



Evaluating Fine Arts Students' Attitudes towards Ongoing ESP Programs

Faruk KURAL

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.349411

Article history:

Received 21.03.2018

Revised 05.06.2018

Accepted 19.03.2019

Keywords:

ESP,
Proficiency,
Fine arts,
Needs analysis,
Learner attitudes.

Abstract

This research paper is based on the revision and improvement of on-going English for Specific Purposes (ESP) programs developed for undergraduate fine arts students of a private university in Istanbul, Turkey. The programs were originally developed upon request from the faculty administration due to the need felt by lack of adequate English language teaching in the faculty's undergraduate programs where in the new system the candidates were required to comply with only the intermediate level preparatory course requirements to be eligible to pursue their undergraduate programs. The students who had already complied with the previous preparatory school requirements and who attended the undergraduate programs were integrated into the new programs. They were required to take some of the new courses - depending on the number of the previous English language courses they had taken - as compulsory non-credit courses. Thus, this paper seeks to identify the attitude the undergraduate students of the Faculty of Fine Arts had towards the two kinds of on-going programs which had been implemented for six months since their establishment.

Güzel Sanatlar Öğrencilerinin Devam Etmekte Olan Özel Amaçlı İngilizce Programları Hakkındaki Tutumlarının Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.349411

Makale Geçmişi:

Geliş 21.03.2018

Düzeltilme 05.06.2018

Kabul 19.03.2019

Anahtar Kelimeler:

Özel amaçlı İngilizce,
Yeterlilik,
Güzel sanatlar,
İhtiyaç analizi,
Öğrenci tavrı.

Öz

Bu çalışma Türkiye'de özel bir üniversitedeki güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrenciler için uygulanmakta olan Özel Amaçlı İngilizce programlarının yeniden gözden geçirilmesini ve iyileştirilmesini temel almaktadır. Programlar, Güzel Sanatlar Fakültesi yöneticilerinin, öğrencilerin fakülte programlarının bünyesinde gördükleri İngilizce öğreniminin yetersiz olarak değerlendirmeleri nedeni ile daha etkili hale getirilmesi doğrultusundaki talepleri sonucu oluşturulmuştur. Fakülte'deki İngilizce öğrenimi yeniden yapılandırılırken, öğrencilerin hazırlık okulunda sadece orta düzeyde (Intermediate) İngilizce gördükten sonra İngilizce programlarına fakülte bünyesinde kredili dersler olarak devam etmeleri, mevcut öğrencilerin yeni sisteme entegre edilmesi ve daha önceden İngilizce programlarına zorunlu-kredisiz olarak katılan öğrencilerin ise kalan derslerini aynı şekilde tamamlamaları öngörülmüştür. Bu nedenle, bu çalışma, Güzel Sanatlar Fakültesi'ndeki lisans öğrencilerinin, altı aylık bir süredir devam eden bu iki tür İngilizce programları hakkındaki tutumlarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Introduction

This research paper is based on the reviewing of ongoing ESP programs developed for the Faculty of Fine Arts of Yeditepe University. Originally, the development of the programs emerged from the need caused by lack of adequate English language teaching in the faculty's undergraduate programs. The students undertake the faculty programs upon complying with the English Preparatory Courses requirements by either sufficient Proficiency exam scores or undertaking the Preparatory School's

courses. As requested by the Faculty's dean and the Rector's office, in the new system the candidates were required to comply with only the B level intermediate level preparatory course requirements to be

qualified to pursue their undergraduate programs at the faculty rather than those of the previous higher A level course, which, in the new system was offered as two-term compulsory 3-credit courses of 6 hours per week as part of their first year studies. Students with adequate proficiency scores were exempted from these programs. All the students were required to take 4 3-credit English language courses of 3 hours per week as semester long studies. The students who had already met the previous Preparatory School requirements and who attended the undergraduate programs were integrated into the new programs. They were required to take some of the new courses - depending on the number of the previous English language courses they had taken - as compulsory non-credit courses.

Along with intending to identify the attitude the undergraduate students of the Faculty of Fine Arts had towards the two kinds of ongoing programs which had been implemented for six months since their establishment, this paper also seeks to come up with some hints to provide guidance for the development of ESP programs at tertiary education level in our country as well as intending to fill some of the gaps the current literature lacks in the area.

Background and Review of the Literature

Apart from all other relevant elements that are direct entities of English language teaching, such as the instructor and his/her teaching skills, methods, pedagogical awareness in language instruction, teaching materials and sources, and the learner's background, attitude, participation and behaviour in the learning environment, there are other factors that determine how the direct entities function and benefit the learner, such as the institution's policy on language teaching, assessment criteria, recruitment and training policy, standards and criteria in language training, attitude to L1 and L2, etc. Each of these entities has their own detailed dimensions, and they reflect the dynamism of teaching and learning.

Thus, this paper intends to identify the attitudes of the learners towards the new programs in terms of its practical purpose and theoretical framework, which I chose to follow in the course of designing the programs' syllabi. In terms of the practical purpose, I intend to find out whether the programs present sufficient results that are consistent with the learner's purpose and needs, which is suggested as the most important principle for ESP syllabus design by Richards (2001, p. 32). He suggests:

“An ESP approach starts with an analysis of the learner's needs instead of developing a course around an analysis of the language: In ESP learners are often described in terms of performance, that is, what the learner will be able to do with the language at the end of a course of study. Whereas in a general English course the goal is usually an overall mastery of the language that can be tested on a global language test, the goal of an ESP course is to prepare the learners to carry out a specific task or set of tasks.”

Stressing the significance of needs analysis as the cornerstone of ESP course design, Dudley Evans & St John (1998) indicate that needs analysis is the process of gathering necessary data for an effective ESP course that satisfies learners' needs and establishing the what and the how of the course.

To obtain data that can be a solid base for course design, various methods could be used simultaneously. Jordan (1997) suggests advanced documentation, tests, self-assessment, observation and monitoring, structured interview, diaries evaluation, and questionnaires etc. Hutchinson & Waters (1987) prefer multi data collection methods to identify differences between learners in an ESP class.

In terms of the theoretical framework to achieve the learner's purpose and needs, the paper seeks to find out to what extent social-constructivist reflective teaching based on the functionalist linguistic approach to syllabus design has been useful in classroom teaching. Although all the linguistic theories essential to language teaching for a variety of utilities and reasons, one of the closest linguistic approaches to the reflective teaching methodology is based on a functional approach to linguistic

theory, which views language as a basis of social construct accomplished by communication, which consists of three social functions: *ideation* (information exchange), *interpersonal* (socializing), and *representation* (of the process experienced) (Halliday, 1985). These three components are inseparable in a sense that they all function together at the same time fulfilling every dimension of what is meant by communication in all respects. Thus, the recent tendencies towards the adoption of communicative language teaching as theoretical guidance for ELT could be interpreted as the necessity felt for the consideration of all these three components as a whole to satisfy every dimension of communication. Is it possible to use grammar, for instance, without exchanging information, socialising and representing (i.e. expressing) the process involved?

This linguistic outlook considers language inexhaustible in the way the reflective teaching methodology treats knowledge to be a social product, the meaning of which is relative to everybody and inexhaustible in a sense that there is no absolutism about it:

“In fact there can be no such thing as ‘complete’ account of the grammar of a language, because language is inexhaustible. Although there can only be a finite body of text, written or spoken, in any language, the language itself - the system lies behind the text - is of indefinite extent, so that however many distinctions we introduced into our account, up to whatever degree of finiteness or ‘delicacy’, we would always be able to recognize some more.” (Halliday, 1985, p. xiii)

This position is the closest to Vygotsky’s social constructivism on which the reflective teaching methodology is developed and which treats human thought and language as a social asset and product. His focus on the function of language in conceptual development underlines the significance of language for learning:

“...it is the functional use of the word, or any other sign as means of focusing one’s attention, selecting distinctive features and analyzing and synthesizing them, that plays a central role in concept formation.” (Vygotsky, 1986, p.106)

He also questions why individuals move from one stage of thought to another stage of thought. What is the motivation force? He believes that it is social interaction. This is the point where Vygotsky establishes an important connection between language, thought and social interaction, which are essential to, and set up the basis of, reflective teaching.

Related to the significance of the learner-centered learning process Hutchinson & Waters (1987, p. 74) state that ESP course design should consider the learner at every stage of the design process referring to implications primarily in two implications: course design is a negotiated process and course design is a dynamic process. They suggest that the course design needs to have built-in feedback channels to be responsive to development. They also suggest that the materials should be creative. They need to provide stimulus to learning, help to organise the teaching-learning process, embody a view of the nature of language learning, reflect the nature of the learning task, introducing teachers to new techniques, and provide models of correct and appropriate language use (Hutchinson & Waters, 1987, pp. 106-108).

Referring to the material content, Lowe (2009) identifies three principles for ESP course design suggesting that content difficulty should approximate the level in learners’ normal courses; content should lead language; and the exercises on the material should be authentic.

The Learners’ Needs and the Development of the ESP Programs

Along with the administrative and teaching staff of the faculty, the university sources, such as booklets and the Internet were also consulted to determine the subjects taught in the undergraduate major and minor areas. Based on the current literature and parallel with the views expressed by Strevens (1977) that the content of ESP courses should be determined by including: skills necessary such as understanding, speech, reading, writing, etc. which are essential for the learner’s purposes;

vocabulary, patterns of grammar, and functions of language items which are relevant to the learner's purposes; themes, topics and situations needed for the learner's purposes; and communication needs relevant to the learner's purposes. The members of the 9 departments of the Faculty of Fine Arts, the dean of the faculty herself, the ESP teaching staff were consulted prior to and during the development of the programs to obtain detailed information concerning the contents of the commonly used textbooks and their expectations from the prep school's ESP programs. The ESP teaching staff also involved in the development of the syllabi. Although not stated overtly and, perhaps, not contradicting with the University's overall English language teaching policies as well, according to these, upon completion of the 4 semester-programs the students were expected to:

1. understand authentic academic materials and oral discourse in English in their major areas;
2. develop comprehensive knowledge in their own major areas and sufficient knowledge in English in all areas of Fine Arts;
3. develop reasonable oral and writing skills to undertake academic and professional work in their major areas;
4. make written and oral summaries in English upon reading complex materials and listening lectures in their major areas; and
5. develop adequate communication skills in English necessary for their social needs.

Reflecting the expectations of the stakeholders and the educational and social objectives on the part of the learner, these needs were considered and stated as the ultimate common goals and objectives of all the programs in question. The programs were designed in consistent with these criteria targeting the goals and objectives stated above. The programs' syllabi reflected these criteria in the course description, assessment and instruction content components.

Although the course instructors had been instructed to make every effort to adhere to the published course syllabus information content, they were allowed to have the flexibility of using their own teaching routines and strategies to engage students in communication tasks by focusing on each area of the three communicative functions that Halliday stresses above, which are inseparable elements of the social constructivist reflective teaching model to be used in classroom instruction. Teachers could choose their own social construction means and methods to engage activities with and within their students, instead of being cursed to undertake merely text-bound activities guided by superfluous exercises that could create socially isolated classrooms and teaching contexts. The exercises and activities in the texts were based on the knowledge content presented in the text by drawing the instructor's attention on certain points expressed in the text to be used as part of the tasks to be undertaken to generate reflective teaching/learning through communication.

