Dersler teknolojik olarak dijital verilerle desteklenmiş oluyor.” (Ö39)</p> <p>“Bilgisayar ve projeksiyon uygulamalı olması” (Ö43)</p> <p>“Dijital ortamlarda sunumlarla dersin daha verimli olması” (Ö226)</p> <p>“Yeterli bir süre.” (Ö10)</p>
Haftalık ders saati	56	<p>“Haftalık ders saatleri öğrenme açısından uygun.” (Ö11)</p> <p>“İdeal süredir.” (Ö181)</p> <p>“Haftada 2 saat olması gayet iyi.” (Ö148)</p> <p>“Süre ideal.” (Ö257)</p>
Ders kitabı/ notları	53	<p>“ Kitaplar güçlü yöndür. Kitapları sıklıkla kullanıyoruz.” (Ö27)</p> <p>“Kitapların tam olması.” (Ö54)</p> <p>“Gerekli tüm ders notları elimize geçti, kitap açısından eksiklerimiz yoktu.” (Ö196)</p> <p>“İngilizce kitabı bakımdan kaliteli.” (Ö145)</p> <p>“Hocamızın verdiği notlar yeterliydi.” (Ö158)</p>
Dil seviyesi açısından homojen sınıf yapısı	33	<p>“Hemen hemen aynı olduğu için derslerde vakit kaybı olmuyor ve birbirimizle anlaşabiliyoruz.” (Ö40)</p> <p>“Genelde öğrencilerin İngilizce seviyeleri aynı.” (Ö63) “Öğrencilerin seviyeleri birbirine yakın.” (Ö89)</p> <p>“Sınıftaki öğrenciler eşit seviyede İngilizce bildiklerinden ders işlenişi gayet iyiydi.” (Ö230)</p> <p>“Herkesin aynı seviyede ya da yakın seviye olması güzel bir şey.” (Ö242)</p>

Tablo 15

İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Öğrenme-öğretme Sürecine” İlişkin Bulgular (devamı)

<i>Öğrenme-öğretme süreci</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
İletişim odaklı öğretim	10	“Konuşarak ve anlatarak eğitim aldım ve bu şekilde daha iyi öğrendim.” (Ö13)
		“Tek tek konuşup özgüvenimizi artırdı.” (Ö36)
		“Herkes İngilizceyi öğretmenle bire bir konuşma fırsatı verildi.” (Ö37)
		“Tek tek herkese konuşma hakkı verilerek öğrencilere özgüven kazandırdı. Böylece konuşma becerisi kazanılmış oldu.” (Ö38)
		“Derslerde İngilizce konuşuluyordu.” (Ö39)

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönlerine ilişkin olarak vurguladıkları bir diğer yön, “derslik koşullarıdır.” ($f=163$). Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce derslerinin yürütüldüğü dersliklerin, “teknolojik koşullar” ($f=122$) ve “fiziki koşullar” ($f=41$) açısından güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 16'da İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak derslik koşullarına ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 16

İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Derslik Koşullarına” İlişkin Bulgular

<i>Derslik koşulları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Teknolojik koşullar	122	“Sınıflarda bulunan teknolojik donanım güçlüdür” (Ö1) “Teknolojik donanım yeterli sayılabilir” (Ö3)
		“Teknolojik donanım çok iyi” (Ö10)
		“Projeksiyon olması” (Ö41)
		“Teknolojik donanım, sınıf düzeni gayet iyi.” (Ö73)
Fiziki koşullar	41	“Sınıf ortamı ve düzeni iyi durumda” (Ö12)
		“Sınıf geniş, ferah ve rahat.” (Ö48)
		“Sınıf düzeni gayet iyi” (Ö86)
		“Sınıf ortamının düzeninin güçlü yön olduğunu düşünüyorum.” (Ö131)
		“Sınıf koşulları olumlu.” (Ö228)

“Dört temel dil becerisi” ($f=105$) araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönlerine ilişkin olarak vurgulanan bir diğer özelliktir. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce derslerinde “okuma” ($f=30$), “yazma” ($f=29$), “konuşma” ($f=29$) ve “dinleme becerisi” ($f=17$) açısından güçlü olduğunu belirtmişlerdir. İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak dört temel dil becerisine ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

İngilizce Derslerinin Güçlü Yönü Olarak “Dört Temel Dil Becerisine” İlişkin Bulgular

<i>Dört temel dil becerisi</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Okuma	30	“Okuma... becerisi açısından zengin bir ders.” (Ö13)
		“Okuma...çok iyi.” (Ö42)
		“Okuma...becerisi.” (Ö59)
		“Okuma...becerilerini yeterli düzeyde geliştirdik.” (Ö141)
		“Okuma... becerileri kazanıyoruz.” (Ö159)
Yazma	29	“Genellikle ...yazmaya yer veriliyor.” (Ö12)
		“...yazmada beceriler tam.” (Ö55)
		“...ve yazma.” (Ö62)
		“İngilizce dersinde yeteri kadar ... yazma öğretiliyor.” (Ö70)
Konuşma	29	“... yazmam geliştirdi.” (Ö225)
		“Genellikle konuşma ve ... yer veriliyor.” (Ö12)
		“Konuşarak ve anlatarak eğitim aldım ve bu şekilde daha iyi öğrendim.” (Ö13)
		“Tek tek söz hakkı vererek... konuşma becerisi kazandırıldı.” (Ö38)
		“Konuşma ve ... öğretiliyor.” (Ö70)
Dinleme	17	“... konuşma becerilerine yer veriliyor.” (Ö307)
		“... ve dinleme açısından faydalı.” (Ö21)
		“Dinleme becerisi.” (Ö58)
		“Dinleme...becerileri olumlu.” (Ö88)
		“... dinleme, konuşma becerisine yer verilmesi.” (Ö89)
		“İyi çünkü derslerde bütün etkinlikler yapılıyor ... dinleme.” (Ö306)

Diğer taraftan, araştırmaya katılan toplam 313 öğrenciden 277’si (%88.5) Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin olarak en az bir zayıf yön belirtirken; 36 öğrenci (%11.5) İngilizce derslerine yönelik hiçbir zayıf yön belirtmemiştir. Tablo 18’de Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin “zayıf yönlerine” ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 18

Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce Derslerinin “Zayıf Yönlerine” İlişkin Bulgular

	<i>%</i>	<i>N</i>
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>en az bir zayıf yön ifade edenler</i>	88.5	277
		<i>f</i>
Öğrenme-öğretme süreci*		491
Derslik koşulları		82
İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması		63
Yabancı kaynaklara erişim		43
Dört temel dil becerisi		39
İlgisiz/ isteksiz öğrenci profili		32
Öğretim elemanı özellikleri		25
	<i>%</i>	<i>N</i>
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>hiçbir zayıf yön ifade etmeyenler</i>	11.5	36

* Açık uçlu soru, çoklu yanıt içerdiğinden; cevap sayısı, toplam katılımcı sayısını geçmektedir.

Tablo 18’de verildiği gibi, İngilizce derslerinin “zayıf yönlerine” ilişkin olarak elde edilen bulgularda “öğrenme-öğretme süreci” ($f=491$); “derslik koşulları” ($f=82$); “İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması” ($f=63$); “yabancı kaynaklara erişim” ($f=43$); “dört temel dil becerisi” ($f=39$); “ilgisiz/ isteksiz öğrenci profili” ($f=32$) ve “öğretim elemanı özellikleri” ($f=25$) zayıf yönler olarak vurgulanmıştır.

Öğrenciler, Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin olarak en fazla “öğrenme-öğretme sürecini” ($f=491$) vurgulamışlardır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, “haftalık ders saatinin yetersiz olması” ($f=162$), “dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısı” ($f=127$), “aynı konuların tekrarlı öğretimi” ($f=55$), “ders kitabı odaklı öğretim” ($f=53$), “dil bilgisi odaklı öğretim” ($f=43$), “kalabalık sınıf mevcudu” ($f=31$), “öğretimde sınırlı araç-gereç kullanımı” ($f=16$) ve “ana dil odaklı öğretimi” ($f=4$) zayıf yönler olarak belirtmişlerdir. İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular, öğrenci görüşlerinden alıntılarla Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Öğrenme-Öğretme Sürecine” İlişkin Bulgular

<i>Öğrenme-öğretme süreci</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Haftalık ders saatinin yetersiz olması	162	“Haftalık ders saati yetersiz geliyor, çoğaltılması gerekmekte.” (Ö9) “Ders sayısı az.” (139) “Haftada iki saat bence az.” (Ö145) “Ders saati yetersiz.” (Ö170) “Yeterli ders saati yok.” (Ö188) “Seviyeler birbirinden çok farklı.” (Ö5)
Dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısı	127	“Genel olarak seviyeler birbirinden farklı.” (Ö13) “Yüksek seviyeli, orta seviyeli, çok az seviyeli öğrencilerin bir arada bulunması.” (Ö36) “Çok farklı seviyeler var.” (Ö45) “Seviyeler birbirinden çok uzak.” (Ö87) “Her sene aynı konuları işliyoruz.” (Ö59)
Aynı konuların tekrarlı öğretimi	55	“Sürekli temelden başlanması” (Ö75) “Zayıf yönü ise alt seviyeden tekrardan başlamamız, hep aynı şeyleri görmemiz.” (Ö145) “İlkokuldan beri aynı konudayız, sürekli aynı konulardayız.” (Ö303) “İngilizce derslerinde sadece kitaplar var.” (Ö29)
Ders kitabı odaklı öğretim	53	“Ders kitabı dışında başka materyal olmaması.” (Ö42) “Öğretmenlerin tek kitaba bağlı kalmaları.” (Ö116) “Tek kitap üzerinden işleniyor.” (Ö129) “Yeterli kaynak yok.” (Ö141)

Tablo 19

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Öğrenme-Öğretme Sürecine” İlişkin Bulgular (devamı)

<i>Öğrenme-öğretme süreci</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Dil bilgisi odaklı öğretim	43	<p>“Sadece gramer dersleri işleniyor.” (Ö33)</p> <p>“Sadece gramer öğretme fikri var.” (Ö60)</p> <p>“Sadece gramer ağırlıklı eğitim verilmekte ve bu yüzden diğer şeyler eksik kalmakta.” (Ö147)</p> <p>“Gramer ağırlıklı eğitim, derslerde bütün becerilere yer verilmesi gerekmektedir.” (Ö205)</p> <p>“Ben konuşmak isterdim ama sadece gramer görüyoruz.” (Ö216)</p> <p>“Sınıflar kalabalık.” (Ö4)</p> <p>“Sınıflar birleşince mevcut arttığı için işleyişin yavaş geçtiği zamanlar oldu.” (Ö37)</p>
Kalabalık sınıf mevcudu	31	<p>“Sınıf kalabalıklığı” (Ö43)</p> <p>“Ders anlatırken sınıfın kalabalık olmasından dolayı derse adapte olunamaması” (Ö161)</p> <p>“Sınıflar kalabalık olduğu için verim alamadık.” (Ö202)</p> <p>“İngilizce derslerinde kullanılan teknoloji google translation’dan öteye gitmiyor.” (Ö32)</p>
Öğretimde sınırlı araç-gereç kullanımı	16	<p>“Sınıflarımızda bulunan teknolojik donanım gayet yeterli ama İngilizceye yönelik derslerde birçok şey olursa daha iyi olabilir.” (Ö106)</p> <p>“Görsel anlatım daha fazla olmalı.” (Ö159)</p> <p>“İşleyiş şekli sıkıcı, gerekli araç gereç kullanılmalı.” (Ö160)</p> <p>“Görsel anlatım yetersiz.” (Ö162)</p> <p>“Derste İngilizceden daha fazla Türkçe konuşulması” (Ö35)</p>
Anadil odaklı öğretim	4	<p>“Derste İngilizce konuşulurken bir yandan sınıfta Türkçe konuşulması.” (Ö39)</p> <p>“İngilizce dersinde hocalar Türkçe konuşuyor.” (Ö76)</p> <p>“Dersler tamamen İngilizce işlenmiyor.” (Ö177)</p>

Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin olarak öğrencilerin vurguladıkları diğer bir durum ise “derslik koşullarıdır” ($f=82$). Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce derslerinin yürütüldüğü dersliklerin “teknolojik koşullar” ($f=65$) ve “fiziki koşullar” ($f=17$) açısından yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak derslik koşullarına ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Derslik Koşullarına” İlişkin Bulgular

<i>Derslik koşulları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Teknolojik koşullar	65	“Projeksiyon yeterli değil, gerekli donanıma sahip değil.” (Ö18) “Sınıflarda teknolojik donanım yok.” (Ö147) “Yetersiz teknolojik donanım.” (Ö160) “Sınıflarda bulunan teknolojik donanım ... yetersiz.” (Ö162) “Ses sistemi yok.” (Ö211) “Havalandırma koşulları az olduğu için sınıflar sıcak oluyor.” (Ö16) “Sınıf ortamı ve düzeni ders için pek uygun değil.” (Ö24)
Fiziki koşullar	17	“Ortam yetersiz.” (Ö79) “Sınıf düzeni ve uyumu yok.” (Ö166) “Sınıflar bomboş, İngilizce öğrenme isteği oluşturmuyor.” (Ö256)

“İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması” ($f=63$) araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin vurgulanan zayıf yönlerinden biridir. Tablo 21’de İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olmasına ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 21

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “İngilizce Derslerinin Mesleki Açıdan Yetersiz Olmasına” İlişkin Bulgular

	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması	63	“Mesleki hiçbir İngilizce verilmiyor.” (Ö3) “Bizim meslekle ilgili İngilizce dersimiz yetersiz.” (Ö16) “Ders, yapacağım meslekle alakalı değil.” (Ö25) “Mesleğe yönelik olarak zayıf. Bölümlere göre ders olmadığı için yetersiz.” (Ö85) “Yetersiz, daha çok bölümlere katkı sağlamadığı için.” (Ö91)

“Yabancı kaynaklara erişim” ($f=43$) araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin olarak vurgulanan bir diğer zayıf yöndür. Tablo 22’de İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak yabancı kaynaklara erişime ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 22

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Yabancı Kaynaklara Erişime” İlişkin Bulgular

	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Yabancı kaynaklara erişim	43	“Yabancı materyaller yeterli miktarda yok.” (Ö17) “Okulun gerekli yabancı kaynakları karşılamadığını düşünüyorum.” (Ö32) “Okulumuzda gerekli kaynak, dergi vb. yeterli olmadığından İngilizce öğrenme, geliştirme konusunda oldukça zorlanılmaktadır.” (Ö117)

Tablo 22

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Yabancı Kaynaklara Erişime” İlişkin Bulgular (devamı)

	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Yabancı kaynaklara erişim	43	“Dergi, gazete yok.” (Ö148) “Okuldaki kütüphanede İngilizceye dair dergi, kitap vb. olmaması” (Ö154)

“Dört temel dil becerisi” ($f=39$), araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin olarak vurgulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce derslerinde kazandırılması gereken “okuma” ($f=13$), “konuşma” ($f=11$), “yazma” ($f=7$), “dinleme” ($f=5$) ve “dil bilgisi/gramer” ($f=3$) becerileri açısından zayıf yön belirtmişlerdir. Tablo 23’te İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak dört temel dil becerisine ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 23

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Dört Temel Dil Becerisine” İlişkin Bulgular

<i>Dört temel dil becerisi</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Okuma	13	“Okuma, ... üzerinde durulmuyor.” (Ö2) “Okuma becerilerinin eksik olması.” (Ö41) “Okuma ... becerilerine yer verme düzeyi açısından yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö131) “Yazsak bile çok zor okuyoruz.” (Ö174) “Okuma becerilerinde sıkıntı var.” (Ö256)
Konuşma	11	“Konuşma dersleri yok.” (Ö2) “Konuşma becerilerine yer vermeme” (Ö62) “Konuşma becerilerimiz yeterli düzeyde değil.” (Ö141) “Konuşma becerisi kazanılmıyor.” (Ö304) “Konuşma açısından oldukça zayıf.” (Ö27)
Yazma	7	“... yazma zayıf.” (Ö10) “Yazma...açısından yetersiz.” (Ö63) “Yazma konusunda eksiklik var.” (Ö86) “... yazma becerilerine yer verme düzeyi açısından yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö131) “... yazma açısından dersin zayıf olması” (Ö172)
Dinleme	5	“..., dinleme üzerinde durulmuyor.” (Ö2) “...dinleme zayıf, dersler basit seviyede işleniyor.” (Ö10) “... dinleme açısından oldukça zayıf.” (Ö27) “Dinleme... açısından yetersiz, öğrencilere de pek imkân verilmiyor.” (Ö63)
Dil bilgisi/ gramer	3	“Dinleme ve konuşma açısından yetersiz.” “... dinleme gibi becerilerin zayıflığı.” (Ö140) “Yeterli dil bilgisinin olmaması.” (Ö14) “Dil bilgisi eksikliği” (Ö154) “Gramere ağırlık verilmemesi” (Ö177)

“İlgisiz/isteksiz öğrenci profili” ($f=32$) araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin olarak vurgulanan diğer bir zayıf yönüdür. İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak ilgisiz/isteksiz öğrenci profiline ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “İlgisiz/isteksiz Öğrenci Profiline” İlişkin Bulgular

	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
İlgisiz/ isteksiz öğrenci profili	32	“Öğrencilerin İngilizceyi sevmemesi ve öğrenmek istememesi.” (Ö27) “Sınıfın yarısı derse katılıp yarısı katılmıyor, isteksiz oluyor.” (Ö59) “Zayıf yön olarak derse devamsızlık ve ilgisizlik” (Ö149) “Gençlerde gayret yok, ciddiyet yok.” (Ö166) “Öğrenciler çok isteksiz.” (Ö170)

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak en az vurgulanan durum ise “öğretim elemanı özellikleridir” ($f=25$). Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının; “sınıf yönetimi” ($f=15$), “öğrenci ile etkili iletişim kurma” ($f=9$) ve “ses kullanımı” ($f=1$) açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 25’te İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak öğretim elemanlarının özelliklerine ilişkin bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 25

İngilizce Derslerinin Zayıf Yönü Olarak “Öğretim Elemanı Özelliklerine” İlişkin Bulgular

<i>Öğretim elemanı özellikleri</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Sınıf yönetimi	15	“Sert bir hoca olmadığı için bazen iyi tarafı suistimal edilebiliyor ve sınıfta gürültü oluşup ders işlememiz aksayabiliyordu.” (Ö63) “Sınıf yönetimi açısından öğretim görevlileri öğrencileri biraz boş bırakıyorlar.” (Ö99) “Sınıfta otoriterlik konusunda sıkıntı olduğunu düşünüyorum.” (Ö121) “Kimse dersi dinlemiyor, önemsemiyor, bu yüzden sınıf yönetimi yetersiz.” (Ö132)
Öğrenci ile etkili iletişim kuramama	9	“Öğrenci ile ... iletişim çok zayıf.” (Ö10) “Öğrenci ile sınıf dışında iletişim kurmaması” (Ö25) “Öğrenci ile kurulan ilişkide aşırı zayıflık var.” (Ö114) “İletişim eksikliği” “Öğrenci-öğretmen ilişkisi kurma sorunları var.” (Ö249)
Ses kullanımı	1	“Bizim dersimize giren öğretim görevlisi kesinlikle yüksek sesle konuşmaz, sessiz ve kısık bir sesle konuşurdu.” (Ö26)

ÖA aracılığıyla 313 öğrenciden elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgularda, TBMYO'daki İngilizce derslerinin 4 tema kapsamında toplam 16 güçlü yönü ile 7 tema kapsamında toplam 18 zayıf yönü tespit edilmiştir. Güçlü yönlerle ilişkin olarak vurgulanan boyutlar sıklıklarına göre sırasıyla; “öğretim elemanı özellikleri” ($f=359$), “öğrenme-öğretme süreci” ($f=279$), “derslik koşulları” ($f=163$) ve “dört temel dil becerisi” ($f=105$) iken; “öğrenme-öğretme süreci” ($f=491$), “derslik koşulları” ($f=82$), “İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması” ($f=63$), “yabancı kaynaklara erişim” ($f=43$), “dört temel dil becerisi” ($f=39$), “ilgisiz/ isteksiz öğrenci profili” ($f=32$) ve “öğretimi elemanı özellikleri” ($f=25$) zayıf yönlerle ilişkin vurgulanan boyutlardır. Tablo 26’da verildiği gibi, bu temalar kapsamında TBMYO’daki İngilizce derslerinin güçlü yönleri olarak öğretim elemanlarının sahip olduğu “mesleki bilgi ve beceriler” ($f=165$); öğrenme-öğretme sürecine ilişkin “öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi” ($f=67$); derslik koşullarına ilişkin “teknolojik koşullar” ($f=122$); dört temel dil becerisine ilişkin “okuma becerisi” ($f=30$) öğrenciler tarafından en sık vurgulanan güçlü yönlerdir. Öğrenciler tarafından zayıf yönlerle ilişkin olarak en sık vurgulananlar ise, öğrenme-öğretme sürecinde “haftalık ders saatinin yetersiz olması” ($f=162$); derslik koşullarında “teknolojik koşullar” ($f=65$); “yabancı kaynaklara erişim” ($f=43$); “ilgisiz/ isteksiz öğrenci profili” ($f=32$); öğretim elemanı özelliklerinde sınıf yönetimi ($f=15$) ve dört temel dil becerisinde ise “okuma becerisidir” ($f=13$). Öğrencilere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26

Öğrencilere Göre İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

İngilizce Derslerinin Güçlü Yönleri	<i>f</i>
<i>Öğretim elemanı özellikleri</i>	359
Mesleki bilgi ve beceriler	165
Öğrenci ile etkili iletişim kurma	85
Mesleki deneyim	73
Mesleki bağlılık	36
<i>Öğrenme-öğretme süreci</i>	279
Öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi	67
Teknoloji destekli öğretim	60
Haftalık ders süresi	56
Ders kitabı/ notları	53
Dil seviyesi açısından homojen sınıf yapısı	33
İletişim odaklı öğretim	10
<i>Derslik koşulları</i>	163
Teknolojik koşullar	122
Fiziki koşullar	41

Tablo 26

*Öğrencilere Göre İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular
(devamı)*

	<i>f</i>
İngilizce Derslerinin Güçlü Yönleri	
<i>Dört temel dil becerisi</i>	105
Okuma	30
Yazma	29
Konuşma	29
Dinleme	17
İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri	<i>f</i>
<i>Öğrenme-öğretme süreci</i>	491
Haftalık ders saatinin yetersiz olması	162
Dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısı	127
Aynı konuların tekrarlı öğretimi	55
Ders kitabı/ notu odaklı öğretim	53
Dil bilgisi odaklı öğretim	43
Kalabalık sınıf mevcudu	31
Öğretimde sınırlı araç gereç kullanımı	16
Ana dil odaklı öğretim	4
<i>Derslik koşulları</i>	82
Teknolojik koşullar	65
Fiziki koşullar	17
<i>İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması</i>	63
<i>Yabancı kaynaklara erişim</i>	43
<i>Dört temel dil becerisi</i>	39
Okuma	13
Konuşma	11
Yazma	7
Dinleme	5
Dil bilgisi/ gramer	3
<i>İlgisiz/ isteksiz öğrenci profili</i>	32
<i>Öğretim elemanı özellikleri</i>	25
Sınıf yönetimi	15
Öğrenci ile etkili iletişim kuramama	9
Ses kullanımı	1

İngilizce dersi veren akademisyenlerin zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri. Araştırmanın birinci temel problemi kapsamında “İngilizce dersi veren akademisyenlerin, zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Selçuk Üniversitesi TBMYO’da İngilizce derslerini yürütmüş dört akademisyenin gönüllü katılımıyla ÖGF kapsamında yürütülen içerik analizi ile elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren dört akademisyenden ikisi Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak “öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerilerini” vurgularken; diğer iki akademisyen ise herhangi bir güçlü yön belirtmemişlerdir. İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak

“öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerilerine” vurgu yapan ÖG2 görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Alanında uzman hocalar derse giriyor. Kesinlikle. Başka bir birimde olup da ya da yan dal yapan birileri girmiyor.” Benzer şekilde, alan uzmanlığını ön plana çıkaran diğer bir akademisyen ÖG1 ise, “Derse giren öğretim elemanları iyi ve uzmanlar.” olarak görüşünü belirtmiştir.

