

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2018-DR-083

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ YABANCI
DİLLER YÜKSEKOKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMININ BELLON VE HANDLER MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

HAZIRLAYAN
Canay KARCI AKTAŞ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

AYDIN- 2018

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Canay KARCI AKTAŞ tarafından hazırlanan “Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeline Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması ” başlıklı tez, ./.../.2018 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Jüri Başkanı: Prof. Dr A. Seda SARACALOĞLU	AADÜ	
Danışman: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	AADÜ	
Üye : Prof. Dr. Şükran TOK	İDÜ	
Üye : Prof. Dr. Şevki KÖMÜR	MSKÜ	
Üye : Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL	AADÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarih sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI
Enstitü Müdürü V.

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2018

Canay KARCI AKTAŞ

ÖZET

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ BELLON VE HANDLER MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Canay KARCI AKTAŞ

Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2018, XXVII + 365 sayfa

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Durum çalışması olarak kurgulanan bu çalışmada, araştırma konusuna yönelik nitel ve nicel verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce okutmanı, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi katılmıştır. Nicel araştırmada veriler, İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ve İngilizce okutmanı ve hazırlık öğrencilerine yönelik uygulanan anketler, nitel araştırmada ise veriler 13 İngilizce okutmanı, 18 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi ile yapılan görüşmeler, gözlem ve doküman analizi ile toplanmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesinde motivasyon ölçeği için frekans (f), yüzde (%) dağılımları, ortalama (X) ve standart sapmaları (ss), anketler için ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) ve korelasyon (r) analizleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizden yararlanılmıştır.

Çalışma, program değerlendirme modellerinden Bellon ve Handler Modeli'nin aşamalarına göre yapılandırılmış ve bulgular bu aşamalara göre sunulmuştur. Dört ana odak noktasının (amaçlar, organizasyon, işlemler, çıktılar) yer aldığı bu modelin mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimlerine ilişkin sonuçları şöyledir: Modelin ilk aşaması olan mevcut durum açıklamasında yer alan amaçların Avrupa Ortak Dil Çerçeve'sine göre, B1 düzeyinde, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik olduğu; ancak programın özel hedeflerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Organizasyon ana odak noktasında öğretim elemanlarının yeterince söz sahibi olmadığı dile

getirilmiştir. İşlemler ana odak noktasında okulun standartlaşma anlayışına karşın bazı öğretim elemanlarının farklı uygulamalar yaptırdığı gözlenmiştir. Çıktılar ana odak noktasında paydaşlarla yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin istenilen başarı düzeyine ulaşamadıkları yönünde görüş bildirilmiştir. Modelin ikinci aşaması olan dört ana odak noktasının analiz etkinliklerine ilişkin sonuçları doğrultusunda, amaçlar ana odak noktası incelendiğinde, öğrenme ortamının öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını gerçekleştirmeye uygunluğuna ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara rağmen mevcut okulun olanaklarını olumlu bulan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Organizasyon ana odak noktasında okuldaki iletişimin öğrenciler ve öğretim elemanları arasında olumlu olduğu; ancak bazı öğretim elemanları ile yönetim arasında iletişimin yetersiz olduğu ortaya konmuştur. İşlemler ana odak noktasında ise beceri eğitiminin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin becerilere yönelik yaşadıkları güçlüklerin ortak nedeninin becerileri uygulama olanaksızlığı olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel ve nicel sonuçların genel olarak birbirini destekler nitelikte olduğu, yapılan gözlemler sonucunda öğretmen ve öğrenci merkezli sınıflardaki öğretim elemanı ve öğrenci rollerinin farklılaştığı söylenebilir. Öğretim elemanları tarafından beceri sınavlarının öznel olduğu dile getirilmiştir. Çıktılar ana odak noktasında öğrenciler ve öğretim elemanlarının başarı düzeyi algıları farklılaşmaktadır. Tüm dış birim öğretim elemanları tarafından öğrencilerin İngilizce düzeyleri yetersiz olarak algılanmaktadır. Modelin son aşaması olan toplam geliştirme birimleri incelendiğinde, şu sonuçlara ulaşılmıştır: İhtiyaç analizi yapılarak ihtiyaçlar belirlenmeli ve programın amacı detaylı olarak ortaya konulmalıdır. Mesleki İngilizcenin de programda olması, yabancı öğretim elemanının istihdam edilmesi, farklı öğretim materyallerinin kullanılması, fiziksel olanaklarda iyileştirme yapılması, karar alma sürecinde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin de katkıda bulunması, özel hedeflerin belirlenmesi, programın güncellenmesi, üniversitenin diğer birimleriyle işbirliğinin sağlanması, farklı etkinliklerin de olması, süreç odaklı değerlendirmeye yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencinin başarı düzeyinin artırılmasında motivasyonun önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm paydaşların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak programın tüm öğelerinin yeniden yapılandırılması, olumsuz olarak görülen boyutlarda ise gerekli iyileştirmelerin yapılması önerilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Program Değerlendirme, İngilizce Hazırlık Programı, Bellon ve Handler Modeli, Durum Çalışması.

ABSTRACT

EVALUATION OF AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGES ENGLISH PREPARATORY SCHOOL CURRICULUM ACCORDING TO BELLON AND HANDLER MODEL: A CASE STUDY

Canay KARCI AKTAŞ

PhD Thesis at Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2018, XXVII+365 pages

The study aimed to evaluate Aydın Adnan Menderes University School of Foreign Languages English Preparatory School curriculum according to Bellon and Handler model. The study was designed as a “ case study”, which aimed to reach qualitative and quantitative data for the research. 310 English preparatory school students, 26 English lecturers, 26 lecturers of other departments and 24 students of other departments were included in the research. For the quantitative study, the data were obtained through a scale of Motivation Towards Learning English, Student and Lecturer Questionnaires while for the qualitative study, data were gathered through interviews with 13 English lecturers, 18 English preparation class students, 26 lecturers of other departments and 24 students of other departments, class observations and document analysis.

In the quantitative data analysis, frequencies (f), percentages (%), means (X) and standard deviations (sd) of items were calculated for motivation scale. For questionnaires, means (X), standard deviations (sd) and correlation between the items (r) were found. Qualitative data were exposed to “descriptive” and “content” analysis techniques.

The study was structured according to the steps of one of the curriculum evaluation models which is called “Bellon and Handler Model” and findings were presented according to these steps. The results of the model, which included the steps status description, analysis activities and curriculum improvement components of four areas of focus (goals, organization, operations and outcomes), were defined as: The first step is status description and in the description of goals status study, the curriculum aims the students to gain four main skills of the language at the level of B1, which is generated by Common European Framework of Reference for Languages. However, the curriculum is lack of specific goals.

In description of organization status study, lecturers do not have many responsibilities. In description of operations status study, some lecturers were observed to apply various activities opposed to the sense of standardization of school. In description of outcomes status study, as a result of interviews with the stakeholders, there is difference among student views with regard to motivation towards learning English. All participants mention that the students cannot reach to the desired level of achievement at the end of the year. The second step of the evaluation model is analysis activities and in analysis of goals, there is significant difference between the student and lecturers' views with regard to the availability of learning context to meet academic needs. The number of the students who found the school facilities is quite few. In analysis of organization, communication between the students and the lecturers was evaluated as positive while the communication between administration and some lecturers was negative. In analysis of operations, the inefficacy of skill activities was emphasized by all participants. Absence of practice is the common reason of students' having difficulties in learning skills. It can be said that qualitative and quantitative results support each other and the role of the lecturers and the students changed in teacher based classes and student based classes. The lecturers mentioned that the assessment of skills was subjective. In the analysis of outcomes, the perceptions of students and lecturers towards level of success differ. All lecturers of other departments also emphasized the students' knowledge of English was insufficient. As the last step of the model, curriculum improvement components (suggestions) were stated in this way: Needs have to be determined through needs analysis and goals of the curriculum should be generated in detail. Academic English teaching should exist in curriculum. The employment of foreign lecturers, usage of various materials, improvement of facilities, sufficient involvement of lecturers, current students and graduates in decision making process, identifying specific goals of curriculum, review of curriculum, cooperation with other departments of university, utilization of various activities, usage of process-oriented assessment techniques should be applied after evaluation process. Furthermore, in order to raise the level of achievement, motivation is seen as an important factor.

Through the findings obtained, restructuring all components of the curriculum by taking the needs of all stakeholders into consideration and improvement of negative aspects were suggested.

KEY WORDS: Curriculum Evaluation, English Preparation Curriculum, Bellon and Handler Model, Case Study.

ÖNSÖZ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doktora Programı'nın gereği olarak hazırlanan bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, sekiz yıllık geçmişine rağmen hiç değerlendirilmemiş olan Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını farklı program paydaşlarının bakış açılarına göre değerlendirmek ve toplanan verilerle Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programına yönelik dönüt sağlamak ve böylece alana katkı getirebileceği düşüncesiyle hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ilgi, zaman ve enerjilerini bana ve çalışmama ayıran birçok insanın emeğinden söz etmemek haksızlık olur. İlk teşekkürümü hem doktora ders dönemimde hem de tez çalışmam sırasında kendisinden çok şey öğrendiğim, beni her zaman destekleyen ve hep daha iyisini yapacağım ve başarılı olacağım inancı ile beni motive eden değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya borçluyum.

Çalışma azmi ve enerjisi ile örnek aldığım ve doktora tez izleme komitesinde yer alarak değerli dönüt ve fikirleriyle araştırmaya katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde görev yapmakta olan, doktora tez izleme komitesinde bulunarak değerli görüşleri ile büyük katkı sağlayan ve kendileri ile tanışmaktan çok memnun olduğum değerli hocam Prof. Dr. Şevki KÖMÜR'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Akademik ve bireysel gelişimim konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim, kişiliği ile beni etkileyen değerli hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. İnsanlık olarak ve akademik anlamda kendisinden çok şey öğrendiğim ve hem yüksek lisans ders ve tez dönemimde hem de doktora ders döneminde kendilerinden ders alarak kendimi şanslı olarak gördüğüm yegane hocalarımızdan olan yüksek lisans tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Doktora tez çalışmamın geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları konusunda benden desteğini ve sabrını esirgemeyen, değerli fikirleriyle araştırmama katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmamın veri toplama araçlarının maddelerine ilişkin değerli görüşleri ile katkıda bulunan Eğitim Fakültesinin tüm öğretim elemanlarına; teze kaynak sağlama ve bilgisayar işlemleri konusunda destek olan sevgili meslektaşım Öğr. Gör.

Ersin SAMUR'a; yüksek lisans döneminde beraber ders aldığım, görüşmelerin geçerlik ve güvenilirliklerinde bana yardımcı olan sevgili meslektaşım Öğr. Gör. Lütfi SARAÇ'a; bu dönemde benden manevi desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşım ve meslektaşım Öğr. Gör. Esmâ ACUN'a; yine görüşmelerin geçerlik ve güvenilirliklerinde araştırmama katkıda bulunan ve doktora ders döneminde beraber ders aldığımız Arş. Gör. Mehmet ALTIN'a, Arş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ'a, Arş. Gör. Muhammed EKEN'e ve istatistik bilgisi ile çalışmama katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Özge BIKMAZ BİLGEN'e; proje sürecinde yardımlarından dolayı Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Biriminde görev yapmakta olan sevgili arkadaşım bilim uzmanı Selami UYSAL'a teşekkür ederim. Doktora ders dönemimde bana desteklerini asla unutmayacağım değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Betül ALTAY'a, Öğr. Gör. Sevgin TURGUT'a, Öğr. Gör. Dr. Ali YAKAR'a, Öğr. Gör. Gürkan GÖÇER'e, Murat ÇIRAKOĞLU'na, Berrak AYTAÇLI'ya ve Rukiye AYDOĞAN'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın uygulamasında benden yardımlarını esirgemeyen ve her zaman desteklerini gördüğüm sevgili arkadaşlarım ve meslektaşlarım Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlileri ve öğrencilerine değerli katkılarından dolayı sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez uygulamamın bir kısmını yaptığım ve bu konuda bana destek olan Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler (İngilizce) Bölümü, Turizm Fakültesi öğretim elemanlarına ve çalışmama katkıda bulunan bu fakülte/bölüm öğrencilerine teşekkür ederim. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları için desteğini gördüğüm Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim görevlilerine ve öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Sevgili annem Mukaddes KARCI'ya, sevgili babam Mehmet KARCI'ya, sevgili hayat arkadaşım Ahmet AKTAŞ'a, doktora tez dönemimde doğumu ve varlığı ile hayatımıza anlam katan canım oğlum Mesut Mehmet AKTAŞ'a ve ağabeyim Can KARCI'ya ve ailesine sonsuz sabır, anlayış ve destekleri için teşekkür ederim.

Son olarak, Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü ve Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine EĞF-17007 kodlu bu tez projesine olan desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Canay KARCI AKTAŞ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
TABLolar DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ	xxv
KISALTMALAR DİZİNİ	xxvii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	24
1. KURAMSAL TEMELLER.....	24
1.1. Yabancı Dilin Önemi Ve Eğitimi	24
1.1.1. Yabancı Dilin Önemi	24
1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil	26
1.1.3. Yükseköğretimde Dil Öğrenme	26
1.1.4. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.....	30
1.1.5. Program Değerlendirme.....	34
1.1.5.1. Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri	35
1.1.6. Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli.....	57
2. BÖLÜM	63
2. YÖNTEM.....	63
2.1. Araştırma Deseni	63
2.2. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar	64
2.3. Çalışma Grubu	65
2.3.1. Nicel Veriler için Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	65

2.3.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubunun Seçilmesi.....	67
2.4. Veri Toplama Araçları.....	72
2.4.1. Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları	72
2.4.1.1. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği	72
2.4.1.2. Ölçek formlarının geçerlik-güvenirlik çalışması	74
2.4.1.3. İngilizce hazırlık programını değerlendirmeye yönelik öğretim elemanı ve öğrenci anketleri.....	80
2.4.1.4. Anket formlarının geçerlik-güvenirlik çalışması.....	82
2.4.2. Nitel Boyutta Kullanılan Ölçme Araçları.....	83
2.4.2.1. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları.....	83
2.4.2.2. Gözlem verilerinin toplanması.....	86
2.4.2.3. Doküman analizi	88
2.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	88
2.5.1. Güvenilir olma (Credibility).....	88
2.5.2. Transfer edilebilirlik (Transferability).....	90
2.5.3. Güvenilirlik (Dependability)	91
2.5.4. Doğrulanabilirlik (Confirmability).....	91
2.6. Verilerin Çözümlemesi.....	91
2.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	91
2.6.1.1. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin çözümlenmesi ...	91
2.6.1.2. İngilizce hazırlık programını değerlendiren öğretim elemanı ve öğrenci anketlerinin çözümlenmesi.....	92
2.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	92
2.6.2.1. Görüşme verilerinin çözümlenmesi	92
2.6.2.2. Gözlem verilerinin çözümlenmesi	96
2.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler.....	98
2.8. Araştırmacının Rolü	99

3. BÖLÜM	100
3. BULGULAR	100
3.1. İngilizce Hazırlık Programının Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular	100
3.1.1. Amaçlar.....	100
3.1.2. Organizasyon	104
3.1.2.1. Kaynaklar	104
3.1.2.2. Yapı	107
3.1.2.3. Organizasyon süreci	109
3.1.2.4. Programlar	113
3.1.2.5. Dönüt ve değerlendirme	115
3.1.3. İşlemler	116
3.1.3.1. Hedefler	117
3.1.3.2. İçerik.....	118
3.1.3.3. İşleniş	121
3.1.3.4. Ölçme değerlendirme	124
3.1.4. Çıktılar	126
3.2. Analiz Etkinliklerine İlişkin Bulgular	135
3.2.1. Amaçlar.....	135
3.2.2. Organizasyon	136
3.2.2.1. Kaynaklar	136
3.2.2.2. Yapı	142
3.2.2.3. Organizasyon süreci	144
3.2.2.4. Programlar	148
3.2.2.5. Dönüt ve değerlendirme	150
3.2.3. İşlemler	151
3.2.3.1. Hedefler	151
3.2.3.2. İçerik.....	152

3.2.3.3. İşleniş	161
3.2.3.4. Ölçme değerlendirme	178
3.2.4. Çıktılar	182
3.3. Toplam Geliştirme Birimlerine İlişkin Bulgular	186
3.3.1. Amaçlar	186
3.3.2. Organizasyon	188
3.3.2.1. Kaynaklar	188
3.3.2.2. Yapı	192
3.3.2.3. Organizasyon Süreci	193
3.3.2.4. Programlar	197
3.3.2.5. Dönüt ve değerlendirme	199
3.3.3. İşlemler	201
3.3.3.1. Hedefler	201
3.3.3.2. İçerik	204
3.3.3.3. İşleniş	209
3.3.3.4. Ölçme değerlendirme	213
3.3.4. Çıktılar	216
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	222
4.1. İngilizce Hazırlık Programının Mevcut Durumunun Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	222
4.2. İngilizce Hazırlık Programının Analiz Etkinliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	241
4.3. İngilizce Hazırlık Programının Toplam Geliştirme Birimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	263
4.4. Öneriler	280
4.4.1. Yöneticiler için Öneriler	280
4.4.2. Programı Uygulayanlara Öneriler	284
4.4.3. Bu Konuda Çalışacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler	284

5. KAYNAKLAR	287
6. EKLER	303
ÖZGEÇMİŞ	365



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Bellon ve Handler Geliştirme ve Değerlendirme Modeli Şeması..... 58



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Türkiye’de öğretilen yabancı dillerin önem sırası.....	27
Tablo 1.2. Hazırlığın Zorunlu Olduğu Bölümler/Programlar.....	30
Tablo 1.3 Başlangıç (Elementary)/ Alt-orta (Pre-intermediate) ve Orta (Intermediate) Düzey Kurlarında Yer Alan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri	31
Tablo 2.1. Araştırma Süreci.....	65
Tablo 2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan İngilizce Okutmanlarının Demografik Özellikleri .	66
Tablo 2.3. Çalışma Grubunu Oluşturan İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	67
Tablo 2.4. Görüşme Yapılan İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özellikleri	68
Tablo 2.5. Görüşme Yapılan İngilizce Hazırlık Okutmanlarının Özellikleri	69
Tablo 2.6. Görüşme Yapılan Dış Birim Öğrencilerinin Özellikleri	70
Tablo 2.7. Görüşme Yapılan Dış Birim Öğretim Elemanlarının Özellikleri.....	71
Tablo 2.8. Uygulanan Veri Toplama Araçları	72
Tablo 2.9. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Aşamaları	73
Tablo 2.10. Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları	74
Tablo 2.11. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	76
Tablo 2.12. Nihai ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	77
Tablo 2.13. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	78
Tablo 2.14. Motivasyon Ölçeğinin Faktörlerinin Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t testi Sonuçları	79
Tablo 2.15. Ölçeğin Madde- Toplam Korelasyonu ve Cronbach Alfa Değerleri	80
Tablo 2.16. Motivasyon Ölçeği Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri.....	80
Tablo 2.17. İngilizce Hazırlık Programı İhtiyaç Analizi Öğretim Elemanı ve Öğrenci Anketi geliştirme aşamaları	81
Tablo 2.18. Öğretim Şekli, Ders İsimleri, Ders Saatleri, Konular ve Tarihleri.....	87
Tablo 2.19. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri.....	88

Tablo 2.20. Hazırlık Programı Öğretim Elemanı Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması	93
Tablo 2.21. Hazırlık Programı Öğrenci Örnek Ham Görüşme Kodlaması.....	94
Tablo 2.22. Dış Birim Öğretim Elemanı Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması	94
Tablo 2.23. Dış Birim Öğrenci Örnek Ham Görüşme Kodlaması.....	94
Tablo 2.24. Dış Birim Öğrenci Görüşme Kodları, Kategorileri, Temaları, Başlıkları ve Frekansları.....	95
Tablo 2.25. Sınıf Gözlem Ham Veri Kodlaması.....	97
Tablo 2.26. Sınıf Gözlem Kodları ve Temaları.....	98
Tablo 3.1. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) Uygun B1 Seviyesi Yeterlikleri	102
Tablo 3.2. Başlangıç (Elementary)/Alt-orta (Pre-int.) ve Orta (Int.) Kurlarında Yer Alan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri.....	114
Tablo 3.3. Tüm Düzey Temel İngilizce Dersi Kitaplarında Yer Alan Konular.....	118
Tablo 3.4. Okuma- Yazma ve Dinleme- Konuşma Kitaplarında Yer Alan Konular	119
Tablo 3.5. İngilizce Hazırlık Programı Ölçme Değerlendirme Araçları ve Kapsamları.....	124
Tablo 3.6. İngilizce Hazırlık Programı YDYS Kapsamı ve Puanlamaları.....	125
Tablo 3.7. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı Başarı Oranı.....	126
Tablo 3.8. Öğrencilerin İstenilen Seviyeye Ulaşma Düzeyleri (Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri)	130
Tablo 3.9. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri	134
Tablo 3.10. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri.....	136
Tablo 3.11. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Temel İngilizce Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	154
Tablo 3.12. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Okuma Yazma Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	156
Tablo 3.13. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Dinleme Konuşma Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	158
Tablo 3.14. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Dil Gelişimleri Açısından Becerilere İlişkin Görüşleri.....	161

Tablo 3.15. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Belirtilen Beceriler Konusunda Yaşanan Zorluk Derecesine İlişkin Görüşleri.....	162
Tablo 3.16. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Dersler İle İlgili Maddelere Katılma Derecesine İlişkin Görüşleri	164
Tablo 3.17. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Belirtilen Alanların Önem/Gereklilik Derecesi ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşleri.....	167
Tablo 3.18. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirme türlerine ilişkin görüşleri	178



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünden Alınan İzin Yazısı	303
Ek 2. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslar arası İlişkiler Bölümünden Alınan İzin Yazısı.....	304
Ek 3. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Turizm Fakültesinden Alınan İzin Yazısı	306
Ek 4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	308
Ek 5. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme Öğrenci Anketi.....	309
Ek 6. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme Öğretim Elemanı Anketi.....	315
Ek 7. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğrencileri Görüşme Formu.....	321
Ek 8. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanları Görüşme Formu	323
Ek 9. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yöneticileri Görüşme Formu	326
Ek 10. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik/ Turizm Fakülteleri/Uluslar arası İlişkiler Bölümü Öğrencileri Görüşme Formu	329
Ek 11. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik/ Turizm Fakülteleri/Uluslar arası İlişkiler Bölümü Öğretim Elemanları Görüşme Formu	331
Ek 12. Gözlem Formu	332
Ek 13. Kodlanmış İngilizce Hazırlık Öğrenci Görüşme Formu	334
Ek 14. Kodlanmış İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanı Görüşme Formu	336
Ek 15. Kodlanmış Dış Birim Öğrenci Görüşme Formu	340
Ek 16. Kodlanmış Dış Birim Öğretim Elemanı Görüşme Formu	343
Ek 17. Kodlanmış Geleneksel Öğretim Gözlem Formu.....	345
Ek 18. Kodlanmış Geleneksel Olmayan Öğretim Gözlem Formu	348
Ek 19. İngilizce Hazırlık Öğrenci Görüşme Formları Kodlama Listesi.....	351
Ek 20. İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanı Görüşme Formları Kodlama Listesi	353
Ek 21. Dış Birim Öğrenci Görüşme Formları Kodlama Listesi	355

Ek 22. Dış Birim Öğretim Elemanı Görüşme Formları Kodlama Listesi.....	357
Ek 23. İngilizce Hazırlık Öğrenci Anketleri Nitel Bölümler Kodlama Listesi	358
Ek 24. İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanı Anketleri Nitel Bölümler Kodlama Listesi	360
Ek 25. Gözlem Kodlama Listesi	361
Ek 26. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Program Örnekleri.....	362
Ek 27. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık 2016-17 Öğretim Yılı Devam Çizelgeleri	363
Ek 28. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Sınıfları Fotoğrafları.....	364



KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
AADÜ	: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
BM	: Birleşmiş Milletler
CEFR	: Common European Framework (Avrupa Dil Çerçeve Programı)
CIPP	: Context, Input, Process, Product
EBYS	: Elektronik Belge Yönetim Sistemi
EFL	: English as a Foreign Language (Yabancı Dil olarak İngilizce)
ELT	: English Language Teaching (İngiliz Dili Eğitimi)
ERASMUS	: European Region Action Scheme For The Mobility Of University Students (Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği İçin Avrupa Bölgesi Eylem Tasarısı)
ESP	: English for Specific Purposes (Özel Amaçlı İngilizce)
İYS	: İngilizce Yeterlilik Sınavı
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Paktı Örgütü)
OBİS	: Öğrenci Bilgi Sistemi
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
PERT	: Program Evaluation and Review Technique (Program Değerlendirme ve Gözden Geçirme Tekniği)
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
YDYO	: Yabancı Diller Yüksekokulu
YDYS	: Yabancı Dil Yeterlilik Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Dil, doğum ile başlayan ve farklı aşamalardan geçerek ölüme dek gelişen bir süreçtir (Kömür ve ark., 2005). İnsanlar arasında hem haberleşmeyi sağlayan temel bir unsurdur, hem de millet olmanın asıl şartlarından biridir. Aynı zamanda uluslararası ilişkilerin gerçekleşmesi, bilgi alışverişi ve bilimsel çalışmaların aktarılmasında da vazgeçilemeyecek önemdedir (Seven ve Sönmez, 2007). Dil, insanlar arası iletişimi sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Öte yandan insanların kendi dilini konuşan kişilerle olduğu gibi, hızla artan kültürel etkileşimler ve uluslararası gelişmelere bağlı olarak diğer ülkelerin de dillerini bilme gereksiniminin arttığı kaçınılmaz bir gerçektir (Gökmen, 2005). Son dönemlerde revaçta olan bir terim olan ‘küreselleşme’, Gündoğdu ve ark. (2016) tarafından “*insanı etkileyen toplumsal, siyasi, ekonomik, kültürel vb. tüm bileşenlerin değişim göstermesinden dolayı oluşan ve dünya üzerinde yaşayan bütün insanları etkileyen bir bütünleşme süreci*” olarak tanımlanmıştır. Bütünleşme süreci sonucunda dünyanın büyük bir köye dönüştüğü görülmektedir (Mirici, 2001). Bu bağlamda, hızla gelişen teknoloji ile birlikte ‘büyük bir köy’ olan dünyadaki insanlar arasında bireysel ve toplumsal düzeyde yakın ilişkiler kurulmaya başlamış, kitle iletişim araçları ulusları birbirine daha çok yakınlaştırmış ve politik, kültürel, ticari ilişkiler giderek yoğunlaşmıştır. Bu nedenlerle tüm dünyada dil öğretimi önemli bir gereksinime dönüşmüştür (Dinçer, 2013). Akademik, bilimsel ve teknolojik sektörlerde bilginin yüzde sekseninden fazlası elektronik sistemlere İngilizce olarak depolanmaktadır (Crystal, 2003). İnternetteki bilgilerin ise yüzde doksanı İngilizcedir (Wang, 2002’den akt Chang, 2006). İngilizcenin tüm dünyada ortak iletişim dili olarak kullanılması, bu dilin yabancı dil olarak kullanıldığı ülkelerin dil politikalarında da etkili bir rol oynamıştır (Crystal, 2003). Küreselleşmiş dünyanın ihtiyaç ve gelişimini takip edebilmek için, İngilizce öğretimi hükümetler ve yetkililer tarafından desteklenmiş ve uygulamaya konmuştur (Chang, 2006). Dünyadaki bu gelişmelerin paralelinde Türkiye’de de küresel dil olan İngilizcenin öğrenilmesi uzun zamandır bir gereksinim halini almış ve bunun sonucu olarak da İngilizce ders olarak ilkokulun ilk yıllarından başlayarak üniversiteyi de içine alacak şekilde programlarda yerini almıştır. Ancak öğretim hayatlarının

neredeyse başından itibaren İngilizce öğrenen bireylerin üniversite yıllarına geldiklerinde yeterli düzeyde bu dile hâkim olmadıkları görölmektedir (Tümen Akyıldız ve Tayşı, 2017). Bu olumsuzluğun nedenleri arasında ölkemizdeki yabancı dil edinimi için gerekli koşulların yeterli olmadığı ve yabancı dil edinim sürecini etkileyen olumsuzlukların varlığı öne sürölür (Aslan, 2003). Orta öğretimde çözümleni gereken bu sorunlar, önemli bir gündem maddesi olarak üniversitelerin yabancı dil öğretim programlarında önemli bir yer teşkil etmektedir. Temel eğitimde yaşanan İngilizce öğrenme sorununun yüksek öğretime yansımalarının en iyi şekilde göröldüğü yerler şüphesiz üniversitelerin hazırlık okulları/sınıflarıdır. Hazırlık okulları/sınıfları zorunlu ya da isteğe bağlı hazırlık eğitimi gibi modellerle üniversitelerin ilk yıllarında yerini almaktadır. İngilizce eğitimi bireyin İngilizceyi yalnızca zorunlu olarak veya dışsal motivasyon (iş, kariyer, bölüm) unsurlarına bağlı olarak değil, içsel motivasyon (entelektüel gelişim, bireylerin istedikleri hedeflere ulaşma) unsurlarına da bağlı olarak öğrenmesinin olumlu olacağı ve hazırlık okullarının bir amacının da bu olması gerektiği açıktır. Bazı üniversitelerin öğretim dili olarak İngilizceyi benimsedikleri düşünöldüğünde, hazırlık okullarının “İngilizcesi yeterli olmayan öğrencilere kısa sürede lisans öğrenimleri boyunca ihtiyaç duyacakları seviyede İngilizce öğretme” misyonu daha iyi anlaşölmaktadır. Böylesi zor bir görevi yüklenen hazırlık okullarının da şüphesiz bunu gerçekleştirmek için nitelikli bir öğretim programına sahip olmaları ve bu programları var olan koşulları iyi yansıtan bilimsel araştırma bulguları doğrultusunda geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak, günümüzde yabancı dil öğretiminden sorumlu öğretim elemanları, öğretmenler ve program sorumluları bütün enerjilerini ve hedeflerini program değerlendirme sürecinden çok öğretim sürecine yönlendirmektedirler. Bu amaçla, program hedeflerine yönelik materyaller geliştirilmekte ve içerikler bilimsel araştırma bulgularına dayanmadan, yalnızca güncellenmektedir. Yapılan sınavlar sonrası planlanan çalışmalar, uygulanacak yeni program hedeflerine yoğunlaştırılmakta ve bunun sonucunda uygulanan programların eksiklikleri zamanında tespit edilip öğrenme ile ilgili sorunların çözümlüne yönelik çalışmalar zamanında yapılmamaktadır (İnal ve Aksoy, 2014). Halen dersler listesi olarak görölen (Erden, 1998) birçok hazırlık okulu programının program geliştirme ilkeleri ile ters düştüğü görölmektedir (İnal ve Aksoy, 2014).

Demirel (2006) tarafından program geliştirmenin son halkası olan, ancak Erden (1998) tarafından program geliştirmenin ilk adımı olarak ifade edilen program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işareteçileri olan ölçütlerle

karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir. Program değerlendirme, program sürecinde yer alan tüm paydaşları ilgilendiren, özellikle program uygulayıcıları olan öğretim elemanları, öğretmenler ile programdan doğrudan etkilenen öğrencileri kapsamalıdır. Böylelikle programın güçlenmesi ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme olanaklarının geliştirilmesi sağlanır (Bellon ve Handler, 1982). Bu bağlamda, program değerlendirmenin yalnızca dört temel ögesi olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi değil; aynı zamanda programı etkileyen tüm unsurların değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, okulun amaçları neler olmalı ve nasıl belirlenmeli; paydaş hedefleri ile uyumlu mu; program öğeleri nasıl işliyor; okuldaki iletişim ve karar verme süreci olumlu mu; fiziksel olanaklar yeterli mi; okuldaki tüm kişiler (hizmet ve idari personel dahil) yeterli mi; her bir insan kaynağının görev ve sorumlulukları nasıl ve nerede belirtiliyor, öğretim elemanları mesleki açıdan nasıl desteklenmektedir gibi farklı sorular yanıtlanmalıdır. Bu sorulara yanıt verebilmesi ve programın dört temel ögesini de içine alacak şekilde yapılandırılabilmesi Bellon ve Handler Modeli'ni diğer modellerden ayıran özelliklerdir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli'nde yer alan aşamalar şunlardır:

- 1) Mevcut Durum Açıklaması,
- 2) Analiz Etkinlikleri,
- 3) Toplam Geliştirme Birimleri.

Bu aşamalar dikkate alınarak ve araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar boyutlarının yer aldığı İngilizce hazırlık programının mevcut durumu nedir?

2. Amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar boyutlarının yer aldığı İngilizce hazırlık programını İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanları nasıl değerlendirmektedirler?

3. Amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar boyutlarının yer aldığı İngilizce hazırlık programının geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanlarının önerileri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İngilizce, ülkemizde birinci zorunlu yabancı dil olarak yıllardır öğretim programlarında yer almaktadır. Ülkemizde İngilizcenin ana dilden sonra en çok kullanılan yabancı dil olması sonucunda, Doğançay-Aktuna (1998)'nin çalışmasında da belirtildiği üzere iş başvurularında en çok bu dilin bilinip bilinmediği sorgulanmaktadır. İngilizce dahil tüm dilleri ne düzeyde bildiğimiz Avrupa Dil Dosyası'nda yer alacaktır (Demirel, 2010). Dünyanın 'lingua-franca'sı olan İngilizcenin öğrenilmesinde zaman içerisinde öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılması elzemdir. Çünkü öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri teknoloji, uluslararası ilişkiler, bilimsel alanlarda yaşanan gelişime bağlı olarak değişmektedir. Öğretim programlarının bu değişime ayak uydurması beklenir. Sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler daha nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bu da ancak çağın gereklerine göre geliştirilen eğitim, öğretim programları ile mümkün olabilir (Tan, 2007).

Üniversiteye atılan ilk adım olan hazırlık sınıflarında İngilizce eğitiminin en iyi şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır (Tiryaki, 2009). İngilizce hazırlık programları öğrenciye İngilizcenin temel kurallarını öğretmeyi, İngilizce kelime haznelerini geliştirmeyi, İngilizce okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi amaçlamaktadır (YÖK, 2017). Bu amaca ulaşabilmek için hazırlık okulları/sınıflarında eğitim, öğretim programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Ancak uygulanmakta olan programlarda bazı aksamalar ve eksiklikler

görülebilmektedir. Bu nedenle programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2006).

Program geliştirmenin ilk adımı olan (Erden, 1998) program değerlendirme çalışmalarının yapılmasının, programdan istenilen verimin alınması açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2006). Her bir program değerlendirme çalışmasında farklı modeller ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu olan model ve yaklaşımların her biri değerlendirmenin amacına ve ele alınacak değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu araştırmada değerlendirme modeli olarak Bellon ve Handler Modeli'nin tercih edilmesinin nedeni, diğer modellerde yer almayan organizasyon aşamasının detaylı bir şekilde değerlendirilebilmesidir. Organizasyon aşamasında yer alan birimler olan kaynaklar, iletişim, karar alma, planlama, programlar, dönüt ve değerlendirme, yapı değişkenleri özellikle hazırlık okulları/sınıflarında öğrencilerin öğrenmesini ve öğretim elemanının öğretmesini etkileyen önemli etkenlerdir. Bunların mevcut durumunun açıklanması, değerlendirilmesi ve programla ilişkisi olan kişiler tarafından önerilerin belirtilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle iletişim ve karar alma süreçlerinin kimler tarafından, nasıl gerçekleştirildiği, bu süreçlerin nasıl değerlendirildiği ve bu süreçlere ilişkin yapılması önerilen değişikliklerin neler olduğunun ortaya konması gereklidir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu kendi programını oluşturan, ders araç- gereçlerini belirleyen, uygulayan bir üniversite birimi olarak yer almaktadır. Bu bağlamda programın karar alma ve iletişim boyutları, programın geliştirilmesi ve uygulanmasında büyük bir rol oynamaktadır. Programın özellikle bu yönleriyle de değerlendirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirmede farklı unsurların da ele alınması değerlendirmenin çok yönlü yapılmasını sağlamaktadır. Bellon ve Handler (1982)'a göre, çıktılar ana odak noktasında yer alması önemli olan ve başarı düzeyi kadar etkili olan ve eksikliği İngilizce eğitiminde sorunlara neden olan motivasyon düzeyinin belirlenmesi gereklidir. Bu amaçla yapılan çalışmada İngilizce öğrenmeye yönelik bir motivasyon ölçeği geliştirilmiştir. Böylelikle üniversitelerin hazırlık öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirleyecek maddeler ile öğrenmedeki önemli problemlerden biri olan motivasyon eksikliğine ilişkin çözümler üretilebilir. Sonuç olarak program tüm yönleri ile değerlendirilebilecek ve büyük resim ortaya konulabilecektir.

Ayrıca Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu sekiz yıllık geçmişe sahip olmasına karşın İngilizce programı hiç değerlendirilmemiştir. Bu doğrultuda farklı bakış açılarından programın nasıl algılandığının araştırılmasına gereksinim vardır. Öğretim programlarının oluşturulması, uygulanması sürecinde yer alan öğretim elemanları, yüksekokul yöneticileri, bu süreçten en fazla etkilenen İngilizce hazırlık sınıfına devam eden öğrenciler, hazırlık eğitiminin ardından öğrencilerin İngilizce kullanmaya devam ettikleri programlarda ders veren öğretim elemanlarının ve bu programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşleri alınarak ve elde edilen gözlem sonuçlarıyla sınıf içi uygulamaların değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır.

Araştırma ile toplanan verilerin, özellikle:

1. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programına yönelik dönüt sağlaması,
2. Program değerlendirme alanyazınına ve alana katkı sağlaması,
3. Benzer programlara sahip okulların alacakları kararlarda örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma;

1. 2016- 2017 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce öğretmeni, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Program değerlendirme modelleri açısından Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli kullanımı ile sınırlıdır.
4. Anket, ölçek, görüşme, gözlem ve ilgili dokümanlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
5. Önceden belirlenmiş İngilizce öğretim elemanlarının ders verdikleri sınıflarda yapılan 32 saatlik gözlem sonuçları ile sınırlıdır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar Türkiye’de, yurtdışında ve Bellon ve Handler değerlendirme modeli ile yapılan çalışmalar olmak üzere üç bölüme ayrılıp incelenmiştir.

Türkiye’de Yabancı Dil (İngilizce) Program Değerlendirmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yalnızca yükseköğretimde ve hazırlık sınıflarında yabancı dil (İngilizce) programları ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar sırasıyla doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve makaleler olarak özetlenmiştir.

Şahin (2006) tarafından ‘ODTÜ’de Yabancı Diller Yüksekokulu’nun Yürütülen Hizmetiçi Eğitim İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programının Değerlendirilmesi’ adlı doktora tezinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Modern Diller Bölümü (MDB) ve Temel İngilizce Bölümü (TİB) tarafından ortak yürütülen hizmet içi eğitim programının (İngilizce Öğretmenliği Sertifikası - CTE) hedeflerine ulaşması açısından etkililiğini araştırmak ve sonraki yıllar için önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Model olarak 1959’da Kirkpatrick tarafından önerilen model kullanılmıştır. Modelde yer alan dört aşama şunlardır: Tepki, Öğrenme, Davranış ve Sonuçlar. Çalışmaya 4 ayrı grup katılmıştır. En önemli veri kaynağı programa katılan okutmanlardır. Diğer bir grup ise bu programın eğiticileridir. Üçüncü bir grup ise her iki bölümün başkanlarından oluşmaktadır. En son olarak, programa katılan ve katılmayan öğretmenlerin öğrencileridir. Veriler, programa katılan öğretmen ve öğrencilerine uygulanan anketler, programa katılan öğretmen, eğitici ve bölüm başkanları ile yürütülen bireysel görüşmeler, programın ve katılan öğretmenlerin derslerinin gözlenmesi ve programla ilgili çeşitli dokümanın incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Nitel veri analizinde şu işlemler yer almıştır: veri özetleme, veri sunma ve sonuç çıkarma / doğrulama. Elde edilen bulgulara göre CTE programı hedeflerine ulaşma bakımından etkili olmuştur. Ancak, programın bazı bölümlerinde değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar önerilmiştir. Çalışmadan çıkan diğer bir sonuç ise Kirkpatrick’in değerlendirme modelinin CTE programının değerlendirilmesinde bazı güçlüklerin gözlenmesi olmuştur. En önemli güçlük, modelin doğrusal olmayan bir model olması idi. Bu sebeple CTE programının değerlendirilmesinde daha doğrusal ve belirgin bir model önerisi tercih edilmiştir.

Karataş (2007), yüksek lisans tezinde Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce programını Stufflebeam’in CIPP Modelini kullanarak öğretmen ve

öğrenci görüşleri ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Modelin boyutlarına ilişkin 46 maddelik değerlendirme ölçeğini öğretmen ve öğrencilere uygulayarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre, bağlam boyutunda, programın öğrenci gelişimi için programın amaçlarının ve ders kitaplarının öğrenci seviyesiyle uygunluğuna ilişkin bazı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenler, programın öğrencilerin dinleme, konuşma ve gramerin pozitif etkisi olmadığını, bunun yanı sıra öğretmenlere göre, program farklı iş alanlarında öğrencilere gerekli İngilizce bilgisini sağlamamaktadır. Girdi boyutunda, öğretmenlerin görsel-işitsel materyallere ilişkin negatif görüşler sergiledikleri, süreç boyutunda yeterli alıştırmaya ve tekrar yapılmasına ilişkin öğretmenlerin görüş ortalama puanları, öğrencilerinkinden fazla olduğu ifade edilmiştir.

Tiryaki (2009)'nin yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nın Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli 65 okutman, 6 koordinatör ve 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Anket 68 maddeden oluşmaktadır ve İngilizce hazırlık programının dil betimleyicileri, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına ilişkin okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşme formunda ise öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin okutman ve koordinatör görüşlerinin saptanması amacıyla hazırlanmış altı soru yer almaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Anketten elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde farklı analiz yöntemlerinden, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, okutmanların mezun oldukları bölüm, cinsiyetleri, iş deneyimleri ile hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin ise ÖSS puanları, puan türleri ile program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anketten elde edilen bulgulara göre genel olarak okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anketlerden elde edilen verilerden konuşma ve dinleme becerilerinin programda geri planda kaldığı, sene sonunda da yeterince geliştirilemediği ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarından ise program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında bazı eksiklikler olduğu elde edilmiştir.

Özkanal (2009), 'Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Bir Model Önerisi' başlıklı doktora tezinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programını program boyutlarına göre değerlendirmeyi, programın istenilen nitelikleri kazandırıp kazandırmadığını ortaya çıkarmayı ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak yeni bir program modeli önermeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri anket ve görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Geliştirilen iki anket İngilizce Hazırlık Programında öğrenim görmekte olan ve programı bitirmiş öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme ise programda görev alan okutmanlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında, İngilizce Hazırlık Programının hemen her boyutunda sorunların olduğu, programın istenilen nitelikleri bir ölçüde kazandırdığı ancak Teknik İngilizce konusunda eksikliklerin görüldüğü, öğretim yöntemleri ve hazırlık eğitimi modeli alanlarında yeniliklere gereksinim olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda mevcut olumsuzlukları gidermeye ve programın niteliklerinin artırılmasına yönelik olarak bir İngilizce Hazırlık Programı Model Önerisi sunulmuştur.

Altmışdört (2009) doktora tezinde Kara Harp Okulu'nda Özel Amaçlı Yabancı Dil Programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma sonucunda mevcut öğrencilerin ve mezun öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bunun için bir program değerlendirme modeli oluşturulmuştur. Bu tezde öğrencilere ve öğretim elemanlarına anketler, testler, tutum ölçekleri uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere Düzey Belirleme ve Yeterlilik sınavları yapılmıştır. Öğrenciler bazı sınavlarda üst sınıflara doğru gelişme gösterirken bazı sınavlarda ise zorlandıkları ve daha düşük notlar aldıkları görülmektedir. Konuşma becerisinde zorlandıkları ve konuşma becerisine daha az önem verildiği bulgular sonucunda ortaya konulmuştur. Öğrenciler kullanılan materyallerin ilgi çekici olması gerektiğini ve bilgisayar ve dil laboratuvarının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Mezun öğrenciler ise okuma, konuşma ve dil bilgisinin meslek yaşamlarında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut öğrenciler gibi kendilerini konuşma becerisinde yeterli görmediklerini ve materyallerin ilgi çekici olmadığını ifade etmişlerdir. Programda önem verilen amaç ile öğrencilerin gereksinimlerinin örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Bunun için amaçlara uygun bir eğitim ortamının hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının materyal hazırlamada özel bir eğitim almaları önerilmiştir.

Mede (2012)'nin 'İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Eğitim Dili İngilizce Olan Bir Üniversitede Dil Hazırlık Programı Geliştirme ve Değerlendirme: Örnek Olay İncelemesi' adlı doktora tezinde amaç yabancı dille eğitim veren Yeditepe Üniversitesi'nde dil hazırlık programı geliştirmek ve değerlendirmektir. Çalışmaya Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümünden 88 aday öğretmen ve 10 eğitimci katılmıştır. Çalışma, program geliştirme ve program değerlendirme olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, nicel veriler bir ön-ihyaç analizi anketi yöntemiyle, nitel veriler ise aday öğretmenlerin dil konusundaki ihtiyaçlarına yönelik algılarıyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. İkinci bölümde ise, nicel ve nitel veriler aday öğrencilerin varsayılan öğrenme ihtiyaçlarına yönelik bir ihtiyaç analizi anketi, aday öğrencilerin algılanmış dil ihtiyaçlarına yönelik bir son-ihyaç analizi anketi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil yeterlilik sınavı ön-test ve son-test sonuçları ve hazırlık sınıfı öğrencileri ile doğrudan bölüme geçen aday öğretmenlerin kazanılmış sonuçlarından elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları Dil Hazırlık Programı geliştirme ve değerlendirmeye yönelik önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Program değerlendirmede özellikle konuşma becerisinin ders saatlerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Tunç (2012) 'Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu hedefle, Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç,ürün) değerlendirme modeli kullanılmıştır. 2008-2009 akademik yılında hazırlık okulunda öğrenim gören 406 öğrenci ve 12 okutman araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, anket ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla doküman analizine de başvurulmuştur. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılırken, nitel veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle incelenmiştir. Bulgular, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın amacına kısmen ulaştığını göstermiştir. Okula ulaşım şartlarının yetersiz olduğu, programın amaçlarının iyi tanımlanmadığı, detaylı bir programa ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendilerini konuşma ve dinleme becerilerinde yetersiz buldukları, öğrenci ve öğretmenlerin sınavların zorluk derecesinin tutarlı olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu anlamda, programın fiziksel şartlar, içerik, kaynak ve değerlendirme boyutlarında geliştirilmeye gerek olduğu ifade edilmiştir.

Köse (2012) tezinde Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin hazırlık eğitiminden sonra eğitim gördükleri bölümlerin ihtiyaçları belirlenerek amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği öğrenilmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2010-2011 yılında, İngilizce Hazırlık Programını bitirdikten sonra fakültelerinde ve yüksekokullarında öğrenimlerine devam etmekte olan 326 öğrenci ve bu öğrencilere öğretim vermekte olan 65 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmada veriler iki anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonunda programda bazı eksiklikler olduğu, öğrencilerin yabancı dil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla programda düzenleme ve geliştirmeler yapılması gerektiği belirlenmiştir. Eğitim ortamının öğrenci etkileşimini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca programın yoğunluğunun azaltılması önerilmiştir.

İnal ve Aksoy (2014) 'Çankaya Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi' adlı çalışmalarında Çankaya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretim Programını Bloom'un programın öğelerine dayalı değerlendirme modeli çerçevesinde değerlendirmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak 260 1. sınıf öğrencisine yönelik likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve 34 hazırlık sınıfı okutmanına yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir anket olmak üzere iki ayrı anket uygulanmıştır. Öğrenci anketlerinden elde edilen nicel veriler yüzde ve frekanslar yoluyla, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Okutman anketlerinden elde edilen nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrenciler, programın kazanımlarına ve içeriğine ilişkin bölüme yönelik olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmadığını, arasınnav ortalamalarının daha fazla ağırlığının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları konuşma-dinleme becerilerine yönelik içeriğin yetersiz olduğunu, sınıfların küçük ve kalabalık olmasından dolayı bazı etkinlikleri yapamadıklarını, fazla sayıda ölçme aracı olduğunu ifade etmişlerdir.

Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015) 'İsteğe Bağlı hazırlık programının Öğrenci ve Okutman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi' başlıklı çalışmalarında Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2011 yılında bu programda öğrenim gören 109 öğrenci ve 12 okutman katılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmanın verileri, açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış

görüşme formu aracılığıyla toplanmış, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ile okutmanların görüşlerine göre öğrencilerin programa katılma amaçları arasında, öncelikli olarak kişisel ve kariyer gelişiminin yer aldığı, öğrencilerin dili etkili bir biçimde kullanabilmelerine olanak sağlayacak bir eğitim alma beklentileri içinde olduğu ve programın beklentileri çoğunlukla karşıladığı düşünülmektedir. Ancak mesleki İngilizce ve yabancı hoca beklentilerinin karşılanmadığı ifade edilmiştir. Programın bazı öğrencilerin İngilizce gelişimlerine katkıda bulunduğunu bazılarının ise olmasa da olurdu dedikleri anlaşılmaktadır. Programın yapısı ve uygulanışı kapsamında öğrenci ve okutmanların görüşlerinin ders saatleri ve süreleri, haftalık ders programı, sınavlar üzerinde yoğunlaştığı ve görüşlerin hem katılımcı gruplarının kendi içinde hem de gruplar arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenciler speaking dersine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada son olarak okutmanların programın isteğe bağlı oluşunun öğrencilerin motivasyon, devamsızlık, derse katılım ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu düşünmekle birlikte, bu etmenlerin öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebileceği gibi, sınıf dinamiğine, hoca ve öğrenci iletişimi gibi çeşitli etmenlere bağlı olarak da farklılık gösterebileceğini düşündükleri görülmüştür.

Öner (2015) yüksek lisans tezinde bir üniversitede A1 düzeyinde hazırlık eğitimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 47 A1 programını tekrar eden öğrenci, beş yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmen, bir seviye koordinatörü ve bir program yöneticisi katılmıştır. Nicel veriler katılımcı öğrencilere uygulanan bir ihtiyaç analizi anketi aracılığıyla elde edilmiş, nitel veriler ise tüm katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, programın genel olarak etkili algılanmasına rağmen, belirli öğelerin düzenlenmesi ve vurgulanması gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, konuşma becerisine az önem verildiği, bu beceriye daha fazla önem verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin de benzer görüşleri paylaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Konuşma materyallerinin diğer becerilerinki kadar etkili olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler programın içeriğinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tartışma, rol yapma ve oyun gibi tekniklerle daha fazla iç içe olması gerektiği ortaya konmuştur.

Özdoruk (2016), ‘Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunun Değerlendirilmesi’ başlıklı tezinde Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek

Okulu İngilizce Eğitim programını okutmanların, öğrencilerin ve programlama-ölçme bölümünde görev yapan okutmanların bakış açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Programın amacı, içeriği, öğretme yöntemleri, kullanılan araç-gereçler ve ölçme yöntemlerinin uygunluğu Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Nicel veriler 243 orta düzey İngilizce öğrenimi gören hazırlık öğrencilerine anket yoluyla, nitel veriler ikisi ölçme araçlarının geliştirilmesinden sorumlu 10 okutman ile görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı'nın, öğrencilerin İngilizce becerilerini geliştirmek üzere planlandığını ancak öğrencilerin bölüm derslerini takip edebilmeleri için gerekli olan becerilerini ilerletme konusunda geliştirilmeye gerek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada elde edilen bulgular Bağımsız Öğrenme Merkezi'nin, fiziki şartların, derslerde kullanılan araç-gereçlerin, okutmanların ve portfolyo çalışmalarının olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, diğer bir yandan, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesiyle ilgili problemlerini de ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler okutmanlardan memnun olduklarını ancak bölüm İngilizcesinin olmamasının en büyük eksikliklerden birisi olduğunu belirtmişlerdir. Grup tartışmalarının ve sunumların bölümlerindeki derslere yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin hem bölüm terminolojisine hakim olmayı hem de konuşma becerilerine katkı sağlayacaktır. Konuşma ve dinleme becerilerinin diğerlerinden daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ölçme tekniklerinin değiştirilmesi önerilmiştir.

Tümen Akyıldız ve Tayşı (2017) tarafından 'Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretimine Ganalı Öğretmen Adaylarının Bakışı (Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği) yapılan çalışmada Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Temel İngilizce Bölümünde 2015-2016 akademik yılı bahar yarı döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alıp Yüksekokulumuz bünyesinde stajlarını yapan Ganalı öğretmen adaylarından hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitimi üzerine görüş alıp bu noktada yansıtma yaparak hazırlık sınıflarında İngilizce öğretimi üzerine değerlendirmede bulunmak amaçlanmaktadır. Nitel veri toplama tekniği olarak görüşmeler 9 Ganalı öğretmen adayıyla gönüllülük esası çerçevesinde yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin motivasyon yetersizliği, hedef dilin sınıf dışında kullanma imkanının olmadığı, derslerde çok fazla etkinliğin yapılmaya çalışıldığı, öğretim elemanlarının derste anadil kullanmayı tercih ettikleri, öğretim elemanlarının yabancı dilin

konuşulduğu ülkelerde yaşamadıkları, dil öğretiminin iletişimsel değil kural öğretimine dayalı olduğu ve kitaba bağlı kalındığı şeklinde özetlenebilir.

Özüdoğru (2017) 'Evaluation of the Voluntary English Preparatory Program at a Turkish State Program' adlı çalışmasında Uşak Üniversitesi'nde isteğe bağlı İngilizce hazırlık programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Tunç (2012) tarafından uyarlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket 208 hazırlık öğrencisine uygulanmıştır. İki okutmana ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Nicel analizler betimsel yolla, nitel analizler içerik analiziyle yapılmıştır. Analizler sonucunda, hem öğrencilerin hem okutmanların okulun fiziksel koşullarından memnun olmadıkları, konuşma, yazma ve kelime öğretimi üzerinde yeterince durulmadığı, süreç değerlendirmenin göz ardı edildiği ve öğretmen temelli öğretimin sınıfta etkili olduğu ancak öğrencilerin genel olarak okutmanlardan memnun olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular ışığında hazırlık programının içeriğinin konuşma, yazma ve kelime öğretimi başta olmak üzere tüm becerileri kapsaması ve eğitim ortamının iyileştirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada İngilizce hazırlık programında yapılan konuşma sınavlarına dair okutman ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçladığı ortaya konmuştur. Nitel bir araştırma deseninin amaçlı örneklem yoluyla seçildiği 30 öğrenci ve beş okutman ile görüşmeler yapılmıştır. Konuşma sınavları öğrencilerde kaygıya neden olsa da, öğrencilerde olumlu etkiye neden olduğu ortaya çıkmıştır. Okutmanların görüşlerine göre, konuşma sınavlarının öğrencilerin konuşma derslerine olan ilgisini artırmakta olduğu ve daha iletişimsel bir sınıf ortamı yaratıldığı belirtilmiştir. Ölçme ölçütlerinde bir birlik sağlanmadığı, öznel olarak değerlendirme yapıldığı görülmüştür. Öğrenciler, konuşma becerisine yönelik daha fazla alıştırmayı yaptıklarını, sınavlarda görevli okutmanların tarzının farklı olması ve kısıtlı olan soru türlerinin nedeniyle kaygının daha da arttığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları doğrultusunda gerekli öneriler verilmiştir.

Karcı Aktaş ve Gündoğdu (2018) tarafından yapılan Yabancı Diller Yüksekokulu dinleme-konuşma öğretim programının dört temel boyutunun (hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) incelendiği çalışmada 12 öğrenci ve sekiz öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak dinleme hedeflerine kısmen ulaşılmasına rağmen konuşma hedeflerine ulaşılamadığı, kitap ağırlıklı etkinlikler ile sınıf içinde öğrencinin pasif

rol oynadığı, konuşma becerisinin değerlendirilmediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda hazırlık öğretiminde mesleki içeriğin olması, görsel araç gereçlerle dersin desteklenmesi, öğrencilerin aktif katılım gösterecekleri etkinliklere ders içinde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Özetle, Türkiye’de yükseköğretim ve hazırlık sınıfları İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına göre konuşma becerisine az önem verildiği, konuşma becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiği, öğrencinin sınıf içinde daha fazla aktif olabilecekleri ve becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bölüm derslerine faydalı olacak içeriğin verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ölçme değerlendirme araçlarında birtakım değişikliklerin yapılması önerilmektedir.

Yurt Dışında Yabancı Dil (İngilizce) Program Değerlendirmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yalnızca yükseköğretimde yabancı dil (İngilizce) programları ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar sırasıyla doktora tezleri ve makaleler olarak özetlenmiştir.

Griffie (1999), doktora tezinde Japonya’da bulunan özel bir üniversitenin Akademik İngilizce öğretim programının beş bölümünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yabancı dil olarak konuşma becerilerini ölçmek 64 öğrenciye ön test ve son test olmak üzere testler uygulanmıştır. Yine ön test ve son test olmak üzere öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek için ölçüt referans testleri uygulanmıştır. Son aşamada ise programın hedeflerini değerlendirmek üzere öğrencilere kapalı uçlu sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Nicel yöntem olarak, açık uçlu sorulardan oluşan bir form verilmiş ve çok sayıda öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilen nicel verilerin sonucunda öğrencilerin konuşma becerisinde az bir ilerleme, dinleme becerilerinde iyi bir ilerleme olduğu ve öğrencilerin programın hedeflerini onayladığını ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler ders kitabı hakkında bütün programın kitap odaklı olduğunu ve kitabın olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin çok anlayışlı ve samimi olduğunu ifade ederek öğretmenler hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Nitel veriler ışığında konuşma etkinliklerinin daha fazla olması gerektiği konusunda hemfikir olduğu ortaya konmuştur.

Kiely (2003) program değerlendirmeye grup tartışma yaklaşımını uyarlayarak bir İngiliz üniversitesinde bir dönemlik 36 saatlik Akademik Amaçlı İngilizce dersini

değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nominal Grup Tekniği olarak adlandırılan bu değerlendirme süreci kendi öğrenme gereksinimleri veya programdan elde ettikleri tecrübeyi tanımlayıcı ya da değerlendirmeye yönelik ifadelerle yazmaları istenen on beş katılımcıyı içermektedir. Elde edilen bu veriler daha sonra araştırmacı tarafından okunmuş, listelenmiş ve netleştirilmiştir. Bu süreç bir tam liste oluşana dek devam etmiştir. Daha sonra her bir noktanın bir birime karşılık geldiği indeksleme süreci oluşturulmuştur. Bu sürecin sonunda programla ilgili elde edilen sonuç programın iyileştirilmesine yönelik öncelikli hale getirilmiş etkinlikler listesi belirlenmiştir.

Nam (2005) doktora tezinde Güney Kore’de özel üniversite seviyesinde uygulanan iletişimsel yönteme dayalı bir İngilizce programını öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, yeni oluşturulan programın konuşma becerisi, kelime bilgisi ve mesleki yaşamlarındaki ihtiyaçları karşılama açısından öğrencilerin olumsuz düşünceleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada iletişimsel yaklaşıma dayalı yeni programda materyaller ve etkinliklerin zayıf noktaları olduğu ve bunların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ortaya konmuştur.

Balint (2009) ‘Factors Affecting Learner Satisfaction in EFL Program Evaluation’ başlıklı doktora tezinde farklı paydaşların mevcut İngilizce programı hakkında memnuniyet düzeyleri değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Japonya’da bir üniversitenin yabancı dil olarak İngilizce programı farklı öğrenen faktörleri dahil edilerek incelenmiştir. Bunun için, 440 öğrenciyle çalışma tamamlanmıştır. Programın içeriği, öğrenen beklentilerine ilişkin okutman görüşleri de alınarak öğrencilere anket maddeleri uygulanmıştır. Öğrencilerin amaçlarına ulaşma düzeyleri, İngilizce programında yer alan derslerdeki notları ve İngilizce dil kazanımları gibi değişkenleri ile program memnuniyet düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ancak cinsiyet açısından program memnuniyetleri arasında fark bulunduğu gözlenmiştir.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan ‘Evaluating the Turkish Language Curriculum at Jagiellonian University in Poland: A Case Study’ adlı çalışmada Krakow’daki bir üniversitede Türkçe programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma öğrenci görüşleri alınarak yapılmıştır. 33 öğrencinin gereksinimleri ve beklentileri, 4’lü likert tipi anketle belirlenmiştir. Ankette 53 madde yer almaktadır. İlk bölümdeki 10 soru öğrencilerin programa ilişkin algılarına yönelik, 16 soru becerilere ilişkin algılarına yönelik, 11 sorunun yönteme ilişkin algılarına yönelik, 16 sorunun materyallere ilişkin algılarına yönelik olduğu

görülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır. Elde edilen ilk bulgunun programın daha çok sınavlara yönelik olduğu, iletişim becerilerine çok fazla önem verilmediği ve öğrencilerin sınıf dışında iletişim kurma olanaklarının az olduğu anlaşılmaktadır. İkinci olarak, öğrencilerin grup çalışması ve rol yapma gibi geleneksel olmayan etkinliklerle dili daha iyi öğrenecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sınırlı sayıda ve güncel olmayan materyaller yerine güncel ve çeşitli materyallerin kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını artırarak gereksinimlerini karşılayacağı belirtilmiştir.

Maneth (2012) 'Formative Evaluation on English Curriculum being implemented at Passerelles Numeriques Cambodia' başlıklı araştırma raporunda daha iyi öğrenme çıktıları elde etmek ve İngilizce programını geliştirmek için biçimlendirici değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamak ve böylelikle Kamboçya'da uygulanan İngilizce programındaki eksiklikleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 40 1. sınıf öğrencisi (20'si kız ve 20'si erkek) ve 5 İngilizce eğitmeni oluşturmaktadır. Nicel verileri toplamak için dönem boyunca testler ve anketler uygulanmıştır. Nitel veriler için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden iyi puan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik daha fazla ilgi, motivasyon ve amaca sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Tsou ve Chen (2014) tarafından 'ESP program evaluation framework: Description and application to a Taiwanese university ESP program' olarak yapılmış çalışmada Tayvan'da bir üniversitenin Özel Amaçlı İngilizce programı işe yararlığını değerlendirmek amaçlanmıştır. Değerlendirme modeli olarak Hutchinson and Waters'ın (1987) modeli ile Watanabe, Norris, and Gonzalez-Lloret (2009) tarafından yapılmış olan model birleştirilerek yeni bir model ortaya çıkarılmıştır. Paydaşların gereksinimleri ve amaçlarının belirlenmesi, ders değerlendirmesi, ihtiyaçların karşılanması, materyal, etkinlik ve ölçme araçlarının değerlendirilmesi, öğrenen otonomisinin değerlendirilmesi işlemleri testler, öğrencilere anketler ve öğretmenlere görüşme formları uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmada sadece belli değişkenlerin değerlendirilmesi yapılmamış, ders ötesinde değişkenler de değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın en güçlü yanı bu olmuştur.

Chang, Kim ve Lee (2015) 'A language support program for English-medium instruction courses: Its development and evaluation in an EFL setting' adlı çalışmalarında İngilizce öğretim yapılan derslerin programlarını geliştirmek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin gereksinimleri ve değerlendirilmeleri sonucunda programa

yazma, iletişim ve sunum becerilerine sahip olarak katılmışlardır. Hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı çalışmada anketler ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Yabancı öğretim görevlilerinin ders verdiği programın etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamının, ders saatlerinin ve sürelerinde değişiklik yapılması önerilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitsel ve dil alanlarındaki eşitsizliklerinin en aza indirgenmesi amacıyla bir dil destek programına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Yurtdışında yapılan araştırmalar Türkiye’de yapılan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Çalışmalarda çoğunlukla motivasyon ve ilgiyi artıracak etkinliklerin yapılması ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler yer almıştır.

Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İngilizce öğretimine ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli kullanılarak yapılan çalışmalar çoğunlukla yükseköğretim programlarını değerlendirmeye yönelik olup altı araştırmayla sınırlıdır.

Tercanlıoğlu (1990) tarafından yapılmış ‘Needs Assessment of the Organization and Operations of the English as a Foreign Language Department at Atatürk University’ adlı yüksek lisans tezinde İngilizce bölümündeki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Fakültenin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 147 öğrencisi ve 20 öğretmeni, genel koordinatörü ve bölüm başkanı çalışma grubunu oluşturmuştur. Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce’nin önemini ve bölümleri için gerekli olduğunu bildiklerini göstermektedir. Ancak öğrencilerin hedefleri ile bölümün amaçları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Öğrenciler dili iletişim için kullanmak istemektedirler ancak beceriler arasındaki ilişkiden habersizdirler. Konuşma becerisinin en önemli, dinleme becerisinin ise en önemsiz beceri olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca dilbilgisi ve çeviri öğrenmenin gelecekte kendilerine yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Programın organizasyon boyutuna yeterli önem verilmemiştir. Personeli ve materyalleri değerlendirebilecek sistematik bir değerlendirme süreci bulunmamaktadır. Sınıfların çoğu öğrenciler tarafından beğenilmemektedir. Fiziksel olanaklar, araç-gereç ve materyallerin sınırlı olduğu görülmüştür. Grup çalışmalarını yapabilmek için olanakların yeterli olmadığı gözlenmiştir. Çünkü sıralar sabittir. Ek materyallerin dersi ve ana kitapları desteklemek amacıyla kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ve idarenin arasındaki

iletişimin yüz yüze olduğu ancak çok az sayıda toplantı yapıldığı belirtilmiştir. Konuşma becerisi üzerinde durulması gerektiği ancak gramer ve çeviri yapıldığı belirtilmiştir. Sunulan öneriler arasında yeterli sayıda personel olması, personelin gelişiminin desteklenmesi, fiziksel olanakların iyileştirilmesi, hedeflerin gözden geçirilmesi ve dikey ve yatay iletişimin sağlanması yer almaktadır.

Atbaş (1999) tarafından yapılmış olan ‘A Report on the Program Evaluation of the Preparatory School of Erciyes University’ adlı çalışmada Erciyes Üniversitesi Hazırlık okulunda verilen İngilizce hazırlık programının öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri, öğrenme-öğretme etkinlikleri organizasyonu ve programın çıktılarının etkililiği açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bellon ve Handler (1982) modeli kullanılarak değerlendirme yapılan bu çalışmanın örneklemini 50 hazırlık öğrencisi ve 36 okutman oluşturmaktadır. Öğrencilere likert tipi anket verilmiştir. 36 okutmandan 30 okutman anket dönüşü yapmıştır. Dört okutman ve bölüm başkanı ile görüşme yapılmıştır. Yalnızca konuşma dersleri gözlenmiştir. Hedefler boyutuna ilişkin yönergede yazılan bir cümle haricinde hedeflere yönelik herhangi bir şey bulunmamaktadır. Hedeflere yönelik detaylı açıklamaların olması gerektiği, kitaplarda olan hedeflerin dışında okula özgü hedeflerin yazılması gerektiği belirtilmiştir. Mesleki İngilizce’ye yönelik hedeflerin ve içeriğin de olması gerekmektedir. Organizasyon boyutundan fiziksel olanakların yetersiz olduğu, bazı ek materyal ve araç-gerece ihtiyaçları olduğu, okutman sayısının az olduğu, hizmetiçi eğitime gereksinimleri olduğunu, okuldaki rollerin ve sorumlulukların yazılı olarak belirtilmediği, programın geliştirilmesinde bazı komisyonların olması gerektiği ve bu komisyonların o alanda yetişmiş kişiler olması gerektiği, okutmanlar ve idarenin yoğun program ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle çok sık bir araya gelemedikleri ve sorunları paylaşmadıkları, bazı kararların toplantılarda alındığı ancak çoğunlukla bölüm başkanlığı tarafından kararların alındığı bu yüzden okutmanların bu durumdan memnun olmadıkları, yazılı bir planlama sürecinin olmadığı, planlamanın esnek olması gerektiğini, konuşma derslerinin sorunlu olduğu, konuşma derslerine daha fazla saat ayrılması gerektiği, bazı okutmanlar tarafından işleyişin önemli olduğu, okutmanların performansını değerlendiren bir kriter listesi olmadığı ancak olması gerektiği ve idare ile okutmanlar arasında yeterli bilgi alışverişinin olmadığı ifade edilmiştir. İşlemler boyutunda öğrencilerden elde edilen bulgulara göre, çoğunlukla rol yapma, müzik kullanımı, çeviri tekniklerinin önemli olduğu ve anadil kullanımının az önemli olduğunu vurgulamışlardır. Tüm beceriler için değerlendirmenin yapıldığı ancak yazma becerisi değerlendirilirken yeterince nesnel olunmadığı ve konuşma sınavlarında

sadece verilen konu hakkında beş dakika konuşan öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini kullanmadığı ortaya konmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hedeflenen program çıktılarının gerçekleşmediğini, bunun en büyük nedeni olarak motivasyon azlığı olduğunu belirtmişlerdir. Dört temel dil becerisine eşit düzeyde önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Erdem (1999) 'Evaluating the English Language Curriculum at a Private School in Ankara: A Case Study' başlıklı doktora tezinde ODTÜ tarafından kurulan özel bir okulun İngilizce programının Bellon ve Handler (1982) değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi ile üst düzey bir yönetici oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, öğrenci ve öğretmenlere yönelik anketler, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler, sınıf gözlemlerinden ve programa ilişkin yazılı dokümanlardan yararlanılmıştır. İhtiyaç analizi yapılarak frekansları ölçülmüştür. Tüm veri toplama araçlarının iç geçerliliğini sağlamak amacıyla iki uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen bulgular, hedefler boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu, bazen dersten hoşlandıklarını, yapılan sınıf içi etkinlikleri sevdiğini, bazı öğrencilerin ders kitaplarından memnun olduklarını, sınıf içi atmosferin yeterli olduğunu, materyallerin çoğunluğunu kullandıklarını ancak olanakların yeterli olmadığını, ölçme araçlarının sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu özel ders aldıklarını ve yabancı yayınları takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, konuşma, oyun gibi eğlenceli etkinlikleri sevdiğini ve gramere dayalı etkinliklerden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Konuşmaya dayalı etkinliklerin daha fazla olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu bir araya gelme olanaklarının olduğunu, öğrencilerin hemen hepsinin tüm kazanımları edindiğini, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik içeriğin olması gerektiğini, en fazla vurgulanan ve en fazla vurgulanması gereken becerinin konuşma becerisi olduğunu, kitaplardan memnun olunduğunu, bireysel etkinliklere daha fazla yer verildiğini, yabancı hocaının olması gerektiğini, ders saatlerinden memnun olduklarını, fiziksel olanakların yeterli olmadığını, çalışma ortamından memnun olduklarını ancak sınıfların kalabalık olmasından, sıkıcı öğretme ortamından ve velilerin beklentilerinden hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, hizmetiçi eğitimin yapılması, öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretimin tercih edilmesi ve program değerlendirmenin sürekli hale getirilmesi önerilmektedir.

Erozan (2005), 'Evaluating the Language Improvement Courses in the Undergraduate Elt Curriculum at Eastern Mediterranean University: A Case Study' adlı doktora tez çalışmasında Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümündeki dil programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme kapsamında olan dersler Sözlü İletişim Becerileri I ve II, Okuma Becerileri I ve II, İleri Okuma Becerileri, Yazma Becerileri I ve II, İleri Yazma Becerileri ve İngilizce Dilbilgisi I ve II'dir. Araştırmada Bellon ve Handler modelinden uyarlanmış bir model kullanılmıştır. Çalışma grubunu 6 okutman ve 95 öğrenci oluşturmuştur. Nitel ve nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmada öğrencilere verilen anketlerden, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, sınıf içi gözlemlerden ve ders kitaplarının da yer aldığı dokümanlardan yararlanılmıştır. Hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme ve dersler arasındaki ilişki ve süreklilik açısından değerlendirme yapılmıştır. Bunun sonucunda programın etkili olduğu ancak öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine daha uygun bir programın hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Dinleme becerileri dersinde değişiklikler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, pratiğin artırılması, çeşitli gerçek materyallerin, yöntem ve tekniklerin kullanılması ve dersler arasında birbirleriyle olan ilişkinin güçlendirilmesi önerilmiştir.

Yel (2009), 'Evaluation of the Effectiveness of English Courses In Sivas Anatolian High Schools' adlı yüksek lisans tezinde Sivas Anadolu liselerinin 9,10,11 ve 12. sınıflarındaki İngilizce ders programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. 200 öğrenci ve 20 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Nicel veriler anketler yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada Bellon ve Handler modeli ile Brown (1989)'ın modeli değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, programın hedeflerine çoğunlukla ulaşamadığını, içerik ve materyallerin öğrenci açısından ilgi çekici olmadığını, materyallerin iletişime ve öğrenci merkezli etkinliklere olanak tanımadığını, öğrenme-öğretme sürecinde çeşitliliğin olmadığını, ölçme değerlendirmenin programın hedefleri ve yaklaşımlarıyla aynı doğrultuda olmadığını göstermiştir. Öneriler arasında öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmesi, içerik ve materyallerin gözden geçirilmesi, ek materyallerin sağlanması, etkinliklerde çeşitlilik olması ve dört beceriyi ölçen araçların geliştirilmesi gerekliliği yer almaktadır.

Al-Nwaiem (2012)'in yapmış olduğu 'An Evaluation of the Language Improvement Component in the Pre-Service ELT Programme at a College of Education in Kuwait: A

Case Study' başlıklı doktora tezinde Kuveyt'teki bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği programında yer alan dil becerilerinin katılımcıların bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlk dönem öğretmen adaylarının alması gereken Yazma, Okuma ve Konuşma derslerinin değerlendirilmesi söz konusu olmuştur. Araştırma deseni Bellon ve Handler değerlendirme modelinin uyarıldığı bir karma yöntem durum çalışması olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu olarak 3 öğretim görevlisi ve 55 birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin yer aldığı araştırmada anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, günlükler ve programla ilişkili yazılı dokümanlardan yararlanılmıştır. Nicel veriler SPSS kullanılarak, nitel veriler ise açıklayıcı içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular olarak, okul binasının ve çevresinin fiziksel olarak eski ve iyi olmaması, sınırlı sayıda sınıf olması, öğrenme-öğretme materyallerinin ve olanakların yetersiz olması ve kütüphane kaynaklarının az olması vurgulanmıştır. Programın hedeflerine bakıldığında hedeflerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler içerik ve materyallerin sıkıcı, basit ve güncel olmamasından dolayı memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca hem öğretim yöntemlerinin hem de ölçme araçlarının geleneksel olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme araçları ezbere dayalıdır. Öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesi ölçülmelidir. Daha sonra ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Sürekli olarak programı değerlendirmek gerekir. Aynı bir dilbilgisi dersi olmalıdır. Çünkü öğrencilerin dilbilgisinde eksikleri gözlenmiştir.

TANIMLAR

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2006).

Eğitim Programı: Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2006).

Dış birim: Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin hazırlık sınıfını bitirdikten sonra öğrenim görmeye başladıkları Mühendislik Fakültesi, Turizm Fakültesi, İletişim Fakültesi, Uluslar arası İlişkiler Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği Bölümü gibi fakülte ve bölümlerin genel adı.

Dış birim Öğretim Elemanı: Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin hazırlık sınıfını bitirdikten sonra öğrenim görmeye başladıkları Mühendislik Fakültesi, Turizm Fakültesi, İletişim Fakültesi, Uluslar arası İlişkiler Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı,

İngilizce Öğretmenliği Bölümü gibi fakülte ve bölümlerde görev yapmakta olan öğretim elemanları.

Dış birim Öğrencisi: Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfını bitirdikten sonra Mühendislik Fakültesi, Turizm Fakültesi, İletişim Fakültesi, Uluslar arası İlişkiler Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği Bölümü gibi fakülte ve bölümlerde öğrenim görmeye başlayan öğrenciler.

Öğretim Elemanları: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır (YÖK, 1981). 2018'den itibaren öğretim elemanının yeni tanımı şu şekildedir: "Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir." (YÖK, 2018).

Okutman: Eğitim - öğretim süresince çeşitli öğretim programlarında ortak zorunlu ders olarak belirlenen dersleri okutan veya uygulayan öğretim elemanıdır (YÖK, 1981). 2018'den itibaren okutman adı kaldırılarak öğretim görevlisi olan okutmanların yeni görev adı ve tanımı şu şekildedir: Öğretim Görevlisi: "Yükseköğretim kurumlarında okutulan dersleri vermek, uygulama yapmak veya yaptırmakla yükümlü olan öğretim elemanıdır." (YÖK, 2018).

Program Değerlendirme Modeli: Program değerlendirme modeli, program değerlendirme sürecinde program tasarımcılarına yol gösteren bir rehberdir (Johnson ve Dick, 2002).

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER

1.1. Yabancı Dilin Önemi ve Eğitimi

Bu bölümde yabancı dilin önemi, Türkiye’de ve Yükseköğretimde Yabancı dil Öğretimi ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı hakkında bilgi verilmektedir.

1.1.1. Yabancı Dilin Önemi

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977). Dilin bu tanımından yola çıkılırsa dilin şu özellikleri olduğu söylenebilir: Dil bir sistemdir, seslerden oluşur ve bir iletişim aracıdır. Dil bir düşünme aracıdır. İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler (Russell, 1973).

Bugün, yeryüzünde farklı toplumların kullandıkları dil sayısını kesin olarak ortaya koymanın olanaksız olduğu, buna karşın ortalama bir sayının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir. Bu sayının dört bin hatta beş binden fazla olduğunu ileri sürenler de bulunmaktadır (Demirel, 2010). Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına ve dilin bireyler arasında iletişimi sağlayan önemli bir olgu olmasına karşın, gelişen dünya koşulları içerisinde salt ana dil, iletişimi sağlamada yeterli olmamakta, bireyler kendilerini yabancı dil öğrenmek zorunda hissetmektedirler. İlk öğrenilen dile ana dil ya da birinci dil adı verilirken, daha sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denilmektedir (Özdemir, 2006). Günümüz insanının, meslek yaşamlarında diğer ülkelerin insanlarıyla anlaşmak ve diğer dillerdeki yazılı belgeleri okuyup değerlendirmek, yabancı ülkelerde iletişim kurmak için en az bir yabancı dil öğrenmeye gereksinimi vardır (Ceyhan, 2007). Ancak, yabancı dil olarak öğrenilen dillerin sayısı sınırlıdır. Bir dilin diğer ulusların bireyleri tarafından yabancı dil olarak öğrenilmesini gerekli kılan ölçütlerin başında ilk olarak o ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir (Demirel, 1987). Dünya üzerinde hemen her açıdan söz sahibi olan ülkelerin dilleri diğer ulusların bireyleri tarafından öğrenilmektedir. Böylelikle onların teknolojilerine ve söz sahibi oldukları diğer konulara erişebilmek mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, tüm dünyada, hemen her alanda kullanılan en yaygın dil olan İngilizce öğrenmenin önemi giderek artmaktadır (Gedikoglu, 2005).

Bilgi toplumunun iletişim dili İngilizcedir ve bilgi dünyaya çok geniş ölçüde İngilizce dilinde yayılmaktadır. Bu yüzden de bilim çevrelerinde yurt dışında yapılan yayınlar, daha geniş kitlelere hitap ettiklerinden, diğerlerine kıyasla daha değerli sayılmaktadırlar (Crystal, 1997). Ancak yabancı dil bilmek yalnız bilim ve teknoloji alanları ile sınırlı değildir. Küreselleşen dünyada yabancı dil çağdaş insanın kaçınılmaz olarak sahip olması gereken bir beceridir. Dilimizi, tarihimizi, kültürümüzü ve sanatımızı daha iyi anlatmak, doğru algılanmasını sağlamak için de yabancı dil bilmek zorundayız (Gedikoğlu, 2005). Çağı yakalayıp, gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmayı hedefleyen çoğu gelişmekte olan ülke gibi, Türkiye'nin de dünyanın geri kalanı ile olan kültürel ve ticari ilişkileri artmakta ve aradaki bu bağı sağlayan en önemli ortak iletişim aracı da İngilizce olarak kabul edilmektedir (Demircan, 2006). Dünyada 'lingua franca' olarak kabul edilen İngilizcenin öğretimi kaçınılmaz olarak ülkemiz eğitim sisteminde yerini almıştır (Payam ve Sarıçoban, 2006).

Türkiye, 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte demokratik bir rejime kavuşmuş ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmayı kendine ileri bir hedef olarak belirlemiştir. Ülkemiz ayrıca Asya ile Avrupa arasında ekonomik ve kültürel alanlarda köprü konumunda bulunmaktadır. Önemli bir konumda bulunan ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik, askeri, siyasi ve kültürel ilişkilerinde NATO, BM ve birçok uluslararası örgütün resmi dili olan İngilizcenin kullanılması kaçınılmazdır (Demirel, 2010). Bu bağlamda, ülkemizde 1950'li yıllardan bu yana en tercih edilen ve en yaygın öğretilen yabancı dil İngilizce olmuştur.

Özetle, dil en yaygın işlevi ile bir iletişim aracıdır. Yalnızca anadil ile değil, diğer ülkelerle iletişim kurabilmek amacıyla yabancı dil bilme gerekliliği bulunmaktadır. Dünyada en çok kullanılan yabancı dil olan İngilizcenin tercih edilmesinin nedenleri siyasi, ekonomik ve askeridir. Küreselleşen dünyada olduğu gibi ülkemizde de İngilizcenin en fazla kullanılan yabancı dil olması kaçınılmazdır. Bazı uluslararası kuruluşlara üye olan Türkiye'nin siyasi, ekonomik, askeri ve kültürel nedenler ile bazı ülkelerle yakınlaşması ve resmi kuruluşların ortak dili olarak ilk sırada İngilizcenin yer alması sonucunda İngilizce öğretimi ülkemizde önemli bir rol oynamaktadır.

1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil

Günümüzde, bir yabancı dil bilmek ve onu yeterli düzeyde kullanmak önemli bir gereksinimdir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, bilimin çağdaş değerlerin, uygar dünyanın temeli kabul edilmesi eğitimin bu doğrultuda düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu anlayış, Türkçe yanında yabancı dil öğretiminin de önemsenmesini gerektirmiştir, çünkü bir yandan çağdaş bilimdeki gelişmeleri izlemek, bunları özümsemek, araştırma yapmak, öte yandan ülkemizdeki bilimsel etkinlikleri dış dünyaya yansıtmak için yabancı dil vazgeçilmez bir araçtır. Açıkçası, ülkemizde yabancı dil öğretimi, çağdaşlaşma, uygarlaşma çabalarının bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Şahbaz ve Çınar, 2008). Ancak farklı ülkelerde öğrenilen yabancı dil sayıları sınırlıdır (Demirel, 2010). Türkiye’de de öğrenilen yabancı dil sayısı, ülkemizin o dillerin ana dili olduğu ülkelerle ilişkisine bağlıdır. İngilizcenin hakim yabancı dil olması, İkinci Dünya Savaşı sonrasında daha belirgin hale gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyada yeniden şekillenen güçler dengesi içinde kendisine müttefik arayan Türkiye, Amerika ve Batı ile yakınlaşarak yeni bir dönemin kapısını aralamıştır. Türkiye, bu dostluk ilişkisinden siyasi, ekonomik ve en önemlisi kültür alanlarında yoğun bir şekilde etkilenmiştir. Bu kültür etkileşiminin en önemli kanalını dil, özellikle İngilizce oluşturmaktadır (Demircan, 1988). Ayrıca, Türkiye’de başka dillerin, özellikle ülkemizin de üye olduğu veya üye olmak istediği uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen dillerin öğrenilmesi, öğretilmesi zorunluluğu vardır. Türkiye’nin üyesi olduğu NATO’nun resmi dilinin İngilizce olduğu, üye olmayı amaçladığımız AB’de ise, dokuz resmi dil arasında yoğun olarak kabul gören dillerin Fransızca ve İngilizce olduğu, BM’nin resmi çalışma dillerinin de Fransızca ve İngilizce olduğu bilinmektedir (Büyükduman, 2001; Mirici, 2001). Böylece, Anglo-Sakson birliğinin somut dışa vurumu olan İngilizce, öğretim kurumlarında Osmanlı İmparatorluğu döneminden günümüze dek okutulan Fransızcanın önemini azaltmıştır. İngilizcenin zorunlu yabancı dil olarak öğretimi 1950’den bu yana ilk sırada yer almaktadır (Demircan, 1988). Bu nedenlerle, İngilizce, şu anda ülkemizde en yaygın kullanılan yabancı dil olarak yer almaktadır.

1.1.3. Yükseköğretimde Dil Öğrenme

Ülkemizde İngilizce, ilkokuldan hatta okul öncesi dönemden üniversiteye kadar tüm öğretim programlarında yer almaktadır (Yılmaz, 2013). Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk kurulan yükseköğretim kurumlarında yabancı dilde eğitim yapılmıştır. Mühendishane-i

Bahrî-i Hümâyûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümâyûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi okullarda, o günlerde okutulacak Türkçe ders kitabı ve bu dersleri verecek nitelikte Türk öğretim üyesi bulunmadığından, eğitim yabancı dilde sürdürülmüştür (Akyüz, 1993; Demircan, 1988).

Türkiye’de öğretilen yabancı dillerin öncelik sırası aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Demircan, 1988):

Tablo 1.1. Türkiye’de öğretilen yabancı dillerin önem sırası

Sıra	1923-1950	1950-1980	1980den sonra
1	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2	İngilizce	Fransızca	Almanca
3	Almanca	Almanca	Fransızca
4	Arapça	Arapça	Arapça
5		Farsça	Farsça

Türkiye’de 112’si devlet üniversitesi ve 73’ü vakıf üniversitesi ve vakıf meslek yüksekokulu (özel üniversite ve özel meslek yüksekokulu) olmak üzere toplam 185 üniversite bulunmaktadır (YÖK, 2018). Yükseköğretimde yabancı dil öğretimine baktığımızda belli başlı bazı dillerin öğretildiği görülmektedir. Şu anda resmi olarak bazı Türk üniversitelerinde öğretilen diller şunlardır: İngilizce, Almanca, Fransızca, Amerikan İngilizcesi, Arapça, Rusça, Bulgarca, Yunanca, Çince, Farsça, Hintçe, Macarca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Lehçe, Urduca. Ancak bu dillere bakıldığında bazı dillerin diğerlerine göre daha fazla öğretildiği görülmektedir. Bugün öğretilen yabancı diller arasında ilk sırayı %85 ile İngilizce, ikinci sırayı %7-8 ile Almanca, üçüncü sırayı %4-5 ile Fransızca almaktadır. Kalan yaklaşık %2-3 lük yüzdelik dilimde ise diğer bütün diller öğretilmektedir (Akt: Özbay, 2008). Kısaca, yükseköğretimde de yabancı dil denilince ilk akla gelen İngilizcedir.

1912 yılından beri İngilizce yükseköğretim yapan Robert Koleji’nin yüksek kısmı bu etkinliğini Cumhuriyet döneminde de sürdürmüştür. Türkiye’deki üniversitelerin (ODTÜ, Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve bazı vakıf üniversiteleri) bir kısmında öğretim dili Türkçe değil tamamen İngilizcedir (Demircan, 1988).

1955- 56 yılında öğretim yılında Ankara’da açılan ODTÜ, Türkiye’nin İngilizce eğitim veren ilk üniversitesidir ve yabancı dille yükseköğretim böylelikle kurumsallaşmıştır. Robert Kolej’in yüksek kısmı 1971-72 öğretim yılında Boğaziçi Üniversitesi’ne dönüştü (Çelebi, 2006). Daha sonra İngilizce eğitim veren üniversitelerin sayısı zamanla artmıştır.

2547 sayılı ve 6.11.1981 tarihli yeni Yükseköğretim Kanununun 49. maddesi uyarınca iki üniversiteye ek olarak, yabancı dil ve edebiyatları anabilim dalları dışında, öğretimi İngilizce ve Almanca yapan bölüm ve anabilim dalları ortaya çıktı. Bu durumda, yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimi: Biri yıllara yayılmış olan olağan A,B,C kur öğretimi, ötekisi ise ilk iki yarıyıldan uygulanan ve öğrenimi bir yıl uzatan yabancı dil hazırlık öğretimi biçiminde sürmektedir (Demircan, 1988).

1980 yılından sonra yabancı dil öğretimini hazırlık öğretimi biçiminde düzenleme eğilimleri belirmiş, ancak 1-2 yıl sonra, bazı yerlerde bu uygulamadan, belki de başarısızlık nedeniyle vazgeçilmiştir. 1985 yılından sonra bu üniversitelerin hepsi hazırlık öğrenimi görenler için derslerin üçte birini İngilizce okuma zorunluluğu getirmişlerdir. Geri kalan dersler ise Türkçe öğretilmektedir. Bu üniversitelerin bazıları şunlardır: Anadolu, Çukurova, Ege Üniversiteleri. Yabancı dille yükseköğretim yapan anabilim dallarının ilki İngilizce öğretime başlayan (1982-83) Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'dir. 1985-86 yılında Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı açılmıştır (Demircan, 1988). Bazı devlet üniversitelerinde ise öğretim dili kısmen İngilizce, Fransızca veya Almancadır. Yani bazı fakültelerde (Tıp Fakültesi, Mühendislik Fakülteleri gibi) ve bölümlerde (Uluslararası İlişkiler, İşletme gibi) öğretim dili İngilizce, Fransızca veya Almancadır. Bu üniversiteleri kazanan öğrenciler kazandıkları bölümün gerektirdiği dile göre eğer İngilizce, Fransızca veya Almanca biliyorlar ise doğrudan birinci sınıfa başlarlar. Eğer bilmiyorlar veya seviyeleri yetersiz ise bir yıl hazırlık sınıfına devam ederler. Bu bir yıl içerisinde yoğunlaştırılmış yabancı dil dersleri alırlar. Hazırlık sınıfının sonunda yeterlik sınavını başarıyla verenler öğrenimlerine devam ederler (Akt: Özbay, 2008).

Bu durum, 1980'den öncesinde de, sonrasında da böyleydi. ODTÜ, Robert Koleji ve Boğaziçi Üniversitesi ve belli bölümlerinde öğretim İngilizce, Hacettepe Üniversitesi Fen ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde Almanca olarak yapılmaktaydı. Bu üniversitelerdeki bölümleri kazandıktan sonra öğretim dili olan yabancı dili dersleri izleyebilecek düzeyde bilip bilmediğini ölçen Yeterlik Sınavı'nı geçmek gerekiyordu. Yeterlik sınavına girmeyen, girip de başaramayan öğrenciler, ilgili üniversitelerin hazırlık okullarında (bugünkü Yabancı Diller Yüksekokulları) yabancı dil öğrenimi görürler. ODTÜ'de bir yıl, Boğaziçi Üniversitesi'nde üç yarıyıl iken, 2547 sayılı kanunun 49. maddesi bu süreyi iki yarıyıla indirmiştir. Bu öğretim sonunda 'okuduğunu ve dinlediğini anlama, not alma ve yazılı anlatım' becerilerini ölçmeyi amaçlayan Yeterlik Sınavı'nı geçen öğrenciler 1. sınıfa

başlamaktaydı. 1987-88 öğretim yılında hazırlık sınıfları olan üniversite sayısı 13'tü (Demircan, 1988). Bu sayı günümüzde devlet ve vakıf üniversiteleri olarak toplam 167'dir. Bu üniversitelerde hazırlık eğitimi çoğunlukla Yabancı Diller Yüksekokulu adı altında verilmektedir. Ancak hazırlık programı, hazırlık sınıfı, Yabancı Diller Bölümü ve Hazırlık Koordinatörlüğü adı altında da hazırlık sınıfı eğitimi verilmektedir. Ayrıca hazırlık programları Temel Diller ya da Modern Diller Bölümleri altında yer almaktadır. 2018 itibariyle hazırlık eğitimi veren devlet üniversitelerinin sayısı 109, vakıf üniversitelerinin sayısı 58'dir (YÖK, 2018).

1980 öncesinde öğretimi Türk diliyle yapan üniversitelerin yabancı dil bölümleri dışında kalan öteki bölümlerinde ve 1980 öncesinde akademilerde okuyan öğrencilere yapılan yabancı dil öğretiminin amacı: Öğrencilerin kendi öğrenim alanlarıyla ilgili olarak yayınlanmış bulunan metinlerden yararlanmalarını sağlamaktır. Bu amaç, yönetmeliklerde, 'öğrenime yardım edecek yabancı dili öğrenmek, yabancı dilden anadile çeviri yapmak, yazmak, konuşmak ve temel eğitimle ilgili yapıtları okuyup anlama yeteneği vermek, ilerdeki meslek yaşamlarına yarayacak surette yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olmak' biçiminde dile getirilmiştir. 1981 yılında hazırlık öğretiminin amacı, İngilizce anlatılan dersleri izleyebilecek düzeyde bu dili öğretmektir. Yalnızca hazırlık sınıflarında yabancı dil öğretimi yapan üniversitelerde amaçlar şunlardır:

1) Temel eğitim dallarıyla ilgili olarak yabancı bir dilde yazılmış yayınları okuyup anlayabilmelerini ve böylece ilerdeki çalışma ve araştırmalarında daha geniş yayın olanaklarından yararlanmalarını sağlamak,

2) Yabancı dil bölümlerine girecek öğrencilerin, ilgili dilde görecekları eğitimleri rahatlıkla izleyebilmeleri için: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını sağlamaktır (Demircan, 1988).

1984-85 öğretim yılında yürürlüğe giren 9. maddede yabancı dille eğitim- öğretim yapılmasının amacı, öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ve yabancı dildeki bu tür yayınları izleyebilme, uluslararası bilimsel toplantı ve tartışmalara da katkıda bulunabilme güç ve yeteneğini kazandırmak olarak yer almaktaydı (Demircan, 1988).

Mevcut Yabancı Diller Öğretimi yönetmeliğinde hazırlık eğitiminin zorunlu hazırlık ve isteğe bağlı hazırlık olmak üzere ikiye ayrıldığı, bunun şartlarının da tamamen Türkçe veya yabancı dille eğitim veren üniversitelerin isteklerine ve şartları karşılayıp

karşılımadıklarına bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Mevcut hazırlık eğitiminin genel amacı ise şöyle ifade edilebilir: öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi, önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliklerini kazanmalarını sağlamaktır (YÖK, 2016).

1.1.4. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Türkiye’de yabancı dil sorununu çözmek, bireyleri yabancı dil açısından yeterli düzeye getirmek için üniversitelerde hazırlık okulları, yabancı diller yüksekokulları ya da rektörlüğe bağlı hazırlık bölümleri bulunmaktadır. Söz konusu hazırlık birimleri bir yıl süreli eğitim vermekte, bazılarında kur sistemi geçerli olup, öğrenciler belirlenen düzeye ulaştıklarında ve başarılı olduklarında hazırlıktan normal fakülte öğrenimine geçerken bazılarında da yıllık sistem uygulanmaktadır. Buna göre öğrenciler en az bir ders yılı öğrenim görüp başarılı olduktan sonra fakültelerinde öğrenimlerine devam etmektedirler (Özkanal, 2009).

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu da üniversitenin yabancı dil hazırlık programını sağlayan bir kurumdur. Yüksekokul olarak 14.03.2009 tarih ve 2009/27169 sayılı resmi gazetede yayınlanan 2009/14725 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile müdür ataması yapılarak 2009-10 yılında eğitim öğretime başlamıştır. İngilizce, Almanca ve Fransızca alanlarında hazırlık eğitimi verilmektedir. Yüksekokulda zorunlu ve isteğe bağlı hazırlık öğretimi olmak üzere iki tür hazırlık eğitimi verilmektedir. Hazırlığın zorunlu olduğu bölümler/programlar Tablo 1.2’de belirtilmiştir:

Tablo 1.2. Hazırlığın Zorunlu Olduğu Bölümler/Programlar

Fakülte/YO/MYO	Bölümler/programlar
Fen Edebiyat Fakültesi	Alman Dili ve Edebiyatı Fransız Dili ve Edebiyatı İngiliz Dili ve Edebiyatı
Mühendislik Fakültesi	Bilgisayar Mühendisliği Elektrik-Elektronik Mühendisliği Gıda Mühendisliği İnşaat Mühendisliği Makine Mühendisliği
Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Uluslararası İlişkiler (İngilizce)

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce öğretiminin amacı, hazırlık sınıfına kayıtlı öğrencilerin girmeye hak kazandıkları

programların öngördüğü İngilizce dil bilgisi ve becerilerini, sözlü ve yazılı iletişim yetkinliklerini, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, derslerini takip edebilecek düzeye getirmektir (ADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017). Tüm düzeydeki öğrencilerin hazırlık eğitimlerini CEFR'a göre orta (Intermediate- B1) düzeyde bitirmeleri amaçlanmaktadır.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının vizyonu Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, İngilizce becerilerini edinmiş, günlük ve akademik hayatta kendini ifade edebilen, akademik ve etik değerlere bağlı öğrenciler yetiştirmek; dinamik ve yetkin öğretim kadrosuyla İngilizce öğretimi alanında hizmet veren kurumlar arasında tercih edilen, tüm evrensel değerlere bağlı, çağdaş bir eğitim kurumu olabilmektedir.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde, zorunlu hazırlık olan bölümlerde yeterlik sınavı (YDYS) adı verilen sınavdan geçer not olan 70'i alamamaları durumunda zorunlu olarak bir yıl İngilizce Hazırlık Programını izlemeleri gerekmektedir. Diğer fakülte ve yüksekokulların öğrencileri ise kontenjan dahilinde isteğe bağlı olarak hazırlık bölümünden yararlanmaktadırlar. 69 ve altında puan alan öğrenciler, aldıkları puanlara göre; başlangıç (elementary), alt- orta düzey (pre-intermediate) ve orta düzey (intermediate) kurlarına yerleştirilmektedir.

Tablo 1.3. Başlangıç (Elementary)/ Alt-orta (Pre-intermediate) ve Orta (Intermediate) Düzey Kurlarında Yer Alan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri

Dersin Adı	Ders Saatleri		
	Başlangıç (Elementary)	Alt- Orta Düzey (Pre-Intermediate)	Orta Düzey (Intermediate)
Temel İngilizce (Main Course)	14	10	8
Okuma&Yazma (Reading&Writing)	4	4	4
Dinleme&Konuşma (Listening&Speaking)	4	4	4
Dil Bilgisi (Grammar)	4	4	4
TOPLAM	26	22	20

Başlangıç (Elementary) kurundaki öğrenciler 14 saat Temel İngilizce (main course), dört saat Okuma-Yazma (reading-writing), dört saat Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dört saat dil bilgisi (grammar) dersi olmak üzere haftada toplam 26 saat ders almaktadırlar.

Alt-orta düzey (Pre-intermediate) kurundaki öğrenciler ise 10 saat Temel İngilizce (main course), dört saat Okuma-Yazma (reading-writing), dört saat Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dört saat dil bilgisi (grammar) dersi olmak üzere haftada toplam 22 saat ders almaktadırlar.

Orta düzey (Intermediate) kurundaki öğrenciler ise 8 saat Temel İngilizce (main course), dört saat Okuma-Yazma (reading-writing), dört saat Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dört saat dil bilgisi (grammar) dersi olmak üzere haftada toplam 20 saat ders almaktadırlar (AADÜ Öğrenci El Kitabı,2017).

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2016–2017 öğretim yılında İngilizce Hazırlık Programında üç farklı düzeyde 310 öğrenci öğrenim görmüş ve 26 okutman görev almıştır.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında devam zorunluluğu % 80'dir. Öğrenciler İngilizce Hazırlık Programına kayıt yaptırdıktan sonra mezun olana kadar çeşitli şekillerde değerlendirmeye alınırlar. Öğretim yılının başlamasından bir hafta önce hazırlık okumak ve hazırlıktan muaf olmak isteyen öğrencilere 60 sorudan oluşan bir yeterlik testi verilmektedir. Ayrıca 20 puanlık yazma bölümü de yer almaktadır. Yazılı sınavdan sonra konuşma sınavı da yapılarak 20 puanlık konuşma becerileri test edilmektedir. Test, kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma parçalarını anlayabilme, verilen konuda istenilen uzunlukta bir konuda yazabilme yetilerini ölçen bir testtir. Sınavda 70 ve daha üstü puan alan öğrenciler hazırlıktan muaf tutulur, geri kalan öğrenciler ise aldıkları puanlara göre sınıflara ayrılırlar. Öğrencilerin kurlara yerleştirilmesi için ayrıca bir sınav yapılmamaktadır. Öğrencilerin yeterlik sınavı (YDYS)'den aldıkları puan temele alınmaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yıl boyunca toplam dört ara sınav ve bir yılsonu sınavı yapılmaktadır. Ayrıca yıl boyunca sekiz kısa sınav (quiz), proje ve performans adı altında ödev ve sunum değerlendirmeleri yapılmaktadır. Öğretim yılı birinci ve ikinci dönem için tüm kurların uygulaması gereken kısa sınav sayısı Dil Kullanım Becerisi (Use of English) için iki, Dinleme (listening) için iki, Okuma-Yazma (Reading ve Writing) için iki, Konuşma (Speaking) için ikidir. Genelde Proje ve Performans değerlendirmeye yönelik olarak öğretim yılı birinci ve ikinci dönemi için tüm kurlar her dönem için ödev ve sunumlar yapılmaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Tüm kurlarda birinci dönem iki, ikinci dönem iki olmak üzere dört ara sınav yapılmaktadır. Tüm kurlar için dinleme, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi ve konuşma becerilerini sınamak amacıyla yazılı ve sözlü sınavlar yapılmaktadır. Yazılı sınavlarda kısa cevaplı, boşluk doldurma, kutudan indirme, eşleştirme, çoktan seçme ve sıraya koyma, doğru-yanlışı bulma, paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yılsonu sınavı tüm kurlar için ortaktır ve dinleme, kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuma- yazma, konuşma becerilerini ölçen 60 soruluk bir test, 20 puanlık paragraf yazma ve 20 puanlık konuşma sınavı verilmektedir (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

İngilizce Hazırlık Programında başarı notu 100 üzerinden belirlenmekte ve başarı notuna yıl içi notunun katkısı % 60 ve yılsonu sınav notunun katkısı da % 40'dır. Lisans öğrencisinin zorunlu hazırlık programını başarmış sayılabilmesi için hem yılsonu sınavında en az 50 puan alarak başarı göstermesi hem de genel başarı notunun en az 70 olması gerekmektedir. Önlisans öğrencisinin ise isteğe bağlı hazırlık programını başarmış sayılabilmesi için hem yılsonu sınavında en az 50 puan alarak başarı göstermesi hem de genel başarı notunun en az 50 olması gerekmektedir (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yılsonu sınavında başarısız olan zorunlu hazırlık programı öğrencileri, bir yıllık zorunlu hazırlık sınıfını başarısız olarak tamamlamış ve YDYS'den yeterli puanı alamamışlar ise ikinci yılda hazırlık sınıfı derslerine devam ederler veya güz yarıyılı ders başlama tarihinden itibaren on iş günü içerisinde talep etmeleri halinde YDYO Yönetim Kurulu tarafından izinli sayılarak, yalnızca yabancı dil yeterlik sınavlarına girerler. İkinci yılda da başarısız olmaları durumunda zorunlu hazırlık programı öğrencileri Türkçe öğretim yapan bir başka üniversitenin ilgili bölümüne geçebilmektedirler. İsteğe bağlı hazırlık programı öğrencileri, programdan başarılı olsalar da olmasalar da bölümlerine devam edebilirler (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

İngilizce hazırlığın zorunlu olduğu Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mühendislik Fakültesi bölümlerinde ve Nazili İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İngilizce Uluslararası İlişkiler bölümünde İngilizce hazırlığın zorunlu olmasının ana nedeni bu bölümlerde eğitim süresi olan 4 yıl boyunca tüm derslerin İngilizce verilmesidir (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

1.1.5. Program Değerlendirme

Değerlendirme kavramına ilişkin tek bir tanım yapmak yanıltıcı olur, bu nedenle farklı program değerlendirmecilerin yapmış oldukları tanımların ortak noktaları bulunabilir ve bu önemli kavramlar tartışmaya açılabilir. Değerlendirme, her bir program değerlendirmeci için farklı yöntemler içerdiği için farklı tanımlamalarla karşılaşmak mümkündür.

Değerlendirme, karmaşık bir işlemdir, sadece davranışsal hedefleri belirtmek, test geliştirmek ya da veriyi analiz etme işleminden farklı özellikler içerir (Worthen ve Sanders, 1997). Değerlendirme, programın değerinin ve olumlu, olumsuz yönlerinin belli bir ölçüt dizisine göre açıklanması ve belirlenmesidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Ertürk (1998), eğitim programının değerlendirilmesini, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme, genellikle ya bir eğitim programını, ya da bir ders kitabını kabul etmek, değiştirmek ve elemeye karar verebilmek amacıyla bilgi toplamak için uygulanan süreç veya süreçlerdir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Yabancı dil programlarının değerlendirilmesine ilişkin pek çok çalışması bulunan Norris (2006) de değerlendirmeyi, eğitim programlarını oluşturan birçok unsur hakkında, başta anlama, gösterme, geliştirme ve yargılama olmak üzere pek çok farklı amaçlarla veri toplama işlemidir olarak tanımlamaktadır. Worthen ve Sanders (1997)'e göre, program değerlendirme, bir eğitim programı hakkında karar vermeye yönelik bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere değerlendirme, karar verme üzerine odaklanan sistematik bir aktivitedir; bir kerelik yapılmış ve bitmiş bir aktivite değildir, devam eden bir süreçtir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında:

- Veri toplama,
- Verilen ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama,
- Etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Değerlendirme eğitimde sıkça kullanılan bir kavramdır ve genelde programların değerlendirilmesiyle ilişkilendirilir. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman

gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Erden, 1998). Program değerlendirme ihtiyaçların ve programın değerinin ortaya konması için gereklidir (Posavac, 2011). Eğitim açısından değerlendirmenin nasıl yapılacağı ya da değerlendirme yapılırken nelere önem verileceği değerlendirmenin felsefi ve psikolojik duruşuyla yakinen ilgilidir. Örneğin, araştırmacılar davranışçı felsefeyi benimsemişlerse değerlendirmelerinde açıkça belirtilen amaçları görmek isteyecekler ve programın istedik çıktılarının erişilip erişilmediğini değerlendireceklerdir; eğer hümanizmi benimsemişlerse planlanan durumların öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirip geliştirmediğine odaklanacaklardır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu açıdan değerlendirme kuramcıları önem verdikleri felsefeye dayanarak farklı değerlendirme amaçlarından söz etmişlerdir.

1.1.5.1. Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri

Eğitim programlarının değerlendirilmesi otuz yıldan daha fazla bir süredir gelişme göstermiştir. 20. yy'da çeşitli değerlendirme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme bir alan olarak karşımıza çıkarak birçok kuramcının çalışmasında yerini almıştır. Stufflebeam'e göre, değerlendirme yaklaşımları şu kronolojik sırayı izlemiştir: *'Tyler (1942, 1950), Campbell ve Stanley (1963), Cronbach (1963), Stufflebeam (1966), Tyler (1966), Scriven (1967), Stake (1967), Stufflebeam (1967), Suchman (1967), Alin (1969), Guba (1969), Provus (1969), Stufflebeam ve arkadaşları (1971), Parlett ve Hamilton (1972), Eisner (1975), Glass (1975), Cronbach ve arkadaşları (1980), House (1980), Patton (1980)*. Bu ve diğer uzmanlar, alternatif program değerlendirme yaklaşımları tasarlamaya başlamışlardır. Sonraki yıllarda, çeşitli alternatif program değerlendirme yaklaşımları ile ilgili zengin bir alanyazın oluşturulmuştur (Uşun, 2009).

Alanyazın incelendiğinde program değerlendirme yaklaşımlarına paralel olarak birçok program değerlendirme modeli olduğu görülmektedir. Program değerlendirme modellerindeki farklılık, program geliştirme yaklaşımına göre şekillenmektedir ve her bir model yanıtlamaya çalıştığı temel sorularla birbirinden ayrılmaktadır (Dinçer, 2013). Kuramcılara göre bu yaklaşımların her birinin kullanılış amacına göre zayıf ve güçlü yanları bulunmaktadır. Bu bakımdan ütopyik olarak en iyi yaklaşım ya da model yoktur.

Shapiro (1990) program değerlendirmecilerin bazen eğitim programlarını değerlendirmek için birçok değerlendirme modelinin arasından en uygun olanını seğtiklerini bazen bir modelin yeterli olmadığını ve birkaç modelin birleştirilerek kullanıldığını ifade etmektedir.

Değerlendirme kuramcıları bu yaklaşımları kendi aralarında sınıflayarak özetlemişlerdir. Örneğin, Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan (2000) 26 değerlendirme yaklaşımını beş temel kategoriye ayırmış ve beş tanesini sözde değerlendirme kategorisi içine, 14 tanesini soru temelli yaklaşımlara, üçü gelişim-sorumluluk temelli yaklaşımlara, üçünü sosyal gündem-savunuculuk yaklaşımlara, bir tanesini de eklektik yaklaşım içerisine almıştır. Beş temel kategori ve örnekleri aşağıda verilmiştir:

1. Sözde değerlendirmeler (Pseudoevaluations): Kamu ilişkileri (public relations), politik açıdan kontrol edilmiş (politically controlled) değerlendirme,

2. Soru/Metot (Questions/Methods- Evaluation): Amaç temelli (objective based), Accountability payment, başarı durumu (success case), deneysel çalışmalar (experimental studies), durum çalışması (case study), eğitsel eleştiri (critisim and connoisseurship), program-teori temelli (program-theory based), karma metot (mixed method),

3. Gelişim /Sorumluluk Temelli Oriented Yaklaşımlar (Improvement/Accountability-Oriented): Karar ve Sorumluluk Yönelimli (decision and accountability, müşteri odaklı (consumer Oriented), akreditasyon (accrediation),

4. Sosyal gündem-savunuculuk (social agenda- advocacy): Yanıtlayıcı değerlendirme (responsive evaluation), yapılandırmacı değerlendirme (constructivist evaluation),

5. Eklektik/ Karma değerlendirme yaklaşımları (Eclectic evaluation approaches/Mixed method): Faydalılık odaklı değerlendirmeler (Utilization-focused evaluation)'dir.

Uşun (2009) tarafından yapılan literatür çalışması sonucunda farklı değerlendirmeciler tarafından ortaya konan yaklaşık olarak 36 tane program değerlendirme yaklaşımı ve modeli bir araya getirilerek açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir: Geleneksel değerlendirme yaklaşımı, Davranışsal hedef yaklaşımı, Yanıtlamalı değerlendirme, Hedefsiz değerlendirme, karşıt yaklaşımlar, Tüketici merkezli,

Uzman/Akreditasyon, Yararlanma Odaklı, Başarı durumu, katılımcı değerlendirme yaklaşımları, 21.yy. değerlendirmeleri için temel yaklaşımlar (Sözde değerlendirme, Sorulara,yöntemlere dayalı, Gelişim sorumluluk odaklı, Sosyal gündem) vb.

Ertürk (1998), program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır. Bunlar ‘yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişkiye bakarak, öğrenmeye bakarak, ürüne bakarak’ yapılan değerlendirmedir.

Eğitim sisteminin öğelerine bakılarak yapılan değerlendirmenin altı basamakta incelendiğini söyleyebiliriz (Sönmez, 2015). Bunlar;

1. Sistem ve Öğelerine, Öğeler arasındaki İlişkilere Kurumsal Açından Bakarak Değerlendirme
2. Yalnız Çıktılara Bakılarak Yapılan Değerlendirme (Başarı ya da Öğrenme)
3. İşlemler ve Çıktılara Bakılarak Yapılan Değerlendirme (Ortama ve Öğrenmeye Bakılarak Yapılan Değerlendirme)
4. Girdi ve Çıktılara Bakılarak Yapılan Değerlendirme (Erişkiye Bakılarak Yapılan Değerlendirme)
5. Girdiler-İşlemler ve Çıktılara Bakılarak Yapılan Değerlendirme
6. Sistemin Tüm Öğelerine Bakılarak Yapılan Değerlendirme’dir.

Brown (1995)’in değerlendirme yaklaşımlarını dört grupta topladığı belirtilebilir. Bunlar;

1. Ürün Temelli Yaklaşımlar,
2. Statik-karakteristik Yaklaşımlar,
3. Süreç Temelli Yaklaşımlar,
4. Karar Vermeye Yönelik Yaklaşımlar.

Uşun (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre program değerlendirme yaklaşım ve modelleri örgün, yaygın ve bireysel eğitim (öğretim) kademe ve uygulamaları açısından üç boyutta ele alınmış ve toplam 58 program değerlendirme modeli olduğu belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra eğitimde program değerlendirme yaklaşım ve modelleri 14 ana grupta ele alınmış ve toplam 35 modeli incelenmiştir. Bunlar;

1. Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları
2. Sistemlere dayalı(Yönetim Yönelimli) yaklaşımı
3. İşbirlikçi Değerlendirme yaklaşımı
4. Katılımcı Yönelimli yaklaşımı
5. Rakip yönelimli
6. Niteliksel değerlendirme
7. Uzmanlık yönelimli
8. Müşteri yönelimli
9. Postmodern değerlendirme
10. Geleneksel değerlendirme
11. Pragmatik değerlendirme
12. Hümanistik değerlendirme
13. Akademik değerlendirme
14. Diğer program değerlendirme modelleri (Uşun, 2012).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır:

- *Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Objectives-oriented approaches)*
- *Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Management-oriented approaches)*
- *Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Client -oriented approaches)*
- *Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Expertise-oriented approaches)*

- *Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Adversary-oriented approaches)*
- *Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Participant-oriented approaches).*

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) program değerlendirme yaklaşımları, alana katkıları, öncü isimleri ve değerlendirmeye bakış açıları çerçevesinde modellerden örneklerle aşağıda açıklanmıştır.

Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımının ayırt edici özelliği bazı eğitim etkinliklerinin hedeflerinin belirlenmesidir ve bunun sonucunda değerlendirme bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığına odaklanır. Eğitimde bu etkinlik bir günlük ders kadar kısa ya da bir öğretim kurumu kadar karmaşık olabilir. Hedef yönelimli değerlendirmeden elde edilen bilgi etkinliğin kendisini ve hedeflerini ya da değerlendirme işlemlerini ve hedefe ulaşılıp ulaşılmadığını ölçen ölçme araçlarını tekrar biçimlendirmek için kullanılır (Worthen ve Sanders, 1997). 1930’lu yıllardan beri aşağıda açıklayacağımız eğitimciler ve kendi değerlendirme modelleri hedefe dayalı değerlendirme modellerinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır.

Hedefe Dayalı (Sekiz Yıllık Çalışma) Değerlendirme Modeli (“The eight-year Study” Evaluation Model)

Program değerlendirme ile ilgili ilk tartışmalar programın basit davranışsal hedefler modelinin bağlamı içinde yerleşme eğilimi göstermiştir. Örnek olarak Ralph Tyler kesinlikle bu noktadadır. Amerika’da gerçekleştirilen en önemli ve anlaşılır program deneyimi 1930’lu yıllarda İlerici Eğitim Derneği (Progressive Education Association) tarafından yürütülen Sekiz-Yıllık Çalışma (Eight-Year Study) isimli modeldir. Gerçekleştirilen bu çalışma program geliştirme süreci ile ilgilidir ve değerlendirme aşaması bu çalışmanın önemli bir parçasıdır. Çalışmada çeşitli testler, ölçekler, dökümler, kontrol listeleri, anketler, öğrenci kütükleri ve diğer bilgi edinme araçları kullanılmıştır. Çalışmaya araştırma yöneticisi olarak katılan ve eğitim ile ilgili ürünleri değerlendirmede kullanılabilecek değerlendirme ölçütü geliştirmede bir öncü olan Tyler değerlendirme çalışmalarının planlanmasını önemli bir oranda etkilemiştir ve hala etkilemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Tyler'a ait olan bu değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanması beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretim yaşantılarının etkililiğine bakılır (Erden, 1998). Tyler ayrıca eğitimcilerin öncelikle eğitimin genel amaçlarının önemini ve anlamını tartışması gerektiğini de vurgulamıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Daha sonra da programın değişimine yön vermek için hedeflerin açıklığa kavuşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Hedef değerlendirme ulaşılmak istenen ürünlerin tanımı olmaksızın mümkün değildir.

