

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU YABANCI DİL İNGİLİZCE II DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETİM
ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
Rıza ÖZUTKU**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2016
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER
YÜKSEKOKULU YABANCI DİL İNGİLİZCE II DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETİM
ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
Rıza ÖZUTKU**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2016
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Rıza ÖZUTKU

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil İngilizce II Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Rıza ÖZUTKU

Danışman

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Eğitim Bilimleri A.B.D. Başkan V.

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ danışmanlığında **Rıza ÖZUTKU** tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil İngilizce II Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

24/08/2016

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Üye : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Servet KARAGÖZ



ONAY:

Bu Yüksek Lisans Tezinin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 24/08/2016 tarih ve 37-01 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

26/08/2016
Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Cevdet KIRPIK



ÖNSÖZ

Üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin hem akademik hem de gelecekteki meslek hayatlarında kendilerine fayda sağlayacak önemli meziyetlerden biri de yabancı dil veya dilleri bilmektir. Bu çalışma Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından verilen Yabancı Dil İngilizce II dersi hakkında üniversite bünyesinde bu dersi vermekle yükümlü öğretim elemanlarının ve bu dersi alan öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aynı zamanda şahsımın da uygulayıcısı olduğu bu öğretim programının istenilen düzeyde sonuç vermediğine ilişkin düşüncem beni bu çalışmaya sevk etmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçların Cumhuriyet Üniversitesi açısından faydalı olmasını umarım.

Araştırma sürecinde bana pek çok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Öncelikle Danışman hocam Doç. Dr. Sayın Mustafa GÜÇLÜ'ye verdiği destek ve sunduğu bilgilerden ötürü teşekkür etmek isterim. Bilhassa çalışmanın istatistiki çalışma gerektiren kısımlarında bilgi, birikim ve deneyimlerini benimle paylaşarak bana yardımcı olan değerli dostum Öğr. Gör. Sayın Kür Şad ÖZKAYNAR'a teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen ve görüşlerini benimle paylaşan Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki değerli meslektaşlarıma da çok teşekkür ederim. Son olarak beni bu konuda sabırla destekleyen eşim Enise hanıma sonsuz teşekkür ederim.

Rıza ÖZUTKU

**CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
YABANCI DİL İNGİLİZCE II DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA
ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Rıza ÖZUTKU

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2016
Danışman: Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programı hakkında öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli öğretim elemanları ve üniversitenin çeşitli bölümlerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada veriler anket ve görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmada dersi uygulayan öğretim elemanlarının tamamına (32) ve 233 öğrenciye anket uygulanmıştır. Görüşmeler ise rastgele belirlenen 8 öğretim elemanına uygulanmıştır. Anket formlarında kişisel bilgiler ve İngilizce dersi öğretim programının hedefler, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına ilişkin 65 madde yer almaktadır. Anket maddeleri öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşmeler ise öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin saptanması amacıyla hazırlanmış altı soru üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiş ve nicel verilerin çözümlenmesinde farklı analiz yöntemlerinden, görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre programın geneline ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı ancak programın hedef dilde öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı ve ders süresinin öğrencilerin görüşleri üzerinde büyük etkisi olduğu anlaşılmıştır. Fakat öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümlerin veya iş deneyimlerinin, görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı da ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara göre yükseköğretim bünyesinde birbirleriyle koordineli faaliyet göstermesi gereken program geliştirme, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme birimlerinin eksik olduğu anlaşılmış ve araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bu kapsamda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi, Yükseköğretimde Yabancı Dil, Program Değerlendirme, Program Geliştirme

**THE VIEWS OF INSTRUCTORS AND STUDENTS ON CUMHURİYET
UNIVERSITY SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES ENGLISH II COURSE
CURRICULUM**

Rıza ÖZUTKU

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master's Thesis, August 2016
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the views of teaching staff and students about English II course curriculum which is implemented by Cumhuriyet University School of Foreign Languages. The cosmos of the research consists of 2014 - 2015 academic year instructors of Cumhuriyet University School of Foreign Languages and undergraduates students in various departments. The research is aimed to find out the current status; therefore, descriptive method is used.

Research data were collected through questionnaires and interviews. In the research, a questionnaire is applied to all the teaching staff implementing the course (32) and to 233 students. The interviews were conducted with a random set of 8 instructors. In the questionnaire, there are 65 questions consist of personal information; aims, content, teaching-learning activities and testing cases of the English course. The survey materials were prepared to determine the views of lecturers and students. Interviews have been carried out on six questions prepared in order to determine the opinions of the teaching staff for planning, implementation, evaluation and development of the curriculum.

Both quantitative and qualitative data were gathered in this study. In order to analyze quantitative data, various analyze methods were used, and to analyze qualitative data, which were reached through interviews, descriptive analyze method was practiced.

At the end of the study, according to the data obtained from the opinions of teachers and students it is understood that there is no significant difference between their ideas on the curriculum in general; however, it is clearly seen that the curriculum is insufficient in terms of developing speaking, listening, reading, and writing skills in the target

language, and the length of class time plays a great deal on the ideas of the students. It is also seen that there is no significant difference among the departments the instructors have graduated from and their work experience. According to the findings reached through interviews, it is seen that there are some lacking points in the areas of curriculum development, material development, and assessment and evaluation within the school. Several recommendations were made as a result of the research conducted.

Keywords: English Curriculum, Foreign Language in Higher Education, Curriculum Development, Curriculum Evaluation.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	iii
ONAY:	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.2.1.1. Birinci Alt Problem.....	3
1.2.1.2. İkinci Alt Problem.....	3
1.2.1.3. Üçüncü Alt Problem.....	3
1.2.1.4. Dördüncü Alt Problem.....	3
1.2.1.5. Beşinci Alt Problem	4
1.2.1.6. Altıncı Alt Problem	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
1.7. İlgili Araştırmalar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Eğitim Programı	11
2.2. Eğitim Programının Öğeleri.....	12
2.2.1. Hedefler	12
2.2.2. İçerik.....	13

2.2.3.	Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	13
2.2.4.	Sınama Durumları	14
2.3.	Eğitimde Program Değerlendirme.....	14
2.4.	Program Değerlendirme Türleri.....	15
2.5.	Başlıca Program Değerlendirme Modelleri	17
2.5.1.	Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	17
2.5.2.	Stufflebeam’ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli	18
2.5.3.	Provus’un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli.....	19
2.5.4.	Hammond’un Değerlendirme Modeli	20
2.5.5.	Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	21
2.5.6.	Stake’in Cevap Verici Değerlendirme Modeli.....	22
2.5.7.	Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	22
2.5.8.	Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli.....	23
2.5.9.	Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli	23
2.5.10.	Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli	24
2.6.	Yabancı Dil Öğretimi	24
2.6.1.	Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	25
2.6.2.	Türkiye’deki Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi	26
2.6.3.	Cumhuriyet Üniversitesi’nde Yabancı Dil Öğretimi	27
3.	YÖNTEM.....	29
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	29
3.2.	Evren ve Örneklem	30
3.3.	Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	32
3.4.	Verilerin Toplanması	34
3.5.	Verilerin Çözümlemesi	35
4.	BULGULAR.....	37
4.1.	Nicel Verilere Dair Bulgular	37
4.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
4.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80

4.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.2.	Nitel Verilere Dair Bulgular	84
4.2.1.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
5.	TARTIŞMA VE YORUM.....	91
5.1.	Nicel Verilere İlişkin Yorumlar	91
5.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	91
5.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	92
5.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	103
5.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	107
5.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	107
5.2.	Nitel Verilere İlişkin Yorumlar	107
5.2.1.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar	107
6.	SONUÇ ve ÖNERİLER.....	115
6.1.	Sonuçlar.....	115
6.1.1.	Nicel Verilere Ait Sonuçlar	115
6.1.2.	Nitel Verilere Ait Sonuçlar	118
6.2.	Öneriler	120
6.2.1.	Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	120
6.2.2.	Yapılacak Yeni Araştırmalara Dair Öneriler	122
	KAYNAKÇA.....	123
7.	EKLER	130
	EK 1: Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	130
	EK 2: Öğretim Elemanı Görüşleri İçin Anket Formu	132
	Ek 3: Öğrenci Görüşleri İçin Anket Formu	137
	ÖZGEÇMİŞ.....	143

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültelere göre dağılımı ve oranı.....	31
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Öğrenci Sayıları	37
Tablo 3: İngilizce II öğretim programına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki	39
Tablo 4: Öğretim elemanı ve öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki	40
Tablo 5:Konuşma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular	45
Tablo 6: Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	47
Tablo 7: Dinleme Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular.....	53
Tablo 8: Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular.....	55
Tablo 9: Okuma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular.....	60
Tablo 10: Okuma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular.....	62
Tablo 11: Yazma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular	67
Tablo 12: Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	69
Tablo 13: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması	75
Tablo 14: Haftalık Ders Süresi ve Programın Geneline İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki	75
Tablo 15: Haftalık Ders Süresi ve Programın Hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki	76
Tablo 16: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması	76
Tablo 17: Haftalık Ders Süresi ve Programın İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki	77
Tablo 18: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması	77