The assessment criteria of the programs were also based on the same approach; the instructors were provided with a general guidance to choose their own way of assessing their students based on the activities they undertake primarily in and outside the class, such as participation, presentations, reports, etc.

The Instruction Contents and Structures of the Programs

Out of the two types of the programs I have stated above, the first type was more oriented to 'teaching the language' (i.e. teaching English) as the proficiency level of the students at this level required stronger bottom-up attention with more focus on competence at lower levels. Consisting of two consecutive programs, the first type was offered as common courses for all the departments (See Table 1) designed for those who had performed A Level in the placement exam or who had finished the B Level program at the preparatory school.

Table 1.*English Programs developed for Fine Arts students with low proficiency skills*

Departments	Year 1		
	1 st Term	2 nd Term	
All the departments take the common program	Instruction content	<i>General</i>	<i>General</i>
	Trend	<i>General</i>	<i>General</i>
	Weekly hours	6	6
	Credit	3	3

Table 2.*English Programs developed according to department-specific instruction content*

Departments	Year 2		Year 3	
	1 st Term Trend	2 nd Term Trend	1 st Term Trend	2 nd Term Trend
Plastic Arts				
Interior Architecture			<i>Commercial</i>	<i>Social</i>
Landscape Architecture	<i>History</i>	<i>Contemporary</i>	<i>Administrative</i>	<i>Legal</i>
Industrial Design			<i>Business</i>	<i>Political</i>
Fashion and Textile Design				
Theatre				
Gastronomy				
Graphic Arts/Arts Management				

The texts used in these programs included general concepts about all the major areas of the Faculty, starting with short and simple texts and gradually becoming longer and more complex to introduce students to the follow-up second type of programs (See Table 2), which primarily reflected the idea of 'teaching in the language' (i.e. teaching in English) as a successful method of acquisition planning:

"Schools are more likely to succeed in this goal if they use the target language as a medium of instruction than if they merely teach the language as a target of instruction. Not only exposure to the language but also incentive to learn it is greater when it serves as medium than when it serves merely as subject of instruction." (Cooper 1989, p. 161)

32 different syllabi were developed for the second type of the programs with 4 syllabi for each department. Based on the department-specific instruction content, these courses were organised according to four academic trends and perspectives with a focus on one of them in each term: *historical, contemporary, commercial/administrative/business*; and *social/political/legal*. The same programs were used for the Graphic Arts and Arts Management Departments as there was a big overlap in the major areas between these departments.

The Study

The Purpose and Design

The purpose of the study is to find out whether the perceptions of the students about the programs are consistent with the ultimate goals and objectives stated under the five categories above set prior to the development stage of the syllabi as agreed upon by the Faculty members; whether the students benefit from the program along the lines these goals and objectives; and whether there are any problems emerge during the running of the programs, and if any, what kind of measures need to be taken for improvement.

For the purpose of triangulation, both, quantitative and qualitative data collection methods were used in the study. The data were obtained by a survey questionnaire from 150 students chosen via convenience sampling who undertook the programs at the Faculty of Fine Arts.

The quantitative data is presented with the collected data and their respective research scopes in Tables 3, 5, 6 and 7. The qualitative data came from an open ended question section that allowed students to write down their comments and opinions on the program which were used for and analysed quantitatively and presented according to the scopes of their responses together with the quantitative data analyses results.

The Survey Questionnaire

The content of the questionnaire was organised by considering the ultimate goals and objectives stated above to find out how they matched the participants' needs. Each part of the data obtained with the questionnaire was considered separately by calculating the numbers of the levels of each choice made in each item to identify the specific area of needs expressed by the participants. The questionnaire intended to get the participants' opinions on whether they:

- they considered the information contents of the texts used in the lessons responsive to their personal and academic needs;
- they felt that the proficiency level of the texts they used in the lessons was consistent with their proficiency level at the sentence/clause and discourse levels;
- they thought they participated effectively in oral and written tasks when required during the lessons;
- they felt that their participation in lessons contributed to their oral and writing skills in English;
- their assessment reflected what they had performed and learned in the lessons;
- they believed that in the long run the programs would equip them with adequate communication skills in English necessary for their social needs;
- they felt that the programs would gradually contribute to their oral and writing skills to undertake academic and professional work.

The questionnaire was designed in Turkish as the participants' proficiency levels in English might not be sufficient enough to understand the question content, which requires attention on complex and related points distinguished according to scrupulous criteria that require precision of high level comprehension to make appropriate choices in the responses. The designing criteria suggested in Richard (2001, p.72) were used in the preparation process of the questionnaire. Having been revised upon proofread by two English language teachers to achieve the best possible intelligibility, it was piloted in a class of twenty students. The questionnaire data were obtained in 42 questions to be answered by using a 5-point Likert scale in three parts: Parts A, B, and C.

Table 3.
Participants' perception of the program and the texts used in the lessons

	1= I strongly agree	2= I generally agree	3= I am not sure	4	5	
	4= I do not really agree	5= I strongly disagree				
A1	The texts' sizes are appropriate to my level.	42	66	20	18	4
A2	The texts' difficulty levels are appropriate to my level.	35	66	30	12	7
A3	The topics of the texts are relevant to the topics studied in my department.	67	48	23	8	6
A4	The topics of texts are related to topics studied my faculty's other department.	24	35	63	19	9
A5	The texts contain topics related to my professional area.	65	42	19	12	12
A6	The texts contain topics relevant to my general life.	30	43	40	27	10
A7	The texts studied in the lessons help me to understand other English texts that have the same topics.	35	59	35	14	7
A8	The texts studied in the lessons help me to understand topics studied in other English courses offered in the faculty.	22	43	45	23	17
A9	I cannot understand conversations outside the class which includes topics studied in the texts.	10	21	30	48	41
A10	I cannot understand the topics studied in the texts when I read them newspapers.	8	18	41	40	43
A11	This course is unnecessary and not helpful in terms of my university education.	16	14	39	29	52
A12	This course is not relevant and useful in terms of my social life.	10	25	27	21	67
A13	This course is not relevant and useful in terms of my profession and career.	11	15	30	21	73
A14	This course is not useful for my communication with people from other countries.	15	17	33	17	68
A15	The testing system does not reflect the texts' contents.	5	18	39	23	65
A16	I think these English programs will enable me to understand everything I will read in my academic scope in English after my graduation.	17	35	40	22	36
A17	I think these English programs will enable me to express sufficiently everything in my academic scope in English after my graduation.	21	35	35	29	30

A18	I think these English programs will enable me to undertake oral communication in English easily in my professional life in English after my graduation.	14	37	50	26	23
A19	I think these English programs will enable me to pursue graduate programs abroad in English easily after my graduation.	13	26	52	25	34
A20	I think these English programs will enhance the level of my English that will satisfy my social communication needs English effectively after my graduation.	23	42	43	27	15

Part A includes 20 multiple choice items to be answered by choosing from **1= I strongly agree; 2= I generally agree; 3= I am not sure; 4= I do not really agree; 5= I strongly disagree**. These items consist of statements asking their opinions about the English program they currently attend and the texts used in the lessons by focusing on the appropriateness of the difficulty level and relevance of the text content, and the degree of the benefit they expect to have from the program. The first 8 and the last 5 questions in this section (i.e. Qs A1-A8 and Qs A16-A20 respectively) are structured in a positive way and the 7 in between these questions (i.e. Qs A9-A15) in a negative way to avoid possible subconscious conditioning that could result from a unidirectional response mode.

Part B includes 12 multiple choice items (i.e. Qs B1-B15) about the level of difficulties experienced in the performance of the activities and skills practiced during the lessons to be answered by choosing from **1= always; 2= often; 3=sometimes; 4= rarely; 5= never**.

Part C includes 10 multiple choice items (Qs C1-C10) about the degree of contribution felt in the development of their linguistic skills from the tasks/activities undertaken during the lessons to be answered by choosing from **1= not at all; 2= very little; 3= a bit; 4= reasonably high; 5= very high**.

The questionnaire finishes with an open ended question that allows students to write down their comments and opinions on the program.

Results and discussions

The quantitative data analysis was done through SPSS 15.0. The normality and homogeneity of variance of the data were checked for all the four sets of the questionnaire data. The test results indicated that distributions of the all the four data sets were normal with high coefficient alpha scores (See Table 4), and parametric tests were used for the descriptive and correlation analyses.

Table 4.

The Cronbach's Alpha results of the four data sets used in the study

Number of Items	Variables	Cronbach's Alpha
13	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A16 A17 A18 A19 A20	.81
7	A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15	.81
12	B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B12	.91
10	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10	.86

Opinions about the Programs and the Texts Used In the Lessons

As to the issues pertaining to the texts used in the lessons, the candidates' responses show that their lengths, difficulty levels, exercises, and contents are appropriate and sufficient for their proficiency levels, and learning and social needs (Table 4: Qs A1-A6). The degree of certainty as to the relevance of the content of the text to the academic and professional life is particularly high with the 67 and 65 of the students' choices, respectively, stressing *strong agreement* exceeding the *general agreement* choices only in these two statements within these 6 items. The appropriateness of the proficiency levels and the relevance of the text's to the study and professional scopes are approved by the candidates' *strongly* and *generally* agreement choices in the four items (Qs A1, A2, A3, A5) in these areas (ranging from 101 to 115 with 67-77 percent) overweighing the negative choices of *not really agreeing* or *strongly disagreeing* (ranging from 14 to 24 with 9-16 percent). However, the level of support as to the relevance of the contents of the text to the faculty's other study scope and their general life is lower in their responses Qs A4 and A5 (59 and 73 positive choices of 1 and 2 with 39 and 49 percent), where *uncertainty* is also higher (63 and 40 choices of 3 with 42 and 27 percent respectively). This finding posits the view of Hutchinson & Waters (1987) stressing the desirability of multi data collection methods to identify differences between learners in an ESP class.

Although the degree of uncertainty as to the contribution of the programs in question to the improvement of their comprehension skills in reading other English texts confronted or studied in the faculty (Qs A7, A8) is high (35 and 45 with 25 and 30 percent respectively), the positive responses, still, overweigh the negative ones in these areas. 84 (56 percent) of them believe that the texts studied in the program improve their comprehension of other English materials read outside the lesson while 67 (45 percent) think that they contribute their comprehension of other English materials studied in other subjects studied in the faculty. The negative opinions expressed concerning these areas are 21 (14 percent) and 40 (27 percent) respectively.

Their responses to the items pertaining to the contribution and relevance of the program to their linguistic and communication skills when phrased in a negative way (Qs A9- A16) indicate clear benefit felt by the candidates in these areas as they *strongly* or *generally* reject (ranging from 81 to 94 with 54-63 percent) that they did not feel any contribution in these areas, which also stresses that the assessment system reflects the instruction content of the program.

As to the benefits expected after the graduation (Qs A16-A20), the candidates express a considerably high degree of *uncertainty* in their responses in this area (ranging from 35 to 52 with 23-35 percent) while positive responses (ranging from 39 to 67 with 26-45 percent) and negative responses (ranging from 42 to 59 with 28-39 percent) to these questions are almost the same varying within the same ranges. Considering the fact that there are many extralinguist, social, economic, personal and other matters that could interact and influence the degree of benefit to be gained from these programs for the candidates' future deeds, all in all it is possible to discern from the responses of the candidates that the picture the data present in this regard is fairly optimistic – at least not pessimistic in the most conservative estimation.