Diğer taraftan araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenlerin tümü, Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri “öğrenme-öğretme süreci” ($f=9$); “derslik koşulları” ($f=3$) ve “ilgisiz/isteksiz öğrenci profili” ($f=2$) olarak üç tema kapsamında ifade edilmiştir.

“Öğrenme-öğretme süreci” İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin olarak akademisyenler tarafından en sık vurgulanan ($f=9$) yöndür. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak “dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı” ($f=3$), “haftalık ders saatinin yetersiz olması” ($f=2$), “kalabalık sınıf mevcudu” ($f=2$), “aynı konuların tekrarlı öğretimi” ($f=1$) ve “dil bilgisi odaklı öğretim” ($f=1$) zayıf yönler olarak ifade edilmiştir.

İngilizce dersi veren akademisyenler öğrenme-öğretme sürecinin zayıf yönleri arasında, “dil seviyesi açısından düşük/ heterojen sınıf yapısını” ($f=3$) ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren akademisyenlerden ÖG1’in görüşleri şöyledir: “Öğrenci dil seviyeleri çok düşük; profil kötü; yatay geçiş olmasından kaynaklanıyor.” Benzer şekilde sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığına dikkat çeken diğer bir akademisyen ÖG2, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Sınıflarda homojen bir yapı yok heterojen bir yapı var, seviye olarak.” Sınıftaki öğrencilerin İngilizce seviyelerinin birbirinden farklı olmasını TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak vurgulayan ÖG4 de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

... iki ayrı sınıfı birleştiriyorsanız, birinin zayıf, birinin iyi olması büyük bir ihtimaldir, yani birisinin zayıf olması birisinin iyi olması. Mesela bizim burada yabancı dillerde okuttuğumuzda girdiğimiz kur dersleri farklı bölümlerden gelenlerle işledik. Acil Yardım Bölümü o meslek yüksekokulundan gelenlerde okuttuğumuz kitap beginner, aynı kitabın beginner’ını okutuyoruz, öbürlerine elementary okutuyoruz diğer bölümlerden gelenlere.

Şimdi bu iki grubu birleştirdiğimizi varsayarsak Teknik Bilimler’de, birinin seviyesi düşük olur diğerinin seviyesi yüksek olur, o bir problemdir.

Haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu belirten akademisyenlerden ÖG2, görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Ders saatleri çok az. İki saat, az hatta bir buçuk saat.” Haftalık ders saatinin yetersiz olmasını vurgulayan bir diğer akademisyen ÖG4 ise görüşünü şöyle açıklamıştır: “Ders saati asla yeterli değil, bir dil öğrenilecek. Çünkü iki saat ders sonrasında bir şey bilmeden gidiyor öğrenci.”

Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak vurgulanan diğer bir zayıf yön, “kalabalık sınıf mevcududur” ($f=2$). Bu doğrultuda görüş bildiren ÖG3 şunları söylemiştir:

...Teknik Bilimler’de 100 kişilik ya da 80 kişilik sınıflar var. Biz onu burada (Yabancı Diller Yüksekokulu’nda) üçe bölüp 36 kişilik sınıflarda ders veriyoruz... Bırak bir sınıfı ikiye bölmeyi, (TBMYO’da) bende iki sınıfı birleştirip iki sınıfa ders yapma şeklinde yapmışlardı bana. Tabii sağlıklı değil. Bu iki sınıf birleşince sayının çok fazla olmasından mütevellit ders anlatacak ortam olmuyor. Ders işleyeceğimiz ortam olmuyor...Şu var: İngilizce dersi için ideal sayı 13 kişidir. 80 kişilik sınıfta siz, İngilizce dersini laf olsun torba dolsun diye olduğunu anlarsınız.

ÖG3’ü destekler yönde ÖG4 de, sınıfların kalabalıklığını vurgulayarak görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “... Öğrenci sayısı çok fazla ... çok fazla sorumluluk var ... Sınıfta, arka tarafa ses çok ulaşmıyor.”

İngilizce derslerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin zayıf yönü olarak “aynı konuların tekrarlı öğretimini” ($f=1$) belirten ÖG4 görüşünü şöyle açıklamıştır: “Her yıl başlıyoruz am, is, are, Present Simple, Tense, Past Tense bitiyor. Gelecek sene de aynı şeyler.” Buna paralel olarak, ÖG4 “dil bilgisi odaklı öğretime” ($f=1$) dikkat çekerek şunları söylemiştir: “...Biz işte gramer bazlı öğrettiğimiz için öğretimde maalesef bu öğrencinin ilgisini çekmiyor. Gramer zaten konuşmanın içinde kesinlikle öğretilir, zaten bu öğrenciyi engelliyor. Ben ‘am, is, are’ öğrenmem lazım, benim Simple Present Tense’i öğrenmem lazım gibi düşünüyor.”

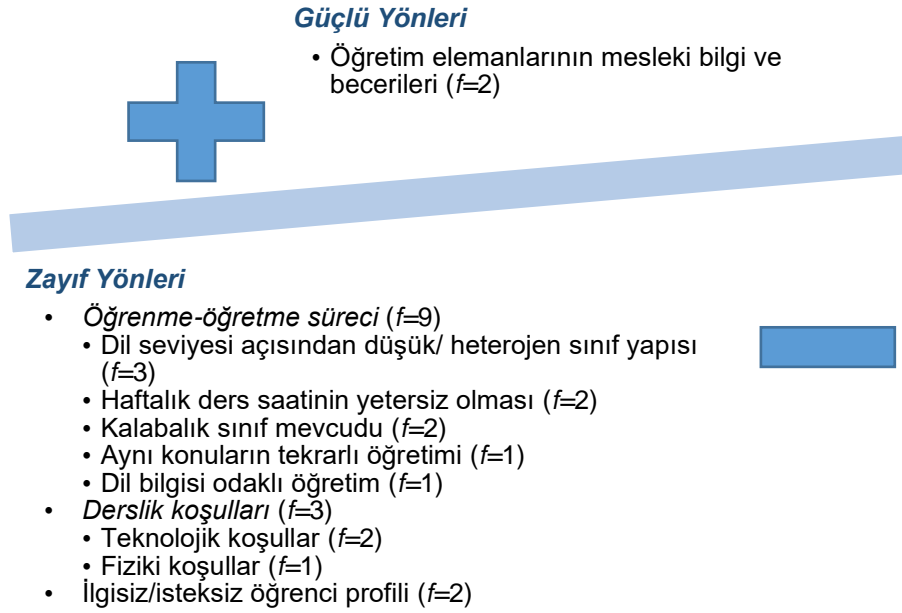
“Derslik koşulları” ($f=3$) İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin olarak akademisyenler tarafından vurgulanan bir diğer zayıf yöndür. Dersliklerin “teknolojik koşullar” ($f=2$) ve “fiziki koşullar” ($f=1$) açısından yetersizliğine vurgu

yapan ÖG2 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Burada ses sistemleri, laboratuvar yok, öğrenciye albenisi yok. Normal klasik bir sınıf...Teknik olarak işin açığı çok da bir imkân yok...Ne sınıf olarak var, ne akıllı tahtamız var...Ses sistemi sıkıntılı...Fiziksel anlamda sıralar çok rahatsız edici bir ortam.” Bu doğrultuda görüş bildiren diğer bir akademisyen ÖG4 ise “Sınıfların ses sistemi yok...Öğrencilerin arka arkaya oturması beni görememe sıkıntısını yaşıyor.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Dersliklerin fiziki açıdan yetersiz olmasına dikkat çeken bir diğer akademisyen ÖG3, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Teknik Bilimler... fiziki şartlar olarak da en kötü olan yer... Sınıfların fiziki durumu sıkıntılı.”

Araştırmaya katılan akademisyenler tarafından “ilgisiz/isteksiz öğrenci profili” ($f=2$) zayıf yön olarak vurgulanmıştır. Bu doğrultuda ÖG2 görüşünü şöyle açıklamıştır: “Genel olarak konuşursam %80’i olabilir, öğrencinin hiç ilgisi yok. Ben İngilizceyi ne zaman kullanacağım diyor. Diyor ki, hocam ben İngilizceyi zaten turistik bir yere gitsem üç kelime, beş kelime ile yapıyorum. İhtiyaç hissetmesi gerekiyor öğrencinin. Benim zaten ihtiyacım yok diyor İngilizceye.” Derse karşı öğrencilerin yetersiz motivasyonunu vurgulayan ÖG3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “...Fakat kıyaslasak bile Teknik Bilimler, bunlar (Selçuk Üniversitesi’ndeki meslek yüksekokulları) arasında en zayıfı ve motivasyon anlamında da en düşük olanı.”

ÖGF aracılığıyla İngilizce dersi veren dört akademisyenden elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgularda, TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin tek güçlü yön “öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri” ($f=2$) olarak belirtilirken; “öğrenme-öğretme süreci” ($f=9$); “derslik koşulları” ($f=3$) ve “ilgisiz/isteksiz öğrenci profili” ($f=2$) zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Bu temalar kapsamında TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin “dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı” ($f=3$); ve derslik koşullarına ilişkin olarak “fiziki koşullar” ($f=3$) akademisyenler tarafından en sık vurgulanan yönlerdir. İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular Şekil 4’te özetlenmiştir.

İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin



* Açık uçlu soru, çoklu yanıt içerdiğinden; cevap sayısı, toplam katılımcı sayısını geçmektedir.

Şekil 4. İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular.

Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri. Araştırmanın birinci temel problemi kapsamında “Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin, zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, yönetim kademesindeki üç akademisyenin gönüllü katılımıyla YGF kapsamında yürütülen içerik analizi ile elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan yönetim kademesinde görev yapan üç akademisyen ile yapılan bireysel görüşme verilerinin içerik analizinden elde edilen bulgularda, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin tek güçlü yönü, bir yönetici akademisyen tarafından vurgulanan “TBMYO'daki teknolojik koşullardır” (f=1). Bu tek güçlü yön Y1 tarafından şöyle ifade edilmiştir: “İmkân yok dedik ama ... öğrenciler okulda bilgisayarları kullanabiliyorlar, okulun internetine bağlanabiliyorlar ...Bu şekilde, (okulda) yurt dışı kaynaklarına ulaşabilir. Böylece İngilizce öğrenmek için engel olduğunu da düşünmüyorum.”

Bir diğ er yandan Selç uk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin olarak araşt ırılmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler, "öğ renme-öğ retme süreci" (f=8) ve "TBMYO'daki teknolojik koş ullar" (f=2) ve "İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olmasına" (f=1) ilişkin olarak üç tema çerçevesinde görüş bildirmişlerdir. Araşt ırılmaya katılan yönetim kademesindeki tüm akademisyenler, Selç uk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinden en fazla derslerin öğ renme-öğ retme sürecini (f=8) vurgulamışlardır. Bu kapsamda, "haftalık ders saatinin yetersiz olması" (f=3), "dil seviyesi açısından düşük sınıf yapısı" (f=2), "dil bilgisi odaklı öğretim" (f=2) ve "kalabalık sınıf mevcudu" (f=1) zayıf yönler olarak ifade edilmiştir.

Yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından öğ renme-öğ retme sürecine ilişkin olarak en sık vurgulanan zayıf yön, "haftalık ders saati süresinin yetersizliğidir" (f=3). Bu doğrultuda, Y1 görüşünü şöyle açıklamıştır: "Bana göre iki saatin öğ retici olduğ una inanmıyorum." Benzer şekilde, TBMYO'da verilen İngilizce ders saatinin yetersiz olduğunu belirten Y2 görüşünü "Ayrıca derslerin iki saat olmasının İngilizce dersleri için yeterli olduğunu düşünmüyorum." şeklinde ifade etmiştir. Bunu destekler yönde Y3 de görüşünü şöyle açıklamıştır: "İki saat yeterli olmaz, kesinlikle yeterli değil yani derse başlad ınız derken zaten iki saatlik 80 dk'lık zaman dilimi içinde verimli değil."

Öğ renme-öğ retme sürecine ilişkin olarak iki yönetici akademisyen tarafından vurgulanan bir diğ er zayıf yön, "dil seviyesi açısından düşük sınıf yapısıdır." (f=2). Öğrencilerin ortaöğretimdeki İngilizce öğ renme-öğ retme sürecinin yetersiz olduğ una dikkat çeken Y1 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: "Özellikle Anadolu liselerini veya dil eğitimi yapan okulları hariç tuttuğumuzda, buraya (TBMYO'ya) ortaöğretimden sonra dil öğ retimi açısından kapsamlı öğrencilerimiz gelmiyor." Bu görüşü destekler yönde Y2 de görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Gelen öğrencilerin altyapılarının yetersizliğiyle ve öğrenciler seçilerek (fakültelere) gittikleri için, en tabandaki öğrenciler dip puanlar alarak meslek yüksekokullarını tercih ediyor. Bu yüzden öğrencilerin dil seviyesi olarak alt yapısında sıkıntı var."

İngilizce derslerinde "dil bilgisi odaklı öğretim yapılmasını" (f=2) zayıf yön olarak vurgulayan Y1 ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Biz burada dilin öğretilmesini istiyorsak, okul bittikten sonra öğrencilerin işlerini kolaylaştırmalıyız. En büyük sıkıntı gramer öğretilmesi ... Zamanlar, vb. bunlarda problem yok ama en fazla problem, akademisyenlerin de öğrencilerin de zorluk çektiği özellikler konuşma dili, bu okuldaki İngilizce eğitiminin konuşmaya yönelik olmaması zayıf yöndür.

Dil bilgisi odaklı öğretimin yapıldığına dikkat çeken Y3 ise, görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bizim en büyük sıkıntımız İngilizce olarak, bu (dil bilgisi) kuralları sınıfta ve her anımızda yaşamaya çalışıyoruz. Yani ben yüklemi başa alayım, özne ortada olsun, sonunda olsun, verb 1 ve verb 2, derste bunlara uğraşyoruz, sıkıntılıyız.”

“Kalabalık sınıf mevcudu” ($f=1$) bir yönetici akademisyen tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak vurgulanan bir diğer zayıf yöndür. İngilizce derslerinde sınıfların kalabalık olduğuna dikkat çeken Y2 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Sınıf kapasitesinin çok geniş tutulması eğitimi engelleyen faktörlerden biri olarak ortaya çıkıyor. İkinci öğretimdeki derslerdeki ücret sıkıntısı ile dersleri birleştirmek zorunda kaldık. 80 kişi 100 kişiyle... Sınıfların çok kalabalık olması zayıf yön.”

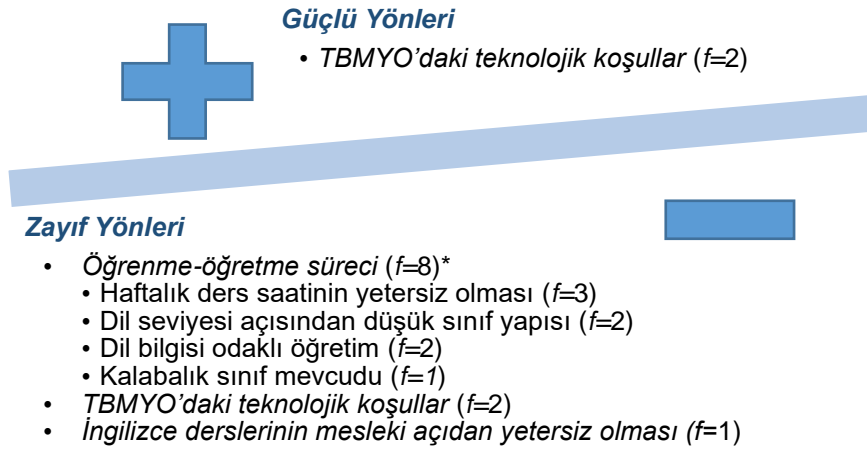
İki yönetici akademisyen tarafından İngilizce derslerinin vurgulanan diğer bir zayıf yönü “TBMYO’daki teknolojik koşullardır” ($f=2$). TBMYO’daki teknolojik koşulların yetersizliğine dikkat çeken Y3, görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Sınıflarda data show’dan (projeksiyon) başka hiçbir şeyimiz yok... Bilgisayar laboratuvarları, kulaklık yok.” Bu görüşü destekler yönde, Y2 ise görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “...sonra eğitim-öğretimde araç ve gereç eksikliği. İngilizce derslerinde normal bir sınıfta, sadece sunumla ders yapılabilmesi.”

“İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması” ($f=1$) bir yönetici akademisyen tarafından vurgulanan bir diğer zayıf yöndür. Y1 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “...mezun olduktan sonra meslekte öğrencilerin İngilizcede güçlük çektiklerine inanıyorum.”

YGF aracılığıyla yönetim kademesinde görev yapan üç akademisyenden elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgulara göre, TBMYO’daki İngilizce derslerine ilişkin tek güçlü yön “TBMYO’daki teknolojik koşullar” ($f=2$) olarak belirtilirken “öğrenme-öğretme süreci” ($f=8$), “TBMYO’daki teknolojik koşullar” ($f=2$)

ve “İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması” ($f=1$) zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Bu temalar kapsamında TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri olarak “öğrenme-öğretme sürecine” ilişkin olarak “haftalık ders saatinin yetersiz olması” ($f=3$) akademisyenler tarafından en sık vurgulanan yöndür. Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular, Şekil 5’te özetlenmiştir.

Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin



* Açık uçlu soru, çoklu yanıt içerdiğinden; cevap sayısı, toplam katılımcı sayısını geçmektedir.

Şekil 5. Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular.

Selçuk Üniversitesi TBMYO’da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlar ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Selçuk Üniversitesi TBMYO’da verilen zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditler nelerdir?” ikinci temel problemine ilişkin bulgular a) öğrencilerin, b) İngilizce dersi veren ve c) yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin görüşleri olarak üç alt problem çerçevesinde sunulmuştur.

Öğrencilerin zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşleri. Araştırmanın ikinci temel problemi kapsamında “Öğrencilerin, zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci alt problemine ilişkin bulgular,

ÖA kapsamında yürütülen betimleyici analiz sonucunda elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan toplam 313 öğrenciden 128'i (%40.8) Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin olarak en az bir fırsat belirtirken; 185 öğrenci (%59.2) İngilizce derslerine yönelik olarak hiçbir fırsat belirtmemiştir. Tablo 27'de Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu "fırsatlara" ilişkin öğrenci cevapları özetlenmiştir.

Tablo 27

Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce Derslerinin Sunduğu "Fırsatlara" İlişkin Bulgular

	%	N
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>en az bir fırsat ifade edenler</i>	40.8	128
		<i>f</i>
İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği		135
Standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması		31
Üniversite kütüphanesi		17
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>hiçbir fırsat ifade etmeyenler</i>	59.2	185

Tablo 27'de verildiği gibi, İngilizce derslerinin sunduğu "fırsatlara" ilişkin olarak elde edilen bulgularda, "İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği" ($f=135$), "standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması" ($f=31$) ve "üniversite kütüphanesi" ($f=17$) vurgulanmıştır. İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 28'de öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 28

İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlara İlişkin Bulgular

Fırsatlar	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği	135	"Yapacağımız meslek ve bundan sonrası için yeteri kadar bilgi aldığımızı düşünüyorum." (Ö1) "Kullandığımız çizim programlarında İngilizce gerekli." (Ö15) "Mesleki eğitim açısından kullanılan bilgisayar programları İngilizce." (Ö39) "İşimi yaparken yardımcı olacağını düşünüyorum." (Ö86) "Mesleki açıdan birçok şirketle iş olanağı açısından avantajlıyım." (Ö143) "Öğretim açısından diğer okullarla aramızda bir fark yok." (Ö14) "Diğer okullarla yakın derecede" (Ö52)
Standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması	31	"İngilizce dersinin diğer üniversite ve yüksekokullarla eşit seviyede olduğunu düşünüyorum." (Ö65) "Diğer okullardan farklı bir İngilizce yok, diğer kurumlarla aynı." (Ö91) "Her üniversitede ortalama olarak aynı eğitim veriliyor." (Ö195)

Tablo 28

İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlara İlişkin Bulgular (devamı)

	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Üniversite kütüphanesi	17	"Kütüphane ve çalışma yerleri var." (Ö4)
		"Kütüphane" (Ö62)
		"Kütüphanemiz var." (Ö64)
		"Kütüphanede birçok kaynak var, imkânlar iyi." (Ö157)
		"Okul, kütüphaneye yakın, İngilizce ile ilgili kitaplar var." (Ö168)

Diğer taraftan, araştırmaya katılan toplam 313 öğrenciden 80'i (%25.5) Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin olarak en az bir tehdit belirtirken; 233 öğrenci (%75.5) İngilizce derslerine yönelik olarak hiçbir tehdit belirtmemiştir. Tablo 29'da Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin içerdiği "tehditlere" ilişkin öğrenci cevapları özetlenmiştir.

Tablo 29

Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce Derslerinin İçerdiği "Tehditlere" İlişkin Bulgular

	<i>%</i>	<i>N</i>
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>en az bir tehdit ifade edenler</i>	25.5	80
		<i>f</i>
Öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması		42
Ders dışı etkinliklerin yetersizliği		38
	<i>%</i>	<i>N</i>
İngilizce derslerine ilişkin olarak <i>hiçbir tehdit ifade etmeyenler</i>	75.5	233

Tablo 29'da verildiği gibi "öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması" ($f=42$) ve "ders dışı etkinliklerin yetersizliği" ($f=38$) TBMYO'daki İngilizce derslerinin içerdiği tehditler olarak öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. İngilizce derslerinin içerdiği tehditlere ilişkin bulgular Tablo 30'da öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 30

İngilizce Derslerinin İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular

<i>Tehditler</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması	42	"Eğer yurt dışında çalışmak istersem işe yaracağını fakat yurt içi için ihtiyaç duyacağımı sanmıyorum." (Ö32)
		"Yapacağım mesleğin İngilizce ile bir ilgisi olmayacak, matbaacı olacağım çünkü." (Ö174)
		"Burada verilen İngilizceyle tek tük konuşabiliriz, onun dışında mesleğim için bir faydası olmaz." (Ö146)
		"Dersin bana mesleki faydası olacağını düşünmüyorum." (Ö181)
		"İnşaatta İngilizceye gerek yok." (Ö22)

Tablo 30

İngilizce Derslerinin İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular (devamı)

Tehditler	f	Öğrenci görüşlerinden alıntılar
Ders dışı etkinliklerin yetersizliği	38	“Gezi ve faaliyet alanında çok zayıf.” (Ö13)
		“Yurt dışı gezi planlaması olmadı.” (Ö14)
		“Gezi planlamalarında eksiklikler var.” (Ö163)
		“Hiçbir gezi...olmuyor.” (Ö254)
		“Yurt dışı gezileri hiç olmuyor.” (Ö306)

ÖA aracılığıyla 313 öğrenciden elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgular özetlendiğinde, TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu 3 fırsat ve içerdiği 2 tehdit tespit edilmiştir. Fırsatlara ilişkin olarak en sık vurgulanan durumlar sırasıyla “İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği” ($f=135$), “standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması” ($f=31$) ve “üniversite kütüphanesidir.” ($f=17$). Tehditlere ilişkin olarak en sık vurgulananlar sırasıyla, “öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması” ($f=42$) ve “ders dışı etkinliklerin yetersizliğidir.” ($f=38$). TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin öğrenciler tarafından vurgulanan fırsatlar ve tehditler Tablo 31'de karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 31

Öğrencilere Göre İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlar ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Bulgular

Sunduğu Fırsatlar	İngilizce Derslerinin;		f
	f	İçerdiği Tehditler	
İngilizce dersini mesleki açıdan gerekliliği	135	Öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması	42
Standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması	31	Ders dışı etkinliklerin yetersizliği	38
Üniversite kütüphanesi	17		

İngilizce dersi veren akademisyenlerin zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşleri. Araştırmanın ikinci temel problemi kapsamında “İngilizce dersi veren akademisyenlerin, zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ikinci alt problemine ilişkin bulgular, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da İngilizce derslerini yürüten dört akademisyenin gönüllü katılımıyla ÖGF kapsamında gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Bulgulara göre, İngilizce derslerine ilişkin fırsatlar İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından “İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği” ($f=3$); “öğrenci kulüpleri”

($f=1$) ve “yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılması” ($f=1$) olarak belirtilmiştir.

İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin fırsatlarına ilişkin en sık vurgulanan yön, “İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliğidir” ($f=3$). Bu doğrultuda görüş bildiren ÖG2, görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Elektrik, otomasyon, harita adı neyse fark etmiyor. Sonuçta buradan herkes bir şekilde mezun olacak ama iki yılda, ama üç yılda, ama dört yılda. Fark etmez ama mezun olup gittikten sonra, bir yerde bir iş yerinin soracağı kesin bir soru şu: Yabancı diliniz var mı? Var. İkinci bir yabancı diliniz var mı üçüncü var mı? Çocuklara anlatırken de böyle anlatıyorum...

TBMYO'daki İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliğine dikkat çeken ÖG3 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

...öğrenci İklimlendirme okuyor. İklimlendirme ile ilgili burada belli bir bilgi alıyor, üniversitede iki yıl bitirdi ve alanında bir işe koyuldu. Eğer bu adama iyi bir İngilizce öğretilirse belli bir yere kadar İklimlendirme ile ilgili yabancı ülkelerde İngilizce yazılmış kaynaklara ulaşip orada kendini geliştirme gibi faydası olur... Esasen her bölümde İngilizce öğrenmenin bir faydası olabilir, tabi profesyonel olarak iş yapmayı düşünenler varsa. Akademik olarak devam etmek isteyenler varsa... Orada (TBMYO'da) bazı bölümler vardı mesela İngilizcenin uzun vadede kullanabileceği, o bölümde yaptığı ürettiği şeyi İngilizce vasıtasıyla pazarlayabilir.

Bu doğrultuda görüş bildiren ÖG4 ise, şöyle açıklama yapmıştır: “Elbette ki İngilizce fırsat sunar; herhâlde şu an (TBMYO'da) İngilizcenin sunmadığı hiçbir program yok diye düşünüyorum. Teknik bölümler deyince, zaten bizim ülkenin teknik alandaki eksikliğin sebebi yurt dışındaki materyal, kaynaklara sahip olmayışımız ve araştırmamız.”

Araştırmaya katılan bir akademisyen, İngilizce derslerinin öğrencilere sunduğu diğer fırsatlar olarak “öğrenci kulüpleri” ($f=1$) ve “yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılmasını” ($f=1$) belirtmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren ÖG2, düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

İngilizce kulüpler var, kampüs içinde... Onun haricinde öğrenci gerçekten meraklıysa ve istiyorsa arayan bulur... Burada mesela yurt dışı bağlantılı, Erasmus demiyorum ama yurtdışından gelen öğrenciler var bu kampüste ve bunların kullandığı dil, ortak dil İngilizce... Farabi ile gelenler var, Mevlana Programı ile gelenler, yurt dışından gelenler...Süleyman Demirel Kültür Merkezi ve Gökkuşacağı'nda yabancı öğrenciler var, onlarla konuşabilirler.

Bir diğer yandan, araştırmaya katılan İngilizce dersi veren dört akademisyen ile yapılan bireysel görüşme verilerinin içerik analizinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce derslerinin tehditleri “Erasmus gibi imkânların TBMYO'ya sunulmaması” ($f=3$) ve “Yabancı Diller Yüksekokul imkanlarının TBMYO'ya sunulmaması” ($f=1$) olarak belirtilmiştir.

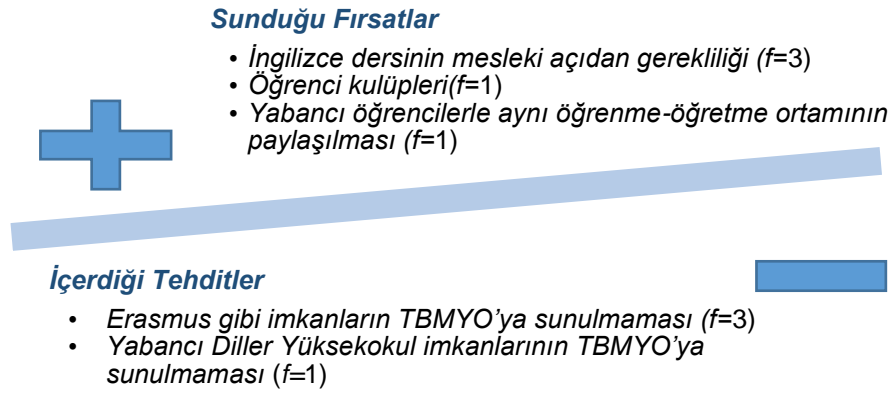
İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin içerdiği tehditlere ilişkin vurgulanan yönlerden biri, “Erasmus gibi imkânların TBMYO'ya sunulmamasıdır” ($f=3$). Bu yönde görüş bildiren ÖG1 şunları söylemiştir: “Meslek yüksekokul öğrencilerine okulda veya üniversitede sunulan bir fırsat yok. Asıl önemli olan yurt dışı fırsatı sunmak. O da Teknik Bilimler'de yok.” Bu doğrultuda, ÖG2 görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu için Erasmus imkânı yok.” ÖG3 bu konudaki görüşünü şu şekilde bildirmiştir: “Üniversitede Erasmus imkânlarıyla yurt dışına çıkabilir ama burada iki yıllığa çok fazla bir imkân yok.”

İngilizce derslerinin içerdiği tehditlere ilişkin olarak vurgulanan bir diğer yön “Yabancı Diller Yüksekokul imkânlarının TBMYO'ya sunulmamasıdır” ($f=1$). Bu yönde görüş bildiren ÖG3 şunları söylemiştir:

Şöyle düşünün... Hukuk Fakültesinden tutun, Edebiyat Fakültesinin her bölümü, tüm kur dersleri için, birkaç fakülte istisna onlar da (öğrencileri Yabancı Diller Yüksekokulu'na) göndermiyor Teknik Bilimler gibi. 1200 öğrencimiz var. Dönüşümlü olarak. Birkaç fakülte dışında geri kalanların tamamının öğrencisi derslerini artık burada (Yabancı Diller Yüksekokulunda) görüyor bizim sınıfımıza geliyor. Biz onları bölüyoruz 36 kişiye. Akıllı tahtalarda burada eğitim yapıyoruz daha sağlıklı olduğu ve daha kaliteli olduğu tespit edildi...Ama Teknik Bilimler'de (bu imkân) yok.

ÖGF aracılığıyla İngilizce dersi veren dört akademisyenden elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgularda, “İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği” ($f=3$); “öğrenci kulüpleri” ($f=1$) ve “yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılması” ($f=1$) akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin fırsatları olarak vurgulanırken; içerdiği tehditlere ilişkin olarak vurgulanan durumlar “Erasmus gibi imkânların TBMYO’ya sunulmaması” ($f=3$) ve “Yabancı Diller Yüksekokul imkânlarının TBMYO’ya sunulmamasıdır” ($f=1$). İngilizce dersi veren akademisyenlere göre Selçuk Üniversitesi’ndeki İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin bulgular Şekil 6’da özetlenmiştir.

İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin



Şekil 6. İngilizce dersi veren akademisyenlere göre İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditler.

Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşleri. Araştırmanın ikinci temel problemi kapsamında “Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin, zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditlere ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, yönetim kademesinde görev yapan üç akademisyenin gönüllü katılımıyla YGF kapsamında yürütülen içerik analizi ile elde edilmiştir. Bulgulara göre, İngilizce derslerine ilişkin fırsatlar “yurt dışı öğrenci hareketliliğine ilişkin çalışmalar” ($f=3$), “İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği” ($f=1$), “benzer veya daha iyi öğretim imkânlarının sunulması” ($f=1$) ve “dil kursları” ($f=1$) olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan yönetici akademisyenler tarafından en sık vurgulanan fırsat, üniversite kapsamında yürütülen “yurt dışı öğrenci hareketliliğine ilişkin çalışmalardır” ($f=3$). Bu yönde görüş bildiren Y2 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Öğrenci hareketliliği konusunda, X hoca (öğretim üyesi) öğrencileri bilgilendirme çalışmaları da yaptı ve biz burada imkân sunduk. Öğrencilere bilgi de verildi.” Bunu destekler yönde, Y3 görüşünü şöyle açıklamıştır: “X hoca okulda tanıtım çalışmaları gerçekleştiriyor öğrencileri yurt dışına götürelim, diye gayret sarf ediyor.” Diğer bir yönetici Y1 “Üniversite yurt dışına öğrenci götürmeye yönelik öyle bir imkân verdi. Biliyorsunuz X hoca bu konuda ulusal ajans ile ilgili bilgilendirme yaptı. Ama diğer fakültelerde Erasmus var... Ben bunu bizim okul için sağlamayı istiyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlara ilişkin olarak “İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliğini” ifade eden Y2 görüşünü şöyle belirtmiştir:

AutoCad, Solidwork gibi bazı mesleki derslerde, o (İngilizce yazılım programlarındaki) terimlerin geçmesi öğrencilerin öğrenme isteğini, arzusunu arttırabilir. Artı olarak iş imkânı açısından İngilizce öğrenince daha kolay, kaliteli ve ücret açısından daha iyi imkânlarda iş bulacak olması öğrenciyi olumlu yönde etkileyebilir.

Bir yönetici akademisyen ise diğer üniversite, kurum veya meslek yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce öğretimi ile kıyaslandığında Selçuk Üniversitesi TBMYO’da “benzer veya daha iyi öğretim imkânlarının sunulmasını” ($f=1$) İngilizce derslerinin sunduğu fırsatları arasında ifade etmiştir. Bu doğrultuda Y3, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “İlçelere gelince, ilçelerin öyle bir doğru dürüst bizim gibi teknik sınıfları, bilgisayar... yok. Fakültelerle bile eşit görüyorum.”

Selçuk Üniversitesi bünyesinde verilen “dil kurslarını” ($f=1$), İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar arasında ifade eden Y1, görüşünü şöyle açıklamıştır: “Şu anda üniversitemiz bünyesinde verilen eğitimle beraber; üniversitemiz bünyesinde olan Selçuksem’de dil kursları var.”

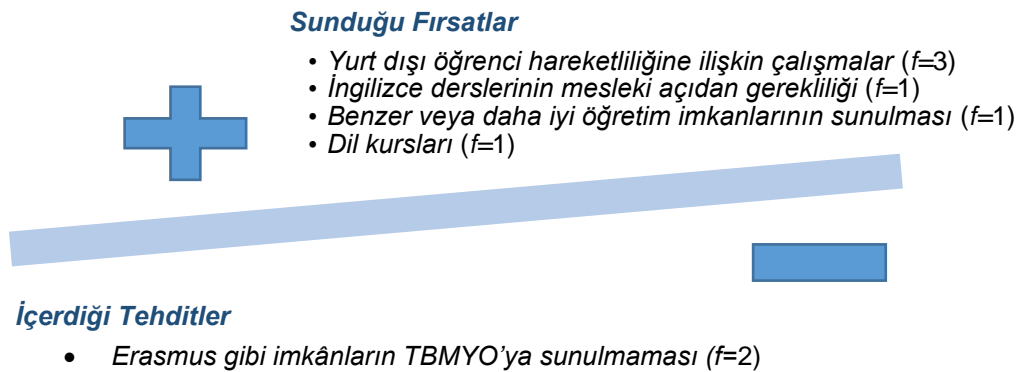
Diğer taraftan, araştırmaya katılan yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre,

Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin tehditleri "Erasmus gibi imkânların TBMYO'ya sunulmaması" ($f=2$) olarak vurgulanmıştır.

TBMYO öğrencilerine Erasmus gibi imkânların sunulmadığına dikkat çeken Y2, görüşünü şöyle açıklamıştır: "Erasmus imkânımız yok. Anlaşma yok. Selçuk Üniversitesi fakülteler bazında var ama meslek yüksekokulu bazında Erasmus imkânı yok." Bu yönde görüş bildiren Y3 ise "Bazı fakülteler yurt dışına gidiyor, yabancılarla kazı yapıyor. Yurt dışındaki kişiler de buraya geliyor, beraber müşterek yabancılarla birlikte kazı yapıyorlar. Onlarda İngilizce ister istemez iyi. Bizim öğrencilerin öyle imkânları olmuyor, Erasmus da yok." şeklinde açıklama yapmıştır.

YGF aracılığıyla yönetim kademesinde görev yapan üç akademisyenden elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgulara göre, TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu 4 fırsat ve içerdiği 1 tehdide vurgu yapılmıştır. Fırsatlara ilişkin olarak "yurt dışı öğrenci hareketliliğine ilişkin çalışmalar" ($f=3$); "İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği" ($f=1$); "benzer veya daha iyi öğretim imkânlarının sunulması" ($f=1$) ve "dil kurslarına" ($f=1$) vurgu yapılırken, tehditlere ilişkin olarak vurgulanan durumlar "Erasmus gibi imkânların TBMYO'ya sunulmamasıdır" ($f=2$). Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre Selçuk Üniversitesi'ndeki İngilizce derslerinin sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlere ilişkin bulgular Şekil 7'de özetlenmiştir.

Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin



Şekil 7. Yönetim kademesindeki akademisyenlere göre İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditler.

Selçuk Üniversitesi TBMYO’da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Sunulan Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Selçuk Üniversitesi TBMYO’da verilen zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin sunulan çözüm önerileri nelerdir?” üçüncü temel problemine ilişkin bulgular a) öğrencilerin, b) İngilizce dersi veren ve c) yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin sundukları çözüm önerileri olarak üç alt problem çerçevesinde sunulmuştur.

Öğrencilerin zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik sundukları çözüm önerilerine ilişkin görüşleri. Araştırmanın üçüncü temel problemi kapsamında “Öğrencilerin, zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik sunulan çözüm önerileri nelerdir?” olarak belirlenen ilk alt problemine ilişkin bulgular, ÖA kapsamında yürütülen betimleyici analiz sonucunda elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan toplam 313 öğrenciden 245’i (%78.2) Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin olarak en az bir çözüm önerisi belirtirken; 68 öğrenci (%21.7) İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik hiçbir çözüm önerisi belirtmemiştir. Tablo 32’de Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik “çözüm önerilerine” ilişkin öğrenci cevapları özetlenmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditlere Yönelik “Çözüm Önerilerine” İlişkin Bulgular

	%	N
İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik olarak <i>en az bir çözüm önerisi ifade edenler</i>	78.2	245
YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri		351*
Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri		238
	%	N
İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditleri olarak <i>hiçbir bir çözüm önerisi ifade etmeyenler</i>	21.7	68

* Açık uçlu soru, çoklu yanıt içerdiğinden; cevap sayısı, toplam katılımcı sayısını geçmektedir.

Tablo 32’de verildiği gibi, araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik “YÖK, Üniversite,

MYO yönetimine" ($f=351$) ve "öğrenme-öğretme sürecine" ($f=238$) ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik öğrenciler tarafından sunulan çözüm önerileri arasında en fazla "YÖK, Üniversite, MYO yönetimine" ilişkin çözüm önerileri ($f=351$) vurgulanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre öğrenciler, YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin olarak "ders saatinin artırılması" ($f=158$); "yurt dışı gezilerinin düzenlenmesi" ($f=48$); "dersliklerdeki teknolojik donanımın iyileştirilmesi" ($f=43$); "öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine göre sınıfların belirlenmesi" ($f=35$); "İngilizce dersine özel sınıf oluşturulması" ($f=22$); "İngilizce kaynakların bulunduğu kitaplık/kütüphane oluşturulması" ($f=15$); "yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği ortamlar yaratılması" ($f=15$); "İngilizce derslerinin seçmeli ders olması" ($f=4$); "yabancı öğretmenlerin ders vermesi" ($f=4$); "sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi" ($f=3$); "Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması" ($f=3$) ve "İngilizce öğretim elemanlarının yurt dışında eğitim alma olanağı sunulmasını" ($f=1$) çözüm önerileri olarak belirtmişlerdir. Tablo 33'te YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerilerine yönelik bulgular öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 33

Öğrencilerin "YÖK, Üniversite, MYO yönetimine" İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

<i>YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin öneriler</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Ders saatinin artırılması	158	"Daha çok ders saati ayrılabilir." (Ö2) "Haftada dört saate çıkarılabilir." (Ö15) "Minimum 8 saat olmalıdır" (Ö35) "Geliştirilmesi isteniyorsa ders saati artırılmalı." (Ö156) "Daha fazla ders olması lazım." (Ö300) "Ufak yurt dışı gezileri olabilirdi." (Ö8)
Yurt dışı gezilerin düzenlenmesi	48	"Yurt dışına çıkılırsa İngilizceye yardımcı olur." (Ö29) "Diğer üniversiteler gibi yurt dışı gezileri olmalı." (Ö38) "Yurt dışı gezileri olmalı." (Ö313) "Yurt dışı gezileri olabilir." (Ö310)

Tablo 33

Öğrencilerin “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular (devamı)

<i>YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin öneriler</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Dersliklerdeki teknolojik donanımın iyileştirilmesi	43	“Okul (TBMYO) müdürüyle de görüşülüp donanım desteği alınabilir.” (Ö14) “Teknolojik ekipmanlar... gibi imkânlar sağlanması gerekiyor.” (Ö40) “Sınıf büyüklüğüne göre ses sistemi ayarlanabilir.” (Ö63) “Teknolojik donanım daha iyi olmalı, bu konuda devletten destek istenmeli.” (Ö288) “Akıllı tahta getirilebilir.” (Ö233) “Sınıflar aynı seviyeye getirilebilir.” (Ö10)
Öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre sınıfların belirlenmesi	35	“Seviye dereceleri oluşturulmalı.” (Ö44) “Öğrencilerin seviyesi belirlenmeli.” (Ö57) “Sınıfların seviyeye göre olması daha iyi olur.” (Ö72) “Seviyelerine göre öğrenciler seçilip dersler verilebilir.” (Ö312) “İngilizce sınıfı” (Ö59)
İngilizce dersine özel sınıf oluşturulması	22	“İngilizce dersliği yok imkânlar çoğaltılabilir.” (Ö156) “İngilizceye ait başka sınıfların açılması olabilir.” (Ö168) “İngilizce için laboratuvar oluşturulmalı.” (Ö250) “İngilizce dersine özel sınıf olması gerekli.” (Ö292)
Yabancı öğretmenlerin ders vermesi	4	“Daha verimli İngilizce öğrenimi için hocaların yabancı olmaları gerekir.” (Ö62) “Yabancı hocalar derse girebilir.” (Ö97) “Yabancı öğretmenlerin ders vermesi etkili olacaktır.” (Ö248) “Yabancı uyruklu hocaların olması” (Ö253)
Sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi	3	“Sınıflara havalandırma yapılması” (Ö16) “Klimalı sınıf, sandalye sıralar temin edilebilir.” (Ö181) “Sınıfların düzeltilmesi gerekli.” (Ö202)
Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması	3	“Erasmus fırsatlarının sunulması” (Ö60) “Yurt dışına gitme zorunluluğu olmalı, staj tarzında.” (Ö221) “Öğrenciler yurt dışına gönderilmekle ödüllendirilmeli.” (Ö233)
İngilizce öğretim elemanlarına yurt dışı eğitim alma olanağı sunulması	1	“Öğretim elemanlarının derse tam hâkim olabilmeleri açısından yurt dışında bire bir İngilizce derslerinde bulunarak kendini geliştirmeli ve dışardaki ders işleyişine göre ülkemizde uygulamalıdır.” (Ö177)

İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak öğrenciler tarafından sunulan diğer çözüm önerileri “öğrenme-öğretme sürecine” ilişkindir ($f=238$). Bu kapsamda, “öğretim etkinliklerinde ve materyallerinde çeşitliliğin artırılması” ($f=72$), “konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” ($f=58$), “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimin planlanması” ($f=39$), “teknoloji ile desteklenmiş öğretim uygulamalarının artırılması” ($f=28$), “öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimin yapılması” ($f=9$), “ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi” ($f=8$), “okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” ($f=8$);

öğrencilerin ders dışı bireysel çalışmalara yönlendirilmesi ($f=8$), “hedef dilin derslerde kullanımının artırılması” ($f=4$) “öğretimde süreklilik ve sarmallık ilkesine dikkat edilmesi” ($f=3$); ve “yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” ($f=1$) Selçuk Üniversitesi TBMYO’dan araştırmaya katılan öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sunulan çözüm önerileridir. Tablo 34’te öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerilerine yönelik bulgular, öğrenci görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 34

Öğrencilerin “Öğrenme-öğretme Sürecine” İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

<i>Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneriler</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Öğretim etkinliklerinde ve materyallerinde çeşitliliğin artırılması	72	“Kitap ve materyallerin geliştirilmesi.” (Ö12) “Öğreticilerin derse dergi, gazete gibi kaynaklarla gelmesi lazım.” (Ö21) “Videolar ve filmler izletilmeli.” (Ö146) “İngilizce diyaloglar hazırlayıp ders içinde drama ve benzeri şekilde akılda kalıcı etkinlikler yapılabilir.” (Ö173) “İngilizce oyun kartları gibi materyallerle desteklenmeli ve ders ortamı daha akıcı olarak sağlanmalı.” (Ö177) “Daha çok konuşmaya yönelik çalışmaların yapılması gerekir.” (Ö11)
Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması	58	“Eğitimi pratik olarak alma teorikten daha iyi olur.” (Ö13) “Konuşma olarak pratik yaparsak daha iyi öğreniriz.” (Ö145) “Konuşma uygulamaları yapılmalı.” (Ö178) “Konuşma konusuna daha çok ağırlık verilmeli diye düşünüyorum.” (Ö231) “Öğrencinin ihtiyaçları belirlenmeli, ders bu yönde verilmeli.” (Ö3)
Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimin planlanması	39	“İngilizce dersleri sevdirilmeli.” (Ö13) “Biraz daha öğrencileri öğrenmeye teşvik edici öğretim olması gerekir.” (Ö30) “Öğrencinin ilgisini çekecek uygulamalar yapılmalıdır.” (Ö90) “Hocaların daha çok bilgisayar kullanması lazım.” (Ö25) “Projeksiyon yöntemiyle daha çok zihne yerleşir.” (Ö27)
Teknoloji ile desteklenmiş öğretim uygulamalarının artırılması	28	“İngilizcede bilgisayarda öğretim gelmeli” (Ö30) “Projeksiyon/ slayt kullanılmalı.” (Ö148) “Telefon veya PC üzerinden İngilizce muhabbet edebileceğimiz olanaklar sağlanabilir.” (Ö257) “Dersler daha üst düzeyde işlenebilir.” (Ö10) “Ders biraz daha yoğun işlenmeli.” (Ö64)
Öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretim yapılması	9	“Okulda İngilizce sınavı yapıp öğrencilerin İngilizce derslerinin sınava göre ayrılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö66) “...önce seviye tespit sınavı yapıp ona göre bir seviyeden başlanmalı.” (Ö145) “Seviyeler ölçülmeli ve o yönde eğitim verilmeli.” (Ö149)

Tablo 34

Öğrencilerin “Öğrenme-öğretme Sürecine” İlişkin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular (devamı)

<i>Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneriler</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenci görüşlerinden alıntılar</i>
Ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi	8	“Yabancı insanlar anlatmaya, konuşmaya derse gelebilirler.” (Ö36) “Yabancı uyruklu insanların derse katılımı sağlanarak dersler daha eğlenceli hale gelebilir.” (Ö37) “Yabancı öğrencilerin ziyarete gelmesi” (Ö50) “Yabancı uyruklu insanların derse gelip sohbet etmemiz gerek.” (Ö96) “Dili İngilizce olanlara ilgili sohbet, diyalog gibi etkinlikler yapılabilir.” (Ö217)
Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması	8	“Metinler öğrencilere okutulmalı.” (Ö15) “İngilizce kitaplar okunarak Türkçe çeviriler yapılabilir.” (Ö34) “İngilizce kitap okutulursa daha iyi geliştirilebilir.” (Ö93) “Kütüphanede İngilizce kitaplar okunabilir.” (Ö149) “Derste İngilizce kitap-hikâye vb. okuma uygulaması yapılabilir.” (Ö173)
Öğrencilerin ders dışı bireysel çalışmalara yönlendirilmesi	8	“Öğrencilerden her hafta bir sonraki ders için hazırlık çalışması istenmeli.” (Ö39) “Ödev verilebilir.” (Ö121) “Öğrencilere daha fazla ödev verilmeli.” (Ö158) “Ders dışında kalan sürelerde dersle ilgili aktiviteler yapılabilir.” (Ö173) “Öğrenciler ders dışı farklı kaynaklara yönlendirilmeli.” (Ö235) “Öğretim üyelerinin derste daha aktif İngilizce konuşmaları daha uygun.” (Ö35)
Hedef dilin derslerde kullanımının artırılması	4	“Bence yetersiz, dersler tamamen İngilizce işlenmeli.” (Ö177) “Sürekli İngilizce konuşulması daha iyi olur.” (Ö309) “Daha çok İngilizce konuşan öğretmen olmalı.” (Ö313)
Öğretimde süreklilik ve sarmallık ilkesine dikkat edilmesi	3	“Her sene aynı konuları vermek yerine pekiştirilmesi gerekir.” (Ö64) “Bu ders ilkokuldan farklı olarak verilmeli.” (Ö209) “Her sene aynı konular görülmemeli” (Ö265)
Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması	1	“Daha ileri seviyede ... yazma geliştirilebilir.” (Ö221)

ÖA aracılığıyla elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgularda, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik iki tema kapsamında 24 çözüm önerisi öğrenciler tarafından sunulmuştur. Bu temalar kapsamında, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak sunulan ve en sık vurgulanan durumlar sırasıyla, “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ($f=351$) ve “öğrenme-öğretme sürecine” ($f=269$) ilişkin önerilerdir. “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ilişkin en fazla “ders saatinin artırılması” ($f=158$) çözüm önerisi olarak sunulurken “öğrenme-öğretme sürecine” ilişkin en

fazla “öğretim etkinliklerinde çeşitliliğin artırılması” ($f=72$) çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

İngilizce dersi veren akademisyenlerin zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşleri. Araştırmanın üçüncü temel problemi kapsamında “İngilizce dersi veren akademisyenlerin, zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik sundukları çözüm önerileri nelerdir?” olarak belirlenen ikinci alt problemine ilişkin bulgular, İngilizce derslerini yürüten dört akademisyenin gönüllü katılımıyla ÖGF kapsamında yürütülen içerik analizi ile elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından, Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ($f=7$) ve “öğrenme-öğretme sürecine” ($f=4$) ilişkin olarak iki tema çerçevesinde çözüm önerileri sunulmuştur. İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik İngilizce dersi veren akademisyenlerin sundukları çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 35’te özetlenmiştir.

