



**T.C.**  
**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**YÜKSEKÖĞRETİM HAZIRLIK OKULU TEMEL  
İNGİLİZCE DERSİ PROGRAMININ ÖĞRENCİ VE  
ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**DİLAY DURAK**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İzmir**

**2019**

**T.C.**  
**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**YÜKSEKÖĞRETİM HAZIRLIK OKULU TEMEL**  
**İNGİLİZCE DERSİ PROGRAMININ ÖĞRENCİ VE**  
**ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

Dilay DURAK

Danışman: Doç. Dr. Gülsen ÜNVER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

İzmir

2019

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

EÜ Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “**Yükseköğretim Hazırlık Okulu Temel İngilizce Dersi Programının Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya diğer bir üniversite başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasında yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Dilay DURAK





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

**ÖĞRENCİNİN**

Adı Soyadı : Dilay Durak

Numarası : 92140002280

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Tez Başlığı (Türkçe): Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce

Hazırlık Programının Değerlendirilmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : Evaluation of The English Preparatory Curriculum at Dokuz Eylül

University School of Foreign Languages

Tez Savunma Tarihi: 26.08.2019

Tez Başlığı Değişikliği

Yeni Türkçe Başlık: Yükseköğretim Hazırlık Okulu Temel İngilizce Dersi Programının Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Yeni İngilizce Başlık: Evaluation of the Main Course Program at a Preparatory Class of Higher Education in Terms of Students' and Instructors' Opinions

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Jüri Başkanı**

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Gülşen ÜNVER (Danışman)

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : .....

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Nilay BÜMEN

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : .....

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : .....

**TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ**

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma; (Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Oy birliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

## ÖN SÖZ

Bu çalışma ile Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanmakta olan programın var olan durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın yürütülmesine katkı sağlayan birçok kişiye harcadıkları emek için teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

Öncelikle bilgi ve donanımını benimle çalışmanın her aşamasında paylaşan değerli danışmanım Doç. Dr. Gülsen Ünver'e çalışma boyunca bana vermiş olduğu destek ve harcadığı emek için çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama aracımın ortaya çıkma sürecinde görüşlerini benden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Nilay Bümen'e, sevgili meslektaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Ferdane Denkçi Akkaş'a ve Öğr. Gör. Emel Uyar Uslan'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmanın yürütülmesine izin veren Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğüne, çalışmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan tüm öğretim elemanları ve öğrencilere katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışma boyunca bana destek olan ve ihtiyacım olan her an yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Mümine Öztürk'e, Elif Toprak Sakız'a, Meltem İçcen Kılınçat'a, Sinem Topsakal'a ve değerli öğrencim Elif Altınışik'a içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca her zaman arkamda duran, beni destekleyen, benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, hayatımdaki tüm güzelliklerin kaynağı sevgili annem Melahat Durak'a, kardeşlerim Nazire Durak ve Burcu Durak'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onların bana gösterdikleri sevgi, sabır ve anlayış olmasaydı bu çalışma ortaya çıkamazdı. İyi ki varsınız...

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Dilay DURAK  
Doğum Tarihi : 04.11.1986  
Doğum Yeri : Hatay  
Yabancı Dili : İngilizce  
Adres : Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü  
E-posta : [dilay.durak@deu.edu.tr](mailto:dilay.durak@deu.edu.tr)

### EĞİTİM DURUMU

Lisans : Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği  
Lise : Nihal Turgut Anlar Anadolu Öğretmen Lisesi  
İlköğretim : Vali Ürgen İlköğretim Okulu

### ÇALIŞMA

2009 – devam ediyor : Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü

## İÇİNDEKİLER

Önsöz .....	iii
Özgeçmiş .....	iv
İçindekiler .....	v
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	x
Ekler Listesi .....	x
Kısaltmalar Listesi .....	x
Özet .....	xi
Extended Abstract .....	xiii

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1 Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	6
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.4. Alt Problemler .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Sayıtlar .....	8
1.7. Tanımlar .....	8
1.8. Kısaltmalar .....	8

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. İngilizce Öğretimi .....	9
2.1.1. İngilizce Öğretiminin Tarihi .....	9
2.1.2. İngilizce Öğretim Yöntemleri .....	10
2.1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi .....	10
2.1.2.2. Doğal Yöntem .....	11
2.1.2.3. Doğrudan Yöntem .....	11
2.1.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem .....	11
2.1.2.5. Sessizlik Yöntemi .....	12
2.1.2.6. Telkin Yöntemi .....	12
2.1.2.7. Grupla Dil Öğretim Yöntemi .....	12
2.1.2.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi .....	13
2.1.2.9. İletişimsel Yaklaşım .....	13
2.1.2.10. İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı .....	13
2.1.2.11. Görev Temelli Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı .....	14
2.1.2.12. Katılımcı Yaklaşımı .....	14
2.1.2.13. Öğrenme Stratejileri Öğretimi .....	15
2.1.2.14. İşbirliğine Dayalı Öğrenme .....	15
2.1.2.15. Çoklu Zeka .....	15
2.1.2. Yükseköğretimde İngilizce Öğretimi .....	16
2.2. Program Değerlendirme .....	17
2.2.1. Program Değerlendirme Modelleri .....	19
2.2.1.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Yöntemi .....	19
2.2.1.2. Metseffel ve Michael Modeli .....	20
2.2.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli .....	21
2.2.1.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli .....	22
2.2.1.5. Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli .....	22



2.2.1.6. Stufflebeam’ın Bağlam (Context), Girdi (Input) , Süreç (Process) ve Ürün (Product) Modeli (CIPP Modeli) .....	23
2.2.1.7. Ertürk’ün Program Geliştirme Modeli .....	24
2.2.1.8. Bloom’un Program Değerlendirme Modeli .....	25
2.3. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı .....	27
2.4. İlgili Araştırmalar .....	29
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	29
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	34

### **BÖLÜM III YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Evren ve Örneklem .....	41
3.3. Veri Toplama Araçları .....	42
3.4. Veri Toplama Süreci .....	44
3.5. Verileri Çözümleme Teknikleri .....	44
3.6. Değerlendirmeci Rolü .....	45

### **BÖLÜM IV BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	46
4.1.1. Programın Hedeflerine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri .....	46
4.1.2. Programın İçeriğine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri .....	50
4.1.3. Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri .....	53
4.1.4. Programın Sınama Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri .....	57

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.2.1. Programın Hedeflerine İlişkin Kurlar Arası Fark .....	62
4.2.2. Programın İçeriğine İlişkin Kurlar Arası Fark .....	63
4.2.3. Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Kurlar Arası Fark.....	66
4.2.4. Programın Sınama Durumlarına İlişkin Kurlar Arası Fark.....	68

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar .....	71
5.2. Tartışma.....	72
5.3. Öneriler .....	81
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	81
5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	82
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>83</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Hazırlık Okulundaki Kurlara Göre Evrendeki ve Örneklemdeki Öğrenci Sayılarının Oranları.....	42
Tablo 2: Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Programın Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	47
Tablo 3: Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Programın Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	48
Tablo 4: Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	51
Tablo 5: Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	52
Tablo 6: Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	54
Tablo 7: Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri.....	55
Tablo 8: Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Programın Sınama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	58
Tablo 9: Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Programın Sınama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri .....	59
Tablo 10: Kura Göre Hedeflerle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları .....	62
Tablo 11: Madde 3 ve Madde 8'e ait Post-Hoc Testi Sonuçları .....	63
Tablo 12: Kura Göre İçerikle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları .....	64
Tablo 13: Madde 1,2,4,5,6,7,10 ve 12'ye Ait Post-Hoc Testi Sonuçları .....	65
Tablo 14: Kura Göre Öğretme-Öğrenme Süreci İle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 15: Madde 1,2,7, 10,11,12 ve 15'e Ait Post-Hoc Testi Sonuçları .....	67

Tablo 16: Kura Göre Sınama Durumları İle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları .....69

Tablo 17: Madde 8, 10,11,12, 13,14 ve 19'a Ait Post-Hoc Testi Sonuçları .....70

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İngilizce Öğrenmede Öğrenci Performansını Açıklayıcı Model .....26

Şekil 2: Bloom'un Program Değerlendirme Modelinin Revize Edilmiş Şeması.....40

## EKLER LİSTESİ

EK 1 Öğrenci Anketi.....96

EK 2 Öğretim Elemanı Anketi.....101

EK 3 EGE Bayek Etik Kurul İzni .....106

Ek 4 Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü İzni .....117

## KISALTMALAR LİSTESİ

Öğrenci.....8

Öğretim Elemanı .....8

## ÖZET

Program değerlendirme öğretim sürecinin vazgeçilmez ögesidir. Aynı öğretim programı, uygulanan çevre, öğrenci profili, öğretim uygulamaları vb. öğelerin yaratacağı etkilerden dolayı farklı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle her kurumun kendi içinde program değerlendirme çalışması yapması kaçınılmazdır. Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda var olan Temel Ders programının yeterliliklerini ve eksikliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Çalışmaya 2017-2018 öğretim yılında Hazırlık sınıfına kayıtlı öğrenciler ve bu öğretim yılında görev alan öğretim elemanları katılmıştır.

A, B ve C kurlarından oluşan örnekleme 139 A kuru öğrencisi, 158 B kuru öğrencisi, 26 C kuru öğrencisi ve 60 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak program değerlendirme modellerinden Bloom'un değerlendirme modeli temele alınarak hazırlanan öğrenci ve öğretim elemanı anketi kullanılmıştır. Anketler programın dört temel ögesi olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Anketler oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmış; bu görüşler ışığında gereken düzenlemeler yapılmıştır. Anketlerin güvenilirliğini kontrol etmek için ise Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış ve anketler bahar dönemi sonunda uygulanmıştır.

Çalışmada programın hedeflerinin genel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler en fazla konuşma becerisine, öğretim elemanları ise en fazla yazma dersine ilişkin hedefleri yetersiz bulmaktadır. Öğrenciler programın içeriğini yeterince ilgi çekici bulmazken öğretim elemanlarının içerikten memnun olduğu görülmektedir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının öğrencilere göre program uygulamalarına karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler değerlendirme süreciyle ilgili kısmen olumlu görüşe sahiptir. Öğretim elemanları ise genel olarak değerlendirme uygulamalarını yararlı bulmaktadır. Çalışmada son olarak kurlar arası görüşler arasında

anlamli bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Kurlar arası farklar incelendiğinde programdan en fazla A kurunun memnun olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonunda programın daha ilgi çekici hale getirilmesi, konuşma kulüplerinin etkililiğinin arttırılması, Hazırlık programına bölümde faydalı olabilecek dersler eklenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce Hazırlık Programı, Yabancı Dil ğretimi, Program Değerlendirme



## EXTENDED ABSTRACT

“Program Evaluation” is the indispensable element of teaching process. The same educational program may result in different outcomes because of the effects caused by the educational environment, the type of students exposed to the program and educational practices. Hence, it is inevitable for institutes to conduct program evaluation. This study has been carried out at Dokuz Eylul University, School of Foreign Languages in order to reveal the deficient and sufficient parts of the existing Main Course program. Students enrolled and instructors working at preparatory school during 2017-2018 academic year participated in the study.

The sample consists of 139 A level students, 158 B level students and 26 C level students and 60 instructors. In the study, a student and an instructor questionnaire based on Bloom’s model of evaluation is used as the data collection tool. The questionnaires have four parts; objectives, content, teaching-learning processes and assessment which are the main parts of a program. After the questionnaires were prepared, some experts from the field were asked to analyze the items. According to their suggestions, necessary editing was done. To check reliability, Cronbach’s Alpha was calculated, and the questionnaires were carried out at the end of the second term.

The findings reveal that the program meet students’ need in terms of objectives in general. The students find the objectives of speaking skills insufficient the most while the instructors think that the objectives of writing classes are insufficient the most in the program. In addition, it is found out that the instructors are satisfied with the input while the students do not like the input a lot. The data related to teaching process show that, compared to the students, the instructors have more positive attitude towards teaching process. Assessment is another issue the students’ ideas differ from the instructors’. The students partially agree that the assessment procedures are beneficial while the instructors find the assessment procedures beneficial in general. Finally, the differences between A, B and C levels are examined to find out whether these differences are

statistically significant. The results show that the students at A level are satisfied the most with the program. At the end of the study, it is suggested that the program should include more interesting topics and classes related to the departments, and the effectiveness of the speaking clubs should be increased.

**Key Words:** English Preparatory Curriculum, Foreign Language Teaching, Program Evaluation





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmaya ilişkin problem durumu, çalışmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bireyler küreselleşmenin getirdiği birçok nedenle İngilizceyi öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Ellis (1997), İngilizcenin eğlenceli zaman geçirmekten çok öğretim ve iş garantisi amaçlarıyla öğrenildiğini belirtmiştir. Türkiye’de ise teknolojik, ekonomik ve kültürel olarak diğer ülkelerle ilişkilerin artması ve Türkiye’nin gelişmeye çalışan bir ülke olması İngilizceyi öğrenme ihtiyacını arttırmıştır (Sezer, 1988). Aydın (2006), benzer şekilde İngilizcenin ekonomi, sosyal, sanat, bilim ve politika alanlarında ortak dil olması sebebiyle Türkiye’de İngilizce öğretiminin arttığını öne sürmüştür. Tok ve Arıbaş’a (2008) göre ise Türkiye askeri, politik, sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel alanlarda gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşabilmek için yabancı dil bilen bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Türkiye’de 1997 eğitim reformuyla birlikte yabancı dil öğretiminde bir takım değişiklikler yapılmıştır. 1997 yılı öncesinde yabancı dil öğretimi ortaöğretim kurumlarında başlamaktaydı. Ancak 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanunla ilk ve ortaokullar birleştirilip ilköğretim okullarına dönüştürülmüştür. Bu düzenlemeyle birlikte yabancı dil öğretimi dördüncü sınıfta vermeye başlanmıştır. 2006 yılında ise yabancı dil öğretim programında değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Yeni öğretim programı öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik, dil bilgisi öğretimi yerine öğrencilerin günlük hayatta dili kullanabilmelerini sağlayacak bir yaklaşıma göre tasarlanmıştır (Haznedar, 2010). 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde ise 4+4+4 eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim reformuyla birlikte yabancı dil öğretimine ilköğretim 2.

sınıfta başlanmaktadır. 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenciler 2 saat, sonraki 4 yılda ise haftada 4 saat İngilizce dersi almaktadırlar (Bayyurt, 2012).

1997 yılında gerçekleştirilmiş olan eğitim reformunun getirdiği yenilikler ortaöğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretimini de etkilemiştir. Reform öncesinde öğrenciler ilkokul sonrası Anadolu liselerinin ortaokul kısımlarına başlayabiliyor, bu okullara başladıkları ilk sene hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi alıyorlardı. Reform sonrasında ise, Anadolu liselerinin ortaokul kısımları kademeli olarak kapatılmıştır. Bunun sonucunda, öğrenciler ancak ortaöğretim kurumlarına başladıkları zaman hazırlık sınıflarında bir sene boyunca yabancı dil eğitimi alabilmekteydiler (Genç ve Çetintaş, 2001). Bu durum 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde ise tamamen değişmiştir. 2004-2005 öğretim yılında, Anadolu liselerinin hazırlık sınıfları tamamen kaldırılmıştır. Bu da ortaöğretimde, İngilizce ders saatinin %70 gibi ciddi bir oranda azalmasına sebep olmuştur (Durmuşçelebi ve Suna, 2013). Bu uygulamayla birlikte İngilizce hazırlık sınıfları artık sadece yükseköğretim kurumlarında yürütülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında ise, bölümdeki tüm derslerini ya da derslerin belli bir kısmını İngilizce olarak alacak olan öğrenciler ve isteğe bağlı olarak İngilizce öğrenmek isteyen öğrenciler bir yıl boyunca hazırlık sınıflarında eğitim görmektedirler. Eğitim-öğretim yılının başında bu öğrencilere seviyelerini belirlemek amacıyla bir sınav yapılmaktadır. Öğrenciler, bu sınavdan almış oldukları puana göre kurlara yerleştirilmektedirler. Bir yılın sonunda öğrenciler yeterlilik sınavına girmektedirler. Bu sınavdan üniversitenin belirlemiş olduğu baraj puanı alan öğrenciler bölümlerine geçmektedirler. Başarısız olan öğrenciler ise ikinci kez hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi almaktadırlar. İkinci yılın sonunda yeterlilik sınavından tekrar başarısız oldukları takdirde kayıtları silinmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2016)

Yabancı dil öğretiminin süreç içerisinde uğramış olduğu bu değişikliklerin temel amacı, bireylerin hem ülke çıkarları hem kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için İngilizceyi işlevsel bir şekilde öğrenebilmelerini sağlayabilmektir. Türkiye’de farklı

yabancı dil öğretim politikaları uygulanmış olsa da yükseköğretimi bitiren öğrencilerin yabancı dili yeterli düzeyde edinmedikleri gözlenmektedir (Çelebi, 2006). Soner'in de (2007) belirttiği gibi, Türkiye'de yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenleri sorgulanmakta ancak sağlıklı çözümler üretilememektedir. Türkiye'nin dünyadaki İngilizce yeterlilik endeksindeki sıralaması bu durumu daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Türkiye, bu endekste 80 ülke içerisinde 62. sırada yer alarak birçok gelişmiş ülkenin çok daha gerisinde kalmıştır (Education First, 2017).

Türkiye'nin yabancı dil öğretimindeki başarısızlığı, bu başarısızlığın nedenlerini ortaya koyacak ve çözüm önerisi sunabilecek birçok çalışma yapılması ihtiyacını doğurmuştur. British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV) (2014) yürütmüş olduğu bir diğer çalışma, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntıları ortaya koymaya çalışmış; yürütmüş oldukları ulusal ihtiyaç analizi müfredat konusunda yaşanan sıkıntıları vurgulamıştır. Her ne kadar öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyi ihtiyaçları karşılayacak ölçüde olsa da İngilizcenin dil bilgisine dayanarak yani ezbere dayalı olarak öğretilmesi, İngilizcenin bir iletişim aracı olarak kullanılmaması, kullanılan materyallerle izlencenin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmaması ve ilerleyen yıllarda sürekli aynı konuların tekrar ediliyor oluşu yabancı dil öğretiminin istenen düzeyde başarıya ulaşamamasının sebebi olarak gösterilmiştir. Kuru ve Akesson (2011), Türkiye'nin İngilizce öğrenmede dünya çapında alt sıralarda yer almasını eğitim için yapılan yatırımın diğer ülkelere göre çok daha düşük olmasına, ders kitaplarının yurt dışından getirilmek yerine Türkiye'de hazırlanmasına, öğretmenlerin zaman ve maddi yetersizliklerden dolayı ders dışı etkinliklere yeteri kadar yer verememesine ve İngilizce öğretiminin eskiye kıyasla öğretim süresi artsa da programdaki ağırlığının azalmasına bağlamaktadır. Haznedar (2010) ise erken yaşta dil öğretimine başlanılmasını olumlu bir gelişme olarak görse de Türkiye'nin dil politikası ve yabancı dil öğretimi konusundaki hatalarının, fiziksel şartların ve öğretmen eğitiminde yaşanan problemlerin de etkisiyle yabancı dil eğitimi zorlaştırdığını ifade etmektedir. Üniversitelerin hazırlık sınıfları, ilköğretim ve ortaöğretim programına göre çok daha yoğun bir İngilizce programı uygulasa da

programı tamamlayan öğrencilerin İngilizce konuşma ve anlamada ciddi sıkıntılar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Hazırlık sınıflarında yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar Türkiye’de yapılmış olan program değerlendirme çalışmaları tarafından da açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar incelendiğinde, içeriğin genel olarak öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğretici bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer problem olarak ise yabancı dil öğretiminin daha çok dil bilgisi ağırlıklı yürütüldüğü, öğrencilerin yıllarında yabancı dilde konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerilerinde istedikleri düzeye ulaşamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle de öğrenciler Hazırlık sınıflarının kendilerini bölüme ve hayata hazırlamadığını düşünmekte ve bu durumun da programa inançlarını zayıflattığı bulgusuna ulaşılmıştır (Bayram,2011; Gökdemir, 2001; Tosun, 2006; Tosuncuoğlu, 2013; Tunç, 2010; Vırlan, 2014).

Tüm bu çalışmalar, yabancı dil öğretiminin niteliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Nitelikli bir öğretim büyük oranda uygulanan öğretim programına bağlıdır (Erden,1998). Öğretim programı, en yalın haliyle, hedefleri başarmak için izlenen bir plan olarak tanımlanabilir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan, yenilikçi, teknolojiyle bütünleşmiş, ilgi çekici bir içeriğe sahip olan, aynı zamanda öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, zevk alabilecekleri ve dili kendilerini ifade etmekte rahatlıkla kullanabilecekleri bir yabancı dil öğretim programı ile yabancı dilde başarı sağlanabilir. İyi bir planlama yapıldığı takdirde, eğitimin başarıya ulaşabileceği birçok eğitimcinin ortak kanısıdır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerindeki problemler öğretim programlarının gerçekçi ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilip geliştirilmesi ile çözüme kavuşabilir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Bir programın niteliğinin artırılarak verimli bir öğretim sürecine sahip olabilmek ise bilimin ışığında hayata geçirilebilir. Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu’nun (2015) belirttiği gibi, bilimsel verilere dayalı bir program değerlendirme çalışması yabancı dil öğretiminin geliştirilmesinde faydalı olabilir. Şu an Türkiye’de yabancı dil programının oluşturulması bilimsel verilere dayanmamaktadır ve bu bilimsel verileri sağlayacak herhangi bir kurum bulunmamaktadır. Bu da yabancı dil

öğretiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır (Işık, 2008). Bu nedenle Türkiye’de yabancı dil programının etkililiğini arttıracak bilimsel çalışmalara ciddi oranda ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilimsel çalışmalar sayesinde nitelikli bir öğretim hayata geçirilebilir.

Bir öğretim programının iyi bir şekilde planlanıp planlanmadığını ortaya çıkarmak içinse o programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların belirli unsurlara göre incelendiği, eksikliklerinin saptandığı, önerilerin sunulduğu çalışmalara oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Jason (2008), program değerlendirmenin iki temel işlevi olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan birincisi programın etkili olan kısımlarını ortaya çıkarmak; ikincisi ise programdaki problemleri tespit etmektir. Böylece kurumların başarısının artması ve ihtiyaç duyulan alanlara zaman ayrılması, bu alanların geliştirilmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanmakta olan Temel İngilizce Dersi (Main Course) programı incelenmiştir. Uygulanmakta olan her programın çok boyutlu olarak incelenmesi ve eksikliklerinin saptanarak geliştirilmesi gerekmektedir. Küçükahmet (1998), uygulanan tüm programların başarılı olup olmadığının ortaya çıkarılması için mutlaka değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Aynı programı uygulasa dahi, okulların buldukları çevre, fiziksel şartlar, kullanılan materyaller, öğretim teknikleri, öğrenci yapısı gibi etmenler bir öğretim programının başarıya ulaşmasını etkileyebilmektedir. Ancak alan yazın tarandığında, Dokuz Eylül Üniversite Yabancı Diller Yüksekokulu’nda yürütülmekte olan Temel Ders programını değerlendiren herhangi bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Var olan programın istenilen düzeyde verimli bir şekilde yürütülemediği, program çıktılarının istenilen nitelikte olmadığı gözlemlenmiş olmasına rağmen, programın eksikliklerini ya da başarılı yönlerini saptayacak herhangi bir bilimsel veri bulunmamaktadır. Bu da var olan problemlerin neler olduğunun, program uygulanırken hangi sorunlarla karşılaşıldığının ve bu sorunların nasıl çözülebileceğinin bilinmediğini göstermektedir ve programın incelenmesini gerekli kılmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan hazırlık sınıfı Temel Ders programını öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine dayanarak değerlendirmektir. Böylece programın uygulanmasında yaşanan aksaklıkların nedenlerini saptayabilmek, program üzerinde gereken düzenlemelerin yapılması için zemin hazırlayabilmek, programın iyileştirilmesini sağlamaya yönelik gereken çalışmalara ışık tutulabilmek amaçlanmaktadır.

Çalışma, aynı zamanda öğretim elemanları ve yöneticilere öğrencilerin programa bakışını ve programın işleyen ve aksayan yanlarını göstermeyi planlamaktadır. Bu sayede programın öğrenciler açısından eksik kısımlarının gözden geçirilmesine olanak sağlanabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bu değerlendirme çalışması, öğretim elemanlarına ve yöneticilere programı uygularken izledikleri yolu değerlendirmelerine ve uygulamadaki eksikliklerini gidermelerine yardımcı olabilmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın sonuçlarının, programın iyileştirilmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Bu sayede, sonraki yıllarda daha verimli bir öğretim sürecinin planlanmasına katkıda bulunulabilir. Daha verimli bir programın yürütülmesi, öğrencilerin hazırlık sınıflarından daha fazla verim almalarını ve programdan beklentilerinin daha çok karşılanmasını sağlayabilir. Öğretim elemanları ise, program iyileştirildiği takdirde, süreç içerisinde programdan daha etkili bir şekilde faydalanabilirler.

Bu çalışma, sonraki yıllarda yürütülecek olan değerlendirme çalışmalarında da karşılaştırılabilir bulgular oluşturabilir. Ayrıca, değerlendirme çalışmaları, kurumlarda var olan programlar üzerinde yürütülse de benzer kurumlar da bu çalışmaların sonuçlarından faydalanabilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın, benzer Hazırlık sınıfı programlarını yürüten veya yürütmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumlarına yol gösterebileceği düşünülmektedir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi; “Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Hazırlık programını yürütmekte olan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uygulanmakta olan Temel Ders programıyla ilgili görüşleri nelerdir?” sorusudur.