The Difficulties Experienced In Classroom Learning

The participants' responses demonstrate that they experience a significant degree of difficulties in their top-down reading comprehension and performance skills in English (Table 5: Qs B1-B7). 67 (45 percent) of the candidates state that they *always* or *often* have difficulties in guessing the meaning of the words from the topic while 51 (34 percent) of them say they *sometimes* have difficulties in this area. The results are similar in other high level comprehension skills, such as guessing the subtopics and their orders; detecting the main ideas, and explicit and implicit messages in the texts; and identifying differences between closely related concepts. The numbers of candidates who state that they *always* or *often* find difficulties range from 59 to 80 (39-53 percent) while the numbers of those who *sometimes* experience difficulties in these top-down reading skills areas vary within a broader range (from 32 to 62 with 21-41 percent). The numbers of those who state that they *rarely* or *never* have difficulties in these

skills are particularly satisfactory in terms of quantity and homogeneity (from 27 to 42 with 18-28 percent), especially when we consider that the data also include those with relatively low proficiency levels who take the 6-hour-a week program.

Table 5.
Participants' opinions of the difficulties experienced in top-down reading and in-class performance skills in English

	1= always	2= often	3= sometimes	4= rarely	5= never	1	2	3	4	5
B1	Guessing the meaning of words from the topic content.					24	43	51	27	5
B2	Comprehending the subtopics of the topic studied.					27	54	42	20	7
B3	Comprehending the sequential order of the topics presented.					23	45	50	21	11
B4	Comprehending the key points presented in the topics.					31	45	32	30	12
B5	Comprehending explicit knowledge presented in the topics.					33	47	35	21	14
B6	Comprehending the implicit knowledge presented in the topics.					21	38	62	22	7
B7	Comprehending the differences between similar concepts.					17	48	50	27	8
B8	Performing oral summaries from the texts.					25	24	55	29	17
B9	Performing written summaries from the texts.					22	28	51	33	16
B10	Performing oral presentations by using the texts' contents.					19	24	51	32	24
B11	Performing written presentation by using the texts' contents.					16	29	53	34	18
B12	Asking question about the texts' contents.					21	16	52	33	18

The figures are even further pleasing in the participants' responses to the questions that refer to their performance oral and written skills as part of their in-class activities (Qs B8-B12). The numbers of candidates who think that they *always* or *often* have difficulties performing these tasks are lower (ranging from 37 to 50 with 25-33 percent) than the *always* and *often* responses for the top-down reading skills stated in Qs B1-B7. The numbers of the candidates who *sometimes* have difficulties in performing the oral and writing skills stated in Qs B8-B12 are fairly homogeneous but higher, ranging from 51 to 55 with 34-37 percent. These figures also constitute the same degree of homogeneity as a large proportion for the candidates who state that they *rarely* or *never* have difficulties in performing these skills range from 49 to 59 with 33-39 percent.

The spread of the difficulty levels felt during the accomplishment of the activities that are essential for the development of the performance skills (e.g. oral and writing skills) specified in the syllabi as the goals and objectives of the programs are parallel with the candidates' varying competence levels, especially when we consider the varying levels of their passive acquisition skills (i.e. top-town reading and comprehension) that make up the fundamental basis for the enhancement of the oral and writing skills. This is the stage, though not immune from the stress associated with it, where the hardest teaching and learning effort is to be made; and perhaps, where the instructor's teaching skills are challenged. This is the stage where the instructor has to be the most attentive to provide the appropriate scaffolding support that the learner needs, and to avoid any possible short-circuit that could

emerge any time, not only from the learner's lack of competence, but also from the complex nature of the classroom context where the learner's behaviour could be influenced by being predisposed to the complexity of the factors and forces operate in this context.

The Degree of Contribution Felt In the Development of the Linguistic Skills from the Tasks/Activities Undertaken During the Lessons

Listening to the instructor's explanation was stated as the area where the participants feel the highest contribution to their linguistic skills with 71 responses (47 percent) which amounts to 108 (72 percent) responses put together with the *reasonably high* responses (Table 6: Q C1). Though, the contributions felt by the other stated in-class activities are also remarkable as the *reasonably high* and *very high* responses in the rest of the items in this section range from 75 to 98 (50-65 percent) with skills practiced from the texts (C2, C3, C5) being on the lower side and expressing views about daily issues and social matter being on the higher side of the scale (C8, C9). The numbers of the negative responses in this section remain relatively low ranging from 4 to 14 (2-9 percent) in the *not at all* to 10-25 (7-17 percent) in the *very little* responses.

Table 6.

Participants' opinions of the degree of contribution felt in the development of their linguistic skills from the tasks/activities undertaken during the lessons

	1= not at all	2= very little	3= a bit	4= reasonably high	5= very high	1	2	3	4	5
C1	Listening to the intstructors' explanation.					9	10	23	37	71
C2	Performing oral summaries from the texts' paragraphs.					12	18	45	45	30
C3	Performing written summaries from the texts' paragraphs.					14	15	44	45	32
C4	Expressing oral views on the texts' contents.					4	13	46	50	37
C5	Expressing written views on the texts' contents.					8	12	55	47	28
C6	Listening to classmates' views on the texts.					6	25	43	46	30
C7	Participating in group work during the classes.					11	15	36	57	31
C8	Participating in discussions on social issues during the classes.					7	19	28	60	36
C9	Participating in conversations on current issues in daily life.					7	14	31	51	47
C10	Reflecting my in-class activities on my overall success grade.					8	19	31	49	43

It is also clear from the figures in this section that participating in group work brings positive results for skill development. Furthermore, being assessed for the activities in the classroom context encourages the learner to participate in the communication process more, and it stimulates more interaction with other candidates and the teacher by contributing to the development of the learner's communicative intent and enthusiasm for self-representation.

The Correlation between the Difficulty Experienced In Practice and Its Contribution to Skill Development

A *Pearson Correlation test* was conducted to establish whether any the correlations exist between the 4 questionnaire data referring to the difficulty levels felt in the performance of oral and written tasks undertaken as part of the in-class activities based on the texts (Qs: B8-B11) and the 4 questionnaire data referring to the contribution felt by undertaking these activities in the improvement of the linguistic skills respectively (Qs: C2-C5). The test results demonstrated some meaningful correlations between the variables. The correlation matrix between the variables is presented in Table 7 below.

Table 7.

Correlations between the participants' opinions of the difficulties experienced in in-class performance of writing and oral skills in English and their opinions of the degree of contribution felt in the development of these skills

Variables		B8	B9	B10	B11	C2	C3	C4	C5
B8 Performing oral summaries from the texts.	Pearson Correlation	1	.580**	.499**	.505**	-.162*	-.056	-.148	-.123
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.048	.497	.071	.133
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
B9 Performing written summaries from the texts.	Pearson Correlation	.580(**)	1	.565**	.581**	-.101	.000	-.072	-.072
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.219	.996	.379	.382
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
B10 Performing oral presentations by using the texts' contents.	Pearson Correlation	.499**	.565**	1	.713**	-.086	-.045	-.076	-.088
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.293	.584	.353	.285
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
B11 Performing written presentation by using the texts' contents.	Pearson Correlation	.505**	.581**	.713**	1	-.078	-.063	-.149	-.141
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.341	.446	.069	.086
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C2	Pearson	-.162*	-.101	-.086	-.078	1	.640**	.563**	.465**

Performing oral summaries from the texts' paragraphs.	Correlation								
	Sig. (2-tailed)	.048	.219	.293	.341	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C3 Performing written summaries from the texts' paragraphs.	Pearson Correlation	-.056	.000	-.045	-.063	.640**	1	.413**	.620**
	Sig. (2-tailed)	.497	.996	.584	.446	.000		.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C4 Expressing oral views on the texts' contents.	Pearson Correlation	-.148	-.072	-.076	-.149	.563**	.413**	1	.488**
	Sig. (2-tailed)	.071	.379	.353	.069	.000	.000		.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C5 Expressing written views on the texts' contents.	Pearson Correlation	-.123	-.072	-.088	-.141	.465**	.620**	.488**	1
	Sig. (2-tailed)	.133	.382	.285	.086	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

The results demonstrate that there are *positive* and *substantial/perfect* correlations between B8, B9, B10, B11 ($p < 0.001$), which refer the participants' opinions on the difficulty level they felt in the performance of oral and writing tasks. Likewise, there are also *positive* and *strong/substantial* correlations between C2, C3, C4, C5 ($p < 0.001$), which refer to the participants' opinions on the contribution level felt by performing these tasks.

Another important point that is worth considering concerning the outcome of the test is the fact that there is always *negative* and *low* correlation between the variable that refers to the difficulty level felt for the specified skill and the variable that refers to the contribution level felt by the performance of that skill, which means that the learner benefits most from the skills which they find most difficult to perform. Although the significance level is slightly low (i.e. $p > 0.05$ slightly) for some of the corresponding correlations, it is much more apparent for the other ones (e.g. between B8 and C2; B8 and C4; B11 and C5).

Responses to the Open-Ended Question

114 (76 percent) of the candidates did not respond to the open ended question with the remaining 36 (24 percent) stated views, which differ significantly with emphases on different aspects of the programs. A third of these candidates (12) express their dissatisfaction about the class hours being too

lengthy, English programs being irrelevant for Fine Arts undergraduate studies, and inflexibility about the attendance requirements for those who take the programs without credit. 6 of the comments were complaints about the class hours being placed later in the day after long study hours of their own major subjects. 8 of the comments express appreciation about the programs, 2 of which stress the necessity of more English instruction and 2 indicate that the texts should be longer and more difficult. Out of the remaining 10 comments, 2 express dissatisfaction associated with the difficulty of understanding the native English-speaking instructor's accent, 2 complain about the survey not referring to the individual instructor, 3 stress dissatisfaction about being forced to undertake the program without credit, and 3 complain about the classes being held by being too loyal to the program layout and not having enough opportunity for social interaction during the lessons.

The remarks of the student constitute common difficulties result from the problematic nature of trying to teach English as a second language in a context where its status is not really a second language, but is a foreign language. Nevertheless, there is no doubt that these issues require closer attention from pedagogical points of view.

Conclusions

The data based on the questionnaire used to gather information on the participants' opinion about the programs developed for the Faculty of Fine Arts demonstrate that the programs are responsive to the participants' needs; and, the implementation of the programs produce positive results that are parallel with the goals and objectives set out in the syllabi as expected by the faculty administration and the rector's office, thus reflecting the expectations of the stakeholders and the educational objectives on the part of the learner. The results clearly indicate that the information contents of the texts used in classroom teaching are responsive to the candidates' personal and academic needs; and the difficulty levels of the texts compiled and adapted for in-class instructions are consistent with the participants' proficiency levels. Although the participants' opinions as to the future benefits of the programs do lack certainty in some respects, the positive hopes and expectations are not at all low.