Tyler'ın bu modelinde değerlendirme, açık bir şekilde ifade edilmiş hedefler ile bu hedeflere ulaşmak için gösterilen performansın kıyaslanma süreci olarak açıklanmıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Tyler hedefe dayalı değerlendirme sürecinde şu aşamaları önerir:

- Programın hedeflerini belirlemek.
- Hedefleri sınıflandırmak.
- Davranış cinsinden hedefleri tanımlamak.
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumları belirlemek.
- Ölçme tekniklerini geliştirmek ve seçmek
- Öğrencilerin başarıları ile ilgili verileri toplamak.
- Davranışsal olarak ifade edilmiş hedeflerle verileri karşılaştırmak.

Bu adımlar, dikkatlerini özellikle hedeflere vermeleri konusunda değerlendirme uzmanlarını teşvik eder. Değerlendirme uzmanları hedefleri belirlerken, beceri ifadeleri ile tanımlanmış davranışlarla işe başlamaları gerekmektedir. Her bir beceriyi performans hedefine dönüştürebilmek için uygun şartları ve ölçütleri de dikkate almak gerekir. Tyler değerlendirmenin tekrarlanan bir işlem olduğunu ve değerlendirme sürecinde elde edilen

geri bildirim hedefleri tekrar biçimlendirmek ve tanımlamak için kullanıldığını savunur (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Bu modelde, öğrencilerin programın sonunda başarıya ulaşmış olup olmadığını tespit etmek için öğretim programının biri başında ve biri de sonunda olmak üzere en az iki kere öğrenciler ölçüme tabi tutulur. Böylece öğrencilerin giriş davranışları ile programın sonunda sahip oldukları davranışlar arasındaki fark programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının bir göstergesi olur (Alderson ve Beretta, 1992).

Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli (Metfessel-Michael Evaluation Model)

Okul programlarını değerlendirmek için sekiz temel aşama gösteren model Metfessel ve Michael tarafından geliştirilmiştir. Bu model yöneticilerden, öğrencilerden ve okulda görevli personelden program için destek sağlamayı da kapsar. Daha sonra ise hedeflerin danışma, öğretim ve yönetim için anlamlı stratejilere dönüştürülmesinin izlendiği genel ve özel hedeflere bağlı bir model geliştirilir.

1967 yılında Metfessel ve Michael tarafından önerilen değerlendirme yaklaşımı önemli bir oranda Tyler'in geleneğinden etkilenmiştir. Metfessel ve Michael akademik topluluğa Tyler modelinin bir benzerini sunmuş ve değerlendirme sürecinde sekiz aşamayı vurgulamıştır. Bu modele göre değerlendirme uzmanları:

- Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler gibi bütün eğitim topluluğunu oluşturan kişileri doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirmeye dâhil etmelidir.
- Programın genel amaçlarını ve özel hedeflerini belirleyecek modeli geliştirmeli ve sonuçları genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlemelidir.
- İkinci basamakta oluşturulan özel hedefleri öğretim programının işleyişine uygulanabilir bir şekilde dönüştürmelidir.
- Belirlenen hedeflerin ışığında, programın verimliliği hakkında sonuçlar çıkarabilen ve bireyler üzerinden ölçülebilecek ölçütler sağlayabilen gerekli araçları geliştirmelidir.
- Testler ve diğer uygun ölçme araçlarını kullanarak uygulama ve program boyunca periyodik kontroller yapmalıdır.

- Uygun istatistiksel işlemleri kullanarak toplanan verileri analiz etmelidir.
- Programın felsefi eğilimini yansıtan belirli düşünce ölçütlerine ve değerlere göre elde edilen veriye açıklık getirmelidir. Bu açıklamadan ortaya çıkan sonuçlar öğrencilerin gelişimlerinin gidişatına, eğitimin belirli alanlarındaki gelişimlerine, bütün programın verimliliğine karar vermede değerlendirme ile ilgilenen kişilere imkân sağlayacaktır.
- Toplanmış bilgilere dayanarak programın sonraki uygulamalarına ya da programın öğelerinin özel hedeflerinin değiştirilmesine temel oluşturacak tavsiyeler üretmelidir(Ornstein ve Hunkins, 2004; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli (Provus's Discrepancy Evaluation Model)

Malcolm Provus değerlendirmenin standartların tanımı ile başlaması ve daha sonra bu standartlar ile gerçek performansın kıyaslanmasıyla devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Provus değerlendirmeyi standartlar konusunda anlaşma süreci, programın herhangi bir öğesinin performansı ile standart performans arasında farkların var olup olmadığını belirleme ve programı ya da programın bir bölümünü iyileştirmek ve düzeltmek için farklar hakkında bilgi toplama olarak değerlendirir. Tasarım esnasında işin odak noktası hedefleri, süreçleri ya da etkinlikleri belirleme ve etkinlikleri gerçekleştirmek ve hedefleri başarmak için gerekli kaynakları planlama üzerindedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Provus değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramı ile birleştirir ve dört bileşen ve beş adımlı değerlendirme önerir. Bu dört bileşen aşağıdaki gibi sıralanır:

- Program standartlarını belirlemek.
- Program performansını belirlemek.
- Performans ile standartları kıyaslamak.
- Performans ile standartlar arasında farkın olup olmadığını kıyaslamaktır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Kıyaslama sonucunda elde edilen bu farklar sırasıyla her adımda karar vermek (ya da harekete geçmek) zorunda olan karar vericilere rapor edilir. Karar seçenekleri şöyle sıralanır:

- Bir sonraki aşamaya geçmek.
- Bir önceki aşamayı kullanılır hale getirmek.
- Programı tekrar başlatmak.
- Performans ve standartları değiştirmek ve düzenlemektir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Karar vericilere rapor etmek, problemleri tanımlamak ve mümkün olan düzeltici eylemleri önermek değerlendirme uzmanının işidir. Farklılıklar söz konusu olduğunda karar verici farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin anahtar kişisidir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Tasarım (Design): Bu aşama tasarım standardı ya da ölçütleri ile program tasarımının kıyaslanmasını içerir. Program tasarımı ile tasarım standardı arasında var olan herhangi bir farklılık programın reddedilmesi, değiştirilip yeniden düzenlenmesi ya da kabul edilip edilmesi konusunda karar vermek zorunda olan karar vericiye bildirilir.

Oluşturma (Installation): Programın asıl oluşumu oluşum standartları ya da uygunluk ölçütleri ile kıyaslanır. Programın özellikleri olanaklar, kitle iletişim araçları, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri açısından değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklılıklar kayıt edilir ve uygun bir hareket için karar vericiye bildirilir.

Süreçler (Processes): Öğrenci, kadro faaliyetleri, işlevler ve iletişimler açısından belirli program süreçleri değerlendirilir. Eğer süreçler yetersiz ise uygun düşecek ayarlamaları yapması gereken karar vericiye bildirilmelidir.

Ürünler (Products): Bütün programın etkisi orijinal hedefler açısından değerlendirilir.

Değerlendirilmesi gereken hedefler okul ve toplumla ilgili ürünler olduğu kadar öğrenci ve çalışan kadro ile ilgili de olabilir. Elde edilen bilgi programın uygulanmaya

değer olması, olduğu gibi devam etmesi ya da değiştirilip düzenlenmesi konusunda karar vericilere yardımcı olur.

Maliyet (Cost): Programın ürünleri benzer programların ürünleri ile kıyaslanmalı ve aynı zamanda maliyet-fayda açısından da değerlendirilmelidir. Maliyet-fayda yöntemleri açık bir şekilde açıklanmamıştır. Ancak, her zaman elde edilen sonuçların sadece harcanan para açısından değil aynı zamanda moral ve diğer görevlerden alınan zaman açısından da masrafa değer olup olmadığı her zaman sorgulanmak zorundadır.

Bu soruya verilecek olan cevabın ekonomik, sosyal ve politik değerler açısından da anlamları vardır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Provus farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelini kullanarak planlamadan uygulamaya kadar her aşamada değerlendirme işleminin yapılabileceğini belirtmiştir. Bu çeşit bir değerlendirme sadece okul düzeyinde değil aynı zamanda bölge düzeyinde ve şehir ya da ülke düzeyinde de uygulanabilir.

Hammond'un Değerlendirme Modeli (Hammond's Evaluation Model)

Hammond sadece uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığı ile değil aynı zamanda bazı hedeflere ulaşırken niçin diğerlerinde başarısız olduğunu araştırmakla ilgilenir. Herhangi bir eğitim etkinliğinin başarısını ve başarısızlığını etkileyen faktörleri araştırmada değerlendirme uzmanına yardım etmeyi amaçlayan Hammond, eğitim programlarını tanımlamak ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için “değerlendirme yapısı” diye adlandırdığı üç boyutlu bir küp geliştirmiştir.

Geliştirilen küpün üç boyutu şunlardır (Worthen ve Sanders, 1997).

A) Öğretim: Değerlendirilmekte olan eğitim etkinliğinin nitelikleri.

- *Organizasyon:* Zaman, programlama, ders dizileri, okul organizasyonu, dikey (dereceli ya da derecesiz) ve yatay (kendi kendine yeten, işbirlikçi öğretim ya da şubelere/bölgelere ayrılmış) organizasyon.
- *Kapsam:* İşlenmesi gereken konular.
- *Yöntem:* Öğretim etkinlikleri, etkileşim türleri (örnek olarak, öğretmen-öğrenci, medya-öğrenci), öğretim-öğrenim kuramları.

- *Hizmetler*: Boş alan, teçhizat, sarf edilebilir materyaller.
- *Maliyet*: Hizmetler için gerekli ödenekler, bakım, personel.

B) Kurum: Değerlendirilen eğitim etkinliğine dahil olan bireylerin ve grupların nitelikleri.

- *Öğrenci* (küpün birinci sütunu): Yaş, derece, cinsiyet, aile geçmişi, sosyal sınıf, sağlık, akıl sağlığı, başarı, yetenek, ilgi alanları.
- *Öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı* (küpün ikinci, üçüncü ve dördüncü sütunları):

Her bir rol için, ilgili kişi yaşa, cinsiyete, ırk ve dine, sağlığa, kişiliğe, eğitim geçmişine ve iş deneyimine, uygun kişilik özelliklerine dikkat etmelidir.

- *Aile* (küpün beşinci sütunu): değerlendirilen etkinliğe dâhil olma derecesi, kültür ya da dil, aile büyüklüğü, medeni durum, gelir, eğitim seviyesi, bağlılıklar (örnek olarak, din, siyasi görüş, sendika).
- *Toplum* (küpün altıncı sütunu): Coğrafi konum, tarih, demografik, ekonomik özellikler, sosyal ve siyasal özellikler.

C) Hedef davranışlar: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedefleri.

- *Bilişsel hedefler*: Bilgi ve entelektüel beceriler.
- *Duyuşsal hedefler*: İlgi alanları, tutumlar, duygular ve heyecanlar-coşkular.
- *Psiko-motor hedefler*: Fiziksel beceriler, koordinasyon (Worthen ve Sanders, 1997).

Hammond'un küpü ortaya çıkabilecek değerlendirme soru çeşitlerini belirlemek için sınanabilen 90 adet hücreden oluşmaktadır. Değerlendirme uzmanı kapsam (öğretim boyutu), öğretmen (kurum boyutu) ve duyuşsal hedeflerin (davranışsal hedefler boyutu) etkileşiminden oluşturulmuş herhangi bir hücreyi sınavabilir. Duyuşsal hedeflere ulaşmak için öğretmenin programın ana temasını ne derece iyi kullandığı, öğretmenlerin programın kapsamı ve duyuşsal hedefleri hakkında ne düşündükleri, öğretmenlerin kendi duyuşsal hedeflerine ulaşabilmesi için programın kapsamını yeterli bulup bulmadıkları ve programın duyuşsal hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenlerin programın ana temasını kullanmaya

hazır olup olmadıkları gibi örnek sorulara bu hücrelerden cevap aranabilir (Worthen ve Sanders, 1997).

Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitimde yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımı uygulanan program hakkında karar vericilere bilgi sağlar. Bunun gerekçesi, değerlendirmeden elde edilen bilginin iyi bir karar verme sürecinin temel parçası olması ve değerlendirme uzmanının yöneticilere, idarecilere, okul yönetimlerine, öğretmenlere ve eğitimde değerlendirmeye ihtiyacı olan herkese hizmet ederek en iyi şekilde eğitime katkıda bulunmasıdır. Bu yaklaşımı savunanlar programın girdileri, çıktıları ve ürünleri hakkında kararlar alınan eğitimde sistem yaklaşımını kullanır. Bu yaklaşım program ile ilgili alınacak kararlar ve karar vericileri de dikkate alarak değerlendirme sonuçlarını kimin kullanacağına, nasıl kullanacağına ve sistemin hangi yönleri ile ilgili kararlar alınacağına açıklık getirir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bu yaklaşımda programın hedefleri esas odak noktası değildir. Bu yaklaşımı savunan değerlendirme modellerinde, idarecilerle çok yakın çalışan değerlendirme uzmanları idarecinin program ile ilgili almak zorunda olduğu kararlara açıklık getirir. Daha sonra alınacak her alternatif kararın avantajları ve dezavantajları hakkında yeterli bilgiyi toplar. Değerlendirme işleminin başarısı değerlendirme uzmanları idareciler arasındaki takım çalışmasının kalitesine bağlıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bu yaklaşımı destekleyen kuramcılar ve değerlendirme modelleri aşağıda açıklanmıştır.

Stufflebeam'in CIPP Modeli (Stufflebeam's Context, Input, Process, Product Model)

Stufflebeam uygulanan program ile ilgili idarecilerin doğru kararlar alabilmesine yardımcı olmak için tasarlanan yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımının etkili bir savunucusu olmuştur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Onun bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarından oluşan değerlendirme yaklaşımı CIPP Modeli olarak tanınır. Bu ayrıntılı model değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak görür (Ornstein ve Hunkins, 2004).

CIPP Modeli Değerlendirme Tiplerinin Birbirleri Arasındaki İlişkiler:

Süreç değerlendirmeye önem veren bu modelin amacı değerlendirmenin bütün stratejisine ve onun bileşenlerine bakmak ve şu sorulara cevap aramaktır. Değerlendirme

tasarımı düzgün bir şekilde işliyor mu? Olası problem noktaları nelerdir ve nasıl çözümlenebilir? Bilgi toplamanın daha etkin yolları var mıdır?

Bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşan bu dört tip değerlendirmenin temel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation): CIPP modelinin ilk aşaması hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemi gözden geçiren bağlam değerlendirme aşamasıdır. Bağlam değerlendirme, programın gerçekleştiği ortamı incelemeyi de kapsar. Stufflebeam bağlam değerlendirmenin en temel değerlendirme olduğunu iddia eder. Hedeflerin belirlenmesi için bir temel oluşturmak esastır. İlgili ortam tanımlanır, bu ortamla ilgisi olan arzu edilen şartlar ve gerçek şartlar betimlenir, karşılanamayan ihtiyaçlara ve kaçırılmış fırsatlara odaklanılır ve karşılanamayan ihtiyaçların sebebi teşhis edilir. Bağlam değerlendirme gerçek bir durum analizi değildir. Teşhis etme aşaması hedefleri geliştirmede bir temel sağlar. Bağlam değerlendirme bir kerelik değil tekrarlanabilen bir aktivitedir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bağlam değerlendirme hakkında alınacak kararları planlamaya hizmet eder. Bir eğitim programında hangi ihtiyaçların karşılanacağını belirlemek bu programın hedeflerini tanımlamaya yardımcı olur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation): Bu modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirme, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynaklara nasıl ulaşılacağını belirlemede bilgi sağlamak için tasarlanır. Girdi değerlendirmede program, planlar, taktikler, kaynaklar ve işlemleri uygulama araçları gözden geçirilir. Girdi değerlendirme aynı zamanda alınacak kararların yapılandırılmasına hizmet eder. Girdi değerlendirme uzmanları değerlendirme görevini gerçekleştirmek için okulun kapasitesini ve mevcut kaynakları belirler, programın hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji seçeneklerini dikkate alır, seçilen stratejinin hangi araçla uygulanacağına ve programda yer alan işlemlerinin tasarımını kolaylaştıracak ihtiyaçların karşılanmasında hangi planın en iyi fayda sağlayacağına karar verir (Johnson ve Dick, 2012).

Bağlam değerlendirmenin aksine girdi değerlendirme sistematik ve makro analizden daha çok mikro analizdir. Girdi değerlendirmesinde program planının belirli yönleri ya da program planının belirli bileşenleri değerlendirilir. Girdi değerlendirmesinde birçok soru sorulur: Hedefler uygun bir şekilde belirlenmiş midir? Hedefler okulun hedefleri

ile uyumlu mudur? Programın kapsamı programın genel hedefleri ile uyumlu mudur? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mudur? Mevcut olan diğer stratejiler programın hedeflerine ulaşmasına yardımcı mıdır? Değerlendirmenin bu aşaması basitten karmaşığa doğru sıralanır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation): Süreç değerlendirmede işlemlere, zaman çizelgelerine ve ilave edilen konulara göre uygulamaya konulan programla ilgilenilir. Süreç değerlendirme uygulamaya konulan plan ya da programı kontrol ederek yöneten program uygulama aşaması için alınan kararları işaret eder. Plan ne kadar iyi uygulanıyor, hangi problemler başarıyı tehdit ediyor, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır gibi sorular cevaplandığında yapılan işlemler denetlenebilir, kontrol edilebilir ve düzeltilebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Süreç değerlendirme planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır.

Stufflebeam süreç değerlendirme için üç ana strateji sunmuştur: “Birinci aşamada, tasarım işleminde ve onun uygulanması esnasında meydana gelebilecek hataları ortaya çıkarmak ya da tahmin etmek, ikinci aşamada programlanmış kararlar için bilgi sağlamak ve üçüncü aşamada ise gerçekleşen işlemlerin tam bir kaydını tutmaktır. Üç strateji içeren süreç değerlendirme program geliştirme sürecinin uygulama basamağında yer alır. İlk stratejiye göre, programda hatalara neden olabilecek kaynakları sürekli bir şekilde tespit etmek ve denetlemek eğitimciler için çok önemlidir. İkinci stratejiye göre, program gerçekten uygulanmadan önce program ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanıp gerçekleştirilebilir. Üçüncü strateji seçilen kapsam, planlanan öğretim stratejileri ve etkinlikler için belirlenen zaman gibi programın temel işlevlerine vurgu yapar. Böyle bir değerlendirme sayesinde, program ile ilgili tahminde bulunmak, işlemler ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek ve önceden programlanmış kararları vermek için proje karar vericileri ihtiyacı olan bilgileri elde ederler (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation): Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilir. Ürün değerlendirme uzmanları uygulanan program sonunda elde edilen ürünün daha önce umdukları başarıya ulaşip ulaşmadığına karar vermek için bilgi toplarlar. Ne dereceye kadar programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı, hangi sonuçların elde edildiği ve ihtiyaçların hangi oranda karşılandığı değerlendirme uzmanları için cevaplandırılması gereken sorulardır (Fitzpatrick,

Sanders ve Worthen, 2004). Ürün değerlendirme program ile ilgili alınan kararların tekrar işlenip gözden geçirilmesini sağlar. Ürün değerlendirmesi sonucunda değerlendirme uzmanları programa devam etme ve değiştirip yeniden düzenleme konusunda karar vermelerini sağlayan bilgiyi temin eder. Bu değerlendirme türü, modelin bu aşamasındaki etkinliklerin bütün değişim sürecinin diğer aşamaları ile bağlanmasına izin verir. Daha önce belirtildiği gibi Stufflebeam değerlendirmenin karar verme süreci ile ilişkisini kurar. Hedeflerin, yöntemlerin ve değişim sürecindeki karar verme işleminin her tip değerlendirme türü ile ilişkisinin ana hatlarını belirler (Johnson ve Dick, 2012).

İyi bir öğretim programı düzgün bir şekilde planlanmalı ve değerlendirme için özel bir süreç içermelidir. Stufflebeam değerlendirme uzmanlarına her bir değerlendirme çeşidini tasarlamada kullanmak üzere mantıklı bir yapı olarak aşağıdaki adımları izlemelerini önermiştir:

A. Değerlendirmeye Odaklanma

- Yerel, bölgesel ya da ulusal olarak uygulanacak programlara hizmet edecek programlar hakkında karar verme dönemlerini belirlemek.
- Program ile ilgili her karar verme dönemi için, hizmet verilecek karar durumlarını planlamak ve yer, odak noktası, kritiklik seviyesi, zamanlama ve seçeneklerin düzenlenmesi açısından her bir durumu tanımlamak.
- Ölçüm değişkenlerini ve seçeneklerin değerlendirmesinde kullanmak için standartları belirleyerek her bir karar verme durumu için ölçüt seçmek.
- Değerlendirme uzmanının içinde çalışacağı kuralları belirlemek.

B. Bilginin Toplanması

- Toplanacak bilgilerin kaynağını belirlemek.
- Gerekli bilgiyi toplamak için araçları ve yöntemleri belirlemek.
- Kullanılacak örnek işlemi belirlemek.
- Bilgi toplamak için şartları ve programı belirlemek.

C. Bilginin Örgütlenmesi

- Toplanacak bilgi için biçim belirlemek.
- Kodlama, örgütleme, depolama ve düzeltme yani analiz için araç tasarlamak.

D. Bilginin Analizi

- Kullanılacak analitik işlemleri belirlemek.
- Analizi gerçekleştirecek bir araç geliştirmek.

E. Bilgiyi Raporlama

- Değerlendirme raporu için muhatapları belirlemek.
- Muhataplara bilgi sağlama araçlarını belirlemek.
- Değerlendirme raporları ve/ya da raporlama oturumları için biçim belirlemek.
- Bilginin rapor edilmesini programlamak.

F. Değerlendirme Yönetimi

- Değerlendirme programını özetlemek.
- Kadroyu, kaynak ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamak için planlar belirlemek.
- Değerlendirme yönetimi için yönetim ihtiyaçlarını giderme araçlarını belirlemek.
- Geçerli, güvenilir, inandır, yerinde ve yaygın bilgi elde etmek için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek.
- Değerlendirme tasarımının güncelleştirme araçlarını belirlemek ve programlamak.
- Toplam değerlendirme programı için bütçe tedarik etmek (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli aynı zamanda sorumluluk amaçları için de kullanılmıştır. Bu model müşteri ihtiyaçlarının, hedeflerin, planların, etkinliklerin ve çıktılarının incelenmesini kolaylaştıracak bir kayıt tutma çerçevesi sağlamayı amaçlar.

Yöneticiler ve komiteler kamunun bilgi talebini karşılamada bu modeli faydalı bulmaktadırlar. Stufflebeam ve Shinkfield (1985, akt., Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997).

UCLA Değerlendirme Modeli (The UCLA Evaluation Model)

UCLA'da Değerlendirme Araştırma Merkezi müdürü olarak görev yaparken, CIPP modelinin bazı yönleri ile paralellik gösteren bir değerlendirme çerçevesi geliştirdi. Aklın değerlendirmeyi “karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci” olarak tanımlar. Alkin'in modeli aşağıdaki beş çeşit değerlendirmeyi kapsar:

- *Sistem değerlendirmesi (Systems assessment)*, sistemin durumu hakkında bilgi sağlamak. (CIPP modelindeki bağlam değerlendirmeye çok benzer.)
- *Program planlama (Program planning)*, belirlenmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılamada muhtemelen etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak (Girdi değerlendirmesine çok benzer).
- *Program uygulaması (Program implementation)*, hedeflendiği gibi uygun öğrenci grubuna programın uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak.
- *Program geliştirme (Program improvement)*, programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktılarının görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak (Süreç değerlendirmeye benzer).
- *Program onaylama (Program certification)*, programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı için bilgi sağlamak (ürün değerlendirmeye benzer) (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Alkin'in vurguladığı gibi onun modeli değerlendirme hakkında dört varsayımda bulunur:

- Değerlendirme bilgi toplama sürecidir.
- Bir değerlendirme işleminde toplanan bilgi özellikle değerlendirme sürecinde izlenecek yol planına karar vermek için kullanılır.

- Değerlendirme bilgisi, etkili bir şekilde kullanabileceği ve onu şaşırtmak ya da yanlış yönlendirmekten daha çok yardım etmek için tasarlanmış bir biçimde değerlendirme uzmanına sunulur.
- Farklı türdeki kararlar farklı türde değerlendirme işlemleri gerektirir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

1960 ile 1999 arasında geliştirilen tüm yaklaşımlar aşağıda verilmiştir:

Yaklaşım 1: Toplum İlişkilerinden Esinlenen Çalışmalar: Bu yaklaşımda amaç, hedeflenen ideolojiyi pazarlamaktır. Programın iyi yönleri gösterilirse kişiler bundan etkilenerek olumlu bir düşünce geliştirirler. Bu nedenle olumsuz bulgular gösterilmez. Veri toplamada anketler, uzman görüşlerinden yararlanılır.

Yaklaşım 2: Siyasi Olarak Kontrol Edilen Çalışmalar

İstenilen bulgulara yer verilir.

Yaklaşım 3: Hedefe dayalı Çalışmalar

Hedefler müşteri, değerlendirmeci veya hizmet veren kişiler tarafından ortaya konur. Programın hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakılır. Ölçüt dayanaklı testler uygulanır. Bu yaklaşımda Hedefler dışında programın başarı veya başarısızlığını etkileyen diğer etmenler üzerinde durulmamaktadır.

Yaklaşım 4: Sonuç Çalışmaları Ödemesi ve Hesap Verme Sorumluluğu

Sorular vergi ödeyenler, aile grupları, yerel ve milli fon birlikleri tarafından sorulur. Bu yaklaşım bazı birlikler ve profesyoneller tarafından kullanılabilir. Bu yaklaşım, farklı programların değişik içeriklerini, özelliklerini, ihtiyaçlarını, var olan kaynakları göz önünde bulundurmalıdır. Toplum hizmetlerini geliştirmede çok kullanılan bir yaklaşımdır.

Yaklaşım 5: Hedefi Değerlendirme Programları, standart testler uygulanır.

Yaklaşım 6: Ürünü Kontrol Etme/ Ek Değer Değerlendirme

Eğitim programının değişik öğelerinin yıllık olarak test edilmesi söz konusudur. Sadece öğrenci gelişimlerini değil, eğitim politikasının analizi ile ilgilenir. Programın hangi bölümleri çalışıyor, hangi bölümleri çalışmıyor?, hangi program hedeflerine önem

vermeliyiz, programın başarısı veya başarısızlığı programın diğer yönlerinden mi kaynaklanıyor? Sorularına yanıt aranır.

Yaklaşım 7: Performans Değerlendirme, çoktan seçmeli testler yerine portfolyolar ve rubrikler bulunmaktadır. Becerilerin gelişiminde ve problem çözme davranışlarının geliştirilmesinde önemlidir. Zaman alan ve maddi açıdan masraflı etkinliklerdir. Daha az soru içerir.

Yaklaşım 8: Deneysel Çalışmalar, bu tür çalışmalarda problem cümlesi, hipotezler, öneriler, karşılaştırma grupları yer alır. Bağımsız ve bağımlı değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkisi test edilir.

Yaklaşım 9: Yönetim Bilgi Sistemleri, politik olarak kontrol edilen yaklaşımlara benzer. Program etkinlikleri plana, bütçeye ve beklenen sonuçlara göre yapılmakta mıdır sorusuna yanıt aranır. Sistem analizi yapılır. PERT, vb. teknikler kullanılarak analiz yapılır. Yöneticilerin uygulaması için iyi bir yöntemdir fakat eğitimde kullanımı sınırlıdır.

Yaklaşım 10: Maliyet/ Yarar Analizi Yaklaşımı, programın ekonomik yönden incelenmesini içerir. Girdileri ve çıktılarının kar ve zarar yönünden analizleri yapılır.

Yaklaşım 11: Aydınlatıcı Çalışmalar

Bir jüri önünde programın karşıt görüşleri ve program taraftarı görüşler sunulur, iki taraf da delilleri jüriye sunarlar. Böylece programın güçlü yönleri ve sınırlılıkları seyirci tarafından da izlenmiş ve kararlar verilmiş olur. Jüriyi etkileyen tartışmacılar kazanırlar.

Yaklaşım 19: Müşteri merkezli çalışmalar: Müşteriler, öğretmenler, yöneticiler, kanun koyucular, sponsorlar, vergi ödeyenler, program geliştirmecilerdir. Çeşitli müşterilerin değişik ihtiyaçlarına göre değerlendirme yapılır. Scriven'in tüketici merkezli yaklaşımından çok farklıdır. Stake'in değerlendirmecileri bağımsız, objektif değerlendirmeciler değildir. "Gönül kimi severse güzel odur." anlayışı vardır. Program değerlendirmesi sürekli devam eder. Bilgi toplamak için belirli teknikler yoktur. Herhangi bir bilgi toplama tekniği uygulanabilir. Aksiyon araştırmasını içerir (Stufflebeam, 1999).

Postmodern Değerlendirme Modelleri

Hlynka ve Belland (1991) postmodernizm üzerine çok yönlü ve eleştirisel bir bakış açısı sergilemişler ve modern teknolojiler ile pozitif araştırma yöntemlerinin daha ön plana çıkmasına neden olduğu için eğitim teknolojisi disiplinini eleştirmişlerdir. Hlynka ve Belland (1991) ayrıca postmodern görüş açısının, eğitim teknolojisindeki başarısız olarak nitelendirdikleri bazı yeniliklerin (sinema filmleri, televizyon, programlı öğretim, eğitim-öğretim sistemleri tasarımı, bilgisayara dayalı eğitim ve bireysel öğretim vb.) her birisinde gizli politik gündemleri açığa çıkarması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Etkileşimli öğrenme sistemleri tasarımcıları, tasarımlarını gerçekleştirirken postmodern görüşlerden nasıl yararlanabilirler? Öğretim tasarımcılarının geliştirmiş oldukları sistem modelleri ve öğretim teknolojilerinin öğretme ve öğrenme koşullarını oluşturmak için en iyi yöntemler olduklarını kabul etmemeleri gereklidir. Yeaman (1994)'a göre, etkileşimli öğrenme sistemleri tasarımcıları eğitim teknolojisinin eleştirisini yapmalı, motivasyon kaynaklarını ve bu yöntemleri tekrar tekrar incelemeli ve tasarlamış oldukları programlar ve ürünlere yönelik alternatif bakış açıları geliştirmelidirler.

Hlynka ve Yeaman (1992)'a göre postmodernist olmanın dört temel kuralı şunlardır:

- 1) Konular kadar kavramları, nesnelere ve fikirleri düşünün. Metinsel anlamlar yorumla açıktır.
- 2) Bu konular içerisinde ikili zıtlıklara dikkat ediniz: (iyi/kötü; gelişim/gelenek; bilim/mit; aşk/nefret; erkek/kadın; doğru/yanlış vb.).
- 3) Zıtlıkların nasıl gerekli doğrular olmadıklarını göstererek konuyu yeniden yapılandırınız.
- 4) Eksik ve yetersiz konuları ve önemli olup da kasıtlı ya da kasıtsız olarak ortaya çıkan yanlışları belirleyiniz (Dills ve Romisowski, 1997).

Öğretim tasarımcıları geliştirdikleri program ve ürünleri yeniden düşünmek ve oluşturmak için alternatif bakış açılarının kullanılabilmesini de unutmamalıdır (Yeaman,1994). Postmodernist modelin eleştirisini yapanların bu modeli teknoloji-süreç ve bilime karşı olarak görmeleri sürpriz değildir. Öğretim tasarımı ve değerlendirmesi kapsamında postmodernizm açısından ortaya çıkan güçlük ise, postmodernizmin bunları

gelişim ve araştırma biçimleri olarak kabul etmemesidir (Anderson,1994; Hlynka and Yeaman,1992'den akt. Uşun, 2012).

Guba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli

Guba ve Lincoln'un (1989) "Dördüncü Nesil Değerlendirmesi" adını verdikleri model nitel yapılandırmacı görüşü en iyi karakterize eden modellerin başında gelmektedir. Guba ve Lincoln modellerinin önemini vurgulayan yedi tane ilkeyi şöyle sıralamışlardır:

1. Değerlendirme sosyo-politik bir süreçtir.
2. Değerlendirme karma ve işbirlikçi bir süreçtir.
3. Değerlendirme bir öğrenme-öğretme sürecidir.
4. Değerlendirme sürekli, tekrarlanan ve oldukça farklı bir süreçtir.
5. Değerlendirme zor bir süreçtir.
6. Değerlendirme çıktıları önceden bilinmeyen bir süreçtir.
7. Değerlendirme gerçeği ortaya çıkaran bir süreçtir.

Guba ve Lincoln (1989) sosyal sorunların kesin çözümlerini gerçekten etkileyebilecek değerlendirme olanaklarına karşı şüpheci bir tutum içerisinde olmuşlar ve genelleştirilmiş açıklamaların yerine yerel anlayışın geçmesini önermişlerdir. Ayrıca onlar değerlendirmenin amaçları, yöntemleri ve sonuçları konusunda fikir ve görüş birliğine varmak için, bazı uzlaşma stratejilerinin kullanılması gerektiğini de belirtmişlerdir. Onlara göre, benzer uzlaşma stratejileri, sınırlı zaman, para ve eleman vb. kısıtlamalara rağmen, birtakım öğretici yenilikleri (elektronik öğrenme çözümlenmeleri ve elektronik performans destek sistemleri vb.) geliştirmeye girişen öğretim tasarımcıları tarafından da kullanılabilir.

Guba ve Lincoln (1989'den akt. Uşun, 2012)'e göre yapılandırmacı değerlendirmenin beş temel aşaması şunlardır:

1. Ölçme (Örneğin, zekâ testi: IQ)
2. Tanımlama: (Örneğin, programların biçimsel (formative) değerlendirilmesi)
3. Uygunluk ve değeri belirleme

4. Sosyal gerçekliğin de katılımı ile ortaya çıkan “yapılandırmacılık” ve
5. Bir değerlendirmenin değerlendirilmesi (meta evaluation).

Yapılandırmacı değerlendirme, değerlendirmenin ilk üç aşamasında ortaya çıkan başarısızlığına (ya da eleştirilere neden olan eksikliklerine) karşılık olarak ortaya çıkmıştır. Bir değerlendirmeci dördüncü aşamada, ilk değerlendirme tekniklerinden herhangi birisini uygun bir biçimde kullanabilir.

Yapılandırmacı değerlendirme sürecinde izlenmesi gereken adımlar ise şunlardır.

1. Programın paydaşlarını belirleyiniz.
2. Her bir paydaştan konuyla ilgili olanların yapıları ve ilgi alanları ile ilgili bilgi toplayınız.
3. Değerlendirmede kolaylıkla kavranabilen, eleştirilebilen ve ayırt edilebilen çok yönlü yapıları, düşünceleri, istekleri, ilgileri ve konuları uygun görüp, kabul eden bir ortam ve yöntem tasarlayınız ve bu yöntemi her bir paydaş gruba uygulayınız.
4. Düşünce birliği oluşturunuz.
5. Üzerinde uzlaşamayan az sayıda konu üzerinde uzlaşmak için gündem oluşturunuz.
6. Uzlaşma için gündemde istenilen bilgiyi toplayınız.
7. Paydaş temsilciler ile bir uzlaşma toplantısı yapınız.
8. Yorumlar ve çözümler hakkında ortak bir düşünce birliği sağlamaya yönelik bir ya da birkaç rapor hazırlayınız. Ancak bu raporun diğer paydaş gruplarca ortaya atılan ilgili konularla da bağlantılı olmasına dikkat ediniz.
9. Karar verilememiş yorumlar üzerinde çalışmaya devam etmek için tekrar değerlendirme yapınız (Uşun, 2012).

Değerlendirmeci, uzlaştırıcı rolündedir (Huebner ve Betz, 1999).

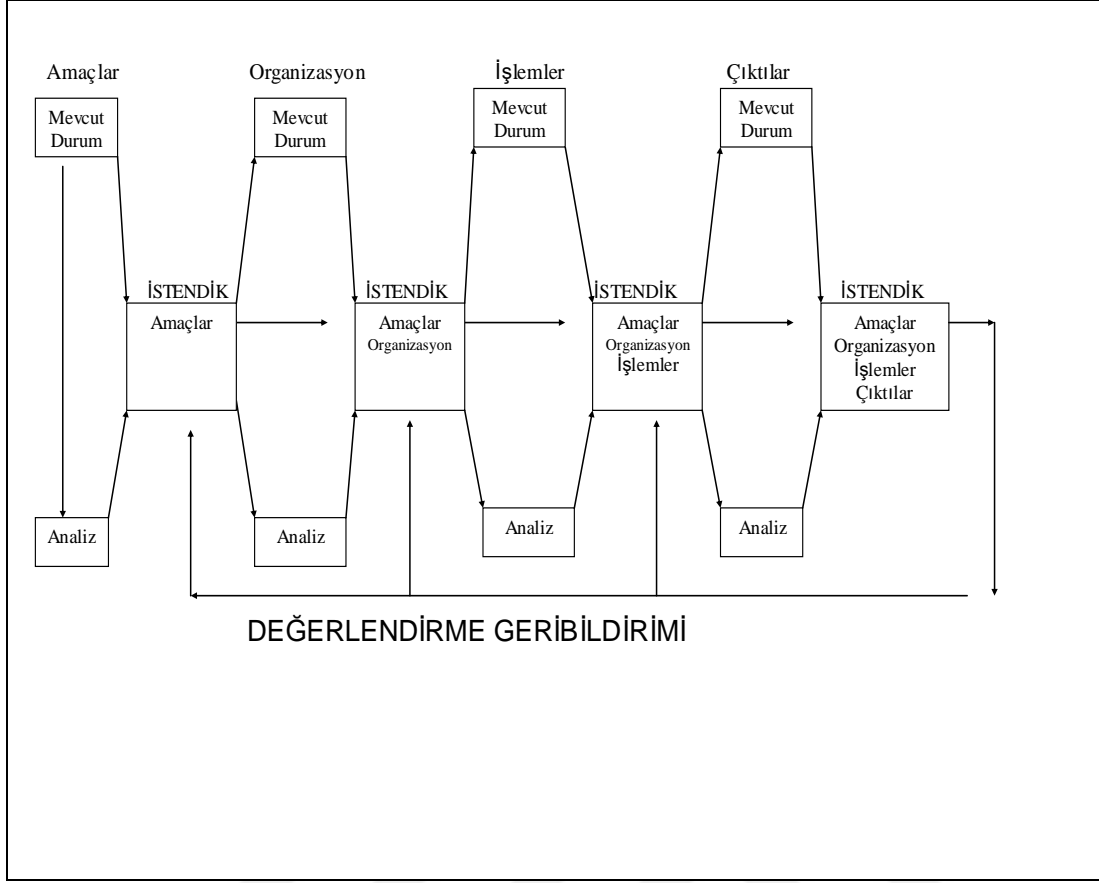
1.1.6. Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli

Maslow, Rogers, Eisner ve Combs hümanistik yaklaşımları savunarak kişilerin ihtiyaçları, ilgileri ve değerlerine önem vermişler ve program geliştirmede ve değerlendirmede bu öğelerin önemini vurgulamışlardır. Eisner, Stake, Popham, Tyler, Hammond, Stufflebeam ve Scriven'in değerlendirme modelleri temele alınarak Bellon ve Handler Değerlendirme modeli hazırlanmıştır (Bellon ve Handler, 1982).

Bellon ve Handler Modeli (1982) bazı varsayımlar üzerine kurulmuştur. Bunlar;

1. Program geliştirme ve değerlendirmenin ana amacı, öğrencilerin öğrenme olanaklarını geliştiren eğitim programlarını iyileştirmektir.
2. Bütün personelin başarı odaklı hedefleri kazandırmaya yönelik çaba göstereceği etkinlikler ortaya koymak önemlidir.
3. Programcılar, eğitim programlarının iyi planlanmış ve etkili olmasını isterler.
4. Program geliştirmeye devam eden sistematik bir süreç olarak bakılmalıdır.

Bu varsayımlar üzerine kurulu olan Bellon ve Handler Modeli'nin program değerlendirme çerçevesini dört ana birim oluşturmuştur. Bunlar dört ana odak noktası (amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar), mevcut durum açıklaması, analiz etkinlikleri ve toplam geliştirme birimleri'dir. Bu dört ana birim arasındaki ilişki Şekil-1.1'de yer almaktadır:



Şekil 1.1. Bellon ve Handler Geliştirme ve Değerlendirme Modeli Şeması

a) Dört ana odak noktası

1. Amaçlar (Goals): İstendik özellikler, eğitim programının beklentileri. Amaçları belirlerken programın felsefesini belirlemek gerekir. Öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını ve isteklerini dikkate almak gerekir. Öğrencilerden neler bekleniyor, bunun açık ve net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Amaçlar yazılı olarak herkesin görebileceği şekilde olmalı ve sürekli değerlendirilmelidir. Amaçlar, mevcut ihtiyaçlara göre değerlendirilmelidir (Yumuk, 1989).

2. Organizasyon (Organization): Bu bölümde kaynakların kullanımı, iletişim ve karar verme sürecinin nasıl ele alındığı, okulun yapısı ve düzeni. Zaman, insan kaynaklarının tanımlanması söz konusudur. Programın verimliliğini etkileyen faktörlerin analiz edilmesi bu bölümde yer almaktadır. Mevcut kaynakların nasıl kullanıldığı yer almaktadır (Bellon ve Handler, 1982).

3. İşlemler (Operations): Eğitim programlarının işlevleri yer almaktadır. Karar verme, planlama bu bölümde yer almaktadır. Yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında işbirliği olmalı ki olumlu bir şekilde program işleyebilsin (Atbaş, 1999).

4. Çıktılar (Outcomes): İstendik veya istenmedik davranışlar, program çıktıları. Program çıktılarının değerlendirilmesinde objektif olmak çok önemlidir (Yumuk, 1989).

b) Mevcut durum açıklaması: Bu bölümde hedef olarak mevcut programın amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar ana odak noktalarını içeren genel bir bakış sunmaktır. Bu aşamada doküman analizi, görüşme ve tarama çalışmalarına ihtiyaç vardır. Farklı veri kaynaklarından yararlanmak gerekir. Bunlar; personel, yöneticiler ve öğrencilerdir. Böylece farklı görüşleri ve mevcut durum hakkındaki algıları anlamış oluruz (Bellon ve Handler, 1982).

Mevcut durum açıklamasında dört ana odak noktasının incelenmesi şu şekilde olmaktadır:

1. Amaçlar (Goals): Mevcut durum açıklamasında ilk olarak amaçlar alanına bakmak gerekir. Programın felsefesi ve amaçların yazılı olduğu dokümanlar olduğu gibi güncel olmayan veya varolmayan felsefe veya hedeflerle de karşılaşabiliriz. Amaçları görüşmeler yoluyla belirleyebiliriz. El kitapları, kullandığımız materyaller, yönergelerde bulunan şeylerin içerik analizi yapılabilir.

2. Organizasyon (organization): Bu bölümde kaynaklar, roller, sorumluluklar, iletişim ve mevcut program görüşmeler yoluyla belirlenebilir. Bu aşamada karar verme sürecinin nasıl işlediği de belirlenmelidir. Sorumlulukların açıkça belirtilmemiş olması personel arasında çatışmalara neden olabilir. İyi bir iletişim sürecinin olmaması yanlış anlamalara ve çalışma sürecinde zaman kaybına neden olabilir. İletişimin çift yönlü ve yatay olması gerekir ki çalışanlar arasında fikir alışverişini ve paylaşımı kolaylaştırsın. Programların nasıl geliştirildiği ve düzenlendiği ve mevcut programlar, program komisyonları ve diğer grupların nasıl oluşturulduğuna dair bilgileri bu bölümde verebiliriz.

3. İşlemler (Operations): Mevcut programın işleyişi nasıl bu bölümde yer almaktadır. Yazılı açıklamalar, görüşmeler ve gözlem yoluyla işleyiş hakkında bilgi edinilebilir. Personelin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi bu bölümde yer almaktadır.

4. Çıktılar (Outcomes): 20. yüzyılın başlarında program değerlendirme modelleri standart testler aracılığıyla çıktıların ölçülmesini sağlamaktaydı. Ancak değerlendirme modelleri daha karmaşık hale geldikçe Tyler ve diğerlerinin çalışmalarından etkilendiler. Bellon ve Handler'a göre; alınan puanlar önemli değildir. Önemli olan beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığıdır. Görüşmeler yoluyla öğrenci başarıları ve hedeflere ne kadar ulaşıldığı ile ilgili sonuçlar verilir. Öğrencilerin devam çizelgeleri bile dolaylı olarak çıktıları belirlemeye yöneliktir (Bellon ve Handler, 1982).

c) Analiz etkinlikleri: Amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar ana odak noktalarının hangi aşamaları ne derece önemli ve işe yarar buna bakılır. Bu aşamada mevcut programa ilişkin verilerden yararlanılabilir. Başka veri toplama araçları da kullanılmalıdır. Bunlar gözlem, görüşme, anket, testler, tutum ölçekleri vb.dir. Analiz aşaması ilerledikçe kişilerin mevcut program ve olması gerekenler arasındaki farka ilişkin görüşleri farklılaşacaktır. Bunun için ihtiyaç analizleri yapılabilir.

Analiz etkinlikleri aşamasında dört ana odak noktasının incelenmesi şu şekilde olmaktadır:

1. Amaçlar (Goals): Öğretim elemanları, öğrenciler ve programla ilgili diğer paydaşların amaçlarla ilgili algıları büyük bir önem taşımaktadır. Anketlerde mevcut ve olması gereken performans sorulmalıdır. İhtiyaç değerlendirme teknikleri mevcut amaçların değerlendirilmesinde değerli bilgiler sağlar. Bu bölümde mevcut amaçlara uygunluğu ve kalitesi belirlenir. Ayrıca amaçlara ulaşılır olup olmadığı, amaçların bir felsefe içerip içermediği, çıktılarla uyumlu olup olmadığı, ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı ve amaçların gözden geçirilme ve yenilenme sürecinin olup olmadığına dair soruların yanıtlanması beklenmektedir.

2. Organizasyon (organization): Bu bölümde kaynaklar, roller, sorumluluklar, iletişim ve mevcut program, karar verme süreci yer almaktadır. Kaynaklarda en çok insan kaynaklarına dikkat edilmektedir. Mali ve zamanla ilgili kaynaklara da yer verilmektedir. Kaynaklarda personel seçimi ve değerlendirilmesi nasıl yapılmaktadır sorusuna yanıt aranmaktadır. Fiziksel kaynaklar için gerekli olanaklar, materyaller ve araç gereçle ilgili uygunluğa görüşmeler, gözlem yoluyla karar verilebilir. Kaynaklar bölümünde yeterli elemana sahip olunup olunmadığı, personel görevine iyi hazırlanmakta mıdır, öğretim elemanlarının mesleki gelişimi desteklenmekte midir, fiziksel olanaklar, öğretim araç-gereç,

materyalleri yeterli midir sorularına yanıt aranmaktadır. Yapıya bakıldığında roller ve sorumluluklarla ilgili değerlendirme doküman analizi, görüşmeler, doküman analizi ile yapılabilir. Yapının analizinde personelin sorumluluk ve rolleri yazılı olarak belirtilmiş midir, personelin algıları ile rol açıklamaları uyumlu mu, yazılı organizasyon şeması ve gerçekte uygulanan arasında fark var mıdır, yapısal ilişkileri yazılı dokümanlar desteklemekte midir sorularına yanıt aranmaktadır. Organizasyon süreçleri (iletişim, karar verme süreci, planlama ve yenilik/geliştirme) aşamasında doküman analizi ve görüşmeler yoluyla analiz yapılabilir. İletişimde ne kadar sıklıkla ve hangi amaçlarla ne tür iletişim sağlandığı belirlenmelidir. Büyük ve küçük toplantılar ne kadar sıklıkla yapılıyor ve iletişim sürecine etkisi nedir sorularına yanıt aranmaktadır. Planlama uygulanıyor mu, planlama sürecine programdan geliştirme sürecinden anlayan (program geliştirme uzmanı) insanlar dahil mi, karar verme sürecine kimler katılıyor, etkisi nedir ve nasıl karar veriliyor sorularına yanıt vermede görüşmeler ve doküman analizinden yararlanılmalıdır. Programların analizinde hangi derslere ne kadar saat verilmekte, hangi dersler kaldırılmalı, hangi derslerin saatleri azaltılmalı, programlar açıkça belirtilmiş mi, hedefler için program yeterli midir sorularına doküman analizi ve görüşmelerden yararlanılarak yanıt aranabilir. Öğretim elemanlarını değerlendiren bir program var mıdır, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için yeterli kaynak var mıdır, öğretim elemanlarının yeteneklerinden faydalanılıyor mu sorularına yanıt aranmalıdır.

3. İşlemler (Operations): Öğrencilerin motivasyon, tutum ve akademik benlik kavramları program değerlendirmede göz ardı edilen konulardır. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretimin kalitesine ve yapılan çalışmalara fazla önem verilmemektedir. Bu bölümde izlenen program ve öğretim ve bunların etkililiğini artıran birçok etken incelenmelidir. Mevcut programın işleyişi hakkında değerlendirmeler doküman analizi, görüşme ve gözlemler yoluyla yapılabilir. Bölüm ve derslerin hedeflerinin uyumlu olup olmadığı, programın hedefleri için sürekli ve uygun bir değerlendirme süreci var mıdır, hedefler belli bir düzende midir, derslerin hedefleri okulun hedefleri ile uyumlu mu, hedefler, içerik ve materyallerle uyumlu mu, yöntemler, içerik ve hedeflerle uyumlu mu, öğretim stratejileri uygun mu, bireysel veya grup çalışmaları öğrencilerin gelişimini artırıyor mu, hedefler öğrenci düzeyine uygun mu, değerlendirme teknikleri hedeflerle uyumlu mu sorularına yanıt aranırken görüşme, anket ve tutum ölçekleri ve el kitaplarından yararlanılabilir. Sınıf içi gözlemler de bu sorulara yanıt aranmasında etkili bir veri toplama aracıdır.

4. Çıktılar (Outcomes): Çıktılar, program değerlendirmede kullanılan stratejileri etkilemektedir. Çıktılar için sürekli bir değerlendirme yapılmalı ki öğrenci başarısını ölçebilelim. Sadece öğretim elemanları, mevcut öğrenciler değil, daha önceki yıllarda öğrenim görmüş öğrencilerle de görüşmeler yapılmalıdır. Öğrenci performansları, ödevleri ve yapılan sınavlar da çıktılar için gerekli dokümanı oluşturmaktadır. Tüm program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı, önceki değerlendirme aşamalarından yararlanılıp yararlanılmadığı, sürekli bir değerlendirme süreci izlenip izlenmediği, çıktılar hakkında bilgi toplamak için gerekli ölçme teknikleri ve veri toplama araçlarından yararlanılıp yararlanılmadığı sorularına bu bölümle ilgili yanıt aranmaktadır (Bellon ve Handler, 1982).

d) Toplam geliştirme birimleri: Dört ana odak noktasına ilişkin önerilen değişiklikler yer almaktadır. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin de yer aldığı programla ilişkisi olan tüm paydaşların dört ana odak noktası olan amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılara ilişkin önerileri yer almaktadır Veri toplama teknikleri olarak anketler ve görüşmelerden yararlanılabilir (Bellon ve Handler, 1982; Erozan, 2005; Al- Nwaiem, 2012).

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmada alınan etik önlemler ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) üzerine kurgulanarak yapılan bu çalışmada, çalışılan durum ile ilgili nitel ve nicel verilere ulaşılması amaçlanmıştır. Durum çalışmasında nitel ve nicel yaklaşımlar araştırma tekniği olarak kullanılabilir (Sturman, 1994). Belli bir ünitenin (birey, okul, aile, dernek, vb.) kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan bir düzenlemedir. Durum çalışması, sınırlı bir sistem üzerine kurulu (Merriam, 1998) olan daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler veren (Uşun, 2012) bir çalışma türüdür. Bu şu anlama gelmektedir: Sınırlı sayıda katılımcı, sınırlı bir süre ve sınırlı yer (Bassegy, 2003). Bu çalışmada Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıfları sınırlı alan olarak yer almaktadır. Çalışmaya katılanlar olarak 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce öğretmeni, 26 dış birim öğretim elemanı ve 24 dış birim öğrencisi ile sınırlıdır. Ayrıca İngilizce hazırlık programı bir yıl süreyle sınırlıdır. Stake (2005), durum çalışmalarının zorluğundan şöyle söz etmiştir: Durum çalışmaları, tek bir bağlamın incelenmesi değil, tüm durumun derinlemesine analiz edilmesine dayanmaktadır. Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedenleri şunlardır: 1) Araştırma sorularının yanıtlanması ve bu soruların Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programında yer alan öğrenci ve öğretim elemanı, dış birim öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini yansıtması amacıyla en uygun araştırma deseninin durum çalışması olması, 2) Araştırmacının, araştırma bulgularını yorumlayabilmek için katılımcıların sınıf içi gözlemleri ve programa ilişkin tüm etkenlerini araştırması da durum çalışmasını tercih etmede etkili olmuştur.

Çalışma bir yönüyle nicel araştırma yöntemi iken bir yönüyle de programın derinlemesine incelenmesine yönelik olarak nitel olarak yapılandırılmıştır. Travers (2004)'e

göre, nicel araştırmalar belirli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel araştırmalar makro süreçler ve fenomenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yerel veya mikro araştırmaların toplumun sadece belirli bir kesimine ilişkin veri sunduğu görüşünden hareket etmektedirler. Nitel araştırmalar ise merkeze, sayıları almaktan çok, özneleri ve sosyal eylemleri almayı anlamlı bulmaktadır. Nitel araştırma görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ancak ne nitel ne de nicel yöntem tek başına durum çalışmasının detaylı ve tam resmini çizme konusunda yeterli olamaz (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama teknikleri, değerlendirme ve yorumlamanın zenginleştirilmesi için çeşitli görüş açılarından yararlanma olanağını sağlaması bakımından avantajlıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Durum çalışmasında, tek bir okulun ve programın değerlendirilmesi yapılacağından, “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın nicel boyutunda, 2016-17 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı öğrencileri ile ölçek ve anket, öğretim elemanları ile anket, nitel boyutunda ise İngilizce hazırlık programı öğrencileri ve öğretim elemanları ile görüşme ve gözlem, dış birim öğrenci ve öğretim elemanları ile görüşme ve program için doküman analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel verilerle, geniş kitlelerden objektif ve genellenebilir bilgilere, nitel verilerle de küçük gruplardan ayrıntılı ve derinlemesine bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir.

2.2. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar

Program değerlendirme planı hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın taranarak program uygulaması incelenmiş ve Bellon ve Handler değerlendirme modelinin amacına ilişkin kullanılabilir yöntem ve tekniklere karar verilerek uygun ölçme araçları geliştirilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırma Süreci

Nicel Süreç	Nitel Süreç
İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ve İngilizce hazırlık programı öğrenci ve öğretim elemanı anketlerinin taslak formunun hazırlanması	Taslak görüşme ve gözlem formlarının hazırlanması
Uzman görüşlerinin alınması	Uzman görüşlerinin alınması
Pilot uygulamaların yapılması	Görüşme için deneme uygulamasının yapılması, Gözlem yapılacak sınıfların seçimi ve deneme uygulamasının yapılması
Ölçeğin ve anketlerin öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanması	Görüşmelerin ve gözlemlerin yapılması
Nicel verilerin girişi	Görüşmelerin ve gözlem kayıtlarının bilgisayar ortamına aktarılması
Nicel verilerin analiz edilmesi	Görüşme ve gözlem analizinin yapılması
Nicel verilerin yorumlanması ve raporlaştırma	Nitel verilerin yorumlanması ve raporlaştırma

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında 2016-17 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 332 hazırlık öğrencisi, 28 İngilizce öğretmeni, Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü, Kuşadası Turizm Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi 26 öğretim elemanı ve bu bölümlerde öğrenim gören toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3.1. Nicel Veriler için Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Nicel verilerin toplanması aşamasında, anket formlarının uygulanması için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında 2016-17 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 28 İngilizce okutmanına ulaşmak amaçlanmıştır. İki okutmanın annelik izni nedeni ile o dönemde okulda bulunmaması nedeniyle 28 İngilizce okutmanından 26 okutmana ulaşılmıştır. İngilizce okutmanlarının ve İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak betimlenmiştir. Örnekleme oluşturan İngilizce okutmanlarının demografik özellikleri tablo 2.2' de verilmiştir.

Tablo 2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan İngilizce Okutmanlarının Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	13	50
	Kadın	13	50
	TOPLAM	26	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	17	65,4
	Yüksek lisans	7	26,9
	Doktora	2	7,7
	Diğer	-	-
	TOPLAM	26	100,0
Kıdem	1-5 yıl	1	3,8
	6-10 yıl	5	19,2
	11-15 yıl	10	38,5
	16-20 yıl	4	15,4
	21 yıl ve üzeri	6	23,1
	TOPLAM	26	100,0

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, 26 okutmanın 13'ünün (%50,0) kadın, 13'ünün (%50,0) erkek olduğu görülmektedir. Okutmanların 17'sinin (%65,4) lisans öğrenimi gördüğü, 7'sinin Yüksek lisans öğrenimi gördüğü (%26,9) ve 2'sinin (%7,7) ise doktora öğrenimi görmekte olduğu görülmektedir.

Kıdem yılları açısından, kıdemi 1-5 arasında bir okutman (%3,8), 6-10 yıl kıdeme sahip okutman (%19,2), 11-15 yıl kıdeme sahip 10 okutman (%38,5), 16-20 yıl kıdeme sahip okutman (%15,4) ve 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip okutman (%23,1) bulunmaktadır.

Araştırmada ikinci çalışma grubunu İngilizce hazırlık programı öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçek ve anket formlarının uygulanması için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programında 2016-17 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 332 hazırlık öğrencisine ulaşmak amaçlanmıştır. Ölçek formu uygulamasında 328 hazırlık sınıfı öğrencisine ölçek formları dağıtılırken, anket formunun uygulanmasında 310 hazırlık sınıfı öğrencisine anket formları dağıtılmıştır. Aradaki farkın nedeni ise 2. dönemde 10 öğrencinin sömestr tatilinde yapılan muafiyet sınavından başarılı olup bölümlerine gitmeleridir.

Tablo 2.3.' de nicel çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bölüm, cinsiyet, mezun olunan lise türü, İngilizce öğrenme süresi ve lisede gördükleri İngilizce ders saati dağılımları verilmiştir.

Tablo 2.3. Çalışma Grubunu Oluşturan İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Bölüm	Zorunlu	238	76,8
	İsteğe bağlı	72	23,2
	TOPLAM	310	100,0
Cinsiyet	Erkek	177	57,1
	Kadın	133	42,9
	TOPLAM	310	100,0
Mezun Olunan Lise	Meslek Lisesi	23	7,4
	Anadolu Lisesi	192	61,9
	Özel Lise	32	10,3
	Diğer	63	20,3
	TOPLAM	310	100,0
İngilizce öğrenme süresi	0-5 yıl	46	14,8
	6-10 yıl	242	78,1
	11 yıl ve üzeri	22	7,1
	TOPLAM	310	100,0
Lisede İngilizce ders saati	hiç	10	3,2
	1-3 saat	44	14,2
	4-6 saat	205	66,1
	6 saatten fazla	51	16,5
	TOPLAM	310	100,0

İkinci çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bölümlerine yönelik dağılımlarına bakıldığında, 238 zorunlu olarak (% 76,8), 72 isteğe bağlı (% 23,2) hazırlık öğrenimi gören öğrenci olmak üzere toplam 310 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, 177 erkek (% 57,1), 133 kadın (% 42,9) öğrenci olduğu görülmektedir.

Mezun olunan lise türü açısından 23 meslek lisesi (%7,4), 192 Anadolu lisesi (%61,9), 32 özel lise (%10,3) ve 63 diğer lise (%20,3) mezunu öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hazırlık sınıfından önce İngilizce öğrenme süresi olarak öğrencilerin 46'sı (%14,8) 0-5 yıl, 242'si (%78,1) 6-10 yıl ve 22'si (%7,1) 11 yıl ve üzeri İngilizce dersi görmüşlerdir.

Öğrencilerin lisede gördükleri haftalık İngilizce ders saati olarak öğrencilerin 44'ü (%14,2) 1-3 saat, 205'ü (%66,1) 4-6 saat ve 51'i (%16,5) 6 saatten fazla İngilizce dersi gördüklerini belirtmişlerdir. 10 öğrencinin (%3,2) ise lisede hiç İngilizce dersi görmedikleri ortaya çıkmıştır.

2.3.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubunun Seçilmesi

Nitel araştırma ve değerlendirme birer harita gibidirler; hatta bir rehber görevini üstlenmiştir. Nitel araştırmanın işlevi, okuyucuyu aydınlatmak, gerçekliği açıklamak ve

yönleri belirtmektir. Nicel çalışmalarda ölçek ve anket gibi istatistiki veriler ile sonuçlar elde edilirken nitel çalışmalarda ‘niçin’ ve ‘nasıl’ sorularına yanıt arandığı için daha derinlemesine yapılan araştırmalar olayların iç yüzünü anlamamızı kolaylaştırmaktadır (Kumral, 2012). Çalışmada ‘amaçlı örnekleme’ (Patton, 1990) yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” kullanılmıştır. Tipik durum örneklemeinde ortalama olan durumlar örnekleme alınır. Ortalama ve çoğunluk olan durumlar veya kişiler örnekleme içinde yer alır. Böyle bir örneklemede amaç, ortalama olan durumlar üzerinde çalışarak, o durum ya da alan hakkında bilgi sahibi olmaktır (Patton, 1990).

Araştırma kapsamına alınan İngilizce hazırlık programı öğrencileri, tipik olarak derslerine devam sorunu olmayan, dersin gerekliliklerini yerine getirmiş, ölçek ve anket maddelerine yanıt vermiş öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Her kur düzeyinden öğrenci grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler alt kur, orta kur ve üst kurdan olmak üzere toplam 18 öğrenciyle veri doyumuna ulaşıncaya kadar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında mezun olunan lise türü, cinsiyet ve bölüm gibi değişkenlerin farklılıklar yaratmaması, bu anlamda bir gruplamaya gidilmesini gereksiz kılmıştır.

Verilerin elde edilmesinde açık ve esnek bir tutum izlenmiştir. Araştırma sorularına yanıt verebilmek için mümkün olduğu kadar ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

Katılımcı hazırlık öğrencilerine ait bazı özellikler ile bu öğrencilerin yer aldıkları kurlara göre dağılımları Tablo 2.4’te sunulmuştur.

Tablo 2.4. Görüşme Yapılan İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özellikleri

Öğrencinin Kodu	Cinsiyeti	Kur	Mezun Olunan Lise	Bölüm
Ö1	Kadın	Üst kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/İngiliz Dili ve Ed.
Ö2	Kadın	Üst kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ İngiliz Dili ve Ed.
Ö3	Erkek	Üst kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/Mühendislik
Ö4	Kadın	Orta kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Uluslar arası İlişkiler
Ö5	Erkek	Orta kur	Süper lise	Zorunlu/ Mühendislik
Ö6	Kadın	Orta kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Uluslar arası İlişkiler
Ö7	Kadın	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö8	Kadın	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö9	Kadın	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö10	Kadın	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö11	Erkek	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö12	Kadın	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö13	Kadın	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö14	Erkek	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Mühendislik
Ö15	Erkek	Alt kur	Anadolu Lisesi	Zorunlu/ Yüksek Lisans

Tablo 2.4. Görüşme Yapılan İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özellikleri (Devamı)

Öğrencinin Kodu	Cinsiyeti	Kur	Mezun Olunan Lise	Bölüm
Ö16	Kadın	Alt kur	Meslek Lisesi	İsteğe bağlı/Turizm Fakültesi
Ö17	Kadın	Alt kur	Meslek Lisesi	İsteğe bağlı/ Turizm Fakültesi
Ö18	Erkek	Alt kur	Meslek Lisesi	İsteğe bağlı/ Turizm Fakültesi

Çalışma grubu içinde yer alan ve İngilizce hazırlık programında derslere giren tüm öğretim elemanları ve İngilizce derslerine giren yöneticiler araştırmanın kapsamına alınmıştır. Öğretim elemanları için katılımcı sayısı, araştırma sorularına yanıt olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesi temel alınarak belirlenmiştir. Patton (1990)'a göre, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne yönelik olarak bir kural bulunmamaktadır. Örneklem büyüklüğü araştırmacının amaçları doğrultusunda neyi bilmek istediğine bağlıdır. Araştırmanın geçerliği, anlamlılığı ve sağladığı bakış açıları, seçilen durumlardan zengin içerikli bilgi toplama sayesinde gerçekleşir ki, burada araştırmacının gözlem yeteneği, araştırmanın örneklem büyüklüğünden daha önemlidir. 13 hazırlık öğretim elemanı ve İngilizce dersine katılan iki yönetici ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı hazırlık programı öğretim elemanlarına ve yöneticilerine ait bazı özelliklerin dağılımları Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. Görüşme Yapılan İngilizce Hazırlık Okutmanlarının Özellikleri

Öğretim Elemanının Kodu	Cinsiyeti	Kıdemi	Öğrenim Durumu
Ö.E. 1	Erkek	11 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 2	Kadın	5-10 yıl	Lisans
Ö.E. 3	Erkek	20 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 4	Erkek	20 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 5	Kadın	15-20 yıl	Lisans
Ö.E. 6	Erkek	11 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 7	Erkek	11 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 8	Kadın	11 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 9	Kadın	11 yıl üzeri	Lisans
Ö.E. 10	Erkek	11 yıl üzeri	Yüksek Lisans
Ö.E. 11	Erkek	5-10 yıl	Lisans
Ö.E. 12	Erkek	11 yıl üzeri	Yüksek Lisans
Ö.E. 13	Erkek	5-10 yıl	Lisans
Y 1	Erkek	11 yıl üzeri	Yüksek Lisans
Y 2	Erkek	15-20 yıl	Lisans

Hazırlık sınıfında öğrenim görmüş dış birim öğrencileri ile dış birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanları eldeki çalışmanın bir diğer nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır. Dış birim öğrenci grubunun hazırlık sınıfında öğrenim görmüş öğrenciler arasından seçilmesi nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile

belirlenmiştir. Bu öğrencilerle görüşülmüş ve görüşülen öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre, her sınıf düzeyinden ikişer öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcı dış birim öğrencilerine ait bazı özellikler ile bu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm/fakülterele göre dağılımları Tablo 2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2.6. Görüşme Yapılan Dış Birim Öğrencilerinin Özellikleri

Öğrencinin Kodu	Cinsiyeti	Sınıf	Mezun Olunan Lise	Bölüm
D.Ö. 1	Kadın	1	Anadolu Lisesi	Mühendislik
D.Ö. 2	Kadın	1	Anadolu Lisesi	Mühendislik
D.Ö. 3	Erkek	3	Anadolu Lisesi	Mühendislik
D.Ö. 4	Erkek	3	Anadolu Lisesi	Mühendislik
D.Ö. 5	Kadın	2	Genel lise	Mühendislik
D.Ö. 6	Kadın	2	Anadolu Lisesi	Mühendislik
D.Ö. 7	Erkek	4	Genel lise	Mühendislik
D.Ö. 8	Erkek	4	Anadolu Lisesi	Mühendislik
D.Ö. 9	Kadın	4	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 10	Kadın	4	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 11	Kadın	3	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 12	Kadın	3	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 13	Kadın	2	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 14	Erkek	2	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 15	Erkek	1	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 16	Kadın	1	Meslek Lisesi	Turizm Fakültesi
D.Ö. 17	Kadın	4	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 18	Erkek	4	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 19	Kadın	3	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 20	Kadın	3	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 21	Erkek	2	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 22	Erkek	2	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 23	Kadın	1	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
D.Ö. 24	Erkek	1	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler

Çalışma grubunu zorunlu hazırlık eğitiminin verildiği Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü ve Mühendislik Fakültelerinin tüm bölümleri ile isteğe bağlı hazırlık eğitiminin verildiği Turizm Fakültesinin tüm bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Belirlenen bu bölümlerde görev yapmakta olan tüm öğretim elemanlarının listesi çıkarılmış ve daha sonra tüm gruba ulaşmak mümkün olmayacağından, bölümlerden çalışma için gönüllü olan toplam 26 öğretim elemanı belirlenmiştir. Dış birim öğretim elemanları için katılımcı sayısı, araştırma sorularına yanıt olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesi temel alınarak belirlenmiştir. Katılımcı dış birim öğretim elemanlarına ait bazı özelliklerin dağılımları Tablo 2.7’de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Görüşme Yapılan Dış Birim Öğretim Elemanlarının Özellikleri

Öğrencinin Kodu	Cinsiyeti	Bölüm	Fakülte
D.Ö.E. 1	Erkek	Turizm Rehberliği	Turizm
D.Ö.E. 2	Kadın	Turizm Rehberliği	Turizm
D.Ö.E. 3	Kadın	Konaklama İşletmeciliği	Turizm
D.Ö.E. 4	Kadın	Okutman	Turizm
D.Ö.E. 5	Kadın	Turizm Rehberliği	Turizm
D.Ö.E. 6	Kadın	Okutman	Turizm
D.Ö.E. 7	Kadın	Seyahat İşletmeciliği	Turizm
D.Ö.E. 8	Kadın	Seyahat İşletmeciliği	Turizm
D.Ö.E. 9	Erkek	Konaklama İşlt.	Turizm
D.Ö.E. 10	Kadın	Okutman	Turizm
D.Ö.E. 11	Erkek	Elektrik Elektronik	Mühendislik
D.Ö.E. 12	Kadın	Gıda	Mühendislik
D.Ö.E. 13	Erkek	Bilgisayar	Mühendislik
D.Ö.E. 14	Kadın	İnşaat	Mühendislik
D.Ö.E. 15	Kadın	Gıda	Mühendislik
D.Ö.E. 16	Erkek	Gıda	Mühendislik
D.Ö.E. 17	Erkek	İnşaat	Mühendislik
D.Ö.E. 18	Erkek	Bilgisayar	Mühendislik
D.Ö.E. 19	Erkek	Elektrik Elektronik	Mühendislik
D.Ö.E. 20	Erkek	Elektrik Elektronik	Mühendislik
D.Ö.E. 21	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 22	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 23	Kadın	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 24	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 25	Erkek	Uluslar arası İlişkiler	Nazilli İ.İ.B.F.
D.Ö.E. 26	Erkek	Fizik	Fen-Edebiyat Fakültesi (Mühendislik Fakültesi fizik öğretimi yapmakta olan öğretim görevlisi)

Gözlem sınıfları ise sınıf içinde farklı yöntemler ve teknikler uygulayan öğretim elemanları olarak öğretmen merkezli öğretim yapan ve öğrenci merkezli öğretim yapan diye ikiye ayrılmaktadır. Öğretmen merkezli öğretim yöntemini uygulayan öğretim elemanları öğretmenin liderliğinde düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemlerin uygulanış biçimi öğretmen merkezli öğretim olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenin tüm ders işleyişi, öğrencilerin davranışları ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına kendisinin karar verdiği bir uygulama söz konusudur. Öğrencinin görevi öğretilmeyi beklemek ve öğretileni almaktır. Öğretmenin görevi öğrencilerin seviyelerine göre gerekli bilgileri uygun bir dille iletmektir. Öğretmenin tek otorite olduğu, ders kitaplarına aşırı bağımlılığın olduğu, öğrencinin pasif bir rol aldığı bir öğretimden söz edilebilir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemini benimseyen öğretim elemanları ise farklı yöntemleri uygulayıp öğretmenin tek otorite olmadığı ve öğrencinin de pasif değil derslerde aktif rol aldığı, yalnızca ders kitaplarının değil farklı materyallerin de kullanıldığı bir anlayışa sahiptirler (Gürses, 2010). Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretmen merkezli öğretim yaptığı düşünülen dört öğretim elemanı

ile öğrenci merkezli öğretim yaptığı farz edilen dört öğretim elemanı gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve gözlem çalışmaları bu öğretim elemanlarının main course, gramer, dinleme-konuşma ve okuma-yazma derslerini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Böylece programın işleyişi ile öğretim elemanlarının görüşleri kıyaslanarak sınıf içi uygulamaların sonucunda öğretim elemanlarının görüşleri teyit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Tablo 2.8’de araştırmada kullanılan veri toplama araçları gösterilmektedir.

Tablo 2.8. Uygulanan Veri Toplama Araçları

Uygulanan Ölçme Araçları	Yabancı Diller Yüksekokulu	Dış Birimler
Ölçek	328 öğrenci	-
Anket	26 öğretim elemanı	-
Görüşme	310 öğrenci 13 öğretim elemanı 18 öğrenci 2 yönetici	25 öğretim elemanı 24 öğrenci
Gözlem	4+4=8 Öğretim elemanı 4'er ders saati toplam 32 saat	-
Doküman Analizi	Okulun resmi web sitesi, Yönetici ve koordinatörlerde bulunan yazılı belgeler, Öğrenci el kitabı, Yabancı diller yüksek okulu organizasyon şeması, İngilizce ders kitapları, Araştırma kitapları, Öğrenci sınıf listeleri	

Yukarıda tanımlanan ölçek, görüşme, gözlem ve anketler hazırlandıktan sonra araştırma önerisi ile birlikte Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğüne başvurularak uygulanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları

2.4.1.1. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği

Nicel araştırmada kullanılmak için ilk aşamada İngilizce hazırlık programı değerlendirilmek üzere Bellon ve Handler modelinin son aşaması olan çıktılar temel alınarak İngilizce hazırlık programı öğrencilerine yöneltilmek üzere ‘İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği’ geliştirilmiştir.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği geliştirme süreci 4 aşamada gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.9. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Aşamaları

1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama
Literatür tarama	Madde yazma	Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma	Ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme

I. Aşamada, ölçeğin geliştirilmesi sürecine alan yazını taramasıyla başlanmıştır. Bu alanda yapılmış pek çok yerli (Altunay, 2004; Dede ve Yaman, 2008; Gömleksiz, 2003; Gömleksiz ve Kan, 2012) ve yabancı (Ahmed, 1989; Bernard, 2010; Lai, 2007; Matsuzaki-Carreira, 2006; Schlak vd., 2002) araştırma incelenmiştir.

II. Aşamada, bireylerin İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını ölçebileceği düşünülen maddeler bir araya getirilerek 42 maddelik havuz oluşturulmuştur.

III. Aşamada, kapsam geçerliğinin sağlanması açısından uzman yargısına sunulan maddelerde, bazı düzeltmeler ve elemeler yapılmıştır. Bunun için maddelerin madde uygun, madde hafifçe gözden geçirilmeli, madde ciddi olarak gözden geçirilmeli, madde uygun değil seçeneklerine göre değerlendirilmesi istenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmış ve iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden dört ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden bir öğretim üyesi hazırlanan maddelere ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bunun dışında Eğitim Bilimleri alanında doktora yapan iki araştırma görevlisi ve İngilizce Öğretmenliği alanında doktora yapan iki okutman da maddelere ilişkin bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öneriler dikkate alınarak, birbirine benzeyen maddeler arasından eleme yapılmıştır.

IV. Aşamada, ön uygulamaya geçmeden önce ölçeğin uygulanacağı öğrencilerin yaş grubu düşünülerek bazı maddelerin ifade ediliş biçimleri üzerinde düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. Bazı maddelerde kullanılan kelimeler, öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla değiştirilmiştir. Maddelere ilişkin düzenlemeler yapılarak maddeler baştan yazılmış ya da elenmiştir. Ayrıca daha yalın bir dil kullanılması için maddeler sadeleştirilmiş ve daha kısa, açık ve net cümleler kurulmaya çalışılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucunda toplam 36 maddelik Likert tipi taslak bir ölçek oluşturulmuştur. “Tamamen katılıyorum=5”, “büyük ölçüde katılıyorum=4”, “kısmen katılıyorum=3”, “çok

az katılıyorum=2”, “hiç katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilen ölçeğe pilot uygulama için son hali verilmiştir. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesinde kullanılan hiç katılmıyorum 1.00-1.80; çok az katılıyorum 1.81-2.60, kısmen katılıyorum 2,61-3.40; büyük ölçüde katılıyorum 3.41-4.20; tamamen katılıyorum 4.21-5.00 aralıkları, seçeneklerdeki en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Ön uygulama için Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenime devam eden başlangıç düzeyi öğrencilerine uygulanmıştır. Bu üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarının seçiminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programına benzerlik göstermesine dikkat edilmiştir. Ölçek, çalışma grubuna sınıf ortamında 20 dakikalık bir sürede uygulanmıştır. Tablo 2.10’da uygulamanın yapıldığı okullar ve ulaşılan öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 2.10. Ön Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları

Taslak Ölçeğin Uygulandığı Kurum	Ulaşılan Öğrenci Sayısı	Cinsiyet	
		Kız	Erkek
Dokuz Eylül Üniversitesi	129	47	82
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	90	34	56
TOPLAM	219	81	138

Ölçeği inceleyen öğretim elemanı ve uzmanların dönüt ve düzeltmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerden sonra ölçek son şeklini almıştır.

2.4.1.2. Ölçek formlarının geçerlik-güvenirlik çalışması

Motivasyon ölçeğinin yapı geçerliğinin ortaya konması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymaya çalışan temel yollardan biri faktör analizidir (Büyüköztürk, 2003). Ancak, faktör analizin uygulanabilir olup olmadığının da belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla mevcut örneklemden elde edilen verilerin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve evrendeki dağılımın normalliğini sınanan Bartlett testi uygulanmalıdır (Pallant, 2005; Tavşancıl, 2002). Söz konusu işlemler yapılmıştır ve taslak ölçeğe ilişkin KMO değeri .826; Bartlett testi sonucu ise 11.2 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bilindiği gibi KMO değerinin 1’e yaklaşması istenen bir durumdur (Tavşancıl, 2002). Bu hesaplamaların ardından, faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor

analysis) kullanılmıştır. Böylece ölçeğin faktöryel geçerliği, başka bir deyişle yapı geçerliği, iki farklı faktör analizi uygulamasıyla incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanacak olan bir faktörde yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olmasına bağlıdır. Bir faktörle yüksek yük değeri veren maddeler faktörün tanımladığı yapıyı ölçen maddeler olarak adlandırılır. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması istenmekle birlikte faktör yük değeri 0.30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizi için SPSS 17.00 kullanılmıştır.

AFA'ya otuz altı madde ile başlanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür. 1'den küçük öz değeri olan faktörler dikkate alınmamıştır. Faktörlerin daha kolay tanımlanabilmesi ve yorumlanabilmesi için varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. 36 maddeli 4 faktörlü ön deneme ölçeğinde madde yük değerleri Tablo 2.11'de verilmiştir.

Tablo 2.11. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Faktörler			
	1	2	3	4
Md 1	,756			
Md 2	,730			
Md 3	,624			
Md 4	,542			
Md 5	,834			
Md 6		,781		
Md 7		,689		
Md 8		,535		
Md 9		,788		
Md 10			,661	
Md 11			,755	
Md 12			,530	
Md 13				,594
Md 14				,529
Md 15				,597
Md 16		,319		
Md 17		,284		
Md 18	,462	,590		
Md 19	,495	,458		,360
Md 20	,428	,380		
Md 21	,322			
Md 22	,517	,432		
Md 23	,380	,443		
Md 24			,712	
Md 25			,511	,442
Md 26			,253	
Md 27			,252	
Md 28	,473			,542
Md 29				,372
Md 30	,400		,443	
Md 31			,367	
Md 32	,442			,532
Md 33		,411		,512
Md 34		,353		,369
Md 35		,412		,589
Md 36		,521		,704

Madde 16, 21, 24 ve 29 ve 31'in madde yük değerlerinin .30'un üzerinde olmasına rağmen o faktöre dahil edilmemesi gerektiği uzman görüşüne sunulmuş maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde 17,26 ve 27'nin madde yük değerlerinin .30'un altında olduğu görülmüştür ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde 18, 19,20,22,23,25,28, 30,32,33,34,35 ve 36'nın birden fazla faktörde yük değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra 15 madde nihai ölçekte yer almaktadır. Nihai ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve AFA sonuçları Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. Nihai ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Faktörler			
	1	2	3	4
Md1	,833			
Md2	,825			
Md3	,798			
Md4	,777			
Md5	,654			
Md6		,823		
Md7		,798		
Md8		,688		
Md9		,612		
Md10			,853	
Md11			,781	
Md12			,732	
Md13				,879
Md14				,862
Md15				,520

En düşük madde yük değerinin 0.52 olduğu görülmüştür. Dört faktörde toplanan bu çözümün açıkladığı toplam varyans miktarı %66'dır. Faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için 4.98 ve %33.21; ikinci faktör için 2.08 ve %13.92; üçüncü faktör için 1.48 ve %9.88; dördüncü faktör için 1.34 ve %8.91'dir.

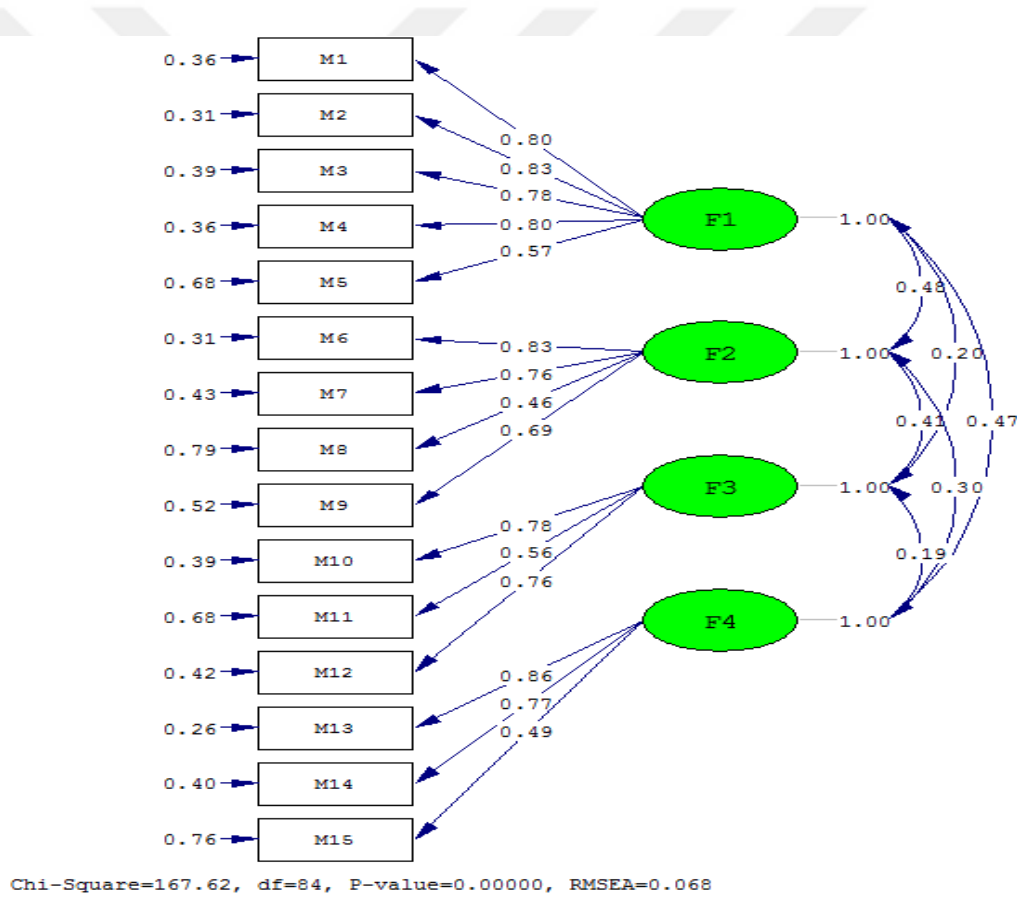
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde açıklayıcı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Sümer, 2000'den akt. Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Ön uygulama gruplarının yanıtlamış oldukları ölçek maddelerine önce Açımlayıcı Faktör Analizi, daha sonra nihai ölçek maddelerine Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada DFA için Lisrel 8.30 kullanılmıştır.

DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. En sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AG-FI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü

(RootMeanSquareResiduals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RootMeanSquareError of Approximation, RMSEA).

DFA ile faktörleri belirlenen ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde Ki-Kare değerinin ($\chi^2=167.62$, $N=219$, $sd=84$, $p=.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak örneklem genişledikçe Ki-Kare analiz sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Bu nedenle, büyük örneklerde sd / χ^2 oranına bakılması önerilmektedir. Analiz ile hesaplanan sd / χ^2 oranı $1/2$ 'dir. Uyum indeksi değerleri ise, $RMSEA=0.06$, $GFI=0.90$, $AGFI=0.86$, $CFI=0.96$, $NNFI=0.95$, $RMR=0.05$ ve $SRMR=0.06$ 'dır. (Tablo 2.13)

Tablo 2.13. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

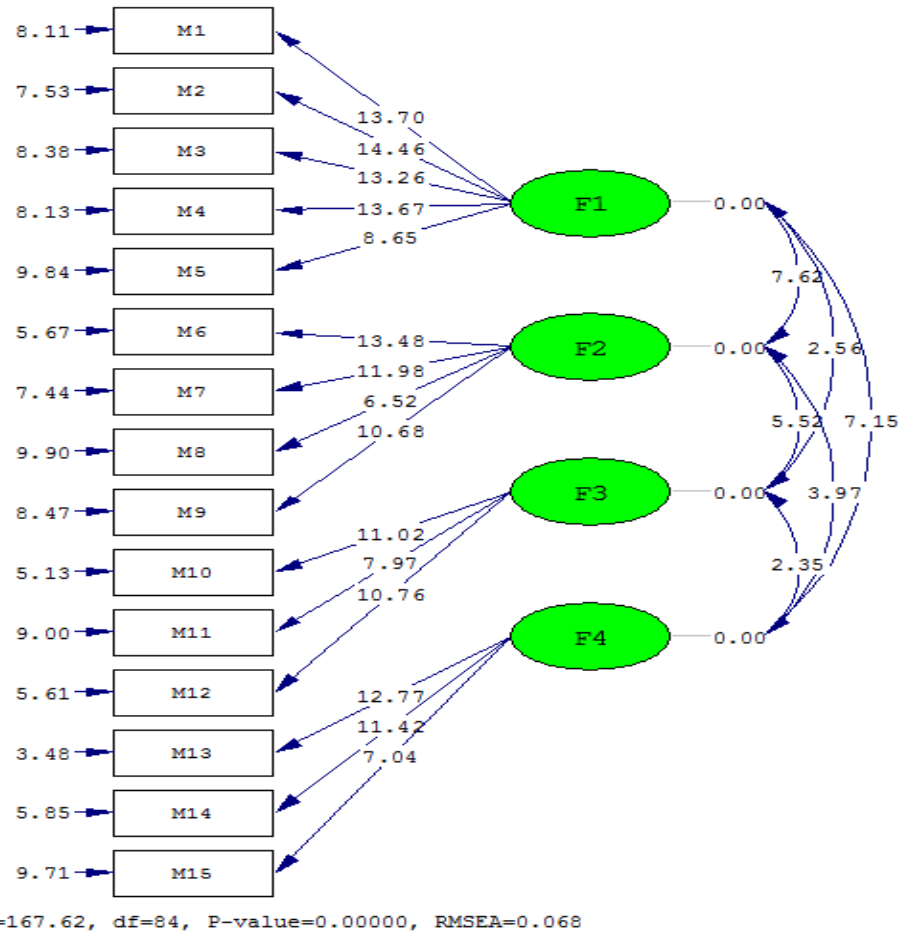


SD (df)/ χ^2 için $1/3$ iyi uyumdur. $1/5$ genelde kabul edilebilir sınırdır. RMSAE değeri için 0'a yakın değerler vermesi istenir. 0.05 ve küçük değerler mükemmel, 0.08 ve küçük değerler ise modelin karmaşıklığı olan kabul edilebilir değeri gösterir. $GFI=0.90$ üzeri iyi uyum olarak kabul edilir (Örneklem büyükse bu değer düşük olabilir). $AGFI=$ Örneklem büyüklüğü göz önüne alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. $AGFI=0.95$ ve üzeri

mükemmel uyumu 0.90-0.94 ise tatminkar düzeyde uyumu gösterir. CFI= 0.90 ve üzeri iyi uyum, NNFI (TLI) = 0.95 ve üzeri iyi uyumu gösterir (Çapık, 2014).

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla, (i) düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve (ii) üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2.14'te gösterilmiştir.

Tablo 2.14. Motivasyon Ölçeğinin Faktörlerinin Düzeltmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t testi Sonuçları



Üst %27 ile alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu değerleri 0.65 ile 0.21 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan alfa katsayıları Tablo 2.15'te verilmiştir. Alfa değerleri 0.52 ile 0.62 arasında değişmektedir.

Tablo 2.15. Ölçeğin Madde- Toplam Korelasyonu ve Cronbach Alfa Değerleri

	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Değerleri
Madde 1	,631	,826
Madde 2	,647	,826
Madde 3	,648	,825
Madde 4	,650	,825
Madde 5	,492	,839
Madde 6	,503	,836
Madde 7	,481	,837
Madde 8	,354	,844
Madde 9	,504	,835
Madde 10	,274	,847
Madde 11	,210	,848
Madde 12	,419	,840
Madde 13	,447	,839
Madde 14	,402	,841
Madde 15	,486	,836

Tablo 2.16’da ölçek faktörlerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arası ve faktör-toplam puanlar arası korelasyonları verilmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyonlar 0.86 ile 0.61; faktör puanları arasındaki korelasyonlar 0.25 ile 0.60 arasında değişmektedir.

Tablo 2.16. Motivasyon Ölçeği Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Faktör	X	SS	F1	Korelasyonlar		
				F2	F3	F4
F1	16.95	4.51		0.43	0.28	0.42
F2	18.63	2.10			0.60	0.29
F3	14.05	1.81				0.25
F4	11.01	2.44				
TOPLAM	60.63	8.11	0.85	0.71	0.61	0.66

* p<.05, **p<.01

2.4.1.3. İngilizce hazırlık programını değerlendirmeye yönelik öğretim elemanı ve öğrenci anketleri

Nicel araştırmada kullanılmak için ikinci aşamada İngilizce hazırlık programı değerlendirilmek üzere Bellon ve Handler modelinde yer alan ve hedefler ana odak noktasını belirlemek amacıyla yapılan ihtiyaç analizi aşamaları temel alınarak İngilizce hazırlık öğretim elemanı ve öğrencileri için benzer soruları kapsayan ‘İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme Öğretmen ve Öğrenci Anketleri’ şeklinde adlandırılan iki ayrı form/ ölçme aracı geliştirilmiştir. Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin

daha düşük olması gibi avantajları (Akt. Büyüköztürk ve ark., 2010: 126) olduğundan dolayı anket uygulanmasına kararlaştırılmıştır. Öğretim elemanı ve Öğrenciler için anket geliştirme süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.17. İngilizce Hazırlık Programı İhtiyaç Analizi Öğretim Elemanı ve Öğrenci Anketi geliştirme aşamaları

1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama
Literatür tarama Problemi tanımlama Amacı ve soruları belirleme	Madde yazma Taslak form oluşturma	Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma	Ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme

I. Aşamada, Kuramsal çerçeve ve problem tanımlanmış ve ilgili değişkenler, alt amaçlar belirlenmiştir. Buna göre, ihtiyaç analizi anketinin amacı Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin İngilizce hazırlık programına yönelik algıları ve programdan beklentileri olarak belirlenmiştir. Öğrenci ve Öğretim Elemanı Anketi aşağıdaki boyutlara yönelik maddelerden oluşmaktadır:

1. Katılımcıların kişisel bilgileri
2. Hazırlık öğretiminin nasıl olması gerektiği
3. İstenilen seviyeye ulaşma beklentisi
4. En önemli/önemsiz dil öğrenme alanları
5. Belli dil alanlarında mevcut durum
6. Dil öğrenme alanlarının zorluk derecesi
7. Dil öğrenme ve öğretme tekniklerinin önemlilik ve gerçekleştirilebilirlik derecesi
8. İngilizce derslerine yönelik sorular
9. Akademik personele yönelik sorular
10. Ders kitaplarına yönelik sorular
11. Belli değerlendirme türlerine yönelik önem ve yeterlilik derecesi
12. Katılımcıların programın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik önerileri.

Öğretim Elemanı Anketinde Öğrenci Anketinden farklı olarak hazırlık okulunun mevcut öğretim felsefesi/yaklaşımı ile önerilen öğretim felsefesi/yaklaşımı boyutları yer almaktadır.

II. Aşamada, öğrenci ve öğretim elemanı anket bölümleri belirlendikten sonra yapılan literatür taraması sonucunda benzer araştırmaların ölçme araçlarından (Atbaş, 1999; Yıldız, 2004; Erozan, 2005) yararlanılarak maddeler yazılmıştır.

III. Aşamada, benzer çalışmaların İngilizce maddelerinin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Hem dil hem de alan uzmanı olan dört kişiye taslak form e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Üç kişi geri bildirimde bulunmuştur. Türkçe çevirisi yapılan maddeleri İngilizce'ye çevirmeleri istenmiş ve dil geçerliği sağlanmıştır. Maddelerde alan uzmanı ve dil uzmanı olan kişilerin önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Nihai öğrenci formu 12 bölümden ve toplam 178 sorudan oluşmakta ve bazı bölümlerin sonunda açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Nihai öğretim elemanı formu 14 bölümden ve toplam 182 sorudan oluşmakta ve yine bazı bölümlerin sonunda açık uçlu sorular da bulunmaktadır.

IV. Aşamada, ölçeğin ön deneme uygulamasını yapmak için daha önce uygulama izni alınmış olan Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında 285 öğrenciye ve 10 öğretim elemanına anketler uygulanmıştır. 281 öğrencinin ve 10 öğretim elemanının anketleri değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilere ve öğretim elemanlarına anlaşılmayan noktalar sorulmuş ve maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve anketler son halini almıştır. Anketler; (5) Tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (2) katılmıyorum, (1) hiç katılmıyorum, (3) Çok fazla, (2) Biraz, (1) Hiç, (4) Çok önemli/gerekli/ (1) Önemsiz/gereksiz, (4) Çok yeterli, (1) Yetersiz, (4) Her zaman gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş, (1) Hiç gerçekleşmekte olmayan/gerçekleşmemiş seçeneklerinden oluşmaktadır.

2.4.1.4. Anket formlarının geçerlik-güvenirlilik çalışması

Yapı geçerliliği ile ilgili temel ölçüt, kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğinde ölçme aracının öngörülen hususları ölçüp ölçmediği, soruların ölçülen kavramın anahtar yönlerini kapsayıp kapsamadığı araştırılır (Büyüköztürk, 2007). Öğretim elemanı ve öğrenci anketinin geçerlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde dil ve Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanı olan bir araştırma görevlisi, iki İngilizce öğretim görevlisi, Eğitim Bilimleri

Bölümü'nde görev yapmakta olan bir Doç.Dr. ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan bir Prof. Dr. olmak üzere toplam beş kişinin görüşleri alınarak ölçme aracının ön uygulama formu oluşturulmuştur.

Pilot uygulamada anket formlarının tüm maddelerinden (182 ve 178 madde) alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach-Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır.

Anket çalışmasının güvenilirlik hesaplaması şu şekildedir:

1-İngilizce derslerine ve öğretim elemanlarına yönelik maddelerin (21 madde) Cronbach Alpha değeri:0.90

2- Main course (Temel İngilizce) ders kitabına yönelik maddelerin (14 madde) Cronbach Alpha değeri:0.86

3- Okuma yazma kitabına yönelik maddelerin (8 madde) Cronbach Alpha değeri:0.91

4- Dinleme konuşma kitabına yönelik maddelerin (8 madde) Cronbach Alpha değeri:0.92 olarak bulunmuştur.

2.4.2. Nitel Boyutta Kullanılan Ölçme Araçları

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının uygulayıcısı olan öğretim elemanları ve yöneticiler, bu süreçte aktif yer alan öğrencilerin ve dış birim öğretim elemanları ve öğrencilerinin programa ilişkin görüşlerini saptamak üzere veri toplama tekniği olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Ayrıca sınıf içi yarı yapılandırılmış gözlemler ile doküman incelemesi veri toplama teknikleri kullanılarak nicel araştırma sonuçları ve görüşme yanıtları teyit edilmiştir.

2.4.2.1. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları

Görüşme (interview, mülakat) sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir (Karasar, 2009). Briggs, görüşmenin en çok kullanılan veri toplama aracı olduğunu savunmuş ve bireylerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, şikâyetleri, duyguları ve inançları hakkında bilgi toplamada etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme türü kullanılmasına

karar verilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede bütün deneklere aynı şekilde soruların sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği ve bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizinin daha kolay olması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) nedeni ile tercih edilmiştir. Bu sebeple, sorulacak soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenerek, görüşme yapılan kişilere temel sorular aynı sıra ile açık uçlu bir formatta sorulmuştur.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları kolayca anlaşılabilir olması için açık ve belirgin olarak aynı zamanda mantıklı bir sırada görüşmecilere sunulmuştur. Her sorunun yalnızca bir özelliği ölçmesine dikkat edilmiştir. Görüşme öncesi hazırlık aşamaları (araştırma sorularına karar vermek, görüşme sorularını tasarlamak, soruları sıralamak, giriş ve kapanışları hazırlamak, görüşülen kişilerin kayıtları için hazırlanmak, görüşme formu için pilot test yapmak) ve görüşme sürecinde yapılması gerekenler (Görüşmeye hazırlama, konuyu tanımlama, görüşmeyi zamanında sonlandırma, not tutma vs.) titizlikle yerine getirilmiştir. Hazırlık programını değerlendiren görüşme formlarında yer alması düşünülen sorular öncelikle Bellon ve Handler değerlendirme modelinin aşamalarına ve bu aşamalarda sorulabilecek örnek sorulardan ve benzer araştırma bulguları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Ancak dış birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlık programının işleyişine yönelik değil, öğrencilerin bölümlerdeki mevcut durumlarına ve hazırlık programının işleyişine yönelik önerilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formları, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve nitel araştırma alanlarında çalışmakta olan beş öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan dönüt ve düzeltmeler sonucunda biçimlendirilmiş ve pilot uygulaması örneklem /araştırma kapsamı dışında kalan üç İngilizce okutmanı ve rastgele seçilen üç İngilizce hazırlık programı öğrencisi, yine dış birimlerde görev yapmakta olan üç öğretim elemanı ve rastgele seçilen iki Turizm Fakültesi ve iki Uluslar arası İlişkiler bölümü öğrencisine yapılmış, böylece sorularda anlaşılmayan bölümlerin olup olmadığı belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İngilizce hazırlık programına yönelik öğrenci ve öğretim elemanı, dış birim öğrenci görüşme formunda Bellon ve Handler değerlendirme modelinin dört ana odak noktası (amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar) boyutları ve bunların alt boyutları altında birbirine paralel formlar şeklinde toplam 30 adet soru yöneltilmiştir.

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik bakış açıları

2. Organizasyon

- Kaynaklar
- Organizasyon süreci
- Programlar
- İletişim
- Karar alma süreci
- Yapı
- Dönüt ve değerlendirme

3. İşlemler

- Programın hedefleri
- İçeriği
- İşlenişi
- Değerlendirilmesi

4. Çıktılar

- Öğrenci Başarısı

Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış olup, bir görüşmenin ortalama süresi hazırlık programı öğretim elemanları için ortalama 1,5-2 saat, hazırlık programı öğrenciler için ortalama 30 dakika, dış birim öğretim elemanları için 1-2 saat ve dış birim öğrencileri için 40-60 dakika olarak hesaplanmıştır. Ses kayıt cihazına izin verilmeyen durumlarda veriler not alma tekniği ile toplanmıştır. Veriler, 2016–2017 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında toplam 13 İngilizce hazırlık programı öğretim elemanı, 18 İngilizce hazırlık programı öğrencisi, Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde görev yapmakta olan beş öğretim elemanı, Turizm Fakültesi'nde görev yapmakta olan 10 öğretim elemanı, Mühendislik Fakültesi'nde görev yapmakta olan 11 öğretim elemanı olmak üzere toplam 26 dış birim öğretim elemanı ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Turizm Fakültesi ve

Mühendislik Fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda okumakta olan hazırlık öğrenimi görmüş sekizer öğrenci ile görüşme yapılarak elde edilmiştir.

Ham veriler word formatında sorular, yanıtlar ve yapılan analizler sonucunda kodlar olmak üzere 2 sütun şeklinde Times New Roman- 12 punto, 1,5 satır aralığı üzere İngilizce hazırlık programı öğretim elemanı formunda 84 sayfa, İngilizce hazırlık programı öğrenci formunda 90 sayfa, dış birim öğretim elemanı formunda 77 sayfa ve dış birim öğrenci formunda 144 sayfa tutmuştur.

2.4.2.2. Gözlem verilerinin toplanması

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Gözlem, kısmen süreçler de dahil olmak üzere bir programın gerçekte nasıl işlediği konusunda tam bir bilgi toplamak ve sınıf içi öğretim etkinlikleri için bilgi toplamak amacıyla yapılır (Uşun, 2012). Bu çalışmada öğrenme-öğretme sürecinin nasıl işlediğini belirlemek amacıyla gözlemler yapılmıştır.

Gözlem sadece göz ile değil tüm duyu organları ile yapılabilir (Karasar, 2009). Araştırmada, eğitim öğretim sürecinin uygulamada nasıl işlediğinin ortaya konması için sınıfta işlenen bir olay ya da durumla ilgili doğrudan bilgi edinmek istenildiğinde ve yapılandırılmış gözlem aracı kullanıldığında tercih edilen *yarı yapılandırılmış gözlem* uygulanmıştır. Gözlemci, hiçbir faaliyette yer almamış, dışarıdan hiçbir etki etmeden gözlemini gerçekleştirmiştir, bu açıdan, çalışmada gözlemci katılımcı olarak yer almıştır. Gözlem formu boyutları şu başlıkları içermektedir:

1. Sınıf içindeki fiziksel durum,
2. Materyaller,
3. Okutman ve öğrenci davranışları ve okutman-öğrenci etkileşimi,
4. Yapılan etkinlikler ve bunların nasıl gerçekleştiği,
5. Gözlemcinin bu boyutlara ilişkin yorumları.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan dört geleneksel öğretim ve dört geleneksel olmayan öğretim yaptığı düşünülen toplam sekiz öğretim elemanı arasından, gönüllülük esasına

dayalı kişiler seçilmiş ve gözlem çalışmaları belirttiğimiz öğretim elemanlarının girmiş olduğu farklı sınıf ve derslerde yürütülmüştür. Gözlemler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde farklı sınıflarda 3,5 hafta her bir öğretim elemanının 4'er ders saatinde olmak üzere toplam 32 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemin kaydedilmesi aşamasında video kayıtlarına izin verilmediği için gözlemler gözlemci tarafından tutulan kayıtlar ile yazıya aktarılmıştır ve fotoğraf çekimleriyle desteklenmiştir. Sınıf içi gözlem sonucu not alma tekniği ile elde edilen ham gözlem verileri, gözlemin yapıldığı gün bilgisayar ortamına aktarılarak toplam 66 sayfalık yazılı metin elde edilmiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılı süresince yapılan öğretim elemanı ve öğrenci sınıf içi gözlemleri pilot uygulamadan sonra öğretim elemanlarının çalışma programları doğrultusunda çalışma takvimi belirlenerek gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.18'de Gözlem yapılan sınıflar, ders isimleri, ders saatleri, konular ve tarihleri verilmiştir.

Tablo 2.18. Öğretim Şekli, Ders İsimleri, Ders Saatleri, Konular ve Tarihleri

Öğretim Şekli	Ders İsimleri	Ders Saati	Konular	Gözlem Tarihi
Öğrenci Merkezli	Dinleme ve Konuşma	2	Dishonesty in Schools	06.04.2017
Öğrenci Merkezli	Dilbilgisi	2	Used to/ would/ be used to/ get used to	07.04.2017
Öğrenci Merkezli	Okuma ve Yazma	2	Concluding Sentence	10.04.2017
Öğrenci Merkezli	Dinleme ve Konuşma	2	Dishonesty in Schools	10.04.2017
Öğretmen Merkezli	Temel İngilizce	2	Modern Manners?	11.04.2017
Öğretmen Merkezli	Temel İngilizce	2	Revise & Check (2. ünite)	12.04.2017
Öğrenci Merkezli	Temel İngilizce	2	Love at Exit 19	12.04.2017
Öğrenci Merkezli	Temel İngilizce	2	Love at Exit 19	13.04.2017
Öğrenci Merkezli	Dinleme ve Konuşma	2	Dishonesty in Schools	17.04.2017
Öğrenci Merkezli	Dinleme ve Konuşma	2	Dishonesty in Schools	17.04.2017
Öğretmen Merkezli	Dilbilgisi	2	a/an/the	18.04.2017
Öğretmen Merkezli	Okuma ve Yazma	2	Concluding Sentence	18.04.2017
Öğretmen Merkezli	Temel İngilizce	2	Love at Exit 19	19.04.2017

Tablo 2.18. Öğretim Şekli, Ders İsimleri, Ders Saatleri, Konular ve Tarihleri (devamı)

Öğretmen Merkezli	Dilbilgisi	2	a/an/the	19.04.2017
Öğretmen Merkezli	Dilbilgisi	2	Adverbs and Adjectives	20.04.2017
Öğretmen Merkezli	Dinleme ve Konuşma	2	Dishonesty in Schools	21.04.2017
TOPLAM				
32 SAAT				

2.4.2.3. Doküman analizi

Nitel araştırmanın bir üçüncü boyutu olarak verileri desteklemek adına doküman analizine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada mevcut durum açıklaması aşamasını gerçekleştirme sürecinde yapılan doküman incelemesi, okulun resmi web sitesi, yönetici ve koordinatörlerde bulunan yazılı belgeler, öğrenci el kitabı, İngilizce kitapları, alıştırmaları, öğrenci sınıf listeleri gibi yazılı belgeleri kapsayarak görüşme, gözlem yöntemleriyle birlikte kullanılmış ve verilerin desteklenmesi ve çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların birçok araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirliliği açısından birtakım sınırlılıkları olduğu kabul edilmektedir. Bu duruma daha çok araştırmacının yanlılığı neden olabilmektedir (Shenton, 2004). Bu nedenle, nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik kavramlarını karşılayabilmek amacıyla bazı ölçütler ortaya konmuştur.

Bu kriterler Lincoln ve Guba (1985) tarafından dört aşamada Tablo 2.19’da belirtilmiştir.

Tablo 2.19. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri

Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütleri
Güvenilir olma (Credibility)
Transfer edilebilirlik (Transferability)
Güvenirlik (Dependability)
Doğrulanabilirlik (Confirmability)

2.5.1. Güvenilir olma (Credibility)

Nitel araştırmada katılımcıların görüşleri ile araştırma raporunda araştırmacının yazdıkları aynı ise güvenilir olma ölçütü karşılanmış olur. Katılımcıların görüşlerini ortaya

koymak amacıyla birkaç yöntemin uygulanması gerekir. Bu sebeple, birtakım stratejiler uygulanmalıdır. Bu stratejilerden birincisi üçgenleme (çeşitleme) dir (Guba ve Lincoln, 1989). Aynı olayı farklı şekillerde incelemek araştırmacının güvenilirliği (trustworthiness) açısından önemlidir. Örneğin, bir araştırmacı farklı etnik unsurların bulunduğu bir okuldaki yaptığı araştırmayı değişik veri toplama yöntemleri kullanarak yaparsa araştırmacının niteliğini artırmış olur (Shenton, 2004). Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Patton (2002) birden fazla perspektifin bir arada kullanılmasıyla araştırmaların daha nitelikli olacağını belirtmiş ve çeşitleme yönteminin farklı kullanımlarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

-Veri Çeşitlemesi: Veriler farklı gruplardan, farklı çevrelerden veya farklı zamanlarda toplanabilir.

- Araştırmacı Çeşitlemesi: Aynı araştırmada birden fazla araştırmacı olabilir.

- Yöntemsel Çeşitleme: Aynı araştırmada veri toplamak için birden fazla veri toplama tekniği kullanılabilir.

- Kuramsal Çeşitleme: Yapılan çalışma ile ilgili olarak farklı kuramsal yorumların değerlendirilmesi yapılabilir. Yani verileri yorumlamak için farklı bakış açıları ve teoriler kullanılabilir.

Eldeki araştırmada yalnızca yabancı diller yüksek okulunda öğrenim gören öğrenciler, görev yapmakta olan öğretim elemanları ve yöneticiler değil, hazırlık programının etkilediği dış birim öğrenci ve öğretim elemanları da çalışma grubu içinde yer almışlardır.

Gözlem veri toplama tekniğinde Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Programında doktora yapmakta olan, gözlem tecrübesi olan ve İngiliz Dili Eğitimi lisans programından mezun olmuş iki araştırma görevlisi araştırmacıya yardımcı olmuşlar ve gözlem sonuçlarının güvenilirliği için pilot çalışma (12 ders saati) da yapılarak gözlem konuları üzerinde durulmuş ve sorunlar giderilmiştir. Gözlem yapıldıktan sonra gözlemler arasındaki uyuma bakılmıştır. Pilot gözlem sonuçları karşılaştırılarak gözlemcilerin aldıkları notlar arasında uyumsuzluk olmadığı anlaşılmıştır. Uyumun iyi olduğu alınan not

karşılaştırmaları yapıldıktan sonra anlaşılması ve gözlem yapma işlemi devam ettirilmiştir. Ayrıca içerik analizi ve betimsel analiz yapılan görüşme formlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla her bir görüşme formu türü (İngilizce hazırlık öğrencileri görüşme formu, İngilizce hazırlık öğretim elemanları görüşme formu, dış birim öğretim elemanları görüşme formu, dış birim öğrenci görüşme formu) için nitel araştırma deneyimine sahip ikişer araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Rastgele seçilen üç İngilizce hazırlık öğrencileri görüşme formu, üç İngilizce hazırlık öğretim elemanları görüşme formu, dört dış birim öğretim elemanları görüşme formu ve dört dış birim öğrenci görüşme formu olmak üzere toplam 14 görüşme formunda yer alan metinler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelinmiştir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, iki kodlayıcı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen görüşme formları için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne $[= \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100]$ göre iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı hesaplanmış ve bu katsayısı Dış Birim Öğrenci Görüşme Formları için %83, Dış Birim Öğretim Elemanı Görüşme Formları için %75, Hazırlık Birimi Öğrenci Görüşme Formları için %77 ve Hazırlık Birimi Öğretim Elemanı Görüşme Formları için %74 olarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırma için güvenilirlik hesabının %70'in üzerinde çıkmasını kabul edilebilir olarak ifade etmektedir.

Bu çalışmada birden fazla veri toplama tekniğinden (ölçek, anket, görüşme, gözlem, doküman analizi) yararlanılmıştır. Tek bir veri toplama tekniğinin kullanılmasının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır (Jack ve Raturi, 2006). Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla yöntem çeşitlenmesi yapılmıştır. Ayrıca farklı çalışmalardan elde edilen bulgularla ve uygulanan yöntemlerle karşılaştırma yapılmış ve farklı bakış açılarından yararlanılmıştır.

2.5.2. Transfer edilebilirlik (Transferability)

Transfer edilebilirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlar (ortamlar) için de kullanılabilir olması demektir (Given, 2008). Eldeki çalışmanın bulguları, benzer başka durumlar ve ortamlarla da benzerlik gösterebilir. Araştırma sonucunda verilen öneriler de başka bağlamlar için kullanılabilir.

2.5.3. Güvenirlik (Dependability)

Güvenirlik araştırmanın her bir aşamasının detaylı olarak ortaya konmasıdır (Lodico ve ark., 2006). Bu çalışmada her bir işlem ve aşama detaylı olarak sunulmuştur. Böylelikle araştırma Bellon ve Handler değerlendirme modelini kullanacak araştırmacılar için tüm boyutların ve aşamaların nelerden oluştuğunu ve içeriğinin detaylı olarak görülmesini sağlamıştır.

2.5.4. Doğrulanabilirlik (Confirmability)

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini tam ve doğru olarak yansıtmalıdır (Shenton, 2004; Given, 2008). Le Comte ve Goetz (1982, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006)'ın belirttiği gibi doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimsel bir yaklaşımla alıntılarının doğrudan sunulması sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılar verdikleri yanıtları teyit etmişlerdir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

2.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Çalışma grubunda bulunan İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin demografik özellikleri betimsel analiz yapılarak SPSS 17.0 programında frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır.

2.6.1.1. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin çözümü

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeğinde yer alan maddelerden elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ve ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) tabloya dönüştürülerek sunulmuştur. Elde edilen bilgiler en küçükten en büyüğe doğru (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Çok Az Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) şeklinde 5'li likert ölçeği tipinde yorumlanarak verilmiştir.

2.6.1.2. İngilizce hazırlık programını değerlendiren öğretim elemanı ve öğrenci anketlerinin çözümlenmesi

İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme Öğretim Elemanı ve Öğrenci anketlerde yer alan maddelerden elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına girilmiş ve SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle verilerin ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) ve ankette yer alan belli dil alanlarında ve mevcut değerlendirme türlerinin mevcut durumunun ne derece önemli/gerekli olduğu ve ne derece gerçekleştirildiği/gerçekleşmekte olduğu arasındaki ilişki, korelasyon (r) analizi yapılarak ve anlamlılık (p) derecesine bakılarak tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Korelasyon analizi yaparken Correlation Coefficients bölümünden Spearman seçilmiştir çünkü bu ölçek bölümlerinde yer alan veriler normal dağılım göstermemektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğine ise verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine ve Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olması gerekirken bu değerlerin çok dışında olduğu ve Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerinin ise 0.01 düzeyinde olduğu böylece anlamlılık düzeyinin aslında $p>0.05$ olması gerektiği belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler (5) Tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (2) katılmıyorum, (1) hiç katılmıyorum, (3) Çok fazla, (2) Biraz, (1) Hiç, (4) Çok önemli/gerekli, (1) Önemsiz/gereksiz, (4) Çok yeterli, (1) Yetersiz, (4) Her zaman gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş, (1) Hiç gerçekleşmekte olmayan/gerçekleşmemiş şeklinde yorumlanarak verilmiştir.

2.6.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

2.6.2.1. Görüşme verilerinin çözümlenmesi

Alt, Alt-orta ve Orta seviye İngilizce hazırlık sınıflarından ve ölçek ve anketleri yanıtlayan gönüllülük esasına göre seçilen İngilizce hazırlık programı 13 öğretim elemanı ve 18 öğrenci, Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler bölümü, Turizm Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi 1.,2.,3. ve 4. sınıflardan 2'şer öğrenci toplamda 24 öğrenci ve ilgili fakültelerin bölümlerinde görev yapmakta olan toplam 26 öğretim elemanı ile görüşülmüştür. Bireysel olarak yapılan görüşmelerin bir kısmı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, bir kısmı ise not alma tekniği ile yazıya aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler, word formatında bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiştir.