Tablo 19: Haftalık Ders Süresi ve Programın Öğretme-Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki	78
Tablo 20: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Öğretme-Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması	79
Tablo 21: Haftalık Ders Süresi ve Programın Sınama Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki	79
Tablo 22: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Sınama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması	80
Tablo 23: Deneyimlerine Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı	81
Tablo 24: Öğretim Elemanlarının Deneyimleri ve Programa İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	81
Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Deneyimlerine Göre Programa İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması.....	82
Tablo 26: Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Programlara Sayıları ve Oranları.....	83
Tablo 27: Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölüm ve Programa İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Genel Dağılımı.....	38
Şekil 2:Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Konuşma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği	44
Şekil 3:Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Dinleme Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği	53
Şekil 4: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Okuma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği	60
Şekil 5: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Yazma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği	67
Şekil 6: Haftalık Ders Süresine Göre Programa İlişkin Öğrencileri Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği	74

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın problemi, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları, sayılılar ve bu alanda yapılmış benzer çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca araştırmada sıkça kullanılan terimlerin tanımları da ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim bir toplumun kalkınmasında ve refah seviyesinin artmasında son derece önemli bir etkiye sahip faktördür. Bir süreç olarak görülen eğitimde amaç, bireye istendik davranışlar kazandırmaktır (Ertürk, 2013). Teknoloji çağı ya da uzay çağı olarak adlandırdığımız 21. yüzyılda küreselleşmenin ortaya çıkardığı en önemli istendik davranışlardan birisi de toplumların etkili biçimde yabancı dil ve dilleri kullanabiliyor olmalarıdır. Değişen dünya şartları ve ilerleyen teknoloji, ülkelerin birbirlerine daha çok yakınlaşmalarına neden olurken, bu yakınlaşma sonucunda milletler arası ekonomik, siyasi, ticari, bilimsel, sportif ve kültürel ilişkilerin kurulması ile bireysel veya toplumsal boyutta her türlü ilişkinin kurulup yürütülebilmesi için uluslararası ortak dillerin bilinmesine olan ihtiyacı günden güne artmıştır. Günümüzde dünya nüfusunun nerdeyse yarısından fazlası kendi ana dillerine ek olarak başka bir dili de kullanabilmekte ve hem çağdaş hem de tarihi bakış açılarından bakıldığında yabancı dil bilmenin istisnai bir durumdan daha ziyade bir norm olduğu kolaylıkla görülmektedir (Richards & Rodgers, 2002).

İkinci dil ya da yabancı dil öğrenimi genel olarak, herhangi bir dilin, herhangi bir düzeyde, birinci dil ediniminden belli bir zaman sonra öğrenilmesi olarak ifade edilmektedir (Mitchel & Myles, 2001). Geçmişte olduğu gibi günümüz dünyasında işlemekte olan hemen hemen tüm eğitim sistemlerinde, belirli programlar dâhilinde, belirli amaçlar için, belirli yöntem ve tekniklerle yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde ulaşılması beklenen amaç “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinin dili öğrenen kişiye eşit oranda kazandırılmasıdır (Demirel, 2012).

Fakat burada göz önünde bulundurulması gereken hususlar; öğretimin hangi eğitim kurumunda yapılacağı, dil becerilerinin ne ölçüde kazandırılacağı, nasıl bir öğretme-öğrenme sürecinde yer alacağı, bu süreçte nelerin kullanılacağı ve sonunda istenilen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının nasıl değerlendirileceğidir.

Devletlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yaptıkları yatırımların sonucu olarak o ülkedeki inşaların üretken bilgi ve becerilerle donanmış olması beklenir. Bu gerçekleşmediği durumda o ülkenin eğitim ekonomisi zarara uğrar (Ünal, 1996). Maalesef ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar yabancı dil öğretimi için yapılan yatırımlar, harcanan zaman, çaba ve paraya bakıldığında arzu edilen neticelere varılmadığı kolaylıkla görülmektedir. Bu sıkıntının nedenleri arasında, ülkemizdeki yabancı dil öğretimi için gerekli şartların yeterince var olmadığı ve yabancı dil öğretim sürecini etkileyen olumsuzlukların varlığı iddia edilmektedir (Gömleksiz, 1993). Bu olumsuzlukların iyi incelenmemesi de ülkemizde yanlış çözüm önerilerinin ortaya atılmasına neden olmaktadır. Hâlbuki modern şart ve imkânlardan en iyi şekilde faydalanmak bu sıkıntının giderilmesini sağlayabilir (Richards & Rodgers, 2002). Günümüzde dil öğrenimini kolaylaştırmak için gelişen teknoloji ile beraber öğrenci, öğrenme-öğretme durumları ve ihtiyaç faktörlerinin göz önünde bulundurulması ışığında, duruma en uygun olan yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanmak dil öğretiminde de kaçınılmaz olmuştur (Brown D. H., 2001).

Bu çalışmada Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil İngilizce II Dersi öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının ve programa devam eden öğrencilerin görüşlerine dayalı bir program değerlendirilmesi yapılarak üniversitedeki mevcut yabancı dil öğretimi programının yeterlilikleri ve yetersizlikleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Program geliştirme çalışmalarının ilk basamağı, var olan programı programın temel öğelerine göre değerlendirmek, varsa eksikliklerini ortaya koymak ve belirlenen hedefler doğrultusunda geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır (Varış, 1996). Değerlendirilen programla ilgili belirlenen eksiklik ve aksaklıkların yönetici, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak saptanması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, olası problemlerin program geliştirme sürecinin hangi aşamasından kaynaklandığının belirlenmesi, programın tekrar gözden geçirilmesi, aksaklık ya da

eksikliklerin giderilmesi ve yeniden düzenlenmesi konularında program uygulayıcılarına ve yöneticilerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II öğretim programı hakkında programı uygulayan öğretim elemanlarının ve bu programa tabi tutulan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

Bu kısımda araştırmada yanıt aranan alt problemler sırasıyla verilmiştir.

1.2.1.1. Birinci Alt Problem

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programının geneline ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.2. İkinci Alt Problem

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programının; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.3. Üçüncü Alt Problem

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve sınav durumlarına ilişkin alınan haftalık ders saati ile öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2.1.4. Dördüncü Alt Problem

Cumhuriyet Üniversitesi'nde Yabancı Dil İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının deneyimleri ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.5. Beşinci Alt Problem

Cumhuriyet Üniversitesi'nde Yabancı Dil İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının mezun oldukları bölüm ile programın geneline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.6. Altıncı Alt Problem

Programı uygulayan öğretim elemanlarının programın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme dediğimizde, bireylerin davranışlarındaki gözlenebilir değişiklikler anlaşılmaktadır (Bayrak, 2004). Yabancı dil öğrenmedeki gözlenebilir değişiklikler ise hedef dili kullanarak dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında anlaşılır ve akıcı olabilmektir. Yabancı dilin iyi bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi yabancı dile toplumlar tarafından duyulan gereksinimden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın evreni içerisinde bulunan Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak akademik düzeyde yabancı dil becerilerine sahip olması beklenen öğrencilerin uygulanan öğretim programının hangi boyut veya boyutlarında sıkıntı yaşadıklarını ortaya çıkarmada önemli olacağı düşünülmektedir.

Başaran'a göre (1996) "İnsan bilgi ve becerileri öğrenmek için bunları bilenlerden yardım almak zorundadır. Toplumda öğrenmek isteyenlerin, öğrenecekleri bilgi ve becerileri bilenlere başvurması, insanlar arasında eğitim için bir ilişkiler dokusu oluşturur." Bu ilişkiler dokusunda öğretmenin yeri tartışmasız çok büyüktür. Bu kapsamda araştırmanın evreni içerisinde yer alan Cumhuriyet Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanları da yer almakta ve onların öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları dil becerileri bakımından mevcut programın hangi boyut veya boyutlarında sıkıntı yaşadıklarına dair görüş ve önerileri alınmıştır. Aynı zamanda öğretim programının uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının çalışmaya yansıtıkları bu düşüncelerin uygulanan programın değerlendirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma bulgularından yararlanılarak küresel bir köy haline gelen dünyamızda iletişim ve bilim dili olarak kullanılan İngilizcenin daha etkin bir şekilde öğretilmesine katkıda

bulunabileceği beklenmektedir. Araştırmanın örneklemini dâhilindeki üniversite öğrencilerinin görüş ve düşüncelerinin, yabancı dilde başarılı olamama ve iletişim kuramama sebeplerini ortaya çıkarmada önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla, üniversite öğrencilerinin, üniversitelerde uygulanan yabancı dil dersi öğretim programına ilişkin duygu ve düşünceleri belirlenmiş olacaktır. Böylece yabancı dil öğreniminin temelini oluşturan öğretim programının olumlu veya olumsuz yönlerini ortaya çıkarmakta ve öğrencilerin başarılarını artırmakta yarar görüleceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin üniversite düzeyinde yabancı dil öğretiminin niteliği ve iyileştirilmesi konularında çalışacak araştırmacılara yardımcı olacağı ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı da düşünülmektedir.

Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve dünya ile bütünleşmiş bir toplum oluşturmayı amaçlayan Türkiye, devlet eliyle vatandaşlarının dil öğrenimi becerisini kazanması için onları teşvik etmektedir. Bu konuda devletimizin ayırdığı maddi kaynaklar ve manevi çabalar göz önüne alınacak olursa, bu çalışma ile elde edilen sonuçların, istenilen özelliklerle yetişmiş bireyleri topluma kazandırmayı amaçlayan üniversitelerimiz açısından yararlı olacağı beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Öğretim elemanları ve öğrenciler kendilerine uygulanan anketi içtenlikle yanıtlamış ve kar atım yapmamışlardır.
2. Öğretim elemanları görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1. Çalışma grubu, 2014-2015 yılı bahar döneminde Cumhuriyet Üniversitesi'nde, İngilizce II dersini almakta olan öğrenciler ve bu derslerin uygulayıcıları olan öğretim elemanları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, öğrenciler ve öğretim elemanlarının veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde tezde adı sıkça geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

İngilizce II Dersi Öğretim Programı: Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin lisans eğitiminin ikinci döneminde almak zorunda oldukları yabancı dil öğretim programıdır.

Program Değerlendirme: Program değerlendirme ölçülecek bilgiyi seçme, elde etme, analiz etme, iletme, elde edilen bilgiyi kullanma, uygulanan programın kalitesine ve verimliliğine karar verme gibi özellikleri içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır.

Program Değerlendirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine göre incelenmesidir.

Program Geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

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

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve Dünya’da yapılmış olan farklı disiplinlerdeki program değerlendirme çalışmaları ve çeşitli kademelerde İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilmiş olan bazı araştırmalar ve bunların sonuçları özetlenmiştir.

Karataş (2007) , Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evrenini, 35 öğretmen ve 415 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı, 46 adet madde içeren tek tip anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik iki formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları temel alarak önerilerde bulunulmuştur.

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

Yücel (2009), Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıfları İçin Tasarlanan Okuma Dersi Programının Değerlendirilmesi adlı çalışmasında adı geçen üniversitenin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerine ulaşma düzeyine, öğrenci ve öğretim elemanlarının programın öğelerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Programın etkililiğinin çıktı boyutuna göre araştırılmasında, öğrencilerin program öncesinde ve sonrasında hedeflenen okuma becerilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Programın etkililiğinin süreç boyutuna dayalı olarak araştırılmasında, programla ilgili öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki anlamlı fark bulunmuş ve programın, hedef davranışlara ulaşma açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının programın öğelerine ilişkin görüşlerine göre yapılan değerlendirmede ise dersin hedef davranışlarının öğrencilere sözel olarak bildirildiğini ancak bunun yeterli olmadığı, ulaşılamayan bazı hedef davranışların olduğu, içeriğin hedeflerle uyumlu olduğu ve beceriye dayalı bir yabancı dil programı ölçütlerine uygun olarak düzenlendiği, ders kitaplarından bir tanesinin içerik ve görünüş özellikleri açısından yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Tiryaki (2009), Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programının program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak yaptığı değerlendirme çalışmasında 300 öğrenciden ve 65 okutmandan anket yoluyla görüş almış ve ayrıca 6 program koordinatörü ve 15 okutmanla yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okutmanların mezun oldukları bölüm, cinsiyetleri, iş deneyimleri ile hazırlık programına ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin ise üniversiteye giriş puanları ve puan türleri ile program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, cinsiyetleri ile görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca genel olarak okutman ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşme sonuçlarından ise program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında bazı eksiklikler olduğu gözlenmiş, araştırma sonuçlarına dayanılarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Başka bir çalışmada Tunç (2009) paydaşların (öğrenci, yönetici, öğretmen eğitimcileri ve Hazırlık okulundan okutmanlar) bakış açısıyla Atılım Üniversitesi, Hazırlık okulu İngiliz Dili eğitimi programının verimliliğinin değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, programın öğrencilerin beklentilerine cevap verip vermediği ve paydaşların idealleriyle programın gerçekleri arasında herhangi bir tutarsızlık olup olmadığı da bu çalışmayla cevaplanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı, okulun hedeflerinin yeniden gözden geçirilmesi, yapılan eğitimin dilin bütün becerilerini kapsayacak şekilde olması, okulda kullanılan kaynakların, okulun genel hedeflerine ve sınav yöntemlerine uyup uymadığının analiz edilmesi gerekliliklerine ulaşmıştır.

Gömlüksiz (1993), Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği) adlı çalışmasında üniversite düzeyinde yabancı dil öğretimine ilişkin çok sayıda sorun tespit etmiştir. Bu sorunların başında yabancı dil öğrenimine yönelik ilgi eksikliği, yabancı dilin bir iletişim aracı olarak kullanamama, öğretim elemanlarının çoğunun derslerde geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemini kullanması ve öğretim elemanlarının yoğun ders yükü altında çalışması gelmektedir.

Akkuş (2009), Sivas ilinde yaptığı İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bir çalışmada, alanda yaşanan sorunları tespit etmeyi ve öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Sivas ilinde bulunan ortaöğretim kurumları oluşturmuş ve araştırmaya Sivas ili genelinde bulunan toplam 69 yönetici, 69 veli, 65 İngilizce öğretmeni ve 345 öğrenci katılmıştır. Bulgulara bakılarak İngilizce

öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve yöneticilerin yabancı dil eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı özellikle öğretim yöntemi, kullanılan ders kitapları, öğrencinin psiko-sosyal durumu, ders saatleri, öğretmen yetersizliği, teknolojik donanım eksikliği gibi konularda ve sistemde çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiğini önermiştir.

Yıldırım (2010), “Üniversite öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri, yabancı dil programına karşı tutumları ve yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil programına karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 2009-2010 akademik yılı içerisinde İngilizce dersi alan 457 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerden alınan başarı testi ve tutum ölçeği sonuçları birtakım analizlere tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dil başarı seviyeleri ile yabancı dil tutumuna karşı anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve yükseköğretim bölümlerine bağlı olarak yabancı dil başarı seviye puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve yükseköğretim bölümlerine göre de öğrencilerin yabancı dile karşı tutum puanları arasında anlamlı istatistiksel fark bulunmuştur.

Bir başka çalışmada Batumlu (2006) Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisini ele almıştır. Araştırmanın örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Hazırlık A, B ve C kuru öğrencilerinden toplam 150 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının belirlenmesi için Horwitz, Horwitz ve Cope tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmış ve öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için de, öğrencilerin ara sınav notlarının ortalaması esas alınmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda, öğrencilerinin girişte yaşadıkları yabancı dil kaygısının eğitim gördükleri kur düzeyine göre değişiklik göstermediği ancak eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısının değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Nam (2005), Güney Kore’de üniversite düzeyinde bir İngilizce programındaki öğrenci ve öğretmenlerinin iletişim temelli yeni İngilizce programına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada, Güney Kore bünyesinde program geliştirmenin ve gelecekteki yükseköğrenim İngilizce programının düzenlenmesi yönündeki ihtiyaçları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın bir diğer amacı ise Kore Üniversitesi bağlamında iletişim temelli İngilizce programının gelişimini Pusan Ulusal Üniversitesinde uygulanmakta olan İngilizce programını eleştirerek ve değerlendirerek, uygulanan program hakkında Kore’deki üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini aktarmak ve ihtiyaç analizi yoluyla İngilizce öğretim programının zayıf ve güçlü noktalarını belirleyerek araştırmaktır. Elde edilen veriler sınıflandırılmış ve ortaya çıkan tema ve kategorilere göre analiz edilmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında genel olarak öğrenciler olumsuz görüşlere sahipken, öğretmenler program hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma daha etkin bir uygulama ve yeni programın değerlendirmesi için ihtiyaç analizinin önemine ışık tutmuştur.

Tayvan’da yapılan bir çalışmada ise Chia, Johnson, Chia ve Olive (1999) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde ihtiyaçlara yönelik algılarını ele almıştır. Araştırmaya Tayvan’da bulunan 20 tıp fakültesinden 349 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların öğrenim ve çalışma hayatları süresinde İngilizce’nin önemine ilişkin görüşleri ve üniversitelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının geliştirilmesine dair önerileri alınmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak İngilizce’nin öğrencilerin hem akademik hem de çalışma hayatında önemli yer tuttuğu ve başta dinleme becerisi olmak üzere dil becerilerinin daha fazla geliştirebilecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yukarıda yer verilen kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçlarından hareket ederek Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından hazırlanan ve uygulanan İngilizce öğretim programına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri alınmasına karar verilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı

Okullarda yapılan eğitim “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 2013, s. 12). Bu tanımdaki “istendik” ve “kasıtlı” kelimeleri eğitimin belirli bir plan dâhilinde yürütülmesine ihtiyaç olduğunun altını çizmektedir. Okullarda yürütülen eğitimin planlı olabilmesi için mutlaka sürekli olarak geliştirilen eğitim programlarının uygulanmasını gerektirmektedir.