The results suggest that the social constructivist approach used in the syllabus design and the classroom teaching model has produced good results in that the participants are generally satisfied with their participation in the tasks assigned to them as part of their in-class activities; but naturally, they experience some difficulties in doing so. The areas where the task accomplishment is felt to be the most difficult are also the areas where the learning gains are the highest, which is no surprise and, perhaps, consistent with the natural consequences of communicative L2 teaching practice. The significantly varying degree of the differences in the participants' proficiency levels, which is peculiar to all ESL instruction contexts where English does not have the second language status, poses different degrees of learning difficulties for the learner and presents serious challenges for the instructor. Thus, in this sense, the open-ended responses of the participants offer a good deal of hints as to what kind of pedagogical efforts can be made to attain the best possible results in the given circumstances.

The findings of the study indicate that the course design process successful in establishing built-in feedback channels to be responsive to development, its materials being creative, providing stimulus to learning, helping to organise the teaching-learning process, embodying a view of the nature of language learning, reflecting the nature of the learning task, introducing teachers to new techniques, and providing models of correct and appropriate language use as suggested in the literature (Hutchinson & Waters, 1987, p. 106-108).

It is clear from the responses that there are some attitudinal differences between the participants who take the programs with credit and those who take them without it. The data pertaining to the assessment criteria being based on activities provides clear support that the '*reward for effort*' method serves the best for the program objectives and purposes. This also shows that the institution's instruction policy and the values it emphasizes play a significant role in the perception of the target audience, functioning as an important factor in the shape of their opinions.

As the primary objective of this study was to account for the overall progress of the programs, its focus scope, perhaps inevitably, has been too general to account for specific needs of each group, though the results provide us a general picture of the progress made since their implementation and the remedies to be used as solutions to the difficulties experienced by the participants. Nevertheless, it is clear from the results that, apart from the proficiency level of the learner, the knowledge content (the background knowledge of the learner in L1 and L2 for that matter) serves as the fundamental basis for L2 syllabus design. Difficulties that emerge from the proficiency level during the activation of top-down reading and comprehension skills at the discourse level should be followed with attention and care by the instructor, and conscientious scaffolding support should be rendered immediately to avoid short circuits as the enhancement of these skills are indispensable for the activation and enhancement of performance skills.

Limitations of the Study

The results of the study have indicated the lack of use of sufficient multi data collection methods and instruments in the design process particularly in the area of the consideration of the existence of differences in learner groups in ESP classes as indicated by Hutchinson & Waters (1987, p. 74).

The participants' responses have also indicated the necessity of including and integrating more points in open-ended questions our further research by focusing on issues such as *content* and *genre* in material development, adaptation and replacement; class management problems emerge from native and non-native English speaking teachers; instruction hours and study schedule; and outside class assistance and consultation for those in need.

Türkçe Sürümü

Giriş

Araştırma, Yeditepe Üniversitesinin Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF) için oluşturulan ve devam etmekte olan Özel Amaçlı İngilizce (ÖAİ) programlarının yeniden gözden geçirilmesine dayanmaktadır. Söz konusu programlar, Güzel Sanatlar Fakültesi yöneticilerinin, öğrencilerin fakülte programlarının bünyesinde gördükleri İngilizce öğreniminin yetersiz olarak değerlendirmeleri sonucu daha etkili hale getirilmesi doğrultusundaki talepleri sonucu oluşturulmuştur. Öğrenciler fakülte programlarına kayıt olmaları için yeterlilik sınavına tabi tutulmakta ve başarılı olmayanların ise İngilizce hazırlık programını başarı ile tamamlamaları gerekmektedir. GSF dekanının ve Rektörlüğün talepleri doğrultusunda oluşturulan yeni sisteme göre, öğrencilerin sadece hazırlık okulundaki İngilizce programını evvelce gerekli olan A seviyesinin (ileri) yerine B seviyesinde (orta) tamamlamak fakülte programları için yeterli olacağı değerlendirilerek, A seviyesi programını haftalık 6 saat olmak üzere 3 kredilik bir program olarak bölümlerinde tamamlamaları istendi. Yeterlilik sınavında başarılı olan öğrenciler bu programlardan muaf tutuldu. Bunun yanı sıra tüm öğrencilerin 4 adet 3 kredilik ÖAİ programı almaları istendi. Söz konusu programların uygulamaya konmasından önce İngilizce hazırlık okulunu tamamlayan ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin de yeni sisteme katılımı sağlandı. Bu süreçte, söz konusu öğrencilerin evvelce almış oldukları ÖAİ derslerinin sayısı göz önünde bulundurularak eksik olan derslerini yeni programlardaki dersler ile tamamlamaları kararlaştırıldı. Ancak bu öğrencilerin tamamlamak zorunda oldukları yeni programdaki dersleri eski sistemde olduğu gibi kredisiz-zorunlu dersler olarak almaları öngörüldü.

Bu çalışma, yeni oluşturulan ve altı aylık bir süredir uygulanan GSF ÖAİ programları hakkındaki öğrencilerin görüşlerini değerlendirerek, hem mevcut alanyazının bu alandaki eksikliğini gidermeyi hem de ülkemizdeki lisans düzeyinde GSF alan İngilizcesi hakkında örnek bir model oluşturmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Alanyazın

İngilizce dil öğretiminin, bu alan ile direkt ilgisi olan öğretmen, öğretmen yetenek ve becerileri, yöntem, dil öğretimi için gerekli pedagoji bilgisi, kullanılan materyal ve malzeme, öğrencilerin dil öğrenimi deneyimleri, tavırları, derse katılım ve davranışları gibi unsurlarının yanı sıra başka unsurları da vardır. Bunların arasında, kurumun İngilizce öğretiminin ölçme-değerlendirme kriterleri, istihdam ve hizmet içi eğitim, dil öğrenimine ilişkin belirlenen standartlar, birinci ve ikinci dile karşı yaklaşımı, v.b. yer alır. Bu unsurların her birisinin kendine ilişkin farklı boyutları vardır ve bunlar öğrenimin dinamizmini yansıtır.

Dolayısı ile bu çalışma, GSF öğrencilerinin yeni programların pratik hedeflerine ve ders programlarının hazırlanmasında ve uygulamasındaki izlenen kuramsal çerçevesine ilişkin tavırlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışmada, pratik hedefler açısından, söz konusu programların öğrencilerin amaç ve ihtiyaçlarını karşılayacak sonuçlar verip vermediğini araştırmak hedeflendi. Bu doğrultudaki sonuçları Richards (2001, 32) ÖAİ programı oluşturmanın en önemli unsuru olarak değerlendirilmektedir:

“ÖAİ yaklaşımı, ders programını dile yönelik analizinin çerçevesine oturtmakla değil, öğrencilerin ihtiyaç analizini yapmakla başlar. ÖAİ öğrencileri, genel olarak programın başında ve sonunda dili kullanımındaki performansları açısından tanımlanır. Genel İngilizce programlarındaki hedef öğrencilerin yeteneklerini global testler aracılığı ile değerlendirmeye yönelik iken, ÖAİ'nin amacı ise öğrencileri belirli görev veya bir dizi görevi yerine getirebilecek yeteneğe kavuşturmaya yöneliktir.”

Dudley Evans & St John (1998) ihtiyaç analizinin ÖAİ programı oluşturmanın temel unsuru olacak bir öneme sahip olduğunu vurgularken, ihtiyaç analizinin öğrencilerin gereksinimlerini etkin bir biçimde karşılayacak bir ders programının oluşturulması için gerekli verileri toplamayı içeren bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Bir ders programının oluşturulması için gereken veriler değişik kaynaklardan aynı anda da toplanabilir. Jordan (1997) bu konuda ileri düzeyde dokümantasyon, test, kişisel değerlendirme, gözlem ve izleme, yapılandırılmış yüz yüze görüşme, günlük not değerlendirilmesi, anketler, v.b. gibi yöntemleri önermektedir. Hutchinson & Waters (1987) ÖAİ sınıfındaki öğrenciler arasındaki farklılıkları belirlemek için çoklu veri toplama yöntemlerini tercih etmektedir.

Araştırma, kuramsal çerçevenin öğrencilerin amaçlarını ve ihtiyaçlarını karşılamak açısından, işlevsel dilbilim temeline dayanan sosyal inşacı yansıtıcı öğretim yönteminin sınıf içi öğrenmeye hangi oranda yararlı olduğunu araştırmayı hedeflemektedir. Tüm dilbilim kuramlarının dil öğrenimi açısından önemli olması ile birlikte, yansıtıcı öğretim yöntemine en uygun olanı işlevsel gramer yaklaşımıdır. Bu yaklaşım dili üç sosyal iletişim işlevinden oluşan bir sosyal inşacılık süreci ile oluşan bir sosyal öge olarak değerlendirir. Bu işlevler *bilgi alışverişi, sosyalleşme ve süreçlerin ifade edilmesinden* oluşur. Bu üç işlev birbirinden ayrılmayan ve birlikte iletişim işlevinin her boyutu ile yerine getirilmesini sağlayan unsurlardır. Bu nedenle, İngilizce dil öğreniminde son zamanlarda yaygın bir biçimde iletişimsel dil öğretiminin tercih edilmesi yönündeki eğilimleri, bu üç unsurun bir bütün olarak iletişim işlevini her boyutu ile karşılamasına duyulan gereksinim olarak da yorumlayabiliriz. Örneğin, gramer kullanımı bilgi alışverişi olmaksızın, sosyalleşme gerçekleşmeksizin ve yaşanan süreci ifade etmeksizin mümkün müdür?

Bu dilbilim yaklaşımı, yansıtıcı öğretim metodunun bilgiyi sosyal yapıcı temele dayanan sınırsız bir unsur olarak değerlendirdiği gibi, dili de sosyal olarak üretilen, sınırsız ve mutlak olmayan sosyal yapıcı öge olarak değerlendirir:

“Aslında dilin gramerinin ‘tam’ bir tanımlaması mümkün değildir çünkü dil sınırsızlık içerir. Sadece sınırları belli olabilen sadece sözlü ya da yazılı metindir. Ancak metnin oluşmasını temel teşkil eden sistem, hangi dil olursa olsun her boyutu itibarı ile sınırsızdır. Değerlendirmemizi hangi düzeyde özgün tutarsak tutalım, ne kadar sınırsız veya ‘incelik’ yaklaşırsak yaklaşalım, her halükarda daha fazla öğreneceğimiz şeyler söz konusu olacaktır.” (Halliday, 1985, p. xiii)

Bu görüş, yansıtıcı öğretimin dayandığı Vygotsky'nin insan düşüncesini ve dili sosyal bir öge olarak değerlendiren sosyal yapılandırıcılık yaklaşımına oldukça yakındır. Vygotsky'nin dilin zihinsel gelişimdeki işlevi hakkındaki görüşü dilin öğrenmede ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır:

“...kavram oluşumundaki merkezi işlev gören şey, üzerine dikkat çekilen bir unsur, belirtilmek istenen özgün bir nitelik, bunların arasındaki analiz veya sentez içeren bir anlatımı ifade eden kelimenin veya herhangi sinyal sisteminin işlevidir. (Vygotsky 1986, p.106)”

Vygotsky insanların neden bir düşünce aşamasından bir diğerine geçtiğini de sorgular. Burada motive edici güç nedir? Bunun sosyal etkileşim olduğunu savunur. Yansıtıcı öğretim açısından büyük bir öneme sahip olan ve onun temelini oluşturan dil, düşünce ve sosyal etkileşim arasındaki ilişkiyi Vygotsky işte bu noktada kurar.

