

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

EGE ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ İNGİLİZCE HAZIRLIK
SINIFLARINDA UYGULANAN YAZMA DERSİ PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Dilek CANLIER BEKEM

Danışman
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ

İzmir 2010

YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunduğum “Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yazma Dersi Programının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları metin içerisinde ve kaynakçada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Dilek CANLIER BEKEM

TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28/05/2010 tarih ve B.30.2.EGE.0.41.05.00/010-03-3609 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Dilek Canlıer Bekem'in aşağıda (Türkçe / İngilizce) belirtilen tezini incelemiş ve adayı 18/06/2010 günü saat 10.00'da 75 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı olduğuna oybirliğiyle karar vermiştir.


BAŞKAN
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)


ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Neşe Aslan

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)


ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Alper Başbay

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

Tezin Türkçe Başlığı : Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Yazma Dersi Programının Değerlendirilmesi

Tezin İngilizce Başlığı : Evaluating the Writing Program Being Implemented at English Preparatory Classes in E.U. Foreign Languages Department

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TUTANAK	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ÇİZELGELER LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
ÖNSÖZ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1 Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	10
2.1.2. Yazma Becerisi	12
2.1.3. Süreç Yaklaşımı	15
2.1.4. Eğitim Programı Geliştirme ve Değerlendirme	19
2.2. İlgili Araştırmalar	22
2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	27

BÖLÜM III

YÖNTEM	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları	37
3.3.1.1. Öğrenci Görüşme Formları	38
3.3.1.2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu	39
3.3.1.3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu	40
3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı	40
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Analizi	44
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	44
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	44
3.6. Araştırmacının Rolü	44

BÖLÜM IV

BULGULAR	47
4.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencileri.....	47
4.1.1. Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme	47
4.1.2. Yazma Becerilerinin Kazanımı	50
4.1.3. Yazma Becerilerinin Kazanılamamasının Nedenleri	51
4.1.4. Derste İşlenen Konulara Ayrılan Süre	52
4.1.5. Derste İşlenen Konularda Yazarken Zorlanma	54
4.1.6. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanma Nedenleri.....	56
4.1.7. Ders İşlenirken Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Takip Edilmesi....	59
4.1.8. Süreç Yaklaşımında (Process Writing) Atlanan Basamaklar.....	59
4.1.9. Fikir Üretme Basamağı	60
4.1.10. Fikir Üretme Basamağında Zorlanma Nedenleri.....	62
4.1.11. Organizasyon Basamağı.....	62
4.1.12. Organizasyon Basamağında Zorlanma Nedenleri.....	63
4.1.13. Birinci Taslağın Yazılması.....	64
4.1.14. Birinci Taslakta Zorlanma Nedenleri.....	65
4.1.15. Arkadaş Kontrolü	65
4.1.16. Arkadaş Kontrolünün Yapılmama Nedenleri.....	66
4.1.17. Öğretim Elemanı Kontrolü.....	68
4.1.18. Öğretim Elemanı Kontrolünün Nasıl Yapıldığı	68
4.1.19. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Yazma Becerilerini Kazanmadaki Rolü	70
4.1.20. Yazma Dersinde Kullanılan Kitap	71
4.1.21. Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller	72
4.1.22. Ara Sınav Değerlendirmesi	74
4.1.23. Portfolyo Değerlendirmesi	75
4.1.24. Dönem içi ve Dönem sonunda Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puan	77
4.2. Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrenciler	80
4.2.1. Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme	80
4.2.2. Yazma Becerilerinin Kazanımı	83
4.2.3. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanma	85
4.2.4. Ders İşlenirken Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Takip Edilmesi....	88
4.2.5. Fikir Üretme Basamağı	89
4.2.6. Organizasyon Basamağı.....	90
4.2.7. Arkadaş Kontrolü	92
4.2.8. Öğretim Elemanı Kontrolü.....	94
4.2.9. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Yazma Becerilerini Kazandırmadaki Uygunluğu	95
4.2.10. Yazma Dersinde Kullanılan Kitap	97
4.2.11. Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller	98
4.2.12. Ara Sınav ve Final Sınavı Süreleri.....	99
4.2.13. Ara Sınav ve Final Sınavında Yazma Becerilerinin Kullanımı	99
4.2.14. Ara Sınavlara İlişkin Geribildirim	100

4.2.15. Portfolyo Değerlendirme.....	101
4.2.16. Dönem İçi ve Dönem Sonunda Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puan	103
4.2.17. Yazma Dersinin Bölüm Derslerine Katkısı	105
4.3. Öğretim Elemanları.....	106
4.3.1. Yazma Dersi Toplantılarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	107
4.3.2. Öğrencilerin Yazma Dersi Programı Hakkında Bilgilendirilmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	109
4.3.3. İçerikteki Yazılı Anlatım Şekillerinin İhtiyaca Yönelik Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	110
4.3.4. Öğrencilerin Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanmalarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	112
4.3.5. Dersi İşlerken Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Uygulanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	113
4.3.6. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Uygunluğuna İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	116
4.3.7. Derste İşlenen Konulara Ayrılan Süreye İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	117
4.3.8. Sınıfta Yapılan Yazma Alıştırmalarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	117
4.3.9. Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri ...	119
4.3.10. Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyallere İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	120
4.3.11. Öğrenci Başarısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	121
4.3.12. Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	121
4.3.13. Ara Sınav Değerlendirmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	123
4.3.14. Değerlendirmeye Ayrılan Puana İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	125
4.3.15. Yazma Becerilerinin Kazanımına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	126
4.4. Yazma Dersi Komitesi Üyeleri	127
4.4.1. Komite Üyelerinin Komitenin İşlevine İlişkin Görüşleri	127
4.4.2 Komite Üyelerinin Yazılı Sınavların Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri	128
4.4.3. Komite Üyelerinin Uzman Kanısı Alınmasına İlişkin Görüşleri.....	130
4.4.4. Komite Üyelerinin Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puana İlişkin Görüşleri.....	130
4.4.5. Komite Üyelerinin (Dersi Veren) Öğretim Elemanlarının Sınav Kağıtlarını Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Görüşleri	131
4.4.6. Komite Üyelerinin Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri.....	132
4.4.7. Komite Üyelerinin Yazma Dersi Programının Tasarlanmasına İlişkin Görüşleri.....	133
4.4.8. Komite Üyelerinin Yazma Dersi Programına İlişkin Görüşleri.....	136
4.4.9. Komite Üyelerinin Yazma Dersi Toplantılarına İlişkin Görüşleri.....	137
4.4.10. Komite Üyelerinin Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Görüşleri.....	139
4.4.11. Komite Üyelerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Aldıkları Eleştiri ya da Öneriler Hakkındaki Görüşleri.....	139

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	141
5.1. Hedef	141
5.2. İçerik	143
5.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri	146
5.4. Değerlendirme	154

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	161
6.1 Sonuçlar	161
6.1.1. Hedef	161
6.1.2. İçerik	162
6.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri	163
6.1.4. Değerlendirme	166
6.2. Öneriler	167
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	167
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	170

KAYNAKÇA	171
EK 1	181
EK 2	184
EK 3	187
EK 4	190
EK 5	193
EK 6	201
EK 7	202
EK 8	203
EK 9	205
EK 10	207
ÖZGEÇMİŞ	209
ÖZET	210
ABSTRACT	211

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa No
2.1. Yazma Sürecinin Basamakları	17
3.1. Araştırmaya Katılan Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bölümlerine ve Hazırlık Sınıfındaki Düzeylerine Göre Dağılımı	36
3.2. Araştırmaya Katılan Hazırlık Sınıfı Öğrenci Sayısının Düzeylere Göre Dağılımı	37
4.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme Durumu	48
4.2. Yazma Becerilerinin Kazanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	50
4.3. Yazma Becerilerinin Kazanılamamasının Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	52
4.4. Derste İşlenen Konulara Ayrılan Süreye İlişkin Öğrenci Görüşleri	53
4.5. Öğrencilerin Derste İşlenen Konularda Yazarken Zorlanma Durumuna İlişkin Görüşleri	54
4.5(devam). Öğrencilerin Derste İşlenen Konularda Yazarken Zorlanma Durumuna İlişkin Görüşleri	55
4.6. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	57
4.7. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Ne Ölçüde Takip Edildiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	59
4.8. Süreç Yaklaşımında (Process Writing) Atlanan Basamaklara İlişkin Öğrenci Görüşleri	60
4.9. Fikir Üretme Basamağında Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	61
4.10. Fikir Üretme Basamağında Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri ...	62
4.11. Organizasyon Basamağında Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	63

ÇİZELGELER LİSTESİ (devam)

Cizelge No	Sayfa No
4.12. Organizasyon Basamağında Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	64
4.13. Birinci Taslağın Yazılmasında Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	64
4.14. Birinci Taslakta Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	65
4.15. Birinci Taslağın Arkadaşları Tarafından Kontrol Edilip Edilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	66
4.16. Arkadaş Kontrolünün Yapılmamasının Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	67
4.17. Öğretim Elemanı Kontrolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	68
4.18. Öğretim Elemanı Kontrolünün Nasıl Yapıldığına İlişkin Öğrenci Görüşleri ...	69
4.19. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Yazma Becerilerini Kazanmadaki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri	70
4.20. Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Öğrenci Görüşleri	71
4.21. Ders Kitabı Dışında Materyal Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	73
4.22. Ara Sınav Değerlendirmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri	74
4.23. Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri	76
4.24. Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puanlara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	78
4.25. Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme Durumu.....	81
4.26. Yazma Becerilerinin Kazanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	83
4.27. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	85
4.28. Süreç Yaklaşımında (Process Writing) İzlenen Basamaklara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	88
4.29. Fikir Üretme Basamağına İlişkin Öğrenci Görüşleri	89

ÇİZELGELER LİSTESİ (devam)

Çizelge No	Sayfa No
4.30. Organizasyon Basamağına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	91
4.31. Arkadaş Kontrolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri	92
4.32. Süreç Yaklaşımının Yazma Becerilerini Kazandırmadaki Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	95
4.33. Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Öğrenci Görüşleri	97
4.34. Ders Kitabı Dışında Materyal Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	98
4.35. Ara Sınav ve Final Sınavı Sürelerinin Yeterliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri ..	99
4.36. Ara Sınav ve Final Sınavında Yazma Becerilerinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	100
4.37. Ara Sınavlara İlişkin Geribildirim ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	100
4.38. Portfolyoların Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri	101
4.39. Dönem İçi ve Dönem Sonunda Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puana İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	103
4.40. Yazma Dersinin Bölüm Derslerine Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
1. 1. Dört Temel Dil Becerisinin Birbirleriyle İlişkisi	2
3. 1. Araştırma Stratejisi	32
3. 2. Araştırma Deseni ve İzlenen Süreç	33

ÖNSÖZ

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık sınıfı Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının, öğrenci ve öğretim elemanlarının programın öğelerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacını taşıyan bu araştırma, birçok kişinin emeği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde manevi destekleri ve verdikleri emekleri ile yanımda olan herkese teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın tüm süreçlerinde bilgisiyle, hoşgörüsüyle ve en önemlisi daima gülen yüzüyle hep yanımda olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Müfit Kömleksiz'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama araçlarını geliştirme aşamasında uzman görüşleriyle araştırmaya katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Nilay Bümen'e, Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul'a, Yrd. Doç. Dr. Gülsen Ünver'e, Yrd. Doç. Dr. Alper Başbay'a çok teşekkür ediyorum.

Araştırmaya verdikleri destek için EÜ Yabancı Diller Bölüm Başkanı Mengü Noyan Çengel'e, sınav koordinatörü Neşe Sayın'a, Yazma dersi koordinatörü Lale Erel'e ve değerli öğretim elemanı arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım sırasında manevi desteklerini hep hissettiğim sevgili çalışma arkadaşlarım Özlem Basan'a, Ayşen Saraçoğlu'na ve Şule Yüksel'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu yola çıkmamda bana önyak olan, bana çalışmalarımı sürdürme cesareti veren, emeğini benden esirgemeyen sevgili arkadaşım Esin Yücel'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili arkadaşlarım Pelin Gürkan Ünal'a, Can Ünal'a ve Burçin Hepgüzel'e değerli önerileri ve katkıları için minnettarlığımı sunuyorum.

Bu yoğun çalışma döneminde istemeden de olsa ihmal ettiğim sevgili eşim Utku Bekem'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, sevgili annem Sevil Canlıer'e, babam Cevat Canlıer'e ve kardeşim Pınar Canlıer'e hayat boyu verdikleri destek ve sevgi için teşekkürlerimi sunuyorum.

Dilek Canlıer Bekem

BÖLÜM I

GİRİŞ

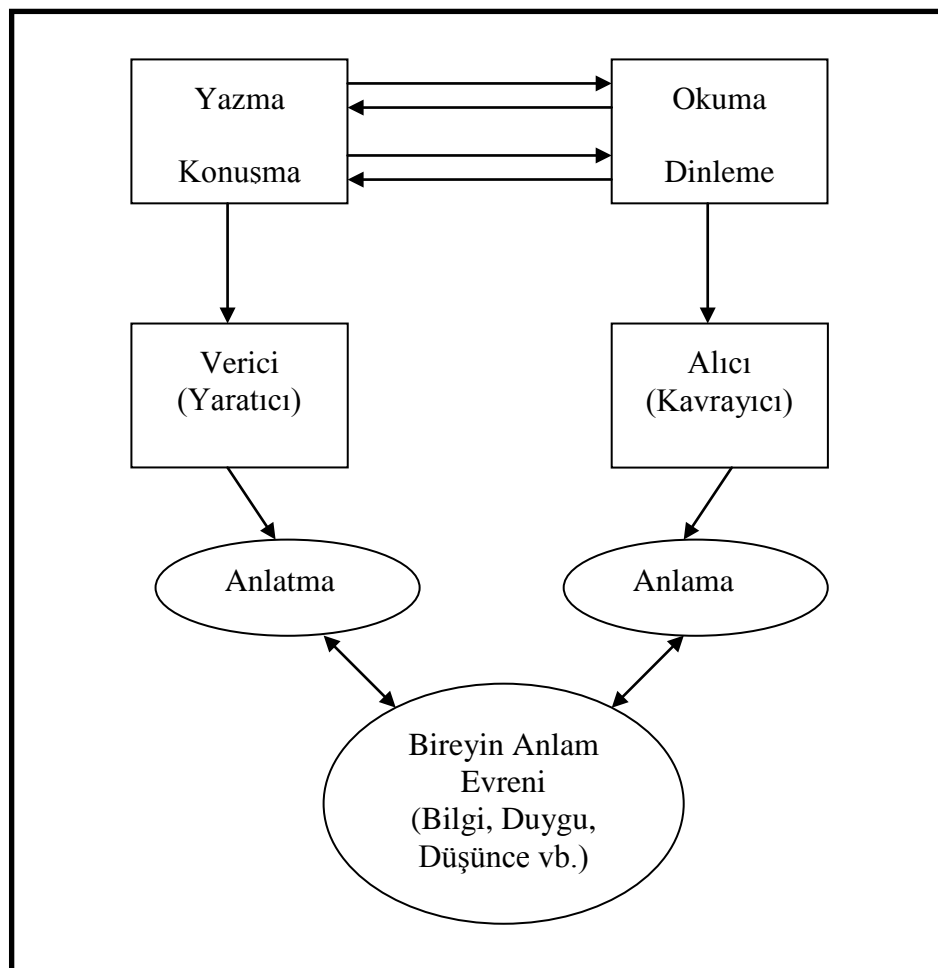
Bu bölümde, çalışmaya temel oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve gerekçesi, araştırmanın sayıltı ve sınırlılıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bugün dünyada pek çok insan, farklı amaçlar için, farklı yöntemlerle yabancı dil öğrenimi görmektedir. İkinci dil ya da yabancı dil öğrenimi genel olarak, herhangi bir dilin, herhangi bir düzeyde, birinci dil ediniminden belli bir zaman sonra öğrenilmesi olarak ifade edilmektedir (Mitchell ve Myles, 2000). Alexander'a göre (1974) bir dili öğrenmek, bir dizi gramer kuralı ezberleyip, geniş bir sözcük dağarcığı geliştirmekten öte, o dili iletişimde kullanabilmektir. Ağaçasapan (2002) benzer bir yaklaşımla, bir yabancı dil öğrenmenin amacını, "o dili konuşanlarla, o dilde yazılmış, söylenmiş ya da seslendirilmiş metinlerle, o ülkenin yaşamsal varlıkları ile karşılaşıldığında olumlu etkileşebilmek" olarak ifade etmiştir.

Herhangi bir dil öğrenilirken olduğu gibi, İngilizce öğrenilirken de bu amaca ulaşmak, dört temel becerinin edinilmesiyle mümkündür. Bu beceriler, okuma, konuşma, dinleme ve yazmadır. Bu iletişim becerilerinin hiçbiri tek başına, bağımsız olarak geliştirilemez, birinin geliştirilmesi diğer becerilerin de geliştirilmesine bağlıdır ve bu bir denge içinde yapılmalıdır (Breen ve Candlin, 2000; Sever, 1998). Sever (1994: 123), bu dört beceri arasındaki ilişkiyi Şekil 1.1'deki gibi göstermiştir. Anlamayı, konuşma ya da yazıyla iletileni algılama, anlatmayı ise, duygu ve düşüncelerin söz ya da yazı ile iletilmesi olarak tanımlamıştır. Şekil incelendiğinde, konuşma, dinleme, yazma ve okumanın karşılıklı etkileşiminin bireyin anlama evrenini oluşturduğu görülmektedir. Şekilde görüldüğü gibi, konuşma ve yazma bir "anlatma", dinleme ve okuma bir "anlama" becerisidir. Anlatma sürecinde birey, verici -yaratıcı-konumundadır çünkü duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde bir bütün olarak

aktarmaktadır. Anlama sürecinde ise birey, alıcı –kavrayıcı- konumundadır çünkü bu süreç, gelen iletinin alınması, kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, karşılaştırılması ve yeniden yapılandırılmasını gerektirir (Sever, 1994: 123).



Şekil 1. 1. Dört Temel Dil Becerisinin Birbirleriyle İlişkisi (Sever, 1994: 123)

Dil becerilerden birinin gelişimi öteki becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, bireyin sözcük dağarcığının zenginleşmesine neden olmakta, bu durum yazma ve konuşma becerilerini etkileyerek onun daha iyi ve etkili yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlamaktadır (Sever, 1998: 54). Bir beceri her zaman diğerini beslemektedir. Brown (1994: 219), bu durumu şu sözleri ile örneklendirmiştir: “duyduklarımızı modelleyerek konuşmayı öğreniriz, okuduklarımızı inceleyerek de yazmayı”.

Bireylerin duygu ve düşüncelerinin yazılı ifadesi olarak tanımlanan yazma, birbirleri ile bir anlamda iç içe geçmiş olan bu dört temel dil becerilerden öğrenilmesi ve öğretilmesi en zor olanıdır (Cecil, 1999; Chen, 2002; İnal, 2006; Firkins, Forey ve Sengupta, 2007) çünkü metni oluşturan yazar, dilbilgisi ve yazım kurallarına dikkat etmesinin yanı sıra, metnin yapısını, amacını, metni yazacağı hedef kitleyi de göz önünde bulundurmak zorundadır (Haris, Graham ve Mason, 2003). Bu nedenle, yazma becerisi birçok alt beceriyi kapsayan karmaşık bir süreçtir (Rao, 2007). Krathwohl (2002: 216), yazmanın “üretmeyi” gerektirdiğini, dolayısıyla yazmanın Bloom’um tekrar düzenlenmiş olan taksonomisinde, bilişsel süreç boyutunun 6. ve en üst basamağı olan “Yaratma” basamağında yer almadığını ifade etmiştir.

Klein (1999: 204), yazmanın, öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, onlara eleştirel düşünme ve yeni bilgiyi yapılandırmada da yardımcı olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla, yazma becerisinin geliştirilmesinin bireyin tüm disiplin alanlarındaki başarısını etkilediğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi için uygun ve etkili öğretim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Geliştirilen ve işe koşulan bu programların uygunluğu ve etkililiğinden emin olmak için de programları değerlendirmek gerekmektedir, yani programlarla ilgili herhangi bir yargıya varmak ancak onları değerlendirerek mümkün olabilir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981).

İlgili alanyazın incelendiğinde, Yazma dersi programının değerlendirilmesine yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün yükseköğretimdeki hazırlık sınıflarının genel değerlendirmeleri olduğu gözlenmektedir (Toker, 1999; Oktar Ergün ve Saraçbaşı, 2004; Gerede, 2005; Örs, 2006; Yelese, 2006; Güllü, 2007). Yazma dersinin değerlendirmesi olarak, yurt içinde Muşlu (2007) ve Tütüniş’in (2000), yurt dışında ise You (2004), Reichelt (2005), Ramirez (2005) ve Hu’nun (2007) çalışmalarına ulaşılabilmektedir.

Muşlu'nun (2007) yaptığı çalışma Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yazma dersi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Muşlu (2007), çalışmasında, öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulan süreç-janr yaklaşımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, ancak derste kullanılan materyalin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını ortaya koymuştur. Tütüniş'in (2000) yaptığı çalışma, Trakya Üniversitesi İngilizce Dili Öğretimi Bölümü'nde uygulanan ve yine Tütüniş tarafından geliştirilen Yazma dersi programının değerlendirmesidir. Çalışmanın bulguları, programın etkili olduğunu ancak içerik ögesindeki bazı konuların, öğrenci ihtiyacını karşılamadığı için çıkarılması gerektiğini göstermektedir. You (2004) Çin'deki bir devlet üniversitesinin hazırlık bölümünde uygulanan Yazma dersi programını değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları, programın değerlendirme ve öğrenme-öğretme süreçleri ögelerinde aksayan yönler olduğunu göstermektedir. Ramirez'in (2005), Kosta Rika Üniversitesi Modern Diller Bölümü'nde yürüttüğü program değerlendirme çalışması temele aldığı yaklaşım ve veri toplama araçları açısından diğer tüm çalışmalardan farklıdır. Ramirez beş yıl önce geliştirdiği programdaki aksayan yönleri ortaya çıkarmak için programın ögelerini ya da uygulamaları değerlendirmek yerine yazma süreçlerinde temele aldıkları felsefi yaklaşımı değerlendirmiştir. Araştırma verilerini, öğretim elemanları ile sekiz ay boyunca elektronik posta aracılığı ile yaptıkları görüşmelerden elde etmiştir. Reichelt'in (2005), Polonya'da farklı düzeydeki okullarda yürüttüğü program değerlendirme çalışması, bulguları açısından You'nun (2004) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Reichelt'in (2005) öğretmenlerle ve öğrencilerle yaptığı görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerinden elde ettiği bulgular, tüm düzeylerdeki okulların yazma programlarının değerlendirme ögesinin öğrenci ihtiyaçlarına göre tekrar şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Hu'nun (2007) Çinli öğrencilerin Singapur üniversitelerinde lisans eğitimleri öncesi aldıkları altı aylık Yazma dersi programını değerlendirdiği çalışması, Tütüniş'in (2000) çalışması gibi öncelikli olarak bir yazma programı geliştirme çalışmasıdır. Hu (2007), geliştirdiği programı uygulamaya koyduğunda, içeriğin, materyallerin, öğretim yöntemlerinin ve hedeflere ne derecede ulaşıldığının değerlendirildiği bir program değerlendirme çalışması da yürütmüştür. Araştırmanın bulguları programın etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye'deki ortaöğretim ve yükseköğretimdeki hazırlık sınıflarında yazma becerisi bir ders olarak okutulmasına karşın, bu ders programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışma daha önceden de bahsedildiği gibi çok azdır. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı da Yazma dersinin yürütüldüğü bu yükseköğretim kurumlarından biridir. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık sınıfı Regular grupta Yazma dersi programı yaklaşık 15 yıldır uygulanmaktadır. Bu uzun zaman zarfında söz konusu programı tamamlayan öğrenciler, bu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve fakültelerdeki öğretim üyeleri ayrıca Yabancı Diller Bölümünde Regular grupta yazma dersi veren öğretim elemanları programın işlemeyen, yetersiz kalan yönleri hakkında eleştirilerde bulunmuşlardır. Eleştirilere ve çok uzun yıllardır uygulanıyor olmasına karşın söz konusu yazma programının sistematik değerlendirilmesi yapılmamıştır. Yurt içi ve yurt dışındaki alanyazında ulaşılabilen Yazma dersi programı değerlendirme çalışması sayısı, yeni program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına yön verecek derecede yeterli değildir.

Bütün bu nedenlerden dolayı yapılma gereksinimi duyulan bu çalışmayla, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının öğelerine ilişkin olarak öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya koymak ve elde edilen bulgular ışığında programın işleyip işlemeyen yönlerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin, yazma dersini veren öğretim elemanlarının ve yazma komitesi üyelerinin Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Regular grupta uygulanan yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve elde edilen bulgular doğrultusunda programın eksik ya da aksayan yönlerini belirleyip program geliştirme çalışmaları için öneriler sunmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Fakültelerin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve Regular Yazma dersi programını tamamlayan öğrencilerin Yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutları ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İngilizce hazırlık sınıfında Regular grupta öğrenim gören öğrencilerin, Yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutları ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Yazma dersi veren öğretim elemanlarının Yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutları ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Yazma komitesi üyelerinin Yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uzun yıllardır uygulanmakta olan Regular Yazma dersi programı daha önce sistematik bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Bu nedenle, programın geliştirilmesine yönelik sistematik bir çalışma da yapılmamıştır. Program tasarısının, değerlendirme boyutu sayesinde kendini yenileyip geliştiren, sürekli bir döngü olduğu düşünülürse, bu boyutun göz ardı edilmesinin programda sorunlara yol açacağı düşünülmektedir. Yapılacak olan bu değerlendirme çalışmasıyla, Yazma dersi programındaki eksikliklerin ve uygulamalardaki aksayan yönlerin ortaya çıkacağı, bu sorunların, programın hangi boyutundan kaynaklandığının belirlenmesinin, programın geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayı önemli kılan bir başka neden de, İngilizce dil eğitiminde, özellikle Yazma dersinin değerlendirilmesine yönelik alanyazındaki araştırma sayısının az olmasıdır. Yapılan araştırmalar genelde üniversitelerin hazırlık sınıflarının İngilizce programlarının bütüncül değerlendirmelerini içermektedir. Alanyazında, sayıları çok az olmakla beraber, Yazma dersi programlarının değerlendirmelerini de görmekteyiz. Muşlu'nun (2007) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan yazma dersi programı öğretmen görüşleri

doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma ise, Muşlu'nun tezinden farklı olarak, programın yeni ve eski öğrencilerinin görüşlerini de içermektedir. Bunun çalışmaya daha geniş bir bakış açısı kattığı düşünülmektedir. Tütüniş'in 2000 yılında, Trakya Üniversitesi İngilizce Dili Öğretimi Bölümü'nde yaptığı çalışma araştırmacı tarafından geliştirilen yazma dersi programının değerlendirmesidir. Tütüniş'in çalışmasında programın etkililiğini ortaya koymak için eriş testi uygulanmış ve öğrencilerin görüşleri anket yardımıyla alınmıştır. Tütüniş'in çalışmasından farklı olarak, bu çalışmada Yazma dersi veren öğretim elemanları ve komite üyelerinin de programla ilgili görüşleri yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmada program katılımcılarının görüşleri yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. You'nun 2004 yılında Çin'deki bir devlet üniversitesinin hazırlık bölümünde yaptığı Yazma dersi programı değerlendirme çalışması bir gözlem raporu niteliğindedir. You'nun çalışmasında veri toplama araçları, öğretmenlerle yaptığı görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerdir. Ramirez'in (2005) Kosta Rika Üniversitesi Modern Diller Bölümü'nde yaptığı program değerlendirme çalışması veri toplama araçları açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Çalışmada veriler, sekiz ay boyunca elektronik posta aracılığıyla yürütülen görüşmelerden elde edilmiştir. Reichelt'in (2005) Polonya'da yürüttüğü yazma programı değerlendirme çalışması da veri toplama araçları açısından You'nun (2004) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Gözlem ve görüşme Reichelt'in de veri toplama araçlarıdır. Hu'nun (2007) Çin'de lisans öncesi hazırlık amacıyla uygulanan altı aylık Yazma dersi programını değerlendirdiği çalışmasında öğrencilere eriş testi uygulamış, ayrıca öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili görüşlerini almak için hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına anket uygulamıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmasında, yönetim haricindeki tüm program katılımcılarının (hazırlık sınıfı öğrencileri, bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, öğretim elemanları, yazma komitesi üyeleri) görüşleri uygulanan anket ve görüşmelerle alındığı için, ilgili alanyazında yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda süreç-odaklı yazma yaklaşımının (süreç yaklaşımı), ikinci dilde yazma öğretiminde kullanılmasının ne kadar etkili olduğu ile ilgili tartışmalar

yaşanmaktadır (Lavelle ve Zuercher, 2001; Myles, 2002; Matsuda, 2003; Atkinson, 2003; Hinkel, 2004; Bruton, 2005) . Hinkel, (2004) süreç yaklaşımının kaynağını anadilde yapılan yazma çalışmalarından aldığını belirtmiş, yabancı dilde yazan öğrencilerin, o dildeki yetkinliklerinin anadildeki kadar iyi olamayacağını, dolayısıyla süreç-odaklı yaklaşımının bu öğrenciler için uygun olmadığını vurgulamıştır. Yapılan bu çalışma ile bu konudaki tartışmalara da ışık tutulacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Yapılacak olan araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Öğretim elemanları ve yazma komitesi üyeleri görüşme sorularına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Hazırlık sınıfı öğrencileri ve bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler anket ve görüşme sorularına içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıfında, öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlerdeki derslerin İngilizce okutulma ağırlıklarına göre Basic ve Regular olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Regular grup, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Kimya Mühendisliği, İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu iki grupta farklı Yazma dersi programları uygulanmaktadır. Bu çalışma, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıfı Regular grupta uygulanmakta olan Yazma dersi programı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anket ile öğrenci, öğretim elemanı ve yazma komitesi üyelerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazılı anlatım (Writing): Bir duygunun, bir düşüncenin, bir isteğin yazı ile anlatılmasına yazılı anlatım denir. Yazılı anlatıma, kompozisyon ya da yalnızca yazı da denir (İleri, 1998: 11).

Süreç-odaklı yazma yaklaşımı ya da süreç yaklaşımı (Process Writing):

Yazılı anlatımı bilişsel bir problem çözme süreci olarak gören, ortaya çıkan üründen çok yazarın geçtiği süreçlere odaklanan ve bu süreçlerin doğrusal değil tekrarlı olduğunu vurgulayan yaklaşım (Norton, 1989).

Yazılı anlatım şekilleri (organizasyon şekilleri):

Yapılan çalışmada, anlatım yolları ve teknikleri birbirinden farklı olan paragrafları tanımlamak için yazılı anlatım şekilleri ve organizasyon şekilleri terimleri (aynı anlamda) kullanılmıştır.

Regular grup:

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören, Bölüm derslerini ağırlıklı olarak (% 70 ve üzeri) İngilizce göreceğ öğrencilerin oluşturduğu gruba verilen isim. Regular grup, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Kimya Mühendisliği, İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

1.7. Kısaltmalar

BÖ: Bölüm öğrencisi

HÖ: Hazırlık sınıfı öğrencisi

KÜ: Komite üyesi

ÖE: Öğretim elemanı

İK: İktisat Bölümü

İŞ: İşletme Bölümü

UI: Uluslararası İlişkiler Bölümü

KM: Kimya Mühendisliği

ID: İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yazma dersi ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar ayrıntılarıyla yer almaktadır.

2.1 Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında, yabancı dil öğretimi, yazma becerisi, süreç yaklaşımı, eğitim programı geliştirme ve değerlendirme başlıkları altında, bu konularla ilgili olarak alanyazında yer alan bilgiler sunulmuştur.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, “belirli bir amaç için anadil dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2007: 465). Yabancı dil öğretimi, sadece günümüzde değil, Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne uzanan tarihsel süreçte de, uluslar arasında artan sosyal, ekonomik, kültürel, politik ve askeri ilişkileri sağlamada büyük bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2007b: 3).

Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, Tanzimat’a kadar olan dönemde Enderun’da Arapça ve Fransızca eğitimi yapıldığı görülmektedir. Tanzimat’tan sonra, yabancı dil öğretimi ilk kez okul programlarına Fransızcayla girmiş, Meşrutiyet döneminde siyasi ilişkiler nedeni ile Almanca etkisini göstermiştir (Demirel, 2007b: 4-7). Türkiye Cumhuriyeti’nin 1923’te kurulması ile batılılaşma hareketi başlamış ve bu beraberinde Avrupa Kıtası ve Fransızca dili ile güçlü bağların kurulmasına yol açmıştır. 1950’lerde ise, ekonomik ve askeri gücü elinde bulduran Amerika Birleşik Devletleri ile siyasi yakınlaşmalar başlamış ve bunun sonucunda ülkedeki yabancı dil eğitimi İngilizce diline kaymıştır (Doğançay Aktuna, 1998: 27). 1964 yılından itibaren yabancı dil öğretiminde Avrupa Konseyi ile işbirliğine gidilmiş 1970’te ilk ders kitapları yazılmaya başlanmıştır. 1980’li yıllarda Ortak Pazar’a

girme çabalarının sonucu olarak yabancı dille öğretim yapan orta ve yükseköğretim kurumları çoğalmıştır (Demircan, 1990: 181). Günümüzde, yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiştir. Yüksek öğretim kurumlarında ise yabancı dil, kurumların özelliklerine ve bu kurumların yabancı dil konusunda benimsedikleri politikaya göre yürütülmektedir (Demirel, 2007b: 11). 2005 yılı itibarıyla, toplam 26 üniversite, bazı bölümlerinde eğitim dili olarak İngilizceyi kabul etmiştir (Kırkgöz, 2005: 102).

4 Aralık 2008 tarihli 27074 sayılı Resmi Gazetede, Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğin ikinci bölümü, madde 4'te yabancı dil öğretiminin amacı aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

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 sağlamaktır.

Yukarıdaki maddede de belirtildiği gibi, çok boyutlu, geniş kapsamlı bir dil programının temelinde dört temel dil becerisi (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) yer almaktadır (Finocchiaro, 1969). Bu nedenle Demirel (2007b: 29), yabancı dil öğretimindeki temel ilkelerden birincisini, bu dört beceriyi geliştirmek olarak işaret etmiştir. Diğer ilkeleri ise, öğretim etkinliklerinin planlanması, basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme, görsel ve işitsel araçlar kullanma, anadili gerekli durumlarda kullanma, bir seferde bir tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme olarak sıralamıştır (Demirel, 2007b: 30-32).

Geliştirilmesi gereken bu temel beceriler arasında yazma becerisi ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Çünkü yazma doğası gereği diğer becerileri ve birçok alt beceriyi kapsar. Öğrenci, yazma sırasında karmaşık bilişsel süreçlerden geçmekte aynı zamanda dilbilgisi ve yazım kurallarını doğru kullanılması gerekmektedir, dolayısıyla

öğrenilmesi zor olan ve zaman alan bir beceridir. Bu zorlu süreci öğrenci açısından kolaylaştırmak ve öğrenme düzeyini arttırmak için yazma sürecinin çok iyi tanımlanması gerekmektedir.

2.1.2. Yazma Becerisi

Yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutan yazma becerisinin geliştirilmesi öğrenciler için zor bir süreçtir. Yazma, düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve genişletilmesini içeren bilişsel süreçleri gerektirir. Çünkü yazar bildiği ve inandığı şeylerle metin arasında ilişki kurarak, bir anlam yaratır (Wittrock, 1983; akt. Flood ve Lapp, 1987: 15). İnal (2006: 181), yazmayı, doğru dilbilgisi kullanımı, sözcük bilgisi, noktalama işaretleri, içeriğin bütüncül ve tutarlı oluşturulması, organizasyon becerileri, yazım kuralları gibi birçok faktörü kapsayan karmaşık bir süreç olarak nitelemekte, yazmadaki zorluğun bundan kaynaklandığını belirtmektedir. Byrne'a (1988) göre ise, yazma becerisi, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel, bilişsel sorunlardan dolayı öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları beceridir (Byrne, 1988; akt. Maltepe, 2006: 58). Cecil' e göre (1999) kişinin kendini ifade edebilmesi çok zahmetli ve zaman alan bir süreçtir. İletişim becerileri arasında en zor olanının yazma olması, diğer becerileri de bir şekilde kapsamından kaynaklanmaktadır. Yazar aynı zamanda hem okuyucu hem de konuşmacıdır. Firkins, Forey ve Sengupta (2007) yazmayı, öğrencinin hem söz sanatları hem de dilbilimsel açıdan doğru bir metin üretmek zorunda olduğu, zorluklarla dolu bir süreç olarak nitelemekte ve bu sürecin İngilizce yeterlilik düzeyi düşük öğrenciler için daha da zor olduğunu belirtmektedirler. Rao (2007), yazma becerisinin İngilizce dil edinimindeki kapsamlı yerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Yazma, İngilizce dilini öğrenme ve öğretmede her zaman önemli bir beceri olarak görülmüştür. Yazma düşünmeyi tetikler, öğrencileri konsantre olmaya ve düşüncelerini organize etmeye zorlar, özetleme, analiz etme ve eleştiri becerilerini geliştirir; İngilizce öğrenmeyi ve düşünmeyi güdüler. (Rao, 2007: 100)

Chen, (2002: 59) yazmayı sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bir öğrenme, bilgi ve düşünceleri örgütleme aracı olarak görmektedir. Öğrencilerin yazma derslerinde düşüncelerini sözcüklere ve kağıda dökmekte zorlandıklarını

gözlemlediklerini belirten Chen, (2002: 59) bunun nedenini öğrencilerin kafalarının sözcük kullanımı ve cümle yapısı konusunda karışık olmasına, ayrıca sözcük seçimi, alternatif ifade ve kültürel bilgi konusundaki yetersizliklerinin onları sınırlamasına bağlamaktadır.

Raimes'e göre (1983: 6), düşüncelerin açık, akıcı ve etkili bir biçimde yazılı olarak iletilebilmesi için bir yazının üretilmesi sürecinin bileşenleri şunlardır:

1. Sözdizim (tümce yapısı, tümcelelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler, vb.)
2. İçerik (tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.)
3. Dilbilgisi (özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar)
4. Metin düzeni (paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık)
5. Sözcük seçimi
6. Yazma amacı
7. Hedef kitle (okuyucu)
8. Yazarın yazma süreci (yazma konusunun saptanması, düşünceleri oluşturmak, yazıya başlamak, taslakları oluşturmak, gözden geçirmek, geribildirim almak, tekrar gözden geçirmek, vb.)

Bu nedenle, yazma becerisi öğretimini oluşturan her program etkili bir öğretim için yukarıdaki bileşenleri kapsamak zorundadır (Raimes, 1983; akt. Çakır, 2003: 32,33).

Williams (2003), günümüzde yazma öğretimini etkileyen birçok perspektif ve yaklaşım olduğunu ancak bunlardan hiçbirinin ideal olmadığını savunmaktadır. Silva (1994) ise, ikinci dilde yazma teorisinde, birçok yöntem, ilke ve yaklaşımın etkisi olduğunu ve bunların hiçbirinin tamamen yok olmadan birbirleriyle etkileşime geçerek günümüze kadar var olmayı sürdürdüklerini belirtmektedir. Ancak Silva'ya (1994: 11-17) göre, bu yöntem ve yaklaşımlardan dördü öne çıkmaktadır; kontrollü (ya da güdümlü) kompozisyon, günümüz-geleneksel söz sanatları, süreç yaklaşımı ve akademik amaçlar için İngilizce.

Kontrollü kompozisyon temellerini sözel yaklaşımdan almaktadır. Yazma, bu yöntemde, model paragrafın taklit edildiği, öğrencilerin sözcük bilgisi ve cümle yapılarına dayalı notlandırıldıkları bir sistemdir. Kontrollü kompozisyonda yazma, geliştirilmesi gereken temel bir beceri değil, diğer becerilerin geliştirilmesinde kullanılan yardımcı bir eleman olarak görülmüştür. Ancak 1960'ların ortalarında, bu modelin yetersiz kaldığı açık bir şekilde belli olmuştur. Bu yetersizlik, günümüz-geleneksel söz sanatları yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Silva, 1994: 11-17).

Williams'a (2003: 43) göre, günümüz-geleneksel söz sanatlarının temelleri 19. yüzyılda atılmıştır. Bu yaklaşıma ait yöntemler, ilk kez 1874 yılında Harvard'da verilen ilk kompozisyon derslerinde kullanılmıştır. Matsuda (2003: 70), bu terimin (günümüz-geleneksel söz sanatlarının) ilk kez Daniel Fogarty tarafından 1959 yılındaki bir çalışmada kullanılmış olduğunu belirtir. Fogarty'nin yeni bir yaklaşıma isim vermek gibi bir niyeti yoktur, sadece, o dönemde ders kitaplarının yazmayı ve söz sanatlarını geleneksel bir biçimde öğretmesine gönderme yapmak için bu terimi kullanmıştır. Ancak bu terim daha sonra bir yaklaşımın adına dönüşecektir. Bu yaklaşımın temelinde, yazılı ve sözlü formların mantıksal olarak yapılandırılması ve düzenlenmesi vardır. Bu yaklaşımla birlikte, hem paragrafta hem de kompozisyonda yapıya ve düşüncüyü geliştirme yollarına önem verilmiştir. Yaklaşım genel olarak, model bir paragraf ya da kompozisyonun okunması, analiz edilmesi, daha sonra öğrenilen yapıların orijinal bir metin üretilirken kullanılmasını içerir. Verilen konu ile ilgili fikirler listelenir, ilgisiz olan fikirler elenir, kalan fikirlerden ana ve ara destekleyici cümleler üretilerek bir taslak çerçeve çıkarılır ve metin bu çerçeve kullanılarak yazılır. Bu yaklaşıma göre yazma, temel olarak cümle ve paragrafları öngörülen şekilde düzenleme işidir. Günümüzde bu yaklaşımın etkisi hala sürmekte, hatta bazı sınıflarda uygulamaları devam etmektedir(Silva, 1994: 11-17).

1970'lerin sonunda, kontrollü kompozisyon ve günümüz-geleneksel söz sanatları yaklaşımına bir tepki olarak (her ikisi de yaratıcı ve eleştirel düşüncüyü besleyememişlerdir) süreç yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Süreç yaklaşımında yazı, yazarların fikirlerini keşfedip tekrar formüle ettikleri, doğrusal olmayan, keşif ve

üretim dayalı bir süreç olarak görülür. Bu sınıf ortamına aktarıldığında, öğrenci geniş bir zaman zarfında, minimum müdahale ile pozitif, cesaretlendirici ve işbirliğine dayalı bir çalıştay ortamında ürün oluşturma sürecinden geçer. Öğretmenin rolü, öğrenciye süreç boyunca tüm evrelerde, çeşitli stratejiler üretmede yardımcı olmaktır. Yazma, karmaşık, tekrarlı ve yaratıcı bir süreçtir. Bu yaklaşım çok geniş bir kullanım alanı bulmuş olsa da eleştirilerden kurtulamaz. Bu eleştirilerden biri, İngilizcenin ikinci dil olarak kullanıldığı kompozisyon öğretiminde odak noktasının yazardan okuyucuya kaymış olmasıdır. Bu okuyucu da akademik camiadır (Silva, 1994: 11-17).

Süreç yaklaşımı öğrenciyi akademik çalışmalar için gerçekten hazırlamakta mıdır? Eleştiriler, bu yaklaşımın öğrencilerin üniversitelerdeki bölümlerinde öğrenim görürken karşılaşacakları ortamdan çok daha farklı, yapay bir ortam yarattığı yönündedir. Öğrencilerin, üniversitede derslerde, yaklaşımın basamaklarını takip edecek zamanları olmayacaktır (Silva, 1994: 11-17).

Ayrıca, süreç yaklaşımına getirilen bir diğer eleştiri de, öğrenciler üzerinde üniversitede yapılacak değerlendirme ile ilgili yanlış bir izlenim yaratmasıdır. Süreç yaklaşımında değerlendirilecek kağıt genellikle bir çok aşamada hem öğretmen hem de akranlar tarafından kontrol edilmektedir. Ancak, üniversitede öğrenci tarafından tek bir oturumda yazılacak olan kağıt, öğretmen tarafından bir kerede, ürün-odaklı olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık akademik amaçlar için İngilizce, akademik dilin janrlarına ve akademik yazma görevlerine odaklanmaktadır ve bunu öğrencilerin karşılaşacakları gerçek ortamlardaki gibi yapmaktadır (Silva, 1994: 11-17). Her ne kadar eleştirelere uğrasa da, günümüzde yazma becerisinin öğretiminde en yaygın olarak kabul gören ve takip edilen yaklaşım süreç yaklaşımıdır.

2.1.3. Süreç Yaklaşımı

Norton (1989), Brown (1994) ve Nunan (1991), günümüzdeki yazma dersi uygulamalarının odak noktasının, ortaya çıkarılan üründen çok, yazma etkinliği süresince yazarın geçtiği süreçler üzerine kaydığını belirtmektedirler. Bu da, yazma dersindeki uygulamalarda ürün-odaklı yaklaşım yerine süreç-odaklı yaklaşımın

benimsendiğini göstermektedir. Ürün-odaklı yaklaşımda, yazarın doğru dil modellerini, istenilen etkili yazılı anlatım türünde, doğru dilbilgisi kullanarak taklit etmesi, kopyalayarak transfer etmesi beklenmektedir. İşbirliğine dayalı, buluş yoluyla öğrenme temelli olan süreç-odaklı yaklaşımda ise yazarın doğru dilbilgisini kullanmasından çok, içerik ve mesaj üzerine yoğunlaşmasına önem verilmektedir. Süreç-odaklı yaklaşım, kaynağını Bruner, Gagné ve Ammon gibi bilişsel psikologların çalışmalarından almaktadır (Norton, 1989; Brown, 1994 ve Nunan, 1991). Williams (2003), süreç yaklaşımının Janet Emig'in 1971 yılında yaptığı bir çalışmayla şekillendiğini belirtmiştir. Yazma süreci yazar yazıyı oluştururken içinden geçtiği bir dizi evreden oluşur. Bu evreler ya da basamaklar yazılı anlatım alanında otorite kabul edilen Janet Emig, James Britton, Donald Graves ve Donald Murray tarafından tanımlanmıştır. Basamaklara verilen isimler farklılık gösterse de, genel olarak beş kategoriden oluşur: (a) yazma öncesi çalışmalar, (b) taslak çıkarma, (c) gözden geçirme, (d) son halini verme (redaksiyon), (e) paylaşma –yayınlama- (Hoskisson ve Tompkins, 1987: 163). Williams (2003) bu basamaklara ara basamaklar da ekleyerek, süreci daha ayrıntılı bir şekilde Çizelge 2.1'deki gibi açıklamıştır.

Süreç-odaklı yaklaşım modellerinden en çok referans gösterileni Flowers ve Hayes (Norton, 1989: 272) modelidir. Yazma eyleminin nasıl gerçekleştirildiğine dair bilgiler, Flower ve Hayes'in araştırmalarında kullandıkları ve daha sonra benzer araştırmalarda sıkça kullanılan "Sesli Düşünme Protokolleri" modelinin kullanılması ile mümkün olmuştur (Johns, 1994: 26). Bu model çerçevesinde bireylerin yazarken ne düşündüklerini tanımlamak için sesli konuşurma yaklaşımı izlenmekte; böylelikle basit ya da örtük süreçler açığa çıkarılabilmektedir (Maltepe, 2006: 57).

Flower ve Hayes modeline göre yazma eylemi bir problem çözme süreci gibidir. Yazar, yazacağı konuya bir probleme yaklaşır gibi yaklaşmaktadır. Yazma görevine başlarken, verilen konuyu, okuyucuyu ve seçilen yazma türünün gereklerini göz önüne almak zorundadır. Bunları göz önünde bulundurarak, yazma görevi ile ilgili planlamaları yapar. Bu planlar, konuyla ilgili fikir üretmeyi, bu fikirleri örgütlemeyi ve asıl amacı belirlemeyi içerir. Yazar bunları yaparken, bu süreçlerle ilgili bilgilerin

depolanmış olduğu uzun-sürelî bellek sürekli etkindir. Yazılı ilk taslak tamamlanınca, yazar metni gözden geçirir, metni değerlendirip gerekli değişiklikleri ve düzeltmeleri yapar.

Çizelge 2.1. Yazma Sürecinin Basamakları (Williams, 2003: 107)

Yazma Süreci	Tanımlama	Betimleme
Ön yazım	Verilen yazma göreviyle ilgili fikirleri, stratejileri ve bilgileri üretme.	Ön yazım etkinlikleri birinci taslak çıkarılmadan önce başlar. Bu etkinlikler tartışma, taslak bir çerçeve oluşturma ve serbest yazmayı içerir.
Planlama	Yazma öncesi üretilen materyal üzerinde, amaca ulaşmak için nasıl bir plan yapılması gerektiğini düşünme.	Söylem amacını, öğelerini, yapısını, metnin temel amacını, bu elemanların birbirleri ile ilişkilerini düşünmek. Savlar için destek fikirler üretmek.
Taslak Çıkarma	Yapılan planla uyumlu olan sözcükleri kağıda dökme.	Taslak çıkarmak zaman alır. Başarılı yazarlar çok nadir olarak metnin tümünü tek oturumda hatta aynı gün içerisinde yazmaya çalışırlar.
Duraksama	Yazmak yerine durup, ne yazıldığını ve bunların başta yapılan planla ne derece örtüştüğünü düşünen anlar.	Duraksama hem başarılı hem de başarısız yazarlar için geçerlidir; ancak farklı şekillerde. Başarılı yazarlar, bu anlarda metnin planlananla ne kadar örtüştüğünü, okuyucunun ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını ve bütüncül olarak organizasyonu düşünür.
Okuma	Duraksama sırasında ne yazdığını okuduğun anlar.	Okuma ve yazma birbirleriyle çok ilintili aktivitelerdir. İyi yazarlar iyi okuyucu, iyi okuyucular iyi yazarlardır. Bu okumalar duraksamalardaki düşünme süreçleri için çok önemlidir.
Gözden geçirme	Büyük çapta değişiklikler yapmak için metni gerçek anlamda tekrar görme.	Birinci taslak yazıldıktan sonra yapılır. Planlanmış olanla yazılmış olan metni örtüştürmek için yapılacak değişiklikleri içerir. Gerçek bir gözden geçirme, neredeyse her zaman arkadaşlardan fikir almayı içerir.
Redaksiyon	Noktalama, yazın, cümle uzunlukları gibi cümle bazındaki hatalara odaklanma.	Amacınız metne profesyonel bir görünüm kazandırmaktır.
Yayınlama	Tamamlanmış metni okuyucu ile paylaşma.	Bu her zaman yazınızı bir dergide yayınlamak değildir. Bu kağıdınızı öğretmene teslim etmeyi ya da arkadaşlarla paylaşmayı içerir.

Bu süreçte yine yazarın uzun-süreli bellekten bilgi akışı devam etmektedir. Bu döngü, yazar, metinde düzeltilmesi gereken herhangi bir nokta kalmadığına inanana kadar devam eder (Norton, 1989: 272).

Süreç yaklaşımının esaslarını belirlemiş olan Flower ve Hayes'in süreç yaklaşım modeli tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yazma becerisi öğretiminde en sık kullanılan modellerden biridir. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Regular gruplarda uygulanan Yazma dersinde, Flower ve Hayes'in süreç yaklaşım modeli temel alınmıştır. Regular grupta uygulanan bu model genel olarak beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar: fikirlerin üretildiği ve organizasyonun yapıldığı yazma öncesi çalışmalar, taslak çıkarma, arkadaş ve öğretim elemanı kontrolünü içeren gözden geçirme, metne son halini verme ve paylaşmadır. Öğrenci yazması gereken konuyu öğrendikten sonra, konuyla ilgili geçmiş bilgilerini yoklayarak ya da konuyla ilgili araştırma yaparak fikir üretir. Fikir üretme aşaması, bireysel yapıldığı gibi, tartışma ya da beyin fırtınası teknikleri kullanılarak ikili, grup ya da sınıf çalışması şeklinde de yapılmaktadır. Üretilen fikirler gruplandırılır, konuyla ilgili olmayanlar elenir, ana ve yardımcı fikirler oluşturulur, bu organizasyon basamağıdır. Daha sonra, öğrenci ilk taslağı yazar. İlk taslak, öğretim elemanının ya da öğrencinin belirlediği başka bir öğrenci tarafından, ders kitabındaki kontrol listesi kullanılarak okunur ve değerlendirilir. Kağıdını geri alan öğrenci, arkadaşının eleştirileri doğrultusunda kağıdını gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapar. Öğrenci daha sonra kağıdını bir kez daha kontrol edilmesi için öğretim elemanına verir. Öğretim elemanı, öğrenci kağıdındaki hataların yerini sembollerle gösterir ve yönlendirici notlar yazar. Öğrenci hatalarını kendi düzeltir. Bu aşamalar, metni gözden geçirme basamağına aittir. Daha sonra öğrenci metne son halini verir ve öğretim elemanına teslim etmek üzere dosyasına koyar.

Bu sürecin tüm basamaklarının takip edilmesi ve bunun standart olarak tüm sınıflarda aynı şekilde işe koşulması büyük önem taşımaktadır. Bundan emin olmanın tek yolu programı değerlendirmektir. Ancak bu şekilde, sürecin tüm sınıflarda aynı şekilde işe koşulup koşulmadığı, süreç içinde eksik kalan, aksayan yanlar olup

olmadığı, eğer varsa, bunun programın hangi öge ya da ögelerinden kaynaklandığı ortaya konabilir.

2.1.4. Eğitim Programı Geliştirme ve Değerlendirme

“Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir” (Demirel, 2007: 6; Ertürk, 1972: 12). Eğitimi, girdi, süreç, çıktı ve dönüt örüntüsünden oluşan açık bir sistem olarak ele alan Sönmez (2005:7), bu açık sistemin yapılandırılmasının eğitim programları yoluyla yapılabileceğini belirtmiştir. Eğitim programı (yetişek ya da izlenice), öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2007,11). Varış (1978: 17), eğitim programının, bir eğitim kurumunun, kendi ve milli eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik olarak bireylere sağladığı tüm çalışmaları kapsadığını belirtmiştir. Saylor, Alexander ve Lewis (1981: 8) ise eğitim programını en geniş çerçevede ele almış ve eğitilecek bireyler için öğrenme fırsatları sunulmasına yönelik bir plan olarak tanımlamışlardır. Tanımlar farklılık gösterse de, değişmeyen en önemli gerçek, eğitimin niteliğinin, uygulanan eğitim programına bağlı olduğudur.

Eğitimin niteliğinin artırılması ve programların daha etkili hale getirilmesi program geliştirme ile mümkün olabilir (Erden, 1998: 2). Varış (1978: 20), program geliştirmeyi, “gerek okul içinde gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü” olarak nitelendirmektedir. Demirel ise (2006: 5) program geliştirmeyi, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Erden (1998: 4), program geliştirmenin sürekli bir çalışma olduğunu belirtmiş ve en genel anlamıyla, “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci” olarak tanımlamıştır. Ertürk (1972, 13), program geliştirme sürecinde cevaplandırılması gereken soruların aşağıdakiler olduğunu belirtmiştir:

1. Eğitim hedefleri neler olmalıdır?
2. Öğrenciler bu istendik davranışların kendilerinde gelişmesi için hangi yaşantılardan geçmelidir?
3. Bu davranışların geliştirme çalışmaları nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışların geliştirilmesi ne derecede etkili olmuştur?
5. 4. sorunun cevapları doğrultusunda, var olan programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Ertürk'ün de belirttiği gibi programın değerlendirilmesi, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı bölümü olarak ele alınmaktadır.

Erden (1998: 2), “değerlendirmenin, program geliştirme sürecini tamamladığını ve yeni gelişmelere olanak hazırladığını” ifade etmiştir. Demirel (2006, 176), program değerlendirmeyi, “programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içeren, programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak nitelendirmektedir. Brown (1990: 223) program değerlendirmeyi “programın gelişimine yardım etmede ve programın etkililiğini, verimliliğini, katılımcılarının tutumlarını ölçmede gerekli olan ilgili tüm verilerin, belli bir kurum bağlamında sistematik bir şekilde toplanması ve analizi” olarak tanımlamıştır. Kelly (1999: 138) ise değerlendirme sürecini “belirli bir eğitim etkinliğinin değeri ve etkililiği ile ilgili yargıda bulunma çabası” olarak ortaya koymuş ve “sürekli değişim ve gelişim için en önemli öge olarak, programların devamlı bir değerlendirmeye tabi tutulması” gerektiğini vurgulamıştır. Nunan (1989), bir program modelinin ancak değerlendirme ögesiyle bir bütün olacağını öne sürmektedir. Program değerlendirmenin tutarlı ve her türlü veriyi, detayı içerecek geniş bir şekilde yapılması gerektiğini söyleyen Henson (2003), günümüzde yapılan çalışmaların çoğunu böyle olmadıkları için eleştirmektedir. Ertürk (1972: 107), programın istendik davranışları ortaya çıkarmada ne derece etkili olduğunun sürekli araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu değerlendirme gereğinin dayanakları olarak “(1) programın her ne kadar iyi hazırlanmış olsa da bir denence olmadan öteye gidememesini, (2) program unsurlarının

uygulama sonrasında kalite kontrolün gerekliliğini, (3) değerlendirmenin, programa kendini onarıcı olma olanağı veren vazgeçilmez bir tamamlayıcı olmasını” göstermiştir.