### **1.4. Alt Problemler**

1. Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce hazırlık programını yürütmekte olan öğretim elemanları ve öğrencilerin, Temel Ders programının;
  - a. hedefleri,
  - b. içeriği,
  - c. öğretme-öğrenme süreci,
  - d. sınama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
  
2. A, B ve C kurlarında okuyan öğrencilerin Temel Ders programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi hazırlık programında görev alan öğretim elemanları ve öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.

## 1.6. Sayıtlar

Çalışmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerin anket sorularını objektif bir şekilde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

## 1.7. Tanımlar

**Yabancı Dil:** Bireylerin ana dilleri dışında kalan ve diğer milletlerle iletişim kurabilmek için ihtiyaçları olan dil.

**Hazırlık sınıfı:** Üniversitelerin bünyesinde bir yıl boyunca yabancı dil eğitiminin verildiği sınıf.

**A kuru:** Alt düzey İngilizce seviyesiyle hazırlık programına başlayan öğrencilerin oluşturduğu grup

**B kuru:** Alt orta düzey İngilizce seviyesiyle hazırlık programına başlayan öğrencilerin oluşturduğu grup

**C kuru:** Orta düzey İngilizce seviyesiyle hazırlık programına başlayan sınıfların oluşturduğu grup

**Öğretim Elemanı:** Hazırlık sınıflarında derse giren öğretmenler

## 1.8. Kısaltmalar

**Ö:** Öğrenci

**Ö.E:** Öğretim Elemanı



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmaya yönelik genel kavramlar ve alanyazında yer alan program değerlendirme çalışmaları yer almaktadır.

#### 2.1 İngilizce Öğretimi

##### 2.1.1 İngilizce Öğretiminin Tarihi

İngilizce tüm dünyada en çok konuşulan dil olmadan önce din, ticaret ve eğitimde Latince ön plandaydı. Ancak Avrupa’da yaşanan politik gelişmeler İngilizcenin Latince’nin önüne geçmesine sebep oldu. Bu durum Latince’nin yerini eğitim programlarında farklı bir yere taşıdı. Latin eserler üzerinde yapılan çalışmalar Latince’nin 17.yy’dan 19.yy’a kadar yabancı dil çalışmalarına model olmasına sebep oldu. Dil bilgisi okullarına giren çocuklar Latince çeviri ve dil bilgisi eğitimi aldılar. 18.yy’ın üçüncü çeyreğinde İngilizcenin öneminin artması ve politika, bilim, edebi alanlardaki eserlerin İngilizce yazılması, eğitilmiş kesimin bu eserleri okuma merakını arttırdı. Ancak, eserlerin çevirisi olmadığı için İngilizce öğrenmek bir zorunluluk haline geldi. Ayrıca 18. yy’da modern dillerin müfredata girmesiyle okullarda farklı dillerin eğitimi verilmeye başladı. Ancak bu dillerin öğretiminde Latince öğretim kuralları; yani çeviri, dil bilgisi ve okuma üzerine eğitimler verildi. Konuşma becerisi ise arka plana atıldı. Bu durum sadece İngilizce’de değil diğer dillerin öğretiminde de geçerliydi. 1840lardan 1940’lara kadar yabancı dil öğretimi dil bilgisi ağırlıklı olarak yürütüldü. 19. yy’da yetişkinlerin İngilizce’ye olan meraklarının artmasıyla İngilizce ders olarak müfredata dâhil edildi. Ancak 19. yy’ın sonlarına doğru dil bilgisi ağırlıklı öğretime karşıt görüşler arttı ve dil öğretiminde reform hareketi başladı. Dil bilimciler konuşmanın yazmadan daha önemli olduğunu savundular (Richards, 2011). Reform hareketiyle birlikte dilin yaşayan bir olgu olduğu ve buna göre öğretilmesi gerektiği,

çevirinin azaltılması gerektiği savunuldu. 20. yy'da dil öğretiminde kültürel ve politik olaylar ön plana çıktı. Özellikle 2. Dünya savaşıyla birlikte Nazi rejimi düşmanı tanımak istediğinden İngilizce öğretimi daha da yaygınlaştı. Savaş sonrası Almanya'da eski materyaller ve kitaplar yeniden kullanılmaya başlandı ve İngilizcenin sadece dil bilgisi okullarında değil tüm okullarda zorunlu olarak öğretilmesine karar verildi (Doff, 2018) İngilizce siyasi ve tarihi sebeplerin yanında, gelişen teknolojiyle birlikte İngiliz ve Amerikan yayın ve yayımları birçok kitleye ulaşmaya başladı. Ayrıca modern tıp ve teknoloji dilinin İngilizce olması İngilizce'yi 21.yy'ın vazgeçilmez bir ögesi haline getirmiştir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ve Pincas, 1980). Zaman içerisinde, bilim ve teknolojide oluşan ilerlemeler farklı metotların ortaya çıkıp dil öğretiminin günümüzdeki duruma gelmesini sağlamıştır.

### *2.1.2. İngilizce Öğretiminde Yöntemler ve Yaklaşımlar*

Günümüzde birçok İngilizce öğretmeni, tek bir İngilizce öğretim metodunun var olduğunu düşünmemektedir. Tüm öğretmen, öğrenciler ve öğretim ortamlarına uyan tek bir metodun varlığı söz konusu değildir. Dilin nasıl öğretileceği konusunda her öğretmenin görüşü farklıdır; ancak eğitim programı uzmanları öğretmen, öğrenci ve program değerlendirme uzmanlarından elde ettikleri verileri göz önünde bulundurmalıdır (Nunan, 1992). Birçok öğretmen, ihtiyaçları doğrultusunda farklı metotların ve yöntemlerin özelliklerini bir araya getirerek kendi öğretmen metodlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle her metodun ve yaklaşımın özelliğini bilmek öğretmenlerin öğrenen özelliklerine uygun kendi metotlarını oluşturmaları açısından önemlidir.

#### *2.1.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)*

Dilbilgisi-çeviri yönteminin genel kuralları Karl Plötz tarafından geliştirilmiştir. Klasik metot olarak da geçen dilbilgisi-çeviri yöntemi, hedef dili öğretirken öğrenciler dilin literatürünü de kullanmaktadır. Öğrenciler okuma parçalarının sorularını cevaplama, çeviri, dil bilgisi kurallarını ezberleme, kelimelerin kendi dillerindeki

karşılığını ezberleme gibi yöntemlerle dili öğrenmeye çalışırlar. Bu yöntemde temel nokta ezberdir; bu nedenle hedef dilde konuşmaya yeterli önem verilmez (Fedicheva, 2011).

#### *2.1.2.2. Doğal Yöntem (Natural Method)*

Bu yöntemi 1800'lerde Lamare, Payne, Ticknor, Marcel ve Heness geliştirmiştir. Bu metot, temelini bir çocuğun ana dili nasıl öğrendiğini dikkate alarak oluşturmuştur. Konuşma, okuma ve yazmadan önce öğrenilir çünkü dilde ilk olarak girdi (input) sonrasında ise çıktı (output) oluşur. Dil hareketlerle ve kitaba bağlı kalmadan doğal bir şekilde öğrenilir. Ana dil kesinlikle kullanılmaz (Fedicheva, 2011).

#### *2.1.2.3. Doğrudan Yöntem (Direct Method)*

Doğrudan yöntem Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett tarafından geliştirilmiştir. Görseller ve pandomim yardımıyla kelime ve kavramların anlamı açıklanmaya çalışılır. Öğrenciler gerçek durumlarla karşılaşmış gibi hedef dilde iletişim kurmaya çalışırlar. Okuma ve yazma becerileri de dinleme ve konuşma gibi ilk etapta öğretilmeye başlatılır. Dil bilgisi dolaylı yollarla öğrenilir. Günlük kelime ve cümleler öğretilir. Kelime bilgisi obje ve resimler gibi görsel materyallerle öğretilir. Doğru telaffuza önem verilir (Fedicheva, 2011).

#### *2.1.2.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)*

1930'larda askeri üsler, kurduğu ülkelerin dillerini var olan yöntemlerle öğrenemeyince bu yöntemi geliştirmiştir. Verilen kalıpları öğrenciler tekrar ederek öğrenirler. Ardından aynı kalıptaki sözcükleri değiştirerek kendi cümlelerini oluşturmaya çalışırlar. Öğretmen öğrencilere model olur ve doğru cevapları pekiştirir. Sözlü tekrarlara önem verildiği için öğrenciler cümleleri otomatik olarak kurarlar. Diyaloglarla öğretim yapılır, görsel materyaller kullanılır. Ana dil çok az kullanılır ve dil

bilgisi kurallar şeklinde öğretilmez. Kalıpların ezberlenmesi önemlidir ve hatalar her durumda düzeltilmek zorundadır (Fedicheva, 2011).

#### *2.1.2.5. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)*

Calep Gattegno bu yöntemi 1972 yılında Fransa'da geliştirilmiştir. Dört beceri öğretimin en başında öğretilir. Burada amaç öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasıdır. Öğrenci hataları normal karşılanır; öğretmenin sessizliği öğrencileri İngilizce konuşmaları için motive eder. Öğretmen öğrenme ortamını ayarlar. Öğrenciler etkileşim halindedir. Bu metoda göre öğrenenler, ezber yerine kendi öğrenmelerini ve cümlelerini oluşturmalarıdır (Fedicheva, 2011).

#### *2.1.2.6. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)*

1960 sonrasında Georgi Lozanov tarafından geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemidir. Öğrencilerin öğrenmesini engelleyen psikolojik etkenleri ortadan kaldırmaya çalışır. Rahat bir ortam, loş ışık ve hafif bir müzik öğrenme ortamını ulaştırır. Öğrenciler kendilerine bir isim seçerler, başka bir kişi olma rolü kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlar. Öğrenciler müzik eşliğinde diyalogları dinler ve 'aktivasyon' aşamasında bu diyalogların pratiğini yaparlar (Fedicheva, 2011).

#### *2.1.2.7. Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)*

Bu yöntem, 1960'larda Amerikalı psikiyatır Charles Curran ile arkadaşları Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers tarafından geliştirilmiştir. Burada öğretmenler, öğrencileri hisleri, öğrenme istekleri, fiziksel tepkileriyle tek bir topluluk olarak düşünür ve dil öğrenmedeki korkularını yenmelerini sağlarlar. Bu metotta öğrenciler ne isterlerse onu öğrenirler (Fedicheva, 2011).

#### 2.1.2.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (*Total Physical Response*)

Psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilen bu metot, dinleme aktiviteleriyle başlar, sonrasında konuşma, okuma ve yazma becerilerine geçilir. Öğretmenlerin söylediklerine verdikleri tepkilerle öğrendiklerini ve anladıklarını gösterirler. Eğlenceli ve öğrencilerin aktif olmasını sağlayan etkinlikler kullanılır. Aktiviteler oyunlar ve skeçlerden oluşur. Burada amaç dilin uygun ve doğru kullanımını fiziksel aktivitelerle bütünleştirerek sağlamaktır (Fedicheva, 2011).

#### 2.1.2.9. İletişimsel Yaklaşım (*Communicative Language Teaching*)

Sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson, Christopher Brumfit, Keith Johnson ve Chomsky'nin katkılarıyla ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Burada önem verilen sadece doğru dil bilgisi kurallarıyla değil aynı zamanda her durumda doğru ve doğal cümleler kurabilmektir. İletişimsel yeterlilik doğru dil bilgisinin ve kelimelerin kullanıldığı, bu tepkilerin jest ve mimiklerle desteklenmesini içerir. Öğrenciler gruplar halinde, otantik materyaller aracılığıyla kendilerine verilen görevleri yerine getirirler. Burada anlam önemlidir, ezbere önem verilmez. Etkili iletişim çok önemlidir. İhtiyaç duyulursa çeviri yapılabilir. Öğrenciler deneme –yanılma yoluyla doğru bir şekilde iletişim kurmaya çalışırlar. Bu metodun amacı, öğrencilerin her koşulda iletişim kurabilmelerini sağlamaktır (Fedicheva, 2011)

#### 2.1.2.10. İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı

Howatt (1984), iletişimsel yaklaşımı 'güçlü' ve 'zayıf' olarak iki versiyona ayırmıştır. Güçlü versiyonun amacı öğrencilere dili pratik yapma fırsatı tanımak iken zayıf versiyonun amacı dili iletişim amacıyla kullanmaktır. İçerik temelli yaklaşım, Howatt'ın iletişimsel yaklaşımının güçlü versiyonunu temsil eder. Yani bu yaklaşımda amaç, dili kullanmaktır. Bunu yapabilmek içinse, dili belli bir içeriği öğrenmek için kullanmak gereklidir. Bu yaklaşım, özellikle de akademik konuların yabancı dili

kullanarak öğrenilmesini destekler, çünkü akademik konular doğal bir içerik oluşturabilir; okuma ve yazma becerilerinin diğer konulara entegre edilmesi sağlanabilir. İçerik temelli yaklaşımda öğrenciler dili değil; dili kullanarak aktarılan konuları öğrenmeye çalışırlar (Larsen-Freeman, 2000).

#### *2.1.2.11. Görev Temelli Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı*

N.S. Prabhu tarafından geliştirilen bu yaklaşım, dilin doğal içerik olarak verilen görevler aracılığıyla kullanılmasını hedefler. Bu yaklaşımın odak noktası dil öğrenimidir. Bunun için de öğrenciler dili kullanarak verilen problemleri çözerler. Öğrenciler verilen görevleri, birbirleriyle iletişim kurarak ve var olan bilgilerinin üzerine yenisini inşa ederek yerine getirirler. Bu iletişim sayesinde öğrenciler hem karşılarındaki öğrenciyi anlamaya çalışırlar hem de kendi görüşlerini ifade ederler. Böylece diğer öğrencilerden bilmedikleri dil yapılarını öğrenip ihtiyaç duyduklarında kullanabilirler. Dil anlamlı ve etkili bir şekilde kullanılmış olur (Larsen-Freeman, 2000).

#### *2.1.2.12. Katılımcı Yaklaşım*

Paulo Freire'nin geliştirdiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilere anlamlı gelen bir içerik aracılığıyla dilin kullanılmasını amaçlar. Bu yönüyle içerik temelli yabancı dil öğretim yaklaşımına benzer. Bu yaklaşımdan farkı ise içeriğin akademik konular yerine öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkili olmasıdır. Katılımcı yaklaşımda eğitimin anlamlı olabilmesi için içeriğin gerçek yaşamla ilişkili olması ve öğrencilerin yaşamlarını geliştirmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler yaşamlarını etkileyen etmenleri öğrenebilir ve buna göre yaşamlarını şekillendirebilirler (Larsen-Freeman, 2000).

### *2.1.2.13. Öğrenme Stratejileri Öğretimi*

Rubin, yapmış olduğu araştırmada iyi bir öğrenenin özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Rubin, iyi bir öğreneni istekli, doğru tahminlerde bulunabilen, riskli dahi olsa iletişime oldukça istekli, hem yapılarla hem de anlama odaklanabilen ve pratik yaparken başkalarının konuşmalarını gözlemleyen olarak nitelenmektedir. Burada amaç, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu kendisinin almasıdır. Bunun için de bu özelliklere sahip öğrencilere fırsat tanımak ve öğretmenlerin kendi öğrenmelerini sağlayamayan öğrencilere sadece dili değil aynı zamanda dili nasıl öğreneceklerini de öğretmeleri gereklidir. Böylece etkili bir dil öğretimi sağlanmış olur (Larsen-Freeman, 2000).

### *2.1.2.14. İşbirliğine Dayalı Öğrenme*

İşbirliğine dayalı öğrenmede, öğrenciler gruplar halinde çalışır ve grup içerisinde birbirlerinden bir şeyler öğrenirler. Ancak bu yaklaşımda önemli olan nokta öğretmenlerin öğrencilere akranlarıyla nasıl işbirliği yapacaklarını öğretmesidir. Bu sayede öğrenciler grup içerisindeki çalışmalardan faydalanarak dili öğrenebilirler (Larsen-Freeman, 2000).

### *2.1.2.15. Çoklu Zeka Kuramı*

Bu kuram öğrenciler arasındaki farkın sebebini her öğrencinin farklı bilişsel öğrenme stiline sahip olmasıyla açıklar. Gardner'ın geliştirdiği bu kuramda dokuz farklı zeka türü yer alır. Bu zeka türleri uzamsal zekâ, kinestetik zekâ, müziksel zekâ, sözel zekâ, içsel zekâ, sosyal zekâ, matematiksel zekâ, doğasal zekâ ve varoluşsal zekâ olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenler bu zeka türlerine uygun aktivitelerle sadece öğrencilerin dil öğrenmesini sağlamaz aynı zamanda kendi öğrenme stillerini tanımlarını sağlar (Larsen-Freeman, 2000).

### 2.1.3. Yükseköğretimde İngilizce Öğretimi

Yükseköğretim kurumları, gençlerin ulusal ve uluslararası toplumlara katkıda bulunmaları için gereken öğretimi sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle yükseköğretim kurumları, içinde yer aldıkları toplumların ihtiyaçlarını bilimsel olarak analiz eder ve bu ihtiyaçları karşılamak için gereken programları tasarlar (Tosuncuoğlu, 2013). Günümüzde bilimin önemi tüm toplumlar tarafından kabul edilmiştir. Bilimsel gelişmeleri takip edebilmek toplumsal gelişim açısından son derece önemlidir. Bilim dili ise tüm dünyada İngilizce'dir. Bu nedenle yabancı dil öğretimine yükseköğretim kurumlarında da devam edilmesi, mesleki yabancı dile önem vererek öğrencilerin dili kendi mesleklerinde kullanmalarını sağlamak ve dil öğrenme sürecinde bilimsel açıdan motive edilmeleri oldukça önemlidir (İşeri, 2006). Pinar (2003) da akademik ve mesleki gelişim yükseköğretim kurumlarında sağlandığından, üniversitelerdeki yabancı dil öğretim programının dikkatli hazırlanması ve uygulanmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye'de artık birçok üniversitede İngilizcenin eğitim dili olarak kullanıldığı bölümler yer almakta ve bu bölümler birçok öğrenci tarafından öncelikli olarak tercih edilmektedir (Kırkgöz, 2005). Bu üniversitelerde İngilizce seviyesi beklenenin altında ise öğrenciler Hazırlık sınıflarında bir yıl boyunca yoğun bir İngilizce eğitimi almaktadır (Kırkgöz, 2007). Yükseköğretim Kurumları Dairesi Başkanlığı'nın (YKDB) 29662 sayılı ve 23 Mart 2016 tarihli Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğinde öğretim dilinin tamamen (tüm derslerin yabancı dilde işlendiği) veya kısmen (programda yer alan derslerin toplam kredisinin en az %30'unun yabancı dilde işlendiği) yabancı dil olduğu programlarda öğrenciler sene başında yapılan muafiyet sınavını geçemedikleri takdirde bölümlerine başlamadan önce zorunlu hazırlık sınıflarında öğrenim görürler. Ayrıca öğretim dili tamamen Türkçe olan programlara yerleşmiş öğrenciler de isteğe bağlı hazırlık eğitimi alabilmektedirler. Zorunlu yabancı dil eğitim-öğretiminin amacı; öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime



hazinelerini geliştirmeyi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini ve kendi konularındaki metinleri anlayabilmelerini sağlamaktır (YKDB, 2016)

Türkiye’de her üniversite kendine özgü bir dil programı takip etmektedir. Kimi üniversiteler dört dil becerisi olan okuma, konuşma, dinleme ve yazmayı ayrı beceriler olarak verirken, kimi üniversiteler de bu becerileri tek bir temel derste vermektedir. Üniversiteler son yıllarda dört becerinin bir arada verildiği programları tercih etmektedir. Bunun temel nedeni, dil öğrenenlerin dört beceriyi farklı dersler olarak gördüğünde arada bağlantı kuramaması ve öğrendiklerini birleştirip pekiştirememesidir (Özkanal, 2009).

Dokuz Eylül Üniversite’sinde geçmiş yıllarda dört beceri ayrı ayrı verilirken, son yıllarda bu durum değişmiştir. Dokuz Eylül Üniversite’sinde sadece Temel Ders (main course), okuma-yazma (reading & writing) dersleri verilmektedir. C kurları hariç, öğrencilerin dinleme (listening) ve konuşma (speaking) becerilerini temel derste (main course) geliştirmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini bir içerik (context) içerisinde daha kalıcı bir şekilde edinmesi hedeflenmektedir.

## **2. 2. Program Değerlendirme**

Eğitim programı uygulandıktan sonra, programın başarıya ulaşıp ulaşmadığı, beklentileri karşılayıp karşılamadığını ortaya çıkarmak amacıyla bir değerlendirme yapılır. Bir eğitim programının değerlendirilmesinin kurumun amaçlarına ne derecede katkıda bulunduğunu göstererek programı yargılamak, programın devam edip etmemesine ilişkin karar vermek ve sonraki programların nasıl geliştirileceği hakkında bilgi sahibi olmak için yapıldığı belirtilmektedir (Kirkpatrick, 1998).

Değerlendirme ile ilgili sorular şunlardır:

- Kimler değerlendirilecek?
- Nasıl değerlendirilecek?
- Onlar neden değerlendirilecek?
- Öğretim programında değerlendirme hangi noktada olacak?
- Değerlendirmenin amacı ne? Başka bir deyişle, değerlendirme aktivitelerinin

sonucu olarak, öğretim programına ne olacak? (Demirel, 2006).

Eğer program değerlendirme, programın nasıl geliştirilebileceği hakkında karar vermek için yapılıyorsa “biçimlendirici değerlendirme”, programın kullanılmasına devam edilip edilmeyeceğine karar vermek için yapılıyorsa “özetleyici değerlendirme” adını almaktadır

Biçimlendirici değerlendirmeler, öğretim sürecinde sorulan bazı sorularla gerçekleştirilir. Öğrenciler ders esnasında öğretilenleri alıyor mu? Öğretmenler, programı uygulamak için yeterli donanıma sahip mi? Sürece ayrılan zaman ve materyaller uygun mu? gibi sorular bu değerlendirme türünde sorulur.

Özetleyici değerlendirmeler ise, programın kurumun amaçlarına uygun olup olmadığını saptamak için yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler, okulun programı devam ettirip ettirmeyeceği konusunda karar verilmesine olanak tanır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Başarılı bir program değerlendirme çalışması gerçekleştirmek için değerlendirme amaçlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Program değerlendirme, programın öğeleri hakkında hem ayrı ayrı hem de bir bütün olarak program hakkında bilinenler bazında programın her bir ögesini sürekli olarak geliştirmek ve iyileştirmek amacı ile bilgi toplama, analiz ve sentezi gerektiren ve süreklilik gösteren bir süreç olduğundan, değerlendirme sürecinde bilgi sistematik olarak elde edilir ve incelenir (Brown, 1995).

Program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını ya da işlemlerini Kaya (1997) aşağıdaki biçimde oluşturmuştur:

1. Programın anlamının yani program değerlendirmenin anlamının ifade edilmesi
2. Değerlendirme amacının oluşturulması
3. Anahtar noktaların belirlenmesi
4. Değerlendirmeye katkı sağlayacak imkânların ve engelleyici unsurların belirlenmesi
5. Cevaplanacak soruların hazırlanması
6. Değerlendirme tasarısının hazırlanması
7. Verilerin toplanması,
8. Verilerin analizi ve
9. Verilerin yorumlanması ve yetkililerle paylaşılması

### *2.2.1. Program Değerlendirme Modelleri*

Denenen veya uygulanan programların değerlendirilmesinde kullanılacak çeşitli program değerlendirme modelleri vardır. Bu modellerin başlıcaları şunlardır:

#### *2.2.1.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli*

Tyler'in değerlendirme modeli hedefleri temel alan bir değerlendirme modelidir (Erden, 1998). Tyler (1949), program değerlendirmeyi, takip edilen program ve öğretimin bireyleri hedeflere ne ölçüde ulaştırdığını belirlemeye yönelik bir süreçtir. Tyler (1949), programın girdileri ile çıktıları arasındaki farka bakarak programın eksik yönlerinin saptanması gerektiğini savunmaktadır. Bunun için de öğrenci davranışlarının öğretimin başında ve öğretim süreci sonunda ne ölçüde değiştiğinin ölçülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu modelde öncelikle hedefler belirlenmektedir. Hedefler, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre genel amaçlar olarak belirlenmektedir. Bu genel amaçlar eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisinin süzgeçlerinden geçirilerek

kesinleşmiş öğretim hedeflerine dönüştürülmektedir. Bu hedefler ışığında öğrenme yaşantıları seçilmektedir. Sonraki aşamalarda ise öğrenme yaşantıları düzenlenmekte ve yönlendirilmektedir. Son olarak ise öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Değerlendirmede başarı testleri ile bilişsel hedeflere, gözlem formları ile psiko-motor davranışlara, tutum ölçekleriyle ise duyuşsal hedefler ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilebilir (Erden, 1998).

### *2.2.1.2. Metseffel ve Michael Modeli*

Metfessel ve Michael de ürüne dayalı yaklaşımı temel almaktadırlar, ancak onlar değerlendirme aşamasına daha ayrıntılı açıklamalar getirmektedirler (Brown,1995). Model sekiz aşamadan oluşmaktadır:

1. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler gibi toplum üyelerinin dolaylı ya da doğrudan değerlendirmeye katılmalıdır.
2. Hedeflerin genelden özele aşamalı olarak sıralanması gerekmektedir.
3. Oluşturulmuş olan özel hedeflerin doğru bir şekilde ifade edilmesi, uygulanabilir ve öğrenmeyi kolaylaştırabilir hale getirilmelidir.
4. Programın etkili ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya çıkarmak için uygun ölçme araçları geliştirilmelidir.
5. Program süresince düzenli ölçümlerin yapılmalıdır.
6. Veriler analiz edilmelidir.
7. Veriler analiz edilerek programın etkililiği ve öğrencilerin ilerleme düzeyleri saptanmalıdır.
8. Analizler sonucunda programın hedefleri, içeriği ve araç-gereçleri değerlendirilmeli ve programın geleceğine karar verilmelidir (Fitzpatrick ve diğ., 2004).