Kapsamlı ve çok boyutlu olması ve çeşitli yaklaşımlar açısından ele alınması nedeniyle eğitim programının geçmişten günümüze kadar hem dünyada hem de Türkiye’de birçok şekilde tanımlanmıştır (Şişman, 2013).

Tyler’a göre (akt. Yüksek ve Sağlam, 2012, s.4), eğitim programı, geçmişteki ve günümüzdeki profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanılarak planlamayı ve genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan, öğrencilerin bireysel deneyimlerini içeren bir programdır. Saylor, Alexdander ve Lewis (1981, s. 8), eğitim programını “eğitilecek kişiye bir dizi öğrenme fırsatı sağlayan bir öğrenme planı” olarak adlandırırken, Wiles ve Bondi (2002) eğitim programının, öğrencilerin öğrenme durumu içinde ne yapacaklarıyla değil, yaptıkları şeyin sonunda ne öğrenecekleri ile ilgili olduğunu belirtmektedir. McNeil (1977) ise eğitim programını bir eğitim kurumunun öğreteceği şeylerin planı olarak tanımlamıştır (akt. Şişman, 2013, s.10). Tanner ve Tanner’e (1980) göre, eğitim programı, okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanmasıdır.

Ülkemizdeki çalışmalara baktığımızda en bilinen şekliyle Varış (1996, s. 14) tarafından eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm etkinlikler şeklinde tanımlandığını görmekteyiz. Ertürk (2013, s. 13) ise kısaca “yetişek” olarak adlandırdığı eğitim programını, “okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında okul içi ve dışındaki

tüm öğrenme-öğretme etkinlikleri” olarak tanımlamıştır. Demirel (2011, s. 4) ise eğitim programını şöyle tanımlamaktadır: “Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”. Eğitim programı kavramıyla çok fazla karıştırılan öğretim programı kavramını da Demirel (2011, s. 6) şöyle açıklamaktadır: “Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.”

Nasıl ki gün geçtikçe bireylerin ihtiyaçları değişiyorsa eğitim programlarının da bu değişen ihtiyaçları en iyi seviyede karşılayabilmesi için yapılacak değerlendirmeler ışığında devamlı bir geliştirme sürecine tabi tutulması gerekmektedir. Modern dünyada yaşam standartlarımız değişmekte ve teknolojik gelişmeler artan bir hızla sürmektedir. Bu gerçeğin ışığında her geçen gün yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmakta ve okullarda verilen eğitimin bireylerin ortaya çıkan ve çıkması muhtemel bu ihtiyaçlarına karşılık vermesi beklenmektedir. Bunun için öncelikle eğitim programını meydana getiren öğelerin incelenmesi önemle gerekmektedir.

2.2. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı nasıl tanımlanırsa tanımlansın, hazırlama sürecinde 4 soruya yanıt aranır: (1) Bireylere neden öğretilecek? (2) Bireylere ne öğretilecek? (3) Bireylere nasıl öğretilcek? (4) Bireylerin ne derecede öğrendiği nasıl ölçülecek? Bu 4 soruya verilecek yanıtlarla öğrenciye kazandırılacak davranışlar ve eğitimin amaçları belirlenir, amaçlara ulaşmak için gereken içerik ve öğrenme yaşantıları seçilir, seçilen içerik, öğrenme-öğretme süreci içinde sunulur ve bu sürecin amaçlara ne ölçüde ulaştığı değerlendirilir. Bu durumda bir eğitim programının öğeleri de netleşmiş olur (Yüksel & Sağlam, 2012). Bu doğrultuda eğitim programının öğelerinin hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olduğunu söyleyebiliriz.

2.2.1. Hedefler

Herhangi bir çalışmanın programı yapılırken atılması gereken ilk adım çalışmanın amaçlarını iyi belirlemektir. Bu durum şüphesiz eğitim programı hazırlama sürecinin de ilk aşamasıdır. Eğitim programının bireyleri ulaştırması beklenen amaçların tanımının

açık ve anlaşılır biçimde yapılması gerekir. Hedef “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliktir” (Ertürk, 2013, s. 25). Ertürk (2013) ayrıca hedeflerin belirlenmesi sürecinde amaçların öğrenci davranışına dönük, yeterince genel ve sınırlı olması ve kapsamla bütünlük göstermesi gerektiğini de ifade etmiştir.

Demirel (2011, s. 105) ise hedefleri “yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler” şeklinde ifade etmektedir.

Eğitimde amaçlar, uzak hedef, genel hedef ve özel hedefler olmak üzere üç düzeyde belirtilmektedir. Ülkenin politik duruşunu yansıtan ve kapsamı oldukça genel olan hedefler uzak hedef, uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun iç görüşünü yansıtanlar genel hedef, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler olarak tanımlanır (Demirel, 2011, s. 107).

2.2.2. İçerik

Eğitim programının ikinci ögesi olan içerik, öğrencilerin istenen hedeflere ulaşmasında aracılık etmek üzere seçilen ve düzenlenen bilgilerdir (Şişman, 2013). Hedeflerin belirlenmesinin ardından karar verilecek ikinci önemli nokta içeriğin ne olacağıdır. Bu aşamada program geliştirmeciler “ne öğretilim” sorusunun cevaplarını ararlar.

İçeriğin belirlenmesinde başlıca ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır (Erden, 1998). Ayrıca içeriğin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olması da gerekir.

2.2.3. Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri

Öğrencilerin hedeflere ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine öğrenme–öğretme etkinlikleri (eğitim durumları) denir (Erden, 1998, s. 8). Öğrenme–öğretme etkinlikleri öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için içeriğin sunumunda kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallerle geçirdikleri yaşantıları kapsar. Planlı öğrenme–öğretme etkinlikleri öğrenmeyi ve buna bağlı olarak öğrencilerden beklenen hedef davranış

değişikliklerini sağlayacak yaşantıların uygulanmasına odaklanır. Öğrenme–öğretme etkinlikleri program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır.

Ertürk'e göre (Ertürk, 2013, s. 86) eğitim durumları belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlardır. Yürütülecek olan öğretim faaliyetleri ile hedeflenen davranış değişikliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan öğrenme yaşantılarını oluşturmaya çalışmak öğrenme-öğretme sürecinin işlevidir. Bu süreç düzenlenirken, öğrenme ve öğretme modelleri, stratejileri, yöntemler, teknikler ve materyaller göz önünde bulundurulur. Ayrıca öğrenme yaşantılarının, öğrencinin düşünce becerilerini geliştirmesi, onları, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmesi de gerekmektedir (Demirel, 2011).

2.2.4. Sınama Durumları

Değerlendirme olarak da adlandırılan sınama durumları, eğitim programlarının son ögesidir. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç-içedir. İlk etapta hedefler belirlenip, içerik ve öğrenme-öğretme etkinlikleri belirlenen hedeflere göre düzenlenir. Son aşamada ise sıra uygulanan programın etkililiğinin ölçülmesine gelir. Uygun ölçme araçları geliştirildikten sonra, öğrenciler sınanarak uygulanan eğitim programının hedeflerine ne oranda ulaşıldığı saptanmaya çalışılır. Bu aşamanın sonunda elde edilen veriler sadece öğrencinin akademik başarısı hakkında değil aynı zamanda uygulanan programın etkililiği hakkında da geri bildirim sağlar (Ertürk, 2013). Elde edilen sonuçlara göre program değerlendirilir ve gerekli görüldüğü durumlarda geliştirme yoluna gidilir. Ayrıca ulaşılan sonuçlara göre programın hangi ögesinde sorun olduğu anlaşılır ve hangi öge ya öğelerinin yeniden düzenlenmesi gerekip gerekmediğinin kararına varılır (Erden, 1998).

2.3. Eğitimde Program Değerlendirme

Uşun'a göre, (2012, s. 5) sistem yaklaşımının eğitimin alanına uygulanması sonucu eğitim; girdi, süreci çıktı ve kontrol (değerlendirme) öğelerinden oluşan bir "sistem" olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sistemin sürekliliğini sağlayabilmek çıktılarına bakarak işleyiş hakkında bilgi edinmek ve karara varabilmek için değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bir kavram ya da nesne üzerinde değerlendirme

yapabilmek için öncelikle “ölçme” yapmak gerekir. Ölçme; belli bir nesnenin ya da kavramın belli bir özelliğe sahip olup olmadığının ya da ne derecede sahip olduğunun gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir (Uşun, 2012, s. 5). Değerlendirme ise bir nesnenin ya da kavramın değerini sistematik bir şekilde sorgulamaktır (Sanders, 1994, s. 3).