Tablo 35

İngilizce Dersi Veren Akademisyenlerin Sundukları Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Çözüm önerileri	<i>f</i>
<i>YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri</i>	7
Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi	3
Yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği ortamların yaratılması	2
Öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre sınıfların belirlenmesi	1
İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması	1
<i>Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri</i>	4
Öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak bir şekilde düzenlenmesi	2
Ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi	1
Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması	1

İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditler açısından en fazla “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ilişkin çözüm önerileri ($f=7$) vurgulanmıştır. “Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşullarının iyileştirilmesi” ($f=3$), “yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği

ortamların yaratılması" ($f=2$), "öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre sınıfların belirlenmesi" ($f=1$) ve İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması" ($f=1$) olmak üzere çözüm önerileri sunulmuştur. Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşullarının iyileştirilmesine yönelik çözüm önerisi sunan bir ÖG4, görüşünü şöyle belirtmiştir: "Dersliklerin fiziki koşulları çok güzel değil. Mesela U şeklinde bir sıra olması daha güzel olurdu." Sınıf düzeni ve ortamı ile dersliklerin teknolojik donanımın iyileştirilmesine yönelik çözüm önerisi sunan ÖG3 ise, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "... Bir de en azından bir akıllı tahta olsun. Hoca yanına laptop taşıyıp duracak, şarjıyla iş yapıp duracak...Öğrenciyi motive edeceksin, ona yeterli miktarda öğrenebilmesi için imkân sağlayacaksın; yani fiziksel anlamda imkân sağlayacaksın." ÖG3'ün görüşünü destekler yönde ÖG2 de görüşünü şöyle açıklamıştır: "Teknik olarak, işin açığı çok da bir imkân yok... ama akıllı tahta mesela olabilir. Olsa çok iyi olur. Belki öğrenci visual, kinestetik ... tahtaya yansıtacaksın. Orada flashı getiririz, takarız olabilir... Hoparlör sistemi eksik ya hoparlör olsa iyi olur..."

Yabancı öğrencilerle hedef dilde iletişim kurulabilecek ortamların oluşturulması gerekliliğine dikkat çeken ÖG3, görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Çocukları İngilizce ile muhatap etmek gibi bir fırsat sunabiliriz de, işte biz, bence hiçbir üniversite de bu yapılmıyor diye düşünüyorum. Yabancı dilin konuşulacağı alanlar sunulmalı, kafeler restoranlar çok fazla yaşam alanı var. Spor yapılan yerler falan... Bu alanlarda yabancı dilin konuşulması gerekiyor, buraya (üniversiteye) geliyorsanız mutlaka İngilizce konuşacaksınız...

Bunu destekler yönde ÖG2 ise, görüşünü şöyle ifade etmiştir: "İngilizce için bir ortam oluşturulursa, mesela Süleyman Demirel Kültür Merkezi gibi, kafe gibi etkileşim sağlanır. Orada yabancı öğrenciler garsonlar yurtdışından gelenler olur... Hem onlara maddi imkân sağlanır hem de öğrenciler orada İngilizce pratik yapmış olurlar."

Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine göre sınıfların düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş bildiren ÖG2 şunu söylemiştir: "...heterojen bir yapı var. Mesela şey yapılabilir, dönemin başında kur sınavı yapıp ona göre belirlenebilir."

İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulmasını çözüm önerisi olarak sunan ÖG4, görüşünü şöyle açıklamıştır: "... bir dil laboratuvarı olsa iyi olur diye düşünüyorum..."

Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditler açısından "öğrenme-öğretme sürecine" ilişkin çözüm önerileri ($f=4$) İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından vurgulanan bir diğer durumdur. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin "öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak bir şekilde düzenlenmesi" ($f=2$), "ana dili İngilizce olan kişilerin derse davet edilmesi" ($f=1$) ve "okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması" ($f=1$) çözüm önerisi olarak sunulmuştur. ÖG1, öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamış ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Okulun öğrenme sürecine yönelik sahip olduğu imkânlar yok ancak bu bir problem değil. Çünkü artık teknoloji çok ön planda. Her şeye telefondan ulaşılabilir. Önemli olan öğrencide merak uyandırmak. Oradaki hocanın (ortamda/sınıfta) bunu yapması lazım." Bu doğrultuda görüş bildiren ÖG2 ise şunları söylemiştir: "Sınıfta kütüphane olabilir. Duvarlara, hani çocuk içeriye girdiğinde burası dil sınıfı diyecek şeyler asılabilir. Haftalık değişebilir, aylık değişebilir. Özel günlerde İngilizce şeyler yapılabilir..."

Ana dili İngilizce olan kişilerin derse davet edilmesini çözüm önerisi olarak sunan (ÖG2) görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "...Sınıfa native'ler getirebiliriz... Yurtdışından gelen öğrenciler var, Mevlana'yla geliyorlar. Onlar getirilebilir."

Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasını vurgulayan ÖG3, görüşünü şöyle açıklamıştır:

Öğreneceklere de alt yapıyı şöyle verelim; okuduklarını anlasınlar, kelime kapasiteleri olsun, işte bu gazete falan okuyarak olur... Dinletelim bol bol anlayabildikleri kadar anlasınlar. Niye konuşmuyorsun demeyelim... Bir de konuşmada, diyalogta en önemli mesele karşındakinin konuştuğunu anlamaktır. Duyduğunu anlamazsan bir şey diyemezsin adama. Biz onu geliştirelim burada, pasif bir beceridir zaten geliştirebiliriz dinleyerek film seyrettirerek. Zihnideki bu kelime kapasitesi ve alt yapıyla bir şeyler muhakkak söyleyebilir.

ÖGF aracılığıyla elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgularda, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik 2 tema kapsamında 7 çözüm önerisi İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından sunulmuştur. Bu temalar kapsamında, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak sunulan ve en sık vurgulanan durumlar sırasıyla, "YÖK, Üniversite, MYO yönetimine" ($f=7$) ve "öğrenme-öğretme sürecine" ($f=4$) ilişkin önerilerdir. "YÖK, Üniversite, MYO yönetimine" ilişkin en fazla "dersliklerin fiziki ve teknolojik koşullarının iyileştirilmesi" ($f=3$) çözüm önerisi olarak sunulurken "öğrenme-öğretme sürecine" ilişkin en fazla "öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak bir şekilde düzenlenmesi" ($f=2$) çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

Yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşleri. Araştırmanın üçüncü temel problemi kapsamında "Yönetim kademesindeki akademisyenlerin, zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere yönelik sundukları çözüm önerileri nelerdir?" olarak belirlenen üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, yönetim kademesinde görev yapan üç akademisyenin gönüllü katılımıyla YGF kapsamında yürütülen içerik analizi ile elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik "YÖK, Üniversite, MYO yönetimine" ($f=8$) ve "öğrenme-öğretme sürecine" ($f=3$) ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. İngilizce derslerinin zayıf yönlerin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik yönetim kademesindeki akademisyenlerin sundukları çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 36'da özetlenmiştir.

Tablo 36

Yönetim Kademesindeki Akademisyenlerin Sundukları Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Çözüm önerileri	<i>f</i>
<i>YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri</i>	8
Ders saatinin artırılması	2
Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması	2
Üniversite bünyesindeki dil kurslarının artırılması	1
Hazırlık sınıfı uygulaması	1
Fiziki koşulların iyileştirilmesi	1
İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması	1
<i>Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri</i>	3
Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması	2
Mesleki İngilizceye derste yer verilmesi	1

Yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditleri ortadan kaldırmaya yönelik en fazla “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ilişkin çözüm önerileri ($f=8$) vurgulanmıştır. Bu kapsamda, “ders saatinin artırılması” ($f=2$); “Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması” ($f=2$); “üniversite bünyesindeki dil kurslarının artırılması” ($f=1$); “hazırlık sınıfı uygulaması” ($f=1$); “fiziki koşullarının iyileştirilmesi” ($f=1$) ve “İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması” ($f=1$) çözüm önerileri olarak sunulmuştur.

Ders saatinin artırılmasını çözüm önerisi olarak sunan Y1 görüşünü şöyle açıklamıştır: “Bana göre iki saatin öğretici olduğuna inanmıyorum. Bence İngilizce eğitiminin ortaöğretim, lisede olduğu gibi en az dört ve altı saat olarak değerlendirilmesi gerekir.” Bu doğrultuda Y2 ise şunları söylemiştir: “derslerin yoğunluğunu, biraz her bölümde değil ama elektronik mesela bilgisayarda, makinede de artırmak gerekir bence. Ders saatlerinin sayısını arttırmak olabilir.”

Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulmasını çözüm önerisi olarak iki akademisyen ifade etmiştir. Y1 görüşünü şöyle belirtmiştir: “Ama diğer fakültelerde Erasmus gibi varsa ben bunu bizim okul için sağlamayı istiyorum; o konu için de görüşmeler inşallah yaparız.” Y2 bu doğrultudaki görüşünü şöyle açıklamıştır:

Aslında bu tür faaliyetlerin (yurt dışı eğitim imkânlarının) arttırılması lazım. Yani öğrencinin yurtdışına gidip görmesi gibi. Erasmus imkânımız yok.

Anlaşma yok. Selçuk Üniversitesi fakülteler bazında var ama meslek yüksekokulu bazında Erasmus imkânı yok...Öğrencilerin yurt dışına gönderilmesi amacıyla Avrupa Birliği desteği var sanırım ama ne kadar yapılıyor orada biraz sıkıntılar var... Bu tür faaliyetlerin arttırılması lazım.

Yönetici akademisyenlerden Y1, üniversite bünyesindeki dil kurslarının artırılmasını çözüm önerisi olarak sunmuştur. Bu doğrultuda, Y1'in görüşleri şöyledir: "Selçuksem (Selçuk Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi) gibi faaliyetlerin bana göre daha çok arttırarak, yayarak hatta öğrencilerin de fazlasıyla içine alındığı bir eğitim kurumunun oluşacağına inanıyorum."

TBMYO'ya hazırlık sınıfı uygulamasını çözüm önerisi olarak sunan Y2, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "...iki saatte olabilecek bir şey değil. Bazı meslek yüksekokullarına (örneğin bu okula), buraya ayrıcalık yapıp üç yıla çıkarıp bir hazırlık sınıfı belki düşünülebilir yani."

Dersliklerin fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve İngilizce dersi için özel sınıfın oluşturulmasına ilişkin çözüm önerisi belirten Y2 görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "Sınıfların birebir konuşulacak seviyeye getirilmesi de olabilir... Sıra dizaynı da önemli özel İngilizce sınıfları olmalı. Özel İngilizce sınıfı olması lazım. Yeni okula taşınırsak belki bunları öyle düşünmemiz gerekir. Sınıflar düzenlenebilir, aslında nasıl ki makine laboratuvarı varsa İngilizce laboratuvarı olmalı."

Yönetici akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik "öğrenme-öğretme sürecine" ($f=3$) ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Bu kapsamda, "konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması" ($f=2$) ve "mesleki İngilizceye derste yer verilmesi" ($f=1$) çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasını çözüm önerisi olarak sunan Y1 görüşünü şöyle açıklamıştır: "...öğrencilerin de zorluk çektiği özellikle konuşma dilinde ki aksaklığın ortadan kaldırılabilmesi için bana göre burada ki İngilizce eğitimlerinin o yönde olması fayda sağlayacaktır." Y1'in görüşünü destekler yönde Y3 ise şunları söylemiştir:

İngilizce, konuşma İngilizcesi olursa hayatımızın her yerinde mutlaka lazım... Öğrenciler yemek yediğini, bir yere gidebileceğini, bir ihtiyacını ifade eder... Dersler, seçmeli ders değil de konuşma dersi adında olsa...

Yani eğer İngilizcenin gerekliliği noktasındaysa böyle bir İngilizce olursa çok çok faydalı olacağı kanaatindeyim...Yani ne yapılabilir, küçük gruplar halinde konuşma grupları, bir tiyatro bile olabilir; yaşayarak bunu uygulayabilir. Olsa çok daha güzel olur. Öğrenci de istekli olur.

İngilizce derslerinde mesleki İngilizceye yer verilmesini çözüm önerisi olarak sunan Y2 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir: “AutoCad, Solidwork gibi bazı mesleki derslerde o terimlerin geçmesi öğrencilerin öğrenme isteğini, arzusunu arttırabilir...”

YGF aracılığıyla elde edilen verilerin analizinden sağlanan bulgularda, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdіđi tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik 2 tema kapsamında 8 çözüm önerisi yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından sunulmuştur. Bu temalar kapsamında, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdіđi tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak sunulan ve en sık vurgulanan durumlar sırasıyla, “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ($f=8$) ve “öğrenme-öğretme sürecine” ($f=3$) ilişkin önerilerdir. “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ilişkin en fazla “ders saatinin artırılması” ($f=2$) çözüm önerisi olarak sunulurken “öğrenme-öğretme sürecine” ilişkin en fazla “konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması” ($f=2$) çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditlerini belirlemeye yönelik yürütülen bu çalışmaya ilişkin temel problemler ve alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönlerinin öğrenci ve akademisyen görüşleri çerçevesinde incelendiği birinci araştırma problemine ilişkin bulgular; ÖA, ÖGF ile YGF aracılığıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlemesi yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından TBMYO'daki İngilizce derslerinin, "öğretim elemanı özellikleri" ($f=359$), "öğrenme-öğretme süreci" ($f=279$), "derslik koşulları" ($f=163$) ve "dört temel dil becerisi" ($f=105$) açısından 16 güçlü yönü ortaya konulmuştur. İngilizce derslerinin güçlü yönlerine ilişkin olarak elde edilen bu sonuç, alan yazında kabul gören Dick ve Carey (1978), Smith ve Ragan (1999) Kemp, Morrison ve Moss (2004) Öğretim Tasarımı Modelleri'nde öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasında dikkate alınması gereken öğretmen özellikleri, öğretim ortamı, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler gibi unsurlarla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, TBMYO'daki İngilizce derslerinin güçlü yönlerine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrenciler tarafından vurgulanan bu boyutlar öğretim sürecine ilişkin olumlu bir gösterge olarak yorumlanabilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu temalar kapsamında ortaya konulan 16 güçlü yöne ilişkin bulgular dikkate alındığında, TBMYO'daki İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve beceriler açısından donanımlı olması ($f=165$) ve dersliklerin teknolojik koşullarının ($f=122$) yeterli olmasının İngilizce derslerini güçlendiren en temel unsurlar olduğu sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanı özellikleri temasında vurgulanan öğrenci ile etkili iletişim kurma ($f=85$), mesleki deneyim ($f=73$) ve mesleki bağlılık ($f=36$); öğrenme-öğretme süreci temasında vurgulanan öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi ($f=67$), teknoloji destekli öğretim ($f=60$), haftalık

ders süresi ($f=56$), ders kitabı/notları ($f=53$), dil seviyesi açısından homojen sınıf yapısı ($f=33$) ve iletişim odaklı öğretim ($f=10$); derslik koşullarında vurgulanan fiziki koşullar ($f=41$); ve dört temel dil becerisi teması altında vurgulanan okuma ($f=30$), yazma ($f=29$), konuşma ($f=29$) ve dinleme ($f=17$) becerileri sıklık oranları (frekans değerleri) açısından oldukça düşük bir değere sahiptir. Dolayısıyla bu yönler, İngilizce derslerinin iyileştirilmesi gereken yönleri olarak yorumlanabilir. Alan yazında da bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin dört temel dil becerisinin yeterli düzeyde kazandırılmadığına ilişkin sonuçlar Erdem ve Atar (2018); Erişti, Polat ve Erdem (2018); Sarıtaş (2013); Dağlı (2011) ve Şimşek (2014) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarında da belirtilirken; haftalık ders süresinin yetersizliğine ilişkin sonuçlar Sarıtaş (2013) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz'ın (2004) çalışmasında da İngilizce derslerinde teknoloji destekli öğretimin yapılmadığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

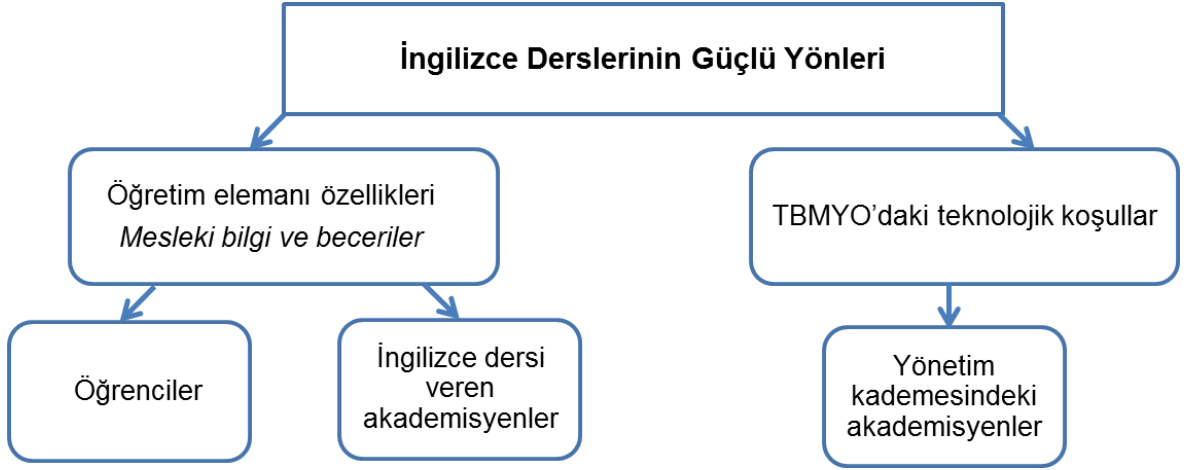
Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler, TBMYO'daki İngilizce derslerinin tek güçlü yönü olarak, İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve beceriler açısından donanımlı olmasını ifade etmişlerdir. TBMYO'da İngilizce dersi veren öğretim elemanlarının İngilizce öğretmenliği lisans bölümü mezun olmaları, yine bu alanda lisansüstü eğitim almaları, yurt dışında eğitim almış veya konferanslara katılmış olmaları öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve beceriler açısından güçlü olmasına katkı sağlayan unsurlardır. Bunu destekler yönde; etkili bir İngilizce öğretim elemanının özellikleri arasında yeterli alan bilgisine alan bilgisine hâkimiyet, öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması, alana ilişkin öğretim ve yöntem tekniklerinin kullanılması gibi alan yazında belirtilen unsurlar çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Arıkan, Taser, Saraç-Süzer ve Sezgi, 2008; Calderon, Slavin ve Sanchez, 2011; Dinçer, Göksu, Takkaç ve Yazıcı, 2013; Shishavan, Babai, Sadeghi ve Karim, 2009). Diğer taraftan, araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin olarak sadece tek bir güçlü yönün vurgulanması, öğrenme-öğretme sürecinin mevcut durumuna ilişkin olumsuz bir gösterge olarak da yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler ise TBMYO'daki İngilizce derslerinin tek güçlü yönü olarak TBMYO'nun sahip olduğu

fiziki ve teknolojik koşullarını vurgulayarak, okul ve dersliklerde öğrencilerin internete erişebilmeleri ve TBMYO'daki bilgisayar laboratuvarlarının bulunmasını İngilizce derslerinin güçlü yönü olarak belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç, yönetim kademesindeki akademisyenlerin idari görevleri veya alan uzmanlıkları itibariyle İngilizce derslerindeki öğrenme-öğretme sürecine uzak olmaları ve dolayısıyla mevcut durumun analizinde kendi idari görev ve sorumlulukları çerçevesinde (ders programı hazırlama, dersliklerin dağılımı, TBMYO'nun teknolojik veya fiziki koşulları vb. açısından) İngilizce öğretme-öğrenme sürecini değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Diğer taraftan, araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenlerin TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin olarak vurguladıkları tek bir güçlü yönün İngilizce dersine değil; genel olarak TBMYO'ya yönelik olması yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin İngilizce derslerinin işleyişine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrenci ve akademisyenler tarafından ortaya konulan Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin az sayıdaki güçlü yönler, İngilizce derslerinin mevcut durumunun iyileştirilmesi gerektiğinin açık ve net bir kanıtıdır. Buna ek olarak, İngilizce derslerinin temel paydaşları olarak araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğrenciler, İngilizce dersi yürüten akademisyenler ile yönetim kademesindeki akademisyenlerin TBMYO'daki İngilizce derslerinin üstün yönü olarak vurguladığı ortak bir yönün olmaması oldukça düşündürücüdür. Bu sonuç, hem öğrenciler ve hem de İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından ortak olarak vurgulanan güçlü yönün öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde ise yönetim kademesindeki akademisyenlerin mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerinin eğitsel açıdan çok genel/idari yapıyla ilgilendiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, İngilizce dersi veren öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerilerinin en çok vurgulanan güçlü yön olması, TBMYO'da İngilizce dersi veren öğretim elemanlarını yeterlikleri, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde olumlu özelliklere sahip olduğuna işaret etmektedir. Derslik ve TBMYO'nun koşullarının üstün yön olarak sadece yönetici kademesindeki akademisyenler tarafından vurgulanması, TBMYO'da paydaşlara

sunulan koşulların yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların (öğrenciler, İngilizce dersi veren akademisyenler ve yönetim kademesinde görev yapan akademisyenlerin en sık vurguladığı TBMYO'daki İngilizce derslerine ilişkin güçlü yönler Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. İngilizce derslerinin güçlü yönleri.