Program değerlendirme konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Demirel (2006: 177) değerlendirme yapılırken programın tüm öğelerine tek tek bakmak gerektiğini ileri sürmektedir. Erden (1998, 21-22) de, “sadece ürüne ve erişiyeye bakarak programın aksayan ve eksik yönlerini belirlemenin çok mümkün olmadığını” ifade etmekte ve programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin değerlendirilmesinin yani programın öğelerine dönük olarak yapılacak değerlendirmenin daha uygun olacağını belirtmektedir. Ertürk (1972: 114, 115), program değerlendirme yaklaşımlarını altı başlık altında toplamaktadır. Bunlar; değerlendirmenin (1) program tasarımına bakarak, (2) ortama bakarak, (3) başarıya bakarak, (4) erişiyeye bakarak, (5) öğrenmeye bakarak, (6) ürüne bakarak yapılmasıdır. Sönmez (2005: 397-399) de program öğelerinin özelliklerinden yola çıkarak belirlenmiş olan farklı değerlendirme yaklaşımlarını şu şekilde sıralamaktadır; (1) sisteme ve öğelerine, öğeler arasındaki ilişkilere kuramsal açıdan bakılarak yapılan değerlendirme, (2) yalnız çıktılara bakılarak yapılan değerlendirme, (3) işlemler ve çıktılara bakılarak yapılan değerlendirme, (4) girdi ve çıktılara bakılarak yapılan değerlendirme, (5) girdiler-işlemler ve çıktılara bakılarak yapılan değerlendirme, (6) sistemin tüm öğelerine bakılarak yapılan değerlendirme.

Program değerlendirmesine ilişkin farklı program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modeller, değerlendirme çalışmasının yapısını ve temel kavramlarını ortaya koyarlar. Değerlendirme yapacak olan kişilere, program hakkında tanımlama yapmada, yargıya varmada ve önerilerde bulunmada bu temel kavramları nasıl kullanacakları konusunda rehber olurlar (Madaus ve Kellaghan, 2000: 19,20). Hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael değerlendirme modeli, farklar yaklaşımı modeli, uygunluk-olasılık modeli, bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli, eğitsel eleştiri modeli, toplam değerlendirme modeli, ihtiyaca cevap veren program değerlendirme modeli belli başlı program değerlendirme modellerindedir (Demirel,2006; Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2000).

Araştırmada kullanılan değerlendirme yaklaşımı programın öğelerine dönük değerlendirmedir. Bu araştırmada programın her bir ögesi, program katılımcılarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. EÜ Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık sınıfı Regular Yazma dersi programı çok uzun yıllardır uygulanmasına karşın daha önce herhangi bir değerlendirilmeye tabi tutulmamıştır. Dolayısıyla, programda ne gibi sorunların olduğu, eksik ya da aksayan yönlerinin bulunup bulunmadığı bilinmemektedir. Bu sorunlar varsa da bunların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Programın öğelerine dönük değerlendirmede programın düzeltilmesi ve geliştirilmesi için her bir öge değerlendirilir ve bu amaçla program katılımcılarının görüşlerine başvurulur (Bayrak ve Erden, 2007; Patton, 1987). Bu nedenle, araştırmanın yapılma amacına uygun olarak, temele programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımının alınmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında yer alan, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve yayınlar sunulmuştur.

Yapılan alanyazın taramasında, yazma ile ilgili araştırma ve çalışmaların daha çok yazmada bilişsel süreçlerin işleyişi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğretim teknikleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. İngilizce yazma dersi programının değerlendirilmesiyle ilgili az sayıda kaynağa ulaşılabilmektedir.

2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Muşlu'nun 2007 yılında, yüksek lisans tezi olarak yaptığı araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2005–2006 güz öğretim dönemi yazma dersi programına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak olarak belirtilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, farklı düzeylerde yazma dersi veren 48 öğretmenden oluşmaktadır. Bu betimsel çalışmada, 48 öğretmene yazma dersi programı ile ilgili görüşlerini almak üzere anket uygulanmış, daha sonra araştırmayı derinleştirmek amacı ile 48 öğretmenden 18'i ile yarı yapılandırılmış görüşme

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan 18 öğretmenin seçiminde, öğretmenlerin farklı düzeylerde derse giriyor olmaları, programın hazırlanma ve materyal geliştirme sürecinde yer almış olmaları ve anketteki sorulara aşırı uçlarda cevap vermiş olmaları kriterleri göz önüne alınmıştır. Araştırmanın ders materyali ile ilgili bulguları, derste kullanılan materyalin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını, materyaldeki alıştırmaların nicel ve nitel olarak yetersiz olduğunu bu nedenle yardımcı kitaba gerek duyulduğunu, materyalin öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyinin üstünde olduğunu göstermektedir. Kullanılan materyalin içeriğinde, düzeyinde ve formatında değişikliğe gidilmesi önerilmektedir. Muşlu'nun araştırmasında öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulan süreç-janr yaklaşımı ile ilgili bulgular, bu yaklaşımın öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı yönündedir. Çünkü bu şekilde öğrenciler bölümlerinde kullanacakları yazın türleri ile ilgili ürün ortaya koyabilmektedirler. Ancak öğretmenlerin yarısının daha önce bu yaklaşımla ilgili bilgileri olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğretmenler, yapılacak atölye çalışmaları ile bu konudaki eksikliklerini kapatacaklarını düşünmektedirler. Bir başka bulgu da tüm düzeylerde, yazın türlerinin aynı haftada öğretilmesidir. Ancak düşük düzeylerdeki sınıflarda, hem yazın türünün hem de dilbilgisi yapılarının öğretilmesi çok daha uzun zaman almaktadır. Bu nedenle, bir sonraki dönemin konular listesinin bu sorun göz önüne alınarak düzenlenmesi önerilmiştir.

Tütüniş'in (2000) Trakya Üniversitesi İngilizce Dili Öğretimi Bölümü'nde yürüttüğü Yazma Dersi Projesi, bölümün ikinci sınıf öğrencileri için yeni bir yazma dersi programı geliştirme projesidir. Tütüniş program tasarısını uygulamaya geçirdiğinde, program değerlendirme sürecini de işe koşturmuştur. İçerik tabanlı bu yeni programın etkililiği hakkında yargıya varmak için erişim testi kullanılmış, program uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri anketler aracılığıyla alınmıştır. Bulgulardan edinilen sonuçlar uyarınca programın etkili olduğu ancak bazı değişiklikler yapılması, hatta içerik kısmından bazı bölümlerin çıkarılması uygun bulunmuştur (Tütüniş, 2000). Bu örnekte de görüldüğü üzere bir program, değerinin ve etkililiğinin ortaya çıkarılması açısından değerlendirilmeye tabi tutulmalıdır.

Oktar Ergün ve Saraçbaşı'nın 2004 yılında, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sundukları çalışmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yürütülen Basic İngilizce Programının etkililiğini değerlendirme olarak belirtilmiştir. Bu araştırmanın evrenini, 2000–2001 eğitim-öğretim döneminde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan, eğitim dili %100 ve %30 İngilizce olan, farklı fakülte ve bölümlere kayıtlı, önceki yıllarda İngilizce hazırlık eğitimi almış, araştırma sürecinde 3. ve 4. sınıflarda eğitimlerine devam eden tüm öğrenciler ile söz konusu bölümlerde görevli, farklı akademik ünvanlara sahip tüm öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak bölümlerden 192 öğrenci ve 135 öğretim görevlisi seçilmiştir. Veriler, öğrencilerin akademik çalışmalarını başarıyla sürdürebilmeleri için gerekli olan yabancı dil bilgisi ve becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) konusunda ne kadar yeterli olduklarını ve hangi dil becerilerini daha çok geliştirmeleri gerektiğini araştıran sorulardan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, dinlemeyi en zor gelişen dilsel beceri olarak göstermektedir. Bu konuda öğrenci ve öğretim görevlileri paralel görüş bildirmişlerdir. Eğitim dili %100 İngilizce olan grubun dersleri dinlemede daha az zorlandığı ortaya çıkmıştır. Hem öğretim görevlileri hem de öğrenciler, öğrencilerin İngilizce bilgilerinin yetersiz olduğundan dolayı kendilerini ifade etmede güçlük çektiklerini, hata yapma kaygısı nedeniyle sınıf içi tartışma ve konuşmalara katılmak istemediklerini söylemişlerdir. Konuşmadaki bu sıkıntı akademik başarıyı etkilemektedir, ancak öğrenciler, öğretim görevlilerinin kendilerine bu konuda yeterince destek vermediklerini düşünmektedirler. Okuma becerisinin ise diğer beceriler arasında, eğitim programında en çok yer verilen ve geliştirilen beceri olduğu söylenmektedir. Araştırma sonuçları, yazma becerisinin eğitim programında en çok ihmal edilen ve geliştirilmesi gereken bir boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda düşüncelerini etkin bir şekilde yazılı olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Bütün bu bulgular ışığında eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda bir takım değişikliklere gidilmesi ya da programa yeni süreçlerin entegre edilmesi önerilmektedir (Oktar Ergün ve Saraçbaşı 2004).

Yelesen'in (2006) yayınlanmamış yüksek lisans tezi olan araştırması bir program değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, ODTÜ Modern Diller Bölümü' nün verdiği bir ders olan Eng 311'i, dersi veren öğretim elemanları, dersi almakta olan öğrenciler ve bu dersi mezun olmadan önce almış olan yeni mezunların görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Eng 311 dersi, ODTÜ Modern Diller Bölümü' nün verdiği, lisans öğrencilerinin, bölümlerinin isteklerine göre 2., 3., ya da 4. sınıflarda devam ettikleri, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik entegre bir iletişim becerileri dersidir. Araştırmanın katılımcıları üç farklı gruptan oluşmaktadır. Birinci grupta, Eng 311 dersini 2006 güz döneminde almış olan öğrencilerin beşte biri, ikinci grupta dersi 2006 güz döneminde vermiş olan Modern Diller Bölümü öğretim elemanları, üçüncü grup ise dersi 2000–2005 yılları arasında almış olan mezunlar bulunmaktadır. Birinci grupta toplam 923 öğrenci bulunmaktadır, bunlardan 198'inin anket uygulaması için, bölümlerine göre seçildiği belirtilmektedir. Toplam öğretim elemanı sayısı 25'dir ancak bunlardan 22'sine anket uygulanmıştır ve beşi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. 2000–2005 mezunlarından 114 tanesinin mail adresine ulaşılabilmiş ve bu kişilere anket elektronik posta aracılığıyla gönderilmiştir. Öğrenci anketi, dönemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Birinci ankette öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına, her bir hedefi ne kadar önemli bulduklarına yönelik sorular bulunduğu, ikinci ankette ise bunlara ek olarak öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeyle ilgili açık uçlu soruların olduğu belirtilmiştir. Mezunlara uygulanan ankette ders uygulamalarının işe yarayıp yaramadığına dair sorular, öğretim elemanı anketinde ise hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeyle ilgili sorular bulunmaktadır. Elde edilen bulgular, dersin hedeflerinin katılımcılar tarafından önemli bulunduğunu göstermektedir. Özellikle yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili hedeflerin önemi, ikinci ankette elde edilen bulgular arasında en öne çıkan bulgu olmuştur. Ders materyallerinin kalitesi ve içeriği ile ilgili sorunlar olsa da, katılımcılar tarafından genel olarak yararlı bulunmuşlardır. Değerlendirmede standardizasyondan kaynaklanan problemler yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca, öğretim elemanları toplam ders saatini yeterli bulmamaktadırlar (Yelesen, 2006).

Derya Gerede'nin 2005 yılı yüksek lisans tez çalışmasında, Anadolu Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında başlatılan program geliştirme sürecinin etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2004 yılında, öğretim dili İngilizce olan beş bölüme devam eden 135 birinci sınıf öğrencisi ve 2005 yılında aynı bölümlere devam eden 129 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. İki programı karşılaştırmak için önce öğretim dili İngilizce olan öğrencilerin dil ihtiyaçları belirlenmiş, daha sonra iki program arasında, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılama açısından bir fark olup olmadığını belirlemek için bir karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Hangi programın dil ihtiyacını daha iyi karşıladığını belirlemek için, veriler bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, iki program arasında ihtiyaçları karşılama açısından birkaç anlamlı fark olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu bulgulara dayanılarak, program geliştirme çalışmasına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Güllü'nün (2007), Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulundaki İngilizce Programının değerlendirmesini yaptığı çalışmanın amacı, öğrencilerin bu programın yararlılığı ve etkililiği ile ilgili ne düşündüğünü, uygulama süreçlerinde karşılaşılan problemleri, programın öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verip vermediğini ortaya koymaktır. Bu betimsel çalışmanın katılımcıları, Çukurova Üniversitesi Kozan Meslek Yüksekokulunda birinci ve ikincisi sınıf öğrencisi olan, 347 si erkek, 248 si kız, toplam 595 öğrencidir. Öğrencilerin görüşleri, araştırmacı tarafından Odabaşı'nın anketinden uyarlanan 24 maddelik anket aracılığıyla alınmış, daha sonra gönüllü olan 10 öğrenciyle görüşme yürütülmüştür. Nicel veriler betimsel istatistik teknikleri, nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, ders içeriğinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, ders materyallerinin çekici ve konu ile ilgili olmadığını, öğrencilerde motivasyon ve ilgi eksikliği olduğunu, fiziki gereçlerin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu problemlerin ortadan kaldırılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için Güllü, programın geliştirilmesini önermektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

You'nun (2004), Çin'deki büyük bir devlet üniversitesinin, yabancı diller bölümünde, 10 öğretmenle yaptığı görüşme ve gözlem sonunda hazırladığı gözlem raporu niteliğindeki çalışmasının amacı, batılı yaklaşımların Çin'deki yazma öğretimi üzerindeki etkisini görmek ve bu etki altında yazmanın nasıl öğretildiğini ortaya koymaktır. Çalışma oldukça çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. You, yazma programının değerlendirilmesinin o güne dek, öğrencilerin CET (College English Test) sınavından aldıkları sonuçlara göre yapıldığını, bu nedenle sınıflardaki uygulamalarda, yazmanın iletişim becerisi olarak değil, test becerisi olarak geliştirilmekte olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ders uygulamalarının büyük bir kısmının öğretmenin tahtada "yazmayı" anlatması şeklinde gerçekleştirildiğini ve bunun da çoğunlukla İngilizce değil, Çince yapıldığını vurgulayan You, programı, değerlendirme ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından yetersiz bulduğunu söylemektedir (You, 2004).

Ramirez (2005), Kosta Rika Üniversitesi Modern Diller Bölümünde uygulanmakta olan Yazma dersi programlarını değerlendirmiştir. Ramirez ve arkadaşlarının bu araştırmadan beş yıl önce yaptıkları program geliştirme çalışması ile Yazma dersi programının öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulan ürün-odaklı günümüz-geleneksel söz sanatları modelinin yerine süreç yaklaşımı kullanılmaya başlanmıştır. Ancak daha sonra yapılan değerlendirmede öğretim yöntemi olarak süreç yaklaşım ile ürün-odaklı yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ve öğretim elemanları, yazma becerilerinin gelişmemesinden yakınmaktadırlar. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmada, Ramirez sorunun nereden kaynaklandığını ortaya koymak için, programın öğeleri ve uygulama süreçleri yerine programda temele alınan yaklaşımları değerlendirmiştir. Ramirez araştırma verilerini söz konusu kurumda çalışan 11 öğretim elemanından altısına elektronik posta aracılığıyla uyguladığı anket ve bu öğretim elemanlarıyla yine elektronik posta aracılığıyla sekiz ay boyunca yürüttüğü görüşmeler yoluyla toplamıştır. Bulgular, program oluşturulurken temele alınan "bağımsız okuryazarlık modeli" yerine "ideolojik okuryazarlık modeli" kullanılmasının, yazma becerilerinin neden kazanılmadığına dair önemli ipuçları sağlayacağını ortaya koymuştur. İdeolojik

okuryazarlık modelinde, öğrencinin anadilindeki yaşantılarının rolü, metin oluşturulduğu sırada konuşma ve yazmanın birbirleriyle bağlantısı, beş paragraflık kompozisyon dışındaki farklı yazma türlerinin uygulanması, derslerde anadilde yazılmış olan o kültüre ait metinlerin kullanımı -İngilizce olarak ulaşılabildiği durumlarda- büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik şartlarının yazma ihtiyaçları nasıl etkilediğinin araştırılması da gerekmektedir. Bunlar sayesinde hedefler, öğretim yöntemleri, öğrenme görevleri, metin tipleri, değerlendirme prosedürleri açıkça tanımlanabilir.

Reichelt'in 2005 yılında yayınlanan çalışmasının amacı, Polonya'da İngilizce yazma öğretiminin, farklı düzeylerde nasıl uygulandığını betimlemektir. Yapılan bu nitel çalışmada bir grup veri, farklı düzeylerde -orta öğretim, üniversite, özel dil kurumu- yazma dersi veren 13 öğretim elemanı ve farklı düzeylerde öğrenim gören 70 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Bir diğer veri toplama aracı ise, orta öğretimde beş, üniversitede dört, özel bir dil kurumunda da bir tane olmak üzere yapılan 10 sınıf içi gözlemdir. Reichelt'in (2005) yaptığı araştırma ve sonuçları, You'nun araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Reichelt, tüm düzeylerde, yazma öğretiminin amacının yılsonu sınavlarına öğrenci yetiştirmek olduğunu ancak bunun üniversite düzeyindeki öğrenciler haricindeki öğrencilerde kaygıya neden olmadığını öne sürmektedir. Üniversitelerde ise öğrenci ve öğretim elemanlarının kendilerini bu yüzden çok büyük baskı altında hissettiklerini, çünkü öğrencilerden istenilen kompozisyon formunun, Polonya yazı sistemiyle örtüşmediğini belirtmektedir. Öğrenciler, bu formu yılsonu sınavları dışında kullanmayacakları için bunu öğrenmeye yönelik ihtiyaç hissetmemektedirler. Reichelt, programın değerlendirme ögesinin, öğrenci ihtiyaç ve amaçlarına göre yeniden şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Reichelt, 2005).

Hu'nun 2007'de yayınlanan araştırması yine bir yazma programı geliştirme çalışmasıdır. Çinli öğrencilerin Singapur üniversitelerinde lisans öğrenimi görebilmeleri için altı aylık bir yazma programına devam etmeleri gerekmektedir. Bu amaca yönelik görev tabanlı yeni bir program geliştiren Hu, içeriğin, materyallerin, öğretim

metotlarının ve hedeflere ne derecede ulaşıldığının değerlendirildiği, hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici bir program değerlendirme çalışması yürütmüştür. Bu değerlendirmede öğrencilere uygulanan erişim testine ek olarak, süreçlerle ilgili bilgi toplayabilmek için öğrenci ve öğretmen anketleri uygulanmıştır. Değerlendirme sonuçları programın etkili olduğunu ortaya koymuş, bu nedenle programın devam etmesine ve değerlendirme çalışmasının da her yıl tekrarlanmasına karar verilmiştir (Hu, 2007).

Programının değerlendirilmesine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak ele alındığında, bu çalışmaların daha çok yükseköğretim kademesinde uygulanmakta olan İngilizce programlarının değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Yazma dersi programı değerlendirmelerinin sayısının çok az olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda, genellikle öğrenci ihtiyaçlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin temel alındığı, veri kaynağı olarak öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin alındığı, veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve anket kullanıldığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmayla, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, İngilizce hazırlık sınıfı Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme öğelerine ilişkin olarak öğretim elemanları, yazma komitesi üyeleri ve öğrenci görüşleri alınacağından, çalışmanın tarama modelinde betimsel bir çalışma olduğu söylenebilir. “Tarama modelinde, geçmişte ya da halen var olan bir durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2005: 77). Bu modelde, anket ya da görüşme gibi sistematik veri toplama araçları aracılığıyla, veri kaynaklarıyla doğrudan ilişki söz konusudur (Warwick ve Lininger, 1975:2). Bu çalışmada da, katılımcıların görüşleri, hazırlık öğrencilerine uygulanan anket ve yapılan görüşmeler, bölüm öğrencileri, öğretim elemanları ve komite üyelerinin görüşleri ise yapılan görüşmeler aracılığıyla alınmıştır.

“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 (Demirel, 2006: 177).” Erden’e göre, program değerlendirme;

1. Eğitim programı hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir?
2. Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir?

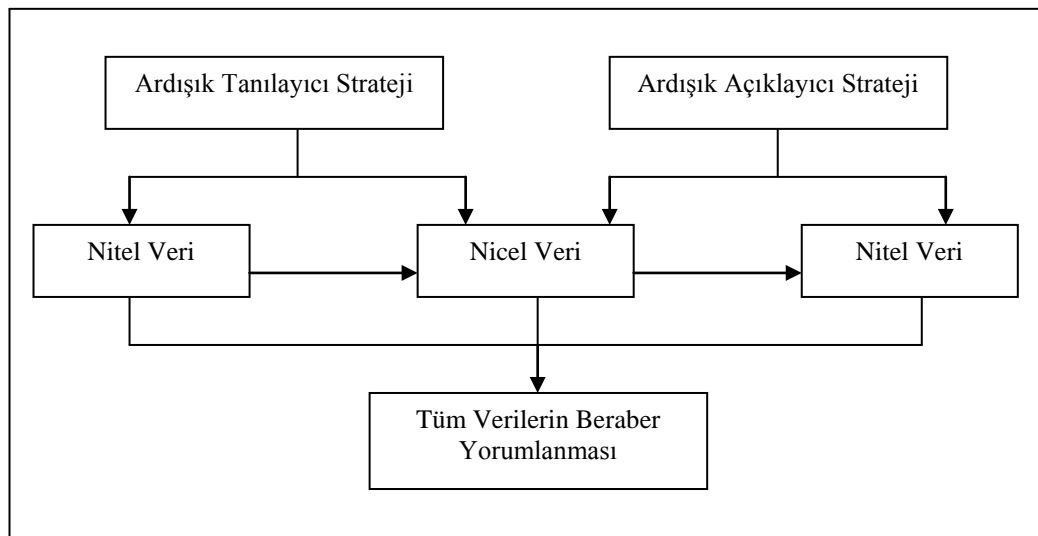
sorularına yanıt arar. Aranılan yanıtlardan birincisi “ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirme”, ikincisi ise “programın öğelerine dönük değerlendirme” dir (Bayrak ve Erden, 2007: 140). Programın öğelerine dönük değerlendirmede programın düzeltilmesi ve geliştirilmesi için her bir öğe değerlendirilir ve bu amaçla program katılımcılarının görüşlerine başvurulabilir (Bayrak ve Erden, 2007; Patton, 1987). Bu araştırmada da

programın her bir ögesi, program katılımcılarının görüşleri doğrultusunda değerlendirileceği için araştırmada kullanılan değerlendirme yaklaşımı programın öğelerine dönük değerlendirmedir. Patton, programın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymada, programın iç dinamiklerini anlama amaçlı yapılan süreç değerlendirmenin (process evaluation), programda neler olup bittiğini, programın nasıl geliştiğini ortaya koymada ise uygulama değerlendirmesinin (implementation evaluation) işe koşulacağını belirtmiştir (Patton, 1987: 23-27). Araştırmada program katılımcılarının programın uygulama süreçleri hakkındaki görüşleri alınacağından ve bu görüşler doğrultusunda programın eksik, aksayan ya da güçlü yanlarının ortaya konulabileceği düşüncesinden dolayı bu iki tip değerlendirme yaklaşımının da araştırmının temelinde yer aldığı söylenebilir. Patton (1987) bu iki tip değerlendirme için özellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre, farklı araştırma desenlerinde kullanılan veri türleri, veri analizi yöntemleri veya araştırma yaklaşımları birleştirilerek karma araştırma desenleri elde edilebilir ve bu şekilde araştırma yöntemi daha güçlü kılınabilir. Karma araştırma desenlerinin kullanılması, birbirini doğrulayan ya da tamamlayan çoklu çıkarımların sağlanmasına ve farklılık gösteren görüşlerin sunulmasına yardımcı olmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2003: 674). Morse'a (2003: 195) göre, karma desenlerin en güçlü yanı, araştırmının olabildiğince bütüncül ve kapsamlı bir şekilde gelişmesine olanak tanınmasıdır.

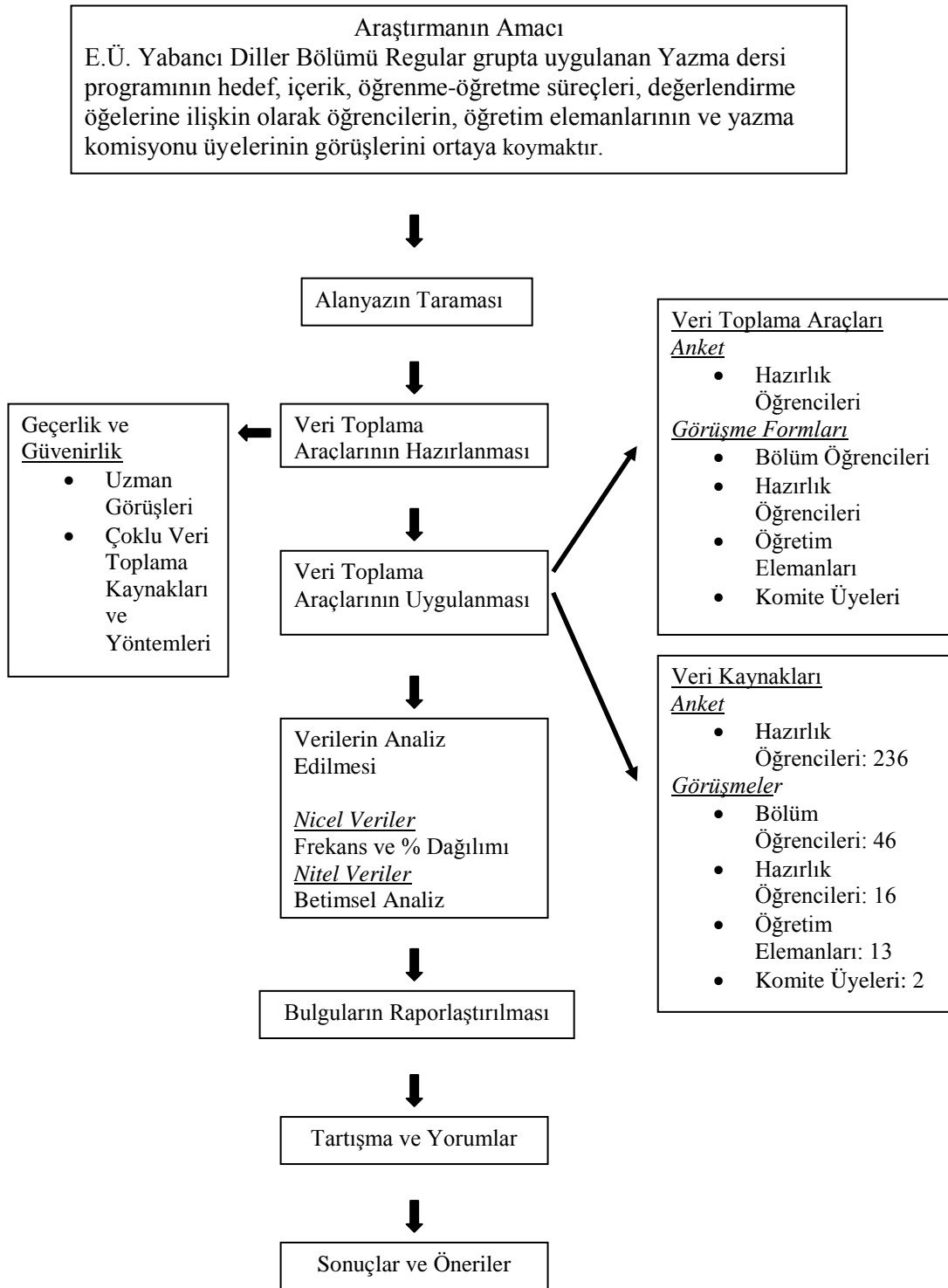
Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin art arda, sıralı olarak birlikte kullanılacağı bu karma yöntem, ardışık strateji (sequential strategy) olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2003). Creswell ardışık stratejileri kullanım amaçları ve kullanılan stratejinin önceliği bakımından iki gruba ayırmıştır. Birincisi, nicel araştırma bulgularının açıklanmasına yardım etmesi amacıyla nitel bulguların kullanıldığı, önce nicel daha sonra nitel verinin toplandığı ardışık açıklayıcı stratejidir (sequential explanatory strategy). İkincisi ise nicel verinin, ya toplanan nitel bulguların yorumlanması amacıyla ya da araştırmacı tarafından bir veri toplama aracı geliştirilmesi ve test edilmesi

amacıyla kullanıldığı, önce nitel daha sonra nicel verilerin toplandığı ardışık tanılayıcı stratejidir (sequential exploratory strategy). Genelde bu ikinci stratejinin odaklandığı temel konu bir olgunun anlaşılmasıdır (Creswell, 2003: 215). Araştırmada farklı amaçlar doğrultusunda her iki strateji de kullanılmıştır. Öncelikle programla ilgili detaylı bilgilere ulaşmak ve bu şekilde programın güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlayabilmek için hazırlık sınıfını bitirmiş ve araştırmanın yapıldığı sırada fakültelerinde öğrenim gören bölüm öğrencilerinden nitel veriler toplanmıştır. Daha sonra toplanan nitel verilerden elde edilen bulgular hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanacak anketi geliştirmek için kullanılmıştır. Bu safhada kullanılan strateji, ardışık tanılayıcı stratejidir. Ardından hazırlık öğrencilerinden toplanan nicel verileri detaylandırmak ve derinleştirmek amacıyla aynı gruptan nitel veriler toplanmıştır. Burada ise ardışık açıklayıcı strateji kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan karma strateji modeli Şekil 3.1’de yer almaktadır.



Şekil 3. 1. Araştırma Stratejisi

Araştırmanın tamamında izlenen süreç ve kullanılan desen Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3. 2. Araştırma Deseni ve İzlenen Süreç

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni;

1. Daha önceki öğretim yıllarında İngilizce hazırlık sınıfında Regular grupta öğrenim görmüş, şu anda Edebiyat Fakültesi'nin Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mühendislik Fakültesi'nin Kimya Mühendisliği, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin İngilizce İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümlerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden,
2. 2008–2009 öğretim yılında, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde, İngilizce Regular grupta öğrenim gören tüm öğrencilerden,
3. Regular grupta yazma derslerini yürüten tüm öğretim elemanlarından,
4. Yazma dersi komitesi üyesi olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Verilerin toplandığı sırada fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri henüz bir vize sınavına girdikleri ve yazılı herhangi bir ödev teslim etmedikleri için Yazma dersi programının gereği yaşantılarla henüz karşılaşmadıkları düşünülmüş ve bu gerekçeyle 1. sınıflar çalışma evrenine alınmamıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan birinci soru, daha önce Regular grupta öğrenim görmüş olup araştırmanın yapıldığı sırada Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Kimya Mühendisliği, İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümlerinde 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur. Sorunun yanıtlanmasında gerekli görülen verilerin toplanması için öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bu veri kaynağından nicel yerine nitel verilerin toplanma nedenlerinden biri, bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden yalnızca üçte birinin hazırlık sınıfında öğrenim görmüş olması, dolayısıyla büyük çoğunluğun araştırma kapsamı dışında olmasıdır. Bir diğer ve çok daha önemli olan neden ise görüşme yoluyla öğrencilerden daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanabileceği düşüncesidir. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin ışığında Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket hazırlanmıştır.

Görüşmeler, 2004-2007 öğretim yılları arasında hazırlık sınıfında Regular grupta öğrenim görmüş ve araştırmanın yapıldığı sırada yukarıda adı geçen bölümlerin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden aykırı durum örnekleme tekniğiyle seçilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Aykırı durumlar, her öğretim yılı için, ilgili her bir bölümün, hazırlık sınıfında üç düzeyde öğrenim görmüş öğrencilerinden (Pre-elementary, Elementary, Intermediate) hazırlık sınıfındaki II. Dönem not ortalamalarına göre üst başarı düzeyindeki iki, alt başarı düzeyindeki iki öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Ancak bazı yıllarda, ilgili bölümlerin bazılarında, belirlenen başarı düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. Örneğin, 2004-2005 öğretim yılında, alt başarı düzeyinde Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencisi yoktur. İşletme, İktisat, Uluslararası İlişkiler Bölümlerinde görüşme yapmak için belirlenen 16 öğrenciye ulaşılammıştır. Bunun nedeni, öğrencilerden üçünün Erasmus programı bünyesinde yurtdışında olmaları, birinin kaydının silinmiş olması, yine birinin yatay geçişle başka bir üniversiteye gitmiş olması, dokuzunun derslere devamsız olmaları, iki öğrencinin de görüşme talebini geri çevirmesidir.

Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde ise bambaşka bir tabloyla karşılaşmıştır. Bu bölümlerin, belirtilen yıllar arasında hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerinin tamamı yabancı uyrukludur. Araştırmanın yapıldığı sırada, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümünde kayıtlı öğrenci bulunamamıştır. Öğrencilerin kayıtları çeşitli nedenler yüzünden silinmiştir. Dolayısıyla bu bölümün öğrencileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde ise, belirtilen yıllarda hazırlık eğitimi almış olan ve halen kayıtlı bulunan toplam dokuz öğrenci gözükmektedir. Bu öğrencilerden beşine ulaşılabilmiştir.

Sonuç olarak araştırmada İktisat Bölümünden on iki, İşletme bölümünden on, Uluslararası İlişkiler Bölümünden yedi, Kimya Mühendisliği Bölümünden on iki ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden beş öğrenci olmak üzere toplam kırk altı bölüm öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan bölüm öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere ve Hazırlık sınıfındaki düzeylerine göre dağılımları Çizelge 3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bölümlerine ve Hazırlık Sınıfındaki Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzeyler	Bölümler					Toplam
	İktisat	İşletme	Uluslararası İlişkiler	Kimya Mühendisliği	İngiliz Dili ve Edebiyatı	
Pre-elementary	4	4	2	3	-	13
Elementary	4	3	1	4	3	15
Intermediate	4	3	4	5	2	18
Toplam	12	10	7	12	5	46

Araştırmada nicel veriler, 2008–2009 öğretim yılında hazırlık sınıfında Regular grupta öğrenim gören öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilmiştir. Çalışma evreni ulaşılabilir olduğu için örneklem alınmamıştır. Regular grupta altı Pre-elementary, beş Elementary, üç Intermediate sınıfı bulunmaktadır. 2008–2009 öğretim yılı güz döneminde kayıtlı olan 303 öğrenciden 29’u dönem sonunda muaf oldukları için, bahar döneminde toplam öğrenci sayısı 274’e inmiştir. Öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerinin alındığı anket, 274 öğrenciden 236’sı tarafından yanıtlanmıştır.

Araştırmada bütüncül resmi görebilmek ve olası ayrıntıları belirleyebilmek için (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 107) 2008–2009 öğretim yılında Regular grupta öğrenim gören öğrencilerden, nitel verilerin de toplanmasına karar verilmiştir. Veri toplamada çeşitlemeye gidilmesinin, hem elde edilen sonuçların farklı boyutlarının ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacağı hem de araştırmanın güvenilirliğinin artmasını sağlayacağı düşünülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 94). Bu amaçla, araştırmanın nitel verilerinin aykırı durum örnekleme tekniğiyle seçilen hazırlık öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilmesi tasarlanmıştır. “Aykırı durumların, normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabileceği ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabileceği” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 108) düşünülmüştür. Aykırı durumlar, Regular grubun üç düzeyinden (Pre-elementary, Elementary, Intermediate) I. Dönem not ortalamalarına göre üst başarı düzeyindeki iki, alt başarı düzeyindeki iki öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Ancak veri toplama aşaması sona erdiğinde, verilerin doygunluğa ulaşmadığı fark edilmiştir. Bu nedenle, Regular grubun üç düzeyinden, orta başarı düzeyindeki ikişer öğrenciyle de

görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla, örneklem aykırı durum örneklemeinden maksimum çeşitlilik örneklemeine çevrilmiştir. Bu şekilde daha zengin bulgulara ulaşıldığı kanısına varılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayandığı için, Elementary orta başarı düzeyinden bir, Intermediate alt başarı düzeyinden de bir öğrenci görüşme talebini geri çevirdiği için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ankete ve görüşmelere katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin düzeylere göre dağılımı Çizelge 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Araştırmaya Katılan Hazırlık Sınıfı Öğrenci Sayısının Düzeylere Göre Dağılımı

Düzye	Toplam	Anket	Görüşme
Pre-elementary	127	104	6
Elementary	99	88	5
Intermediate	48	44	5
Toplam	274	236	16

Araştırmanın üçüncü veri kaynağı, Regular grupta, üç düzeyde (Pre-elementary, Elementary, Intermediate) Yazma dersi veren tüm öğretim elemanları (s=13), dördüncü veri kaynağı ise Yazma dersi komitesi üyesi olan öğretim elemanlarıdır (s=2). Yazma dersi programı öğelerine ilişkin görüşlerini alabilmek için öğretim elemanlarının tamamıyla görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki nitel verilerin toplanması için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, diğeri ise nicel verilerin toplanması için hazırlanan ankettir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde izlenen süreç aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda “görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 107).

Araştırmanın, Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler, Bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, Yazma dersi veren öğretim elemanları ve komite üyeleri olmak üzere dört ayrı veri kaynağı olduğu için dört ayrı görüşme formu geliştirilmiştir.

3.3.1.1. Öğrenci Görüşme Formları

Araştırmada, iki ayrı veri kaynağı olan iki ayrı öğrenci grubu için görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşmenin yapıldığı ilk grup Regular grupta öğrenim görmüş olup araştırmanın yapıldığı sırada İngiliz Dili ve Edebiyatı, Kimya Mühendisliği, İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümlerinde 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerdir. Çalışmada bu öğrencilere Bölüm Öğrencileri denmiştir. İkinci grup ise, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Regular grupta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada bu öğrencilere hazırlık öğrencileri denmiştir. Görüşme formu ilk önce birinci grup için geliştirilmiş, daha sonra bu gruptan elde edilen bulgular ışığında anket hazırlanmış ve bu anket ikinci gruptaki öğrencilere uygulanmıştır. Anket uygulamasından sonra, görüşme formunda ikinci grup için gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. İki ayrı veri kaynağı için temel olarak aynı görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formları hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranmış, önceki yıllarda Yazma dersi vermiş olan öğretim elemanlarıyla ve araştırmanın örnekleminde yer almayan, ikisi 3. sınıf İktisat Bölümünde, ikisi 4. sınıf İşletme Bölümünde öğrenim gören dört öğrenciyle resmi olmayan, sohbet tarzı görüşmeler yapılmıştır. Bu kaynaklardan edinilen bilgilerle taslak bir form oluşturulmuştur.

Taslak görüşme formu dört program geliştirme uzmanı, daha önceki yıllarda Yazma dersi vermiş olan üç öğretim elemanı, bir de dersi hiç vermemiş olan İngilizce öğretim elemanı olmak üzere toplam sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, görüşme formu deneme uygulamasına sokulmuştur.

Deneme uygulaması, örnekleme yer almayan iki 3. sınıf Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencisiyle yapılmıştır. Görüşmeler kayda alınmıştır. Görüşmelerden ilki 27 dakika, ikincisi 31 dakika sürmüştür. Deneme uygulaması sonucunda bazı soruların kullanılan terimlerden dolayı öğrenciler tarafından anlaşılmadığı, ya da yanlış yorumlandığı ortaya çıkmıştır. Bu sorularda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada bölüm öğrencileri için kullanılan görüşme formu Ek 1’de sunulmuştur. Hazırlık öğrencileri için hazırlanan görüşme formunun ön denemesi, gerçek uygulamanın yapılacağı grupla aynı özellikleri taşıyan ikinci öğretim Regular gruptan bir Pre-elementary, bir de Elementary düzeyinden iki öğrenciyle yürütülmüştür. Görüşmeler kayda alınmıştır. Birinci görüşme 15 dakika, ikinci görüşme 23 dakika sürmüştür. Araştırmada hazırlık sınıfı öğrencileri için kullanılan görüşme formu Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.1.2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Regular grupta Yazma dersi veren toplam 13 öğretim elemanı ile, Yazma dersi programına ilişkin görüşlerini almak üzere görüşmeler yapılmıştır.

Bu görüşmelerde kullanılan görüşme formunu hazırlamak için alanyazın taranmış ve dersi daha önceki yıllarda vermiş olan öğretim elemanlarıyla görüşülmüş, fikirleri alınmıştır. Daha önceden hazırlanmış olan öğrenci görüşme formuyla da örtüşük olmasına özen gösterilerek taslak bir form hazırlanmıştır.

Taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gelen eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra deneme uygulamasına geçilmiştir. Deneme uygulaması, ikinci öğretim Pre-elementary düzeyde yazma dersi veren bir öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme 45 dakika sürmüştür. Son hali verilen form asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretim elemanı görüşme formu Ek 3’te sunulmuştur.

3.3.1.3. Komite Üyesi Görüşme Formu

Yazma dersi programının hazırlanmasında görev alan ve sınama durumlarının hazırlanmasından sorumlu olan Yazma komitesi üyelerinin programın geliştirilmesi, programın öğeleri ve sınama durumlarının hazırlanmasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu hazırlanmadan önce diğer formlarda olduğu gibi, alanyazın taranmıştır. Edinilen bilgiler ışığında taslak bir form hazırlanmış ve bir program uzmanından formla ilgili görüşleri alınmıştır. Taslak form deneme uygulamasına sokulmamıştır, bunun nedeni görüşme yapılacak iki öğretim elemanı dışında bu görevi yapan başka bir kişinin bulunmamasıdır. Forma, uzman görüşünden sonra son hali verilmiştir. Komite üyesi görüşme formu Ek 4’te sunulmuştur.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada hazırlık öğrencilerinin programın öğelerine ilişkin görüşlerini almak için kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve alanda kullanılan anketlerde konunun nasıl ele alındığı incelenmiştir (Gerede, 2005; Yelesen, 2006; Bayrak ve Erden, 2007; Muşlu, 2007; Ünver ve arkadaşları, 2008). Alanyazındaki anketlerden ve bölüm öğrencileriyle yapılan görüşmelerden yararlanılarak taslak bir anket formu hazırlanmıştır.

Taslak anket formu dört program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretim elemanı olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket deneme uygulamasına sokulmuştur. Deneme uygulaması çalışma evreninde yer almayan ikinci öğretim hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama için ikinci öğretim grubundan seçkisiz yöntemle bir Pre-elementary ve bir Elementary düzeyde sınıf seçilmiş ve bu sınıflardaki toplam 39 öğrenciye taslak anketler uygulanmıştır. Deneme uygulaması her iki sınıfta da araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Uygulamanın sonunda öğrencilerin anketi cevaplarken herhangi bir sıkıntıyla

karşılaşmadıkları ve anketin ortalama yanıtlanma süresinin 25 dakika olduğu belirlenmiştir. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda ankete son biçimi verilmiştir.

Hazırlanan anket toplam beş bölüm ve 35 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde beş demografik soru yer almaktadır. Programın öğelerine yönelik soruların yer aldığı diğer bölümlerde üçü açık uçlu olmak üzere 30 soru bulunmaktadır. Pre-elementary düzeydeki öğrenciler için hazırlanan anketin beş sorusu Elementary ve Intermediate düzeydekiler için hazırlanandan anketten farklıdır. 9. ve 10. sorularda belirtilen konuların sayısı Pre-elementary grupta yedi, Elementary ve Intermediate grupta sekizdir. Bunun nedeni Graphs konusunun Pre-elementary düzeyde işlenmiyor olmasıdır. Pre-elementary düzey için dönem içerisinde değerlendirmeye ayrılan puan diğer iki düzeyden farklıdır. Dolayısıyla bu grup öğrencilere verilen anketin 31., 32. ve 33. sorularında yer alan puanlar da farklılık göstermektedir. Araştırmada kullanılan anket Ek 5'te sunulmuştur.

Anketin asıl uygulaması Mayıs ayının 2. haftasında toplam 236 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci başlamadan önce, araştırmanın yapılabilmesi için EÜ Yabancı Diller Bölümü Başkanlığından, Kimya Mühendisliği Bölüm Başkanlığından, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi Dekanlıklarından gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada öncelikle, daha önceki öğretim yıllarında İngilizce hazırlık sınıfında Regular grupta öğrenim görmüş, şu anda Edebiyat Fakültesi'nin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mühendislik Fakültesi'nin Kimya Mühendisliği, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin İngilizce İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümlerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 46 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler 2008-2009 öğretim yılının Şubat ayının ilk haftasında Kimya Mühendisliği Bölümü

öğrencileriyle başlamıştır, daha sonra İktisadi İdari Bilimler Fakültesinin öğrencileriyle ve son olarak İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileriyle yapılan görüşmelerle Mart ayının son haftasında son bulmuştur.

Kimya Mühendisliği Bölümündeki öğrencilerle, Bölüm Başkan Yardımcısı vasıtasıyla iletişime geçilmiş ve görüşmeye katılmayı kabul eden öğrencilerden kendilerine uygun olan gün ve saat için randevu alınmıştır. Görüşmelerin yürütülmesi için Bölüm Başkanlığınca bölümün toplantı salonu ayarlanmış ve tüm görüşmeler bu salonda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, İktisadi ve İdari Bölümler Fakültesindeki İktisat, İşletme ve Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencileriyle iletişime geçebilmek için Bölüm Öğrenci İşlerinden her bir öğrencinin ders saatini ve dersliğini öğrenmiştir. Öğrencilerin dersten çıkmalarını bekleyip, araştırma hakkında bilgi verdikten sonra görüşmeye katılmak isteyip istemediklerini sorulmuştur. Görüşmeye katılmayı kabul eden öğrencilerle kendi belirledikleri gün ve saat için sözleşilmiştir. Görüşmelerden ikisi haricinde hepsi, Dekanlığın da izniyle toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Toplantı salonu kullanıldığı için iki görüşme boş olan bir derslikte yapılmıştır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencileriyle iletişim yine aynı şekilde kurulmuş ancak görüşmeler, araştırmacının görev yaptığı Yabancı Diller Bölümü toplantı odasında yapılmıştır.

Görüşmelere başlamadan önce öğrencileri rahatlatmak için birkaç dakika sohbet edilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin çoğu böyle bir araştırma yapılmasını memnuniyetle karşıladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden görüşmelerin kayda alınması için izin istenmiş ve tamamından izin alınmıştır. Yapılan görüşmeler iki farklı kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Bunun nedeni teknik bir sorundan dolayı oluşması mümkün veri kaybını önlemektir. Araştırmacı öğrencilerin verdikleri yanıtları olumlu ya da olumsuz yönde etkilememek için sözlü tepki vermemek konusunda dikkatli davranmış ancak diğer yandan öğrencilerle olumlu etkileşim sağlayabilmek için göz teması kurmuş ve yumuşak bir ses tonu kullanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen ham veriler ışığında Hazırlık sınıfı Regular grupta öğrenim gören öğrencilerin programın öğelerine ilişkin görüşlerini almak üzere anket formu düzenlenmiştir. Anketin geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra, Hazırlık sınıfı Regular grupta altı Pre-elementary, beş Elementary ve üç Intermediate sınıfta öğrenim gören toplam 274 öğrenciden 236'sına Mayıs ayının ikinci haftasında uygulanmıştır. Anket tüm sınıflara araştırmacının kendisi tarafından verilmiş ve anket öğrencilere dağıtılmadan önce yapılış amacı ve gerekli bilgiler kendilerine aktarılmıştır. Deneme uygulamalarında anketin tamamlanma süresi ortalama 25 dakika olarak belirlenmiştir. Ancak asıl uygulamada bu sürenin 30-35 dakika olarak değiştiği gözlenmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Anket uygulamasından sonra, araştırma soruları için daha detaylı veriler elde edebilmek amacıyla aynı grup içinden aykırı durum örnekleme tekniğiyle seçilen öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş daha sonra katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. 12 öğrenciden 11'i görüşme talebini kabul etmiştir. Bu öğrencilerle Mayıs ayının üçüncü haftasında araştırmacının ders programlarına göre belirlediği gün ve kendi belirledikleri saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin sekizi Yabancı Diller Bölümü toplantı salonunda yapılırken, üçü o saatte boş olan dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde de bölüm öğrencileriyle yapılan görüşmelerde izlenen süreçler takip edilmiştir.

Yazma dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerini almak üzere, 2008-2009 öğretim yılında tüm düzeylerde dersi veren toplam 13 öğretim elemanı ile Haziran ayında görüşmeler yapılmıştır. Yine aynı amaçla programın hazırlanmasında görev alan ve sınav durumlarını hazırlamakla görevli Yazma komitesi üyesi iki öğretim elemanı ile de görüşülmüştür. Bu görüşmelerin bir kısmı araştırmacının kendi odasında bir kısmı ise bölümün toplantı salonunda yapılmıştır. Görüşme öncesi araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin kayda alınması için izinleri istenmiştir. Tüm öğretim elemanlarından izin alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Aşağıda alt başlıklar halinde bu iki tür verinin nasıl analiz edildiği anlatılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğrencilerin Yazma dersi programının öğelerine ilişkin düşüncelerini ortaya koymak için uygulanan ankette yer alan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların yüzde ve frekans değerleri SPSS 13.0 kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen nicel bulgular nitel bulgularla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Tüm görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:224). Bunun için yazma programının temel öğeleri birer tema olarak kabul edilmiştir ve temalar çerçevesinde görüşme soruları oluşturulmuştur. Her bir görüşme sorusu anlamlı bir veri birimi olarak belirlenmiştir. Daha sonra her bir tema altındaki anlamlı veri birimlerinin bütünlük olup olmadığı kontrol edilmiş, bu kontroller sırasında araştırma raporuna alınabilecek alıntılara da karar verilmiştir. Belirlenen alıntılar ışığında araştırmada yanıtları aranan soruları açıklayabilecek betimlemeler yapılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Locke ve arkadaşlarına göre (2000), “nitel araştırma doğası gereği araştırmacının, katılımcılarla uzun süreli ve yoğun bir deneyim içerisine girmesini gerektirir. Bu da beraberinde araştırma sürecini etkileyebilecek bir takım stratejik, etik ve bireysel sorunu getirir” (Aktaran; Creswell, 2003: 184). Bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için Creswell (2003: 184), araştırmacıların araştırdıkları konu ve araştırma süreçleri ile ilgili tüm eğilimlerini, değer yargılarını ve kişisel ilgilerini açıkça belirtmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle, bu bölümde öncelikle araştırmacının konu ile ilgili kişisel ilgisinden, daha sonra araştırma sürecindeki etik

sorunların nasıl ele alındığından ve son olarak geçerlik ve güvenilirlikle ilgili çalışmalardan söz edilmiştir.

Araştırmacı, EÜ Yabancı Diller Bölümü'nde 1998 yılından beri çalışmakta olup, yedi yıl boyunca Pre-elementary ve Intermediate düzeylerde Yazma dersi vermiştir. Bu nedenle Yazma dersi programını kişisel olarak uygulama fırsatı bulmuştur. Dolayısıyla, araştırmacının kişisel deneyimleri, araştırma süreçlerinde katılımcılarla doğal ve empatik bir ilişki kurmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacının kurum içinden olması öğretim elemanları ve öğrencilerin araştırmaya bakış açılarını olumlu yönde etkilemiş ve araştırma sonuçlarının programın geliştirilmesi için kullanılabilir olması verdikleri desteği güçlendirmiştir. Araştırmacı bu çalışmayı doğal ortamında yürütse de yansızlığını sağlayacak tutum ve davranışlarda bulunmaya özen göstermiştir. Örneğin; öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde onların görüşlerini onayladığını ya da onaylamadığını belirten sözlü ya da bedensel ifadelerden kaçınmıştır.

Araştırmanın gizliliğine önem verilerek katılımcıların gerçek isimleri saklı tutulmuştur. Araştırmanın yapılabilmesi için, katılımcıların bünyesinde buldukları tüm bölümlerden gerekli izinler alınmıştır. Tüm katılımcılara görüşmeler yapılmadan önce araştırmanın amacı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve gönüllülük esas olduğu için izinleri istenmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarının alınabilmesi için yine tüm katılımcıların izni istenmiştir. Ses kayıtları yazılı metin haline getirildikten sonra katılımcılara okutulmuş ve onayları alınmıştır. Tüm ses kayıtları ve metinler saklanmaktadır.

“Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 256). Bu çalışmada kullanılan bu ek yöntem, veri kaynağı ve veri toplama araçlarında çeşitlemedir. Bu da araştırmanın iç geçerliğini kuvvetlendirmiştir. Araştırmada nitel veriler doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Betimsel türde bir analizin kullanıldığı bir çalışmada görüşülen bireylerden doğrudan, zengin alıntılara yer vermek ve bu temelden yola

çıkarak sonuçları açıklamak hem geçerlik hem de iç güvenilirlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; LeCompte ve Goetz, 1982, Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca, LeCompte ve Goetz (1982) dış güvenilirliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının öncelikle araştırma sürecindeki kendi konumunu açık hale getirmesi gerektiğini savunmaktadır (Aktaran; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 260). Bu bölümde araştırmacı çalışılan durum ile ilgili kişisel deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymaya çalışmış dolayısıyla araştırmadaki kendi konumunu betimlemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırma amaçları doğrultusunda aşağıda dört ana başlık altında verilmiştir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma programına ilişkin görüşlerinden elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular “Hazırlık Sınıfı Öğrencileri” başlığı altında yer almaktadır. Regular grupta yazma dersi programını tamamlamış, fakültelerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülen görüşmelere ait nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular “Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrenciler” başlığı altında ikinci bölümde sunulmuştur. Üçüncü bölümde ise öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular “Öğretim Elemanları” başlığı altında verilmiştir. Yazma dersi programının tasarlanmasında ve sınav durumlarının hazırlanmasında görev alan yazma dersi komitesi üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ise “Yazma Dersi Komitesi Üyeleri” başlığı altında dördüncü bölümde sunulmuştur.

4.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencileri

2008-2009 öğretim yılı, İngilizce hazırlık sınıfı, Regular grupta öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1. Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme

Çizelge 4.1’de hazırlık sınıfı öğrencilerinin Writing dersinde, dönemin başında, programın öğeleri hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmediklerine ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Çizelge 4.1. incelendiğinde, genel olarak, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (% 69,9) programın hedefler öğesine ilişkin bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. % 65,4 ile

hedefler konusunda en az bilgilendirildiklerini belirtenlerin Pre-elementary öğrencileri olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme Durumu

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Hedef	Evet	68	65,4	63	71,6	34	77,3	165	69,9
	Hayır	36	34,6	25	28,4	10	22,7	71	30,1
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
İçerik	Evet	67	64,4	64	72,7	28	63,6	159	67,4
	Hayır	37	35,6	24	27,3	16	36,4	77	32,6
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Öğrenme- öğretme süreçleri	Evet	88	84,6	75	85,2	39	88,6	202	85,6
	Hayır	16	15,4	13	14,8	5	11,4	34	14,4
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Değerlendirme	Evet	68	65,4	74	84,1	36	81,8	178	75,4
	Hayır	36	34,6	14	15,9	8	18,2	58	24,6
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Görüşme yapılan 16 öğrenciden 11'i "Hedefler konusunda nasıl bilgilendirildiniz?" sorusuna, "Öğretim elemanı tarafından" yanıtını vermiştir. Dört öğrenci böyle bir bilgilendirme yapılmadığını belirtirken bir öğrenci ise hatırlamadığını söylemiştir. Hedefler konusunda bilgilendirildiklerini söyleyen öğrencilere bu hedeflerin neler olduğu sorulduğunda, öğrenciler kendilerine aktarılanları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Daha iyi yazmayı öğretmek, kelimeleri doğru kullanmak. (HÖ 1)

Yazma yeteneğini kazandıracamız dendi. (HÖ 2)

İngilizcemizin geliştirileceği. Bunun için Writing in önemli olduğu. (HÖ 6)

Bu dersin çok önemli olduğunu, bölümde çok işimize yarayacağını söylediler. (HÖ 9)

Bu dersin bölümümüzde çok önemli olacağı, işimize yarayacağı, kademe kademe belli bir noktaya varacağımız söylendi. (HÖ 10)

Elementary düzeydeki öğrencilerin % 72,7'si programın içeriği konusunda bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla, Pre-elementary (% 64,4) ve Intermediate (% 63,6) grubu öğrencileri izlemektedir.

“Hazırlık sınıfında, dönemin başında yazma dersinin içeriği hakkında nasıl bilgilendirildiniz?” görüşme sorusuna, 16 öğrenciden 12'si sözlü olarak öğretim elemanları tarafından bilgilendirildikleri, biri bu konuda bir şey hatırlamadığı yanıtını vermiştir. Öğrencilerden ikisi de içerikle ilgili bir bilgilendirilmenin yapılmadığını belirtmiş ve bunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Böyle bir bilgilendirme olmadı. (HÖ 7)

Anlatılmadı, konu neyse geldiğinde gördük. (HÖ 11)

Öğrencilerin çoğunluğu (% 85,6) programın öğrenme-öğretme süreçleri ögesine ilişkin bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, programın diğer öğeleriyle karşılaştırıldığında öğrenme-öğretme süreçleri konusunda daha çok bilgilendirildikleri görülmektedir.

“Dönemin başında, yazma dersi işlenirken kullanılacak yöntem konusunda nasıl bilgilendirildiniz?” sorusuna, öğrencilerin 12'si öğretim elemanı tarafından bilgilendirildikleri yanıtını verirken, dört öğrenci bu konuda bilgilendirilmediklerini belirtmiştir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden alıntılar verilmiştir.