Demirel'e göre (2011, s. 193) program değerlendirme, programın etkililiği üzerinde karar verme sürecidir. Ertürk ise (2013) değerlendirmeye, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak bakmaktadır.

Değerlendirme yaparken, ölçme sonucu bir ölçüt ile karşılaştırılır ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikler hakkında bir karara varılır (Erden, 1998). Eğitim sürecinde değerlendirme;

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak

amaçlarına yönelik yapılır (Erden, 1998, s. 9).

Bu bilgilerden yola çıkacak olursak, özetle değerlendirme için uygulanan programın niteliğine ve işlerliğine karar verilen bir süreç diyebiliriz.

2.4. Program Değerlendirme Türleri

Ertürk'e göre (2013, s. 112) değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına ya da yönelik olduğu amaca göre yapılabilir.

Karşılaştırma esasına bağlı olarak yapılan değerlendirmeler, norma dayalı ve hedefe dayalı değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Norma dayalı değerlendirme bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme işlerinde önem kazanırken, hedefe dayalı değerlendirme bireylerin istedik davranışları kazanıp kazanmadıkları ile ilgilidir. Bu sebepten dolayı program değerlendirmelerinde hedefe dayalı değerlendirmeler daha tutarlı olmaktadır (Ertürk, 2013).

Yönelik olduğu amaca göre değerlendirme yapıldığında ise üç tür karşımıza çıkmaktadır. Bunlar programa girişte yapılan tanılayıcı değerlendirme, program sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirme ve program çıkışında yapılan düzey belirleyici değerlendirmedir (Ertürk, 2013).

Tanılayıcı değerlendirme, programı uygulamaya geçmeden önce öğrencilerin ön öğrenmelerini belirleme amacıyla ya da öğrenme gücünü hissedildiği durumlarda yapılır. Bu değerlendirmenin ardından öğrencilerde var olan beceriler saptanır ve onlara kazandırılmak istenen davranışlara yönelik içeriğe ve öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmesi planlanır (Demirel, 2011).

Programın niteliğine karar vermek için ise biçimlendirici değerlendirmede yapılır. Burada amaç programı geliştirmektir. Böylelikle programda nelerin düzeltilebileceği ve nasıl geliştirilebileceği gibi sorulara cevap aranır. Biçimlendirici değerlendirme genelde bir eğitim kurumu dâhilindeki değerlendirmeciler tarafından yürütülür. Programın uygulama aşamasında varsa eksikliklerin belirlenmesi, gerekli düzeltmelerin yapılması gerekir. Bu da ancak program uygulayıcısı olan öğretmenlerden ve öğrencilerden dönüt alınarak gerçekleştirilebilir. Bu süreçte programın iyileştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi için gerekli önlemler alınmalı ve bir kontrol sistemi oluşturulmalıdır (Demirel, 2011). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve programın etkililiğini arttırmak amacıyla yapılır (Ertürk, 2013).

Program sonunda öğrencilerin kazanmış oldukları davranış, özellik ve becerilerini ölçmek için düzey belirleyici değerlendirme yapılır (Demirel, 2011). Düzey belirleyici değerlendirmede amaç programın sürdürülmesine ya da sonlandırılmasına dair karar almaktır. Bu değerlendirme çoğunlukla dışardan gözlemciler tarafından yapılırsa da bu süreçte kurum içinden de uzmanların görüşlerine başvurulur. Program sonunda ulaşılmaması beklenen hedeflere öğrencilerin ne derece ulaşmış olduklarını anlamaya yarayan değerlendirme türüdür. Genellikle başarı ya da yeterlilik testleri uygulanarak programın etkililiği hakkında bir yargıya varılabilir (Ertürk, 2013).

Ertürk'e göre (2013) bu üç değerlendirme bir bütündür ve her biri program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarında büyük rol oynamaktadır. Bir programın etkililiği hakkında karara varmadan önce program uygulanmadan tanılayıcı değerlendirmenin yapılması ve uygulama sırasında ise eksikliklerin belirlenmesi amacıyla biçimlendirici değerlendirmenin sırasıyla yapılması gerekir.

2.5. Başlıca Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin oldukça eski bir geçmişi olmasına rağmen sistematik program değerlendirme çalışmaları, örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başlamıştır diyebiliriz (Erden, 1998). Günümüzde birçok eğitim bilimci tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Erden (1998, s. 11) program geliştirmedeki çeşitlilikler nedeniyle program geliştirmede tek bir modelin kullanılmasını önermenin mümkün olmadığını iddia etmektedir. Bu durumda araştırmacılar, program değerlendirme çalışmalarında kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model de geliştirebilir.

Son yıllarda ortaya atılan farklı program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerden belli başlı olanları aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R. Tyler'ın 1933-1941 yılları arasında geliştirdiği ve günümüzde hala geçerliliğini koruyan, hedefe dayalı değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (akt. Erden, 1998, s. 11). Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge birbirleriyle karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır (Erden, 1998).

Bu değerlendirme modelinde programda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Bunun için de öncelikli olarak hedeflerin net olarak anlaşılması gerekir. Önce hangi hedeflerin gerçekleştiğine bakılır. Sonra da ulaşılamayan hedefler belirlenir ve neden ulaşılamadığını anlamak için hedef ve öğrenme yaşantıları analiz edilir. Elde edilen bulgulara göre ya hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerle

ilgili bir sorun yoksa öğrenme yaşantısına bakılır. Eğer sorun tespit edilirse, öğrenme yaşantısı üzerinde değişikliğe gidilir (Demirel, 2011).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir (Ornstein & Hunkins, 2009).

1. Programın hedeflerini belirlemek,
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflamak,
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etmek,
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumları belirlemek,
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçmek,
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplamak,
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırmak.

Hedefe dayalı değerlendirme modelinde nicel verilerden yararlanır. Öğrenci davranışları öğretimin başında ve sonunda kontrol edilerek hedefe ulaşma dereceleri ölçülür. Ayrıca Tyler davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesi gereğini vurgulamıştır. Tyler değerlendirmenin tekrarlanan bir işlem olduğunu ve elde edilen geri bildirimlerin hedefleri tekrar biçimlendirmek ve tanımlamak için kullanıldığını savunmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2009).

2.5.2. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen Çevre, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Bu model değerlendirmeyi sürekli bir süreç olarak kabul etmektedir. Bilgi, karar mekanizmasının yönetilmesi için sağlanır. Bu üç aşamalı bir süreçtir; toplanması gereken bilginin ana hatlarıyla belirlenmesi, bilginin toplanması ve bilginin ilgili taraflara sağlanması süreci. Her türlü değerlendirme sürecinin bu aşamalardan geçmesi gerekir. Bu karar türlerine bağlı olarak da dört değerlendirme türü vardır: çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) (Ornstein & Hunkins, 2009).

Çevrenin değerlendirilmesinde programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum incelenir. Burada amaç, hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. İnceleme sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar,

kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların neden karşılanamadığının teşhisi üzerinde durulur (Ornstein & Hunkins, 2009).

Girdinin değerlendirilmesi aşaması programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gereken kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Çevre değerlendirmesinin aksine, girdi değerlendirmesinde program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi esnasında, hedefler mevcut duruma uygun belirlenmiş mi? Hedefler okulun hedefleri ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? İçerik, genel ve özel hedeflerle tutarlı mı? Gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır (Ornstein & Hunkins, 2009).

Sürecin değerlendirilmesi ise programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreçte, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır (Ornstein & Hunkins, 2009).

Ürünün değerlendirmesi aşamasında programın ürünü hakkında bilgi toplanarak beklenen ürünle ortaya çıkan gerçek ürün karşılaştırılır. Ürün, değerlendirilen programın sürdürülüp sürdürülmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği konusunda bilgi verir (Ornstein & Hunkins, 2009).

Stufflebeam'e göre değerlendirme sürekli bir işlemdir ve program hakkında sürekli bilgi toplanması program ve öğretim ile ilgili doğru kararların alınmasını sağlar.

2.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramıyla birleştirir. Bu model dört bileşen ve beş evreden oluşmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2009). Bu dört bileşen;

1. Program standartlarını belirleme,
2. Program edimini (performans) belirleme,
3. Performansla standartları karşılaştırma,
4. Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemektir.

Karşılaştırmanın ardından ortaya çıkan farklarla ilgili bilgiler her evrede karar vermek zorunda olan kişilere açıklanır. Bu durumda verilebilecek karar seçenekleri;

1. Bir sonraki evreye gitmek,
2. Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek,

3. Programı yeniden başlatmak,
4. Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmektir (Ornstein & Hunkins, 2009).

Karar vericiyi bilgilendirmek, problemleri belirlemek ve mümkün olan düzeltici eylemleri önermek değerlendirme uzmanının işidir. Farklılıklar söz konusu olduğunda karar verici bu değerlendirme modelindeki anahtar kişidir (Ornstein & Hunkins, 2009).