### 2.2.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli

Provus'un, deneysel-pozitivist bir program değerlendirme yaklaşımı olan farklar yaklaşımı modeli dört bileşen ve beş aşamadan oluşmaktadır (Ornstein ve Hunkins,2004)

Bu bileşenler:

1. Program standartlarının tespiti,
2. Program performansının belirlenmesi,
3. Standartlarla performansın karşılaştırılması,
4. Performans ve standartlar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Modelin beş safhası ise şunlardır:

**1.Tasarım:**Tasarlanmış olan standartlarla programın tasarımının karşılaştırılması yapılır. Karara verici bu kıyaslamaya göre programın kabulüne ya da reddine yani programın geleceğine karar verir.

**2. Kurma:** Bu aşamada programın uygunluğuyla ilgili değerlendirme yapılır. Programın standartları ile öğrenciler, çalışan kadro, olanaklar kıyaslanır. Ortaya çıkan benzerlik ve farklar karar verici tarafından incelenir.

**3. Süreçler:** Programın özelliklerinin program süreciyle olan uyumu incelenir. Süreçteki eksiklikler uygun karar vericilere bildirilerek giderilmeye çalışılır.

**4. Ürünler:** Programın hedefleri ne ölçüde karşıladığının analiz edilmesi için ortaya çıkan ürünler değerlendirilir. Buna göre programa devam edilir, eksiklikleri giderilir ya da program kaldırılır.

**5. Maliyet:** Programın ürünlerinin harcanan maliyet ve zamana değer olup olmadığı incelenir. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için de benzer programların ürünleriyle uygulanan programın ürünleri karşılaştırılır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Değerlendirme sürecinde, elde edilen farklar aşama aşama karar vericilere bildirilir ve buna göre sonraki aşamaya geçilir, önceki aşamanın kullanışlılığı sağlanır, program yeniden başlatılır ya da standartları değiştirilir veya program sonuçlandırılır. (Ornstein ve Hunkins, 2004).

#### *2.2.1.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli*

Tyler'in değerlendirme modelinin üzerine geliştirilen bir modeldir. Stake'in bu modeli düzenli değerlendirme ile düzensiz değerlendirmeyi ayırt eder. Bu modelde sezgiler ve öznel yargılar değerlendirmeden uzak tutulur. Böylece değerlendirme süreci nesnel sonuçlara ulaşır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Stake'e göre, değerlendirmenin 3 temel ögesi vardır. Bunlar girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci becerileri), işlemler (öğretmen ve öğrenci etkileşimleri) ve çıktılardır (formal öğrenme, tutumlar ve değerler). Yeni programı, bu programın uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticileri değerlendirir. Bu modelde tasarlanmış çıktıyla elde edilen çıktı karşılaştırılır. (Demirel, 2006). Ortaya çıkan ürün, programın amacına ulaşip ulaşmadığını gösterir.

#### *2.2.1.5. Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli*

Stake tarafından geliştirilmiş ikinci bir değerlendirme modeli de ihtiyaca cevap vermeye dayalı değerlendirme modelidir. Stake, birçok programın hedefler, standartlar ve araştırma raporlarından oluştuğunu belirtmiştir. İhtiyaca cevap vermeye dayalı program değerlendirme modelinde ise doğal değerlendirme önemlidir. Stake insanların gözlemleyip tepki verdikleri değerlendirme türünü doğal değerlendirme olarak niteler (Stake, 1973). Stake göre bir program değerlendirmenin ihtiyaca cevap vermeye dayalı bir program değerlendirme olabilmesi için;

1. Programın amacından çok programın etkinliğine odaklanması
2. Bireylerin bilgi ihtiyaçlarını karşılaması

3. Var olan değerlerin ve bakış açılarının programın başarı ve başarısızlığını göstermesi gerekir (Stake, 1973)

İhtiyaca cevap vermeye dayalı program değerlendirmede paydaşlar beklentilerini programın başında açıkça belirtmelidir. Ayrıca program değerlendirmeyi yapacak kişilerin programın standartlarını açıkça bilmesi ve farklı kişilerden de fikir alınması gereklidir (McNeil, 2006).

#### 2.2.1.6. *Stufflebeam'in Bağlam (Context), Girdi (Input) , Süreç (Process) ve Ürün (Product) Modeli (CIPP Modeli)*

D.L. Stufflebeam tarafından yönetilen Phi Delta Kappa Ulusal Değerlendirme Komisyonu “Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)” adında değerlendirme modelini geliştirmiş ve yaygınlaştırmıştır (Stufflebeam, 1983). Bu model Stufflebeam modeli olarak bilinir. Bu modele göre program değerlendirmede dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar bulunmaktadır:

1. Kurumlar değerlendirme sürecini düzenli olarak yürütmelidir. Program değerlendirme çalışması için yeni bir proje olmasına gerekmemektedir. Değerlendirme, kurumun bir parçası olmalıdır.

2. Değerlendirme, değişimleri planlamada çok önemli bir role sahiptir. Program değerlendiriciler bağlam-girdi-süreç-ürün basamaklarını düzenli olarak değerlendirmelidir. Bunun için var olan veriler kullanılabilir.

3. Eğer var olan bilgi yeterli değilse bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarındaki eksiklikleri tamamlamak için tekrar veri toplanabilir.

4. Bağlam-girdi-süreç-ürün boyutları sayesinde kurumlar var olan problemleri tespit edip çözebilirler. Bu modelin vurguladığı en önemli nokta, değerlendirmenin en önemli amacının geliştirmek olduğudur (Stufflebeam, 2001).

### 2.2.1.7. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımları

Ertürk (1982: 12), eğitimi “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Ertürk'e (1982) göre nasıl bir fabrikanın işleyişinin uygunluğunu anlamak için o fabrikanın ürünlerinin kalitesinin incelenmesi gerekiyorsa bir programın amacına ulaşmış olup olmadığını anlamak için de o programın ürünlerinin incelenmesi tartışılmaz bir gerekliliktir.

Program değerlendirme çalışmalarında birçok farklı yaklaşım söz konusudur. Ertürk (1982) bu yaklaşımları 6 ana kategoride toplamıştır:

**a. Yetişek (Eğitim Programı) Tasarısına Dayalı Değerlendirme:** Bu değerlendirme çalışmasında, tasarlanmış olan eğitim programının program geliştirme kurallarına ne derecede uygun olduğu konusunda bilgi verir. Bu tarz bir değerlendirme ise program değerlendirmeden çok bir tasarı değerlendirmesi işlevini görür.

**b. Ortama Dayalı Değerlendirme:** Ortama dayalı değerlendirme çalışmalarında, ortamdaki muhtemel uyarıcılarla gerçek uyarıcıların örtüşmeyeceği, ve bireylerin içsel yaşantılarının uyarıcıları anlamlandırmada esas olacağını göz önünde bulundurulduğunda bu tarz bir değerlendirmenin sadece eğitim ortamını değerlendirebileceğini ifade etmiştir.

**c. Başarıya Dayalı Değerlendirme:** Başarıya dayalı değerlendirme çalışmalarında esas alınan konu başarıya ulaşıp ulaşılmadığıdır. Böyle bir çalışmada başarının uygulanan programla ne ölçüde ilintili olduğu net bir şekilde ortaya konulamaz. Bu değerlendirme çalışmasının ortaya koyacağı bulgular öğrenci başarısı üzerine olabilir; başarının esas kaynağı çoğu zaman muğlak kalır.

**d. Erişiyeye Dayalı Değerlendirme:** Erişiyeye, bir eğitim programında yer alan bireylerin programa girişteki davranışlarıyla programdan çıkıştaki davranışlarının saptanmış hedeflerle oluşturduğu tutarlı fark olarak tanımlanmaktadır. Bu farkın ortaya



konulması program değerlendirme açısından önemli olsa da ortaya çıkan erişinin açıklanmasında tek başına yeterli değildir.

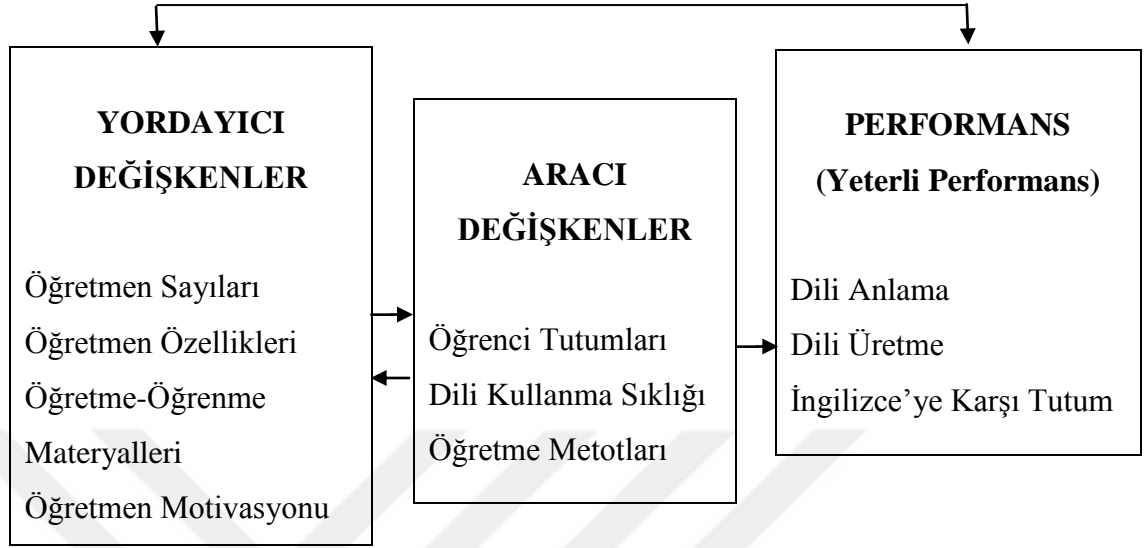
**e. Öğrenmeye Dayalı Değerlendirme:** Öğrenmeye dayalı değerlendirme çalışması, erişiyeye dayalı değerlendirme çalışmalarını tamamlayıcı nitelikte ortaya çıkmıştır. Bu sayede sadece hedeflenen erişiyeye değil, hedeflerin dışında kalan beklenmedik kazanımlar, istenmedik davranışlar da ortaya konulabilir. Erişinin bu yönü de program değerlendirme çalışmasının önemli bir unsurudur, ancak erişinin değeri bu değerlendirme dikkate alınmamakta ve değerlendirme çalışmasını eksik bırakmaktadır.

**f. Ürüne Dayalı Değerlendirme:** Ürüne dayalı değerlendirmede, bireylerin davranış değışikliğinin yanı sıra, diğer bireylerin ve öğretmenlerin davranışları ile eğitim ortamında gerçekleşen değışmeler de dikkate alınmaktadır. Bu sayede program, erişiyeye, öğrenme, ortam ve yan etkiler kapsamlı olarak incelenmektedir.

Ürüne bakarak değerlendirme, bir nevi yukarıda bahsedilmiş olan tüm değerlendirme türlerinin karmasıdır. Erişiyeye göz önüne alınarak yapılan ürün değerlendirmesi, hangi koşullarda öğrenmelerin tam ya da yarım gerçekleştiğiyeye, hangi koşullarda istenmedik etkilerin ortaya çıktığınyeye gözler önüne serer. Böylece erişinin programa giriş ve çıkıştaki tüm aşamaları gözlenerek hedeflerle uyumu konusunda bilgi sahibi olunabilmektedir. Hedeflerin ve program çıktısının farkı programın yeterliliğiyeye göstermede önemli bir unsurdur (Ertürk, 1982)

#### *2.2.1.8. Bloom'un Program Değerlendirme Modeli*

Bloom'un değerlendirme modeli 1982 yılında ortaya çıkmıştır. Bloom'un program değerlendirmesinin üç temel öğesi yordayıcı değışkenler aracı değışkenler ve İngilizce performansdır. Bloom bu üç temel öğenin dil öğrenmeye etkisini; yani öğrenme- öğretim süreçlerinin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerini inceler.



Şekil 1. İngilizce Öğrenmede Öğrenci Performansını Açıklayıcı Model

Bloom'un değerlendirme modeline göre yüksek nitelikli öğretmenler ve uygun öğretme-öğrenme materyalleri varsa öğrenciler o alanda yüksek performans gösterebilir. Bunların yanında motivasyon da performansı olumlu yönde etkilemektedir. Burada sadece öğrenci motivasyonu değil öğretmen motivasyonu da değerlidir. Çevre ve fiziksel şartlar da performansı olumlu yönde etkileyen bir başka unsurdur. Bunların yanında öğrenci tutumu akademik performansı yordayabilmektedir. Öğrencilerin sınıf dışı etkinlikleri, öğretmenlerin hedefler, içerik ve güncel metotlarla öğretme-öğrenme sürecini desteklemesi bu modelin başarısında oldukça önemlidir.

Dil performansı; dili anlama, üretme ve dile karşı tutum anlamına gelmektedir. Bu modelde önemli olan nokta yordayıcı ve aracı değişkenlerin olabildiğince nitelikli olmasıdır. Bloom bu iki değişkenin öğrencilerin akademik performanslarına etkisinin oldukça fazla olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle modele göre ancak bu değişkenlerin niteliği yüksek olursa öğrenci performansı beklenen düzeyde gerçekleşebilir (Bloom, 1982, akt. Mosha, 2014).

### **2.3. Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı**

Bu çalışmada değerlendirilen programın yapısının açıklanmasında yarar görülmüştür. Çalışmanın yapıldığı üniversitede, eğitim dili %100 ve %30 olan bölümlerde okuyacak olan öğrenciler ve isteğe bağlı hazırlık okuyan öğrenciler Hazırlık sınıflarında öğrenim görmektedir. Yüksekokulun amacı Hazırlık eğitimi verilen fakülte, yüksekokul ve enstitü öğrencilerinin yabancı dildeki derslerini takip edecek düzeye getirmek şeklinde açıklanmaktadır.

Dokuz Eylül Üniversitesi lisans ve yüksek lisans programlarına ilk defa kayıt yaptıran öğrenciler eğitim-öğretime başlamadan önce Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından eğitim-öğretim yılı başında yapılan yabancı dil yeterlilik sınavına alınırlar. Yeterlilik sınavına girmek zorunludur. Bu sınavda tam not 100 üzerinden en az 65 ve üzerinde not alanlar hazırlık sınıfından muaf tutularak öğrenimlerine başlarlar. Bu sınavda başarısız olan öğrencilerin, yabancı dil düzey belirleme sınavına girmesi zorunlu olup, bu sınava giren öğrencilerin hangi seviyede öğrenim görecekleri belirlenir. Öğrenciler, düzey belirleme sınavından aldıkları puanlara göre; az bilenler (A), orta düzey altı (B) ve orta düzey (C) kurlarına yerleştirilmektedir.

A, B ve C kurlarından, eğitim dili kısmen veya tamamen İngilizce olan bölümlerde okuyacak öğrenciler haftada 30 saat ders görmekte olup, bu derslerin 25 saati temel ders (main course), 5 saati ise yazma (writing) ve okuma (reading) dersleridir. A kurları temel düzeyden (elementary) orta düzey (intermediate), B kurları orta alt düzeyden (pre-intermediate) orta üst düzey (upper-intermediate), C kurları ise orta düzeyden (intermediate) orta üst düzey (upper-intermediate) seviyesine kadar tüm kitapları işlemektedirler. Tüm kurlarda temel derste Empower isimli kitap kullanılmaktadır. A ve B kurları, yıl boyunca Reading&Writing isimli kurumun materyal komisyonunun kaynaklardan derlediği materyali, C kurları ise benzer şekilde materyal komisyonu tarafından derlenen Reading&Writing ile Unlock isimli

Listening&Speaking kitabını kullanmaktadır. Kurumda yazılı herhangi bir program ya da yapılmış bir program çalışması bulunmamaktadır. Sadece kitaptaki üniteler dikkate alınarak yıl sonuna kadar bitirilmesi gereken ünitelerin haftalara paylaştırıldığı dosyalardan öğretim elemanları haftalık olarak hangi üniteleri işlemeleri gerektiğini takip etmektedirler. Bu dosyalarda hedeflerle ilgili ayrıntılı bir açıklama bulunmamakta, sadece o gün işlenmesi hedeflenen konular ve hedeflenen kelime kategorileri yer almaktadır. Programın genel hedefleri ise sadece Yabancı Diller Yüksekokulu'nun internet sitesinde yayınlanan öğrenci el kitabında yer almakta, Temel Derse ait özel hedefler ise öğretmen kitabından (teacher's book) takip edilmektedir. Ayrıca üniteler var olan haftalara göre paylaştırıldığından programda dengesizlikler yaşanabilmektedir. Kimi haftalar çok yoğun bir program takip edilmekte ve yavaş öğrenen gruplarda müfredatın gerisinde kalınabilmektedir. Ayrıca yoğun haftalarda üst üste işlenen konulardan dolayı öğrenciler sıkılabilmekte ve derslerin verimi düşebilmektedir.

Yıl içerisinde toplam 4 ara sınav ve her hafta bir kısa sınav (quiz) yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilere her dönem için bir tane yazma notu ile her dönem bir tane olmak üzere toplam iki tane sınıf içi başarı notu verilmektedir. Öğrencilerin bu değerlendirmelerden aldıkları puanların ortalaması hesaplanmakta ve bu ortalama final sınavının %50'sini etkilemektedir. Yılsonunda yapılan final sınavından aldıkları notun %60'ı ile yıl içerisinde topladıkları puanların %40'ı öğrencilerin hazırlık sınıfını başarıyla tamamlayıp tamamlamadıklarını belirlemektedir. Eğitim dili %100 olan öğrenciler 65, %30 olan öğrenciler 55 puan alabilirlerse öğrenimlerine bölümlerinde devam edebilmektedir. İsteğe bağlı olarak hazırlığa kaydolan Türkçe bölümlerde okuyan öğrenciler için ise geçme notu 55 olup, bu öğrenciler hazırlık sınıfını başarıyla tamamlayamasalar bile bölümlerine devam edebilmektedirler. Fakat bu öğrenciler, bölümde seçmeli ders olarak İngilizce derslerini seçememekte ve Erasmus programına katılamamaktadır. Eğitim dili %100 ya da %30 bölümlerde okuyacak olan öğrenciler, hazırlığı geçemedikleri takdirde yıl tekrarı yapmakta, eğer isterlerse ikinci yılın sonunda başka bir üniversitede aynı bölümü Türkçe olarak okuyabilmektedirler. Yıl içerisinde ara sınavlar, kısa sınavlar (quiz) ve sınıf içi başarı notlarından 100 puan üzerinden temel

düzyey öğrencileri (A kuru) 85, orta düzyey öğrencileri (B kuru) 80 ve ileri düzyey öğrencileri (C kuru) 75 ve üzeri not ortalamasına sahip olanlar final sınavına girmeden hazırlık sınıfını başarıyla tamamlamış sayılırlar.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

### 2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Alıcı (2004), Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada öğrenci görüşlerine başvurarak hazırlık sınıflarında uygulanan programın etkili olan ve geliştirilmesi gereken yanlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini bu üniversitenin hazırlık birimlerinde öğrenim görmekte olan 259 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 47 soruluk bir anketle toplanmıştır. Çalışma öğrencilerin var olan programı temel ders (course book) ve yazma (writing) dersi anlamında yeterli bulduklarını, dil bilgisi (grammar) ve okuma (writing) derslerini ise yetersiz gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenciler dinlediğini anlama ve düşüncelerini hedef dilde aktarma yeterliliklerinden emin olmadıklarını, öğretim elemanlarının bir kısmının sınıf yönetiminde yetersiz olduklarını ve sınavların bilgiyi ölçme anlamında yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada, ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi, içeriğın öğrenen merkezli ve iletişime dayalı öğretim esas alınarak düzenlenmesi ve öğretim elemanlarına sınıf yönetimi konusunda daha sık hizmet için eğitim verilmesi önerilmiştir.

Gökdemir (2005) ise Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık bölümlerinde İngilizce derslerine devam eden öğrencilerin bu dili öğrenirken karşılaştıkları sorunları; dersin öğretmen merkezli işlenilmesi, pratiğın ikinci plana atılması, yabancı dil öğrenmede üniversitelerin uygun yer olduğu düşünülmemesi, öğrencilerin dil öğrenmek için çaba harcamaması, fiziksel şartların ve teknolojik araçların yetersizliği ve üniversitelerin izlenceyi yetiştirmek için uyguladıkları programı hızlı bir şekilde sürdürmeleri şeklinde sunmuştur.

Cengizhan (2006), Gazi, Erciyes ve Osmangazi Üniversitelerinde uygulanmakta olan öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın örneklemini bu üç üniversitede görev alan okutmanlar ve hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada veri anket ve yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, bahsedilen üç üniversitede program geliştirme biriminin bulunmadığı ancak derste kullanılan materyallerin iletişimsel olduğu tespit edilmiştir. Hedef, eğitim durumları ve değerlendirme boyutu açısından üç üniversitedeki öğrenci ve öğretim elemanlarının olumlu görüşlere sahip olduğu fakat bu üç üniversitede takip edilen özel bir program olmadığını; ders kitabının ders programı olarak kabul edildiğini ortaya koymuştur. Çalışma sonunda, Avrupa Dil Gelişim Dosyası çerçevesinde hazırlık sınıflarında uygulanabilecek bir model öğretim programı önerilmiştir.

Tosun (2006) tarafından yapılmış olan çalışmada ise, İngilizce hazırlık sınıflarında başarı oranının %35-40 oranında olduğu ve 1 yıllık hazırlık eğitimi süresinin yetersizliği ve öğrencilerin yetersiz oldukları halde öğretim sürelerinin uzamaması adına bölümlere gönderilmesi bu başarısızlığın sebepleri arasında gösterilmektedir. Bu sebeple hazırlık programı çıktıkları bölümlerde İngilizce olarak gördükleri dersleri ve sorulan soruları anlayamamakta, dersle ilgili soru sormamakta, not tutamamakta ve sınıf tartışmalarına etkin bir şekilde katılamamaktadır.

Tiryaki (2009) ise Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı hakkında program koordinatörleri, okutman ve öğrenci görüşlerini ortaya koyan betimsel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın örneklemini, Ankara Üniversitesi'nde görev yapan tüm okutmanlar (65), A, B ve C kurlarının her birinde öğrenim görmekte olan 100'er öğrenci (300) ve 6 koordinatör oluşturmaktadır. Çalışma 68 maddeden oluşan anket ve görüşme formu ile yapılandırılmıştır. Çalışma sonucunda, okutmanların cinsiyetleri ve programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Konuşma ve dinlemenin programda geri planda kaldığı, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanında eksiklikler olduğu saptanmıştır.

Özkanal (2009) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programını değerlendirmiştir. Çalışmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında hazırlık programında üç farklı düzeyde öğrenim gören 354 öğrenci ve bu programda görev alan 27 okutman oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 190'ı az bilen, 98'i orta düzey altı ve 66'sı orta düzeyde İngilizce bilgisine sahiptir. Okutmanların ise 14'ü az bilenlerin düzeyinde, 8'i orta düzey altında 5'i ise orta düzeyde İngilizce eğitimi vermektedir. Geliştirilen iki anket hazırlık programında şuan öğrenim görmekte ve bu programın çıktıları olan öğrencilere uygulanmış; görüşme ise öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, İngilizce Hazırlık Programı'nın neredeyse her boyutunda sorunlar olduğu, teknik İngilizce'de sıkıntılar yaşandığı, programın niteliklerin bir kısmını karşıladığı, öğretim yöntemleri ve hazırlık programı modelinde yeniliklere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Tunç (2010), Ankara Üniversitesi Hazırlık okulu programını bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarıyla inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Bağlam boyutunda sınıfların kalabalık oluşunun ve öğrencilerin ulaşım için çok zaman harcamasının öğrenme sürecini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Girdi boyutunda ise hedeflerin açık bir şekilde ortaya konulmaması ve programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri vurgulansa da öğretimin dilbilgisi ağırlıklı olduğu ve dinleme konuşma becerilerinin eksik kaldığı saptanmıştır. Süreç boyutunda, konuşma becerisini geliştiren materyallerin yetersizliği ve sınavların seviyelerinin öğrencilerin seviyelerinden yüksek olması gibi problemler saptanmıştır. Son olarak ürün boyutunda, 1 yıllık hazırlık eğitiminden sonra öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri konusunda kendilerini hala eksik gördükleri saptanmıştır.

Bayram (2011) TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nin İngilizce hazırlık programını inceleyerek hazırlık programının durumunu ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmasında programla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuş; öğretmenlerin öğrencilere göre programı daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. İçerik güncel ve hedeflere uygun bulunmuş ancak içeriğin eğlenceli ve

güdüleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Materyallerin yeterliliği, okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerinin uygunluğu konusunda öğrenciler kısmen olumlu görüş bildirmişlerdir. Dil öğrenme sürecinde öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda yeterince zamana sahip oldukları ve sınav sürelerinin yeterli olduğu konusunda kısmen olumlu görüş bildirmiştir. Öğrenciler programın sonucu olarak dilbilgisi açısından geliştiklerini düşünse de konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinin yeterince gelişmediğini düşünmektedirler.