Diğer yandan, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından TBMYO'daki İngilizce derslerinin “öğrenme-öğretme süreci” ($f=491$), “derslik koşulları” ($f=82$), “İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olması” ($f=63$), “yabancı kaynaklara erişim” ($f=43$), “dört temel dil becerisi” ($f=39$), “ilgisiz/ isteksiz öğrenci profili” ($f=32$) ve “öğretim elemanı özellikleri” ($f=25$) açısından 7 tema kapsamında 18 zayıf yönü ortaya konulmuştur. İngilizce derslerinin zayıf yönlerine ilişkin ortaya konulan bu sonuç, alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla İngilizce derslerinde ana dil kullanımı, öğretmen nitelikleri, dört temel dil becerisinin öğretimi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı isteksizliği, kalabalık sınıflarda öğretim gibi unsurlar açısından benzerlik göstermektedir (Musa, Lie ve Azman; Xu, 2001; Yaman, 2018). Anket uygulanan TBMYO'daki 313 öğrencinin neredeyse tamamının zayıf yön vurgulaması, İngilizce derslerinin niteliğini etkileyen aksaklıkların mevcut olduğuna işaret etmektedir. Öğrenme-öğretme süreci temasında vurgulanan haftalık ders süresinin yetersiz olması ($f=162$) ve dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısı ($f=127$); derslik koşulları temasında vurgulanan teknolojik koşullar ($f=65$) ve İngilizce dersinin mesleki açıdan yetersiz olması ($f=63$), İngilizce öğretim sürecinin eksik yönlerinin olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenme-öğretme süreci temasında aynı konuların tekrarlı öğretimi ($f=55$), ders kitabı/ notu odaklı öğretim ($f=53$), dil bilgisi odaklı öğretim ($f=43$), kalabalık sınıf mevcudu ($f=31$),

öğretimde sınırlı araç gereç kullanımı ($f=16$) ve ana dil odaklı öğretim ($f=4$) ; derslik koşulları temasında fiziki koşullar ($f=17$), yabancı kaynaklara erişim ($f=43$); dört temel dil becerisine ilişkin dinleme ($f=5$) ve dil bilgisi/ gramer becerisi ($f=3$); “ilgisiz/ isteksiz öğrenci profili” ($f=32$); öğretim elemanı özellikleri temasında sınıf yönetimi ($f=15$), öğrenci ile etkili iletişim kuramama ($f=9$) ve ses kullanımı ($f=1$) sıklık oranları (frekans değerleri) açısından oldukça düşük bir değer sahiptir. Belirtilen bu zayıf yönlerin, öğrenciler için İngilizce öğretimini etkileyen olumsuz durumlar olduğu fakat öncelik açısından diğerlerine göre daha alt sıralarda yer aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak en sık haftalık ders saatinin yetersiz olması vurgulanmıştır. Bu sonuç, Sarıtaş'ın (2013) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçtan hareketle, TBMYO'daki İngilizce derslerinin haftada sadece 80 dakikalık olarak verilmesinin, temel dört dil becerisinin bir bütün olarak kazandırılmasında yeterli bir süre olmadığına işaret edebilir. Ayrıca ders süresinin, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciye dönük olarak hazırlanması, öğrenme yaşantılarının giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerini kapsayacak bir şekilde düzenlenmesi (Demirel, 2013) için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğrenme-öğretme süreci temasında sıklıkla vurgulanan diğer zayıf yön, dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısıdır. Bu sonuçlar, Dağlı'nın (2011) yürüttüğü çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yürütülen araştırmada, sınıflarda bulunan teknolojik koşulların yetersizliği ve bu sebeple de İngilizce öğretim sürecinde sınırlı teknolojik araç ve gereç kullanımına yönelik elde edilen sonuçlar; Gökdemir (2005), Park, Yoo, Kim ve Lee (2018) ile Parlak'ın (2011) yürüttüğü çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. TBMYO'daki İngilizce öğretiminin yapıldığı sınıflarda projeksiyon dışında teknolojik donanımın bulunmamasının, İngilizce öğretim sürecini olumsuz olarak etkileyen bir unsur olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada İngilizce dersinin mesleki açıdan yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca, Clement ve Murugavel, (2015); Kılıç ve Yılmaz (2018), Ödemiş (2018) ve Sarıtaş'ın (2013) çalışma sonuçlarında da rastlanmaktadır. TBMYO'da yer alan, farklı mesleklere ara eleman yetiştirmeyi hedefleyen bölümlerdeki öğrencilerin İngilizce dersini mesleki açıdan yeterli görmemelerine

ilişkin sonuç, meslekleriyle ilgili konu veya durumların İngilizce dersleri kapsamında olmadığını göstermektedir.

Öğrenciler tarafından dört temel dil becerileri arasında TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak ifade edilen becerilerden biri konuşma becerisidir. Bir dilin öğreniminde konuşma becerisi büyük yer tutmaktadır (Çavuşoğlu-Deveci, Arslan-Buyruk, Erdoğan ve Yücel-Toz, 2016; Gömleksiz ve Özkaya, 2012; İşisağ ve Demirel, 2010). TBMYO'daki İngilizce derslerinde konuşma becerisinin yeterli düzeyde kazanılamaması, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olarak alan yazındaki çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Balcı, Durak-Üğüten ve Çolak, 2018; Bolton ve Botha, 2015; Davras ve Bulgan, 2015; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Evans, 2017; Karakuş, 2013; Park, Yoo, Kim ve Lee, 2018).

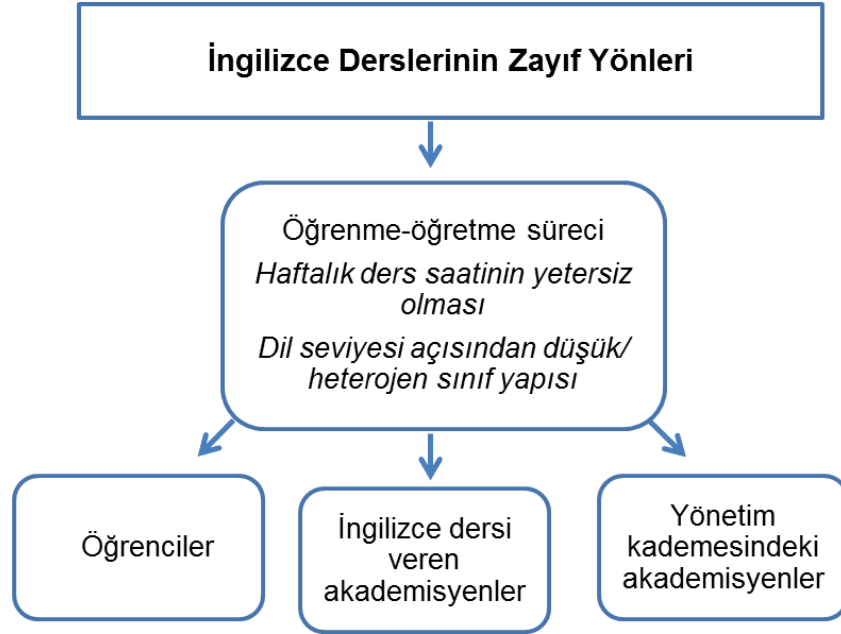
Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönleri, öğrenme-öğretme süreci, derslik koşulları ve ilgisiz/isteksiz öğrenci profili olarak vurgulanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı, haftalık ders saatinin yetersiz olması, kalabalık sınıf mevcudu, aynı konuların tekrarlı öğretimi ve dil bilgisi odaklı öğretim olumsuz yönler olarak ifade edilirken derslik koşullarına ilişkin olarak teknolojik koşullar ve fiziki koşullar vurgulanmıştır. İngilizce öğretiminin yapıldığı sınıflarda dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarında da İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında vurgulanmıştır (Babanoğlu ve Ağçam, 2016; Dağlı, 2011). Bu bulgulardan hareketle, TBMYO'daki İngilizce derslerinin yürütüldüğü sınıftaki öğrencilerin dil seviyelerinin düşük olması veya birbirinden çok farklı olmasının öğretim elemanı ve öğrenciler açısından öğretimi ve öğrenimi zorlaştıracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilir. İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından ifade edilen bir diğer zayıf yön olan teknolojik koşulların yetersizliğine ilişkin elde edilen sonuçlar bazı alan yazın çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ersungur, 2013; Gökdemir, 2005; Sarıtaş, 2013). İngilizce dersi veren öğretim elemanlarının dersliklerdeki teknolojik donanım yetersizliğinden dolayı internet üzerinden ulaşılacak video, film, gazete gibi kaynakları öğrenme-öğretme sürecinde kullanamadığı, dolayısıyla bu durumun İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde materyal çeşitliliğinin sağlanmasında sınırlılık yarattığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönleri öğrenme-öğretme süreci, TBMYO'daki teknolojik koşullar ve İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersizliği olarak vurgulanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak haftalık ders saatinin yetersiz olması, dil seviyesi açısından düşük sınıf yapısı, dil bilgisi odaklı öğretim ve kalabalık sınıf mevcudu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, Sarıtaş ve Arı'nın (2013) üniversitede İngilizce derslerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmalarında ortaya çıkan zayıf yönlerle ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Haftalık iki saatlik ders süresinin İngilizce öğretimi için yeterli olmaması, meslek liselerinden TBMYO'ya yatay geçişin de sebep olduğu dil seviyesi olarak düşük sınıf yapısı, konuşma becerisi yerine dil bilgisi ağırlıklı öğretim yapılması, sınıflarda farklı iki veya üç bölümün bir arada İngilizce dersini alması ve sınıflardaki teknolojik donanım olarak sadece projeksiyon olması gibi unsurların TBMYO'daki İngilizce öğretimi sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan İngilizce derslerinin paydaşları (öğrenci ve akademisyenler) tarafından sınırlı sayıda güçlü yön belirtilmesi; ancak birçok zayıf/olumsuz yön ifade edilmesi, TBMYO'daki İngilizce derslerinde karşılaşılan birçok sorunun belirtilmesi İngilizce derslerinin dil becerilerini kazandırmada yetersiz olduğunun açık bir göstergesi olabilir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak haftalık ders saatinin yetersiz olması ve dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı tüm katılımcılar tarafından en sık vurgulanan zayıf yönlerdir. Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinde TBMYO'daki İngilizce derslerini alan öğrencilerin dil seviyelerinin dikkate alınmadığı ve haftalık ders saatinin dört temel dil becerisinin istenilen düzeyde kazandırılması için yeterli olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmanın yürütüldüğü TBMYO'da İngilizce dersi bilgi paketinin, gerek öğrenci özellikleri gerekse İngilizce dil edinimine ilişkin özelliklerin dikkate alınmadan yapılandırıldığı açık bir göstergesidir. Diğer bir ifadeyle, ulaşılan bu sonuçlar program geliştirme ilke, süreç ve uygulamalarının dikkate alınmadığına işaret etmektedir. Örneğin, paydaşlar tarafından ortaya konulan bu ortak zayıf yönler, program geliştirme sürecinin ilk aşaması olan ihtiyaç analizi çalışmalarının eksikliği ile ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle, İngilizce derslerine yönelik tüm paydaşlar tarafından görüş birliğine dayalı olarak vurgulanan zayıf yön olan öğrenme-

öğretme sürecine ilişkin eksikliklerin temel nedeni TBMYO’da program geliştirme ilke, süreç ve uygulamalarının dikkate alınarak geliştirilen İngilizce dersi öğretim programının olmaması olarak gösterilebilir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar tarafından en sık vurgulanan ortak zayıf yönler Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. İngilizce derslerinin zayıf yönleri.

Selçuk Üniversitesi TBMYO’da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Sunduğu Fırsatlar ve İçerdiği Tehditlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Selçuk Üniversitesi TBMYO’da verilen zorunlu İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği tehditleri öğrenci ve akademisyen görüşleri çerçevesinde incelendiği ikinci araştırma problemine ilişkin bulgular; ÖA, ÖGF ile YGF aracılığıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından, İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği ($f=135$), standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulması ($f=31$) ve üniversite kütüphanesi ($f=17$) açısından TBMYO’daki İngilizce derslerinin üç fırsatı ortaya konulmuştur. İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliğine yönelik elde edilen sonuç; TYYÇ 5.düzey ön lisans yeterliliklerinde de “İletişim ve Sosyal Yetkinlik” olarak vurgulanmıştır. Yine alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarında İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği, öğrencilerin ileride yapacakları mesleklere yönelik olarak katkı sağlaması açısından değerlendirilmiştir (Arora, Joshi, Koshy ve Tewari, 2017; Al-Tamimi ve Shuib, 2009; Choosri ve

Intharaksa, 2014; Davras ve Bulgan, 2015). Ayrıca, öğrencilerin İngilizcenin mesleki açıdan gerekliliğinin farkında olmaları, üniversitenin uluslararasılaşma sürecine katkı sağlayabilecek unsurlardan birinin de farkında olmaları anlamına gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Selçuk Üniversitesi TBMYO ve diğer meslek yüksekokullarındaki İngilizce öğretimi açısından fark görülmemesi, Selçuk Üniversitesi TBMYO'da standart veya benzer öğretim imkânlarının sunulduğunu göstermektedir. Öğrenciler tarafından fırsat olarak ifade edilen bu yön, bazı üniversitelerin ders bilgi paketlerinde belirtilen dersin amacı, içeriği, kullanılan yöntem ve tekniklerin paralellik gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda öğretim imkânlarının benzer olduğu sonucuna işaret edebilir (Selçuk Üniversitesi TBMYO Ders Bilgi Paketi, 2019; Gazi Üniversitesi Ders TBMYO Bilgi Paketi, 2019; İstanbul Üniversitesi TBMYO Ders Bilgi Paketi, 2019) .

Öğrenciler tarafından üniversite kütüphanesinin varlığı fırsat olarak belirtilmesine rağmen sıklık oranları (frekans değerleri) düşüktür. Bu sonucun elde edilmesinde; öğrencilerin üniversite kütüphanesinden İngilizce öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla yararlanmaması, öğretim elemanlarının öğrencileri İngilizce proje, ödev, araştırmaya yönlendirmemeleri veya kütüphanede yeterli sayıda ve çeşitte İngilizce kaynakların bulunmaması etkili olmuş olabilir. Özellikle üniversite kütüphanesinde yabancı kaynakların yetersizliği ile ilgili sonuca, Çelik'in (1991) yürüttüğü çalışma sonuçlarında da rastlanmaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği, öğrenci kulüpleri ve yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılmasını Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar arasında ifade etmişlerdir. TBMYO'daki İngilizce derslerinin mesleki açıdan gerekliliği öğrenciler tarafından, TBMYO'daki meslek derslerinde kullanılan İngilizce teknolojik yazılımların rahatlıkla kullanılabilmesi, İngilizce derslerinin öğrencilerin ileride sahip olacakları mesleklere katkı sağlaması, öğrencilerin yurt dışı bağlantılı iş yapabilme olanağı kapsamında ifade edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (2011) tarafından yayımlanan raporda, farklı mesleklerde görev yapan bireylerin mesleki açıdan İngilizce öğrenme gerekliliğine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci kulüplerinin varlığının, İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından

ifade edilmesi, hedef dilin kullanım alanının sınıf dışına çıkması kapsamında değerlendirilebilir. Yabancı öğrencilerle aynı öğrenme-öğretme ortamının paylaşılması ve kampüste bulunan üniversite kulüplerinin öğrencilere İngilizce konuşma becerisi açısından kendilerini geliştirme ve sosyalleşme fırsatı sunduğuna yönelik elde edilen sonuç, Eskici ve Aktaş'ın (2014) çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar arasında, yurt dışı hareketliliğine ilişkin çalışmalar, İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği, benzer veya daha iyi öğretim imkânlarının sunulması ve dil kursları ifade edilmiştir. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yurt dışı hareketliliğine ilişkin çalışmalar kapsamında bir öğretim görevlisinin düzenlediği bilgilendirme toplantılarının yapılması, yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından fırsat olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin, yurt dışı fırsatları konusunda TBMYO'daki bilgilendirme toplantılarıyla bilinçlenmesi İngilizce derslerinin sunduğu bir fırsat olarak görülebilir. Yine Selçuk Üniversitesi kampüsünde dil kurslarının olması, öğrencilere kampüste İngilizce öğretimine yönelik fırsatların sunulduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler ve akademisyenler tarafından ifade edilen fırsatların sıklık oranlarının düşük olması, Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki İngilizce derslerini destekleyen dış faktörlerin yetersizliğine işaret edebilir. Buna rağmen tüm katılımcılar tarafından en sık vurgulanan fırsatlar arasında, İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği yer almaktadır. Bundan hareketle, TBMYO'daki İngilizce derslerinin farklı bölümlerde (Bilgisayar Programcılığı, Basım ve Yayın Teknolojisi vb.) yararlanılan teknolojik yazılım ile kullanılan makinelerin İngilizce olması ve öğrencilerin ileride yapacakları mesleklerin yurt dışı bağlantıları olması açısından öğrencilere fırsat sunduğu sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar tarafından en sık vurgulanan ortak fırsatlar Şekil 10'da sunulmuştur.



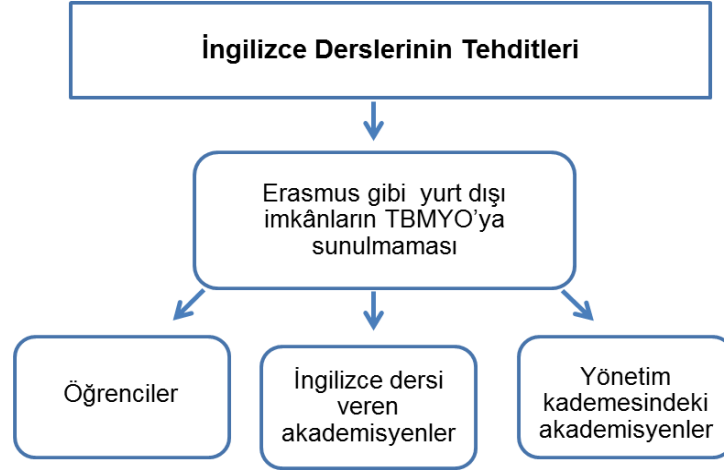
Şekil 10. İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar.

Diğer yandan, öğrenciler tarafından “öğrencilerin mesleki açıdan İngilizceye ihtiyaç duymaması” ($f=42$) ve “ders dışı etkinliklerin yetersizliği” ($f=38$) TBMYO’daki İngilizce derslerinin içerdiği tehditler arasında ifade edilmiştir. İngilizce derslerinin içerdiği tehditlerin sıklık olarak düşük değerlere sahip olması öğrencilerin İngilizce öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığına işaret edebilir. Ayrıca ders dışı etkinliklerin yetersizliği, TBMYO’da kapsamlı bir öğretim programı ihtiyacının yanı sıra örtük programa yönelik eksikliklerin de göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin içerdiği tehditler arasında “Erasmus gibi imkânların TBMYO’ya sunulmaması” ve “Yabancı Diller Yüksekokul imkânlarının TBMYO’ya sunulmaması” ifade edilmiştir. Erasmus gibi imkânların TBMYO’ya sunulmaması, akademisyenler tarafından üniversitede bulunan öğrenci hareketliliği programlarının MYO’ları kapsamaması bağlamında değerlendirilmiştir. Yabancı Diller Yüksekokul imkânlarının TBMYO’ya sunulmaması ise, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda bulunan teknolojik donanım, dil öğretimine uygun sınıf ortamı gibi imkânların TBMYO’da bulunmaması kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler, İngilizce dersi veren akademisyenlere benzer şekilde, Erasmus gibi imkânların TBMYO’ya sunulmamasını tehdit olarak vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, öğrenci ve akademisyenler (yönetim kademesi ve İngilizce dersi veren akademisyenler) tarafından ortak ifade edilen tehditler, Erasmus gibi

İmkânların TBMYO'ya sunulmamasıdır. Öğrencilerin farklı bakış açıları kazanması, uluslararası platformda yenilik ve gelişmeleri takip edebilecek düzeyde İngilizcesini geliştirebilmeleri adına yurt dışı öğrenci değişim programlarına katılabilmeleri önemlidir. Ancak araştırmaya katılan paydaşların ortak görüşü de olan Erasmus imkânlarının TBMYO'ya sunulmadığı sonucu, TBMYO'daki öğrencilerinin yurt dışı öğrenci değişim programına katılabilmesi için düzenleme yapılması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin'in (2014) meslek yüksekokullarında öğretime ilişkin sorunları inceledikleri çalışmalarında da meslek yüksekokul öğrencilerinin yurt dışı eğitim programlarına katılma fırsatlarının olmadığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar tarafından en sık vurgulanan ortak tehditler Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. İngilizce derslerinin içerdiği tehditler.

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da Verilen Zorunlu İngilizce Derslerinin Zayıf Yönleri ve İçerdiği Tehditler Hakkında Sunulan Çözüm Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verilen zorunlu İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin iyileştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik sunulan çözüm önerileri öğrenci ve akademisyen görüşleri çerçevesinde incelendiği üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgular; ÖA, ÖGF ile YGF aracılığıyla elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlemesi yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik iki

tema kapsamında çözüm önerileri sunulmuştur. Bu kapsamda “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ($f=351$) ve “Öğrenme-öğretme sürecine” ($f=269$) ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Öğrenciler tarafından zayıf yön olarak belirtilen haftalık ders süresinin yetersiz olmasına ilişkin “ders saatinin artırılması” ($f=158$); tehdit olarak belirtilen ders dışı etkinliklerin yetersizliğine ilişkin “yurt dışı gezilerinin düzenlenmesi” ($f=48$); zayıf yön olarak belirtilen teknolojik donanımın yetersizliğine ilişkin olarak “dersliklerdeki teknolojik donanımın iyileştirilmesi” ($f=43$) ve “İngilizce dersine özel sınıf oluşturulması” ($f=22$); dil seviyesi açısından heterojen/düşük sınıf yapısına ilişkin “öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine göre sınıfların belirlenmesi” ($f=35$) YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Ayrıca okuma becerisinin yeterli düzeyde kazandırılmamasına ilişkin “İngilizce kaynakların bulunduğu kitaplık/kütüphane oluşturulması” ($f=15$); konuşma becerisinin yeterli düzeyde kazandırılmamasına ilişkin “yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği ortamlar yaratılması” ($f=15$), “yabancı öğretmenlerin ders vermesi” ($f=4$) ve “Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması” ($f=3$); ilgisiz/isteksiz öğrenci profiline ilişkin “İngilizce derslerinin seçmeli ders olması” ($f=4$) ve sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olmasına ilişkin “sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi” ($f=3$); İngilizce öğretim elemanlarına ilişkin “İngilizce öğretim elemanlarının yurt dışında eğitim alma olanağı sunulması” ($f=1$) YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin sunulan diğer çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanan ders saatinin artırılması önerisi, derslerde dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik yeterli sürenin olmadığına işaret etmektedir. En sık vurgulanan çözüm önerilerinden bir diğeri olan yurt dışı gezilerinin düzenlenmesi, öğrencilerin hedef dili sınıf dışında da kullanabilmesi ve hedef dilin kullanımını günlük hayatta deneyimlenebilmesi açısından önemlidir. Böylece, öğrenci hedef dilde iletişim kurmayı öğrendiğini hisseder ve motivasyonu da artar (Davies ve Pearse, 2000). Derslerdeki teknolojik donanımın iyileştirilmesine yönelik çözüm önerisi, öğrencilerin teknoloji ile desteklenmiş öğretime önem verdiği sonucuna işaret edebilir. Demir, Kapukaya ve Özfidan (2015) ve Ersungur’un (2013) çalışmalarının sonuçlarında da benzer şekilde İngilizce öğretiminde teknolojik donanımın iyileştirilmesine yönelik öneriler bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine göre sınıfların belirlenmesine yönelik çözüm önerisi, öğrencilerin derslerde birbirinden çok farklı seviyelere sahip öğrencilerle İngilizce