Provus'un modelinde tasarım, oluşturma, süreçler, ürün ve maliyet olmak üzere beş evre bulunmaktadır. Her bir aşamada programın yeterliliği, daha önceden belirlenmiş olan program standartlarıyla karşılaştırılmaktadır.

Tasarım aşamasında, programın tasarımının daha önceden belirlenmiş standart ya da kriterlerle karşılaştırılır. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa programın reddine, değişimine ya da kabulüne karar verecek olan kişiye haber verilir.

Oluşturma aşamasında ise programın asıl uygulaması oluşum standartları ya da uygunluk ölçütleri ile karşılaştırılır. Programın özellikleri, olanaklar, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklar rapor edilir ve uygun harekete karar verilmek üzere karar vericiye bildirilir.

Süreçler aşamasında öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevler, iletişimler gibi belirli program süreçleri değerlendirilir. Yetersizlik veya uyumsuzluk varsa, en uygun ayarlamaları yapacak olan karar vericiye bildirilir.

Ürünler (sonuç) aşamasında ise tüm programın esas hedefler açısından genel değerlendirmesi yapılır. Ürün değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.

Son olarak maliyet aşamasında programın ürünleri benzer programların ürünleriyle karşılaştırılır. Ayrıca maliyet-fayda analizleri yapılır. Elde edilen sonuçların yapılan masrafa değer olup olmadığı sorgulanır (Ornstein & Hunkins, 2009).

2.5.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli

Hammond sadece uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığı konusu ile ilgilenmeyip, aynı zamanda ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğu konusu üzerinde de çalışmıştır. Herhangi bir eğitim etkinliğinin başarısı ve başarısızlığını etkileyen araştırmada değerlendirme uzmanına yardım etmeyi amaçlayan Hammond,

eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri dzenlemek için “değerlendirme yapısı” olarak adlandırdığı  boyutlu bir küp geliştirmiştir. Geliştirilen küpün  boyutu şunlardır (akt. Uşun, 2012, s.87-88):

1. Öğretim: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin nitelikleri
 - Organizasyon
 - Kapsam
 - Yöntem
 - Hizmetler
 - Maliyet
2. Kurum: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin içinde yer alan birey ve grupların nitelikleri
 - Öğrenci (küpün birinci sütunu)
 - Öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı (küpün ikinci, nc ve dördüncü sütunları)
 - Aile (küpün beşinci sütunu)
 - Toplum (küpün altıncı sütunu)
3. Hedef Davranışlar: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedefleri
 - Bilişsel hedefler
 - Duyuşsal hedefler
 - Psiko-motor hedefler

2.5.5. Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli

Değerlendirme tartışmasında Robert Stake dzenli ve dzensiz değerlendirme işlemleri arasındaki farklılıkları vurgular. Stake, eğitim sürecini değerlendirmenin tesadüfi gözlemlerden, dolaylı hedeflerden, sezgisel normlardan ve öznel yargıdan faydalanmaya devam ettiğini kabul ederek eğitimcilerin daha dzenli değerlendirme işlemlerini bulmak için çalışması gerektiğine dikkat çeker. Dzenli değerlendirme işlemleri znelden olmaktan ziyade daha fazla nesneldir ve bilgi edinmeyi amaçlar, böylece elde edilen bilgilerle değerlendirilen programa ilişkin daha anlamlı yargılara varılır (Ornstein & Hunkins, 2009, s. 259). Stake’e göre programa dair bir yargıya varmak çok zordur ve ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının bunu yapabileceğini açıklamaktadır.

Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç farklı boyutta sorgulanabileceğini söylemektedir. Bunlar, programın girdileri (hedefler, materyal ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu), süreçler (sınıf içinde öğrenci ve öğretmen etkileşimi) ve ürünler (öğrenme, tutum ve bir görüş oluşturma)'dir (Demirel, 2011).

2.5.6. Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından ortaya konulan bu modelde değerlendirmeciler, sonuçlardan daha çok program etkinliklerini ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Bu etkinlikler ve süreçler esnasında düzenli ve standart iletişimden ziyade düzenli olmayan ve doğal iletişime dikkat çekerler. Cevap verici değerlendirme modeli planlama ve geliştirme süreçlerini gerektirir. Ancak bu değerlendirme modelinde değerlendirmecileri, teknik ve bilimsel değerlendirme modellerini uygulamayı düzenli ifadeler ve araştırma yönelimli bilgiye tercih eder. Bu yaklaşımı kullanan bir değerlendirme uzmanı sırasıyla, programın hikâyesini anlatır, özelliklerini sunar, müşterileri ve personeli tanımlar, önemli noktaları ve problemleri tanımlar ve başarıları rapor eder. Bu modelde değerlendirmecinin program etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinim vardır (Ornstein & Hunkins, 2009, s. 267).

2.5.7. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Micheal 1967 yılında Tyler'in geliştirdiği program değerlendirme modelinden yola çıkarak yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmişlerdir. Bu değerlendirme modelini Tyler''ın değerlendirme modelinden ayıran temel özellik, modelin alternatif ölçme araçlarının seçimine daha fazla ağırlık vermesi ve performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine belirlenen standartlarla karşılaştırılması olduğunu belirtmektedir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004, akt. Yüksel ve Sağlam, 2012, s.44) Metfessel ve Micheal tarafından geliştirilen bu değerlendirme modelinde sekiz aşamadan bahsetmektedir.

1. Program paydaşlarının süreçte yer almasının sağlanması
2. Genel ve özel amaçlar sırasında uyumun sağlanması
3. Özel amaçların öğrencilere kazandırılabilir davranışlara dönüştürülmesi
4. Ölçme araçlarının seçilmesi veya geliştirilmesi

5. Programın uygulanması sırasında içerik testleri, ölçekler ve diğer ölçme araçlarını kullanarak sürekli gözlemlerin yapılması
6. Uygun yöntemler kullanarak verilerin çözümlenmesi
7. Verilerin standartlar kullanılarak yorumlanması
8. Bulgular doğrultusunda amaçların gözden geçirilmesine, geliştirilmesine ve gelecekteki uygulamalara dönük önerilerin geliştirilmesi

2.5.8. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli

Mary Alkin, beş aşamadan oluşan bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. Alkin'e göre değerlendirme, karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını belirleme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme sürecidir (Alkin, 1991, akt. Uşun, 2012, s.99). Stufflebeam'in CIPP modeliyle bazı yönlerden benzerlik gösteren bu model beş çeşit değerlendirmeyi içine almaktadır. Bunlar; sistem değerlendirmesi, program planlama, program uygulaması, program geliştirme ve program onaylamadır (Worthern, Sanders&Fitzpatrick, 2004, akt. Uşun, 2012, s.100)

2.5.9. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner'e göre bir eğitim programı, sadece bu konuda geniş bilgi ve eleştirme yeteneğine sahip bir nevi uzman kişiler tarafından eleştirilebilir. Elliot Eisner, Eğitsel Eleştiri Modelinde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel veya uzmanlık adı verilen bir sürecin uygulanmasını önermektedir. Bu modelde değerlendirmecilerin;

- Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu?
- Anahtar olaylar nelerdi?
- Bu olaylar nasıl ortaya çıktı?
- Öğretmen ve öğrenciler bu olaya nasıl katıldı?
- Bu olaya dâhil olanların tepkileri nasıldı?
- Bu olaylar daha nasıl etkin yapılabilirdi?
- Öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler?

gibi soruları sormaları gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 2009, s. 264). Bu sorular okul hayatının ve eğitim sürecinin niteliği üzerine odaklanmaktadır.

2.5.10. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Program değerlendirmede ortaya atılan modellerin yanı sıra Özcan Demirel tarafından da katılımcı odaklı program değerlendirme anlayışı içinde olabileceği düşünülen Analitik Program Değerlendirme Modeli'nden söz edilebilir. Bu model, iki temel üzerine oturtulmuştur. Birinci boyut, programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller, ikinci boyut ise programdan etkilenen paydaşların görüşleridir. Modelde ayrıca her iki boyut için geçerli olacak veri kaynaklarına da yer verilmiştir.

Demirel, modelin birinci boyutunda program analizini önermektedir. Analiz işlemine program tasarısından başlanmaktadır. Buna programın dayandığı temel felsefe, merkeze alınan öğrenme kuram ya da kuramları ile program öğeleri olan hedef-içerik-süreç-değerlendirme boyutları ve bu boyutların arasındaki ilişkiler sırasıyla incelenmektedir. Program tasarısının analizi yapıldıktan sonra mevcut durumun analizinin yapılması istenmekte ve bunun programın güçlü, zayıf yönleri ile program uygulamasındaki olanakları ve tehditleri irdeleyen SWOT analizi ile yapılması önerilmektedir. Program tasarısı hazırlanırken yapılan ihtiyaç analizi çalışmasının değerlendirilmesi de bu aşamada önerilmektedir. Son olarak hazırlanan programın girdi, süreç ve çıktı boyutunda değerlendirilmesi program dokümanlarının incelenmesiyle yapılması önerilmektedir.