Şen (2012) Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İsteğe Bağlı Hazırlık Programını öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine başvurarak nitel araştırma yaklaşımıyla değerlendirmiştir. 12 açık uçlu sorudan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tasarımları ile veri toplanan çalışmanın örneklemini 2010-2011 yılında isteğe bağlı İngilizce Hazırlık Programında öğrenim gören 109 öğrenci ve bu programda yer alan bütün öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin programa katılmalarındaki amaçlarla programın amaçlarının örtüştüğü, fakat programın temel becerileri geliştirme, kur sistemi ve seviye sınıflarının oluşturulması, fiziksel ortamın yetersizliği ve bölümün isteğe bağlı olması açısından sınırlılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları ise programı öğrenci profili, yöntem ve teknik ile öğrenci iletişimi açısından olumlu bulup ölçme-değerlendirme ve materyal gelişimi birimlerinin olmayışını, öğretim elemanlarının yetersizliğini ve buna bağlı olarak ders yüklerinin fazla olmasını, seviye sınıflarının olmamasını, ders dağılımı, ikinci öğretim ve blok ders uygulamalarının olmasını ve fiziksel ortam yetersizliklerini programın eksileri olarak değerlendirmişlerdir.

Tosuncuoğlu (2013), yürütmüş olduğu çalışmada programlardaki olumsuz durumları düşük seviyedeki öğrencilere yardımcı dersler verilmemesi, bazı bölümlerin öğrencileri programda başarısız olsalar dahi bir sonraki yıl bölüme kabul etmeleri, öğrencilerin bu programa olan inançlarının zayıf olması ve tüm öğrencileri aynı seviyede değerlendirerek bazı öğrencilerin başaramayacakları bir programa dâhil olmaları ve heveslerinin kırılması olarak özetlemiştir.



Vırlan (2014), Yeditepe Üniversitesi Hazırlık okulunun konuşma dersi programını incelemiştir. Hedeflerin detaylı olmayışı ve ayrı bir konuşma kitabının kullanılmıyor oluşu programda önemli bir eksik olarak saptanmıştır. Teknolojik olarak sınıfların yeterli donanımına sahip olmasına rağmen teknik sorunlardan dolayı bu teknolojik ekipmanların kullanılmadığı ve öğrencilerin en çok zorlandığı beceri olan konuşma becerisinin gerçek hayatta pratik yapılarak geliştirilemediği ortaya konulmuştur. Ayrıca konuşma becerisine ayrılan sürenin, materyallerin ve etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sonucunda Hazırlık okulu konuşma programının öğrencileri bölüm derslerine ve gerçek hayata yeterince hazırlamadığı saptanmıştır.

Aktaş (2018), bir devlet üniversitesinin programını Bellon ve Handler modeline göre incelemiştir. Çalışmaya 310 İngilizce hazırlık öğrencisi, 26 İngilizce okutmanı, 26 dış birim öğretim elemanı, ve 24 dış birim öğrencisi katılmıştır. Bellon ve Handler modelinin amaçlar, organizasyon, işlemler ve çıktılar olan 4 temel ögesine göre program incelenmiştir. Amaçların Avrupa Ortak Dil Çerçevesine uygun olduğu ancak programa ait özel hedeflerin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Organizasyon ögesinin sonucu olarak öğretim elemanlarının program üzerinde yeterince söz sahibi olmadığı görülmüştür. İşlemler ögesinde genel olarak öğretim elemanlarının programın standartlarına bağlı kaldığı ancak bazı öğretim elemanlarının farklı uygulamalar yaptırdığı gözlemlenmiştir. Çıktılar ögesine bakıldığında, öğrencilerin yabancı dil düzeyinde istedikleri seviyeye ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, programın tüm öğelerinin yeniden gözden geçirilerek yapılandırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Ödemiş (2018), Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda yürütülen İngilizce öğretim programını Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bağlam boyutunda konuşma becerisine yönelik değişiklikler istediği, girdi boyutunda materyallerin hedeflere uygun olmasına rağmen öğrencilerin bu süreçte aktif olmadığı, süreç boyutunda programın yöntem ve tekniklerinin faydalı olduğu fakat öğrencilerin katılımını sağlayan aktivitelerin yeterli

düzyeyde olmadığı, ürün boyutunda ise öğrencilerin mesleki İngilizce ve konuşma becerisi yönünden programı ortaya çıkmıştır.

Bıçak (2019), bir devlet üniversitesinde sene tekrarı yapan Hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmasında, öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarını nelere atfettiklerini incelemiştir. Nicel ve nitel yöntemlerle toplanan veriler öğrencilerin başarılarını ve başarısızlıklarını okul, sınav, aile ve sosyal hayat gibi dışsal sebeplerle, çaba, strateji, psikolojik sebepler, motivasyon, ili ve bilgi eksikliği, sağlık sorunları gibi kişisel olarak kontrol edemedikleri içsel nedenlere bağlamaktadırlar.

Bütün bu çalışmalar Türkiye’de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili problemlerin var olduğunu ve bu problemlerin uygulanan öğretim programı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Program içeriklerinin daha ilgi çekici olması, üniversitelerin fiziksel şartlarının yabancı dil öğretimine daha uygun hale getirilmesi, öğretim yöntemlerinin öğrencileri güdüleyici nitelikte olması ve yabancı dil programlarının incelenerek öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeye getirilmesi dil öğretiminin etkililiğini arttırmak için oldukça önemlidir. Özellikle konuşma becerisinin yeterince gelişmemesi birçok öğrencinin ortak ve en önemli sorunudur. Bu nedenle, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik program çalışmalarının yürütülmesi birçok hazırlık okulunun temel ihtiyacıdır.

#### *2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar*

Al-Gaeed (1983), bir İngilizce öğretmenliği programını son sınıf öğrencileri ve mezunlarının görüşleri ışığında incelemiştir. 87 maddeden oluşan anketin sonuçlarına göre öğretmenler ve öğrenciler programın eksikliği ve güçlü yönlerinin farkındadır. Öğrenci ve öğretmenlere göre metot dersleri, staj, dil bilim dersleri ve fakülte öğretim elemanlarının donanımı programın güçlü yönlerini oluşturmaktadır. Derslerin geleneksel öğretim metotlarıyla işlenmesi, İngilizce konuşma becerisine hazırlamadaki yetersizlik, dil laboratuvarlarının işlevsel olmayışı, İngilizce konuşma imkânlarının yetersizliği,

programın yeterince esnek ve bazı derslerin programla olan uyumsuzluğu, edebiyat derslerinin bölüme uygun olmayışı ve öğrenci performansının nesnel değerlendirilememesi programın zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

Finch (2000), Kore'deki bir üniversitenin üç yıllık göreve dayalı bir konuşma programı hazırlamış ve bu programın etkililiğini biçimlendirici değerlendirme çalışmasıyla incelemiştir. Programın hedefleri uzun dönemde öğrencilerin güven, motivasyon ve iletişimsel becerilerini geliştirmeyi planlamıştır. Uygulanan bu programın değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin inançları ve program algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, göreve-dayalı yaklaşımın başlangıç düzeyindeki öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerine katkı sağladığı ve öğrenen özerkliğine katkı sağladığı, öğrenenlerin inançlarının öğrenmeye katkı sağladığı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının etkili bir program değerlendirme yaklaşımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nam (2005) tarafından yürütülmüş olan başka bir çalışmada ise Güney Kore'deki bir üniversitede uygulanan iletişimsel yaklaşımı temel alan İngilizce programı, öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Çalışma üniversitelerde gelecekte kullanılacak programın ihtiyaçlarını keşfetmeyi, şu an kullanılmakta olan programın eksikliklerini saptayabilmeyi, programın öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygunluğu açısından eksikliklerini ve güçlü yönlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yaklaşım kullanılan çalışmanın örneklemini 600 öğrenci ve 20 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları olarak anket ile yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğretim programıyla ilgili olumsuz, öğretmenlerin ise olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Stephens (2005), özel bir dil okulunda yürüttüğü çalışmasında uygulanan programın, program değerlendirme çalışmalarının ve politikalarının, yönetimin yabancı dilde yetişkin öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda programın hedeflerinin kitabın içeriği olduğunu ayrıca programa ait hedeflerin belirlenmediği,

yöneticilerin yönetim, bütçe, personel gelişimi ve değerlendirme, program değerlendirme konularında gelişigüzel bir politika yürütmesinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler gibi katılımcıların etkileşiminin göz ardı edilmesi programın başarısız olmasının bir diğer nedenidir. Araştırma bu bilgiler ışığında öğrencilerin merkeze alınacağı, bahsedilen eksikliklerin giderildiği bir program modeli önerisiyle sonlandırılmıştır.

Dong (2006), konuşmaya dayalı, yapılandırılmamış, aktivitelere dayalı olarak geliştirilen yoğun bir İngilizce programını incelemiştir. Bu programda öğrenciler ana dili İngilizce, yaşlarına yakın yaşta olan bir grup liderinin uyguladığı çok sayıda aktiviteye katılmıştır. Programın uygulama öncesi ve sonrasında öğrenciler ve grup liderleri programla ilgili görüşlerini belirtmiştir. Program kısa bir süre uygulanmış olsa da öğrencilerin konuşma becerisine büyük oranda katkı sağlamıştır.

Wang (2006), Çin'deki bir üniversitenin zorunlu İngilizce eğitim programının uygulanmasına etki eden faktörleri açığa çıkarabilmek adına bir program değerlendirme çalışması yürütmüştür. Karma yaklaşımla yürütülen çalışmada, örnekleme ulusal eğitim politikasına karar veren dört kişi, altı bölüm yöneticisi ve 248 öğretmenin yer aldığı toplam üç grup katılımcı oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem ve anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, eğitim politikasına karar vermede yetkili kişiler ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim politikasından sorumlu kişiler programı genel ve soyut olarak tasarlayarak öğretmenlere özgürlük ve esneklik tanımayı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek bir program hedeflerken, yöneticiler programın bu yönünü göz ardı ederek amaç olarak sadece iyi sınav sonuçların belirlemişlerdir. Öğretmenlerin ise programı esnek ve özgür olarak uygulamadıkları, öğretmen merkezli eğitim anlayışını sürdürmekte oldukları görülmüştür. Bu yüzden de programı uygulayan öğretmenlere daha çok önem verilmesi gerektiği savunulmuştur.

Shawer (2010), sınıf düzeyinde program geliştirilmeyi temel alarak, öğretmenlerin programa bakış açılarını saptamaya yönelik betimsel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya 10 İngilizce öğretmeni katılmış, çalışma gözlem ve görüşme yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucu, öğretmenlerin programa bakış açılarının, sınıflardaki uygulamalarından ve görüşmelerde belirttikleri fikirlerden yola çıkarak, program değerlendirme, program geliştirme ya da program aktarma olarak üç farklı yaklaşıma göre sınıflanabileceğini ve belirlenen program yaklaşımlarının her birinin özelliğini ortaya koymuştur.

Altaieb (2013), Libya'daki devlet okullarında uygulanan programın revizyonu ve geliştirilmesi için gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak 31 okuldan 104 öğretmen seçilmiş olup; veri toplama yöntemi olarak 32 maddeden oluşan bir anket ve anket sonrası gönüllü olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma iletişimsel metodun uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri öğretmede zamanın sınırlı olması, fonların yetersizliği, hizmet içi eğitimin az oluşu, büyük sınıflar, yöneticilerin destek olmaması, ezbere dayalı eğitim, öğrencilerin öğrenci merkezli eğitimi benimsememesi, öğrencilerin yetersiz motivasyon ve dil seviyesi ile yeni programın amaçlarının neden olduğu sıkıntılar şeklinde özetlemiştir.

Alobaid (2016), çalışmasında Suudi Arabistan'daki iki farklı yabancı dil programını koordinatör ve öğrenci görüşlerini alarak incelemiştir. Çalışmasında, Suudi Arabistan'ın milli eğitim misyonunu göz önünde bulundurmıştır. Araştırma sonucunda programların her ikisinin yazma dersine ait bir programı olmadığını, programın çıktılarının önemli bir ilerleme ve başarı kaydedemediğini, farklı düzeyde öğrenmelerin gerçekleşmediğini, öğretme etkinliklerinin farklı öğrenme stillerine hitap etmediğini, derslerde esnasında Arapçanın çok fazla kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Tüm bu bulgular öğrencilerin başarısı ve değerlendirme çalışmaları göz önüne alındığında milli eğitim misyonunun kısmen karşılanabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Özetle yurtdışında yürütölmüş olan bu çalışmalar, yabancı dil öğrenme sorununun sadece Türkiye’de yaşanmadığını, bir çok farklı ölkede de öğrencilerin motivasyon, fiziksel şartlar, programların ezbere dayalı yürütölmesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Yabancı dilde iletişim kurmada yaşanan problemler yine Türkiye’deki gibi yurtdışında da yabancı dil öğretiminin en önemli sorunu olarak yerini almıştır. Bu nedenle programların eksikliklerini saptamaya yönelik dünya çapında da pek çok çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.



## BÖLÜM III

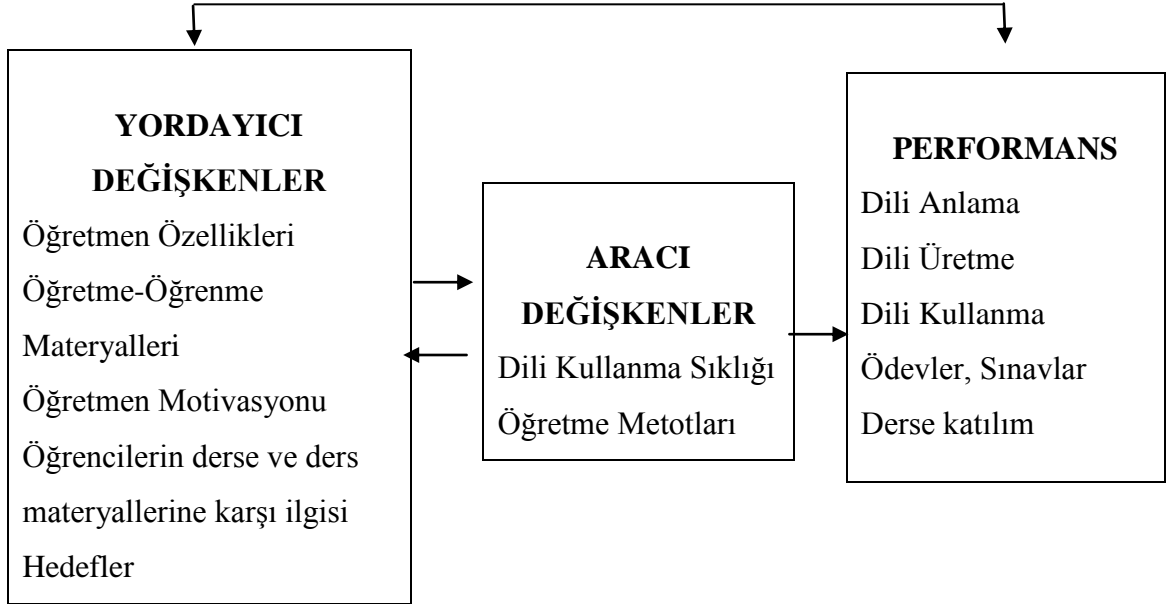
### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri çözümlene teknikleri ve değerlendirmeci rolüyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Bloom'un program değerlendirme modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bloom'un program değerlendirme modeli programın temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri, öğrenci-öğretmen motivasyonu, öğrenci tutumları ve tüm bunların performansa etkisini dikkate almaktadır. (Mosha, 2014). Bu çalışmada amaç, Temel Ders programının var olan hedeflerinin içerik, öğretme-öğrenme süreçleri dikkate alındığında program çıktılarıyla ne derecede uyumlu olduğu; yani öğrenci performansına ne ölçüde katkı sağladığı, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre saptanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Bloom'un program değerlendirme modelinin temel öğeleri olan yordayıcı değişkenlere, aracı değişkenlere ve performansa ait öğeler çalışmanın odak noktası olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınav durumlarına uygun olarak revize edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin performansa etkisi ise aracı değişkenler aracılığıyla incelenmiştir. Belirlenmiş olan değişkenler dikkate alınarak öğrenci ve öğretim elemanı anket soruları oluşturulmuştur. Yordayıcı değişkenlerden öğretmen özellikleri 'Öğretim elemanları yeterli bilgi ve donanıma sahiptir.', 'Mesleki gelişimime önem veririm.'; öğretme-öğrenme materyalleri 'Derste okuduğum metinler dil seviyeme uygundur.', 'Ders kitabı öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği kalıpları ve ifadeleri içermektedir.'; öğretmen motivasyonu 'Öğretim elemanları derse yeterince hazırlıklı gelmektedirler.', 'Mesleki gelişimim için seminer, workshop vb... etkinliklere katılırım.'; öğrencilerin derse ve ders materyallerine karşı ilgisi 'Derste okuduğum metinler ilgi çekicidir.', 'Dersin içeriğini eğlenceli buluyorum.'; hedefler ise 'Hedefler

dil öğreniminden beklentimi karşılamaktadır.’ ve ‘Hedefler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur gibi önermelerle incelenmiştir. Aracı değişkenlerden dili kullanma sıklığı ‘Dersin tümü İngilizce işlenmektedir.’, ‘Öğrencilerin etkin katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır.’ ; öğretme metotları ‘Derste farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.’, ‘Eğitim durumlarında öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır.’ gibi önermelerle incelenmiştir. Programın öğrenci performansına etkisini ortaya çıkarabilmek için ise dili anlama, üretme, kullanma, ödevler, sınavlar ve derse katılıma ilişkin bazı önermelerden yararlanılmıştır. Dili anlama için ‘Dersin içeriği anlaşılırdır.’, ‘Dersin içeriği kur seviyeme uygundur.’; dili üretme için ‘Etkinlikler derse aktif katılımımı sağlamaktadır.’, ‘Sınıf içi başarı notları öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.’; dili kullanmaya ilişkin ‘Konuşma kulüpleri İngilizce öğrenmem için faydalıdır.’, ödevler ve sınavlara ilişkin ‘Online ödevlerin değerlendirilmesi uygundur.’, ‘Kısa sınavlar öğrencileri süreçte daha çok çalışmaya teşvik etmektedir.’, derse katılıma ilişkin ise ‘Etkinliklere sevakere katılıyorum.’ ve ‘Etkinlikler öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlamaktadır.’ gibi önermeler kullanılmıştır. Şekil 2’de araştırmanın temel aldığı değişkenler yer almaktadır.



Şekil 2. Bloom'un Program Değerlendirme Modelinin Revize Edilmiş Şeması



Bu çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında yürütülmekte olan Temel Ders programı öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın verileri betimsel tarama modeli kullanılarak toplanmıştır. Karasar (2005, s.77) betimsel tarama modelini var olan bir durumu ortaya çıkarmaya ve olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu modelin tercih edilme nedeni; çalışmanın amacının söz konusu programın betimlenmesine yönelik veri toplaması ve programın durumunu ortaya çıkarmaya çalışmasıdır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma, 2017-2018 öğretim yılının Bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıflarında A, B ve C kurlarında öğrenim gören gruplarla yürütülmüştür. Krecjie ve Morgan'ın (1970) geliştirmiş olduğu evren-örneklem büyüklüğü tablosu referans alınarak örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem, evrenin alt gruplarının evrendeki aynı oranlarıyla örneklemde temsilini sağlayabilen tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Özen ve Gül, 2007). 2017-2018 yılı bahar döneminde 1917 öğrenci yabancı dil öğretimi almaktadır. Çalışmanın evrenini bu dönemde öğretim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Krecjie ve Morgan'ın (1970) evren-örneklem tablosuna göre 1917 kişiden oluşan bir evrenden yaklaşık 320 kişilik örneklem alınması yeterli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada örneklem sayısı 320 olarak belirlenmiş ve her kuru da öğrenim görmekte olan öğrenci sayıları baz alınarak kurların evrendeki oranı hesaplanmıştır. A kuru için 815 öğrenciden 139'u, B kuru için 933 öğrenciden 158'i ve C kuru için 169 öğrenciden 26'sı örnekleme dâhil edilmiştir. Kurların evrendeki oranı ile örneklem oranı aynıdır. Evrende ve örnekleme yer alan öğrenci sayıları ve evrendeki ve örnekleme oranları Tablo 1'de gösterilmektedir. Öğretim elemanları ise kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemede araştırmacılar evrende yakın ve uygun olan kişilere rastgele ulaşmaya çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). 133 öğretim elemanından veri toplama tarihinde uygun olan öğretim elemanlarına çalışmayla ilgili

bilgi verilmiş ve gönüllü olarak çalışmada yer almak isteyenler gün içerisinde anketleri doldurarak teslim etmiştir.

Tablo 1. *Hazırlık Okulundaki Kurlara Göre Evrendeki ve Örneklemdeki Öğrenci Sayılarının Oranları*

<b>Kurlar</b>	<b>Evren (n)</b>	<b>Evrendeki oranı (%)</b>	<b>Örneklem (n)</b>	<b>Örneklemdeki oranı (%)</b>
A	815	43	139	43
B	933	49	158	49
C	169	8	26	8
Toplam	1917	100	323	100

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri öğretim elemanı ve öğrenciler için ayrı olmak üzere iki anket yoluyla toplanmıştır. Anket hazırlanırken, öncelikle programın tüm öğelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle programın her bir ögesi anketin bir bölümünü oluşturmuştur. Tüm program öğelerinin ayrıntılı olarak incelenmesini sağlayabilmek için her bir bölümü analiz etmeyi sağlayacak ayrıntılı sorular hazırlanmıştır. Likert-tipi anketler bir konuyla ilişkili bireylerin fikirlerini ve tutumlarını içeren bir ifade ve bu ifadeye ne ölçüde katıldıklarını ifade eden seçeneklerden oluşur. Kişiler, en yüksekten en düşüğe veya en iyiden en kötüye doğru seçenekler arasından fikirlerine uygun olanı seçerler (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Çalışma, öğrenci ve öğretim elemanlarının eğitim programının öğeleri göz önünde bulundurularak programla ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak olduğundan veri toplama aracı olarak 6'lı Likert-tipi iki anket hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken literatürde yer alan program değerlendirme çalışmaları incelenmiş; bu çalışmalardan Alıcı (2004), Bayram (2011), Özkanal (2009) ve Tiryaki'nin (2009) çalışmalarında uygulamış oldukları anketlerden faydalanarak çalışmanın anketi oluşturulmuştur. Anketin ilk bölümünü hedeflerle ilgili sorular

oluşturmaktadır. Hedefler bölümünde öğrencilere 10, öğretim elemanlarına 9 soru sorulmuştur. İçerikle ilgili bölümde ise öğrencilere 16, öğretim elemanlarına 17 soru sorulmuştur. Anketin üçüncü bölümü olan öğretim uygulamaları kısmında ise öğrencilere 20, öğretim elemanlarına 18 soru sorulmuştur. Son kısım olan sınav durumlarında ise öğrencilere 19, öğretim elemanlarına ise 17 soru sorulmuştur. Katılımcılardan her bir madde için ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘Oldukça Katılıyorum’, ‘Kısmen Katılıyorum’, ‘Biraz Katılıyorum’, ‘Hiç Katılmıyorum’ ve ‘Fikrim Yok’ seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca anketlerin sonuna ‘Eklemek İstedikleriniz / Yorumlarınız’ kısmı eklenerek katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı bir şekilde belirtmeleri sağlanmıştır.

Anket hazırlandıktan sonra, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 1 profesör, Yabancı Diller Eğitimi bölümünden 1 doktor ve Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışmakta olan 1 öğretim görevlisinden oluşan 3 uzmandan anket sorularıyla ilgili görüşleri alınarak anketin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda anket soruları yeniden gözden geçirilmiş ve birkaç sorunun anlatımı daha açık hale getirilmiştir. Ardından anketin güvenilirliğinin ölçülebilmesi için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı iç tutarlılığı tahmin etmek amacıyla kullanılır. Cronbach Alfa kat sayısı, madde puanlaması 1-3, 1-4, 1-5 arasında hesaplandığında, maddelerin toplam varyanslarının genel varyansa oranıyla elde edilen ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Cronbach, 1951; akt. Ercan & Kan, 2004). Öğretim elemanı anketinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.93, öğrenci anketinin Cronbach Alfa katsayısı ise 0.96 olarak bulunmuştur. 0.70 ve üzeri bulunan Cronbach Alfa değerleri, anket veya ölçeğin güvenilir olduğunu gösterir (Cronbach,1951; akt. Kılıç, 2016). Bu nedenle, çalışmanın anketlerinin güvenirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmasından sonra son haline getirilen anketler, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci başlamadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan ve Ege Üniversitesi etik kurulundan gereken izinler alınmıştır. Anketler, 2017-2018 bahar döneminin sonunda uygulamanın yapılacağı gün programı uygun olan öğretim elemanlarının yardımıyla uygulanmıştır. Her kur için örnekleme oluşturan sayı kadar gönüllü öğrenciye ulaşılmıştır. Öğretim elemanları anketleri ise, uygulamanın yapıldığı hafta uygun olan öğretim elemanlarından ulaşılabilenlerle yürütülmüştür.

Veri toplama süreci öncesi anketleri uygulayacak öğretim elemanlarına anketlerin amacı ve içeriği konusunda gereken bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarından öğrencilere anketleri doldurmalarının tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve kesinlikle isim belirtmemeleri konusunda uyarıda bulunmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde yer alan ve süreç öncesinde bilgilendirilmiş olan öğretim elemanları, öğrencilere anketi doldurma sürecinde anlamadıkları kısımları açıklamıştır. Veri toplama süreci dönem sonuna denk geldiği ve program neredeyse tamamlandığı için öğrenciler zaman sıkıntısı olmadan bir ders saati içerisinde anketleri aynı anda doldurmuştur.