Öğrenci odaklı öğrenim sürecine ilişkin olarak, Hutchinson & Waters (1987, p. 74) ÖAİ programı oluştururken öğrenci grubunun her aşamada göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir ve iki önemli etkeni vurgular. Bunlardan birisi program oluşturmanın sürekli istişare gerektirdiği, diğeri ise program oluşturmanın dinamik bir süreç olmasıdır. Program oluştururken olası gelişmeleri ve ihtiyaçları karşılayabilmek amacı ile bildirim kanallarının oluşturulmasının gerekli olduğunu önerir. Ayrıca kullanılacak materyallerin de yaratıcılık içermesinin gerekli olduğunu belirtirler. Bunların, öğrenmeyi teşvik edici, öğrenme süreçlerinin düzenlenmesine katkı sağlayıcı, öğrenmenin doğasına uygun bir görüşe göre oluşturulması, öğretmenlere yeni teknikler sunması, dilin doğru ve uygun bir şekilde

uygulanabileceği modelleri sunabilir niteliklerde olması gerekir (Hutchinson & Waters, 1987, pp. 106-108).

Materyallerin içerikleri açısından Lowe (2009) ÖAİ için şu üç ilkeye uyulmasını önermiştir: Materyallerin içerikleri öğrencilerin bu dildeki normal programlarının dil seviyesine yakın olmalıdır; içerikler dil öğrenimine yön vermelidir; ve içerdikleri alıştırmalar otantik olmalıdır.

Öğrencilerin İhtiyaçları Ve ÖAİ Programlarının Oluşturulması

Fakültenin idari ve öğretim kadrolarının yanı sıra fakültenin ders tanıtımı içeren broşürlerine, internetteki bilgilere ve üniversitedeki mevcut kaynaklara başvurularak hedef kitlenin ana dal ve yan dallarına ilişkin görüşleri belirlendi. ÖAİ programlarının içerikleri mevcut alanyazında ve Strevens (1977)'de belirtildiği gibi, öğrencilerin anlama, konuşma, okuma, yazma, v.b. gibi yeteneklerinin geliştirecek nitelikte olması, öğrencilerin dil gelişimi açısından oldukça önemli olan kelime hazinesi, gramer yapısı ve dilin unsurlarının işlevlerini içerecek nitelikte olması, öğrencilerin bilgi edinimi açısından önemli olan konuları, kavramları ve iletişim ortamları göz önünde bulunduracak ve öğrencilerin iletişim gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması sağlandı. Programların oluşturulmasından önce ve oluşturulma sürecinde, faküldeki 9 öğretim elemanı, dekan, ÖAİ programını yürütecek olan İngilizce öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak ortak olarak kullanılacak materyallerin içerikleri ve kendilerinin ÖAİ hazırlık programları hakkındaki beklentilerinin neler olduğu belirlendi. Ders programlarının oluşturulma sürecine programı uygulayacak İngilizce öğretmenlerinin de katılımı sağlandı. Bunlardan edinilen bilgiler ve veriler doğrultusunda, açıkça ifade edilmemiş olsa da ve üniversitenin İngilizce öğrenimi hakkındaki genel ilkeleri ile çelişmeyecek bir şekilde, öğrencilere 4 dönemde alacakları ÖAİ dersleri sonunda şu becerilerin kazandırılması hedeflendi:

1. Kendi ana dal alanlarındaki otantik İngilizce akademik materyalleri ve sözlü anlatımları anlamak;
2. Kendi ana dallarında derin bir bilgiye ve güzel sanatların tüm alanlarına ilişkin genel bir bilgiye kavuşmak;
3. Kendi alanlarında akademik ve profesyonel çalışmalar gerçekleştirebilecek yeterli sözel ve yazın becerilerine kavuşmak;
4. Kendi ana dallarına ait karmaşık materyalleri okuduktan ve dersleri dinledikten sonra yazılı ve sözlü özetler yapabilmek;
5. Sosyal gereksinimlerini karşılamada yeterli olabilecek İngilizce iletişim becerilerini oluşturmak.

Paydaşlarının ve öğrencilerin eğitsel ve sosyal hedeflerini ilişkin beklentilerini yansıtan bu gereksinimler söz konusu programların nihai hedeflerini oluşturdu. Programın tanımında yer alan ölçme-değerlendirme ve uygulama içeriklerine ilişkin unsurlar bu kriterlere göre oluşturuldu.

Programı uygulayacak öğretim kadrosundan programda yazılı olan bu kriterleri gerçekleştirmek için tam bir çaba göstermeleri ve kendi öğretim tarzlarını arzu ettikleri bir esneklikle kullanarak, öğrencileri Halliday'ın vurguladığı yukarıda belirttiğimiz ve yansıtıcı öğretimin ayrılmaz unsurları olan üç alandaki iletişim işlevine odaklanarak iletişim süreçlerine katmaları istendi. Öğretim elemanlarının, metinlere katı bir biçimde sadık kalarak sıkıcı ve yoğun egzersizlerle yormak yerine kendi sosyal yapıcı yöntemleri aracılığı ile öğrencilerini sınıf ortamında iletişime katmaları olanağı sağlandı. Metinlerdeki alıştırmalar ve aktiviteler, metinlerin içindeki bilgileri içerecek şekilde, öğretim elemanının belli önemli noktalar üzerinde yoğunlaşmalarını öngören ve öğrencileri iletişim yolu ile yansıtıcı öğretim süreçlerine katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlendi.

Programların ölçme-değerlendirme kriterleri aynı yaklaşımla oluşturuldu; Öğretim elemanlarından öğrencilerinin başarılarını değerlendirirken derse gelme, sunu yapma, rapor yazma, v.b. gibi sınıf içinde ve dışındaki öğrenim sürecine katılmalarını göz önünde bulundurulmaları için genel bir çerçeve çizildi.

Programın Öğretim İçerikleri Ve Yapıları

Yukarda belirttiğim iki türden programlardan birincisi daha çok ‘dili öğretmeye’ (yani İngilizce öğretmeye) yönelikti zira öğrencilerin bu düzeydeki yeterlilik seviyesi güçlü bir aşağıdan yukarıya yaklaşımı ve alt seviyede yeterlilik oluşturmaya odaklanmayı gerektirir. İki ardıl programdan oluşan birinci tür programlar GSF’nin tüm bölümleri için ortak dersler olarak yeterlilik sınavında A seviyesinde başarı gösteren ya da hazırlık programının B seviyesini başarı ile tamamlayan öğrenciler için oluşturuldu (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1.*Yeterlilik seviyesi düşük olan GSF öğrencileri için oluşturulan İngilizce programları*

Bölüm	Yıl 1	
	1. Dönem	2. Dönem
Tüm bölümler ortak ders olarak alıyor.		
İçerik	<i>Genel</i>	<i>Genel</i>
Alan	<i>Genel</i>	<i>Genel</i>
Haftalık ders saati	6	6
Kredi	3	3

Tablo 2.*Bölümlerin ana dal alanına göre oluşturulan İngilizce programları*

İçerik: <i>Anadal alanı</i> Haftalık der saati: 3 Kredi: 3 Bölüm	Yıl 2		Yıl 3	
	1. Dönem Alan	2. Dönem Alan	1. Dönem Alan	2. Dönem Alan
Plastik Sanatlar				
İç Mimarlık			<i>Ticaret</i>	<i>Sosyal</i>
Peyzaj Mimarisi				
Endüstri Tasarımı	<i>Tarih</i>	<i>Çağdaş</i>	<i>Yönetim</i>	<i>Hukuk</i>
Moda ve Tekstil Tasarımı				
Tiyatro			<i>İş</i>	<i>Siyaset</i>
Gastronomi				
Grafik Tasarımı/Sanat Yönetimi				

Bu programlarda kullanılan metinler GSF’deki tüm bölümlerin ana dal alanlarına yönelik genel konuları içeriklerden oluştu. Metinler program ilerledikçe kısa ve kolaydan başlayarak sona doğru giderek uzun ve zorlaşan bir şekilde düzenlenerek, öğrencilerin devamındaki ‘dilde öğrenim’ (yani İngilizce dilinde öğrenim) düşüncesini yansıtan ve dil edinim planlaması görüşüne dayanan 2. Tür programlara (Bkz. Tablo 2) hazırlanmasının sağlanması hedeflendi:

“Okullar bu amaca hedef dili öğretmenin yerine hedef dili öğrenim aracı olarak kullanarak daha başarılı bir şekilde ulaşabilirler. Dili öğretmenin yerine dili öğrenim aracı olarak kullanmak sadece dile maruz kalma bakımından değil aynı zamanda öğrenme eğiliminin artması bakımından da çok daha fazla etkilidir.” (Cooper 1989, p. 161)

İkinci tür programlardan her bölüm için 4 program olmak üzere toplam 32 farklı program oluşturuldu. İçerikler her bölüm için kendi konularını temel alarak ve her alan için her birisi bir dönemin ana akademik teması olarak uygulanmak üzere dört kategoride düzenlendi. Bu kategoriler dönemlere

göre sırasıyla *tarih, çağdaş, ticaret/yönetim/iş ve hukuk* odaklı olarak uygulanmak üzere oluşturuldu. Ana dallarındaki derslerinin büyük oranda benzerlik içerdiği için Grafik Tasarımı ve Sanat Yönetimi bölümleri için aynı programlar düzenlendi.

Araştırma

Amaç Ve Tasarım

Çalışmanın amacı şunlardan oluşmaktadır: Öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin ders programlarını oluşturmadan önce yukarıdaki beş kategoride belirtilen ve fakülte üyeleri tarafından da onaylanan amaç ve hedeflere uygun olup olmadığını öğrenmek; Öğrencilerin belirlenen bu amaç ve hedeflerin içerdiği kazanımları programlardan elde edip etmediğini anlamak; Programların uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların olup olmadığını saptamak; Eğer sorun varsa programların iyileştirilmesini sağlayacak çözümler üretmek.

Araştırma üçlemesi için hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri ile GSF'deki programa katılan 150 öğrenciye anket uygulanarak veri toplandı.

Nicel veriler içerik alanlarına göre Tablo 3, 5, 6 ve 7'de sunulmuştur. Nitel veriler ise anketteki açık soruların bulunduğu bir bölüm ile öğrencilerin programlar hakkındaki düşünce ve görüşleri alınarak toplandı. Toplanan veriler, sonuçlardan kesin ve net bir kanı oluşması için nicel ve nitel analiz yöntemleri ile incelenip sunuldu.