Modelin ikinci boyutunda ise bu programı uygulayacak paydaş görüşlerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi önerilmektedir. Sırasıyla program alan uzmanları ile program geliştirme uzmanlarının görüşlerinden başlanarak, öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, veli ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerinin alınması önerilmektedir.

2.6. Yabancı Dil Öğretimi

Bu kısımda, ülkemizde yabancı dil öğretimi, üniversitelerde yabancı dil öğretimi ve araştırmaya konu olan Cumhuriyet Üniversitesi'nde yabancı dil öğretimine dair bilgilere yer verilmektedir.

2.6.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye Cumhuriyeti, kurulduğu 1923 yılından günümüze kadar geçen süre içinde dünya genelindeki bilim ve teknik alanında hızlı ilerleme ayak uydurabilmek amacıyla yabancı dil bilmeye önem vermiştir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve bunun beraberinde getirdiği kitle iletişim araçlarının artması uluslararası ilişkileri artırmıştır. Bu hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmek gayreti içinde olan Türk Milli Eğitimi, Türk gençlerinin yabancı dil öğrenerek yetişmeleri hususuna çok önem vermiştir. Bu nedenle yabancı dil öğreten ve yabancı dille öğretim yapan okulların sayısı yıllar geçtikçe artmıştır (Akyüz, 2013).

Yabancı dil öğretiminin günümüz okul programlarındaki yerine bakacak olursak, Türk eğitim sisteminin çoğu kademesinde yabancı dil öğretimi yapıldığını görebiliriz. Ülkemizde yabancı dil öğretimi ilkokul kurumlarında dördüncü sınıftan itibaren zorunlu olarak yapılmaktadır (MEB, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2016) incelendiğinde; yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma, becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak,

şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak, hem alanyazın incelendiğinde hem de alanda yapılan gözlemler ve araştırma bulgularına bakıldığında, ülkemizdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarında yukarıda belirtilen dört temel özelliğin yeterli derecede gerçekleşmediği ve gerçekleşmesi için de kararlı adımların atılmadığı görülmektedir. Ülkemizde genellikle yabancı dil öğretimi denildiğinde akla ilk gelen o dilin dilbilgisinin öğretilmesidir. Maalesef yukarıda MEB tarafından yapılan tanımın aksine dilin dört beceriden oluşan bir bütün olduğu göz ardı edilmektedir.

Dünyanın geri kalanında olduğu gibi, Türkiye’de de yabancı dil denildiğinde akla ilk İngilizce gelmektedir. Dünyanın pek çok yerinde konuşulan dilin İngilizce olması ve İngilizce’nin bilimden ticarete, spordan sanata kadar hayatımızın her alanında karşımıza

çıkması İngilizce öğretimine duyulan ilgi ve ihtiyacı gün geçtikçe daha da arttırmaktadır.

2.6.2. Türkiye'deki Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi

Akademik hayatın önemli bir eşiği olan ve bilim dallarının ana gövdesini oluşturan lisans düzeyinde eğitimin ilk senesinde yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde verilmesi öğrencilerin hem akademik çalışmaları kapsamında hem de meslek yaşamlarında büyük önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle Türk Eğitim Sisteminin yükseköğretim ayağındaki yöneticilere, öğretim elemanlarına ve öğrencilere büyük görevler düşmektedir. Bu önemli noktanın farkında olan Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurumu (YÖK) kendisine bağlı üniversitelerde okuyan öğrencilerine eğitim hayatı ve iş hayatları süresinde ihtiyaç duyabilecekleri yabancı dil ve dillerin bilgi ve becerilerini en iyi şekilde kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle YÖK Türkiye genelindeki fakülte ve yüksekokullarda uygulanan eğitimin ilk senesinde en az bir yabancı dilin zorunlu ders olarak uygulatmaktadır (YÖK, 2008).

Üniversitelerde yabancı dil öğretimi amacının hedef dilde yazılmış bilimsel kaynakları ve yayınları takip etmek ve bilimsel yazı yazabilmek olduğu bilinmektedir (YÖK, 2007). Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumu bu durumu yayınladığı strateji kitabında (YÖK, 2007, s. 198) şöyle özetlemektedir;

“Genel olarak küreselleşen bir dünyada yarışa bilirliliğini artırmak ve AB içinde yer almak isteyen Türkiye’de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir.

Denilebilir ki, öğrenciler dil öğrenmeye daha açık oldukları yaşlarda yabancı dil bilgilerini geliştirmeli, üniversiteye yabancı dil sorunu kalmadan gelmelidir. Tabii bu ideal bir durumdur. Ama ne yazık ki öğrencilerin önemli bir bölümü yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan yükseköğretime gelmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi yükseköğretim düzeyine kalmaktadır. Yükseköğretim bu eksikliği görmezden gelemez.

Bu sorun uzun süredir Türkiye’nin gündemindedir. Yükseköğretim düzeyinde, Türkiye’nin bu sorunu çözmek için yaptığı düzenlemelerin şimdiye kadar yeterince başarılı olduğu söylenemez. Türk eğitim sisteminin genelde bu konuda güçlü bir iddia ortaya koyması gerekir. Ancak üniversitelerde uygulanan bir yıl hazırlık programı ve lisans eğitimi boyunca uygulanan zorunlu yabancı dil derslerine rağmen mezuniyet sonrası

öğrencilerin dil öğrenmek için farklı arayışlar içinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu saptama, uygulanan eğitim programlarının yeterli olup olmadıkları konusunu akla getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde, birçok koşulun yerine getirilmesi ve birçok olanaktan yöntemli bir şekilde yararlanılması ile istenen sonuçlar elde edilebilir. Bu fikir, uygulanan programların yeterlikleri konusunda yargıya varabilmek için düzenli bir değerlendirme işleminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.”

Türkiye’de Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi alanında sorun yaşanmasının temel nedeni, yabancı dil eğitiminin niteliği ve koşulları hakkında YÖK ve üniversitelerin üst düzey yönetici ve deneticileri tarafından akademik bilgi ve birikiminin yetersizliği ve buna ek olarak da uygulamada yabancı dil eğitime özgün idarî, malî ve akademik yönetim bilincinin yoksun olmasıdır (Bayraktaroğlu, 2012). Gökdemir, (2005) “Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz” adlı makalesinde, Türkiye’deki üniversitelerin İngilizce derslerine devam eden öğrencilerin bu dili öğrenirken karşılaştıkları sorunlardan öne çıkanlarını şu şekilde sıralamıştır:

- İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;
- İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte, ders sürekli olarak öğretmen merkezli işlenmekte ve öğrenciye dersin işlenişiyle ilgili görevler verilmemekte;
- Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta;
- İngilizce derslerine devam öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta;
- Bölümlerin yönetimleri yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemekte;
- Üniversiteler İngilizce öğretimine uygun ortam ve sınıf şartları sağlayamamakta;
- Üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç-gereçleri yeterince sunamamakta;
- İngilizce derslerinde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamaktadırlar.

2.6.3. Cumhuriyet Üniversitesi’nde Yabancı Dil Öğretimi

Cumhuriyet Üniversitesi’nin fakülte ve yüksekokullarının tüm bölümlerinin ilk senesinin her iki döneminde zorunlu olarak öğrenciler bir yabancı dil dersi seçmektedirler. Bu diller İngilizce, Fransızca ve Almanca olabilmektedir. Ancak genel

olarak öğrencilerin yabancı dil tercihleri İngilizce olmaktadır. Fakülteler ve yüksekokullarda bu ders Yabancı Diller Yüksekokulu öğretim elemanları tarafından verilmektedir ve dersin programının hazırlanmasından da yine onlar sorumludurlar. Yabancı Dil I dersi güz döneminde, Yabancı Dil II dersi ise bahar döneminde verilmektedir. Bölümlerin talepleri doğrultusunda haftalık 2,3 ya da 4 saatlik bir eğitim süresinde verilen ders için öğretim elemanları ve öğrenciler *English for Life* adlı ders kitabını takip etmektedirler. Yapılan yabancı dil öğretiminin seviyesi temel (elementary) İngilizce düzeyindedir. Ders kitabı sadece güz ya da bahar dönemi için değil, her iki dönemi de içine kapsayacak şekilde senelik olarak seçilmektedir. Her dönemin ortasında birer ara sınav ve dönem sonunda ise final sınavları yapılmaktadır (Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, 2015). Öğrencilerin (TDK, 2016) başarı durumunu belirlemede ara sınavların %30'u ve final sınavlarının %70'i ortalamaya dahil edilmekte ve toplamda 100 üzerinden 45 ortalamaya ulaşan öğrenciler dersten geçmeye yeterli kabul edilmektedir. Dersten başarılı olan öğrencilerin Avrupa Dil Portfolyosu'nda (Council of Europe, 2001) yer alan dil standartlarına göre A1, A2 seviyelerine erişmeleri beklenmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 2014-2015 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'na hazırlanan ve uygulanan İngilizce II dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Teknik ve yöntem sözcükleri eş anlamlı sözcükler gibi kullanılsa da aslında eş anlamlı sözcükler değildir. Bu sebeple bilimsel bir çalışmada ve araştırmada sadece tekniğin değil, tekniği oluşturan yöntemlerin de açıklanması gerekir. Nitekim Türk Dil Kurumunun internet tabanlı sözlüğüne göre (tdk.gov.tr) yöntem; “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metod” olarak açıklanmış iken teknik; “Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi” şeklinde açıklanmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi yöntemlerin bir araya gelmesi tekniği oluşturmaktadır. Yine bu açıklamalar ışığında, bir araştırmada tek bir yöntem kullanılabilir, ancak özellikle sosyal bilimlerde tek ve mutlak bir yöntemin varlığından söz edilemez. Tanımdan da görüldüğü üzere bir araştırmada birden fazla yöntem de kullanılabilir (Özkaynar, 2015, s. 442).