Nitel verilerin analizini derinliğine göre 2 grupta incelenmek mümkündür. Strauss ve Corbin (1990) sınıflamasına göre bu iki grup “betimsel ve içerik analizidir.” Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken; içerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutlarının ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavramlar içerik analizi ile keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu sebeple, araştırmada nitel veriler hem betimsel hem de içerik analizine başvurularak analiz edilmiştir. Veri analizi, iki sütun halinde yazıya aktarılan görüşme formunun araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak metnin bütününden çıkarımlar sağlanmaya çalışılmasıyla başlamıştır. Sütunun sol bölümünde görüşme verileri, kategoriler ve temalar, sağ bölümde ise kodlar yer almıştır.

Tablo 2.20. Hazırlık Programı Öğretim Elemanı Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması

<p>1- Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleri sizce nelerdir? Öğrenciler istek isteksizlik konusunda bir Türk nasıl davranıyorsa öyle davranıyorlar. Sene başında <u>istekli görünmelerine</u> karşın bu istekliliğin sürekliliği söz konusu değil. İlk sınavdan sonra, ilk dönemin sonunda ya da ikinci dönemin başında kopmalar oluyor. Bunun nedeni olarak şunu söyleyebilirim, öğrenciler daha önceki <u>eğitim geçmişlerinden</u> kaynaklanıyor olabilir bilmiyorum neden kaynaklanıyor ama her şeyi <u>hazır bekliyorlar</u>. Sınav yapılacak, sınavda ne tür sorular sorulacağına dair şeyleri sizden bekliyorlar. Bunları bulamayınca ya da hazır alamayınca onlardaki isteksizlik artıyor. Buraya gelme istekleri ise ikiye ayrılabilir. Zorunlu hazırlık okuyanlar <u>bölmelerinin gereği ihtiyaçları var İngilizce’ye</u>. Daha doğrusu buradaki sınavları geçmeleri gerekiyor bölümdeki dersleri almak için. Bölümlerindeki dersleri anlayacak düzeyde İngilizce bilmeleri gerekir en azından. O hedefe ulaşamadıklarında ne kadar sürer bölümü tamamlamaları bilmiyorum. İsteğe bağlı öğrencilerde ise birçoğu turizm öğrencisi <u>kariyeri, meslekleri için</u> İngilizce mutlaka olması gereken bir şey. Bir kısmı bunun farkında ama hiç karşılaşmadığımız diğer kısmı da nasıl olsa hazırlığa bir sene kayıtlıyız. Gitmesek de olur, <u>istediğimizi yapabiliriz o arada diye düşünüyor</u>. Çünkü ikinci öğretimde bir sınıfta 52 kişi kayıtlı görünüyordu. Derse <u>gelen öğrenci sayısı</u> 7-8 di.</p>	<p>İstekli- Türk gibi, zorunluluk, kariyer, meslek, bölüm</p> <p>İsteksiz- hazırcılar, eğitim geçmişleri</p> <p>Boş vakit olarak görme</p>
<p>1- İngilizce hazırlık programının hedefleri yazılı olarak belirtilmiş midir? Cevabınız evet ise, hedefler nelerdir? Cevabınız hayır ise, yazılı olarak belirtilmeli midir ve hedefler neler olmalıdır? <u>Yazılı hedefler var mı bundan emin değilim</u>. Benim tek bildiğim bir ara <u>Öğrenci El Kitabı</u> hazırlamıştık. Orada hedef olarak öğrencilerimizi <u>B1 düzeyinde mezun etmek</u> olarak yazıyordu. B1 düzeyinin öğrencilerin bölümlerde işlerine yarayıp yaramadığı, ne derece yararlı olduğu konusunda görüşmeler yapılmadı. Yazılı olarak ben görmedim. Olmadığını düşünüyorum. Beceri bazında şu şudur şeklinde <u>yazılı hedefler yok. Mutlaka olmalı</u>. Bölümlerde bu <u>öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenip hedeflerin revize edilmesi gerekir</u>. Bunlar sınavlarımızı, derslerde yapacaklarınızı ve sonuçta alacağınız ürünü net olarak ortaya koyar.</p>	<p>Kararsız- ÖEK</p> <p>Yazılı hedeflerin olmaması</p> <p>İhtiyaç karşılayan hedefler olmalı</p>
<p>2- Programın hedefleri nasıl belirleniyor? Bir yaz programın revize edilmesi için <u>toplantılar</u> yapılmıştı. Ama o zaman alınan kararların hiçbiri sonra yönetmelikte yer almadı. Onun için <u>bilmiyorum...</u></p>	<p>Kararların uygulanmaması</p>

Tablo 2.21. Hazırlık Programı Öğrenci Örnek Ham Görüşme Kodlaması

<p>ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI</p> <p>2- İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleriniz nelerdir? İstekliydim İngilizce öğrenmeye. Yurtdışı planlarım var. Hazırlıktan bölüme yönelik İngilizce bekliyordum. Ama beklediğim olmadı. Bölümden dolayı (Mühendislik) yurtdışına gitme, master (Almanya'da) yapmak istiyorum. Ancak intermediate'ta başlıyoruz ve bitiriyoruz.</p>	<p>İstekli- yurtdışı eğitim, bölüm</p> <p>Hayal kırıklığı</p>
<p>ORGANİZASYON</p> <p>1- Akademik personelin sayısı sizce yeterli mi? Ne kadar olmalıdır?Dönem arası akademik personel değişikliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sayıca yeterli. 2. dönem 3'e düştü öğretmen sayısı. Hem gramer hem MC aynı öğretmen olması sağlıklı değil.</p>	<p>Yeterli</p> <p>Değişme- olumsuz</p>
<p>2- Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? Ekstra materyaller olmalı. X hoca farklı materyaller getiriyor. Konular skillerde paralel olduğu için sıkılıyor. Günlük hayattan makaleler olması iyi olurdu.</p>	<p>Ekstra materyal- makale isteği</p> <p>Aynı konular- sıkıcı</p>

Tablo 2.22. Dış Birim Öğretim Elemanı Örnek Ham Görüşme Formu Kodlaması

<p>1-Adnan Menderes Üniversitesi İngilizce hazırlık programı hakkında bilginiz var mı? Hazırlık programı hakkında bir bilgim var. Bizim öğrencilerimiz de eskiden zorunlu olarak okuyorlardı, hazırlık eğitimi alıyorlardı.</p>	<p>Olumlu</p> <p>Zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrenc.</p>
<p>2-Biriminiz öğrencileri için İngilizce eğitimi gerekli midir? Neden? Yüzde yüz gereklidir. Hatta İngilizce bile yeterli değil şu anda rehberlik durumuna baktığımızda. Ki bizim mezun olan öğrencilerimize aktif olarak çalışanlara baktığımızda İngilizce dışında birkaç dil ekleyenler ancak sektörde başarılı olabiliyorlar. Ki İngilizce bilmeyenler bu mesleği yapamazlar. Çünkü mezun olduktan sonra bir Türkiye turunu tamamlamaları gerekiyor. Bir de YDS'den en az 75 puan almaları gerekiyor rehberlik yapabilmeleri için. Bu yeterlilikleri sağlayamadıkları takdirde zaten mesleği icra edemiyorlar. O yüzden İngilizce zorunlu olmalı. Anadili gibi bilmeleri gerekiyor neredeyse. Bunun yanında birkaç tane daha dil bilirlerse mesleklerini yapmada diğerlerinden birkaç adım önde oluyorlar.</p>	<p>Yüzde yüz</p> <p>Meslek için (rehberlik)</p> <p>İş bulmak</p> <p>Anadili gibi</p> <p>Başka diller de</p>

Tablo 2.23. Dış Birim Öğrenci Örnek Ham Görüşme Kodlaması

<p>ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI</p> <p>1- İngilizce hazırlık eğitiminiz süresince İngilizce öğrenmeye yönelik istek düzeyiniz nasıldı? Neden? İngilizce derslerini seviyordum. Hazırlık olması beni çok mutlu etmişti. Turizm artı yapmak istediklerim İngilizce istediği için sevinmiştim.</p>	<p>İstekli-Mesleki gereklilik ve içsel motivasyon</p>
<p>ORGANİZASYON (Kaynaklar)</p> <p>2- Okutmanların dönem arasında değişmesi hakkında ne düşünüyordunuz? Birinci dönem derslere geldik. İkinci dönem hocaların değişmesi bize hiçbir şey ifade etmedi. Çünkü devam zorunluluğunun kalktığını görünce arkadaşlarımız gelmeyince hocalar değişmiş değişmemiş fark etmedi benim için.</p>	<p>Değişim nötr</p>

Metinlerde yer alan cümleler kelime kelime tekrar okunarak anahtar kavramlar kodlanmıştır ve renkli olarak işaretlenmiştir. Kodlardan yola çıkılarak, verileri genel çerçevede açıklayabilen kategorilere ulaşılmış ve kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar şemsiye kavram olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan temalar, Bellon ve Handler Değerlendirme Modelinin dört aşaması üzerine odaklanılarak yorumlanmıştır. Öncelikle çeşitli yöntem ve teknikler yardımı ile toplanmış veriler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda veri seti içerisinde yer alan ve araştırma konusu ile ilgisi olduğu düşünülen kelime, cümle ve paragraflar analiz birimi olarak ayıklanmış ve bu analiz birimleri isimlendirilmek suretiyle kodlanmıştır. Daha sonra mevcut kodlar kendi içerisinde örülerek kategoriler tanımlanmıştır. Bu aşamada kategoriler de isimlendirilmiştir. Ardından farklı kategoriler arasındaki ilişki yapıları anlaşılmaya çalışılmış ve bu suretle birbirleri ile ilişkisi bulunan kategoriler bir tema altında toplanmıştır (Marshall ve Rossman, 1995). Nitel verilerin analizinde sayısal istatistik yapılarak frekansların hesaplanması ve yazılması, sonuçların sunulması aşamasında yapılmaktadır (<http://www.ataaof.com>) ve eldeki araştırmada da frekanslar Maxqda 12 programıyla hesaplanarak Tablo 2.24'te gösterilmiştir (Yalnızca bir veri aracının kodlama listesi yer almaktadır).

Tablo 2.24. Dış Birim Öğrenci Görüşme Kodları, Kategorileri, Temaları, Başlıkları ve Frekansları

Başlık	Tema	Kategori	Kodlar	Frekans		
Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik Bakış Açıları	İngilizce öğrenme istek ve isteksizlik nedenleri	Dönem arası okutman değişikliği	İstekli	15		
			Mesleki zorunluluk	5		
			Bölüm zorunluluğu	5		
			İsteksizlik	11		
			Yetersiz eğitim	8		
			Hayal kırıklığı	3		
			Olumlu- iletişim ve akademik özellikler	10		
			Olumsuz- akademik özellikler	8		
			Kaynaklar	Materyal/araç-gereç yeterliliği	Seviyeleri ağır kitaplar	6
					Fiyatı pahalı kitaplar	5
Skill kitapları- yetersiz	11					
Olumlu	3					
Organizasyon	Okul ve sınıfın fiziksel olanakları	İdare ve okutmanlar ile öğrenciler arası iletişim kaynakları	Olumsuz	18		
			Olumlu	7		
			Eski bina	5		
			Kampüsten uzak	3		
			Dershane gibi	2		
			Soğuk	3		
			Olumlu-samimi	10		
			Olumsuz- iletişim yoktu	14		

Tablo 2.24. Dış Birim Öğrenci Görüşme Kodları, Kategorileri, Temaları, Başlıkları ve Frekansları (devamı)

	İletişim yolu	Daha samimi olmalı	5
	önerileri	İdareye ulaşılabilir olmalı	3
	Sorunları	İletişim yok	6
	tartışma yeri ve yararlılığı	Sınıfta	6
Karar alma	Karar alma	Bilinmiyor	24
	sürecinin	Öğrenci görüşleri de alınmalı	15
	işlemesi	Öğrenci görüşleri alınmamalı	7
Programlar	Beceri	Dinleme konuşma yetersizliği	19
	derslerinin etkililiği		
	Ders saatlerinin yeterliliği ve önceliği	Daha fazla dinleme konuşma dersi	10
		İşleyiş önemli	5
Yapı	Görev ve sorumlulukların belirtilmesi	Yeterli	5
		Bilinmiyor	14
		Oryantasyon programı	8
		Kitap alma zorunluluğu	4

2.6.2.2. Gözlem verilerinin çözümlenmesi

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan toplam sekiz öğretim elemanı arasından, gönüllülük esasına dayalı kişiler seçilmiş ve gözlem çalışmaları belirttiğimiz öğretim elemanlarının girmiş olduğu farklı sınıf ve derslerde yürütülmüştür. Sınıflarda yapılan gözlemler not alma tekniği ile yazıya aktarılmıştır. Yapılan gözlemler, word formatında bilgisayar ortamına aktarılarak düzenlenmiştir.

Araştırmada gözlem verileri betimsel analize başvurularak analiz edilmiştir. Veri analizi, yedi sütun halinde yazıya aktarılan gözlem formunun araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak metnin bütününden çıkarımlar sağlanmaya çalışılmasıyla başlamıştır. İlk altı sütunda gözlem verileri ve temalar, en sağ sütunda ise kodlar yer almıştır.

Tablo 2.25. Sınıf Gözlem Ham Veri Kodlaması

GÖZLEM FORMU- Öğretmen merkezli

Ders Adı: MC

Sınıf: İHS 101

Saat: 45'+45'

Öğrenci Sayısı: 13

Konu: Modern Manners?

Süre	Aktiviteler	Materyaller/ Fiziksel durum	Okutman	Öğrenciler	Yorumlar	
6 dk.	Giriş	Bilgisayar Projektör Öğrenci kitabı tahta	Öğretmen projektörden <u>kitabı yansıtarak</u> konunun başlığının ne olduğunu soruyor.	Öğrenciler soruya <u>yanıt</u> <u>vermiyorlar.</u>	Öğretmen <u>monoton bir ses</u> <u>tonuyla</u> konuştuğu için öğrenciler sıkılıyorlar. Üst düzeyde okuyan öğrenciler oldukları için geleneksel öğretimden sıkılıyor olabilirler.	Kitabı yansıtma Öğr. olumsuz tepkisi Sıkıcı ses tonu Dinleme Anadil ve hedef dili birlikte kullanma- ögrc. Hedef dil kullanımı- ögrt. Dönüt için kitap yanıtları Olumlu pekistirec
8 dk.	Dinleme – Soru-cevap		Öğretmen birkaç ses <u>dinletiyor.</u> Öğretmen tahminleri tahtaya yazıyor. Öğretmen <u>İngilizce</u> konuşuyor. Öğretmen soruların yanıtlarını kontrol etmek için <u>yanıtları açıyor.</u> Yanıtların hepsi doğru olduğu için <u>'Well done'</u> diyor.	Sonra sesleri dinliyorlar. Tahminlerde bulunuyorlar. Öğrenciler <u>İngilizce</u> konuşuyorlar genelde ancak bazen <u>Türkçe</u> konuşuyorlar.		

Gözlem kodlarının belirlenmesi sonucunda bir tema-kod listesi oluşturulmuştur.

Tablo 2.26'da sınıf gözlem kodları ve temaları sunulmuştur.

Tablo 2.26. Sınıf Gözlem Kodları ve Temaları

Tema	Kodlar	
	Öğretmen Merkezli	Öğrenci Merkezli
Fiziksel Ortam	Yeterli sınıf büyüklüğü	Yeterli sınıf büyüklüğü
	Az sayıda öğrenci	Az sayıda öğrenci
	Makul sayıda öğrenci	Makul sayıda öğrenci
	Geleneksel sıra düzeni	U sıra düzeni
	Işık yeterli	geleneksel sıra düzeni
	Isıtma yeterli	Projektör cızırtısı rahatsızlık verici
	Projektör cızırtısı rahatsızlık verici	Işık yeterli
Kullanılan Materyaller	Görseller yok	Isıtma yeterli
	Projektör	Görseller yok
	Bilgisayar	Projektör
	Tahta	Bilgisayar
	Ders kitapları	Tahta
		Ders kitaplar
		Görsel- işitsel kullanımı
Öğretim Elemanı Davranışları	Monoton ses tonu	Jest ve mimikleri iyi kullanma
	Anadil ve hedef dili birlikte kullanma	Hedef dil kullanma
	İsimle hitap etme	İsimle hitap etme
	Öğretmenin hatayı anında düzeltmesi	Hatayı anında düzeltmeme
	Yanıtlama için süre verme	Yanıtlama için yeterli süre verme
	Yetersiz sınıf yönetimi	İyi sınıf yönetimi
	Öğretmenin masaya yakın durması	Öğretmenin hareket halinde olması
	Pekleştirme az	Olumlu pekiştirme kullanma
	Geleneksel ders bitişi	Etkili tahta kullanımı
	Dönüt verme	Dönüt verme
	İpucu verme	
	Kitaptaki konular haricinde ek bilgi verme	
	İyi zaman yönetimi	

2.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bogdan ve Biklen (1998), insanı konu alan araştırmalarda iki geleneksel etik uygulaması olduğunu belirtmektedir. Bunların birincisi, bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın niteliğini ve karşılaşılabilecekleri tehlike ve zorlukları bilmeleri, diğeri ise bireylerin elde edecekleri kazanımlardan daha büyük risklerle karşılaşmamalarıdır.

Bu araştırmada etik açıdan bu iki uygulamaya da dikkat edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle görüşme yapılacak okullar için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünden ve dış birimler için ilgili birimlerin bölüm başkanlığı ve dekanlıklarından resmi izinler alınmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanları, öğrenciler ve yöneticiler belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmelerin hepsinde, öğretim elemanı ve öğrencilerin herhangi bir elektronik kayıt cihazı kullanımına izin vermemeleri halinde bazı kayıtlar kalem kağıtla yapılmıştır.

Araştırma raporunun sunulmasında araştırmaya katılan bireylerin isimleri hiçbir şekilde açıklanmamış ve görüşme yapılan İngilizce hazırlık öğretim elemanları için Ö.E.1, Ö.E.2 ... şeklinde, İngilizce hazırlık öğrencileri için Ö1, Ö2 şeklinde, dış birim öğretim elemanları için D.Ö.E.1, D.Ö.E. 2... şeklinde ve dış birim öğrencileri için D. Ö. 1, D.Ö. 2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Araştırmacı, araştırmaya katılan tüm katılımcılara araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılacakları bilgisini kendilerine bildirmiştir.

2.8. Araştırmacının Rolü

Program değerlendirme sadece program tasarımcısı, öğretmen ya da değerlendirmecinin sorumluluğunda değildir. Liderliği kurumlar üstlenmiş olsa da, müdürler, öğretmenler ve hatta öğrenciler de program değerlendirmeden sorumlu olabilirler. Genel olarak program değerlendirme sürecini yürütebilecek iç ve dış değerlendiriciler olmak üzere iki değerlendirici grubu yer almaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

1) İç Değerlendiriciler: Programın içinden ya da araştırmayla ilişkili bireylerdir. Bu tür değerlendiriciler, program hakkında daha fazla bilgiye sahip olup programla ilgili hızlı dönütlerin sağlanması ve programın katılımcıları ile birebir bir ilişki içinde olması açısından dış değerlendiricilere göre daha fazla tercih edilirler.

2) Dış Değerlendiriciler: Uygulanan programa daha uzak kaldıkları için yansız bir bakış açısına sahiptirler. Bazen bu durum olumsuzluk yaratabilir. Öte yandan, değerlendirmeye katılan kişiler, dış değerlendiriciye daha duyarlı yanıtlar verdikleri için iç değerlendiricilere göre daha fazla tercih edilebilirler.

Bu araştırmada araştırmacı iç değerlendirici olarak rol almıştır. Araştırmacı, İngilizce hazırlık programının işleyişi konusunda aynı kurumda yıllardır çalışmakta olduğu için tecrübesi bulunmaktadır. Bu nedenle, hem kaynaklara ulaşma konusunda daha hızlı olunmuştur hem de çalışma grubu ile birebir ilişki içindedir ve yanıt alma konusunda çoğunlukla sıkıntı yaşanmamıştır.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu araştırmanın bulgularının sunumunda, bu bölüm altında söz konusu araştırmaya rehberlik eden araştırma soruları dikkate alınmıştır. Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programını Bellon ve Handler Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli'nde yer alan aşağıdaki aşamalara göre sunulmuştur:

- 1) Mevcut Durum Açıklaması,
- 2) Analiz Etkinlikleri,
- 3) Toplam Geliştirme Birimleri.

Yapılan ölçek, anket, görüşme, gözlem ve yazılı doküman analizleri sonucunda Bellon ve Handler Modeli'nde yer alan dört ana odak noktası (amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar) yukarıda verilen üç aşamanın altında açıklanmıştır.

3.1. İngilizce Hazırlık Programının Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular

Bu aşamada cevaplandırılacak soru şudur:

1. Amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (Hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar boyutlarının yer aldığı İngilizce hazırlık programının mevcut durumu nedir?

3.1.1. Amaçlar

Bu bölümde okulun internet sitesi, internet sitesinde yer alan Öğrenci El Kitabı, Yabancı Dil Eğitim Yönergesi, Avrupa Ortak Çerçeve Programı (CEFR), öğretim elemanı anketleri, öğretim elemanı ve yönetici görüşme formları okulun amaç ve hedefleri, felsefesi doğrultusunda incelenmiştir. İngilizce hazırlık programında yer alan amaçların mevcut durumunu incelemeyi önce programın felsefesini ortaya koymak gerekir. Programın felsefesi, tercih edilen öğrenci ve öğretim elemanı rollerini, vurgulanması gereken bilgi ve beceri alanlarını ve değerleri içermelidir (Bellon ve Handler, 1982).

Programın felsefesi, öğrenciler açısından şöyle ifade edilmektedir: İngilizce hazırlık sınıfına kayıtlı öğrencilerin girmeye hak kazandıkları programlarda yer alan İngilizce dil bilgisi ve becerilerini, sözlü ve yazılı iletişim yetkinliklerini, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, derslerini takip edebilecek düzeye getirmektir. Ancak açıkça ifade edilen bir program felsefesi yazılı olarak bulunmamaktadır.

Kurumun amacı olarak ise Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, İngilizce becerilerini edinmiş, günlük ve akademik hayatta kendini ifade edebilen, akademik ve etik değerlere bağlı öğrenciler yetiştirmek; dinamik ve yetkin öğretim kadrosuyla yabancı dil öğretimi alanında hizmet veren kurumlar arasında tercih edilen, tüm evrensel değerlere bağlı, çağdaş bir eğitim kurumu olabilmek olarak belirtilmiştir.

Genel olarak hazırlık programının amacı, İngilizce hazırlık sınıfına kayıtlı öğrencilerin girmeye hak kazandıkları programlarda yer alan İngilizce dil bilgisi ve becerilerini, sözlü ve yazılı iletişim yetkinliklerini, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, derslerini takip edebilecek düzeye getirmektir. Tüm öğrencilerin başlangıç seviyesi ne olursa olsun hazırlık sınıfı sonunda Orta Düzey (Intermediate B1) seviyesine ulaşmaları hedeflenmektedir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Yönergesi'nde İngilizce öğretiminin amacı, öğrenciye İngilizcenin temel kurallarını öğretmek, İngilizce kelime bilgisini geliştirmek, İngilizcede okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. Bu açıklamadan yola çıkarak öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitiminde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve ayrıca dilbilgisi ve kelime bilgilerini de geliştirmeleri hedeflendiği söylenebilir. Ancak hiçbir yazılı kaynakta öğrencilerin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun B1 seviyesinin gerektirdiği yeterlikler bir liste halinde sunulmamıştır. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun B1 seviyesinin gerektirdiği yeterlikler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) Uygun B1 Seviyesi Yeterlikleri

Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Yazılı Anlatım
-İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. -- Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	-Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. -Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	-Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. -Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	-Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. -Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. - Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	-Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. -Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun B1 seviyesi yeterliklerini bu şekilde genel hatlarıyla belirledikten sonra İngilizce hazırlık programı öğretim elemanı anketine göre iki öğretim elemanı dört beceriyi hedefleyen, iki öğretim elemanı bölümdeki dersleri takip edebilecek düzeye sahip, bir öğretim elemanı ise genel (standart) İngilizcenin yer aldığı bir program felsefesine sahip bulunduğu düşüncesindedirler.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında amaç, belirlenen seviyede temel (genel) İngilizceyi öğretebilmektir. Ancak hiçbir yazılı kaynakta ne temel (genel) İngilizce ne de Özel amaçlı İngilizceyi öğretebilmek amacı yer almaktadır. Programın felsefesi ve genel amacı dışında İngilizce hazırlık programında kullanılan ders kitapları haricinde hiçbir yazılı kaynakta özel hedefler yer almamaktadır.

Hazırlık öğretim elemanları ve yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda yedi öğretim elemanı dört becerinin hedeflendiğini belirtmiştir. Bir öğretim elemanı dört becerinin ve orta düzeyin hedeflendiğini şöyle açıklamıştır: “*Evet. İnternette var. Dört beceriyi edinebilecek düzeye ulaşabilmek. Tabii intermediate (orta) düzeyde.*” (Ö.E.5). Üç öğretim elemanı intermediate (orta) düzeyin, iki öğretim elemanı ise genel hedeflerin yer aldığı bir program olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bir öğretim elemanı genel hedeflerin yer

aldığı program amacını şöyle vurgulamıştır. “*Yönergede var. Specific hedefler yok. Genel hedefler var.*” (Ö.E.1) Öğretim elemanlarının çoğunluğu (n=10) program amacının yazılı olarak yer aldığını belirtmiştir. Bir öğretim elemanı amacın ve hedeflerin yazılı bir kaynakta belirtildiğini şu şekilde ifade etmiştir: “*Öğrenci el kitabında belirtilmiştir. Hedefler ise günümüz şartlarında insanların başka ülkelerdeki insanlarla iletişim kurma, okuduğunu anlama ve gördüğünü yazma.*” (Ö.E.13). İki okul yöneticisi programın amaçlarının yazılı olarak yer aldığını belirterek 10 öğretim elemanının görüşünü desteklemiştir.

Y1: *Açıkça belirttiğimizi düşünüyorum. Çünkü hedefler dediğimizde öğrencilerin akademik hayatlarında kullanabilecekleri genel İngilizce dil becerisini öğrencilere kazandırmak genel hedefimiz.*

Y2: *Bizim kurumumuzda evet. Hem yönergemiz var, hem Dil Çerçeve Programı var. Bu da herkesin görebileceği şekilde yazılı olarak hazırlanıyor. Bizim hizmet sunduğumuz birimlerin beklentileri doğrultusunda Temel İngilizce öğretiminin Avrupa Ortak Çerçevesi'nin sunduğu B1 seviyesinin yeterli olacağı şeklinde bir hedefimiz var.*

Çoğu öğretim elemanının aksine bir görüş ileri süren üç öğretim elemanı amaçların yazılı olarak hiçbir kaynakta bulunmadığı bir öğretim elemanının görüşü doğrultusunda açıklanabilir: “*Belirtilmemiştir. Ne öğrencilere, ne hocalara. Elementary kurundaki öğrencinin edinmesi gerektiği hedefler sunulmamıştır.*” (Ö.E.12)

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı yedi öğretim elemanı ve yöneticisi hedeflerin bölümlere göre belirlendiğini vurgulamışlardır. Bunu da bir öğretim elemanı şu şekilde aktarmıştır: “*Birimlerin istedikleri hedeflere göre hazırlık birimiyle hedefler belirleniyor.*” (Ö.E.3). Bir yönetici ise aynı doğrultuda görüş sunarak şöyle bir açıklama yapmıştır: “*Avrupa Dil Çerçeve programı ve birimlerin beklentileri doğrultusunda hedefler belirleniyor.*” (Y2). Beş öğretim elemanından biri amaçların okul yönetimi tarafından belirlendiğini şu şekilde ifade etmiştir: “*İdare yapıyor.*” (Ö.E.5) Öğretim elemanlarından bölümlere göre amaçların belirlenmediğini ortaya koyanlar olmuştur (n=3). Bu da bir öğretim elemanı tarafından şöyle aktarılmıştır: “*Bölüme göre belirlenmiyor hedefler.*” (Ö.E.1)

3.1.2. Organizasyon

Bu bölümde okulun internet sitesi, internet sitesinde yer alan Öğrenci El Kitabı, İngilizce hazırlık öğretim elemanları ve öğrencileri ve dış birim öğrencileri ile sınıf ve okul gözlemleri organizasyon (kaynaklar, yapı, organizasyon süreci, programlar ve dönüt ve değerlendirme) ana odak noktası doğrultusunda incelenmiştir.

3.1.2.1. Kaynaklar

İnsan Kaynakları

İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan 14 erkek ve 15 kadın olmak üzere toplam 29 İngilizce öğretmeni ve Yüksekokul yönetiminde yer alan bir müdür ve iki müdür yardımcısı bulunmaktadır. İdari işlerden sorumlu olan beş personel ile bir Yüksekokul Sekreteri, hizmet personeli olarak üç kişi görev yapmaktadır (<http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller>).

Birinci dönem bir sınıfa derse giren öğretim elemanlarının daha sonraki dönemde o sınıfta derse girmediği veya o sınıfın farklı bir dersine girdiği de görülmektedir.

Materyal/Araç-gereç

Ders kitapları olarak seviyelere göre değişiklik gösteren Temel İngilizce kitap sayısı Elementary (Başlangıç) seviyesi sınıfları için üç Temel İngilizce kitabı, bir Okuma Yazma kitabı, bir Dinleme Konuşma kitabı, bir Dilbilgisi kitabı; Pre-intermediate (Alt-orta) seviye sınıfları için iki Temel İngilizce kitabı, bir Okuma Yazma kitabı, bir Dinleme Konuşma kitabı, bir Dilbilgisi kitabı; Intermediate (Orta) seviye sınıfları için bir Temel İngilizce kitabı, bir Okuma Yazma kitabı, bir Dinleme Konuşma kitabı, bir Dilbilgisi kitabı okutulmaktadır (<http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller>).

Ders kitapları haricinde sınıflarda farklı kaynak kullanımına pek sıcak bakılmamasına ilişkin İngilizce hazırlık programı üç öğretim elemanı farklı kaynaklardan yararlanamadıklarını, farklı kaynak kullanımının yasak olduğunu/izin verilmediğini şöyle belirtmişlerdir: “Kitaplar. Başka bir şey kullanılmasına izin verilmiyor ki.” (Ö.E.13), “Kitap, bilgisayar, projeksiyon, internet. Mümkün olduğunca standartı bozmamaya çalışıyoruz. O yüzden ya her sınıfta kullanılsın ya da hiç kullanılsın istiyoruz. Fotokopi işine son yıllarda girmemeye çalışıyoruz.” (Ö.E.11).

Ancak öğrencilerin çoğunluğu (n=11) bazı öğretim elemanlarının sınıfa farklı kaynaklar getirdiklerine dikkat çekerek öğretim elemanlarının görüşlerinden farklı yanıtlar vermişlerdir. “*Y öğretmen sözlük getiriyor.*” (Ö2), “*X hoca fotokopi getiriyor.*” (Ö7).

Dersliklerde beyaz tahta, tahta kalemi, projektör, bilgisayar ve DVD oynatıcı bulunmaktadır. İngilizce hazırlık programında görüşme yapılan tüm öğretim elemanı (n=13) ve öğrenciler (n=18) de benzer görüşler sunmuşlardır. “*Kitaplar, projeksiyon, tahta, bilgisayar.*” (Ö.E5), “*Kitap, projektör, videolar.*” (Ö1).

Dış birim öğrencilerinin tümü (n=24) hazırlık eğitimleri süresince kitap, bilgisayar, projektör, fotokopi olanaklarından yararlandıklarına ilişkin açıklamalarını bir öğrencinin şu şekildeki ifadesiyle netleştirmiştir: “*Kitaplar, projektör, bilgisayar, tahta, fotokopi.*” (D.Ö.5). Şu anda 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler tarafından o dönemde hikaye kitaplarının (n=8) da kullanıldığı ifade edilmiştir. “*Kitaplar, projektör, bilgisayar, tahta. Hikaye kitapları vardı.*” (D.Ö.11).

Okul ve Sınıfların Olanakları

Yüksekokul, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında faaliyete girmesine rağmen 2015-2016 eğitim-öğretim yılında merkez yerleşke içerisinde yeni bir binada öğretime başlamıştır. Yapılan okul gözlemleri sonucunda 20 derslikli okulda 16 dersliğin İngilizce hazırlık programının uygulandığı sınıflara tahsis edildiği ortaya çıkmıştır. Bunların dışında bir seminer salonu ve bir toplantı salonu, iki İngilizce öğretim elemanları odası, yönetim odaları, idari ve hizmet personeli odaları mevcuttur. Ancak yalnızca İngilizce kaynakların olduğu bir kütüphane/salon, dil laboratuvarı, okula ait kantin ve fotokopi odası bulunmamaktadır. Fotokopi makineleri yalnızca soru kağıdı basmak amacıyla akademik büro ve öğrenci işleri, idari mali işler odalarında yer almaktadır. Öğretim elemanlarının odalarında her bir öğretim elemanının bilgisayarını, her beş/altı öğretim elemanı için bir yazıcı bulunmaktadır. Okulun girişinde öğrencilerin dinlenmeleri için koltuklar, masalar ve sehpa yer almaktadır.

Yapılan sınıf gözlemleri sonucunda, sınıflarda yer alan sıraların ikili veya tekli oldukları görülmektedir. Sınıflarda yer alan ısıtma ve soğutma sistemleri, beyaz ve çoklu aydınlatma sistemi, duvarlara monte edilmiş hoparlörlü ses sistemi ile olanakları bulunmaktadır. Sınıfların duvarları beyaz renktedir. Sınıfların geleneksel sıra düzenine veya

öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda U düzenine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf duvarlarında görsellerin olmadığı ve duvarların boş olduğu fark edilmiştir.

Devam çizelgelerinin incelenmesi sonucunda sınıflarda öğrencilerin devamsız olmaları nedeniyle 30 civarında görünen öğrenci sayısı genelde 30'un altındadır. Ancak 30 ve üzeri olan sınıflar da bulunmaktadır.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimlerinin Desteklenmesi

Hizmetiçi eğitim birimi uygulamalarına göre, öğretim elemanlarının mesleki olarak lisansüstü eğitimleri, hizmetiçi eğitim, yurtdışı eğitimi açısından desteklendiği; ancak hizmetiçi eğitimin kitapları satın alınan yayınevleri tarafından sağlandığı ve her yıl en az iki ya da en fazla dört öğretim elemanının yurtdışı eğitimine, yurtiçi eğitim veya seminerlere gönderilerek ve finansal olarak desteklenerek ve okulda hizmetiçi eğitim olanakları sunarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Okuldaki öğretimi aksatmayacak şekilde öğretim elemanlarına lisansüstü eğitim olanağı sağlanmaktadır.

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklendiği 11 öğretim elemanı tarafından belirtilmiştir. İki öğretim elemanı bunu şu şekilde açıklamıştır: “*Hizmetiçi eğitimlerle ilgili yabancı hocalar getiriliyor, herkesin katılımı sağlanıyor.*” (Ö.E.12). “*Okulda lisansüstü eğitim destekleniyor. Yayınevleri haricinde seminer ve hizmetiçi eğitim verilmiyor.*” (Ö.E.13). Ancak bir öğretim elemanı daha önceki yıllarda yaşadığı bir sıkıntıyı şöyle dile getirmiştir: “*Desteklenmekte midir? (Gülüyor). Bir zamanki yöneticilerimiz bana lisansüstü eğitim için bir gün gidebileceğimi söylediler zaten o gün de boş gündü. Bu yüzden ders dönemim üç yıl sürdü. Başka üniversitelerde benimle beraber lisansüstü eğitime başlayan arkadaşlar bir buçuk yılda tamamladılar ders dönemlerini. Yayınevlerinin dışında seminer veya hizmetiçi eğitim verilmiyor.*” (Ö.E.10).

Okul yöneticileri ise öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklendiğini görüşmeler sonucunda ortaya koymuştur. Bir yöneticinin açıklaması şu şekildedir: “*Yönetici gözüyle söylemek gerekirse tabii ki destek oluyoruz. İş yükü var tabii ki okulda. Bu iş yükü asli işlerini aksatmamak kaydıyla izin veriyoruz. Okutman arkadaşlara olduğu yerlerde, kendi üniversitemizde lisansüstü eğitim yapanlara izin veriyoruz. Yasal olarak başka üniversitelerde lisansüstü eğitime izin verilmiyor. Burada eğitim yapanlara destek oluyoruz. HİE (hizmetiçi eğitim) her dönemde en az bir defa olmak kaydıyla yapıyoruz.*” (Y1).

3.1.2.2. Yapı

Mevcut yapının ortaya konması sürecinde öğretim elemanı, öğrenci ve yöneticilerin rolleri ve sorumlulukları yer almaktadır. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları ve yöneticileri ile yapılan görüşme bulgularında, İngilizce hazırlık programında yer alan kişilerin rol ve sorumluluklarının yazılı kaynaklarda (Öğrenci El Kitabı, Yönerge, Yönetmelik) yer aldığı (n=11) iki öğretim elemanı tarafından şöyle ifade edilmiştir: “*Öğrenci el kitabı, yönerge ve yönetmeliklerde var.*” (Ö.E.1). “*Genelde biz internet sitemizde bu tür şeyleri yayınlamaya çalışıyoruz ama genelde bunları öğrenciler kurcalamıyorlar. Ama öğrenci el kitabı, okutman el kitabında okutmanların ve öğrencilerin görev ve sorumlulukları yer alıyor. Sene başında yapılan oryantasyonlarda öğrencilerle ilgili sorumlulukları vurgulamaya çalışıyoruz.*” (Ö.E.11). Ancak bir öğretim elemanı ve bir yönetici roller ve sorumlulukların yazılı olarak belirtilmediğini ifade etmiştir: “*Yazılı olarak belirtilmemiştir.*” (Ö.E.10), “*Bizim genel olarak yönergemiz var. Öğrencilerin görev ve sorumlulukları için resmi olarak yazılı bir şekilde bir yerde yok ama bizim hazırladığımız Öğrenci El Kitabı var. El kitabında burada öğretim görürken yapmaları gereken şeyler, karşılaşılabilecekleri sorunlar yazılı olarak var. Bu her sene güncelleniyor. Öğrenciler bunları görebilirler. Okutman ve idare görevleri için yazılı olarak net bir şey yok. Okutman görevleri, idare görevleri şeklinde yok. Daha üst düzenlemelerden bunları çıkartabiliriz.*” (Y2).

Ayrıca sene başında yapılan oryantasyon programında da öğrencilere bu konuda bilgi verildiği bir öğretim elemanı tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “*Kitapçıklarda (Öğrenci ve Öğretim elemanı el kitapları) belirtilmiştir. Sene başında oryantasyon yapılıyor.*” (Ö.E.2).

Bir yönetici öğretim elemanı, öğrencilerin rol ve sorumluluklarının kaynaklarda yer aldığını “*Belirtilmiştir. Okutman El kitabı ve Öğrenci El kitabında belirtilmiştir. Örneğin öğrencilerin sınavlarından tutun da disiplinle ilgili herşey yer alıyor. Okutman el kitapçığında da okutman görev ve sorumlulukları, cezai işlem gerektiren durumlara kadar herşey belirtilmiş durumda.*” diye ifade ettiği görülmüştür (Y2).

Bir öğretim elemanı roller ve sorumlulukların kısmen belirtildiğini “*Kısmen belirtilmiştir. Yönetmeliklerde var.*” (Ö.E.4) şeklinde ifade etmiştir.

İki öğretim elemanından biri roller ve sorumlulukların belirtilip belirtilmediği konusunda herhangi bir fikirleri olmadığını şöyle aktarmıştır: “*Fikrim yok.*” (Ö.E.5).

İngilizce hazırlık programı öğrencileri ve dış birimlerde öğrenim gören öğrencilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin herhangi bir yazılı kaynağın olduğunu bilmedikleri (n=18) (n=14) bir hazırlık öğrencisinin ve bir dış birim öğrencisinin “*Bilmiyorum*” (Ö4) (D.Ö.15) yanıtıyla anlaşılmaktadır. Sekiz dış birim öğrencisinden birisi sene başında bir oryantasyon programına tabi tutulduklarını şöyle ifade etmiştir: “*Sene başında bir oryantasyon programı yapıldı. Orada bahsedilenlerini biliyoruz.*” (D.Ö.8). Bir dış birim öğrencisi çoğunlukla görev ve sorumluluk algısının kitapları alma zorunluluğundan (n=4) oluştuğunu aktarmıştır: “*Sadece şu şu kitapları alın dendi, başka bir şey söylenmedi.*” (D.Ö.24)

Öğretim elemanı, öğrenci ve yöneticilerin rol ve sorumlulukları Öğrenci El Kitabı, Yönerge ve Yönetmeliklerde genel olarak ifade edilmiş ancak detaylı olarak sunulmamıştır. Öğrencilerin materyal bulundurması gerektiği Öğrenci El Kitabında şöyle ifade edilmiştir: ‘*Materyali bulunmayan öğrenciler, derslere katılamazlar. Öğrencilerimizin, belirlenen ders kitapları ve diğer yardımcı kaynakları temin etmeleri zorunludur.*’

Yönergenin 18'inci maddesine göre devam zorunluluğuna ilişkin; ‘*Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğretim yılı boyunca okutulan derslerin yüzde seksenine devam etmeleri zorunludur. Hangi nedenle olursa olsun derslere bu oranda devam etmemiş olanlar, dönem sonu (final) sınavına alınmazlar ve hazırlık sınıfında başarısız sayılırlar.*’

Danışman öğretim elemanlarının sorumluluklarına yönelik Önlisans ve Lisans Yönetmeliği'nin 13. maddesinde şöyle bir ifade yer almaktadır: ‘*a) Bir öğrenciye, üniversiteye kayıt oluşundan üniversiteyle ilişkisi kesilene kadar geçen süre içinde kayıt, eğitim çalışmaları ve öğrencinin Üniversitedeki akademik yaşamında rehberlik etmek ve yönlendirmek üzere bir danışman atanır. b) Öğrenci, her yarıyıl/yıl kaydolacağı derslerle ilgili danışmanının görüşünü alır. Ders kayıtlarıyla ilgili nihai sorumluluk öğrenciye aittir.*’

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda programın yürütülmesi amacıyla dört komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyonlar Materyal Hazırlama Birimi, Program Hazırlama Birimi, Hizmetiçi Eğitim Birimi ve Sınav Hazırlama Birimi olarak yer almaktadır. Materyal Hazırlama Birimi'nde 11 öğretim elemanı, Program Hazırlama Birimi'nde 12 öğretim elemanı, Hizmetiçi Eğitim Birimi'nde dört öğretim elemanı ve Sınav Hazırlama Birimi'nde tüm öğretim elemanları görev almaktadır. Bu birimlerin görev ve sorumlulukları hiçbir

yazılı kaynakta yer almamaktadır. Ancak birimlerde görev yapan öğretim elemanları resmi olmayan görev ve sorumluluklarını yöneticilerin ve birim başkanlarının yönlendirmeleri sonucunda yerine getirmektedirler. Materyal Hazırlama Birimi, Program Hazırlama Birimi, Hizmetiçi Eğitim Birimi'nde birer birim başkanı ve her bir birimde değişik sayıda İngilizce öğretim elemanları kendi isteklerine göre ya da yönetim tarafından belirlenerek yer almaktadır. Sınav Hazırlama Birimi'nde ise bir birim başkanı ve tüm İngilizce öğretim elemanları görev yapmaktadırlar.

Tüm öğretim elemanları ve yöneticilerle yapılan görüşmeler de benzer bulguları vermektedir. *“Dört komisyonumuz var. Program, hizmetiçi eğitim, sınav hazırlama, materyal hazırlama komisyonları.”* (Ö.E.2). Beş öğretim elemanından biri komisyonlara katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu *“İsteyenler katılmıştır komisyonlara. Seçme olmamıştır.”* (Ö.E.4) şeklinde açıklarken dört öğretim elemanından biri ise görevlendirme usulü komisyonlara katılım olduğunu *“Komisyonlar var. İdare belirliyor üyeleri. Gerekli görev dağılımları yapılıyor.”* (Ö.E.5) diyerek belirtmiştir. Bir yönetici ise komisyonların neler olduğunu ve işleyişin nasıl olduğunu şöyle ifade etmiştir: *“Materyal hazırlama, hizmetiçi eğitim, sınav hazırlama ve program hazırlama birimlerimiz var. Materyal hazırlama birimi kitap seçme ve dağıtımı, hizmetiçi eğitim birimi seminerleri hazırlama gibi görevleri yapar. Sınav hazırlama biriminde editörlük sistemi var. Sınav birimine biz yetki veriyoruz. Onlar editörlere, editörler hocalara bir silsileyi takip ediyoruz.”* (Y2).

3.1.2.3. Organizasyon süreci

Bu bölümde İngilizce hazırlık programında yer alan iletişim, karar alma ve planlama süreçleri yer almaktadır. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları ve öğrencileri, yöneticileri ve dış birim öğrencileri ile yapılan görüşmeler ve 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar ders programlarının incelenmesi sonucunda organizasyon sürecine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

İletişim

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı resmi iletişim süreci tüm üniversitede kullanılan yöneticiler ve okutmanlardan yöneticiler ve okutmanlara EBYS, Yabancı Diller Yüksekokulu eposta adresi üzerinden, okutmanlardan öğrencilere veya öğrencilerden okutmanlara OBİS (not sistemi), danışman öğretim elemanlarının ve öğrencilerin eposta adresleri ve Öğrenci Panoları aracılığıyla sağlanmaktadır.

Resmi olmayan iletişim ise yöneticiler ve okutmanlardan yöneticiler ve okutmanlara yüz yüze ya da telefonla, okutmanlardan öğrencilere veya öğrencilerden okutmanlara yüz yüze ya da telefon (telefonla görüşme, Whatsapp grubu oluşturma) ya da internet (sosyal ağ grubu oluşturma) şeklinde gerçekleşmektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf dosyaları üzerinden yazılı olarak veya sözlü olarak iletişim kurdukları da söylenebilir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kullanılan iletişim araçlarının öğretim elemanları ve öğrenciler, yöneticiler ve dış birim öğrencileri tarafından yüzyüze, eposta, EBYS, telefon olduğu ifade edilmiştir. Bir öğretim elemanı “*Genelde e- posta ile. Bireysel olarak ise telefonla, yüz yüze veya EBYS üzerinden.*” (Ö.E.3) şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu ifadeyle aynı yönde olan bir yöneticinin açıklamaları ise şu şekildedir: “*Birden fazla iletişim yolumuz var. Bunun en sevdiğimiz kısmı yüz yüze iletişim. Bizim kapılarımız hep açıktır. Telefonumuz 24 saat açıktır. Yüz yüze iletişim aslında. Dosya sistemimiz var. Bir hocanın kaldığı yerden diğer hocamız devam ediyor. Ama genelde yüz yüze iletişimi tercih ediyorlar.*” (Y1).

Öğrenciler ise yüzyüze, eposta ve telefonla iletişim kurduklarını “*Danışman hocalarımızın (eski ve yeni) eposta adresleri, telefon numaraları var.*” (Ö11) ve “*Yüz yüze soruyoruz hocalarımıza. Danışman hocamızla eposta ile de sorabiliyoruz, konuşabiliyoruz.*” (Ö15) şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca iki dış birim öğrencisi hazırlık sınıfında öğrenim görürken teknolojik çağa uygun iletişim aracı olan whatsapp veya facebook grubu oluşturduklarını “*Whatsapp grubumuz vardı bizim.*” (D.Ö14) şeklinde yanıtlamışlardır.

İki dış birim öğrencisi ise hiç iletişim olmadığından söz etmiştir. Bu öğrencilerden biri “*Biz hiç koordinatörü görmedik, koordinatörlük vardı ama.*” (D.Ö15) şeklinde iletişimin yokluğuna dikkat çekmiştir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda dönem başlarında (yeni eğitim öğretim yılına başlangıç için) ve dönem sonlarında (akademik yılın kapanması ve genel bir değerlendirme için) rutin toplantılar toplantı salonunda yapılmaktadır. Ancak dönem içinde toplantı yapılmamaktadır. Öğrencilerle sorunların tartışıldığı yer genelde danışmanlar veya ilgili derslerin öğretim elemanları ile sınıflar veya ders aralarında koridorlar ve öğretim elemanı odaları olmaktadır. Ancak herhangi bir yer de sorunları konuşmak ve tartışmak için bir mekan haline getirilebiliyor. Öğretim elemanları toplantı salonlarında sorunların

tartışılabilirdiğini (n=13) ifade etmiştir. “*Toplantı salonunda ya da eposta yoluyla sorunlar belirtiliyor.*” (Ö.E.5) Toplantıların dönem başlarında veya sorun olduğunda yapıldığını iki öğretim elemanı şu şekilde iddia etmektedir: “*Toplantılar var. Dönem başlarında genelde.*” (Ö.E.2) Sorunlar ortaya çıktığında toplantı yapılıyor.” (Ö.E.7) Bir yönetici ise fazla sayıda olmamakla birlikte eğitim öğretim yılı içinde toplantılar yapıldığını şöyle belirtmiştir: “*Biz çok sık olmasa da dönemde bir ya da iki kez toplantı düzenliyoruz. Bunun yanı sıra akademik kurul toplantılarımız oluyor.*” (Y1). Öğrenciler sınıflar (n=10) ve her yerde (n=7) ve dış birim öğrencileri sınıflarda (n=6) iletişimin sağlandığını ve sorunların tartışıldığını ifade etmişlerdir. “*Her yerde. Sınıfta, odasında, dışarıda.*” (Ö16) “*Hem sınıfta hem müdür odasında konuşulurdu.*” (D.Ö.8) Dış birim öğrencileri hazırlık sınıfında öğrenim görürken arkadaşları ile iletişimin daha samimi olduğunu ifade ederek “*Biz kendimiz buluşuyorduk. Dışarıda.*” dedikleri ortaya çıkmıştır.

Dış birim öğrencileri (n=6) tarafından daha önceki yıllarda öğrencilerin kendi aralarında veya öğretim elemanı öğrenci arasında toplantı yapılmadığı, yalnızca öğretim elemanlarının kendi aralarında toplantı yapıldığı belirtilmiştir. “*Hocalar arasında oluyordu sadece.*” (D.Ö.6).

Karar Alma

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda karar alma mekanizmasının işlenmesi nadiren akademik kurul toplantıları aracılığıyla öğretim elemanları tarafından, çoğu zaman yöneticiler ve yöneticilerin görevlendirmiş olduğu birim başkanları ve yönetim kurulu ve yüksekokul kurulu toplantıları sonucunda gerçekleşmektedir. Yüksekokul kurulunda yüksekokul müdürü, iki müdür yardımcısı ve birim başkanları bulunmaktadır. Yönetim kurulunda ise Yüksekokul müdürü, iki müdür yardımcısı ve Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapmakta olan üç öğretim üyesi bulunmaktadır. Öğrenciler (n=18) ve dış birim öğrencilerinin (n=24) programın, öğretimin, vs. gibi kendilerini de ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmadıkları öğrenci görüşmeleri sonucunda anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları da birtakım kararların nasıl alındığına dair fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca kararların çoğunlukla yönetim (n=11) ve komisyonlar (n=5) tarafından belirlendiğini belirterek karar alma sürecinde kendilerine danışılmadığından dert yanmışlardır. “*Toplantılarda konuşuluyor ama karar alma sürecinde ne kadar yer alıyoruz orası tartışılır. İdare ve öğretim elemanları tartışıyor ama idare karar alıp bizlere eposta yoluyla bildiriyor. Program hazırlama birimi programın belirlenmesinde yer alıyor. İdare*

anlık karar alıyor, bize bildiriyor.” (Ö.E.5). Üç öğretim elemanı ise bu görüşün aksine kendi görüşlerinin de alındığını ifade etmişlerdir. Bir öğretim elemanı bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Birim başkanları müdür yardımcılarını ile koordinasyon kuruyor. Her okutman kendi biriminde başkana, başkan da müdür yardımcılara, müdür yardımcılarını da müdüre sorunları iletiyor. İdareciler programda yer alıyor. Anlık karar alma idarenin tasarrufunda.” (Ö.E.3).

Yöneticiler ise karar alma sürecine öğretim elemanlarının da dahil edildiğini ve anlık alınması gereken kararlar haricinde kimseyi zorlayacak bir karar alınmadığını ifade etmişlerdir.

Y1: Yüksekokul kurulumuz öğretimle ilgili kararları onlar alıyor. Daha demokratik olabilmek adına tüm hocalarımızın fikirlerini alıyoruz. Yaptığımız toplantılarda öğretimle ilgili şeyleri konuşuyoruz. Orada aldığımız kararlar temeli oluşturuyor zaten. Temel sorumlular müdür yardımcılarını programları belirlemede. Komisyon oluşturuyoruz. Biz müdür yardımcılarını eğitim öğretimle ilgili anlık kararları alıyoruz. Yetmediğimiz zaman müdürümüze danışıyoruz.

Y2: Programların belirlenmesinde birimler kararları alıyor, ortak karar sonucunda. Yönetime ilişkin kararlarda sadece yönetim alıyor. Herkesi ilgilendirecek kararlar veya bireysel olarak ilgilendiriyorsa tabii ki kararın muhatabı ile görüşülüyor. Kimseye emrivaki yapılmıyor. Program birimimiz kullanacağımız materyaller doğrultusunda kaç haftamız varsa ayarlama yapıyor. O bir birim tarafından yapılıyor. Problem çözme odaklı olarak okulumuzda sürekli idarecilerden birisi bulunuyor. Öğrencilerimizi de mağdur etmemek için bir çözüm buluyoruz. Öğrencilerimizi göndermeme taraftarız. Onların haklarını da koruyarak ya telafi ya da öğrencilerimizi başka sınıflara gönderme kararı alıyoruz. O gün mutlaka bir idarecimiz sorunu çözecek şekilde karar alıyor.

Bir öğretim elemanı kararların nasıl alındığına ilişkin fikri olmadığını, yalnızca kararların bildirildiğini “Bazı kararlar alınıyor ama kim alıyor bilmiyoruz. Anlık karar alınıyor, bize bildiriliyor.” (Ö.E.10) şeklinde belirtmiştir.

Öğrenciler ve dış birim öğrencileri de kararların kim tarafından alındığını bilmediklerini şöyle ifade etmişlerdir: “Bilmiyoruz idare mi hazırlıyor hocalar mı?” (Ö7) “Bilmiyorduk.” (D.Ö.1).

Planlama

2016- 2017 ders programları incelendiğinde, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda planlama süreci ders kitaplarında yer alan konuların ders saatleri ve haftalara göre bölünmesi işlemi ile sonuçlanmaktadır. Bu durum, bir öğretim elemanı tarafından *“Kitapların ön sayfalarında var. Ya da yayınevlerinden gelenler olursa onların önerileri doğrultusunda şu hafta şuraya gelinecek diye planlama yapılıyor. Ders saati bölü işlenecek sayfa sayısı şeklinde hedefler bölünüyor. Bu şekilde bir süreç işliyor.”* (Ö.E.12) şeklinde ifade edilmiştir.

Program hazırlama, yüksekokulun program hazırlama birimi üyelerince derslerin belirlenen üyelere dağıtımı ve haftaların verilmesi sonucunda gerçekleştirilmekte ve dönem başlamadan hazır hale getirilmektedir. Bu işlem, bir öğretim elemanı ve bir yönetici tarafından şöyle açıklanmıştır: *“Hangi hafta ne yapılacağı belli. Program hazırlama birimi planlıyor. Sadece konular belirleniyor hangi hafta nereye gelineceğine dair.”* (Ö.E.13). *“Program birimiz haftalık olarak neler yapılacağını materyallere göre ayarlama yapıyor.”* (Y2).

Uygulama sürecinde sorunlarla karşılaşıldığında hemen uyarılar yapılmakta ve öğretim elemanlarının plan dışına çıkması engellenmektedir. Yıllık, haftalık ve aylık hedeflerin yer almadığı bir planlama söz konusudur. Bu durum zaten İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının farklı yanıtlarından da anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları bu durumu şöyle aktarmıştır: *“Haftalık, yıllık, aylık hedefler belirleniyor mu, kontrol ediliyor mu soru işareti.”* (Ö.E.1), *“Geri kalma ya da ileri gitme olursa eposta ile bildiriyorlar ya da dosyanın üzerine not yazıyorlar. Uyarılar yapıyorlar. Yıllık olarak yapılıyor sadece.”* (Ö.E.2), *“Sadece yıllık planlama yapılıyor ancak anlık sorunlarla karşılaşıldığında çözümlenmek adına haftalık ve aylık hedef belirlendiğini sanmıyorum.”* (Ö.E.6)

Yıllık hedeflerin olduğu öğretim elemanları ve yöneticimiz tarafından iddia edilmektedir ancak aslında yıllık hedefler de bulunmamaktadır.

3.1.2.4. Programlar

Bu bölümde İngilizce hazırlık programında yer alan dersler ve saatleri, derslerde kullanılan kaynaklar ve derslikler yer almaktadır. Doküman incelemesi (Öğrenci el kitabı,

Yabancı Dil Öğretimi Yönergesi, ders kitapları) ve sınıf gözlemleri sonucunda programlara ilişkin bulgular elde edilmiştir.

İngilizce hazırlık programında öğrenim görmekte olan öğrenciler sene başında girdikleri YDYS (hem muafiyet hem seviye belirleme sınavı)'den aldıkları puanlara göre Başlangıç (Elementary) Kuru, Alt Orta Düzey (Pre-Intermediate) Kuru ve Orta Düzey (Intermediate) Kurunda aşağıda verilen tablolardaki dersleri almaktadırlar. Ders saatleri kurlara göre değişiklik göstermektedir. İngilizce hazırlık programının amaçlarından olan dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dilin kurallarını öğretmek derslerin programlarında gerçekleştirilmektedir ve açıkça ders programı olarak yer almaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017). Ders kitapları incelendiğinde, temel İngilizce (Main Course) dersi tüm becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi) içermektedir. Okuma Yazma dersinde öncelikli olarak okuma yazma ve ikincil olarak diğer becerileri de içermektedir. Dinleme Konuşma dersinde öncelikli olarak dinleme konuşma ve ikincil olarak diğer becerileri de içermektedir. Dil Bilgisi (Grammar) dersinde İngilizcenin temel kuralları öğretilmekte ve öğrencilerin doğru bir dilbilgisi yapısına sahip cümleler kurmaları hedeflenmektedir. Ancak İngilizce hazırlık programının amaçlarından olan kelime bilgisi farklı derslerin içerisinde yer almakta fakat ayrı bir ders programı olarak öğretilmemektedir.

Tablo 3.2. Başlangıç (Elementary), Alt-orta (Pre-intermediate) ve Orta (Intermediate) Kurlarında Yer Alan Dersler ve Haftalık Ders Saatleri

Dersin Adı	Ders Saatleri		
	Başlangıç (Elementary)	Alt- Orta Düzey (Pre-Intermediate)	Orta Düzey (Intermediate)
Temel İngilizce (Main Course)	14	10	8
Okuma&Yazma (Reading&Writing)	4	4	4
Dinleme&Konuşma (Listening&Speaking)	4	4	4
Dil Bilgisi (Grammar)	4	4	4
TOPLAM	26	22	20

Başlangıç (Elementary) kurundaki öğrenciler 14 saat Temel İngilizce (main course), dört saat Okuma-Yazma (reading-writing), dört saat Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dört saat dil bilgisi (grammar) dersi olmak üzere haftada toplam 26 saat ders almaktadırlar. Alt orta düzey (Pre-intermediate) kurundaki öğrenciler ise 10 saat Temel İngilizce (main course), dört saat Okuma-Yazma (reading-writing), dört saat Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dört saat dil bilgisi (grammar) dersi olmak üzere haftada toplam 22 saat ders almaktadırlar (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017). Orta düzey (Intermediate) kurundaki öğrenciler ise sekiz saat Temel İngilizce (main course), dört saat

Okuma-Yazma (reading-writing), dört saat Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dört saat dil bilgisi (grammar) dersi olmak üzere haftada toplam 20 saat ders almaktadırlar (AADÜ Öğrenci El Kitabı,2017).

Her bir ders için o dersin uzmanı olan İngilizce öğretim elemanı değil, herhangi bir İngilizce öğretim elemanı dersi verebilmektedir. Tüm öğretim elemanları İngilizce olan ve tüm kurlar ve derslerde yetkin olarak görülüp bütün dersleri verebilir olarak görülmektedir. Yabancı Dil Eğitimi Yönergesi'nin 6. maddesinde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yabancı dille eğitim verebilme koşullarını karşılayan öğretim elemanlarının göreve başlayabileceği belirtilmektedir.

Yapılan gözlemler sonucunda Temel İngilizce (Main Course) dersinde yararlanılan kaynaklar öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, alıştırma kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programlarıdır. Okuma-Yazma dersinde öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları kullanılmaktadır. Dinleme-Konuşma dersinde öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları kullanılmaktadır. Dil Bilgisi (Grammar) dersinde öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları kullanılmaktadır. Ayrıca bazen öğretim elemanlarının kendilerinin sağladığı ek kaynaklar ve internet üzerinden videolar ile dersler desteklenmektedir.

Her bir derslikte belirtilen tüm araç gereçler mevcuttur ve derslikler İngilizce hazırlık programının amaçladığı her bir beceri için ayrı ayrı düzenlenmemiştir ancak tüm öğrenciler farklı dersliklerde dersleri alabilmektedir.

3.1.2.5. Dönüt ve değerlendirme

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim elemanlarını ya da yöneticileri, idari personeli ve hizmet personelinin değerlendiren ölçütler listesi yer almamaktadır. Ancak OBİS öğrenci sisteminde öğrenciler için öğretim elemanlarını değerlendiren bir anket bulunmaktadır. Daha önceki yıllarda bir sene için öğretim elemanlarını değerlendiren bir anket yer almıştı. *“Vardı bir aralar. Ne kadar ölçüyordu bilmiyorum. Yok şu anda...”* (Ö.E.9). Öğretim elemanlarının özdeğerlendirmesi (n=3) sonucu oluşan bir değerlendirme sistemi bulunmaktadır. Bu durum, bir yöneticinin görüşleri ile şöyle ifade edilmiştir: *“Yok bizde biraz daha öz değerlendirmeyle gidiyor. Hocaların kendi kendilerini denetlemeleri,*

öğrencilerin OBİS üzerinden öğretim elemanı değerlendirme anketi var. Onun haricinde yok.” (Y1).

Üç öğretim elemanı, personeli değerlendiren ölçütler listesi olup olmadığını bilmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının birbirlerinden dönüt alıp vermesine ilişkin olarak görüşleri olumludur (n=5). Bu durumu üç öğretim elemanı şu şekilde ortaya koymuştur: “Ofisteki arkadaşlara dönüt veriyorum veya alıyorum. İdareden uyarılar geliyor zaman zaman. Sınav sorusu hazırlamada, işleyişte dönüt veriyor ve alıyoruz. Yapılan herhangi bir çalışmayla ilgili hocalara dönüt veriliyor.” (Ö.E.1), “İdareden değil de aynı sınıfa giren okutmanlardan alıyoruz ve paylaşıyoruz.” (Ö.E.3), “Evet. Sorunlarla ilgili dönüt alıyoruz. Yüz yüze paylaşıyoruz, konuşuyoruz.” (Ö.E.5).

Öğretim elemanlarının (n=6) yönetim ile dönüt alışverişinin olmadığı şu ifadelerden anlaşılmaktadır: “Hayır.” (Ö.E.8), “İdareden şimdiye kadar dönüt almadım, onlara dönüt vermedim. Okutman arkadaşlardan iletişimim iyi olanlara dönüt veriyorum. Aynı sınıfa derse girdiğimiz arkadaşlardan iki çift laf etmediklerim var. Kağıt aracılığı dışında konuşmadıklarımız oluyor. Belki aynı şeyi onlar benim için söylüyorlardır.” (Ö.E.10).

Bir yönetici ise resmi bir yapılarının olmadığını, dönüt alışverişinin olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Tabii. Yönetim olarak resmi bir yapımız yok. Arkadaşlar bize gelip birebir dönüt verebiliyorlar, biz de aynı şekilde onlara. Sıkıntılı olduğu zamanlarda dönüt veriyorlar. Bireysel şekilde dönütler oluyor.” (Y2).

3.1.3. İşlemler

Bu bölümde İngilizce hazırlık programında yer alan ders hedefleri, ders içerikleri (konu ve ders materyalleri), dersin işlenişi (etkinlikler, öğretmen-öğrenci rolleri) ve ölçme değerlendirme yer almaktadır. Doküman incelemesi (Öğrenci el kitabı, Yabancı Dil Öğretimi Yönergesi, ders kitapları), İngilizce hazırlık programı öğrenci, öğretim elemanı, yönetici ve dış birim öğrencileri ile yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemleri sonucunda programlara ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Öğrenme Becerileri

Öğrenme becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi okulun ve İngilizce hazırlık programının amaçları olarak yer almaktadır ve her birine eşit olarak bir yaklaşımın olduğu belirtilmektedir. Dinleme ve konuşma becerisi tek bir ders, okuma ve yazma becerisi birlikte bir ders olarak yer almaktadır. Dilbilgisi dört saatlik bir ders olarak Temel İngilizce (Main Course) dersinden sonra en fazla önem verilen beceri olarak kabul edilmiştir. Kelime bilgisi programda ayrı bir ders olarak yer almamaktadır. Her bir becerinin kazandırılması için sınıf içi etkinlikler yapılmaktadır ancak sınıf dışı etkinlikler yapılmamaktadır (AADÜ Öğrenci El kitabı, İngilizce ders programları, 2016).

3.1.3.1. Hedefler

Derslerin hedefleri ile okulun ve programın amaçları aynı doğrultuda olmalıdır (Bellon ve Handler, 1982). Okulun ve programın amacı İngilizce hazırlık sınıfına kayıtlı öğrencilerin girmeye hak kazandıkları programlarda yer alan İngilizce dil bilgisi ve becerilerini, sözlü ve yazılı iletişim yetkinliklerini, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, derslerini takip edebilecek düzeye getirmektir. Derslerin hedefleri ayrı ayrı belirtilmediği için aynı doğrultuda olup olmadığı bilinmemektedir. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'nda yer alan Dinleme, Okuma, Etkileşimsel Konuşma, Üretimsel Konuşma, Stratejiler, Dilin Niteliği ve Yazma beceri ve alanlara göre toplam 42 yeterli yer almaktadır (Council of Europe, 2013). Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Temel İngilizce (main course), Okuma-Yazma (reading-writing), Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dil bilgisi (grammar) derslerinin hedefleri hiçbir yazılı belgede ve ders kitaplarında yer almamaktadır. Öğretim elemanları, derslerdeki hedeflerin dört temel beceri odaklı (n=7) ve intermediate düzeyde (n=11) olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu iki öğretim elemanı şöyle ifade etmişlerdir: *“Bölümlerindeki dersleri kavrayabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, kullandıkları materyalleri algılayabilmeleri, bunları kompozede edebilmeleri. Gramer dört temel becerinin içinde yer alır. B1'in sonunda iyi bir gramer seviyesine ulaşmalı öğrenci. Gramer olmadan cümle kuramaz. İyi skill (beceri) sahibi olamaz.”* (Ö.E.1), *“Hedef, intermediate düzeyde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak.”* (Ö.E.6).

Dış birim öğrencileri hedeflerin intermediate düzeyde (n=12) olduğunu belirtmişlerdir. Derslerin hedeflerine ilişkin görüşler üç öğrenci ve bir dış birim öğrencisi

tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: “*Main course Oxford 3000 kelimeyi edindirmek hedef. Diğerleri derslerin adında yer aldığı gibi zaten.*” (Ö1), “*Dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini intermediate düzeyde tamamlayabilmek.*” (Ö7), “*Kendimiz biliyoruz ancak yazılı olarak yok.*” (Ö10), “*Derslerde geçen hedefler. Mesela okuyabilme, yazabilmemiz.*” (D.Ö12).

Sekiz dış birim öğrencisi İngilizce hazırlık programındaki derslerin hedeflerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden ikisi bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Bize bir hoca gelip demedi ki arkadaşlar, hazırlığın amacı şu, hedeflerimiz şunlar. Şunları şunları öğreneceksiniz şunun için. Hiç konuşulmadı. Arkadaşlar merhaba, merhaba. Dersimiz İngilizce. Kitabın şu sayfasını açın. Başka bir şey yok.*” (D.Ö17), “*Hazırlık programının hedefi neydi?*” (D.Ö 19).

3.1.3.2. İçerik

Konular

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda işlenen konular ders kitaplarında yer alan konulardır. Ayrıca farklı seviyelerde yer alan yani A1, A2 ve B1 düzeyindeki Temel İngilizce (Main Course) kitaplarında yer alan konuların bazılarının her kitapta tekrar ettiği görülmektedir. Her bir kitapta 12’şer ünite bulunmaktadır. Ancak orta seviye kitabında 10 ünite yer almaktadır. Temel İngilizce (Main Course) dersi Elementary (Başlangıç), Pre-intermediate (Alt-orta) ve Intermediate (Orta) seviye kitaplarında yer alan konular şunlardır:

Tablo 3.3. Tüm Düzey Temel İngilizce Dersi Kitaplarında Yer Alan Konular

Başlangıç düzeyi konuları	Alt-orta düzey konuları	Orta düzey kitabı konuları
a. Tanışma	a. Tanışma	a. Yiyecek ve yemek yapma
b. Sınıf dili	b. Dış görünüş ve kişilik özellikleri	b. Aile
c. Eşyalar	c. Giysiler	c. Para
d. Duygular	d. Tatil	d. Ulaşım
e. Meslekler	e. Havaalanı konuşmaları	e. Telefonda konuşma
f. Aile	f. Ev işleri	f. Spor
g. Günlük etkinlikler	g. Alışveriş	g. İlişkiler
h. Hava durumu ve mevsimler	h. Şehir ve kasaba	h. Sinema
i. Telefonda konuşma	i. Sağlık ve vücut	i. Vücut
j. Müzik	j. Hayvanlar	j. Eğitim
k. Yiyecek ve içecekler	k. Fobiler ve korkular	k. Evler
l. Yer isimleri	l. Biyografiler	l. Alışveriş
m. Tatil	m. Okul dersleri	m. İş (Meslek)
n. İnternet	n. Spor	n. Elektronik aletler
		o. Suç

Dinleme-konuşma ve okuma-yazma derslerinin konuları çoğunlukla birbirine paralel olarak hazırlanmıştır. Beceri derslerinin her iki kitabında sekizer ünite bulunmaktadır.

Tablo 3.4. Okuma- Yazma ve Dinleme- Konuşma Kitaplarında Yer Alan Konular

Okuma Yazma Kitabı Konuları	Dinleme Konuşma Kitabı Konuları
a. Pazarlama	a. Mimarlık
b. Psikoloji	b. Psikoloji
c. Sosyal Psikoloji	c. Davranış Bilimi
d. Sosyoloji	d. Oyun Çalışmaları
e. İş	e. Sosyoloji
f. Bilgi Teknolojileri	f. İş
g. Çevre Çalışmaları	g. Çevre Çalışmaları
h. Toplum Sağlığı	h. Toplum Sağlığı

Dilbilgisi kitabında yer alan konular ise Elementary (Başlangıç) seviyesi dilbilgisi kitabından örneklerle şu şekildedir:

- 1) verb 'be' (Affirmative, negative, question)
- 2) possessive adjectives
- 3) a/an/plurals
- 4) adjectives
- 5) present simple (Affirmative, negative, question)
- 6) possessive 's
- 7) prepositions
- 8) can/can't
- 9) present continuous (Affirmative, negative, question)
- 10) object pronouns
- 11) Past simple (Affirmative, negative, question)
- 12) Countable/uncountable nouns
- 13) Quantifiers
- 14) Comparative and superlative adjectives

15) Adverbs

16) Present perfect (Affirmative, negative, question)

İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları ve dış birim öğrencileri ile görüşüldüğünde ders kitaplarında bilinen, günlük hayattan konuların yer aldığı bir hazırlık öğrencisi, bir öğretim elemanı ve bir dış birim öğrencisi tarafından şöyle aktarılmıştır: “*Çoğu günlük hayattan. Spor, yemek, vs.*” (Ö17), “*Konular MC, skill ve gramerde olan konular. Free time gibi günlük hayatlarında kullandıkları şeyler.*” (Ö.E.9) ve “*MC, gramer konuları.*” (D.Ö13).

Ders materyalleri

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda ders materyallerinin seçimi için yayınevlerinden gelen temsilciler, belli günlerde kitaplarını tanıtmaktadırlar. Materyal Hazırlama Birimi örnek kitapları bir ay süreyle öğretim elemanlarının incelemesi için sergilemektedir ve öğretim elemanlarının da fikri alınarak Materyal Hazırlama Birimi başkanının da dahil olduğu Yüksekokul Kurulu tarafından okutulacak kitaplara karar verilmektedir. Ders kitapları tek bir yayınevinin değil, en az iki yayınevinin kitaplarıdır. Ancak Materyal Hazırlama Birimi’nin hazırlamış olduğu dersleri destekleyici kaynaklar (fotokopi) bulunmamaktadır. İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları, öğrencileri, yöneticileri ve dış birim öğrencileri ile yapılan görüşme bulguları, Temel İngilizce (Main Course) dersinde yararlanılan kaynakların öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, alıştırma kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları olduğunu, okuma-yazma dersinde öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları kullanıldığını, dinleme-konuşma dersinde öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programlarından yararlanıldığını ortaya koymuştur. Dil Bilgisi (Grammar) dersinde öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları kullanılmaktadır. Standardı bozmamaya çalışan bir hazırlık okulu olduğu ve bu durumdan memnun olmayan birkaç öğretim elemanı bu olumsuz durumu şöyle açıklamışlardır: “*Kitap, bilgisayar, projeksiyon, internet. Mümkün olduğunca standartı bozmamaya çalışıyoruz. O yüzden ya her sınıfta kullanılsın ya da hiç kullanılmamasını istiyoruz. Fotokopi işine son yıllarda girmemeye çalışıyoruz.*” (Ö.E.11), “*Kitaplar. Başka bir şey kullanılmasına izin verilmiyor ki.*”

(Ö.E.13). Bir yönetici ise standart materyallerden yararlanıldığını “*Klasik materyaller. Tek yayın evi değil, farklı yayınevlerini kullanıyoruz.*” diye görüş sunmuştur (Y1).

Ayrıca bazen öğretim elemanlarının kendilerinin sağladığı ek kaynaklar ve internet üzerinden videolar ile dersler desteklenmektedir. Bu durumu bir hazırlık öğrencisi “*Kitap, projektör, videolar. Y öğretmen sözlük getiriyor.*” (Ö2) şeklinde belirtmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda da benzer bulgularla karşılaşmıştır ve gözlemlerdeki derslerde kullanılan materyallerin görüşme bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Sınıf gözlemlerinde öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda standart ders materyallerinin yanı sıra öğretim elemanları tarafından sağlanan görsel-işitsel materyal desteği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı sınıflarda standart olan projektör, tahta, ders kitapları ve bilgisayardan yararlanıldığı görülmüştür.

3.1.3.3. İşleniş

Etkinlikler

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda yapılan sınıf gözlemleri sonucunda öğretmen merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının kitap ağırlıklı, anlatım, soru-cevap, bireysel çalışma, sessiz okuma, çeviri etkinliklerini tercih ettikleri ve kuraldan örneğe bir yol izledikleri ve Türkçe açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Ancak öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının farklı ve bir ders işlenişindeki sıralamaya göre ders etkinliklerini tercih ettikleri söylenebilir. Ön bilgileri hatırlatma, dikkat çekme stratejilerini kullanma, soru-cevap, anlatım, örnekten kurala, işbirlikli öğrenme (grup ve ikili çalışma), bireysel çalışma, beyin fırtınası, özetleme ve ödevlendirme tarzında etkinlikler ve ders işleniş sırası izledikleri gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen merkezli öğretimde anadil ve hedef dili birlikte kullandıkları, öğrenci merkezli öğretimde ise yalnızca hedef dilin tercih edildiği söylenebilir. Öğrencilerin ise öğretmen merkezli öğretimde anadili kullandıkları, öğrenci merkezli öğretimde ise genellikle hedef dilin tercih edildiği ancak grup çalışmalarında anadil kullanımının olduğu gözlenmiştir.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları anlatım, soru-cevap, çeviri gibi öğretmen merkezli öğretim (n=11) etkinliklerini uygulayan öğretim elemanları çoğunluktadır. Onbir öğretim elemanından biri “*Kitabın önerilerini yapıyorum.*” (Ö.E.7) şeklinde ifade etmiştir. İngilizce hazırlık programı öğrencileri ve dış birim öğrencileri ile

yapılan görüşmeler sonucunda da benzer bulgulara ulaşılarak bazı öğretim elemanlarının anlatım, soru-cevap, çeviri gibi öğretmen merkezli öğretim (n=14) (n=9) etkinliklerini yaptırdığını şöyle belirtmişlerdir: “Soru- cevap şeklinde işleniyor daha çok dersler.”(Ö4), “Anlatım, konuşma.” (D.Ö10).

Öğretmen merkezli öğretim etkinliklerinin yanında yedi öğretim elemanı oyun ve yarışma gibi farklı etkinlikleri uyguladıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu duruma dikkat çeken bir öğretim elemanı şu ifadeleri kullanmıştır: “Video veya resimle öğrencilerin dikkatini çekiyorum. O resim veya video ile ilgili sorular soruyorum. Öğrencilerin kendi yaşantılarıyla bağ kurmalarını sağlıyorum. Sonra dinleme bölümüne geçiyoruz. Dinlemeden önce sorunlu kelimeleri gözden geçiriyoruz. Dinleme parçasıyla ilgili soruları cevaplandırıyoruz. Cevaplarda sorun olursa bir daha dinliyoruz. Sonra konuşma sorularını cevaplıyoruz. Dersin sonunda nasıldı diye sorarak değerlendirme yapmalarını istiyorum. Okuma dersleri de aynı şekilde aşamaları yapıyorum. Yazmayla ilgili aynı şekilde... MC kelime çalışmalarında TABU oynattırıyorum. Gramer öğretiminde gruplara göre değişik uygulamalar yapıyorum. Üst seviye gruplarında konu anlatmadan önce test yapıyorum. Eksikler üzerine konu anlatımı yapıyorum. Başlangıç düzeyinde olanlar için paragraf ya da cümleler veriyorum. Kuralı buradan buldurmaya çalışıyorum.” (Ö.E.12).

Okul yöneticileri öğrencilerin derslerde etkinliklere aktif olarak katıldıkları ve öğrencilerin üretici becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıldığını şöyle aktarmışlardır: “Öğrencilerin daha çok konuşmalarına yönelik, birbirleri ile iletişim kurabilecekleri aktiviteler yaptırmayı tercih ediyorum. Bu tabii target language'da oluyor. Yazma yaptırmaya da dikkat ediyorum. Dil kullanmaya yönelik. iki productive skill olan konuşma ve yazmaya yönelik aktiviteler yapmaya dikkat ediyorum.” (Y2).

Derslerde farklı etkinliklerin yapıldığını hazırlık ve dış birim öğrencileri farklı etkinliklerin neler olduğunu sıralayarak aktarmışlardır. Hazırlık öğrencilerinin oyunlar (n=13) oynadığı ve grup çalışması (n=3) yapıldığı “Grup çalışması, sunular, soru-cevap şeklinde. Videolarda konuşulanları tekrar ediyoruz.” (Ö8), “Soru-cevap şeklinde. Anlatım. KAHOOT.” (Ö10) gibi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Dış birim öğrencileri daha çok oyunlar (n=16), şarkılar (n=16), grup ve ikili çalışmalar (n=16), üretici becerileri geliştirmeye yönelik (n=6) farklı etkinlikler yaptıklarını şöyle belirtmişlerdir: “Top atma olayından cümle kuruyorduk. Speaking derslerinde herhangi bir kelimeyi yazıyorduk. Sessiz

sinema anlatıyorduk.” (D.Ö1), “... hocanın dersinde şarkı sözlerinde boşluklar vardı. Şarkıyı dinleyip o boşlukları dolduruyorduk.” (D.Ö11).

Öğrenci-Öğretim elemanı Roller

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda yapılan sınıf gözlemleri sonucunda öğretmen merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının sınıflarında aktif rolde oldukları ve öğretmenin anlatıcı rolü üstlendiği, öğrencilerin ise pasif ve dinleyici/soru yanıtlayan rolde oldukları, öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının sınıflarında rehber rolde oldukları ve öğrencilerinin ise daha aktif ve katılımcı bir rol izlediği gözlenmiştir.

İngilizce hazırlık programı onbir öğretim elemanı, tüm öğrencileri ve yöneticileri ve tüm dış birim öğrencileri ile yapılan görüşme bulguları, öğrenci- öğretim elemanı rolleri düşünüldüğünde bazı öğretim elemanlarının anlatıcı olarak öğretim elemanının aktif olduğu, öğrencilerin pasif olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumu bir hazırlık öğrencisi, bir dış birim öğrencisi ve bir öğretim elemanı şöyle ifade etmişlerdir: “*Öğrenci dinleyici, öğretmen anlatıcı. Bir tek sunularda biz anlatıyoruz.*” (Ö11), “*Öğretmen dersi anlatıyordu, soruları çözüyorduk, alıştırmayı yapıyorduk.*” (D.Ö.12), “*Öğretmen anlatıcı, öğrenci dinleyici. Geçmişten gelen alışkanlık.*” (Ö.E.11). Bir yönetici de bu bulguları destekler nitelikte “*Bizde sanki biraz klasik gidiyor. Öğretmen denetmen rolünde oluyor.*” (Y1) şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ancak iki öğretim elemanı derslerinde kendilerinin rehber, öğrencilerinin ise daha aktif rol oynadıklarını belirtmiştir. İki öğretim elemanından biri “*Derslerimde öğrencileri gerektiğinde aktif olmaya çalışıyor ve ben rehber olmaya çalışıyorum.*” (Ö.E.12) diyerek derslerinde rehber, öğrencilerinin ise daha aktif rol oynadığına dikkat çekmiştir.

3.1.3.4. Ölçme değerlendirme

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda ölçme ve değerlendirme, Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. İngilizce Hazırlık Programı Ölçme Değerlendirme Araçları ve Kapsamları

Güz Dönemi	Bahar Dönemi
2 Ara sınav (vize)	2 Ara sınav (vize)
4 Kısa Sınav (Quiz)	4 Kısa Sınav (Quiz)
1 Dil Kullanım Becerisi (Use of English quizi)	1 Dil Kullanım Becerisi (Use of English quizi)
1 Dinleme (Listening quizi)	1 Dinleme (Listening quizi)
1 Okuma & Yazma (Reading & Writing quizi)	1 Okuma & Yazma (Reading & Writing quizi)
1 Konuşma (Speaking quizi)	1 Konuşma (Speaking quizi)
1 proje & portfolyo	1 proje & portfolyo 1 dönem sonu (final) sınavı

Her bir dönem için eşit sayıda sınav yapılmaktadır. Öğrenciler İngilizce Hazırlık Programına kayıt yaptırdıktan sonra mezun olana kadar çeşitli şekillerde değerlendirmeye alınırlar. Öğretim yılının başlamasından bir hafta önce hazırlık okumak ve hazırlıktan muaf olmak isteyen öğrencilere 60 sorudan oluşan bir yeterlik testi verilmektedir. Ayrıca 20 puanlık yazma bölümü de yer almaktadır. Yazılı sınavdan sonra konuşma sınavı da yapılarak 20 puanlık konuşma becerileri test edilmektedir. Test, kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma parçalarını anlayabilme, verilen konuda istenilen uzunlukta bir konuda yazabilme yetilerini ölçen bir testtir. Sınavda 70 ve daha üstü puan alan öğrenciler hazırlıktan muaf tutulur, geri kalan öğrenciler ise aldıkları puanlara göre sınıflara ayrılırlar. Öğrencilerin kurlara yerleştirilmesi için ayrıca bir sınav yapılmamaktadır. Öğrencilerin yeterlik sınavı (YDYS)'den aldıkları puan temele alınmaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yıl boyunca toplam dört ara sınav ve bir yılsonu sınavı yapılmaktadır. Ayrıca yıl boyunca sekiz kısa sınav (quiz), proje ve performans adı altında ödev ve sunum değerlendirmeleri yapılmaktadır. Öğretim yılı birinci ve ikinci dönem için tüm kurların yapması gereken kısa sınav sayısı Dil Kullanım Becerisi (Use of English) için iki, Dinleme (listening) için iki, Okuma-Yazma (Reading ve Writing) için iki, Konuşma (Speaking) için ikidir. Genelde Proje ve Performans değerlendirmeye yönelik olarak öğretim yılı birinci ve ikinci dönemi için tüm kurlar her dönem için ödev ve sunumlar yapılmaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Tüm kurlarda birinci dönem iki, ikinci dönem iki olmak üzere dört ara sınav yapılmaktadır. Tüm kurlar için dinleme, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi ve konuşma becerilerini sınamak amacıyla yazılı ve sözlü sınavlar yapılır. Yazılı sınavlarda kısa cevaplı, boşluk doldurma, kutudan indirme, eşleştirme, çoktan seçme ve sıraya koyma, doğru-yanlış bulma, paragraf yazma gibi soru çeşitleri kullanılmaktadır (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Yabancı Dil Yeterlik Sınavı kapsamı ve puanlamalar, Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. İngilizce Hazırlık Programı YDYS Kapsamı ve Puanlamaları

İngilizce Hazırlık Sınıfları için YDYS		
Soru Türü	Bölümler	Değerlendirme
4 Şıklı çoktan seçmeli sorular	Dil Kullanım Becerisi (Use of English)	40 soru / 40 puan
	Dinleme (Listening)	10 soru / 10 puan
	Okuma (Reading)	10 soru / 10 puan
	Konuşma (Speaking)	(20 puan)
	Yazma (Writing)	Verilen konuda istenilen uzunlukta bir metin yazma (20 puan)

Yılsonu sınavı (YDYS) tüm kurlar için ortaktır ve dinleme, kelime bilgisi, dilbilgisi ve okuma- yazma, konuşma becerilerini ölçen 60 soruluk bir test, 20 puanlık paragraf yazma ve 20 puanlık konuşma sınavı verilmektedir.

İngilizce Hazırlık Programında başarı notu 100 üzerinden belirlenmekte ve başarı notuna yıl içi notunun katkısı % 60 ve yılsonu sınav notunun katkısı da % 40'dır. Lisans öğrencisinin zorunlu hazırlık programını başarmış sayılabilmesi için hem yılsonu sınavında en az 50 puan alarak başarı göstermesi hem de genel başarı notunun en az 70 olması gerekmektedir. Önlisans öğrencisinin ise isteğe bağlı hazırlık programını başarmış sayılabilmesi için hem yılsonu sınavında en az 50 puan alarak başarı göstermesi hem de genel başarı notunun en az 50 olması gerekmektedir (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yılsonu sınavında başarısız olan zorunlu hazırlık programı öğrencileri, bir yıllık zorunlu hazırlık sınıfını başarısız olarak tamamlamış ve YDYS'den yeterli puanı alamamışlar ise ikinci yılda hazırlık sınıfı derslerine devam ederler veya güz yarıyılı ders başlama tarihinden itibaren on iş günü içerisinde talep etmeleri halinde YDYO Yönetim

Kurulu tarafından izinli sayılarak, yalnızca yabancı dil yeterlik sınavlarına girerler. İkinci yılda da başarısız olmaları durumunda zorunlu hazırlık programı öğrencileri Türkçe öğretim yapan bir başka üniversitenin ilgili bölümüne geçebilmektedirler. İsteğe bağlı hazırlık programı öğrencileri, programdan başarılı olsalar da olmasalar da bölümlerine devam edebilirler (AADÜ Öğrenci El Kitabı, 2017).

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları, öğrenciler ve yöneticileri ve dış birim öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır ve tüm hazırlık öğrenci, öğretim elemanları ve yöneticileri benzer ifadeleri kullanmışlardır. “*Skillere (dinleme, konuşma, okuma, yazma, gramer, kelime) yönelik quizler, arasınavlara, final sınavı, performans (sunu, derse katılım, materyal getirme, derse devam)*” (Ö1), “*Sınavlar, işte quizler, arasınavlara, final, performans değerlendirme.*” (Ö.E.9), “*Sınavlar quizler, arasınavlara, finalden oluşuyor.*” (Y2).

Ancak farklı yıllarda farklı ölçme değerlendirme uygulamaları olduğu için dış birim öğrencilerinin görüşleri diğer paydaşlardan farklıdır. Bazı yıllarda konuşma sınavları uygulanmamıştır. Bunu iki dış birim öğrencisi “*Bizde speaking olmadı hocam.*” (D.Ö19), “*Speaking sınavları dahil sınavlar vardı.*” (D.Ö1) şeklinde ifade ederek farklı uygulamaları vurgulamışlardır. Ayrıca mevcut YDYS yerine İYS adı altında bir sınav bulunmaktaydı. “*Sunular vardı. İYS (İngilizce Yeterlilik Sınavı) vardı.*” (D.Ö9).

3.1.4. Çıktılar

Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli’ne göre, çıktılar aşaması programın katılımcılar ve programın uygulandığı öğrenme ortamı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır (Bellon ve Handler, 1982). Bu aşamada öğrencilerin başarı düzeylerinin ne olduğu sorusuna yanıt verilmektedir. Mevcut durumda Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında öğrenci başarı oranı Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı Başarı Oranı

Öğretim Yılı	Devamsız	Muaf	Beklemede	Başarılı	Başarısız
2015-16	264 (%43.63)	20 (%3.30)	2 (%0.33)	204 (%33.72)	115 (%19.00)
2016-17	230 (%39.58)	38 (%6.54)	1 (%0.17)	191 (%32.87)	121 (%20.82)

Bellon ve Handler (1982)’e göre, önceki yıllarda öğrenim gören öğrencilerin de başarı ortalamalarının bilinmesi gerekir. Verilen tabloda devamsız öğrencilerin çok olması ve onların da ortalamaya girmesi nedeni ile daha düşük bir başarı oranı ortaya çıkmaktadır.

2015-2016 öğretim yılında devamsız, muaf, beklemede, başarılı ve başarısız öğrencilerin toplamı (toplam 605 öğrenci) verilerek başarı oranı hesaplandığında % 33.72 başarı oranına ulaşılmaktadır. Ancak devamsız, muaf ve beklemede olan öğrencileri toplam 605 öğrenciden çıkardığımızda yalnızca başarılı ve başarısız öğrencilerin toplamı 319 olarak bulunmuş ve başarı oranı % 63.95 olarak hesaplanmıştır.

2016-2017 öğretim yılında devamsız, muaf, beklemede, başarılı ve başarısız öğrencilerin toplamı (toplam 581 öğrenci) verilerek başarı oranı hesaplandığında % 32.87 başarı oranına ulaşılmaktadır. Ancak devamsız, muaf ve beklemede olan öğrencileri toplam 581 öğrenciden çıkardığımızda yalnızca başarılı ve başarısız öğrencilerin toplamı 312 olarak bulunmuş ve başarı oranı % 61.21 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutum ve kariyer isteklerinde değişiklik olup olmadığı da görüşmeler yoluyla öğrenilebilir.

İngilizce hazırlık programında öğrenim gören çoğu öğrencinin İngilizce'ye yönelik bakış açılarının yapılan görüşme bulgularına göre sene sonunda da aynı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 17'sinin halen istekli oldukları, bu durumun zorunluluk (n=5), iş (bölüm) (n=5) ve iletişim (n=4) nedenleriyle olduğu '*Zorunlu olarak geldim hazırlığa. %100 İngilizceli Mühendislik olduğu için. LS (dinleme-konuşma) yeterli olmadığını düşündüm senenin başındaki sınavda. Yararlı olduğunu düşünüyorum.*' (Ö3), '*İngilizce öğrenmeye meraklıydım. Hocalar sevdirdi. Öğrenmem bölüm için gerekli. Geliştirdiğime inanıyorum.*' (Ö12) diyen iki öğrencinin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin üçü ise hazırlık eğitiminden dolayı hayalkırıklığına uğradıklarını ve istekli başladıkları hazırlıkta sene sonuna doğru istek durumlarının azaldığını şöyle açıklamışlardır: "*İstekliydim İngilizce öğrenmeye. Yurtdışı planlarım var. Hazırlıktan bölüme yönelik İngilizce bekliyordum. Ama beklediğim olmadı. Bölümden dolayı (Mühendislik) yurtdışına gitme, master (Almanya'da) yapmak istiyorum. Ancak intermediate'ta başlıyoruz ve bitiriyoruz.*" (Ö1), "*İlkokul ve ortaokulda İngilizce gördüm ancak bu şekilde. Burada farklı olduğunu düşündüm. Şu anda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Başkalarının da hataları olduğu için nerede hata yaptığımızı bilmiyoruz. Pratik de yok.*" (Ö4), "*İstekle ve heyecanla başladım. Çok fazla ders saati ve çok tekrar olduğu için sıkıldım.*" (Ö5).

İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik bakış açılarının yapılan görüşme bulgularına göre sene

sonunda farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları, öğrencilerin sene başında kariyer (n=4), iş (n=3), zorunluluk (n=8) ve yurtdışına gitme (n=3) nedenleriyle istekli olduklarını, bu durumun sene sonunda başarısızlık kaygısı (n=4), sıkıcı program (n=3), geleneksel öğretim (n=4) ve motivasyon azlığı (n=7), hazırlığı dinlenme yılı olarak görmeleri (n=3) nedenleri ile değiştiğini aşağıdaki sözlerle aktarmışlardır:

Ö.E.1: *İleride iyi bir iş bulmak, daha fazla para kazanmak için ve Erasmus'la yurtdışına gitmek istedikleri için bir istekleri var. İsteksizlik nedenleri ise zorunlu olarak İngilizce okumaları. Aslında bu hem istek hem de isteksizlik nedenidir. Geçme notunun yüksek olması istek düzeyini azaltıyor. Avrupa dil pasaportuna göre seviyelerin belirlenmemesi ve kur sisteminin olmaması öğrencilerin genel olarak istek düzeyini azaltmaktadır dönem içinde. Haftalık (günlük) ders saatinin çok olması ve yoğunluk, ilk sınavlarda başarısız olan öğrencilerin 40-45 alması sonrasında bırakmalarına neden oluyor. Bölüme katkısı olmayan konuların olması nedeniyle öğrenciler isteksiz oluyorlar.*

Ö.E.7: *Öğrencilerin istek nedenleri zorunlu programa kaydoldukları için olabilir. İsteksizlik nedenleri ise geleneksel öğrenme metodlarını kullanmaktan ve ezberci bir yaklaşımla öğretmekten kaynaklanıyor.*

Ö.E.9: *Bir kısmının gerçekten yetenekleri var, istekleri var. Bir kısmının anadallarına geçmelerine yarayacağı için tercih ediyorlar. Zorunlu olduğu için ve öğrenmek isteyenler oluyor dönem başında. 2. dönemin sonunda veya son birkaç ayda isteksiz oluyorlar. Bence bunun nedeni bizim kitapların monotonluğundan kaynaklanıyor. Özellikle skill kitaplarını sevmiyorlar. O derslerde iptal oluyorlar. Ve kitaplarda aynı konular oluyor, aynı şeyler konuşuluyor. Aynı şeyleri tekrar ediyoruz diyor öğrenciler. Sıkılıyorlar o yüzden.*

Ö.E.11: *Senenin başında yeni geldikleri için biraz daha heyecanlı oluyorlar. Motivasyonları fazla oluyor. Aslında yeni bir dil öğrenmeye hevesli geliyorlar. Zaman içerisinde isteksizlik nedenleri bence şundan kaynaklanıyor. Önceki eğitim sistemlerinde maksimum dört saat edebiyat, altı saat kimya, sekiz saat fizik görüyorlar. Bir anda yirmi dört saat İngilizce dersi görünce sıkılıyorlar. Daha önceki yaşamlarında ebeveynlerinin yanlarında olması ve onların olumlu anlamdaki baskıları onları kontrol altında tutarken, burada o baskının olmaması gereksiz bir rahatlığa neden oluyor. Bu da derslerden uzaklaşmalarına, devamsızlık yapmalarına ve derslerden kopmalara neden oluyor. Hazırlık*

kelimesini farklı algılıyorlar. Bunu 1. sınıf öncesinde dinlenme senesi olarak düşünüyorlar. Özellikle üniversite sınavının sonrasında. Aslında tam tersi önümüzdeki yılların temeli olarak görmeleri gerekiyor hazırlığı.

Daha önceki yıllarda hazırlık öğrenimi gören öğrencilerin görüşleri, dış birim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik istekli (n=15) olduklarını, bu durumun bölüm (n=5) ve mesleki (n=5) zorunluluktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu durumu bir dış birim öğrencisi, “Ben çok korkmuştum ilk başta. Hocalar hep İngilizce konuşuyordu. Ama sonra istekliydim ben. Turizmciyiz sonuçta.” (D.Ö9) şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın, öğrencilerin bazıları hiç istekli olmadıklarını (n=11), bu durumun ise hazırlık eğitiminin yetersizliği (n=8) ve uygulanan programın hayalkırıklığına (n=3) neden olmasından kaynaklandığını şu şekilde ifade etmişlerdir: “Ben istekliydim açıkçası ama dönem ilerledikçe isteğim azaldı. Sanki lise 5 gibi ders görüyorduk. Liseden farklı değildi benim için.” (D.Ö2), “Ben soğudum İngilizceden. Çünkü eğitimin yetersiz olduğunu düşünmeye başladım. Birşey öğrenemediğimi düşünmeye başladım.” (D.Ö8), “İstekli gitmiştim ama hazırlıkta dersler çok kolaydı. Kolayca geçtik sınavlardan. Buraya gelince ne oluyoruz olduk. Bölümümüzle ilgili birşeyler öğrenmediğim için hazırlıkta ben boşuna olarak görüyorum açıkçası. Birşey katmadı bana.” (D.Ö19) diyen üç dış birim öğrencisi istek durumlarının belirtilen nedenlerle azaldığını açıklamışlardır.

Hazırlık eğitiminin dış birim öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama düzeyi 16 öğrencinin görüşlerine göre olumsuz olarak belirtilmiştir. Bu durumun uygulanan hazırlık programının hayalkırıklığına neden olması (n=7) ve mesleki İngilizcenin olmaması (n=8) nedenlerinden kaynaklandığı birkaç öğrenci tarafından şöyle dile getirilmiştir: “Seviye olarak hocalar şakır şakır konuşurken biz konuşamıyoruz. Tabii ki anlıyoruz ama dört dörtlük değil. Kalanı da kendimiz çalışıyoruz. Olmayınca da olmuyor. Lise mezunu birisi bile çok daha iyi konuşabiliyor turizmde. Yüzde kırklık bir düzeydeyiz.” (D.Ö2), “Bölümdeki dersleri anlayabilmek için daha fazlası gerekiyor.” (D.Ö8), “Biz buraya gelince daha iyi anladık, hazırlıkta iyi bir eğitim almış olsaydık mesleki İngilizce’de gerçekten mesleğimize yönelik şeyler görecektik.” (D.Ö11), “Beklentilerimi karşılamadı. Ben daha fazla mesleğe yönelik olur, bilgimi ilerletirim diye düşünmüştüm.” (D.Ö20).

Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri ise öğrencilerin bölüm zorunluluğundan dolayı istekli oldukları ancak öğrencilerin hazırlık programı nedeniyle zorlanmaları ve

öğretim elemanlarının olumsuzlukları, geçmiş öğrenim yaşantılarının olumsuzluğu nedenleri ile isteksiz olduklarını belirtmişlerdir.

Y1: *İstek nedenleri İngilizce'yi kendi programlarında kullanacak olmaları diye düşünüyorum. Çünkü yüzde yüz İngilizce programlarımız var bizim, özellikle akademik başarı için ihtiyaçları var bölümlerine geçemiyorlar başarılı olmayınca. İsteksizlik nedenleri biraz ders yükünden ve bizim verdiğimiz yükümlülüklerden kaçıyorlar belki. İngilizce'de beceriler çok önemli özellikle kelime bilgisi. Kelime ezberlemek, öğrenmek biraz zor geliyor öğrencilerimize. Öğrencilerimize zor geliyor. Hocalardan kaynaklı da olabilir bazen. İğneyi kendimize de batırmamız gerekiyor bazen.*

Y2: *Bu konuda çok yapısal bir sorunuz olduğunu düşünüyorum. Sadece bizim kurumumuz değil, öğrencilerin bize gelmeden önce geçmiş oldukları bir eğitim sistemi var. 4. sınıftan itibaren dil öğrenmeye başlıyorlar. Erken yaşta dil öğrenmeye başlıyorlar ama bu ne yazık ki yeterli değil. Buraya geldiklerinde o kadar yıl İngilizce öğrenip burada da İngilizce öğrenmeye devam etmelerinden dolayı isteksizlik duyuyorlar. İstek nedenleri ise daha önceki yıllarda daha iyi İngilizce öğrenmiş ve burada da öğrenmeye devam ediyorlar. Bu nedenle istekli oluyorlar. Eğitim sisteminin yeterli olmaması, yetkin olmayan eğitim çalışanlarının onlara verdikleri birtakım olumsuz algılar isteksizliğe neden oluyor.*

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları anketi 4. maddede öğrencilerin hedefledikleri seviyeye ulaşip ulaşmadıkları sorusuna öğretim elemanlarının % 80.8'i hayır yanıtını, %19.2'si evet yanıtını vermişlerdir.

İngilizce hazırlık programı öğrencileri anketi 5. maddede öğrencilerin hedefledikleri seviyeye ulaşip ulaşamayacakları sorusuna öğrencilerin % 61.9'u hayır yanıtını, %38.1'i evet yanıtını vermişlerdir.

Tablo 3.8. Öğrencilerin İstenilen Seviyeye Ulaşma Düzeyleri (Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri)

Hazırlık Birimi Öğrencileri				Öğretim Elemanları			
Evet		Hayır		Evet		Hayır	
%	F	%	F	%	F	%	F
38.1	118	61.9	192	19.2	5	80.8	21

Öğrencilerin istenilen seviyeye ulaşamama nedenleri ise öğretim elemanları tarafından motivasyon azlığı (isteksizlik, ilgisizlik) (n=3), çalışmamaları (n=2), uygulanan programın olumsuzluğu (n=4) ve yanlış materyal (n=2) olarak ifade edilmiştir.

Belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi çıktıların temelini oluşturmaktadır. İngilizce hazırlık programı öğrencileri hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin görüşlerini çoğunlukla olumsuz (n=14) olarak belirtirken olumlu olarak belirtenlerin sayısı da dördttür. Hedeflere ulaşamadığını bir hazırlık öğrencisinin “*Ulaşılamıyor. Yazma, dinleme oluyor ancak konuşmada sıkıntı var.*” (Ö10), ulaşılabilğini ise başka bir hazırlık öğrencisinin “*Başından beri epey yol kat ettiğimizi düşünüyorum.*” (Ö1) ifadesinden anlıyoruz.

İngilizce öğretim elemanları ise hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin dokuz öğretim elemanı yetersiz olduğunu “*Hayır. Ders saatleri ve kitaplarla ilgili sorunumuz var.*” (Ö.E.5), dört öğretim elemanı kısmen yeterli olduğunu “*Kısmen. Gerçekten başarılı olan öğrenciler de var.*” (Ö.E.1), “*Tümüne ulaşamıyoruz. Öğrenciler kendi istedikleri ya da bizim istediğimiz gibi yazıp konuşamıyorlar. Hepsi değil tabii ki. Hedeflerine ulaşanlar da oluyor.*” (Ö.E.2) şeklinde ifadeler kullanan iki öğretim elemanı açıklamıştır.

Okul yöneticileri program hedeflerinin tümüne ulaşamadığını, bunda da birçok etkenin rol oynadığını belirtmişlerdir.

Y1: *Tam olarak ulaşıldığına inanmıyorum ama bunun değişik parametreleri var. Bazen öğrencilerin istek düzeyi, bazen hocaların derslerinden verim alamamaları olabilir. LS beceri somut bir beceri olmadığı için hedefe uygun hareket ettiğimizi düşünüyorum ama öğrencilerin gözünden pek amaca ulaşmadığımızı söyleyebilirim.*

Y2: *Tümüne ulaştığımızı söylemek gerçekçi olmaz. Buradaki bütün paydaşlar az ya da çok katkısı olan bir süreç. Öğrencilerden, öğretim elemanlarından, üniversite çevresinden, ailelerden, genel olarak ülkenin içinde bulunduğu durum dolaylı veya direkt olarak etkiliyor. Bizi memnun edecek düzeye ulaştığımızı inanıyorum.*

Dış birim öğrencilerinin tümü İngilizce hazırlık programı tarafından belirlenen hedeflere ulaşamadıkları (n=24), “*Çok fazla kursa giden öğrenci var. Bunlardan biri de benim ama istediğimiz düzeye ulaşamadık. Gramer olarak olabiliriz ama diğer alanlarda değil.*” (D.Ö2), “*Fakülteye geçmiş ama dil kursuna giden o kadar çok insan var ki. Buradan ulaşamadığı anlaşılıyor zaten.*” (D.Ö6) sözlerinden anlaşılmaktadır. Sekiz öğrenci hayalkırıklığına uğradıklarını ve sekiz öğrenci de hedeflere ulaşamamanın nedeninin yetersiz hazırlık eğitimi olduğunu vurgulamışlardır. “*Bize dersi al, dersi geç denildi. Ben burada iyi bir eğitim aldığımı inanmıyorum.*” (D.Ö7), “*Hayır. Hazırlık binası zaten bizi üzdü. Üstüne bizim orada yaşadıklarımız hezimetti.*” (D.Ö14) ve “*Akıcı konuşabilme, vs.*

gibi amaçlar olması gerekiyor ama benim İngilizcem hazırlıkta köreldi. Anadolu lisesi çıkışlı olmama rağmen.” (D.Ö17).

Dış birim öğretim elemanları bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını (n=23) belirtmişlerdir. Bu durumun nedenlerini öğrencilerin istek düzeylerinin yetersizliği (n=3), hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği (n=7), konuşma becerilerinin yetersizliği (n=12), hazırlık programının bölümlerin amaçlarına uygun olmayışı (n=20) ve isteğe bağlı öğretim kavramının olması (n=11) olarak sıralamışlardır.

İsteğe bağlı öğretim kavramı olduktan sonra öğrencilerin İngilizce yeterliklerinde azalma gördüklerini ifade eden bir öğretim elemanı şunları söylemiştir: *“İsteğe bağlı olduğundan beri İngilizce yeterlikleri zayıftır.” (D.Ö.E3).* Bir başka öğretim elemanı öğrencilerin İngilizce yeterliklerindeki olumsuzluğa *“Öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin iyi olmadığını düşünüyorum. Okuduğunu anlamayan, duyduğunu anlamayan bir öğrenci kitlesi mevcut. En azından okuduğunu anlayan ve dinlediğini anlayan öğrenciler temelde tabii ki. Sonra konuşabilme ve yazabilme yeterliklerine sahip olmalarını bekliyoruz. Çünkü anlamayan yüzlerle karşılaşınca boşuna anlatıyormuşuz hissine kapılıyorum. Sorularımız açık uçlu sorular. Uzun uzun yazabilmesi gerekiyor ama sınav kağıtlarına baktığımızda şunu görüyoruz: Cümleler gramere uygun değil, bir cümle passive başlamış sonra active'e dönmüş. Cümlelerin ne anlama geldiğini çözmeye uğraşıyoruz. Çok zor anlamayan ve anlatamayan öğrenciyle karşılaşmak.” (D.Ö.E25)* ifadeleriyle dikkati çekmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarından kaynaklanan eksikler ve isteksizlik, ilgisizlik nedeniyle ortaya çıkan olumsuzluklar bir öğretim elemanı tarafından şöyle aktarılmıştır: *“2013 yılında ilk öğrencilerimizi aldığımızda lise mezuniyetlerine baktığımızda muafiyet sınavından çok başarılı olmadılar. Liseden çok yetkin olarak gelmiyorlar zaten. Bazı öğrenciler derslerde gerçekten başarılı, konuşabiliyor, bazıları ise hiç soru sormayan ve dönüt alamadığımız kişiler. Ben bunu iki şeye bağlıyorum: Birincisi hata yapan öğrenciye gülündüğü için çekinenler var. İkincisi derslere ilgisizlik olarak yorumluyorum. Daha çok konuşma anlamında olduğunu düşünüyorum. Sınav kağıtlarına baktığımızda İngilizcesini anlamadıklarını görüyorum. İngilizce okumaları eksik. İyi düzeyde konuşabilme çok uluslu bir şirkette çalışabilme açısından önemli. Buradaki eğitimleri açısından çok iyi düzeyde olmasa da konuşma, okuma, anlama ve temel düzeyde soru sorabilme yetkinliğine sahip olması gerekiyor. Intermediate'a gelebiliyorsa intermediate iyi bir düzey. Öğrenciler*

genelde Türkçe olarak da soru sormuyor. Derse genel olarak ilgisizler. Türkçenin olmadığı bir ortamda konuşmaya zorlanmalıdır öğrenciler.” (D.Ö.E20).

Hazırlık programının bölümlerin amaçlarına uygun olmadığı konusunda “Öğrencilerimizin İngilizce yeterliği beklediğimiz kadar iyi değil. Öğrencilerimiz zayıf olduklarını kendileri de söylüyorlar. İngilizce eğitim veren tüm okullarda durum böyle. İlk etapta konuşma çok önemli değil. Konuşma pratikle olacak bir şey. Biz okuduğunu ve dinlediğini anlayamayan öğrencilerden dolayı sıkıntı yaşıyoruz.” (D.Ö.E17) ifadesinde de belirtildiği gibi bir görüş yoğunluğu oluşmuştur.

“Dil yetenek işi. Bazıları güzel öğreniyorlar. Bazıları öğrenemiyorlar. Türkiye şartlarındaki İngilizce açısından çok zorlanmazlar herhalde. Derste İngilizce, dışarıda Türkçe kullanılıyor. Önceden yabancı öğrencilerimiz bayağı vardı, şimdi gittikçe azaldı. Onlar Türkçe öğreniyorlar. Yurtdışına çıkmaları gerekli eksikliklerini gidermek için. Work and Travel, Erasmus gibi programlarla yurtdışına çıkabilirler. Yazma becerisi en iyi beceri. Okuma da iyi gibi. Dinleme ve konuşmada sıkıntı var. O da pratikle ilgili. Konuşamıyorlar. Konuşmaya çekiniyorlar. En iyi becerileri yazma ve okuma. En sıkıntılı konuşma.” (D.Ö.E21) ile öğrencilerin konuşma becerilerinin yetersizliği genel olarak İngilizce yetersizlik nedenlerinden biri olarak görülebilir.

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi Bellon ve Handler (1982)’a göre çıktılar ana odak noktasında yer almalıdır. Çünkü öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öğrenilerek program gözden geçirilmeli ve yeniden geliştirilmelidir. Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin kendi bakış açıları ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri betimsel istatistiğe dayalı veriler olarak Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmak isterim.	304	92,7	21	6,4	3	0,9	0	0	0	0	4,92	0,30
2. İngilizce dersi iş bulmam için gereklidir.	289	88,1	27	8,2	11	3,4	0	0	1	0,3	4,84	0,49
3. İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek isterim.	282	86	36	11	8	2,4	0	0	2	0,6	4,82	0,52
4. İngilizce konuşan biriyle iletişim kurmak isterim.	236	71,9	71	21,6	18	5,5	8	2,4	2	0,6	4,80	1,85
5. İngilizce öğrenmek kariyerim açısından yükselmeme sağlayacak.	277	84,5	39	11,9	7	2,1	2	0,6	3	0,9	4,78	0,60
6. Etkili İngilizce iletişim konusunda yeterli olacağıma inanıyorum.	246	75	51	15,5	25	7,6	4	1,2	2	0,6	4,63	0,73
7. İngilizce konuşan arkadaşlar edinmek isterim.	224	68,3	77	23,5	24	7,3	2	0,6	1	0,3	4,59	0,68
8. Derste öğretilenleri anlama konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.	96	29,3	126	38,4	85	25,9	13	4	8	2,4	3,88	0,95
9. İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	87	26,5	102	31,1	108	32,9	23	7	8	2,4	3,72	1,01
10. İngilizce öğrenmenin yurtdışında da iş bulmama yardımcı olacağına inanıyorum.	87	26,5	79	24,1	107	32,6	40	12,2	15	4,6	3,56	1,14
11. İngilizce derslerine katılmaktan zevk alırım.	72	22	104	31,7	108	32,9	25	7,6	19	5,8	3,56	1,09
12. İngilizce derslerini kaçırmak istemem.	77	23,5	92	28	98	29,9	45	13,7	16	4,9	3,52	1,13
13. İmkanım olsa okul dışında da İngilizce dersi alırım.	86	26,2	61	18,6	71	21,6	66	20,1	44	13,4	3,24	1,38
14. İngilizce derslerinde öğrendiğim konular eğlencelidir.	36	11	73	22,3	146	44,5	50	15,2	23	7	3,15	1,03
15. İngilizce ders konuları ilgi çekicidir.	41	12,5	71	21,6	136	41,5	51	15,5	29	8,8	3,13	1,10

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ortalamaların 3.13 ile 4.92 arasında değiştiği; tüm maddelerin ortalamasının 4.07 olduğu görülmektedir. İstek faktöründe yer alan maddelerin tümüyle ortalamasının 4.50 üzerinde olduğu ve en yüksek ortalamanın 4.92 ile “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olan 1. madde olduğu görülmektedir. Kariyer faktöründe yer alan maddelerin ortalamalarının 3.56- 4.84 arasında olduğu ve en yüksek ortalamanın 4.84 ile “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olan 2. madde “İngilizce dersi iş bulmam için gereklidir.” olduğu görülmektedir. Yetenek faktöründe yer alan maddelerin ortalamalarının 3.72- 4.63 arasında olduğu ve en düşük ortalamanın 3.72 ile “Büyük Ölçüde Katılıyorum” düzeyinde olan 9. madde “İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.” olduğu görülmektedir. Beğeni faktöründe yer alan maddelerin tümüyle ortalamasının 3.00- 3,50 arasında olduğu ve en

düşük ortalamasının 3.13 ile “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olan 15. madde “İngilizce ders konuları ilgi çekicidir.” olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Analiz Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bu aşamada cevaplandırılacak soru şudur:

1. Amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (Hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar boyutlarının yer aldığı İngilizce hazırlık programını İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanları nasıl değerlendirmektedirler?

3.2.1. Amaçlar

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları ve yöneticileri program amaçlarını öğrenme ortamına uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir ve öğrenme ortamının program amaçlarını uygulamaya uygun olmadığı konusunda görüş sunan öğretim elemanlarının sayısı 10'dur. Bu durum birkaç öğretim elemanı tarafından şöyle açıklanmıştır: “*Kalabalık olmasından dolayı yeterli değil. Öğrencilerle birebir ilgilenilemiyor.*” (Ö.E.1), “*Ders dışı pratik imkanı olmayan bir ortamda bulunulduğundan hedefler biraz gerçeğe uymamaktadır. Sadece sınıf ortamında alınan bilgiyle sınırlı kalınıyor.*” (Ö.E.6), “*Hedeflere ulaşma konusunda süre yetersizdir.*” (Ö.E.7). Bir yönetici de yapay bir ortam söz konusu olduğundan dolayı öğrencilerin özellikle konuşma hedeflerinin gerçekleşmesinde eksiklikler olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “*Öğrenme ortamımız her öğrenme ortamı gibi yapay. Bu bizim için büyük bir handikap. Şu anlamda, öğrenciler sınıf dışına çıktıklarında yabancı dil konuşmaya ihtiyaç duymuyorlar. Biz toplum olarak yabancı dil konuşmadığımız için. Sınıf içindeki her ne kadar yapay da olsa görsel işitsel materyallerimiz var. Dinleme konuşma yaptırabiliyoruz. Kitaplarımızın yazılımları var. Tahtaya yansıtma yapabiliyoruz akıllı tahta gibi. Bu yüzden çağa uygun olduğunu düşünüyorum ben.*” (Y1).