### 3.5. Verileri Çözümleme Teknikleri

Veri çözümlemesinde nicel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Birinci alt problemin sonuçlarının analizi, uygulanacak olan ankete öğretim elemanı ve öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen verilerin frekans ve yüzde alımı yapılarak, SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir. 'Eklemek İstedikleriniz / Yorumlarınız' kısmından elde edilen veriler ise ilgili kısımlarda listelenmiştir. İkinci alt problemin sonuçları içinse, öncelikle grubun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5,-1.5 güven aralığında olduğu takdirde verinin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Yapılan analiz sonucu maddelerin bu iki değer arasında kaldığı görülmüş ve grubun normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Gruplar

arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için ise normal dağılıma uygun parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi değerleri (ANOVA) uygulanarak değerler hesaplanmıştır. Tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) elde edilen sonuçları göre A, B ve C kurlarında öğrenim gören öğrencilerin programla ilgili görüşleri arasında fark olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ekledikleri yorum ve öneriler de ilgili önermelerin bulguları açıklanırken listelenmiştir. Programla ilgili görüşler arasında anlamlı fark çıkan önermelere post hoc testi uygulanarak farkın hangi kurlar arasında olduğu bulunmuştur.

### **3.6. Değerlendirmeci Rolü**

Çalışmada değerlendirmecinin iki farklı rolü bulunmaktadır. İlk olarak değerlendirme, veri toplama sürecinde aktif rol alarak öğretim elemanlarının tamamından ve öğrencilerin bir kısmından verileri kendisi toplamıştır. Değerlendirmecinin ikinci rolü ise veri toplama sürecini düzenleme ve gereken bilgilendirmeyi sağlamak olmuştur. Veri toplama sürecinden önce hem öğretim elemanları hem de öğrenci anketiyle ilgili gereken açıklama değerlendirme tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının veri toplama sürecinden önce anketlerle ilgili soruları ayrıntılı şekilde cevaplanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular sunulmaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce hazırlık programını yürütmekte olan öğretim elemanları ve öğrencilerin, Temel Ders programının;

- a. hedefleri,
- b. içeriği,
- c. öğretme-öğrenme süreci,
- d. sinama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Programın dört temel ögesine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

##### *4.1.1. Programın Hedeflerine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri*

Tablo 2 hazırlık sınıfı Temel Ders programının hedeflerine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzdeler dağılımlarını göstermektedir. Bu konudaki öğretim elemanlarının görüşleri ise Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 2. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Programın Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın Hedeflerine İlişkin Önergeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Bu ders için belirlenmiş hedefler vardır.	78	26.8	106	36.4	84	28.9	13	4.5	7	2.4	1	0.3	289	99,4
2. Dersin hedefleri benim için ulaşılabiliridir.	59	20.3	105	36.1	84	28.9	30	10.3	10	3.4	0	0	288	99
3. Bu derste kendim için belirlediğim hedefler vardır.	65	22.3	83	28.5	79	27.1	38	13.1	14	4.8	7	2.4	286	98,2
4. Hedefler dil öğreniminden beklentimi karşılamaktadır.	26	8.9	73	25.1	93	32	61	21.0	32	11	4	1.4	289	99,4
5. Hedefler ihtiyaçlarıma uygundur.	34	11.7	69	23.7	96	33	64	22	24	8.2	4	1.4	291	100
6. Hedefler öğrenme özelliklerime uygundur.	33	11.3	70	24.1	84	28.9	73	25.1	25	8.6	2	0.7	287	98,7
7. Dersin konuşma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	20	6.9	53	18.2	72	24.7	73	25.1	63	21.6	7	2.4	288	98,9
8. Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	25	8.6	79	27.1	78	26.8	70	24.1	33	11.3	3	1.0	288	98,9
9. Dersin okuma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	38	13.1	85	29.2	79	27.1	49	16.8	33	11.3	5	1.7	289	99,2
10. Dersin yazma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	43	14.8	77	26.5	68	23.4	59	20.3	38	13.1	5	1.7	290	99,8

Tablo 3. Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Programın Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın Hedeflerine İlişkin Önergeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Programın hedefleri açık bir şekilde tanımlanmıştır.	12	20	29	48.3	14	23.3	4	6.7	1	1.7	0	0	60	100
2. Hedefler öğrencilerin ulaşabileceği niteliktedir.	12	20	17	28.3	21	35	7	11.7	3	5	0	0	60	100
3. Hedefler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.	6	10	18	30	22	36.7	11	18.3	3	5	0	0	60	100
4. Hedefler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	4	6.7	13	21.7	32	53.3	5	8.3	4	6.7	1	1.7	59	98,4
5. Hedefler öğrencilerin dil öğretiminden beklentilerini karşılar.	3	5	26	43.3	18	30	11	18.3	2	3.3	0	0	60	99,9
6. Dersin konuşma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	2	3.3	22	36.7	20	33.3	11	18.3	5	8.3	0	0	60	99,9
7. Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	6	10	23	38.3	20	33.3	8	13.3	3	5	0	0	60	99,9
8. Dersin okuma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	7	11.7	20	33.3	20	33.3	7	11.7	5	8.3	0	0	59	98,3
9. Dersin yazma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	4	6.7	18	30	16	26.7	14	23.3	7	11.7	1	1.7	60	100



Tablo 2’de öğrencilerin çoğunun, dersin hedeflerini ulaşılabilir buldukları dikkati çekmektedir (%20.3 Tamamen Katılıyorum, %36.1 Oldukça Katılıyorum, %28.9 Kısmen Katılıyorum). Tablo 3’e göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu da, benzer şekilde, hedeflerin öğrenciler tarafından ulaşılabilir olduğunu düşünmektedir (%20’si Tamamen Katılıyorum, %28.3’ü Oldukça Katılıyorum, %35’i Kısmen Katılıyorum). Öğrencilerin (%8.9 Tamamen Katılıyorum, %25.1’i Oldukça Katılıyorum, %32’si Kısmen Katılıyorum) ve öğretim elemanlarının (%5 Tamamen Katılıyorum, % 43.3 Oldukça Katılıyorum, % 30 Kısmen Katılıyorum) çoğu hedeflerin beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir.

Hem öğrenciler hem öğretim elemanları, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma derslerine ilişkin hedeflerin genel olarak yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedir. Dört temel dil becerisiyle ilgili öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri kıyaslandığında, öğrencilerin en fazla konuşma becerisine ilişkin hedefleri yetersiz bulunduğu görülmektedir (%24.7’si Kısmen Katılıyorum, %25.1’i Biraz Katılıyorum, %21.6’sı Hiç Katılmıyorum). Bu bulgu öğrencilerin dil becerilerinde en çok konuşma becerisiyle ilgili problem yaşadıklarını ve konuşma becerisine yönelik beklentilerinin yüksek olduğunu ancak programın bu beklentiye istenilen düzeyde karşılamadığını göstermektedir. Nitekim öğrenciler, iletişimsel metotlara daha fazla ihtiyaç duyduklarını, anketteki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda, aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Konuşma ve dinleme eğitimi yetersizdir ancak yazma ve okuma oldukça başarılı eğitilmektedir.” (Ö1)*

*“Ders içinde listening-speaking etkinlikleri daha fazla yapılmalıdır.”(Ö2)*

*“Speaking’e acil önem verilmesi lazım, dili yeterince konuşamıyoruz.”(Ö3)*

Öğretim elemanları ise, diğer becerilerle kıyaslandığında en az yazma becerisiyle ilgili hedeflerin yeterli olduğuna katılım göstermişlerdir (%16’sı Kısmen Katılıyorum, %14’ü Biraz Katılıyorum, %7’si Hiç Katılmıyorum). Bu bulgu, öğretim elemanlarının öğrencilere göre yazılı dil becerilerinden beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

#### *4.1.2. Programın İçeriğine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri*

Tablo 4, hazırlık sınıfı Temel Ders programının içeriğine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzdeler dağılımlarını göstermektedir. Bu konudaki öğretim elemanlarının görüşleri ise Tablo 5’te sunulmaktadır.



Tablo 4. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın İçeriğine İlişkin Önermeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Derste okuduğum metinler ilgi çekicidir.	32	11	68	23.4	100	34.4	49	16.8	38	13.1	3	1	290	99,7
2. Derste okuduğum metinler dil seviyeme uygundur.	44	15.1	117	40.2	80	27.5	34	11.7	13	4.5	2	.7	290	99,7
3. Derste işlenen dinleme parçaları ilgi çekicidir.	17	5.8	35	12	86	29.6	79	27.1	70	24.1	2	.7	289	99,3
4. Derste işlenen dinleme parçaları dil seviyeme uygundur.	30	10.3	91	31.3	86	29.6	55	18.9	24	8.2	5	1.7	291	100
5. Derste yer alan konuşma konuları ilgi çekicidir.	18	6.2	48	16.5	90	30.9	80	27.5	51	17.5	2	.7	289	99,3
6. Derste yer alan konuşma konuları dil seviyeme uygundur.	40	13.7	97	33.3	77	26.5	57	19.6	16	5.5	3	1	290	99,6
7. Derste işlenen yazma konuları ilgi çekicidir.	15	5.2	43	14.8	87	29.9	64	22	75	25.8	5	1.7	289	99,4
8. Derste işlenen yazma konuları dil seviyeme uygundur.	36	12.4	81	27.8	92	31.6	46	15.8	29	10	3	1	287	98,6
9. Ders kitabı günlük hayatta kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	61	21	87	29.9	72	24.7	46	15.8	22	7.6	3	1	291	100
10. Dersin içeriği günceldir.	70	24.1	91	31.3	71	24.4	36	12.4	17	5.8	5	1.7	290	99,7
11. Dersin içeriği benim için yararlıdır.	62	21.3	73	25.1	95	32.6	38	13.1	19	6.5	3	1	290	99,6
12. Dersin içeriğini eğlenceli buluyorum.	23	7.9	48	16.5	72	24.7	69	23.7	71	24.4	7	2.4	290	99,6
13. Dersin içeriği anlaşılırdır.	44	15.1	105	36.1	82	28.2	37	12.7	16	5.5	4	1.4	288	99
14. Dersin içeriğinde bölüm derslerinde yararlanabileceğim konular vardır.	10	3.4	34	11.7	37	12.7	51	17.5	131	45	26	8.9	289	99,2
15. Dersin içeriği öğrenme özelliklerime uygundur.	36	12.4	74	25.4	93	32	55	18.9	25	8.6	7	2.4	290	99,7
16. Dersin içeriği kur seviyeme uygundur.	56	19.2	97	33.3	83	28.5	35	12	15	5.2	5	1.7	291	99,9

Tablo 5. Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Programın İçeriğe İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın İçeriğine İlişkin Önermeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Derste okutulan metinler öğrenciler için ilgi çekicidir.	4	6.7	26	43.3	25	41.7	4	6.7	1	1.7	0	0	60	100
2. Derste okutulan metinler öğrencilerin dil seviyesine uygundur.	9	15	30	50	14	23.3	5	8.3	2	3.3	0	0	60	99,9
3. Derste işlenen dinleme parçaları öğrenciler için ilgi çekicidir.	3	5	14	23.3	29	48.3	11	18.3	3	5	0	0	60	99,9
4. Derste işlenen dinleme parçaları öğrencilerin dil seviyesine uygundur.	6	10	28	46.7	14	23.3	8	13.3	4	6.7	0	0	60	100
5. Derste yer alan konuşma konuları öğrenciler için ilgi çekicidir.	3	5	20	33.3	27	45	10	16.7	0	0	0	0	60	100
6. Derste yer alan konuşma konuları öğrencilerin dil seviyesine uygundur.	7	11.7	34	56.7	12	20	7	11.7	0	0	0	0	60	100
7. Derste işlenen yazma konuları öğrenciler için ilgi çekicidir.	1	1.7	12	20	26	43.3	14	23.3	7	11.7	0	0	60	100
8. Derste işlenen yazma konuları öğrencilerin dil seviyesine uygundur.	6	10	31	51.7	14	23.3	8	13.3	1	1.7	0	0	60	100
9. Ders kitabı öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	11	18.3	34	56.7	11	18.3	4	6.7	0	0	0	0	60	100
10. Dersin içeriği günceldir.	13	21.7	35	58.3	12	20	0	0	0	0	0	0	60	100
11. Dersin içeriği öğrenciler için yararlıdır.	10	16.7	30	50	18	30	2	3.3	0	0	0	0	60	100
12. Dersin içeriği öğrenciler için eğlencelidir.	2	3.3	18	30	30	50	9	15	1	1.7	0	0	60	100
13. Dersin içeriği anlaşılırdır.	12	20	28	46.7	14	23.3	4	6.7	2	3.3	0	0	60	100
14. Dersin içeriğinde öğrencilerin bölüm derslerinde yararlanabilecekleri konular vardır.	2	3.3	6	10	14	23.3	18	30	17	28.3	3	5	60	99,9
15. Dersin içeriğinde yer alan konuların sıralaması uygundur.	3	5	22	36.7	20	33.3	11	18.3	2	3.3	1	1.7	59	98,3
16. Dersin içeriği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	2	3.3	24	40	20	33.3	9	15	3	5	1	1.7	59	98,3
17. Dersin içeriği kurlara uygundur.	1	1.7	27	45	16	26.7	13	21.7	2	3.3	1	1.7	60	100

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarına göre programın içeriğini daha az ilgi çekici bulduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma (%34.4) dinleme (%29.6), konuşma (%30.9) ve yazma (%29.9) becerilerine verdikleri cevaplar ‘Kısmen Katılıyorum’ seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretim elemanları ise okuma (%43.3) metinlerini oldukça, konuşma (%45.5), dinleme (%48.3) ve yazma (%43.3) konularını ise kısmen ilgi çekici bulmaktadır.

Dersin içeriğinin eğlenceli olup olmadığı konusunda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bu önermeye verdikleri cevaplar çoğunlukla ‘Kısmen Katılıyorum’ (%24.7), ‘Biraz Katılıyorum’ (%23.7) ya da ‘Hiç Katılmıyorum’ (%24.4) , öğretim elemanlarının cevapları ise ‘Oldukça Katılıyorum’ (%30) ve ‘Kısmen Katılıyorum’ (%50) seçeneklerinde toplanmaktadır. Bu bulgu öğretim elemanlarının dersin içeriğini genelde eğlenceli bulmalarına rağmen, öğrencilerin yeterince eğlenceli bulmadıklarını göstermektedir.

Dersin içeriğinde öğrencilerin bölüm derslerinde yararlanabilecekleri konuların var olup olmadığıyla ilgili olan önermeye öğrencilerin %27.8’i, öğretim elemanlarının %36.6’sı “Biraz Katılıyorum” ya da “Hiç Katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin daha düşük olmasına sebep olabilir. Nitekim bu çalışmaya katılan bir öğretim elemanı da bu konuda, şu eleştiride bulunmuştur:

*“Hazırlık Bölümü adından da anlaşılacağı üzere bölüme öğrenci hazırlamaktadır. Ancak müfredat buradan çıkınca iş hayatına ya da yurtdışına yaşamaya çıkacak gibi genel İngilizce öğretmektedir.” (ÖE1)*

#### *4.1.3. Programın Öğrenme – Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri*

Tablo 6 hazırlık sınıfı Temel Ders programının içeriğine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzdeler dağılımlarını göstermektedir. Bu konudaki öğretim elemanlarının görüşleri ise Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 6. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Önermeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Derste yeterli ölçüde görsel materyal kullanılmaktadır.	54	18.6	108	37.1	69	23.7	33	11.3	23	7.9	3	1	290	99,6
2. Dersin tümü İngilizce işlenmektedir.	24	8.2	72	24.7	82	28.2	63	21.6	49	16.8	0	0	290	99,5
3. Derste dinleme becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	27	9.3	85	29.2	91	31.3	52	17.9	35	12	0	0	290	99,7
4. Derste konuşma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	21	7.2	62	21.3	75	25.8	76	26.1	55	18.9	0	0	289	99,3
5. Derste okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	33	11.3	101	34.7	76	26.1	53	18.2	27	9.3	0	0	290	99,6
6. Derste yazma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	39	13.4	86	29.6	92	31.6	43	14.8	28	9.6	2	.7	290	99,7
7. Derste kitaba ek kullanılan materyaller daha iyi öğrenmemi sağlamaktadır.	58	19.9	64	22	70	24.1	45	15.5	39	13.4	13	4.5	289	99,4
8. Fiziksel koşullar İngilizce öğrenmemi desteklemektedir.	36	12.4	79	27.1	78	26.8	34	11.7	55	18.9	8	2.7	290	99,6
9. Etkinlikler sırasında aldığım geri bildirimler yararlıdır.	40	13.7	84	28.9	94	32.3	36	12.4	23	7.9	13	4.5	290	99,7
10. Etkinliklere severek katılıyorum.	28	9.6	61	21	91	31.3	60	20.6	44	15.1	7	2.4	291	100
11. Etkinlikler öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlamaktadır.	39	13.4	88	30.2	86	29.6	51	17.5	20	6.9	6	2.1	290	99,7
12. Etkinlikler derse aktif katılımı sağlamaktadır.	48	16.5	75	25.8	84	28.9	49	16.8	31	10.7	4	1.4	291	100
13. Öğretim elemanları yeterli bilgi ve donanıma sahiptir.	106	36.4	95	32.6	52	17.9	23	7.9	11	3.8	1	.3	288	98,9
14. Öğretim elemanları derse yeterince hazırlıklı gelmektedirler.	115	39.5	84	28.9	57	19.6	21	7.2	10	3.4	2	.7	289	99,3
15. Öğretim elemanları, beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedirler.	85	29.2	78	26.8	53	18.2	37	12.7	35	12	1	.3	289	99,2
16. Ders esnasında bireysel farklılıklarımız göz önünde bulundurulmaktadır.	59	20.3	58	19.9	67	23	38	13.1	57	19.6	12	4.1	291	100
17. Derste farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.	39	13.4	68	23.4	78	26.8	58	19.9	35	12	10	3.4	288	98,9
18. Konuşma kulüpleri İngilizce öğrenmem için faydalıdır.	15	5.2	45	15.5	43	14.8	38	13.1	37	12.7	108	37.1	286	98,4
19. Sunum etkinliği İngilizce öğrenmeye katkı sağlamaktadır.	49	16.8	65	22.3	68	23.4	48	16.5	52	17.9	9	3.1	291	100
20. Çevrimiçi ödevler İngilizce öğrenmeye katkı sağlamaktadır.	16	5.5	35	12	46	15.8	40	13.7	88	30.2	66	22.7	291	99,9

Tablo 7. Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Önermeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrencilerin derse karşı güdülenmelerine destek olunmaktadır.	7	11.7	23	38.3	19	31.7	7	11.7	4	6.7	0	0	60	100
2. Öğrencilerin etkin katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır.	5	8.3	31	51.7	17	28.3	6	10	0	0	1	1.7	60	100
3. Derste farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	4	6.7	24	40	19	31.7	8	13.3	3	5	0	0	59	96,7
4. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hareket edilmektedir.	4	6.7	14	23.3	22	36.7	12	20	8	13.3	0	0	60	100
5. Derste yeterli ölçüde görsel materyal kullanılmaktadır.	11	18.3	29	48.3	12	20	6	10	2	3.3	0	0	60	99,9
6. Dersin tümünde İngilizce konuşulmaktadır.	8	13.3	8	13.3	26	43.3	10	16.7	8	13.3	0	0	60	99,9
7. Çevrimiçi ödevler derste işlenen konuların pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır.	3	5	10	16.7	12	20	15	25	18	30	2	3.3	60	100
8. Derste dinleme becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.	7	11.7	18	30	26	43.3	7	11.7	1	1.7	1	1.7	60	100
9. Derste konuşma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.	3	5	23	38.3	26	43.3	6	10	1	1.7	1	1.7	60	100
10. Derste okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.	5	8.3	29	48.3	19	31.7	4	6.7	3	5	0	0	60	100
11. Derste yazma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.	4	6.7	14	23.3	20	33.3	16	26.7	6	10	0	0	60	100
12. Derste kitaba ek materyaller kullanılmaktadır.	16	26.7	16	26.7	19	31.7	7	11.7	1	1.7	1	1.7	60	100
13. Etkinlikler sırasında geri bildirimde bulunulmaktadır.	14	23.3	17	28.3	18	30	7	11.7	2	3.3	2	3.3	60	99,9
14. Eğitim durumlarında öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır.	8	13.3	22	36.7	19	31.7	4	6.7	6	10	1	1.7	60	100
15. Fiziksel koşullar İngilizce öğretimini desteklemektedir.	12	20	22	36.7	13	21.7	6	10	5	8.3	0	0	58	96,7
16. Derse her zaman hazırlıklı gelirim.	30	50	28	46.7	2	3.3	0	0	0	0	0	0	60	100
17. Mesleki gelişimime önem veririm.	34	56.7	24	40	1	1.7	0	0	1	1.7	0	0	60	100
18. Mesleki gelişimim için seminer, workshop vb... etkinliklere katılırım.	26	43.3	23	38.3	7	11.7	2	3.3	2	3.3	0	0	60	99,9

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde, temel derste (main course) dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin genel olarak yeterli bulunduğu görülmektedir. Her bir beceriyle ilgili görüşlerin yüzdeleri incelendiğinde, çıkan sonuçların hedefler ve içerik kısmındaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler diğer becerilerle kıyaslandığında en az konuşmaya ilişkin etkinlikleri yeterli bulmaktadırlar (%25.8'i Kısmen Katılıyorum, %26.1'i Biraz Katılıyorum, %18.9'u Hiç Katılmıyorum). Bir öğrenci konuşma etkinliklerini “*Öğretmenlerimiz dersin yetişmesi adı altında sık sık speaking konularını atlıyor.*” (Ö4) şeklinde eleştirmiştir.

Tablo 6’da konuşma kulüpleriyle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde, %35.5’inin olumlu, %25.8’inin ise olumsuz görüş belirttikleri; %37.1’inin ise konuşma kulüpleriyle ilgili fikirleri olmadığı dikkat çekmektedir. Bu bulguya göre öğrenciler her ne kadar konuşma becerisini diğer becerilerine göre eksik bulsa da, konuşma kulüplerine katılmamışlardır.

Tablo 6 ve Tablo 7’deki çevrimiçi ödevlere ilişkin bulgular şaşırtıcıdır. Çevrimiçi ödevlere ilişkin, hem öğrenciler hem öğretim elemanları olumsuz görüş belirtmişlerdir. Çevrimiçi ödevlerin konuların pekiştirilmesine katkı sağladığı önermesine öğrencilerin %13.7’si “Biraz Katılıyorum”, %30.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin %66’sı ise çevrimiçi ödevlerin İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda fikirleri olmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının da %55’i çevrimiçi ödevlerin yeterince faydalı olmadığını düşünmektedir. Anketlerde öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından çevrimiçi ödevlere ilişkin pek çok yorum yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur:

“*Çevrimiçi ödevlerde teknik sıkıntılar devam ederse lütfen kaldırılсын*” (ÖE2)

“*Çevrimiçi ödevleri sadece kitabı olan öğrenciler yapabilmektedir.*” (ÖE3)

“*Çevrimiçi ödev yapmak için belirli bir bütçeye sahip olmak gerekiyor.*

*Para, eğitimin önüne geçiyor.*” (Ö5)

“*Çevrimiçi ödev sistemi kalkmalı.*” (Ö6)



#### *4.1.4. Programın Sinama Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri*

Tablo 8 hazırlık sınıfı Temel Ders programının içeriğine ilişkin öğrenci görüşlerinin frekans ve yüzdeler dağılımlarını göstermektedir. Bu konudaki öğretim elemanlarının görüşleri ise Tablo 9’da sunulmaktadır.