Hiç bilgi verilmedi. (HÖ 6)

Hayır, yapa yapa gördük, ilk konuyu yazdıktan sonra anlamıştık. (HÖ 11)

Çizelge 4.1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin % 75,4'ü programın değerlendirme ögesine ilişkin bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir.

“Dönemin başında, yazma dersinin değerlendirilmesi konusunda nasıl bilgilendirildiniz?” görüşme sorusuna, öğrencilerin 13’ü değerlendirmenin nasıl yapılacağına “hocaları tarafından” anlatıldığı yanıtını verirken, iki öğrenci kendilerine böyle bir bilgilendirilmenin yapılmadığını söylemiştir. Bir öğrenci ise “tam olarak hatırlamıyorum” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Kendilerine değerlendirme konusunda bilgi verilmediğini söyleyen öğrenciler bunu aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

Puanlandırma anlatılmadı. (HÖ 1)

Anlatılmadı bir şey. (HÖ 4)

4.1.2. Yazma Becerilerinin Kazanımı

Öğrencilerin dönemin sonunda kendileri için gerekli olan yazma becerilerini kazanıp kazanmadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili sayısal veriler Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Yazma Becerilerinin Kazanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Dönemin sonunda sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz?</i>	Düzeyler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	23	22,1	30	34,1	16	36,4	69	29,2
Kısmen	69	66,3	53	60,2	28	63,6	150	63,6
Hayır	12	11,5	5	5,7	-	-	17	7,2
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.2. incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık beşte üçünün (% 63,6) kendileri için gerekli olan yazma becerilerini “kısmen” kazandıklarını belirttikleri görülmektedir.

“Hazırlık sınıfında gördüğünüz yazma dersinin sonucunda sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna, 16 öğrenciden 10’u olumlu yanıt vermiştir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Düşünüyorum, bayağı bir gelişti. Bayağı bir teknik öğrendik, Türkçe kompozisyonum bile gelişti. (HÖ 2)

Yeterli mi bilmiyorum ama çok şey öğrendim ben. Memlekette de (Beyaz Rusya) İngilizce eğitimi gördüm ama şimdi yazabiliyorum. Çok farkı var. (HÖ 9)

Kesinlikle çok gelişti. İlk dönem yazamıyordum ama şimdi çok rahat yazabiliyordum, fikir üretebiliyorum. Çok faydalı oldu. (HÖ 13)

4.1.3. Yazma Becerilerinin Kazanılamamasının Nedenleri

Çizelge 4.3'te öğrencilerin dönemin sonunda kendileri için gerekli olan yazma becerilerini kısmen ya da hiç kazanmamalarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili veriler sunulmuştur.

Çizelge 4.3 incelendiğinde, genel olarak, öğrencilerin yarıya yakınının (% 41,3) İngilizce düzeylerinin yazma becerisi kazanmak için “kısmen” uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Toplamda, öğrencilerin % 32,9'u yazma becerilerini kazanmak için gerekli olan motivasyonlarının olmadığını belirtmişlerdir. Yazma becerilerinin kazanılamamasında en az etkili nedenlerin derse ayrılan süreden (% 56,3) ve dersi veren öğretim elemanından (% 54,5) kaynaklandığı görülmektedir.

“Hazırlık sınıfında gördüğünüz yazma dersinin sonucunda sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna, 16 öğrenciden üçü “kısmen” yanıtı verirken, üç öğrenciyse yazma becerisi kazanamadıkları yanıtını vermişlerdir. Bu öğrencilere neden böyle düşündükleri sorulduğunda, aşağıdaki yanıtlara ulaşılmıştır.

Tam olarak değil. Benden kaynaklı tamamen. Sorun bendeydi yani. Ben Çorum'dan geldim, yeni bir şehre alışma sıkıntısı. (HÖ 4)

Hayır, ama benim yüzümden. Herkesin durumu ortada. (HÖ 7)

Çizelge 4.3.Yazma Becerilerinin Kazanılmamasının Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyle							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
İngilizce düzeyim yazma becerilerini kazanmak için uygun değildi	Evet	29	35,8	12	20,7	2	7,1	43	25,7
	Kısmen	33	40,7	25	43,1	11	39,3	69	41,3
	Hayır	19	23,5	21	36,2	15	53,6	55	32,9
	Toplam	81	100,0	58	100,0	28	100,0	167	100,0
Bu dersin işlenişi yazma becerilerini kazandırmak için uygun değildi.	Evet	22	27,2	16	27,6	1	3,6	39	23,4
	Kısmen	28	34,6	18	31,0	11	39,3	57	34,1
	Hayır	31	38,3	24	41,4	16	57,1	71	42,5
	Toplam	81	100,0	58	100,0	28	100,0	167	100,0
Bu dersi başka bir öğretim elemanı verseydi, yazma becerilerini kazanabilirdim	Evet	15	18,5	25	43,1	5	17,9	45	26,9
	Kısmen	12	14,8	12	20,7	7	25,0	31	18,6
	Hayır	54	66,7	21	36,2	16	57,1	91	54,5
	Toplam	81	100,0	58	100,0	28	100,0	167	100,0
Yazma becerileri ihtiyacıma yönelik değildi	Evet	20	24,7	8	13,8	-	-	28	16,8
	Kısmen	28	34,6	25	43,1	8	28,6	61	36,5
	Hayır	33	40,7	25	43,1	20	71,4	78	46,7
	Toplam	81	100,0	58	100,0	28	100,0	167	100,0
Yazma becerilerini kazanmak için gerekli olan motivasyonum yoktu	Evet	31	38,3	15	25,9	9	32,1	55	32,9
	Kısmen	32	39,5	15	25,9	11	39,3	58	34,7
	Hayır	18	22,2	28	48,3	8	28,6	54	32,3
	Toplam	81	100,0	58	100,0	28	100,0	167	100,0
Be derse ayrılan süre yazma becerilerini kazanmak için yeterli değildi	Evet	20	24,7	16	27,6	1	3,6	37	22,2
	Kısmen	16	19,8	9	15,5	11	39,3	36	21,6
	Hayır	45	55,6	33	56,9	16	57,1	94	56,3
	Toplam	81	100,0	58	100,0	28	100,0	167	100,0

4.1.4. Derste İşlenen Konulara Ayrılan Süre

Çizelge 4.4'te öğrencilerin derste işlenen konulara ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri ile ilgili sayısal veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi, Essay Writing konusuna ayrılan süre tüm düzeylerdeki öğrencilerin % 60,6'sı tarafından az bulunmuştur. Diğer yandan, Describing Objects and How They Work (% 36,5), Cause&effect (% 22,7) konularına ayrılan süre özellikle Pre-elementary öğrencilerince az bulunurken, Graphs (% 48,9) konusuna ayrılan süre Elementary düzeydeki öğrencilerce az bulunmuştur.

Çizelge 4.4. Derste İşlenen Konulara Ayrılan Süreye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Konular	Düzeyley	Derste işlenen konulara ayrılan süre sizce yeterli miydi?					
		Evet		Hayır		Toplam	
		s	%	s	%	s	%
Time Order	Pre-elementary	95	91,3	9	8,7	104	100,0
	Elementary	84	95,5	4	4,5	88	100,0
	Intermediate	43	97,7	1	2,3	44	100,0
	Toplam	222	94,1	14	5,9	236	100,0
Rank Order	Pre-elementary	94	90,4	10	9,6	104	100,0
	Elementary	85	96,6	3	3,4	88	100,0
	Intermediate	44	100,0	-	-	44	100,0
	Toplam	223	94,5	13	5,5	236	100,0
Describing Objects and How They Work	Pre-elementary	66	63,5	38	36,5	104	100,0
	Elementary	77	87,5	11	12,5	88	100,0
	Intermediate	41	93,2	3	6,8	44	100,0
	Toplam	184	78,0	52	22,0	236	100,0
Compare& Contrast	Pre-elementary	77	74,0	27	26,0	104	100,0
	Elementary	70	79,5	18	20,5	88	100,0
	Intermediate	38	86,4	6	13,6	44	100,0
	Toplam	185	78,4	51	21,6	236	100,0
Cause&Effect	Pre-elementary	65	62,5	39	37,5	104	100,0
	Elementary	68	77,3	20	22,7	88	100,0
	Intermediate	38	86,4	6	13,6	44	100,0
	Toplam	171	72,5	65	27,5	236	100,0
Process	Pre-elementary	83	79,8	21	20,2	104	100,0
	Elementary	70	79,5	18	20,5	88	100,0
	Intermediate	39	88,6	5	11,4	44	100,0
	Toplam	192	81,4	44	18,6	236	100,0
Graphs	Pre-elementary*	-	-	-	-	-	100,0
	Elementary	45	51,1	43	48,9	88	100,0
	Intermediate	39	88,6	5	11,4	44	100,0
	Toplam	84	63,6	48	36,4	132	100,0
Essay Writing	Pre-elementary	37	35,6	67	64,4	104	100,0
	Elementary	32	36,4	56	63,6	88	100,0
	Intermediate	24	54,5	20	45,5	44	100,0
	Toplam	93	39,4	143	60,6	236	100,0

4.1.5. Derste İşlenen Konularda Yazarken Zorlanma

Öğrencilerin derste işledikleri konularda paragraf yazarken ne kadar zorlandıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili sayı ve frekans değerleri Çizelge 4.5'te sunulmuştur.

Çizelge 4.5. Öğrencilerin Derste İşlenen Konularda Yazarken Zorlanma Durumuna İlişkin Görüşleri

Konular	Belirtilen konularda paragraf yazarken zorlandınız mı?	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Time Order	Çok zorlandım	5	4,8	1	1,1	-	-	6	2,5
	Zorlandım	10	9,6	3	3,4	-	-	13	5,5
	Biraz zorlandım	26	25,0	8	9,1	2	4,5	36	15,3
	Zorlanmadım	38	36,5	41	46,6	23	52,3	102	43,2
	Hiç zorlanmadım	25	24,0	35	39,8	19	43,2	79	33,5
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Rank Order	Çok zorlandım	2	1,9	2	2,3	-	-	4	1,7
	Zorlandım	18	17,3	1	1,1	-	-	19	8,1
	Biraz zorlandım	24	23,1	12	13,6	3	6,8	39	16,5
	Zorlanmadım	36	34,6	43	48,9	24	54,5	103	43,6
	Hiç zorlanmadım	24	23,1	30	34,1	17	38,6	71	30,1
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Describing Objects and How They Work	Çok zorlandım	10	9,6	8	9,1	-	-	18	7,6
	Zorlandım	23	22,1	6	6,8	1	2,3	30	12,7
	Biraz zorlandım	39	37,5	19	21,6	22	50,0	80	33,9
	Zorlanmadım	25	24,0	32	36,4	15	34,1	72	30,5
	Hiç zorlanmadım	7	6,7	23	26,1	6	13,6	36	15,3
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Compare& Contrast	Çok zorlandım	5	4,8	5	5,7	1	2,3	1	4,7
	Zorlandım	21	20,2	5	5,7	4	9,1	30	12,7
	Biraz zorlandım	41	39,4	26	29,5	13	29,5	80	33,9
	Zorlanmadım	30	28,8	39	44,3	19	43,2	88	37,3
	Hiç zorlanmadım	7	6,7	13	14,8	7	15,9	27	11,4
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.5 (devam).Öğrencilerin Derste İşlenen Konularda Yazarken Zorlanma Durumuna İlişkin Görüşleri

Cause& Effect	Çok zorlandım	13	12,5	5	5,7	2	4,5	20	8,5
	Zorlandım	27	26,0	16	18,2	2	4,5	45	19,1
	Biraz zorlandım	44	42,3	31	32,5	23	52,3	98	41,5
	Zorlanmadım	17	16,3	29	33,0	9	20,5	55	23,3
	Hiç zorlanmadım	3	2,9	7	8,0	8	18,2	18	7,6
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Process	Çok zorlandım	7	6,7	3	3,4	-	-	10	4,2
	Zorlandım	22	21,2	8	9,1	1	2,3	31	13,1
	Biraz zorlandım	28	26,9	17	19,3	15	34,1	60	25,4
	Zorlanmadım	38	36,5	47	53,4	15	34,1	100	42,4
	Hiç zorlanmadım	9	8,7	13	14,8	13	29,5	35	14,8
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Graphs	Çok zorlandım	-	-	5	5,7	-	-	5	3,8
	Zorlandım	-	-	27	30,7	3	6,8	30	22,7
	Biraz zorlandım	-	-	23	26,1	14	31,8	37	28,0
	Zorlanmadım	-	-	23	26,1	11	25,0	34	25,8
	Hiç zorlanmadım	-	-	10	11,4	16	36,4	26	19,7
	Toplam	-	-	88	100,0	44	100,0	132	100,0
Essay Writing	Çok zorlandım	25	24,0	23	26,1	3	6,8	51	21,6
	Zorlandım	45	43,3	26	29,5	19	43,2	90	38,1
	Biraz zorlandım	22	21,2	19	21,6	17	38,6	58	24,6
	Zorlanmadım	11	10,6	14	15,9	4	9,1	29	12,3
	Hiç zorlanmadım	1	1,0	6	6,8	1	2,3	8	3,4
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.5. incelendiğinde, öğrencilerin yazarken en çok zorlandıkları konunun Essay Writing konusu olduğu görülmektedir. Genel olarak, öğrencilerin % 21,6'sı bu konuda “çok zorlandığını” belirtirken, % 38,1'i “zorlandığını”, % 24,6'sı ise “biraz zorlandığını” söylemiştir. Cause&Effect yine tüm düzeylerdeki öğrencilerin genel olarak zorlandıkları konulardan biri olarak ifade edilmiştir. Garphs konusunda, Intermediate öğrencilerinin aksine, Elementary düzeyindeki öğrencilerin % 30,7'si “zorlandığını”, % 26,1'i “biraz zorlandığını” belirtmiştir. Genel olarak tüm konularda en çok zorlanan öğrencilerin Pre-elementary düzeyindeki öğrenciler, en az zorlananların da Intermediate düzeyindekiler olduğunu söylemek mümkündür.

“Hatırlarsanız yazma dersinin içeriği Time Order, Rank Order, Compare&Contrast, Describing Objects and How They Work, Cause&Effect, Process, Graphs ve Essay Writing türündeki yazılı anlatım şekillerinden oluşmaktadır. Bu organizasyon şekillerinden (yazılı anlatım şekillerinden) yazarken zorlandığınız var mıydı?” görüşme sorusuna 16 öğrenciden sadece ikisi hiçbir konuda zorlanmadığı yanıtını vermiştir. Dört öğrenci Essay Writing konusunda, iki öğrenci Describing Objects and How They Work, yine iki öğrenci Graphs konusunda zorlandıklarını belirtmişler, bir öğrenci hem Essay Writing hem de Cause&Effect konusunda, bir öğrenci hem Essay Writing hem Graphs konusunda, yine bir öğrenci Essay Writing ve Process konularında zorlandıklarını söylemişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun Essay Writing olduğu görülmektedir. Aşağıda bu öğrencilerden alıntılara yer verilmiştir.

Essay’de bayağı zorlandım ve Cause&Effect’te. Process ve Graphs’te belli kalıplar vardı, fikir üretme aşaması yoktu ama Essay’de kendi fikirlerim yetersiz kalıyor, o konuda yeterli fikrim olmadığından. (HÖ 2)

Essay en zoru, Graphs’te de zorlanmıştım. Essay kelime bilgisi gerektiriyor, Graphs’te de ezberlenmesi gereken şeyler vardı (HÖ 5)

Essay zorladı. İlk dönem hiç yazamıyordum, şimdi yazabiliyorum. (HÖ 9)

Aslında bayağı zorlandım diyebilirim. Essay’de zorlandım ben, düşünceleri belli bir düzene sokmada zorlandım. (HÖ 16)

Çoğunda zorlanıyordum ama bu kendimden kaynaklanıyor, çalışmadım bunun nedeni de bir istek uyanmadı o doğrultuda, bir nevi motivasyon eksikliği. Kişisel ve içsel nedenler. Önce kelime bilgisi eksikliği, bununla bağlantılı grameri anlayamamam ve kafam bunlarla meşgul olduğu için fikir üretmede de zorlandım. (HÖ 7)

Process’te biraz zorlandım diyebilirim. Kelimelerin çoğunun anlamını bilmiyordum. (HÖ 14)

4.1.6. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanma Nedenleri

Çizelge 4.6’da hazırlık sınıfı öğrencilerinin derste işledikleri konularda paragraf yazarken zorlanmalarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili nicel veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.6. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Bu konularda yaptığımız yazma alıştırmaları yeterli değildi	Evet	39	37,5	29	33,0	6	13,6	74	31,4
	Kısmen	40	38,5	27	30,7	16	36,4	83	35,2
	Hayır	25	24,0	32	36,4	22	50,0	79	33,5
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Bu konular İngilizce düzeyime uygun değildi	Evet	21	20,2	6	6,8	2	4,5	29	12,3
	Kısmen	38	36,5	32	36,4	9	20,5	79	33,5
	Hayır	45	43,3	50	56,8	33	75,0	128	54,2
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Bu konularda sınıf içinde yaptığımız yazma alıştırmalarına ayrılan süre yeterli değildi	Evet	25	24,0	29	33,0	7	15,9	61	25,8
	Kısmen	45	43,3	19	21,6	16	36,4	80	33,9
	Hayır	34	32,7	40	45,5	21	47,7	95	40,3
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Bu konularda yazmamız için verilen konular (Topics) güncel değildi	Evet	21	20,2	13	14,8	3	6,8	37	15,7
	Kısmen	40	38,5	30	34,1	20	45,5	90	38,1
	Hayır	43	41,3	45	51,1	21	47,7	109	46,2
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Bu konularda yazmamız için verilen konular (Topics) ihtiyacıma yönelik değildi	Evet	32	30,8	20	22,7	7	15,9	59	25,0
	Kısmen	38	36,5	41	46,6	20	45,5	99	41,9
	Hayır	34	32,7	27	30,7	17	38,6	78	33,1
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Toplamda, öğrencilerin % 31,4’ü verilen konularda yaptıkları yazma alıştırmalarını yeterli bulmazken, % 35,2’si bu fikre “kısmen” katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarıdan biraz fazlası (% 54,2) kendilerine verilen konuların İngilizce düzeylerine uygun olduğunu, yarıya yakını (% 46,2) bu konuların güncel olduğunu söylerken, öğrencilerin dörtte biri (% 25,0) verilen konuların ihtiyaçlarına yönelik olmadığı doğrultusunda, % 41,9’u da bu konuların ihtiyaçlarına “kısmen” yönelik olduğu şeklinde fikir belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 16 öğrenciden 13'ü sınıfta yaptıkları yazma alıştırmalarının sayısının yeterli olduğunu söylerken, üç öğrenci yaptıkları alıştırmaların kendilerine yeterli gelmediğini belirtmiştir. Aşağıda bu öğrencilerden alıntılara yer verilmiştir.

Tam yeterli değildi, biraz daha fazla yazsak daha çok otururdu. (HÖ 4)

Diğer sınıflara bakacak olursak biraz daha azdı. (HÖ 8)

Öğrencilerden 15'i, verilen konuların İngilizce düzeylerine uygun olduğunu belirtmiş, sadece bir öğrenci seviyenin kendisi için uygun olmadığını söylemiştir.

Benim için uygun değildi, ama sanırım arkadaşlar için uygundu. (HÖ 4)

Sınıf içinde yapılan yazma alıştırmalarına ayrılan süreyi 15 öğrenci yeterli bulurken, bir öğrenci verilen sürenin onları zorladığını söylemiştir.

Birazcık zorlandık, kısa zamanda çok şey yazmamız gerekiyor. (HÖ 3)

On bir öğrenci kendilerine yazmaları için verilen konuları güncel bulduklarını belirtmiştir. Üç öğrenci, bazı konuların güncel bazılarının ise güncel olmadığını söylerken, iki öğrenci konuların güncel olmadığı görüşündedir.

On altı öğrenciden 11'i, verilen konuların ihtiyaçlarına yönelik olduğunu, dolayısıyla bölümlerinde işlerine yarayacağını belirtmiştir. Dört öğrenci bu konuların ihtiyaçlarına yönelik olup olmadığına bölümlerine gittikten sonra karar verebileceklerini söylerken, iki öğrenci konuların kesinlikle ihtiyaçlarına yönelik olmadığı konusunda görüş bildirmiştir.

On altı öğrenciden dördü konuların ilgi çekici olduğunu dile getirmiştir. Sekiz öğrenci konuların sadece bazılarının ilgi çekici olduğunu belirtmiş, dört öğrenci ise konuları hiçbir şekilde ilgi çekici bulmadığını ifade etmiştir.

4.1.7. Ders İşlenirken Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Takip Edilmesi

Yazma dersi işlenirken temele alınan süreç yaklaşımının tüm basamaklarının ne ölçüde takip edildiğine ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili veriler Çizelge 4.7’de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Ne Ölçüde Takip Edildiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Writing dersi işlenirken Process Writing yönteminin tüm basamakları takip ediliyor muydu?</i>	Düzyerler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Takip ediliyordu	85	81,7	60	68,2	37	84,1	182	77,1
Bazı basamaklar atlanıyordu	19	18,3	24	27,3	7	15,9	50	21,2
Takip edilmiyordu	-	-	4	4,5	-	-	4	1,7
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dörtte üçü (%77,1) yazma dersi işlenirken süreç yaklaşımının tüm basamakların takip edildiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğrencilerin sadece % 1,7’si basamakların takip edilmediği görüşündedirler.

4.1.8. Süreç Yaklaşımında (Process Writing) Atlanan Basamaklar

Çizelge 4.8’de, öğrencilerin süreç yaklaşımında atladıkları basamakların neler olduğuna ilişkin görüşleri ile ilgili sayı ve frekans değerleri yer almaktadır.

Çizelge 4.8 incelendiğinde, basamakların atlandığını söyleyen öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 70,6’sı) atlanan bu basamağın “üçüncü taslağın yazılması” olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler tarafından en çok atlandığı belirtilen ikinci basamağın ise % 15,7 ile “birinci taslağın arkadaş tarafından kontrolü” olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.8. Süreç Yaklaşımında (Process Writing) Atlanan Basamaklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde	Atlanan Basamaklar	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Bu süreçte bazı basamakların atlandığını düşünüyorsanız, hangileri olduğunu lütfen yazın	Fikir üretme	1	5,0	2	8,3	-	-	3	5,9
	Üretilen fikirleri organize etme	1	5,0	1	4,2	-	-	2	3,9
	Birinci taslağın arkadaşımız tarafından kontrolü	3	15,0	4	16,7	1	14,3	8	15,7
	İkinci taslağın Öğretim elemanı tarafından kontrolü	2	10,0	-	-	-	-	2	3,9
	Üçüncü taslağı yazma	13	65,0	17	70,8	6	85,7	36	70,6
	Toplam	20	100,0	24	100,0	7	100,0	51	100,0

Görüşmeye katılan 16 öğrenciden yalnızca bir tanesi sınıfça basamaklardan birini atladıklarını belirtmiştir. Atlandığı belirtilen bu basamak üçüncü taslağı yazma aşamasıdır. İki öğrenci ise basamakların atlanmadığını ancak kendilerinin bireysel olarak bu basamakları takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Üçüncü draftı yazmıyorduk mesela, 2. drafttan aldık notu hep. (HÖ 4)

Açıkçası writing de yapmadım organizasyonu, sadece fikir ürettiyordum. (HÖ 8)

Ben hiç okumadım (arkadaşımın kağıdını), yazmadım da. (HÖ 7)

4.1.9. Fikir Üretme Basamağı

Öğrencilerin, süreç yaklaşımının ilk basamağı olan fikir üretme aşamasında zorlanıp zorlanmadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler Çizelge 4.9'da yer almaktadır.

Çizelge 4.9. Fikir Üretme Basamağında Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Fikir üretme aşamasında zorlanıyor muydunuz?	Düzeyleer							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	28	26,9	14	15,9	6	13,6	48	20,3
Bazen	68	65,4	59	67,0	33	75,0	160	67,8
Hayır	8	7,7	15	17,0	5	11,4	28	11,9
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.9’da da görüldüğü gibi, öğrencilerin % 20,3’ü fikir üretme basamağında zorlandıklarını belirtirken, % 67,8’i bu basamakta bazen zorlandıklarını ifade etmişlerdir. % 26,9 ile fikir üretme basamağında en çok zorlandığını belirten öğrenciler Pre-elementary düzeyindedir.

Görüşmelerde öğrencilere fikir üretme basamağında neler yaptıkları sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamı (15), bu aşamada beyin fırtınası yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci yazma çalışmalarına katılmadığını ifade etmiştir. Aşağıda fikir üretme basamağında neler yaptıklarını anlatan öğrencilerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

İlk dönem grup olarak ikinci dönem bireysel, brainstorming yapıyorduk. (HÖ 1)

En çok kimler etkileniyor bundan onu buluyorduk ve onlarla ilgili çıkarımda bulunuyorduk, class aktivite’de sınıfça ama free’lerde evde yapıyorduk. Brainstorm yapıyoruz. (HÖ 2)

Başlarda hoca yardım ediyordu, daha sonra grup olarak çalıştık, sonra da bireysel. Brainstorming ve tartışma yapıyorduk. (HÖ 5)

Bazı konularda pair work yapıyorduk, daha etkili oluyordu, zorlandığımız yerlerde hocamız yardım ediyordu. İlk dönemki hocamız tahtaya yazıyordu, herkes bir fikir söylüyordu onların hepsini birleştiriyorduk, bakıp yeni fikirler üretebiliyorduk. (HÖ 10)

4.1.10. Fikir Üretme Basmağında Zorlanma Nedenleri

Çizelge 4.10'da öğrencilerin fikir üretme basamağında zorlanmalarının nedenlerini ilişkin görüşleri ile ilgili sayısal veriler sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Fikir Üretme Basmağında Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Konuyla ilgili yeterli ön bilgimin olmaması	Evet	72	75,0	54	74,0	22	56,4	148	71,2
	Hayır	24	25,0	19	26,0	17	43,6	60	28,8
	Toplam	96	100,0	73	100,0	39	100,0	208	100,0
Verilen konunun ilgimi çekmemesi	Evet	78	81,3	53	72,6	38	97,4	169	81,3
	Hayır	18	18,8	20	27,4	1	2,6	39	18,8
	Toplam	96	100,0	73	100,0	39	100,0	208	100,0
Fikir üretirken kullanabileceğim teknikleri yeterince öğrenmemiş olmam	Evet	37	38,5	27	37,0	10	25,6	74	35,6
	Hayır	59	61,5	46	63,0	29	74,4	134	64,4
	Toplam	96	100,0	73	100,0	39	100,0	208	100,0

Fikir üretme basamağında zorlandığını belirten öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 81,3) bu aşamada zorlanmalarının en önemli nedenin verilen konuların ilgilerini çekmemesi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 71,2'si ise zorlanma nedeni olarak konuyla ilgili yeterli ön bilgilerinin olmamasını göstermişlerdir.

4.1.11 Organizasyon Basamağı

Çizelge 4.11'de öğrencilerin süreç yaklaşımının ikinci basamağı olan organizasyon aşamasında zorlanıp zorlanmadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili nicel veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin yarıya yakınının (% 47,0) yazacakları konunun organizasyon basamağında bazen zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Pre-elementary düzeydeki öğrencilerin % 22,1'i organizasyon basamağında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunu sırasıyla % 10,2 ile Elementary , % 4,5 ile de Intermediate düzeylerindeki öğrenciler izlemektedir.

Çizelge 4.11. Organizasyon Basamağında Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yazacağınız konunun organizasyon aşamasında zorlanıyor muydunuz?	Düzeyler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	23	22,1	9	10,2	2	4,5	34	14,4
Bazen	56	53,8	31	35,2	24	54,5	111	47,0
Hayır	25	24,0	48	54,5	18	40,9	91	38,6
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Görüşmelerde öğrencilere organizasyon basamağında neler yaptıkları sorulmuştur. Dört öğrenci organizasyon basamağını kendi istekleriyle atladıklarını ifade etmiştir. On iki öğrenci ise bu basamakta neler yaptıklarını anlatmışlardır. Aşağıda bu öğrencilerin ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

Taslak çıkarıyorduk, major ve minorları gösteriyorduk. (HÖ 1)

Ön çalışma yapıyordum müsvette kâğıt üzerine daha sonra yazmaya geçiyordum. (HÖ 4)

İlk taslağın başında gösteriyorduk major ve minorları. (HÖ 5)

Her zaman bir outline yapmamızı istiyorlardı, daha düzenli devam edeceği için bende kafamda düşünüyordum bundan sonra bu olur, bunun yanına bu olur diye taslağımı çıkarıyordum. (HÖ 10)

Bir taslak çıkarıyordum major ve minorlar için, öbür türlü çok dağınık oluyordu ben fark ettim onu, ben yazıyordum. (HÖ 11)

4.1.12. Organizasyon Basamağında Zorlanma Nedenleri

Öğrencilerin organizasyon basamağında neden zorlandıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler Çizelge 4.12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.12’ye bakıldığında, toplamda, organizasyon basamağında zorlandıklarını belirten öğrencilerin % 71,0’i, bunun nedeni olarak fikirleri nasıl organize edeceklerini bilmemelerini göstermiştir.

Çizelge 4.12. Organizasyon Basamağında Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Fikirleri nasıl organize edeceğimi bilmiyordum	Evet	52	65,8	29	72,5	22	84,6	103	71,0
	Hayır	27	34,2	11	27,5	4	15,4	42	29,0
	Toplam	79	100,0	40	100,0	26	100,0	145	100,0
Organizasyonun yazımda yararlı olacağını düşünmüyordum	Evet	19	24,1	6	15,0	1	3,8	26	17,9
	Hayır	60	75,9	34	85,0	25	96,2	119	82,1
	Toplam	79	100,0	40	100,0	26	100,0	145	100,0
Organizasyon aşamasını vakit kaybı olarak görüyordum	Evet	19	24,1	5	12,5	4	15,4	28	19,3
	Hayır	60	75,9	35	87,5	22	84,6	117	80,7
	Toplam	79	100,0	40	100,0	26	100,0	145	100,0

4.1.13. Birinci Taslağın Yazılması

Öğrencilerin birinci taslağı yazarken zorlanıp zorlanmadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili sayı ve frekans değerleri Çizelge 4.13'te yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Birinci Taslağın Yazılmasında Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Birinci taslağı yazarken zorlanıyor muydunuz?</i>	Düzeyler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	23	22,1	10	11,4	1	2,3	34	14,4
Bazen	51	49,0	54	61,4	34	77,3	139	58,9
Hayır	30	28,8	24	27,3	9	20,5	63	26,7
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yarısından biraz fazlası (% 58,9) birinci taslağı yazarken “bazen” zorlandıklarını belirtmektedirler. Dörtte birinden (% 26,7) biraz fazlası da birinci taslakta zorlanmadığını söylemiştir.

4.1.14. Birinci Taslakta Zorlanma Nedenleri

Çizelge 4.14'te öğrencilerin birinci taslağı yazarken neden zorlandıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler verilmiştir.

Çizelge 4.14. Birinci Taslakta Zorlanma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Organizasyon aşamasındaki eksikliklerim	Evet	60	81,1	30	46,9	18	51,4	108	62,4
	Hayır	14	18,9	34	53,1	17	48,6	65	20,11
	Toplam	74	100,0	64	100,0	35	100,0	173	100,0
Kelime bilgimin yetersiz olması	Evet	61	82,4	48	75,0	29	82,9	138	79,8
	Hayır	13	17,6	16	25,0	6	17,1	35	20,2
	Toplam	74	100,0	64	100,0	35	100,0	173	100,0
Gramer bilgimin yetersiz olması	Evet	52	70,3	36	56,3	12	34,3	100	57,8
	Hayır	22	29,7	28	43,8	23	65,7	73	42,2
	Toplam	74	100,0	64	100,0	35	100,0	173	100,0

Çizelge 4.14. incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (% 79,8) birinci taslakta zorlanma nedeni olarak kelime bilgilerinin yetersiz olduğunu söyledikleri görülmektedir. İkinci neden olarak, öğrencilerin % 62,4'ünün belirttiği üzere organizasyon aşamasındaki eksiklikler gelmektedir. Öğrencilerin % 57,8'i ise birinci taslakta zorlanma nedeni olarak gramer bilgilerinin yetersizliğini göstermişlerdir.

4.1.15. Arkadaş Kontrolü

Birinci taslağın arkadaşları tarafından kontrol edilip edilmediğine dair öğrenci görüşleri ile ilgili sayısal veriler Çizelge 4.15'te verilmiştir.

Çizelge 4.15 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (% 83,9) yazdıkları birinci taslağın arkadaşları tarafından kontrol edildiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin sadece % 4,7'si bu kontrolün yapılmadığını söylerken, % 11,4'ü de bu kontrolün bazen yapıldığını ifade etmektedir.

Çizelge 4.15. Birinci Taslağın Arkadaşları Tarafından Kontrol Edilip Edilmediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Birinci taslak arkadaşınız tarafından kontrol ediliyor muydu?</i>	Düzeyler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	91	87,5	70	79,5	37	84,1	198	83,9
Bazen	8	7,7	14	15,9	5	11,4	27	11,4
Hayır	5	4,8	4	4,5	2	4,5	11	4,7
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

“İkinci taslak arkadaşınız tarafından nasıl değerlendiriliyordu?” görüşme sorusuna, sınıfta yazma çalışması yapmadığını belirten iki öğrenci haricinde tüm öğrenciler, kitaptaki checklist’i (kontrol listesi) kullanarak yaptıkları yanıtını vermişlerdir. Aşağıda örnekleri sunulmuştur.

Kitapta her konunun ardında checklist vardı ona göre yapıyorduk. (HÖ 4)

Checklist kullanıldı. İkinci dönem biraz farklıydı, ilk dönem sadece sorulara cevap veriliyordu, şimdi checklist paragraf halinde veriliyor. (HÖ 13)

Kitaptaki sorulara göre. (HÖ 15)

4.1.16. Arkadaş Kontrolünün Yapılmama Nedenleri

Çizelge 4.16’da birinci taslağın arkadaşları tarafından kontrol edilmemesinin nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili nicel veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.16’da da görüldüğü gibi, öğrencilerin % 57,9’u arkadaş kontrolünün gerekli olduğunu düşünmedikleri belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısı (% 50) arkadaş kontrolünün yararlı olduğunu düşünmediklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin % 84,2’si arkadaş kontrolünün kontrol listesi kullanılarak, gerektiği gibi yapıldığına inanmadıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Çizelge 4.16. Arkadaş Kontrolünün Yapılmamasının Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Arkadaş kontrolünün gerekli olduğunu düşünmüyordum	Evet	8	61,5	12	66,7	2	28,6	22	57,9
	Hayır	5	38,5	6	33,3	5	71,4	16	42,1
	Toplam	13	100,0	18	100,0	7	100,0	38	100,0
Arkadaş kontrolünün yararlı olduğunu düşünmüyordum	Evet	7	53,8	9	50,0	3	42,9	19	50,0
	Hayır	6	46,2	9	50,0	4	57,1	19	50,0
	Toplam	13	100,0	18	100,0	7	100,0	38	100,0
Arkadaş kontrolünün kontrol listesi kullanılarak, gerektiği gibi yapıldığına inanmıyordum	Evet	10	76,9	16	88,9	6	85,7	32	84,2
	Hayır	3	23,1	2	11,1	1	14,3	6	15,8
	Toplam	13	100,0	18	100,0	7	100,0	38	100,0

“İkinci taslak arkadaşınız tarafından nasıl değerlendiriliyordu?” görüşme sorusunun devamı olan “Yapılan bu değerlendirme hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 11 öğrenci olumsuz, dört öğrenci ise olumlu yönde görüş belirtmiştir. Bir öğrenci ise soruya yorum yapmamıştır. Aşağıda olumsuz yönde fikir bildiren öğrenci görüşmelerinden alıntılara yer verilmiştir.

İşe yaramıyordu. Herkesin verdiği cevaplar aynı, “yes” “no”. Kişi okuduğundan ne anladı diye bir soru olmadığı için pek çok kişinin okuduğunu bile düşünmüyorum. Sorular analiz düzeyinde olsaydı daha iyi olurdu, kişi arkadaşının yazdığı şeyi daha iyi okurdu, anlamak için okurdu. (HÖ 1)

Çok işe yarar bişi değil, kim tick koydu kim çarpı koydu, hani üşeniyoruz bazen onları yapmaya ama hoca da onları kontrol ediyor ve bunu niye yapmadın diye de soruyor. (HÖ 2)

Çok sağlıklı yapıldığını söyleyemeyeceğim açıkçası. Sonuçta o da öğrenci olduğu için çok önemsemiyor belki, kitapta nasıl yapıldığı var kontrolün, ama evet, evet diyor, tick koyuyor hepsine, güvenilir yapılmıyor. Öylesine, hoca istediği için yapılıyor. Aslında düzgün yapılırsa onun işine yarar, benim de işime yarar da asıl onun (arkadaşın) işine çok yarar. (HÖ 11)

...iyi yapılmıyor, tick ve cross, çokta gerekli değil zaten. Bakmadan soruları cevaplıyorlar, aslında check eden öğrenci yanlışları bulup düzeltmeye çalışsa faydalı olur bence. Öğretmen iki tarafı da değerlendirirdi. (HÖ 14)

Birinci dönem hiç dikkate alınmıyordu, kontrol de edilmiyordu zaten ama ikinci dönem checklist i yapan kişinin de gramatik hataları bulunuyordu, hoca onun değerlendirmesini de göz önünde bulunuyordu. (HÖ 13)

4.1.17. Öğretim Elemanı Kontrolü

İkinci taslağın öğretim elemanı tarafından kontrol edilip edilmediğine ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili sayı ve frekans değerleri Çizelge 4.17’de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Öğretim Elemanı Kontrolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>İkinci taslak öğretim elemanı tarafından kontrol ediliyor muydu?</i>	Düzeyler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	99	95,2	84	95,5	44	100,0	227	96,2
Bazen	3	2,9	-	-	-	-	3	1,3
Hayır	2	1,9	4	4,5	-	-	6	2,5
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin neredeyse tamamı (% 96,2) yazdıkları ikinci taslağın öğretim elemanı tarafından kontrol edildiği yönünde fikir belirtmiştir.

Görüşmeye katılan 16 öğrencinin tamamı, “İkinci taslak öğretim elemanı tarafından değerlendiriliyor muydu?” görüşme sorusuna, olumlu yönde yanıt vermiştir.

4.1.18. Öğretim Elemanı Kontrolünün Nasıl Yapıldığı

Çizelge 4.18’de öğretim elemanının ikinci taslak kontrolünü nasıl yaptığına dair öğrenci görüşleri ile ilgili veriler yer almaktadır.

Toplamda, öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 94,3) öğretim elemanı kontrolünün semboller kullanılarak yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 70,4’ü bu kontrollerde yönlendirici notların kullanıldığını, % 18,7’si ise kontrol sırasında hataların üzerinin çizilip doğrularının yazıldığını ifade etmektedirler.

Çizelge 4.18. Öğretim Elemanı Kontrolünün Nasıl Yapıldığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Semboller kullanılarak yapılıyordu	Evet	91	89,2	82	97,6	44	100,0	217	94,3
	Bazen	9	8,8	2	2,4	-	-	11	4,8
	Hayır	2	2,0	-	-	-	-	2	0,9
	Toplam	102	100,0	84	100,0	44	100,0	230	100,0
Yönlendirici notlar yazılarak yapılıyordu	Evet	69	67,6	58	69,0	35	79,5	162	70,4
	Bazen	30	29,4	20	23,8	9	20,5	59	25,7
	Hayır	3	2,9	6	7,1	-	-	9	3,9
	Toplam	102	100,0	84	100,0	44	100,0	230	100,0
Hataların üzeri çizilip, doğrusu yazılarak yapılıyordu	Evet	12	11,8	22	26,2	9	20,5	43	18,7
	Bazen	41	40,2	37	44,0	17	38,6	95	41,3
	Hayır	49	48,0	25	29,8	18	40,9	92	40,0
	Toplam	102	100,0	84	100,0	44	100,0	230	100,0

Öğretim elemanı kontrolünün nasıl yapıldığına ilişkin görüşme sorusuna, 16 öğrencinin dokuzu semboller ve yönlendirici notlar kullanılarak, dördü sadece sembol kullanılarak, ikisi semboller, yönlendirici notlar kullanılarak ve hataların direkt düzeltilmesi şeklinde, bir öğrenci ise semboller kullanılarak ve hataların direkt düzeltilmesi şeklinde yapıldığı yanıtını vermişlerdir. Aşağıda bu bulgulardan örnekler sunulmuştur.

Gerekli olduğunda semboller kullanıldı, anlamadığımız zaman da gerekli notların kullanıldığı oldu. (HÖ 1)

Bazen üzerine not yazıyor “beni gör mutlaka” diye, ben mesela hep “of” ları unutuyordum. Onları hep not almış hocamız, semboller de kullanıyo. (HÖ 2)

Sembolleri ve çok karıştırdığım bir yer olunca “pls see me” yazıyordu, gidiyorum anlatıyor o kısmını, bazen de kelime buldurmaya çalışıyor, hani o kelime orada kullanılmaz ya baş harfini vermiş, kaç harf olduğunu vermiş, biz sözlükten buluyorduk. Vermiyordu yani ne olduğunu. (HÖ 11)

Semboller de kullanıyordu, bazen de cümlenin altını çizip bu olmamış yazardı. (HÖ 4)

Semboller kullanıyordu. Bizden bekleniyordu doğrusunu bulmak. (HÖ 1)

4.1.19. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Yazma Becerilerini Kazanmadaki Rolü

Öğrencilerin, yazma dersinde uygulanan süreç yaklaşımının, yazma becerileri kazandırmada kendilerine yardımcı olup olmadığına dair görüşleri ile ilgili veriler Çizelge 4.19’da verilmiştir.

Çizelge 4.19. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Yazma Becerilerini Kazanmadaki Rolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Writing dersinde uygulanan bu yöntemin size yazma becerilerini kazandırmada yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?</i>	Düzeyler							
	Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Evet	71	68,3	61	69,3	37	84,1	169	71,6
Kısmen	29	27,9	23	26,1	6	13,6	58	24,6
Hayır	4	3,8	4	4,5	1	2,3	9	3,8
Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.19 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün (% 71,6) yazma dersinde uygulanan süreç yaklaşımının kendilerine yazma becerilerini kazandırmada yardımcı olduğunu düşündüklerini söyledikleri görülmektedir. Öğrencilerin dörtte biri (% 24,6) bu yöntemin onlara kısmen yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan 16 öğrenciden 12’si “Yazma süreçleri boyunca kullanılan bu yöntem sizce uygun muydu? Uygun değilse bu yöntemin nasıl uygulanmasını isterdiniz?” görüşme sorusuna yöntemin uygun olduğu yönünde yanıt vermiştir. İki öğrenci yöntemin yararlı olmadığı görüşünü savunurken, iki öğrenci de bu konuda yorum yapmamıştır. Yöntemin uygun olduğunu düşünen üç öğrenciye ve yöntemin uygun olmadığını düşünen iki öğrenciye ait bulgular aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

Evet, uygun. Önce hatalarımızı görüyoruz, sonra ikincisini yazarken o hataları yapmamaya çalışıyoruz. Bence yararlı bir yöntem. (HÖ 2)

Evet, uygun ve gerekli bir yöntemdi. Hatalarımı daha rahat gördüm ve kendimi geliştirdim. (HÖ 5)

Uygundu. Çünkü en başında düşünüp de fikir üretemeyen arkadaşlar vardı ki aslında bende onlardan biriydim. Zamanla giderek geliştiğimi düşünüyorum. (HÖ 13)

Bence uygun bir yöntem değildi. İnsan ilk yaptığında anlar ondan sonrası ezberle giriyor. İlk yazdığımızın aynısını yazıyoruz, sadece yanlış olan yerler değiştiriliyor. Pek bir şey kattığını söyleyemeyeceğim ikinci draftların. (HÖ 1)

Çok uygun gibi değil ama daha iyisini de söyleyemem, alışık değildik. Normalde de kullanacağımızı düşünmüyorum. (HÖ 16)

4.1.20. Yazma Dersinde Kullanılan Kitap

Çizelge 4.20’de öğrencilerin yazma dersinde kullandıkları kitaba ilişkin görüşleri ile ilgili sayısal veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.20. Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzyerler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Konu anlatımları açıklı	Evet	65	62,5	52	59,1	34	77,3	151	64,0
	Hayır	39	37,5	36	40,9	10	22,7	85	36,0
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Konu anlatımları yeterliydi	Evet	53	51,0	31	35,2	28	63,6	112	47,5
	Hayır	51	49,0	57	64,8	16	36,4	124	52,5
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Kitapta kullanılan dil İngilizce düzeyime uygundu	Evet	66	63,5	60	68,2	43	97,7	169	71,6
	Hayır	38	36,5	28	31,8	1	2,3	67	28,4
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Kitaptaki alıştıırma sayısı konuyu anlayabilmem için yeterliydi	Evet	53	51,0	41	46,6	33	75,0	127	53,8
	Hayır	51	49,0	47	53,4	11	25,0	109	46,2
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Kitabın görünüşü (renkleri, resimleri, sayfa düzeni) ilgi çekiciydi	Evet	13	12,5	2	2,3	1	2,3	16	6,8
	Hayır	91	87,5	86	97,7	43	97,7	220	93,2
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Çizelge 4.20 incelendiğinde, genel olarak, öğrencilerin % 64’ünün ders kitaplarındaki konu anlatımlarını açık bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin yarısından biraz fazlası ise konu anlatımlarını yeterli bulmadıkları ifade etmişlerdir. Kitapta kullanılan dilin düzeylerine uygunluğu konusunda ise öğrencilerin % 71,6’sı olumlu görüş bildirmişlerdir. Kitaptaki alıştıırma sayısını, öğrencilerin %

53,8'i, konuyu anlayabilmeleri için yeterli bulduklarını söylerken, yarıya yakını bu konuda karşı fikirde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamı (% 93,2) kitabın görünüşünü ilgi çekici bulmadıkları yönünde ifade belirtmişlerdir.

“Yazma dersinde kullandığımız kitabın size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna, 16 öğrenciden sekizi olumlu yanıt verirken dört öğrenci olumsuz yanıt vermiştir. Üç öğrenci ise kitabın hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bu üç öğrenci grubundan elde edilen bulgulardan örnekler sunulmuştur.

Yararlı olduğunu düşünüyorum, çok geliştirdi benim yazmamı. (HÖ 14)

Kitaptaki konular genel olarak güncel, yararlı ama bir hoca olmadan o kitaba çalışmam. Açıklamalar yetersiz yani. Hocamızın takviyesi ile oluyor. (HÖ 2)

Yani, yararlı olduğunu düşünüyorum ama hoca daha önemli, kitap bana çok sıkıcı geliyor. Dizaynı çok itici. (HÖ 10)

İçeriği ve verilen örnekler arttırılabilir. (HÖ 4)

Biraz daha açıklama olabilir sanki. (HÖ 5)

4.1.21. Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

Yazma dersinde, ders kitabı dışında materyal kullanılıp kullanılmadığına ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili nicel veriler Çizelge 4.21’de verilmiştir.

Çizelge 4.21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamı (% 100) ders kitabı dışında, ses kaydı, film, video, tepegöz ve projektör gibi materyalleri kullanmadıklarını belirtirken, öğrencilerin % 8,5’i resim, % 1,7’si gazete ve dergi, % 3,8’i ise gerçek obje gibi materyallerin derste kullanıldığı yönünde fikir bildirmişlerdir.

Çizelge 4.21. Ders Kitabı Dışında Materyal Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Resim	Evet	12	11,5	6	6,8	2	4,5	20	8,5
	Hayır	92	88,5	82	93,2	42	95,5	216	91,5
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Gazete, dergi	Evet	4	3,8	-	-	-	-	4	1,7
	Hayır	100	96,2	88	100,0	44	100,0	232	98,3
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Gerçek obje	Evet	5	4,8	2	2,3	2	4,5	9	3,8
	Hayır	99	95,2	86	97,7	42	95,5	227	96,2
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Ses kayıtları	Evet	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hayır	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Film video	Evet	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hayır	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Tepegöz	Evet	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hayır	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Projektör	Evet	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hayır	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

“Derste, kitap dışında resim, orijinal metin, ses kaydı gibi görsel ya da işitsel başka materyal kullanıldı mı? Kullanıldıysa, bu materyallerden nasıl yararlanıldı?” görüşme sorusuna, 16 öğrenciden 13’ü başka materyal kullanmadıklarını, bir öğrenci ise derse devamının bu soruyu cevaplamak için yeterli olmadığını söylemiştir. İki öğrenci ise ekstra materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda, bu iki öğrenciye ait görüşmeden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Başka textler getiriyordu, gerçek obje bulamayınca tahtaya resmini çiziyordu. (HÖ 3)

Örnek metinler getiriyordu, alıştırma getiriyordu. (HÖ 9)

4.1.22. Ara Sınav Değerlendirmesi

Çizelge 4.22’de öğrencilerin ara sınavlarda verilen süre, ara sınav sayısı, öğretim elemanı tarafından yapılan geribildirim ve öğretim elemanının yansızlığına ilişkin görüşleri ile ilgili sayısal veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.22. Ara Sınav Değerlendirmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Ara sınavlarda verilen süreyi yeterli buluyordum	Evet	64	61,5	58	65,9	39	88,6	161	68,2
	Hayır	40	38,5	30	34,1	5	11,4	75	31,8
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Ara sınavların sayısını yeterli buluyordum	Evet	85	81,7	81	92,0	42	95,5	208	88,1
	Hayır	19	18,3	7	8,0	2	4,5	28	11,9
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Ara sınav kağıdımın üzerinde hatalarım belirtiliyordu	Evet	85	81,7	77	87,5	38	86,4	200	84,7
	Hayır	19	18,3	11	12,5	6	13,6	36	15,3
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Ara sınavlardan sonra, öğretim elemanı sınav kağıdım hakkında	Evet	60	57,7	63	71,6	33	75,0	156	66,1
	Hayır	43	41,3	25	28,4	11	25,0	79	33,5
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Öğretim elemanı ara sınavları tarafsız olarak değerlendiriyordu	Evet	92	90,2	68	78,2	41	93,2	201	86,3
	Hayır	10	9,8	19	21,8	3	6,8	32	13,7
	Toplam	102	100,0	87	100,0	44	100,0	233	100,0

Çizelge 4.22. incelendiğinde, toplam olarak, öğrencilerin % 68,2’sinin ara sınavlarda verilen süreyi yeterli buldukları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (% 88,1) ara sınavların sayısını yeterli bulduğunu belirtmiştir. Ara sınav kağıdımın üzerinde hatalarım belirtiliyordu diye görüş bildiren öğrenciler % 84,7 ile büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 66,1’i öğretim elemanlarının sınav kağıtları hakkında eleştiride bulunduğunu belirtirken, yine büyük bir çoğunluğu (% 86,3) öğretim elemanlarının sınav kağıtlarını tarafsız olarak değerlendirdiği yönünde olumlu fikir belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan 16 öğrenciden 11’i ara sınavlarda verilen süreyi yeterli bulduklarını, üç tanesi bu sürenin kendileri için yeterli olmadığını, bir öğrenci bunun sınavdan sınava geçtiğini, bir öğrenci ise sınavlara girmediğini belirtmiştir. Aşağıdaki

ilk iki örnek süreyi yeterli bulduklarını, sonraki iki örnek ise sürenin yetersiz olduğunu söyleyen öğrencilere ait bulgulardan sunulmuştur.

Evet, yeterliydi, fazlaydı bile. İnşallah Essay’de de yeterli olur. (HÖ 2)

Fazlaydı bile. (HÖ 1)

Süre yetersizdi. (HÖ 6)

Hem derste, hem sınavda süre yetmiyordu. (HÖ 16)

“Ara sınavlardan sonra öğretim elemanından geri bildirim nasıl aldınız?” görüşme sorusuna, öğrencilerden 4dördü geribildirim almadıkları yanıtını verirken, bir öğrenci sınava girmediğini belirtmiştir. On bir öğrenci ise sözlü olarak geribildirim aldıklarını ifade etmiştir. Geribildirim aldıklarını söyleyen bu öğrencilerin yanıtlarına ilişkin bulgulardan örnekler aşağıda verilmiştir.

Sınavlardan sonra hoca yanına çağırıp, şurada hatan var, şurayı iyi yapmışsın diye söyledi. (HÖ 15)

Yanına çağırıyor hoca. Bak buralarda hata yapmışsın diye gösteriyor, anlatıyor. (HÖ 2)

Konuşuyoruz kağıt üzerinde. (HÖ 13)

Görüşmeye katılan 16 öğrenciden 11’i ara sınavlarda derste öğrendikleri yazma becerilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci sınavlara girmediğini belirtmiş, üç öğrenci becerileri kısmen kullandıklarını dile getirmiş ve bir öğrenci de sınavlarda bu becerileri kullanmadığını söylemiştir. Bu öğrencinin becerileri neden kullanmadığı ile ilgili ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

Yok değil, sınavda heyecanlanıyoruz ve doğaçlama yapıyoruz, kalıplara dikkat edemiyoruz. (HÖ 16)

4.1.23 Portfolyo Değerlendirmesi

Öğrencilerin, portfolyoların kontrolüne, bu kontrolün yansızlığına ve kontrolün hangi ölçütlere göre yapıldığını bilip bilmemelerine dair görüşleri ile ilgili veriler Çizelge 4.23’te verilmiştir.

Çizelge 4.23. Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Öğretim elemanı portfolyomu düzenli olarak kontrol ediyordu	Evet	95	92,2	71	81,6	41	93,2	207	88,5
	Hayır	8	7,8	16	18,4	3	6,8	27	11,5
	Toplam	103	100,0	87	100,0	44	100,0	234	100,0
Öğretim elemanı portfolyomu değerlendirirken adil davranıyordu	Evet	91	90,1	65	75,6	42	95,5	198	85,7
	Hayır	10	9,9	21	24,4	2	4,5	33	14,3
	Toplam	101	100,0	86	100,0	44	100,0	231	100,0
Portfolyomun hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini biliyordum	Evet	58	56,3	55	63,2	37	84,1	150	64,1
	Hayır	45	43,7	32	36,8	7	15,9	84	35,9
	Toplam	103	100,0	87	100,0	44	100,0	234	100,0

Çizelge 4.23'e bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (88,5) portfolyolarının düzenli olarak kontrol edildiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine büyük bir çoğunluğu (85,7) öğretim elemanlarının portfolyolarını adil değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin sadece yarıdan biraz fazlası (% 64,1) bu değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapıldığını bildiğini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan 16 öğrenci portfolyoların öğretim elemanı tarafından kontrol edildiğini belirtmişlerdir. İki öğrenci kendi istekleri doğrultusunda portfolyo hazırlamadıklarını söylemiştir. On öğrenci bu kontrollerin düzenli olarak yapıldığını ve en geç bir hafta içinde kontrol edilen kağıtlarını geri aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bununla ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgulara örnekler verilmiştir.

F. Hoca hiçbir şeyi ertelemez. Hemen yapıyordu, ertesi gün bile verdiği oluyordu. (HÖ 3)

Mesela Salı dersimiz var, pazartesi alıp, salıya getiriyordu. (HÖ 4)

Hemen aynı hafta içinde dönüyordu. (HÖ 6)

Bir gün veriyor, o tarihe kadar herkes getirsin diyor, o zaman değerlendiriyor. Bir sonraki ders geri getiriyor. (HÖ 2)

Öğrencilerden ikisi portfolyo notlarını 2. dönem görmediklerini, biri notunu 1. dönem görmediğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise notunu ancak dönem sonunda gördüğünü ifade etmiştir. Aşağıda bu bulgulardan örneklere yer verilmiştir.

Biz yazıyorduk, kısa bir süre içinde görüyorduk notları ama 2. dönem notları görmedik. (HÖ 10)

Verir vermez (kağıtları) bir iki gün içinde değerlendiriyordu. İlk dönem notumuzu görmedik ama şimdi (2. dönem) görüyorum. (HÖ 15)

Görüşmeye katılan 11 öğrenci portfolyoların hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini bildiklerini ifade ederken, iki öğrenci sadece birinci dönem kullanılan ölçütleri bildiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci ölçütleri bilmediğini, iki öğrencisi ise kendi istekleriyle portfolyo hazırlamadıklarını söylemiştir. Aşağıda, ölçütlerin neler olduğunu bildiklerini belirten öğrencilerden alıntılar sunulmuştur.

Evet, biliyordum, yazıyordu zaten rubrikte. (HÖ 1)

Not verilen kağıtta yazıyordu. (HÖ 13)

Bir kağıt vardı (rubrik), onda yazıyordu. (HÖ 3)

4.1.24. Dönem içi ve Dönem sonunda Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puan

Çizelge 4.24'te dönem içinde ve dönem sonunda yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puanlara ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili sayısal veriler yer almaktadır.

Çizelge 4.24 incelendiğinde, dönem içinde değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puanı, öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün (% 72,5) yeterli buldukları görülmektedir.