Bir öğretim elemanı hedeflerin bölüm ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda şüpheleri olduğunu ve hazırlık programından mezun olup bölümlere giden öğrencilerin durumları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını “*O konuda da şüphelerim var. Öncelikle şunun belirlenmesi gerekiyor. Dört beceri de eşit düzeyde öğretilmeli mi? Mühendislik öğrencisi yetiştiriyoruz, bölümüne göndereceğiz, rapor yazması gerekiyor,*

sunum yapması gerekiyor, okuduğunu anlaması lazım, dersi takip etmesi lazım. Ama bunlardan hangilerini hangi düzeyde yapması lazım elimizde herhangi bir veri yok. Artı intermediate düzeyde öğrenci gönderiyoruz bölümlere ama bu yeterli mi bölümdeki dersleri takip etmek için burada dönüt yok. Öğrencinin ihtiyacına uygun malzemeyi kullanmak istediğimizde sıkıntı oluyor.” (Ö.E.10) sözleriyle anlatmıştır.

Program amaçlarının öğrenme ortamına uygunluğuna ilişkin olumlu yanıt veren öğretim elemanlarının sayısı altıdır. Olumlu yanıtlardan birisi şöyle ifade edilmiştir: “Hedeflerin ben makul olduğunu düşünüyorum. Haftalık ders saati iyi. Alanlarında kendilerini yetiştirmiş hocalarla çalışıyorlar, değerli materyaller kullanıyorlar. Yeni okulumuzun fiziki şartları gayet iyi, materyaller başka birçok yerde bulunmayan materyaller. Bu nedenle ben hedeflerin gayet makul olduğunu düşünüyorum. Çocuklara ekstra uçuk hedefler göstermiyoruz. Kendilerini ifade edebilecekleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kadar hedefler belirliyoruz biz onlara.” (Ö.E.11).

3.2.2. Organizasyon

Bu bölümde İngilizce hazırlık öğretim elemanları ve öğrencileri ve dış birim öğrencileri görüşleri ile sınıf ve okul gözlem verileri, organizasyon (kaynaklar, yapı, organizasyon süreci, programlar ve dönüt ve değerlendirme) açısından sunulmuştur.

3.2.2.1. Kaynaklar

İnsan Kaynakları

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin okutmanlara ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Okutmanlara İlişkin Görüşleri

	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
17. Okutmanların sayısı yeterlidir.	3.52	1.13	3.65	0.84
18. Okutmanların ders konularına ilişkin bilgisi yeterlidir.	3.64	1.08	3.73	0.96
19. Okutmanlar öğretimde uzmandırlar.	3.39	1.09	3.92	0.74
20. Okutmanlar benim/öğrencilerin akademik ihtiyaçlarımı/ihtiyaçlarını anlamaktadırlar.	3.09	1.13	3.80	0.69
21. İhtiyacım olduğunda/Öğrencilerin ihtiyacı olduğunda okutmanlara danışmak için ulaşabilirim/ulaşabilirler.	3.71	1.10	4.34	0.56

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ortalamaların 3.09 ile 3.71 arasında değiştiği ve öğretim elemanlarının vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ortalamaların 3.65 ile 4.34 arasında değiştiği görülmektedir.

Okutmanların sayısını öğrenciler $X=3.52$ ortalama ile öğretim elemanları $X=3.65$ “katılıyorum” düzeyinde yeterli görmekte-dirler.

“Okutmanların ders konularına ilişkin bilgisi yeterlidir.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” ($X=3.64$), öğretim elemanlarının “katılıyorum” ($X=3.73$) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Okutmanlar öğretimde uzmandırlar.” maddesine öğrenciler $X=3.39$ ortalamayla kısmen katıldıklarını, öğretim elemanları $X=3.92$ ile katıldıklarını ifade etmişlerdir.

“Okutmanlar benim/öğrencilerin akademik ihtiyaçlarımı/ihtiyaçlarını anlamaktadırlar.” maddesine $X=3.09$ ortalamayla öğrenciler kısmen katıldıklarını, öğretim elemanları $X=3.80$ ile katıldıklarını ifade etmişlerdir.

“İhtiyacım olduğunda/Öğrencilerin ihtiyacı olduğunda okutmanlara danışmak için ulaşabilirim/ulaşabilirler.” maddesine $X=3.71$ ortalamayla öğrenciler ve $X=4.34$ ile öğretim elemanları katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri anketlerinin nitel bulgularına göre, kişisel ve akademik yetersizlikleri olan okutmanların da bulunduğu ($n=34$) ortaya çıkmıştır. Ancak okutmanlardan memnun olduğunu ifade edenlerin sayısı 27’dir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri anketlerinin nitel bulguları incelendiğinde, öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilediği de ($n=50$) görülmektedir.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda akademik personel sayısını yeterli ($n=8$) ancak bunun tam tersine yetersiz ($n=5$) olarak görenler de bulunmaktadır. İdari personel sayısını yeterli ($n=7$) ve hizmet personeli yetersiz ($n=5$) görenlerin yoğun olduğu “Akademik personel yeterli. Hizmet personeli yetersiz.” (Ö.E.1), “Akademik personel yeterli. İdari personel yeterli diyebiliriz.” (Ö.E.11) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bir öğretim elemanı ve bir yönetici akademik personel sayısının yetersiz olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “Hizmet personeli olarak üç kişi var. Bu okula yeterli gelmiyor hizmet

personeli. Yetişmeleri mümkün değil her tarafa. İdari personel sayısında sıkıntı yok. Okutman sayısında ise geçen dönem ortalama 22-24 saatten aşağı derse girmedik. Ders saati olarak birçok yere göre iyi görünmesine rağmen 24 saati düşündüğümüzde bu derslere hazırlığımız konusunda ciddi şüphelerim var. O yoğunlukta derse girdiğimizde bazı şeyleri hakıyla yapamayabiliyoruz.” (Ö.E.10), “Akademik personelimizin sayısı bence yeterli değil. Çünkü belirli bir kıdem üzerinde olan, emekliliği yaklaşan hocalarımız var. Onlar emekli olduklarında taze kanlara ihtiyacımız olacak. İmkan bulduğumuz her fırsatta akademik işgörenlerimizin sayısını artırmaya çalışıyoruz. Ama idari personelin yeterli olduğunu düşünüyorum. Örneğin, öğrenci işlerinde iki personelimiz var. Bizim diploma programımız yok. O yönde idari personelimiz yeterli. Hizmet personelimiz üç. Onlar da yeterli. Çünkü büyük bir okul değiliz.” (Y1).

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda ise akademik personel sayısının yeterli (n=16) olduğu bir öğrenci tarafından “Sayıca yeterli.” (Ö18) şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının birinci dönemde derse girdiği sınıfların ikinci dönemde değişebilmesine yönelik öğretim elemanı görüşlerinin yoğunluklu olarak olumsuz (n=8) olduğu görülmüştür. Bu görüş, bir öğretim elemanı tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: “Dönem arasında okutmanların değişmesi pek sağlıklı değil bence. Bir yıl boyunca okutmanın yaraya merhem olması daha iyi. Tamamen sıfırdan başlamak yerine ne olduğunu bildiğiniz kişilere yardımcı olmak daha iyi.” (Ö.E.3).

Bir başka öğretim elemanı olumlu (n=3) olan görüşünü “Bence okutmanların dönem arasında değişmesi olumsuz değil. Duygusal açıdan değil, akademik açıdan iyi olur değişmesi. Her hocadan farklı bilgiler edinseler iyi olur.” (Ö.E.2) şeklinde ifade etmiştir.

Dönem arasında öğretim elemanı değişikliğini kısmen olumlu kısmen olumsuz (n=2) olarak yanıtlayan bir öğretim elemanı “Dönem arasında okutmanların değişmesi kısmen olumlu, kısmen olumsuz. Şu yönden olumlu, bizim buradaki amaçlarımızdan birisi eşit şartlarda öğrencilere eğitim imkanı sağlamak. Derse giren hocalarla ilgili bireysel farklılıklar ortaya çıkıyor. Şunu da kabul etmek lazım. Her öğrencinin her hocayla iletişimi aynı seviyede olmayabiliyor. Bizim amacımız doğal olarak öğrencilere eşit imkanları sağlamak ve onları derse katmak olduğu için ben bu değişmeyi kısmen olumlu buluyorum. Olumsuz tarafı şu oluyor. Öğrencilerin sene başında hocaları tanımak, hocaların öğrencileri tanımak konusunda zaman kaybı oluyor. 2. dönemde de 2-3 hafta zaman kaybı

oluyor ama biraz ortadayım bu konuda. Benim değişiklik olması konusunda görüşüm daha ağır basıyor.” (Ö.E.11) ile yaşanan değişikliğin hem olumlu hem olumsuz yönlerini açıklamıştır.

Hazırlık programı öğrencileri öğretim elemanlarının görüşlerinin aksine yoğunluklu olarak ikinci dönem öğretim elemanlarının değişimini olumlu (n=7) bulduklarını *“Ben sorun görmüyorum değişmesinde.”*(Ö8), ifadesi ile değişimin olumsuz (n=2) olmasını ise bir öğrenci *“Farklı karakterler, farklı tarzlar. Bizim 1. dönem sevdiğimiz bir hoca 2. dönem dersimize gelmiyor ama sevmediğimiz bir hoca üst üste 4 saate giriyor, işkence gibi.”* (Ö2) ifadesi ile aktarmıştır.

Dış birim öğrencilerinin görüşlerine bakıldığında, değişimin hemen hemen aynı sayıda olumlu (n=10) ve olumsuz (n=8) olduğu anlaşılmaktadır. Değişimi olumsuz olarak değerlendiren dış birim öğrencilerinden birisi şunu aktarmıştır: *“Ben olumlu bulmuyorum açıkçası. Abla,abi-kardeş gibi oluyorsunuz. Sonra birden değişiyor.”* (D.Ö3). Ancak değişimin olumlu olduğunu düşünenlerin sayısı daha fazladır ve bu durum başka bir öğrenci tarafından *“Bence iyi bir uygulamaydı. Değişik hocalardan değişik şekillerde görüyorduk dersleri.”* (D.Ö13) şeklinde ifade edilmiştir.

Materyal/Araç-gereç

Kullanılan materyal/araç-gerecin yeterliğine ilişkin öğretim elemanı görüşleri olumludur (n=7). Bu duruma ilişkin olarak yedi öğretim elemanından biri şunları dile getirmiştir: *“Donanımımız bence yeterli. Birçok okulda olmayan imkanlar var. Ama kitapları deneme yanılma yoluyla en iyisini seçmeye çalışıyoruz.”* (Ö.E.2). Bir öğretim elemanı ise materyal/araç-gerecin genel olarak yeterli olduğunu ancak bazı eksiklerin de bulunduğunu *“Kesinlikle yeterli. Kastettiğim projektör, bilgisayar, sınıfın fiziki şartları. Ama sınıfların renklendirilip resimlerle doldurulması gerekiyor. Panolar, posterler eksik. Bir dil sınıfı böyle değildir diye düşünüyorum. Çünkü duvardaki renkler, mevsimler olursa derste oraya atlayabiliyorsunuz.”* (Ö.E.12) şeklinde açıklamıştır.

Hazırlık birimi öğrencilerinin materyal ve araç gerecin yeterliğine ilişkin olumsuz bir görüş yoğunluğu dikkat çekmektedir. ‘Skill’ (Beceri) kitaplarının yetersiz (n=5) olduğuna yönelik bir öğrenci *“skill kitapları basit kalıyor. Herkesin seviyesi farklı”* (Ö8) şeklinde görüş bildirerek kitapların düzeyine dikkat çekmiştir. Öğrenciler ‘gramer’ (dilbilgisi) kitabının sıkıcı olduğunu ve çok fazla tekrar içerdiğini (n=6) ve kitapların pahalı

olduğunu (n=4) bir öğrencinin “*Fiyatları pahalı. Milli Eğitimde okurken Listening-speaking sıfır geliyoruz. Farklı materyaller yok. Gramer kitabı yetersiz.*” (Ö2) ifadesi ile vurgulamışlardır.

Dış birim öğrencilerinin görüşleri materyallerin olumsuz olduğu konusunda yoğun bir görüş birliğini göstermektedir. Seviyeleri ağır (n=6) ve fiyatı pahalı kitaplar (n=5) olduğu görüşünü bir öğrencinin “*Pahalıydı kitaplar. Skiller hariç Main Course kitapları çok kolaydı. My name’s ... yaparken skiller çok zordu. Öğrencinin yeterliği ne ki kitapların yeterliği o olsun.*” (D.Ö1) şeklinde bir ifadeyle açıklamışlardır. Ancak materyallerin yeterli olduğunu bir öğrenci şöyle savunmaktadır: “*Açıkçası materyal açısından çok bir eksik yoktu. Ben Bedesten’de okudum. Materyal açısından sorun yoktu.*” (D.Ö7).

Bir yönetici materyallerin işleyişini olumlu olarak görmüştür: “*O konuda da okulumuzun gayet donanımlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıflarımızda dersin dijital materyallerle destekleneceği bir ortam var, hem de sınıflar yeterince büyük. Bunlar konusunda sıkıntımız yok.*” (Y2). Bir diğer yönetici ise materyallerin işleyişini olumsuz olarak değerlendirmiştir: “*Biz her zaman aynı materyalleri kullanmıyoruz. İki, üç yılda bir materyallerimiz değişiyor. Bazen iyi materyal seçtiğimizi düşünsek de sınıf içindeki uygulamalar farklı olabiliyor. Yolda görebiliyoruz eksikleri.*” (Y1).

Okul ve Sınıfların Olanakları

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim elemanı anketleri nitel bulguları sonucunda öğretim elemanlarının okul ve sınıfların olanaklarına ilişkin görüşleri sınıfların kalabalık olduğu (n=2) yönündedir. Öğrenciler tarafından sıraların rahatsızlık verici olduğu (n=7), konuşma ortamının yetersiz olduğu (n=28), teknolojinin hem yeterli (n=2) ve hem yetersiz (akıllı tahta, projeksiyon perdesi ve laboratuvarın eksikliği) olduğu (n=7), sınıfların kalabalık ve küçük olduğu (n=8) ancak sınıfların yeterli olduğu da (n=13) ifade edilmiştir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketleri nitel bulgularına göre, okulun fiziksel çevresinin değerlendirilmesi sonucunda öğrenciler çevrenin olumlu (n=5), olumsuz (yeşillik az, kirli) (n=18) ve lise gibi hazırlık (n=15) olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut okul ve sınıfların olanaklarını değerlendiren İngilizce hazırlık programı öğrencileri okul ve sınıfın olanaklarını olumlu (n=6) olarak gördüklerini “*Okulla ilgili sorun yok.*” (Ö15) şeklinde sözlerle ifade etmişlerdir. Ancak okulu ve sınıfların olanaklarını

olumsuz gören öğrenci sayısı da az değildir. Bu öğrenciler sıraları olumsuz (n=3), internetin (n=5) ve çevre düzenlemesinin (n=4) olmamasını ve sınıfların kalabalık (n=3) olmasını olumsuzluk olarak gördüklerini iki öğrencinin şu açıklamalarıyla belirtmişlerdir: “*Tekli sıralarda oturuyoruz. İlkokul sırası gibi. Sınıf kalabalık. Oturacak yer yeterli değil. Klimaların üstüne oturuyoruz. Okul biraz bakımsız. Hapishane gibi geliyor. Kapıların kilitlenmesi nedeniyle mağduruz. Çimenlik yok.*” (Ö9). “*İnternet çok yetersiz. Ders için girmek istiyoruz, giremiyoruz internete.*” (Ö13).

Öğretim elemanları okul ve sınıfın olanaklarının genellikle olumlu (n=10) olduğunu bir öğretim elemanının “*Bu okul gayet iyi. Bedesten’de yaşadıklarımızdan sonra.*” sözlerinden ve olumsuz (n=3) ve sınıfların kalabalık (n=2) olması yönündeki görüşlerini “*Sınıfları çok boş buluyorum. Görseller yok.*” şeklinde aktarmışlardır.

Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri okul ve sınıfın olanakları hakkında olumlu düşündüklerini ancak yönetici 2 mevcut olarak artış olduğunda okuldaki dersliklerin yeterli gelmeyeceğini belirtmiştir.

Y1: *Ben bir dil sınıfında olması gerekenlerin bizim sınıflarımızda da olduğunu düşünüyorum. Tabii ben yönetici gözüyle bakıyorum. Hem ses sistemi hem projeksiyon, bilgisayar gibi görsel materyallerimiz var. Çok nadir de olsa problemler yaşayabiliyoruz ama çok hızlı reaksiyon göstererek aynı gün içerisinde sorunu çözmeye çalışıyoruz.*

Y2: *Şu andaki durumla yeterli ama ileride öğrenci sayımız artarsa buna ilişkin sıkıntılar çıkacak. Mevcut durumda iyi bir İngilizce eğitimi verebilecek olanaklara sahibiz.*

Dış birim öğrencileri ise Bedesten adlı çarşı içindeki binanın en üst katında hazırlık öğrenimi gördükleri (1. sınıf öğrencileri hariç) için okul ve sınıf olanaklarına ilişkin yoğun bir olumsuz (n=18) görüş birliği bulunmaktadır. Öğrencilerin okulun ve sınıfların olanaklarına ilişkin olumsuz görüşlerini eski bina (n=5), kampüsten uzak (n=3), dersane gibi (n=2) ve soğuk (n=3) olarak sıraladıkları görülmektedir:

Soğuk nedeniyle olumsuz olanaklara dikkat çeken bir ifade şöyle yer almıştır: “*Her yer soğuktu.*” (D.Ö3). Bir öğrenci ise dersane gibi bir bina olduğunu “*Turizmden oda arkadaşım vardı. Orası çok soğuk, ölürüm ben orada deyip gitmiyordum okula. Esnafla iç içe okumak çok zordu. Dışlanmış bir yerd. Ben kendimi o dönemde üniversiteye gelmiş gibi hissetmiyordum. Bir dersane ya da kursa gidiyor gibiydik hatta o bile değil. Lise 5*

diyorduk orası için.” (D.Ö6) ve bunun olumsuz olduğunu belirtmiştir. “*Tamam çarşının içindeydik ama kampüs ortamından uzak olmak bizi üniversitede okuyormuş hissi vermedi açıkçası.*” (D.Ö14) ifadesi ile hazırlık okulunun kampüste uzak olmasının bir olumsuzluk olarak algılanmasına neden olmuştur. Ayrıca binanın eski olduğu “*Bina iyi değildi. Eski bir binaydı.*” (D.Ö20) ile bir öğrenci tarafından vurgulanmıştır.

Olumsuz görüşlerin aksine olumlu (n=7) görüş ileri süren bir öğrenci bu durumu şöyle dile getirmiştir: “*Güzeldi burası. Büyük, ferahtı. Sınıfları iyiydi. En iyi sınıf hazırlıklardaydı bence.*” (D.Ö1).

Yapılan gözlemler sonucunda sınıf olanaklarına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sınıf büyüklüğü yeterli, az sayıda öğrenci veya ortalama sayıda öğrenci, yeterli ışık, ısıtma düzeni ancak projektörden gelen cızırtı sesi rahatsızlık verici düzeyde ve duvarlarda görseller ve panoların olmaması olumsuzluklar olarak ifade edilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimlerinin Desteklenmesi

Öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin desteklenmesinin yeterli (n=11) olduğunu bir öğretim elemanının “*İyi. Sıkıntı yaşanmıyor. Yeterince destekleniyor lisansüstü eğitim.*” (Ö.E.5) ifadesi ile ve seminerlerin uygun (n=7) yapıldığını “*Hizmetiçi eğitimlerle ilgili yabancı hocalar getiriliyor, herkesin katılımı sağlanıyor. Kesinlikle faydalı.*” (Ö.E.12) ifadesi ile açıklamıştır. Mesleki gelişimin desteklenmesinin yetersiz (n=2) olduğu iki öğretim elemanının “*Yayınevlerinin dışında seminer veya hizmetiçi eğitim verilmiyor. Yeterli değil bence.*” (Ö.E.10), “*Seminerlerin sıklığı değil, niteliği önemli. Bazıları nitelikli değil.*” (Ö.E.13) sözlerinden anlaşılmaktadır.

3.2.2.2. Yapı

İngilizce hazırlık programında yer alan öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının yazılı olarak belirtilmesine ilişkin çoğu öğretim elemanı ve yönetici olumlu yanıt vermiştir. Bir öğretim elemanı bu durumu şöyle dile getirmiştir: “*Öğrenci el kitabı var. Öğrencilere anlaşılır ve net bir dille belirtilmiş.*” (Ö.E.5). Ancak bir öğretim elemanı öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının yazılı olarak belirtilmediği için birtakım sorunlarla karşılaşabildiğini şu şekilde ifade etmiştir: “*Yazılı olarak belirtilmemiştir. 2547 sayılı kanunda yer alıyor sorumluluklarımız ama bizim sorumluluk alanımızda olmayan şeylerin saat gece 12’de bize bildirildiği oluyor. ...*

fakültesinin programının çevrilmesi, ... fakültesinin sorularının hazırlanıp gönderilmesinin istenmesi gibi sorumluluk ve görev alanımızda yok. Mecburen yapmak durumunda olduğumuz konular oluyor. Öğrenciye sınıfta herhangi bir yaptırımımız yok. Bazı öğrenciler başkalarına kötü örnek oluyor ve sizin otoritenizi sorgulamaya başlıyor diğer öğrenciler.” (Ö.E.10).

Okul işleyişindeki gözlemler sonucunda bazı sorumluluk ve görev tanımlarının yazılı kaynaklarda yer almadığı için öğretim elemanlarının sıkıntı yaşadıklarını ve olumsuzlukları belirtmek amacıyla herhangi bir merciye başvurmadıkları veya başvuramadıkları görülmüştür.

Materyal hazırlama, hizmet içi eğitim, sınav hazırlama ve program hazırlama birimlerinden oluşan komisyonların programın yürütülmesine yönelik görev yaptığından mevcut durum açıklaması bölümünde söz edilmişti. Tüm birimlerin iyi bir işleyişe sahip olduğu bir öğretim elemanının *“Dört birimimiz var. Sınav birimi, materyal hazırlama, hizmetiçi eğitim ve program birimi. Sınav biriminde tüm okutmanlar var. İkinci birimlerde yine okutmanlar yer alıyor. Birimler idarenin yükünü hafifletmek için yer alıyor. Her okutmanın ve öğrencinin probleminde köprü görevi görüyor birimler idare ile. Sene başında genelde herkesin birimi belli büyük değişiklikler olmuyor. 2-3 yıl genelde aynı birimde kalıyorlar. Gönüllü olarak değişiklik talep etmedikçe ya da birimle herhangi bir problem yaşanmadığı sürece. Bu sistemin genelde etkili çalıştığını düşünüyorum.”*(Ö.E.11) sözlerinden anlaşılmaktadır. Yalnızca sınav hazırlama biriminin etkin olduğu, diğerlerinin etkin olmadığı *“Komisyonlar var. İdari olarak komisyonlar yürütülüyor ama nasıl görevlendirme yapıldığı belirsiz. Sınav hazırlama aktif bir şekilde, düzgün işliyor ama materyal ve diğerleri aktif değil. Seçilen kitaplarda da tezatlık var. Elementary gramer kitabı var ama MC kitapları intermediate düzeyde.”* (Ö.E.13) ifadelerinden, materyal grubunun etkin olmadığını *“Program, hizmetiçi eğitim, sınav hazırlama komisyonları güzel çalışıyor. Materyal grubu etkin değil.”* (Ö.E.1) ifadelerinden anlaşılabilir. Program hazırlama birimlerinde işin uzmanları olmasından dolayı sıkıntı olmadığını bir öğretim elemanı *“Program hazırlamada daha çok program alanıyla ilgili hocalar yer alıyor. O iyi mesela. Daha bilgi sahibiler.”* (Ö.E.9) ile aktarmıştır. Birimlerin olmasının iyi ama işleyişin yetersiz olduğunu ifade eden bir öğretim elemanının açıklaması şu şekildedir: *“Birimlerin oluşturulması olumlu ama işleyişin dolu olmadığını düşünüyorum.”* (Ö.E.12).

Bir yönetici sınav hazırlama biriminin aktif olduğunu ancak bazılarının o kadar aktif olmadığını şöyle dile getirmiştir: “*Materyal hazırlama, HİE, sınav hazırlama ve program hazırlama birimlerimiz var. Ben özellikle bazı birimlerin daha aktif olduğunu söyleyebilirim. Materyal hazırlama birimi kitap seçme ve dağıtım, HİE birimi seminerleri hazırlama gibi görevleri yapar. Ama sınav hazırlama birimi çok aktiftir.*” (Y1).

3.2.2.3. Organizasyon süreci

İletişim

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı resmi iletişim süreci tüm üniversitede kullanılan yöneticiler ve okutmanlardan yöneticiler ve okutmanlara EBYS, Yabancı Diller Yüksekokulu eposta adresi üzerinden, okutmanlardan öğrencilere veya öğrencilerden okutmanlara OBİS (not sistemi), danışman epostaları ve Öğrenci Panoları aracılığıyla sağlanmaktadır.

Resmi olmayan iletişim ise yöneticiler ve okutmanlardan yöneticiler ve okutmanlara yüz yüze ya da telefonla, okutmanlardan öğrencilere veya öğrencilerden okutmanlara yüz yüze ya da telefon (telefonla görüşme, Whatsapp grubu oluşturma) ya da internet (sosyal ağ grubu oluşturma) şeklinde gerçekleşmektedir.

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin çoğu öğretim elemanları ile iletişimin olumlu (n=15) olduğunu çünkü öğretim elemanlarının ilgili olduklarını belirtmişlerdir. “*Danışman hocaya soruyoruz. Y hoca çok ilgili.*” (Ö3), “*Yüz yüze soruyoruz hocalarımıza. Danışman hocamızla eposta ile de sorabiliyoruz, konuşabiliyoruz da.*” (Ö12).

Üç öğrenci ise iletişimin olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. “*Öğrencilerden öğreniyoruz. Hocalar söylemiyor.*” (Ö9), “*Sınıflar arası kopukluk var.*” (Ö13).

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları yöneticiler ile iletişimin eşit sayıda olumlu (n=7) ve olumsuz (n=7) olduğunu çünkü yöneticilerin öğretim elemanı olması nedeniyle samimi bir ortamın olmasını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Samimi ve olumsuz olarak değerlendirilen iletişim için şunlar söylenmiştir: “*Bazı mesajlar geç saatte geliyor. Bu olmaması gerekir. Sınav görevlendirmeleri son ana bırakılmaması gerekir.*” (Ö.E.1). Olumlu bir iletişimin olduğunu ileri süren iki öğretim elemanı “*Aşırı resmi bir ortam yok. Gidip derdimizi anlatabiliyoruz.*” (Ö.E.2), “*İletişimimiz iyi. Okutman olmaları müdür yardımcılarının iyi bir şey.*” (Ö.E.9) ifadelerini kullanmışlardır.

Bir öğretim elemanı iletişimin ne resmi ne samimi olmasının iyi olduğunu “*İdari personel ile aşırı samimi olup çok fazla iletişimi olan bir grup olduğu gibi sadece toplantıdan toplantıya idareyi gören bir grup daha vardır. İkisi de bence uygun değil.*” (Ö.E.6) ile anlatmıştır.

Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri, yöneticilerin öğretim elemanları ile olan iletişiminin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir: “*Okulumuzda çok resmi bir iletişim yok. Daha çok birebir iletişim yanında EBYS üzerinden, e mail üzerinden iletişim yapılıyor. Daha çok birebir iletişime açtık. Çok formal katı kurallar yok. Bu da iyi bir şey.*” (Y2). Yönetici 1 ise öğretim elemanlarının kendi aralarındaki iletişimin zayıf olduğu yönünde şöyle görüş bildirmiştir: “*Bir hocanın kaldığı yerden diğer hocamız devam ediyor. Benim bazen gözlemlediğim iletişimin zayıf kaldığı.*” (Y1).

Dış birim öğrencileri ise önceki yıllarda öğrenim gördükleri hazırlık programında öğretim elemanları, yönetim ile ve kendi aralarındaki iletişimin yoğunluklu olarak olumsuz (n=14) olduğunu, olumsuz olmasının ise iletişimin olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

D.Ö5: *Öğrenci giderse bir sorun olduğunda öyle. Öbür türlü hocalardan, idareden bir sıkıntı var mı sorusunu ben hiç duymadım. Birçok sorun vardı ama bizim dinlendiğimizi bile düşünmüyorum.*

D.Ö11: *Bizim sınıfta kopukluk vardı. Ama dönem sonuna doğru kaynaşmaya başlamıştık tam. Dönem bitti zaten. İkinci dönem zaten bildiğiniz gibi.*

D.Ö17: *İletişim yoktu ki. Öğrenciler arasında da yoktu. 4. sınıf olduk halen insanlar kendi sınıflarındaki öğrencilerle iletişim kurmuyor.*

İletişimin olumlu (n=10) olduğunu düşünenlerin sayısı da az değildir ve bir öğrenci bu durumu “*Çok rahat bir süreç geçirdik. İstediklerimiz zaman gidip hocalara sorabiliyorduk.*” (D.Ö1) şeklinde bildirmiştir.

Yabancı Diller Yüksekokulu’nda dönem başlarında (yeni eğitim öğretim yılına başlangıç için) ve dönem sonlarında (akademik yılın kapanması ve genel bir değerlendirme için) rutin toplantılar toplantı salonunda yapılmaktadır. Ancak dönem içinde toplantı yapılmamaktadır. Öğrencilerle sorunların tartışıldığı yer genelde danışmanlar veya ilgili derslerin öğretim elemanları ile sınıflar veya ders aralarında koridorlar ve öğretim elemanı

odaları oluyor. Ancak herhangi bir yer de sorunları konuşmak ve tartışmak için bir mekan haline getirilebiliyor.

Sorunların tartışılmasının yararlılığı bağlamında İngilizce hazırlık programındaki öğretim elemanlarının yapılan toplantıları eşit sayıda yararlı (n=6) buldukları “*Toplantılar var. Dönem başlarında genelde. Bence yararlı oluyor. Herkes fikrini özgürce söyleyebiliyor.*” (Ö.E.2) ve yararsız (n=6) buldukları “*Toplantı aralıkları çok uzun, toplantılar maalesef hiç yararlı olmuyor çünkü aslında karar önceden alınıp sadece göstermelik bir toplantı yapılıyor.*” (Ö.E.6), “*Toplantılar bir veya iki defa oluyor yılda. Çok az. Gerçi toplantılarda konuşuluyor konuşuluyor bir sonuca bağlanmıyor, o yüzden olabilir. Çok yararlı değil toplantılar. Herkes bir şey söylüyor. Ama idare son kararı veriyor.*” (Ö.E.9) görülmektedir.

Sorunların tartışılmasının yararlılığı açısından yöneticilerin görüşleri ise olumlu yöndedir. Bir yönetici bu durumu şöyle belirtmiştir: “*Biz çok sık olmasa da dönemde bir ya da iki kez toplantı düzenliyoruz. Bunun yanı sıra akademik kurul toplantılarımız oluyor. Gerekli görüldüğünde ve hocalarımızın ders yükünden dolayı sürekli toplantıyı uygun bulmuyoruz. Her hafta, iki haftada bir uygun bulmuyoruz. Eposta ile ya da yüz yüze çözemediğimiz şeyleri biraraya gelip tartışalım dediğimiz zaman toplantı koyuyoruz. Bu konuda yararlı olduğunu düşünüyorum.*” (Y1).

Sorunların tartışılmasına dair İngilizce hazırlık programındaki altı öğrenci olumlu yanıt verirken bunu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*X ve Y hocaların yanına gittiğimizde rahatlıkla konuşabiliyorum.*” (Ö6). Beş öğrenci ise sorunlarının konuşulmasında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde dile getirmiştir: “*Danışman hocamızla iletişimimiz yok.*” (Ö8).

Sorunların tartışılmasına ilişkin dış birim öğrencilerinden beş öğrenci olumlu görüş bildirirken “*Samimi bir ortamımız vardı.*” (D.Ö10), “*Hocalarla konuşuyorduk, onlara söylüyorduk sorunlarımızı.*” (D.Ö11) ifadelerini kullanmışlardır.

Altı dış birim öğrencisi sorunların tartışılmasına dair olumsuz görüş bildirmişlerdir “*İletişim olmayınca nasıl bir araya gelinecek?*” (D.Ö17).

Üç öğrenci ise konuyla ilgili hiçbir fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu “*Yapılmadı herhalde benim bildiğim kadarıyla.*” (D.Ö22) şeklinde ifade etmiştir.

Karar Alma

Karar alma sürecine ilişkin İngilizce hazırlık programında yer alan ve dış birim öğrencilerinin hiçbir bilgisi olmadığı için nasıl sorusuna da yanıt verememişlerdir. Ancak İngilizce öğretim elemanları karar alma sürecine katılmadıklarını, bunun olumsuz olduğunu (n=5) şöyle ifade etmişlerdir:

Ö.E.2: *Toplantılarda konuşuluyor ama karar alma sürecinde ne kadar yer alıyoruz orası tartışılır. İdare ve öğretim elemanları tartışıyor ama idare karar alıp bizlere e- mail yoluyla bildiriyor.*

Ö.E.5: *Yönetim konusunda bizim katılımımız yok. Olamaz. Öğretim, kitap konusunda ne kadar katılıyoruz karar almaya tartışılır. Seçeceğimiz materyallerin kriterleri yok. Ne kritere göre belirlenecek belli değil. Bazı kararlar alınıyor ama kim alıyor bilmiyoruz. Anlık karar alınıyor, bize bildiriliyor.*

Karar alma sürecine katıldıklarını belirten üç öğretim elemanından biri karar alma sürecinin olumlu işlediğini “Yüksekokul kurulu var. Karar alınırken okutman arkadaşlara mümkün olduğunca soruluyor ama ufak tefek görüş ayrılıklarında da en son nokta bu kurula kalıyor. Genelde okutman arkadaşların görüşleri alınmaya çalışılıyor. Programın belirlenmesinde program hazırlama birimi hallediyor. Anlık karar almada biz okutmanların değil, müdür ve müdür yardımcılarının inisiyatifinde olan şeyler olduğunu düşünüyorum. Yoksa başıbuyruklığa yol açar. Bizim amacımız bir standart oluşturmak. Bugüne kadar bir anlık karar alma durumu olmadı.” (Ö.E.11) ile belirtmiştir.

Okuldaki her iki yönetici ise karar alma sürecinin olumlu bir şekilde işlediği görüşündedirler. Bir yönetici bunu şöyle dile getirmiştir: “Kimseye emrivaki yapılmıyor. Problem çözüme odaklı olarak okulumuzda sürekli idarecilerden birisi bulunuyor. Öğrencilerimizi de mağdur etmemek için bir çözüm buluyoruz. Öğrencilerimizi göndermeme taraftarıyız. Onların haklarını da koruyarak ya telafi ya da başka sınıflara göndererek öğrencilerimiz taraftarı karar alıyoruz. O gün mutlaka bir idarecimiz sorunu çözecek şekilde karar alıyor.” (Y2).

Planlama

Öğretim elemanlarının ve yöneticilerin planlama sürecine ilişkin görüşleri yoğunluklu olarak olumsuz (n=8) olarak “Planlamada sapmalar oluyor.” (Ö.E.4),

“Karışmazlarsa ekstra şeyler yapabiliyoruz sınıflarda. Üst kurlarda hızlı gidiliyor tabii, kitaplar da az olduğu için hep boşluklar oldu.” (Ö.E.9), “Böyle bir süreç yok.” (Y1) şeklinde aktarılmıştır. Aksine planlama sürecinin olumlu (n=4) olduğunu “Süreç iyi işliyor. Kitap erken belirleniyor. Program tatil öncesinde belirleniyor.” (Ö.E.5) şeklinde bir öğretim elemanı dile getirmiştir.

3.2.2.4. Programlar

Yapılan İngilizce hazırlık öğretim elemanı anketleri nitel bulgularına göre, ders programlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmadığı (n=2) ifade edilmiştir.

İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin beceri derslerinin (dinleme konuşma ve okuma yazma) yeterliğine yönelik dinleme konuşma dersinin yetersiz (n=15) olduğu yönündeki görüşleri yoğunluktadır. Bu durum birkaç öğrenci tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “Dinleme parçalarında aksanlar kötü. Parça parça şeyleri birleştirip writing olmaz. Güncel konular olmalı. Writing bize uygun değil.” (Ö2), “Ezberlediğimizi daha sonra unutuyoruz. Kullanılmadığı için. Hocalar yeterli derecede konuşuyor. Bu durum öğrencinin kendisiyle ilgili. Telaffuzda hata yaptığım için konuşma etkinliklerine katılmıyorum. Bu da vize ve quizlere yansıyor.” (Ö4), “Basit skill dersleri. Tekrar tekrar alıştırmalar. Listening bölümleri az. Dinleme parçalarında vurgulayarak yavaş konuşuyorlar.” (Ö9).

Ayrıca öğrenciler yazma becerisinin öğretiminde eksiklikler (n=10) olduğu bir öğrencinin “Konuşma ve yazma dersinin etkili olduğunu düşünmüyorum. Başka derslerde bir konuya ilişkin konuşma yapıyoruz.” (Ö10) ifadesiyle aktarılabilir.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları beceri derslerinin etkililiği konusunda olumsuz (n=13) görüş bildirmişlerdir ve bunu da şöyle ifade etmişlerdir: “Çok etkili değil. Sonuçlardan görüldüğü gibi. Kaynak kitaptan çok memnun kalınmadı. Bütün beceriler eksik öğrencilerde. Çok fazla MC kitabı odaklı oluyor.” (Ö.E.2), “Öğrenciler dinleme konuşma konusunda çekingenler. Üretici becerilerde (konuşma ve yazma) sıkıntı var.” (Ö.E.5), “Okuma yazma nispeten daha verimli ama listening speaking maalesef çok iyi gitmiyor. Seçilen materyalin yanlılığı da bunu etkiliyor.” (Ö.E.6).

Dış birim öğrencilerinde daha önceki yıllarda uygulanan dinleme konuşma dersinin yetersiz (n=19) olduğu yönünde bir görüş yoğunluğu bulunmaktadır. Bu durumu iki öğrenci şu şekilde dile getirmişlerdir:

D.Ö2: *Listening yetersizdi, hoparlörler iğrençti. Boğuktu sesler. Sürekli hocaya tekrarlattırıyorduk, o da sıkıyordu. Skill kitabı birden zorlaştı. Readingde sıkıntım yoktu. Gramer gayet yeterliydi. Speaking yetersizdi. Bu biraz da bizden kaynaklanıyordu. Çok da sisteme yıkmamak lazım.*

D.Ö7: *Reading, listening ve speaking derslerinde hocalar iyi veriyordu aslında ama yeterli değildi bence. Buradaki yabancı öğrenciler şakır şakır konuşuyorlar. Ben kendimden utanıyorum. Bir ay sonra mezun olacağım. İngilizce bilmiyorum. Ben iş aramaya gittiğimde iş yerinde bana konuş diyecekler konuşamayınca nasıl İngilizce mezun oldun diyecekler.*

Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerinden birisi derslerin etkili olduğunu belirtmiştir. “Ben etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz beceri derslerini ayırdık LS, RW şeklinde. Haftada 4'er saat ders işliyoruz. Etkili olduğunu düşünüyorum. Bunun öğretimini değil sadece, değerlendirmesini de yapıyoruz.” (Y1). Diğer yönetici ise derslerin kısmen etkili olduğunu şu şekilde aktarmıştır: “Kullandığımız materyaller bu becerileri geliştirmek üzere seçilmiş materyaller. Öğrencilerin istek veya isteksizliğine bağlı becerilerin başarılı olması materyal ne kadar iyi olursa olsun. Öğrenciler bu beceri derslerinde çok fazla istekli değiller. Çünkü ciddi bir motivasyon ve bilgi eksikliği var. Sadece materyale ve öğrenciye sorumluluk yüklemek lazım, öğretim elemanlarının da etkililiği beceri derslerinin etkililiğinde önemli bir rol oynuyor. Belli bir noktaya kadar etkili olduğunu düşünüyorum. İlk başta öğrencilerin durumları daha düşük seviyede iken dönem sonunda daha iyi olduklarını görüyorum. Ama genele vurmak haksızlık olur.” (Y2).

Ders saatlerinin yeterliği konusunda ise hazırlık öğrencileri dinleme konuşma ders saatlerinin yetersiz olduğu (n=15) bir öğrencinin “En zor kazanılan şey beceriler. Kulak dolgunluğu olduğunda herşey kolay yerleşiyor. Dinleme konuşma derslerinin saati az.” (Ö5) ifadesiyle belirtilmiştir.

Aksine ders saatlerinin değil, işleyişin önemli olduğunu (n=3) belirten öğrencilerden biri şöyle bir ifade kullanmıştır: “Saat olarak yeterli, işleyiş ve verim önemli. İşleyiş düzgün olmayınca, verimsiz olunca fark etmez saatlerin artırılması.”(Ö13).

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları tarafından ders saatlerinin yeterliği konusunda beceri derslerinin bölüme göre düzenlenmemesinin olumsuz olduğu (n=8) “*Beceri derslerinin saat ihtiyacı bölümden bölüme değişir. O yüzden bazı dersler için yetersiz*” (Ö.E.11) ifadesiyle dile getirilmiştir. Tam tersine işleyişin önemli olduğunu (n=5) vurgulayan bir öğretim elemanı “*Derslere kaç saat ayrıldığı değil, işlenişin nasıl olduğu önemlidir.*” (Ö.E.10) şeklinde bir görüş bildirmiştir.

Dış birim öğrencileri ders saatlerinin yeterliği konusunda dinleme konuşma ders saatlerinin yetersiz olduğunu (n=10) açıklayan “*Dinleme konuşma derslerinin saatleri az, Temel İngilizce dersinin ise fazlaydı.*” (D.Ö4) bir ifade ile ders saatlerinin yeterli olduğunu iddia eden “*Ders saatleri bence yeterliydi.*” (D.Ö15) diyen başka bir öğrencinin ifadesi birbirine zıt olarak yer almaktadır.

Ders saatlerinin değil, işleyişin önemli olduğunu (n=5) belirten bir öğrenci ise şunu söylemiştir: “*Saat olarak takılmamak gerekir. Bir saat verimliyse 16 saat işlemekten iyidir.*” (D.Ö8).

Yöneticiler ders saatlerinin uygun olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir.

Y1: *Ders saatleri uygun şu anda.*

Y2: *Öğrenci profilini göz önünde bulundurmak gerekiyor. Öğrenci seviyemiz bazı şeyleri yapmamıza engel. Önce gramer altyapısını oluşturmaya çalışıyoruz, daha sonra becerileri geliştirmeye. Alt kurda o yüzden hemen beceri derslerine başlamıyoruz. Belirli bir altyapı olduktan sonra beceri dersleri için dört saatin yeterli olduğunu düşünüyorum eğer materyaller etkili bir şekilde kullanılırsa.*

3.2.2.5. Dönüt ve değerlendirme

Öğretim elemanlarını değerlendirme süreci olmadığı için bu sürecin analizi yapılamamıştır. Öğretim elemanlarının öğretim elemanlarından ve yöneticilerden gelen ve verilen dönüte ilişkin yeterli yanıtını verenler dokuz kişidir. Bir öğretim elemanı “*Evet. Ben zaten konuşmayı çok seviyorum.*” (Ö.E.12) diyerek verilen ve alınan dönütün yeterli olduğunu özetlemiştir.

Dört öğretim elemanından ikisi ise verilen ve alınan dönütün yetersiz olduğunu şöyle belirtmişlerdir: “*Yeterli miktarda değil.*” (Ö.E.6), “*İdareden şimdiye kadar dönüt almadım,*

onlara dönüt vermedim. Okutman arkadaşlardan iletişimim iyi olanlara dönüt veriyorum. Aynı sınıfa derse girdiğimiz arkadaşlardan iki çift laf etmediklerim var. Kağıt aracılığı dışında konuşmadıklarımız oluyor. Belki aynı şeyi onlar benim için söylüyorlardır.” (Ö.E.10).

Okul yöneticileri ise dönüt alışverişinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir yönetici bunu “*Sürekli dönüt alıyoruz ve veriyoruz. Yüz yüze yapıyoruz daha çok. Konuşuyoruz, görüşüyoruz. Biz de hocalarımızı ziyaret edince bunları konuşuyoruz. Bence yeterli bir şekilde dönüt alıp veriyoruz.”* (Y1) şeklinde vurgulamıştır.

3.2.3. İşlemler

3.2.3.1. Hedefler

Genel olarak derslerin hedeflerini değerlendiren İngilizce hazırlık programı öğrencileri hedeflerin İngilizce düzeylerinin altında olduğu (n=10) iki öğrencinin “*Intermediate gerçekten yeterli bir seviye değil.”* (Ö1), “*B düşük bir seviye.”* (Ö7) ifadeleriyle anlaşılmaktadır.

Bölüme yönelik hedeflerin olmamasının isteklerini azalttığını (n=4) vurgulayan dört öğrenci, bir öğrencinin “*Bölüme geçince hiçbir şey anlamayacağız. Bu da benim şevkimi kırıyor.”* şeklindeki görüşüyle aynı görüşleri paylaşmıştır.

İngilizce hazırlık programı üç öğretim elemanı belirlenen hedeflerin bazı öğrencilerin düzeylerinin altında yer aldığını “*Çünkü intermediate düzeyde gelen öğrenciler için bu program bir şey kazandırmıyor. Bir sınıfta çok iyi öğrenciler var. Diğerlerinin arasında kayboluyorlar.”* (Ö.E.9) ile ifade etmişlerdir.

Altı öğretim elemanı hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Altı öğretim elemanından biri “*Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamıyor hedefler. Belli hedefe yükseltmek amacımız ama yanlış yapıyoruz hedefe ulaştırma sürecinde. Öğrencilerin düzeylerine göre hareket etmek lazım. Çok altında da yer alabiliyor hedefler.”* (Ö.E.4) diyerek hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığını vurgulamıştır.

Hedeflerin yeterli olduğunu belirten öğretim elemanı sayısı üçtür. Bunlardan biri şöyle bir ifade kullanmıştır: “*Intermediate düzey yeterlidir.”* (Ö.E.11).

Okul yöneticileri ise hedeflerin yeterli düzeyde olduğunu bir yöneticinin “*Ben B1 seviyesinin uygun olduğunu düşünüyorum.*” (Y1) cümlesi ile vurgulamışlardır.

Dış birim öğrencileri hedeflerin yeterliğine ilişkin diğer bulgularla benzer ifadeleri kullanmış ancak daha önceki yıllarda yer alan hedeflerin İngilizce düzeylerinin üstünde yer aldığını (n=8) “*Intermediate düzeyde değiliz, yeterli değiliz.*” (D.Ö6) ile anlamaktayız. Öğrenciler bölüme yönelik hedeflerin olmamasının isteklerini azalttığını (n=6) “*Turizme yönelik basit kalıpları öğrenseydik iyi olurdu bizim için. En azından turizm için nelerin gerektiğini bildik ve üstüne kendimiz pratik yaparak koyardık.*” (D.Ö13) şeklinde ifade ile açıklamıştır.

Dış birim öğrencileri konuşma ağırlıklı olmayan hedeflerin motivasyonlarını azalttığını (n=4) ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin “*Dil iletişim için. Konuşabildikten sonra anlayabildikten sonra iş bitmiştir. Birkaç hafta önce sunum yaptık. Sunarken acaba bana gülerler mi, benimle dalga geçerler mi diye düşünürken çekiniyoruz.*” (D.Ö1) cümlesi ile konuşabilmenin özgüveni artırdığını dile getirmiştir.

3.2.3.2. İçerik

Konular

Öğretim elemanı ve öğrencilerin programı değerlendirme anketlerinde yer alan “*Ders içerikleri seviyeme/öğrencilerin seviyelerine uygundur.*” maddesine öğrencilerin “*katılıyorum*” (X=3.86) düzeyinde, öğretim elemanlarının “*katılıyorum*” düzeyinde (X=3.96) yanıt verdikleri görülmektedir.

Konuları değerlendirmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencileri konuların çoğunlukla olumlu (gerçek hayattan, ilgi çekici ve seviyeye uygun) (n=10) olduğunu “*Temel İngilizce konuları ilgi çekici. Futbol, filmler. Bilinmeyen ve yararlı konular. Kendin Yap konuları güzel.*” (Ö15) ve “*Öğretici ve ilgi çekici konular. Herkesin seviyesine göre. Dönemin başında herkesin düzeyi farklıydı. Şimdi herkesin düzeyi birbirine yaklaştı.*” (Ö5) ile ifade etmişlerdir. Konuları olumsuz (ilgi çekici olmaması, seviyeye uygun olmaması) (n=8) olarak değerlendiren öğrencilerden birkaçı “*Araştırmaya yönelik konular değil. Seviyesi bizim seviyemizin altında.*” (Ö1), “*Benim seviyeme uygun konular olduğunu düşünmüyorum. Düşük seviyede konular. Konular çeşitli değil. İlgimi çekmiyor. Güncel değil konular.*” (Ö7) ifadesi ile seviyeye vurgu yapmıştır.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise konuları olumsuz (ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun değil) (n=5) olarak değerlendirmelerini “*Genelde öğrencilerin ilgi alanlarının dışında konular yer alıyor. İngilizce seviyelerine uygun ama yeterli değil konular.*” (Ö.E.4) ifadesi ile yapmışlardır. Altı öğretim elemanının konuların olumlu olduğu görüşünü iki öğretim elemanının “*Konular yeterli, ilgisini çekebilecek düzeyde öğrencilerin.*” (Ö.E.1), “*Gerçek yaşamdan, ilgi çekici konular. Yeterli, pek kolay değil, zor da değil, ilgi alanlarına, yaşlarına ve seviyelerine uygun konular.*” (Ö.E.3) ifadeleri desteklemektedir. Farklı kültürlere ait konuların öğrencilerin ilgisini çekmediği şu cümlelerden anlaşılmaktadır: “*Başka kültürlere ait kitaplar öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Komik olsun diye bir konu konuluyor ama kültür farklılığından dolayı bize komik gelmiyor. Çocuğa anlatıyorsun, çocuk bunun nesi komik diye senden biliyor. Benim esprimmış gibi. Kültürel farklılıktan dolayı sıkıntı yaşıyorduk. Bazı yayınevleri bunun farkına vardı ve konularda bazı iyileştirmelere gidildi. MC konuları iyi ama skill kitaplarındaki konular hem ağır hem de öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde değil.*” (Ö.E.11).

Okul yöneticileri konuların olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Y1: *Konu itibariyle yeterli. Ortak Dil Çerçevesine uygun yazılmış kitaplar. Bir konu ilgisini çekmezse diğeri çekecektir. Onların yaşlarına uygun olduğunu düşünüyorum. K12 sonrası kitaplar.*

Y2: *İdeale ulaşmak zor. 2 senede bir materyallerimizi değiştiriyoruz. Genel olarak öğrencilerin ilgi alanlarına uygun. Genel olarak çünkü yüzde yüze ulaşmak mümkün değil. İlgi alanları homojen değil. Ortak ilgi alanlarına uygun belirlemek gerekiyor. Bazı konular öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Yaş grubuna uygun. Zaten okutman arkadaşlarımızla beraber optimum seviyede materyal seçimi yapıyoruz. Ortak karar aldığımız için o konuda endişemiz yok.*

Dış birim öğrencileri hazırlıkta gördükleri konuların olumsuz (ilgi alanına uygun değil) (n=13) ve olumlu (n=14) olduğunu ifade ederek hemen hemen eşit sayıda bir görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüş bildirenlerden birisi “*Eğlenceliydi konular genel olarak.*” (D.Ö11) demiştir. Olumsuz görüş bildiren bir öğrenci ise “*Okuma yazma, dinleme konuşma kitaplarında alakasız konular vardı. Neydi o öyle?*” (D.Ö22) ifadesini kullanmıştır.

Ders materyalleri

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Temel İngilizce kitaplarına ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Temel İngilizce Kitaplarına İlişkin Görüşleri

	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
1. Main course ders kitapları genel olarak -/öğrencilerin İngilizce öğrenme ihtiyacını/ihtiyacını karşılamaktadır.	3.34	1.11	4.23	0.71
2. Main course ders kitabındaki konular ilginçtir.	3.00	1.20	3.92	0.84
3. Bu kitaplar aşağıda belirtilen alanlarda yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.				
1- Dinleme	3.36	1.14	4.15	0.54
2- Konuşma	2.88	1.21	3.76	0.76
3- Okuma	3.59	1.05	3.96	0.59
4- Yazma	3.04	1.20	3.65	0.84
4. Bu kitapların seviyesi şu alanlarda zorlayıcıdır.				
5- Dinleme	4.05	0.74	3.76	0.42
6- Konuşma	3.95	0.76	3.57	0.64
7- Okuma	3.91	0.75	3.57	0.50
8- Yazma	3.05	0.74	3.50	0.50
5. Main course kitaplarında yer alan konuşma ve yazma dili gerçek hayattan alınmıştır.	3.44	1.20	3.76	0.65
6. Main course kitaplarının genel görünüşü (resimler, tablolar, alıştırmalar) yeterlidir.	3.55	1.08	3.92	0.68
7. Ders kitabında verilen açıklamalar anlaşılabilir.	3.44	1.06	3.61	0.75
8. Çalışma kitaplarında yer alan alıştırmalar yeterlidir.	3.89	1.16	3.34	0.68

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları genel olarak -/öğrencilerin İngilizce öğrenme ihtiyacını/ihtiyacını karşılamaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.34), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=4.23) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitabındaki konular ilginçtir.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.00), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.92) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları dinleme alanında yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.36), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=4.15) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları konuşma alanında yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.88), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.76) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları okuma alanında yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.59), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.96) düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları yazma alanında yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.04), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.65) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları dinleme alanında zorlayıcıdır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=4.05), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.76) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları konuşma alanında zorlayıcıdır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.95), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.57) yönünde yanıtlar verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları okuma alanında zorlayıcıdır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.91), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.57) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Main course (Temel İngilizce) ders kitapları yazma alanında zorlayıcıdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.05), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.50) yönünde yanıtlar verdikleri görülmektedir.

“Main course (Temel İngilizce) kitaplarında yer alan konuşma ve yazma dili gerçek hayattan alınmıştır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.44), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.76) yönünde yanıtlar verdikleri görülmektedir.

“Çalışma kitaplarında yer alan alıştırmalar yeterlidir.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.89), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=3.34) düzeyinde yanıt verdikleri anlaşılmaktadır.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri ve öğretim elemanları anketlerinin nitel bulgularına göre, Main Course (Temel İngilizce) kitabına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri dilbilgisi ağırlıklı olması nedeniyle olumlu olduğu (n=2) yönündedir. Öğrenciler ise kitaplarda gereksiz konular olduğunu (n=2), kalitesiz kitaplar olduğunu (n=2) ve İngilizce bilgilerine katkıda bulunmadığını (n=3) belirtmişlerdir. Kitaplardan memnun olan öğrenci sayısı 17’dir.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Okuma Yazma kitaplarına ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Okuma Yazma Kitaplarına İlişkin Görüşleri

	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
1. Okuma yazma kitabı -/öğrencilerin okuma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde yardımcıdır.	3.45	1.00	3.88	0.58
2. Okuma yazma kitabı -/öğrencilerin yazma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde yardımcıdır.	3.27	1.11	3.80	0.56
3. Okuma yazma kitabındaki konular eğlencelidir.	2.49	1.10	2.34	0.48
4. Okuma yazma kitabının genel görünüşü yeterlidir.	2.80	1.17	2.76	0.71
5. Okuma yazma kitabındaki açıklamalar anlaşılabilir.	3.25	1.08	3.57	0.64
6. Okuma yazma kitabı -/öğrencilerin İngilizce seviyeme/seviyelerine uygundur.	3.27	1.10	3.15	0.67
7. Okuma yazma kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.	3.07	1.18	3.07	0.62
8. Okuma yazma kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.	2.67	1.11	2.46	0.64

“Okuma yazma kitabı -/öğrencilerin okuma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde yardımcıdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.45), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.88) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Okuma yazma kitabı -/öğrencilerin yazma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde yardımcıdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.27), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.80) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Okuma yazma kitabındaki konular eğlencelidir.” maddesine öğrencilerin ortalama olarak “katılmıyorum” (X=2.49), öğretim elemanlarının ise “katılmıyorum” (X=2.34) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Okuma yazma kitabının genel görünüşü yeterlidir.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.80), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=2.76) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Okuma yazma kitabındaki açıklamalar anlaşılabilir.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.25), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.57) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Okuma yazma kitabı -/öğrencilerin İngilizce seviyeme/seviyelerine uygundur.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.27), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=3.15) düzeyinde yanıt verdikleri anlaşılmaktadır.

“Okuma yazma kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.07), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=3.07) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Okuma yazma kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.67), öğretim elemanlarının “katılmıyorum” (X=2.46) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri anketlerinin nitel bulgularına göre, öğrenciler okuma yazma kitaplarının hem olumlu hem olumsuz anlamda kolay olduğunu (n=9), sürekli konuların tekrarlandığını (n=17), verimsiz, yetersiz ve kötü kitaplar olduğunu (n=23) vurgulamışlardır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Dinleme Konuşma kitaplarına ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Dinleme Konuşma Kitaplarına İlişkin Görüşleri

	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
1. Dinleme konuşma kitabı -/öğrencilerin dinleme becerilerimi/becerilerini geliştirmemde /geliştirmesinde yardımcıdır.	3.00	1.17	3.23	0.76
2. Dinleme konuşma kitabı -/öğrencilerin konuşma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde /geliştirmesinde yardımcıdır.	2.48	0.99	3.26	0.66
3. Dinleme konuşma kitabındaki konular eğlencelidir.	2.44	1.00	2.23	0.58
4. Dinleme konuşma kitabının genel görünüşü yeterlidir.	2.85	1.11	2.26	0.53
5. Dinleme konuşma kitabındaki açıklamalar anlaşılırdır.	3.02	1.23	3.57	0.64
6. Dinleme konuşma kitabı -/öğrencilerin İngilizce seviyeme/seviyelerine uygundur.	2.64	1.05	2.34	0.68
7. Dinleme konuşma kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.	2.59	0.98	2.26	0.45
8. Dinleme konuşma kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.	2.69	1.13	2.23	0.58

“Dinleme konuşma kitabı -/öğrencilerin dinleme becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde yardımcıdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” ($X=3.00$), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” ($X=3.23$) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Dinleme konuşma kitabı -/öğrencilerin konuşma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde yardımcıdır.” maddesine öğrencilerin “katılmıyorum” ($X=2.48$), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” ($X=3.26$) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Dinleme konuşma kitabındaki konular eğlencelidir.” maddesine öğrencilerin ortalama olarak “katılmıyorum” ($X=2.44$), öğretim elemanlarının ise “katılmıyorum” ($X=2.23$) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Dinleme konuşma kitabının genel görünüşü yeterlidir.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” ($X=2.85$), öğretim elemanlarının “katılmıyorum” ($X=2.26$) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Dinleme konuşma kitabındaki açıklamalar anlaşılırdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” ($X=3.02$), öğretim elemanlarının “katılıyorum” ($X=3.57$) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Dinleme konuşma kitabı -/öğrencilerin İngilizce seviyeme/seviyelerine uygundur.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.64), öğretim elemanlarının “katılmıyorum” (X=2.34) düzeyinde yanıt verdikleri anlaşılmaktadır.

“Dinleme konuşma kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.59), öğretim elemanlarının “katılmıyorum” (X=2.26) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Dinleme konuşma kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.69), öğretim elemanlarının “katılmıyorum” (X=2.23) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri anketlerinin nitel bulgularına göre, öğrenciler tarafından dinleme konuşma kitaplarındaki etkinliklerin pratik (konuşma) eksiği olduğu (n=48), kitapların kolay (n=9) ve kötü (n=6) olduğu, bazı etkinliklerin ve konuların gereksiz olduğu (n=6) ve çok tekrar içerdiği (n=4) ortaya konulmuştur.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri ve öğretim elemanları anketlerinin nitel bulguları şunu göstermektedir: Tüm kitaplara ilişkin öğrenci görüşleri kitapların sıkıcı (n=40), faydasız (n=2), seviyesinin düşük (n=4), olumsuz anlamda dilbilgisi ağırlıklı (n=10), pahalı (n=27), kolay (n=8) ve yetersiz (n=15) olduğu ve kitaplardaki konuların saçma (n=3) ve gereksiz bilgiler içerdiği (n=29), beceri kitaplarının yetersiz olduğu (n=17) yönündedir. Öğretim elemanları kitapların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını (n=3), alıştırmaların yetersiz olduğunu (n=2) ve beceri kitaplarının ilgi çekici olmadığını (n=3) ifade etmişlerdir.

Ders materyallerini değerlendirmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencileri görüşlerini dilbilgisi kitabının olumsuz (verimsiz, yetersiz) olduğu (n=6) yönünde bir öğrenci görüşü ile şöyle ifade etmiştir: “*Gramer kitabı verimli değil. ODTÜ'nün reading kitabı müthiş. Makaleler, bilemeyeceğimiz kelimelerin verildiği bir kitap.*” (Ö1). Kitapların kullanışsızlığı (n=3) ise “*MC kitapları çok renkli ve ince.*” (Ö7), “*Kitaplarda yazılacak, not alınacak boşluklar yok.*” (Ö10) ifadeleriyle anlatılmıştır. İnternetin olmamasının olumsuzluğu (n=5) bir öğrencinin “*İnternet çekmediği için kendimdeki sözlüğü kullanıyorum. MC dersinde internet sitelerinden olan örnekleri göremiyoruz.*” (Ö16) şeklindeki sözleri ile desteklenmektedir.

Ders materyallerini değerlendirmeye yönelik İngilizce hazırlık programı ğretim elemanlarının görüşleri ise yalnızca Main Course (Temel İngilizce) kitaplarının olumlu olduğu (n=5) “MC (Temel İngilizce) kitapları iyiydi. Gramer ktiyd. Skill kitapları da ktiyd.” (.E9) ile beceri kitaplarının olumsuz olduğu (n=6) “Dinleme konuşma ve okuma yazma kitapları berbat. MC (Temel İngilizce) kitabı iyiydi. Fotokopi verilmiyor.” (.E13) ve “Kitaplar yeterli skiller hariç.” (.E1) ile anlaşılmaktadır. Olumsuz görüşlerin aksine beş ğretim elemanı tüm kitapların olumlu olduğunu bir ğretim elemanının “Materyaller yeterli. İyi yönlendirmek gerek öğrencilerin doğru kullanmaları için.” (.E3) cümlesi ile anlatmaktadır.

Okul yöneticileri ders materyallerinin olumlu olduğunu şöyle ifade etmişlerdir: “Seçtiğimiz kaynakların yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Y1), “Kullanılan kitapların birbirinden çok farklı olmadığını düşünüyorum. Aralarında nüanslar var. Konuları nasıl sundukları ile ilgili küçük değişiklikler. Zaten biz de iki yılda bir değiştiriyoruz materyalleri.” (Y2).

Dış birim öğrencileri ders materyallerinden MC (temel İngilizce) ve dil bilgisi kitaplarının olumlu olduğunu (n=10) ř şekilde açıklamışlardır: “MC (Temel İngilizce) kitapları güzeldi.” (D.13), “Gramer kitabı da güzeldi. Ama kitaptaki CDleri kimse kullanmadı.” (D.14).

Farklı kaynakların (n=5) ve okuma kitaplarının da olumlu (n=5) olduğunu değerlendiren öğrencilerden ikisi görüşlerini ř şekilde sunmuşlardır: “Siz de fotokopi getiriyordunuz. Gramer ve kelime için fotokopiler getirilirdi. Bunlar faydalı ve değişik oluyordu açıkçası.” (D.2), “Hikaye kitapları eğlenceliydi. Konuşmanın nasıl ilerlediğini hatırlıyorum.” (D.12).

Beceri kitaplarının olumsuz (n=4) olduğu görüşünü savunan öğrencilerden biri, “Ders kitapları hakkında şnu söyleyebilirim. Skill kitapları çok zordu, seviyemizin üstünde idi.” (D.23) cümlesi ile beceri kitaplarının düzeyine dikkat çekmiştir.

3.2.3.3. İşleniş

Etkinlikler

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin dil gelişimleri açısından becerilere ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Dil Gelişimleri Açısından Becerilere İlişkin Görüşleri

Dil gelişiminiz/gelişimi açısından aşağıda belirtilen becerileri 1(en önemli)den 6 (en önemsiz)e doğru numaralandırınız.	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
a) Gramer	4.12	1.74	4.53	1.88
b) Dinleme	3.40	1.42	3.00	0.97
c) Konuşma	1.90	1.39	2.73	1.92
d) Okuma	4.37	1.30	3.50	1.10
e) Yazma	4.32	1.31	4.46	1.47
f) Kelime bilgisi	2.83	1.50	2.76	1.75

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının dil gelişimleri açısından becerilere ilişkin görüşleri şu şekildedir: Hazırlık öğrencileri için (X=1.90) ortalama ile konuşma becerisi en önemli beceri olarak görülmektedir. En önemsiz beceri ise (X=4.37) ortalama ile okuma becerisi en önemsiz beceri olarak algılanmaktadır. Öğretim elemanları tarafından ise konuşma becerisi (X=2.73) ortalama ile en önemli beceri olarak görülürken en önemsiz becerinin (X=4.53) ortalama ile gramer olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

İngilizce hazırlık programı öğrenci anketleri incelendiğinde, dilbilgisi ağırlıklı öğretimin olumsuz (n=6), konuşma ağırlıklı öğretimin olumlu olduğu (n=6) ve tüm becerilerin önemli olduğu (n=8) ortaya çıkmıştır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin belirtilen beceriler konusunda yaşanan zorluk derecesine ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Belirtilen Beceriler Konusunda Yaşanan Zorluk Derecesine İlişkin Görüşleri

	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
a) Gramer	1.88	0.67	2.11	0.43
b) Dinleme	2.01	0.64	2.46	0.50
c) Konuşma	2.27	0.65	2.84	0.36
d) Okuma	1.60	0.61	1.96	0.19
e) Yazma	1.93	0.66	2.53	0.50
f) Kelime bilgisi	2.01	0.56	2.38	0.57

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının belirtilen beceriler konusunda yaşanan zorluk derecesine ilişkin görüşleri şu şekildedir: Hazırlık öğrencileri için ($X=1.60$) ortalama ile okuma becerisi en az zorluk yaşanan alan olarak görülmektedir. En fazla zorluk yaşanan alan ise ($X=2.27$) ortalama ile konuşma becerisi en önemli beceri olarak algılanmaktadır. Öğretim elemanları tarafından ise konuşma becerisi ($X=2.84$) ortalama ile en fazla zorluk yaşanan beceri olarak görülürken en az zorluk yaşanan alanın ($X=1.96$) ortalama ile okuma alanı olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının belirtilen beceriler konusunda yaşanan zorluk nedenleri şu şekilde ifade edilebilir:

Dinleme becerisine ilişkin öğrencilerin yaşadığı zorluk nedenleri öğretim elemanları tarafından dikkat eksikliği ($n=2$) ve uygulama yetersizliği ($n=6$) olarak, öğrenciler tarafından ise farklı aksan ($n=36$), telaffuz ($n=24$), hızlı konuşma ($n=30$), anlamıyorum ($n=32$), anlaşılmıyor ($n=8$), yetersiz dersler ($n=34$), dikkat eksikliği ($n=10$), kelime bilgisi yetersizliği ($n=6$), uygulama yetersizliği ($n=40$) ve yetersizim ($n=2$) olarak ifade edilmiştir.

Konuşma becerisine dair öğrencilerin yaşadığı zorluk nedenleri öğretim elemanları tarafından hata yapmaktan korkmak ($n=2$), heyecan, korku, çekingenlik gibi olumsuz duyguların olması ($n=3$) ve uygulama yetersizliği ($n=8$) olarak, öğrenciler tarafından ise hata yapmaktan korkmak ($n=34$), anlıyorum ama cümle kuramıyorum ($n=22$), heyecan, korku, çekingenlik gibi olumsuz duyguların olması ($n=22$), kelime bilgisi yetersizliği ($n=7$), konuşmanın zor olması ($n=96$), Türkçe düşünme ($n=12$), konuşma konularının saçma olması ($n=4$), konuşma dersinin yetersizliği ($n=38$), uygulama yetersizliği ($n=42$) ve kelimeler aklıma gelmiyor ($n=6$) olarak belirtilmiştir.

Okuma becerisine ilişkin öğrencilerin yaşadığı zorluk nedenleri öğretim elemanları tarafından kelime bilgisi yetersizliği ($n=4$) ve uygulama yetersizliği ($n=2$) olarak, öğrenciler

tarafından ise telaffuz yetersizliği (n=26), okuma derslerinin yetersizliği (n=4), kelime bilgisi yetersizliği (n=8), uygulama yetersizliği (n=27) olarak vurgulanmıştır.

Yazma becerisine dair öğrencilerin yaşadığı zorluk nedenleri öğretim elemanları tarafından kelime bilgisi yetersizliği (n=4), dilbilgisi yetersizliği (n=3) ve uygulama yetersizliği (n=4) olarak, öğrenciler tarafından ise kelime bilgisi yetersizliği (n=8), dilbilgisi yetersizliği (n=20) uygulama yetersizliği (n=3), yazma derslerinin yetersizliği (n=3), yazım hataları (n=10), planlama zorluğu (n=2) ve Türkçe düşünme (n=8) olarak belirtilmiştir.

Kelime bilgisine ilişkin öğrencilerin yaşadığı zorluk nedenleri öğretim elemanları tarafından kelime bilgisi yetersizliği (n=2), tekrar yetersizliği (n=6) ve uygulama yetersizliği (n=4) olarak, öğrenciler tarafından ise tekrar yetersizliği (n=8), derslerde kelime bilgisi üzerinde yeterince durmama (n=6), kelime bilgisi yetersizliği (n=14), uygulama yetersizliği (n=6), kelime fazlalığı (n=10), kelime anlamlarının fazlalığı (n=8), ezberleme zorluğu (n=14), unutkanlık (n=6) ve kişisel çabanın olmaması (n=2) olarak vurgulanmıştır.

Dilbilgisine yönelik öğrencilerin yaşadığı zorluk nedenleri öğretim elemanları tarafından konuların karmaşıklığı ve zorluğu (n=3), dilbilgisinin sıkıcı (n=3) ve Türkçe'den farklı olması (n=2), uygulama yetersizliği (n=5) olarak, öğrenciler tarafından ise konuların karmaşıklığı ve zorluğu (n=2), dilbilgisinin sıkıcı (n=6) ve Türkçe'den farklı olması (n=13), uygulama yetersizliği (n=12), tekrar yetersizliği (n=6), dilbilgisi öğretiminin anlamsız ve gereksiz olması (n=14), yanlış öğretim yöntemi (n=2), unutkanlık (n=10) ve kişisel çabanın olmaması (n=3) olarak ifade edilmiştir.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin dersler ile ilgili maddelere katılma derecesine ilişkin görüşleri ortalama (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Dersler İle İlgili Maddelere Katılma Derecesine İlişkin Görüşleri

	Hazırlık Birimi Öğrencileri		Öğretim Elemanları	
	X	SS	X	SS
1. Derslerde alanımla/alanlarıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriyi öğreniyorum/öğreniyorlar.	2.00	1.07	1.88	0.43
4. Derslere yeterli süre ayrılmıştır.	3.68	1.17	3.96	0.87
5. Öğretmenin dersleri anlatma/öğretme tarzı eğlencelidir.	2.91	1.20	3.61	0.75
7. Beceri etkinlikleri İngilizce seviyemin/öğrencilerin İngilizce seviyelerinin üstündedir.	2.58	1.12	3.11	0.81
8. Öğrenciler/Sınıf etkinliklerine katılıyorum/katılıyorlar.	3.39	1.06	3.11	0.76
9. Dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli zaman ayrılmaktadır.	3.10	1.16	3.34	0.97
10. Derste ek beceri etkinlikleri yapılmaktadır.	2.43	1.12	3.26	1.04
11. Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik -/öğrencilerin İngilizce gelişiminde/gelişiminde şu alanlarda katkı sağlamaktadır.				
• Dinleme	3.55	1.02	3.69	0.78
• Konuşma	3.22	1.22	3.57	0.80
• Okuma	3.65	0.99	3.88	0.58
• Yazma	3.60	1.03	3.80	0.69
12. Konuşma dersi -/öğrencilerin konuşma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	2.39	0.92	3.38	0.85
13. Dinleme dersi -/öğrencilerin dinleme becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	3.15	1.17	3.76	0.65
14. Okuma dersi -/öğrencilerin okuma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	3.62	0.90	3.92	0.48
15. Yazma dersi -/öğrencilerin yazma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	3.55	0.99	3.92	0.56
16. Gramer dersi -/öğrencilerin İngilizcemi/İngilizcelerini geliştirmeme/geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	3.64	1.01	4.03	0.52

“Derslerde alanımla/alanlarıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriyi öğreniyorum/öğreniyorlar.” maddesine öğrencilerin ortalama olarak “katılmıyorum” (X=2.00), öğretim elemanlarının ise “katılmıyorum” (X=1.88) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Derslere yeterli süre ayrılmıştır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.68), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.96) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Öğretmenin dersleri anlatma/öğretme tarzı eğlencelidir.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.91), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.61) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Beceri etkinlikleri İngilizce seviyemin/öğrencilerin İngilizce seviyelerinin üstündedir.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=2.58), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=3.11) düzeyinde yanıt verdikleri anlaşılmaktadır.

“Öğrenciler/Sınıf etkinliklerine katılıyorum/katılıyorlar.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.39), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=3.11) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli zaman ayrılmaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.10), öğretim elemanlarının “kısmen katılıyorum” (X=3.34) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Derste ek beceri etkinlikleri yapılmaktadır.” maddesine öğrencilerin ortalama olarak “katılmıyorum” (X=2.43), öğretim elemanlarının ise “kısmen katılıyorum” (X=3.26) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik -/öğrencilerin İngilizce gelişimimde/ gelişiminde dinleme alanına katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.55), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.69) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik -/öğrencilerin İngilizce gelişimimde/ gelişiminde konuşma alanına katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.22), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.57) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik -/öğrencilerin İngilizce gelişimimde/ gelişiminde okuma alanına katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.65), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.88) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik -/öğrencilerin İngilizce gelişimimde/ gelişiminde yazma alanına katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.60), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.80) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Konuşma dersi -/öğrencilerin konuşma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/ geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin ortalama olarak “katılmıyorum” (X=2.39), öğretim elemanlarının ise “kısmen katılıyorum” (X=3.38) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

“Dinleme dersi -/öğrencilerin dinleme becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/ geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “kısmen katılıyorum” (X=3.15), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.76) yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Okuma dersi -/öğrencilerin okuma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/ geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.62), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.92) diye yanıt verdikleri görülmektedir.

“Yazma dersi -/öğrencilerin yazma becerilerimi/becerilerini geliştirmemde/ geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin “katılıyorum” (X=3.55), öğretim elemanlarının “katılıyorum” (X=3.92) düzeyinde yanıt verdikleri anlaşılmaktadır.

“Gramer dersi -/öğrencilerin İngilizcemi/İngilizcelerini geliştirmeme/geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.” maddesine ilişkin öğrencilerin yanıtları “katılıyorum” (X=3.64), öğretim elemanlarının yanıtları “katılıyorum” (X=4.03) düzeyindedir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketleri bulguları incelendiğinde, işlenen derslerde pratik (konuşma) yetersizliği olduğu (n=4), hem olumlu hem de olumsuz anlamda kolay derslerin olduğu (n=8), alanlarıyla alakalı hiçbir şeyin yapılmadığı (n=6) ortaya çıkmıştır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin belirtilen alanların önem/gereklilik derecesi ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşleri ortalama (X), standart sapmaları (ss), korelasyon (r) ve anlamlılık (p) değerleri Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Belirtilen Alanların Önem/Gereklilik Derecesi ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşleri

Öğretim Elemanları				Hazırlık Birimi Öğrencileri			
X	SS	r	p	X	SS	r	p
3.65 (3.38)	0.56 (0.49)	-	0.12	3.33 (3.10)	0.78 (0.75)	-	0.17
3.69 (3.23)	0.54 (0.76)	-	0.29	3.33 (2.91)	0.75 (0.84)	0.17	0.01
3.53 (1.92)	0.75 (0.84)	-	0.16	3.20 (2.03)	0.85 (0.96)	-	0.12
3.76 (2.50)	0.51 (0.76)	-	0.43	3.40 (2.29)	0.74 (0.86)	-0.13	0.01
3.50 (2.42)	0.76 (0.85)	-	0.28	3.06 (2.47)	0.90 (0.85)	-	0.42
3.50 (2.38)	0.70 (0.80)	-	0.77	2.90 (2.45)	0.97 (0.82)	0.16	0.01
3.42 (2.15)	0.85 (0.67)	-	0.13	2.90 (2.05)	0.97 (0.85)	-	0.37
3.30 (1.61)	0.97 (0.85)	-	0.14	3.48 (1.51)	0.79 (0.85)	-0.18	0.01
3.00 (1.00)	0.97 (0.00)	-	-	3.44 (1.00)	0.77 (0.12)	-	0.25
3.07 (2.07)	0.74 (0.89)	-	0.33	2.83 (2.14)	0.88 (0.90)	-	0.37
2.88 (1.34)	0.95 (0.48)	-	0.40	3.32 (1.66)	0.81 (0.93)	-	0.79
2.03 (1.00)	0.95 (0.00)	-	-	2.25 (1.30)	1.03 (0.68)	0.21	0.01
2.73 (1.34)	0.82 (0.56)	-	0.60	2.45 (1.40)	1.04 (0.73)	0.17	0.01
3.53 (1.00)	0.58 (0.00)	-	-	2.95 (1.02)	0.96 (0.21)	-	0.37
3.19 (3.07)	0.69 (0.74)	-	0.66	2.96 (2.36)	0.84 (0.92)	0.23	0.01
3.26 (1.00)	0.77 (0.00)	-	-	2.97 (1.00)	0.92 (0.00)	-	-
3.34 (1.00)	0.79 (0.00)	-	-	2.93 (1.53)	0.93 (0.69)	-	0.24
3.26 (1.00)	0.77 (0.00)	-	-	2.80 (1.00)	0.97 (0.00)	-	-
3.42 (2.19)	0.70 (0.69)	-	0.23	3.38 (2.23)	0.74 (0.90)	-	0.09
3.23 (2.23)	0.86 (0.71)	-	0.08	3.27 (2.13)	0.83 (0.89)	0.11	0.04

Tablo 3.17. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Belirtilen Alanların Önem/Gereklilik Derecesi ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşleri (Devamı)

Öğretim Elemanları					Hazırlık Birimi Öğrencileri			
X	SS	r	p		X	SS	r	p
2.57 (2.15)	1.02 (0.67)	-	0.10	21. Sınıf içi sesletim çalışmaları (vurgulama, vs.)	2.82 (2.52)	0.94 (0.89)	0.11	0.05
3.34 (2.73)	0.84 (0.96)	-	0.08	22. Sınıf etkinliklerinde grup çalışmaları	2.64 (2.50)	0.87 (0.83)	0.15	0.01
3.23 (2.73)	0.86 (0.91)	-	0.09	23. Sınıf etkinliklerinde ikili çalışmalar	2.70 (2.65)	0.90 (0.80)	0.17	0.01
3.07 (3.03)	0.89 (0.87)	-	0.22	24. Sınıf etkinliklerinde bireysel çalışmalar	3.00 (2.76)	0.88 (0.88)	0.18	0.01
3.38 (2.34)	0.80 (0.74)	0.55	0.01	25. Okuma, yazma ve konuşmada eleştirel düşünme becerileri (eleştiri yapma, değerlendirme, yorum yapma, vs.)	3.37 (1.73)	0.85 (0.76)	-	0.06
2.96 (1.57)	0.91 (0.57)	-	0.34	26. Drama etkinlikleri (rol yapma, vs.)	2.31 (1.36)	1.08 (0.63)	0.15	0.01
2.84 (2.30)	0.96 (1.12)	0.65	0.01	27. Bilgisayar (CD-ROM, İnternet, e-mail)	2.69 (2.15)	1.06 (1.03)	0.24	0.01
3.26 (1.00)	0.77 (0.00)	-	-	28. Dil laboratuvarı	2.57 (1.00)	1.11 (0.21)	-	0.49
3.36 (3.23)	0.77 (0.81)	0.52	0.01	29. Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek	3.10 (3.33)	0.90 (0.88)	0.30	0.01
3.26 (1.00)	0.66 (0.00)	-	-	30. Bağımsız bir işitsel- görsel dersliğı (Yabancı kanalları seyretmek, müzik dinlemek için)	3.22 (1.00)	0.86 (0.32)	-	0.98
3.61 (2.38)	0.57 (0.89)	-	0.65	31. Evde veya sinemada yabancı film seyretmek	3.45 (2.97)	0.75 (0.97)	0.22	0.01
3.34 (2.69)	0.68 (0.67)	0.40	0.03	32. Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak	2.90 (2.33)	0.93 (0.85)	0.26	0.01
3.34 (1.53)	0.56 (0.58)	-	0.73	33. Grup olarak sunular, projeler hazırlamak	2.71 (2.01)	0.97 (0.90)	0.25	0.01
2.92 (1.80)	0.97 (0.69)	-	0.46	34. İngilizce şarkı öğrenmek	2.86 (2.21)	1.02 (1.07)	0.26	0.01
3.30 (1.96)	0.88 (0.77)	-	0.63	35. Oyun etkinliğı yapmak	2.82 (2.19)	0.98 (0.92)	0.22	0.01
2.46 (2.34)	0.85 (0.79)	0.39	0.04	36. Okuma parçalarının çevirisinin yapılması	3.21 (2.62)	0.88 (0.95)	0.28	0.01
2.15 (2.57)	0.96 (1.12)	-	0.36	37. Sınıfta anadil kullanımı	2.34 (2.83)	1.07 (0.94)	-	0.46
3.38 (3.53)	0.69 (0.58)	-	0.14	38. Tahta kullanımı	3.05 (3.10)	0.90 (0.87)	0.37	0.01
3.23 (2.38)	0.95 (0.80)	-	0.95	39. Görsel materyallerin kullanımı (resimler, posterler, vs.)	2.94 (2.49)	0.96 (1.08)	0.35	0.01
2.80 (2.19)	0.98 (0.80)	-	0.99	40. Gerçek materyallerin kullanımı	2.65 (1.98)	1.01 (0.97)	0.31	0.01
3.23 (2.42)	0.71 (0.70)	-0.51	0.01	41. Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı(çalışma kağıtları, vs.)	2.97 (2.47)	0.87 (1.00)	0.26	0.01
2.76 (1.42)	0.95 (0.57)	-	0.89	42. Alanımla ilgili içerik (gıda, teknoloji, mühendislik, vs.)	3.27 (1.46)	0.98 (0.81)	-0.25	0.01

Tablo 3.17. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Belirtilen Alanların Önem/Gereklilik Derecesi ve Gerçekleşme Derecesine İlişkin Görüşleri (Devamı)

Öğretim Elemanları					Hazırlık Birimi Öğrencileri			
X	SS	r	p		X	SS	r	p
2.76 (1.69)	0.95 (0.54)	-	0.16	43. Sınıf içinde müzik kullanımı (rahatlama, motivasyon için)	2.97 (1.79)	0.99 (0.83)	-	0.74
3.34 (2.50)	0.68 (0.64)	-	0.44	44. Ödev yapma	2.76 (2.63)	1.02 (0.92)	0.26	0.01
3.46 (3.07)	0.58 (0.48)	0.46	0.01	45. Öğretmenden yapılan ödevler için dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi	3.32 (2.80)	0.86 (1.00)	0.37	0.01
2.88 (2.64)	0.81 (0.61)	0.45	0.02	46. Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi	3.45 (3.10)	0.70 (0.85)	0.38	0.01
2.30 (2.07)	1.08 (0.68)	-	0.29	47. Sözlü hataların sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesi	2.40 (2.46)	0.92 (0.23)	0.21	0.01
2.61 (2.38)	0.94 (0.85)	0.82	0.01	48. Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi	3.15 (2.85)	1.01 (1.00)	0.43	0.01

*Parantez içinde belirtilmeyen ortalama ve standart sapma verileri önem/gereklilik derecesine ilişkindir.

**Parantez içinde belirtilen ortalama ve standart sapma verileri gerçekleşme derecesine ilişkindir.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin belirtilen alanların önem/gereklilik derecesi ve gerçekleşme derecesine ilişkin görüşleri şu şekildedir: ‘Sınıfta yapılan gramer alıştırmaları (kuralların açıklanması, alıştırmalar, testler vs.)’ ‘Sınıf dışı dinleme etkinlikleri (cd ve TV, filmler, şarkılar, vs.)’ni öğretim elemanları tarafından sırayla (X=3.65) (X=3.53) düzeyinde çok önemli olarak görülürken, hazırlık öğrencileri sırayla (X=3.33) (X=3.20) düzeyinde önemli olarak algılamaktadır. Bu alıştırmaların gerçekleşme düzeyleri öğretim elemanları tarafından sırayla (X=3.38) (X=1.92) düzeyinde genellikle gerçekleştiği ve bazen gerçekleşmiş olarak belirtilirken, hazırlık öğrencileri de sırayla (X=3.10) (X=2.03) düzeyinde bazen gerçekleşmiş olduğunu ifade etmiştir.

‘Sınıfta yapılan dinleme etkinlikleri (Dinleme parçaları)’ öğretim elemanları tarafından (X=3.69) düzeyinde çok önemli olarak görülürken, hazırlık öğrencileri (X=3.33) düzeyinde önemli olarak algılamaktadır. Bu etkinliklerin gerçekleşme düzeyleri öğretim elemanları tarafından (X=3.23) düzeyinde genellikle gerçekleştiği, hazırlık öğrencileri tarafından (X=2.91) düzeyinde genellikle gerçekleştiği ifade edilmiştir. Hazırlık

öğrencilerinin bu etkinliklere yönelik önem/gereklilik derecesi ve gerçekleşme derecesi görüşleri arasında ($r=0.17$) düzeyinde pozitif zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretim elemanları ve hazırlık öğrencileri tarafından önemlilik ve gerçekleşme düzeylerini sırasıyla ‘Konuşma etkinliklerinde ikili çalışmalar’($X=3.50$) çok önemli, ($X=3.06$) önemli, ($X=2.42$) ($X=2.47$) bazen gerçekleşen, ‘Konuşma etkinliklerinde grup çalışmaları’($X=3.50$) çok önemli, ($X=2.90$) önemli, ($X=2.38$) ($X=2.45$) bazen gerçekleşen, ‘Sınıf tartışma etkinlikleri’($X=3.42$) ($X=2.90$) önemli, ($X=2.15$) ($X=2.05$) bazen gerçekleşen, ‘Sınıf dışı konuşma etkinlikleri (Turistlerle konuşma vs.)’, ($X=3.30$) ($X=3.48$) önemli, ($X=1.61$) ($X=1.51$) bazen gerçekleşen, ‘Yazma dersi dışında diğer derslerde yapılan yazma etkinlikleri (formal/informal mektuplar, denemeler, raporlar, vs.)’ ($X=3.07$) ($X=2.83$) önemli, ($X=2.07$) ($X=2.14$) bazen gerçekleşen, ‘Yabancı arkadaşlarla yazışma’ ($X=2.88$) ($X=3.32$) önemli, ($X=1.34$) hiç gerçekleşmeyen ($X=1.66$) bazen gerçekleşen, ‘Bağımsız kitap okuma etkinliği (hikaye, gazete, dergi, vs.)’ ($X=3.34$) ($X=2.93$) önemli, ($X=1.00$) hiç gerçekleşmeyen, ($X=1.53$) bazen gerçekleşen, ‘Sınıf içi kelime çalışmaları (sözlük, kelime defterleri, vs.)’ ($X=3.42$) ($X=3.38$) önemli, ($X=2.19$) ($X=2.23$) bazen gerçekleşen, ‘Sınıfta anadil kullanımı’ ($X=2.15$) ($X=2.34$) kısmen önemli, ($X=2.57$) ($X=2.83$) genellikle gerçekleşen, ‘Sınıf içinde müzik kullanımı (rahatlama, motivasyon için)’ ($X=2.76$) ($X=2.97$) önemli, ($X=1.69$) ($X=1.79$) bazen gerçekleşen olarak belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları ve hazırlık öğrencileri tarafından sırayla ‘Konuşma için bağımsız bir ders’ ($X=3.00$) ($X=3.44$) önemli, ‘Yazma için bağımsız bir ders’ ($X=2.03$) ($X=2.25$) kısmen önemli, ‘Sınıf dışı kitap okuma etkinliği (Ödevlendirme)’ ($X=3.26$) ($X=2.97$) önemli, ‘Okuma için bağımsız bir ders’($X=3.26$) ($X=2.80$) önemli, ‘Dil laboratuvarı’($X=3.26$) ($X=2.57$) önemli, ‘Bağımsız bir işitsel- görsel dersliği (Yabancı kanalları seyretmek, müzik dinlemek için)’ ($X=3.26$) ($X=3.22$) önemli olarak algılanmıştır. Tüm bu etkinliklerin hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından gerçekleşme düzeyleri ($X=1.00$) hiç gerçekleşmemiş/gerçekleşmemekte olarak ifade edilmiştir.

Öğretim elemanları ve hazırlık öğrencileri tarafından önemlilik ve gerçekleşme düzeylerini sırasıyla ‘Konuşma dersi dışında diğer derslerde yapılan konuşma etkinlikleri’ ($X=3.76$) çok önemli, ($X=3.40$) önemli, ($X=2.50$) ($X=2.29$) bazen gerçekleşen, ‘Konuşma etkinliklerinde grup çalışmaları’($X=3.50$) ($X=2.90$) önemli, ($X=2.38$) ($X=2.45$) bazen gerçekleşen, ‘Sınıf dışı konuşma etkinlikleri (Turistlerle konuşma vs.)’ ($X=3.30$) ($X=3.48$) önemli, ($X=1.61$) ($X=1.51$) bazen gerçekleşen, ‘Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan

okuma etkinlikleri'(X=2.03) (X=2.25) kısmen önemli, (X=1.00) (X=1.30) hiç gerçekleşmeyen, 'Öğrenci dergisine makale yazma' (X=2.73) önemli, (X=2.45) kısmen önemli, (X=1.34) (X=1.40) hiç gerçekleşmeyen, 'Günlük yazma'(X=3.19) (X=2.96) önemli, (X=3.07) genellikle gerçekleşen, (X=2.36) bazen gerçekleşen, 'Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri'(X=3.23) (X=3.27) önemli, (X=2.23) (X=2.13) bazen gerçekleşen, 'Sınıf içi sesletim çalışmaları (vurgulama, vs.)' (X=2.57) çok önemli, (X=2.82) önemli, (X=2.15) bazen gerçekleşen, (X=2.52) genellikle gerçekleşen, 'Sınıf etkinliklerinde grup çalışmaları'(X=3.34) (X=2.64) önemli, (X=2.73) genellikle gerçekleşen, (X=2.50) bazen gerçekleşen, 'Sınıf etkinliklerinde ikili çalışmalar'(X=3.23) (X=2.70) önemli, (X=2.73) (X=2.65) genellikle gerçekleşen, 'Sınıf etkinliklerinde bireysel çalışmalar'(X=3.07) çok önemli, (X=3.00) önemli, (X=3.03) (X=2.76) genellikle gerçekleşen, 'Okuma, yazma ve konuşmada eleştirel düşünme becerileri (eleştiri yapma, değerlendirme, yorum yapma, vs.)' (X=3.38) (X=3.37) önemli, (X=2.34) (X=1.73) bazen gerçekleşen, 'Drama etkinlikleri (rol yapma, vs.)' (X=2.96) önemli (X=2.31) kısmen önemli, (X=1.57) bazen gerçekleşen, (X=1.36) hiç gerçekleşmeyen, 'Bilgisayar (CD-ROM, Internet, e-mail)' (X=2.84) (X=2.69) önemli, (X=2.30) (X=2.15) bazen gerçekleşen, 'Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek'(X=3.36) (X=3.10) önemli, (X=3.23) (X=3.33) genellikle gerçekleşen, 'Evde veya sinemada yabancı film seyretmek'(X=3.61) çok önemli, (X=3.45) önemli, (X=2.38) bazen gerçekleşen, (X=2.97) genellikle gerçekleşen, 'Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak'(X=3.34) (X=2.90) önemli, (X=2.69) genellikle gerçekleşen, (X=2.33) bazen gerçekleşen, 'Grup olarak sunular, projeler hazırlamak'(X=3.34) (X=2.71) önemli, (X=1.53) (X=2.01) bazen gerçekleşen, 'İngilizce şarkı öğrenmek'(X=2.92) (X=2.86) önemli, (X=1.80) (X=2.21) bazen gerçekleşen, 'Oyun etkinliği yapmak'(X=3.30) (X=2.82) önemli, (X=1.96) (X=2.19) bazen gerçekleşen, 'Okuma parçalarının çevirisinin yapılması'(X=2.46) kısmen önemli, (X=3.21) önemli, (X=2.34) bazen gerçekleşen (X=2.62) genellikle gerçekleşen, 'Tahta kullanımı'(X=3.38) (X=3.05) önemli, (X=3.53) her zaman gerçekleşen, (X=3.10) genellikle gerçekleşen, 'Görsel materyallerin kullanımı (resimler, posterler, vs.)' (X=3.23) (X=2.94) önemli, (X=2.38) (X=2.49) bazen gerçekleşen, 'Gerçek materyallerin kullanımı'(X=2.80) (X=2.65) önemli, (X=2.19) (X=1.98) bazen gerçekleşen, 'Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı (çalışma kağıtları, vs.)' (X=3.23) (X=2.97) önemli, (X=2.42) (X=2.47) bazen gerçekleşen, 'Alanıyla ilgili içerik (gıda, teknoloji, mühendislik, vs.)' (X=2.76) (X=3.27) önemli, (X=1.42) (X=1.46) hiç gerçekleşmeyen, 'Ödev yapma'(X=3.34) (X=2.76) önemli, (X=2.50) bazen gerçekleşen, (X=2.63) genellikle gerçekleşen, 'Öğretmenden yapılan ödevler için

dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi'(X=3.46) (X=3.32) önemli, (X=3.07) (X=2.80) genellikle gerçekleşen, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi'(X=2.88) (X=3.45) önemli, (X=2.64) (X=3.10) genellikle gerçekleşen, 'Sözlü hataların sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesi'(X=2.30) (X=2.40) kısmen önemli, (X=2.07) (X=2.46) bazen gerçekleşen, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi' (X=2.61) (X=3.15) önemli, (X=2.38) bazen gerçekleşen, (X=2.85) genellikle gerçekleşen olarak ifade edilmiştir.

Hazırlık öğrencilerinin aşağıda belirtilen maddelere yönelik önem/gereklik derecesi ve gerçekleşme derecesi görüşleri arasındaki ilişki düzeyleri şu şekildedir:

'Konuşma dersi dışında diğer derslerde yapılan konuşma etkinlikleri' ($r=-0.13$) düzeyde negatif çok zayıf bir ilişki, 'Konuşma etkinliklerinde grup çalışmaları'(r=0.16) düzeyde pozitif çok zayıf bir ilişki, 'Sınıf dışı konuşma etkinlikleri (Turistlerle konuşma vs.)' ($r=-0.18$) negatif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri'(r=0.21) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Öğrenci dergisine makale yazma'(r=0.17) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Günlük yazma'(r=0.23) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri'(r=0.11) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Sınıf içi sesletim çalışmaları (vurgulama, vs.)' (r=0.11) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Sınıf etkinliklerinde grup çalışmaları'(r=0.15) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Sınıf etkinliklerinde ikili çalışmalar'(r=0.17) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Sınıf etkinliklerinde bireysel çalışmalar'(r=0.18) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Drama etkinlikleri (rol yapma, vs.)' (r=0.15) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Bilgisayar (CD-ROM, Internet, e-mail)' (r=0.24) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek'(r=0.30) düzeyde zayıf bir ilişki, 'Evde veya sinemada yabancı film seyretmek'(r=0.22) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak'(r=0.26) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Grup olarak sunular, projeler hazırlamak'(r=0.25) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'İngilizce şarkı öğrenmek'(r=0.26) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Oyun etkinliği yapmak'(r=0.22) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Okuma parçalarının çevirisinin yapılması'(r=0.28) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Tahta kullanımı'(r=0.37) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Görsel materyallerin kullanımı (resimler, posterler, vs.)' (r=0.35) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Gerçek materyallerin kullanımı'(r=0.31) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı

(çalışma kağıtları, vs.)' (r=0.26) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Alanımla ilgili içerik (gıda, teknoloji, mühendislik, vs.)' (r=0.25) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Ödev yapma'(r=0.26) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Öğretmenden yapılan ödevler için dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi'(r=0.37) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi'(r=0.38) pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, 'Sözlü hataların sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesi'(r=0.21) pozitif düzeyde çok zayıf bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi'(r=0.43) pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Hazırlık öğretim elemanlarının aşağıda belirtilen maddelere yönelik önem/gereklilik derecesi ve gerçekleşme derecesi görüşleri arasındaki ilişki düzeyleri şu şekildedir:

'Okuma, yazma ve konuşmada eleştirel düşünme becerileri (eleştiri yapma, değerlendirme, yorum yapma, vs.)' (r=0.55) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki, 'Bilgisayar (CD-ROM, Internet, e-mail)' (r=0.65) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki 'Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek'(r=0.52) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki, 'Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak'(r=0.40) pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, 'Okuma parçalarının çevirisinin yapılması'(r=0.39) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı (çalışma kağıtları, vs.)' (r=-0.51) negatif ve orta düzeyde bir ilişki, 'Öğretmenden yapılan ödevler için dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi'(r=0.46) pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi'(r=0.45) pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi'(r=0.82) pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. 'Konuşma dersi dışında diğer derslerde yapılan konuşma etkinlikleri' (r=-0.13) düzeyde negatif zayıf bir ilişki, 'Konuşma etkinliklerinde grup çalışmaları'(r=0.16) düzeyde pozitif zayıf bir ilişki, 'Sınıf dışı konuşma etkinlikleri (Turistlerle konuşma vs.)' (r=-0.18) negatif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri'(r=0.21) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Öğrenci dergisine makale yazma'(r=0.17) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Günlük yazma'(r=0.23) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri'(r=0.11) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sınıf içi sesletim çalışmaları (vurgulama, vs.)' (r=0.11) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sınıf etkinliklerinde grup çalışmaları'(r=0.15) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sınıf etkinliklerinde ikili çalışmalar'(r=0.17) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sınıf etkinliklerinde bireysel çalışmalar'(r=0.18) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki,

'Drama etkinlikleri (rol yapma, vs.)' ($r=0.15$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Bilgisayar (CD-ROM, Internet, e-mail)' ($r=0.24$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek' ($r=0.30$) düzeyde zayıf bir ilişki, 'Evde veya sinemada yabancı film seyretmek' ($r=0.22$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak' ($r=0.26$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Grup olarak sunular, projeler hazırlamak' ($r=0.25$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'İngilizce şarkı öğrenmek' ($r=0.26$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Oyun etkinliği yapmak' ($r=0.22$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Okuma parçalarının çevirisinin yapılması' ($r=0.28$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Tahta kullanımı' ($r=0.37$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Görsel materyallerin kullanımı (resimler, posterler, vs.)' ($r=0.35$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Gerçek materyallerin kullanımı' ($r=0.31$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı (çalışma kağıtları, vs.)' ($r=0.26$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Alanımla ilgili içerik (gıda, teknoloji, mühendislik, vs.)' ($r=0.25$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Ödev yapma' ($r=0.26$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Öğretmenden yapılan ödevler için dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi' ($r=0.37$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi' ($r=0.38$) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki, 'Sözlü hataların sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesi' ($r=0.21$) pozitif düzeyde zayıf bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi' ($r=0.43$) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketlerinin nitel bulguları incelendiğinde, derslerin işlenmesinden sonra uygulama yetersizliği ($n=6$) nedeniyle istenilen sonuca ulaşamadığı ortaya konmuştur.

Yapılan etkinliklere yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencileri tarafından değerlendirme yapılmış ve etkinliklerden oyunun eğlenceli olduğunu ($n=12$) dile getiren bir öğrencinin "*Sıkıcı aktiviteler. Bir tek KAHOOT eğlenceli.*" (Ö10) aynı zamanda geleneksel etkinliklerin sıkıcı ($n=13$) olduğunu da savunan bir cümlesi ortaya konmuştur.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları da etkinliklere ilişkin oyunun eğlenceli olduğunu ($n=8$), geleneksel etkinliklerin sıkıcı ($n=2$) olduğunu belirterek öğrencilerin görüşleri ile benzerlik taşımaktadır. Bu durumu ifade eden öğrencilerin sözleri şunlardır: "*KAHOOT'u çok seviyor öğrenciler. Çok eğlenceli buluyorlar.*" (Ö.E.5), "*Öğretmen merkezli olan her şey sıkıcıdır bence. Uzun süre dikkatini toplayamıyor insan. Ben öğrenci*

merkezli aktivitelerden keyif alıyorum. Öğrenciler de keyif alıyor hoca keyif alınca. Anlatım, soru-cevap klasikleşmiş yöntemlerimiz artık. Öğrencilere sıkıcı geliyor.” (Ö.E.11).

Tüm etkinliklerin yararlı (n=4) olduğu konusunda bir öğretim elemanı “*Pek sıkıcı olduğunu zannetmiyorum. Her zaman yeni bir şeyler öğrenmek iyidir. Yararlı, zor ya da basit olmayan aktiviteler.” (Ö.E.3)* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul yöneticileri yapılan etkinliklerin olumlu olduğunu ancak öğrenci özelliklerine göre etkinliklerin etkisinin değiştiğini şöyle ifade etmişlerdir:

Y1: *Bence çok eğlenceli ve yararlı. Ama her öğrenci aynı düşünmeyebiliyor. Bazen sıkıcı buluyorlar. Ben öğrencinin 45 dk. oturmasını istemiyorum. Çünkü ben de 45 dk. boyunca masada oturmuyorum. Öğrencilerin sürekli hareket edebilecekleri pairwork, groupwork aktivitelerini yaptırmaya çalışıyorum.*

Y2: *Öğrenciler konuşma ve yazmada zorlanıyorlar. Öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları için önce icebreaking yapmak gerekiyor. Zorlamadan bu iş olmaz. Zorlamak gerekiyor ama belli bir ölçüde. Aşırı olunca zorlama sonucunda kırılabilirler. Öğrenciler becerileri yapmaları gerektiğini biliyorlar ama kendilerini yetersiz görüyorlar. Bunun nedeninin uygulama eksikliği olduğunu düşünüyorum. Bunların gelişmesi için konuşma ve yazma üzerinde duruyorum.*

Dış birim öğrencileri hazırlık eğitimi süresince yapılan etkinliklerden farklı olanların olumlu olduğunu (n=16) iki öğrencinin “*Farklı aktiviteler vardı, eğlenceliydi bence.” (D.Ö2), “... hocanın bizimle ilgilenmesi, her hafta ödevler vermesi benim İngilizce’yi yapabildiğimi gösterdi. Yapabiliyordum duygusu oldu bende. O sistem benim için etkiliydi. Çünkü tekrarla öğrenebileceğimiz bir şeydi dil.” (D.Ö5)* ifadeleriyle açıklamışlardır. Ancak “*Sürekli sıkıcı şeylerdi soruları cevapla, dinle...” (D.Ö11)* ile anlatım gibi öğretmen merkezli etkinliklerin sıkıcı olduğu (n=6) vurgulanmıştır.

Öğretim elemanlarının akademik yeterliklerine bağlı olarak etkinliklerin olumlu ya da olumsuz (n=3) olarak algılandığını şu görüşlerden çıkarabiliriz: “*... hocanın dersi çok eğlenceliydi. Çok eğleniyorduk derslerde.” (D.Ö10), “Genel olarak sıkıcıydı. Ama ... hocanın aktiviteleri eğlenceliydi. Sıkıntılı dönemlerinde bile suratını hiç asmadı hatırlıyorum da. Derste çok eğlenceli ve ilgiliydi öğrencilere karşı. Şarkılar çok eğlenceliydi. Şarkı sözleri, filmlerdeki kalıplar bize çok faydalı oldu.” (D.Ö17).*

Öğrenci- Öğretim elemanı etkileşimi

Yapılan sınıf içi gözlemler sonucunda öğrenci ve öğretim elemanı etkileşimine yönelik bulgular öğretmen merkezli öğretim yapılan ve öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflara göre farklılık göstermektedir. Öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin olumsuz olduğu ve az göz temasının gerçekleştiği, öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda ise öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin olumlu olduğu ve göz temasının gerçekleştiği, demokratik bir sınıf ortamının olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci Davranışları

Sınıf gözlemleri sonucunda öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin gürültü yapmak, birbirleriyle konuşmak, cep telefonlarıyla oynamak veya izinsiz dışarı çıkmak gibi disiplinsiz davranışlar sergiledikleri, derse ilgisiz oldukları ve söz alırken hem izin istedikleri hem de istemedikleri görülmüştür. Öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin derse ilgili ve istekli oldukları, etkinlikleri tam ve zamanında yaptıkları ve söz alarak soruları yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

Öğretim Elemanı Davranışları

Sınıf gözlemleri sonucunda öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğretim elemanlarının monoton bir ses tonuna sahip olduğu, öğrencilere isimleriyle hitap ettikleri, öğrencilerin hatalarını ya anında düzelttikleri ya da arkadaş düzeltmesinin gerçekleştiği, soruları yanıtlama için süre verildiği, yetersiz sınıf yönetimi, pekiştirmenin az olduğu, öğretmenin masaya yakın durması, dönüt verme ve geleneksel ders bitişinin uygulandığı görülmüştür. Öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğretim elemanlarının vücut dilini iyi kullandıkları, öğrencilere isimleriyle hitap ettikleri, öğrencilerin hatalarını anında düzeltmedikleri ya da öğrencilerin kendilerinin düzelttiği, soruları yanıtlama için yeterli süre verildiği, yeterli sınıf ve zaman yönetimi, olumlu pekiştirme yapıldığı, öğretmenin hareket halinde olduğu, dönüt ve ipucu verme, etkili tahta kullanımı ve kitaptaki konular haricinde ek bilgiler de verdikleri gözlemlenmiştir.

Öğretim elemanı-öğrenci rolleri

Öğretim elemanı-öğrenci rollerini değerlendirmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin görüşleri öğretim elemanlarının bazılarının katılıma teşvik edici

olduğu ve bunun olumlu (n=4) olduğu ve bazılarının ise yeniliklere kapalı (n=4) olduğu yönündedir ve bu durum bir öğrencinin “*A ve B hocaları teşvik edici derse katmaya. C hoca biraz fazla kuralcı. Yeniliklere kapalı.*” (Ö1) şeklinde sözleri ile anlatılmaktadır.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise öğretim elemanı-öğrenci rollerine ilişkin öğretmen merkezli anlayışın devam ettiğini ve bunun da kolaylık ve doğal olduğunu üç öğretim elemanından ikisi “*Yeni bir şeyler öğrenildiği için, yabancı dil olduğu için öğretmenin anlatıcı, öğrencinin dinleyici olması normal bir sistem.*” (Ö.E.3), “*Öğretmen anlatıcı, öğrenci dinleyici. Geçmişten gelen alışkanlık. Hem hocaların hem de öğrencilerin buna yatkınlığı yok. Kolayımıza geliyor eski tarz.*” (Ö.E.11) şeklinde açıklamıştır. Öğretmen merkezli anlayışın biraz da öğrencilerden kaynaklandığını (n=3) bir öğretim elemanı “*Bizim öğrenciler çok fazla sorumluluk almıyorlar.*” (Ö.E.13) ile belirtmiştir. Bu durumun derslere göre değişiklik gösterdiğini iki öğretim elemanından biri “*Derse göre değişiyor roller*” (Ö.E.5) şeklinde dile getirmiştir.

Öğretim elemanı-öğrenci rollerine ilişkin bir yöneticinin görüşleri klasik bir yol izlendiğini ancak bunun doğru olmadığını, diğer yöneticinin öğretim elemanı-öğrenci rollerine ilişkin görüşleri öğrenciler arasındaki etkileşim sonucunda olumlu bir atmosfer oluştuğunu ve öğretmenin sürekli anlatıcı olmasının olumsuz olacağı yönündedir ve yöneticiler bu görüşlerini “*Bizde sanki biraz klasik gidiyor. Öğretmen denetmen rolünde oluyor. Ben doğru bulmuyorum bunu.*” (Y1), “*Öğrenci öğrenci etkileşimi var. Sürekli konuşan bir öğretmenin ben faydasız olacağını düşünüyorum.*” (Y2) şeklinde aktarmışlardır.

Dış birim öğrencileri hazırlık eğitimi süresince öğretim elemanı-öğrenci rollerinden öğretim elemanının anlatıcı, öğrencinin dinleyici (pasif) olduğu durumların sıkıcı (n=6) olduğunu, öğrencilere daha fazla sorumluluk verildiği (aktif) olduğu durumların daha eğlenceli (n=2) olduğunu şöyle ifade etmişlerdir: “*Biz hiç konuşmadık hep dinledik. Hocalar hep anlattı. Sıkıcıydı.*” (D.Ö19), “*Bizde hoca sunu yaptırırdı, hoşumuza giderdi.*” (D.Ö23).

Yapılan sınıf gözlemlerinde öğretim elemanının anlatıcı yani aktif, öğrencinin dinleyici ve soruları yanıtlayan pasif bir rol izlediği öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflar ile öğretim elemanının rehber yani öğrenciye göre daha pasif, öğrencinin katılımcı yani aktif bir rol oynadığı öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflar arasında sınıf atmosferi,

öğrenci ve öğretim elemanı memnuniyeti açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf atmosferi, öğrenci ve öğretim elemanının memnuniyetinin öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflara göre daha olumsuz olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.3.4. Ölçme değerlendirme

Hazırlık öğrencileri ve öğretim elemanlarına uygulanan program değerlendirme anketlerinde yer alan “Verilen ödevler derste öğrendiğim/öğrencilerin öğrendiği bilgi ve becerilere katkıda bulunmaktadır.” maddesine öğrencilerin ortalama olarak “kısmen katılıyorum” ($X=3.08$), öğretim elemanlarının ise “katılıyorum” ($X=3.65$) yönünde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirme türlerine ilişkin görüşleri ortalama (X) ve standart sapmaları (ss) Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirme türlerine ilişkin görüşleri

Öğretim Elemanları				Hazırlık Birimi Öğrencileri			
X	SS	r	p	X	SS	r	p
3.46 (3.19)	0.58 (0.63)	0.49	0.01	3.42 (2.96)	0.72 (0.81)	-	0.82
3.69 (3.00)	0.47 (0.69)	-	0.11	3.37 (2.77)	0.75 (0.85)	-	0.76
3.61 (3.03)	0.49 (0.59)	-	0.80	3.27 (2.75)	0.75 (0.84)	0.12	0.28
3.34 (2.80)	0.56 (0.63)	-	0.45	3.35 (2.87)	0.75 (0.88)	-	0.72
3.19 (2.61)	0.63 (0.57)	-	0.87	3.66 (2.87)	0.63 (0.88)	-	0.45
3.73 (1.96)	0.45 (0.66)	-	0.87	2.66 (2.37)	1.04 (0.98)	0.18	0.01

*Parantez içinde belirtilmeyen ortalama ve standart sapma verileri önem/gereklilik derecesine ilişkindir.

**Parantez içinde belirtilen ortalama ve standart sapma verileri gerçekleşme derecesine ilişkindir.

Öğretim elemanları sınavların gramer ve kelime bölümlerinin ($X=3.46$) önemli/gerekli olduğunu ve bu bölümlerin ($X=3.19$) yeterli olduğunu, öğrenciler de sınavların gramer ve kelime bölümlerinin ($X=3.42$) önemli/gerekli olduğunu ve bu bölümlerin ($X=2.96$) yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının sınavların gramer ve kelime bölümlerinin önemlilik/gerekliliği ile yeterliği arasındaki ilişki ($r= 0.49$) pozitif düzeyde orta derecede ilişkilidir.

Öğretim elemanları dinleme quizlerinin ($X=3.69$) çok önemli/gerekli olduğunu ve bu quizlerin ($X=3.00$) yeterli olduğunu, öğrenciler ise dinleme quizlerinin ($X=3.37$) önemli/gerekli olduğunu ve bu bölümlerin ($X=2.77$) yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları okuma quizlerinin ($X=3.61$) çok önemli/gerekli olduğunu ve bu bölümlerin ($X=3.03$) yeterli olduğunu, öğrenciler ise okuma quizlerinin ($X=3.27$) önemli/gerekli olduğunu ve bu quizlerin ($X=2.75$) yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okuma quizlerinin önemlilik/gerekliliği ile yeterliliği arasındaki ilişki ($r= 0.12$) düzeyde zayıf derecede ilişkilidir.

Öğretim elemanları yazma quizlerinin ($X=3.34$) önemli/gerekli olduğunu ve bu quizlerin ($X=2.80$) yeterli olduğunu, öğrenciler ise yazma quizlerinin ($X=3.35$) önemli/gerekli olduğunu ve bu bölümlerin ($X=2.87$) yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları konuşma quizlerinin ($X=3.19$) önemli/gerekli olduğunu ve bu quizlerin ($X=2.61$) yeterli olduğunu, öğrenciler ise konuşma quizlerinin ($X=3.66$) çok önemli/gerekli olduğunu ve bu bölümlerin ($X=2.87$) yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları performans değerlendirme/projelerin ($X=3.73$) çok önemli/gerekli olduğunu ve bunların ($X=1.96$) kısmen yeterli olduğunu, öğrenciler de performans değerlendirme/projelerin ($X=2.66$) önemli/gerekli olduğunu ve bunların ($X=2.37$) kısmen yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarının performans değerlendirme/projelerin önemlilik/gerekliliği ile yeterliliği arasındaki ilişki ($r= 0.18$) düzeyde zayıf ilişkilidir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketleri nitel bulgularına göre, öğrenciler tarafından konuşma sınavlarının süre azlığı nedeniyle olumsuz bulunduğu ($n=5$), sınavların olumsuz olarak zor veya kolay olduğu ($n=50$), bir yönden olumlu (seviyeye uygun) olduğu ($n=13$) belirtilmiştir.

Ölçme değerlendirme araçlarını analiz etmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin görüşleri dinleme ve konuşma sınavlarının olumsuz ($n=10$) olduğu yönündedir ve bu olumsuzluk bir öğrenci tarafından “*Dinleme sınavları çok hızlı. Speaking sınavlarında bir resim hakkında konuşmak zor 1. dönem sunular iyiydi ama süresi 5 dk, çok az.*” (Ö3), “*Çok az süre veriliyor speaking quizi için.*” (Ö6) sözleriyle dile getirmiştir.

Sınavların kolay ve olumsuz (n=8) olduğunu “*Sunular ciddiye alınmıyor. Quizlere fazla çalışılmıyor. Vizelere çalışılmıyor.*” (Ö7) ve “*Biraz kolay. Seçici değil.*” (Ö12) sözleriyle ifade eden öğrenciler sınavların kolay olmasını eleştirmişlerdir.