Anket

Anketteki soru içerikleri, katılımcıların ihtiyaçlarına ne oranda uygun olup olmadığı belirlemek üzere yukarıda belirtilen nihai amaçlar ve hedefler doğrultusunda düzenlendi. Verilerin her bölümü ayrı ölçülerek katılımcıların her ihtiyaç alanı için tercihlerinin sayısal olarak düzeyi belirlendi. Anket katılımcıların görüşlerini şu alanlar içerdi:

- Derslerde kullanılan metinlerdeki bilgi içeriklerinin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı;
- Derslerde kullanılan metinlerin kendi dil yeterlilik seviyelerine cümle/tümce ve metin boyutlarında uygun olup olmadığı;
- Dersler işlenirken kendilerinden istenen sözel ve yazınsal çalışmalara etkin bir biçimde katılıp katılmadıkları;
- Derslere katılımlarının İngilizcelerine sözel ve yazın becerilerinin açısından katkı sağlayıp sağlamadığı;
- Ölçme-değerlendirmelerin derslerde yapılan uygulamaları yansıtıp yansıtmadığı;
- Uzun vadede programın sosyal yaşamları açısından gerekli olacak İngilizce iletişim becerilerini yeterli düzeyde karşılayıp karşılamayacağı;
- Programın akademik ve mesleki açıdan görevlerini yerine getirmek için ihtiyaç duydukları İngilizce sözel ve yazınsal becerilerini aşama aşama karşılayacağına inanıp inanmadıklarını.

Anketteki soruların karmaşık kavramlar içermesi, yanıtlarının ayrıntı içeren hassasiyeti içermesi, katılımcıların İngilizce düzeyleri yeterli olmaması ve katılımcıların soruları iyice anlamalarının sağlanması için anket Türkçe olarak hazırlandı. Anketin düzenlenme sürecinde Richard (2001, p.72) tarafından önerilen düzenleme kriterleri kullanıldı. Anket pilot çalışması iki İngilizce öğretmeni tarafından okunarak revize edildikten sonra 20 öğrenciden oluşan bir sınıfa uygulanarak gerçekleştirildi. Anket verileri A, B ve C olmak üzere 3 bölümden 42 soru aracılığı ile 5'li Likert ölçeği ile toplandı.

A Bölümü 20 adet çoktan seçmeli ve **1= tamamen katılıyorum,2= genellikle katılıyorum,3= emin değilim, 4= pek katılmıyorum, 5= kesiklikle katılmıyorum** olarak yanıtlanan sorulardan oluşturuldu. Bu

sorular öğrencilerin devam etmekte oldukları derslerde kullanılan metinlerin zorluk düzeyinin ve içeriklerinin uygun olup olmadığı ve programlardan edinecekleri kazanımlar hakkındaki görüşlerinin alınmasını içerdi. Tek yönlü yapılandırmanın bilinçaltı şartlanma olasılığını engellemek için, bu bölümdeki ilk 8 soru ve son 5 soru (sırasıyla A1-A8 ve A16-A20 sorular) olumlu şekilde ve aradaki 7 soru (A9-A16) ise olumsuz şekilde yapılandırıldı.

B Bölümü öğrencilerin sınıf içindeki aktivite ve dil becerilerinin kullanımına yönelik uygulamalara katılımlarında karşılaştıkları zorlukları içeren ve 12 adet çoktan seçmeli (B1-B15) ve yanıtlarını **1= her zaman, 2= sıklıkla, 3= bazen, 4= nadiren, 5= hiçbir zaman** tercihleri ile ifade ettikleri sorulardan oluştu.

C Bölümü öğrencilerin katıldıkları sınıf içi çalışma ve aktivitelerin dil becerilerinde hissettikleri katkının seviyesini ölçen ve 10 adet çoktan seçmeli (C1-C10) ve yanıtlarını **1= asla olmadı, 2= pek az, 3= biraz, 4= yeterince fazla, 5= çok fazla** tercihleri ile ifade ettikleri sorulardan oluştu.

Anketin sonunda öğrencilerin programlar hakkındaki düşünce ve görüşlerinin yazarak ifade etmelerini isteyen açık uçlu bir soru yer aldı.

Bulgular ve tartışma

Nicel veri analizi SPSS 15.0 programı kullanılarak gerçekleştirildi. Verilerin normallik ve varyansın homojenliği dört anketteki dört bölümün her birisindeki soru grupları için ayrı ayrı kontrol edildi. Sonuçlar dört bölümün her birisindeki veri dağılımının normal olduğu yüksek katsayı alfa skorları ile belirlendi (Bkz. Tablo 3) ve tanımlayıcı testler ve korelasyon analizi için parametrik testler uygulandı.

Tablo 3.

Araştırmadaki dört veri grubu için Cronbach Alfa sonuçları

Soru sayısı	Değişkenler	Cronbach's Alpha
13	A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A16 A17 A18 A19 A20	.81
7	A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15	.81
12	B1 B2 B3 B4 B5 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B12	.91
10	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10	.86

Programlar Ve Derslerde İşlenen Metinler Hakkındaki Görüşler

Derslerde kullanılan metinlere ilişkin konular hakkında katılımcıların yanıtları metinlerin uzunluğu, zorluk düzeyi, alıştırıcıları ve içeriklerinin dil yeterlilik seviyelerine ve öğrenim ve sosyal ihtiyaçlarına uygun olduğunu gösterdi (Tablo 4: A1-A6). Metin içeriklerinin akademik ve mesleki yaşamları ile ilgili olması konusundaki kesinlik düzeyi sırası ile 67 ve 65 öğrenci tercihi ile bu bölümdeki toplam altı beyanın ikisinde *genellikle katılıyorum* olarak ve kalan dördünde *tamamen katılıyorum* olarak özellikle yüksek oldu. Metinlerin dil yeterlilik düzeyine ve öğrenim alanları ile mesleki alanlarına uygun olması konusunda katılımcılar dört beyanda (A1, A2, A3, A5) *tamamen katılıyorum* ve *genellikle katılıyorum* tercihlerinde bulunarak (101-115 öğrenci düzeyinde yüzde 67-77 olmak üzere) olumsuz yöndeki *pek katılmıyorum* veya *kesinlikle katılmıyorum* beyanlarını (14-24 öğrenci düzeyinde yüzde 9-16 olmak üzere) ezici bir çoğunlukla geride bırakmışlardır. Ancak katılımcıların, metin içeriklerinin fakültenin diğer öğrenim alanları ve genel yaşamları ile ilişkili olması konusundaki görüşleri A4 ve A5 beyanlarındaki tercihleri ile o kadar güçlü olmadığını (59 ve 73 öğrencinin tercihlerinin olumlu tercihleri 1 ve 2 düzeyinde yüzde 39 ve 49 seviyesinde olmak üzere) ortaya koydu. Bu iki beyandaki *belirsizlik* düzeyi de daha yüksek oldu (sırasıyla 63 ve 40 öğrenci tercihi 3 düzeyinde yüzde 42 ve 37 gerçekleşti). Bu sonuçlar ÖAI sınıflarındaki öğrencilerin arasındaki farklılıkların araştırılmasında çoklu veri toplama yönteminin tercih edilmesinin gerekli olduğunu görüşünü (Hutchinson & Waters, 1987) doğrular nitelikteydi.

Tablo 4.*Katılımcıların program ve derslerde kullanılan metinler hakkındaki görüşleri*

		1= tamamen katılıyorum	2= genellikle katılıyorum	3= emin değilim	4= pek katılmıyorum	5= kesiklikle katılmıyorum
		1	2	3	4	5
A1	Metinlerin uzunlukları seviyeme uygundur.	42	66	20	18	4
A2	Metinlerin zorluk derecesi uygundur.	35	66	30	12	7
A3	Metinlerin konuları bölümümdeki konulara uygundur.	67	48	23	8	6
A4	Metinlerin konuları fakültenin diğer bölümleri için de uygundur.	24	35	63	19	9
A5	Metinler mesleğimle ilgili konuları içermektedir.	65	42	19	12	12
A6	Metinler genel yaşamımla ilgili konuları içermektedir.	30	43	40	27	10
A7	Derste işlenen metinler, aynı konuları içeren başka İngilizce metinleri anlamama yararı oluyor.	35	59	35	14	7
A8	Derste işlenen metinler, fakültede işlenen diğer İngilizce derslerdeki konuları anlamama yararı oluyor.	22	43	45	23	17
A9	Metinlerinde işlenen konuları içeren sınıf dışında yapılan İngilizce konuşmaları anlayamıyorum.	10	21	30	48	41
A10	Metinlerinde işlenen konuları içeren gazete haberlerini okuyunca anlayamıyorum.	8	18	41	40	43
A11	Bu dersin üniversitedeki öğrenim açısından yararsız ve gereksizdir.	16	14	39	29	52
A12	Bu ders sosyal yaşamım açısından yararsız ve gereksizdir.	10	25	27	21	67
A13	Bu ders meslek ve kariyerim açısından yararsız ve gereksizdir.	11	15	30	21	73
A14	Bu dersin başka ülkelerden insanlarla iletişim kurmam açısından bir yararı yoktur.	15	17	33	17	68
A15	Metinlerin içerikleri sınav sistemine yansımıyor.	5	18	39	23	65
A16	Bu İngilizce programların sayesinde, mezun olduktan sonra akademik alanımda İngilizce okuduğum her konuyu anlayabileceğimi düşünüyorum.	17	35	40	22	36
A17	Bu İngilizce programların sayesinde, mezun olduktan sonra akademik alanımda İngilizcede kendimi yeterli düzeyde ifade edebileceğimi düşünüyorum.	21	35	35	29	30
A18	Bu İngilizce programların sayesinde, mezun olduktan sonra kendi kariyerimde rahatlıkla İngilizcede sözlü iletişim kurabileceğimi	14	37	50	26	23

	düşünüyorum.					
A19	Bu İngilizce programların sayesinde yurt dışında İngilizce lisansüstü öğrenim görebileceğimi düşünüyorum.	13	26	52	25	34
A20	Bu İngilizce programların sayesinde, İngilizce seviyemin mezun olduktan sonraki aşamadaki sosyal gereksinimlerimi karşılayabilecek bir düzeye ulaşacağını düşünüyorum.	23	42	43	27	15

Söz konusu programların, katılımcıların karşılaştıkları veya fakülte'deki diğer derslerde okudukları İngilizce metinleri anlama açısından sağladığı katkının (A7, A8) belirsizlik düzeyi yüksek olmasına karşın (sırasıyla 35 ve 45 ile yüzde 25 ve 30 olmak üzere), bu konudaki olumlu beyanlardaki tercih olumsuzların oldukça üzerindeydi. 84 katılımcı (yüzde 56) programda işlenen metinlerin programın haricinde okudukları İngilizce metinleri anlamalarına katkıda bulunduğuna inandıklarını belirtirken 67 katılımcı (yüzde 45) programda işlenen metinlerin fakülte'de okudukları diğer derslerdeki İngilizce metinleri anlamalarına katkıda bulunduğunu belirtti. Bu konuda olumsuz görüş belirten katılımcıların sayısı sırasıyla 21 (yüzde 14) ve 40 (yüzde 27) oldu.

Katılımcıların, programın dil ve iletişim becerilerine sağladığı katkının ve bunlarla olan ilişkisinin, ters yönde yazılan, katkının ve ilişkinin olmadığı şeklinde ifade edilen (A9-A16) beyanlarda buldukları *kesinlikle* veya *genellikle* reddediyorum tercihleri ile oldukça yüksek olduğu (81-90 arasında değişen tercihle yüzde 54-63 olmak üzere) anlaşıldı. Bu aynı zamanda ölçme-değerlendirme sisteminin de programın içeriğini yansıttığını da güçlü bir şekilde ortaya koymuştur.