Görüşmelere katılan 16 öğrenciden 11'i yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puanın yeterli olduğunu söylerken, öğrencilerden dördü bu puanın arttırılması

gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğrenci ise bu konuda yorum yapmamıştır. Puanın artırılması gerektiğini düşünen öğrencilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.24. Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puanlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Düzeyleler							
		Pre-elementary		Elementary		Intermediate		Toplam	
		s	%	s	%	s	%	s	%
Dönem içinde değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Writing dersinin değerlendirilmesine 125 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	11	10,6	19	21,6	11	25,0	41	17,4
	Yeterli	79	76,0	60	68,2	32	72,7	171	72,5
	Fazla	14	13,5	9	10,2	1	2,3	24	10,2
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan ara sınavların değerlendirilmesine 90 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	11	10,6	12	13,6	12	27,3	35	14,8
	Yeterli	80	76,9	64	72,7	25	56,8	169	71,6
	Fazla	13	12,5	12	13,6	7	15,9	32	13,6
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan portfolyo değerlendirilmesine 35 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	21	20,2	24	27,3	13	29,5	58	24,6
	Yeterli	61	58,7	44	50,0	26	59,1	131	55,5
	Fazla	22	21,2	20	22,7	5	11,4	47	19,9
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0
Öğretim yılı sonunda yapılan 100 puanlık final sınavında Writing dersinin değerlendirilmesine 20 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	16	15,4	20	22,7	16	36,4	52	22,0
	Yeterli	76	73,1	58	65,9	27	61,4	161	68,2
	Fazla	12	11,5	10	11,4	1	2,3	23	9,7
	Toplam	104	100,0	88	100,0	44	100,0	236	100,0

Keşke biraz daha yüksek olsa. (HÖ 2)

Yazma dersi çok önemli, daha fazla olabilirdi. İleride çok işimize yarayacak. (HÖ 3)

Yeterli ama daha fazla da olabilir, önemli bir ders. (HÖ 9)

Aslında daha yüksek olsa daha iyi olur. (HÖ 8)

Toplamda, öğrencilerin % 71,6'sı dönem içinde yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan ara sınav değerlendirilmesine ayrılan 90 puanı yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğrencilerin tamamı (16) ara sınavlara ayrılan puanın yeterli olduğu doğrultusunda görüş bildirmiştir.

Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan portfolyo değerlendirmesine ayrılan 35 puanı, öğrencilerin yarıdan biraz fazlası (% 55,5) yeterli bulduklarını belirtirken, yaklaşık dördte biri (% 24,6) bu puanın az olduğu doğrultusunda görüş bildirmiştir.

Görüşmeye katılan 16 öğrenciden dokuz tanesi portfolyo değerlendirmesine ayrılan puanın uygun olduğu belirtmiştir. Üç öğrenci bu puanın yükseltilmesi gerektiğini düşünürken, üç öğrenci ise puanın fazla olduğu görüşündedir. Bir öğrenci bu soruya cevap vermemiştir. Bu puanın arttırılması ve azaltılması görüşünde olan öğrencilere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Ödevlere az yani yükseltilmeli. (HÖ 8)

Portfolyo daha fazla olabilir. Çünkü portfolyo yazmayan öğrenci de var, bunları yazmaya teşvik edebilir. (HÖ 14)

Portfolyolar keşke biraz daha yüksek olsa. (HÖ 2)

Hımmm, portfolyo azaltılabilir. Sınav bence daha önemli. (HÖ 4)

Portfolyo biraz daha az olmalı. (HÖ 6)

Portfolyo biraz fazla sanki. (HÖ 16)

Öğretim yılı sonunda yapılan 100 puanlık final sınavında yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan 20 puanı, öğrencilerin % 68,2'si yeterli bulduklarını belirtirken, ayrılan bu puanın az olduğunu belirten öğrenciler % 22,0'dir.

“Dönem sonunda yapılan final sınavı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu 100 puan içinde, Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puan 20'dir. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?” görüşme sorusuna yedi öğrenci “yeterli” yanıtını verirken, sekiz öğrenci ise bu puanın arttırılması gerektiğini belirtmiştir. On altı

öğrenciden biri ise bu soruyu yanıtlamamıştır. Aşağıda puanın arttırılması görüşünde olan öğrencilere ilişkin bulgulardan örnekler yer almaktadır.

Az. Writing ve Reading eşit olmalı. (HÖ 14)

Arttırılsa iyi olur. (HÖ 4)

Belki yine daha fazla olabilirdi. (HÖ 3)

Biraz daha arttırılabilir. Gramere çok önem veriyorlar ama sınavdan sonra gramer unutuluyor. (HÖ 11)

4.2. Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrenciler

İngilizce hazırlık sınıfı, Regular grupta yazma dersi programını tamamlamış, fakültelerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülen görüşmelere ait nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme

Bölümlerinde öğrenim gören, 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, hazırlık sınıfında kendilerine programının öğeleri hakkında bilgi verilip verilmediğine ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.25'te sunulmuştur.

Çizelge 4.25'te de görüldüğü gibi, "Hazırlık sınıfında, dönemin başında, yazma dersinin hedefleri konusunda nasıl bilgilendirildiniz?" görüşme sorusuna 46 öğrenciden 13'ü öğretim elemanı tarafından sözlü olarak bilgilendirildikleri yanıtını vermiştir. Yirmi iki öğrenci kendilerine bu konuda bir bilgi verilmediğini belirtirken, 11 öğrenci ise bu konuda bilgilendirilip bilgilendirilmediklerini hatırlamadıklarını söylemiştir. Aşağıda, bilgilendirildiklerini söyleyen öğrencilere ait görüşlerden örnekler verilmiştir.

Hatırladığım kadarıyla bize verilen bilgi, üniversitede kendi bölümlerimize geçtiğimizde, bizden yazılması istenilen akademik birtakım yazıların nasıl yazılacağı ile ilgili temel bilgilerin verileceği yönündeydi. (BÖ 23)-Uİ

Yani çok kısa bir şekilde, sonuçta hazırlık sınıfını bitirdiğimiz zaman klasik bir şekilde sadece essay yazabileceğimiz söylendi. (BÖ 10)-İK

Valla hocamız paragrafla başlayacağız, sene sonunda essay yazacak duruma geleceğimizi söylemişti. (BÖ 15)-İŞ

Nerden başlayacağımız ve nereye varacağımız konusunda hocamız bir şeyler söylemişti o zaman. (BÖ 25)-Uİ

Çizelge 4.25. Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yazma Programının Öğelerine İlişkin Bilgilendirilme Durumu

Madde	Seçenekler	Bölümler					
		İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz	Kimya	Toplam
		S	S	S	S	S	S
Hedefler	Hatırlamıyorum	4	1	2	1	3	11
	Evet	4	3	2	1	3	13
	Hayır	4	6	3	3	6	22
	Toplam	12	10	7	5	12	46
İçerik	Hatırlamıyorum	-	1	3	1	3	8
	Evet	6	3	2	2	4	17
	Hayır	6	6	2	2	5	21
	Toplam	12	10	7	5	12	46
Öğrenme- öğretme süreçleri	Hatırlamıyorum	2	1	-	3	-	6
	Evet	5	3	5	1	6	20
	Hayır	5	6	2	1	6	20
	Toplam	12	10	7	5	12	46
Değerlendirme	Hatırlamıyorum	1	-	1	1	1	4
	Evet	8	4	3	2	8	25
	Hayır	3	6	3	2	3	17
	Toplam	12	10	7	5	12	46

Kırk altı öğrenciden sekizi, “Hazırlık sınıfında, dönemin başında yazma dersinin içeriği konusunda nasıl bilgilendirildiniz?” görüşme sorusuna “hatırlamıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. On yedi öğrenci programın içeriğinin kendilerine öğretim elemanı tarafından sözlü olarak bildirildiğini ifade etmiştir. Yirmi bir öğrenci ise kendilerine bu konuda hiçbir bilgilendirme yapılmadığını belirtmiştir. Aşağıda kendilerine bilgi verildiğini belirten öğrencilerden alıntılar yer almaktadır.

Bilgilendirildik, hocamız tarafından, kitapta böyle bir bilgi yoktu. (BÖ 4)-İK

Evet, basamak basamak hangi konular olacağı ve en son essay olacağı söylenmişti. (BÖ 9)-İK

İlk başta hangi konular üzerinden gideceğimizi mesela şu bir konu hakkında kompozisyon yazacağız deniyordu, sonraki konuyu söyleyip rapor yazalım deniyordu, yani söyleniyordu. (BÖ 38)-KM

Üstünkörü bahsetti, işte şunları şunları işleyeceğiz diye, sonra bir de zaten elimizde kitap vardı, ondan işte karıştırma karıştırma şey yaptık, öğrendik, yani. (BÖ 40)-KM

Ya tabii ki o zaman anlatılmıştı. Hani neler yapacağımız, derste hangi konuları işleyeceğimiz konusunda bir bilgilendirilme oldu. (BÖ 46)-KM

Yıllık planımız doğrultusunda, hani şunları yapacağız diye söylendi. (BÖ 41)-KM

Birinci senemde geç gelmişim ama ikinci senemde anlatıldı diye hatırlıyorum. (BÖ 33)-İD

Onun bilgilendirilmesi yapılmıştı, öğretim elemanı ve kitap tarafından. (BÖ 26)-Uİ

“Dönemin başında, yazma dersi işlenirken kullanılacak yöntem konusunda nasıl bilgilendirildiniz?” sorusuna altı öğrenci “hatırlamıyorum” yanıtını verirken, 20 öğrenci ise bilgilendirilmedik yanıtını vermiştir. Yirmi öğrenci yöntemin kendilerine öğretim elemanı tarafından anlatıldığını söylemiştir. Bu 20 öğrenciden dördü aynı zamanda kitapta da bu bilginin yer aldığını eklemiştir. Yöntem konusunda bilgilendirildiklerini söyleyen öğrencilerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Evet, bilgi verildi, kitapta da vardı. (BÖ 5)-İK

Hoca anlatmıştı, ilk dönem böyle işledik ama ikinci dönem farklı oldu. (BÖ 15)-İŞ

Writing hocamız yöntem konusunda bilgi verdi. (BÖ 25)-Uİ

Kitapta da şeması vardı, hoca da anlatmıştı. Biz bir tane yaptık arkadaş kontrolünü atlıyorduk. (BÖ 26)-Uİ

Çok net bir şekilde anlattı hoca. (BÖ 27)-Uİ

Başta anlatılmıştı, yani böyle bir yazılı metin şeklinde verilmişti diye hatırlıyorum. (BÖ 44)- KM

“Dönemin başında, yazma dersinin değerlendirilmesi konusunda nasıl bilgilendirildiniz?” görüşme sorusuna öğrencilerin çoğu (25) öğretim elemanı tarafından yanıtını vermiştir. Öğrencilerden 17’si kendilerine değerlendirmeye ilgili bilgi verilmediğini belirtirken, dördü hatırlamadığını ifade etmiştir. Aşağıda, değerlendirme konusunda bilgilendirildiklerini söyleyen öğrencilere ait bulgulardan örnekler verilmiştir.

Yaa zaten bunu tüm dersler için bütün öğretmenler bilgilendirme yaptı. Sonuçta seneye başladığımız zaman derslerin içeriği ile ilgili sınavlarla ilgili bilgimiz vardı yani. (BÖ 1)-İK

Sınavlar şu kadar puan olacak dediler. (BÖ 36)-KM

4.2.2. Yazma Becerilerinin Kazanımı

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, hazırlık sınıfında gördükleri Yazma dersinin sonucunda kendileri için gerekli olan yazma becerilerini kazanıp kazanmadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.26. Yazma Becerilerinin Kazanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Hazırlık sınıfında gördüğünüz Yazma dersinin sonucunda, sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz?	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	3	2	3	2	7	19
Kısmen	3	2	1	1	3	10
Hayır	6	6	3	2	2	17
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.26 incelendiğinde, “Hazırlık sınıfında gördüğünüz Yazma dersinin sonucunda kendileri için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna 19 öğrenci evet yanıtı verirken, 17 öğrenci hayır yanıtı vermiştir. On öğrenci ise yazma becerilerini kısmen kazandıklarını belirtmiştir. Soruya olumsuz yanıt veren öğrencilere bunun nedeni sorulduğunda, öğrencilerin çoğu Yazma dersindeki İngilizce düzeyinin kendileri için düşük olduğu ve bu becerilerin

ihtiyaçlarına yönelik olmadığı görüşünde birleşmiştir. Aşağıda, yazma becerilerini kısmen kazandıklarını ya da hiç kazanamadıklarını nedenleri ile belirten öğrencilere ait bulgulardan örnekler sunulmuştur.

Çok değil açıkçası, hiç etkili olmadı tabi ki diyemem çünkü hazırlıkta gerçekten bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum ama çok fazla değil açıkçası. Benim hocamdan kaynaklanıyor olabilir. Daha etkili olabilmesi için hocanın bir şeyler katması ya da öğrencilerden geribildirim alarak konular üzerinde değişiklik yapılabilir, değişik materyaller kullanılabilir, diyaloglar oluşturulabilirdi. (BÖ 18)-İŞ

Hayır, yazma için kelime bilgisi çok önemli, kelime bilgim olmadığı için yazamıyordum. (BÖ 8)-İK

Hayır, net. Ben İngilizce bir bölümde okuduğum için sınavların çoğunda İngilizce yazmam gerekiyor, yorum yazmam gerekiyor. Sadece derdimi anlatacak kadar yazabiliyorum, keşke daha iyi yazabilsem. Bence bu kendi halimize bırakılmamızdan. Hazırlıkta hiç zorlanmadım ben. Sadece devam zorunluluğum kadar derslere geldim, sınavlara çalışmadan girdim ve finale girmeme gerek kalmadan muaf olup geçtim. Ben daha önce de hazırlık okumuştum ama iyi olsaydım hazırlığı atlayacak seviyede olurdu. Olmamama rağmen, üzülerek söylüyorum, bu bir yılım çok işe yaramadan boşa geçti. (BÖ 21)-İŞ

Temel olarak liseden çok farklı hissettirmedi bana. Kolaydı, hazırlıkta öğrendiklerimi kullanmıyorum. Level olarak düşük kaldı. Biz sözel bölümüz, bizden rapor, makale gibi yazılar bekleniyor. Ben ilk önce açıp onları öğrenip, sonra yazıyorum. (BÖ 23)-Uİ

Hayır, çok uçucu oldu orada öğrendiklerimiz bir şey katmadı. Core'a çok önem verildi ama Writing daha fazla kullanacağımız bir şey. Seminer dersleri alabilirdik. Ben Erasmus'la gitmişim, haftada bir seminer dersi vardı, rapor hazırlayıp tartışması yapılıyordu. Burada sunum anlayışı elimizdeki teksti okuyup, slayt değiştirmek, bence bunlar yapılabilir. (BÖ 28)-Uİ

Hayır, kazansaydım 1. sınıftaki AWT dersinden kalmazdım, düzeyi çok düşüktü. Seviye çok düşüktü, biraz daha zorlayabilirlerdi. Biz okuduğumuz metnin analizini yapıyoruz bölümde, belki öyle bir şey yaptırabilirlerdi. (BÖ 32)- İD

Hayır düşünmüyorum. Çünkü bana bölüme geldiğim zaman, yani bu bölümden bölüme değişir biliyorum ama bölüme geldiğimde burada biz bir teknik İngilizce dersi aldık ve Writing'te öğrendiklerimizin çok fazlasını kullanmadım açıkçası, ben burada daha çok öğrendiğimi düşünüyorum açıkçası nasıl yazıldığı hakkında. (BÖ 37)-KM

Hayır. Nedenini tam olarak bilmiyorum ama daha iyi yazma yeteneğim olabilirdi. Aslında sadece yazma da değil, kelime bilgisi ve diğer bilgilerinin gelişmesi sayesinde bu yazmaya dökülür, çünkü yazarken sana kalıplar verilir senin onları doldurman beklenir. (BÖ 4)-İK

% 30, % 40 oranında. Konular basitti, yazım basitti. Detaylı bir yazım tekniği yoktu bize öğretilen, seviyemin çok altında kaldı. (BÖ 10)-İK

Temel anlamda belki ama yeterli değil, ben hala sınavlarda süre sorunu yaşıyorum, daha anlatacaklarım vardı diyorum. (BÖ 20)- İŞ

Tamamen değil ama kazandım, çünkü önceden hiç yoktu. Bana büyük bir artı getirdi. (BÖ 31)-İD

Tam olarak değil, o da yani belki ben daha sonra geliştirmediyim, devam etmediğim için de olabilir. Şu an mesela yazarken zorlanıyorum ama kitapta belli prosedürler var, bakarak tekrar hatırlayıp yazabiliyorum ama kalıcı bir bilgi olmadı bende. (BÖ 38)-KM

4.2.3. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanma

Bölüm öğrencilerinin, hazırlık sınıfında yazma dersinde işledikleri konularda paragraf yazarken zorlanıp zorlanmadıklarına ve bunun nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmıştır ve Çizelge 4.27’de sunulmuştur.

Çizelge 4.27. Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Derste işlediğiniz organizasyon şekillerinden yazarken zorlandığınız var mıydı?</i>	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	5	2	4	4	7	22
Hayır	7	8	3	1	5	24
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.27 incelendiğinde, “Hatırlarsanız yazma dersinin içeriği Time Order, Rank Order, Compare&Contrast, Describing Objects and How They Work, Cause&Effect, Process, Graphs ve Essay Writing türündeki organizasyon şekillerinden (yazılı anlatım şekillerinden) oluşmaktadır. Bu organizasyon şekillerinden yazarken zorlandığınız var mıydı?” görüşme sorusuna toplam 46 öğrenciden 22 tanesi “evet” yanıtı verirken, 24 öğrenci zorlandıkları bir yazma şekli olmadığını belirtmiştir. Zorlandıklarını belirten 22 öğrenciden 13’ü sadece Essay Writing’te, üçü

Cause&Effect'te, ikisi hem Essay Writing hem Cause&Effect'te, bir öğrenci Graphs'te, bir öğrenci Describing Objects'te, biri hem Essay Writing hem Process'te, bir öğrenci ise tüm organizasyon şekillerinde zorlandığını belirtmiştir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

En çok Essay'de zorlanıyordum. Bazı kalıpları uygulayamadığımız için olabilir. Fikirleri buluyordum ama İngilizcesini yazamıyordum. (BÖ 7)-İK

En son Essay'de biraz daha fazla detay olduğu için zorlanmıştım, bir de son konu dönem sonu rehaveti de ekleniyor tabi, onda zorlanmıştım. Biraz daha fazla kelime bilgisi ve daha detaylı gramer bilgisi gerektirdiği için diğerlerine göre daha zaman alıyordu. (BÖ 14)- İŞ

Essay'de bayağı zorlanmıştım. Fikir üretmede bazı sorunlar olmuştu. Türkçe düşünüyoruz, onu İngilizce yazmak isteyince de problemler olmuştu. (BÖ 15)- İŞ

Essay'de biraz zorlandığımı hatırlıyorum, bir de Process'te zorlandığımı hatırlıyorum. Verilen konulara çok hakim olmuyordum, bir de yanlış hatırlamıyorsam o yazıların belirli kısımları oluyordu, giriş, gelişme, sonuç diye. Yanlış bilgileri yerleştiriyordum oraya. Organizasyon aşamasında biraz sıkıntı yaşamıştım. (BÖ 23)-Uİ

Essay Writing'te zorlanmıştım, biraz da Cause&Effect'te. Karıştırıyordum hangisinin nerede kullanılacağını ama en çok Essay'de zorlandım. Şeyden dolayı, ben Pre-elementary de başladığımdan İngilizce hakkında çok bilgim yoktu, kullanılan kelimelerde zorlanıyordum en çok. Sözlük kullanmadan yazamıyordum, anlatacağım şeyi ifade etmek zor oluyordu o konuda. (BÖ 26)-Uİ

Cause&Effect, belki yazmaya uzak olduğum içindir ama özellikle Cause&Effect olmasının nedeni, birbirleriyle bağlantı kurmak gerekiyordu bu konuda o yüzden olduğunu düşünüyorum. İki tane olacak, biri diğerinin sebebi ya da sonucu olacak, birkaç tane point bulmak gerekiyor, bir konuyla ilgili bir point bulabilirsin ama 3 point bulup yazmak? (BÖ 33)-İD

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin çoğunluğu (31), sınıf içinde yaptıkları yazma alıştırmalarını yeterli bulurken, 13 öğrenci bu sayının kendileri için az olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise, Essay Writing konusunda yaptıkları yazma çalışmalarının sayısının diğer konulara göre daha az olduğunu vurgulamıştır.

Hayır yeterli değildi, çok eksik bence, o da kişiye göre değişiyor, insan isterse daha çok çalışır çabalar, ama bana eksikti, ben kötü bir öğrenci değildim ama tabi ki gramer açısından biraz eksikim vardı, sınıfa isteyerek gelirdim ben, ama bana göre çok eksikti. (BÖ 31)-İD

Biz tek konu tek draftla geçiştiriyorduk, bir iki draft yazsak daha iyi olurdu. (BÖ 8)-İK

Yazma çalışmalarına sınıf içinde ayrılan süreyi 23 öğrenci yeterli bulurken, 17 öğrenci yeterli bulmamıştır. Dört öğrenci yazma çalışmalarını sınıf içinde değil evde yaptıklarını söylemiştir. Bir öğrenci sürenin bazı konular için yeterli olduğunu ancak bazı konular için yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bir öğrenci ise süre konusunda bir fikri olmadığını ifade etmiştir. Yazma çalışmalarına sınıf içinde ayrılan süreyi yetersiz bulan öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Bunları genelde sınıf içinde yapmıyorduk, onlar ödevdi, evde çalışıp yapıyorduk ve sonra hocaya veriyorduk, o değerlendirip tekrar bize geri veriyordu. Özel olarak sınıfta çok yaptığımızı ben hatırlamıyorum. (BÖ 37)-KM

Valla, bizim olmuyordu genelde. Hep eve sarkıyordu. (BÖ 36)-KM

Kesinlikle hayır. Paragrafta süre yetiyordu ama Essay'de hayır, Essay daha uzun, üzerinde daha çok düşünmemiz gerekiyor, bana yetmiyordu, ben uzun düşünmeye çalışıyorum, toparlamak zor oluyor. (BÖ 31)-İD

En az dersimiz Writing dersiydi, en önemli olan ders, bence Reading ten daha önemli. Azdı fazlalaştırılmalı. (BÖ 10)-İK

Writing'te öğrenciyle ilgilenilmesi biraz daha önemli sanki sınıf 25, 30 kişiye bence bu Writing için kalabalık. Süre yetmiyordu. (BÖ 8)-İK

O yeterli değildi, ben hatırlıyorum writing dersleri hep sonlara denk gelmişti, kargaşa oluyordu, hatalarımızı düzeltmek için zaman kalmıyordu. Yazma çünkü çok önemli, buradaki ödevlerimizi yaparken çok işimize yarıyor. (BÖ 18)-İŞ

Öğrencilerden 19'u yazmaları için verilen konuları ilginç bulmadıklarını ve bu nedenle yazarken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yirmi bir öğrenci ise konuları güncel bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuları ilginç bulmayan öğrencilere ait alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Hayır. Kendi bölümümüzle ilgili olsa daha ilgi çekici olurdu. Herkes bölümüne yönelik hazırlık okusa, daha ekonomi ile ilgili metinler olsa daha iyi olurdu. (BÖ 8)-İK

İlgi çekici değil ve Türkçesini bile yazamayacağımız şeylerdi. (BÖ 6)-İK

Biraz öğrenciyi okumaya, araştırmaya teşvik etmek için, gündemdeki bir haberle ilgili bir düşünceyi çekip bununla ilgili yazın denirse daha iyi olur, o dili öğrenmek değil, o dili güncel hayatta da kullanmış olur, bölümümüzle ilgili terimleri kullanabileceğimiz konular olsa daha iyi olur. (BÖ 14)-İŞ

Değildi, güncel konuların olması çok daha iyi olur. Hocalar tarafından güncel konular eklenebilir böylece daha verimli hale getirilebilir. (BÖ 18)-İŞ

Bazı konular çok saçmaydı, bölümlere göre olmalı biraz. (BÖ 21)-İŞ

Hayır. Bölümlere yönelik sınıflar oluşturulursa daha iyi olur, daha ilgi çekici olur. (BÖ 23)-Uİ

Otuz yedi öğrenci, yazmaları için verilen konuların seviyelerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki öğrenci bu konuların kendi seviyelerinin üstünde olduğunu, yedi öğrenci ise kendi seviyelerinin altında olduğunu belirtmiştir.

4.2.4. Ders İşlenirken Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Takip Edilmesi

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin Yazma dersi işlenirken uygulanan süreç yaklaşımının tüm basamaklarının takip edilip edilmediğine ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.28’de verilmiştir.

Çizelge 4.28. Süreç Yaklaşımında (Process Writing) İzlenen Basamaklara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yazma dersi işlenirken Process Writing sürecini takip ettiniz mi?	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Takip Ediliyordu	3	5	3	2	6	19
Bazı basamaklar atlanıyordu	9	5	4	3	6	27
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.28 incelendiğinde, 46 öğrenciden 19’u süreç yaklaşımının tüm basamaklarının takip edildiğini söylerken, 27 öğrenci bazı basamaklarının atlandığı yönünde görüş bildirmiştir. On bir öğrenci arkadaş kontrolü basamağının “bazen” atlandığını belirtirken, dört öğrenci organizasyon basamağının, iki öğrenci fikir üretme basamağının, beş öğrenci ise hem organizasyon hem arkadaş kontrolü basamağının atlandığını söylemiştir. Aşağıda bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan örneklere yer verilmiştir.

Organizasyon yapmıyorduk, onunla ilgili aklımıza gelen bir cümle varsa direkt yazıyordu. İlk taslak arkadaşımız tarafından değerlendirilmeyordu, o kısmı atlıyorduk. (BÖ 22)-İŞ

Fikir üretmeyi bireysel yapıyorduk. Organizasyon yapmıyorduk. Arkadaş kontrolü yapılmadı. (BÖ 32)-İD

İlk dönem yapıldı, ikinci dönem yapılmadı (arkadaş kontrolü), bence yapılması gayet başarılıydı, sınıfın kaynaşması da lazımdı çünkü gruplaşma vardı ama yazıya bir faydası olmadı. İkinci dönem hoca kendisi kontrol etti, onun tercihiydi yapmamak. (BÖ 15)-İŞ

Arkadaş kontrolü atlanıyordu, ama niye yapmıyorduk, bilmiyorum. (BÖ 26)-UI

4.2.5. Fikir Üretme Basamağı

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, fikir üretme basamağında neler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorulmuş ve görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılarak Çizelge 4.29’da sunulmuştur.

Çizelge 4.29. Fikir Üretme Basamağına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Fikir üretme basamağı	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Yapılıyordu	12	9	7	5	11	44
Yapılmıyordu	-	1	-	-	1	2
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.29 incelendiğinde, 46 öğrenciden ikisinin bu basamağı atladığı görülmektedir. Diğer 44 öğrencinin büyük çoğunluğu bu basamakta beyin fırtınası tekniğini kullanarak grup çalışması yaparak fikir ürettiklerini anlatmışlardır. Bu soruya öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan alınan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Sınıfta beyin fırtınası yapıyorduk, tartışma ortamı oluşturuyorduk. (BÖ 14)-İŞ

Daha çok brainstorming tekniği kullanılıyordu. Genelde grup çalışması yapıyorduk, arkadaşlarla tartışarak, ikinci dönem bireysel çalıştık. (BÖ 15)-İŞ

Daha çok soru cevap şeklinde gidiyordu. Hocamız sorular sorarak bizim fikir üretmemizi sağlıyordu. (BÖ 17)-İŞ

Sınıftaki kişi sayısına göre grup oluşturuyorduk, konuyla ilgili brainstorming yapıyorduk. Sonra onlar tahtaya yazılıyordu. Biz grup olarak çalışıyorduk. (BÖ 18)-İŞ

Genelde beyin fırtınası tarzında şeyler yapılıyordu, bütün sınıf olarak. (BÖ 23)-Uİ

Hoca açıyordu konuyu, biraz üstünden geçiyordu. Kendin oturup düşünüyorsun fikirleri, nasıl söyleyeyim diye. Genişletiyorsun o şekilde. Daha çok bireysel çalışıyorduk. (BÖ 31)-İD

Brainstorming yapıyorduk. İşte aklımıza gelen o konuyla ilgili bütün kelimeleri yazıyorduk. Sonra birbirleriyle ilişkili olanları gruplandırıp bir şeyler yazmaya çalışıyorduk. (BÖ 33)-İD

Brainstorming yapıyorduk. İşte yeni konu hakkında herkes bir şekilde kelime buluyor, cümleler kuruyordu. Onları tahtaya yazıyorduk. İşte o konu üzerinden gidiyorduk. Herkes bir şeyler üretmeye çalışıyordu. Tartışma da oluyordu. (BÖ 42)-KM

4.2.6. Organizasyon Basamağı

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, süreç yaklaşımının ikinci basamağı olan organizasyon basamağında neler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorulmuş ve görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılarak Çizelge 4.30'da sunulmuştur.

Çizelge 4.30. Organizasyon Basamağına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Organizasyon basamağı	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Yapılıyordu	9	9	6	3	10	37
Yapılmıyordu	3	1	1	2	2	9
Toplam	12	10	7	5	12	46

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, organizasyon basamağında neler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda, 46 öğrenciden dokuzu bu basamağı atladıklarını belirtirken, 37 öğrenci organizasyon basamağında neler yaptıklarını anlatmışlardır. Bu soruya öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan alınan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Hani kutucuk gibi bir şeyler yapıyorduk, ne anlatacağım diye sıralıyorduk. Onları ana fikirler olarak yazıyorduk sadece. Sonra onları önem sırasına göre sıralıyorduk. (BÖ 46)-KM

Kağıt üzerinde taslak oluşturuyorduk. Yanlarına, altlarına yazıyorduk. Daha sonra ilk taslağı yazıyorduk. (BÖ 9)-İK

Hoca bakmıyordu ama biz kolaylık olsun diye majorları, minorları çıkarıyorduk. (BÖ 10)-İK

Major, minor support cümlelerini kağıt üzerinde gösteriyorduk. (BÖ 15)-İŞ

Hangi fikir girişte, hangisi gelişmede kullanılır onları ayarlıyorduk. Taslak çıkarıyorduk, planı komple çizip sonra yazıyorduk. Zamandan tasarruf sağlıyordu bu bize. (BÖ 16)-İŞ

Kağıdın üstüne ya da başka bir kağıda taslak çıkarıyorduk. Başlangıçta, gelişme kısmında, sonuç kısmında neler olacak bunları grupluyorduk. (BÖ 19)-İŞ

Hepsini taslakta gösteriyorduk. İlk önce brainstorming bölümü vardı. Daha sonra major, minorlar. Daha sonra bunların bir araya geldiği ufak bir taslak paragraf, daha sonra da bu taslağın geliştirilmiş. (BÖ 20)-İŞ

4.2.7. Arkadaş Kontrolü

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, arkadaş değerlendirmesinin nasıl yapıldığına ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.31’de sunulmuştur.

Çizelge 4.31. Arkadaş Kontrolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Arkadaş Kontrolü	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Yapılıyordu	4	6	4	3	8	25
Bazen yapılıyordu	5	3	1	1	1	11
Yapılmıyordu	3	1	2	1	3	10
Toplam	12	10	7	5	12	46

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, yazdıkları ilk taslakların arkadaşları tarafından nasıl değerlendirildiği sorulmuştur. Kırk altı öğrenciden 10’u bu basamağı atladıklarını ifade ederken, 11 öğrenci bu basamağı bazen atladıklarını belirtmiştir. Yirmi beş öğrenci ise arkadaş kontrolünün yapıldığını söylemiştir. Kontrolün bazen ya da her zaman yapıldığını söyleyen 36 öğrencinin tamamı, bu kontrol sırasında kitaplarındaki kontrol listesini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere, “Yapılan bu değerlendirme hakkında düşünceleriniz nelerdir?” diye sorulduğunda, 36 öğrenciden 16’sı bu değerlendirmenin faydalı olduğunu, 12 öğrenci değerlendirmenin hiçbir faydasını görmediklerini, sekizi ise değerlendirmenin yapılması gerektiği şekilde yapılmadığını, yapılmış olsaydı faydalı olabileceğini belirtmiştir. “İkinci taslağı yazarken arkadaşınızın yaptığı değerlendirme sonuçları göz önünde bulunduruyor muydunuz?” görüşme sorusuna 36 öğrencinin 26’sı olumlu yanıt verirken, 10 öğrenci yapılan değerlendirmeyi dikkate almadıkları yanıtını vermiştir. Aşağıda arkadaş değerlendirmesi hakkında olumlu ve olumsuz yönde fikir bildiren öğrencilere ait verilerden alıntılar sunulmuştur.

Bence değerlendirilmiyor. Arkadaş arkadaşını değerlendiremiyor yani. İşe yaramıyor bence. İnsan okuyor, evet, evet diyor geçiyor. Sırf okumuş olmak için okunuyor. Ben buna inanmıyorum. Tabi

karşımızdaki arkadaşımız da böyle ciddiyetle okursa işe yarayabileceğini düşünüyorum. Neden yaramasın ki? Bir de insan aa bu yanlış yapmış filan diyebilir, aa demek o öyle düşünmüş, ben böyle düşünmüşüm falan gibisinden. (BÖ 42)-KM

Ciddi şekilde değerlendiriliyordu, bu da hocamızdan kaynaklanan bir şeydi. Öğrenci pek üzerine düşmek istemez ama o zaman hocamız D. hocaydı. Öğrenciye kontrol ettiriyordu, etmiş mi diye kendisi de kontrol ediyordu, herhangi bir eksik çıktı mı o zaman kontrol eden öğrenciye dönüyordu, işi sıkı tutuyordu. Genelde bu değerlendirme işe yarıyordu. Dediğim gibi hocadan kaynaklanıyordu, arkadaşlar ciddi bir şekilde eğiliyordu bu sefer, hocadan tepki almamak için. (BÖ 50)-İK

Kitaptaki checklist'e göre yapılıyordu. Arkadaş değerlendirmesi faydalı bir şey çünkü benim göremediğimi o görüyordu, aynı seviyede olmasak bile en azından arkadaşımın fikrini alma durumu vardı, birbirimizin geliştiğini görebiliyorduk yani. (BÖ 34)-İD

Arkadaş kontrolü yapılıyordu ama pek faydalı bulmuyorum. İş ciddiye alınmıyor. Nasıl olsa hoca kontrol edecek diye. Biraz da hocanın esnekliğinden kaynaklanıyor olabilir. O biraz daha bu işin üzerine düşse daha iyi olurdu. (BÖ 1)-İK

Sadece birkaç kez yapıldı. Hocanın yükünü hafifletiyor, başkasının hatasını görüp sen yapmıyorsun, mantıklı bir şey. Uygulansaydı güzel olurdu. Hoca gerek görmüyordu, yapmıyorduk. (BÖ 8)-İK

Arkadaş kontrolü çok nadir yapılıyordu. Hoca yetersiz kalıyordu herkesi organize etme konusunda. Arkadaşımda iyi değildi, çok zaman alıyordu, 1, 2 defa yapılmıştır. Bence arkadaş değerlendirmesi verimli ama derste yapılmamalı. Hoca yapılıp yapılmadığına dair rapor hazırlayabilir, bu da dersin içeriğinde olmalı, öğrencinin inisiyatifine bırakılmamalı. Sen yazdın bunu Ahmet'e verdin, ya da Mehmet'e verdin, Mehmet bunu kontrol etmedi, değerlendirme yazmadı, sonuç olarak hoca bundan haberdar olmalı. (BÖ 11)-İK

Objektif olduğumuzu düşünmüyorum, kendi açımdan da söylüyorum çok objektif yapmıyordum, bir checklist vardı ama çokta dikkatli, özenli yapıldığını söyleyemem. Çok yararlı olduğunu düşünmüyorum, çünkü önemsenmiyordu, dikkatli yapılmıyordu, çok üstünde durulmuyordu, hatırlıyorum ben başlarda çok özenli okuyordum sonra baktım kimse umursamıyordu sonra bizde çok fazla umursamamaya başladık. Eğer düzgün yapılıysaydı işe yarardı ama çok anlamlı olmadı benim için. (BÖ 18)-İŞ

4.2.8. Öğretim Elemanı Kontrolü

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, süreç yaklaşımının öğretim elemanı kontrolü basamağının takip edilip edilmediğine ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.31’de sunulmuştur.

Çizelge 4.31. Öğretim Elemanı Kontrolüne İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>İkinci taslak öğretim elemanı tarafından kontrol ediliyor muydu?</i>	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	12	10	7	5	12	46
Hayır	-	-	-	-	-	-
Toplam	12	10	7	5	12	46

“İkinci taslak öğretim elemanı tarafından kontrol ediliyor muydu?” görüşme sorusuna öğrencilerin tamamı (46) “evet” yanıtı vermiştir. Bu kontrolün nasıl yapıldığı sorulduğunda, dokuz öğrenci, öğretim elemanının hataların üstünü çizerek, doğrusunu yazdığını söylemiştir. On bir öğrenci, hatalarının semboller kullanılarak gösterildiğini ve bu hataların ne olduğunu ve nasıl düzelteceklerini kendilerinin bulduğunu belirtmiştir. Yirmi altı öğrenci ise, hem hatalarının altının çizilip gösterildiğini, hem yönlendirici notlar yazıldığını hem de semboller kullanıldığını ifade etmiştir. Aşağıda öğrencilerin öğretim elemanı kontrolünün nasıl yapıldığına ilişkin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Semboller de kullanıldı, hatalar da düzeltildi, notlar da yazıldı. (BÖ 4)-İK

Yönlendirici notlar yazıyordu, hataların altıda çiziliyordu, semboller kullanıyordu. (BÖ 5)-İK

Semboller kullandı, hani kitabın arkasında vardı ya. Hem de yönlendirici notlar yazdı. (BÖ 15)-İŞ

Cümle komple hatalıysa üstünü çizip doğrusunu kendisi yazıyordu, ama ufak hatalarda bazı semboller vardı onları kullanıyordu. O sembollerin kitapta da açıklaması vardı, hatamızı görüyorduk ve üçüncü draft’ı düzelterip yazıyorduk. (BÖ 16)-İŞ

Notlar da yazıyordu, değişik değişik semboller de kullanıyordu ne olduğunu kavrayamadığımız. (BÖ 27)-Uİ

Hataları çizmiyordu. Ne yapıyordu mesela işte yönlendirici notlar bırakıyordu işte, bunu değiştirsen iyi olur diye ama biz kendimiz değiştiriyorduk. Sadece burada yanlış olduğunu biliyorsun ama doğrusunu tam olarak bilmiyorsun tam olarak yine kendin düşünüyorsun. (BÖ 30)-İD

Semboller kullanılıyordu. Gerekli yerlerde yine küçük açıklamalar oluyordu ama genelde semboller kullanılıyordu. (BÖ 41)-KM

Evet ediliyordu. Hatırlıyorum yani, yazdıklarımın böyle çizildiğini şurası olmamış, burası olmamış gibisinden. Semboller kullanıyordu, sembollerin ne olduğunu biliyorduk biz. Ben sonra kendim düzeltmeye çalışıyordum, asla doğrusunu yazmıyordu. Zaten bu da etkili olmaz sanırım. (BÖ 42)

4.2.9. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Yazma Becerilerini Kazandırmadaki Uygunluğu

Bölüm öğrencilerinin, Yazma dersinde kullanılan süreç yaklaşımının (Process Writing), yazma becerileri kazandırma açısından uygun olup olmadığına ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.32’de verilmiştir.

Çizelge 4.32. Süreç Yaklaşımının Yazma Becerilerini Kazandırmadaki Uygunluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Yazma süreçleri boyunca kullanılan yöntem sizce uygun muydu?</i>	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	10	9	5	5	12	41
Hayır	2	1	2	-	-	5
Toplam	12	10	7	5	12	46

Görüşmeye katılan 46 öğrenciden 41’i “Yazma süreçleri boyunca kullanılan bu yöntem sizce uygun muydu? Uygun değilse bu yöntemin nasıl uygulanmasını isterdiniz?” görüşme sorusuna yöntemin uygun olduğu yönünde yanıt vermiştir. Beş

öğrenci yöntemin yararlı olmadığı görüşündedir. Ancak bu beş öğrenci, farklı bir uygulama düşünemediklerini belirtmiştir. Yöntemin uygun olduğunu düşünen öğrencilere ait bulgulardan örnekler ve uygun olmadığını düşünen öğrencilerden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Bence faydalı oldu, gerçekten öğrenmek isteyen herkese de faydalı olduğunu gördüm, gerçekten öğrenmek isteyen, çaba gösteren herkeste gelişme oldu, çok geliştirdik kendimizi. (BÖ 2)-İK

Bence çok uygundu, ben temiz kağıt isterim diyordu hoca, ben yazıyordum, temize çekiyordum bir hata bularak kırmızı ile işaretliyordum, kağıt gidiyordu, ama bu tekrar tekrar yazma olayının faydalarını şimdi bile görüyorum, hakketten hatalarını görüyorsun. (BÖ 4)-İK

Uygundu, hatayı en aza indirmek, kendi yanlışımızı görmek açısından uygundu. (BÖ 9)-İK

Evet, uygundu, sonuçta hiçbir şey bilmeden, planlamadan bir şey yazamazsın. (BÖ 19)-İŞ

Kağıdın bir kaç kere gidip gelmesi öğrenciyi yoran bir şey, kağıdı tekrar tekrar gözden geçirdiğinizde sindiriyorsunuz yazdığımız şeyi, özümüyorsunuz bu da sizi doğru yazıma götürüyor, öğrenci açısından yorucu ama faydalı. (BÖ 23)-Uİ

Evet, önce brainstorming sonra outline. Şimdi gerçekten çok kullanıyoruz, önceden düşünürdük ne gerek var diye, ama şimdi gerçekten kendimiz bile onsuz yazmıyoruz. (BÖ 30)-İD

Bence uygun değildi, daha serbest bırakılsa iyiydi, daha farklı konular da olabilirdi. Ben hep kurallarla boğuşuyordum. Arkadaş kontrolü uygulanmıyordu ama uygulansa da yararlı olmazdı, aynı seviyedeyiz, benim hatamı bulamaz, zaman kaybı olur. (BÖ 7)-İK

Fazla uzun, gitgellerle, alt tarafı bir paragraf için değmez, gerçekçi de değil sınavlarda böyle olmuyor, ben yararlı olduğunu düşünmüyorum, pratik çözümler öğretilbilirdi, daha hızlı yazabileceğimiz sistemler öğretilbilirdi. (BÖ 20)-İŞ

Bence daha iyi olabilirdi eğer birden fazla draft yazsak, son sınıftayız ve hala taslak hazırlamada zorlanıyoruz, konunun özünü çıkarıp oradan alt başlıkları çıkarmakta bile zorlanıyoruz. Daha yararlı bir süreç olsaydı şimdi çok işimize yarardı. Hatta bir hocamız var, şimdiye kadar bunları öğrenmiş olmalıydınız diye kızıyor, daha etkili olabilirdi. (BÖ 26)-Uİ

4.2.10. Yazma Dersinde Kullanılan Kitap

Çizelge 4.33'te, bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, yazma dersinde kullandıkları kitabın yararlı olup olmadığına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4.33. Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yazma dersinde kullandığınız kitabın size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	7	3	1	1	3	15
Hayır	4	6	3	4	6	23
Kitabı hatırlamıyorum	1	1	3	-	3	8
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.33'te de görüldüğü gibi, “Yazma dersinde kullandığınız kitabın size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna 46 öğrenciden 15'i olumlu yanıt verirken, 23 öğrenci kitabın yararlı olmadığını belirtmiştir. Sekiz öğrenci ise kitabı hatırlamadıklarını ifade etmiştir. Aşağıda, öğrencilerin kitabı neden yararlı buldukları ya da bulmadıklarına ilişkin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Ben kitapta bir tek checklistlere bakıyordum çok kullanmıyordum. Zaten siz anlatıyordunuz hocam, ben onları not alıyordum. Bir kaç örnek yazdıktan sonra nasıl yazılacağını da biliyorduk o şekilde ilerliyorduk. (BÖ 9)-İK

Hayır, hiç bir şey düşünmüyorum, fotokopiden yapılmış toplama bir kitap, son derece basit, hocalarda sadece örnekleri kullanıyordu. Ama mesela şey çok iyiydi, bağlaçlar veriliyordu, ama onun dışında bir işe yaramadı. (BÖ 20)-İŞ

Hayır, biraz fazla basit açıklayıcılık anlamında ben evde ödevimi yaparken burası neymiş diye baktığımda çok net her şeyi bulamıyordum. Şundan bahsetmiş o zaman buda böyle olabilir diyordum, o da bana yeterli olmuyordu. Kendi başıma çalıştığımda bana yetmiyordu. (BÖ 23)-Uİ

Çünkü çok fazla, yani sadece ana başlıklar olarak kullanıyor gibi bir şeydik. Hani fikir olsun, konular olsun, yani konular tabi ki de yazıyorduk kitaptan, tabi ki de kullanıyorduk ama bilmiyorum ama çok şey gelmedi bana, çok kapsamlı gelmedi. (BÖ 46)-KM

Evet, ben çok yararlanıyordum açıkçası, oradaki örnekler çok işime yarıyordu, ben İngilizceyi bilmeyerek geldiğimden oradaki örneklerden, oradaki formüllerden çok yararlanıyordum. (BÖ 26)-Uİ

Tabii yanılmıyorsam yeterliydi şu an rahat bir şekilde essay yazabildiğime göre demek ki yeterliymiş. (BÖ 1)-İK

Evet, hala kullanıyorum. Derste aldığım kitaptaki notları hala da var yani. (BÖ 31)-İD

4.2.11. Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyaller

Yazma dersinde, ders kitabı dışında materyal kullanılıp kullanılmadığına ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular Çizelge 4.34'te verilmiştir.

Çizelge 4.34. Ders Kitabı Dışında Materyal Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

<i>Derste kitap dışında, resim, orijinal metin, ses kayıtları gibi görsel ya da işitsel başka materyal kullanılıyor muydu?</i>	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	1	1	-	-	2	4
Hayır	10	9	7	4	9	39
Hatırlamıyorum	1	-	-	1	1	3
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.34'te de görüldüğü gibi, 39 öğrenci, derste kitap dışında resim, orijinal metin, ses kaydı gibi görsel ya da işitsel başka bir materyalin kullanılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden üçü derste başka bir materyalin kullanılıp kullanılmadığını hatırlamadıklarını ifade etmiştir. Dört öğrenci ise derste resim, dergi, magazin ve konuyla ilgili metinlerin kullanıldığını söylemiştir. Bu öğrencilerden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çok nadir dışarıdan metin getiriyordu hoca. (BÖ 1)-İK

Kullandık. Mesela hoca konuyu yazıyordu, o konuyla ilgili resimler getiriyordu. Compare&contrast yazarken mesela iki ünlünün resmini getiriyordu, fiziksel görünüşlerinin yanı sıra kişilik özellikleri de yazıyordu. (BÖ 16)-İŞ

4.2.12. Ara Sınav ve Final Sınavı Süreleri

Çizelge 4.35'te bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ara sınavlarda ve final sınavında verilen süreye ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4.35. Ara Sınav ve Final Sınavı Sürelerinin Yeterliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ara sınavlar ve final sınavında verilen sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	10	9	7	4	11	41
Hayır	2	1	-	1	1	5
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.35'te de görüldüğü gibi, bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu (41) ara sınavlarda ve final sınavında verilen sürenin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu 41 öğrenciden dokuzu sürenin fazla olduğu görüşündedir. Beş öğrenci ise sürenin kendileri için yeterli olmadığı ifade etmiştir. Bu öğrencilere ait görüşmelerden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Baskı olduğu için saçmalıyorduk, süre uzatılsa daha doğru düşünebilirdik. (BÖ 15)-İŞ

Bana her zaman yetersiz geliyor, çünkü bir konu geldiğinde ben uzun uzun düşünürüm, böyle kafamda bir plan kuruyorum, kağıda her zaman aktaramıyorum. Öyle 15 dakika mutlaka geçiyor, o yüzden geç kalıyordum. (BÖ 31)-İD

4.2.13. Ara Sınav ve Final Sınavında Yazma Becerilerinin Kullanımı

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ara sınavlarda ve final sınavında derste öğrendikleri yazma becerilerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.36'da verilmiştir.

Çizelge 4.36 incelendiğinde, toplam 46 öğrencinin neredeyse tamamının (45) ara sınavlar ve final sınavında, derste öğrendikleri yazma becerilerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda bu öğrencilere ait bulgulardan örnekler sunulmuştur.

Çizelge 4.36. Ara Sınav ve Final Sınavında Yazma Becerilerinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ara sınavlar ve final sınavında, derste öğrendiğiniz yazma becerilerini kullandığınızı düşünüyor musunuz?	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	12	10	7	4	12	45
Hayır	-	-	-	1	-	1
Toplam	12	10	7	5	12	46

Kullanıyordum, otomatik olarak geliyordu o kadar yazdıktan sonra. (BÖ 4)-İK

Evet, çünkü ben sıfır İngilizce ile geldim, sene sonunda 250 kelime essay yazacak duruma geldim. (BÖ 8)-İK

Tabii kullandım, süreç olayını yani önce düşünmeyi, sonra yazmayı, zaman açısından da avantajlı oldu. (BÖ 14)-İŞ

Ya sonuçta hani notun yüksek gelsin diye onların gözetilmesi lazım. Kullanmaya çalıştım, ne kadar etkili oldum bilmiyorum ama hani sınavda verilen writing konusunu ona göre uygun bir şekilde yapmaya çalıştım. (BÖ 42)-KM

4.2.14. Ara Sınavlara İlişkin Geribildirim

Çizelge 4.37’de bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ara sınavlardan sonra öğretim elemanından geri bildirim nasıl aldıklarına ilişkin görüşleri ile ilgili veriler sunulmuştur.

Çizelge 4.37. Ara Sınavlara İlişkin Geribildirim ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Ara sınavlardan sonra geribildirim	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Aldık	5	6	7	4	8	30
Almadık	7	4	-	1	4	16
Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.37’de görüldüğü gibi, 46 öğrenciden 30’u ara sınavlardan sonra öğretim elemanından geribildirim aldığını belirtirken, 16 öğrenci ise almadığını ifade

etmiştir. Öğrencilerin geribildirimi nasıl aldıklarına ilişkin olarak şu görüşleri dile getirmişlerdir.

Yüz yüze. Hoca bize dersin belirli bir kısmında kağıtlarımızı kontrol ederken sen gel hatan şu şu diye. (BÖ 3)-İK

E(İK): “ Kağıdımız üzerine konuşuyorduk, önerilerini söylüyordu. (BÖ 7)-İK

B(İŞ): “Alıyorduk hoca yanına çağırıp şurada şunu yapmışsın, burada bunu yapmışsın diyordu.”

4.2.15. Portfolyo Değerlendirme

Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin portfolyolarının değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.38’de, verilmiştir.

Çizelge 4.38’de görüldüğü gibi, 44 öğrenci hazırlık sınıfında, Yazma dersinde portfolyolarının değerlendirildiğini, iki öğrenci ise değerlendirilmediğini belirtmiştir. Bu öğrencilere portfolyolarında neler yer aldığı sorulduğunda, öğrencilerin 34’ü sınıfta yazdıkları konuların tüm eskizlerinin, dört öğrenci ise sadece son eskizin portfolyoya konulduğunu söylemiştir. Beş öğrenci portfolyoda nelerin yer aldığını hatırlamadığını belirtmiştir. Bir öğrenci sadece kendilerine ödev olarak verilen konuların portfolyoya konulduğunu söylerken, bir öğrenci de hocanın kendi seçtiği konuların portfolyoda yer aldığını belirtmiştir.

Çizelge 4.38. Portfolyoların Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Portfolyoların değerlendirilme durumu	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Değerlendiriliyor	12	10	6	4	12	44
Değerlendirilmiyor	-	-	1	1	-	2
Toplam	12	10	7	5	12	46

Öğrencilere portfolyoların nasıl değerlendirildiği sorulduğunda, portfolyolarının değerlendirildiğini söyleyen 44 öğrenciden 42’si bu değerlendirmenin öğretim elemanı

tarafından yapıldığını dile getirmiştir. İki öğrenci ise öğretim elemanına ek olarak, portfolyoların bir kurul tarafından da kontrol edildiğini belirtmişlerdir. Yirmi öğrenci portfolyoların dönem sonunda değerlendirildiği yönünde görüş bildirirken, 13 öğrenci bu değerlendirmenin kağıtlarını teslim ettikten hemen sonra yapıldığını söylemiştir. Geriye kalan 11 öğrenci ise değerlendirme zamanını hatırlamadıklarını ya da bilmediklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerin neredeyse tamamı (39), değerlendirmede kullanılan ölçütleri bilmedikleri konusunda hemfikir olmuşlardır. Aşağıda öğrencilerin Portfolyo değerlendirmeyle ilgili görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Bütün yazdığımız writinglerimiz yer alıyordu. Hepsi vardı, hem düzelttiklerimiz vardı hem de en son hali, hepsini koyuyorduk. Hocamız tarafından değerlendiriliyordu. Hemen yazdıktan sonra veriyorduk, bize sonra teslim ediyordu değerlendiriyordu ama en son hepsini topladı. Genel bir not olarak finale katıldılar onlar. Kanaat notu oldu galiba. Ölçütleri bilmiyordum. (BÖ 38)-KM

Hatırladığım kadarıyla sınıfta yaptığımız her şeyi tüm draftlarıyla koyuyorduk. Ne zaman değerlendirildiğini hatırlamıyorum. Ölçütleri hoca genel olarak anlattı, her hocanın kendi yapısı kuralları var, o da ben şöyle yaparım diye anlattı.(BÖ 31)-İD

Portfolyoda yazdıklarımızın hepsi vardı. Hocamız tarafından yazdıktan hemen sonra değerlendiriliyordu ama aldığım notu bilmiyorum. Sorumluluğumuzu ne kadar yerine getirdiğimize bakıyordu. (BÖ 5)-İK

Tüm çalışmalar tüm draftlarla yer alıyordu. Hoca tarafından dönem sonunda değerlendiriliyordu. Ölçütler hepsinin tam olması mı? Ben öyle biliyorum. (BÖ 1)-İK

Sadece final draftlar oluyordu. Diğerleri bizde kaldı. Hocamız yazar yazmaz değerlendirmesini yapmaya çalışıyordu ama portfolyodan kaç puan aldım bilmiyorum. Ölçütleri de bilmiyorum. (BÖ 15)-İŞ

Yazdığımız tüm çalışmalar, tüm taslakları ile. Önce writing hocası tarafından değerlendiriliyordu, sonra belirli bir kurul vardı, onun tarafından değerlendiriliyordu, sonra hoca kendi inisiyatifini kullanarak düşük ya da yüksek not veriyordu. Dönem arasında bir değerlendirme vardı, bir de dönem sonunda, en son dönem sonunda değerlendirilip öğrencinin geçme ya da kalma notuna etki ediyordu. Ölçütler söylenmedi. (BÖ 16)-İŞ

Derste yaptığımız her şey dosyaya giriyordu. Kendi hocamız bir de sınavlar bir tek kurul tarafından okunuyormuş, kayırma tarzı bir şey olmasın diye, bize öyle dendi. Öbür hafta geliyordu hemen. Ölçütleri bilmiyorum. (B. Ö: 20)-İŞ

4.2.16. Dönem İçi ve Dönem Sonunda Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puan

Çizelge 4.39’da dönem içinde ve dönem sonunda yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puanlara ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4.39. Dönem İçi ve Dönem Sonunda Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puanla İlişkin Öğrenci Görüşleri

Maddeler	Seçenekler	Bölümler					
		İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
		s	s	s	s	s	s
Dönem içinde değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Writing dersinin değerlendirilmesine 125 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	5	5	1	3	2	16
	Yeterli	5	5	6	1	10	27
	Fazla	2	-	-	1	-	3
	Toplam	12	10	7	5	12	46
Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan ara sınavların değerlendirilmesine 105 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	-	-	-	-	-	-
	Yeterli	12	9	7	5	11	44
	Fazla	-	1	-	-	1	2
	Toplam	12	10	7	5	12	46
Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan 10 puan derse katılım puanı olarak ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	4	3	2	2	6	17
	Yeterli	7	6	5	3	6	27
	Fazla	1	1	-	-	-	2
	Toplam	12	10	7	5	12	46
Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan portfolyo değerlendirilmesine 10 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	8	8	5	4	9	34
	Yeterli	3	2	2	1	3	11
	Fazla	1	-	-	-	-	1
	Toplam	12	10	7	5	12	46
Öğretim yılı sonunda yapılan 100 puanlık final sınavında Writing dersinin değerlendirilmesine 20 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?	Az	6	6	3	3	8	26
	Yeterli	5	4	4	2	4	19
	Fazla	1	-	-	-	-	1
	Toplam	12	10	7	5	12	46

Çizelge 4.39 incelendiğinde, 27 öğrencinin, Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puanı yeterli buldukları görülmektedir. On altı öğrenci puanı az bulurken, üç öğrenci ise puanı fazla bulmaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamı (44), ara sınav değerlendirmesine ayrılan 105 puanı yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Derse katılım puanı olarak ayrılan 10 puanı, öğrencilerin 27’si yeterli bulurken, 17’si bu puanın az olduğu görüşündedir. Portfolyo değerlendirmesine ayrılan 10 puanın, 34 öğrenci

tarafından az bulunurken, 11 öğrenci tarafından yeterli bulunduğu görülmektedir. Yirmi altı öğrenci final sınavında Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan 20 puanı az bulduğunu ifade etmiştir. On dokuz öğrenci ise bu puanın yeterli olduğu görüşündedir.

Aşağıda, bölüm öğrencilerinin değerlendirmeye ilgili görüşlerinden alıntılar yer almaktadır.