öğrenme-öğretme sürecinin verimli olarak yürütülmediğine ilişkin farkındalıklarının olduğunu gösterebilir. Bu sonuca benzer şekilde, Dağlı'nın (2011) öğrencilerin İngilizce dil ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, sınıfların benzer dil seviyelerine sahip öğrencilerden oluşmasına yönelik çözüm önerisi sunulmuştur. Öğrenciler tarafından sunulan diğer çözüm önerileri olan İngilizce dersine özel sınıf oluşturulması, İngilizce kaynakların bulunduğu kitaplık/kütüphane oluşturulması, yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılabileceği ortamlar yaratılması, İngilizce derslerinin seçmeli ders olması, yabancı öğretmenlerin ders vermesi, Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulması, sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve İngilizce öğretim elemanlarına yurt dışında eğitim alma olanağı sunulmasına yönelik önerilerin ifade edilme sıklıkları çok azdır. Buna rağmen alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçları, dil eğitiminin isteğe bağlı olmasına (Erdem ve Atar, 2018), yurt dışı değişim programlarının meslek yüksekokul öğrencilerine sunulmasına (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014), yabancı öğrencilerle etkileşimin kurulabileceği ortak alanların oluşturulmasına (Ersoy ve Yapıcıoğlu, 2015) yönelik önerilerle yürütülen çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından ders notu/kitap dışında İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde başka kaynaklarının kullanılmaması sorununa ilişkin “öğretim etkinliklerinde ve materyallerinde çeşitliliğin artırılması” ($f=72$); yabancı dilde iletişim becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmamasına ilişkin “konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” ($f=58$), “ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi” ($f=8$) ve “hedef dilin derslerde kullanımının artırılması” ($f=4$) öğrenme-öğretme sürecine yönelik sunulan çözüm önerileridir. Buna ek olarak, zayıf yön olarak belirtilen İngilizce öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak yürütülmemesine ilişkin “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimin planlanması” ($f=39$); yine zayıf yön olarak belirtilen dersliklerdeki teknolojik donanımın yetersizliğine ilişkin “teknoloji ile desteklenmiş öğretim uygulamalarının artırılması” ($f=28$); öğrencilerin dil seviyelerinin dikkate alınmadan öğretim yapılması sorununa ilişkin “öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretim yapılması” ($f=9$); dört temel dil becerilerinden olan okuma becerisinin yeterli düzeyde kazandırılmasına ilişkin “okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” ($f=8$); İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde ders dışı

herhangi bir çalışmanın yapılmamasına ilişkin “öğrencilerin ders dışı bireysel çalışmalara yönlendirilmesi” ($f=8$); zayıf yön olarak belirtilen İngilizce öğretimi sürecinde aynı konuların tekrarlı öğretimine ilişkin “öğretimde süreklilik ve sarmallık ilkesine dikkat edilmesi” ($f=3$) ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmamasına ilişkin “yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” ($f=1$) öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sunulan diğer çözüm önerileridir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak en sık vurgulanan çözüm önerisi öğretim etkinliklerinde ve materyallerinde çeşitliliğin artırılmasıdır. Bu öneriden, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde öğretim materyallerinden ve etkinliklerinden yararlanılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Arora, Joshi, Koshy ve Tewari'nin (2017) yürüttüğü çalışma sonuçlarında da benzer sonuçlara ulaşılmış ve İngilizce öğretiminde tekerleme, kısa hikâye gibi çeşitli etkinliklerin yapılmasına yönelik çözüm önerisinde bulunulmuştur. Yine Demir, Kapukaya ve Özfidan'ın (2015) çalışma sonuçlarında da İngilizce öğretimi sürecinde öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin en sık vurgulananlardan konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmasına yönelik çözüm önerisi, İngilizce derslerinin yabancı dilde iletişim kurma becerisine yeterli düzeyde katkı sağlamadığı sonucuna işaret edebilir. Hedef dilde iletişim amaçlı olarak konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çözüm önerileri, alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarında da yer almaktadır (Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Ersoy ve Yapıcıoğlu, 2015; Kayı, 2012). Sık vurgulanan çözüm önerilerinden olan öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimin planlanması, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde ihtiyaç analizlerinden yararlanılmadığı, sürecin öğrencilerin mesleki ihtiyaçlarına göre planlanmadığı sonucuna işaret edebilir. Oysaki Selçuk Üniversitesi TBMYO'da farklı bölümler (Bilgisayar Programcılığı, Elektrik, Gıda Teknolojisi vb.) bulunmaktadır ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye ilişkin ilgi ve ihtiyaçları farklıdır. Bu sonuç, Bastürkmen (2010) ve Dağlı'nın (2011) çalışmalarında İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin dil ihtiyaçlarının önemine yönelik elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Teknoloji ile desteklenmiş öğretim uygulamalarının artırılmasına yönelik sunulan çözüm önerisi ise öğrenme-öğretme sürecinin yeterli seviyede teknolojik uygulamalarla desteklemediğine işaret etmektedir. Oysaki Yaman'a (2018) göre, bilgisayar

destekli dil öğretimi gibi teknoloji ile desteklenmiş dil öğretimi öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak sundukları çözüm önerileri; YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkindir. Akademisyenler tarafından TBMYO'da İngilizce derslerinin yürütüldüğü dersliklerdeki teknolojik ve fiziki koşullarının yetersizliğine ilişkin "fiziki ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi"; öğrencilerin hedef dilde iletişim becerisini yeterli düzeyde kazanabilmesi için "yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılacağı ortamların yaratılması"; dil seviyesi açısından heterojen sınıf yapısı sorununa ilişkin "öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine göre sınıfların belirlenmesi" ve İngilizce öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırması amacıyla "İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması" YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Fiziki ve teknolojik donanımın iyileştirilmesi çözüm önerisi, sınıf ortamı ve düzeni ile dersliklerdeki teknolojik donanımın İngilizce öğrenme-öğretme sürecine uygun ve yeterli olmadığı sonucuna işaret edebilir. Alan yazında da benzer çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir (Demir, Kapukaya ve Özfıdan, 2015; Ersungur, 2013). Ayrıca yabancı öğrencilerle hedef dilin kullanılacağı alanların yaratılması önerisi, yabancı öğrencilerle TBMYO'daki öğrencilerin hedef dili kullanabilecekleri kantin, spor merkezi gibi alanların oluşturulması kapsamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin derslerde hedef dili yeterli seviyede kullanamadıkları ve sınıf dışında İngilizceyi kullanabilecekleri alanlara ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Ersoy ve Yapıcıoğlu'nun (2015) çalışmasında da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yabancı öğrencilerle ortak alanların oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerle benzer şekilde İngilizce dersi veren akademisyenlerin YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerine göre sınıfların belirlenmesine yönelik çözüm önerisi, derslerde öğrencilerin dil seviyelerinin dikkate alınmadan öğretim yapıldığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin önemsenmediğine işaret etmektedir. Akdoğan'ın (2010) yürüttüğü çalışma sonuçlarında da belirtilen öğrencilerin seviyelerine göre sınıfların ayarlanması İngilizce öğretimini kolaylaştıracak bir unsurdur.

İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından ilgisiz/isteksiz öğrenci profiline ilişkin “öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak şekilde düzenlenmesi”; konuşma becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmamasına ilişkin “ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi”; okuma ve dinleme becerilerinin yeterli seviyede kazandırılmamasına ilişkin “okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması” öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri olarak sunulmuştur. İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak şekilde düzenlenmesine ilişkin öneri, TBMYO’da İngilizce derslerinin yürütüldüğü dersliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmediği, öğrencilerde derse yönelik merak uyandırmadığı sonucuna işaret edebilir. Bu öneri, akademisyenler tarafından sınıfların duvarlarına haber, poster vb. gibi materyallerin asılması kapsamında ifade edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Akdoğan’ın (2010) çalışmasında, hedef dilde hazırlanmış posterlerin sınıf ve okul koridorlarına asılması gibi öğrenme-öğretme ortamına yönelik öneriler yer almaktadır. Ana dili İngilizce olan kişilerin derslere davet edilmesi önerisi, TBMYO’daki İngilizce derslerinde yeterli düzeyde hedef dilin kullanılmadığı sonucuna işaret edebilir. Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri için hedef dile sıklıkla maruz kalması, ana dilleri ile iletişim kuramayacaklarını bilmeleri ve bu sebeple İngilizce konuşmaya çabalamaları önemlidir. Alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarında da İngilizce derslerinden ana dili İngilizce olan öğretmenlerin sorumlu olmasının İngilizce öğrenme-öğretme sürecini olumlu etkilediği görülmektedir (Jeon, 2009; Tatar, 2010). Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından sunulan bir diğer çözüm önerisi okuma ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasıdır. Bu öneri, İngilizce derslerinde dilin dört temel becerisine eşit düzeyde yer verilmediği veya okuma ve dinleme becerilerine ilişkin yeterli seviyede öğretim etkinliklerine yer verilmediği sonucuna işaret edebilir. İnal’ın (2006) çalışmasında da İngilizce okuma becerisinin derslerde yeterli düzeyde kazandırılmadığına yönelik benzer sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca Polat ve Erişti’ye (2018) göre dinleme becerisi, diğer becerilerin bir bütün olarak öğretilmesinde önemlidir.

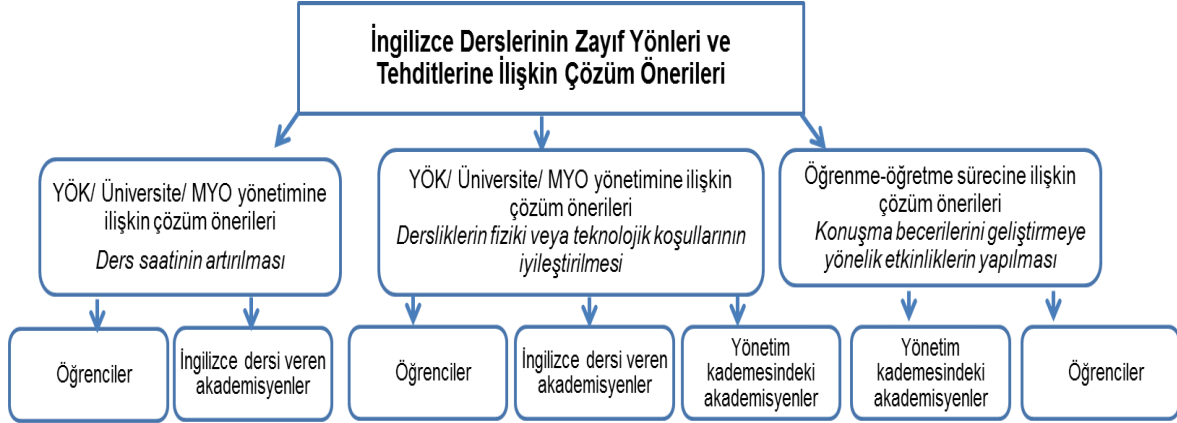
Araştırmaya katılan yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik iki tema kapsamında çözüm önerileri sunulmuştur. Bu kapsamda “YÖK, Üniversite, MYO yönetimine” ve “öğrenme-öğretme sürecine” ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Zayıf yön olarak belirtilen haftalık ders süresinin yetersiz olmasına ilişkin “ders saatinin artırılması” ve “hazırlık sınıfı uygulaması; hedef dilin günlük hayatta kullanılacağı alanların sınırlılığına ilişkin “Erasmus gibi imkânların TBMYO’ya sunulması; İngilizce öğrenme sürecine destek olmasına ilişkin “üniversite bünyesindeki dil kurslarının artırılması”; dersliklerin fiziksel koşulların yetersiz olmasına yönelik “fiziki koşulların iyileştirilmesi”; İngilizce derslerinin yürütüldüğü dersliklerin dil öğretimi için uygun olmamasına ilişkin “İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulması” YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Yönetici akademisyenlerin ders saatinin artırılması ve hazırlık sınıfı uygulaması yapılmasına yönelik çözüm önerisi, TBMYO’daki İngilizce ders süresinin dil becerilerinin bir bütün olarak öğretilmesi için yeterli bir süre olmadığı sonucuna işaret etmektedir. Koru ve Akesson’a (2011) göre, kişilerin İngilizce için aldıkları eğitim süresinin artışı İngilizcede yeterliliği de artırmaktadır. Dolayısıyla İngilizce ders saatlerinin artırılması veya TBMYO’ya bir yıl süreyle hazırlık eklenmesi önerisi, öğrencilere İngilizce dil becerilerinin kazandırılması açısından katkı sağlayabilir. Erasmus gibi imkânların meslek yüksekokullarına sunulmasına yönelik çözüm önerisi, TBMYO gibi meslek yüksekokullarının yurt dışı değişim programları kapsamında diğer meslek yüksekokulları ile aynı fırsatlara sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, TBMYO öğrencileri Erasmus gibi imkânlarla, hedef dili günlük hayatta kullanma fırsatları ve Özdem’in (2013) belirttiği Erasmus’un farklı dillerin öğretimi ile kültürler arası sağladığı etkileşim fırsatlarından yararlanamamaktadır. Selçuk Üniversitesi bünyesinde verilen dil kurslarının öğrenciye fırsat sunduğunu belirten akademisyenler, üniversite bünyesindeki dil kurslarının artırılmasını çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Akademisyenler, fiziki koşulları dersliklerdeki oturma düzeni, sıra vb. olarak değerlendirmiş ve İngilizce dersi için özel sınıf oluşturulmasını; dil öğretimine özel olarak düzenlenmiş, teknolojik donanıma sahip dil laboratuvarlarının oluşturulması kapsamında değerlendirmişlerdir.

Yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından konuşma becerilerinin yeterli düzeyde kazandırılmaması sorununa ilişkin “konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması” ve İngilizce derslerinin mesleki açıdan yetersiz olmasına ilişkin “mesleki İngilizceye derste yer verilmesi” öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılması önerisi, yönetici akademisyenler tarafından TBMYO’daki İngilizce derslerinin konuşma becerisi odaklı yürütülmesi gerekliliği kapsamında değerlendirilmiştir. Demirel’in (2008) de belirttiği gibi konuşma becerisinin kazandırılması yabancı dil öğretimindeki önemli amaçlardandır. Mesleki İngilizceye derste yer verilmesine yönelik çözüm önerisi, TBMYO’daki İngilizce derslerinin meslek derslerine katkı sağlamadığına yönelik sonuca işaret etmektedir. Bu sebeple, yönetici akademisyenler, AutoCad gibi mesleğe ilişkin teknolojik yazılımlarda geçen İngilizce terimlere derste yer verilmesine ilişkin öneride bulunmuşlardır. Bu durum, Gatehouse’ın (2001) belirttiği gibi İngilizce öğretiminin öğrencilerin özel ihtiyaçlarının dikkate alındığı programları (özel amaçlı İngilizce programları) ön plana çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, öğrenciler ve akademisyenler tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve içerdiği tehditlerin ortadan kaldırılmasına yönelik YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin iki tema kapsamında çözüm önerisi sunulmuştur. YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin öğrenci ve yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından en fazla ders saatinin artırılmasına yönelik çözüm önerisi sunulmuştur. İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından ise en fazla dersliklerin fiziki ve teknolojik koşullarının iyileştirilmesine yönelik çözüm önerisi sunulmuştur. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci ve yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından ortak olarak en sık konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmasına yönelik çözüm önerisi sunulurken; İngilizce dersi veren akademisyenler tarafından öğrenme-öğretme ortamının öğrencide merak uyandıracak şekilde düzenlenmesi çözüm önerisi olarak vurgulanmıştır. Bu bağlamda, alan yazında İngilizce öğretiminde teknolojik donanımın iyileştirilmesi, öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimlerinin artırılması, hedef dilin derslerde kullanımının artırılması, İngilizce derslerinin seçmeli ders olması, öğrencilere yurt dışı olanağı sunulması, öğrenci dil ve ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi gibi öneriler

kapsamında belirtilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Gedikoğlu, 2005; Işık, 2008; Şenses, 2007; Tosun, 2006).

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar tarafından İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin sundukları en sık vurgulanan ortak çözüm önerileri Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12. İngilizce derslerinin zayıf yönleri ve içerdiği tehditlere ilişkin çözüm önerileri.

Selçuk Üniversitesi TBMYO’daki İngilizce derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile sunduğu fırsat ve içerdiği tehditlerin öğrenci ve akademisyen görüşleri çerçevesinde ortaya konulması amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- TBMYO’daki İngilizce derslerinin en güçlü yönü, İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve beceriler açısından donanımlı olması iken; zayıf yönleri öğrenme-öğretme süreci, dört temel dil becerisi, yabancı kaynaklara erişim gibi farklı boyutlar kapsamında ifade edilmiştir. Tüm paydaşlar tarafından ortak zayıf yön olarak ifade edilen haftalık ders saatinin yetersiz olması ve dil seviyesi açısından düşük/heterojen sınıf yapısı, öğrenme-öğretme süreci ve derse ayrılan sürede öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmadığına işaret etmektedir. Ayrıca özellikle yönetici ve İngilizce dersi veren akademisyenlerin birçok zayıf yön belirtmesi ve İngilizce dersine ilişkin ortak güçlü yön ifade etmemesi, İngilizce derslerinin öğrenme-öğretme sürecinin yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, TBMYO’nun İngilizce eğitimi açısından güçlü bir kadroya sahip olduğunu açıkça ortaya koyarken, İngilizce eğitiminin

niteliğini olumsuz yönde etkileyecek birçok zayıf yönün de iyileştirilmesine yönelik adımların atılması, özellikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak TBMYO'lar için çerçeve bir İngilizce dersi öğretim programı geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

- TBMYO'daki İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar arasında, tüm paydaşların hemfikir oldukları ortak nokta, İngilizcenin mesleki açıdan gerekliliğidir. Bu sonuçtan hareketle, özellikle öğrenciler tarafından ön lisans eğitiminde İngilizce dersinin bir fırsat olarak değerlendirilmesi öğrencilerin İngilizceyi evrensel bir dil olarak gördüğüne ve mesleki açıdan İngilizcenin gerekliliğini kabul ettiklerine işaret etmektedir. Ancak tüm paydaşlar tarafından İngilizce derslerine yönelik olarak fırsatların ifade edilme sıklıklarının az olması, İngilizce öğrenme-öğretme sürecini destekleyen dış faktörlerin yetersizliğini göstermektedir.
- TBMYO'daki İngilizce derslerinin içerdiği olası tehditlerin arasında, tüm paydaşların ortak görüş belirttikleri durum, Erasmus gibi imkânların TBMYO'ya sunulmamasıdır. Dolayısıyla, TBMYO'daki öğrencilerin, İngilizce öğrenimi için yurt dışında eğitim alma olanağı, hedef dili sınıf dışında kullanma ve farklı kültürlerle etkileşim sağlama açısından fakülte'deki öğrencilerle eşit şartlara sahip olmadığını göstermektedir.
- Katılımcılar, TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve tehditlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin iki tema kapsamında çözüm önerileri sunmuşlardır. Paydaşlar tarafından ortak olarak en sık ifade edilen çözüm önerisi YÖK, Üniversite, MYO yönetimine ilişkin olarak ders saatinin artırılmasıdır. Bu sonuç, TBMYO'daki haftalık İngilizce ders süresinin, nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecinin yürütülmesi için yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak öğrenci ve yönetim kademesindeki akademisyenler tarafından sık vurgulanan, konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmasına yönelik çözüm önerisi, TBMYO'daki İngilizce derslerinde iletişim becerilerine yeterli seviyede yer verilmediğini göstermektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada TBMYO'larda İngilizce dersine yönelik ders bilgi paketleri dışında hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme açısından çerçeve bir programın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçtan hareketle, öncelikli olarak program geliştirme ilkeleri ve süreci dikkate alınarak TBMYO'lara özgü öğretim programlarının hazırlanması ve bu süreçte de program geliştirme uzmanlarından destek alınması önerilmektedir.
- Araştırmada TBMYO'daki derslerde mesleki İngilizcenin kazandırılmadığına ve öğrencilerin İngilizceye ihtiyaç duymamasına ilişkin sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, TBMYO'daki bölümlere ilişkin öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizleri yapılabilir.
- Mesleki bilgi ve becerileri açısından donanımlı öğretim elemanı kadrosunun mevcut durumunun korunmasına özen gösterilmesi önerilmekle birlikte öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini destekleyici çalışmalara katılımları konusunda destek sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre tüm paydaşlar tarafından zayıf yön olarak ders saatinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple, öncelikli olarak haftalık ders saatinin artırılması önerilmektedir.
- Araştırmadaki tüm paydaşlar tarafından zayıf yön olarak ifade edilen kalabalık sınıf mevcudu sonucundan hareketle, etkili ve verimli bir İngilizce öğrenme-öğretme süreci için sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması önerilmektedir.
- TBMYO'daki İngilizce derslerinin zayıf yönü olarak tüm paydaşlar tarafından dil seviyesi açısından düşük veya heterojen sınıf yapısı belirtilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin dil seviyelerine göre sınıfların belirlenmesi önerilmektedir.
- Araştırmada dersliklerdeki teknolojik koşulların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, dersliklerdeki teknolojik donanımının iyileştirilmesi veya teknolojik donanıma sahip İngilizce dersi için özel sınıf veya dil laboratuvarları oluşturulması önerilebilir.

- İngilizce dersinin mesleki açıdan gerekliliği, araştırma sonuçlarında fırsatlar arasında ifade edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, meslekle ilgili uzman kişilerin davet edildiği, İngilizcenin mesleki açıdan gerekliliğinin vurgulandığı bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.
- Ders dışı etkinliklerin yetersizliği araştırma sonuçlarında belirtilen tehditler arasındadır. Bu sebeple, İngilizce öğrenme-öğretme sürecini destekleyen bireysel/grup çalışmalarını, proje ödevleri gibi ders dışı öğretim etkinliklerinin yapılması önerilebilir. Ayrıca, üniversite kapsamındaki yabancı öğrencilerin bulunduğu öğrenci kulüplerine katılma veya bu kulüplerde görev almaya ilişkin yönlendirme ve teşvik sağlanabilir.
- Erasmus gibi öğrenci hareketliliği programlarının TBMYO'ya sunulmaması tüm paydaşlar tarafından ifade edilen ortak tehditler arasındadır. TBMYO öğrencilerinin bu tür öğrenci hareketliliği programlarına katılımını sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkiye'deki diğer TBMYO'lardaki İngilizce derslerinin mevcut durumuna yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- TBMYO'larda öğrencilerin İngilizce dil edinimi gelişimlerinin farklı değişkenler açısından incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Türkiye'deki TBMYO'lardaki zorunlu İngilizce derslerine ilişkin olarak hazırlanmış ders bilgi paketlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Şimşek Y., ve Altinkurt, Y. (2006). Endüstri meslek liselerinde stratejik planlama öncesi SWOT analizi uygulaması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 140(31), 43-55.
- Adepoju, T. L., & Famade, O. A. (2010). The application of strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOT) analysis for managing vocational and technical education (vte) programmes for improved efficiency in Nigeria. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 354-361.
- Akan, H. (2012). Yükseköğretimde reform mu, onarım mı? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 24-25.
- Akın, Y. (2015). *Bologna süreci bağlamında Selçuk Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 391897).
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydıncal, M., ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Al-Tamimi, A., & Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: A study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout university of Sciences and Technology. *Gema Online Journal of Language Studies*, 9(2), 29-55.
- Andrews, K. R. (1971). *Resources firms and strategies*. New York: Oxford University Press.
- Arıkan, A., Taşer, D., ve Saraç-Süzer, H. S. (2008). The effective English language teacher from the perspectives of Turkish preparatory school students. *Education and Science*, 33(150), 42-51.
- Arora, S., Joshi, K., Koshy, S., & Tewari, D. (2017). Application of effective techniques in teaching/ learning English. *English Language Teaching*, 10(5), 193-203.
- Babanoğlu, M. P., ve Ağçam, R. (2016). Learner perceptions on EFL teaching practices in Turkish higher education. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 146-156.