Katılımcıların programın mezuniyet sonrası beklentileri karşılamaına ilişkin görüşlerini ortaya koyan tercihleri (A16-A20) yüksek derecede *belirsizlik* (35-52 arasında farklılık gösteren tercih ile yüzde 23-35 olmak üzere) olarak ifade edilirken bu beyanlardaki olumlu tercihler (39-69 arasında farklılık gösteren tercih ile yüzde 26-45) ile olumsuz tercihler (42-59 arasında farklılık gösteren tercih ile yüzde 28-39) aynı oranda farklılıklar göstererek nerede ise aynı oldu. Katılımcıların geleceğe yönelik durumlarının şekillenmesinde sosyal, ekonomik kişisel ve birbiri ile yakından ilgili ve etkileşim halinde sonuçlar veren diğer birçok dil dışı etkenler olması gerçeği göz önünde bulundurulursa, en karamsar tahminle dahi katılımcılardan elde edilen bu veriler umut vericidir, en azından karamsarlık içermemektedir.

Sınıf İçi Öğrenimde Karşılaşılan Zorluklar

Katılımcıların yanıtları sınıf içi öğrenim sürecinde İngilizce yukarıdan aşağı okumada anlama ve performans becerilerini uygulamada önemli ölçüde zorlandıklarını gösterdi (Bkz. Tablo 5: B1-B7). 67 (yüzde 45) katılımcı konudan kelime anlamı çıkarma bakımından *her zaman* veya *sıklıkla* zorluk çektiklerini belirtirken 51 katılımcı (yüzde 34) bu konuda *bazen* zorluk çektikleri beyanında bulundu. Sonuçlar, konunun alt başlıklarını ve sırasını tahmin etme, ana fikirleri anlama, metinlerde açıkça ve gizlice ifade edilen mesajları anlama ve çok yakın ilişkili kavramlar arasındaki farklılıkları anlama gibi üst düzeyde anlama becerileri açısından da benzerlik gösterdi. Yukardan aşağı okuma becerilerine ilişkin bu alanda *her zaman* veya *sıklıkla* zorluk çektiklerini ifade eden katılımcı sayısı 59 ile 80 arasında (yüzde 39-53) değişirken *bazen* zorluk çektiklerini belirten katılımcıları daha geniş bir yelpazede (32 ile 62 arasında ve yüzde 21-42 olmak üzere) farklılık gösterdi. *Nadiren* veya *hiçbir zaman* zorluk çekmeyen katılımcıların sayısı (27 ile 42 arasında farklılık göstererek ve yüzde 18-28 olmak üzere) ve bu beceriler alanında elde edilen sonuç - özellikle verilerin aynı zamanda dil yeterlilik seviyesi göreceli olarak düşük olan ve haftalık 6 saatlik programa devam eden katılımcıları da içerdiği göz önünde bulundurulursa - sayısal ve homojen olma açısından özellikle memnuniyet verici oldu.

Tablo 5.

Katılımcıların yukardan aşağı okuma ve sınıf içi performans becerilerine ilişkin karşılaştıkları zorluklar hakkındaki görüşleri

	1= her zaman	2= sıklıkla	3= bazen	4= nadiren	5= hiçbir zaman	1	2	3	4	5
B1	Kelimelerin anlamlarını konunun içeriğinden tahmin etmek.	24	43	51	27	5				
B2	İşlenen konunun alt başlıklarını anlayabilmek.	27	54	42	20	7				
B3	Konuların ele alınış sırasını kavramak.	23	45	50	21	11				
B4	Konularda ele alınan temel bilgileri kavramak.	31	45	32	30	12				
B5	Konuda açıkça ifade edilen bilgileri anlamak.	33	47	35	21	14				
B6	Konularda dolaylı olarak ifade edilen bilgileri anlamak.	21	38	62	22	7				
B7	Benzer anlamları içeren kavramların arasındaki farkı anlamak.	17	48	50	27	8				
B8	Metinlerden sözlü özet yapmak.	25	24	55	29	17				
B9	Metinlerden yazılı özet yapmak.	22	28	51	33	16				
B10	Metinlerin içeriklerini kullanarak sözlü sunum yapmak.	19	24	51	32	24				
B11	Metinlerin içeriklerini kullanarak yazılı sunum yapmak.	16	29	53	34	18				
B12	Metinler hakkında İngilizce soru sormak.	21	16	52	33	18				

Katılımcıların sınıf içindeki sözel ve yazılı performanslarını içeren yanıtlarına (B8-B12) ilişkin sonuçlar daha da memnuniyet verici oldu. Bu becerilerin uygulanmasını içeren çalışmalarda *her zaman* veya *sıklıkla* zorluk çeken katılımcıların sayısı (37-50 katılımcı ve yüzde 25-33 olmak üzere) yukardan aşağı okuma becerilerine ilişkin B1-B7 beyanlarında *her zaman* veya *sıklıkla* zorluk çektiklerini belirtenlerin sayısından daha az oldu. B8-B12 beyanlarında ifade edilen sözel ve yazın becerilerini uygulamada *bazen* zorluk çeken katılımcıların sayısı 51 ile 55 arasında farklılık göstererek ve yüzde 34-37 olmak üzere homojen bir durum ortaya koymuş ancak daha yüksek olmuştur. Bu rakamlar, sayıları 49 ile 59 arasında olmak üzere yüzde 33-39 olan ve bu becerileri uygulamadaki beyanlarında *bazen* veya *hiçbir zaman* tercihinde bulunan yüksek sayıdaki katılımcılarla aynı düzeyde bir homojen durum ortaya koydu.

Ders programında amaçlar ve hedefler arasında belirtilen performans becerilerinin (örneğin sözel ve yazın beceriler) oluşturulması için gereken etkinliklerin yerine getirilmesinde hissedilen zorlukların düzeylerinin dağılımı, özellikle sözel ve yazın becerilerinin gelişimine temel oluşturan pasif dil edinme becerilerini (yukardan aşağı okuma ve anlama) göz önünde bulundurduğumuz zaman, katılımcıların farklı yeterlilik düzeylerine uygun oldu. Söz konusu performans becerilerinin geliştirilmesi ve belli bir stres düzeyinin kaçınılmaz olduğu bu süreç, en yoğun öğretim ve öğrenme çabasının gösterilmesinin gerekli olduğu ve dil öğretmenin yeteneklerini test edeceği oldukça zorlu olan bir aşamadır. Bu aşama, öğretmenin öğrencilere ihtiyaç duydukları yönlendirici desteği sağlamak ve sadece öğrencinin düşük yeterlilik seviyesinden değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ortamının içerdiği birbiri ile etkileşim içerisinde olan birçok etkenin mevcut olduğu ortama maruz kalmasından kaynaklanabilecek nedenlerden dolayı da öğrenmenin kesintiye uğramasına engel olmak için oldukça dikkatli olması gereken bir aşamadır.

Sınıf İçindeki Görev/Etkinliklerin Dil Becerilerinin Gelişiminde Hissedilen Katkı Düzeyi

Katılımcıların dil becerilerinin gelişimine yapılan katkının en fazla hissedilen alan olarak belirttikleri alan, 71 katılımcının *çok fazla* tercihi (yüzde 47) ve 108 (yüzde 72) katılımcının *yeterince fazla* tercihi ile birlikte değerlendirildiğinde “*Hocanın anlattıklarını dinlemek*” oldu (Bkz. Tablo 6: C1-C6). Ancak, beyanların içinde yer alan diğer sınıf içi etkinliklerden hissedilen katkı da katılımcıların *yeterince fazla* ve *çok fazla* tercihleri ile oldukça yüksek oldu. Katılımcıların bu tercihleri 75 ile 98 arasında (yüzde 50-65) farklılık gösterdi. Bu tercihlerden düşük olan alan metin odaklı beceri uygulaması (C2, C3, C4) iken, tercihlerin yüksek olduğu alan günlük ve sosyal konularda görüş ifade etmek (C8, C9) oldu. Bu bölümdeki olumsuz tercihlerin sayısı 4 ile 14 (yüzde 2-4) arasında yapılan *asla olmadı* tercihi ile 10 ile 25 (yüzde 7-17) arasında yapılan *pek az* tercihi ile oldukça düşük seviyede kaldı.

Tablo 6.

Katılımcıların derslerin işlenici sürecindeki görev ve katılımlarının dil yeteneklerinin gelişimine yaptığı katkının düzeyi hakkındaki görüşleri

	1= asla olmadı	2= pek az	3= biraz	4= yeterince fazla	5= çok fazla
C1 Hocanın anlattıklarını dinlemek.	9	10	23	37	71
C2 Metinlerden sözlü paragraf özeti yapmak.	12	18	45	45	30
C3 Metinlerden yazılı paragraf özeti yapmak.	14	15	44	45	32
C4 Metinler hakkında sözlü görüş belirtmek.	4	13	46	50	37
C5 Metinler hakkında yazılı görüş belirtmek.	8	12	55	47	28
C6 Arkadaşların metinler hakkındaki görüşlerini dinlemek.	6	25	43	46	30
C7 Gurup çalışması yaparak derse katılmak.	11	15	36	57	31
C8 Sınıf içinde yapılan sosyal içerikli tartışmalara katılmak.	7	19	28	60	36
C9 Günlük yaşamdaki güncel konular hakkında konuşmak.	7	14	31	51	47
C10 Sınıf içi aktivitelerimi başarı notuma yansıtmak	8	19	31	49	43

Gurup çalışmalarına katılımın becerilerin geliştirilmesi açısından olumlu sonuçlar verdiğini bu bölümde elde edilen sayılar da net bir biçimde ortaya koymuştur. Ayrıca, sınıf içindeki etkinliklerin ölçme-değerlendirmeye dahil edilmesi, katılımcıların iletişim sürecine katılımını teşvik ederek öğrencilerin iletişim kurma çabalarının artmasına ve kendilerini ifade etmeleri için istekli olmalarına katkı sağlamış ve öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmen ile olan iletişimlerinin güçlenmesine neden olmuştur.