Uygun, yeterli (Yazma dersine ayrılan puan). Portfolyo kesinlikle az, en çok emek verdiğimiz şey çünkü o, hatta derse katılım bile arttırılmalı. Bize daha fazla olduğu söylenmişti, çok düşükmüş. (BÖ7-İK)

Biraz daha fazla olabilirdi (Yazma dersine ayrılan puan). Portfolyo azmış, ben bilmiyordum, o kadar emeğe çok azmış, yazmaya gerek yokmuş. Reading biraz gereksiz fazla, Writing en az 30 olabilirdi. (BÖ 9)-İK

Bence daha çok olmalı, Core daha az olmalı, Writing ondan daha fazla olmalı, daha önemli (Yazma dersine ayrılan puan). Bunun böyle olduğunu bilmiyordum. Portfolyo ve derse katılım daha fazla olmalı, kalıpları ezberleyip sınavda yazsan puan alırsın, portfolyo sınavlardan daha fazla olmalı, belki de bu yüzden önem verilmemiştir. Writing biraz daha fazla olabilir (final sınavında), şu anda yazmada sorun yaşıyoruz, Reading kadar olmalı, sınavlarda sorun yaşıyoruz. (BÖ 11)-İK

Writing için az (Yazma dersine ayrılan puan). Dağılım çok dengesiz, eğer ben bunu bilseydim portfolyoyu yazmazdım yani, portfolyo çok az ben bunu gören öğrencinin Writing dersine katılım yapıp da bir şey yazacağını zannetmiyorum. Final sınavının dağılımı iyi. (B. Ö: 19)-İŞ

Yeterli olabilir, ama önemi açısından az gelebilir. Portfolyo daha çok olabilir, o zaman daha çok önem verilir. Az, (final sınavında ayrılan puan) kendi bölümüme baktığım için bunu söylüyorum, bizim bölümde yazmak çok önemli, bir şeyleri ifade edebilmek çok önemli özellikle İngilizce ifade etmek, biraz daha zorlayıcılığı olsa hazırlıktaki Writing dersinin, daha hazırlıklı gelmiş oluruz buraya. (BÖ 26)-Uİ

Bence çok az, (Yazma dersine ayrılan puan) bölümümüz için düşünürsek writing çok önemli, 4 yıl boyunca sürekli essay yazacaksak yazma benim için çok önemli, hepsi önemli ama writing'e her şeyi katıyorsunuz gramer de, kurgu da, bence çok önemli 200, 230 olmalı. Portfolyoların biraz daha fazla olması gerekir, çünkü rahat bir ortamda insanlar daha verici oluyor, puanlama değişebilir bence. O da az (final sınavında ayrılan puan), kesinlikle arttırılması gerekir. (B. Ö: 34)-İD

4.2.17. Yazma Dersinin Bölüm Derslerine Katkısı

Hazırlık sınıfında alınan Yazma dersinin bölümlerinde aldıkları İngilizce derslere katkısı olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili nitel veriler sayısallaştırılmış ve Çizelge 4.40’te sunulmuştur.

Çizelge 4.40’ta görüldüğü gibi, “Hazırlık sınıfında gördüğünüz Yazma dersinin, bölümünüzde aldığınız İngilizce derslere katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” görüşme sorusuna, öğrencilerin 25’i “evet” yanıtı verirken, 14 öğrenci “kısmen” yanıtı vermiştir. Yedi öğrenci ise Yazma dersinin, bölümlerindeki İngilizce derslere katkı sağlamadığını belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

“Aaa, onu hiç düşünmüyorum ben. Çünkü orada biz sürekli kompozisyon halinde minör, major yazıyorduk. Burada rapor bazında veriyoruz hep. (BÖ 36)-KM

Düşünmüyorum. Lise düzeyindeydi, seviye uygun değildi. (BÖ 17)-İŞ

Olmadı pek, oradaki konular bize uzak, birkaç tane var ama çok örtüşmedi. Ben olsam rapor yazmayı öğretir ve altına discussion bölümünü yazdırırdım. (BÖ 28)-Uİ

Olmadı. Bölüm çok yüksek düzeyde bir İngilizce istiyor, haydi bakalım yorum yapın deniyor, söz sanatı kullanmanız gerekiyor. Burada düzey çok basit. (BÖ 32)-İD

Çizelge 4.40. Yazma Dersinin Bölüm Derslerine Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Hazırlık sınıfında gördüğünüz Yazma dersinin, bölümünüzde aldığınız İngilizce derslere katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?	Bölümler					
	İktisat	İşletme	Uluslararası	İngiliz Dili	Kimya	Toplam
	s	s	s	s	s	s
Evet	8	6	3	3	5	25
Kısmen	3	3	2	1	5	14
Hayır	1	1	2	1	2	7
Toplam	12	10	7	5	12	46

“Bölümünüzdeki derslerde İngilizce yazarken sizi en çok zorlayan ne oluyor?” görüşme sorusuna, 26 bölüm öğrencisi “kelime bilgisindeki”, altı öğrenci “gramer”, dört öğrenci “organizasyon”, iki öğrenci “fikir üretme” şeklinde yanıt vermiştir. Beş öğrenci

hem kelime bilgisi hem gramer, bir öğrenci hem kelime bilgisi hem organizasyon, bir öğrenci ise hem fikir üretme hem de gramerde zorlandıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci ise İngilizce yazarken hiçbir şekilde zorlanmadığını ifade etmiştir.

Bölüm öğrencilerinin hepsi (46), bölümlerinde İngilizce dersi aldıklarını söylemişlerdir. Aldıkları bu ders ya da derslerin İngilizce yazmalarında katkısı bulunup bulunmadığı sorulduğunda, 26 öğrenci bu derslerin katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Yirmi öğrenci ise aldıkları derslerin İngilizce yazmalarına katkı sağlamadığını belirtmiştir. Aşağıda bu öğrencilerin görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

İş hayatı için yabancı dil, mesleki yabancı dil 1, 2 ve İngilizce 1, 2. Buradaki derslerin hiç faydası yok, hep tekrar. (BÖ 7)-İK

Aldık, her dönem aldık. Hayır, kimseye de faydalı olduğunu düşünmüyorum. Hazırlıktakinin aynısıydı, bizi bir üst seviyeye çıkaramadı. (BÖ 11)-İK

2 yıldır son derece berbat İngilizce dersleri alıyoruz, ilk yılda çok kötüydü, son derece basitti, ilk dönem hocamız yoktu, ikinci dönemim ortalarına doğru anca bir hoca ayarlandı, o da fotoğrafçıydı sanırım, hiç ciddiye alınmadı, bu dönem de aynı, vakit geçiriyoruz sadece. İki yıl boyunca tek bir kelime katılmadı bana açıkçası. Hazırlık daha iyiydi, bir şeyler kattı bize. (BÖ 20)-İŞ

Almıştık ilk 3 yıl, yabancı dilde okuma ve konuşma. Hiç sağlamadı o daha da beterdi bana sorarsanız, amacına ulaşmadı. (BÖ 21)-İŞ

Evet, mesleki yabancı dil, iş hayatı için İngilizce, isimlerini hatırlamıyorum ama 8 tane filan aldık. Yok, olmadı, çok zorlanmadık, ödevlere bakıp not veriyordu, kelime bilgisi, terminolojiyi aldık ama çok ilerlemedik. (BÖ 26)-UI

4.3. Öğretim Elemanları

2008-2009 öğretim yılı, İngilizce hazırlık sınıfı, Regular grupta Yazma dersi veren toplam 13 öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.3.1. Yazma Dersi Toplantılarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarına öğretim yılı başında, bölümde toplantı yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının biri hariç tümü (12 kişi), böyle bir toplantının yapıldığını ifade etmiştir. Bir öğretim elemanı ise böyle bir toplantıdan haberi olmadığını söylemiştir. Bu toplantıda neler paylaşıldığı sorulduğunda, öğretim elemanları kendilerine programın verildiğini (Bkz. Ek 6 ve Ek 7) ve bir önceki dönem hakkında genel bir değerlendirmenin yapıldığını dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının dönem başında yapılan toplantı hakkındaki görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Evet, dönem başında bize gruplarımızın bildirildiği, bu dersten ne beklenildiği, nasıl işlememiz gerektiği ile ilgili genel bir toplantı yapılıyor. Programı alıyoruz, bunda tarihler belirtilmiş oluyor, sınav tarihleri söyleniyor, hangi haftalarda hangi konuların işleneceği açıkça yazılmış oluyor. Hedef ve yöntemle ilgili bilgiler toplantılarda sözlü olarak veriliyor. Bizde programın nasıl gittiği ile ilgili, öğrencilerin hangi konularda zorlandığı, hangi konularda eksik kaldığı, buna yönelik nasıl ek materyal kullanılabilir onları konuşuyoruz. (ÖE 3)

Yaptık. Programda nasıl bir yol izleyeceğimizi konuştuk daha önce de işlediğimiz için aslında çok fazla bir şey tartışmadık. Ben de bir şey paylaşmadım. (ÖE 4)

Evet yaptık. Sene içinde yapacağımız şeyler, göreceğimiz konular, başka bir şey yok. Hedeflerle ilgili bir bilgilendirme olmadı, içerikle ilgili ve sınav tarihleri ile ilgili oldu. Süreçlerle ya da değerlendirmeyle ilgili sadece tarihler verildi. Ben bir şey paylaşmadım. (ÖE 6)

Evet oldu. Bu toplantıda hangi kitabı okutacağımız, hangi programı takip edeceğimiz, toplantı tarihleri ve gruplar belirlendi. Yöntemle ilgili verildi. Yazma programı yazılı belge olarak bize verildi ama o yetersiz bir şeydi, sadece haftalar ve konular vardı. Hedeflerle ilgili hiçbir şey yoktu. (ÖE 8)

Evet yapıldı. Program verildi elimize, hafta hafta hangi konuların takip edileceğini gösteren. Verilen programda sadece konular listesi ve haftalara dağılımı var. Hedefler, kullanılacak yöntem böyle şeyler yok, ama bu bence bir eksik. (ÖE 9)

Görüşmede öğretim elemanlarına öğretim yılı içinde yazma dersiyle ilgili toplantı yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa ne sıklıkta yapıldığı sorulmuştur. Öğretim elemanlarının hepsi, dönem içinde, her yeni konu başlangıcından bir hafta önce toplantı

yapıldığını belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı haricinde diğerleri bu toplantılara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları bu toplantılarda, yeni konuyla ilgili fikir alışverişinde bulduklarını belirtmişler ve kendilerine konuyla ilgili materyallerin verildiğini eklemişlerdir.

Evet yapıyoruz. Bu toplantılar yeni konuya geçmeden bir hafta önce yapılıyor ki o konuyla ilgili hem bize bilgi veriliyor hem de deneyimi olan arkadaşlar o konuda giden gitmeyen egzersizleri, nasıl derse giriş yapılması gerektiğini bize aktarıyor. Hem deneyimlerimizi paylaşıyoruz, hem de bir sonraki konuyu konuşmuş olarak öğrencilerle derse başlamadan önce hazırlık aşaması gibi oluyor. (ÖE 3)

Yapılıyor. İki haftada bir. O toplantılar da genelde her ünitenin başında toplanılıyor, o üniteye hazırlık, üniteye karşılaştığımız sorunlar olabilir ya da işlemeye yönelik sıkıntılar olabilir, bunları nasıl aşarız diye fikir alışverişinde bulunuyoruz. (ÖE 5)

İki haftada bir, üç haftada bir. Yeni konu başlamadan önce toplantı yapıyoruz. Bu toplantılarda kullanacağımız materyaller bize veriliyor, onun dışında yeni konunun ne olduğu ile ilgili bilgi veriliyor. Öğrencilere vereceğimiz ödevlerle ilgili ya da derslerde yapabileceğimiz aktivitelerle ilgili bilgilendirme. Ya da işte şikayetlerimiz varsa, herhangi bir fikir alışverişinde bulunmak isteyen varsa onlar konuşuluyor. Geçmiş konuyla ilgili yorumlar da varsa onlarla ilgili fikir alışverişinde de bulunuluyor. (ÖE 6)

İki ya da üç haftada bir. Bu toplantılarda önümüzde 2 hafta boyunca hangi programı izleyeceğimiz konuşuluyor genel olarak. Nasıl işlememiz gerektiğini, nelere dikkat, edeceğimiz, konunun detaylı içeriği konuşuluyor tek tek. Ya da bir sıkıntımız varsa soruyoruz, şu konuyu anlayamadım, nasıl yaparız diye, yöntemi nedir diye öyle fikir paylaşımları yaşıyoruz. (ÖE 8)

Bu toplantıların kendileri için yararlı olup olmadığı konusunda öğretim elemanları farklı görüşlere sahiptirler. On öğretim elemanı bu toplantıları yararlı bulurken, üç öğretim elemanı bulmamaktadır. Bir öğretim elemanı ise toplantıların kısmen yararlı olduğu görüşündedir. Toplantıların yararlı olmadığını düşünen öğretim elemanlarının, bunun nedenleri ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ben katılmıyorum. Daha önceki senelerde de yaptığım için katılmıyorum. Tek paylaşımımız rubriklerin gelmesi. Danışmak istediğim bir şey olursa grup liderimle konuşuyorum. Onun için toplantıya katılmıyorum, bu toplantılar daha çok bu dersi daha önce

vermemiş olan arkadaşlar için, ben bunu bir senedir veriyorum ama 8, 9 sene önce üst üste 3 yıl vermiştim o yüzden materyale hakim olduğumu düşünüyorum. Benim için yararlı değil. (ÖE 4)

Bu toplantılar yeni başlayanlar için yararlı ama hani biz zaten biliyoruz, 10 yılı geride bırakmış bir kişi olarak ben yeni bir şey almıyorum, zaten biliyorum, kitabımda herşey işaretli. Daha farklı ne yapılabilir bu tartışılmıyor, eksik, deneyim kazanmış bir hoca için bu eksik ama yeni başlayan hocalar için faydalıdır diye düşünüyorum. Bence eski hocalar için ayrı bir toplantı olması daha faydalıdır diye düşünüyorum. (ÖE 9)

Bu toplantılarda siz nerdesiniz biz nerdeyiz, tabi ki o bilinen bir gerçek, fakat yıllandıkça daha anlam taşımamasını istiyorsunuz bu toplantıların, böyle daha bir paylaşım olsun, bunu bunu yaparsanız daha iyi gidiyor bu konu gibi, daha çok tavsiye boyutunda gitsin diye o boyuta çekmeye çalışıyorum o toplantıları. (ÖE 12)

4.3.2. Öğrencilerin Yazma Dersi Programı Hakkında Bilgilendirilmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, öğrencilerini dönemin başında Yazma dersi programıyla ilgili bilgilendirip bilgilendirmedikleri sorulduğunda, 13 öğretim elemanının hepsi, öğrencilerini ilk derste program hakkında bilgilendirdiklerini söylemişlerdir. Öğretim elemanlarına hangi bilgilerin verildiği sorulmuştur. Gelen yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Bir öğretim elemanı sadece organizasyonun önemi hakkında bilgi verdiğini söylerken, bir öğretim elemanı sadece hedefler, bir öğretim elemanı içerik ve hedefler konusunda bilgi verdiğini belirtmiştir. Üç öğretim elemanı, öğrencilerini, dersin işlenişi, değerlendirme ve hedefler hakkında bilgilendirdiklerini vurgulamıştır. İki öğretim elemanı içerik ve dersin işlenişini anlattıklarını söylerken, ikisi değerlendirme, içerik ve işleniş hakkında bilgi verdiklerini dile getirmiştir. Bir öğretim elemanı ise, içerik, hedefler, dersin işleniş konusunda öğrencilerini bilgilendirdiğini belirtmiştir. Aşağıda, öğrencilerini kısmen de olsa bilgilendirdiklerini belirten öğretim elemanının bu konudaki açıklamaları yer almaktadır.

Hayır, çünkü sadece içerik bizim elimizde vardı, program diye bir şey yok bizim elimizde. İçerikle ilgili bilgilendirme yaptım, şu kadar sürecek yaklaşık her bir konumuz, işte şu kadar süreç içerisinde şu kadar konu göreceğiz diye. Ama onun dışında zaten benim de bir bilgim olmadığı için, öğrencileri çok da fazla bilgilendiremedim. Genel olarak yazma dersinin hedeflerinden bahsettim o da kendi bilgilerimin ışığında. Onun dışında okulun verdiği bir program olmadığı için onları

da bilgilendiremedim. Değerlendirme konusunda nerelerden kaç puan alındığını ben kendim de bilmiyordum. (ÖE 6)

Yani onu derse giren hoca ilk dersinde tüm derslerde yaptığımız gibi hocanın insiyatifine kalıyor tabii o. Yazma dersimiz şudur, programımız bunları kapsayacak, amacımız ikinci dönemin sonunda işte şuraya gitmek bu arada yaptığımız konular yapı kelime öğrenme açısından bir gelişim sürecini kapsayan şeyler olacak deyip onları bilgilendirmek oluyor tabii. (ÖE 1)

Evet, nasıl bir Writing dersi yapacağımız hakkında bilgi veriyoruz, kitabımızın içeriği, process writing yapacağımızı, bunun için devamlı derse katılmaları gerektiğini, process'in basamaklarını anlatıyoruz. Hedefler konusunda, writing'te onları intermediate seviyeye getirecek önce paragraf bazında çalışmalar yapacağımızı ikinci dönem bunu essay'e dönüştüreceğimizi söylüyoruz. (ÖE 3)

Ben öğrencilerime şunu söylüyorum. Bunlar regular öğrencileri yarın bölümlerine gittikleri zaman proje hazırlayacaklar, ödev hazırlayacaklar, sunum yapacaklar, bunların hepsini bu organizasyonlara dayanarak yapmak zorunda kalacaklar, bir. Bu kısa vadeli. Uzun vadede ise yani gerek akademik çalışma yaptıklarında, gerekse çalışma hayatına girdiklerinde sürekli uygulamaları gereken organizasyon yönteminin bu olduğunu söylüyorum. Bu yöntemin onlara sadece yazmada değil, konuşma ve Reading'te de çok şey kazandıracağını söylüyorum çünkü eğer bu organizasyon mantığını anlayabilirlerse ilerde reading comprehension konusunda çok daha etkili olacaklarını söylüyorum. (ÖE 4)

Bilgilendirdik. Her yıl yaptığımız, kitabımızın başında bir anket kısmı var, direkt olarak söylemesek de dolaylı yoldan writing'in hem yöntemini hem de önemini işliyoruz çocuklara, farkındalıklarını arttırıyoruz. Ak akçe kara gün içindir atasözünü yaz şeklinde bir ders olmayacağını, sistemin nasıl işlediğini dair senenin başında yaptığımız önemli bir şey. Her hoca kendi deneyimlerine göre o hedefleri kendi dili döndüğünce anlatıyor. Hedeflerimiz hep aynı zaten, final sınavında bu çocukları bir essay yazabilecek şekle getirmek. Sınavların puan yükünü söyleyemiyoruz çünkü net belli olmayabiliyor. (ÖE 5)

4.3.3. İçerikteki Yazılı Anlatım Şekillerinin İhtiyaca Yönelik Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

“İçerikte yer alan yazılı anlatım şekillerinin öğrencilerin günlük ya da ileriye dönük gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yedi öğretim elemanı olumlu yanıt vermiştir. Dört öğretim elemanı ise yazılı anlatım şekillerinin öğrencilerin gereksinimlerini kısmen karşılayabileceği yönünde fikir belirtmiştir. İki öğretim elemanı ise bu konuda olumsuz düşündüğünü dile getirmiştir.

Bu sorunun devamında öğretim elemanlarına, neden bu şekilde düşündükleri sorulmuştur. İhtiyacı kısmen karşıladığını düşünen öğretim elemanları bunun nedeni olarak, konuların bölümlere yönelik olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Aşağıda, öğretim elemanlarının ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Şimdi şöyle birçok konu var, tabi bir Rank order ve Time order'ın olması gerektiğine inanıyorum, paragrafında anlatacağı bilgiyi sıralı bir şekilde yazması gerektiği kavramı açısından okey. Bunun dışında Regular bölümlerde, bölüme gittiklerinde ki daha önceki senelerdeki öğrencilerimle de konuşuyorum, writing in yararını gördük demelerinin dışında, bölüme yönelik bir takım şeylerin de yapılması gerektiğini her zaman söylüyorlar. Ama şunun için teşekkür ediyorlar, hani, formatlı bir şekilde, nasıl yazılacağını öğrendik, bilgilerimizi sıraya koymayı. Fakat bölüm ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, presentation'a yönelik, metinler hazırlayıp onları sunum şekline dönüştürme şeklinde, daha ihtiyaca yönelik tarzda olabilir. Bu nedenle, o konulardan bazıları atılabilir, yerine yenileri konabilir. Describing objects yerine mesela bir rapor tutmak, ya da deneyden sonra onun raporunu hazırlamak ya da sunum hazırlamak. (ÖE 13)

Tabi ki aslında bunlar içerik olarak iyi seçilmiş, öğrencilerin de gelecekte ihtiyaçlarını karşılayacak türden konular. Ama onu dışında ne bileyim, bazı ek şeyler olabilirdi. Mesela formal letter writing, CV tarzı konular eklenebilirdi. Bölümlerin gereksinmelerine göre bunlar programlanabilir (ÖE 6)

Açıkçası bu öğrenciler de, daha çok bilinçli öğrenciler diyeyim, çünkü bilinçsiz olanlar ne yaptıklarının farkında değiller zaten, karşılamayacağını düşünüyorlar, ben de açıkçası zaman zaman düşünmüyorum değilim. Regular writing okuyan öğrencilerimizin karşısına compare&contrast tabi ki çıkar, günlük hayatta her türlü işlerine yarayacak şeyler ama bölümde mesela graphs var, o bölümde işe yarayacak bir şey. Öğrencilere iş İngilizcesine dair, bölüm İngilizcesine dair bir şey vermiyoruz. Ama oraya da giremeyiz, oraya girip çıkmakta mümkün değil, apayrı bir şey, o yüzden orta yol bir şey yapmaya çalışıyoruz. Regular öğrenci kendi bölümüne gittiği zaman format hakkında bir şeyi biliyor olacak ama bölümle ilgili olarak kelime dağarcığı ile ilgili bir şey bilmiyor olacak. (ÖE 11)

Ben önemli konuların sona kaldığına inanıyorum bir kere, process, graphs ve essay writing gibi en önemli konular sona kalıyor. Ayrıca CV, ben programda olmamasına rağmen, her sene veriyorum. Yıllar önce part time işe başvuracak olan öğrencilerimin beni aramalarıyla farkına vardım bunun bir gereksinim olduğunun ve kitapta da olması gerektiğine inanıyorum. (ÖE 12)

İçerikte yer alan yazılı anlatım şekillerinin öğrencilerin günlük ya da ileriye dönük gereksinimlerini karşılamaya yönelik olmadığını düşünen iki öğretim elemanının neden böyle düşündüklerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tabii ki karşılamayacaktır ama şimdi farklı bölümlerden öğrencilerimiz var. Buradan biz hazırlık sınıfı olarak, o fikri verebilsek onlara, kendilerini bölümlerine göre geliştirmek onlara kalacaktır diye düşünüyorum. Çünkü her birine ayrıntılı bir şekilde inmemiz mümkün değil. Belki ikinci yıl olsa, bölümlerinde de devam etse bu o zaman daha detaylı çalışmalara girilebilir diye düşünüyorum ama yani her konuda rastgele fikir öne süremeyeceğini, onları düzenlemesi gerektiğini, desteklemesi gerektiğini düşünüyorum. (ÖE 1)

Valla, öğrencilerin belki % 10'u kullanacak diye düşünüyorum belki daha bile azı, çünkü bölümünde bu sistemde yazacağını tahmin etmiyorum. Çünkü zor oluyor. Biraz daha robot tarzı öğrenci yetiştirdiğimiz için o robotluk devam edecek ve ilerde onu analiz etmede, bilgiyi örgütleyip yazmada sıkıntı çekecek. Kullanacağı aşamalar vardır, mesela ne bileyim, compare contrast yazacaktır tabi process writing kullanarak, cause effect de yazacaktır, bazı konular çok temel konular. Bu iki konu dışında diğerlerini çok kullanacaklarını düşünmüyorum. (ÖE 8)

4.3.4. Öğrencilerin Derste İşlenen Konularda Yazı Yazarken Zorlanmalarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarına, öğrencilerinin düzeyleri de göz önüne alındığında en çok hangi yazılı anlatım şeklinde zorlandıkları ve bunun nedeni sorulmuştur. Üç öğretim elemanı, öğrencilerinin Describing Objects konusunda, bir öğretim elemanı Cause&Effect konusunda, biri hem Cause&Effect hem de Compare&Contrast konusunda, bir öğretim elemanı da Essay Writing konusunda zorlandıkları yönünde görüş bildirmiş ve aslında öğrencilerin hiçbir organizasyon şeklini yazarken çok fazla zorlanmadıklarını da sözlerine eklemiştir. Öğretim elemanlarının yedisi öğrencilerin belli yazılı anlatım şekillerini yazarken zorlanmaktan ziyade, en çok fikir üretme basamağında zorlandıkları yönünde görüş bildirirken, iki öğretim elemanı öğrencilerin organizasyon basamağında, üçü gramer konusunda, biri ise öğrencilerinin kelime bilgisi, gramer konularında ve fikir üretme basamağında zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarından biri, konuların sıralanışında bir hata olduğunu ve bunun öğrencileri zorladığını belirtmiştir. Öğrencilerinin fikir üretmede

zorlandıklarını ifade eden öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Daha çok fikirlerin düzgün şekilde ifade edilmesi ve bunların doğru sırayla anlatılması ilgili bir sorun oluyor. O da bence kendi ana dillerinden ve şimdiye kadar aslında gerçekten writing’i nasıl yapmaları gerektiğini öğrenmemiş olmalarından kaynaklanıyor. Process ve graphs de zaten çocuk organizasyon konusunda problem yaşamıyor. Ama fikir üretme, fikirleri sıralamada biraz problem yaşayabiliyor. Kelimede de zorlanıyorlar tabi, ama biraz basit düşünceleri gerektiğini, daha basit ifade etmeleri gerektiğini söyleyerek bunu çözmeye çalışıyoruz. (ÖE 3)

Fikir üretme aşamasında. Gerçi onu da gözlemleyebiliyorum. Başta çok zorlanıyorlar ama daha sonra şu noktalardan bakacağım ben bu olaya demeyi öğreniyorlar. Aslında writing dersinde bu aşamaları görmek de güzel oluyor. Öğrencinin gelişimini görebiliyoruz. Hoca için de tatmin edici bir şey bu. (ÖE 1)

Eee, şimdi, aslında yazmakta zorlanmıyorlar da, en büyük sorunları fikirleri yok. Genel kültürün olmaması ve okuma sorunlarının olması, kitap okumamaları daha doğrusu tabii en büyük sorun, genel kültür yok, okumak yok, maalesef çalışmak yok. Konulara ilgi duymak yok, ilgisizler. Tek ilgi alanları teknoloji. (ÖE 2)

Genelde fikir üretmede zorlanıyorlar, özellikle mesela describing objects and they work konusunda çok zorlanıyorlar çünkü kitaptaki konular öğrencilerin seviyesinin üzerinde verilmiş kelimelerden oluşuyordu, o yüzden o kelimeleri ezberlemek, onları cümlede kullanmak çok zorlarına gitti. Onun dışında şimdiye kadar çok zorlandıkları bir şey olmadı. (ÖE 5)

Describing objects in yerinde bir yanlışlık var. Çünkü çok ağır geliyor. Bence onu daha sonralara, belki graphs’in önüne, process’ten sonra almak daha mantıklı gibi geliyor. Cause&effect’in yeri çok iyi, coherence&cohesion konusundan sonra biraz ara veriliyor ve cause’la bu konuya tekrar dönülüyor. Bence en büyük sorunları fikirleri organize etmekte yaşıyorlar. Ana fikir üretmek çok zor yerleşiyor. (ÖE 9)

4.3.5. Dersi İşlerken Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Uygulanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, süreç yaklaşımını nasıl uyguladıkları sorulmuştur. Öğretim elemanlarının hepsi (13), bu yaklaşımı uyguladıklarını ve hiçbir basamağı atlamadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak üç öğretim elemanı arkadaş kontrolü basamağının öğrenciler açısından yararlı olduğuna inanmadıklarını belirtmiştir. Yine,

öğretim elemanlarından ikisi arkadaş kontrolü yapılırken, öğrencilerine kitaptaki kontrol listesini kullandırmadıklarını beyan etmişlerdir. Bir öğretim elemanı ise dersin işlenişinde bu basamakları takip ettiğini ancak bu yöntemin süreç yaklaşımı olduğunu bilmediğini ifade etmiştir. Aşağıda öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri yanıtlardan alıntılar sunulmuştur.

Hımmm, birinci dönem öğrencileri o fikir bulma ve oraya ait olmayan fikirleri eleyebilmesini alışkanlık haline getirebilmesi için önce bunu tahtada birlikte yapıyoruz bu aşamayı. Ama daha sonra artık onları bireysel çalışmaya bırakıyorum. Hımmm, onun dışında görüyoruz ki öğrencilerin tek tek kendi hataları oluyor. Yani bireysel hataları oluyor, onun için ben tahtada ortak bir örnek paragraf yazımından hep kaçınmışımdır. Öğrencinin kendi bireysel hataları üzerinde durup, onu iyileştirmeye gitmek gerektiğini düşünüyorum. Ne kadar çok paragraf yazarsa o kadar iyi olacağını düşünüyorum. Hem kelime açısından, hem gramerinin oturması açısından. Fikir bulma ve yazma aşamasından sonra birbirlerinin kağıtlarını kontrol ediyorlar. Burada da yine hem öğrencinin kendi yazdığı ile karşılaştırma imkanı oluyor, buna olumlu olarak baktığımızda kendisini de geliştirme için neden olabilir o, hı sınıfta böyle böyle iyi yazabilen arkadaşlar var, ben niye yapamıyorum bunu diye, motive edici olabilir bu, ki oluyor da. Artı zamanla eleştirel bakmayı da öğrendiklerini düşünüyorum ve arkadaşında düzelttikleri, birlikte düzelttikleri bir hatayı tabi ki kendisi de yapmayacaktır ve kendisi göremiyordur bir hatasını yanındaki arkadaşı onu, o ortak çalışma sonunda uyaracaktır. Yani hem ortak çalışmayı geliştirecek, çünkü daha sonra iş yaşamlarında da grup çalışması artık önemli. Birlikten çalışmayı öğrendiklerini düşünüyorum, hem de bireysel gelişim sürecinin de önemli olduğunu düşünüyorum. Hımm ve bu paragraf yazımı ne kadar çok olursa onlar için de o kadar iyi. Ne kadar çok fikir üretirlerse o kadar iyi...Eeee, writing dersinde özellikle öğrenciyi motive etmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Onun için başta renkli kalem kullanmayı öneriyorum ve ne kadar renkli o kadar ilgisini çekiyor öğrencinin. Evet, semboller kullanıyoruz, çünkü yine amaç burada öğrencinin kendi hatasını kendisinin bulmasını sağlamak. Ve yine, eleştirel yaklaşmak olaya. Öğrencinin eline geçtikten sonra kağıt, artı yorumlarım da oluyor tabi, çok önemli bir gramer noktası varsa onu da ben oraya özet olarak geçiyorum işte şu şöyledir, bu böyledir şeklinde, o hatasını ona bakarak, onu değerlendirerek düzeltiyor. Küçük notlarım da oluyor, çok güzel bir kağıtsa onu da not ediyorum, ya da aaa senden böyle bir şey beklemiyordum bir dahaki sefere daha iyi olur umarım gibi böyle bireysel, kişiye özel notlar da oluyor, o da çok yine motive edici bir şey. (ÖE 1)

Tüm basamakları takip etmeye çalışıyoruz. Bazı şeyleri evde yaptıkları için takibi zor tabi. Fikir üretme aşamasında o konuya yakın bir konuda beraberce ortak bir şey yapıyoruz. Gruplara ayırıyordum 3-5 kişilik.

Ancak şöyle bir sakıncasını gördüm, birbirlerinden geçiriyorlardı, kötü olanlar iyi olanlara yaslandı ve hiç yazmadılar, oradan kopyaladılar. Bu dönem bireysel çalıştırmaya başladım. Organizasyonu da bireysel yapıyorlar. Arkadaş kontrolüne gidiyor ama hiç verim alamadık ondan. Çocuklar göremiyor neyin yanlış gittiğini, ne tür önerilerde bulunmaları gerektiğini bilemiyorlar, şimdiye kadar çok az fayda gördük. Yapılıyor ama işlemiyor. Checklist'te yeterince yönlendiremiyor. (ÖE 4)

Yani açıkçası ben dersin gidişatına göre onu uygulamayı tercih ediyorum, öğrencilerin ilerleyişine göre. Genelde fikir üretmeyle başlayıp, ondan sonra yazmalarını isteyip, bazen bireysel bazen grup çalışması yaptırıp bazen de ödev verip, sınıfın ilerleyişine göre karar verdiğim bir konu bu. Fix olarak takip etmiyorum ama atladığım bir şey de yok, açıkçası ben process writing'in uygulandığını şu anda senden öğrendim, bize bununla ilgili bir bilgilendirme yapılmadı. (ÖE 6)

Ben bu yöntemi kurallarına göre uygulamaya çalışıyorum. Öncelikle hangi konuda yazacaksak onunla ilgili bir brainstorming yapıyoruz. Orada fikirler çıkıyor, fikirler çıktıktan sonra, konu dışı olan topicler atıldıktan sonra gruplama işine giriyoruz. İstedikleri grupları seçip yazma işine geçiyorlar. First draftları yazdıktan sonra önce arkadaşları ile check ediyorlar. Peer editing bölümü var, o bölümde öğrencilere her ne kadar gramer hatalarını düzeltmesini beklemesek de kendi hata yapabildiği için, arkadaşının hatasını görmekte zorlanabiliyor, o yüzden çokta second draft çıkmıyor, o yüzden ben first ve second draft yazın üzerine o zaman diyorum, orada çok yardımı olmasa da, bir başka kağıdı gördükleri için, aslında arkadaşlarının hatalarını ya da güzel bir cümle, kelime görüyor. Yani belki ikinci draft yazdırmıyor karşısındakine ama hiç değilse farklı bir kağıt okumuş oluyor. O yüzden ben o aşamayı mutlaka yaptırıyorum. Daha sonra ikinci draft bana geliyor. Ben her açıdan kontrol ediyorum ve hataların yerlerini gösteriyorum. Öğrenciler daha sonra tekrar kağıt üzerinde çalışıp bana final draftlarını veriyorlar ve bu process ve product olarak iki şekilde elimizdeki rubricle değerlendiriliyor. Daha sonra öğrencilere veriliyor, önce genel hatalarının üzerinde duruyoruz, bakın burada şöyle bir hata var diye ki bunları önceden not ederim. Öğrenciler kendi kağıtlarını görürler, anlamadıkları ya da konuşmak istedikleri yerler varsa teke tek de görüşüyoruz. (ÖE 7)

İlk önce brainstorming, fikir üretmekle başlıyorum, sonra bunları kontrol ediyorum. Sonra first draft geliyor. First drafttan sonra peer check geliyor. Peer check dediğimiz arkadaşının kontrol ettiği kısım. Bunu kesinlikle yaptırıyorum. Biraz randımsız oluyor, öğrenciler onu kaale almıyor diyebilirim, onun nedeni biraz herhalde uzun sürüyor. Writing'den uzun sürüyor. Biraz geçiştireyim kurtulayım diyorlar. Ama ben elimden geleni yapıyorum disiplinli olsunlar diye. Peer check'ten sonra öğrenciler kendi kağıtlarını geri alıyor ve bakıyorlar neler yanlış diye, gerekirse yazıyorlar tekrardan ama tekrar yazdıklarını çok görmedim, genelde hani hatayı bulamıyorlar. Hata derken gramatik hataya bakmıyorlar biliyorsunuz, organizasyon açısından bakıyorlar.

Sonra ben kontrol ediyorum ve second, third draft diye devam ediyorum. Ben hem sembol kullanıyorum hem notlar yazıyorum. Gerekli şeyleri not alıyorum üzerine. O semboller bana yetmiyor, kendime özgü semboller kullanıyorum, öğrencilerin bildiği, ben daha önceden söylüyorum bu şekilde kullanıcam diye. Doğrusunu yazdığım neredeyse olmuyor, artık en son çare. (ÖE 8)

Ben her dersime, writing'e de yakışır biçimde brainstorming'le başlıyorum. Kelimeyi veriyorum ve aklınıza ne geliyor diyorum, anything and everything, hepsini tahtaya yazıyorum ve sonra ben eliyorum. Önemli bir konuda ben onları bazen baştan veriyorum, bazen de onların bana söylemesini istiyorum hep aynılık sıkmasın diye. Brainstorming ya da bir model görüp modelden çıkarım yapmak galiba benim izlediğim yol. Sonra organizasyon aşamasına geçiyoruz. Yazma aşamasına geldiğimizde de yaptığım şu, eğer vaktimiz müsaitse, önce class work, hep birlikte bir parça bir şey üretiyoruz. Pair work, sonra individual work, onları azar azar yalnız başlarına bırakıyorum. Daha sonra peer editing e gidiyor. Ben kitaptaki gibi yapmıyorum çünkü kitapta diyor ki öğrenci yes yes no no yapacak. Ama diyorum ki checklist'e bakın bunları aklınızda tutun ama yes no istemiyorum bu kağıdı aynı bir öğretmen gibi okuyorsunuz ve bana diyorsunuz ki " I like this paper because of this and this, I don't like it because my friend should think about this". Gramer hatalarını düzeltmelerini istemiyorum, hata olduğunu düşündüğünüz yerin altını çizin diyorum, ben de kim neyi görmüş biliyorum. Genel yorum yazdırıyorum yani. 12 senedir uygulamadım o checklisti. 1 st draft bitti, onu arkadaşına yorumuyla birlikte döndürüyor, değiştirilmesi gereken bir şey varsa değiştiriyorlar, yoksa kağıt bana geliyor. Ben sembol kullanıyorum ve sanırım onların yazılarından daha uzun yazılar yazıyorum, bayağı bir yorum yazıyorum. "Şurası çok güzel olmuş, gereken her şey var ama bak burayı biraz daha düşünelim". Zaman zaman, özellikle ilk başlarda onların paragraflarından daha uzun paragraflar, mektuplar yazdığımı bilirim. (ÖE 12)

4.3.6. Süreç Yaklaşımının (Process Writing) Uygunluğuna İlişkin Öğretim

Elemanı Görüşleri

"Yazma süreçleri boyunca kullanılan süreç yaklaşımı sizce uygun mu?" görüşme sorusuna, öğretim elemanlarının hepsi uygun olduğu yanıtını vermiştir. Ancak, öğretim elemanlarından birinin, üçüncü taslağın yazıldığı aşamayla ilgili bazı önerileri olmuştur. Bir diğer öğretim elemanı da, yöntemin uygun olduğunu ancak uygulamada öğretim elemanlarına büyük sorumluluk düştüğünü ifade etmiştir. Aşağıda bu öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

İşe yarayan bir yöntem, siz de hakkını vermeye çalışırsanız işe yarar. Ama çocuk yazsın, yes yes no no diye checklist'i cevaplasın, bu

yorumları yaptıktan sonra direkt hocasına kağıdı versin, arkadaşı bundan bihaber olsun, öğretmen direkt düzeltsin, o anki moduna göre oraya bir yorum yazsın, bu etkili bir yöntem olmaz. Bunu yapan arkadaşlarımız da var. O yüzden kime göre etkili? Ben kendi izlediğim yolun etkili olduğunu düşünüyorum. Herkes kendi yolunu buluyor, benim yolum en iyi yoldur demiyorum ama sanki bazen de umursamaz olabiliyoruz. (ÖE 12)

Uygun mu derken, evet, öğrenci bu aşamalardan geçiyor. Kağıdın hocayla öğrenci arasında çok fazla gidip gelme durumu var. İlk zamanlarda draftları fourth a kadar götürüyordum. Oradaki olay biraz mükemmeliyetçi olmak. Fakat sonra bu fikrimden vazgeçtim. Sonuçta 10 kez de yazdırsanız, o hatalarını zaten 2. de düzeltiyor. O second dediğimiz olay, durulması gereken yer. Bazen hatalar büyüyerek devam ediyor. Mümkünse 2. draftların notlanması gerekiyor. (ÖE 13)

4.3.7. Derste İşlenen Konulara Ayrılan Süreye İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, Yazma dersinde her bir yazılı anlatım şekline ayrılan süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Bir öğretim elemanı dışında diğerleri (12) süreyi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Süreyi yetersiz bulduğunu ifade eden öğretim elemanı bu konuyu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

Bazen problemler yaşayabiliyoruz. Biraz daha fazla tutulması gereken durumlar oluyor. Öğrenci araştırarak, bulacak yazacak. Bunlar zaman alan şeyler. Bazı konular için tekrar zaman ayarlamasına gidilebilir. Ben Writing'in 8 saat olmasını isterim açıkçası. Özellikle regular sınıflarda writing kavramının oturması için biraz daha uzun tutulması gerektiğine inanıyorum. Gramerden bile daha fazla olabilir özellikle regular gruplar için bunun altını çiziyorum. (ÖE 13)

4.3.8. Sınıfta Yapılan Yazma Alıştırmalarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

On üç öğretim elemanına, yazma alıştırmalarının sayısı ile ilgili görüşleri sorulduğunda, sekizi bu alıştırmaların yeterli olduğunu söylemiştir. Dört öğretim elemanı sayının yetersiz olduğunu vurgularken, bir öğretim elemanı da bunun konudan konuya değiştiğini ifade etmiştir. Sayının yetersiz olduğunu düşünen öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Sadece kitabın ön tarafını kullanırsak yani normal bize verilen programı kullanırsak onlar çok az kalıyor. Benim öğrencilerim iyi öğrenciler, hemen yapıp bitiriyorlar, bazen bir haftada bile konular bitmiş olabiliyor. Kitabın arkasındaki aktivitelerle, gerekse kendi verdiğim konularla destekleyebiliyorum. (ÖE 6)

Yani, aslında yeterli değil bence, sınıfta kendi ödevini yazmadan önce 1 tane yazmasını istiyoruz. Bu yeterli değil. (ÖE 11)

Çok da değil, dışarıdan komiteye danışarak konu verdiğimizizi biliyorum, oradaki konular işlemiyor olabilir, çok uç konular olabilir, çocuklar kendilerini yakın bulmuyor olabiliyorlar. (ÖE 12)

Yazma alıştırmalarının sayısı genelde yeterli olmuyor. Kitap diyemeyeceğim, teksirin bir daha gözden geçirilmesi gerekli, eklemeler yapılabilir. O mekanik alıştırmaların da çok yararlı olduğuna inanmıyorum. (ÖE 13)

Öğretim elemanlarına yazma alıştırmalarına sınıf içinde ayrılan süreyle ilgili görüşleri sorulmuştur. On iki öğretim elemanı sürenin yeterli olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır. Bir öğretim elemanı ise sürenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Aşağıda, bu öğretim elemanının konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Süre olayı, sınıfın düzeyi ile çok ilgili, ama genel olarak baktığımızda, hakkıyla verildiğinde biraz daha uzun olmalı. (ÖE 13)

Öğretim elemanlarına, yazma alıştırmaları için verilen konuların öğrencilerin ilgisini çekip çekmediği sorulduğunda, bir öğretim elemanı bu konuların öğrenciler için ilgi çekici olmadığını, sekiz öğretim elemanı ise konuların bir kısmının ilgi çekici olduğunu, dört öğretim elemanı ise konuların öğrenciler için ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda konuların kısmen ilgi çekici olduğunu düşünen öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

Ama şimdi öğrencilerin genel profiline baktığımızda, gençlerimiz şu anki aşamada, onları çok böyle eleştirmek de istemiyorum, herhangi bir şeyle gidildiğinde zaten reddetme eğilimleri var. Dediğim gibi hoca ilgi çekici bir şekilde getiriyorsa konuyu, öğrenci de ilgileniyor. (ÖE 1)

Bazı konular ilgi çekmediği için ben onları değiştiriyorum. Onların daha çok ilgisini çeken, bizim öğrencilerin çoğu başka şehirlerden geldikleri için yurt sorunları çok alaka çeken bir konu. Cep telefonları çok önemli, hepsinin bir parçası gibi artık, aileleri ile yaşadıkları hayatları ile şimdi yaşadıkları hayatları karşılaştırmaları, artıları eksileri, bu gibi konular, etraflarındaki konular rahat oluyor, çünkü alt yapıları olmuş oluyor. Söyleyebilecekleri bir şey var. (ÖE 2)

Konuları ilgi çekici bulduklarını sanmıyorum çok, bazıları olabilir ama genelde klasik buluyorlar. (ÖE 8)

Bazen ilgi çekici olmuyor. Geçen gün bir konu vardı. Ya, bu ne filan dediler, oysa bizim eski sınav sorusuydu. (ÖE 9)

Yazma alıştırmaları için verilen konuların, öğrencilerin İngilizce düzeyine uygun olup olmadığı hakkında görüşleri alınan 13 öğretim elemanından 10'u konuların öğrencilerin İngilizce düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Bir öğretim elemanı ise bunun konudan konuya değiştiği görüşündedir. İki öğretim elemanı, verilen konuların öğrenciler için ağır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretim elemanlarından biri, bunun nedeni olarak konuların programda yanlış sıralanmasını göstermiştir. Aşağıda bu iki öğretim elemanının konuyla ilgili görüşleri sunulmuştur.

İngilizce düzeyi olarak bazılarında çok zorlanıyorlar, bilmedikleri için, bilmedikleri kelime çok oluyor. Tamam, yönlendiriyoruz, söylüyoruz gerektiğinde ne anlama geldiklerini ama yazarken yine o kelimeleri birleştirmeleri, kullanmaları gerekiyor, ağır geliyor. (ÖE 8)

Biz daha simple past'a başlamadan onların biyografi yazmasını bekliyoruz, daha passive başlamadan onların industrial process yazmalarını bekliyoruz. Aslında bunlar programa bakılarak hazırlanmış ama. Gerçi yaparak öğrenmiş oluyor, bazen bunu faydalı da bulmuyor değilim. (ÖE 12)

4.3.9. Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına Yazma dersinde kullanılan kitaba ilişkin görüşleri sorulmuştur. Yedi öğretim elemanı kitabın gerek görünüş, gerekse içerik açısından öğrenciler için yararlı olduğunu belirtmiştir. Üç öğretim elemanı, kitabın görsel ve içerik olarak yetersiz olduğunu ifade ederken, üç öğretim elemanı da kitabın hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunduğunu vurgulamıştır. Aşağıda kitabı yetersiz bulduklarını belirtmiş olan öğretim elemanlarının neden böyle düşündükleri yönünde ifadeleri yer almaktadır.

Aslında daha ilgi çekici bir kitap olabilir, sadece materyalden oluşmuş toplama bir kitap değil de resimli, daha fazla örnekli bir kitap olabilir. Örnek eksiği var, çünkü doğrudan öğrencilere konu anlatımı veriliyor, sonra kendimiz tahtaya yazdık yazdık, ama yazmayan bir öğretmen varsa eğer, öğrencinin doğrudan kendisinin yazması bekleniyor ama örnek görmeden nasıl yazabilir ki? Görsel anlamda da resimlerin falan olması her zaman öğrencinin ilgisini çekmiştir. Fotokopi bir kitap,

öğrencinin baktığı zaman bile çok ilgisini çektiğini zannetmiyorum. (ÖE 6)

Ben her derste bir kitabın olması gerektiğini düşünüyorum ama içindeki alıştırmaların daha fazla olabileceğini, daha renkli bir şeyler olabileceğini düşünüyorum. Görsel olarak biraz daha çekici olması gerekiyor, fotokopi çocuklar içinde sıkıcı olabiliyor. (ÖE 2)

Çok fazla mekanik egzersiz var. Ben seçerek yapıyorum, çok mekanik alıştırmaya takılmamak gerekiyor. Ben hepsini çözmüyorum. Konu girişindeki paragraflardan bazıları çok zor, describing mesela. (ÖE 9)

4.3.10. Ders Kitabı Dışında Kullanılan Materyallere İlişkin Öğretim Elemanı

Görüşleri

On üç öğretim elemanından dokuzu, Yazma dersinde kitap dışında resim, gerçek obje, dergi gibi görsel materyal kullandıkları yönünde görüş bildirmiştir. Dört öğretim elemanı ise ekstra hiçbir materyal kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Materyal kullandıklarını söyleyen öğretim elemanlarının, hangi materyalleri, ne şekilde kullandıklarına dair alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Text getiriyorum. Yazmaları gereken konularla ilgili dışarıdan text getiriyorum. Yurt içinde ya da yurt dışında öğrencilerin yazdıkları metinleri getiriyorum. Onları okutup, üzerlerinde edit yapmak, ya da eleştiri yapmak. Describing objects'te mesela obje getirmek zorundasınız. Konularla ilgili gazete makaleleri getiriyorum. Time order'da resim getirip, onları sıraya koydurma yapılıyor. Compare contrastta matematiksel, simgesel grafikler kullandığımı hatırlıyorum. Matematiksel kavramlar kullanıp anlattığınız zaman işletme iktisat öğrencisinin çok hoşuna gidiyor. (ÖE 13)

İşitsel kullanmadım, bazen resim götürüyorum. Hayal güçlerini kuvvetlendirmek için. Describing object'te obje götürmüştüm, presentation aşamasında kullandım. (ÖE 9)

Görsel, bazen olabiliyor, konusunda göre, onlar da yine fikir üretme aşamasında kullanılabilir. Onun dışında yine örnek paragraflarımız oluyor, onların birleştirmeleri gerektiği vesaire. Yönlendirici, guided writing dediğimiz yönlendiren fotokopiler olabiliyor o sadece parçaları birleştiriyor gibi. (ÖE 1)

4.3.11. Öğrenci Başarısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, Yazma dersiyle ilintili olarak öğrenci başarısını nasıl değerlendikleri sorulduğunda, dokuz öğretim elemanı, bunun öğrenciden öğrenciye ve özellikle düzeyden düzeye farklılık gösterdiğini ifade etseler de, genel olarak öğrencileri başarılı bulduklarını dile getirmişlerdir. Dört öğretim elemanı ise öğrencilerini kısmen başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerini başarılı bulduklarını ifade eden öğretim elemanlarının görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin writing dersi aldıktan sonra, hiç değilse, first, second, third, in conclusion diyebildiğini görüyoruz. Bir şey yazacaksın sırasını bileceksin. Çok daha iyi öğrencilerim, kendilerini yetiştiren, dersi seven öğrencilerin bir takım konularda çok iyi işler çıkardıklarını, kendilerini aştıklarını, verdiğinizin bile önüne geçtiklerini görüyorum. Sonuçta, ders güzel bir şekilde işlendiğinde, dersin önemini çok iyi vurguladığımız sürece, dersin süresini arttırdığımızda sonuç çok iyi olur diye düşünüyorum. (ÖE 13)

Genel olarak şimdi.... Genelmemek lazım aslında, öğrencinin gelişimi birinci dönemden başlıyor, çalışkan, ödevini yapan, yazan, eeee, yapması gerekenleri yapan bir öğrenciyse ve kendisi de hevesliyse, motiveliyse diyelim, tabi ki daha farklı bir gelişme gösteriyor diğerine göre. Tabi ki bunların arasında isteksiz öğrencilerimiz de oluyor, hiç yazmayan öğrencilerimiz de oluyor, zorla yazan yani, aman 24 saat İngilizce diyenler de oluyor. (ÖE 1)

Yani benim normalde genel bakış açım, hayatta da böyle ne yapmamış diye bakmam, ne yapmış diye bakarım. Ne yapmış diye bakınca da çok şey görürüm, o yüzden bana göre iyi. Kusur odaklı değilim çünkü. Buradan güzel güzel yazarak mezun olan da var, iki satırı yazmadan giden de var. (ÖE 12)

Eksiklerimizi söylesem de genelde başarılı. Amacına ulaşıyor. Düşük seviyelerde çok zorlanıyoruz. PE de İngilizceyi hiç bilmedikleri için orada sıkıntı çekiyoruz. Ama diğer gruplarda hiç çekmedim. Sonuçta ulaşmak istediğimiz yer aynı, İngilizceye yeni başlamış birini de aynı seviyeye getireceğiz, daha önce öğrenmiş birini de. Onlar için tabi daha kolay alt yapıları olduğu için, bence ulaştırmak istediğimiz seviye doğru. (ÖE 8)

4.3.12. Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarının hepsi (13) portfolyolarda, kitaptaki free writing konularının yer aldığını belirtmişlerdir. Portfolyoları ne zaman değerlendirdiklerine ilişkin olarak, bir öğretim elemanı haricinde diğerlerinin hepsi konu bitiminde yanıtını

vermişlerdir. Bu öğretim elemanı, süre sıkıntısı yüzünden, değerlendirmeyi bazen ikinci konu bitiminde yaptığını ifade etmiştir. Tüm öğretim elemanları (13), değerlendirmede ölçüt olarak kendilerine verilen süreç ve ürün rubriklerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarına bu ölçütlerin uygun olup olmadığı sorulduğunda, 10 öğretim elemanı ölçütlerin uygun olduğu yönünde, üç öğretim elemanı ise uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda ölçütlerin uygun olmadığını düşünen öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ölçütlerin elden geçirilmesi gerekir, process’de bir sakatlık var, orada şöyle bir soru var, öğrenci brainstorming’i iyi yapmış mı? Hayır, onu biz veriyoruz ona, brainstorming yapmıyorlar, onun orda yer almaması gerekiyor ben neye göre değerlendireceğim? O content kısmının da çıkması lazım çünkü o da veriliyor, Time order konusunda da aynı şey geçerli. Bunu ben toplantıda söyledim, bu bant işe yaramıyor dedim, ama dikkate alınmadı gene aynı rubric önümüze çıktı, ben artık sormaktan vazgeçtim. Öyle bir ölçüt yok. Öğrenciye anlatırken de çok zorlanıyorsunuz. (ÖE 9)

Ölçütler tam olarak uygun değil, şu an kullandıklarımız essay rubricleri ama biz aynı rubricleri tek paragraf içinde kullanıyoruz, burada ciddi bir sorun olduğunu düşünüyorum ve şeye karşıyım process değerlendirmenin bende kalmasına ve öğrencinin bunu görmemesi gerektiğine inanıyorum, çünkü o birazcık onları motive etmeli. (ÖE 2)

“Bu ölçütlere her öğretim elemanı uyuyor mu?” görüşme sorusuna, sekiz öğretim elemanı bunu bilemeyecekleri yanıtını vermiştir. Üç öğretim elemanı herkesin bu ölçütlere uyduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. İki öğretim elemanı ise bu ölçütlere herkesin uymadığı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu iki öğretim elemanının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bir kere, çoğu zaman ödevler, dosyalar, teslim edilirken öğrenci işlerine ben sağda solda arkadaşlarımızı görüyorum mesela o sırada not veriyorlar, bu demek oluyor ki öğrenci daha önce notunu görmemiş ya da öğrencini değerlendirilmesi daha önceden yapılmamış zamanında. (ÖE 6)

Hı Hı Hı açıkçası uyulduğunu düşünmüyorum. Ben çok titizlendiğim için kağıtlarda, burada da o kadar titiz bir incelenme olması gerektiğini düşünüyorum. Benden giden öğrenciler dosyalardan çok yüksek notlar alıyorlarmış. Ben en kötü öğrencimin 92 aldığını duydum geçen gün ve şaşırđım yani, benden en fazla 60 filan almıştır. Mesela ölçütlerden biri,

konuyla ilgili 3 tane destek cümlesi yazmış mıdır, yeteri kadar bakın bunun altını çiziyorum, yeteri kadar küçük detay vermiş midir? Yeteri kadar ne demek? Ben diyorum ki benim için yeteri demek o fikrin artık soluğunu verdiği noktadır, beni ikna ettiğin noktadır, o yeter sana göre 2'dir, bana göre 5'tir. Burada bir ölçüt şaşması var, böyle muallak kelimelerin kullanılmaması gerekiyor, ne oluyor? Notlar değişiyor. Ölçütler beni tatmin etmiyor, iyi öğrenciyle kötü öğrenci arasında ayırım yapamıyorsam bu kağıt üzerinde, hepsi kalkıp 90, 100 alıyorsa en kötüyle en iyi arasında 5 puan fark oluyorsa orada durmalısın o öyle değil. Orada bir hata var. Ben de kendi ölçütlerimi kullanıyorum. (ÖE 9)

Öğretim elemanlarından 12'si yansız değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretim elemanı ise yansız değerlendirme yapıp yapmadığını bilmediğini söylemiştir. Öğretim elemanlarının yansızlıklarını korumak için neler yaptıklarıyla ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

Yansızlığı sağlamak için 3 puanlık bir bölümden 1 puan kırmam gerekirken, 2 puan kırıyorum ki, iyi öğrenciyle kötü öğrenci arasındaki fark çıksın. Kağıtları gruplara ayırırım, hemen notlamam hepsini bir okurum, sonra yüksekte düşüğe doğru onları sıralarım, sonra onları kendi aralarında karşılaştırırım. (ÖE 13)

Evet yansız yapıyorum, öğrencinin ismine bakmıyorum. Benzer notları gruplandırarak, 3 gruba ayırıp okuyorum kağıtları, tekrar tekrar. Rubric' te yeterince açık olduğu için. Belki 1-2 puan oynar ama o da normaldir diye düşünüyorum. (ÖE 10)

Evet, düşünüyorum, ben isme bakmadan okuyorum. Hak ettiği notu verdiğime inanıyorum. Kağıtları 2 kere okuyorum. (ÖE 11)

Öğretim elemanlarında 12'si öğrencilerine portfolyolara ilişkin, kağıtların üzerine yazdıkları notlarla ya da sözlü olarak geribildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı ise öğrencilerin sadece notlarını gördüklerini ifade etmiştir.