Tablo 8. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Sınama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın Sınama Durumlarına İlişkin Önermeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sınavlar derste işlenen konularla uyumludur.	43	14.8	106	36.4	65	22.3	29	10	47	16.2	1	.3	291	100	
2. Sınavlar dinleme becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	33	11.3	80	27.5	76	26.1	47	16.2	52	17.9	3	1	291	100	
3. Sınavlar konuşma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	37	12.7	57	19.6	65	22.3	51	17.5	72	24.7	7	2.4	289	99,2	
4. Sınavlar okuma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	48	16.5	83	28.5	74	25.4	42	14.4	38	13.1	3	1	288	98,9	
5. Sınavlar yazma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	35	12.0	54	18.6	74	25.4	49	16.8	74	25.4	5	1.7	291	99,9	
6. Kısa sınavların (quiz) sayısı uygundur.	88	30.2	90	30.9	49	16.8	27	9.3	30	10.3	5	1.7	289	99,2	
7. Kısa sınavlar derse daha çok çalışmamı sağlamaktadır.	38	13.1	68	23.4	74	25.4	36	12.4	62	21.3	12	4.1	290	99,7	
8. Performans değerlendirmede sınıf içi başarı notlarının kullanılması uygundur.	89	30.6	81	27.8	61	21	27	9.3	29	10	3	1	290	99,7	
9. Sınavlar öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.	59	20.3	77	26.5	92	31.6	31	10.7	29	10	0	0	288	99,1	
10. Sınıf içi başarı notları öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.	50	17.2	74	25.4	82	28.2	31	10.7	49	16.8	2	.7	288	99	
11. Sınavların zorluk derecesi dil seviyeme uygundur.	29	10	76	26.1	79	27.1	48	16.5	56	19.2	1	.3	289	99,2	
12. Sınav soruları açık ve anlaşılırdır.	39	13.4	89	30.6	79	27.1	42	14.4	39	13.4	3	1	291	99,9	
13. Dersin ödevleri dil öğrenimime katkı sağlamaktadır.	32	11	66	22.7	84	28.9	49	16.8	47	16.2	13	4.5	291	100	
14. Yaptığım ödevlere ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	37	12.7	72	24.7	69	23.7	46	15.8	44	15.1	23	7.9	291	99,9	
15. Sınavlarıma ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	34	11.7	82	28.2	79	27.1	44	15.1	41	14.1	11	3.8	291	100	
16. Değerlendirme etkinlikleri İngilizce öğrenme düzeyim hakkında bilgi verir.	20	6.9	86	29.6	85	29.2	48	16.5	36	12.4	14	4.8	289	99,4	
17. Sınav soruları dersteki etkinliklerle uyumludur.	36	12.4	84	28.9	65	22.3	53	18.2	45	15.5	6	2.1	289	99,4	
18. Çevrimiçi ödevlerin, başarıımızın değerlendirilmesinde kullanılması uygundur.	25	8.6	34	11.7	33	11.3	38	13.1	97	33.3	63	6	21.	290	99,6
19. Sınavlar tarafsız olarak değerlendirilmektedir.	80	27.5	65	22.3	40	13.7	29	10	63	21.6	14	4.8	291	99,9	

Tablo 9. Hazırlık Sınıfı Öğretim Elemanlarının Sınama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekansları ve Yüzdeleri

Programın Sınama Durumlarına İlişkin Önermeler	Tamamen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Fikrim Yok		Toplam	Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınavlar derste işlenen konularla uyumludur.	19	31.7	23	38.3	12	20	3	5	3	5	0	0	60	100
2. Sınavlar öğrencilerin dinleme becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.	9	15	23	38.3	21	35	4	6.7	3	5	0	0	60	100
3. Sınavlar öğrencilerin konuşma becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.	6	10	22	36.7	25	41.7	7	11.7	0	0	0	0	60	100
4. Sınavlar öğrencilerin okuma becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.	9	15	29	48.3	16	26.7	4	6.7	2	3.3	0	0	60	100
5. Sınavlar öğrencilerin yazma becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.	9	15	24	40	20	33.3	5	8.3	1	1.7	0	0	59	98,3
6. Kısa sınavların (quiz) sayısı uygundur.	21	35	23	38.3	11	18.3	3	5	2	3.3	0	0	60	99,9
7. Kısa sınavlar öğrencileri süreçte daha çok çalışmaya teşvik etmektedir.	13	21.7	22	36.7	14	23.3	4	6.7	7	11.7	0	0	60	100
8. Performans değerlendirmede sınıf içi başarı notlarının kullanılması uygundur.	27	45	14	23.3	10	16.7	5	8.3	3	5	0	0	59	98,3
9. Sınavların zorluk derecesi öğrencilerin kur seviyesine uygundur.	19	31.7	19	31.7	16	26.7	3	5	2	3.3	0	0	59	98,4
10. Sınav soruları açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmaktadır.	23	38.3	25	41.7	7	11.7	4	6.7	1	1.7	0	0	60	100
11. Dersin ödevleri öğrencilerin dil öğrenimine katkı sağlamaktadır.	8	13.3	22	36.7	18	30	8	13.3	4	6.7	0	0	60	100
12. Ödevlere ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	14	23.3	21	35	12	20	9	15	3	5	1	1.7	60	100
13. Öğrencilere sınavlara ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	27	45	18	30	11	18.3	4	6.7	0	0	0	0	60	100
14. Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin İngilizce öğrenme düzeyleri hakkında bilgi verir.	12	20	22	36.7	22	36.7	1	1.7	1	1.7	1	1.7	59	98,5
15. Sınav soruları dersin içeriğiyle uyumludur.	18	30	24	40	13	21.7	2	3.3	2	3.3	1	1.7	60	100
16. Çevrimiçi ödevlerin değerlendirilmesi uygundur.	2	3.3	6	10	16	26.7	11	18.3	24	40	1	1.7	60	100
17. Sınavlar tarafsız bir şekilde değerlendirilmektedir.	33	55	19	31.7	6	10	1	1.7	1	1.7	0	0	60	100

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yeterli bir şekilde ölçüldüğü konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları genel olarak olumlu düşünmekte, ancak öğretim elemanlarının öğrencilere göre daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının büyük bir kısmı dinleme (%88.3), konuşma (%88.4), okuma (%90) ve yazma (%88.3) becerilerinin ölçülmesini - “Kısmen Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini farklı oranlarda işaretlemelerine rağmen toplamda - yeterli bulmuşlardır. Öğrencilerin ise –yine “Kısmen Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini farklı oranlarda işaretlemelerine rağmen toplamda - dinleme (%64.9) ve okuma (%70.4) becerilerinin, konuşma (%54.6) ve yazma (%56) becerilerine göre daha yeterli ölçüldüğünü düşünmeleri dikkat çekmektedir. Öğrenciler özellikle konuşma ve yazma sınavlarının ölçümü konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ve sınavların tarafsız okunduğuyla ilgili kısmen olumlu görüş belirtmektedirler. Öğrencilerin anketlere eklediği eleştiriler bu bulguyu desteklemektedir:

*“Özellikle konuşma sınavları çok yetersizdir. Verilen konu benim için uygun olmayabilir ya da o an başka bir durumdan dolayı ‘speaking’im kötü olabilir. 3-5 dakikalık bir sınava göre notumuzun verilmesi çok yanlış.” (Ö7)*

*“Kesinlikle sınavların tarafsız okunduğuna ve sınav sistemi dolayısıyla tarafsız okunabileceğine inanmıyorum.” (Ö8)*

*“Yazma ve konuşma sınavlarında her zaman olmasa da yeterli puanlama yapılmıyor. Hocadan hocaya kesinlikle değişmektedir.” (Ö9)*

*“Keşke ‘writing’ ve ‘speaking’de daha tarafsız olsanız...” (Ö10)*

*“Yazma ve konuşma sınavlarındaki puanlandırma kriteri hocadan hocaya değişmektedir. Bunun da adil bir uygulama sağlamadığını düşünüyorum.”(Ö11)*

Sınavların zorluğuyla ilişkili madde incelendiğinde öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri arasında ciddi farklar olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının %90.1’i- “Kısmen Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini farklı oranlarda işaretlemelerine rağmen toplamda -

yeterli bulmuşlardır. Öğrencilerin ise %63.2'si- “Kısmen Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini farklı oranlarda işaretlemelerine rağmen toplamda - sınavların zorluk derecesinin uygun olduğunu düşünmektedirler. Nitekim öğrenciler ankette sınavların zor olduğuna dair görüşlerini aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

*“Sınavlarımızın zorluk derecesi bulunduğumuz düzey için fazla gözüküyor. Bu konuda planlama yapılmasını istiyorum.” (Ö12)*

*“Okulun sınavları gereksiz zor. Quizlerin ve vizelerin zorluğu azaltılmalı.”(Ö13)*

*“Öğrenciyi zorlamaya yönelik sınavlar oluyor, öğretme amaçlı değil. %30 İngilizce olan bölümüme geçiş yapmam bu kadar zor olmamalı.” (Ö14)*

*“A, B ve C kurlarının aynı seviyeymiş gibi aynı final sınavına girmesi oldukça adaletsizdir.” (Ö15)*

Ayrıca öğrencilerin %63.6'sı “Kısmen Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini ve öğretim elemanlarının %91.7'si “Kısmen Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini tercih ederek sınav sorularının ders etkinlikleriyle uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri arasında ciddi bir yüzde farkı tespit edilmiştir.

Değerlendirme süreciyle ilgili en büyük problem çevrimiçi ödevler olarak görülmektedir. Öğretim elemanlarının %58.3'ü (%18.3 Biraz Katılıyorum, %40 Hiç Katılmıyorum) ve öğrencilerin %46.4'ü (%13.1 Biraz Katılıyorum %33.3 Hiç Katılmıyorum) çoğunluğu çevrimiçi ödevler hakkında olumsuz görüşe sahiptir. Öğrenciler, çevrimiçi ödevlerin değerlendirilmesiyle ilgili şu eleştirilerde bulunmuştur:

*“Çevrimiçi ödev çok boş çünkü insanlar cevapları alıp yapabiliyorlar.”(Ö16)*

*“Çevrimiçi ödev hiç adil değil. Parası olan ekstra puan alıyor.” (Ö17)*

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi ‘Dokuz Eylül Üniversitesi Hazırlık sınıfı A, B ve C kurlarında okuyan öğrencilerin Temel Ders programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindedir. Bu soruyu cevaplayabilmek için öncelikle programın dört temel ögesi olan hedefler, içerik, öğretim uygulamaları ve sınama durumlarına ait önermelere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 10, Tablo 12, Tablo 14 ve Tablo 16’te verilmiştir.

### 4.2.1. Programın Hedeflerine İlişkin Kurlar Arası Farklara İlişkin Bulgular

Temel Ders programının hedeflerine ilişkin görüşlere göre kurlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen ANOVA sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. Kura Göre Hedeflerle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları

HEDEFLER	A	B	C	F	p
	KURU	KURU	KURU		
1. Bu ders için belirlenmiş hedefler vardır.	4.90	4.76	4.45	2.268	.105
2. Dersin hedefleri benim için ulaşılabiliridir.	4.48	4.72	4.66	1.805	.166
3. Bu derste kendim için belirlediğim hedefler vardır.	4.62	4.33	3.91	4.086	.018*
4. Hedefler dil öğreniminden beklentimi karşılamaktadır.	4.05	3.92	3.56	1.840	.161
5. Hedefler ihtiyaçlarıma uygundur.	4.17	3.96	3.75	1.896	.152
6. Hedefler öğrenme özelliklerime uygundur.	4.06	3.99	3.95	.167	.846
7. Dersin konuşma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	3.53	3.52	3.91	1.037	.356
8. Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	3.78	4.14	3.83	3.174	.043*
9. Dersin okuma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	4.09	4.17	3.83	.757	.470
10. Dersin yazma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	4.12	3.99	3.83	.688	.504

\* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, hedeflerle ilgili maddelerin kurlara göre ortalaması arasında farklılık görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA sonucunda Madde 3 ( $p=.018$ ) ve Madde 8'e ( $p=.043$ ) ait p değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi kurlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan post-hoc testinin sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Madde 3 ve Madde 8'e ait Post-Hoc Testi Sonuçları

	Kurlar	p Değeri
3. Bu derste kendim için belirlediğim hedefler vardır.	A-C	.031
8. Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.	A-B	.042

Tablo 11'de, Madde 3 için farkın A ve C kurları arasında olduğu görülmektedir. Tablo 10'da bu iki kuru Madde 3'e ait ortalamaları incelendiğinde A kuru ortalamasının ( $\bar{x}=4.62$ ) C kuru ortalamasına ( $\bar{x}=3.91$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de Madde 8 için elde edilen istatistiksel sonuçlar farkın A ve B kurlarından kaynaklandığına işaret etmektedir. Tablo 10'da yer alan aritmetik ortalamalara göre B kuru bu madde için ortalaması ( $\bar{x}=4.14$ ) A kuru ortalamasından ( $\bar{x}=3.78$ ) daha yüksektir. Üç kuru ortalamasında büyük bir fark gözlenmemiştir.

#### 4.2.2. Programın İçeriğine İlişkin Kurlar Arası Farklara İlişkin Bulgular

Temel Ders programının içeriğine ilişkin görüşlere göre kurlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen ANOVA sonuçları Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. *Kura Göre İçerikle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları*

İÇERİK	A	B	C	F	p
	KURU	KURU	KURU		
1. Derste okuduğum metinler ilgi çekicidir.	4.18	3.84	3.62	3.842	.023*
2. Derste okuduğum metinler dil seviyeme uygundur.	4.31	4.70	4.21	5.264	.006*
3. Derste işlenen dinleme parçaları ilgi çekicidir.	3.62	3.32	3.20	2.704	.069
4. Derste işlenen dinleme parçaları dil seviyeme uygundur.	3.90	4.35	4.04	5.014	.007*
5. Derste yer alan konuşma konuları ilgi çekicidir.	3.87	3.48	3.12	6.640	.002*
6. Derste yer alan konuşma konuları dil seviyeme uygundur.	4.17	4.45	3.87	3.490	.032*
7. Derste işlenen yazma konuları ilgi çekicidir.	3.70	3.28	2.91	6.769	.001*
8. Derste işlenen yazma konuları dil seviyeme uygundur.	4.14	4.21	3.69	1.855	.158
9. Ders kitabı günlük hayatta kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	4.40	4.42	4.00	1.211	.299
10. Dersin içeriği günceldir.	4.66	4.41	4.04	3.213	.042*
11. Dersin içeriği benim için yararlıdır.	4.53	4.26	4.12	2.253	.107
12. Dersin içeriğini eğlenceli buluyorum.	3.75	3.39	2.87	5.976	.003*
13. Dersin içeriği anlaşılırdır.	4.41	4.41	4.08	.937	.393
14. Dersin içeriğinde bölüm derslerinde yararlanabileceğim konular vardır.	2.92	2.73	2.83	.647	.524
15. Dersin içeriği öğrenme özelliklerime uygundur.	4.07	4.05	4.08	.012	.988
16. Dersin içeriği kur seviyeme uygundur.	4.44	4.51	4.04	1.636	.197

\* $p < .05$

Tablo 12’de programın içeriğine ilişkin maddeler kurlara göre farklı ortalamalara sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Madde 1 ( $p=.023$ ), Madde 2 ( $p=.006$ ), Madde 4 ( $p=.007$ ), Madde 5 ( $p=.002$ ), Madde 6 ( $p=.032$ ), Madde 7 ( $p=.001$ ), Madde 10 ( $p=.042$ ) ve Madde 12 ( $p=.003$ )’ye ait p değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi kurlar arasında olduğunu Tablo 13’te görülmektedir.



Tablo 13. Madde 1,2,4,5,6,7,10 ve 12'ye Ait Post-Hoc Testi Sonuçları

	Kurlar	p Değeri
1. Derste okuduğum metinler ilgi çekicidir.	-	.060
2. Derste okuduğum metinler dil seviyeme uygundur.	A-B	.006
4. Derste işlenen dinleme parçaları dil seviyeme uygundur.	A-B	.005
5. Derste yer alan konuşma konuları ilgi çekicidir.	A-B A-C	.016 .009
6. Derste yer alan konuşma konuları dil seviyeme uygundur.	A-B	.012
7. Derste işlenen yazma konuları ilgi çekicidir.	A-B A-C	.014 .009
10. Dersin içeriği günceldir.	-	.169
12. Dersin içeriğini eğlenceli buluyorum.	A-C	.006

Tablo 13 incelendiğinde, Madde 1 ve Madde 10'da kurlar arası farka rastlanmadığı görülmektedir. Bu ise kurlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı veya çok düşük olduğu anlamına gelmektedir. Madde 2'nin A ve B kurları için aritmetik ortalaması incelendiğinde ise metinlerin dil seviyesiyle ilgili üç kurların da aritmetik ortalamasının yüksek olduğu görülmekte; ancak A ( $\bar{x}=4.31$ ) kurlunun B kurluna göre ( $\bar{x}=4.70$ ) metinleri biraz daha zor bulduğu anlaşılmaktadır. Aynı tabloda dinleme parçalarının seviyeleriyle ilgili olan Madde 4'te, A ve B kurları arasında farklılık görülmektedir. Tablo 12'deki aritmetik ortalamalara göre A kurlunun ( $\bar{x}=3.90$ ) B kurluna göre ( $\bar{x}=4.35$ ) dinleme parçalarının seviyelerinin daha üstünde buldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Konuşma konularının dil seviyelerine uygunluğuyla ilgili olan Madde 6'daki fark ise A ve B kurlarından kaynaklanmaktadır. Bu maddeye ait aritmetik ortalamalar, A kuru öğrencilerinin konuşma konularını ( $\bar{x}=4.17$ ), B kuru öğrencilerine göre ( $\bar{x}=4.45$ ) seviyelerinin biraz daha üstünde bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 13'te konuşma konularının ilgi çekici olmasıyla ilişkili Madde 5'e ait bulgular incelendiğinde, A kurlunun B ve C kurlarıyla farkı dikkat çekmektedir. A kurlunun aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=3.87$ ), B ( $\bar{x}=3.48$ ) ve C ( $\bar{x}=3.12$ ) kurlarına göre daha yüksektir. A kuru öğrencileri konuşma konularını diğer kurlara göre daha ilgi çekici bulmaktadır. Tablo 13'e göre yazma konularının ilgi çekici bulunup

bulunmadığını sorgulayan Madde 7’de A kurunun ( $\bar{x}=3.70$ ), B kuru ve ( $\bar{x}=3.28$ ) ve C ( $\bar{x}=2.91$ ) kuruna göre daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Dersin içeriğiyle ilgili olan Madde 12’nin Tablo 13’te yer alan sonuçları, A ve C kurları arasındaki farka işaret etmektedir. Dersi A kuru öğrencileri ( $\bar{x}=3.75$ ), C kurundakilere ( $\bar{x}=2.87$ ) göre daha eğlenceli bulmaktadır.

#### 4.2.3. Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Kurlar Arası Farklara İlişkin Bulgular

Temel Ders programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlere göre kurlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen ANOVA sonuçları Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14. Kura Göre Öğretme-Öğrenme Süreci İle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları

ÖĞRETME-ÖĞRENME	A	B	C	F	p
	KURU	KURU	KURU		
		$\bar{x}$			
1. Derste yeterli ölçüde görsel materyal kullanılmaktadır.	4.54	4.30	3.95	4.891	.008*
2. Dersin tümü İngilizce işlenmektedir.	3.65	4.09	3.79	4.475	.012*
3. Derste dinleme becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	3.97	4.18	3.87	1.386	.252
4. Derste konuşma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	3.61	3.77	4.00	1.288	.277
5. Derste okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	4.07	4.35	4.08	2.157	.118
6. Derste yazma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.	4.29	4.12	4.08	.788	.456
7. Derste kitaba ek kullanılan materyaller daha iyi öğrenmemi sağlamaktadır.	4.29	3.94	3.33	5.310	.005*
8. Fiziksel koşullar İngilizce öğrenmemi desteklemektedir.	4.01	3.90	3.70	.583	.559
9. Etkinlikler sırasında aldığım geri bildirimler yararlıdır.	4.29	4.08	3.66	2.731	.067
10. Etkinliklere severek katılıyorum.	4.06	3.65	3.29	6.061	.003*
11. Etkinlikler öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlamaktadır.	4.41	4.06	3.62	5.916	.003*
12. Etkinlikler derse aktif katılımımı sağlamaktadır.	4.40	4.02	3.50	6.830	.001*

Tablo 14. Kura Göre Öğretme-Öğrenme Süreci İle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları (Devamı)

ÖĞRETME-ÖĞRENME	A	B	C	F	p
	KURU	KURU	KURU		
	$\bar{X}$				
13. Öğretim elemanları yeterli bilgi ve donanıma sahiptir.	5.02	4.83	4.50	2.552	.080
15. Öğretim elemanları, beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedirler.	4.78	4.16	4.33	7.377	.001*
16. Ders esnasında bireysel farklılıklarımız göz önünde bulundurulmaktadır.	4.09	3.82	3.83	1.175	.310
17. Derste farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.	4.09	3.78	4.08	1.906	.150
18. Konuşma kulüpleri İngilizce öğrenmem için faydalıdır.	2.68	2.71	3.21	1.027	.359
19. Sunum etkinliği İngilizce öğrenmeme katkı sağlamaktadır.	3.98	3.89	3.95	.128	.880
20. Çevrimiçi ödevler İngilizce öğrenmeme katkı sağlamaktadır.	2.65	2.90	3.20	1.833	.162

\* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, öğretme-öğrenme sürecine ait ortalamalar arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, Madde 1 ( $p=.008$ ), Madde 2 ( $p=.012$ ), Madde 7 ( $p=.005$ ), Madde 10 ( $p=.003$ ), Madde 11 ( $p=.003$ ), Madde 12 ( $p=.001$ ) ve Madde 15 ( $p=.001$ )'in p değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Bu farkın hangi kurlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan post-hoc testinin sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Madde 1,2,7, 10,11,12 ve 15'e Ait Post-Hoc Testi Sonuçları

	Kurlar	p Değeri
1. Derste yeterli ölçüde görsel materyal kullanılmaktadır.	A-C	.028
2. Dersin tümü İngilizce işlenmektedir.	A-B	.008
7. Derste kitaba ek kullanılan materyaller daha iyi öğrenmeme sağlamaktadır.	A-C	.008
10. Etkinliklere severek katılıyorum.	A-B A-C	.021 .016
11. Etkinlikler öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlamaktadır	A-C	.008
12. Etkinlikler derse aktif katılımımı sağlamaktadır.	A-B A-C	.040 .003
15. Öğretim elemanları, beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedirler.	A-B	.001

Madde 1'e ilişkin analizler A ve C kuru arasındaki farka işaret etmektedir. Görsel materyal kullanımı ile ilgili olan Madde 1 e ait A kurunun ortalamasının ( $\bar{x}=4.54$ ) C kurunun ortalamasından ( $\bar{x}=3.95$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Derste tamamen İngilizce konuşulmasıyla ilgili olan Madde 2'nin aritmetik ortalamaları incelendiğindeyse B kurunun ( $\bar{x} =4.09$ ) A kuruna göre ( $\bar{x} =3.65$ ) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Dersin ek materyallerine ilişkin Madde 7'nin aritmetik ortalamalarına bakıldığında A kuru ( $\bar{x}=4.29$ ) C kuruna göre ( $\bar{x}=3.33$ ) ek materyallere karşı daha olumlu görüşe sahiptir. Derse severek katılmayla ilgili olan Madde 10'nun aritmetik ortalamalarına bakıldığında, A kurları ( $\bar{x}=4.06$ ), B kuru ( $\bar{x} =3.65$ ) ve C ( $\bar{x} =3.29$ ) kurlarına göre daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptir. Madde 11 incelendiğindeyse C kuru öğrencilerinin ( $\bar{x}=3.62$ ) etkinliklerin öğrenmelerini pekiştirdiği konusunda A kuruna göre ( $\bar{x}=4.41$ ) daha olumsuz düşündüğü görülmektedir.

Etkinliklerin derse aktif katılımı sağladığına ilişkin Madde 12 analiz sonuçlarına göre, A kurlarının B ve C kurlarıyla farklılaştığı görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalamaları A kuru için  $\bar{x}=4.40$ , B kuru için  $\bar{x}=4.02$ , C kuru içinse  $\bar{x}=3.50$ 'dir. Bu bulguya göre A kuru öğrencileri etkinliklere diğer kurlara göre daha olumlu bakmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencileri derse teşvik ettiği Madde 15'in aritmetik ortalamalara bakıldığında ise A kurunun ( $\bar{x}=4.78$ ) B kuruna göre ( $\bar{x}=4.16$ ) biraz daha olumlu baktığı görülmektedir.

#### *4.2.4 Programın Sınama Durumlarına İlişkin Kurlar Arası Farklara İlişkin Bulgular*

Temel Ders programının sınama durumlarına ilişkin görüşlere göre kurlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen ANOVA sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. *Kura Göre Sınama Durumları İle İlgili Görüşler Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek için Yapılan ANOVA Sonuçları*

SINAMA DURUMLARI	A	B	C	F	p
	KURU	KURU	KURU		
		$\bar{X}$			
1. Sınavlar derste işlenen konularla uyumludur.	4.21	4.22	4.33	.089	.915
2. Sınavlar dinleme becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	3.82	4.13	3.75	2.239	.108
3. Sınavlar konuşma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	3.67	3.72	3.79	.082	.922
4. Sınavlar okuma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	2.40	2.26	3.10	1.153	.216
5. Sınavlar yazma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.	3.20	3.10	3.33	.721	.230
6. Kısa sınavların (quiz) sayısı uygundur.	4.37	4.77	4.62	2.940	.054
7. Kısa sınavlar derse daha çok çalışmamı sağlamaktadır.	4.00	3.67	3.50	2.427	.090
8. Performans değerlendirmede sınıf içi başarı notlarının kullanılması uygundur.	4.83	4.36	4.08	6.196	.002*
9. Sınavlar öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.	4.41	4.26	4.62	1.050	.351
10. Sınıf içi başarı notları öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.	4.39	3.84	4.16	5.587	.004*
11. Sınavların zorluk derecesi dil seviyeme uygundur.	3.70	4.04	4.26	3.410	.034*
12. Sınav soruları açık ve anlaşılırdır.	3.95	4.24	4.54	3.152	.044*
13. Dersin ödevleri dil öğrenimime katkı sağlamaktadır.	4.02	3.67	3.37	3.712	.026*
14. Yaptığım ödevlere ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	4.02	3.61	3.45	3.297	.038*
15. Sınavlarıma ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	4.08	3.80	4.16	1.770	.172
16. Değerlendirme etkinlikleri İngilizce öğrenme düzeyim hakkında bilgi verir.	4.05	3.70	3.70	2.699	.069
17. Sınav soruları derste ki etkinliklerle uyumludur.	4.12	3.76	4.29	3.037	.050
18. Çevrimiçi ödevlerin, başarılarımızın değerlendirilmesinde kullanılması uygundur.	2.75	2.96	2.70	.649	.523
19. Sınavlar tarafsız olarak değerlendirilmektedir.	4.32	3.78	4.37	4.027	.019*

\* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, sınama durumlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Madde 8 ( $p=.002$ ), Madde 10 ( $p=.004$ ), Madde 11 ( $p=.034$ ), Madde 12 ( $p=.044$ ), Madde 13 ( $p=.026$ ), Madde 14 ( $p=.038$ ) ve Madde 19 ( $p=.019$ )'un p değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Bu

farkın hangi kurlar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan post-hoc testinin sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Madde 8, 10,11,12, 13,14 ve 19’a Ait Post-Hoc Testi Sonuçları

	Kurlar	p Değeri
10. Sınıf içi başarı notları öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.	A-B	.003
11. Sınavların zorluk derecesi dil seviyeme uygundur.	A-B	.088
	A-C	.159
	B-C	1.00
12. Sınav soruları açık ve anlaşılırdır.	-	.072
13. Dersin ödevleri dil öğrenimime katkı sağlamaktadır.	-	.257
14. Yaptığım ödevlere ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.	-	.080
19. Sınavlar tarafsız olarak değerlendirilmektedir.	A-B	.022

Tablo 17 incelendiğinde sınıf içi başarı notlarının performans değerlendirmede kullanılmasıyla ilgili olan Madde 8’e A kurunun katılım oranı B ve C kurlarından farklıdır. Bu madde için A kurunun aritmetik ortalaması 4.21 iken B kurunun 4.22, C kurunun 4.33’tür. Sınıf içi başarı notlarının öğrenmeyi değerlendirmeye katkı sağladığı konusunda A ve B kurları farklı görüşe sahiptir. A kuru öğrencileri ( $\bar{x} = 4.39$ ) B kuru öğrencilerine göre ( $\bar{x} = 3.84$ ) sınıf içi başarı notlarının değerlendirmeye katkı sağladığı konusunda daha olumlu düşünmektedir.