Becerileri Uygulama Sürecindeki Güçlük İle Becerilerin Gelişimine Olan Katkısı Arasındaki Korelasyon

Metinlere dayalı sözel ve yazın uygulamalarını içeren sınıf içi çalışmalarda karşılaşılan zorluk düzeyini içeren anketteki 4 alana (B8-B11) ait veriler ile bu uygulamalara yönelik etkinliklere katılım ile hissedilen söz konusu dil becerilerinin gelişimini içeren anketteki 4 alana (C2-C5) ait veriler arasında herhangi bir korelasyonun olup olmadığını araştırmak üzere *Pearson Korelasyon testi* uygulandı. Söz konusu değişkenler arasındaki korelasyon matrisi aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların sınıf içindeki yazın ve konuşma becerilerinin uygulanması sürecinde karşılaştıkları zorluklar hakkındaki görüşleri ile uygulamaların bu becerilerin gelişimine sağladığı katkı hakkındaki görüşleri arasındaki korelasyon

Değişkenler		B8	B9	B10	B11	C2	C3	C4	C5
B8 Metinlerden sözlü özet yapmak.	Pearson Correlation	1	.580**	.499**	.505**	-.162*	-.056	-.148	-.123
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.048	.497	.071	.133
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
B9 Metinlerden yazılı özet yapmak.	Pearson Correlation	.580(**)	1	.565**	.581**	-.101	.000	-.072	-.072
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.219	.996	.379	.382
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
B10 Metinlerin içeriklerini kullanarak sözlü sunum yapmak.	Pearson Correlation	.499**	.565**	1	.713**	-.086	-.045	-.076	-.088
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.293	.584	.353	.285
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
B11 Metinlerin içeriklerini kullanarak yazılı sunum yapmak.	Pearson Correlation	.505**	.581**	.713**	1	-.078	-.063	-.149	-.141
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.341	.446	.069	.086
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C2 Metinlerden sözlü paragraf özeti yapmak.	Pearson Correlation	-.162*	-.101	-.086	-.078	1	.640**	.563**	.465**
	Sig. (2-tailed)	.048	.219	.293	.341		.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C3 Metinlerden yazılı paragraf özeti yapmak.	Pearson Correlation	-.056	.000	-.045	-.063	.640**	1	.413**	.620**
	Sig. (2-tailed)	.497	.996	.584	.446	.000		.000	.000
	N	150	150	150	150	150	150	150	150
C4	Pearson	-.148	-.072	-.076	-.149	.563**	.413**	1	.488**

Metinler hakkında sözlü görüş belirtmek.	Correlation								
	Sig. (2-tailed)	.071	.379	.353	.069	.000	.000		.000
N	150	150	150	150	150	150	150	150	150
C5 Metinler hakkında yazılı görüş belirtmek.	Pearson Correlation	-.123	-.072	-.088	-.141	.465**	.620**	.488**	1
	Sig. (2-tailed)	.133	.382	.285	.086	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150	150	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Testin sonuçları, katılımcıların sözel ve yazın becerilerinin uygulamada karşılaştıkları zorluk düzeyini içeren görüşlerinin belirtildiği B8, B9, B10, B11 ($p < 0.001$) arasında *olumlu* ve *önemli/mükemmel* bir korelasyon olduğunu ortaya koydu. Katılımcıların aynı becerileri uygulanmasından edindikleri ve hissettikleri katkı hakkındaki görüşlerinin belirtildiği C2, C3, C4, C5 ($p < 0.001$) arasında da aynı yönde ve düzeyde *olumlu* ve *önemli/mükemmel* bir korelasyon oldu.

Testin sonucunun ortaya koyduğu önemli bir diğer husus da, uygulamasında zorluk hissedilen bir beceri ile bu becerinin uygulanması sonucu hissedilen katkı arasındaki korelasyonun her zaman *olumsuz* ve *düşük* olmasıdır. Bu da katılımcıların en çok katkısı en çok güçlük çektikleri becerilerin uygulamasından edinmiş oldukları anlamına gelmektedir. Bazı korelasyonlarda önem derecesi düşük olmasına karşın (çok az farkla $p > 0.05$), bazı korelasyonlarda da önem derecesi daha belirgin oldu (B8 ile C2; B8 ile C4; B11 ile C5 arasında olduğu gibi).

Açık Uçlu Sorulara Verilen Yanıtlar

114 (yüzde 76) katılımcı açık uçlu sorulara yanıt vermezken 36 (yüzde 24) katılımcı programın farklı alanlardaki konularına vurgu yaparak programlar hakkında birbirinden oldukça farklı görüşler belirttiler. Bunların üçte biri (12) ders saatlerinin çok uzun olduğunu, İngilizce programların GSF lisans programları ile ilişkili olmadığını ve programları kredisiz olarak alan öğrenciler açısından derslere devam etme şartlarının yeterince esnek olmadığını belirttiler. Bu yanıtlardan 6 tanesi derslerin geç saatlere konulmasından memnun olmadığını ifade etti. 8 yanıt programlardan duydukları memnuniyeti ifade ederken bunlardan 2 tanesi daha fazla İngilizce öğreniminin gerekli olduğunu ve 2 tanesi de derslerde kullanılan metinlerin daha uzun ve zor olması gerektiğini vurguladı. Geriye kalan 10 yanıtta 2 tanesi anadili İngilizce olan öğretmenlerinin aksanını anlayamadıklarına ilişkin memnuniyetsizliği, 2 tanesi anketin her öğretmeni ayrı olarak ele almamasını yadırgadıklarını, 3 tanesi programı kredisiz olarak almaya zorlanmalarından dolayı şikâyetçi olduklarını ve 3 tanesi de derslerin işlenmesinde programın içeriğine aşırı ölçüde sadık kalınmasından ve bu nedenle sınıf ortamında yeterince sosyal iletişim ve etkileşim olanağı bulamamalarından dolayı memnun olmadıklarını ifade etti.

Öğrencilerin yanıtları, İngilizcenin statüsünün ikinci dil olmadığı ve yabancı dil olduğu bir ortamda İngilizceyi ikinci dil olarak öğretme uygulamasından kaynaklanan ve herkes tarafından bilinen sorunları vurgulamaktadır. Her halükarda bu konuların pedagojik açıdan daha yakından ele alınıp incelenmesi gerekiyor.

Sonuç

GSF için oluşturulan programlar hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması için uygulanan anket ile elde edilen veriler, söz konusu programların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu ve

programların uygulanmasının fakülte yönetiminin ve rektörlüğün beklentilerine uygun olarak programlarında belirtilen amaçlar ve hedefler doğrultusunda olumlu sonuçlar vererek tarafların öğrenciler açısından beklentilerini karşıladığını ortaya koydu. Sonuçlar sınıf içi öğretim sürecinde kullanılan metin içeriklerindeki bilgilerin öğrencilerin kişisel ve akademik gereksinimlerine uygun olduğunu ve sınıf içi öğrenim için düzenlenen ve uyarlanan metinlerin seviyesinin öğrencilerin dil yeterlik seviyelerine uygun olduğunu gösterdi. Katılımcıların geleceğe yönelik beklentilerine ilişkin görüşleri bazı konularda kesin ve net olmasa da olumlu sonuçlara ilişkin beklentilerin düzeyi düşük olmadığı açıktır.

Sonuçlar ders programı tasarımında ve sınıf içi öğretimde uygulanan sosyal yapılandırmacı yaklaşımın, katılımcıların sınıf içindeki etkinliklere katılımları açısından bazı güçlüklerle karşılaşmaları söz konusu olsa da genel olarak memnun olduklarını ortaya koyarak olumlu sonuçlar verdiğini gösterdi. Etkinliklerin yerine getirilmesi sürecinde zorlukların en çok hissedildiği alanın öğrenimde en fazla kazanımın olduğu alan olması, iletişime dayalı ikinci dil öğretim yöntemine uygun sonuçları olarak değerlendirilebilir. İngilizcenin ikinci dil statüsünde olmayan bir ortamda ikinci dil olarak öğretiminin uygulandığı yerlere özgün bir gerçek olarak, katılımcıların dil yeterlilik seviyelerinde mevcut olan önemli ölçüdeki farklılıklar, öğrenme sürecinde öğrenciler açısından birbirinden farklı nitelikteki güçlükleri içermekte ve öğretmenler açısından da öğretim becerilerini ciddi derecede test edecek boyutta ve zorlayıcı olmaktadır. Bu nedenle, katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar, belli koşullar altında en iyi sonuçlara ulaşabilmek için pedagojik açıdan nelerin yapılması gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ders programı tasarım sürecinin başarılı olması için olası gelişimleri izlemek için geribildirim kanallarının açık tutulması, kullanılan materyalin yaratıcı olması, öğrenme isteğini arttırıcı nitelik taşıması, programın öğrenim-öğretim süreçlerini yönlendirici olması, dil öğreniminin doğasına uygun bir görüşe dayanması, öğretmene yeni öğretim teknikleri sunması, öğrenmeye ilişkin etkinliklerin öğrenmenin doğasına uygun olarak hazırlanması ve alanyazında öngörülen doğru ve uygun dil kullanımına yönelik modelleri içermesi gereklidir (Hutchinson & Waters, 1987, p. 106-108).

Katılımcıların yanıtlarından programları kredi olarak alan öğrencilerin tavırları ile programları kredisiz olarak alan öğrencilerin tavırlarının farklı olduğunu net bir biçimde ortaya koydu. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini temel alan ölçme-değerlendirmeye ilişkin kriterleri içeren veriler '*katılıma dair verilen çaba için ödüllendirme*' yönteminin ders programındaki amaçlar ve hedefler açısından en uygun yöntem olduğunu gösterdi. Bu, kurumun öğretim ilkelerinin ve içerdiği değerlerin, hedef kitlenin algısını şekillendirmede oldukça önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın ana hedefi programın genel işleyişinin değerlendirmek olduğundan dolayı, araştırmanın odaklandığı alan, belki de kaçınılmaz olarak, belirli gurupların ihtiyaçlarını değerlendirmek açısından çok genel olmakla birlikte, elde edilen sonuçlar programların uygulanmaya konmasından itibaren oluşan süreçte katılımcıları karşılaştıkları zorluklar ve bunları aşmak için gereken çözümleri üretmek açısından genel bir resim sundu.

Sonuçlardan da net bir biçimde görüldüğü gibi öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin dışında, öğrencilerin bilgi temeli (öğrencilerin birinci ve ikinci dilde edinmiş oldukları bilgi) ikinci dil ders programı tasarımının önemli bir temelini oluşturur. Yukardan aşağıya okuma ve anlama becerilerinin uygulanması sürecinde öğrencinin yeterlilik düzeyinden kaynaklanan güçlükler yakından ve dikkatle izlenmeli, bu becerilerin performans becerilerinin aktivasyonu ve gelişimi açısından son derece önemli olduğundan dolayı öğrenmenin kesintiye uğramaması ve bulunulan noktadan itibaren devam etmesi için öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik gerekli destek derhal sağlanmalıdır.

Çalışmanın Sınırlamaları

Hutchinson & Waters (1987, p. 74) tarafından önerilen çoklu veri yönteminin ve araçlarının kullanımına bu çalışmada yeterince başvurulmadığı ve eksik kaldığı çalışmanın sonuçlarından da anlaşılmaktadır.

Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da daha fazla açık uçlu soru ile materyal oluşturma, uyarlama ve yenileme süreçlerinde *içerik* ve *konu türü*, anadili İngilizce olan/olmayan öğretmen farklılıklarından kaynaklanan sınıf yönetimine ilişkin olası sorunlar, ders saatleri ve öğrenim programı ve sınıf dışı öğrenim desteği ve rehberliği gibi daha fazla konulara yönelik sorular içeren yeni bir araştırmanın yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

References

- Brown, J.D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge, UK: CUP.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press.
- Jordan, R. (1997). *English for academic purposes: A guide Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. NY: CUP.
- Stevens, P. (1977). Special-purpose language learning: a perspective. Survey Article. *Language teaching and Linguistics Abstracts* 10(3): 145-163. In Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, p. 33. NY: CUP.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London.
- Lowe, I. 2009. *Principles of ESP course design*. www.scientificlanguage.com/swp/coursedesign.pdf.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. M.I.T. Press, Cambridge.