4.3.13. Ara Sınav Değerlendirmesine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, ara sınavları hangi ölçütlere göre değerlendirdikleri sorulduğunda, hepsi (13), kendilerine sınavla birlikte verilen puanlama yönergesini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarından 10'u bu ölçütlerin her sınav için farklı olduğunu belirtirken, ikisi ölçütlerin benzer olduğu görüşündedir. Bir öğretim elemanı ise ölçütlerin tüm sınavlarda aynı olduğunu dile getirmiştir. On üç öğretim

elemanından 11'i değerlendirmede kullanılan bu ölçütlerin uygun olduğunu düşünmektedirler. Aşağıda, ölçütlerin uygun olmadığını düşünün öğretimin elemanlarının neden böyle düşündüklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ona artık bakmıyorum bile açıkçası. Şöyle bir kağıda overall bakarım, gerekli signal words, transitionlar, bağlaçlar coherency adına her şey onları bir görmeye çalışırım önce. Dolayısıyla genel olarak bir nosyonum olur. Topic sentence ve major idealar var mı. Yani artık bakmamaya başladığıma göre beni çok tatmin etmiyor. (ÖE 12)

Ölçütlere göre puanlama yaptığımızda bazen çok yüksek çıkıyor. Yanlış anlaşılmasın. Kağıt kötü, hakkını vermek istiyorsunuz ama biraz bağlayıcı olabiliyor. Belirli kıstaslar varsa da puanı düşürmek için az puan veriyor. Öğrenci soruyor, hocam neden 4 puan üzerinden ben buradan bir aldım diye? İşte o zaman ben puanı düşürmek için oradan 3 puan kıstım demek olmuyor. Bazen çok bağlayıcı oluyor ve iyi bir öğrenci, orta bir öğrenci ve kötü bir öğrenci arasındaki farkı nota yansıtamıyorsunuz. Ama kafama göre not veremem. Yansızlığı sağlamak için 3 puanlık bir bölümden 1 puan kırmam gerekirken, 2 puan kırıyorum ki, iyi öğrenciyle kötü öğrenci arasındaki fark çıksın. (ÖE 13)

Öğretim elemanlarına, bu ölçütlere göre yansız değerlendirme yaptığınızı düşünüyor musunuz diye sorulduğunda, bir öğretim elemanı haricinde diğerleri yansız olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının yansızlığı sağlamak için ne gibi yöntemler kullandıklarına ilişkin beyanları yer almaktadır.

Kağıtları gruplara ayırırım, hemen notlamam hepsini bir okurum, sonra yüksekten düşüğe doğru onları sıralarım, sonra onları kendi aralarında karşılaştırırım. (ÖE 13)

Yansızlık için o sınıfta en iyi kağıdı alıp, o kağıttan geriye doğru sıralama yapıyorum, ona göre okuma yapıyorum. (ÖE 2)

Kağıtlarda isme bakmıyorum mesela, dosya okurken de ilk okumada bakmam. Bu konuda kendimi tarafsız tutabildiğime inanıyorum. Sınıfta bir emek vermişseniz, bu emeğin karşılığını görmek istiyorum mantığıyla yaklaştığımız zaman koruyabiliyorsunuz, bu x kişisi de olsa aynı, y de olsa aynı. (ÖE 9)

On üç öğretim elemanından 10'u öğrencilerine ara sınavlardan sonra geri bildirimde bulduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı, geri bildirim öğrencileri gelip sorarsa verdiğini ifade etmiştir. Diğer bir öğretim elemanı öğrencilerine “bazen”

geri bildirimde bulunduğunu dile getirmiştir. Bir öğretim elemanı ise ara sınavlardan sonra geri bildirimde gerek olmadığı görüşündedir. Geri bildirimde bulunan öğretim elemanlarının bunu nasıl verdiklerine ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Mutlaka konuşuyoruz. Sınav kağıtlarının üzerinde yanlışlar gösteriliyor. Bunları hem sembol hem soru hem de notlarla yönlendiriyorum. Ama daha karmaşık bir durumsa beni görmesi için not düşünüyorum, karşılıklı konuşuyoruz. (ÖE 3)

Evet, okuduktan sonra öğrencilerle notu paylaşırken kağıtlarını da gösteriyorum aynı zamanda kağıtları okurken sınıf genelinde yapılan hataları not alıyorum. Genel olarak konuşuyoruz, eğer öğrencinin kişisel olarak bir sorunu varsa ya da kişisel olarak konuşmak istediğim birileri varsa onlarla tekrar konuşuyorum. (ÖE 6)

Öğrenciyle yüz yüze birebir yaptığımı bilirim. Not verilen kağıtlar ürkütmüştür beni hep, biz öğrenciyken de biliyorsunuz sen kaç aldın 80 ben kaç aldım 90, hep nota bakılırdı ve kağıt bir kenara itilirdi. Elimde olsa da hiç not vermesem. Baştan söylüyorum ben bu kağıtlara not vermek zorundayım ama benim yorumum çok daha etkilidir. Neden bu puanı aldım onun peşine düşmelisiniz. (ÖE 12)

4.3.14. Değerlendirmeye Ayrılan Puan İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, dönem içinde değerlendirmeye ayrılan 500 puandan Yazma dersine 125 (PE 120) puan ayrılması hakkındaki görüşleri sorulmuştur. On üç öğretim elemanından 9'u bu puanın uygun olduğunu belirtirken, dört öğretim elemanı ayrılan puanın az olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Aslında öğrencinin üretme yaptığı 2 alan var, biri yazma öbürü konuşma. Bu oran biraz yükseltilebilir. (ÖE 9)

Benim fikrime göre Reading'ten daha fazla olmalı Writing puanı çünkü çok daha belirleyici. Çok daha ağırlık verilmesi, iyi öğrenilmesi gereken bir şey. Core bile writing üzerinden değerlendirilebilir. Son aşama. (ÖE 12)

Öğretim elemanlarına, Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan toplam 125 puanın, ara sınav ve portfolyo değerlendirmesine dağılımını uygun bulup bulmadıkları sorulduğunda, yedi öğretim elemanı bu dağılımın uygun olduğu yanıtını vermiştir. Altı öğretim elemanı ise portfolyoya ayrılan puanın az olduğunu dile getirmiştir. Aşağıda

portfolyo puanının az olduğunu düşünen öğretim elemanlarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Portfolyo çocuğun dönem içindeki çalışması olduğu için o da arttırılabilir aslında. (ÖE 1)

O da biraz daha dengelense daha iyi olur, portfolyonun ki biraz arttırılsa çok iyi olur. Öğrenci çok emek harcıyor. Öğrencilere çok değerliymiş gibi veriyoruz, sınavlar kadar değerliymiş gibi, öğrenci o şekilde biliyor, motivasyonu sağlamak için. (ÖE 8)

Process önemli burda, yoksa bir saat içinde size yazdığı kompozisyonun kendisi değil. Process çok önemli, eğer düzgün değerlendirilebilirse, process notunun biraz daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum. (ÖE 9)

Öğretim elemanlarına, 100 puanlık final sınavında, Yazma dersi değerlendirmesine ayrılan 20 puanı nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. On öğretim elemanı ayrılan puanın yeterli olduğu görüşünde birleşirken, üçü bu puanı yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Puanı yeterli bulmadıklarını bildiren öğretim elemanlarının görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

O da az, şöyle 40 puan reading, diğerleri 30. aynı şekilde hiç değilse 30 olmalı, bu puanlamayı da rahatlatır. Gramerden kısılabılır. Bu grupların, skills derslerinin daha ağırlıklı daha ön planda olması gerekir. (ÖE 13)

25 olabilir. Listening in 10 puan olduğu yerde 25 en az olmalı. (ÖE 4)

Orada çekincem var, writing daha fazla olabilir. (ÖE 5)

4.3.15. Yazma Becerilerinin Kazanımına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarına, öğrencilerinin, Yazma dersinin sonucunda hedeflenen yazma becerilerini kazanıp kazanmadıkları sorulduğunda, dokuz öğretim elemanı öğrencilerinin bu becerileri kazandıklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. İki öğretim elemanı bu becerilerin genel olarak değil, sadece bazı öğrenciler tarafından kazanıldığını ifade ederken, iki öğretim elemanı da öğrencilerin bu becerileri kazanmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda, öğrencilerin bu becerileri neden kazanmadıklarına ilişkin öğretim elemanı görüşlerine yer verilmektedir.

Çok da düşünmüyorum açıkçası, bizim öğrettiğimiz konularla ilgili belirli kalıpları ezberleyip yazıyorlar ama onun dışında bir sene sonra aynı şeyi sorsanız aynı etkinlikte yazamayacaklar. Bizim onlara yazmanın konularından çok yazmanın nasıl olduğunu öğretmemiz daha mantıklı olurdu. Yarın öbür gün önlerine bir şey çıktığında rahatlıkla yazabilecekleri seviyeye gelmeleri lazım o da nasıl yapılır dersin ben de bilmiyorum. Mutlaka bir şey öğreniyorlar mutlaka bir şey kazanıyorlar ama pat diye sen şunu yaz dediğin zaman hepsi zorlanır, bir kalırlar yani. Kalıp yüklemesi yapıyoruz. (ÖE 6)

Yani çok düşünmüyorum açıkçası, çünkü çoğunda guided olduğu için onları dışarıda yazmaları gerektiğinde büyük ihtimal zorlanacaklar. (ÖE 8)

4.4. Yazma Dersi Komitesi Üyeleri

Yazma dersi programının tasarlanmasında ve sınav durumlarının hazırlanmasında görev alan, Yazma dersi komitesi üyesi iki öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.4.1. Komite Üyelerinin Komitenin İşlevine İlişkin Görüşleri

Yazma komitesi üyesi olan iki öğretim elemanından, bu komitenin işlevini tanımlamaları istenmiştir. Aşağıda, öğretim elemanlarının işlev tanımları yer almaktadır.

Aslında normalde sınav hazırlamak onun dışında toplantıları da yapıyoruz. Materyalleri güncelliyoruz. Fotokopilerini hazırlıyoruz. Onların dağıtımını yapıyoruz. Yeni gelen hocalara oryantasyon yapıyoruz. (KÜ 1)

Sınav hazırlamak. Sınavdan sonra onun gerektirdiği revised key leri hazırlamak. Materyal hazırlamak gruplara. Bu materyallerin fotokopilerini çektilerip, dağılımını sağlamak. Yine bu gruplarla toplantı yapmak. Yeni hocaları yönlendirmek. Yeni hocaların dersine observation'a (gözlem yapmaya) girmek. Artı sene başında ve sonunda koordinatörlerle birlikte yerleştirme gibi bir takım işleri yapmak. (KÜ 2)

4.4.2 Komite Üyelerinin Yazılı Sınavların Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri

Yazma komitesi üyeleri olan iki öğretim elemanına, yazılı sınavları nasıl hazırladıkları sorulmuştur. Öğretim elemanları sınav sayısını kendilerinin belirlemediğini, bu sayının Yabancı Diller Bölümü Başkanlığınca belirlendiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin görüşleri sunulmuştur.

Şöyle, sınav sayısı bölüm kararı, işte bir dönemde 3 sınav olsun gibi, biz de bunu konu sıklığına göre ayarlıyoruz. PE' de mesela ilk 3 hafta core devam ettiği için writing daha az olduğu için orada 2 sınav yapıyoruz ama diğerlerinde 3 sınav uyguluyoruz. (KÜ 2)

Yıllardır değişmedi, hep belliydi. Ama mesela pre-elementary'de konular geç başladığı için 2 sınav yapıyoruz. Bölümün kararı. (KÜ 1)

Sınav sürelerinin nasıl belirlendiği sorulduğunda, öğretim elemanları bunun yıllar içinde kazanılan deneyimler sonunda ve sınav danışmanlarının kararıyla belirlendiğini dile getirmişlerdir. Öğretim elemanları sınav konularının belirlenmesine ilişkin olarak, ders kitabında yer alan tüm konulardan sınav sorusu hazırladıklarını belirtmişlerdir. Komite üyelerinin sınav süresi ve konularının belirlenmesine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Sınav süresini kendi aramızda konuşuyoruz, hem danışmanların fikirlerini alıyoruz. Hem de hocaların fikrini de. Çünkü atıyorum, bu sınav için az geldi, daha çok verelim, ya da bu çok geldi gerek yok gibi feedbackler aldığımızda da bunları da değerlendirip, bunlara göre değişiklikler yapıyoruz. Sınav konuları, regular gruplarda işlenen konuların hemen hemen hepsinden soruyoruz. Yani hepsini cover etmeye çalışıyoruz, dışarıda kalan bir konu pek olmuyor. (KÜ 2)

Yıllardır süre gelen bir deneyim var tabi onun dışında consultant'lar en büyük desteğimiz. Zaten hemen hemen her konudan soruyoruz. (KÜ 1)

Öğretim elemanlarına, puanlama yönergelerini nasıl hazırladıkları sorulmuştur. Bu sorunun yanıtı olarak, ellerinde kendileri göreve gelmeden önceki dönemlere ait yönergeler olduğunu, bu yönergeler üzerinde düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu düzenlemelerin yapılmasında, kendilerine en çok internet üzerinden ulaştıkları materyallerin ve piyasadaki diğer Yazma dersi kitaplarının yol gösterdiğini

belirtmişlerdir. Puanlama yönergesinde yer alan ölçütlerin belirlenmesinde, hedeflerin ve öğrenci seviyelerinin göz önünde bulundurulduğunu dile getiren öğretim elemanları, yönergelerde, Content (İçerik), Organization (Düzenleme), Linguistic and Lexical Accuracy (Dilbilgisi) ve Mechanics (Büyük harf kullanımı ve noktalama işaretleri) ölçütlerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. Tüm sınavlar için ayrı yönerge hazırladıklarını belirten öğretim elemanları, sınavların çoğunluğunda ölçütlerin ortak olduğunu ancak ölçütlerin puan yükünün konudan konuya ve düzeyler arasında farklılık gösterdiğini dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının yazılı sınavları nasıl hazırladıklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ben komiteye başladığımda zaten elimizde eski sınav yönergeleri vardı. Ama onların üzerinden çok geçip, çok da değişiklik yaptık tabii yıllar içinde. Bu değişiklikleri yaparken de, hem internetten araştırıyoruz, diğer çalışmalara bakıyoruz. Beklentilerimizi her sınav için tekrar gözden geçiriyoruz ve kriterleri tartışarak kağıda döküyoruz. Artı writing kitaplarından da yararlanıyoruz. Orada yönerge yok ama atıyorum işte oradaki checklist'teki soruyu rubrike döndürerek yaptık. İnternetten ya da kitaplardan kendimize uygun olanları alıp, daha doğrusu genel prensipleri anlayıp, aynı şeyi kendi beklentilerimize uyguluyoruz. Beklenti dediğimiz hedeflerimiz. Biz öğrenciye ne veriyoruz, ne yapabilir ona göre. Öğrenci seviyesi de bunu belirliyor. Öğrencinin tabii yapamayacağı şeyi beklemiyoruz. Upper intermediate' ta aynı konu bile olsa, daha yüksek bir beklentimiz var da PE'de daha düşük bir beklentimiz var. Content, organization, linguistic and lexical accuracy ve mechanics. Bunları bekliyoruz. Tüm sınavlar için ayrı yönergeler hazırlıyoruz. Düzeylerde de, yani ölçütler ortak ama puan dağılımları da bazen ortak olabiliyor. Elementary ve Int beraber gidiyor mesela. Onun dışında farklılık gösteriyor. İçerikte de mesela, Intermediate'taki object description'da beklediğimiz detaylarla, pre-elementary'de beklediğimiz detaylar aynı değil. Onlarda daha yüksek bir beklentimiz var gibi. (KÜ 2)

Yıllardan beridir kullanılan bir key vardı ama biz onu değiştirdik. Portfolyo için de mesela rubrik yazdık, internetten çok fazla yardım aldık. Beklentilerimize göre. Process writing'teki önemli şeylere göre mesela content, gramer daha sonra geliyor. Content ve organizasyon çok önemli bizim için. Content, organisation, linguistic&lexical accuracy ve mechanics var. Bunlar pek değişmiyor. Puanlar değişiyor sadece. Başlıklar aynı ama process sınavında mesela, content'in tamamını verdiğimiz için content yok onda. Organizasyon tipi değiştiği için puan dağılımları değişiyor. (KÜ 1)

4.4.3. Komite Üyelerinin Uzman Kanısı Alınmasına İlişkin Görüşleri

Komite üyesi olan öğretim elemanlarına, yazılı sınavlar için uzman kanısı alınıp alınmadığı sorulmuştur. Öğretim elemanları, tüm sınavların, esas uygulamadan önce sınav danışmanlarınca kontrol edilip yanıtlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sınavların koordinatör tarafından da kontrol edildiğini sözlerine eklemişlerdir. Sorun tespit edilmesi durumunda ise soruların değiştirildiğini ya da düzeltildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Consultantlarımız (danışmanlarımız) yazıyorlar. Yazmalarını istiyoruz tamamen çünkü bazen fikir çıkıyor ama cümleye dökerken, aaa bunu öğrenciler yapamaz filan oluyoruz. O zaman konuyu değiştiriyoruz. Onun dışında koordinatörümüz bakıyor. (K. Ü 1)

Evet, consultant (danışmanlarımız) var, onlar sınavları daha önceden yapıyorlar, fikirlerini belirtiyorlar, gerekirse o yönde değişiklik yapıyoruz. (K. Ü 2)

4.4.4. Komite Üyelerinin Yazma Dersinin Değerlendirilmesine Ayrılan Puan İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarına, dönem içinde, değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Yazma dersine 125 (PE 120) puan ayrılması hakkındaki görüşleri sorulmuştur. İki öğretim elemanı da, ayrılan bu puanın uygun olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğretim elemanları, yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan toplam 125 puanın, ara sınav ve portfolyo değerlendirmesine dağılımını da uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin, değerlendirmeye ayrılan puanlara ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Yeterli. Öğrendiklerini uygulamaları için yeterli. Dağılımı da bence iyi. Portfolyoları daha da çok önemsiyoruz ama bir yandan da evde yazıldığı için bu denge iyidir. (KÜ 1)

Eeee, ders saatiyle orantılı olarak düşünülmüş bu puanlama, yani production önemli olduğu için iyi düşünülmüş. Belki biraz daha fazla olabilir ama çocuklar çok da başarılı olmadıkları için daha fazla olması çocukların aleyhine olabilir. O yüzden bu dağılım uygundur. Derse ayrılan süre uygun bence. Dağılım uygun. (KÜ 2)

4.4.5. Komite Üyelerinin (Dersi Veren) Öğretim Elemanlarının Sınav Kağıtlarını Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Görüşleri

Komite üyesi olan öğretim elemanları, derse giren öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav kağıtlarını, komitenin hazırladığı puanlama yönergese göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Komite üyeleri, derse giren öğretim elemanlarının yazılı sınavları objektif olarak değerlendirdiklerini düşünüyor musunuz diye sorulmuştur. Yazma dersi değerlendirmesinin tamamen nesnel olamayacağını, ancak öğretim elemanlarının büyük ölçüde objektif değerlendirme yaptıklarına inandıklarını beyan etmişlerdir.

Komite üyeleri, öğretim elemanlarının sınavları değerlendirirken karşılaştıkları en büyük sorunun içerik (content) ölçütüne göre öğrencilere kaç puan vereceklerini bilememelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Böyle bir sorunla karşılaşıldığında, sınav kağıdını öğretim elemanı ile beraber okuduklarını ve sorunun çözümünde öğretim elemanına yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin, öğretim elemanlarının sınav kağıtlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Düşünüyorum tabi (objektif değerlendirdiklerini) ama gramer gibi değil tabi. Biraz tabi öznellik oluyordur ama çok fark ettirmez. Bunu daha da iyileştirmek için keşke ara sınavlarda second check yapabilesek ama hocaların yükü zaten ağır. Content'te sorunlar çıkıyor genelde nasıl değerlendireceklerini bilemiyorlar. Totally irrelevant değil ama nereden puan vereyim ben buna, nereden kırsam, totalde kaç olur gibi. Getiriyorlar kağıtları, okuyoruz, tartışarak bir karar veriyoruz. (KÜ 1)

Genel olarak evet, ama % 100 değil çünkü doğası gereği bir sübjektivite var ortada ama bunu en aza indirmek için portfolyoda mesela, geçen sene 2. dönemde başladık bu sene 1. dönemden itibaren kontrol grubu yapıyoruz. Onlar da hem her türlü, atıyorum orada yazılan yorumlardan tutun da başka şeylere kadar, standart, ortak hareket sağlamak için, gene bizim hazırladığımız checklistleri kullanarak, kontrol edecekler, artı notları da kontrol edecekler. Aralarında çok büyük farklar varsa o arkadaşlarla tekrar konuşacağız nereden kaynaklanıyor bu farklar diye. (KÜ 2)

4.4.6. Komite Üyelerinin Portfolyo Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Komite üyelerine, portfolyoda yer alan konuların nasıl seçildiği sorulmuştur. Üyeler, ders kitabındaki tüm konuların free writing bölümlerinin portfolyoya dahil edildiğini belirtmişlerdir.

Portfolyoların, öğrenciler son taslağı teslim ettikten hemen sonra değerlendirildiğini ifade eden komite üyeleri, öğretim elemanlarının rubrikleri kullanarak hem süreç hem de ürün değerlendirmesi yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin portfolyo konularının seçimi ve portfolyoların ne zaman değerlendirildiğiyle ilgili görüşleri sunulmuştur.

Kitapta her konuda free writing bölümü var. Onları yazıyorlar. Konu bittiğinde, öğrenciler teslim ettiğinde, hoca da rubrikle okuyor onu. Öğrenciler görüyorlar sonra hoca topluyor ve bölüme teslim ediyor. Dönem sonunda. Bu yıl hatta iki kısımda verilecek yani hem ortasında hem sonunda. (KÜ 1)

Programa göre belirliyoruz. Her konudan yazıyorlar. Hiç bir şeyi dışarıda bırakmıyoruz. Hemen yazılır yazılmaz öğretim elemanı değerlendiriyor, notunu rubriklerin üzerine yazıyor, çocuk hemen görüyor. İşte process writing içinde first draft second draft kağıt gidiyor geliyor, final draft'ta bittikten sonra hemen rubrikle notunu veriyor ve akabinde sınıfa gelip öğrenciyle paylaşıyor. (KÜ 2)

Portfolyolar için hazırlanan rubrikleri, sınavdaki yönergeye paralel hazırladıklarını, bunu yaparken, diğer ders kitaplarından, internetteki kaynaklardan ve kendi tecrübelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Rubrikteki ölçütlerin sınavlarda kullanılan ölçütlerle aynı olduğunu, ancak kağıdın formatıyla ilgili ek ölçütler de bulunduğunu dile getirmişlerdir. Tüm konular için ayrı rubrikler hazırlandığını söyleyen komite üyeleri, bu rubriklerdeki ölçütlerin aynı olduğunu ifade etmişlerdir. Komite üyelerinin rubriklerin hazırlanma sürecine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Rubrikleri dediğim gibi internete çok girdik okuduk ama onun dışında direkt oradan almadık, biz öğrenciden neler bekliyoruz, onları göz önüne aldık. Sınav keylerinden de yararlandık derledik yani. Yaa, ölçütler sınavlarla benzer ama portfolyoyu hazırlama sürecine de puan veriyoruz. Yazarkenki faaliyetlere de puan veriyoruz. Process

rubriğimiz zaten ayrı ama onun dışında product'tı da 2 ye ayırıyoruz. Classwork ve homework diye. Mutlaka özellikle organizasyon, content konuya göre değişiyor. Linguistik ve mechanics aynı ama organizasyon değişiyor. (KÜ 1)

Sınavda kullandığımız key le paralel olarak hazırlanıyor. Bir process bir product rubrik var 40 process 60 product. Process içinde final drafta gelene kadar çocuğun yaptığı her şey değerlendiriyoruz. Bu önemli öğrenci motivasyonu için. Product'ta da final draft değerlendiriliyor. Aynı sınavdaki ölçütleri kullanarak. Sınavdakinin dışında portfolyo da double space olması, marginleri düzgün yerleştirilmesi gibi bir paper formatı da istiyoruz. Bunlar da keylerin hazırlandığı gibi hazırlandı. Daha önceden elimizde rubrik yoktu, sıfırdan biz hazırladık. İnternet ve kitaplara ek olarak Kendi tecrübelerimizden de yararlandık. Yani ben açıkçası materyalleri hazırlarken de, rubrikleri hazırlarken de ben sınıfta neler yaptım, öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir, ne yapabilir, beklentilerim nedir onlardan yola çıktım. Her konuda ölçütler aynı ama içinde söylediğimiz şeyler değişik. Portfolyolar teslim edildikten sonra kontrol grubu tarafından kontrol ediliyor. (KÜ 2)

Öğretim elemanlarının portfolyoları objektif olarak değerlendirdiklerini düşünen komite üyeleri, bunun için öğretim elemanlarından oluşan bir kontrol grubu kurduklarını da sözlerine eklemişlerdir. Aşağıda bir komite üyesinin portfolyo değerlendirmesine ilişkin görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir.

Objektif olduklarını düşünüyorum çünkü zaten amacımız öğrencinin yazması, yazdıysa iyi bir puan alacaktır zaten. Derse devam eden öğrenci iyi bir şeyler çıkarıyor. Kontrol grubumuz var. Bir grup arkadaşımız var, bazı ölçütler belirledik ve bunları sene başında öğretmenlere de veriyoruz. O ölçütlere bakarak arkadaşlar kontrol ediyor, sonrasında ya toplantılarda genel olarak şu konulara dikkat edelim diyoruz ya da özel durumlar varsa birebir konuşma da olabilir. Mesela geçen sene şöyle bir durumla karşılaştık, çok düzeltme yapılmamış. (KÜ 1)

4.4.7. Komite Üyelerinin Yazma Dersi Programının Tasarlanmasına İlişkin

Görüşleri

Komite üyesi olan iki öğretim elemanına, Yazma dersi programı tasarlanırken nasıl bir çalışma yürütüldüğü sorulmuştur. İki üye de, program ilk tasarlandığında bu görevde olmadıklarını, programın tasarlanma aşamasında yer almadıklarını dolayısıyla

bu çalışmanın kimler tarafından yürütüldüğünü bilmediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin bu konuya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ben zaten ilk burada çalışmaya başladığımda regular kitabı düzenleniyordu. Bizden de paragraflar istenmişti. Onlar toparlanmıştı. Ama ben komitedeyken, tekrar düzenledik, model paragrafları arttırdık, uygun değilse basitleştirdik. (Komite üyesi programı kitabın içeriği olarak algılıyor ve sorulara o şekilde yanıtıyor) Ama temelde ben kendimi bildim bileli bir kitap vardı, onun üzerinde değişiklikler yaptık. (KÜ 1)

Şimdi bu program ilk kez hazırlandığında ben yoktum, 15 yıl öncesinden bahsediyorum. Kimler vardı çok bilmiyorum, biz yıllar içerisinde bu programı değiştirdik, geliştirdik. (KÜ 2)

Programı yıllar içerisinde değiştirip, geliştirdiklerini belirten komite üyelerine bu süreç içinde yaptıkları çalışmalar sorulmuştur. İki komite üyesi de program tasarlanmadan önce ihtiyaç analizi yapılmadığını belirtmiştir. Komite üyeleri kendilerinin, öğrencilerin öğrenim görecekleleri fakülte ve bölümlerindeki öğretim görevlilerinin programla ilgili fikirlerini almadıklarını belirtirken, komite üyelerinden biri program ilk tasarlandığında söz konusu kişilerin fikirlerinin alınmış olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda komite üyelerinin görüşleri sunulmuştur.

İhtiyaç analizi yapmadık. Programla ilgili olarak fikirleri alınmadı. (KÜ 1)

Kendi tecrübelerimize göre, öğrenci ihtiyaçlarına göre, değişen öğrenci profiline göre. İhtiyaç analizi yapmadık. Bizden önce yapılmış ama bizim zamanımızda böyle bir çalışma yapılmadı. Bunlar hep tecrübe yoluyla, bir yerlerde rastladığımız zaman diğer bölümlerdeki arkadaşlar, burada böyle bir şey olsa iyi olur, buna ihtiyacımız var bölümde dedikleri zaman bunları değerlendirdik. Öğrenciler bizim buna ihtiyacımız vardı bölümde dedikleri zaman bunu da değerlendirdik. Öğretim elemanlarının da bence bu çocukların bunlara ihtiyacı var gibi fikirlerini değerlendirerek oluşturduk. (KÜ 2)

Komite üyelerine, program tasarlanırken ve daha sonra geliştirilirken, temele alınan dil öğretim yaklaşımının ne olduğu sorulduğunda, iki üye de bunun süreç yaklaşımı (process writing) olduğunu ve kullanılan bu yaklaşımın, iletişimci yaklaşımının yansıması olduğunu belirtmişlerdir. Komite üyeleri, program tasarlanırken

herhangi başka bir programın örnek alınıp alınmadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda komite üyesi öğretim elemanlarının bu konulara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Process writing uygulanıyor başından beri. Öğrenciye hadi al bunu yaz gibi değil, kesinlikle, öğrencinin ilk kağıdı en iyisi değildir. Onu revise edecek kendisi arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişime girerek. Bu da communicative approach'un yansıması, bakış açımızda öyle zaten yani content, fikirler ve organizasyon, gramerden daha önemli bizim için. Bu da onu gösteriyor zaten. Kitaplardan çok yararlandık zaten, halen de sürekli karıştırıyoruz. İlk hazırlanan kitabın da bir kitapla çok benzerlikleri var. Örnek alınmış. Ama bakınca dilinin zor olduğu görülüyor o yüzden arkadaşlardan model paragraflar istendi. (KÜ 1)

Process writing yapıyoruz. Eklektik bir yaklaşımımız var diyebilirim. Yani her yerde grameri çok vurgulamaya çalışmıyoruz, ama olması gereken yerde de yapabiliyoruz. Genel olarak communicative bir yaklaşım var. Processi vurgulayan. Süreç önemli. Yani genel olarak ODTÜ'nün yaptıklarını beğenen bir grubumuz var, onlar örnek alınmış olabilir, ama emin değilim. Biz kendimizi geliştirken, ben özellikle piyasaya çıkan tüm writing kitaplarını tarayıp, yani Türkiye'deki üniversiteler bazında düşünmektense dünya da ne yapıyor ona bakıp, o bazda geliştirmeye çalıştım. (KÜ 2)

Programın hedeflerinin nasıl belirlendiği sorusuna, komite üyeleri öğrenci ihtiyaçlarına göre belirlendi yanıtını vermişlerdir. Kendilerine bu hedeflerin neler olduğu sorulduğunda, öğrencilerin şu andaki, bölümlerindeki ve gelecekte iş hayatlarındaki yazma ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye getirmek, bunun için gerekli olan becerileri edindirmek şeklinde açıklamışlardır. Komite üyelerinin hedeflerin nasıl belirlendiği ve bu hedeflerin ne olduğu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Hedefler öğrencilerimizin ihtiyaçlarına göre belirlendi. Yani bölümlerine gittiklerinde, ya da bir paper hazırlayacaklarsa, bunların hepsi göz önünde bulunduruldu. Hedefler nelerdir? Öğrencinin ihtiyaçları dedik, bölümdeki ihtiyaçları dedik, tabi mezun olduktan sonraki ihtiyaçlarını karşılayabilmek. Genel İngilizce de önemli, konuşuyoruz da, mesela birçok konunun başında tartışma da yapıyoruz. Kendini fikrini en iyi şekilde tartışmayı ve organizasyonu öğretiyoruz. Ve fikir sahibi olmayı da, fikir üretmeyi de öğretiyoruz. (KÜ 1)

Hedefler, yani, mesela akademik hayatlarında ne kullanacaklarını düşünerek belirlemeye çalıştık. İngilizce paper hazırlamak mesela, yine onlar için önemli olacağını düşündük. İngilizce artı Türkçe derslerinde

de düşüncelerini organize etmek zorundalar onun için organizasyona önem veriyoruz. Hedefler, yani bölümlerindeki ihtiyaçlar, mezun olduklarındaki ihtiyaçlar, bir cv yazmak mesela. Şu anda çok emin değilim neden bahsettiğinizden, umarım doğru anlamışımdır. Her öğrenciyi seviye bazında bir üste çıkarmak, hepsinde paragraf düzeyinde başlatıp, essay yazımına geçirmek. Skilleri geliştirmek. (KÜ 2)

Komite üyelerine içeriğin nasıl belirlendiği sorulmuştur. İki üye de içeriğin, kendileri göreve başladığında zaten belirlenmiş olduğunu, herhangi bir ekleme ya da çıkarma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Komite üyeleri, öğretim yöntemi olarak süreç yaklaşımının (Process Writing) seçilmesinin nedeni olarak, öğrencilere yazma becerileri kazandırmada en etkili yöntem olduğunu düşünmelerini göstermişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin programın içeriğinin belirlenmesi ve süreç yaklaşımının seçilmesine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

....Dedim ya geldiğimde kitap zaten vardı, o konuları değiştirmedik, o yüzden bilemiyorum. Ama bence gayet iyi içerik, çünkü başlıca konular hep bunlar. Tüm kitaplarda bu konular var aşağı yukarı. Bir öğrencinin bir oturumda, tek bir seferde en güzel ürününü vermesi imkansız, o yüzden tekrar tekrar yazarak, değişiklikler yaparak, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla en güzel ürününü çıkarması için process writing kullanılmalı. (KÜ 1)

Bunlar tüm writing kitaplarında olan konular. Kendi eğitimimde de bunları kullandım. Eğitim dışında da nasıl yapılar kullanılıyor bunlara bakarak karar verdik. Process writing güzel bir şey. Kendi hocalarım da process writing'in önemini vurgulamıştı. Kişisel olarak da bunun gerçekten faydalı olacağını düşünüyorum, olduğunu da gördüm. Kendim Writing dersi verirken, öğrenciyken de bunu uyguladığımı biliyorum. (KÜ 2)

4.4.8. Komite Üyelerinin Yazma Dersi Programına İlişkin Görüşleri

Yazma dersi programının belge olarak, konular listesini, bu konuların haftalara dağılımını ve sınav tarihlerini içerdiğini ifade eden komite üyeleri, programın öğretim elemanlarına dağıtıldığını ancak öğrencilere verilmediğini vurgulamışlardır. Komite üyeleri yazma dersi programının en az 15 yıldır uygulandığını belirtmişlerdir. Ancak bu süre içerisinde pek çok değişiklik yapıldığını da sözlerine eklemişlerdir. Bu süre içerisinde çok önemli problemlerle karşılaşmadıklarını ifade eden komite üyeleri, çıkan

bu problemleri de öğretim elemanlarıyla beraber çözdüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin bu konu hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Konu başlıkları, kaç hafta olacağı, sınav tarihleri, portfolyo teslim tarihleri. Hedefler, rubriklerdeki ölçütlerdir zaten ama programda yok. Yöntemi bildiğini öngörüyoruz. Yeni öğretmenlere de süreci anlatıyoruz. Ben 13 yıldır buradayım, o zaman vardı, ben bildim bileli var. En az 15 yıldır var program, öncesini bilmiyorum. Çok büyük sorunlarla karşılaşmadık ama mesela ilk 3 haftamız bizim kitapta çok kısa, onu ilk yapanlar çok hızlı yapıp bitirebiliyor. O yüzden şuna şu kadar ayırın, mesela sayfa 5, 6 ilk hafta sürecek gibi bilgilendiriyoruz. İçerikle ilgili çok bir sorun olmadı. Dediğim gibi model paragraflar daha önceden sorun oluyordu, ama onların da düzeylerini ayarladıktan sonra onlar da sorun olmaktan çıktı. (KÜ 1)

Dönemlik programı veriyoruz, rubrikleri veriyoruz, materyalleri veriyoruz. Hedefler, yöntem, değerlendirmeye ilgili bir şey yok ama toplantılarda konuşuyoruz. Rubriklerin üzerinden geçiyoruz beraber. Konular listesini veriyoruz yazılı olarak. Haftalık dağılım. Program değişikliğe uğradı ama 15 yıldır var. Ama çok değişikliğe uğradı. Geldikten bir sene sonra ufak ufak değişiklikler yapıp sınıflarımda uygulamaya başladım. İlk geldiğim sene coherence cohesion diye bir bölüm yoktu, bunun çok sıkıntısını çekiyordum. Ben buna uygun yaptığım materyalleri de kullanarak, birkaç arkadaşla toplanıp yeni bölüm yazdık. Problemler yaşandı, eksiklik ya da bu egzersiz hiç güzel gitmiyor sınıfta dediğin egzersizin yerine o egzersizin amacı ne ise onun yerine daha güzelini hazırlamaya çalıştım. Rubrik yoktu, rubrik hazırladık. Bu değerlendirmedeki subjektifliği çözmek için yapıldı. Portfolyo notu yükseltildi. Çocuklar çok çalışıp çok az bir puan alıyorlardı. Sınavlar ayrı saatlerde yapılmaya başlandı, öğretmenlerden gelen bir istekti bu, writing'e geldiklerinde çocukların yorulduğunu o nedenle iyi performans gösteremediklerini söylüyorlardı, aslında bunu yapmak bizi çok zorluyor planlama açısından. (KÜ 2)

4.4.9. Komite Üyelerinin Yazma Dersi Toplantılarına İlişkin Görüşleri

Yazma dersi programı ile ilgili olarak öğretim yılı başında, bölümde genel bir toplantı yaptıklarını ifade eden komite üyeleri, bu toplantıda öğretim elemanlarına programın ve ders kitaplarının verildiğini, dersi ilk kez verecek öğretim elemanlarına da program öğeleri ile ilgili bilgi verildiğini belirtmişlerdir.

Sadece başında değil, tabii o da yapıldı ama düzenli toplantılarımız var. İlk yaptığımız toplantıda genel olarak programla ilgili, program ve kitap dağıtılıyor. Gidişatla ilgili, özellikle ilk gelen öğretmenlere bu anlatılıyor, portfolyolarla ilgili bilgi veriliyor. Bu kadar. (KÜ 1)

Evet. İlk toplantıda programları dağıtıyoruz. Kitapları olmayan arkadaşlara kitap veriyoruz. Puanlama hakkında konuşuyoruz. Onlar da öğrenciyi bilgilendiriyor bu konuda. Sınavlar hakkında, kaç tane var bir dönem gibi, onları söylüyoruz. Portfolyolarda nasıl bir süreç izleyeceğiz onu detaylı olarak tartışıyoruz. (KÜ 2)

Komite üyeleri öğretim yılı içinde Yazma dersi ile ilgili toplantılar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu toplantıların yaklaşık 15 günde bir, yeni konuya başlamadan bir hafta önce yapıldığını ifade eden üyeler, toplantılarda yeni konuyla ilgili materyallerin dağıtıldığını, konu hakkında bilgi verildiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu toplantılara katıldığını dile getiren komite üyeleri, toplantıların hem eski hem de yeni öğretim elemanları için yararlı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Komite üyeleri bu toplantılarda öğretim elemanlarından geri bildirim aldıklarını, aldıkları geri bildirimler doğrultusunda programda gerekli düzeltmeleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin dönem başında ve öğretim yılı içerisinde yapılan toplantılar hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Evet, dönem içinde genellikle 15 günde bir yapıyoruz toplantıları. Onu da şeye göre belirliyoruz, konu değişiminden bir hafta önce yapıp, önümüzdeki haftanın konusunu tartışıyoruz. Özellikle ilk kez yapacak öğretmenlere, kitaptaki egzersizler, bunların işlevi, beklentilerimiz ve ne kadar süreceği ile ilgili bilgiler veriyoruz. Eski hocalar deneyimlerini aktarıyorlar, işte geçen sene ben şunu yaptım güzel gitti gibi, ya da bunu keşke böyle yapsak gibi. Eeee, özellikle yeni hocaların toplantılara düzenli olarak katılmalarını bekliyoruz. Eski hocalar artık materyal almak için geliyorlar. Bence yararlı, çünkü eski hocalar için bile hatırlatıcı oluyor. Onun dışında materyallerini alıyorlar ve duyurulardan haberdar oluyorlar. Zaten yeniler için çok gerekli. Evet, tabi ki geri bildirim alıyoruz, ne işledi ne işlemedi. Ama kitap yıllar içinde oturduğu için son yıllarda çok bir sorun çıkmıyor. (KÜ 1)

Dönem içindekileri 15 günde bir gibi, konu dağılımına göre yapıyoruz, yeni konu başlamadan bir hafta önce yapıyoruz. Bu toplantılarda, o haftanın konusundaki egzersizlerde anlamadıkları bir şey varsa soruyorlar. Egzersizlerin amacını bazen söylemekte fayda görüyorum, değişik bir yöntem olabilir mi diye her sene yeni katılan arkadaşlarla tartışıyoruz, bazen enteresan bir şey gelebiliyor. Yeni bir egzersiz getiren varsa onu paylaşıyoruz. Sorun varsa onu hep birlikte tartışıyoruz ve çözüm buluyoruz. Normalde evet toplantılara katılıyorlar. Çok istekli olmayabiliyorlar, özellikle uzun yıllardır veren hocalarımız ama onlara da 2 senedir şöyle bir uygulama yapıyorum. İlk 15 dakika genel duyurularımı yapıp, ben aynı zamanda sınav komitesi olduğum için sınavla ilgili hatırlatılması gereken bir şey varsa onu

söylüyorum, materyalleri dağıtıyorum, bu gibi genel duyuruları yapıp, başka eklemek istediğiniz yoksa bizimle oturabilirsiniz, ama başka işiniz varsa gidebilirsiniz diyorum. Böylece orta yolu bulmaya çalışıyorum. Bir noktada psikolojik olarak haklılar ama bir noktada da aslında onların paylaşacakları bir şey olabilir. Artı seneler içinde unuttukları şeyler olabilir. Onların hatırlatılması faydalı oluyor. Yararlı olduğunu düşünüyorum. Evet, geribildirim alıyoruz. Hatta yıllar içerisinde bu geri bildirimler doğrultusunda materyalleri düzenledik. (KÜ 2)

4.4.10. Komite Üyelerinin Yazma Dersinde Kullanılan Kitaba İlişkin Görüşleri

Komite üyeleri, ders kitabının çok uzun yıllardır (en az 15 yıl) kullanıldığını ancak bu süre içinde değişiklikler yapıldığını belirtmişlerdir. 2002 yılında kitabın son halini aldığını ve o yıldan beri değişiklik yapılmadığını ifade eden komite üyeleri, bu değişiklikleri, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına, öğretim elemanlarından gelen geri bildirimlere ve kendi deneyimlerine dayalı olarak yaptıklarını dile getirmişlerdir. Değişiklikleri yaparken piyasadaki diğer kitaplardan, internette yer alan materyallerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda komite üyelerinin derste kullanılan kitap hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Başta bir kitap vardı ama çok değişikliğe uğradı. Bundan 5, 6 yıl kadar önce çok büyük bir değişiklik yaptık. Onun dışında editing questionlar ekledik. Essaylere introduction yazdık, geliştirdik. Çok kısaydı onlar mesela. Bunların hepsini öğrencilerden beklentilerimize göre yaptık çünkü böyle bir şey istiyorsak, kitaptaki örnek de öyle olmalı. Öğretmenlerden de böyle bir istek geldi. (KÜ 1)

Hep vardı ama 1996 da değişikliğe başladı, son halini 2002 de buldu sanırım. Değişiklikleri ilk önce kendi sınıfımda denedim. Gitmeyenleri de çıkardık. Diğer kitapları inceliyoruz sürekli. Sınıfta kendi yaptığımız materyalleri içine koyduk bu derleme bir kitap. Piyasa da bize uygun bir kitap yok, keşke olsa. Çok zor bir şey çünkü. Yetişemiyoruz. İki kişiyiz son 6 yıldır. (KÜ 2)

4.4.11. Komite Üyelerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Aldıkları

Eleştiri ya da Öneriler Hakkındaki Görüşleri

Komite üyelerine, öğrencilerin fakülte ve bölümlerindeki öğretim görevlilerinden, yazma becerilerine ilişkin herhangi bir eleştiri ya da öneri almadıklarını belirtmişlerdir. Komite üyelerinin bu konuyla ilgili ifadelerine aşağıda yer almaktadır.

Writing olarak gelmedi, ama ara sıra M. Bey den bir şeyler duyuyoruz
ama bize bir şey gelmedi. (KÜ 1)

Gelmiyor. Temasa geçmiyorlar. (KÜ 2)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde hazırlık sınıfı öğrencilerinin, bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme alt başlıkları altında, bütüncül bir şekilde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Hedef

Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin üçte ikisinin hedefler konusunda bilgilendirildikleri görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin çoğunluğu hedefler konusunda öğretim elemanları tarafından sözlü olarak bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, görüşme yapılan 13 öğretim elemanından sadece altısı öğrencilerini hedefler konusunda bilgilendirdiklerini ifade etmiştir. Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu, öğrencilerin neredeyse yarısının hedefler konusunda bilgilendirilmediklerini dile getirdikleri görülmektedir. Burada görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının ifadeleri ile hazırlık sınıfı öğrencilerinin ifadeleri çelişmektedir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerine, bölüm öğrencilerine ve öğretim elemanlarına hedeflerin neler olduğu sorulduğunda, gelen yanıtların çok genel olduğu, birbirini tutmadığı, hedeflerden ziyade dersin önemine ilişkin olduğu ve davranış ifadelerini içermediği ortaya çıkmıştır. Hedeflerin neler olduğunu öğrenmek için, Yazma dersi programında gerekli düzenlemeleri yapan ve sınavların hazırlanmasından sorumlu olan Yazma dersi komitesi üyelerine başvurulmuş, ancak onlardan da net bir yanıt alınamamıştır.

Burada açıkça görülmektedir ki, öğrenciler, öğretim elemanları, hatta komite üyeleri, Yazma dersinin hedeflerinin ne olduğuyla ilgili belirsizlik yaşamaktadırlar. Bunun en önemli nedeni öğretim elemanları ve Yazma dersi komitesi üyelerinin de

belirttiği gibi, ellerinde yazılı bir ders programının olmamasıdır. Böyle bir program olmadığı için her bir öğretim elemanı hedefleri kendine göre yorumlamakta ve öğrencilerini bu doğrultuda bilgilendirmektedir. Erden' e göre (1998: 23) üniversitelerin bölümleri gibi bazı eğitim kurumlarında, programlar sadece dersler listesi şeklinde hazırlanmaktadır. Ancak açık olarak ifade edilsin ya da edilmesin tüm programların hedefleri vardır. Öğretim faaliyetlerinin bütünlük içinde yürümesi için program hedeflerinin yazılı olarak ifade edilmesi ve bunun öğretim elemanları ve öğrencilerle paylaşılmasının uygun olacağı düşünülebilir.

Yazma becerilerinin kazanılmasına ilişkin olarak anketlerden elde edilen bulgular bize hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük bir bölümünün, kısmen de olsa, becerileri kazandıklarını göstermektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu bu konuda öğrencilerle aynı fikri taşımaktadır. Bulgulara göre, kazanımın en çok gerçekleştiği düzey Intermediate, en az gerçekleştiği düzey Pre-elementary olarak öne çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak, iki düzeyde öğrenim gören öğrencilerin öğretim yılı başındaki İngilizce düzeylerinin farklı olması ve daha yüksek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olan Intermediate öğrencilerinin programda zorlanmadan çok daha rahat ilerlemeleri gösterilebilir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yazma becerilerinin kazanılamamasının nedenlerine ilişkin olarak görüşleri alındığında, bu fikri destekleyen bulgularla karşılaşmıştır. Pre-elementary düzeyindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazma becerilerini kazanamamalarını, İngilizce düzeylerinin yetersiz olmasına bağlamaktadır. Myles'a (2002) göre, ikinci dilde yazılı anlatım yapabilmenin temelinde o dildeki yetkinlik ve yeterlik yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin ikinci dilde yazılı anlatım dersinde öğrencilerine hem yazma stratejilerini hem de gramer ve kelime bilgilerini geliştirmede yardımcı olmaları gerekmektedir. Özellikle, İngilizce yeterlikleri en alt düzeyde olan Pre-elementary öğrencilerinin, bu konularda öğretim elemanları tarafından daha çok desteklemeleri gerektiği düşünülebilir.

Diğer yandan, bölüm öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi yazma becerilerini kazandıklarını ifade etmiştir. Yazma becerilerini kazanmadıklarını ifade eden bölüm öğrencileri -hazırlık sınıfı öğrencilerinin aksine-

bunun nedeni olarak, hazırlık sınıfında gördükleri Yazma dersinin İngilizce düzeyinin, kendileri için çok düşük olduğunu ve bu nedenle ihtiyaçlarına yönelik olmadığını işaret etmektedir. Hazırlık sınıfı öğrencileri ile bölüm öğrencileri arasındaki görüş farkının, bölüm öğrencilerinin fakülte ve bölümlerindeki derslere devam ettiklerinde, yazma becerilerine ilişkin kazanımlarının derslerde ve sınavlarda yazılı ürün vermek için yeterli gelmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu bulgular ışığında, hem hazırlık sınıfı öğrencilerinin, hem bölüm öğrencilerinin, hem de öğretim elemanlarının ortak görüşü olarak yazma becerilerinin kısmen de olsa kazanılmış olduğu söylenebilir.

5.2. İçerik

Bulgulara göre, kendilerine anket uygulanan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi ve görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu, içerik konusunda öğretim elemanları tarafından bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Oysa öğretim elemanlarının yarısı öğrencilerini içerik konusunda bilgilendirmediklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin de sadece üçte biri içerik konusunda bilgilendirildiklerini ifade etmiştir. Burada, yine öğretim elemanları ve bölüm öğrencilerinin görüşleri paralellik gösterirken, hazırlık sınıfı öğrencilerinin görüşlerinin bu görüşlerle çeliştiği söylenebilir. Hazırlık sınıfı öğrencileri her ne kadar bilgilendirildiklerini söyleseler de, öğretim elemanları bu bilgiyi vermediklerini dile getirmişlerdir. Bu görüş ayrılığının nedeninin, anket ve görüşmelerin ikinci dönemin sonuna doğru uygulanması, dolayısıyla öğrencilerin içerik ile ilgili görüşlerinin, öğretim elemanlarının bilgilendirmelerinden değil, öğrenme etkinliklerinden yaptıkları çıkarımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının yapması gereken en önemli şeylerden biri program hakkında, özellikle içerik hakkında, öğrencileri bilgilendirmektir. Öğretim elemanlarının bu tutumlarının düşündürücü olduğu söylenebilir.

Yazma dersinde her bir konuya ayrılan süreye ilişkin olarak ortaya çıkarılan bulgular incelendiğinde, tüm düzeylerdeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin beşte üçünün,

Essay Writing konusuna ayrılan süreyi yeterli bulmadıkları görülmektedir. Bulgular, ayrıca, hazırlık sınıfında tüm düzeylerdeki öğrencilerin Yazma dersinde en çok *Essay Writing* konusunda yazarken zorlandıklarını işaret etmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular da anket bulgularıyla paralellik göstermektedir. Görüşmelere katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarısı ve yazarken zorlandıklarını ifade eden bölüm öğrencilerinin çoğunluğu *Essay Writing* konusunun kendilerini en çok zorlayan yazılı anlatım şekli olduğu görüşündedir. Bunun nedenlerine ilişkin olarak öğrenciler, öncelikle yaptıkları yazma alıştırmalarının sayısının yetersizliğini, ikincil olarak da yazmaları için verilen konuların ihtiyaçlarına yönelik olmamasını göstermişlerdir. *Essay Writing* konusunun öğrenciler tarafından hem en zor, hem de en az süre ayrılan konu olarak gösterilmesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri olarak; bu konu ile öğrencilerin ilk kez kompozisyon yazmaya başlamaları ve bunun gerek dilbilgisi, gerekse sözcük bilgisi açısından öğrenciyi diğer yazılı anlatım şekillerinden daha çok zorlaması ve bundan dolayı daha fazla zamana ihtiyaç duymaları gösterilebilir. Öğrencileri en çok zorlayan bu konunun öğretim yılının en son konusu olması, dolayısıyla öğrencilerin devamsızlıklarının en fazla olduğu döneme rastlaması ve konuya ayrılan sürenin bu nedenle verimli olarak kullanılamaması diğer nedenler olarak düşünülebilir. Aşağıda sunulmuş olan ve bir bölüm öğrencisine ait olan alıntı tüm bu düşünceleri özetler niteliktedir:

En son Essay'de biraz daha fazla detay olduğu için zorlanmışım, bir de son konu, dönem sonu rehaveti de ekleniyor tabi, onda zorlanmışım. Biraz daha fazla kelime bilgisi ve daha detaylı gramer bilgisi gerektirdiği için diğerlerine göre daha zaman alıyordu. (BÖ 14)- İŞ

Pre-elementary düzeyde *Describing Objects and How They Work*, hazırlık sınıfı öğrencileri ve bölüm öğrencileri tarafından, yazarken zorlanılan konular arasında gösterilmiştir. Pre-elementary düzeyindeki öğrencilerin *Describing Objects and How They Work* konusunda yazarken zorlanmalarının nedeni olarak öğretim elemanlarından birinin verdiği ifade, duruma açıklık kazandırır niteliktedir. Öğretim elemanı, bu konunun, içerikteki yerinin uygun olmadığı görüşündedir:

Describing Objects'in yerinde bir yanlışlık var. Çünkü çok ağır geliyor. Bence onu daha sonralara, belki Graphs'ın önüne, Process'ten sonra almak daha mantıklı gibi geliyor. (ÖE 9)

Kitap incelendiğinde, *Describing Objects and How They Work* konusunun kitapta verilen üçüncü paragraf türü olduğu görülmektedir. Her ne kadar ilk dönemin son konusu olsa da, dilbilgisi ve sözcük bilgisi açısından öğrencileri zorlayacağı düşünülebilir. Konunun ikinci dönem, *Process* konusundan önce işlenmesinin öğrencilerin düzeyleri açısından daha uygun olacağı düşünülebilir.

Öğretim elemanları ise, hem hazırlık sınıfı hem de bölüm öğrencilerinden farklı düşünmektedirler. Öğretim elemanlarından sadece biri, öğrencilerin *Essay Writing* konusunda yazarken zorlandıklarını dile getirmiştir. Üç öğretim elemanı, *Describing Objects and How They Work* konusunu, öğrencileri en çok zorlayan yazılı anlatım şekli olarak nitelendirmiştir. Diğer öğretim elemanları, öğrencileri yazılı anlatım şekilleri değil, daha çok bu şekillerde yazarken fikir üretmek ya da organizasyon yapmak zorlamaktadır şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin bu konuda da oldukça farklı düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, öğretim elemanlarının kendi öğretimlerini değerlendiremiyor ve öğrencilerin geribildirimlerini gerektiği şekilde ele alamıyor olmaları gösterilebilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu yazma alıştırmalarının sayısını, yarıdan fazlası ise, kısmen de olsa, alıştırmalara ayrılan süreyi yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ise çok az bir bölümü alıştırmaların sayısını yetersiz bulurken, sadece biri sürenin yetersiz olduğu görüşündedir. Anketlerden elde edilen bulguların, görüşmelerden elde edilen bulgularla örtüşmemesinin nedeni, görüşme yapılan öğrencilerin maksimum çeşitlilik yöntemi ile üst, orta ve alt olmak üzere üç başarı düzeyinden seçilmesi, dolayısıyla üst ve orta düzeydeki öğrencilerin genel olarak alıştırmalarla ilgili sorun yaşamamaları olabilir. Diğer yandan, bölüm öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının üçte biri alıştırmaların sayısının yetersiz olduğu görüşündedir. Alıştırmalara ayrılan süreyi, bölüm

öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının çoğunluğu yeterli bulmaktadır. Bu bulgular ışığında sınıf içinde yapılan alıştırma sayısının artırılması düşünülebilir.

Bulgular göstermektedir ki, genel olarak, hazırlık sınıfı öğrencileri, bölüm öğrencileri ve öğretim elemanları sınıf içinde yazılması için verilen konuları güncel ya da ilgi çekici bulmamaktadır. Güncellelikle ilgili sorunun nedeni, yazma komitesi üyelerinin de belirttiği üzere, derste kullanılan kitabın son halini 2002 yılında alması ve o yıldan bu yana herhangi bir düzenlemeye gidilmemiş olmasıdır. Dolayısıyla konuların güncelliğini yitirdiği düşünülebilir. Öğrencilerin konuları ilginç bulmamasının nedeni de, Regular grupta farklı bölümlerden öğrencilerin bulunması ve bu öğrencilerin bölümlerinden dolayı ilgi alanlarının farklı olması olabilir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencileri ve bölüm öğrencilerinin çoğunluğu görüşme sonunda “belirtmek istediğiniz görüş ya da öneriniz var mı” sorusuna, ders kitabına tüm bölümler için farklı ilgi alanlarına yönelik farklı konular konulmasını istedikleri yanıtını vermişlerdir. Bu önerinin uygulamaya konulmasının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. Çünkü bu sayede, öğrenciler bölümlerine gitmeden derslerde görecekları konular ve terminoloji ile tanışabilirler ve hazırbulunuşluk düzeyleri artabilir.