Sınavların zorluk derecesinin dil seviyesine uygunluğu konusunda ise A kuru öğrencileri ( $\bar{x}=3.70$ ), B ( $\bar{x} =4.04$ ) ve C ( $\bar{x} =4.26$ ) kurlarına göre daha olumsuz düşünmektedir. Bunun nedeni olarak, A kuru öğrencilerinin dil yeterliliklerinin diğer kurlara göre daha düşük olması gösterilebilir. Sınavların objektif değerlendirildiği konusunda B kuru ( $\bar{x}=3.78$ ) A kuruna göre ( $\bar{x}=4.32$ ) daha olumsuz bir bakış açısına sahiptir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu sonuçlar ışığında bulguların tartışılması ve önerilerden oluşmaktadır.

#### 5.1 Sonuç

Çalışmanın bulgularından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrenciler hazırlık sınıfı Temel Ders programının hedeflerini genel olarak dil seviyelerine ve uygun bulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çoğu programın hedeflerinin ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler en fazla konuşma dersinin hedeflerini yetersiz bulmaktadırlar.

2. Öğretim elemanları da benzer şekilde Temel Ders programının hedeflerini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bulmaktadır. Öğretim elemanları en fazla yazma becerisinin hedeflerini yetersiz bulmaktadırlar.

3. Öğrenciler içeriği yeterince ilgi çekici bulmamakta, ancak kur seviyelerine uygun bulmaktadırlar.

4. Öğretim elemanlarına göre içerik yeterince ilgi çekici ve kur seviyelerine uygundur. Ayrıca içeriğin güncel, yararlı, anlaşılır ve uygun bulunmasıyla ilgili memnuniyetleri öğrencilere göre daha yüksektir.

5. Hazırlık sınıfının bölüme ilişkin konuları içermediği öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ortak kanısıdır.

6. Öğrenciler ders içi etkinlikleri, konuşma dersleri hariç kısmen yeterli görmektedirler. Ayrıca öğrenciler öğretim elemanlarının bilgi ve donanımıyla ilgili genel olarak olumlu düşüncelere sahiptir. Ancak öğrenciler derslere çok severek katılmamakta ve dersleri yeterince eğlenceli bulmamaktadır.

7. Öğretim elemanlarının ders içi etkinlikleri yazma becerisi hariç genel olarak yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretim elemanları mesleki gelişimlerine genel olarak önem vermektedir ve bu durum öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilgili

olumlu görüşlerini desteklemektedir. Öğretim elemanları dersleri öğrencilere göre daha eğlenceli bulmaktadır.

8. Çevrimiçi ödevlerin yararlı olduğu ve değerlendirmeye dâhil edilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları olumsuz görüşe sahiptir.

9. Öğrenciler değerlendirmenin uygunluğu açısından kısmen olumlu görüş bildirmiştir. Çevrimiçi ödevlerin ise değerlendirmeye katılmaması istenmektedir. Ayrıca öğrenciler konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinin yeterince objektif olmadığı kanısındadırlar.

10. Öğretim elemanları çevrimiçi ödevler hariç değerlendirmenin derslere ve kur seviyelerine oldukça uygun olduğunu düşünmektedir.

11. Öğretim elemanlarının programla ilgili görüşlerinin yüzdelerine bakıldığında programı genel olarak öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler.

12. A, B ve C kurlarının programla ilgili düşünceleri arasındaki farklar kur bazında incelendiğinde en fazla A kurunun programın dört temel ögesiyle ilgili maddelere daha olumlu baktığı görülmektedir.

## 5.2. Tartışma

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular benzer çalışmaların bulgularından yola çıkarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi ‘Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce hazırlık programını yürütmekte olan öğretim elemanları ve öğrencilerin, Temel Ders programının hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?’ sorusuyla başlamaktadır. Programın hedeflerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çoğunun dersin hedeflerini ulaşılabilir buldukları dikkati çekmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çoğu hedeflerin beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Hazırlık programlarını inceleyen çalışmalar, bazı yabancı dil hazırlık programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını ortaya koyarken (Davras ve Buldan, 2012; Mede, 2012), bazı araştırmalar tam tersi bulgulara ulaşmıştır (Öztürk, 2013). Örneğin Mede (2012) yürüttüğü çalışmada programın



öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından genel olarak başarılı bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Davras ve Bulgan (2012) da inceledikleri programın genel olarak başarılı bulunduğunu belirtmiştir. Öztürk (2013) ise incelediği hazırlık programının öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığını ifade etmiştir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin bulgular öğrenciler ve öğretim elemanlarının bu dört temel beceriye ilişkin hedefleri genel olarak yeterli bulduklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin en fazla konuşma becerisine ilişkin hedefleri yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin dil becerilerinde en çok konuşma becerisiyle ilgili problem yaşadıklarını ve konuşma becerisine yönelik beklentilerinin yüksek olduğunu ancak programın bu beklentiye istenilen düzeyde karşılamadığını göstermektedir.

Alanyazında, konuşma becerisi açısından benzer bulguya ulaşmış çalışmalar görülmektedir (Doğan, 2017; Vırlan, 2014). Doğan (2017) bir hazırlık okulunda yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisine çok önem verdiğini ve programın, konuşma becerisinin geliştirilmesi yönünden iyileştirilmesi gerektiğini belirlemiştir. Vırlan (2014) da araştırmasında öğrencilerin programın konuşma becerisine yönelik hedeflerini eksik bulunduğunu saptamıştır.

Öğretim elemanları ise, diğer becerilerle kıyaslandığında en az yazma becerisiyle ilgili hedeflerin yeterli olduğuna katılım göstermişlerdir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının öğrencilere göre yazılı dil becerilerinden beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Köse (2012) de, benzer şekilde, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini düşündüklerini, ancak öğretim elemanlarının yazma hedeflerine yeterince ulaşamadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Hedeflerle ilgili tüm bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çoğunun programın hedeflerinin uygun olduğunu ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin programın hedeflerini en az konuşma becerisi açısından, öğretim elemanlarının ise en az yazma becerisi açısından yeterli olduğu saptanmıştır.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının Temel Ders programının içeriğine ilişkin görüşleri kıyaslandığında, içeriğin öğrenciler tarafından daha az ilgi çekici bulunduğu görülmektedir. Karataş (2007) da, Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi içeriğinin öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından kısmen yeterli görüldüğünü bulmuştur. Mutlu (2018) ise, incelediği hazırlık programının içeriğinden öğrencilerin genel olarak memnun oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretim elemanlarının öğrencilere göre konuları daha fazla dikkat çekici bulması, iki grubun ilgi alanlarının farklılığına bağlanabilir. Öğretim elemanları ise en fazla yazma dersi konularını ilgi çekici bulmaktadır. Yazma dersi konularının yeterince ilgi çekici olmamasının, öğretim elemanlarının yazma dersi hedeflerini yeterli bulmamasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Dersin içeriğinin eğlenceli olup olmadığı konusunda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının dersin içeriğini genelde eğlenceli bulmalarına rağmen, öğrencilerin yeterince eğlenceli bulmadıklarını göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Gündoğdu, 2017; Özkanal, 2009). Aktaş ve Gündoğdu'nun (2017), dinleme-konuşma dersinin içeriğine yönelik yürüttükleri çalışma, öğrencilerin görüşlerini desteklerken öğretim elemanlarının görüşleriyle uyumsuzdur. Belirtilen çalışmanın bulgularına göre öğrenciler ve öğretim elemanları genel olarak dersten memnun olsa da derste kullanılan materyallerin sıkıcı bulunduğunu ifade etmişlerdir. Özkanal'ın (2009) yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin dersin içeriğini yeterince eğlenceli bulmadığı, öğretim elemanlarının ise dersin içeriğini daha ilgi çekici bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler ve öğretim elemanları dersin içeriğinde öğrencilerin bölüm derslerinde yararlanabilecekleri konuların var olmadığını düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin daha düşük olmasına sebep olabilir. Birçok çalışmada, hazırlık sınıflarında görülen İngilizce derslerinin bölümde görülen İngilizce için yeterli olmadığı ve hazırlık sınıflarında bölümle ilgili yabancı dil derslerinin de olması gerektiği savunulmaktadır (Aktaş, 2018; Coşaner, 2013; Eslek,

2019; Kırkgöz, 2007). Coşaner (2013), Hazırlık sınıfını tamamlayıp bölüme başlayan öğrencilerin bölümlerinde dinleme, konuşma ve kelime açısından zorlandıklarını, hazırlık eğitiminin bölümde gördükleri derslere bir dereceye kadar katkı sağlayabildiğini bulmuştur. Eslek'in (2019) çalışması da öğrencilerin aldıkları eğitimin bölümdeki yabancı dil ihtiyaçlarını yeterli ölçüde karşılamadığı ve programın içeriğinin alana özel konuları içermediği sonucuna ulaşmıştır. Kırkgöz (2007) de benzer şekilde hazırlık sınıflarının öğrencileri bölümlere hazırlaması gerektiğini vurgulamıştır. Aktaş'ın (2018) çalışmasına katılan öğrenciler ise, hazırlık programının bölüme yönelik hedeflerinin olmamasının isteklerini azalttığını ve hazırlık eğitiminin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını belirtmiştir. Oysa hazırlık eğitiminde bölümde işe yarayacak konulara yer verilmesi, öğrencilerin beklentilerini karşılayacağından İngilizceye ilgilerini de arttırabilir.

Dersin içeriğiyle ilgili diğer bulgular incelendiğinde, öğrenci ve öğretim elemanlarının genel olarak olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çoğunluğu içeriği dil seviyesini uygun bulmaktadır. Ancak öğrenciler içeriği, dil seviyelerine uygun bulsalar da, dersin ilgi çekici olmasına katılım oranları daha düşüktür. Öğrenciler ve öğretim elemanları arasında hazırlık eğitiminin öğrencileri bölüme hazırlamadığı görüşü hâkimdir. Bu bulgu, içeriğin genel olarak beğenilse de daha az ilgi çekici bulunmasına sebep olarak gösterilebilir.

Temel Ders programının öğretme-öğrenme süreci ögesi bağlamında, Temel derste (main course) dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri etkinliklerinin öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından genel olarak yeterli bulunduğu görülmektedir. Her bir beceriyle ilgili görüşlerin yüzdeleri incelendiğinde, çıkan sonuçların hedefler ve içerik kısmındaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Öğrenciler diğer becerilerle kıyaslandığında en az konuşmaya ilişkin etkinlikleri yeterli bulmaktadırlar. Bu bulgu Dizayi'nin (2016) ve Arap'ın (2016) araştırmalarının bulgularını desteklemektedir. Dizayi (2016) öğrencilerin konuşma derslerine ayrılan zamanın yeterli olmadığı görüşünde olduklarını ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymuştur. Arap (2016), dört devlet üniversitesinin hazırlık sınıfı programlarının öğrencilerin dinleme, okuma ve

konuşma becerisini geliştirme açısından tatmin edici olmadığını ve programda yer alan konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin ve bu etkinliklere ayrılan zamanın yetersiz olduğunu saptamıştır. Bu çalışmanın öğretim elemanları görüşleri incelendiğinde, en fazla yazma dersi etkinlikleri yetersiz bulunmaktadır. Bunun temel sebebi Türkiye’de birçok öğretmen arasında yaygın olan dil bilgisi kurallarına verilen önem olabilir. Nitekim Yılmaz (2004), yürüttüğü çalışmada öğretim elemanlarının tüm becerileri önemseseler de en çok dil bilgisinin doğru kullanımı konusunda başarı beklediklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin konuşma kulüpleriyle ilgili fikirlerinin olmaması öğrencilerin her ne kadar konuşma becerisini diğer becerilerine göre eksik bulsa da, konuşma kulüplerine katılmadıklarını göstermektedir. Oysa sınıf dışı etkinlikler dil öğreniminde önemli bir rol oynamakta ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttırmaktadır. Sınıf dışı etkinliklerin öğrencilere katkısıyla ilgili pek çok çalışma vardır (Akkaya Önel, 2015; Demirtaş, 2015; Elnadeef ve Abdala, 2018; Güler-Oğuz, 2019). Elnadeef ve Abdala (2018) çalışmalarında İngilizce kulüplerinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığını, öğrencilerin bu kulüplere eğlenerek katıldığını ifade etmiştir. Güler-Oğuz (2019) ise ders dışı etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlilik inancını geliştirdiğini ve bu etkinliklerin daha eğlenceli bulunduğunu gözlemlemiştir. Akkaya Önal (2015), bilgisayar destekli iletişimsel sınıf dışı çalışmaların öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığını, özgüven ve motivasyonlarını arttırdığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin konuşma kulüplerine katılmıyor oluşu motivasyonun yanında öğrencilerin öğrenme sorumluluğu alma konusundaki eksikliklerini de vurgulamaktadır. Demirtaş (2015) ders dışında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alarak konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmuş; ders dışı verilen görevlerin, grup çalışmalarının ve özerk öğrenme stratejilerinin konuşma becerisine katkı sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çevrimiçi ödevlere ilişkin öğretim elemanları olumsuz görüş belirtirken öğrencilerin çoğu çevrimiçi ödevlerin konuların pekiştirilmesine ve İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda fikirleri olmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni ise, öğrencilerin orijinal kitap almadan çevrimiçi ödevleri yapamaması

ve bazı öğrencilerin kitabı pahalı bulup bütçe ayıramamaları olduğu düşünülmektedir. Erarslan ve Zehir-Topkaya'nın (2017) çalışması çevrimiçi derslerin öğrenci performansına katkı sağlamadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu yürütülen çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Zelyüt'ün (2017) çalışması ise elde edilen bulgunun aksine öğrencilerin ve öğretim elemanlarının çevrimiçi ödevleri teknik aksaklıklara rağmen faydalı ve eğlenceli bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenciler ve öğretim elemanları, öğretim uygulamalarına ait diğer maddelere genel olarak olumlu yanıt vermiştir. Programın öğretim uygulamalarında derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi, çevrimiçi ödevlerin daha verimli kullanılması, konuşma ve yazma etkinliklerinin artırılması, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının programa bakışını daha olumlu hale getirebilir. Ayrıca öğrencilerin motivasyon ve özerk öğrenme konusunda öğretim elemanları tarafından desteklenmesinin, öğrencilere dil öğrenimi konusundaki eksikliklerini daha kolay kapatma ve programdan daha fazla faydalanma imkanı sağlayacağı düşünülmektedir.

Temel Ders programının sınama durumları açısından, öğretim elemanları ve öğrenciler dört temel becerinin genel olarak yeterli bir şekilde ölçüldüğünü düşünmekte, fakat öğrenciler özellikle sınavların objektif bir şekilde değerlendirildiği konusunda kısmen olumlu görüş belirtmektedirler. Alanyazında bu bulguya benzer (Sak, 2008; Yeloğlu, Seferoğlu ve Yeloğlu, 2013) ve farklı (Duran, 2011) bulgulara sahip araştırmalar bulunmaktadır. Sak'ın (2008) konuşma sınavının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında sınavı değerlendiren çiftler arasındaki tutarlılığın beklenenden düşük çıkması, bu çalışmanın bulgularına uymaktadır. Yeloğlu, Seferoğlu ve Yeloğlu (2013) ise çalışmalarında, öğretim elemanlarının yazma sınavlarının değerlendirilmesi konusunda öğretim elemanları arasında farklılıkların olabileceği kaygısını taşıdıklarını belirtmektedirler. Bu bulgu, öğrencilerin yazma dersinin değerlendirilmesiyle ilgili kaygılarını desteklemektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Duran'ın (2011) çalışmasında öğrenciler ve öğretim elemanları sınıf temelli konuşma becerisine karşı olumlu bir tutum sergilemekte, hatta öğrenciler konuşma sınavı yüzdesinin artırılmasını istemektedirler.

Öğrenciler, öğretim elemanlarına göre sınavları daha zor bulmaktadır ancak her iki grup da sınav sorularını ders etkinlikleriyle uyumlu bulmaktadır. Tiryaki (2009) C kuru öğrencilerinden benzer bir bulgu elde etmiş, okuma parçalarının dersteki etkinliklerden daha zor olduğunu, mini sınavların (quiz) bazen seviyenin üstünde yapıldığını, konular ve sınavların bazen örtüşmediğini ifade etmiştir. Şen (2012) de isteğe bağlı hazırlık programında kur ve seviye grupları olmadığı için sınavların bazı öğrenciler için zor bazıları içinse kolay bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Çevrimiçi ödevlere ilişkin öğrenciler ve öğretim elemanları olumsuz görüşe sahiptir. Yalçın (2019), bir Meslek Yüksekokulu'nda yürüttüğü çalışmasında hem geleneksel hem çevrimiçi ödevlerin başarıyı arttırdığını, ancak çevrimiçi ödevlerin başarıyı iki katına çıkardığını ve öğrencilerin çevrimiçi ödevlere olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler çevrimiçi ödevleri yapmadıkları ve gerekli görmedikleri için çevrimiçi ödevlerin değerlendirilmesine olumsuz bakmaktadır.

Programın sınama durumlarına ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, çevrimiçi ödevler dışında değerlendirmenin ders etkinlikleri, ders içeriği ve dil seviyeleri bağlamında öğrenciler açısından programla kısmen, öğretim elemanları açısından ise oldukça uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının değerlendirme etkinlikleriyle ilgili öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemini 'Dokuz Eylül Üniversitesi hazırlık sınıfı A, B ve C kurlarında okuyan öğrencilerin Temel Ders programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?' sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak kurlar arasında programın hedeflerine ilişkin fark olup olmadığı ve bu farkın hangi maddelerde ortaya çıktığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Anketin hedeflere ilişkin üçüncü önermesi olan 'Bu derste kendim için belirlediğim hedefler

vardır.’ önermesine A kuru öğrencileri C kuru öğrencilerine göre daha olumlu görüş belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin ihtiyaca dayalı içsel motivasyonlarıyla bağlantılı olabilir. Alanyazında motivasyona dayalı pek çok çalışma bulunmaktadır (Akbaba, 2006; Jing, 2009). Akbaba (2006) çalışmasında başarıya duyulan ihtiyacın yüksek hedeflere ve motivasyona neden olduğunu belirtmiştir. Jing (2009), benzer şekilde motivasyonun dil öğrenmeyle doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır. A kuru öğrencilerinin İngilizce seviyelerinin daha düşük olması ve bölüme başlayabilmek için hazırlık sınıfını geçmek zorunda olmaları, A kuru öğrencilerinin B ve C kurunda öğrenim gören öğrencilere göre başarı ve hedeflere daha çok odaklanmasına sebep olduğunu düşündürmektedir.

‘Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir’ önermesine ait bulgular A ve B kuru öğrencileri arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Dinleme becerisine ilişkin hedeflere B kuru öğrencilerinin A kuru öğrencilerinden daha olumlu baktığı görülmektedir. A kurlarının dinleme hedeflerini daha az yeterli bulması, beklenti ve hedeflerinin ihtiyaca bağlı olarak diğer kurlara göre daha yüksek olmasından ve öğrencilerin dinleme becerisinde zorlanmalarından kaynaklanabilir. Graham’ın (2006) da belirttiği gibi dinleme becerisi en zor edinilen becerilerdendir, çünkü öğrenciler anlamada ciddi zorluklar yaşayabilir. Bu da dinleme becerisine yönelik daha fazla etkinliğe ihtiyaç duymalarına neden olabilir. Durmaz ve Sönmez’in (2017) de çalışması öğrencilerin daha fazla dinleme etkinliği yaptıkları takdirde dinleme becerisine yönelik öz yeterlilik hislerinin arttığını göstermektedir.

Programın içeriğine ilişkin kurlar arası farklar incelendiğinde, programın dört temel becerisinden dinleme, konuşma ve okuma konuları A kuru öğrencileri tarafından daha zor bulunduğu görülmektedir. Bunun sebebi A kurunda okuyan öğrencilerin dil yeterliliklerinin diğer kurlardan daha düşük olması ve bu sebeple öğrenme stratejilerini diğer kurlar kadar etkili kullanamamaları gösterilebilir. Nitekim bu bulguyu destekleyen çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Al Otaibi, 2004; Ling Wu, 2008). Ling Wu (2008), özellikle bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmanın İngilizce yeterliliğinin bir göstergesi olduğunu ve kur seviyesi arttıkça üst düzey öğrenme stratejilerinin kullanımının da arttığını ifade etmiştir.

A kuru öğrencileri, B ve C kuru öğrencilerine göre konuları daha ilgi çekici ve eğlenceli bulmaktadır.. Bu farklılığın sebebi, programın A kuru öğrencilerinin ihtiyacına daha çok hitap ediyor olması olabilir. Koç (1982), iyi bir programın öğrencilerin seviyelerine uygun ve ihtiyaçlarına cevap veren program olduğunu ifade etmiştir. A kuru öğrencilerinin, ihtiyaçlarını karşılayan, temel düzeyden başladıkları için öğretim süreci boyunca diğer kurlara göre daha az zorlanmaları ve yılsonunda kuru daha düşük seviyede bir kitapla tamamlamaları öğrencilerin programa karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu düşündürmektedir. B kurları yıla daha üst seviyede başlayıp daha üst seviyede bitirdikleri için daha ağır konular görmektedir. Bu durum, öğrencilerin zorlanmalarına ve ilgi düzeylerinin daha düşük olmasına sebep olmuş olabilir. C kurunda ise öğrencilerin dil seviyesi yüksek olduğundan bu öğrenciler Temel dersin içeriğini seviyelerinin altında bulmuş olabilirler. Tiryaki (2009) de, C kurlarının okuma dersi kitabını seviyelerine uygun bulmadıklarını; bu nedenle bu derse ilgi duymadıklarını belirtmiştir.

Öğretme-öğrenme sürecine ait bulgular, A kuru sınıflarda, B kuru sınıflara göre daha çok ana dil kullanıldığını göstermektedir. A kurunun başlangıç düzeyi olması öğretim elemanlarının ana dili B kurlarına göre daha çok kullanmalarına sebep olmuş olabilir. Şevik'in (2007) araştırması bu bulguyu desteklemektedir. Şevik (2007), başlangıç düzeyinde İngilizce kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu savunmuştur.

Öğretme-öğrenme süreciyle ilgili maddelerde kurlar arası farka genel olarak bakıldığında A kurunun programın etkinliklerine daha çok zevk alarak katıldığı, ek materyallerden daha çok faydalandığı, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin daha olumlu bir bakış açısında sahip olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak, dersin içeriğine ilişkin sonuçlarda görüldüğü gibi, A kuru öğrencilerinin diğer kurlara göre dil ihtiyaçlarının daha yüksek olması gösterilebilir.

Çalışmanın son alt probleminde, kurların görüşlerinin programın sınama durumlarına ilişkin hangi önermelerde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki sınıf içi başarı notlarının değerlendirilmeye katılmasıdır. Sınıf içi başarı



notlarının performans değerlendirmede kullanılmasına A kuru katılım oranı daha düşükken, sınıf içi başarı notlarının öğrenmeyi değerlendirmeye katkı sağladığı konusunda A kuru öğrencileri B kuru öğrencilerine göre daha olumlu düşünmektedir. Benzer şekilde, Özuslu'nun (2008) yürütmüş olduğu çalışma da performans değerlendirmenin dil öğrenimini değerlendirmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur. Sınavların zorluk derecesi ve dil seviyesine uygunluğuna ilişkin, A kuru öğrencileri daha olumsuz görüşlere sahiptir. Bunun nedeni olarak, A kuru öğrencilerinin dil yeterliliklerinin diğer kurlara göre daha düşük olması gösterilebilir. Sınavların objektif değerlendirildiği konusunda B kuru öğrencileri A kuru öğrencilerine göre daha olumsuz bir bakış açısına sahiptir. Bu durumun sebebi olarak, B kuru öğrencilerinin sınav sonuçlarından beklenti ve sınavlara ilişkin farkındalık düzeyinin A kuru öğrencilerinden daha yüksek olması gösterilebilir.

### **5.3. Öneriler**

#### *5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler*

Bu alışma, var olan programın, program öğelerini göz önünde bulundurarak genel durumunu ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonuçları ışığında yapılabilecek öneriler şu şekildedir:

1. Öğrencilerin en çok problem yaşadığı alan konuşma becerisidir. Programın tüm öğelerinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. Programa bölümle ilgili dersler ya da bölümle ilgili kelimeler ve terminolojinin yer alacağı çalışmalar eklenmelidir. Böylece öğrencilerin dil öğrenmeye karşı motivasyonu ve ilgileri arttırılabilir.
3. Öğrencilerin derslere seyerek ve eğlenerek katılması için programda daha ilgi çekici ve öğrencilerin yaş grubuna uygun konular ve etkinliklere yer verilebilir.
4. Konuşma kulüplerinin etkililiği arttırılabilir.
5. Çevrimiçi ödevlerin teknik aksaklıklar ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesi öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından olumsuz bulunmaktadır. Bu nedenle çevrimiçi ödev platformunun daha etkin hale getirilerek öğrencilerin

çevrimiçi ödevlerin dil gelişimlerine katkısı olacağını düşünmeleri sağlanabilir. Öğretim elemanları bu platform üzerinden sınıf içi tartışmalar, ders dışı etkinlikler tasarlayarak çevrimiçi platformu sadece ödev amaçlı kullanılan bir platform olmanın ötesine taşıyabilir. Böylece ders dışı etkinliklerle dil öğrenme süreci devam edebilir.