Tam tersine sınavların olumlu (n=3) olduğunu da ileri süren bir görüş şöyledir: “*Sınavlar gayet iyi düzeyde.*” (Ö16).

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin konuşma sınavının fazla sayıda ve öznel olduğunu (n=10) söyleyerek olumsuz görüşler paylaştıklarını birkaç öğretim elemanının cümleleriyle şöyle aktarmışlardır: “*Bazı sınavlar gereksiz ve fazla. Speaking mesela.*” (Ö.E.4), “*Speaking sınavları üzerine konuşmak gerekiyor. Sadece vizelerde olmalı speaking. 3-5 dakika öğrenci için de zor oluyor. Derste iyi olan öğrenciler sınavda konuşamıyor. Ya da derste iyi olmayan öğrenci sınavda konuşabiliyor.*” (Ö.E.5), “*Writing ve speaking değerlendirmesi çok öznel.*” (Ö.E.10). Sınavların olumlu (n=3) olduğunu ifade edenler de olmuştur. “*Sıkıntı olan pek fazla bir şey yok.*” (Ö.E.3), “*Mümkün olduğunca derslerde verilen tüm becerileri ölçmeye çalışıyoruz. Ciddi anlamda emek veriyoruz. Mevcut şartlarda bizim ölçme yöntemlerimiz makul gibi geliyor. Her zaman daha iyisi mutlaka vardır ama şu an aklıma gelmiyor. Bana etkili geliyor ölçme yöntemlerimiz. Sunular öğrencilerin hazırlıklı geldiği konuların olduğu konuşmalar.*” (Ö.E.11).

Okul yöneticilerinden birisi ölçme değerlendirme araçlarının olumlu olduğunu, diğeri ise ölçme değerlendirmenin genel olarak sıkıntılı bir alan olduğunu ifade etmiştir.

“*Hem büyük sınav hem küçük sınavlar yapıyoruz. Hem sonuç hem süreç değerlendiriyoruz. Son birkaç yıldır final sınavının ağırlığını sene içindeki sınavlardan daha az yaptık. Stresi azaltma ve süreç değerlendirme açısından daha iyi olduğunu düşünüyorum.*” (Y1), “*Mükemmel ölçme aracı yok. Lüzum da yok. Yüzde yüz ölçer mi bu sadece bizim sıkıntımız değil. Ölçme değerlendirme sıkıntılı bir alan.*” (Y2).

Dış birim öğrencileri ölçme değerlendirme araçlarından konuşma sınavlarının olumsuz (n=6) olduğunu şöyle belirtmişlerdir: “*Speaking sınavları çok etkili değildi. Neden mi? Çünkü ... hoca ne görüyorsun resimde diye soruyordu. Ne göreceğim orada, maymun ve kamera. Maymun neden kameranın üstüne çıkmış diye soruyor diğer hoca? Ne bileyim neden çıkmış? Çok saçma sorular vardı. Çok kolaydı sorular genel olarak.*” (D.Ö19). İYS'nin zor olduğunu yedi öğrenciden biri “*Sınavlar sene sonundaki İYS sınavından*

bağımsızdı. Alakasızdı. Sene içinde diğer sınavları görmüş kişiler yıl sonunda İYS'yi görünce bu ne ya oluyordu. Nereden bulmuşlar bu soruları, dil sınavlarındaki gibi zor oluyordu sorular. Yıl içindeki sınavlardan geçenler İYS'de çıktılar.” (D.Ö5) şeklinde ifade etmiştir.

Bir başka öğrenci “*Sınavlar genel olarak basitti. Çalışmadan 60-70 alınabiliyordu. Sunumlarda hocaların kanaatleri çok önemliydi. Ben azizlik yaşadım iki defa. Birinde hoca değişti, değişen hocanın notu çok kitti. Biz düşük aldık. İkincisinde hocadan hoşlanmadığım için güzel bir sunum yapmama rağmen düşük verdi. Speaking sınavlarında dışarıda çalışıyorlardı, aynı sorular olduğu için, size soruyor, siz de söylüyorsunuz. Bir sürü kişiye soruyor. Orada çatır çatır söylüyordu.” (D.Ö1) şeklindeki sözleri ile yıl içindeki sınavların kolay ve olumsuz (n=9) olduğuna dikkati çekmiştir.*

Olumsuz görüşlerin aksine olumlu görüşlerin olduğu da görülmektedir “*Speaking sınavı olması güzeldi insanların çekingenliğini kırmak için.” (D.Ö23).*

Ölçme değerlendirme araçlarının gerçek başarıyı/performansı ölçme düzeyini analiz etmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin görüşleri sınavların kolay ve olumsuz (n=7) olduğu yönünde olup gerçek başarının/performansın ölçme değerlendirme araçları ile belirlenemediği şöyle ifade edilmiştir: “*Basit olduğu için doğru ölçmüyor. Yanlış bir kelimeye bile hoca puan kırılmasın diye puan veriyor. Yanlış bir değerlendirme oluyor.” (Ö7).* Sınavların kolay ve olumlu (n=4) olduğunu bir öğrenci şöyle belirtmiştir: “*Bazı sınavlar kolay oluyor. Sınavlarda boşluk doldurma, vs. olması iyi.” (Ö3).*

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise ölçme değerlendirme araçlarının gerçek başarıyı/performansı ölçme düzeyine ilişkin olumsuz (n=10) görüşler sunan öğretim elemanı sayısı oldukça fazladır ve olumlu (n=3) görüşlerin sayısı oldukça azdır.

Yazılı sınavların ölçmede iyi olduğunu ancak konuşma sınavlarında öğrencilerin başarılı olamadığını anlatan bir öğretim elemanının ifadeleri şunlardır: “*Yazılı sınavlar bence ölçüyor. Ama speaking sınavlarında heyecanlanıp konuşamayan öğrenciler var.” (Ö.E.2).*

Yüzde yüz başarının çok zor olduğunu, ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarını belirten bir öğretim elemanı “*Yüzde yüzü yakalamamız çok zor. Değerlendirme kısmında farklı kriterlere bakmamızın sebebi bu. Portfolyo doldurmalarını da istiyoruz.*

Derse katılım değil sadece diğer kriterlere de bakıyoruz. Dediğim gibi her zaman daha iyisi vardır.” (Ö.E11) gibi bir ifade kullanmıştır.

“Ölçüyor ama puanlarla ilgili esnetmeler olumlu olmuyor, performansı gölgeliyor. Net fotoğrafı göremiyoruz. Hedeflere ulaştık mı ona göre bilebiliriz performansı ölçüp ölçmediğimizi.” (Ö.E.12) şeklinde cümlelerle bir öğretim elemanı birtakım esnetmeler yapılarak gerçek başarı düzeyinin görülemediğini ileri sürmektedir.

Sınavların başarıyı ölçmede olumsuz olduğu bir öğretim elemanının *“Sınavlar basit olduğu için ölçemiyor gerçek başarıyı bence. Öğrenci kendini iyi sanıyor.” (Ö.E.13) sözlerinden anlaşılmaktadır.*

Okul yöneticilerinden birisi ölçme değerlendirme araçlarının gerçek başarıyı/performansı ölçme düzeyinin olumlu olduğunu, diğeri ise sınav notlarının tek bir başarı kriteri olmadığını ifade etmiştir.

Y1: Bence iyi ölçüyor. Öğrencilerden aldığımız dönütler doğrultusunda bazı sınavların kolay bazılarının zor olduğu yönünde. Belki konulardan belki de öğrencinin hazır olmasından kaynaklanan bir durumdur. Genel anlamda iyi ölçtüğünü düşünüyorum.

Y2: Hiçbir araç ölçemez. Sınav notları bizim başarımızın göstergesi değil. Ben çok öğrenci biliyorum speaking sınavında dut yemiş bülbül gibi ama derste çok güzel konuşuyor. İdeali de yok bence. Zorunlu olarak yaptığımız birşey sınavlar.

Dış birim öğrencileri ölçme değerlendirme araçlarının gerçek başarıyı/performansı ölçme düzeyini yoğun bir görüş birliği ile olumsuz (n=22) olarak değerlendirmişler ve amacın geçmek (n=12) olduğunu ifade etmişlerdir. *“Kesinlikle ölçmüyordu. Bölümdeki hocalar da sorguluyor. Bir yıl geçmiş ama hala bilmiyorsun, nasıl olur diye. Devamsızlık hakkımız 200 gibiydi. Doğru dürüst hazırlığa gelmeden hazırlık geçilebiliyordu.” (D.Ö1), “Final sınavına çalışmadan girdim ben. Yine de geçtim sınavdan.” (D.Ö7), “Geçebilen başarılı, geçemeyen başarısız mı oluyor yani.” (D.Ö9).*

3.2.4. Çıktılar

Bu aşamada öğrencilerin başarı düzeylerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt verilmekte ve paydaşlar tarafından çıktılar aşamasına yönelik değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir.

Başarı düzeyini analiz etmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin görüşleri eşit derecede olumsuz (n=7) ve olumlu (n=6)'dur. Başarı düzeyinin olumsuz olduğunu dile getiren öğrencilerden birkaçı bu durumu “*Düşük. Kur seviyesi intermediate. Çok iyi konuşana denk gelmedim.*” (Ö1), “*Arkadaşların notları dönem başında daha iyiydi. Şimdi düştü.*” (Ö9), “*Kendimin iyi olduğunu düşünmüyorum. Intermediate seviyesinde görmüyorum kendimi.*” (Ö13) şeklinde anlatmışlardır.

Başarı düzeyini olumlu olarak değerlendiren bir öğrenci “*Öğrencilerin İngilizce seviyeleri iyi. Çalışan yüksek not alıyor.*” (Ö7) demiştir.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise başarı düzeyine ilişkin olumsuz (n=11) bir görüşü çoğunluk olarak aşağıdaki ifadelerle paylaşmışlardır:

Ö.E.1: *Genel olarak bölümlerinde eğitim görmeye başladıklarında derslerini İngilizce olarak takip edebilecek seviyeye gelmekten çok genel İngilizce olarak adlandırılan bir bilgi donanımıyla süreci tamamlıyorlar. Avrupa Dil Çerçevesine göre tüm öğrencilerin B1 seviyeyi yakaladığını söyleyemeyiz. Başarısız olan bir öğrencimizle 70 ortalamayı elde eden bir öğrencimiz arasında bazen bazı açılardan değerlendirildiğinde çok da fark olmayabiliyor.*

Ö.E.5: *Ortalamanın altında. Hatalı cümleler kurabiliyorlar sene sonunda bile.*

Ö.E.9: *Maalesef iyi değil. Genel olarak düşük başarı. Öğrencinin isteği de önemli. İsteksizler. Sadece bizden kaynaklanmıyor. Geçen sayısı az. İyiler de var ama sayılı.*

İki öğretim elemanı öğrencilerin başarı düzeyinin düşük olarak algılanmasında bazı etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Ö.E.3: *Zorunlu öğrenciler için başarı yüzdesi fazla. İsteğe bağlı öğrencilerde başarı oranı az. Derse devam eden az, sene sonunda geçen çok az. İsteğe bağlılarda durum hüsrana.*

Ö.E.11: *Burada birkaç şeye bakmak gerekir. Bunlardan birincisi, öğrencilerin geldiği seviye, ikincisi burada sunduğumuz imkanlar, üçüncüsü ise öğrencilerin burayı nasıl gördükleridir. Kimisi burayı dinlenme yeri olarak görüyor, kimisi sonraki yılların temeli olarak. Bir binanın temeli ne kadar sağlam olursa o kadar iyi olur. Biz eşit imkanlar sunmaya çalışıyoruz. İşin bilincinde olan öğrencinin çok iyi altyapısı olmasa bile çok iyi*

aşamalar kaydettiğini gördük. Gerçekten isteyen, çalışan öğrenci çok iyi aşama kaydediyor burada. Ama bir öğrenci ne kadar iyi olsa da burada işin ciddiyetinin farkında olmadığı sürece, gereksiz bir özgüvene sahip olduğu sürece iyi olmuyor. Motivasyonu sağlayamıyoruz o zaman. Çoğu öğrencide motivasyon eksikliği var maalesef.

Bir öğretim elemanının genel başarı düzeyine dair bir fikrinin olmadığı “*Danışmanı olduğum sınıf başarılıydı. Ama genel başarıyı bilmiyorum.*” (Ö.E2) cümlesiyle açıklanabilir.

Okul yöneticileri başarı düzeyinin bazı koşullara göre değişiklik gösterebildiğini, yine de başarının istenilen seviyede olmadığını ifade etmişlerdir.

Y1: *İki tür öğrencimiz var. Biri zorunlu, diğeri isteğe bağlı. İsteğe bağlı olanlar her halükarda bölümlerine başlayabiliyorlar. Zorunlu olanlar daha başarılı sanki. Bölümlerine geçemeyecek olmaları başarısız olduklarında bir sopa gibi sırtlarında. Ama isteğe bağlılarda devam da daha düşük, geçme oranı da daha düşük. Zorunlularda %70'in üzerinde başarı oranı.*

Y2: *Başarı dediğimiz şeyin üzerinde anlaşabilirsek tamam ama notlardan yola çıkarsak iyi. Yönetici olarak iyi diyeceğim tabii. Dediğim gibi notlar başarının tek göstergesi değil. Olması gerektiği gibi mi? Hayır. Öğrenciler daha iyi konuşabilmeli, yazabilmeli, dile daha iyi hakim olabilmeli.*

Dış birim öğrencileri başarı düzeyinin genel olarak olumsuz (n=10) olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, bir öğrencinin şu cümlesiyle özetlenebilir: “*Biz Bedesten’deyken geçen sayısı azdı. Çok azdı. Neredeyse okulun hepsi başarısız oldu.*” (D.Ö5).

Ayrıca öğrencilerin hazırlık sınıfından başarılı olarak mezun olup bölümde yetersiz bir düzeye sahip olduklarını (n=14) da öğrenciler ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birkaçı bu olumsuzluğa şu ifadelerle dikkati çekmiştir:

D.Ö2: *Sınavlardan çoğu kişi başarılıydı. Ama sınavdan.*

D.Ö7: *Bizim dönemimizde başarı iyiydi. Ama bizim dönemden kimse konuşamıyor.*

D.Ö23: *Öğrenci başarısına ben şöyle bakıyorum. İngilizceyi pekiştirmek gerekiyordu aramızda. Böyle yapılmadığı için benim için başarı belirsizdi. Öğrencilerin kendi*

aralarındaki İngilizce iletişime bakılmıyordu bence. İngilizceyi pek kullanmadım. Bu açıdan bakınca biz başarısızdık. Koridordan İngilizce ses gelmiyordu.

Dış birim öğretim elemanlarından 24'ünden birkaçı öğrencilerin İngilizce düzeylerinin yetersiz olduğu görüşlerini şöyle paylaşmışlardır: “*Yetersiz. Derste ilk başta anlatırken direniyorlardı. 2. sınıfta ders anlatırken zorlanıyorlar. Anlaşılmayacak şekilde konuşmuyoruz ki, üst düzeyde konuşma da yok. Ona rağmen İngilizce olduğu için anlamıyoruz diyorlar. İngilizce soru sormuyorlar, kağıda İngilizce yazamıyorlar. İngilizce konuşmada çekinme var. Korkmalarını söylüyoruz ama çekiniyorlar.*” (D.Ö.E1), “*Öğrencilerin durumlarını iyi görmüyorum. Ben 1. sınıftan itibaren derslerine girmeye başladığım için sonraki yıllarda derslerim azalıyor ama 1. ve 2. sınıflarda yoğun bir şekilde giriyorum derslerine. Öğrenciler kurslara gidiyorlar. Belli bir aşamadan sonra olmuyor. Öğrencilere makaleler veriyoruz okumaları için bize gelen ilk feedback ‘‘ama hocam bu çok zor.’’ İngilizce okuyan birisinin sözlüğü olmamasını ben düşünemiyorum. Bir genel sözlük bir de ihtisas sözlüğü olmalı. Konuşma noktasında muazzam özgüven sıkıntısı var. Konuşmak istemiyorlar. Konuşan öğrenciler sallapati ama en azından derdini anlatabiliyor 1-2 cümleden sonra hocam Türkçe devam edebilir miyim diyorlar. Anlatacak ama yetmiyor. İngilizce yeterliği iyi durumda değil. Geçen seneki birler bu seneki birlerden daha iyi. Bende hayalkırıklığı yarattı. Öğrenci kendini kötü hissediyor. Ben anlayamıyorum diyor. Ben derslerde oldukça basit, gündelik dille anlatıyorum ama o bile bir yere kadar.*” (D.Ö.E22), “*Bölümüm ve mühendislik öğrencilerinin İngilizce yeterlikleri yok denecek kadar azdır. Konuşma seviyeleri bir soru sormaya dahi yeterli değil. Metinleri okuduklarında anlamıyorlar, hatta sınavlarda sorulan soruların İngilizcelerini anlayamıyorlar.*” (D.Ö.E26).

Bir dış birim öğretim elemanı turizm bölümleri için hazırlık sınıfının zorunlu olmamasından dolayı yaşadıkları mağduriyeti şu şekilde ifade etmiştir: “*Yetersiz şu anda. Öğrenciler hazırlık okuyunca olgunlaşmış oluyorlar. Daha iyi oluyordu. Aradaki farkı şimdi anlıyoruz. İspanyolcamız daha iyi diyen öğrenciler var. Çok ilginç ama öyle.*” (D.Ö.E17).

3.3. Toplam Geliştirme Birimlerine İlişkin Bulgular

Bu aşamada cevaplandırılacak soru şudur:

Amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (Hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar boyutlarının yer aldığı İngilizce hazırlık programının geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları, yöneticileri, dış birim öğrencileri ve dış birim öğretim elemanlarının önerileri nelerdir?

3.3.1. Amaçlar

Yapılan anketlerin nitel bulguları doğrultusunda, Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları programın felsefesinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi (n=3) ve değişik rollerin olması (n=2) gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak mevcut program felsefesinden memnun olan (n=2) öğretim elemanları da bulunmaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları ve yöneticilerinden birisi program amaçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik çoğunlukla üzerinde durulan ihtiyaç analizi yapılması (n=9) önerisini sunmuşlardır. Bu durum, bölümlerin ve paydaşların ihtiyaçlarının belirlenerek amaçların bunlara göre ortaya konmasını gerektirmektedir. Bunu öğretim elemanları ve bir yönetici şöyle yanıtlamışlardır:

Ö.E.1: Öğrencilerin öğrenmeye istekli olacağı, katılımın fazla olacağı bir ortam olmalı. İhtiyaç analizi yapılmalı. Öğrenci ve öğretmenlere sorulabilir. Bir önceki yıllarda yapılan hatalar, yapılanlar, yapılmayanlar gözden geçirilebilir. Bölümlerle irtibata geçilip görüşleri alınabilir. Hem eski öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin.

Ö.E.7: Bölümlerin gereksinimleri belirlenmelidir. Hedefler bunlara göre belirlenmelidir.

Ö.E.10: Öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi lazım. Hizmet verdiğimiz bölümlere mühendislik olsun, turizm fakültesi olsun, bunlarla görüşmeler yapıp ihtiyaçları belirlenmeli. Öğrencilerle görüşme yapıp ihtiyaçlarını sorabiliriz. Herkesin ihtiyacını karşılayamayabiliriz ama bir kısmını gerçekleştirebiliriz. Burada genel İngilizceyi hedefliyorsak 1. sınıf öncesi ihtiyaçları doğrultusunda gerekli becerilerin olduğu İngilizceyi

geliştirici derslerin olduğu bir program oluşturulabilir. Onun için hizmeti veren okutmanlar, hizmet verilen bölümler ve öğrenciler bir araya getirilip görüşleri doğrultusunda hedefler belirlenmelidir.

Y1: İhtiyaç analizi için paydaşların biraraya gelmesi gerekir. Öğrencilerin, bölümlerin ihtiyaçları, içinde bulunduğumuz toplumun ihtiyaçları ve bunların öğrenilmesi. Elbette yapılabilir. Daha uygun olacaktır. Bizim yaptığımız CEFR'a göre hedeflerin belirlenmesi, Türk toplumu içindeki diğer yabancı diller yüksekokulları ile yaptığımız görüşmeler, belge, doküman incelemeleri sonucunda belirlediğimiz hedefler. Farklı hedef belirleme yöntemleri olabilir.

Programın amaçlarının belirlenmesinde tüm paydaşlarla (hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları, yöneticileri, mezun öğrenciler, dış birim öğrencileri ve öğretim elemanları, veliler, işverenler, diğer hazırlık eğitimi veren üniversiteler) işbirliği (n=7) içerisinde olunması gerektiği iki öğretim elemanının “Diğer hazırlık eğitimi veren kurumlarla olumlu ve olumsuz yönlerin paylaşılması gerekir. Sadece eğitimi baz alıyoruz. Ne kadar eğitim almalılar konusunda işverenlerle bir araya gelip görüşülmesi gerekir.”(Ö.E.3), “Sene sonunda öğrencilere ve hocalara sorular sorularak belirlenebilir.”(Ö.E.5) şeklindeki görüşleri ile açıklanabilir.

Ayrıca Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı’na göre amaçların belirlenmesi ve yazılı olarak belirtilmesi (n=3) gerektiği bir öğretim elemanı tarafından “Taraflara sorularak ve Common European Framework’e göre yeni hedefler de yazılabilir. Hedefler eklenebilir, çıkarılabilir. Öğrencilerin edinmesi gerektiği beceriler belirtilmelidir mutlaka. Bu haftanın sonunda şu becerileri edinmiş olacaksınız diye.” (Ö.E.12) ile belirtilmiştir.

Yabancı Diller Yüksekokulu öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanan anketlerin nitel bulguları, hazırlık eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri daha çok genel İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini, bunun nedenleri olarak özel amaçlı İngilizcenin hazırlık eğitiminin misyonu olmadığını (n=4), amaçların belirlenmesinin zor olabileceğini (n=2) ve bölümde öğretilmesi gerektiğini (n=4), genel İngilizcenin temel (n=2) ve öncelikli olduğunu (n=2) göstermektedir. Hem özel hem genel İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini savunan öğretim elemanları her ikisinin bölüm için yararlı olacağını (n=2) ve öğrencilerin motivasyonunu artırıcı nitelikte olacağını (n=1) belirtmişlerdir.

Öğrenciler ise bu soruya ilişkin yanıtlarında genel İngilizce öğretimini işe yarayan (n=10), yeterli (n=4), her alanda faydalı (n=4), dilin temeli (n=6) ve yetersiz zaman olduğu (n=6) için önermişlerdir. Ayrıca özel amaçlı İngilizceyi özel amacı belirlemenin zor olması (n=8) ve bireysel çaba gerektirmesi (n=4) nedenleriyle tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bunun aksine özel amaçlı İngilizcenin bölüme yönelik (n=16), yararlı (n=8) ve bölüme hazırlık olması (n=12) için öğretilmesi gerektiğini ifade edenler de az değildir. Hem genel hem de özel amaçlı İngilizceyi öğrenmek isteyenler nedenlerini özel amaçlı İngilizcenin bölüm (n=114), kariyer (n=6), iş (meslek) (n=156), mesleki terminoloji (n=24) için gerekli olduğu, ihtiyaca yönelik olması (n=6), önemli olması (n=20) açısından, genel İngilizcenin yurtdışına gitmek (n=6), iletişim kurmak (n=4), günlük hayatta kullanmak (n=16), uygulama (konuşma) (n=18) için olarak sıralamışlardır. Her ikisi de gerekli, faydalı (n=30) nedenlerini ileri süren öğrenciler de bulunmaktadır.

3.3.2. Organizasyon

Bu bölümde İngilizce hazırlık öğretim elemanları ve öğrencileri ve dış birim öğrencileri görüşleri ile sınıf ve okul gözlem verileri, organizasyon (kaynaklar, yapı, organizasyon süreci, programlar ve dönüt ve değerlendirme) açısından sunulmuştur.

3.3.2.1. Kaynaklar

İnsan Kaynakları

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan akademik personel, idari personel ve hizmet personelinin sayısının artırılması veya azaltılması yönündeki öneriler birkaç öğretim elemanı tarafından şöyle ifadelerle anlatılmıştır: “*Hizmet personeli yetersiz. %10 artırılmalı. Yani bir kişi daha alınabilir.*” (Ö.E.1), “*Okutmanların sayısı artırılabilir. Ne kadar az ders olursa o kadar iyi.*” (Ö.E.2), “*Ne kadar fazla akademik personel olursa verimlilik o oranda artar. Güvenlik personeli sayısı artırılabilir. Çocuklar bize emanet sonuçta.*” (Ö.E.11).

Öğretim elemanlarının birinci dönemde derse girdiği sınıfların değişebilmesine yönelik hazırlık öğretim elemanlarının önerileri bazı öğretim elemanlarının değişimin yapılması yönünde, bazıları ise değişimin olumsuz etkisinin olduğu yönündedir. Değişimin olması gerektiğini belirten öğretim elemanlarından birisi “*Duygusal açıdan değil, akademik açıdan iyi olur değişmesi. Her hocadan farklı bilgiler edinseler iyi olur.*” (Ö.E.2) ifadesiyle

değişimin olumlu olduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğretim elemanı ise “*Dönem arasında okutmanların değişmesi onayladığım bir şey değil. Bir arada çalışmak isteyen arkadaşlar aynı sınıfa girerse daha iyi olur. Bir sınıfa birkaç (en fazla üç) kişi girerse daha iyi olur, aidiyet duygusu olur.*” (Ö.E.10) şeklinde bir ifade ile değişimin olumsuz olduğuna dikkat çekmiştir.

Hazırlık programı öğrencilerinde değişimin olumlu olduğu ve değişimin yapılması gerektiği konusunda bir görüş yoğunluğu bulunmaktadır. Bunu bir öğrenci şöyle aktarmıştır: “*Biraz fazla çeşitlilik olmalı. Çeşitli hocalar girmeli derslere.*” (Ö3).

Dış birim öğrencileri kendi dönemlerinde yapılan bu değişimin olması veya olmaması değil, öğretim elemanlarının akademik yeterliklerinin ve öğrenciye yaklaşımının olumlu olması gerektiğini “*Öğretmenlerin eşit düzeyde olması gerekli. Herkes öğretmen olmamalı. Hazırlık öğretimine gelen öğretmenlerin iyi seçilmesi gerekli. İyi iletişim kurabilmeli, 18 yaşındaki öğrenci geliyor karşınıza. Ona İngilizce öğretmek zor.*” (D.Ö17), “*... hoca çok güzel aktarıyordu bildiklerini. başka bir hoca biliyordur ama aktaramıyordur bildiklerini. O tarz hocalar için kriterler konulmalı hazırlığa seçilirken.*” (D.Ö19) şeklinde ifadeler ile dile getirmişlerdir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrencileri anketlerinin nitel bulgularına göre, okulda yabancı hocaların olması (n=17) gerektiği belirtilmiştir.

Materyal/Araç-gereç

Kullanılan materyal/araç-gereçlere ilişkin öğretim elemanları farklı materyal/araç-gerecin de kullanılması gerektiğini birkaç öğretim elemanının şu sözleriyle belirtmiştir: “*Fotokopi olmalı bence. Fotokopi çekirme olanağımız olmalı.*” (Ö.E.9), “*Sınıfların renklendirilip resimlerle doldurulması gerekiyor. Panolar, posterler olmalı.*” (Ö.E.12), “*Projeksiyon perdesi olmalı sınıflarda çünkü yansıyan yazılar tahtanın kestiği yerde kalıyor, görünmüyor.*” (Ö.E.13)

Hazırlık programı öğrencilerinin de öğretim elemanları ile benzer önerileri verdikleri birkaç öğrencinin “*Farklı yayınevlerinden olmalı kitaplar. Farklı materyaller bizde de olsa iyi olur.*” (Ö2), “*Dinleme konuşmada videolar olsa iyi olur. Dinleme konuşma üzerine gidilse iyi olur.*” (Ö3), “*Kitaplarda alıştırma tarzında şeyler çok olmalı.*” (Ö11) şeklinde sözlerinde görülmektedir.

Dış birim öğrencilerinin de farklı materyal/araç-gerecin kullanım gerekliliğine ilişkin görüşleri “*Materyal olarak kitaplardan söz edersek bence biraz daha fazla kitap veya kitap olmasa da daha üst seviyelerde olacak şekilde materyaller kullanılabilir.*” (D.Ö5), “*Görsel olmalıydı bence.*” (D.Ö9), “*Koridorda bile İngilizceyi hatırlatacak küçük küçük şeyler olmalıydı.*” (D.Ö11), “*Tahta daha kullanışlı olabilir. Akıllı tahta olabilirdi. Üniversitelere kesinlikle gelmesi gerekiyor. Writing kitabında daha fazla alıştırma yaptırılacak olanak olmalıydı. Daha ilgi çekici kitaplar olmalıydı.*” (D.Ö23) ifadelerinde yer almaktadır. Bir dış birim öğrencisi kitapların uygulamaya (konuşmaya) yönelik olması gerektiğini “*Kitaplar konuşmaya dayalı olmalıydı bence.*” (D.Ö15) şeklinde belirtmiştir.

Okul ve Sınıfların Olanakları

Okul ve sınıfların olanaklarına yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri bazı olumsuzlukların ortadan kaldırılması, değişikliği ya da yeni olanaklar sunulması yönündedir. Bunu ifade eden öğrenci görüşleri şöyle sıralanabilir: “*Konferans salonu olabilirdi. Öğrencilerin kaynaşması ve farklı konular öğrenmek için.*” (Ö4), “*Bir hocanın 27 öğrencisi değil de 10 öğrencisi olsa daha iyi. Hem sınıftaki öğrenci sayısı azalmış olur hem de daha iyi ilgilenirler öğrenciyle.*” (Ö7), “*Konferanslar olmalı. İçecek/yiyecek içeri alınabilmeli.*” (Ö8), “*Yeşillik (Çimenlik) bol olmalı. Sosyal aktivitelerin bol olduğu bir yer olmalı. Farklı insanlarla tanışmak hoş olur.*” (Ö9), “*Sıralar tekli olmalı.*” (Ö11), “*Ders aralarında müzik olarak piyano çalması mümkünse.*” (Ö18).

Öğretim elemanlarının okul ve sınıfların olanaklarına ilişkin önerileri eksik olan şeylerin belirtilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi yönünde şöyle ifade edilmiştir:

Ö.E.1: *Öğretim elemanı başına kağıt verilse ve yazıcı ona göre kullanılırsa daha iyi olur.*

Ö.E.3: *Çevre düzenlemesi yapılırsa daha sağlıklı olur.*

Ö.E.9: *Sıralar tekli olmalı. Dil laboratuvarı veya kütüphane olsa iyi olur. Bireysel otursan kulaklığını taksan iyi olur.*

Ö.E.10: *Aktif olarak kullanabilecek dil laboratuvarı olursa iyi olur. Birkaç programla sınıflarda da kullanılabilir hale getirilebilir akıllı telefonlar. Sanal sınıf oluşturulup etkinlikler yapılabilir sınıfta. Kulaklık ve telefonlarla dil laboratuvarına gitmeden bu tür*

uygulamaları gerçekleştirebiliriz. Ama bu tür uygulamaları destekleyecek yaklaşıma ihtiyacımız var.

Ö.E.12: *Zengin bir görselin olması gerekiyor. Sınıfları çok boş buluyorum. Zengin görsel, motive edici özellikte, renkli olması gerekiyor.*

Ö.E.13: *Kantin olmalı en azından yakında bir yerde.*

Bir dış birim öğrencisinin “Okulun kampüste olması iyi olurdu.” (D.Ö7) ifadesiyle kendi dönemlerinde farklı bir binada eğitim gördükleri ve bunun olumsuzluklarını ve olması gerekeni bu şekilde dile getirdiği görülmüştür.

Dış birim öğretim elemanlarının fiziksel olanaklara ilişkin önerileri sınıfların kalabalık olmaması gerektiği (n=18) yönündedir ve öğretim elemanları bu konuda “*Dil sınıfları 20 kişiden daha kalabalık olmamalı. Yabancı dil eğimi face to face bir eğitimidir. Öğrenci orada kalkacak, konuşacak, bir aktivitenin içinde yer alacak. 20 kişi bir sınır olarak konulması gerekir.*”(D.Ö.E23), “*U şeklinde oturuş bireysel sıralarda az kişilik sınıflarda olması, hocanın sizi zorlaması ve sizin daha fazla emek vermenizi sağlıyor. Diğerlerinin üstünde yer almaya çalışırsınız. Öğrencinin aktif olarak katılması için bir avantaj az kişinin olması ve sınıfın buna göre düzenlenmesi. Koşulların daha iyi olması gerekir. Laboratuvar olmalı ama tabii kalabalık olmamalı sınıflar. Herkese ulaşabilmek gerekir.*” (D.Ö.E18) cümleleriyle görüşlerini bildirmişlerdir.

Dil laboratuvarının olması gerektiğini belirten altı dış birim öğretim elemanından ikisi görüşlerini şu şekilde sunmuşlardır: “*Laboratuvar olmalı. Mecburi olmalı laboratuvar. Her sınıf haftada en az bir kez laboratuvara gidip çalışma yapmalı. ODTÜ’de Self Access Center vardı. Kütüphane gibi. Öğrenciler serbest zaman aktiviteleri yapıyordu.*” (D.Ö.E11), “*Dil laboratuvarı ya da kütüphanede İngilizce filmler olabilir. Bizde yoksa, olsa iyi olur.*” (D.Ö.E16).

Dört öğretim elemanından ikisinin “*Fiziksel açıdan sayı olarak sınırlı, konuşmaya yönelik, öğrencilerin görsel anlamda izleyebilecekleri, duyabilecekleri, konuşabilecekleri şeyler olursa bunda daha başarılı olabilirler diye düşünüyorum.*” (D.Ö.E8), “*Dört beceriyi kazandırmaya yönelik gerekli fiziksel ortam sağlanmalıdır. Laboratuvar olmalıdır. Ya da öğrencilerin interaktif olarak yer alacakları bir sınıf ortamı yaratılmalıdır.*” (D.Ö.E13) sözleriyle dört beceriyi kazandırmaya yönelik bir ortamın sağlanması önerilmiştir. Bir

dış birim öğretim elemanı da öğrencilerin dikkatini çekecek uyarıcıların olması gerektiğini şu sözlerle dile getirmiştir: “İngilizce öğretiminde çok fazla faktör var. Öğrencilerin dikkatini çekecek uyarıcılar mutlaka olmalı. Oturulan sıra, duvarın rengi, vs. öğrencinin öğrenmesini etkileyebilir. Öğrencilere anket yapılırsa bunlar da ortaya konulabilir.” (D.Ö.E17)

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim elemanı anketleri nitel bulgularına göre, öğretim elemanları daha az öğrencinin olması gerektiğini (n=2), öğrenciler ise sınıfların daha büyük olması (n=6) ve her sınıfta tek bir bölümün öğrencilerinin olması (n=6) gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimlerinin Desteklenmesi

Öğretim elemanlarının öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin desteklenmesine yönelik hizmetiçi eğitimin farklı zamanlarda yapılması gerektiği “*Hizmetiçi eğitim okul saatleri dışında olmalı.*” (Ö.E.1), “*Seminerler dönem içinde yapılması yerine okulun hemen bitimi öncesinde yapılabilir.*” (Ö.E.8) ifadeleri ile aktarılmıştır.

Bir öğretim elemanı okuldaki deneyimli arkadaşlardan yararlanabileceğini “*HİE için deneyimli arkadaşlar bir şeyler hazırlayıp anlatabilirler. Dışarıdan olması gerekmiyor.*” (Ö.E.10) ile akranırken “*Hizmetiçi eğitimle ilgili daha profesyonelce verilmeli eğitim. Bunun adı Celta olabilir, başka bir şey olabilir. Bize bazı uzmanların gelip neye ihtiyacımız var diye belirlemesi ve hizmetiçi eğitimin buna göre verilmesi gerekir.*” (Ö.E.12) sözleri ile bir başka öğretim elemanı hizmetiçi eğitimin daha profesyonelce olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bir diğer öğretim elemanı ise “*Daha sık yapılabilir seminerler ama niteliği önemli aslında. Sıklığından ziyade nitelikli olmalı. Düzgün yapılmalı.*” (Ö.E.13) diyerek önemli olanın seminerlerin sayısının olmadığını vurgulamış ve nitelikli seminerler yapılması gerektiğine dikkati çekmiştir.

3.3.2.2. Yapı

İngilizce hazırlık programında yer alan öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının belirtilmesine ilişkin iki öğretim elemanı tarafından görev ve sorumlulukların yazılı olarak belirtilmesi gerektiği şöyle ifade edilmiştir: “*Bazı durumlarda gerekli cevabı alması gerekiyor öyle (saygısız) öğrencinin. Öyle öğrenciler başkalarına kötü*

örnek oluyor ve sizin otoritenizi sorgulamaya başlıyor diğer öğrenciler. Bunlar yazılı olarak belirtilmeli.” (Ö.E.10), “Okutman ve idarenin görev ve sorumluluklarını yazılı olarak görmedim, bilmiyorum yani. Olmalı ama.” (Ö.E.13).

Materyal hazırlama, hizmet içi eğitim, sınav hazırlama ve program hazırlama birimlerinden oluşan komisyonların görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine dair İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının önerileri birimlerin daha etkin hale getirilmesi (n=3) şeklinde aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Ö.E.1: Materyal grubu etkin hale getirilebilir. Fotokopiler hazırlanmalı ek kaynak olarak.

Ö.E.10: Herkes bir alanda uzmanlaşsa iyi olur. O komisyonlarda görev alacak kişilerin mağdur edilmemesi ve süreklilik sağlanması gerekir. Bir standart olması gerekir. Bir bölümü birisi, bir bölümü birisi hazırlayınca farklılıklar oluyor. Soru hazırlanacak bölümler belirlenmeli ve işaretlenmeli. Ona göre sorulmalı sorular.

Birimlerin görev tanımlarının netleşmesi ve daha detaylı olması konusunda ise bir öğretim elemanının önerisi şu şekildedir: *“Program hazırlama biriminin görev tanımında dersleri haftalara göre böler ve programlar diyor. Bu kadar görev tanımı. Program hazırlama biriminin tanımı sadece bu olmamalıdır. İhtiyaç analizi, program değerlendirme anketleri de bu görevlerden olmalı. Süreç değerlendirme yapılmalıdır. Neyi iyi yaptık, neyi kötü yaptık belirlemeliyiz. Materyal hazırlamanın işi sadece kitap seçmek değildir, sınav hazırlama biriminin ise sadece sınav hazırlamak değildir. Sadece kitap materyalimiz değildir. Ek materyaller de hazırlanmalıdır. Seçilen kitaplardaki bazı yerleri çıkarıp ek kaynaklar kullanılabilir. Her ünite için ilgi çekici bir video, resim bulabilir materyal hazırlama birimi. Oyunlar, vs. etkinlikler seçilebilir. Birimlerin oluşturulması olumlu ama işleyişin dolu olması gerekiyor. Birimlerin görev tanımları yenilenmelidir.” (Ö.E.12).*

3.3.2.3. Organizasyon Süreci

İletişim

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin öğretim elemanları ile olan iletişimlerine yönelik önerileri iletişimin genel olarak olumlu değerlendirilmesi nedeniyle yer almamaktadır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları yöneticiler ile olan iletişimlerinin daha samimi (n=4) olması gerektiğini bir öğretim elemanının “*Herhangi aksayan bir şey yok ama samimi olmak için Whatsapp grubu oluşturulabilir.*” (Ö.E.3) sözleriyle anlatmıştır. Samimi olmayan bir anlayışın yerleşmesi konusunda bir öğretim elemanı şöyle bir uyarıda bulunmaktadır: “*Bazı mesajlar geç saatte geliyor. Bu olmaması gerekir. Sınav görevlendirmeleri son ana bırakılmaması gerekir. Saygı çerçevesinde şifreli whatsapp kullanımı olabilir.*” (Ö.E.1). Ne resmi ne samimi bir iletişimin olması gerektiği belirtilmiş ancak kurumsal bir aidiyet ve sahiplenme duygusunun olması gerektiği yönünde iki öğretim elemanı şunu dile getirmiştir: “*İdari personel ile aşırı samimi olup çok fazla iletişimi olan bir grup olduğu gibi sadece toplantıdan toplantıya idareyi gören bir grup daha vardır. İkisi de bence uygun değil. Ortası bulunmalı.*” (Ö.E.6). “*İdare ve okutmanlar arasında iletişimin sağlanması için etkinlikler olması gerekir. Kurum olarak sahiplenme olması gerekir çalışanlarını. Her şeyi takip etmemiz mümkün değil ama bir arada çalışan insanların bazı şeylerinde (özel günlerinde), yanımızda olduğunu hissetmemiz gerekiyor.*” (Ö.E.10). Hiçbir olumsuzluk görülmediği için ‘önerim yok’ diyenlerin sayısı altıdır.

Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerinden birisi öğretim elemanlarının kendi aralarındaki iletişimin zayıf olduğunu ve iletişimin geliştirilmesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir: “*Benim bazen gözlemlediğim (hocalar arasındaki) iletişimin zayıf kaldığı. Daha fazla iletişim kurabilirler.*” (Y1)

Dış birim öğrencileri ise önceki yıllarda öğrenim gördükleri hazırlık programında öğretim elemanları, yönetim ile ve kendi aralarındaki iletişime yönelik önerilerini daha samimi olmalı (n=5) şeklindeki ifadeler ile şöyle aktarmışlardır: “*Herhangi bir sıkıntınız var mı diye sorulması gerekiyordu.*” (D.Ö2), “*Ben bunu daha çok idarenin yapması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sorunları yaşayan biziz. Siz de bu sıralardan geçtiniz. Her şeyin güzel olmasının sırrı samimiyet bence.*” (D.Ö5), “*Hoca tarafından kaynaşma olması gerekirdi çünkü herkes liseden çıkıp gelmiş oraya, utangaçlık var tabii. Bir defa bir bey gelmişti okula, bir şeyler söylemişti. Bu ayda bir olsaydı, en azından sorunlarımızı konuşmak ya da öğrenciyi bilgilendirmek adına iyi olurdu.*” (D.Ö11).

Dış birim öğrencilerinin yönetimle iletişimin daha samimi ve olumlu olması gerektiğine dair “*Koordinatörü görebilseydik keşke. Sorunlarımız paylaşmak ve bizi yönlendirmesini isterdik açıkçası.*” (D.Ö17) cümlesi ve “*Keşke sorularımızı ve*

sorunlarımızı dinleyecek bir idare görseydik.” (D.Ö19) cümlesi idareye ulaşılabilir olmalıydı (n=3) önerisini destekler niteliktedir.

Sorunların tartışılmasına yönelik İngilizce hazırlık programındaki öğretim elemanlarının önerileri toplantı sayısının yeterli olması gerektiği yönündedir ve bunu bir öğretim elemanı şu şekilde aktarmıştır: *“Yılda 2-3 kez yeterli. Çok fazlası sıkır. Dönem sonlarında ve başlarında yapılması gerekir.” (Ö.E.1).*

Daha fazla toplantı yapılması gerektiği iki öğretim elemanı tarafından *“Toplantılar daha sık yapılmalı. İnsanların varsa problemlerinin konuşulup ortaya konulması ve çözülmesi gerekiyor. Senede en az iki defa akademik kurul yapılmak zorunda ve bunlar kayıt altına alınmak zorunda. Ama ben hiç kayıt altına alındığını görmedim toplantı kararlarının.” (Ö.E.10), “Toplantılar yapılıyor ama sayısı çok az. Daha da artırılmalı toplantı sayısı. Gerekirse her hafta olmalı. Ayaküstü nasıl gidiyor, artılar, eksiler sorulabilir, konuşabilir. Hemen karar alınabilir sonrasında.” (Ö.E.12) ile dile getirilmiştir.*

İngilizce hazırlık programındaki iki öğrenci, daha samimi bir şekilde sorunların tartışılmasını önermişlerdir. *“Devamsızlıklar OBİS'te görünsün. Bazı derslerdeki hocalarla iyi olduğumuz için farklı şeyler yapmak istiyoruz.” (Ö2), “Danışman hocalarla iletişim olabilmeli.” (Ö8).*

Dış birim öğrencileri sorunlara ilişkin toplantılar yapılması gerektiğini *“Yapılan toplantılarda bir öğrencinin görüşü alınabilirdi. Öğrenci gözüyle nasıl, hoca gözüyle nasıl?” (D.Ö6), “İdareden birilerinin bizi en azından bir toplantı salonunda toplayıp arada bir sorunuz var mı diye sormasını beklerdim.” (D.Ö21) şeklinde ifade etmişlerdir.*

Karar Alma

Karar alma sürecinin işlemlerine yönelik İngilizce hazırlık programındaki öğretim elemanlarının önerileri kitap seçiminde öğretim elemanlarının da görüşlerinin alınması (n=2) gerektiği yönünde şu şekilde dile getirilmiştir: *“Kitap seçiminde hocalara da sorulması gerekir. Bazı şeylerin sorgulanması gerekir.” (Ö.E.1), “Kitap seçiminde bize de sorulması gerekirdi.” (Ö.E.13). Öğretimde tüm paydaşların görüşlerinin alınması gerektiği bir öğretim elemanı tarafından “Öğretime karar verme konusunda öğrenci, işveren, veli ve fakülte ayağı yok. Taraflar yok ortada. Onların da görüşleri alınmalı ki daha geçerli bir program olsun.” (Ö.E.12) cümlesiyle desteklenmiştir.*

Karar alma sürecinin işlemlerine dair İngilizce hazırlık programındaki öğrenciler mezun öğrenci/mevcut öğrenci katılımı olmalı (n=12) şeklinde önerilerde bulunarak öğrencilerin de karar alma sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Üç öğrenci bu öneriyi “*Öğrenci de yer almalı karar almada. Bazı konuları hızlı, bazılarını yavaş geçiyorlar. Öğrenerek geçelim.*” (Ö7), “*Karar alma sürecinde öğrencilerden özellikle üst sınıflardaki öğrencilerden yararlanılmalı.*” (Ö10), “*Kitap konusunda mezun öğrencilerin kararları alınabilir, öbür türlü hazırlık öğrencileri karışıklık yaratır.*” (Ö14) ifadelerini kullanarak aktarmışlardır.

Karar verme sürecine öğrenci katılımının olmaması gerektiğine dair üç öğrenciden ikisinin görüşleri şöyledir: “*Karar sürecine öğrenci katılmamalı. Biz birşey bilmeden geliyoruz.*” (Ö3), “*Öğrenci yer almamalı karar alma sürecinde. Çünkü herkesin isteği aynı anda olmaz.*” (Ö11).

Karar alma sürecinin işlemlerine ilişkin dış birim öğrencileri önerilerini öğrenci görüşleri de alınmalı (n=15) şeklinde “*Öğrenciler de karar alma sürecine dahil edilmeli. Öğrencinin hakkında olan şeyleri öğrenci de bilmeli ve dahil olmalı.*” (D.Ö7), “*Hazırlıkta okuyanlar değil de oradan mezun olanların söyledikleri önemli. Herşeyin eksisini artısını görmüş oluyorlar çünkü.*” (D.Ö18) diyerek sıralamışlardır. Karar alma sürecine öğrencilerin katılmaması gerektiğine yönelik yedi öğrenciden ikisi şu ifadeleri kullanmıştır: “*Ben öğrencilere bırakılmaması gerektiğini düşünüyorum. Hocaların programın hızını ayarlayabileceklerini düşünüyorum. Öğrencinin eline bırakılmaması gerekir.*” (D.Ö1), “*Hocalar yapmalılar. Programda sorun yok ama önemli olan programın yetişmesi değil, öğrenmek.*” (D.Ö10)

Planlama

Öğretim elemanlarının planlama sürecine ilişkin önerilerinden birisi olan hedeflerin belirtilmesi (n=3) gerektiği şu ifadelerle anlatılmıştır:

Ö.E.4: *Hedefler objektif bir şekilde belirlenmeli. Önceki yıllardaki uygulamalara bakarak planlanmalı ve sapmalar olduğunda hemen müdahale edilmeli.*

Ö.E.12: *Haftalık planlar yapılıyor ve pacing dediğimiz olayda hedef-davranışların yazılması gerekir. Yıl sonunda ne kadarına ulaşıldığına dair bir değerlendirmenin yapılması gerekiyor. Bir yıl içinde öğrencilerin neler yapması gerektiği belirtilmeli ama açıkça*

belirtilmiyor. Paydaşlar önce otururlar, ihtiyaçlarını konuşurlar. İhtiyaçlara göre davranışlar yazılır. Kitap seçimi belirlenen hedeflere göre yapılır. Haftalık, aylık olarak nasıl gittiğine dair değerlendirmeler yapılır ve gerekli düzeltmeler yapılır. Değerlendirme ona göre yapılmalıdır.

Bir öğretim elemanı programın daha detaylı olması gerektiğine dair önerisi “Sadece konular belirleniyor hangi hafta nereye gelineceğine dair ama daha detaylı hazırlanmalı program. Zor konular üzerinde daha fazla durulmalı.” (Ö.E.13) şeklinde yer almaktadır.

Planlamanın gidişatına göre toplantılar yapılması gerektiğine dair öğretim elemanları “Üst kurlarda hızlı gidiliyor tabii, kitaplar da az olduğu için hep boşluklar oldu. Bence onların programları ayrı yapılmalı. Hocalar ara ara bir araya gelip konuşabilirler ayda bir en azından. Danışman hocalar gayriresmi olarak toplayabilir diğer hocaları. 15 dakika şeklinde, rapor şeklinde olabilir. Milli eğitimdeki gibi.” (Ö.E.9), “Olması gereken bazı problemlerle karşılaşırsak ya da iyi gidersek yapılan planlama biraz daha esnek olmalı. Sınıf içinde karşılaşılan durumlarda çıkarılması ve eklenmesi gereken konular olmalı. Esneklik sağlayacak B planı olmalı. Programda bir hedef belirlenir ama duruma göre bunu değiştirme hakkına sahip olmamız gerektiğini düşünüyorum. Bunu sağlamak için yaşanan sıkıntıların konuşulduğu küçük toplantıların yapılması gerekir.” (Ö.E.10) ifadelerini kullanmışlardır.

3.3.2.4. Programlar

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim elemanı anketleri nitel bulgularına göre, program güncellemesine gidilmesi gerektiği (n=12) ve ders saatinin azaltılması gerektiği (n=14) öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. İki öğretim elemanı seviyeye uygun bir programın hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

İngilizce hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin beceri derslerine (dinleme konuşma ve okuma yazma, dilbilgisi) yönelik önerileri dinleme konuşma ders saatinin daha fazla olması gerektiği (n=15) yönünde şöyle aktarılmıştır: “LS'de ders saatleri daha fazla olmalı.” (Ö2), “Üst düzey olmalı skill dersleri. Bir skillde zorlananları desteklemeliler. RW ağırlık veriliyor. LS için daha fazla saat ayrılmalı. Skill derslerini geliştirmeliler.” (Ö8)

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları beceri derslerine yönelik beceri derslerinin bölümlerin önceliğine göre değişmesi (n=8) gerektiği “Yazma ve dinleme

özellikle mühendislik bölümleri için gereksizdir. Uluslar arası İlişkiler bölümü için okuma ve yazma daha ağırlıklı olmalı. Saatler bölümlere göre ayarlanmalı.” (Ö.E.8) sözleri ile anlaşılmaktadır. Beceri derslerinin ikinci dönem başlaması (n=3) gerektiğini vurgulayan üç öğretim elemanının ifadeleri şu yöndedir: “Skill dersleri ya ikişer saat olmalı ya da yeterli hale getirilmeli kitaplar ve dersler. İkinci dönem verilmeli bu dersler. Gramer birinci dönem altı saate çıkarılmalı. Dörder saat fazla materyaller etkili olmayınca. Öncelik MC sonra gramer sonra ise RW-LS ve bu derslerin hepsi ayrı ayrı olmamalı.” (Ö.E.1), “Beceri dersleri ikinci dönem başlamalı. Dörder saat yeterlidir. Birinci dönemde öğrencilere beceri derslerinde kullanabilecekleri kelime ve yapıları öğrenmesi gerekir. Önce öğrenmeli sonra bunları kullanmalı.” (Ö.E.4), “Konuşmamız gerekir tüm paydaşlarla. Bölümlerin ihtiyaçlarına göre belirlemeliyiz ders saatlerini de. Konuşma becerisi bölümden bölüme değişir. Ders önceliği de buna göre belirlenebilir.” (Ö.E.12).

Dış birim öğrencilerinin daha önceki yıllarda uygulanan derslere ilişkin önerilerini ise dinleme konuşma ders saatinin daha fazla olması (n=10) gerektiği yönünde ifade ettikleri görülmektedir: “Speaking ders saatini artırmak isterdim. Bence main course dersinin saatleri mümkün olduğunca azaltılmalı, listening- speaking dersine ayrılan saatler artırılmalıydı.” (D.Ö5), “Yeterli değildi özellikle dinleme konuşma dersleri. Telaffuz ve anlama için de zaman ayrılmalıydı. Bizim için önemli olan okuma yazma değil, konuşma, dinleme, anlama.” (D.Ö14).

Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerinden birisi ders saatlerinin artırabileceğini ancak azlatılmaması gerektiğini, diğeri ise beceri derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Y1: Ders saatleri uygun şu anda. Artırılabilir ama azaltılmamalı. MC olmalı, tüm skilleri içeriyor. Bunların yanında supplementary olarak LS, RW olmalı. Bunlar entegre de olabilir, genelde kaynaklar entegre şeklinde. Bunları ayırmayacağımız anlamına gelmiyor, ayıra da biliriz.

Y2: Öğrenci profilini göz önünde bulundurmak gerekiyor. Öğrenci seviyemiz bazı şeyleri yapmamıza engel. Önce gramer altyapısını oluşturmaya çalışıyoruz, daha sonra becerileri geliştirmeye. Alt kurda o yüzden hemen beceri derslerine başlamıyoruz. Belirli bir altyapı olduktan sonra beceri dersleri için 4 saatin yeterli olduğunu düşünüyorum eğer materyaller etkili bir şekilde kullanılırsa. Öğrenci profilimizden dolayı daha fazla ders

ayırarak veya azaltmak yeterli. Gramere daha az saat ayrılabilir, 2 saat gibi. Çünkü gramer öğrencilerin yıllardır gördükleri ve sıkıldıkları artık havanda su dövülen bir ders. Onun yerine üretici becerilere destek olmak için 2 saat kelimeye ayrılabilir. İngilizce'yi kullanmak için öğreniyorlar öğrenciler. Gramer için değil. Gramer temel altyapı olarak kullanılmalı ama önceliğin becerilere verilmesi gerekiyor. Dersler bu konuda desteklenmeli. Öğrenciler bölümlerine gidince İngilizce'yi okuyacaklar, konuşacaklar.

3.3.2.5. Dönüt ve değerlendirme

Dönüt ve değerlendirme aşamasında İngilizce öğretim elemanlarından öğretim elemanlarını değerlendirmeyi gerekli görenlerin sayısı dokuz, gereksiz görenlerin sayısı dördüttür. Değerlendirmeyi gerekli gören iki öğretim elemanı önemli noktalara dikkat çeken ifadeler kullanmıştır: “Düzenli yapılırsa gerekli. Öğrenciden gelen dönütler bizim için önemli.” (Ö.E.2), “Gerekli çünkü kişinin eksik olan yönlerini belirlemek, dönüt olması açısından gerekli.” (Ö.E.3). Değerlendirmeyi gereksiz gören iki öğretim elemanı daha önceki yıllarda uygulanan bir değerlendirme listesinin olduğunu ancak değerlendirmenin doğru yapılmadığını şu sözlerle anlatmışlardır: “Vardı bir aralar. Ne kadar ölçüyordu bilmiyorum. Yok şu anda. Gerekli de değil bence. Herkes kendi artısını eksisini biliyordur herhalde.” (Ö.E.9), “Daha önceki yıllarda böyle bir liste kullanıldı ancak amacına uygun olmadığı için şu anda kullanılmıyor. Üniversitelerde ders denetimi yok. Pek olması taraftarı değilim. Ortaokuldaki, lisedeki gibi olamaz.” (Ö.E.11).

Bir fikri olmadığını söyleyenlerin sayısı ise üçtür.

Okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirmenin olması gerektiği ancak uygulamanın çok dikkatli yapılması gerektiği yönündedir. “Hocaların kendi kendilerini denetlemeleri, öğrencilerin OBİS üzerinden öğretim elemanı değerlendirme anketi var. Onun haricinde yok. Bence gerekli. Nasıl yapılacağı ortak kararlar ile uzman görüşü sonucunda hangi kriterlere göre değerlendireceğimizi belirtmemiz gerekir. Hocalarımız ona göre davranacak ve ona göre performans gösterecektir.” (Y1), “Yok. Ben gerekli olduğunu düşünüyorum ama bizde uygulama zor.” (Y2).

Kim ve neyin değerlendirilmesi gerektiğine dair öğretim elemanları ve yönetici görüşleri öğretim elemanlarının değerlendirilmesi (n=7) gerektiği yönündedir. Bu durumu aktaran bir öğretim elemanı “Hoca olarak bizlerin değerlendirilmesi lazım. Öğrencilerin fikirleri alınarak yapılabilir. Öğrenciler hakkında değerlendirmeleri biz zaten kendi

aramızda yapıyoruz. Bu zaten var. Öğrencilerin de bizi değerlendirmesi lazım.” (Ö.E.11) demiştir. Sadece öğrencilerin değerlendirilmesinin yeterli olduğunu ve onların değerlendirilmesi gerektiğini belirten iki öğretim elemanından birisi “Öğrencilerin performansı zaten değerlendiriliyor. Bizim değerlendirilmemiz gerekmiyor.” (Ö.E.9) şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Herkesin (n=5) değerlendirilmesi gerektiği “Bir değerlendirme yapılacaksa herkes değerlendirilmeli. Ancak anketle yapılabilir bu değerlendirmeler. Dilek ve şikayet kutusu konulabilir.” (Ö.E.2) ile belirtilmiştir. Değerlendirmenin yapılırken bazı kriterlerin ortaya konulması (n=5) gerektiğini bir öğretim elemanı “Sınıf hocaları değerlendirilirken bilimsel bir kriter kullanılmalıdır. Kullanılan kriter şeffaf olmalı ve içeriği ilan edilmelidir.” (Ö.E.6) ile ifade etmiştir. Genel olarak eksiklerin (n=3) değerlendirilmesi gerektiğini ise bir öğretim elemanı şu şekilde vurgulamıştır: “Öğrenciyi değerlendirmemiz gerekir tabii ki, nereye geldiğini, eksikleri neler onları öğrenmemiz lazım. Okutmanların değerlendirilmesi olabilir. Bu tür değerlendirmelerin sınırı aşmayacak şekilde yapılması gerekir. Benim değerlendirme kriterlerini önceden bilmem gerekir. Bunun sonucunda ne olacağını da net olarak bilmem gerekir. İdarenin değerlendirilmesi bizi aşar. Kendilerini atayan kişiler yapar. Değerlendirme mutlaka yapılmalı çünkü kendimizi geliştirmek istiyorsak bunu yapmalıyız. Artılar, eksiler ortaya konup bunların artıya nasıl dönüştürülebileceğini görüşmeliyiz.” (Ö.E.10).

Yöneticiler değerlendirme sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar konusunda endişeli olduklarını ifade ederek birtakım koşullara önem verilmesi gerektiğine şöyle dikkat çekmişlerdir: “Hizmet veren herkesin nasıl değerlendirileceği tüm paydaşların fikirleri alınarak kriterlerin önceden belirlenerek değerlendirilmesi gerekiyor. Hocaların haberi olmadan yapılmasına karşıyım.” (Y1), “Herkes değerlendirilmeli ama bunun nasıl ve kimin yapacağı sorun. Eğitim sürecinde herşeyin değerlendirilmesi gerekiyor, bütün parçalarda. Nasıl olacağı konusu sıkıntılı.” (Y2).

Öğretim elemanlarının kendi aralarında ve yönetim ile dönüt alışverişine yönelik önerileri dönütün olması (n=3) ancak bunun yapıcı şekilde olması (n=1) gerektiği yönündedir. “Belli bir standartlaşmanın olması gerekiyor. Dönüt alma, verme olmalıdır. Bir nevi değerlendirme gibidir.” (Ö.E.12) “Bana hoca (değerlendirme için) girecekse bu gönüllülük esasına bağlı olmalı, idarenin müdahil olmadığı bir şey olmalı. Rencide edici olmamalı.” (Ö.E.13).

3.3.3. İşlemler

3.3.3.1. Hedefler

Genel olarak derslerin hedeflerine yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri çoğunlukla üst seviye hedeflerin olması (n=10) gerektiği yönündedir. Bu durum iki öğrenci tarafından şöyle ifade edilmiştir: “*Bir veya iki üst seviye olabilirdi.*” (Ö2), “*Üst seviyelerde olmalı.*” (Ö7). Ancak bu görüşlerin aksine bir öğrenci hedeflerin bir alt seviyede olması gerektiğini “*Hedefler bir alt seviyede olmalı.*” (Ö18) olarak belirtmiştir.

Bölgümlere yönelik hedeflerin olması gerektiğini ifade eden dört öğrenciden biri şunları söylemiştir: “*Daha üst hedefler olmalı. Bölüme yönelik olmalı.*” (Ö10).

İngilizce hazırlık programı üç öğretim elemanı üst seviye hedeflerin olması gerektiğini belirterek öğrencilerin görüşleri ile benzerlik oluşturmuşlardır. “*Bence up-int de olmalı. Bir sınavla up-inte geçebilmeli öğrenciler. Kur sistemi olmalı. Geçiş sınavı olmalı. Bir üst kura atlayabilirler. Geçemeyen öğrenciler aynı seviyede kalmalı. Öğrencileri zorlamadan olmaz.*” (Ö.E.9).

Altı öğretim elemanından üçü hedeflerin öğrencilerin bölümlerine göre belirlenmesi ve onları gerçekleştirici yönde olması gerektiğini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö.E.1: *Mesela skill derslerinde bölüme yönelik hedefler olmalı, akademik olarak en azından tanışma olmalı konularla.*

Ö.E.6: *Belli bölümler için değişik hedefler konmalı. Örneğin mühendislik için daha çok üretimsel becerilere önem verilmeli ama sosyal bilimler için okuma-anlama ve gramer bilgisi ağırlıklı dersler olmalı.*

Ö.E.10: *En düşük çıkış düzeyinin B2 olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu öğrenciler bölümlerine gittiklerinde derslerini İngilizce olarak takip edebilecek, not alabilecek, sunum yapabilecek, rapor yazabilecek duruma gelmeleri gerekiyor. Bu da B1'in üzerinde bir beceri gerektiriyor. O yüzden en az B2 düzeyinde olmaları gerekiyor. Bazı bölümlerde B2+ olması bile gerekiyor. Mesela hizmet verdiğimiz İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinin hazırlığı için B2+ olmalı. İhtiyaca göre eğitim farklılaşabilir.*

Dış birim öğrencileri de program hedeflerinin üst seviyede olması (n=8) gerektiğini belirterek hem hazırlık öğrencileri hem de öğretim elemanları ile aynı görüşleri paylaştıklarını bir öğrencinin “*Upper intermediate düzeyde olmamız gerekiyordu en azından bölüme geçtiğimizde.*” (D.Ö7) cümlesiyle dile getirmiştir.

Yine başka bir görüş birliği oluşturan öneri olan bölüme yönelik hedeflerin olmasının (n=6) gerektiği altı öğrenciden biri tarafından şöyle açıklanmıştır: “*Bizim amaçlarımız doğrultusunda yani turizme yönelik diyaloglar verilmeliydi.*” (D.Ö9).

İletişim ağırlıklı hedeflerin olması (n=4) bir başka öğrenci tarafından şöyle önerilmiştir: “*Biz konuşmayı amaçlamalıyız. Skilleri amaçlamalıyız. Grameri değil.*” (D.Ö6).

Dış birim öğretim elemanlarının programın hedeflerine yönelik önerileri yoğunluklu olarak üst-orta düzey hedeflerin olması (n=11) gerektiği yönündedir. Bu öneri şu şekilde yer almıştır: “*Upper- intermediate olmalı yüzde yüz İngilizce okuyan bölüm. Hazırlıkta çekinmenin atılması gerekiyor. Motive etmek lazım öğrencileri. Öğrenciler mühendislikte neler yapacaklarını, neler öğreneceklerini bilmeliler. Bunun için oryantasyon yapılmalı. Bunu mühendislikten hocalar yapmalı. Yabancı Diller Yüksekokulu ile bölümler bir araya gelmeli, irtibat kurulmalı, işbirliği yapılmalı. Öğrenciler geldiğinde jeton düşmemeli. Buraya geldiğinde öğrenciler İngilizce mi öğrenecekler, bölüm derslerini mi?*” (D.Ö.E11), “*Amaç intermediate değil, mühendislik için en az upper int olmalı.*” (D.Ö.E15).

Konuşma ağırlıklı hedefler olması (n=4) gerektiği bir öğretim elemanı tarafından şöyle aktarılmıştır: “*Konuşma ağırlıklı olmalı. Yani böyle 2-3 ay sürekli konuşturulsa derslerde hazırlık eğitimi alırken. Ya ne bileyim günlük olaylar mesela akşamki bir futbol maçını bile anlatsa İngilizce başarabilir. Daha sonra gramatik yapıları, kelimeleri, nerede ne kullanılacaksa onlar sonra öğretilir gibi geliyor bana.*” (D.Ö.E1).

Yalnızca konuşma değil, dört beceriyi tümüyle kazandıran hedeflerin olması (n=5) gerektiğini vurgulayan öğretim elemanlarının sayısı beştir. Bunlardan üçü şu ifadeleri kullanmıştır:

D.Ö.E3: *En az orta düzeyde İngilizce eğitimi, konuşma, yazma, dinleme becerilerinin de gelişebileceği bir sistem olmalıdır.*

D.Ö.E13: *İngilizce hazırlık eğitimi, özellikle listening, writing, reading ve speaking ağırlıklı olmalıdır. Yani dört beceriyi upper intermediate düzeyde kazandırmalıdır.*

D.Ö.E23: *Bizim öğrencilerimiz için ideali onları ayrı bir sınıf yapmak çünkü onlara diğer bölümlerde ihtiyaç olandan daha derin bir İngilizce öğretimi yapılmalıdır. Ciddi bir writing, speaking, reading olmalı. Vocabulary egzersizi yapılmalı. Alan İngilizcesi verilmesin. Bizde zaten English for IR var. Ciddi writing, reading backgroundı olan kişiler buraya gelmeli. Okuduğunu anlama, gramer kurallarını bilme, yazabilme olmalı. Bizim bölüme özel reading, writing yoğun bir şekilde yapılmalı.*

Dış birim öğretim elemanlarından dokuzu intermediate (orta) düzey hedeflerin yeterli olduğunu ancak öğrencilerin gerçekten orta düzeyde olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

D.Ö.E4: *Onların hepsinin aynı seviyede bitirmeleri gerekiyor ki biz burada tekrar temel İngilizce'den başlamayalım. En azından intermediate düzeyde gelsin bize öğrenci. Biz ikinci sınıfta upper-intermediate düzeyle devam edelim. Ama biz hazırlık okumadıkları için direkt beginnerla başlıyoruz bunlara. Haftada 2 saat mesleki İngilizce'de mesleki anlamda birşey işleyemiyoruz. Bu önümüzdeki senelerde daha da ortaya çıkacak. Bizim haftada 2-3 saat İngilizce ile bu çocuklar düzgün bir konaklamacı, düzgün bir seyahatçi olamazlar. Olursa mucize olur. Dört beceriyi yapamıyorlar öğrenciler. Gramere bir odaklanıyorlar. Fill in the blanksde hepsi harika. Ama kompozisyon, yazma, conversation, reading comprehensında fill in the blanksdeki başarıyı hiçbir zaman gösteremiyorlar. Bu sadece bizim okulumuza has bir özellik değil, Türkiye genelinde böyle olduğu için ne yaparız bilmiyorum.*

D.Ö.E17: *Intermediate düzeyde bir öğrenci yeterlidir bizim için. Ama intermediate düzeyde gelen öğrenci sayısı yüzde otuz civarında. Mezunların yüzde sekseni intermediate düzeyde mezun edilmeleri gerekiyor. Ama yüzde otuzu bu seviyede geliyorsa mutlaka bir yerlerde bir hata vardır. Öğrenci kalitesinde bir sorun var. İngilizce hazırlık eğitiminde bir sorun var.*

D.Ö.E20: *Bazı öğrencilerin İngilizce bilip bilmediğini düşünüyorum bazen. Sizin dersleri nasıl işlediğinizi, öğrencileri izlemek imkanı olsa da izleyebilsek, teknik İngilizce kısmında koordine olabilir miyiz acaba? Gerçekten intermediate düzeye çıkarılabiliyorsa öğrenci, o başarıdır.*

3.3.3.2. İçerik

Konular

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketleri nitel bulgularına göre, mesleki İngilizcenin de olması gerektiği (n=14) ifade edilmiştir.

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerisi olan konuların ilgi çekici (n=9) olması gerektiği bir öğrencinin “*Konular günlük hayattan ve ilgi çekici olmalı. Terimsel bir ders olmalı mutlaka. Karşılama diyalogları mesela.*” (Ö16) cümlesiyle desteklenmiştir.

Bölüme yönelik (n=8) konuların olması gerektiğine dair iki öğrencinin görüşleri şu şekilde aktarılmıştır: “*Daha araştırmaya yönelik, bilimsel konular olmalı. Teknoloji, bilimle, öğrenmek istediğimiz konularla ilgili konular olmalı. Farklı sporlarla ilgili konular olabilir. Mühendisliğe yönelik olabilir konular. Yabancı bir öğretmen olsa kültürünü anlatsa daha iyi olur. Videolar olmalı konular işlenirken.*” (Ö7), “*Bölüm dersleriyle ilgili konular olmalı. Temel düzeyde bölümle ilgili konular.*” (Ö10).

Konuların üst seviye konular (n=3) olması gerektiği ise bir öğrencinin “*Gerçek hayattan, yaşanmış, daha üst seviyede konular olmalı. Fenle, biyolojiden konular da olmalı. Araştırmaya yönlendiren konular olmalı.*” (Ö1) ifadesinde yer almaktadır.

İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının konuların öğrencilerin ilgi alanlarına uygun (n=6) olması önerisi iki öğretim elemanı tarafından şöyle dile getirilmiştir: “*Öğrencilerin beklentilerini karşılayacak, ilgi duyduğu konular işlenmeli.*” (Ö.E.4), “*Öğrencilerin ilgi alanları belirlenmeli ve gelecekle ilgili hedefleri belirlenebilir. Sene sonunda sorulabilir öğrencilere. Geniş bir konu ağı olmalıdır. Motivasyonu düşürücü konular çıkarılabilir. Heykeltıraş konusu öğrenciler için sıkıcı olabilir. Kültürel hassasiyetler önemlidir. Öğrencilerin konuşmasına olanak tanımayan speaking konuları çıkarılabilir. Eski erkek ya da kız arkadaşıyla ilgili sorular soruluyor olabilir. Öğrenciler konuşmak istemeyebilirler. Bu konu çıkarılmalıdır. Bölüme göre, bilimsel ağırlıklı, popüler konular tercih ediliyor öğrenciler tarafından.*” (Ö.E.12).

Bölgümlere yönelik (n=5) konular olması gerektiği “*Mesleki İngilizce en azından kelime bilgisi verilmeli. ESP skill dersleri üzerinden olmalı.*” (Ö.E.1), “*Bölgümlerine yönelik konular olmalı.*” (Ö.E.8) şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenci ihtiyaçlarına uygun konular olması gerektiği iki öğretim elemanından birisi tarafından şu şekilde öneri olarak sunulmuştur: “*Bunu aşmak için farklı materyallerden yararlanılan packler hazırlanabilir ki böylece farklı öğrenci profillerine ulaşılabilir. Materyal hazırlama ofisindeki arkadaşlara gerekli kolaylıklar sağlanmalı. Külfet olmaması gerekir onlar için. Öğrenci ihtiyacına göre konular geliştirilebilmeli ve bazı konular içerikten çıkarılmalı. Konuların bazıları eski yani güncel olmamasına rağmen amaca hizmet ediyorsa kullanılabilir. Öğrenci de onlar hakkında bilgi edinmeli.*” (Ö.E.10)

Okul yöneticilerden birincisi öğrencilerin ilgisini çeken teknoloji konularının artırılması gerektiğini, diğeri ise öğrenci profiline dikkat eden konuların olması gerektiğini aşağıda şöyle bildirmişlerdir:

Y1: *Çağımızın gereği olarak teknoloji konuları biraz daha artırılabilir. Var, yok değil ama artırılabilir. Çünkü öğrencilerin ilgisini çekiyor. Azaltılması gerekiyor bazı konular. Bazı konular kelime ezberleme odaklı, onlar azaltılabilir.*

Y2: *Sınıf profiline, öğrenci profiline uygun olmayan konular oluyor. Bir sınıfa uygunken diğer sınıfa uygun olmayabiliyor. Girdiğim sınıflarda anlatılan konularda bazen olmasa da olurdu dediğim konular oluyor.*

Dış birim öğrencileri konuların mesleki içerikle ilgili (n=8) konular olmasını “*Teknik İngilizce isterdim. Her kitapta aynı konular da vardı. Onun yerine mesleki İngilizce görsek olurdu. Bir hoca birşey diyor. Anlamadım ve ‘sen burada hazırlık okumadın mı’ dedi. Bir yılımız boşa gitmiş. Onun yerine yurtdışına gitseydik mesela, başka birşeyler yapsaydık kişisel gelişimim için daha iyi olurdu. O kadar geldik buraya. Sonra adam der tabii bunu bilmiyor musun diye.*” (D.Ö1), “*Bölüme yönelik konular olsa iyi olurdu.*” (D.Ö17) ile önermişlerdir.

Eğlenceli ve ilgi çekici konular (n=10) olması gerekliliği “*Eğlenceli konular olmalıydı.*” (D.Ö10) ve “*Konuların gözden geçirilmesi gerekiyor. Öğrencilerin ilgisini çekmeyince konular başka alternatifler de olabilmeli bence. Bölümümüze yönelik İngilizce de görmeliydik. Ben buraya geldikten sonra hazırlıktan sonra ilk derse girdiğimde pek bir şey anlamadım. Hocayı izledim ve baktım öyle. Biraz daha akademik olan şeyler de görmeliyiz günlük dilin yanında.*” (D.Ö24) ifadeleriyle anlatılmıştır.

Dış birim öğretim elemanları tarafından hazırlık konularının mesleki veya meslekiye giriş ile ilgili içerik (n=8) ve bölüme yönelik (n=7) içerik olması gerektiği belirtilmiştir. Meslekiye ve bölüme yönelik konular benzer anlamdaki ifadeleri içerdiğinden dolayı her ikisine yönelik görüşler aşağıda yer almaktadır:

D.Ö.E3: İçerik açısından mesleki yabancı dil konusunda daha fazla konular olmalı veya yeterli düzeyde konular işlenmelidir.

D.Ö.E8: İçerikte öğrencilerin turistlerle konuşmalarına yönelik, diyalog tarzı şeyler olabilir. Resepsiyonda yapılabilecek konuşma nasıl olmalı gibi buna yönelik diyaloglardan oluşursa konular daha etkili olur diye düşünüyorum.

D.Ö.E11: Birkaç hafta bölüme yönelik İngilizce terimler verilebilir. Hazırlıkta son birkaç hafta veya bölümde ilk haftalarda olabilir. Aslında terim sonradan öğrenilebilir. Önemli olan herkesin aynı seviyeye gelmesi. Yüzde yüz İngilizce olanlar için ayrı bir içerik ve uygulama olması gerekir. İhtiyaca göre olmalı içerik ve etkinlikler. Upper ve advanced ayrımı olmalı.

D.Ö.E13: İçerik olarak konular öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde, alanlarına da yönelik olabilir. Bunu başarabilen üniversiteler var.

D.Ö.E21: Sosyal bilimler ve fen bilimlerinin istediği seviye farklıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seviyeler belirlenebilir. İçerik de buna göre değişiklik gösterir. Sosyal bilimler ve fen bilimlerinin içeriği ayrıştırılabilir. Öğrencilere hazırlıkta bizim ...'a da söylemiştim bizim Uluslararası İlişkiler giriş kitaplarından verip biz de yardımcı oluruz en azından okuma parçalarından çalıştırılabilir haftada bir iki saat falan. Bizim alanın alanyazınına yabancı kalmamış olurlar öğrenciler. Bölümlere yönelik program yapılabilir. Hangi bölüme gidecekse o bölüme yönelik haftada bir saat en azından mesleki İngilizce görebilir. Akademik İngilizce diye ders ayrılabilir haftada bir saat. En azından neler göreceğiz biz, bu kavramlar neymiş derler, şaşırırlar buraya gelince. Biz bölümden hocalar bu materyalleri sağlayabiliriz size. Yardımcı oluruz. Zaten giriş düzeyinde olur.

Ders materyalleri

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim elemanı anketleri nitel bulguları incelendiğinde, ders kitaplarına yönelik öğretim elemanları beceri kitaplarının daha ilgi çekici ve eğlenceli olması (n=3) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise kitapların daha fazla alıştırma (n=12), günlük hayat kullanımlarını (n=7) içermesi gerektiğini ve konuşma ağırlıklı (n=17), alana yönelik (n=2), daha eğlenceli ve öğretici (n=21) olması gerektiğini ve materyal değişikliğine ihtiyaç olduğunu (n=17) ifade etmişlerdir.

Ders materyallerine yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri ek materyallerin olması (n=6) gerektiği yönünde yer alarak şu ifadeler yer almıştır: “Okuma kitapları olmalı, hikaye kitapları.” (Ö10), “Fotokopiler olmalı.” (Ö17)

Daha fazla teknolojik araç-gereçin kullanılması (n=3) gerektiği iki öğrenci tarafından “Akıllı tahta olmalı.” (Ö3) ve “İnternetteki videolardan eğitim olabilir.” (Ö15) cümleleriyle aktarılmıştır. Dilbilgisi kitabının değişmesi gerektiği beş öğrencinin biri tarafından “Gramer kitabı değişmeli.” (Ö4) olarak açıklanmıştır.

Ders materyallerine yönelik İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının önerileri ise ek (farklı) materyaller olması (n=10) gerektiği yönünde ağırlık kazanmıştır. “Fotokopiler olmalı. Materyal birimi hazırlamalı fotokopileri.” (Ö.E1).

Beceri kitaplarının değişmesi (n=3) gerektiği bir öğretim elemanının “Fotokopi olanağı olabilmeli. Farklı kaynaklar kullanılabilir. Okulda fotokopi olanağı olabilmeli. Skill kitapları değişmeli.” (Ö.E5) ifadesinde yer almaktadır.

Online kaynakların da olması (n=3) gerekliliği bir öğretim elemanı tarafından şöyle belirtilmiştir: “Öğrencilerin ders dışında da online eğitimi izlemek konusunda teşvik edici olmalı materyaller. Sadece okulda değil, okul dışında da bağlantının koparılması için önem verilmeli online eğitime.” (Ö.E3)

Okul yöneticilerinden birincisi materyallerin sürekli güncellenmesi gerektiğinden, diğeri ise teknolojik materyallerin daha fazla kullanılması gerekliliğinden söz etmiştir.

Y1: Olumsuz bir fikrim yok ama ders materyallerinin sürekli güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ders kitaplarının iki öğretim yılından fazla kullanılmaması gerektiğini düşünüyorum.

Y2: *Öncelikli olarak dijital kullanımın sağlanacağı materyal grubunun oluşturulması gerekiyor. Akıllı tahta uygulamaları, ipack yansıtmak değil de cep telefonu uygulamalarının olması gerekiyor. Çünkü yeni gelen nesil olan öğrencilerimiz dijital yerli dediğimiz teknolojik ortamların içine doğmuş bir nesil. Cep telefonlarını yasaklamak sınıf içinde gereksiz bir çaba bence. Onun yerine cep telefonlarını ve tabletleri mesajlaşmak için değil, derse katılım için kullanabilecekleri interaktif bir ortam sunmalıyız.*

Dış birim öğrencileri de hazırlık öğrenci ve öğretim elemanları ile benzer görüşleri paylaşarak ek materyaller (n=16) kullanılması gerektiğini yoğun bir görüş birliği içerisinde şöyle dile getirmişlerdir: *“Ekstralar fazla olursa daha akılda kalıcı olurdu. Şifre verildi kitaplar için. O şifreler kullanılmadı hiç. Okuma yazma, konuşmayı destekleyen daha çok materyaller olmalı.”* (D.Ö5), *“Görsellik olmalıydı. Duvarlarda asılı materyaller olabilirdi. Atasözleri asılıydı ilkokuldayken. Asla unutmadım.”* (D.Ö11).

Bölümle ilgili materyaller (n=4) olması gerektiği *“Konuşma, yazma kitaplarını biraz daha basitleştirip en azından bölümle ilgili materyaller olsaydı daha iyi olurdu.”* (D.Ö22) sözlerinde bulunmaktadır.

Dış birim öğretim elemanlarının ders materyallerine yönelik önerilerinde farklı materyaller ve görseller olması (n=10) gerektiği iki öğretim elemanı tarafından *“Ben yalnızca kitaplara bağlı kalınmayıp hocaların da hazırlamış olduğu kaynaklardan da faydalanılabileceğini düşünüyorum. Öğrencilerin durumlarına göre belirlenebilir bunlar.”* (D.Ö.E9), *“Görseller, hafıza teknikleriyle verildiği zaman etkili olur. Kelime ezberlemede çok etkili olmalı. İnteraktif olmalı. Teknolojik araçlar çok önemli. Hocaların dokümanlarının bulunduğu tabletler olmalı. Hocanın teknolojiyi farklı bir şekilde kullanması öğrencinin dikkatini çekiyor. Kelime öğrenmeyle ilgili çok güzel yazılımlar var birçok firmanın. Sadece projeksiyon, tahta ve kitap kullanılmamalı. Hem zaman yeterli olmaz. Akıllı tahta bir ihtiyaç. Öğrenciler daha fazla çalışır ve hocanın rahatlamasını sağlar.”* (D.Ö.E18) şeklinde ifade edilmiştir.

Teknoloji kullanımı (video, internet) yedi öğretim elemanı tarafından desteklenmiş, iki öğretim elemanı bu görüşü şöyle desteklemişlerdir: *“İnternet çok yaygın. İnterneti daha etkin kullanabilirler.”* (D.Ö.E1) ve *“Videolar kullanılabilir. Konularla ilgili youtube'dan, fen bilimleri alanında gıdaya yönelik videolar kullanılabilir. Böylece öğrenci bölüme geldiğinde şok yaşamamış olur.”* (D.Ö.E12).

3.3.3.3. İşleniş

Etkinlikler

Etkinliklere yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri ek konuşma etkinlikleri (n=10) olması gerektiği yönündedir ve dolayısıyla uygulamaya yönelik çalışmaların artırılması istenmektedir. Bunu birkaç öğrenci şu şekilde ifade etmişlerdir: “Yabancı biriyle konuşmak isterim.” (Ö4), “Münazara olsa iyi olurdu.” (Ö7), “İnteraktif etkinlikler/ konuşmaya yönelik etkinlikler yapılmalı.” (Ö13).

Şarkı, oyun gibi farklı etkinliklerin (n=8) olması gerektiğini belirten iki öğrencinin görüşleri “Oyun tarzında aktiviteler olmalı.” (Ö10) ve “Güncel şarkıları, müzik dinlemek olmalı.” (Ö16) şeklinde sunulmuştur.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise etkinliklere ilişkin önerilerini şarkı, oyun, film, dizi gibi farklı etkinlikler (n=11) olması gerektiği şeklinde sıralamışlardır. Onbir öğretim elemanından birkaçı şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö.E.10: *Youtube'daki içeriğin gözden geçirilip kullanılması gerekiyor çünkü onların ilgisini çekiyor youtube'daki şeyler. Çok popüler dizilerden ders programı hazırlanabileceğini düşünüyorum açıkçası. Öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap edeceğini ve ilgilerini çok çekeceğini düşünüyorum. Lost dizisi vardı. Her bölümü ise kullanılabilir diye düşünüyorum izledikten sonra o diziyi. Kitap okuma da olması gereken bir şey. Kocaman bir alanımız var. Kitap okuma aktivitesi yapılabilir bu alanda. Ne kadar pratik yaparsa o kadar iyi olur. Speaking clublar çok güzel olur. Bir yerle anlaşıp yabancı hocalar işe alınıp yapılabilir. Dinleme konuşma derslerinde doğal bir ortam oluşur ve öğrencilerimiz pratik yapma imkanı bulur. Yabancı üniversitelerle değişim yapılabilir. İstendikten sonra yabancı kişilerin okulumuzda çalışması sağlanabilir.*

Ö.E.12: *Materyal birimi ekstra dinleme ve okuma parçaları verebilir. Çünkü B planlarımız yok. Konu erken biterse ne yapılacağını bilmiyoruz. Gramerle ilgili oyunlar olabilir. KAHOOT, Kim 500 milyon ister?'in bir versiyonu olabilir. Öğrenciler yarışmavari şeyleri seviyorlar. Şarkılar olması gerekir. Programda verebiliriz filmleri. 1-2 saat olabilir.*

Öğrencilerin konuşma kulüplerinde dile maruz kalmaları gerektiğini belirten üç öğretim elemanından biri şöyle demiştir: “İki şey olması gerekiyor. Ama imkanlar olmuyor. Birincisi oyunlar. Sınıf içinde etkili oyunlar. İkincisi öğrencilerin sınıf dışına çıkarılması

gerekiyor. Hava çok güzel oluyor. Şöyle çıkıp çimlerin üzerinde birkaç insanı gözlemleyerek mesela konu da uygun oluyor. Physical description (fiziksel tanımlama) mesela. Çocukları açık havaya çıkarmak istiyorum. Gönlümden geçiyor ama bunu biz yaparsak herkesin uygulayabilmesi gerekiyor. Bunda ne kadar etkili olduğunu düşünmek gerekir. Öğrencilerin yeni öğrendikleri dili kullanmaları gerekiyor. Speaking clublarda öğrencilerin dile maruz bırakılması gerekiyor. Kendilerini mecbur hissetmeliler. Speaking clublara ağırlık vermemiz gerekir diye düşünüyorum.” (Ö.E.11).

Esnek program uygulaması olması (n=3) gerektiği bir öğretim elemanının söylediği “Film, şarkı aktiviteleri olabilir. Film de izletiyoruz ki. Yasak. Herkes yaparsa öyle. Aktiviteler konusunda biraz daha serbest olabilmeli hocalar. Diziler olabilir. Native speakerlar olabilir.” (Ö.E.9) sözlerinde yer almaktadır.

Başka bir öğretim elemanının yabancıların derse katılmasını ve öğrencilerin onlarla uygulama yapma olanağının olmasını bir öneri olarak sunmuştur: “Konuşma derslerinde yabancıların gelmesi yararlı olur. Videolarla, canlı videolarla, TV’lerle paylaşım yapılması iyi olur. Filmler, güncel olayların naklen izlenmesi öğrenmeye katkıda bulunur.” (Ö.E.3).

Okul yöneticileri mevcut etkinliklerin dışında farklı etkinlikler de yaptırmak istediklerini belirtmişlerdir.

Y1: Sınıf dışına çıkmak isterdim. Kampüs içerisinde bir proje gibi. Ne yaptırabileceğimi bilmiyorum. Bununla ilgili eğitim almak lazım ama sadece sınıfta yapıyoruz aktiviteleri, sınıf dışına çıkmak isterdim.

Y2: Ben oyun yaptırmak isterdim ama ders saatim az olduğu için zamanım olmuyor. Müfredatı yetiştirmek zorunda kalıyorum aslında. İnternet üzerinden oyun aktiviteleri var. Öğrencilerin eğlenerek yaptıklarını ve öğrendiklerini de gördüm. Oyun adı altındaki aktiviteler iyi oluyor.

Dış birim öğrencileri de hazırlık öğrencileri ve öğretim elemanları gibi oyun, şarkı gibi eğlenceli etkinliklerin (n=13) mutlaka olması gerektiğini “Farklı şeyler olabilirdi. Oyunlar gibi mesela.” (D.Ö16), “Kelime dersi diye bir ders olabilirdi. Kelime konusunda halen kendimin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Derslerde herhangi bir konuda sunu yaptırılmalydı. Özgüven açısından. Çekingenliğin atılması için hazırlıkta daha fazla efor sarf edilmesi gerekiyor. Daha farklı olarak teatral oyunlar, müzik olabilir. Gönüllülük

esasına dayalı yapılabilir. Herkesin yeteneği olması mümkün değil. Oradaki bir davranış belki kelimeleri öğrenmemize neden olur. İnsanın içindeki hırs tetikleyici oluyor.” (D.Ö23) şeklindeki sözlerle dile getirmişlerdir.

Yabancı dil konuşan birileriyle konuşma etkinlikleri (n=7) ve konuşma kulüplerinin (n=4) olması gerektiğini ve bunun dil öğrenme açısından yararlı olduğunu dış birim öğrencileri şu şekilde ifade etmişlerdir:

D.Ö3: Yabancı öğrenciler ve yabancı hocalar derslere girmeli, onlarla konuşmalıyız. Kelime dağarcığını geliştirmek için herkese bir kelime verirdim. Onunla cümle kursun. Kalıcı olur.

D.Ö9: Ders dışında etkinlikler yapılabilirdi. Speaking clublar mesela.

D.Ö18: Native speakerlar olması iyi olurdu. Kurslarda bile native speakerlar var. ... Üniversitesi'nde arkadaşlarım var, onlar yabancı öğretmenlerle karşılaştı ilk olarak. Ne güzel olurdu.

Dış birim öğretim elemanları ise yabancı öğrenciler veya yabancı dil konuşan öğretim elemanı ile konuşma etkinliklerinin (n=13), konuşma kulüpleri (n=6) etkinliğinin yararlı olduğuna dikkat çekerek şöyle ifadeler kullanmışlardır:

D.Ö.E2: Üniversitede eğitim alan İngilizcesi iyi olan yabancı uyruklu öğrenciler ile speaking club oluşturulabilir. Yine bu öğrenciler ile gezi programları yapılabilir ve konuşma dili İngilizce zorunlu tutulabilir.

D.Ö.E12: Öğrenciler derslerde aktif olmalılar. Ben soruyorum anlamadığınız yer var mı diye. Bakıyorlar. Conversational club eklenebilir etkinliklere. Önemli katkıda bulunur konuşmaya. Öğrenciler tekrar etmeliler öğrendiklerini. İngilizce okuma kitapları kelime haznesini geliştirir öğrencilerin. Kitap için vakit ayrılmalı. Öğrenciler konuşmaya ağırlık vermeliler. Erasmustan gelen öğrenciler çok güzel konuşuyorlar. Bizim öğrenciler de evlerinde kendi aralarında konuşabilirler.

Oyun (n=4), gezi (n=4), film (n=3) ve okuma etkinlikleri (n=5) gibi farklı etkinliklerin (n=4) olması gerektiği ve bunların bölümlere gidecek olan öğrenciler için yararlı olacağı dış birim öğretim elemanları tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

D.Ö.E5: *Hayatla ilişkilendirebilecekleri, interaktif bir ders sistemi olmalı. Öğrencilerin bazı şeylere ulaşması zor değil. Oyunlarla desteklenebilir. Yeni gençlik çağı oyunlarla, bilgisayar oyunları ile haşır neşir. Onlar özel telefon oyunları ile desteklenebilir.*

D.Ö.E11: *Yabancı dizilere, her şeye internetten ulaşılabilir. Laboratuvar da böyle etkinlikler yapılabilir. Kelime oyunları yüklenebilir bilgisayarlara. Öğrencilerin seveceğini düşünüyorum. Yabancı hoca olmalı. Faydalı olacaktır. Dışarıdan birisi bile olabilir. Yabancı öğrenci olmalı. Yurtdışında kalmış hocalar var. Onlar hazırlığa davet edilebilir. Bu tür hocalardan da yardım alınmalı. Dinleyerek konuşmaları için birkaç saat ayrılmalı. Konuşamıyorsa bıraksın, kalsın. Hazırlıkta bırakılması gerekir başarılı olmayan, bunları yapamayan. Öğrenciler yabancı dilin yoğun kullanıldığı yerler varsa gidip görebilirler.*

D.Ö.E24: *Okuduğunu anlama konusunda sıkıntıları oluyor. Buna yönelik etkinlikler olmalı. Yazı yazmayı bilmiyor yeni jenerasyon. Essay yazdırılmalı bu çocuklara. Haftada 2-3 saat yazı yazmalılar. Native speakerlarla panel düzenlenebilir. Sosyal bilimlere yakın film tartışması yapılabilir.*

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketleri bulgularına göre, öğrenciler daha fazla kelime etkinliğinin (n=2), daha fazla beceri etkinliğinin (n=2) olması ve derslerin ve etkinliklerin daha eğlenceli olması (n=30), daha fazla uygulama (konuşma) olanağının olması (n=32), işleyiş değişikliği olması (n=17), sınıfta/derslerde hedef dil (İngilizce) kullanılması (n=4) gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenci- öğretim elemanı rolleri

Öğretim elemanı-öğrenci rollerine yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri rol değişiminin çoğunlukla olabileceği (n=12) yönündedir ve bu durumu “*Roller zaman zaman zaman değiştirilebilir. Rol canlandırma, sunu olabilir. Yetenek kazandırılmalı öğrencilere.*” (Ö13) diyen bir öğrenci tüm öğrencilerin rol değişikliğinden yararlanabileceğini ifade etmiştir.

“*Öğretmen dinleyici, öğrenci anlatıcı olabilir ancak özgüven eksikliği var.*” Ö8) şeklinde bir açıklama yapan öğrenci sorumluluk alınabileceğini ancak öğrencilerin özgüveninin az olduğunu dile getirmiştir.

Rol değişiminin olumsuz (n=2) olduğu yönünde görüş sunan bir başka öğrenci şunları söylemiştir: “*Ben öğrencinin anlatması taraftarı değilim çünkü herkesin anlatım kabiliyeti yok.*” (Ö14).

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise öğretim elemanı-öğrenci rollerine ilişkin öneriler olarak öğrencinin daha aktif (n=8) olması gerektiği ve öğretim elemanlarının yol gösterici bir rol oynaması (n=4) gerektiğini dile getirmişlerdir. “*Öğrenciler derslerde daha aktif olmalılar. Süreç içerisinde öğrenciler de yer almalılar.*” (Ö.E.1), “*Öğrenme öğretim işi interaktif bir şey. Ben öğrenciden de bir şey öğrenebilirim. Olması gereken bu. Öğrenci de size bir şey katabilir. Öğrencinin daha aktif bir role geçmesi gerektiğini düşünüyorum ama maalesef bu çoğu zaman gerçekleşmiyor.*” (Ö.E.10).

Üç öğretim elemanı ise öğretmen merkezli bir öğretimin izlenmesi gerektiğini şöyle ifade etmişlerdir: “*Öğretmen merkezli olmalıdır öğretim.*” (Ö.E.7).

Okul yöneticileri öğretim elemanı-öğrenci rollerine ilişkin kolaylaştırıcı, yönlendirici öğretmen rolü olması ve rol değişiminin mümkün olması gerektiğini şu şekilde aktarmışlardır: “*Öğretmen kolaylaştırıcı olmalı. Öğrenci de yeri geldiğinde öğretmen gibi olabilmeli. Roller çok katı olmamalı.*” (Y1), “*Öğretmen yönlendirici olmalı, sürekli konuşan bir öğretmenin ben faydasız olacağını düşünüyorum.*” (Y2).

Dış birim öğrencileri hazırlık eğitimi süresince öğretim elemanı-öğrenci rollerinin değişebilmesi ve öğrencinin daha aktif olabilmesi (n=21) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler yoğunluklu olarak şu cümlelerde yer almıştır: “*Zaman zaman değişebilirdi. Çünkü ben hatırlıyorum ilkokulda anlattığım konuları hatırlıyorum. Biz de mecbur tutulsaydı da anlatsaydık. İyi olurdu.*” (D.Ö5), “*Öğrenci girişimci olmalı. Hocalar zorlamalı.*” (D.Ö11), “*Kalıbı tahtaya yazsın, oku desin. Tahtaya çıkartsın bizi. Birşeyler yaptırın.*” (D.Ö19).

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketlerinde yer alan nitel bulgular, öğrencilerin sınıf içerisindeki etkinliklere katılım konusunda daha aktif olması (n=6) gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

3.3.3.4. Ölçme değerlendirme

Ölçme değerlendirmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri konuşma sınavlarının seçenekli olması (n=6) gerektiği yönünde görüş bildiren iki öğrenci tarafından şöyle ifade edilmiştir: “*Dinleme sınavları profesyonelce olabilir. Dinleme*

parçalarını seçerken dikkatli olunmalı. Speaking sınavlarında bir resim hakkında konuşmak zor. Seçenek olmalı.” (Ö2), “Speakingden seçenek sunulmalı. En az üç konu verilmeli. Tek konu olduğunda şansına ne çıkarsa.” (Ö5).

Bir öğrencinin *“Daha seçici olabilir. Fikirlerimize önem vermeliler. Dilbilgisi olmamalı tek amaç.” (Ö10)* sözleriyle ölçme araçlarının etkili olması (n=5) gerektiğini ifade ettiği görülmektedir.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise ölçme değerlendirmeye ilişkin objektif (n=5) yaklaşılması ve süreç odaklı (n=4) sınavların olması gerektiği konusuna şu şekilde vurgu yapmışlardır: *“Ölçme araçlarının subjektiften çok objektif olması gerekir. Esnetmeden yapılmalı puanlamalar, not vermeler.” (Ö.E.4), “Yapılan şeyleri kapsayacak sınavlar hazırlanması gerekiyor. Hazırlanan sınavın bir bütünlük içerisinde, bir standart içerisinde olması gerekiyor. Objektif olarak speaking ve writing değerlendirmeli. Ya da yüzdelik dilimi daha az hale getirilebilir. Speaking sınavında öğrencinin resimden algıladığı konuyla bizim sormak istediğimiz konu arasında fark olabiliyor. Standart sınavların sistemine ihtiyacımız var.” (Ö.E.10).*

Konuşma sınavlarında değişiklik yapılması (n=6) gerektiği görüşlerini iki öğretim elemanı şu şekilde bildirmişlerdir: *“Speaking sınavı gerekli ama içeriği değiştirilebilir. Nasıl değiştirilebilir bilmiyorum ama değiştirilmeli.” (Ö.E.2), “Hedefleri belirledikten sonra geçerliği güvenilirliği belirlenmiş sınavlar sormak gerekir. Speaking sınavları anlatıma ilişkin gruplar halinde öğrenciler alınıp yapılabilir. Karşılıklı konuşmaya çevirebiliriz.” (Ö.E.12).*

Süreç odaklı değerlendirmenin artırılması gerektiğine dikkati çeken iki öğretim elemanı da *“Daha süreç odaklı, daha uygulamaya yönelik sınavlar yapabiliriz. Extensive reading adı altında bir çalışma nota katılabilir.” (Ö.E.6), “Performans değerlendirme yüzdesi artırılmalı. Derste konuşmadan yüksek bir yüzde verilmeli puan olarak. Proje ve ödevler ile derse katılımın oranı çok daha yüksek olmalı. Kitap okumadan bile olabilir. Ondan daha güzel reading olur mu?” (Ö.E.9)* cümleleriyle süreç değerlendirmenin önemini açıklamışlardır.

Okul yöneticilerinden birisi ölçme değerlendirme araçlarının yeterli olduğunu ancak çeşitlendirilebileceğini, diğeri ise ölçme değerlendirme alanında yetkin olmadığı için öneride bulunamayacağını ifade etmiştir. *“Çeşitli bizim sınavlarımız ama daha da*

çeşitlendirilebilir. Sayısı artırılabilir. Ama sayısını artırıncaya bu sefer de çok fazla sınav odaklı bir program olur. Şu an için yeterli gibi görünüyor ama çeşitlendirilebilir dediğim gibi.” (Y1), “Ölçme değerlendirme ayrı bir alan. Benim alanım değil. Üniversitelerde alanlar var, bölümler var. Ben o konuda öneride bulunacak kadar yetkin hissetmiyorum kendimi.” (Y2).

Dış birim öğrencileri ölçme değerlendirmede “*Konuşma sınavı farklı tarzda olabilirdi.*” (D.Ö10) ve “*Konuşma sınavında resimler göstermek yerine bir şey, kağıt çekilebilirdi. Onun hakkında sohbet havasında konuşulabilirdi.*” (D.Ö15) ifadeleri ile farklı tarzda konuşma sınavlarının olmasının (n=7) daha iyi olacağı belirtilmiştir. Sınavların zorlayıcı olması (n=12) gerektiği ise iki öğrencinin şu yorumlarıyla “*Sınavlar daha belirleyici kriterde olmalıydı. Sınavlar daha zor olmalıydı. Zorlayıcılık şart.*” (D.Ö5), “*Kolay değil, biraz daha zorlayıcı olması gerekiyordu sınavların.*” (D.Ö19) desteklenmektedir.

Dış birim öğretim elemanları ölçme değerlendirmede bölümlere göre farklılık gösteren beceri ağırlıklı ölçme araçlarının olması (n=12) gerektiğini bir öğretim elemanı şöyle anlatmıştır: “*Sınavlar öğrencilerin gerçek başarılarını tespit eden sınavlar olmalıdır. Dediğim gibi becerilere yönelik ama öncelikler reading ve writingi geliştirici ve onları ölçen sorular sorulmalıdır. Essay yazabilmeliler herhangi bir konu hakkında. Okuma parçasını anlayıp sorularını cevaplayabilmeliler.*” (D.Ö.E14), “*Seviyeyi tespit edebilme açısından genel değerlendirme yapmak yararlı da bölümlere göre bir değerlendirme yapmak gerekebilir. Neden mi diyecek olursanız İngiliz Dili Edebiyatında konuşma önemli olabilir. Biraz daha fazla üzerinde durulabilir konuşma değerlendirmesinin. Bizim bölüm için daha hafif olması yeterli olabilir.*” Bu altyapının oluşturulması gerekiyor tabii ki. *hem sizin işinizi kolaylaştırır hem bizim işimizi kolaylaştırır.*” (D.Ö.E19)

Sınavların zorlayıcı (n=4) olması gerekliliği “*Hoca mucize yaratamaz olmayan öğrenciden. Olmuyorsa kalsın öğrenci. Sorular test olmamalı. Okuduğunu anlama, essay yazma soruları olmalı. Test olacaksa TOEFL gibi, Proficiency gibi bir test olmalı. YDS de bizi kurtarmaz.*” (D.Ö.E23) şeklinde ifade edilmiştir.

Süreç odaklı değerlendirmenin olması dört öğretim elemanından biri tarafından “*Proje hazırlatılabilir öğrencilere İngilizce anlamında. Öğrenci işin içine ne kadar dahil*

olursa onu sahiplenmesi daha kolay oluyor. İşin içine öğrenciyi katmak gerekiyor.” (D.Ö.E8) şeklinde önerilmiştir.

Kur sistemi olması (n=4) gerektiğini dış birim öğretim elemanları *“Seviye gruplarına ayrılabilir ve seviyeler arasında geçişler yapılabilir. Kur sistemi uygulanabilir. Çünkü öğrenciler geçme sınavlarına çalışmak için motive oluyorlar.”* (D.Ö.E7), *“Kur sistemi olsa iyi olur. En azından öğrenciler bir kurdan diğerine atlamak için çaba gösterirler. Bizde öyleydi. 2 ayda bir kur sınavı olurdu. İkinci seneye kalma olmalı. Zorlanmalı öğrenciler. Zorlanmayınca öğrenciler çaba göstermiyorlar.”* (D.Ö.E25) ile belirtmişlerdir.

Yapılan İngilizce hazırlık öğrenci anketleri nitel bulgularına göre, süreç değerlendirmenin yapılması (n=3) ve kur sisteminin uygulanması (n=6) gerektiği ortaya konmuştur.

3.3.4. Çıktılar

Bu aşamada öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak amacıyla yapılması gerekenler paydaşlar tarafından sunulan öneriler olarak sıralanmıştır.

Başarı düzeyini artırmaya yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencileri daha fazla konuşma pratiği olması (n=14) gerektiğini ve böylelikle başarı düzeyinin artabileceğini çoğunluk olarak ifade etmişlerdir. Bu durumu iki öğrenci şu şekilde belirtmişlerdir: *“Yabancı öğrencilerle daha fazla uygulama yapmalıyız. Bazı dersleri bizlerle geçirmeliler.”* (Ö2), *“Okul, yabancı ülkelerle anlaşma yapsın. Oradaki sınıflarda, okullarda bize not versinler. Dil, konuşulduğu zaman öğrenilir. Ayrıca konuşma dersi olsun. Bir konu hakkında yabancı öğrencilerle konuşma olmalı. Normal derslerde sadece İngilizce konuşma olmalı.”* (Ö12).

Başarı düzeyini artırmaya yönelik diğer bir öneri ise *“Daha farklı materyaller olmalı. Karışık tenselerle ilgili aktiviteler olmalı. Herkese seçenek sunulmalı. Öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmeli.”* (Ö7) ve *“Herkesin bölümüne göre konuşma/ yazmaya yönelik çalışmalar yaptırılmalı. İşimize yarayan şeyler öğretilmeli.”* (Ö18) cümlelerinde de belirtildiği gibi ihtiyaca yönelik içerik olması (n=5) gerektiğidir.

İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise başarı düzeyinin artırılmasına ilişkin farklı öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin başında motivasyon artışının sağlanması (n=3) gelmektedir. *“Öğrencinin motivasyonunu artırmak gerek. Nasıl yaparız bilmiyorum.”*

İngilizceye karşı önyargıyı kırmak gerek. Bazı insanların yeteneği yok dile karşı. En temelden alsak da konuları yapamayacağım diye düşünüyor öğrenci. Öğrencileri kendi adıma söyleyeyim rahatlatmaya çalışıyorum.” (Ö.E2).

İsteğe bağlı bölüm olmaması (n=4) gerektiği bir öğretim elemanının “İsteğe bağlı öğrenci kavramı kaldırılmalı. Okutmanların eğitime bakış açıları değişiyor.” (Ö.E.3) ifadesiyle vurgulanmıştır.

“Üretime daha çok önem veren bir programımız olmalı, skill derslerinin işlenişini ve materyalini değiştirmeliyiz.” (Ö.E.6) sözleriyle materyal değişikliği (n=5) yapılması ve uygulama artışının olması (n=4) gerektiği bir öğretim elemanı tarafından dile getirilmiştir.

“Okulun kalitesini iyileştirmek için kararlı olunmalı. Alınan kararlar sonradan esnetilmemeli.” (Ö.E.5) ile okul tarafından kararlı bir tavır sergilenmesi (n=4) konusuna dikkat çekilmiştir.

Programda birtakım değişikliklere gidilmesi (n=4) gerektiği bir öğretim elemanı tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Program sadeleşmeli. Bol aktivite yapılmalı. Ağır konular yetişmiyor. Hızlı geçiliyor. Bazı bölümler geçilebilir. Ağır konulara daha fazla zaman harcanmalı.” (Ö.E.5).

Bir öğretim elemanı okulda program geliştirme uzmanının yer alması ve kendisine programlara dair her türlü yetkinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. “İyi bir program geliştirmeci okulda görevlendirilmelidir. Program geliştirmeciye her türlü yetki verilmelidir. Gözlem, değerlendirme, vs. Hedefler belirlenmeli, paydaşlarla ihtiyaçlar belirlenmeli, içerik, materyal ve değerlendirme teknikleri seçimleri onlara göre yapılmalı, öğretmen yeterlikleri standartlaştırılmalı, uluslararası sınavlar uygulanmalı. Eleştiri kültürü geliştirilmeli. Standartlaştırılmalı her şey. Akreditasyon olmalı. Tamam maliyeti fazla olabilir ama yapılması gerekiyor. Bir ELT uzmanı, bir program geliştirmeci, bir değerlendirmeci gibi.” (Ö.E.12).

Bir öğretim elemanı başarıyı artırmaya yönelik önerilerini “Başarıyı artırmak için öğretmeyi hedeflediğimiz bilgiyi ölçmeye çalışmalı, derslere yüzde 80 ve üzeri bir oranda devam eden öğrencinin rahatlıkla en az 70 alabileceği zorlukta sınavlar hazırlamalıyız. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını kaybetmemeleri için günlük ders saatinin 5’i geçmemesine dikkat edilmeli; öğrencilerin ilgilerini yüksek tutacak nitelikte ders

kitaplarının ve diğer eğitim araç gereçlerinin seçilmesi gerekir. Ayrıca her iki dönemin ilk quiz ve ilk arasnavı biraz daha kolay hazırlanarak öğrencinin başarısızlık kaygısına düşmesini engellemeli. İsteğe bağlı sınıflar olmamalı. Ya zorunlu olmalı ya da hiç olmamalı. Bütün öğrenciler Seviye Tespit sınavına girmeli. Yeterlilik sınavı ayrı olmalı. Intermediate başlayıp intermediate bitirmek olmaz. Intermediate başlattığımız öğrenci ya dönem arasında gidecek ya da bir üst seviye olacak.” (Ö.E.1) şeklinde sıralayarak değerlendirme sisteminin, ders saatlerinin değiştirilmesi, motivasyon artışının sağlanması, ders materyallerinin seçiminin iyi yapılması, isteğe bağlı sınıfların olmaması, üst düzeyde (üst-orta ve ileri düzeyde) sınıfların da olması gerektiğini belirtmiştir.

Bir öğretim elemanı önerilerini dört maddede özetlemiştir: “Bir, öğrencinin ulaşacağı hedef iyi belirlenmeli. İki, hedefe giderken esneklik gösterilmemeli. Üç, hedefe ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyaller seçilmeli. Dört, değerlendirmeler objektif yapılmalı ve asla taviz verilmemeli.” (Ö.E.4).

Okul yöneticileri öğrencilerin başarı düzeyini artırmaya yönelik üniversite tarafından bazı önlemlerin alınamayacağını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin de başarı düzeyini etkilediğini, bazı durumların ellerinde olmadığını ifade etmişlerdir.

Y1: Biz üniversitedeyiz. Tamam onları takip etmeye çalışıyoruz, ödevler veriyoruz ama burası üniversite. Öğrenciler biraz daha kendinden sorumlular. Çok fazla müdahale etmemeliyiz. Başarıyı artırmak için birşeyler yapmalıyız ama Milli Eğitimden farklı olarak kendimizi yıpratamayız. Zaman zaman okulu bırakan öğrenciler var. Devamı düşen öğrenciler var. Hadi gel, veline haber vereceğiz gibi şeyler daha çok Milli eğitimin yaptığı şeyler. Öğrenciler burada biraz daha özerk olmalılar. Kişisel olarak da özerk bırakmamız gerektiğini düşünüyorum.

Y2: Yapısal bir sıkıntımız var. Bizden önce öğrencilerin geçtikleri eğitim sisteminin yapısında değişikliklerin yapılması gerekiyor. Zaten üniversiteler bu aralar tartışıyorlar bunu. Bizim eğitim sisteminde yabancı dil öğrenme sıkıntılı. Bu tabii burada bizim birşey yapmamamız için bir bahane mi? Hayır. Ama daha iyi donanmış öğrenciler olsa daha iyi eğitim veririz. Biz onların dil becerilerini nasıl geliştiririz, hangi materyalleri kullanırsak en iyi faydayı sağlayabiliriz bunları yapabiliyoruz. Daha ötesi bizi aşar.

Dış birim öğrencileri başarı düzeyini artırmak için zorlayıcılık (n=12) olması gerektiğini bir dış birim öğrencisinin şu ifadeleri ile aktarmıştır: “Zorlayıcılık olmalı. Beyin kolayca kaçıyor doğrudan. Öğrenciler birşeylerin farkına varmalılar.” (D.Ö1).

“İstek, eğlence, ilgi olması gerekir. Başarının anahtarı ilgidir. İnsanlar ilgiyle bunu sağlayabilir. Oyunla yapılabilir.” (D.Ö23) sözleri ile etkinliklerin eğlenceli olması (n=6) gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Hazırlık öğrencileri ve öğretim elemanlarının önerilerinden biri olan daha fazla konuşma uygulaması olması (n=5) gerektiği beş dış birim öğrencisi tarafından benzer ifadelerle aktarılmıştır. Bu durum bir dış birim öğrencisi tarafından şu şekilde anlatılmıştır: “Dersler eğlenceli ve speaking ağırlıklı olmalı. Sadece hoca anlatmamalı. Öğrenciler de aktif olarak yer almalı derslerde.” (D.Ö7).

Bir başka dış birim öğrencisi hazırlığın ve hatta bölümün yetersizlikten dolayı kapatılması gerektiğini ifade etmiştir.

D.Ö18: *Hazırlığın kapatılması gerektiğini düşünüyorum. Hatta bölümün. Beceremiyorsanız kapatın.*

Dış birim öğretim elemanlarının öğrencilerin ne kadar İngilizce yeterliğinin olması ve hangi becerilerinin ne düzeyde olması gerektiğine yönelik görüşleri öğrencilerin daha üst seviyede İngilizceye sahip olmaları (n=18) ve bölümlere göre farklılık gösteren beceri düzeylerinin olması (n=13) gerektiği yönündedir. Her bir bölümden öğretim elemanı bu durumu şu şekilde aktarmıştır: “Advanced seviyede olmalılar mezun olduklarında yeterliyiz diyebilmeleri için. En azından upper intermediate seviyede olmalılar.” (D.Ö.E3), “Genel olarak dört dil becerisinin hepsine iyi düzeyde, ancak rehberlik öğrencilerinin özellikle konuşma becerisinin çok iyi düzeyde hakim olması gerekiyor.” (D.Ö.E12), “En azından okuduğunu anlayan ve dinlediğini anlayan öğrenciler temelde tabii ki. Sonra konuşabilme ve yazabilme yeterliliklerine sahip olmalarını bekliyoruz. Çünkü anlamayan yüzlerle karşılaşınca boşuna anlatıyormuşuz hissine kapılıyorum. Sorularımız açık uçlu sorular. Bizde her becerinin çok iyi düzeyde olması gerekiyor. Birincisi okuma ve yazma, bizde en çok kullanılan beceriler. Öğrenim görürken ve daha sonra uluslararası yazışmalarda ve literatür veya diğer kaynakları okumada en çok yararlanan beceriler. Çok iyi düzeyde olmalı ki öğrenci ne okuduğunu anlamalı ve karşılık verebilmeli. Dinleme becerisini gerçekleştirmeden diğer becerilerin olmayacağını biliyor olmaları gerekir. Konuşma

becerisi de iş mülakatlarında konuşabiliyor mu, derdini anlatabiliyor mu, sorulara ne kadar düzgün ve anlaşılır cevap veriyor ona dikkat ediyorlar.” (D.Ö.E25).

Dış birim öğretim elemanları tarafından İngilizce eğitiminin gerekli olduğu bunun için hazırlık eğitiminin zorunlu olması (n=24) gerektiği ifade edilmiştir. Bu gerekliliğin iş (n=16), bölüm (n=15) ve kariyer (n=7) etkenlerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu önerileri ve nedenlerini dış birim öğretim elemanlarının aşağıdaki şu ifadelerinden anlayabiliriz:

D.Ö.E1: Yüzde yüz gereklidir. Hatta İngilizce bile yeterli değil şu anda rehberlik durumuna baktığımızda. Ki bizim mezun olan öğrencilerimize aktif olarak çalışanlara baktığımızda İngilizce dışında birkaç dil ekleyenler ancak sektörde başarılı olabiliyorlar. Ki İngilizce bilmeyenler bu mesleği yapamazlar. Çünkü mezun olduktan sonra bir Türkiye turunu tamamlamaları gerekiyor. Bir de YDS'den en az 75 puan almaları gerekiyor rehberlik yapabilmeleri için. Bu yeterlilikleri sağlayamadıkları takdirde zaten mesleği icra edemiyorlar. O yüzden İngilizce zorunlu olmalı. Anadili gibi bilmeleri gerekiyor neredeyse. Bunun yanında birkaç tane daha dil bilirlerse mesleklerini yapmada diğerlerinden birkaç adım önde oluyorlar.