5.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Hem anket hem de görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, genel olarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dersin işlenişine ilişkin bilgilendirildikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu da öğrencilerini öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak bilgilendirdiklerini ifade etmiştir. Ancak, bölüm öğrencilerinin sadece üçte biri öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bilgilendirildiklerini dile getirmiştir. Genel olarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dersin işlenişine ilişkin bilgilendirildikleri söylenebilir. Zaten aksini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü Yazma dersinde okutulan kitap incelendiğinde, Pre-elementary düzeyde okutulan kitapta dersin işleniş süreçlerini anlatan bir diyagramın olduğu görülmüştür. Diyagramda süreç yazım tekniğinin aşamaları gösterilmiştir (Bkz. Ek 8). Ancak bu diyagram Elementary ve Intermediate düzeylerde okutulan kitapta yer almamaktadır. Diyagramın öğrenciler açısından bilgilendirici olduğu, Elementary ve Intermediate

düzeyleri için olan kitaba da konulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca her iki kitabın yardımcı (tamamlayıcı) materyal bölümünün ilk sayfasında öğrencilere yönelik bir anket yer almaktadır. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. A bölümünde yer alan 15 soru öğrencinin yazmaya ilişkin genel tutumunu, yazmayla ilgili hedeflerini, dersten beklentilerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrenciye dersin süreçleri ile ilgili bilgi vermektedir. İkinci bölümde ise öğrenci yine sorular aracılığıyla değerlendirme ölçütleri hakkında bilgilendirilmektedir. Bu anketin de, dersin işleniş süreçlerini anlamada öğrencilere yararlı olacağı düşünülebilir. Diyagram ve anket kitaba son hali verilirken eklenmiştir. Daha önceki yıllarda bunlar teksir olarak öğretim elemanlarına verilmiştir. Bu teksirleri kullanıp kullanmamak bir anlamda onların takdirine bırakılmıştır. Bölüm öğrencilerinin çoğunluğu bilgilendirilmediklerini ifade ettiklerine göre, daha önceki yıllarda görev yapan öğretim elemanlarının büyük bir kısmının, bu teksirleri kullanmamayı seçmiş oldukları söylenebilir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarından sadece dördü anket hakkında yorum yapmış ve kullandıklarını belirtmiştir. Ancak, bu öğretim elemanlarından birisi, ankette bazı noktaların eksik olduğundan söz etmiştir. Bu eksik noktalar giderildiği takdirde, anketin hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için önemli bir yardımcı kaynak olacağı düşünülebilir. Aşağıda anketi kullandığını ifade eden öğretim elemanının anket hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Kitabın arkasında bir anket var. Zaten ilkin onu yapmamız isteniyor. Ben kendim de kendi adıma biri bana bir şey söylediğinde her noktasıyla açıklamasını beklerim, kafamda hiç soru işareti kalmasını istemem. O ankette eksik gördüğüm yerler var mesela, oralarda ben kendim müdahale edip gerekli açıklamaları yapıyorum. Paragraftan başlayıp kompozisyonla bitireceğimizi, o süreci ben teker teker anlatıyorum. (ÖE 11)

Yazma dersi işlenirken süreç yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda, yazma işlemine geçmeden önce, öğrenciler verilen konuyla ilgili fikir üretir ve ürettikleri fikirleri organize ederler. Daha sonra birinci taslak yazılır. Yazılan birinci taslak arkadaş kontrolüne gider. Öğrenci arkadaşının kağıdını, kitapta konu sonlarında yer alan kontrol listesini kullanarak okur ve yanıtlarını kağıda yazar. Arkadaş kontrolünden sonra kağıdını geri alan öğrenci gerekli düzeltmeleri yaparak ikinci taslağı yazar. İkinci taslak

öğretim elemanı tarafından kontrol edilir. Kağıtta önemli ve sık tekrarlanan hatalar varsa, öğrenci üçüncü taslağı yazar ve tekrar kontrol etmesi için öğretim elemanına verir. İkinci taslakta çok az hata varsa, öğrenci, öğretim elemanın inisiyatifıyla üçüncü taslağı yazmayabilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin neredeyse tamamı dersleri bu yaklaşıma göre işlediklerini belirtmiştir. Dersleri bu şekilde işlemediklerini ifade eden öğrencilerin büyük çoğunluğu, üçüncü taslakların öğretim elemanı tarafından kontrolü basamağının atlandığını belirtirken, bir kısmı arkadaş kontrolü basamağının, daha küçük bir diğer kısmı ise fikir üretme basamağının atlandığını dile getirmiştir. Bölüm öğrencilerinin yarısından biraz fazlası bazı basamakların atlandığını belirtmiştir. En çok atlandığı söylenen basamak arkadaş kontrolüdür. Üçüncü taslağın öğretim elemanı tarafından kontrolü süreçte her zaman olması zorunlu bir aşama değildir. Öğrenci ikinci taslağı neredeyse hatasız yazmışsa, öğretim elemanı öğrenciye üçüncü taslağı yazdırmayabilir. Üçüncü taslağın atlanmasının nedeninin bu olduğu düşünülebilir. Ancak, arkadaş kontrolü aşaması, süreç yaklaşımının önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Rollinson (2005), günümüzde, arkadaş kontrolünün yapılmasının çok desteklendiğini çünkü bu aşamanın sosyal, bilişsel, duyuşsal ve metodolojik olarak çok yararlı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin % 15,7'sinin bu basamağın atlandığını ifade etmesi sürecin takip edilmesinde önemli bir sorun olduğuna işaret edebilir. Diğer yandan, öğrencilerin aksine, öğretim elemanlarının tamamı süreç yaklaşımını takip ettiklerini ve hiçbir aşamayı atlamadıklarını dile getirmiştir. Sadece üç öğretim elemanı, arkadaş kontrolünün öğrenciler açısından yararına inanmadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle, arkadaş kontrolü basamağının yararına inanmayan bu öğretim elemanlarından herhangi birinin bu aşamayı bazen atladığı düşünülebilir.

Bulgular incelendiğinde, süreç yaklaşımının ilk basamağı olan fikir üretme basamağında, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin bazen zorlandığını ifade ettiklerini görmekteyiz. Bulgular, fikir üretme basamağında en çok zorlanan grubun Pre-elementary düzeydeki öğrenciler olduğu işaret etmektedir. Bunun nedeni olarak öğrenciler, verilen konuların ilgilerini çekmemesini ve verilen konuya ilişkin yeterli ön

bilgilerinin olmamasını göstermektedirler. Oysa Adegbija (1991) ve Murray (1978) (akt. Öner, 2000) yazma öncesi etkinliklerin ve planlamanın ders saatinin büyük bir bölümünü kapsamaması gerektiğini, yazma öncesi çalışmaların öğrencileri gerçek hayat ve deneyimleri konusunda uyaracağı için öğrencileri yazma görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmede motive edici olduğunu söylemektedirler. Öğretim elemanları da bu konuda öğrencilerle benzer görüşleri taşımaktadır. Öğretim elemanlarının yarısı, öğrencilerin en çok fikir üretmede zorlandıklarını ifade etmiştir. Aşağıda öğretim elemanlarından birinin öğrencilerin fikir üretmede neden bu kadar zorlandıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

En büyük sorunları fikirleri yok. Genel kültürün olmaması ve okuma sorunlarının olması, kitap okumamaları daha doğrusu. (ÖE 2)

Görüşmelerde hazırlık sınıfı öğrencilerine ve bölüm öğrencilerine, fikir üretme basamağında neler yaptıkları sorulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, zorlanmalarına karşın, süreç yaklaşımındaki bu basamağı uyguladıklarını ve yine büyük çoğunluğu beyin fırtınası tekniğini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının da belirttiği gibi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması, bugüne değin içinde buldukları eğitim sisteminin eleştirel düşünme becerisinin yerleşmesine pek olanak tanımaması, dolayısıyla öğrencilerin en basit neden sonuç ilişkilerini bile kurmakta zorlanmaları, analiz, değerlendirme ve sentez yapamamaları, fikir üretme aşamasında neden zorlandıkları ile ilgili ipuçları verebilir. Öner (2000: 6, 7) tezinde, öğrencilerin, üniversite giriş sınavları yüzünden, yazılı anlatım yerine test tekniklerinin öğrenimine önem verdiklerini dolayısıyla kendi dillerinde yazarken de zorlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sadece İngilizce değil, kendi dillerinde de okumayı sevmediklerini belirtmiştir. Öner' e göre (2000), okuma ve yazma arasındaki önemli bağ nedeniyle, okuma alışkanlığının olmaması yazmayı da olumsuz yönde etkilemektedir.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen, Yazma dersinde öğretim elemanlarının tartışma, beyin fırtınası, soru cevap gibi farklı teknikler kullanarak öğrencilerine bu süreçte yardım ettikleri düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, hazırlık sınıfı ve bölüm öğrencilerinin fikir üretirken en çok beyin fırtınası tekniğini

kullandıklarını ve çoğunlukla grup çalışması yaptıklarını göstermektedir. Rao'ya göre (2007), beyin fırtınası fikir üretme aşamasında kullanılan teknikler arasında en önemli olanıdır. Öğrencileri düşünmeye sevk eder, fikir üretmelerini, sonra da ham materyalin mantıksal düzende organize edilmesini sağlar. Rao (2007), bu aşamanın ikili ya da grup çalışması şeklinde yapılmasının daha etkili olacağını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin birbirleriyle iletişime ve etkileşime geçmelerini, dolayısıyla kendi güçlü taraflarını ve olası sınırlılıklarını keşfetmelerini, zihinsel olarak da sürekli tetikte olmalarını göstermiştir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarıya yakını süreç yaklaşımının ikinci basamağı olan organizasyon aşamasında bazen zorlandıklarını belirtmiştir. Diğer yandan, öğretim elemanlarının sadece ikisi, öğrencilerin organizasyon basamağında zorlandıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Zorlandıklarını belirten öğrenciler, bunun en önemli nedeni olarak fikirlerini nasıl düzenleyeceklerini bilmemelerini göstermişlerdir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve bölüm öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu organizasyon basamağında taslak çıkardıklarını belirtmiştir. Bu basamakta zorlandıklarını söyleyen öğrencilerin nasıl taslak çıkaracaklarını bilmedikleri düşünülebilir. Öğretim elemanlarının, aynı fikir üretme basamağında olduğu gibi, öğrencilere bu konuda yol göstermeleri, ana ve yardımcı fikirleri nasıl ayırt edeceklerini, destek cümleleri nasıl oluşturacaklarını ve nasıl bir taslak oluşturabileceklerini örneklerle açıklamaları gerekebilir.

Süreç yaklaşımında, birinci taslağın yazılması aşamasından sonra, arkadaş kontrolü yani arkadaş değerlendirmesi basamağı yer almaktadır. Arkadaş değerlendirmesinin, yazma süreçlerinde çok önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Öğrenci arkadaşının kağıdını eleştirel şekilde okurken, kendi kağıdına da eleştirel şekilde bakmayı öğrenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, anketlerden elde edilen bulgular hazırlık sınıfı öğrencilerinin % 15,7'sinin arkadaş kontrolü basamağını atladığı yönündedir. Hem hazırlık sınıfı öğrencileri hem de bölüm öğrencilerinin büyük çoğunluğu bunun nedeni olarak, arkadaş kontrolünün gerektiği gibi yapılmamasını göstermiştir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde kontrollerin hem öğretim elemanları

hem de öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığı ve vakit kaybı olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Rollinson (2005), hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, arkadaş değerlendirmesi konusunda çekinceleri olabileceğini belirtmiştir:

Özellikle bu basamağın amacı ve yararları konusunda şüphe içinde olan öğrenciler, yazıları hakkında sadece daha iyi yazarların ya da ana dili İngilizce olanların yorum yapabileceklerine inanmaktadırlar. Dolayısıyla, İngilizce düzeyleri aşağı yukarı kendileriyle aynı olan arkadaşlarının yaptıkları eleştiriler onlar için gerçek olmamaktadır (Rollison, 2005: 23).

Öğretim elemanları her ne kadar bu basamağı takip ettiklerini belirtse de, aralarından üçü arkadaş kontrolünün yararına inanmadıklarını belirtmiştir. Bu da onların bu basamağa gerekli önemi vermediklerini ve öğrencilerine de bu tutumlarını yansıtmış olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü bölüm ve hazırlık sınıfı öğrencileri gerektiği gibi yapıldığı takdirde, arkadaş kontrolünün yararlı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu da sorunun basamağın kendisinden değil, doğru şekilde yapılmamasından, amacının ve yararının öğrencilere aktarılmamasından kaynaklandığını göstermektedir. Miao, Badger ve Zhen'in (2006), yaptıkları araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin değerlendirmesine arkadaş değerlendirmesinden daha çok önem verdikleri, ama diğer yandan arkadaş değerlendirmesinin önemini de yadsımadıkları ortaya çıkmıştır. Chaulk (1994) arkadaş kontrolünün etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin arkadaşlarının kağıtlarına yaptıkları yorumların % 89'unu yararlı bulduğunu, öğrencilerin % 60'ının, arkadaşlarının kağıtlarına ilişkin olarak kendisinin bile sunmadığı öneriler sunduklarını belirtmiştir (Akt, Rollison, 2005). Brammer ve Rees'in (2007), Amerika Birleşik Devletlerinde, özel bir üniversitenin yüksek lisans programında eğitim gören öğrencilerle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin üçte ikisinin Yazma dersinde verilen ödevlerinin yarısından fazlasında arkadaş kontrolünü kullandıklarını ve arkadaş kontrolünü "genellikle" etkili bir revize aracı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Arkadaş kontrolü basamağından sonra öğrenciler, arkadaşlarının yaptıkları yorumlar doğrultusunda ikinci taslağı yazarlar. İkinci taslak öğretim elemanı tarafından kontrol edilir. Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgular,

öğretim elemanı kontrolünün yapıldığı yönündedir. Hazırlık sınıfı öğrencileri, bölüm öğrencileri ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bunu desteklemektedir. Bu kontrolün nasıl yapıldığına gelince, öğrencilerin büyük çoğunluğu bunun semboller kullanılarak yapıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı yönlendirici notların da kullanıldığını ifade etmiştir. Diğer yandan hataların üzerinin çizilip, yerlerine doğrularının yazılması şeklinde yapılan düzeltmelerin çok nadir yapıldığı belirtilmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının öğrenci kağıtlarını olması gerektiği gibi kontrol ettiklerini, yanlışların yerlerini işaret edip, bunların neden yanlış olduğunu ve düzeltmeleri öğrenciden beklediklerini göstermektedir.

Yazma dersinde kullanılan süreç yaklaşımının, öğrencilere yazma becerileri kazandırmada yardımcı olma durumu ve uygunluğuna ilişkin olarak, anketlerden elde edilen bulgular hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğunun olumlu yönde görüş bildirdiğini ortaya koymuştur. Görüşmelere katılan hazırlık sınıfı öğrencileri, bölüm öğrencileri ve öğretim elemanları da kullanılan yaklaşımın uygun olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu fikre komite üyeleri de katılmaktadır ve bu yaklaşımı seçmelerinin nedeni olarak öğrenciye yazma süreçleri boyunca çok yardımcı olduğunu düşünmelerini göstermişlerdir. Çakır'ın (2003) süreç yaklaşımına dayalı programın, yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü ile ilgili yaptığı araştırmada da, benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenciler, bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılardan geçerlerse, ortaya çıkan ürünün niteliği artacaktır (Çakır, 2003: 33). Tong'a göre (2007), süreç yaklaşımı, öğrencilerin toplumsal yetkinliklerini ve yaratıcılıklarını arttırır, zaten gücünü de bundan alır.

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü regular grupta uygulanan yazma dersinde, yaklaşık on beş yıl önce öğretim elemanlarınca derlenmiş, zaman içinde değişiklik ve düzenlemelere uğramış bir kitap kullanılmaktadır. Yazma dersi komitesi üyelerinin belirttiği üzere, kitap son halini 2002 yılında almış ve o günden bu yana üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan ankette elde edilen bulgular, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin konu anlatımlarını açık bulduklarını ve kitapta kullanılan dilin İngilizce düzeyleri için uygun olduğunu

göstermektedir. Ancak diğer yandan, öğrencilerin yarısından biraz fazlası konu anlatımlarını ve alıştıırma sayısını yetersiz bulmuş, öğrencilerin neredeyse tamamı kitabın görünüşünün ilgi çekici olmadığını belirtmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular da anket bulgularıyla örtüşmektedir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin dörtte biri kitabın yararlı olmadığını, açıklamaları ve örnekleri yetersiz bulduklarını, görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin de yarısı aynı nedenlerden dolayı kitabı yararlı bulmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının da sadece yarısı kitabı içerik ve görünüş olarak yeterli bulduklarını belirtmiştir. Genel olarak, kitabın görünüş olarak, alıştıırma sayısı ve verilen örnek sayısı olarak hem öğrenciler hem de öğretim elemanlarınca yetersiz bulunduğu söylenebilir. Kitap incelendiğinde, öğretim elemanları ve öğrencilerin yorumlarında haklı oldukları düşünülebilir. Kitap derleme bir teksir olduğu için, görünüş açısından ilgi çekici olmayabilir. Yazılı anlatım şekillerinin büyük çoğunluğu öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak seçilmiş olduğundan, içerik olarak uygun olduğu düşünülebilir. Ancak, bu anlatım şekillerinin kolaydan zora sıralanmasında, öğretim elemanlarının da belirttiği gibi, bazı sorunlar olabilir. Örneğin, dilbilgisi ve kelime bilgisi açısından oldukça zor olduğu düşünülen, *Describing Objects and How They Work* konusu ikinci döneme kaydırılabilir. Öğrencilere yazmaları için verilen konuların güncelliğini yitirdiği düşünülebilir. Bu nedenle konular gözden geçirilip, düzenleme ve düzeltmelere gidilebilir.

Ders kitabı dışında kullanılan materyale ilişkin olarak, hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan ankette, hem hazırlık sınıfı hem de bölüm öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ses kaydı, film, video, tepegöz, projeksiyon gibi araçların hiç kullanılmadığını, resim, gerçek obje, gazete ve dergi gibi materyallerin ise çok nadir de olsa kullanıldığını göstermektedir. Diğer yandan, öğretim elemanlarının yarısından fazlası resim, gerçek obje, gazete ve dergi gibi materyalleri kullandıklarını belirtmiştir. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki görüş farklılığının nedeni, materyallerin çok nadir kullanılmasından dolayı öğrencilerin hatırlamamasından kaynaklanıyor olabilir. Öner'in (2000) tezinde benzer bulgular vardır. Orada da, öğrencilerin ifadeleri, Yazma dersinde, ders kitabı dışında materyal kullanılmadığı,

video, teyp gibi araçlardan yararlanılmadığı yönündedir. Ancak öğretim elemanları bunun tersini savunmaktadır.

5.4. Değerlendirme

Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan ankette elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanları tarafından programın değerlendirme ögesine ilişkin bilgilendirilmiştir. Bu bulguya paralel olarak görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin de büyük bir çoğunluğu değerlendirmeyle ilgili olarak öğretim elemanları tarafından sözlü olarak bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, kendileriyle görüşülen öğretim elemanlarının sadece beşi öğrencilerini bu konuda bilgilendirdiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarından birinin değerlendirmedeki puanlamayı öğrencilerinden özellikle sakladığını belirtmesi, bir diğer öğretim elemanın da değerlendirmedeki puanlamayı kendinin de bilmediğini ifade etmesi oldukça düşündürücü bulunabilir. Diğer yandan, bölüm öğrencilerinin yarısı Yazma dersi değerlendirmesi ile ilgili olarak, öğretim elemanları tarafından sözlü olarak bilgilendirildiklerini dile getirmiştir. Hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretim elemanlarının ifadeleri arasında yine farklılık söz konusudur. Nedenleri ne olursa olsun, öğretim elemanlarının öğrencilerini değerlendirmeyle ilgili bilgilendirmeleri büyük önem taşımaktadır. Hyland (2007) bunu şöyle ifade etmiştir:

Öğrencilere, öğretmenlerin yazıda neye değer verdiğini açıklamak, yazma görevlerinde onlardan tam olarak ne beklediğini vurgulamak gerekir. Böylece, öğrenciler nasıl değerlendirileceklerini ve başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini bilirler. Bu onlara yazmak için motivasyon ve kendilerine güven sağlar. (Hyland, 2007: 161)

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin üçte ikisi ara sınavlara ayrılan süreyi uygun bulduğunu ifade etmiştir. Intermediate düzeydeki öğrencilerin diğer iki düzeydeki öğrencilere oranla süre konusunda daha az sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Bu düzeydeki öğrencilerin İngilizce düzeylerinin daha yüksek olması, süre konusunda sıkıntı yaşamamalarının nedeni olabilir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve bölüm öğrencilerinin çoğunluğu da sürenin yeterli olduğu görüşündedir. Genel itibarıyla

tüm grup ve düzeylerde ara sınavlarda verilen sürenin öğrenciler için yeterli olduğu söylenebilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu, ara sınav kağıtlarının üzerinde öğretim elemanlarının hatalarını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Anketlerden elde edilen bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi, öğretim elemanlarından sınavlarıyla ilgili geribildirim almışlardır. Burada en az geribildirim aldığını ifade eden öğrenciler, % 57,7 ile Pre-elementary düzeyindeki öğrencilerdir. Hazırlık sınıflarında öğretim dili İngilizcedir ve hiçbir düzeyde Türkçe kullanılmamaktadır. Dolayısıyla, öğretim elemanları sınavlarla ilgili geribildirimleri sözlü olarak İngilizce vermektedirler. Pre-elementary düzeydeki öğrencilerin İngilizce düzeylerinin, sözlü ifadeleri anlamak için yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu nedenle öğretim elemanları geribildirim vermiş olsa da öğrenciler bunu anlamamış olabilir, ya da öğretim elemanları geribildirim vermemeyi tercih etmiş olabilirler. Görüşmelere katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve bölüm öğrencilerinin çoğunluğu geri bildirim aldıklarını ve öğretim elemanlarının çoğunluğu geri bildirim verdiklerini belirtmiştir. Genel olarak öğrenci ve öğretim elemanlarının geri bildirim alınması ve verilmesiyle ilgili bir sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu portfolyolarının düzenli olarak kontrol edildiğini belirtmiştir. Görüşmelere katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin tamamı portfolyolarının öğretim elemanınca kontrol edildiğini dile getirmiştir. Ancak bu kontrollerin tüm sınıflarda düzenli ve zamanında yapılmadığı görülmektedir. Üç öğrenci bu kontrol sonrası, kağıtlarını ve notlarını bazen bir dönem boyunca hiç görmediklerini ifade etmiştir. Diğer yandan 13 öğretim elemanının 12'si konu bitiminde kağıtları kontrol edip notlandırdıklarını ve öğrencilere gösterdiklerini belirtmiştir. Bir öğretim elemanı ise süre sıkıntısı nedeniyle bazen iki konuyu bitirip değerlendirmeyi bundan sonra yaptığını dile getirmiştir. Öğretim elemanları ile öğrencilerin ifadeleri çelişmektedir. Daha önceki yıllarda da benzeri durumlar yaşanmış ve bu nedenle Yazma dersi komitesi bazı önlemler almıştır.

Yazma dersi komitesi üyeleri ile yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarının portfolyoları objektif olarak ve zamanında kontrol ettiklerini düşündüklerini belirtmiş olsalar da bunun bu şekilde olması ve devamlılığı için, geçen sene yeni bir uygulama başlattıklarını ifade etmişler. Kurulan bir kontrol grubu ile öğretim elemanlarının teslim ettikleri portfolyoları gözden geçirdiklerini ve gerekli gördükleri durumlarda öğretim elemanını uyardıklarını dile getirmişlerdir. Belki de bu uygulamanın bir sonucu olarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu ara sınavların ve portfolyoların adil bir şekilde değerlendirildiğini söylemektedir. On üç öğretim elemanının 12' si hem ara sınavlarda hem de portfolyo değerlendirmesinde yansızlık ilkesine bağlı kalıp, olabildiğince adil bir değerlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Oysa bir öğretim elemanının ara sınav değerlendirmesinde adilane olabilmek için seçtiği yolu aşağıdaki şekilde ifade etmesi çok düşündürücüdür.

Ölçütlere göre puanlama yaptığımızda bazen çok yüksek çıkıyor. Yanlış anlaşılmasın. Kağıt kötü, hakkını vermek istiyorsunuz ama biraz bağlayıcı olabiliyor. Belirli kıstaslar varsa da puanı düşürmek için az puan veriyor. Öğrenci soruyor, hocam neden 4 puan üzerinden ben buradan bir aldım diye? İşte o zaman ben puanı düşürmek için oradan 3 puan kıstım demek olmuyor. Bazen çok bağlayıcı oluyor ve iyi bir öğrenci, orta bir öğrenci ve kötü bir öğrenci arasındaki farkı nota yansıtamıyorsunuz. Ama kafama göre not veremem. Yansızlığı sağlamak için 3 puanlık bir bölümden 1 puan kırmam gerekirken, 2 puan kırıyorum ki, iyi öğrenciyle kötü öğrenci arasındaki fark çıksın. (ÖE 13)

Öğretim elemanı adil davranmaya çalışırken, öğrencinin hak ettiği ve alması gerektiği notu vermediği görülmektedir. Öğretim elemanının yapmak istediği, iyi öğrenci ile kötü öğrenci arasındaki farkı ortaya koymak, ancak elindeki puanlama yönergesi ile bunu yapamayınca kendine göre adilane çözümler bulmuştur. Oysa burada kullanılan puanlama yönergesinin işe yaramadığı açıktır. Öğretim elemanlarının sadece üçü portfolyo rubriklerinin, ikisi de ara sınav puanlama yönergesindeki ölçütlerin uygun olmadığını belirtmesine rağmen yukarıda verilen örnek sorun olduğunu göstermektedir.

Değerlendirmede kullanılan iki farklı, süreç ve ürün, rubriğin kendilerine nesnel olma konusunda çok yardımcı olduğunu ifade eden öğretim elemanlarının hepsi bu rubrikleri kullandıklarını belirtmiştir. On öğretim elemanı rubrikteki ölçütlerin uygun

olduğunu ifade etmiştir. Ancak özellikle iki öğretim elemanın ölçütlere ilişkin çok ciddi eleştirileri olmuştur. Öğretim elemanlarından biri, Process ve Time Order paragrafları için kullanılan rubriklerdeki bazı ölçütlerin, bu iki organizasyon şeklinin yapısı gereği doğru olamayacağını belirtmiştir. Öğretim elemanı bu konuyu komiteye de ilettiğini, ancak herhangi bir girişimde bulunulmadığını ifade etmiştir. Bu iki rubrik incelendiğinde (Bkz. Ek 9 ve Ek 10), öğretim elemanının söz ettiği soruna rastlanmamıştır. Diğer bir öğretim elemanı ise, paragraf değerlendirmede kullanılan ölçütlerin, kompozisyon için de kullanıldığını ve bunun yanlış olduğunu belirtmektedir. Rubrikler incelenmiş ve hem paragraf hem de kompozisyon değerlendirmesinde aynı ölçütlerin kullanıldığı görülmüştür. Aynı ölçütlerin kullanılmasının hiçbir sorun yaratmayacağı ancak, ölçütlerde yer alan “uygun”, “bazı”, “birkaç” gibi belirsiz ve öznel ifadelerin sorun yaratabileceği düşünülmektedir. Tüm öğretim elemanları rubrikleri kullandıklarını dile getirmiş olsalar da, iki öğretim elemanı rubriklere kesinlikle uymadıklarını düşündükleri öğretim elemanlarının olduğunu dile getirmişlerdir. Başlatılan yeni kontrol grubu uygulamasıyla bu ve benzeri şüphelerin ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Bölüm öğrencileriyle yapılan görüşmelerde portfolyo değerlendirmesine ilişkin çok farklı bir tablo ortaya çıkmıştır. Portfolyo değerlendirmesinde kullanılan ölçütleri bilmediğini ifade eden 16 hazırlık öğrencisinden beşine karşılık 46 bölüm öğrencisinden 39’u ölçütleri bilmediğini belirtmiştir. Bunun oldukça yüksek bir oran olduğu düşünülmektedir. Kırk altı öğrencinin yarıya yakını değerlendirmenin dönem sonunda yapıldığını, dörtte biri ise portfolyoları teslim ettikten sonra yapıldığını düşündüklerini ifade etmiştir. Öğrencilere portfolyodan aldıkları notlar gösterilmemiştir. Bölüm öğrencilerinin dörtte biri portfolyo değerlendirmesine ayrılan notunu bilmediğini ya da daha fazla olduğunu düşündüklerini ifade etmiş ve bu not araştırmacı tarafından kendilerine iletildiğinde şaşkınlıklarını gizlememişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerin verdikleri ifadelerden bazı örneklere yer verilmiştir.

Aaa, portfolyonun o kadar puan olduğunu bilseydim açıkçası vermezdim. Onları yazacağız diye....Adaletsizlik, sınavlar da önemli, tabi ama, derse katılım da 10 puan mıydı yani, ders kaçırmadık, gerçi

bu da bana bir katkıdır ama. Portfolyo hiç değilse teşvik amaçlı artırılabilir, çünkü onlar gerçekten işe yarıyor doğru değerlendirilebilse. (BÖ 20)-İŞ

Bunun böyle olduğunu bilmiyordum. Portfolyo ve derse katılım daha fazla olmalı, kalıpları ezberleyip sınavda yazsan puan alırsın, portfolyo sınavlardan daha fazla olmalı, belki de bu yüzden önem verilmemiştir. (BÖ 11)-İK

Bölüm öğrencileri açısından portfolyo değerlendirmeye ilgili bir belirsizliğin olduğunu söylemek mümkündür. Bunun nedeni, iki yıl öncesine kadar portfolyo rubriklerinin kullanılmıyor olması, dolayısıyla öğrencilerin görebilecekleri ya da bilecekleri her hangi bir ölçütler listesinin var olmamasıdır. Ayrıca öğrencilerin ifadeleri göz önüne alındığında, değerlendirmeye ayrılan puanın öğrencilere yanlış aksettirildiği de düşünülmektedir. Ancak bu durum Yazma dersi komitesi tarafından yapılan değişiklikler ve düzenlemelerle ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. 2006-2007 öğretim yılında, portfolyoların değerlendirilmesi için komite tarafından hem süreç hem ürün olmak üzere rubrikler hazırlanmış ve portfolyo puanı 10 puandan, Pre-elementary düzey için 40, Elementary ve Intermediate düzeyler için 35 puana yükseltilmiştir. Öğrenciler kağıtları ile birlikte, notlarının ve ölçütler listesinin bulunduğu rubrikleri görme imkanına kavuşmuşlardır. Yeni düzenlemeyle derse katılım puanı da kaldırılmıştır.

Dönem içinde ve dönem sonunda değerlendirmeye ayrılan puana ilişkin olarak öncelikle bölüm öğrencilerinin görüşlerine değinilmiştir. Bunun nedeni değerlendirmeye ayrılan puanın ve dağılımının 2006-2007 öğretim yılında Yazma dersi komitesi tarafından değiştirilmesidir. 2006-2007 öğretim yılından önce, dönem içinde Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan toplam puan, tüm düzeyler için 125 tir. Bu 125 puan, 105 puan ara sınavlar, 10 puan portfolyo, 10 puan derse katılım olmak üzere dağıtılmıştır. Yazma dersine ayrılan 125 puanı, bölüm öğrencilerinin yarıdan fazlası yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Ara sınav değerlendirmesine ayrılan 105 puanı, öğrencilerin neredeyse tamamı yeterli bulduğunu belirtmiştir. Derse katılım puanı da öğrencilerin yarısından fazlası tarafından yeterli bulunmuştur. Ancak, portfolyo değerlendirmesine ayrılan 10 puan, öğrencilerin çoğunluğu tarafından az bulunmuştur. Yazma dersi komitesi, hem öğretim elemanları ve öğrencilerden aldıkları geri bildirim

sonucu hem de kendi deneyimleri neticesinde, portfolyo değerlendirmeye ayrılan puanı yükseltmiştir.

Dönem sonunda yapılan final sınavına ayrılan 100 puanın 20 puanının Yazma dersi değerlendirmesine ayrılması bölüm öğrencilerinin yarıdan biraz fazlası tarafından az bulunmuştur. Ancak, bu puanın yükseltilmesine ilişkin bir girişimin yapılması mümkün görülmemektedir. Derslerin değerlendirilmesine ayrılan puanlar, ders saatleriyle orantılı olarak dağılım göstermektedir. Dolayısıyla 6 ders saati olan Yazma dersine final sınavında 20 puan ayrılmıştır. Bu puanın yükseltilebilmesi için ders saatinin de arttırılması gerekmektedir.

2006-2007 öğretim yılından sonra Yazma dersinin dönem içi değerlendirmesine ayrılan puan Pre-elementary düzey için 120, Elementary ve Intermediate düzey için 125 olarak belirlenmiştir. Pre-elementary düzeyde 80 puan ara sınavlara, 40 puan portfolyoya, Elementary ve Intermediate düzeyde ise 90 puan ara sınavlara, 35 puan portfolyoya ayrılmıştır. Anket uygulanan hazırlık sınıfı öğrencilerinin üçte ikisi, görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğu Yazma dersinin değerlendirmesine ayrılan toplam puanı yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanları da bu konuda öğrencilerle aynı fikre sahiptir. Toplam puana ilişkin herhangi bir sorunun bulunmadığı düşünülebilir.

Ara sınavlara ayrılan puanı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yine üçte ikisi ve görüşmeye katılan tüm hazırlık sınıfı öğrencileri yeterli bulmaktadır. Bu konuda, öğretim elemanları da öğrencilerle paralel düşünmektedir. Anket uygulanan ve görüşmelere katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarısı portfolyo değerlendirmesine ayrılan puanı yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının da yarısı portfolyo değerlendirmesine ayrılan puanı yeterli bulduklarını dile getirmiştir. Song ve August'un (2002), Kingsborough Community College'de yaptıkları çalışma, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, yazma becerilerini değerlendirmede portfolyoların kullanılmasının önemini gösterir niteliktedir. ENG C2 dersini, portfolyo ile değerlendirilen grubu oluşturan 103 öğrencinin % 78'i, portfolyo ile

değerlendirilmeyen, standart bir test olan CUNNY WAT ile değerlendirilen grubu oluşturan 107 öğrencinin % 38'i başarı ile tamamlamıştır. Portfolyo ile değerlendirilen grubun, değerlendirilmeyen gruptan iki kat daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bütüncül puanlanan ve zamana dayalı sınavların öğrenciler için zor, hatta adil olmadığını savunan Song ve August'un (2002: 72), öğrencilerin verilen kısıtlı süre içerisinde, tek bir taslakta, hem dilbilgisel hem de yazım teknikleri bağlamında mükemmele ulaşmalarını beklemenin yanlış olacağını vurgulamışlardır. Regular Yazma dersinde öğrenciler hem yazılı sınav hem de portfolyolarla değerlendirilmektedirler. Komite üyeleri portfolyo değerlendirmesine büyük önem verdiklerini ve bu değerlendirme için ayrılan puanı arttırdıklarını belirtmişler ancak puanı daha fazla arttırmanın bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceğini aşağıdaki sözleriyle açıklamışlardır.

Yeterli. Öğrendiklerini uygulamaları için yeterli. Dağılımı da bence iyi. Portfolyoları daha da çok önemsiyoruz ama bir yandan da evde yazıldığı için bu denge iyidir. (KÜ 1)

Belki biraz daha fazla olabilir (portfolyo puanı) ama çocuklar çok da başarılı olmadıkları için daha fazla olması çocukların aleyhine olabilir. O yüzden bu dağılım uygundur. (KÜ 2)

Final sınavında Yazma dersinin değerlendirmesine ayrılan puan, hazırlık sınıfı öğrencilerinin üçte ikisi tarafından yeterli bulunmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı puanın yeterli bulduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanlarının da çoğunluğu bu puanı uygun bulduğunu ifade etmiştir. Genel olarak, final sınavında Yazma dersi değerlendirmesine ayrılan puanın hem öğrenciler hem de öğretim elemanlarınca yeterli bulunduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır. Sonuçlar, programın dört ögesi etrafında özetlenmiş ve sunulmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik, hem de konuyla ilgili ileride yapılabilecek araştırmalar için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1 Sonuçlar

Araştırma bulguları çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda, “hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme alt başlıkları altında sunulmuştur.

6.1.1. Hedef

1. Anketten elde edilen bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi, öğretim elemanları tarafından bilgilendirildiklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencisinin çoğunluğu bilgilendirildiklerini ifade ederken, bölüm öğrencisinin çok az bir bölümü hedefler konusunda öğretim elemanı tarafından sözlü olarak bilgilendirildiklerini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretim elemanının yarısı öğrencilerini hedefler konusunda bilgilendirdiklerini belirtmiştir.
2. Hazırlık sınıfı öğrencileri ve bölüm öğrencilerinin çoğunluğu “kısmen” de olsa yazma becerilerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu da öğrencilerin yazma becerilerini kazandıkları yönünde görüş bildirmiştir.
3. Yazma becerilerinin kazanılamamasının nedenlerine ilişkin olarak, ankete katılan hazırlık sınıfı öğrencileri gerekli motivasyonlarının olmamasını gösterirken, bölüm öğrencileri ise İngilizce düzeyinin kendileri için düşük kaldığını ve içeriğin ihtiyaçlarını karşılamadığını dile getirmiştir. Öğretim

elemanları da neden olarak, içeriğin çok güdümlü (guided) olduğunu ifade etmiştir.

6.1.2. İçerik

1. Hem anketlerden hem de görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğunun, programın içerik ögesine ilişkin bilgilendirildiğini ifade ettiği görülmektedir. Ancak, görüşmelerde öğretim elemanlarının sadece yarısı öğrencilerini bu konuda bilgilendirdiklerini dile getirmiştir. Bölüm öğrencilerinin ise üçte biri içerik konusunda bilgilendirildiklerini belirtmiştir.
2. Yazma dersinde her bir konuya ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına ilişkin olarak, anketlerden elde edilen bulgulara göre, tüm düzeylerdeki hazırlık sınıfı öğrencileri *Essay Writing* konusuna ayrılan süreyi yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Düzeylere göre incelendiğinde, *Descibing Objects and How Things Work* konusu Pre-elementary düzeyde, *Graphs* konusu Elementary düzeyde en az süre ayrılan konular olarak gösterilmiştir. Öğretim elemanının neredeyse tamamı konulara ayrılan süreyi yeterli bulduklarını belirtmiştir.
3. Anket uygulanan ve görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencileri ve görüşme yapılan bölüm öğrencileri, Yazma dersinde yazarken en çok zorlandıkları konunun *Essay Writing* olduğunu belirtmiştir.
4. Yazma dersinde yapılan araştırma sayısı, hazırlık sınıfı öğrencileri, bölüm öğrencileri ve öğretim elemanları tarafından yeterli bulunmuştur.
5. Yazma dersinde yapılan araştırmalara ayrılan süre, anket uygulanan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin yarısı tarafından yeterli bulunurken, görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının neredeyse tamamı süreyi yeterli bulduklarını belirtmiştir.
6. Yazma dersinde öğrencilere yazmaları için verilen konuları, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarıdan fazlası güncel bulmadığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarıya yakını konuları güncel bulmamıştır. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin de yarısı konuları güncel bulmadığını dile getirmiştir.

7. Yazma dersinde öğrencilere yazmaları için verilen konuları, anket uygulanan hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu ilginç bulmamıştır. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin dörtte biri konuların genel olarak ilginç olmadığını dile getirirken, yarısı bazı konuların ilgilerini çektiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin yarıya yakını konuları ilginç bulmadığını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının üçte biri konuları ilgi çekici bulunduğunu söylerken, çoğunluğu konuların kısmen ilgi çekici olduğunu belirtmiştir.
8. Anket uygulanan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarıdan fazlası Yazma dersinde verilen alıştırmaların İngilizce düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin neredeyse tamamı, görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının da çoğunluğu konuların öğrencilerin İngilizce düzeylerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

6.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

1. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu Yazma dersi işlenirken süreç yaklaşımının takip edildiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin beşte biri ise bazı basamakların atlandığını belirtmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinden yarıya yakını sürecin takip edildiğini belirtmiş, yarıdan biraz fazlası ise bazı basamakların atlandığını ifade etmiştir. Görüşmelere katılan öğretim elemanları ise hiçbir basamağı atlamadıkları yönünde görüş bildirmiştir.
2. Bazı basamakların atlandığını ifade eden hazırlık sınıfı öğrencilerinin dörtte üçü bu basamağın, üçüncü taslağın yazımı aşaması olduğunu belirtmiştir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin çok küçük bir bölümü ise arkadaş kontrolü basamağının atlandığı yönünde görüş bildirmiştir.
3. Anketlerden elde edilen bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin süreçte en çok zorlandıkları basamak fikir üretme basamağıdır. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencisinin neredeyse tamamı fikir üretme basamağında, grup ya da sınıf çalışmasıyla beyin fırtınası tekniğini kullanarak fikir ürettiklerini belirtmiştir. Görüşmelere katılan bölüm öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu da, genelde grup çalışması yaparak fikir ürettiklerini dile getirmiştir. Öğretim elemanlarının

çoğunluğu fikir üretme basamağına beyin fırtınası tekniği ile başladıklarını ve bunu genellikle grup ya da sınıf çalışması olarak yaptıklarını vurgulamıştır.

4. Bazı basamakların atlandığını belirten hazırlık sınıfı öğrencilerinin çok küçük bir bölümü bu basamağın organizasyon basamağı olduğunu ifade etmiştir. Bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık altıda biri bu basamakta zorlandığını belirtmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin dörtte biri bu basamağın atlandığını ifade ederken, öğrencilerin çoğunluğu bu basamakta ana ve yardımcı fikirleri taslak olarak kağıda döktüklerini dile getirmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinden büyük çoğunluğu bu basamağı takip ettiklerini ve taslak oluşturduklarını söylemiştir. Öğretim elemanının çoğunluğu organizasyon aşamasını takip ettiklerini belirtirken, dörtte biri bu aşamayla ilgili hiçbir görüş bildirmemiştir.
5. Süreç yazım yönteminin basamaklarından biri olan arkadaş kontrolü basamağı, bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğu tarafından takip edilmektedir. Arkadaş kontrolünün bazen yapıldığını ya da hiç yapılmadığını belirten hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğu bunun nedeni olarak, arkadaş kontrolünün gerektiği gibi yapılmamasını işaret etmiştir. Bu öğrencilerin yarısı arkadaş kontrolünün yararına inanmadığını belirtirken, yarısından biraz fazlası gerekli olduğunu düşünmemektedir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğu, kitaptaki kontrol listesini kullanarak arkadaş kontrolü yaptıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin çoğunluğu basamakla ilgili olarak olumlu yönde görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin dörtte biri arkadaş kontrolünün yapılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin üçte biri bu basamağın faydalı olduğunu, dörtte biri hiçbir faydasının olmadığını, altıda biri ise gerektiği gibi yapıldığında faydalı olabileceğini söylemiştir. Öğretim elemanlarının tümü bu basamağı yaptıklarını belirtmiş, ancak dörtte biri bunun öğrenciler için faydası olduğunu düşünmediklerini sözlerine eklemiştir.
6. Anketten elde edilen bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin neredeyse tamamı, öğretim elemanı kontrolünün yapıldığını söylemiştir. Bu öğrencilerin, çok büyük bir bölümü bu kontrolün semboller kullanılarak, dörtte üçü yönlendirici notlar kullanılarak, çok küçük bir bölümü ise hataların üzeri çizilip

yerine doğrusu yazılarak yapıldığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin tamamı öğretim elemanı kontrolünün yapıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin de büyük bir bölümü kontrolün semboller ve yönlendirici notlar kullanılarak yapıldığını dile getirmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin tamamı öğretim elemanı kontrolünün yapıldığını belirtirken, yarıdan fazlası bu kontrolün semboller, yönlendirici notlar kullanılarak ve hataların üzeri çizilip yerine doğrusu yazılarak yapıldığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının tamamı sembolleri kullandıklarını dile getirmişlerdir.

7. Anketten elde edilen bulgular, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dörtte üçünün yazma becerilerini kazandırmada, süreç yaklaşımını yardımcı bulduklarını göstermektedir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğu da Yazma dersinde süreç yaklaşımı kullanılmasının uygun olduğunu dile getirmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin büyük çoğunluğu da hazırlık sınıfı öğrencileri ile aynı fikirdedir. Öğretim elemanlarının tamamı dersin bu yaklaşıma göre işlenmesinin uygun olduğu yönünde görüş birliğine varmıştır.
8. Bulgulara göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarıdan fazlası Yazma dersinde okutulan kitaptaki konuları açık ve anlaşılabilir bulduğunu, yarısı ise konu anlatımlarını yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin dörtte üçü kitapta kullanılan dilin İngilizce düzeyleri için uygun olduğunu ifade etmiştir. Kitabın görünüşü, öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu tarafından ilginç bulunmamaktadır. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarısı kitabın kendileri için yararlı olduğunu ifade ederken, bölüm öğrencisinin sadece üçte biri kitabın yararlı olduğu görüşündedir. Öğretim elemanlarının yarısı kitabın öğrenciler için yararlı olduğunu dile getirmiştir. Öğretim elemanlarının dörtte biri kitabı içerik ve biçim açısından yeterli bulmadıklarını belirtmiştir.
9. Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, Yazma dersinde, film, video, tepegöz, projeksiyon ve ses kayıtları kullanılmamıştır. Öğrencilerin çok küçük bir bölümü derste kitap dışında resim, gazete, dergi ve gerçek obje kullanıldığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan bölüm öğrencilerinin büyük çoğunluğu da kitap dışında herhangi bir materyal

kullanılmadığı görüşündedir. Öğretim elemanının dörtte üçü derste nadiren de olsa resim, gerçek obje ve dergi kullandıklarını belirtmiştir.

6.1.4. Değerlendirme

1. Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin neredeyse dörtte üçü ara sınavlarda verilen süreyi yeterli bulduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sınavların sayısını yeterli bulduğunu ve hatalarının sınav kağıtları üzerinde gösterildiğini ifade etmiştir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin dörtte üçüne yakını, öğretim elemanlarının sınav kağıtları hakkında eleştiride bulunduğunu söylerken, büyük çoğunluğu öğretim elemanlarının sınavlarını tarafsız olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencileri ve bölüm öğrencilerinin çoğunluğu sınavlara ayrılan süreyi yeterli bulduklarını dile getirmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve bölüm öğrencilerini çoğunluğu öğretim elemanlarından sınavlara ilişkin geribildirim aldıklarını belirtmiştir.
2. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin tamamına yakını portfolyoların düzenli olarak değerlendirildiğini, büyük bir çoğunluğu bu değerlendirmenin adil olarak yapıldığını ve yaklaşık dörtte üçü bu değerlendirmede kullanılan ölçütleri bildiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin tamamı portfolyoların değerlendirildiğini belirtmiş ve öğrencilerin çoğunluğu bu değerlendirmede kullanılan ölçütleri bildiğini dile getirmiştir. Bölüm öğrencilerin neredeyse tamamı öğretim elemanlarının portfolyoları değerlendirdiğini belirtirken, çok büyük bir bölümü değerlendirme ölçütlerini bilmediğini vurgulamıştır.
3. Anketten elde edilen bulgulara göre, dönem içinde Yazma dersinin değerlendirmesine ayrılan toplam puanı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçü yeterli bulmaktadır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yine yaklaşık dörtte üçünün ara sınav değerlendirmesine ayrılan puanı, yarıdan fazlasının portfolyo değerlendirmesine ayrılan puanı, beşte üçünden fazlasının final sınavında Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puanı yeterli buldukları görülmektedir. Görüşme yapılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük

bir bölümü, bölüm öğrencilerinin yarıdan fazlası Yazma dersinin değerlendirmesine ayrılan toplam puanı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin tümü, bölüm öğrencilerinin neredeyse tamamı ara sınav değerlendirmesine ayrılan puanı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğu, bölüm öğrencilerinin dörtte biri portfolyo değerlendirmesine ayrılan puanı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yarısı, bölüm öğrencilerinin yarıdan biraz azı final sınavında Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puanı yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puanı yeterli bulduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanlarının yarısı ara sınav ve portfolyo puan dağılımını uygun bulduklarını söylemiştir. Final sınavında Yazma dersinin değerlendirmesine ayrılan puanı, öğretim elemanlarının çoğunluğu yeterli bulmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda, uygulamaya yönelik öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Programın hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkarılması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması lazımdır (Demirel, 2006;74). Bulgular, yazma dersi programı geliştirme aşamasında bu çalışmanın yapılmadığını göstermektedir. Ayrıca Demirel'e göre (2006;74), ihtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ve hedeflerin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur. Öğrencilerin ihtiyaçlarının ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi için, hazırlık sınıfı bünyesindeki ve öğrencilerin program sonrası devam ettikleri bölümlerdeki tüm program katılımcılarının yer alacağı bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılması gerekmektedir. Daha sonra, program hedeflerinin, içeriğin, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinin yer aldığı yazılı bir programın hazırlanmasının ve bunun öğretim elemanları ve

öğrencilerle paylaşılmasının, öğretim faaliyetlerinin bütünlük içinde yürütülmesi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

2. Konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanması içeriğin düzenlenmesindeki temel ilkelerdendir (Demirel, 2006: 126). Ancak bulgular bazı konuların içerikteki sıralanışının bu ilkelere uymadığını göstermektedir. Bu nedenle, içerik tekrar gözden geçirilmeli ve konu sıralamasındaki gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Demirel'e göre (2006: 126), içerik öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Bu nedenle içeriğe öğrencilerin bölümlerine yönelik konuların ve bölümlerinde kullanabilecekleri farklı yazma şekillerinin (rapor, sunum, vb) eklenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
3. Anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular, ders kitabının içeriğindeki bazı konuların güncel olmadığını, dolayısıyla öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde, bu durumun öğrencilerde güdülenme eksikliğine yol açtığı belirlenmiştir. Ülgen'e göre (1997: 64), ilgi, güdülenmeyi sağlayan özendirici bir öğedir. Öğrenci ilgi duyduğu konuya daha çok zaman ayırır ve üzerinde daha çok çalışır. Bu nedenle, ders kitabındaki konuların gözden geçirilmesi ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları yönünde gerekli güncellemelerin yapılması gerekmektedir.
4. Yazma becerisini kazandırmada süreç yaklaşımının benimsenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Ancak, bulgular "arkadaş kontrolü" basamağının bazı sınıflarda atlandığı göstermektedir. Bazı öğrenci ve öğretim elemanları bu basamağı gereksiz ve vakit kaybı olarak nitelendirmektedirler. Oysa ki, arkadaşının kağıdını değerlendiren öğrenci, kendi kağıdına da eleştirel gözle bakmayı öğrenebilir. Bu nedenle, basamağın öneminin, öğretim elemanları tarafından vurgulanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
5. Araştırma sonucunda, Yazma dersinde kullanılan kitabın görsel açıdan öğrencilerin ilgisini çekmediği ve konu anlatımlarının öğrenciler tarafından yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nin 5. maddesine göre, kitaplarda aranacak özellikler arasında, kitaptaki konuların anlaşılabilirliği ve kitabın estetik bakımdan yeterli olması yer almaktadır (Kaya, 2006: 92). Dolayısıyla, kullanılan kitabın biçim ve içerik

açısından değerlendirilmesinin ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli değişiklik ve düzenlemelerin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

6. Hazırlık sınıfında, Pre-elementary, Elementary ve Intermediate olmak üzere üç ayrı düzeyde öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hangi düzeyde öğrenim görecekları, öğretim yılı başında yapılan seviye belirleme sınavı ile belirlenmektedir. Ancak, Yazma dersinde, Elementary ve Intermediate düzey öğrencileri aynı kitabı kullanmaktadırlar. Pre-elementary düzeyde de, bir konu (Graphs) eksik olarak ve bazı alıştırmalar farklılaştırılarak yine aynı kitap kullanılmaktadır. Öğretim materyallerinde en önemli ölçütlerden biri, materyalin öğrenci gereksinimlerine uygunluğudur. Materyal hazırlanırken, öğrencilerin bilgileri, yetenekleri, ilgileri ve güdülenmişlik düzeyleri göz önüne alınmalıdır (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2004: 29). Bu nedenle, düzeyleri birbirinden farklı olan bu üç grupta, farklı kitapların hazırlanıp kullanılması daha uygun olabilir.
7. Araştırmada, ders kitabı dışında görsel ya da işitsel materyal kullanımının çok az olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa görsel materyal kullanımının öğrenme üzerinde çok olumlu etkileri vardır. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı'ya göre (2004: 30), “görsel materyaller, öğrenenin dikkatini çekip güdülerler, dikkati canlı tutarlar, kavramları somutlaştırır ve anlaşılmasını kolaylaştırırlar, öğrenenin duygusal tepkiler vermesini sağlarlar”. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının ders kitabının yanı sıra, diğer materyalleri kullanmalarının öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve öğrenme düzeyini arttıracığı düşünülmektedir.
8. Görüşmeler sırasında, öğretim elemanlarının çoğunun, ara sınav ve portfolyo değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin olarak olumlu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretim elemanları tarafından verilen örnekler (bkz. sayfa 125) göz önüne alındığında özellikle ara sınav değerlendirmesinde kullanılan puanlama yönergesinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örnekte de görüldüğü üzere, puanlama sistemi başarılı öğrenci ile başarısız öğrenci arasındaki farkı ortaya koyamamaktadır. Oysa performans düzeylerine göre belirlenen puan düzeylerinin farklılığı açıkça anlaşılabilir (Moskal, 2003; akt. Kan, 2006: 342). Ayrıca, Moskal'a (2003) göre, puanlama yönergesindeki ölçütlerin ifadesi açık ve anlaşılır olmalıdır (Moskal, 2003; akt.

Kan, 2006: 342). Ancak kullanılan portfolyo rubriklerinde, “bazı”, “birkaç” gibi belirsiz ifadeler yer almaktadır. Dolayısıyla, kullanılan rubriklerin, belirtilen eksiklikleri ortadan kaldırmak için tekrar geliştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Yazma dersi programının değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Ancak hazırlık sınıfında, Okuma, Dinleme ve Dilbilgisi dersleri de vardır. Bu derslerin programları da değerlendirilebilir ve aralarında nasıl bir ilişki olduğu ortaya çıkarılabilir. Bu şekilde, Regular grup ile ilgili daha bütüncül bir resim çizilebilir.
2. Bu çalışmada, Yazma dersi programı öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Programın etkililiğini de değerlendirmek için, hedefler belirlendikten sonra, yeni rubrikler geliştirilip, erişime bakarak nicel bir değerlendirme yapılabilir.
3. Günümüzde Yazma dersi pek çok üniversitenin hazırlık birimleri tarafından verilmektedir. Farklı hazırlık birimlerinin Yazma dersi programları incelenip, bu çalışmada elde edilen bulgularla karşılaştırılabilir. Bunun Yazma dersi programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil üzerine*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Alexander, L. G. (1974). *Practice and process: An integrated course for pre-intermediate students*. London: Longman Group Limited.
- Atkinson, D. (2003a). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Journal*, 12, 3-15.
- Atkinson, D. (2003b). Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Journal*, 12, 46-63.
- Barrow, J. (1997). A writing supporting tool with multiple views. *Computers and the Humanities*, 31, 13-30.
- Bayrak, B ve Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 137-154.
- Brammer, C. ve Rees, M. (2007). Peer review from the students' perspective: Invaluable or invalid? *Composition Studies*, 35 (2), 71-85.
- Breen, M. P. ve Candlin, C. N. (2000). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Bulunduğu Eser: Hall, D. R. ve Hewings, A. (Eds.), *Innovation in English language teaching: A reader*. Florence, USA: Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An introduction to language pedagogy* (1st ed.). New York: Regents/Prentice Hall.
- Brumfit, C. J. (1978). *Teaching English as a second language*. London: RoutledgeFalmer.

- Bruton, A. (2005). Process writing and communicative-task-based instruction: Many common features, but more common limitations? *TESL-EJ*, 9 (3), 1-30.
<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9>
 Erişim tarihi: 18.04.2009
- Cecil, N. L. (1989). *Freedom fighters: affective teaching of the language arts*. Salem: Sheffield Publishing Company.
- Chen, Y. (2002). The problems of university EFL writing in Taiwan. *The Korea TESOL Journal*, 5 (1), 59-81
http://www.kotesol.org/files/u1/ktj5_allFall2002.pdf
 Erişim Tarihi: 16.05.2008
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-50.
- Çetin, B. ve Kelecioğlu, H. (2004). Kompozisyon tipi sınavlarda kompozisyonun biçimsel özelliklerinden kestirilen puanların anahtarla ve genel izlenimle elde edilen puanlarla ilişkisi. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 19-26.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 9. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007a). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. 11. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007b). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğançay Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 24-39.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Finocchiaro, M. (1969). *Teaching English as a second language: Revised and enlarged*. NY: Harper & Row, Publishers.
- Firkins, A., Forey, G. ve Sengupta, S. (2007). Teaching writing to low proficiency EFL students. *Oxford ELT Journal*, 61 (4), 341-352.
<http://eltj.oxfordjournals.org>
Erişim Tarihi: 17.07.2008
- Flood, J. ve Lapp, D. (1987). *Reading and writing relations*. Bulunduğu Eser: J. R. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning*. Illinois: Eric Clearinghouse
- Gerede, D. (2005). A curriculum evaluation through needs analysis: perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Güllü, A. S. (2007). An evaluation of English program at Kozan Vocational School of Çukurova University: students' point of view. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Harris, K. R., Graham, S., ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Henson, K. T. (2003). *Curriculum planning, integrating multiculturalism, constructivism and education reform* (2nd ed.). Illinois: Waveland Press Inc.
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: practical techniques in vocabulary and grammar*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hoskisson, K. ve Tompkins, G. E. (1987). *Language arts, content and teaching strategies*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Hu, G. (2007). Developing an EAP writing course for Chinese ESL students. *Regional Language Centre Journal*, 38 (1), 67-86.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=2642550>
 Erişim Tarihi: 14.06.2008
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- İleri, C. (1998). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1073.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
<http://www.jlls.org/vol2no2>

Erişim Tarihi: 25.04.2008

Johns, A. M. (1994). *L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition*. Bulunduğu Eser: Kroll, B. (Ed.), *Second language writing, research insights for the classroom*. USA: Cambridge University Pres.