6. Değerlendirme konusundaki eksikliklerden dolayı yazma ve konuşma rubrikleri yeniden gözden geçirilebilir.

### *5.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler*

1. Bu araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel Ders programı nicel araştırma yöntemleriyle incelenmiştir. Programla ilgili nitel veriler toplanarak daha derinlemesine bir araştırma yürütülebilir.

2. Hazırlık sınıfı öğrencilerine ihtiyaç analizi yapılarak ihtiyaç analizi sonuçları var olan programla karşılaştırılabilir ve bu ihtiyaçlar dikkate alınarak, programın iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. İçeriğin daha eğlenceli konulardan oluştuğu yeni bir hazırlık programı hazırlanıp uygulanabilir. Bu program var olan programla karşılaştırılabilir.

4. Hazırlık sınıfını bitirip bölüme geçen öğrencilerin katılımıyla, hazırlık programının bölüm derslerindeki performanslarına etkisi araştırılabilir.

5. Konuşma kulüpleriyle ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

6. Sınavlarla ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

7. Konuşma ve yazma sınavları için yeni rubrikler hazırlanarak var olan rubriklerin etkililiğiyle kıyaslanabilir.

8. Var olan çevrimiçi platformun etkililiği artırılarak öğrencilerin çevrimiçi ödevlere yönelik tutum ve algılarının ne ölçüde değiştiği araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktaş, C. K. (2018). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık programının Bellon ve Handler metoduna göre incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aktaş, C. K., & Gündoğdu, K. (2018). Dinleme ve konuşma dersine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri (Adnan Menderes Üniversitesi YDYO örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 509-527.
- Alıcı, S. S. (2004). *Yıldız Teknik Üniversitesi, hazırlık sınıfı öğrencilerinin kendilerine sağlanan öğretimin niteliğine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Gaeed, Ibrahim. (1983). *An evaluative study of the English as a foreign language teacher preparation programs of Saudi Arabia as perceived by program students and graduates* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana, The U.S.A.
- Alobaid, A. (2016). *Testing, assessment, and evaluation in language programs* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Arizona, Arizona, The U.S.A.
- Al-Otaibi, G. (2004). *Language learning strategy use among Saudi EFL students and its relationship to language proficiency level, gender and motivation* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, The U.S.A.

- Altaieb, S. (2013). *Teachers' perception of the English language curriculum in Libyan public schools: An investigation and assessment of implementation process of English curriculum in Libyan public high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, Colorado, The U.S.A.
- Arap, B. (2016). *An investigation into the implementation of English preparatory programs at tertiary level in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). Cukurova University, Adana.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Bayram, İ. (2011). *Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayyurt, Y. (2012). *4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi*. <https://www.researchgate.net> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 13.05.2019.
- Bıçak, S. H. (2019). *Sene tekrarı yapan hazırlık öğrencilerinin nedensel boyutları ve başarı veya başarısızlıklarına yükledikleri nedensel atıflar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- British Council. (2015). *The state of English in higher education in Turkey*. TEPAV, Ankara.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. (2. Baskı.) New York: Routledge Education Books.

Brown, J. D. (1995). *The elements language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cengizhan, L. (2006). *Üniversitelerde İngilizce hazırlık sınıfı öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Coşaner, A. (2013). *A need-evaluation of a preparatory school program: Experience and reflections of freshman students* (Unpublished master dissertation). Ufuk University, Ankara.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.

Davras, G.M., Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirtaş, A. (2015). *The impact of group autonomy on learners’ speaking skill in English: A task-Based social constructivist perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Ankara.

Dizayi, M. A. M. (2016). *Motivating English foreign language students to speak in English classrooms* (Unpublished master dissertation). İstanbul Aydın University, İstanbul.

- Doff, S. (2018) English language teaching and English language education—History and methods. In C. Surkamp, B. Viebrock (Eds). *Teaching English as a foreign language* (pp 1-15). Germany: Springer-Verlag.
- Doğan, S. (2017). *Yabancı dil olarak İngilizce öğreten hazırlık programlarında dil odaklı konuşma ihtiyaç analizi: Türkiye' de bir durum* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2015). *Dokuz Eylül Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu uygulama esasları*. <http://ydy.deu.edu.tr/tr/uygulama-esaslari/> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi: 10.06.2019
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (2017). *Dokuz Eylül Üniversitesi öğrenci el kitabı*. <http://ydy.deu.edu.tr/tr> adresinden elde edildi. Erişim Tarihi:10.09.2019
- Dong, Wan C. (2006). A non-structured, empowered and activity-oriented English immersion program in an EFL setting. *Journal of Asia TEFL*, 3(3), 91-119.
- Duran, Ö. (2011). *Teachers' and students' perceptions about classroom-based speaking tests and their washback*. (Unpublished master dissertation). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Durmuşçelebi, M., Suna, Y. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Education First. (2017). *English proficiency index*. <http://www.ef.co.uk/epi/> adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 20.04.2018.
- Ellis, R. (1997) . *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press.

- Elnadeef1, E. A. E., Abdala, A. H. E. (2019). The effectiveness of English club as free voluntary speaking activity strategy in fostering speaking skill in Saudi Arabia context. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 2(1), 230-235.
- Erarslan, A., Topkaya, E. Z. (2017). EFL students' attitudes towards e-learning and effect of an online course on students' success in English. *The Literacy Trek*, 3(2), 80-101.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, N. & Yapıcıoğlu, D . (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3, 7-43.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Eslek, F. (2019). *An evaluation of compulsory English preparatory program through the perspectives of students and instructors at the school of foreign languages at Fırat University* (Unpublished master dissertation). Cukurova University, Adana.
- Fedicheva, N. V. (2011). *Teaching English as a foreign language*. Ukrayna: Lugansk Taras Shevchenko National University.
- Finch, A. E. (2000). *A formative evaluation of a task-based EFL programme for Korean University students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Manchester, The U.K.

- Fitzpatrick, J., Sanders J., Worthen, B. (2004) *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (Üçüncü basım). Boston: Pearson Publishing.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learner's perspective. *System*, 34(2), 165-182.
- Genç, A. & Çetintaş, B. (2001). Eğitim reformu sonrası anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşeri, Kamil. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil edinimi. [www.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf](http://www.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/dilinkazanimi.pdf) adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 3.06.2019
- Jason, M. H. (2008). *Evaluating programs to increase student achievement*. California: Corwin Press Inc.
- Jing, Shu L. (2009). *Action research on the strategies for stimulating students' motivation in English study*. Northeast Normal University, China.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, giridi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48

Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and Student Perception of Studying in an English-medium University. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 101-123.

Kırkgöz, Y. (2007). Innovation as a curriculum renewal process in a Turkish university. In A. Rice (Ed.), *Revitalizing an Established Program for Adults Learners* (pp.135-158). Washington: Teaching of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs*. (İkinci basım.) San Francisco: Berret-Koehler Publishers,

Koç, S. (1982). *Designing a skills-based reading course for teaching English: A modular approach*. Ankara: Usem Publications

Koru, S., Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı.

[http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye\\_nin\\_Ingilizce\\_Acigi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf) adresinden elde edilmiştir. Erişim Tarihi: 04.04.2018

- Köse, C. (2012) *Uludağ Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık eğitim programının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Krejcie, R.V., Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational And Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ling Wu, Y. (2008). Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels. *Asian EFL Journal: Conference Proceedings*.
- Mede, E. (2012). *Design and evaluation of a language preparatory program at an English medium university in an EFL setting: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Yeditepe University, İstanbul.
- Mutlu, G. (2018). A program evaluation study of the main course at a preparatory program: A case study". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9, 202-239.
- Mosha, M.A. (2014). Factors affecting students' performance in English language in Zanzibar rural and urban secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 5(35), 64-77.
- Nam, J. M. (2005). *Perceptions of Korean college students and teachers about communication-based English instruction: Evaluation of a college EFL curriculum in South Korea* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.

Nimade, J. (2015). *Teaching of core subjects to visual arts and non-visual arts students in selected senior high schools in the Sunyani municipality* (Unpublished master dissertation). Kwame Nkrumah University, Ghana.

Nunan, D. (1992). *Second language teaching and learning*. Canada: Canada Press.

Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.

Ödemiş, İ. S. (2018) . *Meslek yüksekokulu İngilizce programının bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hava Meslek Yüksekokulu, Eskişehir.

Önal, M. Ö. (2015). *Speaking from a distance: Promoting oral skills out-of-class* (Unpublished master dissertation). İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.

Özen, Y., Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:15*.

Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Öztürk, M. (2013). Effectiveness of EAP curriculum for the preparatory students enrolled in language-related departments. In M. Akkuş, U. Ataş, G. Balıkcı, Z. Ölçü, & G. Taner (Eds.), *7th and 8th International METU Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching: Selected Papers* (pp. 145-158). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Özuslu, N. (2018). *An evaluation of the performance assessment component of an efl preparatory school program* (Unpublished master dissertation). Yeditepe University, İstanbul.
- Pinar, W.F. (2003). *International handbook of curriculum research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sak, G. (2008). *An investigation of the validity and reliability of the speaking exam at a Turkish university* (Unpublished master dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Sezer, A. (1988). Çağdaş gelişmeler ışığında Türkiye’de eğitim fakültelerinin yeri ve rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Sönmez, G. & Durmaz, B. (2017). Relationship among efficacy, strategy use and proficiency: Case of Listening in an EFL Classroom. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2(3), 120-129.
- Stake, R. E. (1973). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.

Stephens, Phillip G. *Adult EFL program development: Facilitators and impediments*,  
The U.S.A: Capella University.

Stufflebeam D.L. (1983). The CIPP model for program evaluation. *In Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services* (pp 117-141).  
Springer, Dordrecht.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*,  
2001(89), 7-98.

Şen, Nazife. (2012). *Dumlupınar Üniversitesi yabancı diller bölümü isteğe bağlı hazırlık programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şen Ersoy, N. ve Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 7-43.

Şevik, M. (2007). The place of mother tongue in foreign language classes. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 40(1), 99-119.

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı)  
Boston: Pearson.

T.C. Resmi Gazete. (23 Mart 2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. *Sayı: 29662*.

T.C. Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi (Taslak Rapor)*. Ankara : Yükseköğretim Kurulu.

- TEPAV. (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi. Bir durum analizi*. Ankara: Tasarım ve Baskı Yayıncılık.
- Tiryaki, S. A. (2009). *Ankara Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık öğretim programı hakkında program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tok H., Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Tosuncuoğlu, İ. (2013). Başarılı bir üniversite dil programına doğru. *Humanities Sciences*, 9 (1), 1-10.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model* (Unpublished master dissertation). METU, Ankara.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., Aslan, H. (2015) . Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vırlan, A.Y. (2014). *A case study: Evaluation of an English speaking skills course in a public university preparatory school program via CIPP model* (Unpublished master dissertation). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Wang, H. (2006). *An implementation study of English as a foreign language curriculum policies at the Chinese tertiary context* (Unpublished doctoral dissertation). Queens University, Canada.
- Yalçın, A. (2019). *The effects of online efl assignments on student success: Mehmet Akif Ersoy University Golhisar vocational school* (Unpublished master dissertation). Mehmet Akif Ersoy University, Burdur.
- Yeloğlu, Y.T., Seferoğlu, G., Yeloğlu, H.O. (2013). Öğretim elemanlarının yazma sınavı değerlendirme ölçütlerine ilişkin algıları üzerine bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 369-381.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2004). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dil öğrenim ihtiyaçları analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Zelyüt, A. (2017). *E-Learning through online assignments: Efl students' and efl teachers' perspective*. (Unpublished master dissertation). Çukurova University, Adana.

## **EK 1 Öğrenci Anketi**

Değerli Öğrenci,

Bu anket, öğrencisi olduğunuz Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından uygulanan İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, İngilizce Hazırlık Programı'nın amaçlarının gerçekleşme düzeyine, içeriğin niteliğine, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine ve değerlendirme araç ve ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar programın niteliğini belirlemek ve programı geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ankette yer alan maddeleri eksiksiz ve titizlikle yanıtlamanız araştırmanın geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ankette yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Öğr. Gr. Dilay DURAK

DEÜ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU

### **A. KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneğin yanındaki kutu içine (x) işareti koyunuz.

#### **1. Cinsiyetiniz:**

Kadın       Erkek

#### **2. Bitirdiğiniz Lise Türü:**

.....

#### **3. Hangi kurda öğrenim görmektesiniz?**

A       B       C

#### **4. İngilizce hazırlık okuma nedeniniz:**

- Bölümüm %100 İngilizce eğitim vermektedir.  
 Bölümüm %30 İngilizce eğitim vermektedir.  
 Hazırlık sınıfına isteğe bağlı olarak kaydoldum.

#### **5. Hangi bölümde öğrencisiniz? .....**



**B. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının hedeflerine ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Bu ders için belirlenmiş hedefler vardır.						
2. Dersin hedefleri benim için ulaşılabilir.						
3. Bu derste kendim için belirlediğim hedefler vardır.						
4. Hedefler dil öğreniminden beklentimi karşılamaktadır.						
5. Hedefler ihtiyaçlarıma uygundur.						
6. Hedefler öğrenme özelliklerime uygundur.						
7. Dersin konuşma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						
8. Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						
9. Dersin okuma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						
10. Dersin yazma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						

**C. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının içeriğine ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Derste okuduğum metinler ilgi çekicidir.						
2. Derste okuduğum metinler dil seviyeme uygundur.						
3. Derste işlenen dinleme parçaları ilgi çekicidir.						
4. Derste işlenen dinleme parçaları dil seviyeme uygundur.						
5. Derste yer alan konuşma konuları ilgi çekicidir.						
6. Derste yer alan konuşma konuları dil seviyeme uygundur.						
7. Derste işlenen yazma konuları ilgi çekicidir.						
8. Derste işlenen yazma konuları dil seviyeme uygundur.						
9. Ders kitabı günlük hayatta kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.						
10. Dersin içeriği günceldir.						
11. Dersin içeriği benim için yararlıdır.						
12. Dersin içeriğini eğlenceli buluyorum.						
13. Dersin içeriği anlaşılırdır.						
14. Dersin içeriğinde bölüm derslerinde yararlanabileceğim konular vardır.						
15. Dersin içeriği öğrenme özelliklerime uygundur.						
16. Dersin içeriği kur seviyeme uygundur.						

**D. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının öğretim uygulamalarına ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Derste yeterli ölçüde görsel materyal kullanılmaktadır.						
2. Dersin tümü İngilizce işlenmektedir.						
3. Derste dinleme becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.						
4. Derste konuşma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.						
5. Derste okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.						
6. Derste yazma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılır.						
7. Derste kitaba ek kullanılan materyaller daha iyi öğrenmeyi sağlamaktadır.						
8. Fiziksel koşullar İngilizce öğrenmeyi desteklemektedir.						
9. Etkinlikler sırasında aldığım geri bildirimler yararlıdır.						
10. Etkinliklere seveerek katılıyorum.						
11. Etkinlikler öğrendiklerimi pekiştirmemi sağlamaktadır.						
12. Etkinlikler derse aktif katılımımı sağlamaktadır.						
13. Öğretim elemanları yeterli bilgi ve donanıma sahiptir.						
14. Öğretim elemanları derse yeterince hazırlıklı gelmektedirler.						
15. Öğretim elemanları, beni İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedirler.						
16. Ders esnasında bireysel farklılıklarımız göz önünde bulundurulmaktadır.						
17. Derste farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır.						
18. Konuşma kulüpleri İngilizce öğrenmem için faydalıdır.						
19. Sunum etkinliği İngilizce öğrenmeye katkı sağlamaktadır.						
20. Online ödevler İngilizce öğrenmeye katkı sağlamaktadır.						

**E. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının sınav durumlarına ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Sınavlar derste işlenen konularla uyumludur.						
2. Sınavlar dinleme becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
3. Sınavlar konuşma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
4. Sınavlar okuma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
5. Sınavlar yazma becerimi yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
6. Kısa sınavların (quiz) sayısı uygundur.						
7. Kısa sınavlar derse daha çok çalışmamı sağlamaktadır.						
8. Performans değerlendirmede sınıf içi başarı notlarının kullanılması uygundur.						
9. Sınavlar öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.						
10. Sınıf içi başarı notları öğrenmemi değerlendirmemi sağlar.						
11. Sınavların zorluk derecesi dil seviyeme uygundur.						
12. Sınav soruları açık ve anlaşılırdır.						
13. Dersin ödevleri dil öğrenimime katkı sağlamaktadır.						
14. Yaptığım ödevlere ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.						
15. Sınavlarıma ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.						
16. Değerlendirme etkinlikleri İngilizce öğrenme düzeyim hakkında bilgi verir.						
17. Sınav soruları derste etkinliklerle uyumludur.						
18. Online ödevlerin, başarımın değerlendirilmesinde kullanılması uygundur.						
19. Sınavlar tarafsız olarak değerlendirilmektedir.						

**Ekleme İstedikleriniz/Yorumlarınız** \_\_\_\_\_

## **EK 2 Öğretim Elemanı Anketi**

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, çalışmakta olduğunuz Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan İngilizce Hazırlık Programına ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette, İngilizce Hazırlık Programı'nın amaçlarının gerçekleşme düzeyine, içeriğin niteliğine, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine ve değerlendirme araç ve ölçütlerinin uygunluğuna ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar programın niteliğini belirlemek ve programı geliştirmek açısından çok değerlidir. Bu nedenle, ankette yer alan maddeleri eksiksiz ve titizlikle yanıtlamanız araştırmanın geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ankette yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma için kullanılacaktır ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gr. Dilay DURAK

DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu

### **A. KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen sizi tanımlayan seçeneğin yanındaki kutunun içine (x) işareti koyunuz.

#### **1. Cinsiyetiniz:**

Kadın       Erkek

#### **2. Mesleki deneyim süreniz:**

0-5 yıl      6-10 yıl      11-15 yıl      16-20 yıl      21 yıldan fazla

#### **3. Hazırlık okulunda hangi kurda ders vermektесiniz?**

A      B      C

#### **4. Eğitim düzeyiniz:**

Lisans      Yüksek Lisans      Doktora

#### **5. Mezun olduğunuz lisans programı: .....**

**B. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının hedeflerine ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Programın hedefleri açık bir şekilde tanımlanmıştır.						
2. Hedefler öğrencilerin ulaşabileceği niteliktedir.						
3. Hedefler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygundur.						
4. Hedefler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.						
5. Hedefler öğrencilerin dil öğretiminden beklentilerini karşılar.						
6. Dersin konuşma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						
7. Dersin dinleme becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						
8. Dersin okuma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						
9. Dersin yazma becerisine ilişkin hedefleri yeterlidir.						

**C. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının içeriğine ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Derste okutulan metinler öğrenciler için ilgi çekicidir.						
2. Derste okutulan metinler öğrencilerin dil seviyesine uygundur.						
3. Derste işlenen dinleme parçaları öğrenciler için ilgi çekicidir.						
4. Derste işlenen dinleme parçaları öğrencilerin dil seviyesine uygundur.						
5. Derste yer alan konuşma konuları öğrenciler için ilgi çekicidir.						
6. Derste yer alan konuşma konuları öğrencilerin dil seviyesine uygundur.						
7. Derste işlenen yazma konuları öğrenciler için ilgi çekicidir.						
8. Derste işlenen yazma konuları öğrencilerin dil seviyesine uygundur.						
9. Ders kitabı öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği kalıpları ve ifadeleri içermektedir.						
10. Dersin içeriği günceldir.						
11. Dersin içeriği öğrenciler için yararlıdır.						
12. Dersin içeriği öğrenciler için eğlencelidir.						
13. Dersin içeriği anlaşılırdır.						
14. Dersin içeriğinde öğrencilerin bölüm derslerinde yararlanabilecekleri konular vardır.						
15. Dersin içeriğinde yer alan konuların sıralaması uygundur.						
16. Dersin içeriği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.						
17. Dersin içeriği kurlara uygundur.						

**D. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının öğretim uygulamalarına ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
1. Öğrencilerin derse karşı güdülenmelerine destek olunmaktadır.						
2. Öğrencilerin etkin katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır.						
3. Derste farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.						
4. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hareket edilmektedir.						
5. Derste yeterli ölçüde görsel materyal kullanılmaktadır.						
6. Dersin tümünde İngilizce konuşulmaktadır.						
7. Online ödevler derste işlenen konuların pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır.						
8. Derste dinleme becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.						
9. Derste konuşma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.						
10. Derste okuma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.						
11. Derste yazma becerisine yönelik yeterli etkinlik yapılmaktadır.						
12. Derste kitaba ek materyaller kullanılmaktadır.						
13. Etkinlikler sırasında geri bildirimde bulunulmaktadır.						
14. Eğitim durumlarında öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır.						
15. Fiziksel koşullar İngilizce öğretimini desteklemektedir.						
16. Derse her zaman hazırlıklı gelirim.						
17. Mesleki gelişimime önem veririm.						
18. Mesleki gelişimim için seminer, workshop vb... etkinliklere katılırım.						



**E. Aşağıdaki tabloda yer alan “Main Course” (Temel Ders) programının sınav durumlarına ilişkin önermelere katılma durumunuzu işaretleyiniz.**

	Tamamen Katılıyor	Oldukça Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Biraz Katılıyor	Hiç Katılmıyor	Fikrim Yok
1. Sınavlar derste işlenen konularla uyumludur.						
2. Sınavlar öğrencilerin dinleme becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
3. Sınavlar öğrencilerin konuşma becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
4. Sınavlar öğrencilerin okuma becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
5. Sınavlar öğrencilerin yazma becerilerini yeterli bir şekilde ölçmektedir.						
6. Kısa sınavların (quiz) sayısı uygundur.						
7. Kısa sınavlar öğrencileri süreçte daha çok çalışmaya teşvik etmektedir.						
8. Performans değerlendirmede sınıf içi başarı notlarının kullanılması uygundur.						
9. Sınavların zorluk derecesi öğrencilerin kur seviyesine uygundur.						
10. Sınav soruları açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmaktadır.						
11. Dersin ödevleri öğrencilerin dil öğrenimine katkı sağlamaktadır.						
12. Ödevlere ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.						
13. Öğrencilere sınavlara ilişkin yeterli geribildirim verilmektedir.						
14. Değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin İngilizce öğrenme düzeyleri hakkında bilgi verir.						
15. Sınav soruları dersin içeriğiyle uyumludur.						
16. Online ödevlerin değerlendirilmesi uygundur.						
17. Sınavlar tarafsız bir şekilde değerlendirilmektedir.						

**Ekleme İstedikleriniz / Yorumlarınız:** \_\_\_\_\_

### EK 3 EGE Bayek Etik Kurul İzni



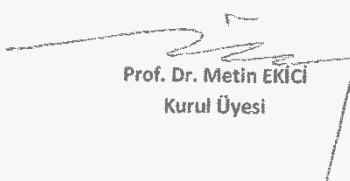
**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARAR BELGESİ**

<b>YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU</b>	Doç. Dr. Gülsen ÜNVER / Eğitim Fakültesi	
<b>DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU</b>	Doç. Dr. Gülsen ÜNVER / Eğitim Fakültesi	
<b>DİĞER ARAŞTIRMACILAR</b>	Dilay DURAK / Sosyal Bilimler Enstitüsü	
<b>ARAŞTIRMANIN TÜRÜ</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma	
<b>ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI</b>	Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi	
<b>BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ</b>	Yok	
<b>KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ</b>	31.05.2018	
<b>TOPLANTI / KARAR SAYISI</b>	05 / 03	<b>PROTOKOL NO:</b> 173-2018
<b>KARAR</b>	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

  
Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
Kurul Başkanı

  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ  
Kurul Başkan Yardımcısı

  
Prof. Dr. Faruk YÜCEL  
Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Metin EKİCİ  
Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Mustafa MUTLUER  
Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Mustafa MURAT İNCEOĞLU  
Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Güliz ULUÇ  
Kurul Üyesi

## EK 4 Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü İzni



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : 70348285-900.99-E.33843  
Konu : TEZ ÇALIŞMASI HAKKINDA

08/06/2018

Sayın Öğr. Gör. Dilay DURAK

İlgi : 07.06.2018 tarihli dilekçeniz.

Ege Üniversitesi "Eğitim Programları ve Öğretim" Anabilim dalında yürütmek üzere Yüksekokulumuzda İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmanızda ilgi dilekçeniz ekinde sunmuş olduğunuz öğrenci ve öğretim elemanı anketinizi uygulamanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Kamil İŞERİ  
Yüksekokul Müdürü V.



Dokuz Eylül Üniversitesi – Yabancı Diller Yüksekokulu  
Adres: Dokuz Eylül Kampüsü 35160, Buca – İZMİR  
Tel: 0 232 301 0 939 Elektronik Ağ: <http://ydy.deu.edu.tr>  
Kep Adresi: [dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için İrtibat:  
Şule TOPRAK  
Dahili: 10869  
E-Posta: [sule.dtriaz@deu.edu.tr](mailto:sule.dtriaz@deu.edu.tr)



Bu belge 5076 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof. Dr. Kamil İŞERİ tarafından 08.06.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.  
İvrazınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 09E87BC2X0 kodu ile doğrulayabilirsiniz.