D.Ö.E2: Ek olarak hazırlık sınıfı Kuşadası'nda da olmalı. Hazırlık zorunlu olmalı ki öğrenciler buraya belli bir tecrübe ve birikimle gelsin. Olgunlaşmaları için bu gerekli.

D.Ö.E4: Kesinlikle gereklidir. Ben kendi girdiğim bölüm için konuşayım İngilizce olmazsa olmaz hatta 2. yabancı dilin İngilizce kadar önemi ortaya çıktı. Hem akademik olarak hem mesleki açıdan hem de kişisel olarak onların turlarda günlük konuşmaya ihtiyaçları var gruplarla daha samimi olabilmeleri için.

D.Ö.E11: Kesinlikle gerekli. Yüzde yüz İngilizce eğitimi zorunlu. Piyasada çalışmak için mühendislik öğrencileri için İngilizce bilmek elzem. Yabancı dil belirleyici bir faktör. Bir yabancı dil bile ayırt edici bir özellik değil.

D.Ö.E16: İngilizce bir bölüm olduğu için gereklidir.

D.Ö.E17: Birimiz öğrencileri için İngilizce gereklidir. Bunun nedeni birimiz öğrencileri mezun olduğunda inşaat sektöründe çalışacaklar. Türk inşaat sektörü yurtdışına açılmış en önemli sektörlerden birisi. Çalışan mühendislerin yurtdışında iş yapma potansiyeli oldukça yüksek. Yurtdışında geçerli en temel dilin İngilizce olduğunu

düşünürsek İngilizce eğitimi gerekli. Aslında global dünyada hangi meslek açısından düşünürsek düşünelim İngilizce bilgisi bütün mezunlar için şart. Türkçe bölümlere bile İngilizce eğitimi verme gereksinimi var. Birçok üniversitede veriliyor.

D.Ö.E26: Birimiz ve mühendislik öğrencileri için İngilizce zorunluluk düzeyinde gereklidir. Çünkü hem temel bilimler hem de mühendislik alanındaki hemen hemen bütün kaynaklar ve özellikle yeni literatür İngilizce dilindedir.

Dış birimde görev yapmakta olan bir öğretim elemanı yüzde yüz zorunlu İngilizcenin hatalı bir yaklaşım olduğunu ancak İngilizce hatta diğer dillerin de bölümleri için elzem olduğunu belirtmiştir. *“Fazlasıyla gerekli. Yüzde yüz İngilizce bizim için hatalı bir yaklaşım. Yüzde otuz İngilizce olmalıydı. Biz aslında biraz da Almanca bilmeliyiz. Amerikan ve Alman menşeli kaynaklar var. Günümüz şartlarında İngilizce gerekli.”* (D.Ö.E18).

Yapılan İngilizce hazırlık öğretim elemanı ve öğrenci anketleri nitel bulgularına göre, öğrenciler (n=6) ve öğretim elemanları (n=2) tarafından öğrenci motivasyonunun artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Böylece başarının artırılabilceği hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Çünkü öğrenmede en önemli etken motivasyondur (Norris-Holt, 2001).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara dayanarak yapılan tartışma ve yorumlar, daha bütüncül bir şekilde ve araştırmmanın temel sorularına paralel tutulmaya çalışılarak üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, İngilizce hazırlık programının mevcut durumunun açıklanmasına ilişkin tartışma ve sonuçlar, analiz etkinliklerine ilişkin tartışma ve sonuçlar ve toplam geliştirme birimlerine ilişkin tartışma ve sonuçlardır.

4.1. İngilizce Hazırlık Programının Mevcut Durumunun Açıklanmasına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programını Bellon ve Handler modeli kullanılarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bellon ve Handler modeli aşamalarından ilki olan dört ana odak noktası olan amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (Hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktıların mevcut durum açıklamasına yönelik ulaşılan sonuçlar sunularak çalışmanın bulguları ile alanyazındaki diğer çalışmalarda yer alan benzer ve farklı bulgularla karşılaştırma ve yorumlama yapılacaktır.

Dört ana odak noktasından amaçlar boyutunun mevcut durum açıklamasında okulun amaç ve hedefleri ve uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programının felsefesinden söz edilecektir. Program felsefesi tercih edilen öğrenci ve öğretim elemanı rollerini, vurgulanması gereken bilgi ve beceri alanlarını ve değerleri içermelidir (Bellon ve Handler, 1982).

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının felsefesi, öğrenciler açısından bakılacak olursa şöyle ifade edilmektedir: İngilizce hazırlık sınıfına kayıtlı öğrencilerin girmeye hak kazandıkları programlarda yer alan İngilizce dil bilgisi ve becerilerini, sözlü ve yazılı iletişim yetkinliklerini, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, derslerini takip edebilecek düzeye getirmektir. Bu ifade Öğrenci El Kitabı'nda programın amacı olarak yer alsa bile programın felsefesini bütünüyle belirttiği söylenemez. Eldeki çalışmada yer alan program felsefesinin açık ve net olarak belirtilmemesine benzer bir şekilde Erdem (1999)'in çalışmasında da program felsefesinin olmadığı ortaya konmuş ancak programda yer alan genel ve özel amaçlar şöyle

açıklanmıştır: “Genel amaçlar, 1) Konuşma İngilizcesini anlayabilmek, 2) duygu, düşünce ve isteklerini sözlü ve yazılı olarak aktarabilmek, 3) Parçaları okuyup anlayabilmektir. Özel amaç dahilinde öğrencilerin İngilizce öğreniminin önemli olduğunu fark etmesini sağlamak, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek, yabancı dil öğreniminin iletişim aracı olduğunu kavramalarını sağlamak ve bu doğrultuda dinleme becerisi için soru sorabilme ve yanıtlayabilme, vs. hedeflerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.”

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı incelendiğinde dağınık olarak yer alan amaç ifadelerinden özetlenecek olursa şu genel amaca ulaşılabilir: İngilizce hazırlık programının amaçları Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’ne (CEFR) uygun olarak öğrencilerin hem genel hem bölümlerine hazırlığın hedeflendiği, B1 (orta) düzeyde dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dilbilgisi ve kelime bilgisinin öğrencilerin derslerini takip edebilecek düzeyde verilmesini içermektedir. Bu çalışmada yapılan anket ve görüşmelerde öğretim elemanları ve yöneticiler İngilizce programının mevcut amacının dört temel beceriyi, orta düzey (B1) ve genel İngilizceyi hedeflediğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerin aksine amaçların hiçbir yazılı kaynakta yer almadığını belirten öğretim elemanları da olmuştur. Ayrıca İngilizce hazırlık programında hem B1 (orta) düzey İngilizce amaçlanmaktadır hem de temel (genel) İngilizce öğretilmektedir. Ancak hiçbir yazılı kaynakta ne temel (genel) İngilizce ne de Özel amaçlı İngilizceyi öğretebilmek amacı yer almaktadır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa ülkelerindeki dil programları, dil program ilkeleri, ölçme değerlendirme, materyaller gibi birçok unsurun açıklamasının yapıldığı ortak bir anlayışı oluşturmak amacına yöneliktir. Bu çerçeve doğrultusunda belli düzey İngilizce öğrenimi için öğrenci yeterlikleri yer almaktadır (Trim, 2011). Ancak eldeki çalışmada yazılı kaynaklar incelendiğinde, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) B1 düzeyinde öğrenci yeterliklerinin ne olması gerektiğinin bir liste halinde verilmediği görülmektedir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Uluslararası Antalya Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi’nin yer aldığı ADIM üniversitelerinden olan ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ile aynı yıl kurulan Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller

Yüksekokulu Öğrenci El Kitabçığına bakıldığında İngilizce hazırlık programında modüler bir sistemin yer aldığı görülmektedir ve bu sistemin düzeylerine göre öğrenci yeterliklerinin neler olduğu kısaca açıklanmıştır.

Dört temel becerinin hedeflendiği, bu becerilerin öğrencilerin gerek bölümlerinde gerekse iş yaşamlarında işe yararlığının vurgulandığı başka çalışmalar da bulunmaktadır. ODTÜ Temel İngilizce Bölümü'nde de dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi becerilerine yönelik derslerin yer aldığı üniversite birimi tarafından 2002 yılında hazırlanan bir rapor sonucunda öğrenilmektedir. Atbaş (1997)'in yapmış olduğu çalışmada İngilizce hazırlık programının amacının öğrencilerin bölümlerindeki dersleri, bölümleri ile ilgili teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip edebilecek düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Mede (2012)'nin çalışmasında da İngilizce programının amacının 'öğrencilerin dört temel dil becerisine hakim olabilmek için gerekli stratejileri geliştirebilmek ve dil becerilerini anlamlı bağlamlarda kullanabilmek' olduğu belirtilmiştir. Cengizhan tarafından 2007 yılında sunulan çalışmada ise üç üniversitenin programları incelenmiş ve üç üniversitenin de amaçlarının aynı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu amaç şu şekilde özetlenebilir: *“Öğrencilerin ön görülen yabancı dilde her türlü yayını izleyebilme, seminer ve tartışmalara katılabılme, sosyal hayatta gerekli olan dil iletişimini sağlayabilme ve çeviri yapabilme becerilerini kazandırmaktır.”*

British Council (2015)'in yapmış olduğu araştırma raporunda ulaşılan bulgular eldeki çalışmanın bulguları ile farklıdır. British Council, örnekleme aldığı 24 üniversitenin hazırlık okullarının veya sınıfların çoğunlukla B2 (üst-orta) düzeyi hedeflediğini belirtmiştir. Ayrıca bu okulların bir kısmında yalnızca genel İngilizce öğretimi yapıldığı, çoğunlukla ise hem genel hem de Özel amaçlı İngilizcenin öğretildiği ortaya konmuştur. Birinci dönem genel İngilizce, ikinci dönem başlangıç düzey öğrencileri hariç alt-orta ve orta düzey öğrenciler için Özel amaçlı İngilizce dersleri verilmektedir. Bu bulgulara ek olarak, eldeki çalışmada amaçların öğrencilerin ve bölümlerin ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulmadığı çoğu öğretim elemanı tarafından ortaya konmuştur. Bu ifadelerden ve daha önceki bulgulardan yola çıkarak İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve öğrencilerin gerek bölümlerinde gerekse iş yaşamlarında öğrendikleri bu becerilerini kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır denilebilir. Ancak hem uygulamada hem de yazılı kaynaklarda eksiklikler bulunduğu söylenebilir. Ayrıca

öğrencilerin ve bölümlerin ihtiyaçlarına yönelik İngilizce öğretiminin dikkate alınmadığı yapılan görüşmeler ve incelenen yazılı kaynaklar sonucunda ulaşılabilir.

Dört ana odak noktasından organizasyon odak noktasının kaynaklar (insan kaynakları, materyal/araç-gereç, okul ve sınıfların olanakları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi), yapı, organizasyon süreci (iletişim, karar alma süreci, planlama), programlar, dönüt ve değerlendirme boyutlarının mevcut durum açıklaması hakkında tartışma ve sonuçlar sunulacaktır.

Kaynaklar, insan kaynakları, materyal/araç-gereç, okul ve sınıfların olanakları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi olarak Bellon ve Handler Modeli'nde bulunmaktadır.

Yapılan araştırmada İngilizce hazırlık programında görev almakta olan İngilizce okutman sayısı 14 erkek ve 15 kadın olmak üzere toplam 29 İngilizce okutmanı ve Yüksekokul yönetiminde yer alan bir müdür ve iki müdür yardımcısı bulunmaktadır. Ayrıca idari işlerden sorumlu olan beş personel ile bir Yüksekokul Sekreteri, hizmet personeli olarak üç kişi görev yapmaktadır (<http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller>). Üç üniversitenin karşılaştırıldığı Cengizhan (2007)'in çalışmasında iki üniversitenin yönetiminin bir müdür ve iki müdür yardımcısı tarafından oluşturduğu, ancak bir üniversitenin bölüm başkan yardımcılarının birisi tarafından bölümün yönetiminin sağlandığı ortaya konmuştur. Yapılan çalışmada birinci dönem bir sınıfa derse giren öğretim elemanlarının daha sonraki dönemde o sınıfta derse girmediği veya o sınıfın farklı bir dersine girdiği görülmektedir (<http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller>).

Brown (2001) bulunulan bağlamın (kaynaklar ve olanaklar) yabancı dil öğrenmede çok önemli olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmada ana materyal olarak ders kitapları (düzeyle göre değişiklik gösteren Temel İngilizce kitap serisi, Okuma Yazma, Dinleme Konuşma kitabı, Dilbilgisi kitabı), paket programlar, beyaz tahta, tahta kalemi, projektör, bilgisayar ve DVD oynatıcı haricinde farklı materyallerin kullanılmasına izin verilmediği ve Materyal Birimi tarafından hazırlanan ek kaynakların olmadığı öğretim elemanları, öğrenciler ve yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Ancak daha önceki yıllarda ve mevcut yılda bazı öğretim elemanlarının farklı kaynakları sınıflara getirdiği görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan gözlemler sırasında öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının farklı kaynaklarla mevcut kaynakları desteklediği gözlenmiştir.

Alanyazında yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun yararlandığı kaynakların bazı çalışmalarda değerlendirilen okulların kaynaklarından daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Atbaş (1997) tarafından yapılan çalışmada ders kitapları haricinde beyaz tahtanın olmadığı öğretim elemanları tarafından dile getirilmiştir. Al- Nwaiem (2012) de benzer bulgulara ulaşarak beyaz tahtadan başka teknolojik araç gerecin kullanılmadığını belirtmiştir. Cengizhan (2007) çalışmasında derslerde ders kitapları, teyp, kaset, VCD, CD vb. malzemelerle eğitim verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, her bir dönemde yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda farklı teknolojik araçların kullanılabilirliğini (tepegöz yerine projeksiyon makinesi, beyaz tahta yerine akıllı tahta olması gibi) söylemek mümkündür.

Bu çalışmada okul ve sınıfların olanaklarına bakıldığında, Yüksekokul, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında faaliyete girmesine rağmen 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yerleşke içerisinde yeni bir binada öğretime başlamıştır ve öğretime devam etmektedir. Yapılan okul gözlemleri sonucunda 20 derslikli okulda 16 dersliğin İngilizce hazırlık programının uygulandığı sınıflara tahsis edildiği ortaya çıkmıştır. Ancak okulda yalnızca İngilizce kaynakların olduğu bir kütüphane/okuma salonu, dil laboratuvarı, okula ait kantin ve fotokopi odası bulunmamaktadır. Atbaş (1997) tarafından da dil laboratuvarı, kütüphane gibi olanakların okulda bulunmadığı ifade edilmiştir. Ancak Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde dil laboratuvarının olduğu görülmektedir (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi internet sitesi, 2017). 2002 ODTÜ YDYO raporuna göre o dönemde 8 fotokopi odasının olduğundan söz edilmiştir. Eldeki çalışmada 2016-17 eğitim-öğretim yılında böyle bir olanağın olmamasının büyük bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Yapılan sınıf gözlemleri sonucunda, sınıflarda yer alan sıraların ikili veya tekli oldukları görülmektedir. Sınıfların geleneksel sıra düzenine veya öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıfların U sıra düzenine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf duvarlarında görsellerin olmadığı ve duvarların boş olduğu fark edilmiştir. British Council (2015) tarafından ortaya konulan çalışmada 24 üniversitenin hazırlık sınıflarında ikili ve sabit sıraların olduğu, yine benzer bulgulara Atbaş (1997)'ın ve Tercanlıoğlu (1990)'nun çalışmalarında da rastlanmıştır. Öğrenciler sadece iki ve üç öğrencinin yan yana oturduğu ve bazen yere sabitlenmiş sıralarda oturmaktadırlar (Paker, 2006).

Devam çizelgelerinin incelenmesi sonucunda sınıflarda öğrencilerin devamsız olmaları nedeniyle 30 civarında görünen öğrenci sayısı genelde 30'un altındadır. Ancak 30

ve üzeri olan sınıflar da bulunmaktadır. Bunun isteğe bağlı olan sınıfların öğrencilerinin daha sonra devamsızlık yaparak bölümlerine geçebilme olanaklarının olması ve zorunlu İngilizce öğrenimine tabi olan öğrencilerin buldukları sınıfların dolu olmasının hazırlık sınıfından başarılı olamayanların bölümlerine başlayamamaları nedeniyle olduğu söylenebilir. Paker (2006) çalışmasında yapılan görüşmeler sonucunda bütün öğretmenlerin sınıflarında ortalama 20-25 öğrenci olduğunu ortaya çıkarmıştır. İsteğe bağlı sınıflarda mevcudun bir hafta sonrasında 80-90 öğrenci azalmasıyla en az 5 sınıfın kapatıldığını belirten Aydın ve ark. (2017) bunun yönetim zafiyetine neden olduğunu söylemiştir.

Eldeki çalışmada her bir derslikte belirtilen tüm araç gereçler mevcuttur ve derslikler İngilizce hazırlık programının amaçladığı her bir beceri için ayrı ayrı düzenlenmemiştir ancak tüm öğrenciler farklı dersliklerde dersleri alabilmektedirler.

Çalışmada hizmetiçi eğitim birimi uygulamalarına göre, öğretim elemanlarının mesleki olarak lisansüstü eğitimleri, hizmetiçi eğitim, yurtdışı eğitimi açısından desteklendiği ancak hizmetiçi eğitimin kitapları satın alınan yayınevleri tarafından sağlandığı ve yayınevlerinin desteklediği yurtiçi ve yurtdışı eğitim, seminer gibi mesleki gelişimin olduğu söylenebilir. Tercanlıoğlu (1990) da öğretim elemanlarına gerekli mesleki eğitim desteğinin sağlandığını belirtmiştir. Ancak Atbaş (1997)'ın çalışmasında farklı bulgulara ulaşılarak mesleki eğitimi destekleyecek hiçbir seminer, eğitimin yer almadığı belirtilmiştir.

Yapı boyutunun ortaya konması sürecinde öğretim elemanı, öğrenci ve yöneticilerin rolleri ve sorumlulukları yer almaktadır. Bu boyuta ilişkin öğretim elemanlarının çoğu ve bir yönetici tarafından öğretim elemanı, öğrenci ve yöneticilerin rolleri ve sorumluluklarının yazılı olarak belirtildiği ancak bir öğretim elemanı ve bir yönetici tarafından açıkça belirtilmediği aktarılmıştır. Öğrencilerin ise rol ve sorumluluklardan habersiz oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin rol ve sorumluluklar Öğrenci El Kitapçığı'nda verilirken, öğretim elemanı ve yöneticilerin sorumlulukları hiçbir yerde yazılı olarak bulunmamaktadır. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı Öğrenci El Kitapçığı'nda benzer olarak öğrenci görev ve sorumlulukları yer alırken, öğretim elemanı ve yöneticilerin görev ve sorumlulukları yazılı bir kaynakta bulunmamaktadır. Bu çalışmada sene başında yapılan oryantasyon programında (tüm üniversitelerin hazırlık birimlerince yapılmaktadır) öğrenci görev ve

sorumlulukları dile getirilmektedir. Yıldız (2004)'ın çalışmasında ise sene başında dil öğretiminin amacını belirten bir kitapçığın öğrencilere sunulduğu görülmektedir.

Öğrencilerin devam zorunlulukları yüzde olarak üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Pamukkale Üniversitesi'nin öğrenciler için belirlemiş olduğu devam zorunluluğu %85 iken Ege Üniversitesi'nin %80'dir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda ise öğrenciler derslerin en az %80'ine devam etmek zorundadır (AADÜ YDYO Öğrenci El Kitabı, 2017).

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda programın yürütülmesi amacıyla dört komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyonlar Materyal Hazırlama Birimi, Program Hazırlama Birimi, Hizmetiçi Eğitim Birimi ve Sınav Hazırlama Birimi olarak yer almaktadır. Materyal Hazırlama Birimi'nde 11 öğretim elemanı, Program Hazırlama Birimi'nde 12 öğretim elemanı, Hizmetiçi Eğitim Birimi'nde dört öğretim elemanı ve Sınav Hazırlama Birimi'nde tüm öğretim elemanları görev almaktadır. Bu birimlerin görev ve sorumlulukları hiçbir yazılı kaynaktan yer almamaktadır. Ancak birimlerde görev yapan öğretim elemanları resmi olmayan görev ve sorumluluklarını yöneticilerin ve birim başkanlarının yönlendirmeleri sonucunda yerine getirmektedirler. Materyal Hazırlama Birimi, Program Hazırlama Birimi, Hizmetiçi Eğitim Birimi'nde birer birim başkanı ve her bir birimde değişik sayıda İngilizce öğretim elemanları kendi isteklerine göre ya da yönetim tarafından belirlenerek yer almaktadır. Bazı üniversitelerde ise eldeki çalışmada yer alan komisyonların bazılarının olmadığı görülmektedir. Bunlardan biri olan Cengizhan (2007)'in çalışmasında program hazırlama biriminde üç üniversitede de hiçbir öğretim elemanının yeterince uzmanlaşmış olmadıkları için bulunmadığı ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmada hiçbir yerde organizasyon şemasına rastlanmadığı, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun Öğrenci El Kitabı'nda Organizasyon Şemasının olduğu görülmektedir. Ayrıca Yumuk (1989) tarafından yapılan çalışmada da bir organizasyon şeması olduğu ortaya çıkmıştır.

Organizasyon süreci boyutunda iletişim, karar alma ve planlama süreçlerine ilişkin tartışma ve sonuçlar şöyle yer almaktadır: Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı resmi iletişim süreci tüm üniversitede kullanılan yöneticiler ve okutmanlardan yöneticiler ve okutmanlara EBYS, Yabancı Diller Yüksekokulu eposta adresi üzerinden, okutmanlardan öğrencilere veya öğrencilerden okutmanlara OBİS (not sistemi), danışman

epostaları ve Öğrenci Panoları aracılığıyla sağlanmaktadır. Resmi olmayan iletişim ise yöneticiler ve okutmanlardan yöneticiler ve okutmanlara yüz yüze ya da telefonla, okutmanlardan öğrencilere veya öğrencilerden okutmanlara yüz yüze ya da telefon (telefonla görüşme, Whatsapp grubu oluşturma) ya da internet (sosyal ağ grubu oluşturma) şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf dosyaları üzerinden yazılı olarak veya sözlü olarak iletişim kurdukları da söylenebilir. Birçok üniversitede bu iletişim araçlarının farklı isimler altında kullanıldığı ve üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarından bazılarının blog veya facebook hesaplarının olduğu, bu şekilde iletişim ve destek sağlandığı söylenebilir. Örneğin, Pamukkale Üniversitesi'nin Pusula Bilgi Sistemi, blog sayfası olan Anadolu Üniversitesi ayrıca Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun resmi facebook, twitter gibi sayfaları bunlardan sayılabilir.

Yapılan çalışmada önceki yıllarda öğrencilerin bazıları iletişim kopukluğu olduğundan söz etmişlerdir. Bunun nedeni birkaç yerde koordinatörlük sisteminin olması ve o dönemde merkezi bir anlayışın olmadığı şeklinde söylenebilir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda dönem başlarında (yeni eğitim öğretim yılına başlangıç için) ve dönem sonlarında (akademik yılın kapanması ve genel bir değerlendirme için) rutin toplantılar toplantı salonunda yapılmaktadır. Ancak dönem içinde toplantı yapılmamaktadır. Öğrencilerle sorunların tartışıldığı yer genelde danışmanlar veya ilgili derslerin öğretim elemanları ile sınıflar veya ders aralarında koridorlar ve öğretim elemanı odaları oluyor. Ancak herhangi bir yer de sorunları konuşmak ve tartışmak için bir mekan haline getirilebiliyor. Başka çalışmalarda da elde edilen bulguları destekleyici bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Tercanlıoğlu (1990) yönetimle birlikte düzenli olarak toplantıların yapılmadığını çalışmasında ifade etmiştir. Atbaş (1997) tarafından yapılan çalışmada da toplantıların toplantı zamanları ve toplantı salonu dışında yapılmadığını, bir araya gelmek için toplantı zamanlarının beklendiği ortaya çıkmıştır.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda karar alma mekanizmasının işlemesi nadiren akademik kurul toplantıları aracılığıyla öğretim elemanları tarafından, çoğu zaman yöneticiler ve yöneticilerin görevlendirmiş olduğu birim başkanları ve yönetim kurulu ve yüksekokul kurulu toplantıları sonucunda gerçekleşmektedir. Yüksekokul kurulunda Yabancı Diller Yüksekokulu müdürü, iki müdür yardımcısı ve birim başkanları bulunmaktadır. Yönetim kurulunda ise Yabancı Diller Yüksekokulu müdürü, iki müdür yardımcısı ve Fen Edebiyat Fakültesinde görev yapmakta olan üç öğretim üyesi

bulunmaktadır. Öğrencilerin programın, öğretimin, vs. gibi kendilerini de ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmadıkları öğrenci görüşmeleri sonucunda anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları da birtakım kararların nasıl alındığına dair fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca kararların çoğunlukla yönetim ve komisyonlar tarafından belirlendiğini belirterek kendilerine danışılmadığından dert yanmışlardır. Atbaş (1997) da benzer bulgulara ulaşarak kararların zaman zaman yöneticiler tarafından alındığını, öğretim elemanlarının ise görünürde toplantılarda karar alma sürecine katıldığını ancak nihai kararın yöneticiler tarafından verildiğini belirtmiştir. Tercanlıoğlu (1990)'nun çalışmasında da öğretim elemanlarının karar alma sürecine dahil edilmedikleri ortaya konmuştur. Kitap seçiminde ise öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulduğunu ve üç yılda bir kitap seçiminin yapıldığını belirtmişlerdir. Eldeki çalışmada yöneticiler, öğretim elemanlarının görüşlerinin aksine karar alma sürecine öğretim elemanlarının da dahil edildiğini ve anlık alınması gereken kararlar haricinde kimseyi zorlayacak bir karar alınmadığını ifade etmişlerdir.

2016- 2017 ders programları incelendiğinde, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda planlama süreci ders kitaplarında yer alan konuların ders saatleri ve haftalara göre bölünmesi işlemi ile sonuçlanmaktadır. Program hazırlama, yüksekokulun program hazırlama birimi üyelerince derslerin belirlenen üyelere dağıtımı ve haftaların belirtilmesi sonucunda gerçekleştirilmekte ve dönem başlamadan hazır hale getirilmektedir. Uygulama sürecinde sorunlarla karşılaşıldığında hemen uyarılar yapılmakta ve öğretim elemanlarının plan dışına çıkması engellenmektedir. Yıllık hedeflerin olduğu öğretim elemanları ve bir yöneticimiz tarafından iddia edilmektedir ancak aslında yıllık hedefler de bulunmamaktadır. Yıllık, haftalık ve aylık hedeflerin yer almadığı bir planlama söz konusudur. Planlamanın olmadığı Atbaş (1997) tarafından da şöyle aktarılmıştır: “Bu durum yazılı bir programın olmamasından kaynaklanmaktadır.” Erdem (1999) de benzer bulgulara ulaştığı çalışmasında gerçek bir program olmadığını belirtmiştir. Altmışdört (2009), program olarak programın unsurlarına dikkat edilmediğini ve sadece konu ve metinlerden yola çıkarak bir program oluşturulduğunu belirterek programın konular listesi anlayışından kurtulamadığını ifade etmiştir.

Programlar boyutunda İngilizce hazırlık programında yer alan dersler ve saatleri, derslerde kullanılan kaynaklar ve derslikler yer almaktadır. İngilizce hazırlık programında öğrenim görmekte olan öğrenciler sene başında girdikleri YDYS (hem muafiyet hem seviye

belirleme sınavı)'den aldıkları puanlara göre Başlangıç (Elementary) Kuru, Alt- Orta Düzey (Pre-Intermediate) Kuru ve Orta Düzey (Intermediate) Kurunda farklı saatlerdeki dersleri almaktadırlar. İngilizce hazırlık programının amaçlarından olan dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dilin kurallarını öğretmek derslerin programlarında gerçekleştirilmektedir. Temel İngilizce (Main Course), dinleme-konuşma, okuma-yazma ve dilbilgisi olmak üzere dersler yer almaktadır. Dil becerileri (dinleme-konuşma, okuma-yazma, dilbilgisi) için dörder saat, Temel İngilizce (Main Course) için her bir düzeyde farklı saatlerin uygulanmaktadır. Alanyazındaki başka çalışmalarda benzer ve farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Mede (2012) de benzer bulguları ifade ederek her bir dil becerisi için ayrı saatlerin ve dört saatlik dilbilgisi dersinin olduğuna dikkat çekmiştir. Cengizhan (2007) çalışmasında iki üniversitenin hazırlık okullarında genel İngilizce dersi haricinde yalnızca okuma becerisinin ayrı bir ders olarak bulunduğunu ortaya koymuştur. Kelime bilgisinin öğretildiği ayrı bir ders bulunmamaktadır. Cengizhan (2007) ile benzer bulguya Tekin (2015) de ulaşmıştır. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda ödev ve projeler için ayrı bir ders yer almakta ancak dil bilgisi dersi üst kurlarda bulunmamaktadır. Ayrıca her bir kurda farklı dersler ve ders saatleri bulunmaktadır.

Çalışmada her bir ders için o dersin uzmanı olan İngilizce öğretim elemanı değil, herhangi bir İngilizce öğretim elemanı dersi verebilmektedir. Yabancı Diller Yönergesi'ne göre tüm öğretim elemanları İngilizce olan tüm kurlar ve derslerde yetkin olarak görülüp bütün dersleri verebilir olarak algılanmaktadır. Al-Nwaiem (2012) çalışmasında da dört beceriye yönelik derslerin hiçbirisinin o dersin uzmanı tarafından verilmediğini, kimin ders yükü az ise ona derslerin verildiğini belirtmiştir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim elemanlarını ya da yöneticileri, idari personeli ve hizmet personelinin değerlendiren ölçütler listesi yer almamaktadır. Ancak OBİS öğrenci sisteminde öğrenciler için öğretim elemanlarını değerlendiren bir anket bulunmaktadır. Daha önceki yıllarda bir sene için öğretim elemanlarını değerlendiren bir anket yer almıştı. Atbaş (1997) ve Tercanlıoğlu (1990) da benzer şekilde üniversitelerinde öğretim elemanlarını değerlendiren bir sistemin yer almadığını dile getirmiştir.

Çalışmada öğretim elemanlarının birbirleri ile dönüt alışverişinin gerçekleştiği ancak yönetim ile dönüt alışverişinin sağlanmadığı ortaya konmuştur. Ancak bir yönetici resmi bir yapılarının olmadığını, dönüt alınıp verildiğini ifade etmiştir.

Dört ana odak noktasından işlemlerin öğrenme becerilerine göre hedefler, içerik (konular ve ders materyalleri), işleniş (etkinlikler ve öğrenci-öğretim elemanı rolleri), ölçme değerlendirme boyutlarının mevcut durumlarına ilişkin tartışma ve sonuçlar sunulacaktır.

Her ne kadar öğrenme becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi okulun ve İngilizce hazırlık programının amaçları olarak yer alsada hepsine aynı oranda bir yaklaşım sergilenmemektedir. Kelime bilgisi ders olarak programlarda ayrıca bulunmamaktadır (Öğrenci El kitabı, İngilizce ders programları, 2017). Oysa ki, hedefler boyutunda derslerin hedefleri ile okulun ve programın amaçları aynı doğrultuda olmalıdır (Bellon ve Handler, 1982). Okulun ve programın amaçları İngilizce hazırlık sınıfına kayıtlı öğrencilerin girmeye hak kazandıkları programlarda yer alan İngilizce dil bilgisi ve becerilerini, sözlü ve yazılı iletişim yetkinliklerini, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak, derslerini takip edebilecek düzeye getirmektir. Derslerin hedefleri ayrı ayrı belirtilmediği için okulun ve programın amaçları ile aynı doğrultuda olup olmadığı bilinmemektedir. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'nda yer alan Dinleme, Okuma, Etkileşimsel Konuşma, Üretimsel Konuşma, Stratejiler, Dilin Niteliği ve Yazma beceri ve alanlara göre toplam 42 yeterlik yer almaktadır (Council of Europe, 2013). Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Temel İngilizce (main course), Okuma-Yazma (reading-writing), Dinleme-Konuşma (listening-speaking), dil bilgisi (grammar) derslerinin hedefleri hiçbir yazılı belgede ve ders kitaplarında yer almamaktadır. Al-Nwaiem (2012) de bazı hedeflerin programda yer almadığını belirterek hedefler boyutuna önem verilmediğine dikkat çekmiştir. Tunç (2010), çalışmasında hedeflerin açıkça ve detaylı olarak belirtilmediğini vurgulamıştır. Oysa ki, Ediger (2006) öğretmen ve öğrencilerin hangi hedeflere ulaşmaları gerektiğini bilmeleri için hedeflerin açıkça belirtilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Erdem (1999), program adı altında bir hedefler listesi oluşturulduğunu ancak bunların gerçek hedefler değil, ders kitaplarından aktarılan konular olduğunu belirterek aslında hedeflerin ne olduğunun ve olması gerektiğinin bilinmediğini ya da bunları oluşturmak için emek harcanmadığını birçok program için durumun bundan ibaret olduğunu söyleyebiliriz. Canlier Bekem (2010)'ın çalışmasında yazma hedeflerinin net olarak belirtilmediği yalnızca dersin önemine ilişkin birkaç cümle olduğu, bu cümlelerin davranış ifadelerini içermediği görülmektedir. Ancak Erozan (2005)'ın çalışmasında üniversitenin dört amaca yönelik tüm ders hedeflerinin ayrı ayrı belirtildiği ortaya konmuştur. Örnek olarak şu hedefleri sıralayabiliriz: Anafikir için dinleme yapma, anlama sorularını cevaplandırma, öğrencilerin

kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri, gerekli beceri ve teknikleri kullanarak resmi sunular hazırlayabilme. Eldeki çalışmada öğretim elemanları ders hedeflerinin dört temel beceri odaklı ve orta düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin çoğunluğu olmayan hedeflerden habersizdir. Dış birim öğrencileri hedeflerin orta düzeyde olduğunu belirterek öğretim elemanları ile benzer yanıtları vermişlerdir. Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programında ise dört beceri odaklı ancak kurlara göre B1+(üst orta) ve akademik düzeyde hedeflerin olduğunu görmekteyiz (PAÜ YDYO Öğrenci El Kitabı, 2017). Altmışdört (2009), programda dört temel dil becerisinin hedeflendiğini ancak okuma becerisine en fazla önemin verildiğini söyleyerek diğer becerilerin arka plana atıldığını vurgulamıştır.

Çalışmada içerik boyutunda konular farklı seviyelerde yer alan yani A1, A2 ve B1 düzeyindeki Temel İngilizce (Main Course) kitaplarında yer alan konular olup bazılarının her kitapta tekrar ettiği görülmektedir. Dinleme-konuşma ve okuma-yazma derslerinin konuları çoğunlukla birbirine paralel olarak hazırlanmıştır. Bilinen ve günlük hayatta geçen konular içerikte yerini almıştır.

Ders materyalleri olarak her bir ders için daha önceden seçilmiş kitaplar ve kitapların paket programları ana materyali oluşturmaktadır. Yapılan gözlemler sonucunda da derslerde kullanılan materyallerin öğrenci kitapları, öğretim elemanı kitapları, alıştırma kitapları, bilgisayar, projektör ve kitapların paket programları olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bazen öğretim elemanlarının kendilerinin sağladığı ek kaynaklar ve internet üzerinden videolar ile dersler desteklenmektedir. Başka çalışmalar da teknolojik materyallerin ve ders kitaplarının kullanıldığını benzer ifadelerle anlatmıştır. Çakır (2007), çalışmasında temel ders materyalleri olarak kitapların kullanıldığını, daha sonra projeksiyon makinesi, teyp, görsel materyallerin tercih edildiğini vurgulamıştır. Öner (2000) ve Canlıer Bekem (2010)'in çalışmalarında farklı materyallerin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Akyıldız ve Tayş (2017) ise farklı materyallerin de tercih edildiğini vurgulayarak yüksekokullarında öğrenci, öğretmen kitapları ve görsel- işitsel materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretmen merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının öğretim elemanı ve kitap ağırlıklı, anlatım, soru-cevap, bireysel çalışma, sessiz okuma, çeviri etkinliklerini tercih ettikleri ve kuraldan örneğe bir yol izledikleri ve Türkçe açıklamalar yaptıkları gözlenmiştir. Ancak öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının farklı ve bir ders işlenişindeki sıralamaya uygun ders etkinliklerini tercih

ettikleri söylenebilir. Ön bilgileri hatırlatma, dikkat çekme stratejilerini kullanma, soru-cevap, anlatım, örnekten kurala, işbirlikli öğrenme (grup ve ikili çalışma), bireysel çalışma, beyin fırtınası, özetleme ve ödevlendirme tarzında etkinlikler ve ders işleniş sırası izledikleri gözlenmiştir. Çoğunlukla öğretmen merkezli öğretimin yapıldığına bazı çalışmalarda rastlamaktayız. Tekin (2015) halen öğretimde anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin baskın olduğunu dile getirmiştir. Erozan (2005) da derslerin öğretmen anlatımı ve sunuları şeklinde işlendiğini belirterek farklı etkinliklerin derslerin temelini oluşturmadığı söylenebilir. Konuşma ve dinlemeye yönelik etkinlikler düzenlenmediğine Yıldız (2004)'ın çalışmasında rastlamaktayız. Parker (2006), sınıf içi uygulamaların genelde ders kitabına dayalı boşluk doldurma, cümle tamamlama, soru cevap, yerine koyma, fiili uygun zamana göre yerleştirme gibi günlük dilin kullanımından uzak mekanik alıştırmalar olarak yer aldığını belirtmiştir. Öğrenci merkezli öğretimin tercih edildiği sınıflarda öğretim ilkelerine uygun etkinlikler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Mede (2012)'nin çalışması ile desteklenmiştir. Coşkun (2011), öğretim elemanlarının grup ve ikili çalışmaların önemli olduğunu söylemelerine rağmen sınıflarında uygulamadıklarını gözlemlemiştir. Bu da hangi yöntem ve tekniğin iyi olduğunun bilindiğini ancak uygulamaya konulmadığını göstermektedir. Bu çalışmada dış birim öğrencileri de önceki senelerde sınıf içinde farklı etkinliklerin yapıldığını belirtmişlerdir. Altmışdört (2009) de çalışmasında çeşitli etkinliklerin ders işleme sürecinde yapıldığına dikkat çekmiştir. Luk (2006), farklı ve güncel etkinliklerin yapılmasının İngilizce bilgisini geliştirmede önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretim elemanlarının öğretmen merkezli sınıf öğretiminde anadil ve hedef dili birlikte kullandıkları, öğrenci merkezli öğretimde ise yalnızca hedef dilin tercih edildiği söylenebilir. Öğrencilerin ise öğretmen merkezli sınıf öğretiminde anadili kullandıkları, öğrenci merkezli öğretimde ise genellikle hedef dilin tercih edildiği ancak grup çalışmalarında öğrenciler tarafından anadil kullanımının olduğu gözlenmiştir. Khan ve Ali (2010)'nin çalışmasında öğrencilerin %57'si öğretim elemanları için derslerde hedef dili kullanmadıkları ifade edilmiştir.

Her bir becerinin kazandırılması için sınıf içi etkinlikler yapılmaktadır ancak sınıf dışı etkinlikler yapılmamaktadır. Ancak birçok üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programlarında İngilizce öğrenmeye ve pekiştirmeye ilişkin birçok sınıf dışı etkinlik yapıldığını görmekteyiz. Bunlardan birkaçı şöyledir: Konuşma kulüpleri (Ege, ODTÜ, Dokuz Eylül Üniversiteleri), okuma tartışma grubu (Ege, Pamukkale

Üniversiteleri), drama kulübü (Ege Üniversitesi), uluslararası konferanslar (ODTÜ), festivaller (Pamukkale Üniversitesi) olarak sıralanabilir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yapılan sınıf gözlemleri ve görüşmeler sonucunda öğretmen merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının sınıflarında aktif rolde oldukları ve öğretmenin anlatıcı rolü üstlendiği, öğrencilerin ise pasif ve dinleyici/soru yanıtlayan rolde oldukları, öğrenci merkezli öğretim yapan öğretim elemanlarının sınıflarında rehber rolde oldukları ve öğrencilerinin ise daha aktif ve katılımcı bir rol izlediği ortaya çıkmıştır. Eldeki çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer olan çalışmalara ulaşmak mümkündür. Al- Nwaiem (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen merkezli bir eğitimin uygulandığını, öğretmenlerin öğrencilere derslerde aktif olmalarına fırsat tanımadıklarını ortaya koymuştur. Gökdemir (2005) de derslerin öğretmen merkezli olarak işlendiğine, öğrencilere derslerin işlenişine yönelik sorumluluklar verilmediğine ve öğretim yöntemleri olarak öğrenciyi aktif kılacak roller verilmediğine dikkat çekmiştir. Oral (2013)'ın yaptığı çalışmada yabancı dil sınıf ortamında güç paylaşımının çok yüksek düzeyde olmadığı, öğretmen merkezli bir öğretimin uygulandığı, öğretmen otoritesinin ön planda olduğu görülmüştür.

Ölçme değerlendirme boyutunda her bir beceri için ayrı quizler (kısa sınavlar), arasınnavlar ve sene sonunda final sınavı yapılmaktadır. Önceki bazı yıllarda konuşma sınavı yapılmamıştır. Çalışmadaki ölçme değerlendirmede yılsonu sınavı (YDYS) tüm kurlar için ortaktır ve tüm becerileri ölçen bir sınavdır. Benzer bir uygulama Atbaş (1997)'in çalışmasında da mevcuttur. Ancak quizler habersiz olarak yapılmaktadır. Altmışdört (2009)'ün çalışmasında ise üretici becerilere yönelik değerlendirme yapılmamaktadır. Okuma, dilbilgisi ve yazma alanlarındaki sorulara yanıt verilmektedir ve daha çok çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Parker (2012), sınavlarda iletişim adına hiçbir bölümün olmadığını, bazılarında yalnızca okuma bölümleri ile karşılaşıldığını, dinleme, yazma ve konuşma sınavlarının hiç olmadığını belirtmiştir. Eldeki çalışmada proje ve performans değerlendirme notu da verilmektedir. Her dönem sonunda öğrenciler tarafından bir proje sunusu hazırlanmaktadır. Bunun yarısı ile ödevlerden aldıkları toplam puanın yarısı hesaplanarak proje/performans notu oluşturulmaktadır. Benzer performans notu uygulaması Atbaş (1997)'in çalışmasında, ödevler, derse katılım, devam ve davranışların hesaplanarak performans notu verilmesi şeklinde yer almaktadır. Modüler bir sistem uygulayan Pamukkale Üniversitesi ise performans notunu her modülde yer alan proje, sunu, portfolyo, ödevler, kitap okuma ve derse katılımdan vermektedir (PAU Öğrenci El Kitabı, 2017).

Öğretim yılının başlamasından bir hafta önce hazırlık eğitimi almak ve hazırlıktan muaf olmak isteyen öğrencilere bir yeterlik testi verilmektedir. Öğrencilerin kurlara yerleştirilmesi için ayrıca bir sınav yapılmamaktadır. Farklı bir uygulama Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'nde yapılmaktadır. Bu da sene başında yeterlik ve düzey belirleme sınavlarının ayrı ayrı yapılmasıdır. Eldeki çalışmada yeterlik sınavında tüm becerilere yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca bir konuşma sınavı yapılmaktadır. Ancak Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu muafiyet sınavında birkaç bölümün hazırlığı haricinde yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik sorular sorulmamaktadır (Ege Öğrenci El Kitabı, 2017).

İngilizce Hazırlık Programında başarı notuna yıl içi notunun katkısı % 60 ve yılsonu sınav notunun katkısı da % 40'dır. Lisans öğrencisinin zorunlu hazırlık programını başarmış sayılabilmesi için hem yılsonu sınavında en az 50 puan alarak başarı göstermesi hem de genel başarı notunun en az 70 olması gerekmektedir. Yılsonu sınavında başarısız olan zorunlu hazırlık programı öğrencileri, bir yıllık zorunlu hazırlık sınıfını başarısız olarak tamamlamışlar ise ikinci yılda hazırlık sınıfı derslerine devam ederler veya isteklerine binaen izinli sayılarak, yalnızca yabancı dil yeterlik sınavlarına girerler. İkinci yılda da başarısız olmaları durumunda zorunlu hazırlık programı öğrencileri Türkçe öğretim yapan bir başka üniversitenin ilgili bölümüne geçebilmektedirler. İsteğe bağlı hazırlık programı öğrencileri, programdan başarılı olsalar da olmasalar da bölümlerine devam edebilirler. Bu uygulama YÖK tarafından 2016 yılında hazırlık sınıfları için yapılandırıldığı ve yeni maddeler konulduğu için tüm üniversitelerin hazırlık birimlerince aynı şartlarda yapılmaktadır (YÖK, 2016).

Çıktılar ana odak noktasına ilişkin öğrencilerin başarı düzeylerinin ne olduğu sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu çalışmada 2016-17 öğretim yılının başarı oranı muaf ve beklemeli öğrenciler hariç tüm kayıtlı öğrenciler (devamsız öğrenciler de dahil) %35.23'tür. Ancak devamsız öğrenciler de toplam sayıdan çıkarılırsa başarı oranı %61.21 olarak hesaplanmıştır. 2015-16 öğretim yılının başarı oranı ise muaf ve beklemeli öğrenciler hariç tüm kayıtlı öğrenciler (devamsız öğrenciler de dahil) %33.72'dir. Ancak devamsız öğrenciler de toplam sayıdan çıkarılırsa başarı oranı %63.95 olarak hesaplanmıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu başarı oranına bakıldığında, sene sonu sınavı, yaz okulu ve sene başı yeterlik sınavından sonra muaf öğrenciler hariç kayıtlı tüm öğrencilerin başarı oranının %52,11 olduğu ortaya çıkmıştır. Başarı durumunun

öğrencinin kaygı düzeyini artırdığı veya azalttığı yönündeki çalışma Batumlu ve Erden (2007) tarafından yapılmıştır. Başarısız öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin konuşma konusunda çekingenliklerinin olduğu, konuşmaya gönüllü ve istekli olmadıkları, öğretmeni zorlamadıkları Cutrone (2009)'nin yapmış olduğu çalışmada dile getirilmiştir. Yapılan çalışmada da öğrencilerin konuşma isteklerinin olmaması, İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin yüksek olmasına bağlanabilir.

Ayrıca hazırlık öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizceye yönelik tutumlarında hazırlık eğitimi süresince değişiklik olmadığı ancak dış birimlerdeki öğrencilerin çoğunluğu bölümlerinde öğrenimlerine başladıktan sonra hazırlık eğitiminin ihtiyaçlarını karşılamadığını anladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin henüz bölüm derslerine başlamadıkları için genel İngilizce bilgisi ile bölüm derslerini yapabilecekleri gibi yanlış bir algıya kapıldıkları ve bölüm derslerine başladıktan sonra zorlandıkları için İngilizceye ilişkin olumsuz bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Hazırlık programının işleyişi ve içeriğinin bölümleriyle ilişkili olmaması da öğrencilerin tutumlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bektaş Çetinkaya (2009)'nin yapmış olduğu araştırmada ise öğrencilerin İngilizce konusunda çok fazla bilgiye sahip olmamalarına rağmen İngilizceye yönelik tutumlarının oldukça olumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanları da öğrencilerin sene başında kariyer, iş, zorunluluk ve yurtdışına gitme nedenleriyle istekli olduklarını, istek durumlarının sene sonunda başarısızlık kaygısı, sıkıcı program, öğretmen merkezli öğretim ve motivasyon azlığı, hazırlığı dinlenme yılı olarak görmeleri nedenleri ile değiştiğini ifade etmişlerdir. Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri de öğrencilerin bölüm zorunluluğundan dolayı istekli olduklarını ancak daha sonra öğrencilerin hazırlık programı nedeniyle zorlanmaları ve öğretim elemanlarının olumsuzlukları, geçmiş öğrenim yaşantılarının olumsuzluğu nedenleri ile isteksizleştiklerini ifade etmişlerdir. Farklı ve benzer bulgulara ulaşılan diğer çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar şunlardır: Öğretim elemanlarının öğrencilerin hazırlık eğitimine katılma amaçlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, kariyer sağlama ve kişisel gelişim boyutlarında öğrencilerle benzer düşünceye sahip oldukları görülmektedir (Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2015). Kaçar ve Zengin (2009) tarafından yapılan bir araştırma, hazırlık eğitimi gören öğrencilerin İngilizceyi hayatta daha başarılı olmak için bir araç olarak gördüklerini ve çoğunlukla iletişim amaçlı kullanmak üzere İngilizce öğrenmeyi hedeflediklerini ortaya

koymuştur. Davras ve Bulgan (2012)'ın araştırmasında öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitimini gelecekteki iş hayatında başarının anahtarı olarak gördüklerini ortaya koyması da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik bir çalışma Tercanlıoğlu (1990) tarafından yapılmış ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istek nedenlerine ilişkin bulgular şu şekilde verilmiştir: Çoğu öğrenci mesleğe yönelik amaçla İngilizceyi öğrenmek istemektedir. Aslında iş hayatında İngilizce bilenlerin daha çok tercih edildikleri ve daha fazla maaş aldıkları gerçeği de öğrencilerin İngilizce ağırlıklı bölümleri veya İngilizce eğitiminin daha iyi olduğu okulları tercih etmelerine neden olmaktadır (Kırkgöz, 2009). Kırmızı ve Sarıçoban (2013), öğrencilerin alanlarında kariyer yapmak için İngilizce öğrenmeyi istediklerini ortaya koymuştur. Jung (2006) ise öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarını geleceğe hazırlık, diğer ülkelerle iletişim kurmak, diğer dersleri öğrenebilmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmek olarak sıralamıştır. Payam ve Sarıçoban (2006) da öğrencilerin iletişim nedeni ile İngilizceyi öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bölüm zorunluluğundan dolayı İngilizce görmeleri hem motivasyonu artırıcı hem de engelleyici bir etken olarak görülebilir. İyi bir İngilizce düzeyine sahip öğrencilerin ilgisiz öğrenciler içerisinde motivasyon düzeylerinin düşebileceği veya durumun tam tersi olabileceği hesaplanmalıdır (Tarnapolsky, 2016). Atbaş (1997)'ın çalışmasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz bir tutum sergilediklerini bunun da yoğun program, sınavlar, ders kitapları, fiziki koşullar, motive edici ve ilgi çekici sınıf etkinliklerinin olmaması gibi motivasyonu düşüren etkenlerden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Gömlüksiz (2002), hazırlık öğrencilerinin yabancı dil bilme ve öğrenmeyi kendileri için gerekli gördüklerini bu durumun nedeni olarak bir yabancı dil bilmenin daha iyi iş bulma imkanı sağlaması, lisansüstü eğitim yapma isteği ve mesleğe yönelik yabancı kaynakları izleme isteğinin olmasına bağlamaktadır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları öğrencilerin hedefledikleri düzeye %80.8 oranında ulaşamadıkları, öğrencilerin ise daha iyimser bir tablo çizerek hedefledikleri düzeye %61.9 oranında olumsuz yanıt verdikleri görülmektedir. Ancak belirlenen öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda çoğunlukla öğrencilerin olumsuz yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretim elemanları öğrencilerin istenilen düzeye ulaşamama nedenlerini motivasyon azlığı (isteksizlik, ilgisizlik), uygulanan programın olumsuzluğu ve yanlış materyal kullanımı olarak sıralamışlardır. Yöneticiler de benzer görüşleri paylaşarak öğrencilerin motivasyon azlığı, programın işleyişindeki aksaklıklar, programla ilgili diğer

kişiler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin bile hedeflere ulaşma düzeyini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Dış birim öğrencilerinin tümü hedeflere ulaşamama nedeni olarak temelde olumsuz hazırlık eğitiminin olduğunu söylemişlerdir. Atbaş (1997), çalışmasında yapılan anketler ve görüşmelerden yola çıkarak katılımcıların %73'ünün istenilen düzeye ulaşamadığını ortaya koymuş ve bunun nedenlerini motivasyon azlığı ve buna neden olan bir ortamın olması, yoğun bir programın öğrencileri sıkması, ders dışı etkinliklerin olmaması ve program içeriğinin öğrencilerin bölümleriyle ilişkili olmaması olarak sıralamıştır. Altmışdört (2009), belirlenen hedefler doğrultusunda istendik hedeflere ulaşamadığını ve bu nedenle araştırmanın yapıldığını belirtmiştir. Öğretim elemanları istenilen düzeye ulaşamadığını ve bunun nedenlerinden birisinin hedeflerin açıkça belirtilmediği için olduğunu Tunç (2010)'un çalışmasında dile getirmişlerdir. Köse (2012), öğrencilerin dört temel dil becerisinin hedeflerine tamamıyla ulaşamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının görüşleri ve öğrencilerin görüşleri arasında hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin farklılıklar bulunmaktadır. İnal ve Aksoy (2014) da çalışmalarında temel amacın İngilizce seviyesi yeterli olmayan öğrencilere hem genel İngilizce bilgisi sağlamak hem de bölümlerine yönelik bazı temel akademik dil becerileri kazandırmak olduğunu ancak bu iki amacın İngilizce seviyesi alt- orta düzeyde ya da orta düzeyde olan öğrenciler için gerçekleştirilebilirken hiç İngilizce bilmeyen grup olarak başlayan öğrenciler için sorun yaratabildiğini dile getirmişlerdir. Yıldız (2004), mezunların yüzde 60'ının istenilen düzeye gelemediklerini, bu durumun ise iyi bir programın, iletişime yönelik kitapların olmamasından ve öğretim elemanlarının sık sık değişmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Dış birim öğretim elemanları bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını ve bu durumun nedenlerini öğrencilerin düşük motivasyonları, yetersiz hazırbulunuşluk düzeyi, yetersiz konuşma becerileri, hazırlık programının bölümlerin amaçlarına uygun olmayışı ve isteğe bağlı öğretim kavramının olması olarak sıralamışlardır. Motivasyonun önemli olduğu birçok çalışma bulgularında ortaya çıkmıştır. Motivasyon yabancı dil öğrenmede en etkili faktördür (Coleman, 2006). Motivasyon eksikliği, sınıflardaki en önemli öğrenme engelidir (Çiftci, 2005). Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri istek faktöründeki ortalamanın en yüksek ortalama sahip olması nedeniyle büyük oranda istekli olduklarını özellikle akıcı bir şekilde konuşmayı istedikleri söylenebilir. Ancak içeriğe ilişkin İngilizce ders konularının ilgi çekici ve eğlenceli

bulunmadığı, bu bağlamda beğeni faktörünün ortalamasının en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kısaca İngilizce derslerinin işlenişine yönelik genel olarak olumsuz bir tutum sergilendiği ifade edilebilir. Aydın ve ark. (2017), öğrencilerin hazırlık sınıfını tatil yılı olarak gördüklerini, bunun da motivasyon düşüklüğüne neden olduğunu açıklamışlardır. Benzer bulgulara British Council (2015) raporunda da rastlanmaktadır. Kabaharnup (2010), İngilizce öğrenme başarısızlığındaki en önemli faktörün öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olmasıdır demektedir. Gömleksiz (2002)'in çalışmasında öğrenciler İngilizce öğrenmeye yönelik ilgi düzeyinin düşük olduğunu söylemişler, bu duruma gerekçe olarak ortaöğretimdeki yabancı dil bilgi düzeylerinin düşük olmasından dolayı hazırlık programına uyum sağlayamadıklarını, gelişigüzel ve plansız çalıştıklarını ve çalışmak için yeterince motivasyonlarının sağlanmadığını belirtmişlerdir. Al-Nwaiem (2007) çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasındaki nedenlerini öğretim yöntemlerinin, fiziksel olanakların, ders kitaplarının, öğretim materyalleri ve öğretmen davranışları ve kişiliklerinin olumsuzluğu olarak ifade etmiştir. Çakır (2007) da öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğünün en önemli nedeninin öğrenme- öğretim sürecinin yetersizliği olduğunu dile getirmiştir. Brown (1994), öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını etkileyen birtakım faktörler olduğunu, bunları ise öğretmenler, aileler, materyaller vs. olarak sıralamıştır. Farklı bir bakış açısına ulaşan Mersinligil (2002), çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk aldıklarını, programın kendilerini teşvik ettiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Karataş (2007) da Mersinligil ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenler öğrencilerin dersi sıkıcı bulmalarını, derse katılmamalarını ve ders ile gerçek hayat arasında ilişki kuramamalarını motivasyon eksikliğine bağlamaktadırlar. Parker (2012), öğrencilerin başlangıçta çok hevesli ve katılımcı olduklarını ancak yıllar geçtikte dil bilgisi odaklı ve mekanik ağırlıklı alıştırma dayalı bir İngilizce öğretimi olması nedeniyle ya İngilizceyi yok saydıklarını ya da İngilizce derslerinden nefret ettiklerini, bu durumun da onlarda öğrenilmiş çaresizlik oluşturduğunu dile getirmiştir. Motivasyon eksikliği nedeniyle sıkıntılar yaşanması durumuna Akyıldız ve Tayş (2017)'nin çalışmasında da rastlanmıştır. Motivasyonun artırılması ile dil öğreniminin büyük oranda düzeldiği gözlenmiştir. Birçok çalışmada motivasyonun dil öğrenimiyle doğru orantılı artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Saracaloğlu ve Varol, 2007).

4.2. İngilizce Hazırlık Programının Analiz Etkinliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bellon ve Handler modeli aşamalarından ikincisi olan dört ana odak noktasının amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (Hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar analiz etkinliklerine yönelik ulaşılan sonuçlar sunularak çalışmanın bulguları ile alanyazındaki diğer çalışmalarda yer alan benzer ve farklı bulgularla karşılaştırma ve yorumlama yapılacaktır.

Dört ana odak noktasından amaçlar boyutunun analiz etkinliklerinde okulun amaç ve hedefleri bazı etkenler göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir.

Stake (2010)'e göre programda mutlaka değerlendirilmesi gereken alan amaçlardır. Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık programının amaçları öğrenme ortamına uygunluğu açısından öğretim elemanları ve yöneticileri tarafından değerlendirilmiş ve çoğunlukla olumsuz yanıt verilmiştir. Sınıfların kalabalık olması, ders dışı uygulama yapma imkanının olmaması ve sürenin (hazırlık sınıfının bir yıl olması) yetersiz olması nedenleriyle amaçların öğrenme ortamına uygun olmadığı ifade edilmiştir. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeyi yetersiz olarak hazırlık sınıflarına gelmektedirler. Başka çalışmalarda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya konmuştur. Genellikle başlangıç düzeyinde hazırlık eğitime başlayan öğrencilerin eğitimlerini ilerletmeden başlangıç düzeyinde veya bir üst düzeyde eğitimlerini bitirebildikleri (Paker, 2012) ve üniversitelerde İngilizce eğitime devam edecek olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ve bunun nedenlerinin ise ortaöğretimde farklı branşlardan öğretmenlerin İngilizce derslerine girmesi veya derslerin boş geçmesi olduğu ortaya çıkmıştır (Gömleksiz, 2002).

Ayrıca bu çalışmada öğretim elemanlarının yarısından fazlası bölümlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmaması ve paydaşların görüşlerinin alınmaması nedeniyle program amaçlarının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Benzer bulgulara Al-Nwaiem (2012)'in yapmış olduğu çalışmada da ulaşılmış ve amaçların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre oluşturulmadığı sonucuna varılmıştır. Programın öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılmadığı Akpur ve ark., (2016) tarafından da dile getirilmiştir. İnal ve Aksoy (2014) da benzer sorunların yaşandığına dikkat çekerek İngilizce hazırlık sınıfı

öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini incelediklerinde katılımcıların genel olarak programdan memnun olduklarını ancak kazanımların ve içeriğin öğrenci bölümleriyle ilişkilendirilmesi hususunda bazı problemlerin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Bu çalışmada olumsuz yanıtlar olduğu gibi olumlu yanıt veren öğretim elemanları da bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının bir kısmı program amaçlarının öğrenme ortamına uygunluğuna ilişkin olumlu yanıt vermişlerdir. Bu bağlamda materyaller, öğretim elemanlarının olumlu özellikleri, makul hedefler, fiziki koşullar, ders saatlerinin olumlu olarak değerlendirilmesi öğrenme ortamının uygun olduğunu gösterebilir.

Dört ana odak noktasından organizasyon odak noktasının kaynaklar (insan kaynakları, materyal/araç-gereç, okul ve sınıfların olanakları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi), yapı, organizasyon süreci (iletişim, karar alma süreci, planlama), programlar, dönüt ve değerlendirme boyutlarının analiz etkinlikleri hakkında tartışma, yorum ve sonuçlar sunulacaktır.

Kaynaklar, insan kaynakları, materyal/araç-gereç, okul ve sınıfların olanakları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi olarak Bellon ve Handler Modeli'nde bulunmaktadır. Yapılan çalışmada Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan İngilizce öğretim elemanı sayı, bilgi ve öğretim uzmanlığı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve danışmanlık gibi akademik ve kişisel özellikler açısından çoğunlukla hem hazırlık öğrencileri hem de öğretim elemanlarının kendileri tarafından yeterli olarak görülmektedir. Ancak İngilizce hazırlık öğrencilerine göre, bazı öğretim elemanlarının kişisel ve akademik yetersizliklerinin olduğu ifade edilmiştir. Olumsuz görüşlerin aksine öğretim elemanlarından memnun olunduğuna dair ifadeler de yer almaktadır. Yine öğrenciler tarafından arkadaşlarının (diğer öğrencilerin) olumsuz davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının davranışları, öğretim yöntemleri, kişilik özellikleri öğrencileri motive etmede büyük rol oynamaktadır (Al-Nwaiem, 2012). Derse giren öğretim elemanının sayısının fazla olduğunu söyleyerek nedenini belirtmeyen öğrenciler (Bağçeci ve Cinkara, 2009) akademik veya kişilik özelliklerini beğenmedikleri öğretim elemanlarını istememektedirler. Öğrenciler öğretim elemanlarının çabaları, bilgileri ve deneyimlerinden memnun olduklarını ancak sınıf yönetiminde ve öğretim becerilerinde birtakım sıkıntılar yaşandığını Tekin (2015) ve Özidoruk (2016)'un çalışmalarında ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının kişilik

özellikleri (sıcakkanlı, ilgili, yaratıcı, esprili olması) öğrenmede çok etkilidir. Akademik özellikler (eğitsel oyunlar oynamayı sevmek, İngilizce konuşmada iyi ancak anadili Türkçe olan, dil bilgisini etkili bir şekilde öğreten, gerçek yaşamda kullanılan durumları sınıf etkinliklerine yansıtan, düzgün bir telaffuza sahip) de öğretimde önemli bir rol oynamaktadır (Arıkan ve ark., 2008). Atbaş (1999) tarafından yapılan çalışmada kaynaklar boyutu (insan, fiziksel kaynaklar) hem yönetici hem de öğretim elemanları tarafından dikkate alınmamıştır ki bu boyut önemli olarak görülmemektedir. Tercanlıoğlu (1990) da organizasyon aşamasının özellikle materyal/araç-gereç, okul ve sınıfların olanakları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi boyutlarının göz ardı edildiğini, öğretim elemanları ve yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişimin sağlanmadığını belirterek program sürecinde bu boyutların dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Üstte belirtilen öğretim elemanlarının olumsuz akademik ve kişilik özelliklerinden duyulan memnuniyetsizlik bildiren çalışmalar dışında bu çalışmada olumlu değerlendirmeler olduğu gibi Özkanal (2009)'ın çalışmasında da öğretim elemanlarının başarılı bulunduğundan söz edilmiştir.

Bir okulda çalışan tüm personelin sayısının yeterli olup olmaması öğretimin niteliğini etkileyen önemli etkenlerdendir denilebilir. Öğretim elemanları akademik personel ve idari personel sayısının çoğunlukla yeterli olduğunu ancak hizmet personeli sayısının veya niteliğinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler de öğretim elemanları gibi akademik personel sayısının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının birinci dönemde derse girdiği sınıfların ikinci dönemde değişebilmesine yönelik öğretim elemanı görüşleri çoğunlukla olumsuzdur. Bunun nedeni olarak öğretim elemanları öğrencilerin duygusal açıdan bu durumdan çok etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Aslında ikinci dönem böyle bir değişikliğin akademik hayatın doğal bir parçası olduğu ve duygusallığın değil, faydacılığın bu alanda etkili olması gerektiği bazı öğretim elemanları tarafından açıklanmıştır. Hazırlık öğrencileri ve dış birim öğrencileri öğretim elemanlarının görüşlerinin aksine çoğunlukla ikinci dönem öğretim elemanlarının değişimini olumlu olarak görmektedirler. Bunu da farklı deneyimlerden yararlanabilme imkanı olarak algılamaktadırlar. Dış birim öğrencilerinden bir kısmı ise değişimi olumsuz olarak görmelerinin nedenini öğretim elemanlarına alışmış olmak ve dolayısıyla duruma duygusal olarak baktıklarını açıklamışlardır.

İnsan kaynakları dışında materyal/araç-gereçlerin yeterliğinden söz edilecek olursa, öğretim elemanlarının çoğu kullanılan materyal/araç-gerecin yeterli olduğunu ancak

sınıflardaki görsellerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu ise materyal ve araç gerecin yetersiz olduğunu söylemişler ve bunu da dil bilgisi kitaplarının sıkıcı, basit düzeyde beceri kitapları, fiyatı yüksek kitaplar ve çok tekrar içeren kitaplar olarak özetlemişlerdir. Dış birim öğrencileri de fiyatı yüksek kitaplardan şikayet etmişlerdir. Ancak kitapların basit düzeyde değil, düzeylerinin çok üstünde olduğunu dile getirmişlerdir. Farklı yıllarda kullanılan farklı düzeydeki beceri kitaplarının her öğrenci tarafından farklı algılandığı söylenebilir. Materyal/araç-gerecin yeterliği konusunda yöneticiler arasında görüş birliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Eldeki çalışma ile benzer ifadelere ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Yılmaz (2011)'ın yapmış olduğu çalışmada kullanılan araç gereç/materyalin eksikliğinden şikayet eden program değerlendirme katılımcıları çoğunluktadır (Yılmaz, 2011). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin aksine öğretim elemanlarının görüşleri kullanılan materyalin yetersiz olduğu yönündedir (Tunç, 2010). Program tarafından önerilen görsel ve işitsel materyallerin işe yararlığının tartışıldığını ifade eden Karataş (2007), materyallerin içeriğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Nam (2005), öğrencilerin ders materyallerini sıkıcı bulduklarını ortaya koymuştur. British Council (2015) değerlendirme raporunda ise öğrenci, öğretmen kitaplarının ve görsel-işitsel materyallerin olumlu olarak algılanması bulguları ile eldeki çalışmanın bulgularının aynı doğrultuda olmadığı görülmektedir.

Okulun ve sınıfların olanaklarına ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin olumsuz görüşleri şu yöndedir: Öğretim elemanları bazı sınıfların kalabalık olduğunu belirtirken öğrenciler bu konuya ilişkin daha fazla olumsuzluk olduğunu dile getirmişlerdir. Bu olumsuzluklar sıraların rahatsızlık vermesi, konuşma ortamının yetersiz olması, teknolojik araçların bazılarının (akıllı tahta, projeksiyon perdesi ve laboratuvar) eksik olması, sınıfların kalabalık ve küçük olması, okulun dışının kirli ve yeşilliğin az olması olarak sıralanabilir. Öğrenciler lise gibi bir hazırlık ortamı olduğunu da söylemektedirler. Bazı öğrenciler ise okul ve sınıfların olanaklarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler de mevcut olanakların yeterli olduğunu ancak gelecekte birkaç bölümün öğrencilerinin de gelmesi durumunda dersliklerin yetersiz olacağını ifade ederek aslında okulun mevcut durumlara uygun olduğu ancak ilerisinin düşünülmediği ortaya çıkmaktadır. Dokur (2008), teknolojik araç-gerecin kullanılmasının öğrencilerin derse katılımını artırdığını ortaya koyarak okul ve sınıfların olanaklarının ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde Al-Nwaiem (2012), fiziksel çevrenin öğrencileri motive etmede çok etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Brown (2001) da öğretim yapılan ortamın çok önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Okul ve

sınıfların yeterli olanaklarının olmadığını ileri süren çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı şöyledir: Gökdemir (2005), İngilizce öğretiminde üniversitelerin yeterli okul ve sınıf olanaklarını sağlayamadığını iddia etmektedir. Öğretim elemanları fiziki koşulların yetersizliği (sınıfların kalabalık olması, sıraların sabit olması) nedeniyle rol yapma ve grup çalışması gibi farklı etkinliklerin yapılamadığını, bu durumun da istenilen düzeyde eğitim verilememesine neden olduğunu vurgulamışlardır (İnal ve Aksoy, 2014). Büyükduman (2005), Kabaharnup (2010) ve Tunç (2010) sınıfların kalabalık olmasının öğretimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Birkaç çalışmada daha olanak ve kaynakların yetersiz olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir (Özkanal, 2009; Özüdoğru, 2017). Ders kitapları, materyal, donanım ve fiziksel altyapı eksikliği okullarda mevcuttur (Paker, 2006). Bir değerlendirme çalışması olan Yıldız (2004)'ın çalışmasında ise öğrencilere sağlanan olanaklar (sınıf, kütüphane, kantin, vs.) ve çevre (öğrenme merkezi, dil öğretim ve öğrenme politikaları, vs.) sayesinde öğrencilerin yeterli bir düzeyde eğitim gördükleri ortaya konmuştur. Kalabalık olmayan sınıflar, öğrenci başarısında etkili olduğunu ve öğrencilerin hepsine eşit olarak ulaşıldığını göstermektedir. Yıldız (2004) ile benzer bulguları paylaşan Ulum (2016) fiziksel koşulların beklenen düzeyde olduğunun altını çizmiştir. Eldeki çalışmanın dış birim öğrencileri ile görüşmeler sonucunda öğrenciler Bedesten adlı çarşı içindeki binanın en üst katında hazırlık öğrenimi gördükleri (1. sınıf öğrencileri hariç) için okul ve sınıf olanaklarını çoğunlukla olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bunu da Bedesten binasının eski, kampüsten uzak, dersane havasında ve çok soğuk bir yer olarak anlatmışlardır. Olumsuz görüşlerin aksine olumlu görüşleri olan öğrenciler de yok değildir. Gözlem sonuçları ise sınıf büyüklüklerinin yeterli, bazı sınıfların kalabalık, bazılarının ise az sayıda öğrenci içerdiğini, aydınlatma, ısıtma düzeninin yeterli olduğunu ancak öğrencilerin projeksiyon makinesinin cızırtısı nedeniyle rahatsız olduklarını ve sınıflardaki görsellerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin desteklenmesinin yeterli olduğunu, bir kısmı seminerlerin uygun yapıldığını bir kısmı ise yayınevleri haricinde seminer, yurtiçi ve yurtdışı eğitim olanağının sağlanmadığını belirtmiştir. Al-Nwaiem (2012), öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin desteklenmesinin duygusal gerginliği ve yorgunluğu azaltıcı etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının desteklenmesinin yeterliği konusunda olumlu ve olumsuz sonuçlar elde eden çalışmalardan birkaçı şunlardır: Altmışdört (2009) öğretim elemanlarının seminer, hizmetiçi eğitim gibi gelişimlerini artıracak birçok çalışmada bulduklarını

belirtmiştir. Soruç (2012), öğretim elemanlarının hizmetiçi eğitimi yeterli bulmadığını ve öğrencilerin öğretim elemanlarını genç ve tecrübesiz olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmada İngilizce hazırlık programında yer alan çoğu öğretim elemanı ve yönetici görev ve sorumlulukların yazılı olarak belirtildiğini ancak uygulamalarda istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında neler yapılabileceğini bilmediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ise görev ve sorumluluklardan haberdar olmadıkları söylenebilir. Çalışmadaki bir diğer bulgu ise okulun yapısı içerisinde dört komisyonun yer aldığı ve bu komisyonlarda öğretim elemanlarının görev aldığı yönündedir. Ancak bazı komisyonların hem görev tanımlarının uygun olmadığı hem de işleyişin düzgün olmadığı öğretim elemanları tarafından aktarılmıştır.

Çalışmada İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin çoğunluğu öğretim elemanları ile iletişimin olumlu olduğunu, öğretim elemanlarının yarısı yöneticiler ile iletişimin olumlu, yarısı ise olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun da samimi veya resmi iletişim olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Birkaç öğretim elemanı ve yöneticiler ise iletişimin olumlu olduğunu belirtmektedir. Böylece, bazı öğretim elemanlarının samimi bazılarının ise resmi iletişimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılabılır. Dış birim öğrencilerinin görüşleri önceki yıllarda öğretim elemanları, yöneticiler ve diğer öğrenciler ile iletişimin olumsuz olduğu yönündedir. İletişimin olumlu olduğunu söyleyen öğrencilerin sayısı da az değildir. Eldeki çalışmada olduğu gibi hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Atbaş (1999)'ın çalışmasında tüm araştırma katılımcıları, yöneticiler ve öğretim elemanları arasındaki iletişimin olumlu olmadığı yönünde ifade vermişler böylece iletişimin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler öğretim elemanlarına istedikleri zaman ulaşamadıklarını bu yüzden öğretim elemanları ile iletişim konusunda olumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının ders saatinin fazla olması ve hem akademik hem de idari işlerinden kaynaklanıyor olabilir (Tekin, 2015). Ancak Tunç (2010)'un çalışmasında öğrencilerin öğretim elemanları ve yöneticiler ile iletişimlerinin olumlu olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışmada da öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki iletişimin olumlu olduğu, öğretim elemanlarına istedikleri zaman ulaşabildiklerini, istedikleri zaman soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir (Özüdoğru, 2017).

Bu çalışmanın başka bulgularından birisinde İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının yarısının ve yöneticilerin yapılan toplantıları yararlı buldukları yarısının ise

toplantıların yararsız olduğunu çünkü toplantılarda alınan kararların dikkate alınmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Sorunların tartışılmasına dair öğrenci görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bir başka çalışmada toplantıların olumsuz olduğu, bir araya gelinip sorunları tartışmak için yeterli süre ayrılmamasından anlaşılmaktadır (Atbaş, 1999).

Yapılan çalışmada karar alma sürecine ilişkin öğrencilerin hiçbir bilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının bir bölümü karar alma sürecinde kendilerinin değil, yönetimin yer aldığını ifade ederken, yöneticiler ise karar alma sürecinin olumlu bir şekilde işlediğini ileri sürmektedirler. Öğretmenlere karar alma sürecinde fazla sorumluluk tanınmadığı Al-Nwaiem (2012) tarafından da belirtilmiştir. Mawed (2016) de yönetimin bir otorite olarak kararların alınmasında en etkili birim olduğunu ifade etmiştir. İçerik ve ders kitaplarının seçilmesinde öğretim elemanlarının değil, yöneticilerin yer aldığı bildirilmiştir (Tiryaki, 2009). Bir başka çalışmada da tek otoritenin yönetim olduğu, öğretim elemanlarının karar alma sürecinde çok etkili olmadığı bu sistemin iyi olmadığı vurgulanmıştır (Atbaş, 1999). Halbuki tüm paydaşlar birtakım işlerin içerisine ne kadar dahil edilirse aidiyet duygusu o kadar fazla olur denilebilir. Öğrenciler de öğretim elemanları gibi program paydaşlarındandır. Öğrencilerin sınıf etkinliklerinin planlanması sürecinde görüşlerinin alınması öğrencilerin fikirlerine değer verildiğini göstermektedir (Özüdoğru, 2017).

Çalışmada öğretim elemanlarının ve yöneticilerin çoğunun planlama sürecine ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Planlamanın ya olmadığı ya da birtakım aksaklıklar yaşandığını öğretim elemanlarının çoğu ifade etmiştir. Orta seviye sınıflarında programın yoğun olmamasından dolayı boşluklar olduğu, öğretim elemanının bu konuda ne yapacağını bilemediğini, başlangıç seviyesindeki sınıflarda ise programın hızlıca geçildiği, hiçbir esnekliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka çalışmada da öğretim elemanlarının planlama konusunda sıkıntı yaşadığı, programı yetiştirme telaşının olduğu ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir (Tümen Akyıldız ve Tayş, 2017).

Bu çalışmada İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının programların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve beceri derslerinin yetersiz olduğu görüşlerini sunduğu görülmüştür. Öğrenci görüşleri de özellikle dinleme konuşma derslerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Beceri derslerinin etkinliğinin yetersiz olması birtakım etkenlere bağlanabilir. Bunlar işleyiş, uygulama olanağının olmaması, derslerde becerilere yeterince

önem verilmemesi olarak sıralanabilir. Öğrenciler bunlara ek olarak dinleme konuşma ders saatlerinin yetersiz olduğunu, birkaç öğrenci ise sürenin değil işleyişin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretim elemanları ise bölümlerin ihtiyaçlarına göre beceri derslerinin öneminin değiştiğini belirtmişlerdir. Beceri derslerinin yetersiz olmasını ve nedenlerini dile getiren çalışmalardan birkaçı aşağıda sunulmuştur: Üretici beceri dersleri olan konuşma ve yazmanın etkili olmadığı Atbaş (1999)'ın çalışmasında söylenmektedir. İngilizce öğretimi için bir yılın az olduğunu ifade eden Gökdemir (2005) uygulamaya yönelik becerilerin üzerinde fazlaca durulmadığını dile getirmiştir. Öğrenciler tarafından konuşma ders saatlerinin az olduğu ancak programın haftalık olarak 30 saatle çok yoğun olduğu Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015)'nin çalışmasında belirtilmiştir. Öğretim elemanları ise 30 saatlik programın makul olduğunu ifade etmişlerdir. Programın süresinin yetersiz olduğu ve böylece yoğun olan programın yetiştirilme kaygısı olduğu Özkanal (2009)'ın çalışmasında görülmektedir. Nam (2005) da çalışmasında öğrencilerin verilen eğitimin süresini yeterli bulmadıklarını ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada ise öğrenciler hazırlık sınıfının süresinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir (Davras ve Bulgan, 2012). Öğrencilerin hazırlık sınıfında verilen eğitimin süresini yeterli olarak gördükleri Karataş (2007)'in çalışmasında da ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada çoğu öğretim elemanı arasındaki ve yöneticiler ile yapılan dönüt alışverişinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Atbaş (1999)'ın çalışması ise bu araştırmanın bulgularını desteklememekte ve dönüt alışverişinin yetersiz olduğu belirtilmektedir.

Dört ana odak noktasından işlemlerin öğrenme becerilerine göre hedefler, içerik (konular ve ders materyalleri), işleniş (etkinlikler ve öğrenci-öğretim elemanı rolleri), ölçme değerlendirme boyutlarının analiz etkinliklerine ilişkin tartışma, yorum ve sonuçlarından söz edilecektir.

Eldeki çalışmada hazırlık öğrencileri derslerin hedeflerinin İngilizce düzeylerinin altında olduğunu, bölüme yönelik hedeflerin olmamasının isteklerini azalttığını, ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtirken, birkaç öğretim elemanı ve yönetici ise ders hedeflerinin yeterli olduğunu söylemişlerdir. Tercanlıoğlu (1990) da öğrencilerin ve bölümlerin hedefleri ve hazırlık programının hedefleri arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymuştur. Dış birim öğrencileri önceki yıllarda uygulanan programdaki derslerin hedeflerinin İngilizce düzeylerinin üstünde yer aldığını belirterek bazı yıllarda hedeflerin düzeyinin iyi belirlenemediği söylenebilir. Uygulamaya (konuşmaya) yönelik hedeflerin olmamasının

isteklerini azalttığı da ortaya konmuştur. Al-Nwaiem (2012) de dinleme becerisine yönelik hedeflere önem verilmediğini ancak konuşma becerisine yönelik hedeflere önem verildiğini belirterek Karcı Aktaş ve Gündoğdu (2018)'nin çalışmasının aksine bulgular elde etmiştir. Karcı Aktaş ve Gündoğdu (2018), dinleme becerisinin hedeflerine önem verildiğini ancak konuşma becerisinin hedeflerine yeterli önemin verilmediğini çalışmalarında ortaya koymuştur. Erozan (2005) da konuşma becerilerinin hedeflerinin gerçekleşmediğini ancak dinleme becerilerinin hedeflerine daha fazla ulaşıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada da dinleme becerisinin hedeflerinin konuşma becerisinin hedeflerine göre daha fazla gerçekleştirildiği ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmada öğretim elemanları hedeflerin gerçekçi olmadığını dile getirmişlerdir. Bu da öğrencilerin ihtiyaçları ve görüşleri alınmadan hedeflerin belirlenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Altmışdört (2009)'e göre hedeflerin genel amaca ve ihtiyaçlara hizmet etmediği açıktır. Eldeki çalışmada programa dair yeterli hedefin olmaması Altmışdört (2009)'ün çalışmasında hedeflerin yeterli olmadığını söylemesiyle örtüşmektedir.

Bu çalışmada içeriğin diğer program öğelerine göre daha olumlu görüldüğü açıktır. Ders konularının öğrencilerin düzeyine uygun olduğu, günlük hayattan, ilgi çekici olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ancak ilgi çekici ve seviyeye uygun konular olmadığını savunan öğrenciler de bulunmaktadır. Dış birim öğrencileri de hemen hemen eşit oranda konuları olumlu ve olumsuz bulduklarını dile getirmişlerdir. Bir kısım öğretim elemanı ve yöneticiler ise konuları çoğunlukla olumlu (gerçek hayattan, ilgi çekici, yaş ve seviyelerine uygun) olarak ifade ederlerken birkaç öğretim elemanı da farklı kültürlerle ait konuların öğrencilerin ilgisini çekmediğini, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olmadığını anlatmışlardır. Konuların olumsuz olarak değerlendirildiği bir başka çalışmada öğrencilerin ve öğretim elemanlarının konuları ilgi çekici ve eğlenceli bulmadıkları belirtilmiştir (Yel, 2009). Konuların bizzat dersin öğrenildiği kültüre yakın olması gerektiği Al-Nwaiem (2012)'in çalışmasında vurgulanmış ve derslerin konularının öğrencilerin kültürlerine değil, Batı kültürüne yakın olduğu, kültürel bazı özelliklerin göz ardı edildiği dile getirilmiştir. Öğrenciler Türk kültüründen bilgileri edinmeyi daha çok sevmektedirler çünkü tanıdık bir kültür olması onlara daha yakın ve alakalı gelmektedir (Ekiz ve Kaya, 2016).

Çalışmada öğrencilerin genel olarak Main Course (Temel İngilizce) ders kitaplarına yönelik maddelere kısmen olumlu, öğretim elemanlarının ise olumlu yanıt verdikleri

görülmüştür. İngilizce hazırlık öğrencileri ve öğretim elemanları Main Course (Temel İngilizce) kitabına ilişkin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çoğunluğu olumlu yanıtlar verirken olumsuz yanıt veren öğrenciler Main Course kitaplarının kalitesiz, bilgilerine katkı sağlamayan, sıkıcı, dilbilgisi ağırlıklı, yetersiz ve gereksiz konular içerdiğini de belirtmişlerdir. Yöneticiler ders kitaplarına ilişkin olumlu görüşler sunmuşlardır. Dış birim öğrencileri de Main Course ve dil bilgisi kitaplarını olumlu bulduklarını, ders materyallerinden main course (temel İngilizce) ve dil bilgisi kitaplarını, farklı materyalleri olumlu bulduklarını ancak beceri kitaplarını olumsuz bulduklarını söylemişlerdir. Okuma-yazma kitabına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ‘kısmen katılıyorum’ ve ‘katılıyorum’ yönündedir. Ancak hem öğrenciler hem de öğretim elemanları okuma- yazma kitabında yer alan konuların eğlenceli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları okuma yazma kitabının main course kitabını tamamlamadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlere ek olarak okuma yazma kitabının hem olumlu hem de olumsuz anlamda kolay olduğunu, tekrarın çok olduğunu, verimsiz, yetersiz kitaplar olduğunu söyleyerek okuma yazma kitabının olumsuz yönlerini vurgulamışlardır. Dinleme-konuşma kitabına dair öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri genel olarak ‘kısmen katılıyorum’ ve ‘katılmıyorum’ olarak yer aldığı için olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca dinleme konuşma kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu, kitapların kolay ve kötü olduğu, bazı etkinlik ve konuların gereksiz ve çok fazla tekrarın olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Ders kitaplarına yönelik bazı araştırmaların olumlu olduğu görülmektedir. Öner (2015)’in çalışmasında öğrencilerin materyallere ilişkin görüşleri olumludur. Ders materyallerini olumsuz olarak değerlendiren çalışmalar şunlardır: Soruç (2012), öğrencilerin konuşma materyallerini beğenmediklerini belirterek hazırlık sınıflarında genelde konuşmaya yönelik bir sorun olduğunu söylemiştir. Ders kitapları fazlaca kullanılırken konuşma, yazma ve gerçek hayatla ilişkili materyallerin fazlaca kullanılmadığı Özüdoğru (2017) tarafından ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin okuma, yazma ve telaffuz konularında kendilerini yeterli görürken konuşma, yazma ve kelime bilgisi alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri ortaya konmuştur. Tekin (2005)’in çalışmasında öğrencilerin üçte biri, derslerde kullanılan materyallerden memnun olmadıklarını bildirmişlerdir. Ders kitaplarından genel olarak memnun olunmadığı Yıldız (2004)’in yapmış olduğu çalışmada da ifade edilmiştir. Öğrencilerin yüzde 60’ı ders kitaplarının düzeyinin zor olduğunu ifade etmişlerdir (Gömleksiz, 2002).

Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, merak, istek ve ilgi uyandıran içerik ve materyaller öğrenenler üzerinde daha fazla etkili olur (Tomlinson, 1998). Bu çalışmada özellikle beceri ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığı vurgulanmıştır. Başka çalışmalarda da özellikle beceri kitaplarının olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Konuşma becerisine yönelik kitapların ve konuların ilgi çekici ve olumlu olduğu ancak okuma ve yazma konularının ve kitaplarının sıkıcı olduğu ve zorlayıcı olmadığı Al-Nwaiem (2012) tarafından belirtilmiştir. Ayrıca bu durumun nedeni şöyle açıklanmıştır: “Öğrencilerin neye ihtiyaçları olduğu sorulmuyor ki!”. Böylece öğrencilerin isteklerini, ihtiyaçlarını bilerek onları iyi tanıyan öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini neyin çekeceğini bildiklerini ve öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlayabildiklerini vurgulanmıştır. Atbaş (1999) da tüm kitapların kısmen yeterli olarak algılandığını söylemiştir. Yel (2009)’in çalışmasında öğrencilerin kitapları görsel olarak çekici ancak motive edici bulmadığı, öğretim elemanları ise özellikle dinleme konuşma kitaplarının düzeyinin öğrencilerin düzeyinin çok üzerinde olduğu ayrıca çok fazla tekrar içerdiğine dikkat çekmiştir. Ders materyallerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun seçilmediğini Tavil (2006) ve Altıışdört (2009) aktarmıştır. Çakır (2010) da kitapların gereksiz birçok bilgiyle dolu olduğunu söylemiştir. Ders kitaplarının kültüre ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığı Tümen Akyıldız ve Tayş (2017)’nin çalışmasında belirtilmiştir. Bir başka çalışmada öğrenciler ders kitaplarını olumsuz olarak değerlendirirken öğretim elemanları ders kitaplarını olumlu olarak görmüşlerdir (Akpur ve ark., 2016). Öğrencilerin ihtiyaçlarına yani bölümlerine yönelik kelime öğrenmediklerini İnal ve Yüksel (2012) belirterek öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının hazırlık eğitiminden memnun olmadıklarını aktarmışlardır. öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ders materyallerinin bölümlere yönelik olmadığını Tiryaki (2009) çalışmasında anlatmıştır. Hazırlık sınıfında akademik ihtiyaçlarının karşılanmadığını dile getiren bölüm 1. sınıf öğrencileri İngilizce eğitimi bölümünün İngilizce düzeylerinin üzerinde kaldığını belirtmişlerdir (Coşaner, 2013). Bir çalışmada ise okuma parçalarının bölümlerine yönelik olmasından dolayı okuma dersinden memnun olduklarını belirten öğrenciler, kelimelerin ve yazma içeriğinin de yararlı olduğunu vurgulamışlardır (Akar, 1999).

Becerilerin değerlendirildiği aşamada ise önem verilen veya az önem verilen beceriler üzerinde durulmuştur. Çalışma bulguları sonucunda ortaya çıkan tablo şunu göstermektedir: Konuşma becerisi İngilizce hazırlık programı öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından en önemli beceri olarak görülürken, en az önemli olan beceri ise

öğrenciler tarafından okuma becerisi, öğretim elemanları tarafından ise dil bilgisi olarak ifade edilmiştir. Dil bilgisi ağırlıklı öğretimin olumsuz, konuşma ağırlıklı öğretimin olumlu olduğunu ve tüm becerilerin önemli olduğunu öğrenciler belirtmişlerdir. Başka çalışmalarda genelde en önemli görülen becerinin konuşma becerisi olduğu, en az önem verilen becerinin ise değiştiği görülmektedir. Bunlardan birkaçı şöyle sıralanmıştır: Atbaş (1999) öğrenciler tarafından en önemli görülen becerinin konuşma olduğunu, yazma becerisinin ise en az önem verilen alan olduğunu ortaya koyması nedeniyle ve birçok çalışmada (Tercanlıoğlu, 1990) olduğu gibi konuşma becerisinin en önemli alan olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretim elemanları ise dil bilgisinin en önemli olduğunu, en az önemli olan becerinin ise yazma olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında, öğretim elemanlarının en fazla önem verdiği ve üzerinde en fazla durdukları alanın dil bilgisi olduğu söylenebilir. Konuşma becerisinin en önemli beceri olarak görülmesine karşın Erdem (1999) tarafından yapılan çalışmada gözlemler sonucunda sınıf içinde kelime ve dil bilgisinin doğruluğuna ilişkin etkinlikler yapıldığı ve bu alanlara daha fazla önem verildiği söylenebilir. Sarı (2003) öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini en önemli beceriler olarak görürken doktor olan mezunların okuma ve yazma becerilerini en önemli beceriler olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Balint (2009), konuşma ve yazma gibi üretici becerilerin programın çoğunda yer aldığı için en önemli görülen becerilerin bunlar olduğunu ifade etmiştir. Tunç (2010), Tekin (2015) ve Özdoruk (2016) Hazırlık Okulu Programının Değerlendirilmesi çalışmalarında içerikte konuşma ve dinleme becerilerine yeterince yer verilmediğini ifade etmektedirler. Öner (2015)'in çalışmasında ise konuşma becerisi haricinde tüm becerilere yeterince önem verildiği ortaya konmuştur. Tiryaki (2009), konuşma becerisine yeterli önemin verilmediğini belirtmiştir. Yel (2009) ve Altmışdört (2009) ise okuma becerisi haricinde diğer becerilere yeterli önemin verilmediğini belirtmiştir. Dört temel beceriye eşit değer verildiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Mede ve Uygun (2014)'un ve Tunç (2010)'un çalışmalarında katılımcılar dört temel becerinin öğretime eşit bir şekilde önem verildiğini belirtmişlerdir.

En önemli görülen beceride en fazla zorluk yaşandığı birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da ortaya konmuştur. İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının en fazla zorluk yaşanan beceriye ilişkin görüşleri konuşma becerisi ve en az zorluk yaşanan alanın okuma becerisi olduğu yönündedir. Bu sonuçtan yola çıkarak en zorlanılan alanın en önemli, en az zorlanılan becerinin ise az önemli görülen alan olduğu söylenebilir. Al-Nwaiem (2012) tarafından ise en zorlanılan becerinin yazma olduğu

belirtilmiştir. Yazma alanında yaşanan zorluk nedenlerini ise dil bilgisi ve kelime bilgisi eksikliği olarak ifade etmiştir. En az güçlük yaşanan becerinin ise bu çalışmadaki gibi okuma becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka çalışmada öğrencilerin en fazla zorluk yaşadıkları becerinin dinleme olduğu anlaşılmaktadır (Atbaş, 1999). Becerilere yönelik zorluk yaşama nedenleri şöyle özetlenebilir: Bu çalışmada dinleme becerisini gerçekleştirememeye nedenleri uygulama yetersizliği, farklı aksanları anlayamama, derslerin yeteri kadar dinleme becerisine yönelik olmaması olarak ifade edilmiştir. Al-Nwaiem (2012) de uygulama yetersizliğinin dinleme becerisinde en fazla güçlük yaşama nedeni olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Halbuki dinleme becerisi yabancı dil öğrenmede en temel beceri olarak görülmesi gerekir (Richards ve Renandya, 2002). Eldeki çalışmada konuşma becerisinde güçlük yaşama nedenleri konuşma becerisinin zor olması, uygulama yetersizliği, konuşma derslerinde bu beceriye yönelik yeterli eğitimin verilmemesi, olumsuz duygular (hata yapma korkusu, çekingenlik) ve ‘anlıyorum ama cümle kuramıyorum’ olarak söylenebilir. Al-Nwaiem (2012) çalışmasında öğrencilerin konuşmada zorluk yaşamalarının nedenlerini kelime bilgisi yetersizliği, uygulama yetersizliği olarak bildirmektedir. Ayrıca öğrencilerin özgüven eksikliği nedeniyle kendilerini ifade etmekten ve konuşmaktan çekindiklerini de söylemiştir. Öğrencilerin iletişim zorluğu yaşamalarının en önemli nedeni yabancı dil kaygısıdır. Kaygılı öğrenciler konuşmaktan, yazmaktan, risk almaktan çekinirler (Cutrone, 2009). Öğrencilerin hata yaptıklarında öğretmenlerinin aşağılamasına maruz kaldıkları ve öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarının kendileri ile alay etmesinden çekindikleri için konuşmamayı tercih ettikleri Khan ve Ali (2010)’nin çalışmasında görülmektedir. Yıldız (2004), öğrencilerin en fazla güçlük çektikleri alanların dinleme ve konuşma olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin konuşma becerisinde zorluk yaşadıklarını Akyel ve Özek (2010) çalışmalarında belirtmişlerdir. İletişim etkinlikleri olan tartışma ve rol yapmaya ilişkin zorluklar yaşadıklarını belirten öğrenciler, öğretmen adayları olarak dilde akıcılığa önem verdiklerini belirtmişlerdir (Mede, 2012). Eldeki çalışmada okuma becerisine dair yaşanan zorlukların nedenleri kelimelerin nasıl okunacağına bilinmemesi, uygulama yetersizliği olarak söylenmiştir. Telaffuz ve uygulamanın önem taşıdığı belirtilen çalışmalardan birisinde öğrenciler okuma becerisini öğrenirken dil bilgisine fazla ihtiyaçları olmadığını söylemişlerdir (Akar, 1999). Mevcut çalışmada yazma becerisinin zorluk nedenleri dil bilgisi yetersizliği, yazım hatalarının çok olması, kelime bilgisinin yetersiz olması ve Türkçe düşünerek cümleleri kurmaya çalışma olarak ifade edilmiştir. Kelime bilgisine yönelik zorluk nedenleri ise kelimeleri ezberleme zorluğu, kelime bilgisinin yeterli sayıda olmaması, çok sayıda ezberlenecek kelime olması, tekrar

yetersizliği olarak sıralanmıştır. Dil bilgisine yönelik güçlük nedenleri ise uygulama yetersizliği, dil bilgisi öğretiminin anlamsız ve gereksiz olması, dil bilgisi kurallarını unutmak ve Türkçeden farklı bir dil bilgisi olması olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmada öğrenciler ve öğretim elemanlarının genel olarak derslere yönelik görüşleri öğrencilerin alanlarına ilişkin yeterli beceriyi kazanmadıkları, tüm etkinlikler, materyaller ve içeriğin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazandırdığı, konuşma dersi haricinde diğer derslerin kendi hedefledikleri becerilere yönelik kazanımları sağladığı yönünde çıkmıştır. Ancak derslerde uygulama yetersizliği olduğu ve hem olumlu hem de olumsuz anlamda kolay dersler olduğu belirtilmiştir. Gökdemir (2005), derslerin uygulamaya değil teoriye dayalı olduğunu, bunun da öğrencilerin dil gelişimini olumsuz yönde etkilediğini açıklamıştır. Seven ve Sönmez (2005)'in çalışmasında enstitü öğrencileri tarafından derslerin genel anlamda yararlı olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesini olumlu ancak konuşma becerilerinin gerçekteşmesini olumsuz bulduklarını Akar (1999)'in çalışmasından anlıyoruz. Konuşma, yazma ve kelime bilgisinden daha fazla dinleme, okuma ve dil bilgisinin üzerinde durulduğu Özudoğru (2017)'nun çalışmasında açıklanmıştır.

Sınıfta yapılan dil bilgisi alıştırmaları (kuralların açıklanması, alıştırmalar, testler vs.), sınıf dışı ve içi dinleme etkinlikleri, sınıf içi ve dışı konuşma etkinlikleri, ders dışı kitap okuma etkinlikleri, yabancı film seyretmek, dil laboratuvarı gibi olanaklar öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından çok önemli ve önemli görülürken çoğunluğunun bazen gerçekteşmiş/gerçekteşmekte olduğu ifade edilmiştir. Sözlü düzeltmelerin her türünün önemli olduğu ve bazen gerçekteştiği/gerçekteşmekte olduğu belirtilmiştir. Alanlarıyla ilgili içeriğin önemli olduğunu ancak hiç gerçekteşmediğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin bölümlerine yönelik derslerin olmadığı Özdoruk (2016) ve Özkanal (2009) tarafından da aktarılmıştır. Ancak Özkanal (2009)'in çalışmasında öğrencilerin üst seviye konular görmeleri nedeniyle bölümlere gittiklerinde çok zorluk yaşamayacakları vurgulanmıştır. Atbaş (1999) tarafından da dinleme, konuşma etkinlikleri (sınıf içi ve dışı) önemli olarak görülürken gerçekteşme düzeyinin az olduğu ortaya konmuştur. Dil bilgisi alıştırmalarının ve kelime bilgisine yönelik etkinliklerin önemli olduğu ancak az gerçekteşirildiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının yanıtları içinde aşağıda belirtilen maddelerin önem ve gerçekteşme dereceleri arasında 'Okuma, yazma ve konuşmada eleştirel düşünme becerileri (eleştiri yapma, değerlendirme, yorum yapma, vs.)' maddesinde pozitif ve orta düzeyde bir

ilişki, 'Bilgisayar (CD-ROM, Internet, e-mail)' maddesinde pozitif ve orta düzeyde bir ilişki 'Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek' maddesi için pozitif ve orta düzeyde bir ilişki, 'Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı (çalışma kağıtları, vs.)' maddesinde negatif ve orta düzeyde bir ilişki, 'Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi' maddesi için pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Pozitif bir ilişki olması önemin artarken gerçekleşme düzeyinin de arttığını ya da önemin azalırken gerçekleşme düzeyinin de azaldığını, negatif ilişki olması önemin azalırken/artarken gerçekleşme düzeyinin arttığı/azaldığı anlamına gelmektedir. Hataların anında düzeltilmesi öğrenciler tarafından önemli olarak görülürken arkadaşları tarafından düzeltme yapılması biraz önemli olarak ifade edilmiştir. Eleştirel düşünme becerileri ve videoları seyretmek önemli olarak görülürken biraz gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin alanlarıyla ilgili içeriğin sunulmadığı çok az gerçekleşmekte yanıtı ile önem verilmesi gerektiği önemli yanıtı ile açıklanabilir. Farklı çalışmalarda öğrencilerin önem verdikleri ve öğretim durumlarının kimi zaman gerçekleştiği kimi zaman ise gerçekleşmediği görülmektedir. Dil laboratuvarı ve görsel materyallerin de önemli olduğunu öğrenciler belirtmişlerdir (Atbaş, 1999). Altmışdört (2009) incelediği programda en büyük artının farklı etkinliklerin olması olarak ifade etmiştir. Kocaman ve Balcıoğlu (2013), yaptığı program değerlendirmede öğrencilerin en fazla önem verdikleri etkinliklerin ikili ve grup çalışmaları olduğunu ortaya koymuştur. Grup ve ikili çalışmaların göz ardı edildiği, anlatım tarzı etkinlikler üzerinde fazlaca durulduğu Coşkun (2011)'un yapmış olduğu çalışmada da dikkat çekmiştir. Mevcut ve mezun öğrencilerin konuşma, dinleme etkinlikleri ve öğretmen tarafından düzeltme yapılmasının önemli olduğunu ancak öğretim elemanlarının kelime ve dilbilgisi etkinliklerini önemli gördükleri Yıldız (2004)'ın çalışmasında ortaya konmuştur. En fazla gerçekleşen etkinliğin ise dil bilgisi etkinlikleri olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada uygulama eksikliği nedeniyle derslerin pekiştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun da nedeni dil bilgisi ağırlıklı etkinlikler sonucunda konuşma ve dinleme gibi iletişimsel becerilere hakim olunmaması olabilir (Tunç, 2010). Tümen Akyıldız ve Tayş (2017)'nin çalışmasında da dil bilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli etkinlikler nedeniyle iletişimsel amaçları gerçekleştirilmede sıkıntılar yaşanmaktadır. İletişimsel etkinlikler yerine dil bilgisi ağırlıklı etkinlikler yapılması programın en büyük olumsuzluklarından biridir. Bu nedenle öğrenciler dili kullanamadıklarını ifade etmişlerdir (Sert ve ark., 2013). Demirtaş ve Sert (2010) de dil bilgisi ağırlıklı ve öğretmen merkezli öğretimin yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı dil bilgisi konularını senelerdir

gördüklerini, artık bu durumu sıkıcı bulmaya başladıklarını ifade etmişlerdir (Dinçer ve ark., 2010). Belirlenen hedefler ile yapılan etkinliklerin uyum sağlamadığı Tercanlıoğlu (1990) tarafından dile getirilmiştir.

Bu çalışmada öğretim elemanları ve öğrenciler öğretmen merkezli etkinliklerin sıkıcı, farklı etkinliklerin (oyun gibi) eğlenceli olduğu konusunda hemfikirdirler. Tüm etkinliklerin yararlı olduğunu savunan birkaç öğretim elemanı ve yönetici bulunmaktadır. Etkinliklere ilişkin olumsuz görüşler dile getirilen çalışmalar şu şekildedir: Yeni yöntemler yerine eski yöntemler (dilbilgisi-çeviri yöntemi gibi) uygulamaya devam eden öğretmenlerin derslerinde olumsuzluk yaşandığı bilinmektedir (Dinçer ve ark., 2010). Bir başka çalışmada öğretmenler mevcut etkinliklerin anlamlı olmadığını söylemişlerdir (Yel, 2009). Özellikle beceri derslerindeki etkinliklerin önemli olduğunu vurgulayan bir çalışmada şarkı, oyun gibi etkinliklerin yetersiz olduğunu söyleyen öğrenciler ve öğretim elemanları yazma öğretiminde kullanılan görsel-işitsellerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır (Tiryaki, 2009). Ayrıca aynı etkinliklerin tekrar tekrar yapılmasından hoşlanmadıkları dile getirilmiştir. Olumsuz olarak algılanan ve iletişimsel olmayan ve öğrencileri günlük hayata hazırlamayan bir sürü etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler şunlardır: dilbilgisi kuralına ve formülüne göre bol bol cümle yapma, ders kitabındaki mekanik alıştırmaları satır satır yapma, kelime ezberleme, bir kelimeyi veya cümleyi 20 defa deftere yazma, oldukça bozuk bir telaffuz ve diksiyonla kitaptaki okuma parçası veya diyalogu dakikalarca sesli okuma (çünkü her bir öğrenci okuyup sesini duyurmak istiyor), anlamını anlasa da anlamasa da kitapta geçen diyalogu ezberleme, okuma parçasını kelime kelimesine cümle cümle Türkçeye çevirme (Biçer, 2015). Bazı etkinliklerin olumlu olarak algılandığı çalışmalar da mevcuttur. Oyun, grup ve ikili çalışma gibi öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan etkinlikler uygulayan öğretim elemanları öğrenciler tarafından olumlu olarak algılanmaktadır (Arıkan ve ark., 2008). Öğrencilerin kendilerini eğlendiren, hoşça vakit geçiren etkinliklerden olan oyunları çok sevdiğini Biçer (2015)'in çalışmasında dikkat çekmektedir.

Dış birim öğrencileri hazırlık eğitimleri süresince yaptıkları etkinliklerin farklı (film, şarkı gibi) ve olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen merkezli etkinliklerin (anlatım, soru-cevap gibi) sıkıcı olduğunu belirtmişler ve mevcut öğrenciler ve öğretim elemanları ile aynı fikirde oldukları görülmüştür. Ancak Yel (2009)'in ve Kocaman ve Balcıoğlu (2013)'nun çalışmalarında farklı görüşleri ifade eden öğrenciler ve öğretmenler öğretmen

merkezli etkinliklerin tercih edildiğini belirtmişlerdir. Gökdemir (2005), Yel (2009) ve Kocaman ve Balcıoğlu (2013)'nin aksine öğretmen merkezli etkinliklerden öğrencilerin sıkıldığını, öğrenci merkezli etkinliklerin derslerde yer almadığını belirtmiştir. Gökdemir (2005)'in çalışmasını destekleyen bir başka çalışmada öğrenci merkezli etkinlikler olan rol yapma, tartışma, sunum ve konuşma etkinliklerinin A1 düzeyindeki öğrenciler tarafından yetersiz görüldüğü ortaya konmuştur (Öner, 2015). Tartışma, yarışma ve seminer gibi konuşma becerisini artıran farklı etkinliklerin yapıp yapılmadığına dair öğrenci görüşleri yüzde 80'in üzerinde olumsuzdur (Khan ve Ali, 2010). Soruç (2012)'un çalışmasında da öğrencilerin konuşma etkinlikleri, rol yapma, tartışma, sunum etkinliklerini yetersiz olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır (Soruç, 2012). Farklı etkinliklerin olumlu değerlendirildiği çalışmalardan birisinde Özdoruk (2016) grup çalışması, tartışma ve rol yapma gibi etkinliklerin öğrencilerin memnuniyetini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Farklı etkinliklerin (konuşma kulüpleri) öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği Özdoruk (2016) tarafından dile getirilmiştir. Sınıf içi etkinliklerin hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından olumlu olarak değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Farklı etkinliklerin olumlu değerlendirilmediği bir çalışmada ise öğretim elemanları farklı etkinliklerin olumlu olmadığını söylemişlerdir (Akpur ve ark., 2016). Bu durum, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki farklı etkinliklere bakış açısının zaman zaman değişebildiğini göstermektedir.

Yapılan gözlemler sonucunda öğrenci- öğretim elemanı arasındaki etkileşimin öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda değişiklik gösterdiği ve öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrenci ve öğretim elemanı arasında göz temasının az olduğu, öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda ise göz temasının kurulduğu ve demokratik bir sınıf atmosferinin olduğu görülmüştür.

Öğrenci davranışlarının öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda değiştiği gözlenmiştir. Öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilerken öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin derse daha ilgili ve istekli oldukları, etkinlikleri tam ve zamanında yaptıkları ve disipline uygun davranışlar sergilediği görülmüştür. Öğretim elemanlarının davranışları da öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda farklılık göstermektedir. Öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğretim elemanlarının monoton bir ses tonuna sahip olduğu, öğrencilere isimleriyle hitap ettikleri, öğrencilerin hatalarını ya anında düzelttikleri

ya da arkadaş düzeltmesinin gerçekleştiği, soruları yanıtlama için süre verildiği, yetersiz sınıf yönetimi, pekiştirmenin az olduğu, öğretmenin masaya yakın durması, dönüt verme ve geleneksel ders bitişinin uygulandığı görülmüştür. Öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğretim elemanlarının vücut dilini iyi kullandıkları, öğrencilere isimleriyle hitap ettikleri, öğrencilerin hatalarını anında düzeltmedikleri ya da öğrencilerin kendilerinin düzelttiği, soruları yanıtlama için yeterli süre verildiği, yeterli sınıf ve zaman yönetimi, olumlu pekiştirme yapıldığı, öğretmenin hareket halinde olduğu, dönüt ve ipucu verme, etkili tahta kullanımı ve kitaptaki konular haricinde ek bilgiler de verdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen merkezli öğretim yapılan bir sınıfta karşılaşılan bir özellik olan dönütün verilmemesi ya da geç verilmesi yabancı dil öğreniminde eksikliğe neden olmaktadır (Al-Nwaiem, 2012). Eldeki çalışmada anadil kullanımının öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda daha çok kullanıldığı gözlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen Tümen Akyıldız ve Tayş (2017)'nin çalışmasında sınıflarda çok fazla anadil kullanımının olduğu Ganalı öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıf içindeki rolleri dikkate alındığında, eldeki çalışmada öğretim elemanları ve öğrenciler çoğunlukla öğretim elemanının anlatıcı, öğrencinin dinleyici (pasif) rolde olduğunu, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin anlayışlarına göre bu rollerin öğretim elemanının rehber, öğrencinin daha aktif rol almasıyla sonuçlanabildiğini ifade etmişlerdir. Gökdemir (2005) de öğrencinin aktif rolde olmadığını bunun da derse katılımı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu duruma bazen öğrencilerin yıllardan beri gelen alışkanlıklarının da neden olduğu bir başka araştırmada karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bazıları kendi istekleri doğrultusunda derslere katılım göstermediğini ve İngilizcenin önemini geç fark ettiklerini dile getirmişlerdir (Dinçer ve ark., 2010).

Yapılan sınıf gözlemlerinde de öğretim elemanının anlatıcı yani aktif, öğrencinin dinleyici ve soruları yanıtlayan pasif bir rol izlediği öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflar ile öğretim elemanının rehber yani öğrenciye göre daha pasif, öğrencinin katılımcı yani aktif bir rol oynadığı öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflar arasında sınıf atmosferi, öğrenci ve öğretim elemanı memnuniyeti açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf atmosferi, öğrenci ve öğretim elemanının memnuniyeti açısından öğretmen merkezli öğretim yapılan sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yapılan sınıflara göre daha olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarının ve demokratik bir

sınıf atmosferinin olmasının olumlu sonuçlar doğurduğu birkaç çalışmada şöyle ifade edilmiştir: Öğrencilerin kendi ihtiyaçları ve isteklerine göre programı yönlendirmesi ve demokratik bir sınıf atmosferinin olması, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmüştür (Özdoruk, 2016). Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan öğretim elemanlarının motivasyonu artırdığı görülmüştür (Biçer, 2015).

Ölçme değerlendirme açısından bakıldığında yapılan çalışmanın bulguları, ödevlerin öğrencilerin öğrendiklerine katkıda bulunmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin kısmen olumlu ve öğretim elemanlarının görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ve öğretim elemanlarının İngilizce hazırlık programında uygulanan mevcut değerlendirme türlerinin (dilbilgisi ve kelime, dinleme, okuma, yazma, konuşma quizleri ve performans değerlendirme/proje) önem ve gerçekleşme derecelerine ilişkin görüşleri tüm değerlendirme türlerinin önemli ya da çok önemli olduğu ve hepsinin performans /proje değerlendirme haricinde yeterli olduğu yönündedir. Benzer bulgulara Atbaş (1999)'ın çalışmasında da rastlanmaktadır ve çalışmada performans değerlendirme kısmen önemli olarak görülürken dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime ve dilbilgisi sınavlarının önemli olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ancak sözlü sınavlardan memnun olunmadığı Yıldız (2004)'ın çalışmasında ifade edilmiştir. Güllüoğlu (2004)'nun yapmış olduğu çalışmada ise konuşma becerisinin yeterince değerlendirilmediği ortaya konmuştur. Eldeki çalışmada bazı sınavların sayısının fazla olduğunu öğretim elemanları dile getirmişlerdir. Özellikle konuşma sınavlarının çok öznel ve gereksiz sayıda olduğunu vurgulamışlardır. Başka araştırmalar da sınav sayısının fazla olduğunu ve öznel olduğunu desteklemektedir. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları sınav sayılarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedenini öğrenciler sık sık test edildikleri için ders çalışma isteklerinin azalması, öğretim elemanları ise iş yükünün artması olarak ifade etmişlerdir (Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2015). Sınavların öznel değerlendirilmesi sonucunda hak etmedikleri notları aldıklarını iddia eden Kuveytli öğrenciler bu durumun öznel olduğunu ortadan kalkması sonucunda yok edilebileceğini söylemişlerdir (Al-Nwaiem, 2012). Öğrenciler tüm becerilerin ölçülmesinin yeterli olduğunu belirtirken bazı öğretim elemanları özellikle konuşma becerisine yönelik değerlendirmenin öznel olduğunu belirtmişlerdir (Erozan, 2005). Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015)'nin ve Young (1991)'in çalışmalarında konuşma becerisinin ölçülmesi sırasında öğrenciler çok stres yaşadıklarını (konuşma kaygısı) ve bunun da olumsuz sonuçlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğretim elemanlarının sınavlardaki davranışları ve soru sorma tarzları bu durumu çok

etkilemektedir. Konuşma sınavlarının formatı ve içeriğinden rahatsız olduklarını öğretim elemanları da belirtmişlerdir (Tiryaki, 2009). Bu bulguların aksine öğrencilerin konuşma sınavlarına yönelik olumlu tutumları olduğu birkaç çalışmada (Güllüoğlu, 2004; Duran, 2011; Öztürk, 2017) karşımıza çıkmaktadır. Tunç (2010)'un çalışmasında öğretim elemanları sınavlara yönelik herhangi bir olumsuzluk bulmadıklarını ve sınavların öğrencilerin gelişimlerini izleyebilmek ve onları sürekli uyanık tutabilmek için yararlı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Özkanal (2009)'ın çalışmasında farklı ölçme araçlarıyla öğrencilerin değerlendirildiği ve programın işleyişi ile sınavların tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Olumlu bulgular elde edilen çalışmalardan yola çıkarak öğrencilerin olumlu tutumlarının sonucunda konuşma becerisine yönelik daha fazla çalışma yapılması ve dolayısıyla konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Sınav sayısının yeterli olduğu birkaç çalışmada yer almıştır. Erdem (1999) ve Özdoruk (2016) ölçme değerlendirmenin ürüne yönelik olduğunu ve öğrencilerin sınav sayısını yeterli bulduklarını vurgulamıştır. Tümen Akyıldız ve Tayş (2017)'nin çalışmasında da sınavların sıklığı ve çeşitliliği öğrenciler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Sınavların sayısından memnun olduklarını ifade eden öğrenciler portfolyo çalışmalarının yararlı olduğunu ileri sürmektedirler (Özüdoğru, 2017).