- Balamuralikrishna, R., & Dugger, J. C. (1995). SWOT analysis: A management tool for initiating new programs in vocational schools. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12(1).
- Balcı, Ö., Durak-Üğüten, S., ve Çolak, F. (2018). Zorunlu İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu örneği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 860-893.
- Balcı, S., ve Kavak, Ş. (1996). *Ara eleman kavramı ve kalkınma planlarında ara eleman yetiştirme politikaları*. 21. Yüzyıla Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılanması Sempozyumunda sunulan bildiri, Çankırı. 5 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Bastürkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave MacMillan.
- Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the curriculum in higher education*. New York: Open University Press.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). The idea of the university in the twenty-first century: where is the imagination? *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 88-94.
- Banaz Meslek Yüksekokulu [MYO] (2019). *Banaz MYO Ders Bilgi Paketi*. <https://banazmyo.usak.edu.tr/birim/242> adresinden erişilmiştir.
- Bedük, A., Eşmen, O., ve Ay, H. M. (2016). *Türkiye'de meslek yüksekokullarında kalite: mevcut durum sorunları ve çözüm önerileri*. Prizren Üniversitesi 5. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumunda sunulan bildiri, Bosna Hersek. 20 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Behdioğlu, S., Duran, C., ve Tiryaki, S. (2016). *Meslek yüksekokullarının stratejik planlamasında öğrenci algısının SWOT analizi ile değerlendirilmesi ve bir örnek uygulama*. 5. Uluslararası Mesleki Okullar Sempozyumunda sunulan bildiri. 2 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bolton, K., & Botha, W. (2015). English in China's universities: Past and present. *World Englishes*, 34(2), 190-210.

- Boğaziçi Üniversitesi (2019). *T.C. Resmî Gazete*, 21986, 10.07.1994.
- British Council, (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi: Bir durum analizi*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Calderon, M., Slavin, R., & Sanchez, M. (2011). Effective instruction for English learners. *The Future of Children*, 21(1), 103-127.
- Canlıer, D., ve Bümen, N. T. (2018). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Antalya. https://www.researchgate.net/publication/327378164_Yabanci_dil_agirlikli_besinci_sinif_Ingilizce_dersi_ogretim_programinin_program_tasarim_ilkeleri_acisindan_analizi adresinden erişilmiştir.
- Campbell, D., Edgar, D., & Stonehouse, G. (2011). *Business strategy: An introduction*. London: Red Globe Press.
- Carnell, B., & Fung, D. (2017). *Developing the higher education curriculum*. London: UCL Press.
- Chang, Y. (2016). Discourses, identities and investment in English as a second language learning: Voices from two U.S. community college students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(4), 38-49.
- Clardy, A. (2013). Strengths vs. strong position: Rethinking the nature of SWOT analysis. *Modern Management Science & Engineering*, 1(1), 100-122.
- Clement, A., & Murugavel, T. (2015). English for employability: A case study of the English language training need analysis for engineering students in India. *English Language Teaching*, 8(2), 116-125.

- Cohen, A. M., & Brawer, F. B. (2003). *The American community college*. San Francisco: Josey-Bass, Wiley Imprint.
- Choosri, C., & Intharaksa, U. (2014). *Relationship between motivation and students' English learning achievement: A study of the second year vocational certificate level Hatyai technical college students*. Presented at the 3rd Conference on Humanities and Social Sciences, Thailand. Retrieved from <http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/proceedings3/2pdf/006.pdf>.
- Clarke, L., & Winch, C. (2007). *Vocational education*. London and New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Curtain, H. (1990). *Foreign language learning: An early start*. Eric Digest.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18.
- Çavuşoğlu-Deveci, C., Arslan-Buyruk, A., Erdoğan, P., ve Yücel-Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 915-934.
- Çelik, A. (1991). Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin sorunları. *Türk Kütüphaneciliği*, 5(2), 59-68.
- Çelik, G. (2013). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin başarı durumlarını etkileyen faktörlerin veri madenciliği kümeleme teknikleri kullanılarak analizi: Ağrı meslek yüksekokulu örneği* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 346673).

- Dağlı, Y. (2011). *English language needs analysis of Bozok university engineering and architecture faculty fresman students* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 288278).
- Davras, G. M., ve Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta meslek yüksekokulu turizm ve otel işletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238.
- Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Newyork: Oxford University Press.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, H., Kapukaya, K., ve Özfıdan, B. (2015). Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 133-138.
- Demirtaş, Z., ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programlar karşılaştırılması ve programa ilişkin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Deperlioğlu, Ö., Köse, U., ve Güraksın, G. E. (2016). *Türk eğitim sisteminde meslek yüksekokullarının rolü: Beklentiler, mevcut durum ve öneriler*. Prizren Üniversitesi 5. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumunda sunulan bildiri, Kosova. Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Dick, W., & Carey, L. (1978). *The systematic design of instruction (1st ed.)*. New York: HarperCollins
- Diñer, Ö. (2013). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Diñer, A., Göksu, A., Takkaç, A., ve Yazıcı, M. (2013). Common characteristics of an effective English language teacher. *The International Journal of Educational Researchers*, 4(3), 1-8.

- Dominici, G. (2017). Systems thinking research in the twenty-first century: A SWOT analysis. *International Journal of Systems and Society*, 4(1).
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri)* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 204574).
- Ege MYO (2018). *Ege MYO Ders Bilgi Paketi*. <https://egemyo.ege.edu.tr/tr-1689/programlar.html> adresinden erişilmiştir.
- Ekici, T. (2008). *Müzik öğretmeni yetiştirmede, bireysel ses eğitimi dersine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 220318).
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 431340).
- Erdem, C., ve Atar C. (2018). *Yükseköğretim düzeyindeki zorunlu İngilizce derslerinin öğretim görevlisi görüşlerine göre değerlendirilmesi*. 4. Uluslararası Politika, Ekonomi ve Sosyal Çalışmalar Konferansında sunulman bildiri, İtalya. https://www.researchgate.net/publication/328289270_Yuksekogretim_Duzeyindeki_Zorunlu_Ingilizce_Derslerinin_Ogretim_Gorevlisi_Goruslerine_Gore_Degerlendirilmesi adresinden erişilmiştir.
- Erişti, B., Polat, M., ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 352-375.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eskici, M., ve Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 31-40.

- Ersungur, M. (2013). Çukurova Üniversitesi'nde okutulan zorunlu yabancı dil İngilizce dersi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 371-380.
- Eurydice, (2012). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okullarda_Dilogretimi_uzerine_onemli_veriler/Avrupada_Okullarda_Dilogretimi_uzerine_onemli_veriler.pdf adresinden erişilmiştir.
- Evans, S. (2019). English in Hong Kong higher education. *World Englishes*, 34 (3), 591-610.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H., (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill Companies.
- Gama MYO (2018). *Gama MYO Ders Bilgi Paketi*. <http://gamamyo.ankara.edu.tr/program-ciktilari/> adresinden erişilmiştir.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes curriculum development. *TESL Journal*, 7(10).
- Gazi Üniversitesi (2019). *Gazi Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu [TBMYO] Ders Bilgi Paketi*. <http://teknikbilimler.gazi.edu.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)1, 66-80.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 251-264.
- Gökmenoğlu T., ve Eret E. (2011). Eğitim programları ve öğretim ana bilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *Elementary Education Online*. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol10say2/v10s2m21.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.

- Güllü, A. S. (2007). *Çukurova üniversitesi Kozan meslek yüksekokulundaki İngilizce programın değerlendirilmesi: Öğrenci bakış açısından* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Harman, G., ve Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerinde bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 140-149.
- Hay, G. J., & Castilla G. (2006). *Object-based image analysis: Strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOT)*. Proc. 1st Int. Conf. OBIA, pp. 4-5.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri, Antalya. Aralık 2017 yılında <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nursing*, 18(3), 66-67.
- Hill, A. (2007). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme*. (M. T. Atay, Çev. Edt.), *Eğitim Programında Sürekli Değerlendirme ve Geliştirme: Bir Durum Çalışması* içinde (s. 71-91). Ankara: Edge Akademi.
- Hoa, N. T. M., & Tuan, N. Q. (2007). Teaching English in primary schools in Vietnam: An overview. *Current Issues in Language Planning*, 162-173.
- Hubbal, H., & Gold, N. (2007). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme*. (M. T. Atay, Çev. Edt.), *Program uygulama bilimi ve lisans program reformu: Kuramın uygulamaya dönüştürülmesi* içinde (s. 23-38). Ankara: Edge Akademi.
- Hughes, J. C. (2007). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme*. (M. T. Atay, Çev. Edt.), *Eğitim programı geliştirme ve değerlendirmeyi destekleme: Öğretim üyelerinin rolü ve kuramsal destek uygulamaları* içinde (s. 183-187). Ankara: Edge Akademi.

- Humphrey, A. S. (2005). Stanford Research Institute, Alumni Association Newsletter, December 2005. Retrieved from <https://www.sri.com/sites/default/files/brochures/dec-05.pdf>.
- Idialu, E. E. (2007). Quality assurance in the teaching and examination of vocational and technical education in Nigeria. *College Student Journal*, 41(3).
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 2524674).
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- İstanbul Üniversitesi (2019). *T.C. Resmî Gazete*, 27706. 21.09.2010.
- İstanbul Üniversitesi (2019). *İstanbul Üniversitesi TBMYO Ders Bilgi Paketi*. <https://bilgisayar.teknikbilimlermyo.istanbulc.edu.tr/> adresinden erişilmiştir.
- İşisağ, K. U., ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Jacskon, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jeon, M. (2009). Globalization and native English speakers in English Programme in Korea. *Language, Culture and Curriculum Journal*, 22(3), 231-243.
- Kemp, J. E., Morrison, G. R., ve Ross, S. V. (2004). *Design effective instruction*. New York: John Wiley & Sons.
- Kanbur, M. (1997). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü ilköğretimde program geliştirme dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 64101).

- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kavak, Y. (1992). Meslek yüksekokulları iş hayatı ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 95-115.
- Kayi, H. (2012). Teaching speaking: Activities to promote speaking in second language. *TESL Journal*, 12(11).
- Kerkez, B. (2018). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme ve eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 516634).
- Kılıç, Y., ve Yılmaz, E. (2018). Meslek yüksekokul öğrencilerinin perspektifinden mesleki eğitime ilişkin bir durum çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Korne, H. D. (2012). Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: Innovations in interdisciplinary language education in Luxemburg. *Language and Education*, 26(6), 479-500.
- Koru, S., & Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Resmi İnternet Sitesi. https://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Krisnawati, D., Mei, R. T. D., & Puspitaningtyas (2019). Development strategy of study programs in higher education to respond the fourth industrial revolution: SWOT analysis. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 1(85), 53-61.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu-Küçüktepe, S., ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.

- Lim, L., Pakir, A., & Wee, L. (2010). *English in Singapore: Modernity and management*. Hong Kong: University Press.
- Marmara Üniversitesi (2018). Yabancı Diller Yüksekokulu web sitesi. <https://ydil.marmara.edu.tr/notice/pearson-assured/> adresinden erişilmiştir.
- Maringe, F., & Foskett, N. (2012). *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management*. London: Bloomsbury Publishing.
- Marwan, A. (2017). ESP teaching challenges in an Indonesian vocational higher institution. *The English Teacher*, 38, 1-12.
- McKay, L. S. (2002). Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(7).
- Mupinga, D. M., & Livesay, K. (2004). Consider vocational-technical education for post-secondary education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 261-263.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete*, 26184. 31.05.2006.
- MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi (2002). <http://doczz.biz.tr/doc/242267/meb-%E2%80%93-y%C3%B6k-meslek-y%C3%BCksekokullar%C4%B1-program-geli%C5%9Firme-projes...> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2013). *MEB 2015-2019 Stratejik Plan Hazırlık Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2014). 2014-2018 Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/29122004_mte_stareji_belgesi_2014_2018_1.pdf
- MEB (2017a). *Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı*. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180742_EK2_Yabanc_Y_Dil_AYrlykly_5._SYnYf_Yngilizce_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEB (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018a). 2023 eğitim vizyonu. http://mtegm.meb.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunu_mu.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018b). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. <http://mtegm.meb.gov.tr/www/turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-gorunumu-raporu-yayimlandi/icerik/2203> adresinden erişilmiştir.
- Mesleki Eğitim Kanunu, (1986/2011). *T.C. Resmî Gazete*, 19139, 5.6.1986. 13.2.11 tarihli 3. Maddeye ekleme bulunmaktadır.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1997). https://ikgm.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf adresinden erişilmiştir.
- Musa, N. C., Lie, K. Y. & Azman, H. (2012). Exploring English language learning and teaching in Malaysia. *Journal of Language Studies*, 12 (1), 35-51.
- Mutlu, V. (2013). *Dil öğreniminde meslek yüksekokulu öğrencilerini etkileyen duygusal faktörlerin etkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 325338).
- Niğde Üniversitesi (2019). Niğde Üniversitesi Ömer Halisdemir TBMYO Ders Bilgi Paketi. <http://bologna.ohu.edu.tr/Dersbilgisi/tr/YDL1013> adresinden erişilmiştir.
- Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2013). *Developing the curriculum*. New York: Pearson.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi, (2016). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Havza MYO Ders Bilgi Paketi*. <http://ebs.omu.edu.tr/ebs/program.php?dil=tr&mod=0&Program=2946> adresinden erişilmiştir.
- Orr, B. (2013). Conducting a SWOT analysis for program improvement. *US-China Education Review*, 3(6), 381-384.

- Ödemiş, İ. S. (2018). *Meslek yüksekokulu İngilizce öğretim programının bağlam girdi süreç ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 506396).
- ÖSYM, (2016). Zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı olan programlar. [http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KHK/ZORUNLU INGILIZCEHAZIRLIK/24082016.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KHK/ZORUNLU%20INGILIZCEHAZIRLIK/24082016.pdf) adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2018a). ÖSYM kontenjan kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,15240/2018-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2018b). Zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı olan programlar. [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KHK/ZORUNLU INGILIZCEHAZIRLIK24082016.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KHK/ZORUNLU%20INGILIZCEHAZIRLIK24082016.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim kurumlarında SWOT analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-28.
- Özaydın-Cengizhan, L. (2006). *Üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıfı öğretim programlarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 191254).
- Özcan, D. (2014). *Özel eğitim öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan programın etkiliği* (Doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 403073).
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus programının değerlendirilmesi: Giresun Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 61-98.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 377-388.

- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, G., Öztekin, R., ve Özdemir, H. (2016). Meslek yüksekokullarının öğretim kalitesine etki eden faktörler. Prizren Üniversitesi 5. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumunda sunulan bildiri, Kosova. Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda etkili stratejik plan hazırlama süresi: bir eylem araştırması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1389-1421.
- Öztürk, D. (1979). YAYKUR’un Türk eğitim sistemine getirdiği yenilikler. *Eğitim ve Bilim*, 4(22), 37-48.
- Park, S. H., Yoo, H., Kim, K.-B., & Lee, T. (2018). Perceptions of university students of “tourism-focused English” as a second language: The case of Korean universities. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism, Education*, 23, 59-69.
- Parlak, D. (2011). *Iğdır üniversitesi fakülte ve meslek yüksekokullarındaki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi hakkında görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 301127).
- Polat, M., ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeği geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 1113-1138.
- Razmjoo, S. A., & Nouhi, N. (2014). A SWOT analysis of the junior high school English programme: a grounded theory approach. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(1), 306-312.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT analysis*. England: Leadership Library.
- Sarıtaş, B. (2013). *Yükseköğretimde İngilizce-I dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. (Tez no: 344305).

- Sarıtaş, B., ve Arı, A. (2014). Yükseköğretimde İngilizce-1 dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 277-296.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT analysis*. Leadership Library: England.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Selçuk Üniversitesi (2019). Selçuk Üniversitesi TBMYO Ders Bilgi Paketi. <https://bologna.selcuk.edu.tr/tr/Birimler/onlisans> adresinden erişilmiştir.
- Selçuk Üniversitesi TBMYO, (2016). http://www.selcuk.edu.tr/teknik_bilimler_my/bilgisayar_programciligi/program_ciktilari/tr adresinden erişilmiştir.
- Selçuk Üniversitesi (2018). TBMYO web sitesi. https://www.selcuk.edu.tr/teknik_bilimler_my/tr adresinden erişilmiştir.
- Selçuk Üniversitesi Kurum İçi Değerlendirme Raporu (2016). http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/050/TBMYO_Kurum%C4%B0%C3%A7De%C4%9Ferlendirme_Raporu_Web_Site20161216.pdf adresinden erişildi.
- Selçuk Üniversitesi TBMYO Kalite Raporu (2016). http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/050/TBMYO%20KEK_9001.pdf adresinden erişilmiştir.
- Selçuk Üniversitesi (2016). *T.C. Resmî Gazete*, 29592. 13.01.2016.
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Sierocka, H. (2004). *Curriculum development for legal English programs*. Cambridge Scholars Publishing.
- Smith, P., & Ragan, T. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons.
- Soler, J., Björkman, B., & Kuteeva, M. (2018). University language policies in Estonia and Sweden: Exploring the interplay between English and national languages in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(1), 29-43.

- Su, M. M. (2005). A study of EFL technological and vocational college students' language learning strategies and their self-perceived English proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 44-56.
- Süleyman Demirel Üniversitesi (2019). Süleyman Demirel Üniversitesi TBMYO Ders Bilgi Paketi. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423939187.pdf> adresinden erişildi.
- Şahin, A. E. (2013). Okullarda stratejik planlamanın önemli bir aracı: SWOT analizi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 21, 25-32.
- Şen-Ersoy N., ve Kürüm-Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *ERC Working Papers in Economics*, 7(5), 1-31.
- Şimşek, E. K. (2014). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar: Akdeniz Üniversitesi Manavgat Meslek Yüksekokulunda nitel bir araştırma örneği* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 372177).
- Talim Terbiye Kurulu, (1988). *On İkinci Milli Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden erişildi.
- Talim Terbiye Kurulu, (1988). *Birinci Milli Eğitim Şûrası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf adresinden erişildi.
- Tatar, S. (2010). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49-57.
- Tekin, İ. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 279259).

- Temizyürek, F., ve Birinci F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Raj, S. J., & Beh, L.-S. (2014). Education: An application of the SWOT framework, a qualitative review of literature on peer review of teaching in higher. *Review of Educational Research*, 84(1), 112-159.
- Thomas, P. A., Kern, D. E., Hughes, M. T., & Chen, B. Y. (2016). *Curriculum development for medical education: A six-step approach*. America: Johns Hopkins University Press.
- Tyler, R. W. In (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60-68). Routledge.
- T.C. Resmî Gazete. 7141. 18.05.2018.
- Tok, H. (2009). Yabancı dil İngilizce öğrenenlerin iletişim engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 84-100.
- Toker, S. (2018). *Güzel sanatlar fakültelerinde yürütülen bireysel ses eğitimi dersine yönelik öğretim programı modeli* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 510841).
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Trudgill, P., & Hannah, J. (2017). *International English: A guide to varieties of English around the world*. London and New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Tufan, M., Mızrak, Ş., ve Çelik, D. (2007). Mesleki eğitimde toplam kalite yöntemi ve model önerisi. *Journal of Azerbaijani Studies*, 10(3-4), 27-40.
- Turhan, S. (2009). *Ardahan meslek yüksekokulunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin muhtemel başarısızlık nedenleri ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı yöntemler* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 253576).

- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2016), *T.C. Resmî Gazete*, 29581 (2016).
- Uludağ Üniversitesi Üniversitede Stratejik Planlama Rehberi (2002). Uludağ Üniversitesi Gelişim Planlama Kurulu Raporu. http://www20.uludag.edu.tr/~kurullar/GPK/SP_Guideline.htm adresinden erişildi.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 450195).
- Üçler, C. (2006). *1988-2005 yılları arasında gerçekleştirilen milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi: Konya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 189411).
- Xu, Zhichang (2001). *Problems and strategies of teaching English in large classes in the People’s Republic of China*. Presented at 10th Annual Teaching Learning Forum, Expanding Horizons in Teaching and Learning, Avusturalya.
- Wolf, P. (2007). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme*. (M. T. Atay, Çev. Edt.), *Yükseköğretimde program geliştirmeyi kolaylaştırma modeli: Öğretim uzmanları tarafından yürütülen, veriye dayalı ve eğitim uzmanı destekli yaklaşım* içinde (s. 39-48). Ankara: Edge Akademi.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H., ve Güroy, D. (2016). *Türkiye’de meslek yüksekokullarının 2023 vizyonu*. Prizren Üniversitesi 5. Uluslararası Meslek Yüksekokullar Sempozyumunda sunulan bildiri, Kosova. Mart 2017 tarihinde erişildi.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.

- Yücel, M. S. (2000). *Türkiye üniversitelerinde Alman dili eğitimi ana bilim dalında son gelişmeler ışığında yeniden yapılanma ve program geliştirme. Nereden, nereye?* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 94234).
- Yükseköğretim Kanunu, T.C. Resmî Gazete, 17506, (1981). www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.doc adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2010). Yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi 5. Düzey (ön lisans eğitimi) yeterlilikleri, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=32> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kanunu (2011) T.C. Resmî Gazete, 17506. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2016). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, T.C. Resmî Gazete, 29692. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Meslek-Yuksekokullar%C4%B1/02_Ogrenciler_Calisma_Grubu.pdf adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu Yükseköğretim İstatistiği, Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu (2019). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 361-370.
- Yabancı Dil Eğitimi Yönetmeliği, T.C. Resmî Gazete, 29662 (2016). <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21475&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1nda%20Yabanc%C4%B1%20Dil%20%C3%96%C4%9Fretimi%20ve%20Yabanc%C4%B1%20Dille%20%C3%96%C4%9Fretimi%20Yap%C4%B1lmas%C4%B1nda%20Uyulacak%20Esas> adresinden erişildi.

- Yılmaz, F. (2004). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dil öğrenim ihtiyaçları analizi*. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 145568).
- Zhang, D. (2012). Chinese primary school English curriculum reform. *Perspectives on Teaching and Learning English Literacy in China*, 3, 66-83.
- Zhu, C., & Justice K. M. (2015). A SWOT analysis of the integration of e-learning at a university in Uganda and a university in Tanzania, *24(5)*, 1-19.
- Zundel, P., & Mengel, T. (2007). *Yükseköğretimde eğitim programı geliştirme*. (M. T. Atay, Çev. Edt.), *New Brunswik Üniversitesinin Rönesans Koleji: Fakülte düzeyinde eğitim programı geliştirme ve değerlendirme*, içinde (s. 125-145). Ankara: Edge Akademi.

EK-A: Selçuk Üniversitesi TBYO Bilgisayar Programcılığı
İngilizce 1 Dersi Ders Bilgi Paketi

Ders Bologna İçerik			
Ders Adı	İngilizce-1		
Dönem	Dersin Kodu	Teorik Saati / Uygulama Saati	Dersin AKTS (ECTS)
1	5035106	2 / 0	2
Dersin Düzeyi	Ön Lisans		
Dersin Dili	TÜRKÇE		
Dersin Veriliş Biçimi	Yüz Yüze		
Dersin Amacı	Yabancı Dil 1 dersinin amacı öğrenciyeye temel dilbilgisi vererek, dil eğitiminin temel unsurlarından olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinden giriş düzeyinde beceri kazanmasını sağlayarak yabancı dil olarak İngilizcenin temelini kazandırmaktır. Verilen teorik bilgilerden çok günlük hayatta karşılaşabileceği durumlarda kullanabileceği İngilizce yapılarıyla ders ortamında öğrenciyi karşılaştırmak ve İngilizceyi günlük hayatında kullanabilmesini sağlamaktır.		