Kan, A. (2006). Ödev ve projeler. Bulunduğu Eser: Atılgan, H. (ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 14. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kelly, A. V. (1999). *The curriculum theory and practice* (4th ed.). Gateshead, Great Britain: Sage Publications Inc.

Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 101-122.

<http://www.jlls.org/vol1no1>

Erişim Tarihi: 25.04.2008

Klein, P. D. (1991). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-261.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.

Lavelle, E. ve Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.

<http://springerlink.com>

Erişim Tarihi: 03.03.2010

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.

Matsuda, P. K. (2003). Process and post-process: a discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12, 65-83.

Miao, Y., Badger, R. ve Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.

Mitchell, R. ve Myles, F. (2000). *Second language learning: key concepts and issues*.

Bulunduğu Eser: Mercer, N. & Candlin, C. (Eds.), *English language teaching in its social context*. London: Routledge.

Morse, J. M. (2003). *Principles of mixed methods and multimethod research design*.

Bulunduğu Eser: Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. CA: Sage Publications.

Muşlu, M. (2007). Formative evaluation of a process-genre writing curriculum at Anadolu University. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6 (2), 1-20.

<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6>

Erişim Tarihi: 01.04.2010

Norton, D. E. (1989). *The effective teaching of language arts* (3rd ed.). Ohio: Merrill Publishing Company.

- Nunan, D. (1989). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Sydney: Prentice Hall.
- Oktar Ergün, D. ve Saraçbaşı, T. (2004). İngilizce hazırlık programı ihtiyaç analizi çalışması. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt IV. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öner, G. (2000). An analysis of the options of instructors and students towards the problems related with writing activities in writing classes. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Örs, M. (2006). An analysis of the preparatory students' attitudes towards the appropriateness of the preparatory school program at the University of Gaziantep. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Patton, Q. P. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.
- Ramirez, X. R. (2005). The teaching of EFL writing at the university of Costa Rica: A comprehensive examination based on ideological model of literacy. *Kanina, Rev. Artes y Letras, University of Costa Rica, Vol. XXXIX (1y2)*, 151-170.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *Oxford ELT Journal*, 61 (2), 100-106.
- <http://eltj.oxfordjournals.org>
- Erişim Tarihi: 17.07.2008

- Reichelt, M. (2005). English language writing instruction in Poland. *Journal of Second Language Writing, 14*, 215-232.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *Oxford ELT Journal, 59 (1)*, 23-30.
<http://eltj.oxfordjournals.org>
 Erişim Tarihi: 18.07.2008
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). Japan: Holt, Rinehart and Winston.
- Sever, S. (1994). Türkçe ğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1*, 121-171.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 1*, 51-66.
- Silva, T. (1994). *Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL*. Bulunduğu Eser: Kroll, B. (Ed.), *Second language writing, research insights for the classroom*. USA: Cambridge University Pres.
- Song, B. ve August, B. (2002). Using portfolios to assess the writing of ESL students: A powerful alternative. *Journal of Second Language Writing, 11*, 49-72.
- Sönmez, V. (2005). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human service evaluations* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimsel ve dilbilimsel temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 465-470.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. Bulunduğu Eser: Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. CA: Sage Publications.
- Tütüniş, B. T. (2000). Content based academic writing. *The Internet TESL Journal*, VI (7).
<http://www.aitech.ac.jp/~itesly>
 Erişim Tarihi: 25.04.2008
- Toker, O. (1999). The attitudes of teaching staff and students towards the preparatory curriculum of the department of foreign languages in University of Gaziantep. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Tong, W. (2007). Teach writing as an ongoing process: tips for EFL learners on reviewing EFL composition. *US-China Foreign Language*, 5 (11), 53-56.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. 3. Baskı. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2008). *Ege Üniversitesinde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi tarafından desteklenen 05EGF003 numaralı proje.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme*. 3. Basım. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Warwick, D. P. ve Lininger, C. A. (1975). *The sample survey: Theory and practice*.

NY: McGraw-Hill.

Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice*. NJ:

Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Yükseköğretim Kurulu (04.12.2008/27074). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil

Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin

Yönetmelik.

<http://www.yok.gov.tr/content/view/471/183/lang,tr/>

Erişim Tarihi: 21.04.2010

Yelesen, D. (2006). An evaluation of the Eng 311, advanced communication skills.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5.

Baskı. Ankara: Seçkin.

You, X. (2004). "The choice made from no choice": English writing instruction in a

Chinese University. *Journal of Second Language Writing*, 13, 97-110.

EK 1**Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin
Görüşme Formu**

Tarih: ___/___/2009
(Başlangıç/Bitiş) ___/___

Saat

Giriş

Merhaba, adım Dilek Canlıer Bekem. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde okutmanım. İngilizce hazırlık sınıfında Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmede verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve isimleriniz gizli kalacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim.

SORULAR

1. Hazırlık sınıfında, dönemin başında yazma dersinin hedefleri hakkında nasıl bilgilendirildiniz? [Öğretim elemanı (sözlü, yazılı), kitap]
2. Hazırlık sınıfında, dönemin başında yazma dersinin içeriği hakkında nasıl bilgilendirildiniz? [Öğretim elemanı (sözlü, yazılı), kitap]
3. Hatırlarsanız, Yazma dersinin içeriği time order, rank order, compare&contrast, describing objects and how they work, cause&effect, process, (graphs) ve essay writing türündeki yazılı anlatım /organizasyon şekillerinden oluşmaktadır. Bu yazılı anlatım/organizasyon şekillerinden yazarken zorlandığınız var mıydı? Neden?
4. Bu içerikte değiştirilmesini ya da içeriğe eklenmesini istediğiniz yazılı anlatım/organizasyon şekilleri var mıydı? Varsa neler?
5. Bu yazılı anlatım/organizasyon şekillerini kullanarak yaptığımız yazma alıştırmalarının sayısını yeterli buldunuz mu?

6. Bu organizasyon şekillerini kullanarak yaptığınız yazma alıştırmalarına sınıf içinde ayrılan süre yeterli miydi?
7. Derste yazmanız için verilen konular ilgi çekici miydi? Değilse neden?
8. Derste yazmanız için verilen konular güncel miydi? Değilse neden?
9. Derste yazmanız için verilen konular İngilizce seviyenize uygun muydu? Değilse neden?
10. Dönemin başında, yazma dersi işlenirken kullanılacak yöntem konusunda nasıl bilgilendirildiniz? [Öğretim elemanı (sözlü, yazılı), kitap]
11. Yazma dersini nasıl işlediğinizi hatırlıyor musunuz? (Yanıt gelmezse) Süreci size kısaca anlatmak isterim. Yazma çalışmasına geçmeden önce yazılacak konu hakkında fikir üretilir, bu fikirler organize edilir. Daha sonra ilk taslak yazılır ve ilk taslak arkadaşınız tarafından kontrol edilir. Bunun ardından ikinci taslak yazılır ve ikinci taslak, öğretim elemanı tarafından kontrol edilir. Bu kontrol sonrası üçüncü taslak yazılır ve tekrar kontrol edilmesi için öğretim elemanına verilir. Siz bu süreci takip ettiniz mi?

Şimdi size bu süreçle ilgili birkaç soru sormak istiyorum;

- a. Fikir üretme aşamasında neler yaptığınızı anlatır mısınız?
 - b. Organizasyon aşamasında neler yaptığınızı anlatır mısınız?
 - c. İlk taslak arkadaşlarınız tarafından nasıl değerlendiriliyordu? Yapılan bu değerlendirme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - d. İkinci taslağı yazarken arkadaşınızın yaptığı değerlendirme sonuçlarını göz önünde bulunduruyor muydunuz? Neden?
 - e. İkinci taslak, öğretim elemanı tarafından kontrol ediliyor muydu? Evet ise, kontrol nasıl yapılıyordu? [Sembollerin kullanımı, hataların direkt düzeltilmesi, yönlendirici notların yazılması]
12. Yazma süreçleri boyunca kullanılan bu yöntem sizce uygun muydu? Uygun değilse, bu yöntemin nasıl uygulanmasını isterdiniz?
 13. Yazma dersinde kullandığınız kitabın size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Yararlı olduysa neden, yararlı olmadıysa neden?
 14. Derste, kitap dışında resim, orjinal metin, ses kayıtları gibi görsel ya da işitsel başka materyal kullanıyor muydu? Kullanıldıysa, bu materyallerden nasıl yararlanılıyordu?
 15. Dönemin başında, yazma dersinin değerlendirilmesi konusunda nasıl bilgilendirildiniz?

16. Yazma dersinde değerlendirmenin nasıl yapıldığını hatırlıyor musunuz? (Yanıt gelmezse) Öğretim yılı boyunca altı ara sınav ve yıl sonunda bir final sınavı aldınız. Buna ek olarak yaptığınız yazma çalışmalarını portfolyoda topluyor ve değerlendiriliyordu. Bir de derse katılım puanınız vardı. Şimdi size bu değerlendirme ile ilgili birkaç soru sormak istiyorum;
- Portfolyoda neler yer alıyordu?
 - Portfolyo nasıl değerlendiriliyordu? [Kim tarafından?, Ne zaman?, Hangi ölçütlere göre?]
 - Ara sınavlar ve final sınavında, derste öğrendiğiniz yazma becerilerini kullandığınızı düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden?
 - Ara sınavlar ve final sınavında verilen sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Ara sınavlardan sonra öğretim elemanından geri bildirimini nasıl aldınız?
17. Dönem içinde, değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Yazma dersine 125 puan ayrılmıştı.6 ara sınava ayrılan puan 105, portfolyo puanı 10, derse katılım puanı 10 du. Bu dağılımı nasıl değerlendiriyorsunuz?
18. Dönem sonunda yapılan final sınavı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu 100 puan içinde, Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puan 20 dir. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?
19. Hazırlık sınıfında gördüğünüz yazma dersinin sonucunda, sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden?
20. Hazırlık sınıfında gördüğünüz yazma dersinin, bölümünüzde aldığınız İngilizce derslere bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden? Yazma dersinin katkı sağlaması için siz ne önerirsiniz?
21. Bölümünüzdeki derslerde İngilizce yazarken sizi en çok zorlayan ne oluyor? Neden? [Konu hakkında fikir üretmek, fikirleri organize etmek, kelime bilgisi, gramer bilgisi]
22. Bölümünüzde İngilizce dersi alıyor musunuz, ya da aldınız mı? Almakta olduğunuz ya da aldığınız dersler nelerdir? Bu dersler sizce İngilizce yazmanızda katkıda bulunuyor mu? Bulunmuyorsa neden?
23. Hazırlık sınıfında uygulanan yazma dersiyle ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve öneriniz var mı?

EK 2**Hazırlık Sınıfında Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin Görüşme Formu**

Tarih: ___/___/2009
(Başlangıç/Bitiş) ___/___

Saat

Giriş

Merhaba, adım Dilek Canlıer Bekem. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde okutmanım. İngilizce hazırlık sınıfında Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmede verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve isimleriniz gizli kalacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim.

SORULAR

1. Hazırlık sınıfında, dönemin başında yazma dersinin hedefleri hakkında nasıl bilgilendirildiniz? [Öğretim elemanı (sözlü, yazılı), kitap]
2. Hazırlık sınıfında, dönemin başında yazma dersinin içeriği hakkında nasıl bilgilendirildiniz? [Öğretim elemanı (sözlü, yazılı), kitap]
3. Hatırlarsanız, Yazma dersinin içeriği time order, rank order, compare&contrast, describing objects and how they work, cause&effect, process, (graphs) ve essay writing türündeki yazılı anlatım/organizasyon şekillerinden oluşmaktadır. Bu yazılı anlatım/organizasyon şekillerinden yazarken zorlandığınız var mıydı? Neden?
4. Bu içerikte değiştirilmesini ya da içeriğe eklenmesini istediğiniz yazılı anlatım/organizasyon şekilleri var mıydı? Varsa neler?
5. Bu yazılı anlatım/organizasyon şekillerini kullanarak yaptığınız yazma alıştırmalarının sayısını yeterli buldunuz mu?

6. Bu yazılı anlatım/organizasyon şekillerini kullanarak yaptığınız yazma alıştırmalarına sınıf içinde ayrılan süre yeterli miydi?
7. Derste yazmanız için verilen konular ilgi çekici miydi? Değilse neden?
8. Derste yazmanız için verilen konular güncel miydi? Değilse neden?
9. Derste yazmanız için verilen konular İngilizce seviyenize uygun muydu? Değilse neden?
10. Dönemin başında, yazma dersi işlenirken kullanılacak yöntem konusunda nasıl bilgilendirildiniz? [Öğretim elemanı (sözlü, yazılı), kitap]
11. Yazma dersini nasıl işlediğinizi hatırlıyor musunuz? (Yanıt gelmezse) Süreci size kısaca anlatmak isterim. Yazma çalışmasına geçmeden önce yazılacak konu hakkında fikir üretilir, bu fikirler organize edilir. Daha sonra ilk taslak yazılır ve ilk taslak arkadaşınız tarafından kontrol edilir. Bunun ardından ikinci taslak yazılır ve ikinci taslak, öğretim elemanı tarafından kontrol edilir. Bu kontrol sonrası üçüncü taslak yazılır ve tekrar kontrol edilmesi için öğretim elemanına verilir. Şimdi size bu süreçle ilgili birkaç soru sormak istiyorum;
 - a. Fikir üretme aşamasında neler yaptığınızı anlatır mısınız?
 - b. Organizasyon aşamasında neler yaptığınızı anlatır mısınız?
 - c. İlk taslak arkadaşlarınız tarafından nasıl değerlendiriliyordu? Yapılan bu değerlendirme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - d. İkinci taslağı yazarken arkadaşınızın yaptığı değerlendirme sonuçlarını göz önünde bulunduruyor muydunuz? Neden?
 - e. İkinci taslak, öğretim elemanı tarafından kontrol ediliyor muydu? Evet, ise, kontrol nasıl yapılıyordu? [Sembollerin kullanımı, hataların direkt düzeltilmesi, yönlendirici notların yazılması]
12. Yazma süreçleri boyunca kullanılan bu yöntem sizce uygun muydu? Uygun değilse, bu yöntemin nasıl uygulanmasını isterdiniz?
13. Yazma dersinde kullandığınız kitabın size yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Yararlı olduysa neden, yararlı olmadıysa neden?
14. Derste, kitap dışında resim, orjinal metin, ses kayıtları gibi görsel ya da işitsel başka materyal kullanıyor muydu? Kullanıldıysa, bu materyallerden nasıl yararlanılıyordu?
15. Dönemin başında, yazma dersinin değerlendirilmesi konusunda nasıl bilgilendirildiniz?

16. Yazma dersinde değerlendirmenin nasıl yapıldığını hatırlıyor musunuz? (Yanıt gelmezse) Öğretim yılı boyunca altı ara sınav aldınız ve yılsonunda bir final sınavı alacaksınız. Buna ek olarak yaptığınız yazma çalışmalarını portfolyoda toplanıyor ve değerlendiriliyordu. Şimdi size bu değerlendirme ile ilgili birkaç soru sormak istiyorum;
- a. Portfolyoda neler yer alıyordu?
 - b. Portfolyo nasıl değerlendiriliyordu? [Kim tarafından?, Ne zaman?, Hangi ölçütlere göre?]
 - c. Ara sınavlarda, derste öğrendiğiniz yazma becerilerini kullandığınızı düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden?
 - d. Ara sınavlarda verilen sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - e. Ara sınavlardan sonra öğretim elemanından geri bildirim nasıl aldınız?
17. Dönem içinde, değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Yazma dersine 125 (PE 120) puan ayrılmıştı.6 ara sınava ayrılan puan 90 (PE 80), portfolyo puanı 35 ti (PE 40). Bu dağılımı nasıl değerlendiriyorsunuz?
18. Dönem sonunda yapılan final sınavı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu 100 puan içinde, Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puan 20 dir. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?
19. Hazırlık sınıfında gördüğünüz yazma dersinin sonucunda, sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden?
20. Hazırlık sınıfında gördüğünüz yazma dersinin, kendi bölümünüzde alacağınız derslere katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden?
21. Hazırlık sınıfında uygulanan yazma dersiyle ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve öneriniz var mı?

EK 3**Hazırlık Sınıfında Yazma Dersi Veren Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşme Formu**

Tarih: ___/___/2009
(Başlangıç/Bitiş) ___/___

Saat

Giriş

Merhaba, adım Dilek Canlıer Bekem. Sizin de bildiğiniz gibi Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde okutmanım. Aynı zamanda E.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışması olarak Yabancı Diller Bölümü, İngilizce hazırlık sınıfında, Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesini yapmaktayım.

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmede verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve isimleriniz gizli kalacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim.

SORULAR

1. Bu bölümde kaç yıldır çalışıyorsunuz?
2. Regular grupta kaç yıldır Yazma dersi veriyorsunuz? Hangi düzeylerde ders verdiniz? (Pre- elementary, Elementary, Intermediate)
3. Yazma dersi programı ile ilgili olarak öğretim yılı başında, bölümde bir toplantı yaptınız mı? Eğer toplantı yapıldıysa, bu toplantıda öğretim elemanlarıyla neler paylaşıldı ya da siz neleri paylaştınız, lütfen açıkla mısınız?
4. Öğretim yılı içinde Yazma dersi ile ilgili toplantılar yapılıyor mu? Yapılıyorsa hangi sıklıkta yapılıyor?
Bu toplantılarda neler konuşuluyor?
Sizce bu toplantılar, öğretim elemanı açısından yararlı oluyor mu?

5. Öğretim yılı başında, öğrencilerinizi yazma dersi programı hakkında bilgilendirdiniz mi? Bilgilendirme yapıldıysa hangi bilgiler verildi? (Hedef, içerik, dersin nasıl işleneceği, değerlendirme)
6. Bildiğiniz gibi, Yazma dersinin içeriği time order, rank order, compare&contrast, describing objects and how they work, cause&effect, process, graphs ve essay writing türündeki organizasyon şekillerinden oluşmaktadır. İçerikte yer alan bu organizasyon şekillerinin öğrencilerin günlük ya da ileriye dönük (öğrenim görecekları bölümde ya da iş yaşamlarında) gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyor ya da düşünmüyorsanız neden?
7. Öğrencilerin düzeylerini göz önüne aldığımızda (PE, EL ve INT), bu düzeylerdeki öğrenciler genelde hangi organizasyon şekillerinde zorlanıyor? Neden?
8. Yazma dersinin içeriğine eklenmesini ya da içerikten çıkarılmasını istediğiniz organizasyon şekilleri var mı? Neden?
9. Bildiğiniz gibi, yazma dersi Process Writing yöntemi kullanılarak işleniyor. Siz bu yöntemi nasıl uyguluyorsunuz? Bu yöntemin tüm basamaklarını takip ediyor musunuz? Etmiyorsanız, hangi basamakları atlıyorsunuz? Neden?
10. Yazma süreçleri boyunca kullanılan bu yöntem sizce uygun mu? Uygun değilse, yöntemin hangi aşamaları uygun değil? Siz yazma dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz?
11. Yazma dersinde her bir organizasyon şekline ayrılan süreyi yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız, siz süre için ne tür değişiklikler önerirsiniz?
12. Sınıfta yapılan yazma alıştırmaları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
 Yazma alıştırmalarının sayısı
 Yazma alıştırmalarına sınıf içinde ayrılan süre
 Yazma alıştırmaları için verilen konuların ilgi çekiciliği
 Yazma alıştırmaları için verilen konuların öğrencilerin İngilizce düzeyine uygunluğu
13. Bu zamana değin, verdiğiniz yazma derslerinde Process writing yöntemi dışında başka bir yöntem kullandınız mı? Kullandıysanız hangi yöntemi kullandınız? Bu yöntemle, daha önce kullandığınız yöntemi karşılaştırır mısınız?
14. Yazma dersinde kullanılan ders kitabının yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Yararlıysa neden, yararlı değilse neden?

15. Derste, kitap dışında resim, orjinal metin, ses kayıtları gibi görsel ya da işitsel başka materyal kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız, bu materyallerden nasıl yararlanıyorsunuz?
16. Yazma dersi ile ilgili olarak öğrenci başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
17. Öğrencilerin portfolyolarında neler yer alıyor?
Portfolyoları ne zaman değerlendiriyorsunuz?
Portfolyoları hangi ölçütlere göre değerlendiriyorsunuz?
Sizce bu ölçütler uygun mu? Uygun değilse, siz ne önerirsiniz?
Bu ölçütlere her öğretim elemanı uyuyor mu?
Kendinizin bu ölçütlere göre yansız bir değerlendirme yaptığınızı düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız, neden?
18. Portfolyo ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunuyor musunuz? Geri bildirimde bulunuyor sanız bunu nasıl yapıyorsunuz?
19. Ara sınavları hangi ölçütlere göre değerlendiriyorsunuz?
Tüm sınavlarda aynı ölçütler mi kullanılıyor?
Sizce bu ölçütler uygun mu? Uygun değilse, siz ne önerirsiniz?
Kendinizin bu ölçütlere göre yansız bir değerlendirme yaptığınızı düşünüyor musunuz?
Düşünmüyorsanız, neden?
20. Ara sınavlarla ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunuyor musunuz? Geri bildirimde bulunuyor sanız bunu nasıl yapıyorsunuz?
21. Dönem içinde, değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Yazma dersine 125 (PE 120) puan ayrılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
22. Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan toplam 125 (PE 120) puanın, ara sınav ve portfolyo değerlendirmesine dağılımını uygun buluyor musunuz?
23. Dönem sonunda yapılan final sınavı 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu 100 puan içinde yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan puan 20 dir. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?
24. Öğrencilerinizin, Yazma dersinin sonucunda hedeflenen yazma becerilerini kazandıklarını düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neden?
25. Ekleme istediğiniz başka görüş veya öneriniz var mı?

EK 4**Komite Üyelerine İlişkin Görüşme Formu**

Tarih: ___/___/2009
(Başlangıç/Bitiş) ___/___

Saat

Giriş

Merhaba, adım Dilek Canlır Bekem. Sizin de bildiğiniz gibi Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde okutmanım. Aynı zamanda E.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışması olarak Yabancı Diller Bölümü, İngilizce hazırlık sınıfında, Regular grupta uygulanan Yazma dersi programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesini yapmaktayım.

Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmede verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve isimleriniz gizli kalacaktır.

İzin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim.

SORULAR

1. Bu bölümde kaç yıldır çalışıyorsunuz?
2. Regular grupta yazma dersi verdiniz mi?
Hangi düzeylerde yazma dersi verdiniz? (Pre-elementary, Elementary, Intermediate)
3. Sınav komitesinde kaç yıldır çalışıyorsunuz?
4. Bu komitenin işlevini tanımlar mısınız?
5. Yazılı sınavlar nasıl hazırlanıyor?
Sınav sayısı nasıl belirleniyor?
Sınav süresi nasıl belirleniyor?
Sınav konuları nasıl belirleniyor?
Puanlama yönergesi nasıl hazırlanıyor?
Puanlama yönergesindeki ölçütler neye göre belirleniyor?
Puanlama yönergesinde neler yer alıyor?

Tüm sınavlar için ayrı yönergeler hazırlanıyor mu?

6. Yazılı sınavlar kullanılmadan önce uzman kanısı alınıyor mu? Alınıyorsa, nasıl?
7. Dönem içinde, değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Yazma dersine 125 (PE 120) puan ayrılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. Yazma dersinin değerlendirilmesine ayrılan toplam 125 (PE 120) puanın, ara sınav ve portfolyo değerlendirmesine dağılımını uygun buluyor musunuz?
9. Öğretim elemanları yazılı sınavları sizin verdiğiniz puanlama yönergesine göre mi değerlendiriyorlar?
10. Siz öğretim elemanlarının yazılı sınavları objektif olarak değerlendirdiklerini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız neden, düşünmüyorsanız neden?
11. Öğretim elemanları yazılı sınavları değerlendirirken genelde ne gibi sorunlarla karşılaşıyorlar ya da sizlere ne gibi sorunlarını iletiyorlar? Size iletilen bu sorunları gidermek için neler yapıyorsunuz?
12. Portfolyoda yer alan konular nasıl belirleniyor?
Portfolyolar ne zaman değerlendiriliyor?
Portfolyolar nasıl değerlendiriliyor?
Puanlama yönergesi nasıl hazırlanıyor?
Puanlama yönergesinde neler yer alıyor?
Tüm konular için ayrı yönergeler hazırlanıyor mu?
13. Öğretim elemanlarının portfolyoları objektif olarak değerlendirdiklerini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız neden, düşünmüyorsanız neden?
14. Program tasarlanırken nasıl bir çalışma yapıldı?
Kimler görev aldı?
İhtiyaç analizi yapıldı mı? Yapıldıysa, nasıl?
Öğrencilerinizin öğrenim görecekları fakülte ve bölümlerdeki öğretim görevlilerinin programla ilgili fikirleri alındı mı?
Program tasarlanırken temele alınan dil öğretim yaklaşımı/yaklaşımları var mıydı?
Varsa, neden bu yaklaşım/yaklaşımlar tercih edildi?
Programı tasarlarırken başka bir program örnek alındı mı? Alındıysa, neden o program örnek alındı?
Hedefler nasıl belirlendi? Bu hedefler nedir?
İçerik nasıl belirlendi?
Öğretim yaklaşımı olarak neden Process Writing seçildi?
15. Programı tasarlarırken ne tür zorluklarla karşılaştınız? Bunları çözmek için neler yaptınız?

16. Asıl uygulamaya geçirilmeden önce, programın deneme uygulaması yapıldı mı?
Yapıldıysa, nasıl?
Ne kadar süreyle?
Deneme uygulaması sonrası değişiklikler ve düzenlemeler yapıldı mı?
17. Yazma dersi programı, somut olarak neleri içermektedir? (hedefler, içerik, dersin işlenmesinde kullanılacak yöntemler, değerlendirme)
Bu program öğretim elemanlarına veriliyor mu?
Bu program öğrencilere veriliyor mu?
18. Yazma dersi programı ile ilgili olarak öğretim yılı başında, bölümde bir toplantı yaptınız mı? Eğer toplantı yapıldıysa, bu toplantıda öğretim elemanlarıyla neler paylaşıldı?
19. Öğretim yılı içinde Yazma dersi ile ilgili toplantılar yapılıyor mu? Yapılıyorsa, hangi sıklıkta yapılıyor?
Bu toplantılarda neler konuşuluyor?
Öğretim elemanları bu toplantılara düzenli olarak katılıyorlar mı?
Sizce bu toplantılar öğretim elemanları için yararlı oluyor mu? Neden?
Bu toplantılarda, öğretim elemanlarından programla ilgili geri bildirim alıyor musunuz? Alıyorsanız, bu geri bildirimler değerlendiriliyor mu? Nasıl?
20. Yazma dersi programı kaç yıldır uygulanıyor?
21. Bu süre içinde programla ilgili sorunlar yaşandı mı? Yaşandıysa, bu sorunları çözmek için neler yapıldı?
22. Yazma dersinde kullanılan kitap nasıl hazırlandı?
23. Yazma dersinde kullanılan kitap kaç yıldır okutuluyor? Bu süre içinde değişiklikler yapıldı mı?
24. Öğrencilerinizin fakülte ve bölümlerindeki öğretim görevlilerinden, yazma becerilerine ilişkin herhangi bir eleştiri ya da öneri geliyor mu? Geliyorsa, bunlar nelerdir? Bunları nasıl değerlendiriyorsunuz?
25. Ekleme istediğiniz başka görüş ya da önerileriniz var mı?

EK 5**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

Sevgili Arkadaşlar,

İngilizce hazırlık sınıflarında Regular grupta uygulanmakta olan Writing dersi programının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yürütmekteyim. Bu anket Writing dersine ilişkin görüşlerinizi alabilmek için hazırlanmıştır.

Anketle toplanacak bilgiler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Adınızı-soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Maddeleri yanıtlarken göstereceğiniz içtenlik ve özen, araştırmanın gerçek durumu ortaya koyabilmesi açısından son derece önemlidir. Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Dilek Canlıer Bekem

E.Ü. Yabancı Diller Bölümü

A. Kişisel Bilgiler

1. Fakülteniz	:
2. Bölümünüz	:
3. Grubunuz	: 1. PE () 2. EL () 3. INT ()
4. Cinsiyetiniz	: 1. Erkek () 2. Kız ()
5. Bitirdiğiniz Lise:

B. Writing Dersinin Hedeflerine İlişkin Sorular

- 6. Dönem başında, Writing dersinde, aşağıda belirtilen program öğeleri hakkında bilgi verilip verilmediğini, öğelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

		Evet	Hayır
1	Hedef (Kazandırılacak yazma becerileri)		
2	İçerik (Konular listesi)		
3	Öğrenme-öğretme süreçleri (Dersin nasıl işleneceği)		
4	Değerlendirme (Dersin nasıl değerlendirileceği)		

- 7. Dönemin sonunda sizin için gerekli olan yazma becerilerini kazandığınızı düşünüyor musunuz?**

1. Evet () 2. Kısmen () 3. Hayır ()

- 8. Yanıtınız “Kısmen” ya da “Hayır” ise, bunun nedeni sizce ne olabilir? Lütfen aşağıda verilen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

		Evet	Kısmen	Hayır
1	İngilizce düzeyim yazma becerilerini kazanmak için uygun değildi.			
2	Bu dersin işlenişi yazma becerilerini kazandırmak için uygun değildi.			
3	Bu dersi başka bir öğretim elemanı verseydi, yazma becerilerini kazanabilirdim.			
4	Yazma becerileri ihtiyacıma yönelik değildi.			
5	Yazma becerilerini kazanmak için gerekli olan motivasyonum yoktu.			
6	Bu derse ayrılan süre yazma becerilerini kazanmak için yeterli değildi.			
Başka (belirtiniz)				

C. Writing Dersinin İçeriğine İlişkin Sorular

Bildiğiniz gibi, Writing dersinde *time order*, *rank order*, *describing objects and how they work*, *compare&contrast*, *cause&effect*, *process*, *graphs* ve *essay writing* konularını işlenmektedir. Lütfen bu konularla ilgili olarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

9. Derste işlenen konulara ayrılan süre sizce yeterli miydi?

Lütfen konuların karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

		Evet	Hayır
1	Time Order		
2	Rank Order		
3	Describing Objects and How They Work		
4	Compare&Contrast		
5	Cause&Effect		
6	Process		
7	Graphs		
8	Essay Writing		

10. Aşağıda belirtilen konularda paragraf yazarken zorlandınız mı?

Lütfen konuların karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

		Çok Zorlandım	Zorlandım	Biraz Zorlandım	Zorlanmadım	Hiç Zorlanmadım
1	Time Order					
2	Rank Order					
3	Describing Objects and How They Work					
4	Compare&Contrast					
5	Cause&Effect					
6	Process					
7	Graphs					
8	Essay Writing					

11. Genel olarak, yukarıda belirtilen yazma konularında zorlandığınızı düşünüyorsanız bunun nedeni sizce ne olabilir? Lütfen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

		Evet	Kısmen	Hayır
1	Bu konularda yaptığımız yazma alıştırmaları yeterli değildi.			
2	Bu konular İngilizce düzeyime uygun değildi.			
3	Bu konularda sınıf içinde yaptığımız yazma alıştırmalarına ayrılan süre yeterli değildi.			
4	Bu konularda yazmamız için bize verilen konular (topics) güncel değildi.			
5	Bu konularda yazmamız için bize verilen konular (topics) ihtiyaçlarıma yönelik değildi.			
Başka (belirtiniz)				

12. **Writing dersindeki bu konular (*time order, rank order, describing objects and how they work, compare&contrast, cause&effect, process, graphs ve essay writing*) dışında ders programında yer almasını istediğiniz ya da düşündüğünüz başka konular varsa lütfen yazınız.**

.....

.....

.....

.....

.....

D. Writing Dersinin İşlenişine İlişkin Sorular

Bildiğiniz gibi, Writing dersinin işlenmesinde, Process Writing adı verilen bir yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntem sırasıyla aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır.

1. Fikir üretme
2. Üretilen fikirleri organize etme.
3. Birinci taslağı (First draft) yazma.
4. Birinci taslağın (First draft) arkadaşımız tarafından kontrolü.
5. İkinci taslağı (Second draft) yazma.
6. İkinci taslağın (Second draft) öğretim elemanı tarafından kontrolü.
7. Üçüncü taslağı (Third draft) yazma.
8. Üçüncü taslağın (Third draft) öğretim elemanı tarafından kontrolü.

13. **Writing dersi işlenirken yukarıdaki basamaklar sırasıyla takip ediliyor muydu?**

1. Takip ediliyordu () 2. Bazı basamaklar atlanıyordu () 3. Takip edilmiyordu ()

14. **Bu süreçte bazı basamakların atlandığını düşünüyorsanız, hangileri olduğunu lütfen yazınız.**

.....

.....

.....

15. **Fikir üretme aşamasında zorlanıyor muydunuz?**

1. Evet () 2. Bazen () 3. Hayır ()

16. **Yanıtınız “Evet” ya da “Bazen” ise, bunun nedeni sizce ne olabilir? Lütfen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız**

		Evet	Hayır
1	Konuyla ilgili yeterli ön bilgimin olmaması.		
2	Verilen konunun ilgimi çekmemesi.		
3	Fikir üretirken kullanabileceğim teknikleri yeterince öğrenmemiş olmam.		
Başka (belirtiniz)			

17. Yazacağınız konunun organizasyon aşamasında zorlanıyor muydunuz?

1. Evet () 2. Bazen () 3. Hayır ()

18. Yanıtınız “Evet” ya da “Bazen” ise, bunun nedeni sizce ne olabilir? Lütfen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

		Evet	Hayır
1	Fikirleri nasıl organize edeceğimi bilmiyordum.		
2	Organizasyonun yazımda yararlı olacağını düşünmüyordum.		
3	Organizasyon aşamasını vakit kaybı olarak görüyordum.		
Başka (belirtiniz)			

19. Birinci taslağı (First draft) yazarken zorlanıyor muydunuz?

1. Evet () 2. Bazen () 3. Hayır ()

20. Yanıtınız “Evet” ya da “Bazen” ise, bunun nedeni sizce ne olabilir? Lütfen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

		Evet	Hayır
1	Organizasyon aşamasındaki eksikliklerim.		
2	Kelime bilgimin yetersiz olması.		
3	Grammer bilgimin yetersiz olması.		
Başka (belirtiniz)			

21. Birinci taslak (First draft) arkadaşınız tarafından kontrol ediliyor muydu?

1. Evet () 2. Bazen () 3. Hayır ()

22. Yanıtınız “Hayır” ya da “Bazen” ise, bunun nedeni sizce ne olabilir? Lütfen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.

		Evet	Hayır
1	Arkadaş kontrolünün gerekli olduğunu düşünmüyordum.		
2	Arkadaş kontrolünün yararlı olduğunu düşünmüyordum.		
3	Arkadaş kontrolünün, Check list (kontrol listesi) kullanılarak, gerektiği gibi yapıldığına inanmıyordum.		
Başka (belirtiniz)			

23. **İkinci taslak (Second draft) öğretim elemanı tarafından kontrol ediliyor muydu?**
1. Evet () 2. Bazen () 3. Hayır ()

24. **Yanıtınız “Evet” ya da “bazen” ise, bu kontrol nasıl yapıldı? Lütfen cümlelerin karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

		Evet	Bazen	Hayır
1	Semboller kullanılarak yapılıyordu.			
2	Yönlendirici notlar yazılarak yapılıyordu.			
3	Hataların üzeri çizilip, doğrusu yazılarak yapılıyordu.			
Başka (belirtiniz)				

25. **Writing dersinde uygulanan bu yöntemin (process writing) size yazma becerilerini kazandırmada yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?**

1. Evet () 2. Kısmen () 3. Hayır ()

26. **Yanıtınız “Kısmen ya da “Hayır” ise, siz yazma dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz? Lütfen yazınız.**

.....

.....

.....

.....

.....

27. **Writing dersinde kullandığınız kitaba ilişkin görüşlerinizi karşılarında verilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

		Evet	Hayır
1	Konu anlatımları açtı.		
2	Konu anlatımları yeterliydi.		
3	Kitapta kullanılan dil İngilizce düzeyime uygundu.		
4	Kitaptaki alıştırmaya sayısı konuyu anlayabilmem için yeterliydi.		
5	Kitabın görünüşü (renkleri, resimleri, sayfa düzeni) ilgi çekiciydi.		
Başka (belirtiniz)			

28. **Writing dersinde ders kitabı dışında materyal kullanılıyor muydu? Lütfen aşağıdaki Materyallerin karşılarında verilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

		Evet	Hayır
1	Resim		
2	Gazete, dergi		
3	Gerçek objeler		
4	Ses kayıtları		
5	Film, video		
6	Tepegöz		
7	Projektör		
Başka (belirtiniz)			

E. Writing Dersinin Değerlendirilmesine İlişkin Sorular

29. **Aşağıda, Writing dersi ara sınavlarıyla ilgili birtakım cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerle ilgili görüşlerinizi, karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

	Ara Sınavlar	Evet	Hayır
1	Ara sınavlarda verilen süreyi yeterli buluyordum.		
2	Ara sınavların sayısını yeterli buluyordum.		
3	Ara sınav kâğıdımın üzerinde hatalarım belirtiliyordu.		
4	Ara sınavlardan sonra, öğretim elemanı sınav kâğıdım hakkında eleştiride (olumlu ve olumsuz) bulunuyordu.		
5	Öğretim elemanı ara sınavları tarafsız olarak değerlendiriyordu.		
Başka (belirtiniz)			

30. **Aşağıda, Writing dersinde hazırladığınız portfolyoyla ilgili birtakım cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerle ilgili görüşlerinizi, karşılarında belirtilen seçeneklere göre yanıtlayınız.**

	Portfolyo	Evet	Hayır
6	Öğretim elemanı portfolyomu düzenli olarak kontrol ediyordu.		
7	Öğretim elemanı portfolyomu değerlendirirken adil davranıyordu.		
8	Portfolyomun hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini biliyordum.		
Başka (belirtiniz)			

31. Dönem içinde değerlendirmeye ayrılan toplam 500 puandan Writing dersinin değerlendirilmesine 125 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?

1. Az () 2. Yeterli () 3. Fazla ()

32. Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan ara sınavların değerlendirilmesine 90 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?

1. Az () 2. Yeterli () 3. Fazla ()

33. Dönem içinde Writing dersinin değerlendirilmesine ayrılan 125 puandan portfolyo değerlendirmesine 35 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?

1. Az () 2. Yeterli () 3. Fazla ()

34. Öğretim yılı sonunda yapılan 100 puanlık final sınavında Writing dersinin değerlendirilmesine 20 puan ayrılmaktadır. Ayrılan bu puanı nasıl değerlendiriyorsunuz?

1. Az () 2. Yeterli () 3. Fazla ()

35. Writing dersiyle ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve öneriniz varsa, lütfen yazınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

**First Semester 2009 - 2010 Weekly Programme
REGULAR WRITING**

WEEK	PRE-ELEMENTARY	Exams	ELEMENTARY / INTERMEDIATE	Exams	UPPER-INTERMEDIATE	Exams		
1	5-9 October		Unit One		Introduction to Writing (Brainstorming/Listing/ Grouping/Irrelevancy/ Topic sent.-Main idea/ Supporting sentences- major & minor)			
2	12-16	Working With Core	Up to Organizing by Time and Rank					
3	19-23							
4	26-30 (29 holiday)	Unit One Up to Organizing by Time and Rank	Time Order		(Unit 3)			
5	2-6 November						Rank order	
6	9-13	Time Order	Rank Order		Paragraph Structure			
7	16-20							Narration Biography (Unit 1) Story telling
8	23-27 (27 holiday)	Rank Order	Coherence and Cohesion		Process Description (Unit 5)			
9	30 Nov.-4 Dec. (30 holiday)							Description ⇨ People ⇨ Objects (Unit 4)
10	7-11	Coherence and Cohesion	Paragraph Structure		Coherence and Cohesion (Unit 2)			
11	14-18			Unit Two Describing Objects & How Things Work				
12	21-25							
13	28 Dec.-1 Jan (Jan 1 holiday)	Unit Two Describing Objects & How Things Work	Unit Three Compare & Contrast Classification		Coherence and Cohesion (Unit 2)			
14	4-8							
15	11-15							
16	18-22							

**Second Semester 2009 - 2010 Weekly Programme
REGULAR WRITING**

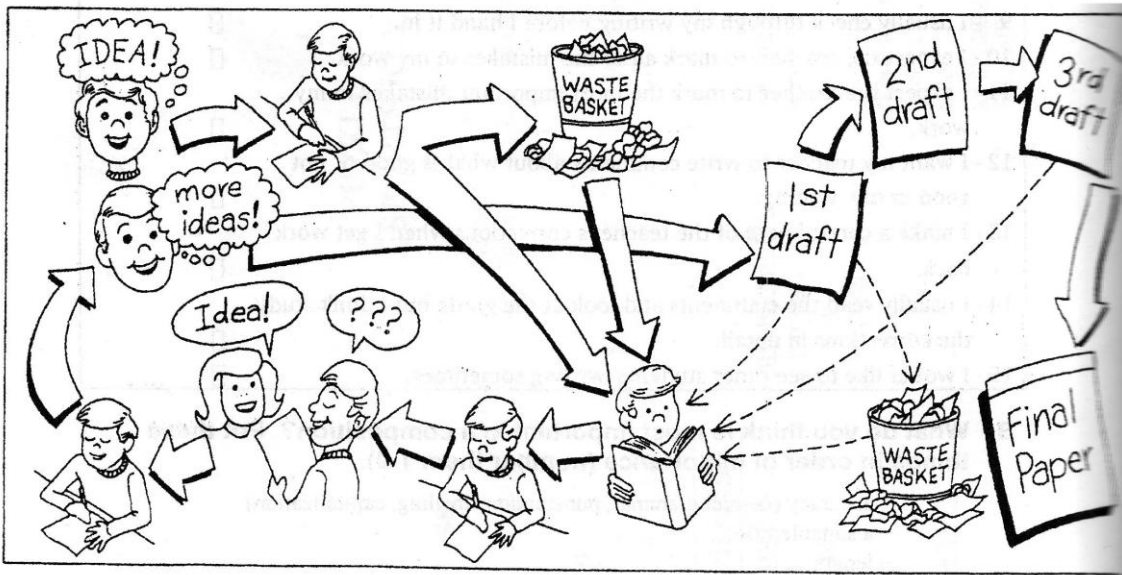
WEEK	PRE-ELEMENTARY	Exams	ELEMENTARY / INTERMEDIATE	Exams	UPPER-INTERMEDIATE	Exams
1 15-19 February	Unit 3		Unit 4		Introduction to Essay +	
2 22-26	Compare & Contrast		Cause & Effect		Compare & Contrast	
3 1-5 March						
4 8-12	Unit 5 Process		Unit 5 Process		Classification	
5 15-19					Cause & Effect	
6 22-26	Unit 4 Cause & Effect		Unit 6 Describing Graphs			
7 29 March-2 April						
8 5-9					Argumentation	
9 12-16						
10 19-23 23 holiday	Unit 6 Discursive Essays & Free Writing		Unit 7 Discursive Essays & Free Writing			
11 26-30					Problem & Solution	
12 3-7 May						
13 10-14						
14 17-21 19 holiday					Letter & CV Writing	
15 24-28						

EK 8

WRITING PROCESS

Activity A: Talking about how people compose

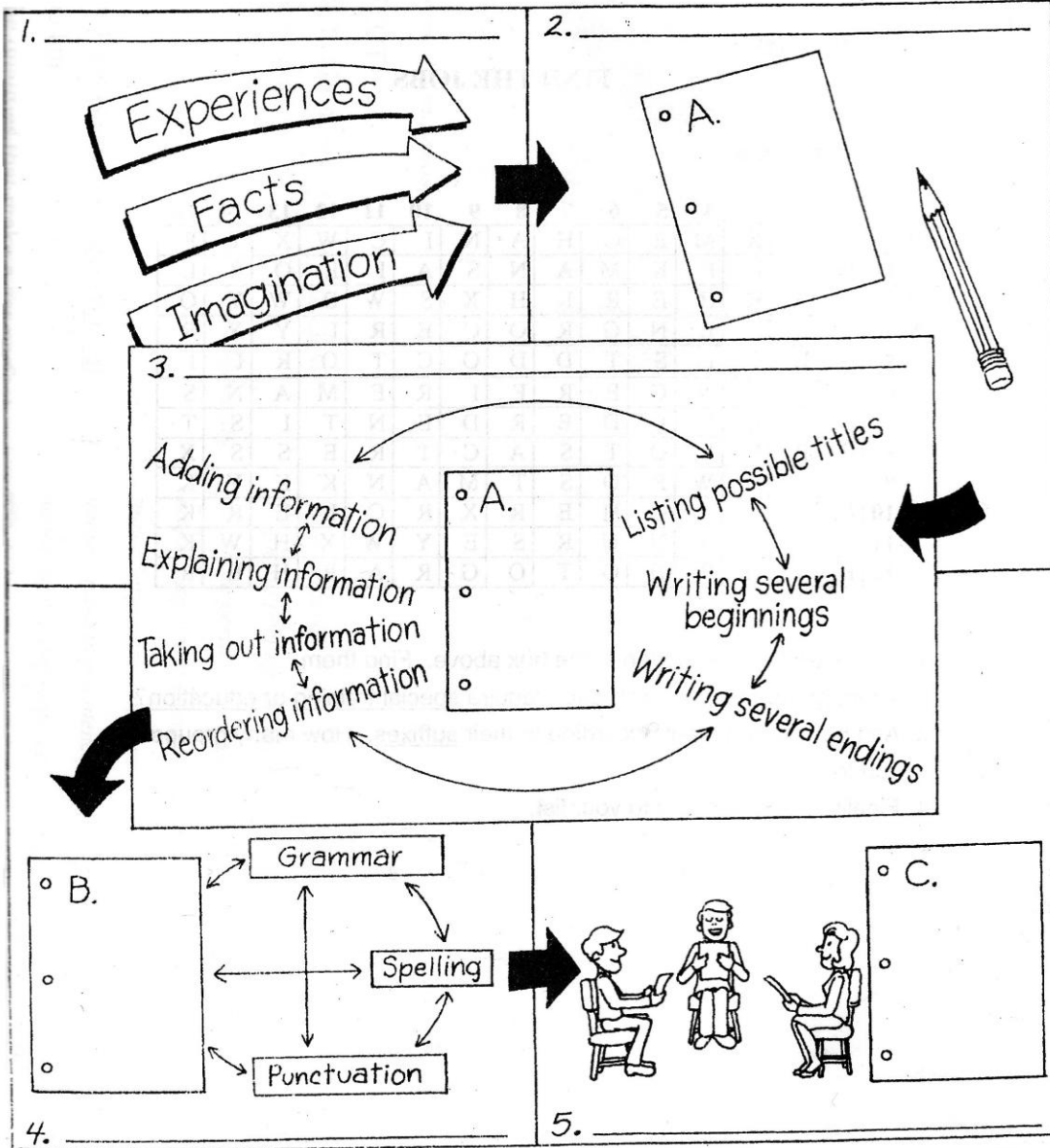
Look at the two boxes below. Which box shows what happens when you compose? With your class, discuss what is happening in each box.

Box A**Box B****Activity B: Talking about the steps in the composing process**

According to writers, composing is much more than just writing. Composing includes thinking, writing, talking, writing, reading, writing, revising, editing, and writing again. On page 21 is one diagram of the composing process. Each big box in the diagram shows a step in the process.

Yazma dersinde kullanılan ders kitabının tamamlayıcı materyal bölümünden alınmıştır.

1. Which paper (A, B, or C) is the first draft? the second draft? the final paper?
Write these names on the papers.
 2. Which frame (1, 2, 3, 4, or 5) shows each step?
 - revising - writing the first draft
 - collecting information - editing
 - sharing
- Put these names in the blanks beside the numbers.



Yazma dersinde kullanılan ders kitabının tamamlayıcı materyal bölümünden alınmıştır.

REGULAR WRITING RUBRIC FOR PRODUCT (Unit 1-Time Order)			points
CONTENT	The major points/events of the famous person's life are covered. No unnecessary details. (14)	Some of the major points/events of the famous person's life are covered. Some unnecessary details. (13-5)	Some of the major points/events of the famous person's life are covered. A lot of unnecessary details. (4-1)
ORGANIZATION / FLUENCY	Time order. A suitable topic sentence. Cohesive (necessary referents and time expressions, such as <i>at the age of</i> and <i>the following year</i> used). Variety in the use of time expressions. Organised into 1 paragraph. Fluent expression. (18)	Time order. A suitable topic sentence. Organised into 1 paragraph, but some problems in terms of cohesion and not much variety in the use of time expressions. Moderately fluent. (17-5)	Some problems in organising the info via time order. No topic sentence or not a suitable one. A lot of problems in terms of cohesion. No variety in the use of time expressions. Organised into more than 1 paragraph. Not fluent at all. (4-1)
LINGUISTIC/LEXICAL ACCURACY	Complete linguistic and lexical accuracy, including the use of time expressions. Good range of vocabulary. (18)	Some linguistic inaccuracies, including the use of time expressions. Some mistakes in word choice. Limited vocabulary. (17-6)	A lot of linguistic inaccuracies, including the use of time expressions. A lot of mistakes in word choice. Very limited vocabulary. (5-1)
MECHANICS	No inaccuracies in spelling, punctuation and capitalisation. (6)	Some inaccuracies in spelling, punctuation and capitalisation. (5-4)	A lot of inaccuracies in spelling, punctuation and capitalisation. (3-1)
FORMAT CONVENTIONS	Double-spaced and one inch margins on all sides. Written neatly or typed. (4)	Double-spaced but non-standard margins. Written neatly or typed. (3-2)	Not double-spaced and non-standard margins. Illegible handwriting. (1-0)
STUDENT NAME:.....			Out of 60
			Total:

REGULAR WRITING RUBRIC FOR PROCESS			Points
Classwork	Was always actively involved in doing the class activities and other classwork. Always participated in class discussions.	10	Was rarely involved in doing the class activities and other classwork. Rarely participated in class discussions. 4-1
	Wrote the first draft, following both the pre-writing and the writing stages.	10	Wrote the first draft but did not follow the pre-writing stage properly (for example, did not do the brainstorming or grouping). Or did not write the first draft. 5-0
	Wrote the second draft, responding to all of the teacher's comments on the first draft and making necessary changes.	10	Wrote the second draft, responding to very few of the teacher's comments on the first draft and making necessary changes. Or did not write the second draft. 5-0
Homework	Good editing (answered the questions in the checklist and stated all the problems in his/her friend's paper).	5	Poor editing (gave only yes/no answers to all the questions in the checklist and stated none of the problems in his/her friend's paper). Or no editing. 2-0
	Always communicated with the teacher to solve the problems related to the classwork and the homework.	5	Rarely communicated with the teacher to solve the problems related to the classwork and the homework. 2-1
Classwork + Homework			
STUDENT NAME:			Out of 40
TOTAL:			TOTAL: _____

REGULAR WRITING RUBRIC FOR PRODUCT (Unit 5-Process)		points
CONTENT	Relevant and full use of the cues provided. (8)	Most of the cues are misused or not used. (3-1)
ORGANIZATION / FLUENCY	A suitable topic sentence. Logical order. Cohesive (necessary referents, connectors and signal words used). Variety in the use of signal words and structures indicating purpose. Organised into 1 paragraph. Fluent expression. (22)	No topic sentence or not a suitable one. Some problems in organising the cues logically (for example, the student writes about "the purpose" in the place of "the step"). A lot of problems in terms of cohesion. No variety in the use of signal words and structures indicating purpose. Organised into more than one paragraph. Not fluent at all (for example, too long sentences hindering fluency). (8-1)
LINGUISTIC/LEXICAL ACCURACY	Complete linguistic and lexical accuracy, including the use of passive voice, prepositional phrases and structures indicating purpose. (20)	A lot of linguistic and lexical inaccuracies, including the use of passive voice, prepositional phrases and structures indicating purpose. (6-1)
MECHANICS	No inaccuracies in spelling, punctuation and capitalisation. (6)	A lot of inaccuracies in spelling, punctuation and capitalisation. (3-1)
FORMAT CONVENTIONS	Double-spaced and one inch margins on all sides. Written neatly or typed. (4)	Not double-spaced and non-standard margins. Illegible handwriting. (1-0)
STUDENT NAME:.....		<i>Out of 60</i> Total:

REGULAR WRITING RUBRIC FOR PROCESS			Points
Classwork	Was always actively involved in doing the class activities and other classwork. Always participated in class discussions.	10	Was rarely involved in doing the class activities and other classwork. Rarely participated in class discussions. 4-1
	Wrote the first draft, following both the pre-writing and the writing stages.	10	Wrote the first draft but did not follow the pre-writing stage at all. Or did not write the first draft. 5-0
	Wrote the second draft, responding to all of the teacher's comments on the first draft and making necessary changes.	10	Wrote the second draft, responding to very few of the teacher's comments on the first draft and making necessary changes. Or did not write the second draft. 5-0
Homework	Good editing (answered the questions in the checklist and stated all the problems in his/her friend's paper).	5	Poor editing (gave only yes/no answers to all the questions in the checklist and stated none of the problems in his/her friend's paper). Or no editing. 2-0
	Was sometimes involved in doing the class activities and other classwork. Sometimes participated in class discussions.	9-5	Wrote the first draft but did not follow the pre-writing stage properly (for example, did not do the brainstorming or grouping).
	Wrote the second draft, responding to some of the teacher's comments on the first draft and making necessary changes.	9-6	Wrote the second draft, responding to some of the teacher's comments on the first draft and making necessary changes.
Classwork + Homework	Sometimes communicated with the teacher to solve the problems related to the classwork and the homework.	4-3	Rarely communicated with the teacher to solve the problems related to the classwork and the homework. 2-1
	Always communicated with the teacher to solve the problems related to the classwork and the homework.	5	
STUDENT NAME:			Out of 40
			TOTAL:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Dilek Canlier Bekem
Doğum Tarihi : 10.08.1975
Doğum Yeri : Bandırma
Yabancı Dili : İngilizce
Adres : Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
Kampüs Bornova
E-posta : dilek.canlier.bekem@ege.edu.tr

EĞİTİM DURUMU

1993 – 1997	Lisans	Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
1990 – 1993	Lise	Bandırma Şehit Mehmet Gönenç Lisesi
1990 – 1987	Ortaöğretim	Bandırma Kemal Pireci Anadolu Lisesi
1987 – 1983	İlköğretim	Bandırma 17 Eylül İlköğretim Okulu

ÇALIŞMA

1998 – devam ediyor Öğretim elemanı. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin, yazma dersini veren öğretim elemanlarının ve yazma komitesi üyelerinin Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Regular grupta uygulanan yazma dersi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma, daha önceki öğretim yıllarında İngilizce hazırlık sınıfında Regular grupta öğrenim görmüş, Edebiyat Fakültesi'nin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mühendislik Fakültesi'nin Kimya Mühendisliği, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin İngilizce İşletme, İktisat ve Uluslararası İlişkiler Bölümlerinin 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden, 2008–2009 öğretim yılında, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde, İngilizce Regular grupta öğrenim gören tüm öğrencilerden, Regular grupta Yazma dersi veren tüm öğretim elemanlarından ve Yazma dersi komitesi üyesi olan öğretim elemanlarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma bir strateji kullanılmıştır. Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, hazırlık sınıfı öğrencilerinin, Yazma dersi veren öğretim elemanlarının, Yazma komitesi üyelerinin programla ilgili görüşlerini almak için görüşme formları kullanılmıştır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin programla ilgili görüşlerini almak için hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel verileri analiz aşamasında birleştirilmiştir.

Araştırma bulguları, hem hazırlık sınıfı öğrencilerinin, hem bölüm öğrencilerinin hem de öğretim elemanlarının ortak görüşü olarak yazma becerilerinin kısmen de olsa kazanılmış olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının, hatta komite üyelerinin, Yazma dersinin hedeflerinin ne olduğuyula ilgili belirsizlik yaşadıkları görülmüştür. Bulgular, öğrenci ve öğretim elemanlarının, bazı konulara ayrılan süreyi yeterli bulmadıklarını, içerikte yer alan konuları ilginç ve güncel bulmadıklarını, ders kitabını içerik ve biçim açısından ilgi çekici bulmadıklarını göstermektedir. Yazma dersinde, öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanan Süreç yaklaşımının yazma becerilerini kazandırmada etkili olduğu ancak bazı basamaklarının atlandığını da ulaşılan bulgular arasındadır.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgular ışığında programla ve gelecekte yapılabilecek araştırmalarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the Writing Programme which is being implemented at English preparatory classes in Ege University Foreign Languages Department. The evaluation study is based on the students', instructors', and the Writing course committee members' views on the objectives, content, instruction, and evaluation aspects of the curriculum.

The study was carried out with the data obtained from the students who have already studied the programme and are now 2nd, 3rd, and 4th year students in their departments, the students attending the Regular Writing course in the school year 2008-2009, instructors conducting the course and the Writing committee members.

A mixed method design composed of both qualitative and quantitative research designs was employed in this study. The opinions of the students, instructors, and the committee members were gathered by means of interviews. A questionnaire was used to gather the opinions of the students of the Regular group in the Foreign Languages Department. Two types of data were combined at the analysis stage.

The results of the study revealed that writing skills being taught were partially acquired by the students. According to the findings, both the students and the teachers even the committee members are having difficulties in telling what the objectives of the course are. It is also revealed that both the students and the instructors find the time allocated to some subjects insufficient and some topics uninteresting and dated. The course book is also found uninteresting regarding to its content and appearance. It was found out that process writing approach is effective in teaching writing skills. However, some stages of the process are skipped in some classes.

Within the framework of these findings, some suggestions were made for the programme and further research.