Öğretim elemanlarından bazıları sınavları zor ve öğrencilerin düzeyine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler dinleme ve konuşma sınavlarının olumsuz olduğunu, sınavların genel olarak seviyeye uygun olmadığını söyleyenler olduğu gibi sınavların olumlu olduğunu savunanlar da bulunmaktadır. Dış birim öğrencileri de konuşma sınavlarının yapılışının olumsuz olduğu, final sınavının (İYS) zor olduğu ancak sene içi sınavların final sınavının aksine kolay olduğu, bunun da öğrenciyi yanıltarak çalışmamasına ve sonra final sınavından başarısız olmasına yol açtığı söylenebilir. Seviyeye uygun olmayan sınavların öğrencilerin gerçek başarısını/performansını ölçmede olumsuzluk yarattığı söylenebilir. Başka çalışmalar da sınavların öğrencilerin gerçek başarısını/performansını göstermediğini desteklemektedir. Öğrencilerin sınavlarda gerçek performanslarını gösteremediklerini Özdoruk (2016) çalışmasında açıklamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun o dönemde gerçek başarıyı sadece sınıfı geçmek olarak algıladığı belirtilebilir. Ülkemize benzer başka ülkelerin üniversitelerinde ezbere dayalı geleneksel bir sınav sisteminin devam ettiği yapılan bazı çalışmalardan anlaşılmaktadır (Al- Nwaiem, 2012). Atbaş (1999) öğretim elemanlarının programda dört beceriye önem verildiğini belirtmelerine karşın gözlemler sonucunda durumun hiç de öyle olmadığına dikkat

çekmiştir. Halen dört temel dil becerisine önem verildiğini söyleyerek dil bilgisi ağırlıklı sınavlar yapmak, ölçme değerlendirme konusunda nasıl bir çelişkiye düştüğümüzün göstergesidir. Bu durumu en iyi ifade eden çalışmalardan biri olan Demirtaş ve Sert (2010)'in çalışmasında dil bilgisi ağırlıklı öğretimin yapılması nedeniyle sınavlarda dil bilgisi üzerinde daha fazla durulduğu vurgulanmıştır.

Çıktılar aşamasının değerlendirilmesi sonucunda bu çalışmada başarı düzeyi öğrenciler tarafından yarı olumlu yarı olumsuz olarak, öğretim elemanlarının çoğu ve yöneticiler tarafından olumsuz olarak dile getirilmiştir. Önceki yıllardaki başarı düzeyi ise olumsuz olarak görülürken öğrenciler not olarak başarılı bir görünüm çizdiklerini ancak bölümde kendilerini gerçekten yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Tüm paydaşlar tarafından öğrenci başarısının yetersiz olarak algılanmasının nedenleri bu çalışmada şöyle özetlenmiştir: İsteğe bağlı sınıfların olması, öğrencilerin motivasyon eksikliği, hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, hazırlık programının yanlış uygulamalar yapması ve bölümlerin amaçlarına uygun işleyişin olmaması, yanlış materyal kullanılması, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin olumsuz davranışları. Öğrenci başarısının düşük olmasının nedenleri farklı çalışmalarda şu şekilde açıklanmıştır: Atbaş (1999) öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olmasının nedenlerini motivasyon azlığı, sosyal etkinliklerin azlığı, öğrencilerin ihtiyaçları ile içeriğin uyuşmaması olarak sıralamıştır. Başarı düzeyinin azalmasında motivasyon eksikliğinin ve kitaba bağlı, öğretmen merkezli etkinliklerin olmasının etkili olduğunu Kabaharnup (2010) belirtmiştir. Öğrencilerin isteğe bağlı ve zorunlu öğretime dahil olmaları onların başarı düzeyleri ve motivasyonları arasında farklılık oluşmasına neden olmaktadır. Farklı amaçlarla İngilizce öğrenmek isteyen öğrencilerin başarı düzeyleri de değişebilmektedir (Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2015). İsteğe bağlı öğrencilerin aile baskısı ve dinlenme amacıyla hazırlığa geldikleri Aydın ve ark. (2017) tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin İngilizcenin önemini kavrayamamaları, ilgisizlikleri, not alma ve sınıf geçmeyi önemsemeleri gibi nedenlerle başarının azaldığı yönünde görüşler bulunmaktadır (Can ve Işık Can, 2014). Ders ortamına paralel olarak ödevler ve özellikle sınavlar da aynı tür etkinliklerle veya çoktan seçmeli olarak sadece bir tek doğru cevabı olan dil bilgisi odaklı sorularla gerçekleşmektedir. Oysa bu etkinliklerin hiçbiri öğrencileri gerçek yaşama hazırlamamaktadır. Bu durumda öğrenciler de yabancı dili öğrenme amacından vazgeçip sadece ne yapıp edip dersi geçme hedefine kilitlenmektedirler. Sadece ders kitabındaki etkinliklere çalışmakta ve çoğu zaman sınavlarda kitaptaki etkinliklerin aynısı sorulduğu için bu etkinlikleri ezberleme yoluna gitmekte ve sonunda İngilizceyi

iletişim dili olarak öğrenmeden bu derslerden başarılı olmaktadırlar. “İngilizceyi sınıfı geçmek için öğrenmek istiyorum” diyen öğrenciler İngilizcenin önemini kavramadıklarını ve motivasyon boyutunun içsel değil tamamen dışsal özellik taşıdığı söylenebilir (Bağçeci ve Cinkara, 2009). Öğrencilerin başarı düzeyleri ve yabancı dil kaygıları arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Yabancı dil kaygısı artarken başarı azalır niteliktedir. Yabancı dil kaygısının oluşmasında sınıfta yapılan uygulamalar ve yanlış eğitim sorumlu olmaktadır (Batumlu ve Erden, 2007). Yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrenciler sınavlarda donup kalarak başarısız olmaktadırlar (MacIntyre, 2010). Farklı görüşleri içeren başka bir çalışmada kaygı düzeyi arttıkça başarı düzeyinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Selvi, 2005).

Başka çalışmalarda İngilizce öğretiminde sorunlar yaşanmasının nedenleri şöyle özetlenmiştir: Dil öğretim politikasının eksikliği, uygulama ve politikadaki farklılıklardan kaynaklı sorunlar, dil öğretiminde dil bilgisi ağırlıklı yöntemin kullanılması, öğrencilerin yeteri kadar zaman ayırmamasından kaynaklı dil becerisi eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu, dilin kullanım alanının olmayışı, motivasyon eksikliği, ölçme- değerlendirmedeki yanlış yöntemler, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının yetersizliği ve hizmetiçi eğitimin niteliksizliği, ders saati yetersizliği gibi nedenler birtakım çalışmaların değindiği sorunları oluşturmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları, öğrenciyi aşırı zorlamamaları, dersi öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda onların seviyesine uygun bir şekilde işlemeleri öğretmenlerin öğrenci başarılarını artırdığını düşündükleri olumlu uygulamalarıdır. Öğretmenlerin olumsuz uygulamaları olarak ise yabancı dil öğretimini sadece klasik bir ders olarak görmeleri sonucunda tekdüze bir sınıf ortamı sağlamaları ve öğrencilere yönelik olumsuz davranışları olarak görmektedirler. Sınıfların kalabalık oluşundan programın tekdüzeliğine, dil bilgisi odaklı eğitimden kaynak ve materyal eksikliğine pek çok unsur, öğrencileri yabancı dil öğretiminde olumsuz olarak etkilemektedir ve bu görüşler öğretmenler tarafından ortaya konmuştur (Özer ve Korkmaz, 2016).

Eldeki çalışmada hem dış birim öğrencileri hem de dış birim öğretim elemanları öğrencilerin İngilizce düzeylerinin yetersiz olduğunu, dört temel beceriden ihtiyaçları olan ve çok iyi düzeyde olmaları gereken becerilerde sorunlar yaşadıklarını belirterek ‘hazırlık eğitimi ve daha sonrasında yabancı dille eğitim yeterli mi?’ sorusuna yanıt vermede şüpheye düşülmektedir. Farklı çalışmalardaki İngilizce öğretiminin hazırlık sınıflarında ve daha sonra bölümlerinde yeterli olmadığına dair görüşler ile eldeki çalışmada yer alan görüşler

birbirleriyle örtüşmektedir. Bunca yıllık İngilizce öğrenimlerine rağmen mezunların birçoğu hala başlangıç düzeyinde bile iletişim kuramazlar; içlerinde bazıları, özellikle akademisyen düzeyinde olanlar sadece okuduğunu anlayabilir. Dolayısıyla mevcut sistem yabancı dilde söylenenleri duyamayan, duygu ve düşüncelerini konuşamayan ve yazamayan, fakat sadece cümle ve paragraf düzeyinde yazılı metinleri sözlük yardımıyla anlayabilen ürünler ortaya çıkarmaktadır (Paker, 2012). Öğrenciler fakülte ve yüksekokullarda uygulanan yabancı dil eğitim-öğretimini yeterli bulmamaktadırlar. Haftalık yabancı dil derslerinin az olması, öğretim elemanlarının derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersiz oluşu, yabancı dil laboratuvarı, video-teyp gibi araç gereçlerin olmaması bu yetersizliğin nedenleri arasında düşünülmektedir (Gömlüksiz, 2002). Bazı çalışmalarda ise katılımcıların kendilerini becerilerde yeterli bulmadıkları yönünde görüşleri bulunmaktadır. Öner (2015)'in çalışmasında öğrencilerin kendilerini okuma, yazma, dinleme, dil bilgisi ve kelime bilgisine yönelik yeterli gördüklerini ancak konuşma becerisinde yetersiz olduklarını itiraf etmişlerdir. Bir başka çalışmada öğrenciler kendilerini alıcı beceriler olan okuma, dil bilgisi gibi becerilerde yeterli görürken üretici beceriler olan konuşma ve yazmada yetersiz olarak algılamışlardır (Tekin, 2015).

4.3. İngilizce Hazırlık Programının Toplam Geliştirme Birimlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bellon ve Handler modeli aşamalarından sonuncusu olan dört ana odak noktasının amaçlar, organizasyon (kaynaklar, organizasyon süreci [iletişim ve karar alma, planlama], programlar, yapı, dönüt ve değerlendirme), işlemler (Hedefler, içerik, işleyiş, ölçme değerlendirme) ve çıktılar toplam geliştirme birimlerine (önerilere) yönelik ulaşılan sonuçlar sunulurken çalışmanın bulguları ile alanyazındaki diğer çalışmalarda yer alan benzer ve farklı bulgularla karşılaştırma ve yorumlama yapılacaktır.

Dört ana odak noktasından amaçlar boyutunun toplam geliştirme birimlerinde (önerilerinde) okulun amaç ve hedefleri ve uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programının felsefesine yönelik öneriler bu bölümde sunulacaktır.

Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları programın felsefesinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi ve değişik rollerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kısaca ihtiyaç analizi yapılarak bölümlerin ve paydaşların (hazırlık programı öğrencileri, öğretim elemanları, yöneticileri, mezun öğrenciler, dış birim öğrencileri ve öğretim

elemanları, veliler, işverenler, diğer hazırlık eğitimi veren üniversiteler) ihtiyaçları analiz edilerek amaçlar belirlenmelidir. Ayrıca Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'na göre de amaçların ortaya konulması ve yazılı olarak belirtilmesi gerektiği eldeki çalışmada açıklığa kavuşturulmuştur. Amaçlar ortaya konulurken ihtiyaç analizinin yapılması gerektiğini birçok çalışma vurgulamıştır (Yumuk, 1989; Brown, 1995; Atbaş, 1999; Altmışdört, 2009; Mede ve Akyel, 2014). Çünkü ihtiyaç analizi zincirin ilk halkasıdır (Aimin ve Yan, 2012). Kimlerin görüşleri alınması gerektiği ihtiyaç analizinin bir başka basamağıdır. Derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını öğretmenlere sorarak öğrenebiliriz diyen Tsou ve Chen (2014) dışında tüm paydaşların görüşleri alınarak amaçlar belirtilmelidir diyen çalışmalar da bulunmaktadır (Erozan, 2005; Tunç, 2010; Yılmaz, 2011; Akpur ve ark., 2016; Aydın ve ark., 2017). Programın amaçları net olarak ifade edilmeli ki programın sonunda istendik öğrenci niteliklerinin neler olduğunu bilelim (Özkanal, 2009; Yıldız, 2012; Köse, 2012). Her hazırlık programında genel ifadeler ile dört temel becerinin hedeflendiği görülmektedir. Ortaya çıkan bulgular, dört temel becerinin de önemli olduğu bir programın amaçlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Atbaş, 1999; Akpur ve ark., 2016). Program hedeflerinin yazılı olarak belirtilmesi gerektiği eldeki çalışmada olduğu gibi Canlier Bekem (2010)'in çalışmasında da dile getirilmiştir. Böylelikle öğretim faaliyetlerinin bir bütünlük içinde yürütülme imkanı olsun (Canlier Bekem, 2010).

Bu çalışmada hazırlık eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretim elemanları daha çok genel İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Nedenleri ise hazırlık okulunun özel amaçlı İngilizce öğretmeye yetkili olmaması, amaçların belirlenmesinin zor olabileceği, özel amaçlı İngilizcenin bölümde öğretilmesi gerektiği, genel İngilizcenin öncelikli olduğudur. Hem özel hem genel İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini savunan öğretim elemanları özel amaçlı İngilizcenin bölüm için yararlı olacağını ve öğrencilerin motivasyonunu artırıcı bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise bu soruya ilişkin genel İngilizce öğretimini tercih etmelerinin nedenlerini genel İngilizcenin işe yaradığını, her alanda ve yeterli düzeyde kullanılabildiğini, bir yıllık hazırlık sınıfı süresinin her ikisini (hem genel hem özel amaçlı İngilizce) vermek için yetersiz kalabileceğini düşündüklerini söyleyerek sıralamışlardır. Ayrıca özel amaçlı İngilizce için özel amacı belirlemenin zor olması ve bireysel çaba gerektirmesi nedeniyle tercih edilmediğini belirtmişlerdir. Özel amaçlı İngilizcenin bölüme yönelik, bölüm için yararlı ve bölüme hazırlık olması için öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hem genel hem de özel amaçlı İngilizceyi öğrenmek isteyen öğrencilerin sayısı çok fazla olup, nedenlerini ise özel amaçlı İngilizcenin

bölüm, kariyer, iş (meslek), mesleki terminoloji açısından, genel İngilizcenin yurtdışına gitmek, iletişim kurmak, günlük hayatta kullanmak, uygulama (konuşma) için öğretilmesinin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler için hem özel amaçlı hem genel İngilizcenin öğretilmesi gerektiğini belirterek ihtiyaçlarına yönelik ve meslek hayatlarında ve bölümlerinde kullanabilecekleri terminoloji ve becerilere hazırlık sürecinde sahip olmak istedikleri ve ayrıca iletişim kurabilecekleri dört temel dil becerisine de sahip olmak istedikleri söylenebilir. Öğretim elemanları ise genel İngilizcenin hedeflendiğini ve öyle olması gerektiğini söyleyerek hiç bilmedikleri alanlar olan bölüm derslerine hakim olmadıkları için hazırlıkta yalnızca özel amaçlı İngilizce öğretimini tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Başka çalışmalarda da öğrencilerin bölümlerine yönelik İngilizce talebinde buldukları görülmektedir. Öğrenciler bölümlerine yönelik bir hazırlık programı olmadığını belirterek bölümlerine, iş hayatına, mesleklerine yönelik bir program istediklerini Karataş (2007)'in çalışmasında dile getirmişlerdir. Canlıer Bekem (2010)'in çalışmasında da “öğrenciler bölümlerine ilişkin konular ve terminoloji ile tanışabilirler ve böylece hazırbuluşluk düzeyleri artabilir.” denilmiştir. Öğrencilerin hazırbuluşluk düzeylerine bakarak yabancı dil eğitimiyle ilgili birçok sorunun ortadan kaldırılabilceğini Dinçer ve ark. (2010) vurgulamışlardır.

Dört ana odak noktasından organizasyon odak noktasının kaynaklar (insan kaynakları, materyal/araç-gereç, okul ve sınıfların olanakları, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin desteklenmesi), yapı, organizasyon süreci (iletişim, karar alma süreci, planlama), programlar, dönüt ve değerlendirme boyutlarının toplam geliştirme birimleri hakkında tartışma, yorum ve sonuçlar sunulacaktır.

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanları, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmakta olan idari personel hariç akademik personel ve hizmet personelinin sayısının artırılması hususunda hemfikirdirler. Yumuk (1989) da öğretim elemanı sayısının artırılmasına yönelik gerekli önlemler alınmalı şeklinde bir öneride bulunmuştur. Tercanlıoğlu (1990), yeterli sayıda personelin her bir görev alanında bulunması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının birinci dönemde derse girdiği sınıfların ikinci dönemde değişebilmesine yönelik hazırlık öğretim elemanlarının önerileri bazı öğretim elemanlarının değişimin yapılması yönünde, bazıları ise değişimin olumsuz etkisinin olduğu yönündedir. Hazırlık programı öğrencileri değişimin olumlu olduğu ve yapılması gerektiği konusunda

öğretim elemanlarından farklı bir görüş bildirmişlerdir. Dış birim öğrencileri önemli olanın değişimin yapılması değil, öğretim elemanlarının akademik yeterliklerinin ve öğrenciye yaklaşımının olumlu olması gerektiğidir demişlerdir. Öğretmenlerin akademik yeterliğinin olması gerektiği Mawed (2016) tarafından da ifade edilmiştir. Çakır (2007), öğretmenlerin birtakım özelliklere hakim olması gerektiğini söyleyerek bu özellikleri düzeye uygun dilin kullanılması, beceriler hakkında bilgi, materyalleri kullanabilme, teknik ve yöntem bilgisi ve sınıf yönetimi olarak sıralamıştır.

Yapılan çalışmada tüm paydaşlar tarafından okulda yabancı hocaların olması gerektiği belirtilerek yabancı dile ne kadar maruz kalınırsa dilin o kadar kısa sürede öğrenileceği vurgulanmak istenmiş olabilir. Erdem (1999) de çalışmasında yabancı hocaların okulda görevlendirilmesi gerektiğini, böylece öğrencilerin konuşma becerilerini bazı özelliklere (telaffuz, kelime bilgisi) dikkat ederek geliştirebileceğini belirtmiştir. Nitelikli yabancı öğretmenler okulda görevlendirilerek öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilebilir diyen Tiryaki (2009) ve Yıldız (2009)'ın çalışması alanyazında yer almaktadır.

Eldeki çalışmada öğretim elemanları farklı materyal/araç-gerecin (fotokopi, görseller, vs.) de kullanılması gerektiğini, öğrenciler de öğretim elemanları ile aynı görüşleri paylaşarak farklı yayınevlerinden materyaller, uygulamaya yönelik materyaller, görseller, akıllı tahta olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tercanlioğlu (1990) da materyallerin daha düzgün seçilmesi ve hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli olan materyallerin temini sağlanmalıdır (Gömleksiz, 2002).

Bu çalışmada okul ve sınıfların olanaklarına yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri kalabalık olmayan sınıflar, konuşmaya yönelik etkinlikler (konferans), sosyal etkinlikler ve daha rahat sınıf düzeni olması yönündedir. Bazı olanakların olması (dil laboratuvarı, kütüphane, kantin) ve çevre düzenlemesi gerekliliğine öğretim elemanları tarafından dikkat çekilmiştir. Dış birim öğrencileri tarafından (1. sınıftan itibaren olan öğrenciler) Bedesten binasında hazırlık öğrenimi gördükleri için okul binasının yerleşkede olması, laboratuvar olması, kalabalık sınıflar olmaması gerektiği belirtilmiştir. Dış birim öğretim elemanlarının önerileri ise dil laboratuvarı, kütüphane, dört beceriyi kazandıracak bir ortam, kalabalık olmayan sınıflar, görseller olması yönündedir. Ayrıca sınıfların daha büyük olması gerektiği ifade edilmiştir. Okulun fiziksel koşullarının yeterli düzeyde olması gereklidir (Çakır, 2007; Kabaharnup, 2010). Öğrencilerin yabancı dili öğrenmeleri için en uygun koşulların sağlanması, bu konuda şartların zorlanması

gerekmektedir ki başarı oranı artsın (Gökdemir, 2005). Bunlardan biri olan öğrenci sayısının önemi birkaç çalışmada vurgulanmıştır. Sınıflardaki öğrenci sayısının 25'i geçmemesi önerilmektedir (Erozan, 2005). Sınıflardaki öğrenci sayısının etkili öğretim olması gerektiği için azalması daha iyi olur (Tunç, 2010; Özüdoğru, 2017). Öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesi için kalabalık sınıfların olmaması ve sınıfların yeterli büyüklükte olması gerektiği İnal ve Aksoy (2014) tarafından söylenmiştir. Etkili bir öğretim ortamının olması için fiziksel koşulların iyi olması sağlanmalıdır (Ulum, 2016). Bunun için birtakım koşulların iyileştirilmesi veya elde edilmesi gerekmektedir. Akar- Vural ve Sadık (2003)'in çalışmasında yapılan araştırmalar okul binaları ve öğrenme arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Al-Nwaiem (2012), okulun eski bir bina olmasından dolayı ya yeni bir bina yapılması ya da eski binanın tadilat yapılması şeklinde öneriler ile fiziksel olanakların ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Teknolojik olanakların olması öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmaktadır. Dil laboratuvarı ve grup çalışmasına olanak sağlayan sıraların olması Erdem (1999)'in çalışmasında da önerilmiştir. Dil laboratuvarı, bilgisayar ve diğer olanakların programa eklenmesi gerekir (Yıldız, 2004). Bilgisayar ve internetin kullanılacağı bir ortam sağlanmalıdır (Özkanal, 2009).

Öğretim elemanlarından mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik hizmetiçi eğitiminin yapılış zamanının değişmeli, ihtiyaçları olan alanın uzmanı olan kişi/kişiler (bu kişi/kişiler okuldaki öğretim elemanlarından da olabilir) seminerler verebilir olmalı, nitelikli seminerler yapılmalı önerileri gelmiştir. Al-Nwaiem (2012) ve Mappiasse ve Sihes (2014) de profesyonelce yapılan sürekli hizmetiçi eğitimlerin olmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu tür eğitimler öğretim elemanlarının eksik olduğu yönleri tamamlamasına yol açacaktır. Öğretim elemanlarının hizmetiçi eğitim, seminer gibi gelişimlerini sağlayan etkinliklere katılmasının önemine Yumuk (1989), Atbaş (1999), Erdem (1999), Gökdemir (2005) ve Tiryaki (2009) de dikkati çekmiştir. Schulz (1999), 'öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerle eğitimde gelişmeler hakkında bilgilendirme yapılmalıdır' önerisinde bulunmuştur. Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler konularında, öğrenci motivasyonu sağlama, materyal, donanım kullanımı ve yabancı dilde ölçme ve değerlendirme konularında sunu, seminer ve uygulamalı anlatım (workshop) yoluyla bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Paker, 2006). Böylelikle öğretim elemanları kendilerini yenilemiş, güncellemiş olacaktır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yönünden desteklenmesi özellikle tecrübesiz ve yeni öğretmenler için gereklidir (Soruç, 2012). Öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olan bir birim açılmalı ve öğretim elemanlarının

mesleki gelişimleri hizmetiçi eğitimlerle sağlanmalıdır. Bunlara ek olarak, farklı hazırlık okullarındaki öğretim elemanları arasındaki bilgi akışını sağlamak amacıyla çalıştaylar düzenlenmelidir (Özkanal, 2009).

Çalışmada İngilizce hazırlık programında yer alan öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarının yazılı olarak belirtilmesi gerektiği söylenmiştir. Tüm paydaşların görev ve sorumluluklarının açıkça belirtilmesi istenmeyen durumların ortaya çıkmasını engellemiş olur (Al-Nwaiem, 2012; Atbaş, 1999; Erdem, 1999).

Eldeki çalışmada materyal hazırlama, hizmet içi eğitim, sınav hazırlama ve program hazırlama birimlerinden oluşan komisyonların daha etkin olması ve görev tanımlarının netleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın işleyişinde yer alan birimlerin görev ve sorumluluklarının açıkça belirtilmesi gerektiği Atbaş (1999)'ın çalışmasında da yer almaktadır. Bazı birimlerin olmamasının birtakım sorunlara neden olabildiği bazı çalışmalarda belirtilmiştir. Tunç (2010)'un çalışmasında sınav hazırlama biriminin olmadığı ancak olması gerektiği anlaşılmaktadır. Materyal hazırlama ve ölçme değerlendirme birimlerinin oluşturulması gerektiği Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015) tarafından belirtilmiştir. Sınav hazırlama biriminin olmaması nedeniyle sınavlarda birtakım sorunlar yaşanabildiğini ve bunların ortadan kaldırılması için sınav hazırlama biriminin oluşturulmasının iyi olacağı Soruç (2012)'un çalışmasında yer almaktadır. Ayrı bir sınav hazırlama biriminin ya da TÖMER'in hazırlık sınıfı sınavlarını hazırlayarak koordinatörlerin yükünün azaltılması gerektiği Tiryaki (2009)'nin çalışmasında ortaya konmuştur. Materyal hazırlama biriminin olması gerektiği şöyle ifade edilmiştir: Her düzeyden bir öğretim elemanı görevlendirilerek (ders saati azaltılarak) materyal havuzu oluşturulmalı ve gerekirse bu havuzdan materyaller kullanılabilir (Tiryaki, 2009).

İngilizce hazırlık programı öğretim elemanlarının bir bölümü yöneticiler ile olan iletişimlerinin daha samimi olması gerektiğini, bir bölümü ise ne resmi ne samimi bir iletişimin olması gerektiğini belirtmişler ancak kurumsal bir aidiyet ve sahiplenme duygusunun olması gerektiği konusunda önerilerini sunmuşlardır. Ekmekçi (1983), yabancı dil öğretiminin başarı ile uygulanabilmesi için öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında olumlu ve çok yakın ilişki olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Yatay bir iletişim sürecinin olması Erdem (1999) tarafından öğretim elemanları ve yöneticiler açısından daha samimi bir iletişimin ve paylaşımın olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle dikey değil, yatay bir iletişim süreci izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu da şeffaflık ve samimiyet,

yanlış anlamaların olmamasını getirir. Dış birim öğrencileri ise önceki yıllarda öğrenim gördükleri hazırlık programında öğretim elemanları, yönetim ile ve kendi aralarındaki iletişime yönelik önerilerini daha samimi olmalı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki iletişimin iyi olması, öğrencinin derse olan ilgisini de artıracaktır (Gömleksiz, 2002).

Bu çalışmada sorunların tartışılmasına yönelik İngilizce hazırlık programındaki öğretim elemanlarının önerileri toplantı sayısının daha fazla olması gerektiği yönündedir. Sorunların tartışılmasına dair öğrenciler daha fazla toplantı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Toplantıların etkili bir şekilde yapılması gerektiği başka çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Sorunların tartışılması için hem yöneticiler hem de öğretim elemanlarının yer aldığı toplantılar yapıldığında her iki tarafın memnun olduğu görülmektedir (Erdem, 1999). Her dönemin sonunda öğretmen ve yöneticiler bir araya gelerek öğretimin ve dönemlerin bir değerlendirmesini yapmalı ve üzerinde tartışılmalı (Soruç, 2012) böylece sonraki dönemlerdeki sorunlara hazırlıklı olurlar.

Çalışmada karar alma sürecinin işlemlerine yönelik İngilizce hazırlık programındaki öğretim elemanlarının önerileri kitap seçiminde öğretim elemanlarının da görüşlerinin alınması gerektiği yönündedir. Öğrencilerin çoğu mezun öğrenci/mevcut öğrenci katılımı olmalı şeklinde önerilerde bulunarak öğrencilerin de karar alma sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler ise anlamadıkları konularda karar alamayacaklarını belirterek öğrencilerin bu sürece dahil olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Karar alma sürecine öğretim elemanlarının katılması gerektiği başka çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Karar alma sürecine öğretim elemanlarının daha fazla katılması iyi olur (Yumuk, 1989; Soruç, 2012). Al-Nwaiem (2012), karar alma sürecinde öğretmenlere yani program uygulayıcılarına daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiğini çalışmada belirtmiştir. Karar alma sürecinde öğretim elemanlarının da olması hem memnuniyetsizliğin azalmasına hem de programın kaliteli olmasına neden olacaktır (Mawed, 2016). Öğrencilerin de karar alma sürecine dahil edilmesi gerektiği bazı çalışmalarda bulunmaktadır. Ders kitabı seçiminde öğretmenlerle birlikte öğrenciler de yer almalı, öğrencilerin ders kitabından beklentileri ve ihtiyaçları konusunda görüş alışverişinde bulunulmalıdır (Karataş, 2007). Öğrencilerin de karar alma sürecine dahil edilmesi öğrencilerin görüşlerinin önemsendiğini göstererek onların daha ilgili ve mutlu olmalarını sağlayacaktır (Erdem, 1999; Coşaner, 2013). Etkili bir sınıf ortamının oluşabilmesi için

öğrencilerin de sınıf kurallarının oluşturulması ve öğrenme öğretme sürecinin tüm aşamalarına ilişkin kararları alma sürecinde yer almaları gerekir (Karafil ve Arı, 2016).

Planlama sürecinde öğretim elemanları önce hedeflerin belirlenmesi, esnek olunması ve daha sonra planlama sürecinde yaşanan sorunlara dair bir araya gelinmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bir programın hazırlanması gerektiği Al-Nwaiem (2012)'in çalışmasında dile getirilmiştir. Hedeflerin belirlenmesi, içerik ve materyallerin seçimi, sınıfta uygulanacak teknik ve yöntemlerin belirlenmesi öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine uygun yapılmalıdır. Eldeki çalışmada olduğu gibi bir öğretim programının olmadığından yakınan üniversite yöneticileri öğretim elemanlarına ve öğrencilere bir kaynak sunulmak zorunda olduğundan söz etmişlerdir (Yıldız, 2004). Programların planlamasının gözden geçirilmesi gerekliliği Aydın ve ark. (2017) tarafından dile getirilmiştir.

Mevcut çalışmada öğretim elemanları ve öğrenciler program güncellemesine gidilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Programın yeniden gözden geçirilmesi ve bazı derslerin tamamıyla daha derinlemesine incelenmesi ve değiştirilmesi gerektiği Özüdoğru (2017) tarafından bildirilmiştir. Eldeki çalışmada haftalık ders saatinin azaltılması gerektiği ancak dinleme- konuşma ders saatinin artırılması gerektiği öğrenciler tarafından, beceri derslerinin bölümlerin önceliğine göre değiştirilmesi ve beceri derslerinin ikinci dönem başlaması gerektiği öğretim elemanları tarafından ortaya konmuştur. Ders saatlerinin artırılması gerektiği öğrenci görüşlerinin tam tersine bir görüş savunan bir yönetici tarafından ifade edilmiştir. Gömleksiz (2002)'in çalışmasına göre haftalık ders saatleri artırılmalıdır. Ancak başka bir çalışmada farklı bulgulara ulaşılarak haftalık ders saatinin çok fazla olduğu ve azaltılması gerektiği hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından dile getirilmiştir (Tunç, 2010). Dil bilgisi konusunda öğrencilerin sorun yaşamasından dolayı ayrı bir dil bilgisi dersi olması gerektiği Al-Nwaiem (2012)'in çalışmasında yer almaktadır. Ayrıca programın çok zorlayıcı olduğu belirtilmiştir. Eldeki çalışmada ise ayrı bir dil bilgisi dersi yerine diğer derslerin içerisinde dil bilgisi alıştırmalarının yer alması gerektiği belirtilmiş ve uygulanan programın kolay olması nedeniyle daha zorlayıcı bir program isteği söz konusudur. Dil bilgisinin bölümlerin ihtiyaçlarına göre verilmesi gerektiği, ayrı bir dil bilgisi dersinin olmaması gerektiği Akar (1999)'in çalışmasında belirtilmiştir. Dil bilgisinin amaç olmaması gerektiği, beceri derslerinin birer aracı halinde olması gerektiği bu yüzden dil bilgisi derslerine verilen

önemin azaltılarak beceri derslerinin saatlerinin artırılması gerektiği Tiryaki (2009) tarafından dile getirilmiştir. Dil bilgisi ağırlıklı dersler yerine daha çok iletişime dayalı dersler olmalıdır (Yıldız, 2004). Ders programlarına yönelik bir başka öneri de derslerin genel İngilizce adı altında değil, becerilerin ayrı ayrı yer aldığı dersler şeklinde yeniden ayarlanması ve ayrılması gerektiği yönündedir (Köse, 2012).

Dönüt ve değerlendirme aşamasında İngilizce öğretim elemanlarının çoğu ve yöneticiler öğretim elemanlarını değerlendirmeyi gerekli görmektedirler ancak bu işlemin yapılırken çok dikkatli olunması gerektiği, kriterlerin belirlenmesinden son aşamaya kadar şeffaf olunması ve bu işlemin kimseyi rencide etmeden yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kim ve neyin değerlendirilmesi gerektiğine dair öğretim elemanları ve yönetici görüşleri öğretim elemanlarının, okuldaki tüm personelin değerlendirilmesi gerektiği yönündedir. Öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmesinin ne kadar değerli olduğu Sabuncuoğlu (2006) tarafından vurgulanmıştır. Eldeki çalışmada da önerilen ya profesyonel ve dışarıdan gelen bir kişinin ya da öğretim elemanlarının rencide olmayacakları kişilerin değerlendirmeyi yapması yönündedir. Ayrıca dürüst olacak öğrencilerin değerlendirmeleri de önem taşımaktadır. Başka bir çalışmada da öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmelerinin çok önemli olduğu, böylece öğretmenlerin kendi öğretimleri ile ilgili birtakım değişiklikler yapmaları gerektiği anlatılmıştır (Chen, 2009).

Öğretim elemanlarının birbirleri ve yönetim ile dönüt alışverişine yönelik önerileri dönütün yapıcı olması gerektiği şeklindedir. Öğretim elemanları arasında dönüt alışverişinin olması gerektiği Atbaş (1999) tarafından da vurgulanmıştır.

Dört ana odak noktasından işlemlerin öğrenme becerilerine göre hedefler, içerik (konular ve ders materyalleri), işleniş (etkinlikler ve öğrenci-öğretim elemanı rolleri), ölçme değerlendirme boyutlarının toplam geliştirme birimlerine ilişkin tartışma, yorum ve sonuçlarından söz edilecektir.

Eldeki çalışmada genel olarak derslerin hedeflerine yönelik İngilizce hazırlık programı, dış birim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının önerileri çoğunlukla üst seviye hedeflerin olması ve bölümlere yönelik olması gerektiği yönündedir. İletişim ağırlıklı (konuşma ve dinleme) hedeflerin olması gerektiğini de belirtmişlerdir. Dış birim öğretim elemanlarının programın hedeflerine yönelik önerileri yoğunluklu olarak üst-orta düzey hedeflerin olması ve konuşma ağırlıklı veya dört becerinin tümüyle olması gerektiği

yönünde olup bu konuda dış birim öğrencileri ile benzer görüşleri paylaşmışlardır. Öğrenciler gerçekten orta düzeyde hazırlığı bitirebilirlerse onun da yeterli olacağını ifade etmektedirler. Yabancı bir dili öğrenmenin ve öğretmenin en önemli nedenleri olan, dünyadaki gelişmeleri inceleme, yapılan bilimsel çalışmaları kaynak dilde takip edebilme, farklı kültür ve insanlarla iletişim kurabilme, kendini geliştirme gibi hedeflerin öğrencilerimize kavratılabilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinde ise bu yönde farkındalık oluşturulması gerekmektedir (Can ve Işık Can, 2014). Hedeflerin ne kadar gerçekleştiğini ölçen bir sistem geliştirilmelidir (Al-Nwaiem, 2012). Hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bölüm, iş gereklerine uygun düzenlenmesi gerekir (Karataş, 2007; Mede, 2012).

Yapılan çalışmada öğrencilerin konulara ilişkin önerileri ilgi çekici, üst seviye konuların ve mesleki İngilizcenin de olması gerektiği yönündedir. İngilizce hazırlık öğretim elemanları konuların öğrencilerin ilgi alanlarına uygun, bölümlere yönelik (öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik) olmasını önermişlerdir. Okul yöneticileri de öğrenci profiline uygun konular olması gerektiği yönünde diğer paydaşlarla aynı görüşleri paylaşmaktadırlar. Dış birim öğrencileri de ilgi çekici ve eğlenceli konuların olması ve mesleki İngilizce olması gerektiğini, dış birim öğretim elemanları da hazırlık programı mesleki ve bölüme yönelik konular içermeli önerilerini sıralamışlardır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik içerik olmasının yararlı olacağı Payam ve Sarıçoban (2006) tarafından da belirtilmiştir. Ayrıca iletişim etkinliklerinin ağırlıkta olması gerektiği vurgulanmıştır. Çünkü öğrencilerin, öğretmenlerin ve mezunların görüşlerine göre öğrenciler için ileride iletişim önemlidir. Öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun bir içeriğin olması gerekliliği bu çalışmada olduğu gibi birçok çalışmada da yer almaktadır. Bunlardan ikisi olan ve konuların Al-Nwaiem (2012) ve Tarnapolsky (2016) tarafından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konular olması gerektiği dile getirilmiştir. Öğrencilerin bölümlerine yönelik bir içerikle program hazırlanması gerektiği İnal ve Aksoy (2014)'un ve Akar (1999)'ın çalışmalarında da yer almaktadır. Üstte belirtilen önerileri özetleyen birkaç çalışma yer almakta ve önerilerini şöyle ifade etmektedir: İçerik gözden geçirilerek öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmelidir. Ayrıca teknik İngilizce adı altında ayrı bir ders yer almalıdır (Özkanal, 2009; Köse, 2012). Öğrencilere öğretilen kelimelerin işe yarar olmadığı, ileride bölümlerine yönelik kelimelerin hazırlık sınıfının ikinci döneminde verilmesi ve bunu gerçekleştirirken bölüm öğretim elemanları ve hazırlık öğretim elemanlarının ortak görüşleri doğrultusunda ESP tarzı dersler verilebilir. Böylelikle öğrenciler bölümlerindeki metinlere ve kelimelere daha iyi hakim olabileceklerdir (İnan ve Yüksel, 2012). Öğrencilerin ilgisini çekecek günlük

hayattan alınmış konuların olması öğrenci motivasyonunu artırıcı etkide bulunur (Erozan, 2005). Güncel olaylar ve haberlere derslerde yer verilmesi gerektiği Köse (2012) tarafından da vurgulanmıştır. Böylece öğrencilerin ilgisini çekebilecek konulardan söz edilebilir. Hedef dilin kültürüne dayalı çok fazla içeriğin yer almaması gerektiği belirtilmiştir (Erozan, 2005). Türk kültürüyle uyumlu kaynaklar seçilmelidir (Akyıldız ve Tayş, 2017). Konuların öğrencilerin kültürlerine yakın olması, içeriğin öğrencilere tanıdık gelmesi ve kendi kültürlerine ait öğelerle yabancı dil öğrenmenin avantajlı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kültürlerine yakın içeriğin verilmesi daha ilgili olmalarına neden olacaktır (Ekiz ve Şire Kaya, 2016). Bu çalışmada içeriğin öğrencilerin kültürlerine yakın olması gerektiği birkaç öğretim elemanı tarafından önerilmiştir.

Ders materyallerinin hedeflerle uyumlu olup olmadığı ve öğrencilerin ihtiyaç, ilgilerine uygun olup olmadığı test edilmelidir. Bu amaçla ders kitaplarının seçimi bazı kriterler göz önüne alınarak yapılmaz. Bunlardan birkaçı hedefler, öğrenme ve öğretme değerleri, programın felsefesi olarak yer almaktadır (Atbaş, 1999). İngilizce hazırlık öğrenci ve öğretim elemanları beceri kitaplarının daha ilgi çekici ve eğlenceli olması, kitapların daha fazla uygulamaya yönelik, öğretici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Materyallerin ilgi çekici olması gerektiği Altmışdört (2009) tarafından da aktarılmıştır. Bu çalışmada ayrıca kitap değişikliğine gidilmesi gerektiği konusunda oldukça yoğun bir görüş birliği mevcuttur. Ders kitaplarına ek olarak farklı materyallerin (görseller, fotokopiler, vs.) ve teknolojik araç gerecin (akıllı tahta, videolar) de kullanılması gerektiği öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ek materyallerin olması gerektiği Erdem (1999) tarafından da vurgulanmıştır. Al-Darwish (2014) de filmler, şarkılar, fotoğraflar, resimler, haritalar gibi otantik materyallerin kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çekecek etkili öğretim araçlarını oluşturduğunu ve öğretmenlerin işini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Teknolojik araç gereç kullanımına önem verilmesi gerektiği Kabaharnup (2010), Al-Nwaiem (2012) ve Köse (2012) tarafından da belirtilmiştir. Erozan (2005) da 'farklı materyaller kullanılarak ders kitapları farklı görsel-işitsel materyallerle desteklenmeli' demiştir. Daha fazla uygulama ve açıklamanın yer aldığı zengin içerikli kitapların olması yararlı olacaktır. Materyallerin güncel ve etkili bir şekilde kullanılması gerektiği Yılmaz (2011) tarafından söz edilmiştir. Dinleme ve konuşmaya yönelik ek materyaller sunulmalı. Ayrıca bir materyal havuzu oluşturularak eksik olan materyaller bu şekilde tamamlanabilir (Tunç, 2010). Görsel ve işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi ve uygulanan yöntemlerle uyumlu olması gerekir (Karataş, 2007; Akpur ve ark., 2016). Öğrencilerin teknoloji

kullanımına düşkün olmaları nedeniyle teknoloji özellikle internet ve uygulamaları arasından seçme yaparak bazı yönetim sistemlerinden biri tercih edilebilir (Çeliköz ve Erdoğan, 2017). Öğrencilerin böyle teknolojik uygulamaları daha çok tercih edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kullanılacak materyaller belirlenmelidir (Brown, 1995). Eldeki çalışmada dış birim öğrencileri bölümlere yönelik materyallerin olması gerekliliğini savunmuşlardır.

Etkinliklere yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri ek konuşma etkinlikleri (münazara, interaktif etkinlikler), şarkı, oyun gibi farklı etkinliklerin olması gerektiği yönündedir ve dolayısıyla uygulamaya yönelik çalışmaların artırılması istenmektedir. İngilizce hazırlık öğretim elemanları da şarkı, oyun, film, dizi gibi farklı etkinliklerin, konuşma kulüpleri, yabancılarla konuşma uygulaması gibi konuşmaya yönelik etkinliklerin olması gerektiği görüşlerini paylaşmışlardır. Dış birim öğrencileri de benzer ifadeleri kullanarak oyun, şarkı gibi eğlenceli etkinliklerin, yabancılarla konuşma ve konuşma kulüpleri gibi konuşma uygulamasına yönelik etkinliklerin olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Anamlı ve eğlenceli etkinliklerin olması gerektiği Kömür ve arkadaşları (2005) tarafından da vurgulanmıştır. Dış birim öğretim elemanları da aynı şekilde yabancı öğrenciler veya hoca ile konuşma, konuşma kulüpleri, oyun, gezi, film ve okuma gibi farklı etkinliklerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015)'nin çalışmasında öğrencilerin yabancı öğretmen veya öğrencilerle özellikle konuşma derslerinde karşılaşması, dil kulüpleri uygulamasının olması gerekliliğinden söz edilmiştir. Nunan (1998)'a göre, yabancı dil öğretimi bir bağlam içinde sunulmalı ve öğretilmelidir. Buna dayalı olarak;

1. Öğrencilere dil öğrenimi seçenekler demeti olarak sunulmalı,
2. Öğrencilere dil bilgisi-bağlam ilişkisini gerçek ortamlarda keşfedeceği olanaklar sunulmalı,
3. Yapı-işlev ilişkisinin net olarak anlaşılabilmesi için dil öğretim yöntemleri gösterilmeli,
4. Öğrencileri dilin aktif kullanıcıları ve yorumlayıcıları olmaya teşvik etmelidir.

Türkiye'de dil öğretimi doğal olarak dile maruziyetin en aşağı seviyede olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Öğrenim sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaktadır (Suna ve

Durmuşçelebi, 2013). Yule (2006)'a göre dil edinimi dili bütün özellikleriyle aktif olarak kullanabilme yeteneğini ifade ederken dili öğrenme yapısal olarak kelimeleri, dil bilgisini ve kurallarını öğrenirken iletişimsel olarak kullanmamayı ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiyede yabancı dil kullanımına gereksinim olmamasından kaynaklı dil edinim sorunu yaşandığı söylenebilir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde iletişimsel becerilere daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu öneriyi destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. İletişime yönelik etkinliklere daha fazla önem verilmesi gerektiği Yıldız (2009), Kabaharnup (2010), Coşkun (2011), Öner (2015), Akyıldız ve Tayş (2017)'nin çalışmalarında belirtilmiştir. İletişimsel beceriler olan konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla yer verilmesi İnal ve Aksoy (2014)'un çalışmasında önerilmiştir. Konuşmaya ve işbirlikli öğrenmeye yönelik rol yapma ve grup çalışmalarının gerekliliği Yılmaz (2011)'in ve Güngör ve ark. (2016)'nın çalışmalarında yer almaktadır. Böylece iletişimsel etkinlikler ve grup çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin yanlış inançları ortadan kalkmış olur (Kaçar ve Zengin, 2009). Ayrıca konuşma becerisi etkin katılım ve sözlü sunumlarla desteklenmeli ve geliştirilmelidir (Akar, 1999). Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler yapmak onları psikolojik olarak rahatlatır (Khan ve Ali, 2010). Sınıf içi etkinliklere alternatif etkinlikler farklı çalışmalarda benzer bulguları ortaya çıkarmaktadır. Grup tartışmaları, oyunlar ve sunumlar sınıf içi etkinliklerde yer almalıdır (Özdoruk, 2016; Soruç, 2012). Oradee (2012) konuşma becerisinin rol yapma, oyunlar gibi iletişimsel etkinliklerle geliştirilebileceğini savunmuştur. Bu tür etkinliklerin sınıf içindeki etkileşimi de artıracığı söylenebilir. Önemli olan dilin yapılarını bilmek değil onları bağlam içerisinde kullanmaktır. Bu nedenle dilin öğretilirken iletişim aracı olarak öğretilmesi iyi olur (Işık, 2008). Bu aşamada öğretim elemanına büyük bir görev düşmektedir. Öğrencilere interaktif etkinlikler için ortam sağlamak öğretim elemanının görevidir (Harrison ve Shi, 2016). Yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalınmamalı ve dil uygulamasının sınıf dışında desteklenebileceği unutulmamalıdır. Örneğin sınıflararası ve sınıf dışı diğer yerleşkelere geziler düzenlenmelidir (Erdem, 1999). Sınıf dışı okuma etkinlik uygulaması ile öğrencilerin daha fazla kitap okumasının sağlanması öğrencilerin yazma ve okuma becerilerini güçlendirecektir (Mede ve Uygun, 2014). Öğrencilere sınıf dışı etkinlikler (tiyatro, drama gibi) ve konferanslar sağlanarak hedef dili kullanma olanağı verilebilir (Tiryaki, 2009). Öğrencilerin dil becerilerini artırabilmek için konuşma ve okuma kulüpleri öğretim elemanları tarafından kurulabilir. Bunlara ek olarak, ERASMUS gibi programlarla yabancı öğrencilerin hazırlıklara gelip öğrencilerin de onlarla iletişim kurmaları sağlanabilir (Bektaş Çetinkaya, 2009). Erasmus

gibi programlarla yurtdışına çıkıp öğrencilerin yabancılarla iletişim kurmaları ve etkileşim içinde olmaları sağlanabilir (Coleman, 2006). Öğrencilerin iletişimsel becerilerine daha fazla önem verilmesi ve üzerinde durulması gerektiği birçok çalışmada yer aldığı gibi diğer becerilerin ya da tüm becerilere eşit oranda önem verilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Okuma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik daha fazla etkinlik yapılması gerekir (Tavil, 2006). İletişim becerisinin önkoşulu olan dil yapılarının ve kelimelerin daha önce öğretilmesi gerektiği Khan ve Ali (2010) tarafından belirtilmiştir. Halbuki başka birkaç araştırmada farklı savlar ileri sürülmüştür. Bunları tartışmak amacıyla “Ne yapmak gerekiyor?” sorusunun yanıtı “Öncelikle öğretmenlerimizin mutlaka anadil ve ikinci dil öğrenim süreçlerini iyi bilmesi gerekiyor.” olarak verilmektedir. Ellis (1988)’in dil öğrenimiyle ilgili slogan gibi bir sözü vardır; “rotayı değiştiremezsiniz ancak öğrenme hızınızı artırabilirsiniz.” Öğretmen bugün öğrettiği bir kuralı öğrenciden hemen yarın doğru bir şekilde kullanmasını ve üretmesini beklemesiz. Öğretmen her öğrencinin bir ara dil sürecinden geçeceğini ve bu süreçte ne tür hatalar yapacağını bilir ve tıpkı bir anne gibi öğrencinin üretimlerindeki hatalarını hoş görür ve onlara insancıl ve oluşturmacı yöntemlerle İngilizcelelerini geliştirecek dönütler verir ve sürekli dili iletişimsel olarak kullanmaya teşvik eder. Oysa bizdeki uygulama ise en son yapılması gerekeni ilk önce yapmaya çalışıyoruz. Dil öğrenenler belirli bir düzeyde dile hakim olduktan sonra dil bilgisi analizi yapabilirler ve bu tür analizler onların dile olan hakimiyetlerini pekiştirebilir ve farkındalık yaratabilir. Yoksa sadece dil bilgisi öğrenerek dile hâkimiyet kurulmaz (Paker, 2012). Öğrencilerin yalnızca ne ezberlediklerini değil, nasıl dili uyguladıkları da dikkate alınmalıdır (Gökdemir, 2005). Bunların dışında önemle vurgulanması gereken bir nokta da programın yetiştirilmesi kaygısı güdülmeden tüm becerilere önem verilmesi gerektiğidir (Çelebi, 2006). Bir başka görüşe göre derslerde uygulanacak yöntemler öğrencilerin tutumlarına göre belirlenmelidir. Örneğin, öğrencilerin rol yapmaya yönelik olumlu bir tutumları yoksa bu yöntemi derste kullanmanın anlamı yoktur (Tarnapolsky, 2016). Burada önemli olanın öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme hızlarına bağlı olarak birtakım değişiklikler yapabilmektir (Gökdemir, 2005). Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına bağlı olarak Skype, Twitter, Facebook, Voice Thread gibi uygulamaların sınıf içinde kullanılabilmesi ve İngilizce öğretiminde bunlardan yararlanılabilmesi gerekir (Moeller ve Catalano, 2015). Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlik belirleyebilmek amacıyla öğretim elemanlarının etkinlik çeşidini artırarak tekrara çok düşmemeleri gerektiği Biçer (2015)’in çalışmasında yer almaktadır.

Öğrenciler öğretim elemanı-öğrenci rollerinin zaman zaman değiştirilebileceğini ve böylece öğrencinin anlatıcı, öğretmenin dinleyici olabileceğini öne sürmüşlerdir. Öğrencinin daha aktif, öğretim elemanının ise yol gösterici (rehber) rolünde olması gerektiği çoğu öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. Ancak halen öğretmen merkezli bir eğitimin izlenmesi gerektiğini savunan öğretim elemanları da yok değildir. Öğretmen merkezli öğretimden vazgeçilip öğrenci merkezli bir eğitim sistemine geçilmesi gerekliliğinden Demirtaş ve Sert (2010), Kabaharnup (2010) ve Al-Nwaiem (2012)'in çalışmalarında söz edilmiştir. Ayrıca öğrencilere daha fazla sunum yaptırarak daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin de öğrenmeleri konusunda daha istekli ve daha fazla sorumluluk alan kişiler olması gerekir. Öğrencilerden daha fazla sorumluluk ve derse katılım göstermelerini isteyerek aktif olmalarını sağlamak gerekir (Erozan, 2005; Gökdemir, 2005; Yıldız, 2009). Böylece eğitimin niteliği artırılabilir (Karafil ve Arı, 2016). Öğrencilerin öğretmen merkezli etkinlikler yerine interaktif etkinlikleri tercih ettikleri Kocaman ve Balcıoğlu (2013)'nin çalışmasında belirtilmiştir.

Ölçme değerlendirmeye yönelik İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin önerileri konuşma sınavlarının ya farklı bir şekilde yapılması ya da verilen resimlerin birkaç taneden birinin seçilmesi gerektiği yönündedir. Sınavlarda daha çok dil bilgisinin amaçlandığı, bunun olmaması gerektiği belirtilmiştir. İngilizce hazırlık öğretim elemanları ise ölçme değerlendirmeye yönelik daha nesnel ve süreç odaklı değerlendirme yapılması gerektiğini, konuşma sınavlarının yapılışında değişiklik yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Konuşma sınavının sayısı ve niteliği artırılabilir (Tiryaki, 2009). Farklı ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda şikayet edilen öznel değerlendirme ortadan kalkacaktır (Al-Nwaiem, 2012). Öznel değerlendirmenin en aza indirilmesi için bazı kriterler ortaya konulması gerektiği Öztürk (2017) tarafından ortaya konulmuştur. Nesnel olmayan değerlendirmelerin olduğu, yazma sınavlarının ve portfolyoların değerlendirilmesinde puanlama cetvelinin olması gerektiği Soruç (2012) tarafından belirtilmiştir. Konuşma sınavlarının farklı şekilde yapılması ve sınavların seviyesinin biraz daha zorlayıcı olması gerekliliği dış birim öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Farklı çalışmalarda sınavların daha kolay olması gerektiği vurgulanmıştır. Sınavların zorlayıcı olduğu, biraz kolaylaştırılması gerektiği Özdoruk (2016)'un çalışmasında ifade edilmiştir. Uygulanan programla konuşma sınavları uyumlu hale getirilmeli ve konuşma sınavında test edilecek hedefler belirlenmelidir (Öztürk, 2017). Ayrıca süreç değerlendirmenin (sınıf içi katılım gibi) de olması gerektiği vurgulanmıştır. Yazılı ve sözlü olarak sonuç

değerlendirmeye ilişkin sınavların yanında süreç değerlendirmenin de olması gerektiği Erozan (2005) tarafından ifade edilerek bu çalışmada elde edilen bulgu desteklenmiştir. Öğrencilerin derse katılım, derse devam, ödevlerini yapma gibi süreçte yer alan değerlendirmeler de dikkate alınmalıdır (Yıldız, 2004). Yalnızca yazılı değil, sözlü sınavların da işe koşulması gerektiği, ödevlerin de öğrencilerin işine yarar olması gerektiği Gömleksiz (2002) tarafından aktarılmıştır. Dış birim öğretim elemanları ise ölçme değerlendirmede bölümlere göre farklılık gösteren beceri ağırlıklı ölçme araçlarının olması, sınavların zorlayıcı, süreç odaklı değerlendirmenin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bölümlerin ihtiyacı olan becerilerin daha fazla ölçülmesi gerektiği Altmışdört (2009)'ün çalışmasında yer almıştır. Altmışdört (2009), çalışmasında Kara Harp okulu öğrencilerinin okuma ve konuşma ağırlıklı beceriler üzerinde durması ve dolayısıyla ölçme değerlendirmenin bu becerilere yönelik olması gerekliliğini belirtmiştir. Eldeki çalışmada kur sisteminin uygulanması gerektiği ve böylece öğrenci motivasyonunun artabileceği de söylenmiştir. Düzey sınıfları ve kur sistemi uygulaması olması gerektiği Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015) ve Karakuş (2013)'ün çalışmalarında önerilmiştir. Tam tersi bir öneri ile kur sisteminden vazgeçilip düzey sınıfları oluşturularak karmaşıklık ortadan kaldırılabılır (Tiryaki, 2009).

Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak amacıyla öğrenciler tarafından daha fazla konuşma uygulaması, ihtiyaca yönelik içerik, öğretim elemanları tarafından motivasyon düzeyinin artırılması, isteğe bağlı bölüm olmaması, materyal değişikliği yapılması, uygulama olanağının artırılması, okul tarafından kararlı bir tavır sergilenmesi, program güncellemesi, hedeflerin iyi belirlenmesi önerilmiştir. Dış birim öğrencileri zorlayıcılık, eğlenceli etkinlikler sayesinde başarı düzeyinin artırılabilirliğini ileri sürmüşlerdir. Gerçek başarı öğrencilerin sınıflarını geçmek, sınavlardan başarılı olmak demek değildir. Bu anlayışın öğretmenler ve yöneticiler tarafından değiştirilmesi gerekir (Al-Nwaiem, 2012). Yabancı dil öğrenmede başarı düzeyini artırmak için birçok etken yer almaktadır ancak motivasyon bunlardan en önemlisidir (Gilakjani ve ark., 2012). Yabancı dil öğretiminde motivasyona her şeyden daha fazla önem verilmesi gerektiği Tümen Akyıldız ve Tayşı (2017) tarafından belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yabancı dile mümkün olduğunca maruz kalması gerektiği de vurgulanmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen öğretmenler, aile ve arkadaş çevresinin de önemli olduğu ve bunların motivasyon düzeyini artırıcı etki göstererek başarıyı yükseltmesi hedeflenmelidir (Özer ve Korkmaz, 2016). Başarı ve motivasyon arasındaki güçlü ilişkinin

Mawed (2016)'in de dikkatini çektiği ve öğrenmede anahtar sözcüklerin bunlar olduğunu söylemiştir. Öğrenci motivasyonunun ne kadar önemli olduğu ve motivasyon artırıcı etkinliklerle öğrencilerin istekli olmalarının sağlanması gerektiği İnal ve Aksoy (2014) tarafından bildirilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artırılması gerektiği Gökdemir (2005) tarafından da ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye isteklendirilmeleri birçok sorunun üstesinden gelmemize neden olacaktır. Öğrencilerin alanlarından birkaç kişi davet edilerek İngilizcenin önemi hakkında konferanslar vermeleri sağlanabilir ve böylece öğrencilerin motivasyonları yükseltilebilir (Bağçeci ve Cinkara, 2009). Öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için herkesin birbirine saygı duyduğu, değer gördüğü olumlu bir sınıf atmosferinin olması gerektiği Çiftci (2005)'nin çalışmasında görülmektedir. Öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarının desteklenerek örneğin oyunlarla ders eğlenceli hale getirilerek başarının artırılması mümkündür (Biçer, 2015). Başarı düzeyini artırabilecek birkaç etken başka çalışmalarda yer almıştır. Materyallerde gerekli düzenlemelerin yapılması yabancı dil öğretiminde başarının artmasına neden olacaktır (Işık, 2008). Coşaner (2013), programın daha zorlayıcı ve ihtiyaca dayalı olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Her bir bölüm için farklı becerilerin önemli olduğu ve öğrencilerin bu becerilerde ne düzeyde olması gerektiği öğrenci yeterliklerinin nasıl olması gerektiği sorusu ile eşdeğerdir. Dış birim öğretim elemanları öğrencilerin İngilizce yeterliklerine ilişkin daha üst seviyede olmaları ve bölümlere göre farklı yeterliklerin gerektiğine dikkat çekerek örneğin turizmde konuşma becerisinin çok iyi düzeyde, mühendislik alanında okuma, yazma becerisinin, uluslararası ilişkiler alanında ise dört becerinin de iyi veya çok iyi düzeyde olması gerektiği dile getirilmiştir. Kara Harp Okulu öğrencilerinin ihtiyaçları olan becerilerin okuma ve konuşma olduğu için bu becerilerin üzerinde daha fazla durulması gerektiği Altmışdört (2009)'ün çalışmasında yer almaktadır.

Dış birim öğretim elemanları tarafından İngilizce eğitiminin gerekli olduğu, bu nedenle hazırlık eğitiminin zorunlu olması gerektiği çünkü hazırlık eğitiminin öğrencilerin hazırlığı bitirdikten sonraki hayatlarında (bölüm, iş, kariyer gibi) lazım olacağı ifade edilmiştir. İngilizce eğitiminin ve hazırlık sınıfının gerekli olduğu Seven ve Sönmez (2005)'in çalışmasında da yer almaktadır. Manap Davras ve Bulgan (2012) tarafından da meslek yüksekokullarında özellikle turizm alanında İngilizcenin önemli olduğu ve bu nedenle İngilizce öğreniminin isteğe bağlı değil, zorunlu olması gerektiği dile getirilmiştir. Ülkenin bulunduğu konum ve ihtiyaçları düşünülerek turizmde ivme kazandığı sonucuna

dayalı olarak özellikle turizm alanında programın yeniden gözden geçirilmesi gerektiği Al-Jardani (2013) tarafından ortaya konmuştur.

Yabancı dille öğretim yapılan diğer bölümlerle de irtibatla olmak gerekliliği bu çalışmada olduğu gibi Erdem (1999) tarafından da belirtilmiştir. Hazırlık programının uygulandığı bölümlerle iletişime geçilerek onların da önerileri alınmalıdır (Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2015). Üniversitenin diğer birimleriyle iletişim halinde olunmalı ve onlarla işbirliği yapılmalıdır (Özkanal, 2009; Köse, 2012).

Öğrencilerin düzeylerine göre yerleştirilebilmeleri için seviye belirleme sınavları yapılmalı ve böylece iyi olan öğrencinin bilgisinin gerilemesi önlenmeli ve iyi olmayan öğrencinin bilgisini ilerletilebilmeli (Gömleksiz, 2002). Yapılan çalışma bulguları sonucunda yeterlik sınavı haricinde seviye tespit sınavı yapılarak öğrencilerin düzeylerine göre sınıflara yerleştirilmeleri sağlanabilir.

4.4. Öneriler

Program geliştirilmesine ilişkin yöneticiler ve uygulayıcılar için öneriler öğretim elemanı, yönetici ve öğrencilerin görüşlerinden edinilen bilgiler, gözlem yapılan sınıfların durumları, mevcut okul koşulları göz önüne alınarak yapılmaya çalışılmıştır.

4.4.1. Yöneticiler için Öneriler

1. Öğrencilerin sahip olması gereken Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'nda belirtilen B1 düzeyi yeterlikleri yazılı hale getirilmelidir.

2. Okulun İngilizce hazırlık programı oluşturulurken en çok gereksinim duyulan etkenin ihtiyaç analizi olduğu unutulmamalı; bu bağlamda öğrencilerin ve bölümlerin ihtiyaçlarına göre bir program oluşturulması önerilebilir.

3. Öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için ihtiyaçları olan İngilizce bilgisi tespit edilerek programın amaçlarını ve sürecini yapılandırmak gerekmektedir.

4. Programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarının tekrar gözden geçirilip düzenlenmesi, programda yer almayan boyutların ise oluşturulması gerekmektedir. Mevcut programda öncelikle hedeflerin ortaya konulması gerekir ki bu boyutun yer almaması diğer boyutların da havada kalması anlamına gelmektedir. Önce

hedefler açık ve net olarak belirlenmelidir ki içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme boyutlarında neler yapılabileceği ve çıktı olarak ne istiyoruz sorularına yanıt verilebilsin. Hedefler belirlendikten sonra hem öğretim elemanları hem de öğrenciler hedeflerden haberdar olmalıdırlar.

5. Öğrencilerin eksik gördükleri konulardan birisi olan fiziksel ortama yönelik farklı olanakların sağlanması ve öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerle sosyalleşmesi ve dil kullanımının artırılması gerekmektedir. Böylece öğrenciler üniversiteye aidiyet duygusunu artıracak bir ortamla ilk yıllarından itibaren karşılaşmış olacaklardır.

6. Dil laboratuvarı, kitap odası vb. fiziksel olanakların iyileştirilerek öğrencilerin memnuniyet duyacağı bir öğretim ortamı sağlanabilir.

7. Araştırmada öğretim elemanlarının sınıflarda var olan teknolojik alt yapıdan tam olarak yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıflarda bilgisayar bulunmasına rağmen akıllı tahtanın olmaması öğretim elemanlarının teknolojiden daha fazla yararlanabilmesine engel olmaktadır. Günümüz teknolojisinde olmazsa olmaz olan akıllı tahtanın sınıflara modern bir tarz getireceğine inanılmaktadır. Ayrıca düzenli olarak yıl içerisinde hizmetiçi eğitimlerin bir parçası olarak teknolojik destek sağlanabilir.

8. Dersliklerdeki öğrenci sayılarının azaltılarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin daha olumlu hale gelmesi sağlanabilir. Dersliklerin öğrenci etkileşimini artıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

9. Öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin sağlanması amacıyla öğretim elemanlarının ihtiyaçlarına göre hizmetiçi eğitim alması sağlanabilir ve öğretim elemanlarının alanlarına ilişkin kongre, seminer, çalıştay, yurtiçi ve yurtdışı eğitimlere daha fazla katılmaları teşvik edilmelidir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretim elemanlarının okulda hem diğer öğretim elemanları hem de öğrencilerle bu deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir. Böylelikle öğretim elemanlarının motivasyon düzeylerinin artırılması mümkün olabilir.

10. Öğretim elemanları ve yöneticiler arasında olumsuz iletişim oluşmaması amacıyla okulun işleyişinde daha fazla şeffaflık gerekmektedir.

11. Öğretim sürecinin işlerliğinin değerlendirilmesi amacıyla her bir sınıfa derse giren öğretim elemanları için rutin toplantılar düzenlenebilir.

12. Ders programında bazı derslere ayrılan saatler yeniden düzenlenerek bölümlere uygun hale getirilebilir. Programa Teknik İngilizce dersi eklenmeli, ders alan uzmanı olan öğretim elemanları tarafından verilmelidir ya da Akademik İngilizce dersini dahil etme ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

13. Öğrencilerin dört temel dil becerisinin yanı sıra kelime bilgisine de gerekli önem verilmelidir. Okulun genel amacında yer alan kelime bilgisi ayrı bir ders olarak programda yer alabilir.

14. Araştırmada tüm birimleri içeren materyal hazırlama, program geliştirme, ölçme değerlendirme ve hizmetiçi eğitim alanlarında bazı sorunlar yaşandığı, bu görevleri yerine getirecek ayrı birimlerin olmasına rağmen koordinatörlerin hem derse girip, hem de bu alanlarda çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Koordinatörlerin iş yükünün azaltılıp, bu alanlarda daha sağlıklı çalışmalar yapılabilmesi için bu alanlarda uzman kişiler görevlendirilebilir. Böylece öğretim elemanlarının tek bir göreve odaklanabilmeleri sağlanacaktır.

15. Programın daha fazla işlerliğinin olması için tüm paydaşların görev ve sorumlulukları daha detaylı ve açık bir şekilde belirtilmeli ve böylece herkes hangi görevleri ne düzeyde yapması gerektiğini bilmelidir.

16. Programda yer alan tüm paydaşların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılması gerekmektedir. Bu amaçla ölçütlerin nesnel bir biçimde belirlenerek tüm paydaşlarla paylaşılması ve sonuçların yapıcı bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir.

17. Standardın bozulmaması gerekçesiyle tercih edilmeyen ek materyallere ihtiyaç duyulduğu öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak materyal birimi tarafından tüm öğretim elemanlarının sınıflarda kullanabilecekleri ek materyal paketi oluşturulabilir, bu paket tüm becerilere yönelik olabilir. Ayrıca görsel-işitsel araçların ve farklı etkinlik havuzunun oluşturulması sonucunda öğretim elemanları bu havuzdan sınıfına uygun seçme yapabilir.

18. Hazırlık programında verilen temel becerilerin uygulamalarına yönelik yetersizlikten dolayı dilin istenilen düzeyde öğrenilmemesine bağlı olarak, bu becerilerin daha etkin kullanılmasına olanak sağlamak amacıyla özellikle konuşma derslerinin yürütülmesinde yabancı öğretim elemanlarından yararlanılabilir. Ayrıca öğrencilerin

yabancı öğrencilerle etkileşimde bulunabileceği ortamlar düzenlenebilir ve dil becerilerini geliştirebilecekleri konuşma, okuma kulüpleri gibi sosyal ortamlar oluşturulabilir.

19. Öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlayacak teknik ve yöntemler uygulayarak öğrencinin dört dil becerisinin gelişiminin sağlanması önerilebilir. Dilbilgisi ağırlıklı öğretim yerine dilin dört becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim yapılabilir. Bu bağlamda bölümlerin ihtiyaçlarına yönelik hangi beceriler ön planda tutuluyorsa o beceriler üzerinde durulmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için sınıflar bölümlere göre ayrılmalıdır.

20. Araştırma sonuçlarına göre ölçme değerlendirme zaman zaman sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun için ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerce sınavlardan önce belirtke tablosunun düzenlenmesine, test araçlarının geçerlik, güvenirlik çalışmalarının kapsamlı bir şekilde yapılmasına çalışılabilir. Ayrıca sınavlardaki soru tarzının ders işleyiş tarzıyla paralel olması gerekmektedir. Programların sonuç değerlendirmeye odaklanması sonucunda öğrencilerin geçecek nota ulaşabilmesi asıl amaç olarak yer almaktadır. Bu bağlamda yalnızca sonuç değerlendirme değil, süreç değerlendirme de programda yer almalıdır.

21. Bu araştırmada öğretim elemanları tarafından konuşma ve yazmanın ölçülmesinin öznel olduğu dile getirilmiştir. Bu nedenle, bu becerilere yönelik belli bir standardın oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca konuşma sınavlarının fazlalığı nedeniyle konuşma sınavlarının sayısı azaltılabilir.

22. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okulun düzey sınıfı ya da kur sistemi gibi kurumun yapısına uygun ve öğretimin daha etkili olmasını sağlayabilecek uygulamalara yönelik düzenlemeler yapılabilir.

23. Yapılan çalışma bulgularına dayanarak isteğe bağlı hazırlık uygulamasının ya tüm bölümler için zorunlu hale getirilmesi ya da tamamen kaldırılması yönünde öneride bulunulabilir.

24. Üniversitenin fakülte ve yüksekokullarıyla iletişim halinde olunmalı, öğrenci ihtiyaçları ile ilgili işbirliği yapılmalıdır. Öğrencilerin bölümlerine yönelik projeleri gerçekleştirebilmeleri amacıyla yüksekokul- bölüm işbirliğine gidilmelidir. Böylelikle öğrencilerin bölümlerine alışmaları da sağlanmış olur.

25. İngilizce hazırlık programında oluşturulan boyutlar ve alınan kararlar konusunda daha istikrarlı olunmalıdır. Böylelikle öğrenciler programda kararlı bir tavır ile karşılaşarak daha motive olacaklardır.

26. Programın değerlendirilmesi sonucunda bir program tasarısı ortaya konmalı ve ön uygulaması yapılmalıdır. Bu uygulama sonucu elde edilen veriler toplanarak değerlendirilmeli, programın yetersiz ya da uygun olmayan yönleri belirlenmeli ve programın başarısının artması için yeni çalışmalara yer verilmelidir. Bunu gerçekleştirirken yükseköğretim kendine özgü bir program geliştirme modeli oluşturabilir.

4.4.2. Programı Uygulayanlara Öneriler

1. Ders kitabı seçim aşamasında öğretim elemanları ile birlikte öğrencilerin ders kitabından beklentileri ve ihtiyaçları ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaları önerilebilir. Ayrıca ders kitabı olarak Türk kültürüyle daha uyumlu kaynaklar seçilmesi önerilmektedir.

2. Öğrencilerin teknoloji ile daha ilgili olması nedeniyle dersler teknoloji, internet ve mobil araçlarla daha fazla ilişkilendirilebilir.

3. Bu araştırmada öğrencilerin sınıf ortamında ve sınıf dışında hedef dile mümkün olduğunca maruz kalması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları alan olan konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla dilin etkin kullanımını sağlayacak sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yer aldığı bir ortam sağlanabilir. Öğrencilere daha fazla grup tartışması, sınıf içi oyun ve sunum etkinliği olanağı tanınabilir.

4. Öğretim elemanlarının çoğunlukla sınıfta asıl otorite rolünü üstlenmesi öğrencilerin derslere etkin katılımı konusunda olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrencilerle sınıf içinde güç paylaşımına gitmeleri olumlu bir sınıf atmosferini ortaya çıkarabilir.

4.4.3. Bu Konuda Çalışacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada hazırlık öğretim elemanı, öğrencileri, yöneticileri, dış birim öğretim elemanı ve öğrencileri ile görüşülmüş ve onların fikirleri doğrultusunda bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Belirtilen paydaşlar dışında bölümlerden mezun olan öğrenciler ile işverenlerle de görüşmeler yapılarak süreçte nelere ihtiyaç olduğu sorusuna yanıt aranabilir. Çalışmanın yapıldığı dış birimlerden ikisi (Mühendislik Fakültesi ve Uluslararası İlişkiler

Bölümü) henüz öğrenci mezun etmediği için mezunlarla ve dolayısıyla işverenlerle görüşme boyutu gerçekleştirilememiştir.

2. Bellon ve Handler Modeli değerlendirme boyutları yapılan araştırmada gözlem, görüşme, anket, ölçek ve doküman analizinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Farklı amaçlara yönelik olarak boyutların değerlendirilmesi için deneysel çalışmalar da yapılabilir.

3. Benzer programların uygulandığı üniversitelerde araştırmalar yapılabilir, sonuçların karşılaştırılması yoluyla model geliştirmeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4. Bu araştırmada araştırmacı iç değerlendirmeci olarak görev almıştır. Dış değerlendirmeciler de araştırma sürecine dahil edilebilir.

5. İngilizce hazırlık programı için yapılan yeterlik sınavı ve yıl içerisinde yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

6. Bu çalışmayla gerekli değişiklikler yapılan programın etkililiği, amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, öğrencilere istenilen özellikleri kazandırıp kazandırmadığı belirli aralıklarla incelenebilir.

7. Yapılan çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretim elemanlarının motivasyon düzeylerine ilişkin bir çalışma ayrıca yapılabilir.

8. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik envanterler uygulanabilir ve böylece öğrencilerin bireysel farklılıkları ortaya konarak öğretim elemanlarının tercih ettikleri yöntem ve teknikler öğrencilerin öğrenme stratejilerine ve stillerine göre yeniden belirlenebilir.

9. Yapılan çalışma, Bellon ve Handler Değerlendirme Modeli'nde yer alan tüm boyutların değerlendirilmesi ile gerçekleşmiştir. Programı oluşturan unsurlardan bir ya da birkaçı ele alınarak araştırma sınırlandırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Ahmed, H.A. (1989). *The Role of Attitudes and Motivation in Teaching and Learning Foreign Languages: A Theoretical and Empirical Investigation into the Teaching and Learning of English in 'Iraqi Preparatory Schools'*. Department of Education, University of Stirling, UK.
- Aimin, L. ve Yan, C. (2012). Development of College English Teaching in China under Needs Analysis. *Higher Education of Social Science*, 2 (2), 22-26.
- Akar Vural, R. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 16-23.
- Akar, N. Z. (1999). *A Needs Analysis for the Freshman Reading Course (ENG 101) at Middle East Technical University*. Master of Arts, Institute of Economics and Social Sciences, Bilkent University, Ankara.
- Akpur, U., Alcı, B. ve Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*. TDK, Ankara.
- Akyel, A. S. ve Özek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 969-975.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (13. Baskı)*. Ankara: PegemA.
- Al- Darwish, S. H. (2014). Teachers' Perceptions on Authentic Materials in Language Teaching in Kuwait. *Journal of Education and Practice*, 5 (18).
- Al- Nwaiem, A. (2012). *An Evaluation of the Language Improvement Component in the Pre-Service ELT Programme at a College of Education in Kuwait: A Case Study*. Doctor of Philosophy, Faculty of Education, University of Exeter, UK.
- Alderson, J.C. ve Beretta, A. (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Jardani, K.S. (2013). *Developing a Framework for English Language Curriculum Evaluation in Oman*. Doctor of Philosophy, Faculty of Education, University of Malaya, Malesia.
- Altmışdört, G. (2009). *Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma (Kara Harp Okulu Örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, Sınavlar, Okulun Fiziksel Koşulları ve Ders Programları ve Uygulanışı ile ilgili Görüşleri arasındaki İlişkiler. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü bildiri*, Malatya.

- Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı (2017). <https://ydyo.anadolu.edu.tr/> adresinden 05.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Arıkan, A., Taşer, D. ve Saraç-Süzer, H.S. (2008). Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Yeterli Bir İngiliz Dili Öğretmeni. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150).
- Aslan, O. (2003). Türkiye’de yabancı dil öğretme ve öğrenmede karşılaşılan sorunları çözümlenmeye yönelik bir öneri: Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde internet kullanımı. *Akademik Bilişim Konferansı*, Çukurova Üniversitesi.
- Atatürk Üniversitesi istatistik bilgisi <http://www.ataaof.com> adresinden 20.10. 2017 tarihinde alınmıştır.
- Atbaş, E.E. (1999). Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Programının Değerlendirilmesi. *Değerlendirme Raporu*. ODTÜ, Ankara.
- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı (2017). <http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller> adresinden 05.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, B. (2017). *Türkiye’de Hazırlık Okullarında Yaşanan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi: Anadolu Üniversitesi Örneği*. Ankara: PegemA.
- Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, Ö.F., Yükselir, C. ve Beceren, S. (2017). YÖK 2016 Yönetmeliği Sonrası İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programları: Mevcut Durum ve Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Bağçeci, B. ve Cinkara, E. (2009). İngilizce Hazırlık Eğitimi Alan İkinci Öğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Balint, D. M. (2009). *Factors Affecting Learner Satisfaction in Efl Program Evaluation*. Doctor of Education, Temple University, USA.
- Basse, M. (2003). *Case Study Research (Coleman, M. ve Briggs, A.-Research Methods and Educational Leadership and Management kitabının içinde)*. London: London Sage Pub., 108-121.
- Batumlu, D.Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 24-38.
- Bektaş Çetinkaya, Y. (2009). Başkalarının Dili: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin İngilizceyi Algılayışları ve İngilizceye Karşı Tutumları. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), s.109–120.
- Bellon, J.J. ve Handler, J.R. (1982). *Curriculum Development and Evaluation: A Design for Improvement*. USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Bernard, J. (2010). Motivation in Foreign Language Learning: The Relationship between Classroom Activities, Motivation and Outcomes in a University Language-Learning Environment. *Dietrich College of Humanities and Social Sciences*, 4.
- Bıçer, N. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf içi Gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research in education: An Introduction to Theories and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- British Council (2015). *The State of English in Higher Education in Turkey*. TEPAV işbirliği ile gerçekleştirilen bir rapor, Ankara.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman Inc.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, Massachusetts: Newbury House.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55- 64.
- Büyükduman, F.İ. (2001). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, S. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. A., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 43-63.
- Canlıer Bekem, D. (2010). *Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yazma Dersi Programının Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Cengizhan, L. (2010). Comparison of the prep class syllabuses of universities in Turkey. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(42), 305-320.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi*. İstanbul: MORPA Kültür Yay.,.
- Chang, J.Y., Kim, W., Lee, H. (2015). A Language Support Program for English-Medium Instruction Courses: Its Development and Evaluation in an EFL Setting. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), 510-528.
- Chang, K.-S. (2008). Status and function of English as a language of international/intercultural communication in Korea. *Organisation for Economic Cooperation and Development*, www.oecd.org/edu/ceri/41506521.pdf'den 11.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- Chen, C.F. (2009). *A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an Evaluative tool*. Doctorate of Education, Durham theses, Durham University, UK.
- Coleman, J.A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Lang. Teach.* 39, 1–14.
- Coşaner, A. (2013). *A Need-Based Evaluation of a Preparatory School Program: Experience and Reflections of Freshman Students*. Master's Thesis, Ufuk University, Ankara.
- Coşkun, A. (2011). Investigation of the Application of Communicative Language Teaching in the English Language Classroom – A Case Study on Teachers' Attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2 (1).
- Council of Europe (2013). CEFR levels, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> adresinden 20.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Crystal, D. (1997) *English as a global language*, Cambridge University Press:
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL Learners' Fear of Speaking. *Language Studies*, 1, 55-63.
- Çakır, İ. (2007). An Overall Analysis of Teaching Compulsory Foreign Language at Turkish State Universities, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.3, No.2.
- Çakır, İ. (2010). The Frequency of Culture- Specific Elements in the ELT Coursebooks at Elementary Schools in Turkey, *Online Submission*, 4 (2), 182-189.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17, 3.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.

- Çeliköz, N. ve Erdoğan, P. (2017). The Investigation of Preparatory School Students' Attitudes towards Learning Management System. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 243 – 261.
- Çiftci, A. (2005). *Students' and Lecturers' Views on the Motivational Factors of Preparatory Class Students at University*. Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi (EFMED)*, 2 (1), 19-37.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (1987). Özel Okullarda Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 65.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası (5. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, İ. ve Sert, N. (2010). English Education at University Level: Who is at the Centre of the Learning Process?. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (2), 159-172.
- Dills, C.R. ve Romisowski, A.J. (1997). *Instructional Development Paradigms*, New Jersey: USA: Educational Technology Publications.
- Dinçer, A., Takkaç, M. ve Akalın, S. (2010, June 8-9). An Evaluation on English Language Education Process in Turkey from the Viewpoints of University Preparatory School Students. *2nd International Symposium on Sustainable Development*, Sarajevo.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Doğancay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 24-39.
- Dokur, D. (2008). *An Evaluation of the Use of Educational Software in EFL Classrooms*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Uygulama Esasları (2017). <http://ydy.deu.edu.tr/tr/uygulama-esaslari/> adresinden 05.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Duran, Ö. (2011). *Teachers' and students' perceptions about classroom-based speaking tests and their washback*, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Ediger, A. (2006). *Developing strategic L2 readersf by reading for authentic purposes* (Usó-Juan, E. ve Martínez-Flor, A. , *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills* içinde), 303-328.
- Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı (2017). <http://ydy.ege.edu.tr/ogrenci-isleri/ogrenci-el-kitabi/> adresinden 05.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ekiz, T. ve Şire Kaya, E. (2016). Integrating Native Culture into Reading Skill in Turkish ELT Prep Classes. *International Journal of Language Academy*, 4 (3),146-163.
- Ekmekçi, F.Ö. (1983).Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, Türk Dil Kurumu Yayınları, 379-380.
- Ellis, R. (1988). Grammar Teaching for Language Learning, *Babylonia*, Shangai.
- Erdem, H.E. (1999). *Evaluating the English Language Curriculum at a Private School in Ankara: A Case Study*, Doctor of Philosophy, METU, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme (3. baskı)*.Ankara: Anı Yayıncılık
- Erozan, F. (2005). *Evaluating the Language Improvement Courses in the Undergraduate ELT Curriculum at Eastern Mediterranean University: A Case Study*. Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*.Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. USA: Pearson Education.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1).
- Gilakjani, A.P. ve ark. (2012). A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 7, 9-16.
- Given, L.M. (2008). *Qualitative research methods*, (Salkind, N.J.- *The Encyclopedia of Educational Psychology* içinde), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 827-831.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2).
- Gökmen, M.E. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER Dil Dergisi*,128.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1),215-226.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A.Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2),116-125.

- Gömleksiz, M.N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 143-158.
- Griffe, D. T. (1999). *Course evaluation by quantitative and qualitative methods*. Doktora Tezi, Curriculum Instruction and Technology in Education, Temple University, USA.
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Pub., London, 294.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes Towards Testing Speaking at Gazi University Preparatory School of English and Suggested Speaking Tests*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğdu, K. (2004) *A Case Study on Democracy and Human Rights Education in An Elementary School*, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Gündoğdu, K. ve ark. (2016). Türkiyede Yükseköğretimde Program Geliştirme Bağlamında Uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.
- Gürses, A. (2010, 03-11 Temmuz). Geleneksel Öğretim Nedir, Ne Değildir?. *Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı*, Çanakkale.
- Hlynka, D. ve Yeaman, A. R. J. (1992). Postmodern educational technology. *ERIC Digest*, Inquiry Paradigms and Evaluation Model.
- Huebner, A.J. ve Betz, S.C. (1999). Examining Fourth Generation Evaluation. Vol 5 (3). London.UK: Sage Publications.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- İnal, B. ve Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3).
- İnan, B. ve Yüksel, D. (2012). Hazırlık Sınıflarında Öğretilen Sözcük Bilgisi ve bu Sözcük Bilgisinin Öğrencilerin Sonraki Akademik Yaşamlarındaki Kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 485-494.
- Jack, E.P. ve Raturi, A. (2006). Lessons learned from methodological triangulation in management research. *Management Research News*, 29 (6), 345-357.
- Johnson, R.B., ve Dick, W. (2012). Evaluation in Instructional Design: A Comparison of Evaluation Models. In R. A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds) *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. (3rd Ed). (p96-104), Allyn & Bacon, Boston.
- Jung, S.H. (2006). *The Use of ICT in Learning English as an International Language*. Doctor of Philosophy, University of Maryland, USA.

- Kabaharnup, Ç. (2010). *The Evaluation of Foreign Language Teaching in Turkey: English Language Teachers' Point of View*. Master of Arts, Çukurova University, Adana.
- Kaçar, I.,G. ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1).
- Karafil, B. ve Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-39.
- Karakuş, B. (2013). Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Modüler Sistemdeki Ölçme ve Değerlendirme, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (19.Basım), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. (2007) *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karcı Aktaş, C. ve Gündoğdu, K. (2018). Dinleme Konuşma Dersine İlişkin Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşleri (Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 509-527.
- Khan, N. ve Ali, A. (2010). Improving the speaking ability in English: The students' perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3575- 3579.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23 (5), 663-684.
- Kırmızı, Ö. ve Sarıçoban, A. (2013). Choice factors in MA ELT programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 282-287.
- Kiely, R. (2003). What works for you? A group discussion approach to program evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 29.
- Kocaman, O.ve Balcıoğlu, L. (2013). Student Perceptions on the Development of Speaking Skills: A course evaluation in the preparatory class. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 106, 2070-2083.
- Kömür, Ş. ve ark. (2005). Teaching English Through Songs (Practice in Muğla/Turkey). *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 15.
- Köse, C. (2012). *Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Eğitim Programının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Kumral, O. (2010). *Eğitsel Eleştiri Modeli İle Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Lai, M.C. (2007). *The influence of learner motivation on developing autonomous learning in an English-for-specific- purposes course*. Applied Linguistics, University of Hong Kong.
- Leech, N. L.ve Onwuegbuzie,A.J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *International Journal of Qualitative Methods (Qual Quant)*, 43, 265–275.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: , SAGE Pub, 416.
- Lodico M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: CA: Jossey-Bass Wiley.
- Luk, N. (2006). *Cornerstones of Turkish education from the Ottoman to the postrepublic Turkey: A history of English language teaching in Turkey*. Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania, the USA.
- MacIntyre, P.D. (2010). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *MLJ Response Article*,79 (1), 90-99.
- Madaus, G.F. ve Kelleghan, T. (2000). *Models, Metaphors and Definitions in Evaluation*, (Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. ve Kelleghan, T.- *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde), Norwell, Kluwer, 19-32.
- Manap Davras, G. ve Bulgan, G. (2012). Meslek Yüksekokulu (Myo) Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Eğitimine Yönelik Tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (2), 227 – 238.
- Maneth, M. (2012). Formative Evaluation on English Curriculum being implemented at Passerelles Numeriques Cambodia, *Research Report In Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Education, Educational Administration and Planning*.
- Mappiasse, S.S ve Bin Sihes, A.J. (2014). Evaluation of English as a Foreign Language and Its Curriculum in Indonesia: A Review. *English Language Teaching*,7 (10).
- Marshall, C. ve Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Pub., ss:178.
- Matsuzaki-Carreira, J.(2006). Relationship between motivation for learning English and foreign language anxiety: a pilot study. *JALT Hokkaido Journal*, 10, 16-28.
- Mawed, I. (2016). *An Exploration of English as a Foreign Language teachers' attitudes towards curriculum design and development at the English Language Teaching Department in the Syrian Higher Institute of Languages*. Doctor of Philosophy in Education, University of Exeter, UK.

- Mede, E. (2012). *Design and Evaluation of a Language Preparatory Program at an English Medium University in an EFL Setting: A Case Study*. Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Mede, E. ve Uygun, S. (2014). Evaluation of a language preparatory program: A case study. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*,3 (2), 201-221.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco (USA): Jossey-Bass,179.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. London: SAGE Pub.
- Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Dil Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği (2017). <http://ydyo.mu.edu.tr/tr/modern-diller-bolumu-246> adresinden 15.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Nam, J. M. N. (2005). *Perceptions of Korean language students and teachers about communication-based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum in South Korea*. Doktora Tezi, The Ohio State University, USA.
- Norris- Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition, *The Internet TESL Journal*. 7(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html> adresinden indirilmiştir.
- Norris, J.M. (2006). The why (and how) of Student Learning Outcomes Assessment in College FL Education. *Modern Language Journal*, 90(4),576-583.
- Nunan, D. (1998). *Learning-centred Communication. Books*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role- Playing). *International Journal of Social Science and Humanity*,2, 6.
- Oral, Y. (2013). The right things are what I expect them to do": Negotiation of power relations in an english classroom. *Journal of Language Identity and Education*, 12(2), 96-115.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and Theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Misyon- Vizyon- Değer Belirleme Çalışması Raporu (2002). <http://ydyom.metu.edu.tr/sites/ydyom.metu.edu.tr/files/M-D-V%20YDYO.pdf> adresinden 03.10.2017 tarihinde alınmıştır.

- Öner, G. (2000). *An analysis of the options of instructors and students towards the problems related with writing activities in writing classes*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.
- Öner, G. (2015). *Evaluation of A1 Level Program at an English Preparatory School in a Turkish University: A Case Study*. Master of Arts, Bahçeşehir University, İstanbul.
- Özbay, F. (2008). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi ve Türkiye’nin Günümüzdeki Yabancı dil Politikası. Erişim tarihi: 04.03.2018 www.onlinearabic.net/sizden_gelenler_dosya/8043444.doc
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Özdoruk, P. (2016). *Evaluation of the English Language Preparatory School Curriculum at Yıldırım Beyazıt University*. Master of Science, METU, Ankara.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67.
- Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, G. (2017). İngilizce hazırlık programındaki öğrenci ve okutmanların İngilizce konuşma sınavlarına dair görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2081- 2095.
- Özüdoğru, F. (2017). Evaluation of the Voluntary English Preparatory Program at a Turkish State University. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (48).
- Paker, T. (2006,1-3 Eylül). Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çal Sempozyumu*, Denizli.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, özel sayı: yabancı dil eğitimi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. New York: Open University Press.
- Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı (2017). <http://www.pau.edu.tr/ydyo/tr/sayfa/ogrenci-el-kitapci-2016-2017> adresinden 05.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage, 532.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3.basım)*. Thousand Oaks, Sage Yayıncılık: Thousand Oaks, CA.

- Payam, M.M. ve Sariçoban, A. (2006). Opinions of Preparatory Students, Graduates and Lecturers at Police College on Their Foreign Language Needs. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 6.
- Posavac, E.J. (2016). *Program Evaluation: Methods and Case Studies (8. Edition)*. NewYork, USA: Routledge.
- Richards, J. C. ve Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, P.A. (1973). Relationships Between Exploratory Behaviour and Fear: A Review. *British Journal of Psychology*, 64 (3).
- Sabuncuoğlu, O. (2006). Ergen öğrenciler arasında akran örselenmesi ve depresyon belirtileriyle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 27-35.
- Saracaloğlu A.S. ve Varol R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (1),39-59.
- Sarı, R. (2003). *A Suggested English Language Teaching Program For Gülhane Military Medical Academy*. Doctor of Philosophy, Middle East Technical University, Ankara.
- Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirschner, K. ve Yilmaz, T. (2002). Die motivation von daf- lernenden an sprachlehrinstitutionen im bielefelderraum: Projekt beschreibung und erste Ergebnisse. *ZIF*, 7(2).
- Schulz, R.A. (1999). Foreign language institution and curriculum. *Educational Digest*, 64(7), 29-37.
- Sert, N., Sezgi Saraç, H. ve Dağdeviren, G. (2013). English preparatory education from pre-service teachers' perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 174-180.
- Seven, M.A. ve Sönmez, S. (2005). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Dil Öğretim Programının Amacına Ulaşma Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2).
- Shapiro, E. S. (1990). An integrated model for curriculum-based assessment. *School Psychology Review*, 19, 331-400.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Soruç, A. (2012). The Role of Needs Analysis in Language Program Renewal Process. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(1), 36-47.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*, New York: Guilford Pres: 244.

- Strauss, A.C. ve Corbin, J.M. (1990). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: SAGE Pub.
- Stufflebeam, D.L.(1999). *Foundational Models for 21st Century Program Evaluation*. Michigan University: The Evaluation Center Occasional Papers Series.
- Sturman, A. (1994). *Case Study Methods. Educational Research Methodology and Measurement: An international handbook* içinde editör: John P. Keeves, 49-53, Pergamon: Oxford.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *OPUS*, 3 (5).
- Şahbaz, N.M. ve Çınar, İ. (2008). Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim: Sonuç Raporu. *Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşununun 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, V. (2006). *Evaluation of the in-Service Teacher Training Program “The Certificate For Teachers of English” at The Middle East Technical University School of Foreign Languages*, Doctorate of Philosophy, METU, Ankara.
- 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.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı yay.
- Tarnapolsky, O. (2016). Foreign language education: Principles of teaching English to adults at commercial language schools and centers. *Curriculum&Teaching Studies*, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1135771>.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. SAGE, Thousand Oaks.
- Tavil, Z. M. (2006). Dil Bölümlerindeki Hazırlık Öğrencilerinin İhtiyaç Analizi Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 31 (139), 49-55.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (1. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a Preparatory School Program at a Public University in Turkey. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (36).
- Tercanlıoğlu, L. (1990). *Needs Assessment of the Organization and Operations of the English as a Foreign Language Department at Atatürk University*, Master of Arts, Bilkent University, Ankara.
- Tiryaki, S.A. (2009). *Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı Hakkında Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrenci Görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Tomlinson, B. (1998). *Developing materials for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trim, J. (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. TESOL Examinations: University of Cambridge, UK.
- Tsou, W. ve Chen, F. (2014). ESP program evaluation framework: Description and application to a Taiwanese university ESP program. *English for Specific Purposes*, 33, 39-53.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of English Language Teaching Program At a Public University Using CIPP Model*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tümen Akyıldız, S. ve Tayş, E. (2017). Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretimine Ganalı Öğretmen Adaylarının Bakışı (Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 967-983.
- Ulum, Ö.G. (2016). The situational analysis of the physical state of an ELT department. *International Journal of Social Sciences and Educational Research*. 2 (3), 949-959.
- Uşun, S. (2009, 1 - 3 Mayıs). New Program Evaluation Approaches and Models in Education (Eğitimde Program Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar ve Modeller). 1. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi: Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar*, Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) Derneği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. (1.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1997). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones Yayıncılık.
- Yeaman, A.R.J. (1994). *Nine ideas for postmodern instructional design*, (D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* içinde). 285-286, New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Yel, A. (2009). *Evaluation of the Effectiveness of English Courses in Sivas Anatolian High Schools*. Master of Arts, METU, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. (2004). *Evaluation of the Turkish Language Teaching Program for Foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A Case Study*. Doctor of Philosophy, METU, Ankara.
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1-10.
- Yılmaz, F. (2011). Evaluating the Turkish Language Curriculum at Jagiellonian University in Poland: A Case Study. *Život i škola*, 25 (1), 76. - 90.

- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?. *Modern Language Journal*, 75, 426-437.
- YÖK (1981). Okutman ve Öğretim Elemanı Tanımları, <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr> adresinden 18.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- YÖK (2016). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, <http://www.yok.gov.tr> adresinden 17.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- YÖK (2017). Üniversite Adları, <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden 19.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- YÖK (2018). Öğretim Görevlisi ve Öğretim Elemanı Tanımları, <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr> adresinden 18.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- YÖK (2018). Üniversite Sayıları, <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden 03.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Yule, G. (2006). *Second language acquisition (The study of language 'in içinde) (3. baskı)* (162-169). New York: Cambridge University Press.
- Yumuk, A. (1989). *Systematic Language Program Development and Evaluation in Turkey*. Master of Arts, Bilkent University, Ankara.

6. EKLER

Ek 1. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünden Alınan İzin Yazısı

Gözetik Tarih ve Sayısı: 13/12/2016-E.540/16



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü



Sayı : 82493341-605.01
Konu : Canay KARCI AKTAŞ'ın tez çalışması hk.

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 07/11/2016 tarihli ve 47491 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Canay KARCI AKTAŞ tarafından "Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması için hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilere 2016-2017 eğitim yılında ölçme araçları uygulanması planlanmaktadır.

Bilgilerinizi ve anketin Yüksekokulunuzda uygulanması Rektörlüğümüzde uygun görülmüş olup gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Recai TUNCA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:21 (sayfa)

Ek 2. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Uluslararası İlişkiler Bölümünden Alınan İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/01/2017-E.5169



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 24878430-300
Konu : Canay KARCI AKTAŞ hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 19.01.2017 tarih ve 4132 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Canay KARCI AKTAŞ'ın "Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması için Üniversitemiz Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imbazdır
Doç.Dr. Ahmet Can BAKKALCI
Müdür

Ek:1 Sayfa



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 87702794-300
Konu : Canay KARCI AKTAŞ'ın araştırma
izin talebi.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/01/2017 tarihli ve E.2562 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora öğrencisi Canay KARCI AKTAŞ'ın " Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması için 2016/2017 eğitim-öğretim yılında araştırma izin talebi anabilim dalı başkanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

e-İmza
Prof.Dr. Yücel BOZDAĞLIOĞLU
Anabilim Dalı Başkanı

Ek 3. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Turizm Fakültesinden Alınan İzin Yazısı



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 24878430-300/4620
Konu : Canay KARCI AKTAŞ hk.

20/01/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 19.01.2017 tarih ve 4227 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Canay KARCI AKTAŞ'ın "Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeline Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması için Üniversitemiz Turizm Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yrd.Doç.Dr. Osman NACAĞ
Müdür V.

Ek:1 Sayfa



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Turizm Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 73319723-300
Konu : Canay KARCI AKTAŞ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/01/2017 tarihli ve 2562 sayılı yazınız.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Canay KARCI AKTAŞ'ın "Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması için 2016-2017 Eğitim yılında araştırma izin talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Törün ÖZER
Dekan V.

Ek 4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora programında yapılan " Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının Bellon ve Handler Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması için İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi, siz sevgili öğrencilerin ölçek sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Sizden elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamamız büyük önem taşımaktadır.

Ölçeği cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

İngilizce Öğretmeni Canay Karıcı Aktaş
Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Aydın
e- posta: ckarici@adu.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Fakülte/Bölüm:

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Hazırlık sınıfım : Zorunlu olarak alıyorum () İsteğe bağlı olarak alıyorum ()

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmak isterim.					
2. İngilizce konuşan arkadaşlar edinmek isterim.					
3. İngilizce konuşan biriyle iletişim kurmak isterim.					
4. İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek isterim.					
5. İngilizce derslerine katılmaktan zevk alırım.					
6. İngilizce derslerinde öğrendiğim konular eğlencelidir.					
7. İngilizce derslerini kaçırmak istemem.					
8. İmkanım olsa okul dışında da İngilizce dersi alırım.					
9. İngilizce ders konuları ilgi çekicidir.					
10. İngilizce dersi iş bulmam için gereklidir.					
11. İngilizce öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.					
12. İngilizce öğrenmenin yurtdışında da iş bulmama yardımcı olacağına inanıyorum.					
13. İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.					
14. Etkili İngilizce iletişim konusunda yeterli olacağıma inanıyorum.					
15. Derste öğretilenleri anlama konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.					

Ek 5. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme Öğrenci Anketi

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi, siz sevgili öğrencilerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtız bırakmayınız. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Yalnızca rumuz yazınız. Sizden elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

İngilizce Öğretmeni Canay Karıcı Aktaş
Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Aydın
e- posta: ckarci@adu.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size en uygun gelen cevabı işaretleyiniz.

Sınıf:

Bölüm:

Yaş:

Erkek () Kadın ()

1- Mezun olduğunuz lise türü:

- () Meslek lisesi
() Anadolu lisesi
() Özel okul
() Diğer (lütfen belirtiniz)

2- Hazırlık sınıfindan önce kaç yıl İngilizce öğrendiniz?

..... yıl

3- Lisede kaç saat İngilizce dersiniz vardı?

- () Hiç
() 1-3 saat
() 3-6 saat
() 6 saatten fazla

4- İngilizce hazırlık öğretimi sizce nasıl olmalıdır?

- () Genel İngilizce
() Özel Amaçlı İngilizce
() Hem genel İngilizce hem özel amaçlı İngilizce

Nedenini lütfen belirtiniz.....

5- İngilizce hazırlık programını tamamladıktan sonra hangi dil seviyesine ulaşmış olmayı umuyorsunuz?

- () Pre- intermediate
() Intermediate
() Upper- intermediate

6- Mevcut programla bu seviyeye ulaşmayı düşünüyor musunuz?

- () Evet
() Hayır

7- Dil gelişiminiz açısından aşağıda belirtilen becerileri 1 (en önemli)den 6 (en önemsiz) ya doğru numaralandırınız.

- _____ Gramer
_____ Dinleme
_____ Konuşma
_____ Okuma
_____ Yazma
_____ Kelime Bilgisi

Eklemek istedikleriniz (Varsa):

.....

8- Aşağıda belirtilen alanlarda ne derece zorluk yaşıyorsunuz? Neden?

3 (çok fazla) **2** (biraz) **1** (hiç)

	3	2	1	
Dinleme				Güçlük yaşıyorum çünkü;
Konuşma				Güçlük yaşıyorum çünkü;
Okuma				Güçlük yaşıyorum çünkü;
Yazma				Güçlük yaşıyorum çünkü;
Kelime Bilgisi				Güçlük yaşıyorum çünkü;
Gramer				Güçlük yaşıyorum çünkü;

9- **Sol tarafta**, belirtilen alanların ne derece önemli/gerekli olduğunu işaretlemeniz istenmektedir.

Sağ tarafta, belirtilen alanların ne derece gerçekleşmekte olduğunu/ gerçekleştiğini işaretlemeniz istenmektedir.

Önem Derecesi	Gerçekleşme Derecesi
4 çok önemli/gerekli	4 her zaman gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş
3 önemli/gerekli	3 genellikle gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş
2 kısmen önemli/ gerekli	2 bazen gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş
1 önemsiz/gereksiz	1 hiç gerçekleşmekte olmayan/gerçekleşmemiş

Önem Derecesi					Gerçekleşme			
Derecesi	4	3	2		1	4	3	2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Sınıfta yapılan gramer alıştırmaları (kuralların açıklanması, alıştırmalar, testler vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Sınıfta yapılan dinleme etkinlikleri (Dinleme parçaları)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Sınıf dışı dinleme etkinlikleri (cd ve TV, filmler, şarkılar, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Konuşma dersi dışında diğer derslerde yapılan konuşma etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Konuşma etkinliklerinde ikili çalışmalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Konuşma etkinliklerinde grup çalışmaları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Sınıf tartışma etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Sınıf dışı konuşma etkinlikleri (Turistlerle konuşma vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Konuşma için bağımsız bir ders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Yazma dersi dışında diğer derslerde yapılan yazma etkinlikleri (formal/informal mektuplar, denemeler, raporlar, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Yabancı arkadaşlarla yazışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Öğrenci dergisine makale yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Günlük yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Yazma için bağımsız bir ders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Önem Derecesi					Gerçekleşme			
Derecesi	4	3	2		1	4	3	2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Sınıf dışı kitap okuma etkinliği (Ödevlendirme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Bağımsız kitap okuma etkinliği (hikaye, gazete, dergi, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Okuma için bağımsız bir ders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Sınıf içi kelime çalışmaları (sözlük, kelime defterleri, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Bağımsız kelime çalışmaları (sözlük, okuma, vs..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Sınıf içi sesletim çalışmaları (vurgulama, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Sınıf etkinliklerinde grup çalışmaları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Sınıf etkinliklerinde ikili çalışmalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Sınıf etkinliklerinde bireysel çalışmalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Okuma, yazma ve konuşmada eleştirel düşünme becerileri (eleştiri yapma, değerlendirme, yorum yapma, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Drama etkinlikleri (rol yapma, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Bilgisayar (CD-ROM, İnternet, e-mail)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Dil laboratuvarı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Bağımsız bir işitsel- görsel dersliği (Yabancı kanalları seyretmek, müzik dinlemek için)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Evde veya sinemada yabancı film seyretmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. Grup olarak sunular, projeler hazırlamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. İngilizce şarkı öğrenmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Oyun etkinliği yapmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Okuma parçalarının çevirisinin yapılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Sınıfta anadil kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. Tahta kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Görsel materyallerin kullanımı (resimler, posterler, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Gerçek materyallerin kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41. Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı(çalışma kağıtları, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42. Alanıyla ilgili içerik (gıda, teknoloji, mühendislik, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43. Sınıf içinde müzik kullanımı (rahatlama, motivasyon için)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44. Ödev yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45. Öğretmenden yapılan ödevler için dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46. Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47. Sözlü hataların sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48. Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

10. Aşağıda belirtilen maddelere ne derece katılıyorsunuz?

	5 (tamamen katılıyorum)	4 (katılıyorum)	3 (kısmen katılıyorum)	2 (katılmıyorum)	1 (hiç katılmıyorum)
1. Derslerde alanıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriyi öğreniyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ders içeriği seviyeme uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dersler öğrendiğim bilgi ve beceriyi uygulamam için uygun ortamı sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Derslere yeterli süre ayrılmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğretmenin dersleri anlatma tarzı eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verilen ödevler derste öğrendiğim bilgi ve becerilere katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Beceri etkinlikleri İngilizce seviyemin üstündedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sınıf etkinliklerine katılıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli zaman ayrılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Derste ek beceri etkinlikleri yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik, İngilizce gelişimimde şu alanlarda katkı sağlamaktadır.					
• Dinleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Konuşma dersi konuşma becerilerimi geliştirmemde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Dinleme dersi dinleme becerilerimi geliştirmemde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Okuma dersi okuma becerilerimi geliştirmemde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Yazma dersi yazma becerilerimi geliştirmemde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gramer dersi İngilizcemini geliştirmemde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Okutmanların sayısı yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Okutmanların ders konularına ilişkin bilgisi yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Okutmanlar öğretimde uzmandırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Okutmanlar benim akademik ihtiyaçlarımı anlamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. İhtiyacım olduğunda okutmanlara danışmak için ulaşabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

11- Ders kitaplarına ilişkin maddelere ne derece katılıyorsunuz?

Main Course

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum)
1 (hiç katılmıyorum)

	5	4	3	2	1
1. Main course ders kitapları genel olarak İngilizce öğrenme ihtiyacımı karşılamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Main course ders kitabındaki konular ilginçtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bu kitaplar aşağıda belirtilen alanlarda yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.					
• Dinleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bu kitapların seviyesi şu alanlarda zorlayıcıdır.					
• Dinleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Main course kitaplarında yer alan konuşma ve yazma dili gerçek hayattan alınmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Main course kitaplarının genel görünüşü (resimler, tablolar, alıştırmalar) yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ders kitabında verilen açıklamalar anlaşılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Çalışma kitaplarında yer alan alıştırmalar yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

Okuma Yazma dersi için

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum) 1 (hiç katılmıyorum)

	5	4	3	2	1
1. Okuma yazma kitabı okuma becerilerimi geliştirmemde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Okuma yazma kitabı yazma becerilerimi geliştirmemde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okuma yazma kitabındaki konular eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Okuma yazma kitabının genel görünüşü yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okuma yazma kitabındaki açıklamalar anlaşılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Okuma yazma kitabı İngilizce seviyeme uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okuma yazma kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Okuma yazma kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

Dinleme Konuşma dersi için

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum) 1 (hiç katılmıyorum)

	5	4	3	2	1
1. Dinleme konuşma kitabı dinleme becerilerimi geliştirmemde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dinleme konuşma kitabı konuşma becerilerimi geliştirmemde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dinleme konuşma kitabındaki konular eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dinleme konuşma kitabının genel görünüşü yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dinleme konuşma kitabındaki açıklamalar anlaşılırdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dinleme konuşma kitabı İngilizce seviyeme uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dinleme konuşma kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dinleme konuşma kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

.....

12- **Sol tarafta**, belirtilen değerlendirme türlerinin ne derece önemli/gerekli olduğunu işaretlemeniz istenmektedir.

Sağ tarafta, belirtilen değerlendirme türlerinin ne derece yeterli olduğunu işaretlemeniz istenmektedir.

Önem Derecesi	Yeterlik Derecesi
4 çok önemli/gerekli	4 çok yeterli
3 önemli/gerekli	3 yeterli
2 kısmen önemli/ gerekli	2 kısmen yeterli
1 önemsiz/gereksiz	1 yetersiz

Önem Derecesi					Yeterlilik Derecesi			
4	3	2	1		4	3	2	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Sınavların gramer ve kelime bölümleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Dinleme quizleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Okuma quizleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Yazma quizleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Konuşma sınavları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Performans değerlendirme/ Proje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

.....

13. Ders kitaplarından memnun değilseniz, hangi yönlerden memnun olmadığınızı belirtiniz. Ayrıca bu konudaki önerileriniz nelerdir?

.....

14- İngilizce hazırlık programının sınıf, fiziksel çevre, olanaklar, okutmanlar, sınavlar, vs. ile ilgili yorumlarınız ve önerilerinizi lütfen belirtiniz.

.....

Ek 6. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programını Değerlendirme Öğretim Elemanı Anketi

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi, siz değerli meslektaşlarımızın anket sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Sizden elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

İngilizce Öğretmeni Canay Karcı Aktaş
Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Aydın
e- posta: ckarci@adu.edu.tr

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size en uygun gelen cevabı işaretleyiniz.

Cinsiyet

Erkek () Kadın ()

1- Kıdem

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11- 15 yıl

() 16-20 yıl

() 20 yıl ve üzeri

2- Öğrenim durumu

() Lisans

() Yüksek lisans

() Doktora

() Diğer (lütfen belirtiniz)

3- İngilizce hazırlık öğretimi sizce nasıl olmalıdır?

() Genel İngilizce

() Özel Amaçlar için İngilizce

() Hem genel İngilizce hem özel amaçlı İngilizce

Nedenini lütfen belirtiniz

.....

4- Sizce öğrenciler istenilen seviyeye (Intermediate) ulaşıyorlar mı?

() Evet

() Hayır

Cevabınız HAYIR ise, sizce nedenleri nelerdir?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Başka Yorumlar

5- Hazırlık okulunun şu andaki öğretim felsefesi/ yaklaşımı sizce nedir?

6- Hazırlık okulunun öğretim felsefesi/ yaklaşımı sizce ne olmalıdır?

7- Öğrencilerinizin dil gelişimi açısından aşağıda belirtilen becerileri 1 (en önemli)den 6 (en önemsiz) ya doğru numaralandırınız.

- ___ Gramer
- ___ Dinleme
- ___ Konuşma
- ___ Okuma
- ___ Yazma
- ___ Kelime Bilgisi

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz).....

8- Aşağıda belirtilen alanlarda öğrencilerimiz sizce ne derece zorluk yaşıyor? Neden?

3 (çok fazla) **2** (biraz) **1** (hiç)

	3	2	1	
Dinleme				Güçlük yaşıyor çünkü;
Konuşma				Güçlük yaşıyor çünkü;
Okuma				Güçlük yaşıyor çünkü;
Yazma				Güçlük yaşıyor çünkü;
Kelime Bilgisi				Güçlük yaşıyor çünkü;
Grammer				Güçlük yaşıyor çünkü;

9- **Sol tarafta**, belirtilen alanların ne derece önemli/gerekli olduğunu işaretlemeniz istenmektedir.

Sağ tarafta, belirtilen alanların ne derece gerçekleşmekte olduğunu/ gerçekleştirdiğini işaretlemeniz istenmektedir.

Önem Derecesi	Gerçekleşme Derecesi
4 çok önemli/gerekli	4 her zaman gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş
3 önemli/gerekli	3 genellikle gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş
2 kısmen önemli/ gerekli	2 bazen gerçekleşmekte olan/gerçekleşmiş
1 önemsiz/gereksiz	1 hiç gerçekleşmekte olmayan/gerçekleşmemiş

Önem Derecesi					Gerçekleşme Derecesi			
4	3	2	1		4	3	2	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Sınıfta yapılan gramer alıştırmaları (kuralların açıklanması, alıştırmalar, testler vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Sınıfta yapılan dinleme etkinlikleri (Dinleme parçaları)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Sınıf dışı dinleme etkinlikleri (cd ve TV, filmler, şarkılar, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Konuşma dersi dışında diğer derslerde yapılan konuşma etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Konuşma etkinliklerinde ikili çalışmalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Konuşma etkinliklerinde grup çalışmaları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Sınıf tartışma etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Sınıf dışı konuşma etkinlikleri (Turistlerle konuşma vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Konuşma için bağımsız bir ders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Yazma dersi dışında diğer derslerde yapılan yazma etkinlikleri (formal/informal mektuplar, denemeler, raporlar, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Yabancı arkadaşlarla yazışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Öğrenci dergisine makale yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Günlük yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Yazma için bağımsız bir ders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Okuma dersi dışında diğer derslerde yapılan okuma etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Sınıf dışı kitap okuma etkinliği (Ödevlendirme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Bağımsız kitap okuma etkinliği (hikaye, gazete, dergi, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Okuma için bağımsız bir ders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Sınıf içi kelime çalışmaları (sözlük, kelime defterleri, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Bağımsız kelime çalışmaları (sözlük, okuma, vs..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Sınıf içi sesletim çalışmaları (vurgulama, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Sınıf etkinliklerinde grup çalışmaları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Sınıf etkinliklerinde ikili çalışmalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Sınıf etkinliklerinde bireysel çalışmalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Okuma, yazma ve konuşmada eleştirel düşünme becerileri (eleştiri yapma, değerlendirme, yorum yapma, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Drama etkinlikleri (rol yapma, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Bilgisayar (CD-ROM, İnternet, e-mail)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Dil laboratuvarı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Sınıf içinde kitaptaki videoları seyretmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30. Bağımsız bir işitsel- görsel dersliği (Yabancı kanalları seyretmek, müzik dinlemek için)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31. Evde veya sinemada yabancı film seyretmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32. Bireysel olarak sunular, projeler hazırlamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33. Grup olarak sunular, projeler hazırlamak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34. İngilizce şarkı öğrenmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35. Oyun etkinliği yapmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36. Okuma parçalarının çevirisinin yapılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37. Sınıfta anadil kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38. Tahta kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39. Görsel materyallerin kullanımı (resimler, posterler, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40. Gerçek materyallerin kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41. Ek (Yardımcı) materyallerin kullanımı(çalışma kağıtları, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42. Alanıyla ilgili içerik (gıda, teknoloji, mühendislik, vs.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43. Sınıf içinde müzik kullanımı (rahatlama, motivasyon için)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44. Ödev yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45. Öğretmenden yapılan ödevler için dönüt alma, öğretmen tarafından düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46. Sözlü hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47. Sözlü hataların sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48. Sözlü hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa)

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum) 1 (hiç katılmıyorum)

10. Aşağıda belirtilen maddelere ne derece katılıyorsunuz?

	5	4	3	2	1
1. Derslerde öğrenciler alanlarıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriyi öğreniyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ders içeriği öğrencilerin seviyesine uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dersler öğrencilerin öğrendiği bilgi ve beceriyi uygulamaları için uygun ortamı sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Derslere yeterli süre ayrılmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dersleri öğretme tarzı eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verilen ödevler öğrencilerin derste öğrendiği bilgi ve becerilere katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Beceri etkinlikleri öğrencilerin İngilizce seviyesinin üstündedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Öğrenciler sınıf etkinliklerine katılıyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterli zaman ayrılmaktadır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Derste ek beceri etkinlikleri yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tüm etkinlikler, materyaller ve içerik öğrencilerin İngilizce gelişiminde şu alanlarda katkı sağlamaktadır.					
• Dinleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Konuşma dersi öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Dinleme dersi öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Okuma dersi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Yazma dersi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinde katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gramer dersi öğrencilerin İngilizcesini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Okutmanların sayısı yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Okutmanların ders konularına ilişkin bilgisi yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Okutmanlar öğretimde uzmandırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Okutmanlar öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını anlamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Öğrencilerin ihtiyacı olduğunda okutmanlara ulaşabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

11- Ders kitaplarına ilişkin maddelere ne derece katılıyorsunuz?