DERS ÖĞRETİM ÜYELERİ						
Öğretim Üye Tipi	Adı Soyadı					
Koordinatör	[REDACTED]					
DERS KATEGORİLERİ						
Temel Bilimler	Mühendislik Bilimleri	Sosyal Bilimler	Eğitim Bilimleri	Sanat Bilimleri	Sağlık Bilimleri	Tarım Bilimleri
0	0	100	0	0	0	0
DERS YÖNTEM ve TEKNİKLERİ						
NO	DERS YÖNTEM ve TEKNİKLERİ					
1	Anlatım, tartışma, soru-cevap, bilgisayar destekli anlatım, rol yapma, görsel öge kullanımı					

DERSİN HAFTALARA GÖRE İÇERİK BİLGİLERİ		
HAFTA	İÇERİK	KAYNAKLAR
1	Ders notları ve ders hakkında bilgi verme kendini tanıtmaya hedef dilde kendisi hakkında basit düzeyde cümleler kurarak kendini ve arkadaşını tanıtmaya	()
2	Genel dilbilgisi cümlelerin öğeleri ve cümle düzeni present continuous (şimdiki zaman) anlatımı ve farklı türde alıştırmalarla pekiştirme oyunla şimdiki zamanı pekiştirme	()
3	Simple Present Tense (geniş zaman) anlatımı ve farklı türde alıştırmalarla pekiştirme geniş zaman kullanarak cümleler yazma	()
4	Wh- questions (what, which, why, etc.) hakkında konu anlatımı, konuyla ilgili alıştırmalar yapma ve ilgilendikleri filmler, diziler, hobiler hakkında hedef dilde soru-cevap tekniğiyle wh-questions konusunu pekiştirme	()
5	Bu haftaya kadar öğrenilen konularla ilgili tekrar ve alıştırmalarla pekiştirme	()
6	Sayıları anlatma, yazdırma ve soru-cevap tekniğiyle sorgulama, günlük hayatta yaşını söyleme gibi sayıların kullanıldığı durumlardan örneklerle pekiştirme cümlelerdeki yanlışları düzelterek öğrenilen konuların pekişmesini sağlama	()
7	like, dislike, love, hate fiillerinin cümlelerde kullanılış biçimlerini anlatma günlük hayatta hoşlandıkları, sevmedikleri şeyleri soru-cevap tekniğiyle hedef dilde pekiştirme	E ()

8	Günlük hayatta kullanılan diyalog örnekleri okutma ve eksikleri tamamlama, bir kısmını değiştirip diyalogları okuma basit düzeyde metinleri okuma ve okuduğunu anlama	E ()
9	Günlük dilde kullanılabilecek bazı cümlelerin açıklanması ve nerelerde kullanıldığının tartışılması basit cümlelerle hedef dilde konuşma	()
10	Genel tekrarlar öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesini sağlama	E ()
11	Güz dönemi ara sınavının yapılması	
12	Sınav sorularının cevaplanması ve hataların tartışılması	E ()
13	Duygular ve hislerle ilgili sıfatların dinletilerek cümle içinde verilmesi ve açıklanması saatlerin anlatımı ve alıştırmaların yapılması basit düzeyde bilmecelele okuma alıştırmaları ve anlamının geliştirilmeye çalışılması	E ()
14	Hikaye uydurma, kelimelerin okunuşunu anadildeki okunuşuna benzetme gibi tekniklerle kelime öğrenme	E ()
15	Öğrenilen kelimeler ve konularla ilgili bulmacalar, soru- cevaplar gibi alıştırmalarla konuları pekiştirme	E ()

DERS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ				
DERS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ	ARA SINAV		FINAL	
	SAYI	KATKI PAYI %	SAYI	KATKI PAYI %
Yarıyıl İçi Çalışmaları	0	0	0	0
Devam/Katılım	0	0	0	0
Uygulamalı Sınav	0	0	0	0
Derse Özgü Staj	0	0	0	0
Küçük Sınav	0	0	0	0
Ödev	0	0	0	0
Sunum ve Seminer	0	0	0	0
Projeler	0	0	0	0
Atölye/Laboratuvar Uygulamaları	0	0	0	0
Vaka Çalışmaları	0	0	0	0
Arazi Çalışmaları	0	0	0	0
Klinik Çalışmaları	0	0	0	0
Diğer Çalışmaları	0	0	0	0
Ara Sınav	1	40	0	0
Final	0	0	1	60

DERS ÖĞRENİM ÇIKTILARI		
NO	ÖĞRENİM ÇIKTI	KATKISI
D.Ö.Ç.1	1. Öğrenci, Yabancı Dil 1 dersini aldıktan sonra, basit ve temel düzeyde İngilizce dilbilgisi kuralları hakkında bilgi sahibi olur.	İyi
D.Ö.Ç.2	2. Günlük hayatta da rahatlıkla kullanabileceği İngilizce kelimeler öğrenir.	Çok İyi
D.Ö.Ç.3	3. Günlük hayatta kullanabileceği cümlelerle ders ortamında karşılaşır ve bunları yaşamlarında nasıl kullanacaklarını öğrenir.	Çok İyi
D.Ö.Ç.4	4. Basit ve temel düzeyde İngilizce cümleler kurar.	Çok İyi
D.Ö.Ç.5	5. Öğrendiği cümleleri basit düzeyde diyaloglar içinde kullanır.	Orta
D.Ö.Ç.6	6. Ders ortamında oyunlar ve şarkılarla derse motive olur ve öğrendiklerinin çoğu kalıcı hale gelir.	Orta
D.Ö.Ç.7	7. Derste karşılaştığı konuların çoğu kendi yaşamıyla bağlantılı olduğu için öğrendikleri ilgisini çeker ve kalıcı hale gelir.	İyi
D.Ö.Ç.8	8. Dilin dört becerisi olan yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini basit düzeyde kullanır.	İyi
D.Ö.Ç.9	9. Basit düzeyde verilen İngilizce metinlerini okur ve ilgili soruları cevaplar.	İyi
D.Ö.Ç.10	10. Basit düzeyde İngilizce cümleler yazar.	İyi
D.Ö.Ç.11	11. Basit düzeyde dinlediği İngilizce cümlelerin eksiklerini tamamlar.	İyi
D.Ö.Ç.12	12. Soru-cevap tekniğiyle hedef dilde konuşur.	İyi

PROGRAM ÇIKTISI VE DERS ÖĞRENİM ÇIKTISI İLİŞKİ MATRİSİ

	DÖÇ1	DÖÇ2	DÖÇ3	DÖÇ4	DÖÇ5	DÖÇ6	DÖÇ7	DÖÇ8	DÖÇ9	DÖÇ10	DÖÇ11	DÖÇ12	DÖÇ13	DÖÇ14	DÖÇ15	DÖÇ16	DÖÇ17	DÖÇ18	DÖÇ19	DÖÇ20
PC1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC14	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PC20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-B: İngilizce Derslerine Yönelik Öğrenci Anketi (ÖA)

Değerli Öğrenciler,

Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'ndaki **İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerine** ilişkin güçlü ve zayıf yönler ile olası tehditler ve sunulan fırsatları belirlemek amacıyla yürüttüğüm bu çalışmada görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu anket formu, toplam üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölüm, İngilizce derslerinin zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise İngilizce derslerinin sunduğu fırsatlar ve içerdiği olası tehditlere yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin tamamlanma süresi ortalama 30 dakikadır. Anketi cevaplamak kişisel tercihinize bağlı olup zorunlu değildir. Anket formunda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen anket formuna isminizi yazmayınız.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Özlem Bozok

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: ozlembozok@gmail.com

I.BÖLÜM – KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular yöneltilmiştir.

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek							
2. Yaşınız:	<input type="checkbox"/> 21 ve altı	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 23	<input type="checkbox"/> 24	<input type="checkbox"/> 25 ve üstü				
3. Mezun olduğunuz lise türü:	<input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Lise	<input type="checkbox"/> Genel/Temel Lise	<input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Süper Lise	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi	<input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)		
4. Şu anda öğrenim gördüğünüz bölüm/program:								
5. Şu anki genel not ortalamanız:	<input type="checkbox"/> 4.00-3.50	<input type="checkbox"/> 3.49-3.00	<input type="checkbox"/> 2.99-2.50	<input type="checkbox"/> 2.49-2.00	<input type="checkbox"/> 1.99 ve altı				
6. İngilizce 1 ders geçme notunuz:	<input type="checkbox"/> AA	<input type="checkbox"/> BA	<input type="checkbox"/> BB	<input type="checkbox"/> CB	<input type="checkbox"/> CC	<input type="checkbox"/> DC	<input type="checkbox"/> DD	<input type="checkbox"/> FF	<input type="checkbox"/> F
7. İngilizce 2 ders geçme notunuz:	<input type="checkbox"/> AA	<input type="checkbox"/> BA	<input type="checkbox"/> BB	<input type="checkbox"/> CB	<input type="checkbox"/> CC	<input type="checkbox"/> DC	<input type="checkbox"/> DD	<input type="checkbox"/> FF	<input type="checkbox"/> F
8. Üniversite öncesinde İngilizce'ye ilişkin eğitim (kurs, özel ders vb.) aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet		<input type="checkbox"/> Hayır						

BÖLÜM II: İNGİLİZCE 1 VE İNGİLİZCE 2 DERSLERİNİN GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİ

Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda tamamladığınız İngilizce derslerini, sol sütunda verilen İÇ FAKTÖRLERİ düşünerek değerlendirdiğinizde GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİ İLE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİ aşağıdaki tabloda verilen noktalı yerlere yazınız.

TBYMO İngilizce derslerine ilişkin İÇ FAKTÖRLER	GÜÇLÜ YÖNLER (Olumlu yönler)	ZAYIF/EKSİK YÖNLER (Geliştirilmesi gereken yönler)	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ (ZAYIF/EKSİK YÖNLERİN iyileştirilmesine yönelik)
<p>↻ Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşulları açısından (sınıflarda bulunan teknolojik donanım, sınıf ortamının düzeni vb.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>↻ İngilizce derslerinin işlenişi açısından (Öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim yöntem-teknikleri, kullanılan araç-gereç, materyaller, kitaplar, kaynaklar, vb.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>↻ İngilizce derslerinden sorumlu öğretim elemanlarının özellikleri açısından (İngilizce yeterliliği, deneyimi, öğrenci ile iletişimi, istekliliği, sınıf yönetimi vb.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>↻ Derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler açısından (okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yer verilme düzeyleri, vb.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

TBMYO İngilizce derslerine ilişkin İÇ FAKTÖRLER	GÜÇLÜ YÖNLER (Olumlu yönler)	ZAYIF/EKSİK YÖNLER (Geliştirilmesi gereken yönler)	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ (ZAYIF/EKSİK YÖNLERİN iyileştirilmesine yönelik)
<p>⇒ Haftalık İngilizce ders süresi açısından</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>⇒ Sınıftaki öğrencilerin İngilizce seviyeleri açısından (birbirinden çok farklı veya birbirine yakın olması vb.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>⇒ Okulun İngilizce öğrenme sürecine yönelik sahip olduğu imkânlar açısından (dergi, gazete gibi yabancı kaynaklara erişim, gezi planlamaları, bireysel İngilizce çalışma merkezi, kütüphane, vb.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>⇒ Ekleme istediğiniz diğer güçlü veya zayıf yönler varsa lütfen yazınız.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

BÖLÜM III: İNGİLİZCE 1 VE İNGİLİZCE 2 DERSLERİNİN SUNDUĞU FIRSATLAR VE İÇERDİĞİ OLASI TEHDİTLER

İngilizce dil edinimi sürecinizde Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda tamamladığınız İngilizce derslerini, sol sütunda verilen DİŞ FAKTÖRLERİ düşünerek değerlendirdiğinizde, SUNULAN FIRSATLAR VE İÇERDİĞİ OLASI ENGEL/TEHDİTLERİ İLE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİ aşağıdaki tabloda verilen noktalı yerlere yazınız.

TBMYO İngilizce derslerine ilişkin DİŞ FAKTÖRLER	SUNULAN FIRSATLAR (İngilizce dil edinimini destekleyen, artıran dış faktörler)	İÇERDİĞİ OLASI ENGEL/ TEHDİTLER (İngilizce dil edinimini engelleyen dış faktörler)	ÇÖZÜM ÖNERİLERİ (ENGELLERİN ortadan kaldırılmasına yönelik)
⇒ İngilizce derslerini, Selçuk Üniversitesi ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunun DİŞ ÇEVRESİ (okulun yerleşim alanı, okul ile sanayi işbirliği vb.) açısından değerlendirdiğinizde
⇒ İngilizce derslerini, DİĞER ÜNİVERSİTELER, MESLEK YÜKSEKOKULLARI, KURUM VE KURUŞLAR açısından değerlendirdiğinizde
⇒ İngilizce derslerini, mezun olduğunuzda yapacağınız MESLEĞİN TÜRKİYE'DEKİ KOŞUL VE UYGULAMALARI açısından değerlendirdiğinizde
⇒ İngilizce derslerini, mezun olduğunuzda yapacağınız MESLEĞİN DÜNYADAKİ KOŞUL VE UYGULAMALARI açısından değerlendirdiğinizde
⇒ Ekleme istediğiniz diğer fırsat veya tehdit varsa lütfen yazınız.

Anket bitmiştir. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

EK-C: İngilizce Dersi Veren Akademisyenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF)

Değerli Akademisyen,

“Teknik Bilimler Meslek Yüksekokullarında İngilizce Dersine Yönelik SWOT Analizi” başlıklı bu yüksek lisans tezi Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN’ın danışmanlığında Özlem BOZOK tarafından yürütülmektedir. Çalışmada, Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’ndaki yürütülen İngilizce derslerine (İngilizce 1 ve 2) ilişkin güçlü ve zayıf yönler ile sunulan fırsatlar ve içerdiği olası tehditlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. İngilizce derslerinin mevcut durumunu ortaya koyabilmek amacıyla “Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler” (GZFT) veya SWOT analizi olarak bilinen yöntemden yararlanılacaktır. Güçlü yönler, İngilizce derslerinin güçlü ve üstün yanlarını; zayıf yönler, derslerin eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerini ifade etmektedir. Fırsatlar, İngilizce derslerinin dil edinimi destekleyen, öğrencilere sunduğu fırsatları; tehditler ise öğrencilerin İngilizce dil ediniminde engel olan unsurları ifade etmektedir. Dolayısıyla, incelenen İngilizce dersinin güçlü ve zayıf yönleri ile iç etkenler; fırsat ve tehditler ile İngilizce dil edinimini etkileyen dış etkenler açısından ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Araştırma sürecinde paylaşacağınız görüş ve önerilerinizin, İngilizce eğitiminin daha nitelikli bir seviyeye taşınmasına oldukça önemli katkılar sunacağı beklenmektedir.

Görüşme sorularına geçmeden önce katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve görüşme sırasında paylaşacaklarınızın tümünün gizli tutulacağını belirtmek isterim. Görüşmeden elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşmelerde, kişisel rahatsızlık verecek sorular yer almamaktadır, ancak, görüşme sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, görüşmeyi iptal edebilirsiniz ve böyle bir durumda aldığım notları veya yaptığım ses kaydını size geri verebilirim. Görüşmemizi izin verirseniz ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Alternatif olarak, siz cevap verirken cevaplarınızı not alabilirim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

I. BÖLÜM- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm/program:
 - Varsa yüksek lisans eğitiminizi tamamladığınız üniversite ve bölüm/program:
 - Varsa doktora eğitiminizi tamamladığınız üniversite ve bölüm/program:
4. Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki mesleki deneyiminiz (çalışma süreniz):
 - Varsa Selçuk Üniversitesi TBMYO öncesinde çalıştığınız kurum(lar) ve göreviniz:
5. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da verdiğiniz İngilizce dersleri (İngilizce 1, İngilizce 2, Mesleki İngilizce):
 - Varsa yurt dışı deneyiminiz:

II. BÖLÜM- İNGİLİZCE DERSLERİNİN GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİ

1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürüttüğünüz İngilizce derslerini (İngilizce 1-2) düşündüğünüzde güçlü yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşulları açısından
- Derslerin işlenişine (öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller, kitaplar, kaynaklar, vb.) açısından
- Dersleri yürüten öğretim elemanlarının özellikleri açısından
- Derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler (okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yer verilme düzeyleri) açısından
- Haftalık ders saati açısından
- Öğrenci profili (İngilizce seviyeleri) açısından
- Okulun İngilizce öğrenme sürecine yönelik sahip olduğu imkânlar açısından

2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürüttüğünüz İngilizce derslerini düşündüğünüzde zayıf/eksik yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşulları açısından
- Derslerin işlenişine (öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller, kitaplar, kaynaklar, vb.) açısından
- Dersleri yürüten öğretim elemanlarının özellikleri açısından

- ☞Derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler (okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yer verilme düzeyleri) açısından
- ☞Haftalık ders saati açısından
- ☞Öğrenci profili (İngilizce seviyeleri) açısından
- ☞Okulun İngilizce öğrenme sürecine yönelik sahip olduğu imkânlar açısından

3. İngilizce derslerine ilişkin belirttiğiniz zayıf veya eksik yönler nasıl iyileştirilebilir? Çözüm önerileriniz nelerdir?

III.BÖLÜM- İNGİLİZCE DERSLERİNİN SUNDUĞU FIRSATLAR VE İÇERDİĞİ OLASI TEHDİTLER

1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürüttüğünüz İngilizce derslerini, üniversitenin dış çevresini düşünerek değerlendirdiğinizde, İngilizce öğrenimi ve öğretimine yönelik sunduğu fırsatlar/imkânlarla ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- ☞İl ve ilçe bazında sunulan fırsatlar
- ☞Diğer üniversite, MYO, kurum ve kuruluşlar açısından
- ☞Mezuniyet sonrasında Türkiye'deki mesleki koşul ve uygulamalar açısından
- ☞Mezuniyet sonrasında Dünyadaki mesleki koşul ve uygulamalar açısından

2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürüttüğünüz İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerini, üniversitenin dış çevresini düşünerek değerlendirdiğinizde, İngilizce dil edinimine yönelik içerdiği olası tehditler/engellere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- ☞İl ve ilçe bazında içerdiği olası tehditler
- ☞Diğer üniversite, MYO, kurum ve kuruluşlar açısından
- ☞Mezuniyet sonrasında Türkiye'deki mesleki koşul ve uygulamalar açısından
- ☞Mezuniyet sonrasında dünyadaki mesleki koşul ve uygulamalar açısından

3. İngilizce derslerine ilişkin belirttiğiniz tehditler/engellere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? (Bunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?)

4. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürütülen İngilizce derslerini (İngilizce 1-2) ilişkin olarak paylaşmak istediğiniz başka görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

**EK-Ç: Yönetim Kademesinde Görev Yapan Akademisyenlere Yarı
Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (YGF)**

Değerli Akademisyen,

“Teknik Bilimler Meslek Yüksekokullarında İngilizce Dersine Yönelik SWOT Analizi” başlıklı bu yüksek lisans tezi Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN’ın danışmanlığında Özlem BOZOK tarafından yürütülmektedir. Çalışmada, Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulundaki yürütülen İngilizce derslerine (İngilizce 1 ve 2) ilişkin güçlü ve zayıf yönler ile sunulan fırsatlar ve içerdiği olası tehditlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. İngilizce derslerinin mevcut durumunu ortaya koyabilmek amacıyla “Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler” (GZFT) veya SWOT analizi olarak bilinen yöntemden yararlanılacaktır. Güçlü yönler, İngilizce derslerinin güçlü ve üstün yanlarını; zayıf yönler, derslerin eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerini ifade etmektedir. Fırsatlar, İngilizce derslerinin dil edinimi destekleyen, öğrencilere sunduğu fırsatları; tehditler ise öğrencilerin İngilizce dil ediniminde engel olan unsurları ifade etmektedir. Dolayısıyla, incelenen İngilizce dersinin güçlü ve zayıf yönleri ile iç etkenler; fırsat ve tehditler ile İngilizce dil edinimini etkileyen dış etkenler açısından ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Araştırma sürecinde paylaşacağınız görüş ve önerilerinizin, İngilizce eğitiminin daha nitelikli bir seviyeye taşınmasına oldukça önemli katkılar sunacağı beklenmektedir.

Görüşme sorularına geçmeden önce katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve görüşme sırasında paylaşacaklarınızın tümünün gizli tutulacağını belirtmek isterim. Görüşmeden elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşmelerde, kişisel rahatsızlık verecek sorular yer almamaktadır, ancak, görüşme sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, görüşmeyi iptal edebilirsiniz ve böyle bir durumda aldığım notları veya yaptığım ses kaydını size geri verebilirim. Görüşmemizi izin verirseniz ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Alternatif olarak, siz cevap verirken cevaplarınızı not alabilirim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

I. BÖLÜM- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm/program:
 - Varsa yüksek lisans eğitiminizi tamamladığınız üniversite ve bölüm/program:
 - Varsa doktora eğitiminizi tamamladığınız üniversite ve bölüm/program:
4. Selçuk Üniversitesi TBMYO'daki mesleki deneyiminiz (çalışma süreniz):
 - Varsa Selçuk Üniversitesi TBMYO öncesinde çalıştığınız kurum(lar) ve göreviniz:
5. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yönetim kademesindeki deneyiminiz (çalışma süreniz):
6. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da son beş yıl içinde verdiğiniz meslek dersleri:
 - Varsa yurt dışı deneyiminiz:

II. BÖLÜM- İNGİLİZCE DERSLERİNİN GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİ

1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürütülen İngilizce derslerini (İngilizce 1-2) düşündüğünüzde güçlü yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşulları açısından
 - Derslerin işlenişine (öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller, kitaplar, kaynaklar, vb.) açısından
 - Dersleri yürüten öğretim elemanlarının özellikleri açısından
 - Derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler (okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yer verilme düzeyleri) açısından
 - Haftalık ders saati açısından
 - Öğrenci profili (İngilizce seviyeleri) açısından
 - Okulun İngilizce öğrenme sürecine yönelik sahip olduğu imkânlar açısından
2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürütülen İngilizce derslerini düşündüğünüzde zayıf/eksik yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - Dersliklerin fiziki ve teknolojik koşulları açısından
 - Derslerin işlenişine (öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller, kitaplar, kaynaklar, vb.) açısından
 - Dersleri yürüten öğretim elemanlarının özellikleri açısından

- Derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler (okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yer verilme düzeyleri) açısından
- Haftalık ders saati açısından
- Öğrenci profili (İngilizce seviyeleri) açısından
- Okulun İngilizce öğrenme sürecine yönelik sahip olduğu imkânlar açısından

3. İngilizce derslerine ilişkin belirttiğiniz zayıf veya eksik yönler nasıl iyileştirilebilir? Çözüm önerileriniz nelerdir?

III. BÖLÜM- İNGİLİZCE DERSLERİNİN SUNDUĞU FIRSATLAR VE İÇERDİĞİ OLASI TEHDİTLER

1. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürütülen İngilizce derslerini, üniversitenin dış çevresini düşünerek değerlendirdiğinizde, İngilizce dil edinimine yönelik sunduğu fırsatlar/imkânlarla ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- İl ve ilçe bazında sunulan fırsatlar
- Diğer üniversite, MYO, kurum ve kuruluşlar açısından
- Mezuniyet sonrasında Türkiye'deki mesleki koşul ve uygulamalar açısından
- Mezuniyet sonrasında dünyadaki mesleki koşul ve uygulamalar açısından

2. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürüttüğünüz İngilizce 1 ve İngilizce 2 derslerini, üniversitenin dış çevresini düşünerek değerlendirdiğinizde, İngilizce öğretimi ve öğrenimine yönelik içerdiği olası tehditler/engellere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- İl ve ilçe bazında içerdiği olası tehditler
- Diğer üniversite, MYO, kurum ve kuruluşlar açısından
- Mezuniyet sonrasında Türkiye'deki mesleki koşul ve uygulamalar açısından
- Mezuniyet sonrasında dünyadaki mesleki koşul ve uygulamalar açısından

3. İngilizce derslerine ilişkin belirttiğiniz tehditler/engellere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? (Bunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?)

4. Selçuk Üniversitesi TBMYO'da yürütülen İngilizce derslerini (İngilizce 1-2) ilişkin olarak paylaşmak istediğiniz başka görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 28.05.2018 18:29
Sayı: 35853172-300-E.00000069979

E.00000069979

Sayı : 35853172-300
Konu : Özlem BOZOK Hk. (Etik Komisyon)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.04.2018 tarih ve 51944218-300/00000017612 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Özlem BOZOK**'un **Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Teknik Bilimler Meslek Yüksekokullarında İngilizce Dersine Yönelik Swot Analizi: Selçuk Üniversitesi Örneği**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Mayıs 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden fd0d0877-acc5-4b7f-8404-c0f932ced6e5 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr



EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

22/08/2019



Özlem BOZOK

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

14/08/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Teknik Bilimler Meslek Yüksekokullarında İngilizce Dersine Yönelik SWOT Analizi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
14/08/2019	162	292.342	10/07/2019	%7	1160151953

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Özlem BOZOK
Öğrenci No.: N14220086
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-G: Thesis Originality Report

14/08/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: A SWOT Analysis of English Course in Technical Vocational Colleges

The whole thesis that includes the *title page*, *introduction*, *main chapters*, *conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
14/08/2019	162	292.342	10/07/2019	%7	1160151953

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Özlem BOZOK
Student No.: N14220086
Department: Department of Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Assist. Prof. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

22 /08 /2019

Özlem BOZOK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