Main Course

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum) 1 (hiç katılmıyorum)					
	5	4	3	2	1
1. Main course ders kitapları genel olarak öğrencilerin İngilizce öğrenme ihtiyacını karşılamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Main course ders kitabındaki konular ilginçtir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bu kitaplar aşağıda belirtilen alanlarda yeterli bilgi ve beceriyi sağlamaktadır.					
• Dinleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Yazma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bu kitapların seviyesi şu alanlarda zorlayıcıdır.					
• Dinleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Konuşma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Okuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Main course kitaplarında yer alan konuşma ve yazma dili gerçek hayattan alınmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Main course kitaplarının genel görünüşü (resimler, tablolar, alıştırmalar) yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ders kitabında verilen açıklamalar anlaşılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Çalışma kitaplarında yer alan alıştırmalar yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

Okuma Yazma dersi için

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum) 1 (hiç katılmıyorum)					
	5	4	3	2	1
1. Ders kitabı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ders kitabı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ders kitabındaki konular eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kitabın genel görünüşü yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kitaptaki açıklamalar anlaşılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ders kitabı öğrencilerin İngilizce seviyesine uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ders kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ders kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

Dinleme konuşma dersi için

5 (tamamen katılıyorum) 4 (katılıyorum) 3 (kısmen katılıyorum) 2 (katılmıyorum) 1 (hiç katılmıyorum)

	5	4	3	2	1
1. Ders kitabı öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesinde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ders kitabı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesinde yardımcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ders kitabındaki konular eğlencelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kitabın genel görünüşü yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kitaptaki açıklamalar anlaşılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ders kitabı öğrencilerin İngilizce seviyesine uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ders kitabındaki alıştırmalar yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ders kitabı main course kitabını tamamlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

12- **Sol tarafta**, belirtilen değerlendirme türlerinin ne derece önemli/gerekli olduğunu işaretlemeniz istenmektedir.

Sağ tarafta, belirtilen değerlendirme türlerinin ne derece yeterli olduğunu işaretlemeniz istenmektedir.

Önem Derecesi	Yeterlik Derecesi
4 çok önemli/gerekli	4 çok yeterli
3 önemli/gerekli	3 yeterli
2 kısmen önemli/ gerekli	2 kısmen yeterli
1 önemsiz/gereksiz	1 yetersiz

Önem Derecesi					Yeterlilik Derecesi			
4	3	2	1		4	3	2	1
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Sınavların gramer ve kelime bölümleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Dinleme quizleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Okuma quizleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Yazma quizleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Konuşma sınavları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Performans değerlendirme/ Proje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istedikleriniz (Varsa belirtiniz)

13. Ders kitaplarından memnun değilseniz, hangi yönlerinden memnun olmadığınızı belirtiniz. Ayrıca bu konudaki önerileriniz nelerdir?

14- İngilizce hazırlık programının başka yönleriyle ilgili yorumlarınız ve önerilerinizi lütfen belirtiniz.

Ek 7. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık
Öğrencileri Görüşme Formu

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

1- İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleriniz nelerdir? Neden?

ORGANİZASYON

(Kaynaklar)

1-Akademik personelin sayısı sizce yeterli mi? Ne kadar olmalıdır? Dönem arası akademik personel değişikliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2-Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

3-Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

(İletişim ve Karar Alma)

1- Okul, dersler, sınavlar, sorunlar, istekler vs. ile ilgili idare, okutmanlar ve öğrenciler arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktadır?

2- Bu iletişim sizce nasıl olmalıdır?

3- Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyor?

4- Program, öğretim vs. ile ilgili kararlar nasıl ve kimler tarafından alınıyor? Sizce karar alma süreci nasıl olmalıdır?

(Programlar)

1- Beceri derslerinin (okuma- yazma ve dinleme- konuşma derslerinin) etkililiği sizce nasıldır?

2- Bu derslere sizce kaç saat ayrılmalıdır? Ders önceliği sizce nasıl olmalıdır?

(Yapı)

1- Bir öğrenci olarak görev ve sorumluluklarınız yazılı olarak belirtilmiş midir? Cevabınız evet ise, nelerdir?

İŞLEMLER

(Programın Hedefleri)

1- Dinleme- Konuşma/Okuma-Yazma/Main Course/ Gramer dersinin hedefleri nelerdir?

2- Bu hedeflerin tümüne ulaşıldığına inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

3- Sizce, bu dersin hedefleri neler olmalıdır? Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?

(İçeriği)

- 1- Bu derste işlenen **konular** nelerdir?
- 2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdir? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarıma, yaşşıma ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.)
- 3- Bu derste daha başka ne gibi **konular** işlenmelidir? Ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz?
- 4- Bu derste kullanılan ders materyalleri nelerdir?
- 5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 6- Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz?

(İşlenişı)

- 1- Bu derste ne gibi aktiviteler yapıyorsunuz?
- 2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.)
- 3- Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı istersiniz?
- 4- Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nedir ve nasıldır? Sizce nasıl olmalıdır?

(Değerlendirme)

- 1- Derste kullanılan ölçme araçları nelerdir?
- 2- Derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunuşlar, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmektedir?
- 4- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı)

- 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldır?
- 2- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

Ek 8. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık
Öğretim Elemanları Görüşme Formu

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

1-Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleri sizce nelerdir? Neden?

HEDEFLER

1-İngilizce hazırlık programının hedefleri yazılı olarak belirtilmiş midir? Cevabınız evet ise, hedefler nelerdir? Cevabınız hayır ise, yazılı olarak belirtmeli midir ve hedefler neler olmalıdır?

2-Programın hedefleri nasıl belirleniyor?

3- Hedefler öğrenme ortamı açısından ne derece uygundur?

4- Hedefler nasıl belirlenmelidir?

ORGANİZASYON

(Kaynaklar)

1-Akademik, idari personel ve hizmet personelinin sayısı sizce yeterli mi? Ne kadar olmalıdır?
Dönem arasında okutmanların değişmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

2- Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

3- Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

4-Okul personelinin mesleki gelişimi (hizmetçi eğitim, seminer, lisansüstü eğitim) nasıl desteklenmektedir?

(Yapı)

1- Öğrenci, okutman ve idarenin görev ve sorumlulukları yazılı olarak nasıl belirtilmiştir?

2- Programın daha etkili şekilde yürütülmesi için gerekli birimler, komiteler nasıl yapılandırılmıştır?

(İletişim ve karar alma)

1- İdare ve okutmanlar arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktadır?

2- İdare ve okutmanlar arasındaki iletişim sizce nasıl olmalıdır?

3- Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyor? Sizce bu toplantılar yararlı mı? Neden?

4- Öğretim ve yönetime ilişkin kararlar nasıl alınıyor? Kimler bu kararları almada yer alıyor?
Programın belirlenmesi sürecinde kimler yer almaktadır? Anlık karar alma mekanizması nasıl işliyor?

5- Haftalık, aylık ve yıllık hedeflerin planlaması süreci nasıl işlemektedir? Sizce nasıl olmalıdır?

(Programlar)

1- Beceri derslerinin (okuma- yazma ve dinleme- konuşma derslerinin) etkililiği sizce nasıldır?

2- Bu derslere sizce kaç saat ayrılmalıdır? Ders önceliği sizce nasıl olmalıdır?

(Dönüt ve değerlendirme)

1- Okutmanların performansını değerlendiren ölçütler listesi var mı? Cevabınız evet ise, nasıldır? Cevabınız hayır ise, sizce gerekli mi? Neden?

2- Sizce kim ve ne değerlendirilmelidir? Nasıl?

3- Okutman arkadaşlarınız ve idareden dönüt alıyor ve onlara dönüt veriyor musunuz? Cevabınız evet ise nasıl?

İŞLEMLER

(Programın Hedefleri)

1- Dinleme- Konuşma/Okuma-Yazma/Main Course/ Gramer dersinin hedefleri nelerdir?

2- Bu hedeflerin tümüne ulaştığınıza inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

3- Sizce, bu dersin hedefleri neler olmalıdır? Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?

(İçeriği)

1- Bu derste işlenen **konular** nelerdir?

2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdir? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarına, yaşama ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.)

3- Bu derste daha başka ne gibi **konular** işlenmelidir? Ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz?

4- Bu derste kullanılan ders materyalleri nelerdir?

5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

6- Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz?

(İşlenişi)

1- Bu derste ne gibi aktiviteler yapıyorsunuz?

2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.)

3- Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı istersiniz?

4- Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nedir ve nasıldır? Sizce nasıl olmalıdır?

(Değerlendirme)

- 1- Derste kullanılan ölçme araçları nelerdir?
- 2- Derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunuşlar, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmektedir?
- 4- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı)

- 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldır?
- 2- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?



Ek 9. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yöneticileri
Görüşme Formu

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

1- Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleri sizce nelerdir? Neden?

HEDEFLER

1- İngilizce hazırlık programının hedefleri yazılı olarak belirtilmiş midir? Evet ise hedefler nelerdir? Hayır ise yazılı olarak belirtilmeli midir ve hedefler neler olmalıdır?

2- Programın hedefleri nasıl belirleniyor?

3- Hedefler öğrenme ortamı açısından ne derece uygundur?

4- Hedefler nasıl belirlenmelidir?

ORGANİZASYON

(Kaynaklar)

1- Akademik, idari personel ve hizmet personelinin sayısı sizce yeterli mi? Ne kadar olmalıdır? Dönem arasında okutmanların değişmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

2- Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyor musunuz? Neden?

3- Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

4- Okul personelinin mesleki gelişimi (hizmetiçi eğitim, seminer, lisansüstü eğitim) nasıl desteklenmektedir?

(Yapı)

1- Öğrenci, okutman ve idarenin görev ve sorumlulukları yazılı olarak nasıl belirtilmiştir?

2- Programın daha etkili şekilde yürütülmesi için gerekli birimler, komiteler nasıl yapılandırılmıştır?

(İletişim ve Karar alma)

1- İdare ve okutmanlar arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktadır?

2- Okutmanların kendileri arasındaki iletişimi nasıl gerçekleştirmektedir?

3- Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyor? Sizce bu toplantılar yararlı mı? Neden?

4- Öğretim ve yönetime ilişkin kararlar nasıl alınıyor? Kimler bu kararları almada yer alıyor? Programın belirlenmesi sürecinde kimler yer almaktadır? Anlık karar alma mekanizması nasıl işliyor?

5- Haftalık, aylık ve yıllık hedeflerin planlaması süreci nasıl işlemektedir? Sizce nasıl olmalıdır?

(Programlar)

1- Beceri derslerinin (okuma- yazma ve dinleme- konuşma derslerinin) etkililiği sizce nasıldır?

2- Bu derslere sizce kaç saat ayrılmalıdır? Ders önceliği sizce nasıl olmalıdır?

(Dönüt ve değerlendirme)

1- Okutmanların performansını geliştiren bir değerlendirme programı var mı? Sizce gerekli mi? Neden?

2- Sizce kim ve ne değerlendirilmelidir? Nasıl?

3- Okutmanlardan dönüt alıyor ve onlara dönüt veriyor musunuz? Nasıl?

İŞLEMLER

(Programın Hedefleri)

1- Dinleme- Konuşma/Okuma-Yazma/Main Course/ Gramer dersinin hedefleri nelerdir?

2- Bu hedeflerin tümüne ulaştığınıza inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

3- Sizce, bu dersin hedefleri neler olmalıdır? Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir?

(İçeriği)

1- Bu derste işlenen **konular** nelerdir?

2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdir? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarıma, yaşıma ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.)

3- Bu derste daha başka ne gibi **konular** işlenmelidir? Ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz?

4- Bu derste kullanılan ders materyalleri nelerdir?

5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

6- Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz?

(İşlenişi)

1- Bu derste ne gibi aktiviteler yapıyorsunuz?

2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.)

3- Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı istersiniz?

4- Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nedir ve nasıldır? Sizce nasıl olmalıdır?

(Değerlendirme)

- 1- Derste kullanılan ölçme araçları nelerdir?
- 2- Derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunuşlar, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmektedir?
- 4- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı)

- 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldır?
- 2- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

Ek 10. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik/ Turizm Fakülteleri/Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrencileri Görüşme Formu

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI

1-İngilizce hazırlık eğitiminiz süresince İngilizce öğrenmeye yönelik istek düzeyiniz nasıldı? Neden?

ORGANİZASYON

(Kaynaklar)

- 1-Okutmanların dönem arasında değişmesi hakkında ne düşünüyordunuz?
- 2-Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyordunuz? Neden?
- 3- Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyordunuz? Neden?

(İletişim ve Karar alma)

- 1- Okul, dersler, sınavlar, sorunlar, istekler vs. ile ilgili idare, okutmanlar ve öğrenciler arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktaydı?
- 2- Bu iletişim sizce nasıl olmalıydı?
- 3- Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyordu?
- 4- Program, öğretim vs. ile ilgili kararlar nasıl ve kimler tarafından alınıyordu? Sizce karar alma süreci nasıl olmalıydı?

(Programlar)

- 1-İngilizce hazırlık programının etkililiği sizce nasıldı?
- 2- Programdaki derslere sizce kaç saat ayrılmalıydı?Neden?

(Yapı)

- 1- Bir öğrenci olarak görev ve sorumluluklarınız yazılı olarak belirtilmiş miydi? Cevabınız evet ise, nelerdi?

İŞLEMLER

(Hedefler)

- 1- Programın hedefleri nelerdi?
- 2- Bu hedeflerin tümüne ulaşıldığına inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
- 3- Bu hedefler beklentilerinizi ve ihtiyaçlarınızı ne düzeyde karşıladı? Neden?
- 4- Sizce, bu programın hedefleri neler olmalıydı? Bu konuyla ilgili önerileriniz neler olurdu?

(İçerik)

- 1- İngilizce hazırlık programında işlenen **konular** nelerdi?
- 2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdi? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarıma, yaşşıma ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.)
- 3- Konular neler olmalıydı ve nasıl olmalıydı? Ne gibi değişiklikler önerirdiniz?
- 4- Kullanılan ders materyalleri nelerdi?
- 5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyordunuz?
- 6- Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler önerirdiniz?

(İşleniş)

- 1- İngilizce hazırlık programında ne gibi aktiviteler yapıyordunuz?
- 2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdi? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.)
- 3- Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı isterdiniz?
- 4- Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nasıldı? Sizce nasıl olmalıydı?

(Değerlendirme)

- 1- İngilizce hazırlık programında kullanılan ölçme araçları nelerdi?
- 2- Ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunuşlar, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdi?
- 3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmekteydi?
- 4- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz neler olurdu?

ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı)

- 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldı?
- 2- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıydı? Önerileriniz neler olurdu?
- 3- İngilizce hazırlık programı beklentilerinizi ve ihtiyaçlarınızı ne düzeyde karşıladı? Neden?

Ek 11. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik/ Turizm Fakülteleri/ Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğretim Elemanları Görüşme Formu

1-Aydın Adnan Menderes Üniversitesi İngilizce hazırlık programı hakkında bilginiz var mı?

2-Biriminiz öğrencileri için İngilizce eğitimi gerekli midir? Neden?

3-Bölümünüz açısından baktığımızda öğrencilerin İngilizce yeterlikleri sizce nasıldır? Ne derece İngilizce yeterli olur? Neden?

4- Öğrencilerinizin İngilizce olarak hangi becerileri ne düzeyde olmalıdır? Neden?

5-Sizce İngilizce hazırlık eğitimi nasıl olmalıdır? Şu açılardan ne düşünüyorsunuz?

- Amaçlar

- Fiziksel durum

- İçerik

- Materyal/Araç-gereç

- Etkinlikler(Ders içi/dışı)

- Değerlendirme

6- Son olarak eklemek istediğiniz bir husus var mı?

Ek 12. Gözlem Formu

Bu gözlemin amacı, sınıf içindeki fiziksel durum, materyaller, okutman ve öğrenci davranışları, yapılan etkinlikleri belirlemek ve bunların nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır.

Araştırma Soruları

1. Sınıfların fiziksel durumları nasıldır?
2. Fiziksel ortam öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir?
3. Ders işlenişinde kullanılan materyaller nelerdir? Nasıl kullanılmaktadır?
4. Okutman davranışları nasıldır?
5. Öğrenci davranışları nasıldır?
6. Öğrenci- okutman etkileşimi nasıldır?
7. Sınıf içinde yapılan etkinlikler nelerdir? Nasıl gerçekleştirilmektedir?
8. Etkinliklerin türü, amacı, düzeni nedir? Nasıl ortaya konmaktadır?
9. Okutman ve öğrencinin etkinliklerdeki rolü nasıldır?
10. Gözlemcinin ilk beş maddeye yönelik yorumları nasıldır?

Süre	Aktiviteler	Materyaller/ Fiziksel durum	Okutman	Öğrenciler	Yorumlar
Her bir aktivitenin başlangıç- bitiş süresi	Aktivitelerin türü (Tartışma, anlatım, beyin fırtınası, vs.) Aktivitenin amacı Aktivitenin düzeni (Bireysel, ikili, grup ya da tüm sınıf çalışması)	Sınıfta kullanılan materyaller (Kitap, çalışma kağıdı, görsel- işitsel, gerçek objeler, vs.) Materyal kaynakları (internet, bilgisayar, kitap, vs.)	Okutman ne yapıyor (gülümsüyor, bağıyor, göz iletişimi kuruyor, öğrenciye ismiyle hitap ediyor, öğrenciyi nasıl teşvik ediyor, tahtayı nasıl kullanıyor, ödevi ne zaman, nasıl veriyor, sözel olmayan davranışlar, dönüt ve düzeltmeyi nasıl yapıyor, sınıfta sorun olduğunda başa çıkma yolları, vs.) Okutman ne söylüyor Okutmanın kullandığı dil (Anadil, İngilizce) Aktiviteye başlarken Aktiviteyi izlerken Aktiviteyi sonlandırırken	Öğrenciler ne yapıyor (Öğrencinin öğretmene nasıl yanıt verdiği, etkileşim, katılımı, aktiviteleri nasıl yaptıkları, anadili ve İngilizce'yi nasıl kullandıkları, diğer öğrencilerle iletişim, sorun çıkarıyorlar mı) Öğrenciler ne söylüyor	Aktivite (Eğlenceli, öğrencilerin seviyesine uygunluğu, teşvik ediciliği, vs.) Materyaller (Eğlenceli, öğrencilerin seviyesine uygunluğu, güncelliği, teşvik ediciliği, vs.) Öğretmenin davranışları (Öğretmeye istekli, olumlu ve olumsuz davranış özellikleri, sorunları ele alışı vs.) Öğretmenin kullandığı dil, ses tonu, vurgu, düzgün ya da akıcı konuşması Öğrencilerin davranışları (Aktif, pasif, istekli, dil yetkinliği, ilgisiz, sıkılmış, isteksiz, vs.)

FİZİKSEL ÖZELLİKLER

Sınıfın Büyüklüğü	
Öğrenci Sayısı	
Işık	
Isıtma	
Akustik	
Sıra sayısı/düzeni	
Sınıftaki materyaller	
Öğrenci ve Öğretmen Yorumları	



Ek 13. Kodlanmış İngilizce Hazırlık Öğrenci Görüşme Formu

<p>ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI</p> <p>3- İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleriniz nelerdir? <u>İstekliydim</u> İngilizce öğrenmeye. Yurtdışı planlarım var. Hazırlıktan bölüme yönelik İngilizce bekliyordum. Ama <u>beklediğim olmadı</u>. Bölümden dolayı (Mühendislik) <u>yurtdışına gitme, master</u> (Almanya'da) yapmak istiyorum. Ancak <u>intermediate'ta başlıyoruz ve bitiriyoruz</u>.</p>	<p>İstekli- yurtdışı eğitim, bölüm Hayal kırıklığı, int.</p>
<p>ORGANİZASYON (Kaynaklar)</p> <p>3- Akademik personelin sayısı sizce yeterli mi? Ne kadar olmalıdır?Dönem arası akademik personel değişikliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sayıca <u>yeterli</u>. 2. dönem 3'e düştü öğretmen sayısı. Hem gramer hem MC aynı öğretmen olması <u>sağlıklı değil</u>.</p>	<p>Yeterli, Değişim- olumsuz</p>
<p>3- Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? <u>Ekstra materyaller</u> olmalı. X hoca farklı materyaller getiriyor. Konular skillerde paralel olduğu için <u>sıkılıyor</u>. Günlük hayattan <u>makaleler</u> olması iyi olurdu.</p>	<p>Ekstra materyal- makale isteği Aynı konular-sıkıcı</p>
<p>4- Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? <u>Mükemmel. Ferah sınıflarımız. Zaten 6 kişiyiz.</u></p>	<p>Sınıf-olumlu</p>
<p>(Organizasyon süreci)</p> <p>9- Okul, dersler, sınavlar, sorunlar, istekler vs. ile ilgili idare, okutmanlar ve öğrenciler arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktadır? 10- <u>Danışman hocaya</u> soruyoruz. Y hoca çok <u>ilgili</u>.</p>	<p>İletişim olumlu- yüzyüze</p>
<p>2- Bu iletişim sizce nasıl olmalıdır?</p>	
<p>11- Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyor? 12- 13- Sınıf içinde. Devamsızlıklar söylenmiyor. Dersler <u>gevşetilmeli</u>.</p>	<p>Sınıfta-esnek eğitim</p>
<p>5- Program, öğretim vs. ile ilgili kararlar nasıl ve kimler tarafından alınıyor? Sizce karar alma süreci nasıl olmalıdır? <u>Bilmiyoruz.</u> Programa kim karar veriyor bilmiyoruz.</p>	<p>Bilinmiyor</p>
<p>(Programlar)</p> <p>2- Beceri derslerinin (okuma- yazma ve dinleme- konuşma derslerinin) etkililiği sizce nasıldır? <u>Videolar tekrar</u> tekrar izlettiriliyor. Anladığımız halde. Writing'de <u>ekstra şeyler</u> olmalı. <u>Presentation</u> yapmak çok <u>güzeldi</u>.</p>	<p>Video çok tekrar Writing- eksta isteği Presentation- olumlu</p>
<p>3- Bu derslere sizce kaç saat ayrılmalıdır? Ders önceliği sizce nasıl olmalıdır? <u>LS'de ders saatleri daha fazla</u> olmalı.</p>	<p>Fazla LS isteği</p>
<p>(Yapı)</p> <p>1- Bir öğrenci olarak görev ve sorumluluklarınız yazılı olarak belirtilmiş midir? Cevabınız evet ise, nelerdir? <u>Hatırlamıyorum.</u></p>	<p>Bilinmiyor</p>
<p>İŞLEMLER (Hedefler)</p> <p>1- Dinleme- Konuşma/Okuma-Yazma/Main Course/ Gramer dersinin hedefleri nelerdir? Main course Oxford 3000 <u>kelimeyi</u> edindirmek için. Diğerleri <u>derslerin adında</u> yer aldığı gibi zaten.</p>	<p>Kelime- ders adları</p>
<p>2- Bu hedeflerin tümüne ulaşıldığına inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız. <u>İnanmıyoruz.</u> Gerçi dersten derse hocadan hocaya <u>değişir</u>. Bazı hocalar kendisi konuşuyor.</p>	<p>Olumsuz- Akademik özellikler</p>

3- Sizce, bu dersin hedefleri neler olmalıdır? Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir? <u>İntermediate gerçekten yeterli bir seviye değil.</u>	İnt.- yetersiz
İÇERİK 1- Bu derste işlenen konular nelerdir? Bildiğiniz gibi.	
2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdir? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarıma, yaşıma ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.) <u>Araştırmaya yönelik konular değil. Seviyesi bizim seviyemizin altında.</u>	Basit, geliştirici değil
3- Bu derste daha başka ne gibi konular işlenmelidir? Ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz? <u>Araştırmaya sevk eden, daha üst seviyede konular olmalı. Dünya klasikleri olsa iyi olurdu.</u>	Geliştirici, daha zor, ilgi alanına uygun
4- Bu derste kullanılan ders materyalleri nelerdir? <u>Kitap, projektör, videolar. Bireysel olarak internet sitelerine giriyorum. (İngilizce öğrenmek için)</u>	Geleneksel materyaller, kişisel çaba
5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyorsunuz? <u>Gramer kitabı verimli değil. ODTÜ'nün reading kitabı müthiş. Makaleler, bilemeyeceğimiz kelimelerin verildiği bir kitap.</u>	G kitabı-olumsuz
6- Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz? Herkes kendi bilgisayarını getirip <u>araştırma</u> yapmalı, <u>interneti kullanma</u> olmalı.	Araştırma-internet
(İşleniş) 1- Bu derste ne gibi aktiviteler yapıyorsunuz? Hocadan hocaya değişiyor. <u>Canlandırma</u> yapıyoruz. Oyunlar oynuyoruz. <u>Tabu</u> oynuyorduk <u>1. dönem</u> . Hocaların dönemde değişmesi iyi değil.	1. dönem farklı aktiviteler-oyun, rol yapma
2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.) <u>1. dönem eğlenceliydi ama şimdi bazı hocaların dersleri sıkıcı.</u>	Dönem farklılığı Sıkıcı
3- Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı istersiniz? Daha fazla <u>düşünmeye sevk eden aktiviteler</u> olmalı. <u>Münazara</u> yapılması iyi olurdu. 1. dönem yapıyorduk Z hocanın dersinde.	Zihinsel etkinlikler- münazara
4- Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nedir ve nasıldır? Sizce nasıl olmalıdır? A ve B hocaları <u>teşvik edici</u> derse katmaya. C hoca biraz fazla <u>kuralcı</u> .	Akademik farklılıklar
(Değerlendirme) 1- Derste kullanılan ölçme araçları nelerdir? <u>Skillere (dinleme, konuşma, okuma, yazma, gramer, kelime) yönelik quizler, arasınavlara, final sınavı, performans (sunu, derse katılım, materyal getirme, derse devam)</u>	Geleneksel speaking dahil
2- Derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunuşlar, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir? <u>Dinleme sınavları çok hızlı. Profesyonelce olabilir. Dinleme parçalarını seçerken dikkatli olunmalı. Speaking sınavlarında bir resim hakkında konuşmak zor. Seçenek olmalı. 1. dönem sunular keyifliydi.</u>	L hızlı S- seçeneksiz Sunular-olumlu
3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmektedir? <u>Bu şartlarda başka seçenek yok.</u>	Umutsuzluk
4- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz nelerdir? <u>Biraz önce söylediklerim bunun için geçerli.</u>	L- profesyonel S- seçenekli
ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı) 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldır? <u>Düşük. Kur seviyesi intermediate. Çok iyi konuşana denk gelmedim.</u>	Başarısız- S olumsuz
2- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir? <u>Daha fazla etkinlik yapılmalı. Münazara tarzında.</u>	Etkinlik çeşitliliği- münazara

Ek 14. Kodlanmış İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanı Görüşme Formu

<p>ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI 1-Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik istek/ isteksizlik nedenleri sizce nelerdir? İleride iyi bir iş bulmak, daha fazla para kazanmak için ve <u>Erasmus</u>'la <u>yurtdışına</u> gitmek istedikleri için bir istekleri var. İsteksizlik nedenleri ise <u>zorunlu</u> olarak İngilizce okumaları. Aslında bu hem istek hem de isteksizlik nedenidir. Geçme notunun yüksek olması istek düzeyini azaltıyor. Avrupa dil pasaportuna göre seviyelerin belirlenmemesi ve <u>kur sisteminin olmaması</u> öğrencilerin genel olarak istek düzeyini azaltmaktadır dönem içinde. Haftalık (günlük) ders saatinin çok olması ve <u>yoğunluk</u>, ilk sınavlarda başarısız olan öğrencilerin 40-45 alması sonrasında bırakmalarına neden oluyor. <u>Bölüme katkısı olmayan konuların</u> olması nedeniyle öğrenciler isteksiz oluyorlar.</p>	<p>İstekli- iş bulma, yurtdışı,zorunluluk İsteksiz- zorunluluk, not kaygısı, kur sisteminin olmayışı, yoğun içerik , ihtiyaca uygun olmayan İngilizce</p>
<p>HEDEFLER 2- İngilizce hazırlık programının hedefleri yazılı olarak belirtilmiş midir? Cevabınız evet ise, hedefler nelerdir?Cevabınız hayır ise, yazılı olarak belirtilmeli midir ve hedefler neler olmalıdır? Yönergede <u>var</u>. Specific hedefler yok. <u>Genel</u> hedefler var.</p>	<p>Olumlu- genel</p>
<p>3- Programın hedefleri nasıl belirleniyor? <u>Bölüme göre belirlenmiyor</u> hedefler. <u>Öznel</u> hedefler mevcut. Objektif olarak belirlenmiyor.</p>	<p>Bölüme göre değil öznel</p>
<p>4- Hedefler öğrenme ortamı açısından ne derece uygundur? <u>Kalabalık</u> olmasından dolayı yeterli değil. Öğrencilerle birebir <u>ilgilenilemiyor</u>.</p>	<p>kalabalık- olumsuz, ilgilenememe</p>
<p>5- Hedefler nasıl belirlenmelidir? Öğrencilerin öğrenmeye istekli olacağı, katılımın fazla olacağı bir ortam olmalı. <u>İhtiyaç analizi</u> yapılmalı. <u>Öğrenci ve öğretmenlere</u> sorulabilir. Bir önceki yıllarda yapılan hatalar, yapılanlar, yapılmayanlar <u>gözden geçirilebilir</u>. <u>Bölmelerle</u> irtibata geçilip görüşleri alınabilir. Hem eski öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin.</p>	<p>İhtiyaç analizi Paydaş görüşleri Revizyon</p>
<p>ORGANİZASYON (Kaynaklar) 1-Akademik, idari personel ve hizmet personelinin sayısı sizce yeterli mi? Ne kadar olmalıdır? Dönem arasında okutmanların değişmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? <u>Akademik personel yeterli. Hizmet personeli yetersiz.</u> %10 artırılmalı. Yani bir kişi daha alınabilir. Aynı hocalarla devam edilmesi gerekir. Öğrencilere <u>negatif</u> etkisi daha fazla. <u>Benimsiyorlar</u> hocaları 1. dönemde. <u>Motivasyonları düşüyor</u> 2. dönem.</p>	<p>AP- yeterli HP- yetersiz Değişim- olumsuz Benimseme, motivasyon düşüşü</p>
<p>2- Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? Araç gereç açısından <u>sıkıntımız yok</u>. Projeksiyon, tahta, vs. var. Bence yeterli ama <u>akıllı tahta</u> olabilir sınıflarda.</p>	<p>Olumlu Akıllı tahta</p>
<p>6- Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? <u>Kütüphanemiz yok. Tonerde sıkıntı</u> olabiliyor. Öğretim elemanı başına kağıt verilse ve yazıcı ona göre kullanılırsa daha iyi olur. <u>Derslik sayısı az</u>. İleriye yönelik düşünülmemiş. Birkaç bölüm daha gelse kaldırmayacak okul.</p>	<p>Olanaklar yetersiz</p>
<p>7- Okul personelinin mesleki gelişimi (hizmetiçi eğitim, seminer, lisansüstü eğitim) nasıl desteklenmektedir? <u>Sıkıntı yok</u>. Yurtdışı ve içi seminerlere <u>yayınevleri gönderiyorlar</u>. <u>Lisansüstü eğitim</u> hakkında destek var. <u>Hizmetiçi eğitim okul saatleri dışında olmalı</u>.</p>	<p>Olumlu- seminer (yayınevi destekli) Lisansüstü eğitim HİE- uygun saatler</p>
<p>(Yapı) 1- Öğrenci, okutman ve idarenin görev ve sorumlulukları yazılı olarak nasıl belirtilmiştir? <u>Öğrenci el kitabı, yönerge ve yönetmeliklerde var</u>.</p>	<p>ÖEK, yönerge ve yönetmelik</p>
<p>2- Programın daha etkili şekilde yürütülmesi için gerekli birimler, komiteler nasıl yapılandırılmıştır? Malzeme ofisimiz yok. <u>Program, hizmetiçi eğitim, sınav hazırlama komisyonları güzel</u> çalışıyor. <u>Materyal grubu etkin</u> hale getirilebilir. Fotokopiler hazırlanmalı ek kaynak olarak.</p>	<p>Materyal grubu- yetersiz Diğerleri- olumlu</p>
<p>(İletişim ve karar alma) 1- İdare ve okutmanlar arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktadır? <u>e- mail ve telefon</u> yoluyla daha çok.</p>	<p>Teknoloji araçları</p>
<p>İdare ve okutmanlar arasındaki iletişim sizce nasıl olmalıdır? Bazı mesajlar <u>geç saatte</u> geliyor. Bu olmaması gerekir. Sınav görevlendirmeleri son ana bırakılmaması gerekir. <u>Saygı çerçevesinde şifreli whatsapp</u> kullanımı olabilir.</p>	<p>Zamanında iletişim Şifreli iletişim</p>
<p>Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyor? Sizce bu toplantılar yararlı mı? Neden? Yılda <u>2-3 kez yeterli</u>. Çok fazlası sıkar. Dönem sonlarında ve başlarında yapılması gerekir. <u>Anlık bilgilendirme</u> yapılıyor. <u>Çok önemli bilgiler öğrenilemeyebiliyor</u>.</p>	<p>Makul sayıda toplantı-olmalı Paylaşma yok</p>

<p>4- Öğretim ve yönetime ilişkin kararlar nasıl alınıyor? Kimler bu kararları almada yer alıyor? Programın belirlenmesi sürecinde kimler yer almaktadır? Anlık karar alma mekanizması nasıl işliyor?</p> <p>Yönetim kurulundaki hocalar tarafından alınıyor. Kitap seçiminde <u>hocalara da sorulması</u> gerekir. Bazı şeylerin sorgulanması gerekir. Anlık karar alma mekanizması <u>sorun çözme odaklı</u> çalışıyor.</p>	<p>Yön. K. Hoca görüşü Sorun önemli</p>
<p>8- Haftalık, aylık ve yıllık hedeflerin planlaması süreci nasıl işlemektedir? Sizce nasıl olmalıdır? Haftalık, yıllık, aylık hedefler belirleniyor mu, kontrol ediliyor mu <u>soru işareti</u>. Hedeflerin ne kadar <u>gerçekleştiği belli değil</u>. Öğrencilere yapılan sınav sonuçlarına göre daha iyi olanlara <u>sınıf değişikliği</u> imkanı tanınabilir.</p>	<p>Belirlenmiyor Gerçekleşmesi belirsiz Seviye sınıfları-olmalı</p>
<p>(Programlar) 1- Beceri derslerinin (okuma- yazma ve dinleme- konuşma derslerinin) etkililiği sizce nasıldır? <u>Seçilen materyallerden</u> dolayı % 20 etkililiği var. Daha önceki yıllarda olan skill kitapları iyi hazırlanmıştı bence. <u>MC kitaplarının zorluk derecesi gibi</u> olmalı LS-RW kitaplarının. Bölüm hocaları tarafından <u>LS derslerine katkı</u> istenebilir.</p>	<p>Olumsuz- yanlış materyal seçimi MC ile skill zorluk farkı LS- Bölüm yardımı</p>
<p>3- Bu derslere sizce kaç saat ayrılmalıdır? Ders önceliği sizce nasıl olmalıdır? <u>Skill</u> dersleri ya 2'şer saat olmalı ya da <u>yeterli hale getirilmeli</u> kitaplar ve dersler. <u>2. dönem</u> verilmeli bu dersler, <u>Gramer 1. dönem 6 saate çıkarılmalı</u>, 4'er saat fazla materyaller etkili olmayınca. Öncelik <u>MC</u> sonra gramer sonra ise RW-LS ve bu derslerin hepsi <u>ayrı ayrı</u> olmamalı.</p>	<p>Skill-yetersiz 2. dönem GR- artırılmalı- 1. dönem MC- yeterli</p>
<p>(Dönüt ve değerlendirme) 2- Okutmanların performansını değerlendiren ölçütler listesi var mı? Cevabınız evet ise, nasıldır? Cevabınız hayır ise, sizce gerekli mi? Neden? <u>Yok</u>. Hocada <u>kaygı</u> yarattığı için olmamalı.</p>	<p>gereksiz- kaygı sebebi</p>
<p>5- Sizce kim ve ne değerlendirilmelidir?Nasıl? <u>Öğrencilerin notları hocanın performansını</u> gösterir. 2 MC hocası olması yeterlidir. Daha fazla olmamalı. Farklı background, bölümlerden <u>karma bir sınıf</u> oluşturulabilir. Bununla ölçme yapılabilir. Ortaya çıkan sonuca göre performans belirlenmiş olur.</p>	<p>Öğrc. notları- öğretmen performansı göstergesi Heterojen bir sınıf</p>
<p>4- Okutman arkadaşlarınız ve idareden dönüt alıyor ve onlara dönüt veriyor musunuz? Cevabınız evet ise nasıl? <u>Ofisteki arkadaşlara dönüt veriyorum veya alıyorum</u>. İdareden uyarılar geliyor zaman zaman. Sınav <u>sorusu hazırlamada, işleyişte</u> dönüt veriyor ve alıyoruz. Yapılan herhangi bir çalışmayla ilgili hocalara dönüt veriliyor.</p>	<p>Olumlu- yakındakiler Görev için</p>
<p>İŞLEMLER (Programın Hedefleri) 1- Dinleme- Konuşma/Okuma-Yazma/Main Course/ Gramer dersinin hedefleri nelerdir? Bölümlerindeki dersleri <u>kavrayabilmeleri</u>, kendilerini <u>ifade edebilmeleri</u>, kullandıkları materyalleri algılayabilmeleri, bunları <u>kompoze edebilmeleri</u>. <u>Gramer</u> dört temel becerinin içinde yer alır. <u>B1</u>'in sonunda iyi bir gramer seviyesine ulaşmalı öğrenci. Gramer olmadan cümle kuramaz. İyi skill sahibi olamaz.</p>	<p>kavrama, ifade etme, oluşturma GR- B1</p>
<p>3- Bu hedeflerin tümüne ulaştığınıza inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız. <u>Kısmen</u>. Gerçekten başarılı olan öğrenciler de var.</p>	<p>kısmen</p>
<p>6- Sizce, bu dersin hedefleri neler olmalıdır? Bu konuyla ilgili önerileriniz nelerdir? Hedefte sıkıntı yok ama yan hedefler de olmalı. Mesela skill derslerinde <u>bölüme yönelik</u> hedefler, <u>akademik</u> olarak en azından tanışma olmalı konularla.</p>	<p>mesleki</p>
<p>(İçeriği) 1- Bu derste işlenen konular nelerdir? Konular MC, skill ve gramerde olan konular.</p>	<p>-</p>
<p>2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdir? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarıma, yaşma ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.) Konular <u>yeterli</u>, <u>ilgisini çekebilecek düzeyde</u> öğrencilerin. Sınıflarda <u>Türkçe</u> konuşulduğunda öğrenci için hedeften çıkılabiliyor. Öğrenciler ne kadar Türkçe isterse istesin İngilizce anlatıma alıştırmak gerekir.</p>	<p>Olumlu- ilgi çekici Türkçe anlatım-olumsuz</p>

3- Bu derste daha başka ne gibi konular işlenmelidir? Ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz? <u>Mesleki İngilizce</u> en azından <u>kelime</u> bilgisi verilmeli. ESP skill dersleri üzerinden olmalı.	Mesleki kelime
4- Bu derste kullanılan ders materyalleri nelerdir? <u>Kitaplar, projeksiyon, tahta, bilgisayar.</u>	Geleneksel materyaller
5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Daha önce belirtmiştim kitaplar <u>yeterli</u> skiller hariç.	MC- yeterli Skiller- yetersiz
6- Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler öneriyorsunuz? <u>Fotokopiler</u> olmalı. Materyal birimi hazırlamalı fotokopileri.	Ekstra materyaller
(İşleniş) 1- Bu derste ne gibi aktiviteler yapıyorsunuz? <u>Anlatım, soru-cevap, küçük oyunlar, şarkı aktiviteleri.</u>	Geleneksel ve farklı
2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.) <u>Öğrenciler oyunları ve şarkı aktivitelerini seviyorlar.</u>	İlgi çekici- oyun ve şarkı
3- Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı istersiniz? Küçük oyunlar ve şarkılar haricinde yapmıyorum, yapamıyorum <u>programın dışına çıkılmıyor</u> . Okuldaki aktivitelerin <u>standart</u> ve okulun önerdiği aktiviteler olması gerekir. Birebir konuşma yapılmalı. <u>İnteraktif</u> işlenmeli speaking derslerinde. Writing derslerinde yazmalar sınıfta yapılması gerekir. <u>U düzeni</u> gerekir sınıflarda. Writing yaptırırken <u>örnekler</u> olmalı, onlara göre yazma yapılmalı.	Zaman sıkıntısı, interaktif konuşma standart aktiviteler Yazma- örnek, sınıfta Farklı oturma düzeni
5- Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nedir ve nasıldır? Sizce nasıl olmalıdır? <u>Öğrenciler derslerde daha aktif</u> olmalılar. Süreç içerisinde öğrenciler de yer almalılar.	Öğrc. aktif- olmalı
(Değerlendirme) 1- Derste kullanılan ölçme araçları nelerdir? Listening & Speaking derslerinde öğrencilerden işlenen konuyla ilgili anlık dönüt almak şeklinde Reading & Writing derslerinde öğrencilerin yazdığı "essay"lerin kontrolü ve öğrenciye dönüt verilmesi, sınıfta öğrencilerin sessiz ve bireysel ya da grup aktivitesi şeklinde okudukları metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi şeklinde Grammar ve vocabulary işlenen derslerde konuyla ilgili bir sonraki derste revision şeklinde hazırlanmış sorular yönelmek şeklinde	Geleneksel speaking dahil sınavlar, sınıfıçi katılım, sunular
2- Derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunular, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir? <u>Sunumlar</u> öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve <u>özgüven</u> kazanmaları açısından verimli oluyor. Arasınavlarda ve finalde öznel değerlendirmeye yol açan <u>speaking ve writing bölümlerinin puan ağırlığı fazla</u> . Ayrıca ağırlıklı olarak mühendislik fakültesi öğrencilerine hazırlık eğitimi verildiği için speaking quizinin olması ya da her arasınadaki speaking ve writing puan ağırlığının yüksek olması amaca uygun değil gibi duruyor. Bunların dışında sınavlarımız dört temel beceriyi ölçtüğü için iyi hazırlanmış sınavlar olarak değerlendirilebilir.	Sunum- özgüven artırıcı S ve W puan ağırlığı fazla
3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmektedir? Yukarıda da belirttiğim gibi öznel değerlendirmelerin ağırlığı arasınave finalde yüzde 40 olduğu için öğrencinin gerçek başarısını <u>tam olarak ölçtüğünü söyleyemeyiz</u> .	Olumsuz
7- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz nelerdir? Quizlerin uygulanış sırası ve <u>çeşitleri değiştirilebilir</u> . <u>Speaking ve writingin ağırlıkları yüzde 30'a düşürülebilir</u> .	Bölüme göre farklı puan ağırlıkları Quiz çeşitliliği
ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı) 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldır? Genel olarak bölümlerinde eğitim görmeye başladıklarında derslerini İngilizce olarak takip edebilecek seviyeye gelmekten <u>çok genel İngilizce</u> olarak adlandırılan bir bilgi donanımıyla süreci tamamlıyorlar. Avrupa Dil Çerçevesine göre tüm öğrencilerin <u>B1 seviyeyi yakaladığını söyleyemeyiz</u> . Başarısız olan bir öğrencimizle 70 ortalamayı elde eden bir öğrencimiz arasında bazen bazı açılardan değerlendirildiğinde çok da fark olmayabiliyor.	İstenilen seviye değil Genel İngilizce donanımı

<p>4- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir? Başarıyı artırmak için öğretmeyi hedeflediğimiz bilgiyi ölçmeye çalışmalı, derslere yüzde 80 ve üzeri bir oranda devam eden öğrencinin rahatlıkla en az 70 alabileceği <u>zorlukta sınavlar hazırlamalıyız</u>. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını kaybetmemeleri için <u>günlük ders saatinin 5'i geçmemesine</u> dikkat edilmeli; öğrencilerin <u>ilgilerini yüksek tutacak</u> nitelikte ders kitaplarının ve diğer <u>eğitim araç gereçlerinin seçilmesi</u> gerekir. Ayrıca her iki dönemin ilk quiz ve ilk arasınanı biraz daha kolay hazırlanarak öğrencinin başarısızlık kaygısına düşmesini engellemeli.</p> <p><u>İsteğe bağlı sınıflar olmamalı</u>. Ya zorunlu olmalı ya da hiç olmamalı. Bütün öğrenciler Seviye Tespit sınavına girmeli. <u>Yeterlilik sınavı ayrı</u> olmalı. Intermediate başlayıp intermediate bitirmek olmaz. Intermediate başlattığımız öğrenci ya dönem arasında gidecek ya da <u>bir üst seviye</u> olacak.</p>	<p>Zorlayıcı sınavlar, az yoğunluk, iyi materyal seçimi, kaygı azaltıcı</p> <p>YS ve STS ayrı İsteğe bağlı- olmamalı Üst seviye</p>
---	---

Ek 15. Kodlanmış Dış Birim Öğrenci Görüşme Formu

<p>ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI 4- İngilizce hazırlık eğitiminiz süresince İngilizce öğrenmeye yönelik istek düzeyiniz nasıldı? Neden? Hocam ben İngilizce'ye <u>antipati besliyordum</u> önceden. Buraya geldiğimde <u>isteğim</u> vardı evet. 1. dönem notlarım iyiydi. 70-80'den aşağı notum yoktu. 2. dönem hazırlık kalkınca yani karmaşıklık olunca <u>isteğim, sevkim kalmadı.</u></p>	<p>İsteksiz-Kişisel-Karmaşıklık İstek-Kişisel çaba Az öğrenci-Olumsuz</p>
<p>ORGANİZASYON (Kaynaklar) 4- Okutmanların dönem arasında değişmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrenciler üniversiteyi kazandıklarında ilk defa bir yere gelip yaşıyorlar kendi başlarına, ilk defa ailelerinden uzak kalıyorlar. her şeyin ilkini yaşıyorlar. Tam her şeye, eve, şehre, sınıfa adaptasyon süreci oluyor. Zaten onda <u>sıkıntı</u> yaşıyor. Tam adapte olmuşken hop dönem arasında hocalar değişiyor.</p>	<p>Değişim olumsuz</p>
<p>4- Öğretim materyallerinin ve ders araç gerecinin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? Materyal olarak kitaplardan söz edersek bence biraz daha fazla kitap veya kitap olmasa da daha üst seviyelerde olacak şekilde materyaller kullanılabilir. Sürekli aynı şeyi <u>tekrar</u> ediyor kitaplar. Kitaplar <u>yetersiz</u> ve <u>çok pahalıydı</u>. Hazırlık öğrencisinin seviyesi yeterli değildi, oradan da anlaşılıyor zaten.</p>	<p>Sıkıcı materyaller Kitapların yetersizliği ve yüksek fiyatı</p>
<p>9- Okul ve sınıfın fiziksel olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? Bedesten binası soğuktu, üşüyorduk. <u>Donduk</u>. Çok büyüktü sınıflar. <u>Yetersiz</u>di ısıtma. Zaten Allah'a emanetti bina. Salı günleri o binaya gidebilmek zulümdü. Buradaki bina onun yanında lüks. Bedesten'le karşılaştırıldığında burası bulunmaz bir nimet öğrenciler için.</p>	<p>Olanaklar-olumsuz, soğuk</p>
<p>(Organizasyon süreci) 1- Okul, dersler, sınavlar, sorunlar, istekler vs. ile ilgili idare, okutmanlar ve öğrenciler arasındaki iletişim nasıl sağlanmaktaydı? Öğrenci giderse bir sorun olduğunda öyle. Öbür türlü hocalardan, idareden bir <u>sıkıntı var mı sorusunu ben hiç duymadım</u>. Birçok sorun vardı ama bizim <u>dinlendiğimizi bile düşünmüyorum</u>.</p>	<p>İlgisizlik</p>
<p>2. Bu iletişim sizce nasıl olmalıydı? Ben bunun daha <u>çok idarenin yapması</u> gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sorunları yaşayan biziz. Siz de bu sıralardan geçtiniz. Her şeyin güzel olmasının sırrı <u>samimiyet</u> bence.</p>	<p>İdarenin sorumluluğu, samimiyetin azlığı</p>
<p>3- Sorunları konuşmak ve tartışmak için nerede ve nasıl bir araya geliniyordu? Öyle bir konsey toplantısı olduğunu hatırlamıyorum ben hiç. <u>Hocalar</u> arasında oluyordu sadece.</p>	<p>Resmi-Hocalar</p>
<p>10- Program, öğretim vs. ile ilgili kararlar nasıl ve kimler tarafından alınıyordu? Sizce karar alma süreci nasıl olmalıydı? <u>Bilmiyoruz</u>. Ben <u>öğrenci</u> olarak ders nasıl işlenir, program nasıl yapılır <u>bilemem</u>.</p>	<p>Bilmiyoruz- Öğrenciler değil.</p>
<p>(Programlar) İngilizce hazırlık programının etkililiği sizce nasıldı? <u>Speaking etkisizdi</u>. Genel olarak söyleyeyim <u>etkisizdi</u>. Burada yeterli İngilizce öğrenilmiyordu. Çünkü fakülteye gittiğimizde ilk haftalar sadece baktık. Sonra sonra bir iki kelime anlamaya başladık.</p>	<p>S etkisiz Genel yetersiz</p>
<p>2- Programdaki derslere sizce kaç saat ayrılmalıydı? Neden? <u>Speaking ders saatini</u> artırmak isterdim. Bence main course dersinin saatleri mümkün olduğunca azaltılmalı, <u>listening- speaking</u> dersine ayrılan saatler artırılmalıydı.</p>	<p>Ders saatleri artışı- LS ağırlıklı</p>
<p>(Yapı) Bir öğrenci olarak görev ve sorumluluklarımız yazılı olarak belirtilmiş miydi? Cevabınız evet ise, nelerdi? Öğrenciler için bir öğrenci el kitabı olduğundan çok <u>sonra haberim oldu</u>. <u>Okulun internet sitesinden</u> ulaşılabilirdiğini söylediler.</p>	<p>Bilinmiyor- okulun internet sitesi</p>
<p>İŞLEMLER (Hedefler) 1- Programın hedefleri nelerdi? <u>Temel İngilizce</u> dışında mesleki İngilizce de verilebilir mi acaba? Dışarıdaki kurslarda 2 ayda 1 kitap bitirilebiliyorsa burada 3 kitap bitiriyoruz bu kadar ayda.</p>	<p>Intermediate-Temel ve mesleki İngilizce</p>

2- Bu hedeflerin tümüne ulaşıldığına inanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız. <u>Hayır. Speaking için ayrı bir şey yapılmıyordu. Çekiniyordum, korkuyordum konuşmaya.</u>	Olumsuz- konuşmaya çekinme
3- Bu hedefler beklentilerinizi ve ihtiyaçlarınızı ne düzeyde karşıladı? Neden? <u>Karşılamadı. Dil iletişim kurmak içindir. Ben kendi açımdan söylüyorum çok düşük düzeyde kalıyorum.</u>	Olumsuz- Dil ve İletişim, Farkındalık
4- Sizce, bu programın hedefleri neler olmalıydı? Bu konuyla ilgili önerileriniz neler olurdu? Önemli olan <u>konuşup anlayabilmek</u> . Grameri amaçlamak, daha doğrusu bu programın en önemli şeyi olarak düşünmek yanlış.	İletişim- Skiller
İÇERİK 1- İngilizce hazırlık programında işlenen konular nelerdi? İçerik olarak hep aynı şeylerdi, <u>aynı konuları</u> skill derslerindeki ve main courselardakiler.	Tekrar çok
2- İşlenen konularla ilgili görüşleriniz nelerdi? (yeterli/yeterli değil, kolay/tamam/zor, ilgi alanlarıma, yaşıma ve İngilizce seviyenize uygun/uygun değil, vb.) Konular hiç <u>ilgi çekici değildi</u> . <u>Merak uyandırıcı</u> , öğrenmeyi <u>teşvik edecek</u> konular yoktu.	Konular olumsuz-ilgi çekici,teşvik edici değil
3- Konular neler olmalıydı ve nasıl olmalıydı? Ne gibi değişiklikler önerirsiniz? İçerik olarak <u>mühendisliğe yönelik basit terimler</u> , ağır terimler olmaz belki, öğretilabilir bence. <u>Bölüme yönelik kelimeler</u> .	Mesleki İngilizce
4- Kullanılan ders materyalleri nelerdi? <u>Kitaplar, projektör, bilgisayar, tahta, fotokopi.</u>	Geleneksel materyaller
5- Ders materyalleri (ders kitabı, teksirler, vb.) ile ilgili ne düşünüyorsunuz? --- hocanın getirdiği <u>fotokopiler yararlıydı</u> bence.	Farklı materyaller yararlı
6-Ders materyallerinde ne gibi değişiklikler önerirsiniz? <u>Ekstralar fazla olursa daha akılda kalıcı olurdu. Şifre verildi kitaplar için. O şifreler kullanılmadı hiç. Okuma yazma, konuşmayı destekleyen</u> daha çok materyaller olmalı.	Skilleri destekleyen, Akılda kalıcılık farklı materyaller, işe yaramazlık
(İşleniş) 1- İngilizce hazırlık programında ne gibi aktiviteler yapıyordunuz? ... hoca bizimle çok <u>ilgileniyordu</u> . Bize her hafta şunları şunları yapın gelin diyordu.	İlgili olma- Olumlu
2- Bu aktiviteler hakkındaki düşünceleriniz nelerdi? (eğlenceli/sıkıcı, basit/zor /tamam, dinleme ve konuşma becerilerimizi geliştirmede yararlı/yararsız, vb.) ... hocanın bizimle <u>ilgilenmesi</u> , her hafta ödevler vermesi benim İngilizce'yi yapabildiğimi gösterdi. <u>Yapabiliyordum</u> duygusu oldu bende. O sistem benim için etkiliydi. Çünkü tekrarla <u>öğrenebileceğimiz</u> bir şeydi dil.	Olumlu tutum ve kendine güven
3-Bu derste ne gibi aktiviteler yapılmasını/ yapmayı isterdiniz? <u>Speaking aktiviteleri</u> olmalıydı. Öğrencilerin kendi seslerini kaydetmesini istiyor ... hocamız. Bunları, kayıtları hocaya gönderiyoruz. Bize dönüş yapıyor sonra. İyi oluyor.	Farklı aktiviteler- speaking
4-Bu derste öğretmen ve öğrenci rolleri nasıldı? Sizce nasıl olmalıydı? <u>Öğrenciler dinleyici, öğretmen anlatıcı</u> roldeydi. Bu zaman zaman değişebilirdi. Çünkü ben hatırlıyorum ilkokulda anlattığım konuları hatırlıyorum. Biz de mecbur tutulsaydı da <u>anlatsaydık</u> . İyi olurdu.	Öğrenci dinleyici, öğretmen anlatıcı. Rollerin değişmesi- Olabilir
(Değerlendirme) 1- İngilizce hazırlık programında kullanılan ölçme araçları nelerdi? Speaking sınavları dahil <u>sınavlar</u> vardı.	Geleneksel skiller dahil
2- Ölçme değerlendirme yöntemleriyle (sınavlar, sunuşlar, vb.) ilgili görüşleriniz nelerdi? Sınavlar sene sonundaki İYS sınavından <u>bağımsızdı</u> . <u>Alakasızdı</u> . Sene içinde diğer sınavları görmüş kişiler yıl sonunda <u>İYS'yi görünce bu ne ya</u> oluyordu. Nereden bulmuşlar bu soruları, dil sınavlarındaki gibi zor oluyordu sorular. Yıl içindeki sınavlardan geçenler İYS'de çıktılar.	İYS'nin zorluğu, sınavlar arası seviye farklılığı
3- Ölçme araçları öğrencinin gerçek başarısını/ performansını ne derece ölçmekteydi? Bence kesinlikle <u>ölçmüyordu</u> . Çünkü ben İngilizce bildiğimi düşünmüyordum. <u>Amaç sadece geçtimdi</u> .	Olumsuz- Geçmek amaç
4- Ölçme araçları ile ilgili önerileriniz neler olurdu? Sınavlar daha <u>belirleyici</u> kriterde olmalıydı. Sınavlar daha <u>zor</u> olmalıydı. <u>Zorlayıcılık</u> şart.	Sınavlar- belirleyici, zor değil Kolaycılık

<p>ÇIKTILAR (Öğrenci Başarısı) 1- Öğrenci başarısı genel olarak nasıldı? Biz Bedesten'deyken geçen sayısı azdı. Çok azdı. Neredeyse okulun hepsi <u>başarısız</u> oldu.</p>	Başarısız
<p>2- Öğrenci başarısını artırmak için neler yapılmalıydı? Önerileriniz neler olurdu? Başarılı olmayan kişi kalmalı. <u>Bilerek geçmeli</u> öğrenci.</p>	Bilen başarılı
<p>3- İngilizce hazırlık programı beklentilerinizi ve ihtiyaçlarınızı ne düzeyde karşıladı? Neden? Hayır. İngilizce <u>mesleğimiz</u> açısından, <u>bölümümüz</u> açısından bilmemiz gereken bir şey. Çünkü bölümde İngilizce olarak görüyoruz. Bir yere inşaat için gideceksiniz, bir şeyler soracaklar İngilizce olarak. Ben bilmiyorum deme lüksümüz yok. Ya da <u>hata yaptığımızda olmaz</u>, ben İngilizce anlamıyorum deme şansınız yok. Diplomada İngilizce çıkışlı olduğumuz yazıyor. Yaptığın ufakık hatayla birçok insanın hayatına kastedeceksin.</p>	Olumsuz- Mesleki, bölüm gereklilik-hata götürmez
<p>4- Son olarak eklemek istediğiniz bir husus var mı? <u>Devam zorunluluğu olmalıydı</u>. Devamsızlık hakkının çok olması <u>rahatlığa</u> neden oluyordu. Devamsızlıktan nasıl olsa bırakmazlar mantığı vardı.</p>	Devam zorunluluğu olumlu Rahatlık

Ek 16. Kodlanmış Dış Birim Öğretim Elemanı Görüşme Formu

<p>1-Adnan Menderes Üniversitesi İngilizce hazırlık programı hakkında bilginiz var mı? <u>Pek bir bilgim yok.</u> Öğrencilerden duyduğum kadarıyla var. 4-5 sene önce bir toplantı yapılmıştı o zaman tanışmıştık. O zaman neler yapıldığını da biliyorduk ama daha sonra isteğe bağlı oldu ve pek <u>bir iletişim olmadığı</u> için çok fazla bir bilgim yok şu anda. Ne yazık ki öğrenciler isteğe bağlı olduğu için hazırlık buraya gelip başlıyorlar. <u>Hazırlık okuyan öğrencilerle okumayanlar aynı düzeyde olmuyor.</u> Hazırlık zorunlu olsa eskisi gibi çok çok daha iyi olur öğrenciler. Aradaki farkı rahat görebiliyoruz. Özellikle bu farklar 2. ve 3. sınıflardaki mesleki İngilizcelerde daha çok ortaya çıkıyor ve ciddi anlamda bizim İngilizce kalitemiz düşüyor. Her geçen yıl. Opsiyonel olunca Turizm Fakültesi için hazırlık hiç iyi olmadı.</p>	<p>Kısmen olumlu İsteğe bağlı- iletişim koptu Hazırlık okuyanlar daha iyi</p>
<p>2-Biriminiz öğrencileri için İngilizce eğitimi gerekli midir? Neden? Kesinlikle <u>gereklidir.</u> Ben kendi girdiğim bölüm için konuşayım İngilizce olmazsa olmaz hatta <u>2. yabancı dilin</u> İngilizce kadar <u>önemi</u> ortaya çıktı. Hem <u>akademik</u> olarak hem <u>mesleki</u> açıdan hem de <u>kişisel</u> olarak onların turlarda <u>günlük konuşmaya ihtiyaçları var</u> gruplarla daha samimi olabilmeleri için.</p>	<p>Olumlu Kariyer, iş, kişisel gelişim 2. yabancı dilin önemi</p>
<p>Hazırlık eğitimi zorunlu olmalı mıdır? Neden? Hazırlık <u>zorunlu</u> olmalı. Mecburen devam etmeli. Başarılı olamıyorsa kalsın öğrenci. Bir sene daha okusun.</p>	<p>Zorunlu hazırlık eğitimi</p>
<p>3-Bölümünüz açısından baktığımızda öğrencilerin İngilizce yeterlikleri sizce nasıldır? Ne derece İngilizce yeterli olur? Neden? Rehberlik bölümünün İngilizce yeterliliği diğer bölümlere kıyasla çok çok <u>daha iyi.</u> Dil puanıyla geldikleri için daha iyi. Ama keşke daha iyi olsa. Upper-intermediate'ta kalıyor genelde öğrenci. Keşke advancede çekebilsek. <u>Advanced olarak speaking</u> açısından desteklenmeleri diye düşünüyorum. <u>Çok fazla gramer odaklı</u> İngilizce'ye ihtiyaçları yok. Sonra YDS'ye giriyorlar ama onu yapabilir düzeydeler çalışırlarsa. Okulda daha çok <u>mesleki ve conversational düzeyde</u> İngilizce olmalı.</p>	<p>Rehberlik- dil çıkışlı- daha iyi iletişim becerileri- advanced GR odaklı değil Mesleki ve konuşma İng.</p>
<p>4- Öğrencilerinizin İngilizce olarak hangi becerileri ne düzeyde olmalıdır? Neden? <u>Conversational, günlük diyaloglar</u> lazım. Bir ören yerini <u>düzgün kelimelerle, düzgün jargonla</u> anlatabilmeleri gerekiyor.</p>	<p>Diyalog, bir yeri akıcı ve düzgün anlatabilme</p>
<p>5-Sizce İngilizce eğitimi nasıl olmalıdır? Şu açılardan ne düşünüyorsunuz? - Amaçlar Onların hepsinin aynı seviyede bitirmeleri gerekiyor ki biz burada tekrar temel İngilizce'den başlamayalım. En azından <u>intermediate</u> düzeyde gelsin bize öğrenci. Biz ikinci sınıfta upper-intermediate düzeyde devam edelim. Ama biz hazırlık okumadıkları için direkt <u>beginnerla başlıyoruz</u> bunlara. Haftada 2 saat mesleki İngilizce'de mesleki anlamda birşey işleyemiyoruz. Bu önümüzdeki senelerde daha da ortaya çıkacak. Bizim haftada 2-3 saat İngilizce ile bu çocuklar düzgün bir konaklamacı, düzgün bir seyahatçi olamazlar. Olursa mucize olur. <u>Dört beceriyi yapamıyorlar</u> öğrenciler. <u>Gramere</u> bir odaklanıyorlar. Fill in the blanksde hepsi harika. Ama kompozisyon, yazma, conversation, reading comprehensında fill in the blanksdeki başarıyı hiçbir zaman göstermiyorlar. Bu sadece bizim okulumuza has bir özellik değil, Türkiye genelinde böyle olduğu için ne yaparız bilmiyorum.</p>	<p>Dört beceri- int. Düzeyde Eğitim sistemi- GR ağırlıklı Alan İng. geçilemiyor</p>
<p>- Fiziksel durum <u>Kalabalık olmamalı</u> sınıflar.</p>	<p>Kalabalık- olumsuz</p>
<p>- İçerik Temel İngilizce konuları <u>intermediate</u> düzeyde olmalı. Zaten hazırlığın amacı bu. Mesleki İngilizce derslerine gerek yok hazırlıkta.</p>	<p>İnt. Düzeyde konular</p>
<p>- Materyal/Araç-gereç Çok güzel kitaplar var. Özellikle bu <u>yaşa uygun.</u> Yetişkinler için. Zaten lisede farklı kitaplarla İngilizce görüyor. Üniversitede öğrenciye uygun, <u>sıkıcı olmayan</u> kitaplar olmalı.</p>	<p>Öğrc. yaşına uygun, eğlenceli kitaplar</p>

<p>- Etkinlikler(Ders içi/dışı) Konuşma dersi konulmalı <u>not kaygısı olmadan</u>. Derslerde farklı birşey yaptığında konuşmamam <u>konuşmamam</u> diyor. Gelirken boş geliyor öğrenci ama elimizden geleni yapıyoruz işte... <u>Native speaker</u> keşke olabilse, hocanın hiç <u>Türkçe konuşmadan</u> işlediği bir ders olmalı. Öğrenciler speaking için native speakerlarla konuşsa hazırlıkta <u>kendine güveni</u> gelir. <u>Club</u> kurulsun kitap okumayla ilgili, <u>readingle</u> ilgili birşey yapılsın. <u>Debateler</u> yapılabilir belki. Onun dışında ben hazırlığa uzun süredir girmediğim için yeni trendler nedir inanm bilmiyorum. Burada yaşayan yabancılarla anlaşılır. Onların çoğu da istiyor. Haftanın belli günleri, ayda 1-2 defa oraya gidip conversational club gibi birşey oluşturulabilir. Bizim öğrencilerimiz İngilizce konuşmaktan korkuyorlar. Daha yabancıyla karşılaşmamış öğrenci çok var. Anadolu'nun bir köyünden kalkmış gelmiş daha turisti bilmiyor. Ama sınıfta onu görürse korku azalır. Daha bir cesaret gelir onlara.</p>	<p>S ölçülmemeli-çekingenlik Yabancı hocayla konuşma- özgüven Sadece İngilizce kullanımı S club R- tartışma</p>
<p>- Değerlendirme Sınavda fill in the blanks sormadığında şaşırıp kalıyor öğrenci. Ben ne yapacağım şimdi diyor. Bu öğrencilere yazılı sınav tamam da <u>speaking</u> lazım bunlara. <u>Gramersiz konuşma olmaz</u> tabii ama sırf gramer de yetmiyor. Problem orada.</p>	<p>Konuşma ağırlıklı GR de olmalı</p>
<p>- Öğrenci son sınıfa kadar İngilizce'yi untabiliyor kullanmazsa. Onun için son sınıfa kadar her yıl en az <u>altıyar saat</u> İngilizce olmalı. Bir de İngilizce ders saatleri <u>üst üste olmamalı</u>.</p>	<p>Yoğun İngilizce hayatı Üst üste İng. dersi- olmamalı</p>

Ek 17. Kodlanmış Geleneksel Öğretim Gözlem Formu

Ders Adı: MC

Sınıf: İHS 101

Saat: 45'+45'

Öğrenci Sayısı: 13

Konu: Modern Manners?

Süre	Aktiviteler	Materyaller/ Fiziksel durum	Okutman	Öğrenciler	Yorumlar	
6 dk.	Giriş		Öğretmen projektörden <u>kitabı</u> <u>yansıtarak</u> konunun başlığının ne olduğunu soruyor.	Öğrenciler soruya <u>yanıt vermiyorlar.</u>	Öğretmen <u>monoton bir ses tonuyla</u> konuştuğu için öğrenciler sıkılıyorlar. Üst düzeyde okuyan öğrenciler oldukları için geleneksel öğretimden sıkılıyor olabilirler.	Kitabı yansıtma Öğrc. olumsuz tepkisi Sıkıcı ses tonu
8 dk.	Dinleme – Soru-cevap		Öğretmen birkaç ses <u>dinletiyor.</u> Öğretmen tahminleri tahtaya yazıyor. Öğretmen <u>İngilizce</u> konuşuyor. Öğretmen soruların yanıtlarını kontrol etmek için <u>yanıtları açıyor.</u> Yanıtların hepsi doğru olduğu için <u>‘Well done’</u> diyor.	Sonra sesleri dinliyorlar. Tahminlerde bulunuyorlar. Öğrenciler <u>İngilizce</u> konuşuyorlar genelde ancak bazen <u>Türkçe</u> konuşuyorlar.		Dinleme Anadil ve hedef dili birlikte kullanma-öğrc. Hedef dil kullanımı-öğrt. Dönüt için kitap yanıtları Olumlu pekiştirme
26 dk.	Soru- cevap	Bilgisayar Projektör Öğrenci kitabı tahta	Öğretmen kitaptaki bir soruyu tüm sınıfa soruyor. Öğretmen öğrencilere <u>isimleriyle hitap ederek</u> söz veriyor. <u>Öğretmen bu sorunun kendisine de sorulmasını istiyor.</u> Öğretmen kendisi yanıt veriyor soruya. Öğretmen öğrencilerin bir sözcüğün anlamını sormaları üzerine anlamını bilmediğini	Öğrenciler <u>ellerini kaldırarak</u> söz alıyorlar.	Öğretmen bir sözcüğün anlamını sorduğunda öğrenciler <u>Türkçe</u> yanıt veriyorlar. Ancak öğrenciler <u>öğretmene soru sormuyorlar.</u>	Söz alarak konuşma Öğrt. isimleriyle hitap ediyor Öğrt.- öğrc. etkileşimi olumsuz Anadil kullanımı-öğrc.
						Öğrt. anında

			<p>söylüyor. <u>Düzeltilmeyi</u> <u>öğretmen</u> anında kendisi yapıyor. Kitaptaki diğer soruları da öğrencilere yanıtlattırıyor öğretmen. Öğretmen <u>öğrenciler söz istemeden isimlerini söyleyerek</u> soruları tek tek soruyor. Öğretmen bir başka öğrenciye geçiyor o zaman. Öğretmen diğer etkinliğe geçmeden önce bir sözcüğün anlamını soruyor ve yanıt almayınca <u>Türkçe karşılığını</u> kendisi söylüyor. Öğretmen kendi yaşadığı bir olayı İngilizce olarak anlatıyor. Gezinerek anlatıyor anısını.</p>			<p>düzeltilmesi</p> <p>Öğrt. önce isimsöyleyip sonra soruyu sorması</p> <p>Öğrt.- öğrenc. etkileşimi kötü</p> <p>Öğrt. anadil kullanımı</p> <p>Sıkıcı ders Anlatımı</p>
7 dk.	Okuma		<p>Öğretmen kitaptaki okuma parçasını <u>sessizce okumalarını</u> söylüyor. <u>3 dk.</u> <u>İçinde</u> bitirmeleri söylüyor. Öğretmen öğrenciler okurken bilgisayardan <u>parçaya göz gezdiriyor.</u></p>	<p>Öğretmen soruyu yönelttiğinde bazı öğrenciler yanıt vermiyorlar.</p> <p>Öğrenciler <u>sıkılarak</u> dinliyorlar.</p>		<p>Sessiz okuma</p> <p>Süre kısıtlaması</p> <p>Öğrt. hazırlıksız olması</p>
8 dk.	Soru- cevap		<p>Öğrencilere parçayla ilgili soruları soruyor. Öğrencilere <u>isimleriyle hitap ederek</u></p>	<p>Öğrenciler soruları anında <u>söz almadan yanıtlıyorlar.</u></p>		<p>İsimleriyle hitap etme</p> <p>Söz almadan yanıtlama</p>

27 dk.	Açıklama Soru- cevap (Boşluk doldurma)		söz veriyor. Öğretmen <u>gramer konusunu açıkladıktan</u> sonra kitaptaki <u>boşluk doldurma</u> etkinliğini yapıyor. Öğretmen gramer bölümündeki soruları açmalarını ve soruları yanıtlamalarını söylüyor. Öğretmen soruları yanıtlamaları gerektiğini, sürenin az kaldığını söylüyor. Öğretmen daha sonra devam edeceklerini söylüyor.	Öğrenciler o sayfayı açıyorlar. Soruları sessizce yanıtlıyorlar. Öğrenciler ellerini kaldırarak soruları yanıtlarken süre doluyor. Soruları yanıtlama yarım kalıyor. Öğrenciler dışarı çıkıyorlar.		Kuraldan örneğe yöntemi Bireysel ve sessiz çalışma Söz alarak yanıtlama Etkinliğin yarım kalması
--------	--	--	--	--	--	--

D1

Sınıfın Büyüklüğü	Yeterli (Az sayıda öğrenci için büyük bile)
Öğrenci Sayısı	13
Işık	Yeterli
Isıtma	Yeterli
Akustik	Projektörün hafif cızırtısı var
Sıra sayısı/düzeni	24 tane ikili sıralar/geleneksel
Sınıftaki materyaller	Projektör, bilgisayar, tahta
Öğrenci ve Öğretmen Yorumları	Panolar olsa iyi olur, öğrencilerin dikkatini çekecek görseller olsa iyi olur (Öğrc. dikkatini çekecek görseller, materyaller)

Ek 18. Kodlanmış Geleneksel Olmayan Öğretim Gözlem Formu

Ders Adı: READING WRITING

Sınıf: İHS 117

Saat: 45'+45'

Öğrenci Sayısı: 5

Konu: Concluding Sentence

Süre	Aktiviteler	Materyaller/ Fiziksel durum	Okutman	Öğrenciler	Yorumlar	ANALİZ
11 dk.	Soru-cevap Anlatım Beyin fırtınası	Bilgisayar Projektör Öğrenci kitabı	Öğretmen <u>göz iletişimi</u> kuruyor. Tahtada önemli yerlerin <u>altını çiziyor</u> . Konu ile ilgili <u>şekil çiziyor</u> . <u>Akıllarına geleni</u> söylemelerini istiyor sözcükle ilgili. Öğretmen istediği cevabı alabilmek için sorular sorarak <u>yönlendiriyor</u> .	Öğrenciler öğretmenin sorularını <u>yanıtlıyorlar</u> . Soru <u>soruyorlar</u> . Öğrenciler sözcük hakkında <u>akıllarına gelenleri</u> söylüyorlar.	Öğrenciler öğretmenin olumlu yaklaşımı sayesinde rahatlıkla soru soruyorlar. Sıralar U şeklinde ve sınıf mevcudu az olması nedeniyle öğretmen öğrencilerle yakın ve bol bol iletişimde bulunuyor. Öğretmen tahtayı projektörle birlikte etkili bir şekilde kullanıyor. Tahta ve projektörü kullanırken göz teması kuruyor.	Göz iletişimi Dikkat çekme stratejileri Karşılıklı etkileşim-karşılıklı soru-cevap Beyin fırtınası Öğrt. rehberliği
7 dk.	Okuma		Öğrencilerden belirttiği sayfayı <u>okumalarını</u> istiyor.			Okuma
12 dk.	Okuduğunu anlama Soru-cevap		Öğretmen paragrafın devamını getirmelerini istiyor. Öğrencilere zorlandıkları yerlerde <u>yardımcı</u> oluyor. Öğrenci kitaplarında doldurdukları yerleri <u>tek tek inceliyor</u> .	Öğrenciler fikirlerini söylüyorlar. Yanıtlamada bir sorun yaşadıklarında <u>arkadaşlarıyla</u> konuşuyorlar.		Öğrt. rehberliği Öğrt. ilgili olması Arkadaş yardımı
15 dk.	Anlatım Soru-cevap		Öğretmen öğrencilerin concluding sentence ile ilgili bilgilerini pekiştirmek için <u>açıklama</u> yapıyor ve <u>örnekler</u> veriyor. Öğretmen <u>tahtayı</u> kullanıyor. Yanıtları öğretmenin ve öğrencilerin	Öğrenciler açıklama sırasında <u>sessizce öğretmeni dinliyorlar</u> . <u>Kendi fikirlerini</u> de söylüyorlar.		Örnek verme ve açıklama yapma Öğrc. derse olan ilgileri Tahta kullanımı Öğrt. ve öğrc. etkileşimi iyi

8 dk.	Okuduğunu anlama Soru-cevap		<p><u>birlikte</u> veriyorlar.</p> <p>Öğretmen soruları öğrencilerin yanıtlamasını istiyor. Öğretmen bazen <u>yardımcı</u> oluyor. Işıkları açarak öğrencilerin daha rahat görmelerini <u>sağlıyor</u>.</p>	<p>Öğrenciler <u>esprili</u> bir şekilde soruları yanıtlıyorlar. Öğretmenden <u>bazen yardım istiyorlar</u>. Öğrenciler ara sıra birbirlerine <u>yardımcı oluyorlar</u>.</p>		<p>Öğrt. düşünceli ve rehber</p> <p>Öğrc. eğlenceli</p> <p>İşbirliği Ortamı</p>
12 dk.	Soru- cevap Anlatım		<p>Öğretmen <u>çizdiği şemayı</u> öğrencilere açıklıyor. Öğrencilere sorular soruyor. Yanıtları tahtaya yazıp önemli yerlerin altını çiziyor. Öğrencileri farklı yanıt vermeleri için <u>yönlendiriyor</u>.</p>	<p>Öğrenciler yanıt veriyorlar. <u>Yanıtların doğruluğunu belirlemek için</u> birkaç soru soruyorlar.</p>		<p>Örgütlenme stratejisi-Şema çizme</p> <p>Yanıtları doğrultma isteği</p> <p>Rehberlik</p>
6 dk.	Soru-cevap Anlatım		<p>Öğretmen yazdığı <u>yanıtlardan en iyisinin</u> hangisi olduğunu soruyor. Öğretmen öğrenci yanıtlarından sonra en iyi yanıtı işaretliyor.</p>	<p>Öğrenciler fikirlerini söylüyorlar.</p>		<p>Rekabet ortamı</p>
4 dk.	Sesli okuma		<p>Öğretmen bir öğrenciden paragrafı okumasını istiyor.</p> <p>Öğretmen paragrafla ilgili soruları yanıtlamalarını istiyor. Öğretmen en iyi yanıtı vermeleri için <u>yönlendirme</u> yapıyor.</p>	<p>Öğrenci <u>telaffuzda sıkıntı yaşadığı sözcüğü soruyor</u>.</p> <p>Öğrenciler fikirlerini söylüyorlar. En iyi cümleyi <u>seçiyorlar</u>.</p>	<p>Öğretmenin telaffuzda yapılan hataları hemen düzeltmemes i öğrencilerin isteğini kırmıyor.</p>	<p>Sesli okuma Telaffuzda sıkıntı yaşayan öğrenci. düzeltme isteği</p> <p>Öğrt. rehberliği</p> <p>Öğrc. seçime katılması</p>
5 dk.	Soru- cevap Anlatım		<p>Öğretmen topic ve concluding sentence ile</p>	<p>Öğrenciler yanıt</p>		<p>Konuyu pekiştirme</p>

2 dk.	Tekrar		ilgili sorular soruyor. Konuyu <u>tekrar</u> ediyor.	veriyorlar.		
6 dk.	Pekiştirme (Grup çalışması)		Öğretmen bir başka paragrafın topic ve concluding sentencemı yazmalarını öğrencilerden istiyor. Öğretmen açıklamalar yapıp en iyi cümleyi boşluğa yazıyor. ögrt. grup çalışması yaparak bu etkinliği gerçekleştiriyor.	Öğrenciler <u>fikirlerini</u> <u>söylüyorlar</u> . Öğrenciler bilemedikleri sözcüklerin anlamlarını <u>soruyorlar</u> . <u>Birbirlerinin</u> sorularını yanıtıyorlar.		Kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri Grup işbirliği
2 dk.	Ödevlendirme		Öğretmen bir sonraki derste öğrencilerden bir paragrafın topic ve concluding sentencemı yazmalarını istiyor. teşekkür ederek dersi bitiriyor.	Öğrenciler de öğretmene teşekkür ediyorlar.		Ödevlendirme Teşekkür ile ders bitimi

D5

Sınıfın Büyüklüğü	Derslik küçük ama zaten az kişi olduğu için yeterli
Öğrenci Sayısı	5
Işık	Yeterli
Isıtma	Yeterli (fazla sıcak bile oluyor)
Akustik	Projektörün hafif cızırtısı var
Sıra sayısı/düzeni	Tekli sıralar ve U şeklinde
Sınıftaki materyaller	Projektör, bilgisayar, tahta
Öğrenci ve Öğretmen Yorumları	Panolar olsa iyi olur, öğrencilerin dikkatini çekecek görseller olsa iyi olur. Tahtaya bir şey yazılması gerektiğinde zorluk yaşıyor projektör tahtaya yansıdığı için. Duvardaki saat çalışmıyor. Tuvaletten bozma bir derslik olduğu için iyi bile.

Ek 19. İngilizce Hazırlık Öğrenci Görüşme Formları Kodlama Listesi

BAŞLIK	Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	Frekans	
Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye Yönelik Bakış Açıları	İngilizce öğrenme istek ve isteksizlik nedenleri		İstekli	17	
			Zorunluluk	5	
			İş	5	
			İletişim	4	
			Hayal kırıklığı	3	
ORGANİZASYON	Kaynaklar	Akademikpersonelin sayıca yeterliği	Yeterli	16	
		Dönem arası okutman değişikliği	Olumlu	7	
			Olumsuz	2	
			Fikri yok	9	
	Materyal/araç-gereç yeterliliği	GR- sıkıcı, tekrar	6		
		Fiyatı pahalı kitaplar	4		
		Skill kitapları- yetersiz	5		
		Okul ve sınıfın fiziksel olanakları	Olumlu	6	
	İletişim	İdare ve okutmanlar ile öğrenciler arası iletişim kaynakları	Sıralar- olumsuz	3	
			İnternet yok	5	
	Çevre düzenlemesi yok		4		
	İletişim	İletişim yolu önerileri	Olumlu	15	
			Yüz yüze	8	
	Karar alma	Sorunları tartışma yeri ve yararlılığı	Olumsuz	3	
			-	-	
		Karar alma sürecinin işlenmesi	Sınıfta	10	
			Her yerde	7	
	Programlar	Beceri derslerinin etkililiği	Bilinmiyor	18	
			Mezun öğrenci/öğrenci katılımı	12	
		Ders saatlerinin yeterliliği ve önceliği	Öğrenci katılımı olmamalı	3	
	Yapı	Görev ve sorumlulukların belirtilmesi	Dinleme konuşma yetersizliği	15	
Writing eksikliği			10		
İŞLEMLER	Hedefler	Daha fazla LS	15		
		İşleyiş önemli	3		
		Bilinmiyor	18		
	İçerik	Mevcut hedefler	Görev ve sorumlulukların belirtilmesi	18	
			Hedeflere ulaşma düzeyi	14	
		Mevcut konular	Hedef önerileri	Üst seviye	10
			Konular hakkında görüşler	Bölüme yönelik hedefler	4
				Kitaptakiler	14
			Konu önerileri	Olumsuz- ilgi çekici, seviyeye uygun değil	8
				Olumlu- gerçek hayattan, ilgi çekici, seviyeye uygun	10
			Kullanılan ders materyalleri	İlgi çekici	9
				Bölüme yönelik	8
				Geleneksel	18
Farklı	11				
Ders materyalleri hakkında görüşler	Ders materyalleri hakkında görüşler	GR kitabı- olumsuz	6		
	Ders materyalleri önerileri	Kitapların kullanışsızlığı	3		
		İnternetin olmaması	5		
Ders materyalleri önerileri	Ders materyalleri önerileri	Ekstra materyaller	12		
		Daha fazla teknoloji kullanımı	3		
Ders materyalleri önerileri	Ders materyalleri önerileri	Gr kitabı değişikliği	4		

	İşleniş	Mevcut etkinlikler	Geleneksel- anlatım, soru-cevap Farklı- oyun	14 13	
		Etkinlikler hakkında görüşler	Oyun- eğlenceli Geleneksel- sıkıcı	12 13	
		Etkinlik önerileri	Farklı etkinlikler- şarkı, oyun Ek konuşma etkinlikleri	8 10	
		Öğrt. ve öğrenc. rolleri	Öğretmen anlatıcı Öğrenci dinleyici Rol değişimi- olumlu Rol değişimi- olumsuz	18 18 12 2	
	Değerlendirme	Mevcut ölçme araçları	Geleneksel (Yazılı, sözlü, sınıf içi katılım, sunu)	18	
		Ölçme araçları hakkında görüşler	Speaking olumsuz Kolay Listening olumsuz Olumlu	6 8 4 3	
		Ölçme araçlarının gerçek başarıyı ölçme düzeyi	Olumsuz Kolay sınavlar Olumlu	7 5 4	
		Ölçme aracı önerileri	Speaking sınavları seçenekli olmalı Etkililik	6 5	
	ÇIKTILAR	Öğrenci Başarısı	Başarı düzeyi	Olumsuz Olumlu	7 6
			Başarıyı artırma önerileri	Daha fazla konuşma pratiği İhtiyaca yönelik içerik	14 5

Ek 20. İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanı Görüşme Formları Kodlama Listesi

BAŞLIK	Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	Frekans
Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye Yönelik Bakış Açılırları	İngilizce öğrenme istek ve isteksizlik nedenleri		Hem istekli hem isteksiz	12
			Zorunluluk	8
			başarısızlık kaygısı	4
			İş	3
			Sıkıcı program	3
			Kariyer	4
			Geleneksel öğretim	4
			Yurtdışı motivasyon azlığı	7
HEDEFLER	Hedeflerin yazılı olarak belirtilmesi		Olumlu Olumsuz Dört beceri Intermediate düzey Genel	10 3 7 3 2
	Hedeflerin Belirlenmesi		İdare Bölüme göre Bölüme göre değil	5 6 2
	Hedeflerin Öğrenme Ortamı için Uygunluğu		Olumlu Olumsuz	6 8
	Hedeflerin Belirlenmesi Önerileri		İhtiyaç analizi Tüm paydaşlarla görüşme Avrupa Dil Çerçeve Programı	9 7 3
ORGANİZASYON	Kaynaklar	Tüm personelin sayıca yeterliliği	Akademik personel-yeterli Akademik personel-yetersiz İdari personel-yeterli Hizmet personeli- yetersiz	8 5 7 5
		Dönem arası okutman değişikliği	Olumsuz (Öğrc. öğrt. etkileşimi) Olumlu Kısmen olumlu kısmen olumsuz	8 3 2
		Materyal/araç-gereç yeterliliği	Olumlu Kısmen olumlu kısmen olumsuz Olumsuz	7 4 2
		Okul ve sınıfın fiziksel olanakları	Olumlu Olumsuz Dil laboratuvarı ihtiyacı Kalabalık- olumsuz	10 3 2 2
		Mesleki gelişimin desteklenmesi	Olumlu Olumsuz HİE- Yayınevi destekli Seminerler-uygun değil	11 2 4 7
	Yapı	Görev ve sorumlulukların belirtilmesi	Olumlu Olumsuz Öğrenci El kitabı İnternet yönetmelik	9 3 5 4 5
		Programın yürütülmesi için teşkilat yapılandırılması	Komisyonlar Gönüllülük Görevlendirme	13 5 4
	İletişim ve Karar Alma	İdare ve okutmanlar arası iletişim kaynakları	Teknoloji araçları Yüz yüze	13 12
		İletişim yolu önerileri	Yok Daha samimi Daha resmi	6 4 3
		Sorunları tartışma yeri ve yararlılığı	Toplantı Yararsız Yararlı	13 6 6
		Karar alma sürecinin işlenmesi	İdare Komisyon	11 5

		Hoca görüşleri	3
	Planlama sürecinin işlenmesi	Planlama- olumsuz	8
		Süreç- yetersiz	4
		Olumlu	3
		Hedefler olmalı	3
	Programlar	Beceri derslerinin etkililiği	13
		Olumsuz	5
		İlgi çekici değil	5
		Bölmelere göre skill önceliği	8
	Ders saatlerinin yeterliği ve önceliği	Skill dersleri 2. dönem olmalı	3
		İşleyiş önemli	5
		MC öncelikli	3
	Dönüt ve Değerlendirme	Okutmanları değerlendirme ölçütleri ve gerekliliği	4
		Ölçüt yok	9
		Gerekli	4
		Gereksiz	5
		Kriterlere göre	3
		Özdeğerlendirme	
	Kim ve neyin değerlendirilmesi gerektiği	Okutman	7
		Eksikler	3
		Öğrenci değerlendiriliyor	4
		Sadece öğrenci	2
	Dönüt	İdare- yok	10
		İdare-var	3
		Okutmanlar- var	4
		Okutmanlar-yok	2

Ek 21. Dış Birim Öğrenci Görüşme Formları Kodlama Listesi

BAŞLIK	Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	Frekans		
Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye Yönelik Bakış Açıları	İngilizce öğrenme istek ve isteksizlik nedenleri		İstekli	15		
			Mesleki zorunluluk	5		
			Bölüm zorunluluğu	5		
			İsteksizlik	11		
			Yetersiz eğitim	8		
			Hayal kırıklığı	3		
		Dönem arası okutman değişikliği	Olumlu- iletişim ve akademik özellikler	10		
			Olumsuz- akademik özellikler	8		
		Materyal/araç-gereç yeterliliği	Sevileri ağır kitaplar	6		
			Fiyatı pahalı kitaplar	5		
			Skill kitapları- yetersiz	11		
			Olumlu	3		
		Okul ve sınıfın fiziksel olanakları	Olumsuz	18		
			Olumlu	7		
			Eski bina	5		
			Kampüsten uzak	3		
			Dershane gibi	2		
					Soğuk	3
		İletişim	İdare ve okutmanlar ile öğrenciler arası iletişim kaynakları	Olumlu-samimi	10	
				Olumsuz- iletişim yoktu	14	
			İletişim yolu önerileri	Daha samimi olmalı	5	
				İdareye ulaşılabilir	3	
		Karar alma	Sorunları tartışma yeri ve yararlılığı	İletişim yok	6	
				Sınıfta	6	
			Karar alma sürecinin işlemesi	Bilinmiyor	24	
				Öğrenci görüşleri de alınmalı	15	
		Öğrenci görüşleri alınmamalı	7			
Programlar	Beceri derslerinin etkililiği	Dinleme konuşma yetersizliği	19			
		Ders saatlerinin yeterliliği ve önceliği	Daha fazla LS	10		
			İşleyiş önemli	5		
		Yeterli	5			
Yapı	Görev ve sorumlulukların belirtilmesi	Bilinmiyor	14			
		Oryantasyon programı	8			
		Kitap alma zorunluluğu	4			
İŞLEMLER	Hedefler	Mevcut hedefler	Int. düzey	12		
			Bilmiyor	8		
		Hedeflere Ulaşma düzeyi	Olumsuz	24		
			Hayal kırıklığı	8		
			Yetersiz eğitim	8		
		Hedeflerin beklenti ve ihtiyaçları karşılama düzeyi	Olumsuz	24		
			Hayal kırıklığı	13		
		Hedef önerileri	Üst seviye	8		
	İletişim ağırlıklı		4			
	Mesleki İngilizce'nin gerekliliği		6			
İçerik	Mevcut konular	Kitaptakiler	22			
		Konular hakkında görüşler	Olumsuz- ilgi alanına uygun değil	13		
			Olumlu	14		
		Konu önerileri	Mesleki içerik	8		
Eğlenceli konular	6					

		Kullanılan ders materyalleri	Geleneksel- kitap, projektör, bilgisayar, tahta Farklı materyaller	24
		Ders materyalleri hakkında görüşler	MC, GR kitabı- olumlu Skill- olumsuz Farklı-olumlu Okuma kitapları-olumlu	10 4 5 5
		Ders materyalleri önerileri	Ekstra materyaller	16
	İşleniş	Mevcut etkinlikler	Geleneksel- anlatım, soru- cevap Farklı- oyun, şarkı	9 16
		Etkinlikler hakkında görüşler	Farklı- olumlu Geleneksel- sıkıcı Akademik yeterlik	16 6 3
		Etkinlik önerileri	Eğlenceli- oyun,şarkı Yabancıyla pratik- Konuşma kulüpleri	13 7 4
		Öğrt. ve öğrenc. rolleri	Öğretmen anlatıcı Öğrenci dinleyici Rol değişimi- olumlu	24 24 21
	Değerlendirme	Mevcut ölçme araçları	Geleneksel skiller dahil (Yazılı, sözlü, sınıf içi katılım, sunu)	24
		Ölçme araçları hakkında görüşler	Speaking sınavı- olumsuz İYS- zor Yıl içi kolay Sunu-olumlu	6 7 9 2
		Ölçme araçlarının gerçek başarıyı ölçme düzeyi	Olumsuz Amaç geçmek	22 12
		Ölçme aracı önerileri	Farklı tarzda speaking sınavı Zorlayıcı sınavlar	7 12
ÇIKTILAR	Öğrenci Başarısı	Başarı düzeyi	Olumsuz Başarılı ama bölümde yetersiz	10 14
		Başarıyı artırma önerileri	Daha fazla konuşma pratiği Zorlayıcılık Eğlenceli etkinlikler	5 12 6
		Hazırlık programının beklentileri ve ihtiyaçları karşılama düzeyi	Olumsuz Hayal kırıklığı Mesleki İngilizce gerekliliği	16 7 8

Ek 22. Dış Birim Öğretim Elemanı Görüşme Formları Kodlama Listesi

Tema	Kodlar	Frekans
Mevcut hazırlık programı hakkında bilgi	Kısmen olumlu	12
	Olumlu	12
	Olumsuz	1
İngilizce Eğitiminin gerekliliği	Gerekli	24
	İş	15
	Kariyer	6
	Bölüm	15
Hazırlık eğitiminin zorunluluğu	Olmalı	24
Öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri	Yetersiz	24
	Bölümlerin amaçlarına uygun değil	20
	Konuşma- yetersiz	12
	İsteğe bağlı öğretim- zorunlu değil	11
İstenilen İngilizce yeterlilik düzeyi	Daha üst seviye	17
	Hazırbuluşluk düzeyi- yetersiz	7
	İstek düzeyi- yetersiz	3
	Bölgelere göre farklılık	13
İstenilen İngilizce beceri düzeyi	Skills- iyi veya çok iyi düzey	12
	Konuşma- çok iyi	13
Amaçlar hakkında öneriler	Upper intermediate düzey	11
	Konuşma ağırlıklı	4
	Dört beceriyi kazandıran	5
	Intermediate düzey- yeterli	9
Fiziksel durum hakkında öneriler	Kalabalık- olumsuz	18
	Laboratuvar	6
	Dört beceriyi kazandırmaya yönelik	4
İçerik hakkında öneriler	Mesleki	2
	Bölüme yönelik	7
	Meslekiye giriş	5
	Temel İngilizce-yeterli	9
Materyal/Araç- gereç hakkında öneriler	Farklı materyaller- görseller	10
	Düzeğe uygun	5
	Teknoloji kullanımı- video, internet	7
Etkinlikler Hakkında öneriler	Yabancı öğrenci/hoca ile konuşma	13
	Gezi	4
	Oyun	4
	Film	3
	Speaking club	6
	Farklı etkinlikler	4
	Okuma	5
Değerlendirme hakkında öneriler	Zorlayıcılık	4
	Süreç değerlendirme	4
	Beceri ağırlıklı- bölüme göre farklılık	12
	Kur sistemi	4
	İngilizce eğitimi şart	10

Ek 23. İngilizce Hazırlık Öğrenci Anketleri Nitel Bölümler Kodlama Listesi

<u>HAZIRLIK ÖĞRETİMİNİN NASIL OLMASI GEREKTİĞİNİN NEDENLERİ</u>		
<u>GENEL</u>	<u>ÖZEL AMAÇLI</u>	<u>HEM ÖZEL HEM GENEL AMAÇLI</u>
işe yarayacak kadar (10) yeterli (4) her alanda faydalı (4) dilini temeli (6) özel amacı belirlemek zor (8) yetersiz zaman (6) bireysel çaba,gereksiz – ÖA (4)	bölüme yönelik (16) yararlı (8) hazırlık (12)	bölüm (ÖA) (114) kariyer (ÖA) (6) iş (meslek) (ÖA) (156) mesleki terminoloji (ÖA) (24) yetersiz dersler (ÖA) (14) ihtiyaca yönelik (ÖA) (6) önemli (ÖA) (20) yurtdışı (Gİ) (6) İletişim (Gİ) (4) Günlük hayat (Gİ) (16) Pratik (konuşma) (Gİ) (18) İkisi de gerekli, faydalı(30)
<u>DİL GELİŞİMİNDE BECERİLERİN ÖNEM DEREJESİNİN NEDENLERİ</u>		
GR ağırlıklı eğitim- olumsuz(6) Konuşma ağırlıklı- olumlu(6) Tüm beceriler- önemli(8) Kur sistemi- olumlu(4)		
<u>DİNLEME BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>		
Farklı aksan(36) Telaffuz(24) Hızlı konuşma(30) Anlamıyorum(32) Anlaşılmıyor(8) Yetersiz dersler(34) Dikkat eksikliği(10) Kelime bilgisi yetersizliği(6) Pratik yetersizliği(40) Yetersizim(2)		
<u>KONUŞMA BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>		
Pratik yetersizliği(42) Hata yapmaktan korkmak(34) Anlıyorum ama cümle kuramıyorum(22) Heyecan, çekingenlik, korku- olumsuz duygular(22) Kelime bilgisi yetersizliği(7) Zor(96) Türkçe düşünüyorum(12) Saçma konular(4) Yetersiz dersler(38) Aklıma gelmiyor(6)		
<u>OKUMA BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>		
Kelime bilgisi yetersizliği(8) Telaffuz (okunuş) bilgisi yetersizliği(26) Pratik yetersizliği(27) Yetersiz dersler (4)		
<u>KELİME BİLGİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>		
Kelime bilgisi yetersizliği(14) Tekrar yetersizliği(8) Pratik yetersizliği(6) Yetersiz dersler (6) Kelime fazlalığı(10) Kelime anlamlarının fazlalığı(8) Ezberleme zorluğu(14) Kişisel çaba yok(2) Unutkanlık (6)		
<u>GRAMER BİLGİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>		
Konuların karmaşıklığı, zorluğu(2) Tekrar yetersizliği(6) Pratik yetersizliği(12) sıkıcı (6) Anlamsız, gereksiz(14) Yanlış öğretim yöntemi(2) Türkçe'den farklı(13) Kişisel çaba yok(3) Unutkanlık (10)		

<u>ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN ÖNEM VE GERÇEKLEŞTİRİLEBİLİRLİK DERECESİ</u>	
Pratik yetersizliği(6) Daha fazla kelime etkinlikleri(2) Daha fazla skill etkinlikleri(2)	
<u>DERSLER VE ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER</u>	
Pratik (konuşma) yetersizliği (4) Kolay dersler- hem olumlu hem olumsuz (8) Alanımızla alakalı değil (6) Yabancı hoca isteği (3) Eğlenceli olmalı (17)	
<u>MC KİTABINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER</u>	
Kitapların kalitesizliği(2) İngilizce bilgimize katkı yok(3) Gereksiz konular(2)	
<u>RW KİTABINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER</u>	
Kitapların kolaylığı-hem olumlu hem olumsuz(9) Tekrarlıyor (17) Verimsiz, yetersiz, kötü (olumsuz) (23)	
<u>LS KİTABINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER</u>	
Pratik (Konuşma) eksikliği(48) Kitapların kolaylığı(9) Tekrarlıyor(4) Kötü (olumsuz) (6) Gereksiz alıştırmalar, konular(6)	
<u>DEĞERLENDİRME TÜRLERİNİN ÖNEM VE YETERLİLİK DERECESİ</u>	
Konuşma sınavlarının olumsuzluğu (süre azlığı) (5)	
<u>DER S KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER VE ÖNERİLER</u>	
<u>GÖRÜŞLER</u> saçma konular (3) sıkıcı (40) faydasız (2) gereksiz bilgiler (29) skill kitapları- yetersiz, olumsuz (17) seviyesi düşük(4) MC- olumlu(17) GR ağırlıklı- olumsuz(10) Pahalı(27) Kolay(8) yetersiz(15)	<u>ÖNERİLER</u> daha fazla alıştırmalar(12) konuşma ağırlıklı(17) alana yönelik (2) günlük hayat kullanımları(7) daha eğlenceli ve öğretici(21)
<u>ÇEŞİTLİ ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLER VE ÖNERİLER</u>	
<u>GÖRÜŞLER</u> <u>OKUTMANLAR</u> Akademik ve kişisel yetersizlik (34) Memnuniyet (27) <u>ÖĞRENCİ</u> Olumsuz davranışlar (50) <u>OLANAKLAR</u> Sıralar- rahatsız (7) Konuşma (pratik) ortamı yetersizliği (28) Olumlu- yeterli teknoloji (2) Olumsuz- yetersiz teknoloji (akıllı tahta, projeksiyon perdesi, laboratuvar) (7) <u>SINAVLAR</u> Olumlu- seviyeye uygun(13) Olumsuz (zor veya kolay) (50) <u>SINIF</u> Kalabalık, küçük- olumsuz(8) Olumlu- yeterli(13) <u>FİZİKSEL ÇEVRE</u> Olumlu(5) Olumsuz- yeşil az, kirlilik(18) Lise gibi hazırlık(15)	<u>ÖNERİLER</u> mesleki İngilizce(14) daha büyük sınıf(6) program revizyonu(12) daha fazla pratik/konuşma imkanı(32) Yabancı hoca(17) bölümlere göre sınıflar(6) sınıfta İngilizce kullanımı(4) İşleyiş ve materyal değişikliği(17) kur sistemi(6) aktif, motivasyonu yüksek öğrenci (6) süreç değerlendirme(3) daha az ders saati(14) eğlenceli etkinlikler(13)

Ek 24. İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanı Anketleri Nitel Bölümler Kodlama Listesi

<u>HAZIRLIK ÖĞRETİMİNİN NASIL OLMASI GEREKTİĞİNİN NEDENLERİ</u>	
<u>GENEL</u>	<u>HEM ÖZEL HEM GENEL AMAÇLI</u>
<p>hazırlığın misyonu değil (ÖA) (4) bölümde (ÖA) (4) temel (2) öncelikli (2) özel amacı belirlemek zor (2)</p>	<p>bölüm (ÖA) (2) motivasyon artırıcı (ÖA) (1)</p>
<u>ÖĞRENCİLERİN İSTENİLEN DÜZEYE ULAŞAMAMA NEDENLERİ</u>	
<p>Motivasyon azlığı (isteksizlik, ilgisizlik) (3) Çalışmamaları(2) Uygulanan program-olumsuz(4) Yanlış materyal (2)</p>	
<u>OKULUN ÖĞRETİM FELSEFESİ/YAKLAŞIMI</u>	
<p>Dört beceriyi hedefleyen (2) Bölümdeki dersleri takip edebilecek düzey(2) Genel (standart) İngilizce(1)</p>	
<u>ÖNERİLEN ÖĞRETİM FELSEFESİ/YAKLAŞIMI</u>	
<p>Mevcut- olumlu(2) Öğrc. ihtiyaçları doğrultusunda(3) Değişik roller(2)</p>	
<u>DİNLEME BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>	
<p>Dikkat eksikliği(2) Pratik yetersizliği(6)</p>	
<u>KONUŞMA BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>	
<p>Pratik yetersizliği(8) Hata yapmaktan korkmak(2) Heyecan, çekingenlik, korku- olumsuz duygular(3)</p>	
<u>OKUMA BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>	
<p>Kelime bilgisi yetersizliği(4) Pratik yetersizliği(2)</p>	
<u>YAZMA BECERİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>	
<p>Kelime bilgisi yetersizliği(4) Gramer bilgisi yetersizliği(3) Pratik yetersizliği(4)</p>	
<u>KELİME BİLGİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>	
<p>Kelime bilgisi yetersizliği(2) Tekrar yetersizliği(6) Pratik yetersizliği(4)</p>	
<u>GRAMER BİLGİSİNDE GÜÇLÜK NEDENLERİ</u>	
<p>Konuların karmaşıklığı, zorluğu(3) Pratik yetersizliği(5) sıkıcı (3) Türkçe'den farklı(2)</p>	
<u>MC KİTABINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER</u>	
<p>GR ağırlıklı- olumlu(2)</p>	
<u>DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER VE ÖNERİLER</u>	
<u>GÖRÜŞLER</u>	<u>ÖNERİLER</u>
<p>skill kitapları- ilgi çekici değil (3) seviyelerine uygun değil(3) yetersiz alıştırmalar(2)</p>	<p>SK- daha eğlenceli ve ilgi çekici olmalı (3)</p>
<u>ÇEŞİTLİ ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLER VE ÖNERİLER</u>	
<u>GÖRÜŞLER</u>	<u>ÖNERİLER</u>
<u>PROGRAM</u>	
<p>Seviyeye uygun değil (2)</p>	<p>seviyeye uygun program(2) motivasyon artışı(2) Daha az öğrenci- olumlu(2)</p>
<u>SINIF</u>	
<p>Kalabalık sınıflar(2)</p>	

Ek 25. Gözlem Kodlama Listesi

Tema	GELENEKSEL	Kodlar GELENEKSEL OLMAYAN
Fiziksel Ortam	Yeterli sınıf büyüklüğü Az sayıda öğrenci Makul sayıda öğrenci Geleneksel sıra düzeni Işık yeterli Isıtma yeterli Projektör cızırtısı rahatsızlık verici Görseller yok	Yeterli sınıf büyüklüğü Az sayıda öğrenci Makul sayıda öğrenci U sıra düzeni geleneksel sıra düzeni Projektör cızırtısı rahatsızlık verici Işık yeterli Isıtma yeterli Görseller yok
Kullanılan Materyaller	Projektör Bilgisayar Tahta Ders kitapları	Projektör Bilgisayar Tahta Ders kitapları Görsel- işitsel kullanımı
Okutman Davranışları	Monoton ses tonu Anadil ve hedef dili birlikte kullanma İsimle hitap etme Öğretmenin hatayı anında düzeltmesi Arkadaş düzeltme Yanıtlama için süre verme Yetersiz sınıf yönetimi Öğretmenin masaya yakın durması Pekiştirme az Geleneksel ders bitişi Dönüt verme	Jest ve mimikleri iyi kullanma Hedef dil kullanma İsimle hitap etme Hatayı anında düzeltmeme Öğrencinin hatayı kendisinin düzeltmesi Yanıtlama için yeterli süre verme İyi sınıf yönetimi Öğretmenin hareket halinde olması Olumlu pekiştirme kullanma Etkili tahta kullanımı Dönüt verme İpucu verme Kitaptaki konular haricinde ek bilgi verme İyi zaman yönetimi
Öğrenci Davranışları	Anadil kullanımı Disiplinsiz davranışlar Derse ilgisizlik Gürültü Söz alarak yanıtlama Söz almadan yanıtlama	Hedef dil kullanımı Grup içinde anadil kullanımı Derse ilgili/istekli Etkinlikleri tam ve zamanında yapma Söz alarak yanıtlama
Öğrenci-okutman etkileşimi	Olumsuz Az göz teması	Olumlu Göz teması var Demokratik
Yapılan etkinlikler	Okutman ağırlıklı Anlatım Soru-cevap Bireysel Sessiz okuma Türkçe açıklama Çeviri Kitap etkinlikleri Kuraldan örneğe	Ön bilgileri hatırlama Dikkat çekme stratejileri Örnekten kurala İşbirlikli öğrenme (grup ve ikili) Bireysel Farklı tarzda sorular, etkinlikler (beyin fırtınası, vb.) özetleme ödevlendirme
Okutman ve öğrencinin rolü	Öğretmen anlatıcı (aktif) Öğrenci dinleyici/soru yanıtlayan (pasif)	Öğretmen rehber Öğrenci katılımcı (aktif)
Yorumlar	Sıkıcı ders Hazırlıksız öğretmen Çok fazla tekrar sıkıcı	Eğlenceli ders işleyiş İyi hazırlanmış öğretmen Demokratik bir sınıf atmosferi

Ek 26. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Program Örnekleri

ADU SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES PREP CLASSES ACADEMIC YEAR 2016-2017 **SPRING SEMESTER SYLLABUS** (weekly course hours:20 hours) **4C**

Week	Date	Main Course English File Intermediate SB-WB (8 hours) (Units, contents or pages to be covered)	Grammar Intermediate English Grammar Course (4 hours) (Grammar units and contents to be covered)
1	30 Jan.- 3 Feb.	SB Unit 6 Page 57	Section 7 Passives Pages 93-97
2	6-10 Feb.	SB Unit 6 Page 61 / WB Unit 6 Page 39	Section 7 Passives Pages 99-102
3	13-17 Feb.	SB Unit 6 Page 63 / WB Unit 6 Page 42	Section 6 Modal Verbs Pages 79-80, Page 87
4	20-24 Feb.	SB Unit 7 Page 67 / WB Unit 7 Page 45	Section 18 If Clauses Pages 253-254, Page 260
5	27 Feb.-3 March	SB Unit 7 Page 71	Section 17 Conjunctions Page 241 Section 18 If Clauses Pages 255-257
6	6-10 March	SB Unit 7 Page 73 / WB Unit 7 Page 49	Section 18 If Clauses Pages 264-266
7	13-17 March	SB Unit 8 Page 77 / WB Unit 8 Page 52	Section 20 Indirect Speech Pages 281-285
8	20-24 March	SB Unit 8 Page 81	Section 20 Indirect Speech Pages 286-287, Pages 290-292
9	27-31 March	SB Unit 8 Page 83 / WB Unit 8 Page 55	Section 9 Infinitives&Gerunds Pages 115-119
10	3-7 April	SB Unit 9 Page 87 / WB Unit 9 Page 58	Section 9 Infinitives&Gerunds Pages 123-127
11	10-14 April	SB Unit 9 Page 91	Section 9 Infinitives&Gerunds Pages 128-130, Page 134
12	17-21 April	SB Unit 9 Page 93 / WB Unit 9 Page 62	Section 18 If Clauses Pages 258-259 Section 12 Determiners Pages 167-169
13	24-28 April	SB Unit 10 Page 97 / WB Unit 10 Page 65	Section 12 Determiners Pages 173-176
14	1-5 May	SB Unit 10 Page 101	Section 19 Relatives Pages 267-269, Page 272
15	8-12 May	SB Unit 10 Page 103 / WB Unit 10 Page 68	Section 19 Relatives Page 275 Section 22 Spoken Grammar Page 309-310
16	15-18 May	Project Presentation / Revision	Project Presentation / Revision

ADU SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES PREP CLASSES ACADEMIC YEAR 2016-2017 **SPRING SEMESTER SYLLABUS** (weekly course hours:20 hours) **4C**

Week	Date	Reading-Writing Q-Skills 3 (4 hours) (Units, contents or pages to be covered)	Listening-Speaking Q-Skills 3 (4 hours) (Units, contents or pages to be covered)
1	30 Jan.- 3 Feb 2016	Unit 5 Page 112	Unit 5 Page 109 (Until Listening Skill)
2	6-10 Feb.	Unit 5 Page 120 (Until Vocabulary Skill)	Unit 5 Page 115 (Until Vocabulary Skill)
3	13-17 Feb.	Unit 5 Page 129	Unit 5 Page 120 (Until Speaking Skill)
4	20-24 Feb.	Unit 6 Page 139	Unit 5 Page 125
5	27 Feb.-3 March	Unit 6 Page 147 (Until Vocabulary Skill)	Unit 6 Page 132
6	6-10 March	Unit 6 Page 153 (Until Grammar)	Unit 6 Page 137 (Until Vocabulary Skill)
7	13-17 March	Unit 6 Page 157	Unit 6 Page 141
8	20-24 March	Unit 7 Page 166	Unit 6 Page 149
9	27-31 March	Unit 7 Page 175 (Until Vocabulary Skill)	Unit 7 Page 157 (Until Listening Skill)
10	3-7 April	Unit 7 Page 180	Unit 7 Page 165
11	10-14 April	Unit 7 Page 185	Unit 7 Page 173
12	17-21 April	Unit 8 Page 193 (Until Reading Skill)	Unit 8 Page 180 (Until Listening Skill)
13	24-28 April	Unit 8 Page 199 (Until Vocabulary Skill)	Unit 8 Page 185
14	1-5 May	Unit 8 Page 205 (Until Grammar)	Unit 8 Page 190 (Until Speaking Skill)
15	8-12 May	Unit 8 Page 209	

Ek 27. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık
2016-17 Öğretim Yılı Devam Çizelgeleri

Ders Devam Çizelgesi

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DERS DEVAM ÇİZELGESİ (16/17 HAZIRLIK)

26.1.2017

Ders		Şube	Öğretim Tür	Eğitim Dili	Kampüs
YD001 - İngilizce Hazırlık Sınıfı		AA20	N.O.	İngilizce	Aydın Aytepe Merkez Kampüs
#	Öğrenci				
1	151805021 - Muharrem DEMİR	/	/	/	/
2	151805056 - Muhammed KAYA				
3	161802045 - Deniz DURER				
4	161803015 - Ele Mert YILDIRIM				
5	161803049 - Özlem DERELİ				
6	161805035 - Zeynep DÜYENLİ				
7	162518041 - Cansu TUNCEL				

1/1

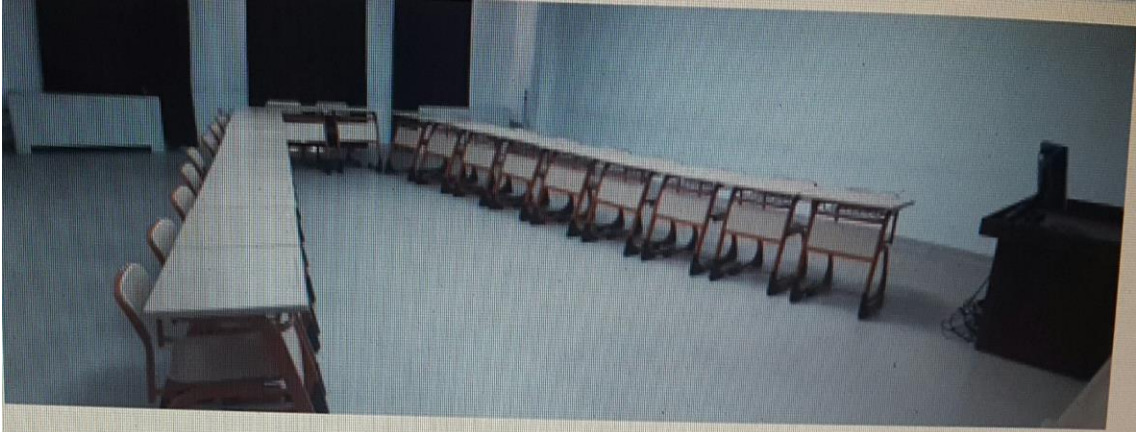
Adnan Menderes Üniversitesi E-Üniversite Otomasyonu üzerinden alınmıştır. Rapor tarihi: 26.1.2017

Ders		Şube	Öğretim Tür	Eğitim Dili	Kampüs
YD001 - İngilizce Hazırlık Sınıfı		AA07	N.O.	İngilizce	Aydın Aytepe Merkez Kampüs
#	Öğrenci				
1	151802012 - Eriş YILDIZ	/	/	/	/
2	161801015 - Deniz KALINOĞLU				
3	161801024 - Gamze ÖZDEMİR				
4	161801025 - Gaye Nur DURMUŞ				
5	161802054 - Mustafa TETİK				
6	161802072 - Mert KAHRAMAN				
7	161803067 - Ayşe Zeynep ALANUR				
8	161804068 - Zehra KUÇUK				
9	161804069 - Fırat KARAYAKMURLAR				
10	161805004 - İrem MÜLAYİM				
11	161805007 - Mustafa KUTLU				
12	161805008 - Emre KARA				
13	161805009 - Eda Nur ÖZBEK				
14	161805010 - Recep İsmet İNAN				
15	161805011 - Saymur ALTIN				
16	161805012 - Döne İrem YENİLMİZ				
17	161805013 - Zeynep Ecce BERKTAŞ				
18	161805014 - Ömer Yakup AKBAŞ				
19	161805015 - Ceylan ŞENTÜRK				
20	161805017 - Esay BALTA				
21	161805018 - Elifcan ÇAPIK				
22	161805019 - Buse Tuza ARTVİNLİ				
23	161805020 - Ümit Zafer KARAKUŞ				
24	161805022 - Mertcan BAYKAL				
25	161805027 - Muhammed ÇINAKLI				

1/1

Adnan Menderes Üniversitesi E-Üniversite Otomasyonu üzerinden alınmıştır. Rapor tarihi: 15.2.2017

Ek 28. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Sınıfları Fotoğrafları



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Canay KARCI AKTAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Aydın/ 16. 06. 1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi : Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/
Eğitim Programları ve Öğretim ABD/ Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (YDS- 88)

Almanca (Orta)

İtalyanca (Başlangıç)

İş Deneyimi

Öğretmen : (2002- 2005) Aydın Dalama İlköğretim Okulu

Öğretim Görevlisi :(2005- Devam ediyor) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu, Efeler/Aydın

İletişim

e-posta Adresi : ckarci@adu.edu.tr

Tarih :