Betimsel araştırmalar; verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Ayrıca betimsel araştırmalar okul araştırması, toplum araştırması, değerlendirme araştırması ve vaka araştırması olmak üzere dört gruba ayrılırlar (Arseven, 2001). Okul araştırmaları, eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren, betimsel niteliği olan ve belli bir zaman dilimi içinde yapılan araştırmalardır. Öğretim hizmetini veren kişiler ile öğretim hizmetini alan kişiler, okul araştırması yönteminin veri kaynaklarını oluştururlar. Böylece, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller

Yüksekokulu İngilizce II dersi öğretim programında yer alan öğretim elemanları ve öğrencilerin yer aldıkları bir araştırmanın, bir okul araştırması olduğunu söylemek mümkündür. Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II dersi öğretim programı ile ilgili yapılan bu çalışmada, evrendeki elemanlardan alınan bir örneklem üzerinde çalışılarak bireylerin görüşlerini olduğu gibi ortaya çıkarmak esas olduğu için betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nun vermekte olduğu İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan öğretim elemanları ve Cumhuriyet Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde lisans düzeyindeki öğrenimlerinin ilk yılında bu dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Bakioğlu & Kurnaz (2013, s.75) örnekleme, “belirli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük küme” olarak tanımlamaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın pek mümkün olmadığı durumlarda örneklem üzerinde çalışmak, araştırmacıya büyük zaman, enerji ve para tasarrufu sağlar. Zaten bilimsel araştırmalarda amaç verilerin niceliğinden çok evreni temsil edebilme niteliğidir (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2010, ss.130-135). Çok veri toplamaktan ziyade, geçerli ve güvenilir veriler toplamak, araştırmanın kalitesini yükselten bir durum olarak görülmektedir. Bu gerçekten yola çıkarak, araştırmacı, araştırma evrenini en iyi şekilde yansıtabilmek için Cumhuriyet Üniversitesi'nde İngilizce II dersini alan toplam öğrenci sayısının fakültelere olan dağılımını incelemiştir. İnceleme sonucunda, ana kütlenin homojen alt gruplara ayrılması ve bu tabakalardan örnek birimlerin seçilmesini esas alan “Tabakalı Örneklem” yönteminde bir örneklem oluşturulması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013, s. 86).

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültelere göre dağılımı ve oranı

Fakülte	Öğrenci Sayısı	Oran
Edebiyat Fakültesi	20	% 8,6
Eğitim Fakültesi	56	% 24
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	30	% 12,9
İlahiyat Fakültesi	28	% 12
Mühendislik Fakültesi	20	% 8,6
Sağlık Bilimleri Fakültesi	57	% 24,5
Tıp Fakültesi	22	% 9,4
Toplam	233	% 100

Böylelikle, fakültelerdeki öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayısına oranı esas alınarak, oranlı tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenen eğitim fakültesinden 56, Edebiyat Fakültesi'nden 20, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 30, İlahiyat Fakültesi'nden 28, Mühendislik Fakültesi'nden 20, Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden 57, Tıp Fakültesi'nden 22 öğrencinin görüşü alınmıştır.

2014-2015 akademik yılı içerisinde Cumhuriyet Üniversitesi bünyesinde İngilizce II dersinin uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının sayısı, araştırmacı da dahil olmak üzere toplam 33'tür. Çalışmanın tarafsızlığını güçlendirmek amacıyla, araştırmacının konuya ilişkin görüşü alınmamıştır ve sayı 32 olarak belirlenmiştir. Bu rakam çok yüksek olmadığı için araştırmacı bu durumu bir örneklemle daraltma gereği duymamıştır ve 32 öğretim elemanının tamamının görüşünü anketler yoluyla almıştır. Böylelikle, 2014-2015 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce II dersi öğretim programına ilişkin, 32 öğretim elemanının ve 233 öğrencinin görüşleri alınarak mevcut bir durum betimlemeye çalışılmıştır.

Araştırma da ayrıca sağladığı bir takım avantajlar da (araştırmanın amacının anlatılabilmesi, denekler tarafından soruların doğru algılanması, zaman sorununun olmaması, tam ve eksiksiz yanıt alabilme olanağı gibi) göz önünde bulundurularak yüz yüze görüşme tekniği de uygulanmıştır (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2010, s.93). Araştırmacı görüşmede hangi soruların ne şekilde sorulacağını önceden planlaması gerektiği için yapılandırılmış görüşme türünü uygulamıştır (Karasar, 2015).

Bu kapsamda 8 öğretim elemanı ile Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'na uygulanan İngilizce II dersi öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüşmeler yapılmış ve daha sonra bu görüşmelerin cevapları düz yazıya dönüştürülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma için, öğretim elemanları ve öğrencilerin Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört temel beceri esas alınarak hazırlanmış anket ve öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine dair öğretim elemanlarının görüşlerinin saptanması için hazırlanmış görüşme sorularından elde edilmiştir.

Bu araştırmada veriler, öğretim elemanları ve öğrencilere uygulanan aynı maddeleri içeren tek tip anketin öğretim elemanı ve öğrenciye yönelik iki formu ile elde edilmiştir. Bu anketler iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretim elemanı ya da öğrenciler ile ilgili kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde ise öğretim elemanları ve öğrencilerin değerlendirilen öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 65 madde yer almaktadır.

Ankette yer alan maddeler, uygulanan İngilizce öğretim programının dil betimleyicileri, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumlarına dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anketler hazırlanırken öncelikle araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anketler oluşturulmuş ve bu anketlerin kapsam ve görünüş geçerlilikleri için bazı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlama sürecinde Yüksek Öğretim Kurumu'nun üniversite öğrencilerinde bulunması gereken yabancı dil becerileri (YÖK, 2008), icra edilen dersin hedefleri (Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, 2015), üniversitelerdeki bölümlerin beklentileri, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'nde belirlenen yabancı dil betimleyici maddeleri (Council of Europe, 2001) dikkate alınmıştır.

Anket oluşturulurken, dört dil becerisi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ayrı ayrı ele alınmıştır. Her bir beceri için eğitim programının dört farklı boyutu (amaç, kapsam, öğretim durumları ve sınama) göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan maddelere verilecek yanıtlar, “hiç yansıtıyor”, “az yansıtıyor”, “biraz yansıtıyor”, “çok yansıtıyor”, “tam yansıtıyor” şeklinde beşli likert tipinde düzenlenmiştir.

Anketin geçerliliği sağlamak için, “ankette yer alan sorularla ölçmek istediklerimizi ölçebiliyor muyuz?” sorusuna cevap aranmıştır. Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, geçerliliği “bir test veya ölçeğin istenen şeyi ölçme derecesi şeklinde” tanımlamıştır (2010, s. 121). Anketin kapsadığı dil betimleyici ifadelerin gerçek farkındalığı yansıtmadığından emin olmak için ders kitaplarının kapsamı ve öğretim elemanlarının ve program koordinatörünün görüşleri dikkate alınmıştır.

Ölçmede hatayı en aza indirgemenin ve araştırmacının güvenilirliğini artırmanın en iyi yolu asıl araştırmaya geçmeden önce bir pilot uygulama yapmaktır (Hatch & Farhady, 1981). Pilot uygulama olarak, anket yükseköğretim bünyesindeki 24 öğretim elemanına, ardından da lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan ve rassal seçilen gönüllü 100 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu bir iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde, bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır (Karasar, 2015) . Öğretim elemanı anket sonuçlarına göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.97 çıkmıştır. Öğrenci anket sonuçlarına göre ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.96 olarak saptanmıştır. İstatistik uzmanlarının tespitlerine göre kabul edilebilir güvenilirlik katsayısı 0.70’in üzeri olduğu için (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013) anketlerin güvenilirliğinin makul olduğu söylenebilir.

Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, & Yıldırım’a göre (2010, s. 122). Güvenilir bir ölçüm aracı, benzer şartlarda tekrar uygulandığında benzer sonuçları vereceğinden dolayı anketin kullanıma uygun olduğu düşünülmüş ve belirlenen en uygun zamanlarda anketler öğrencilere ve öğretim elemanlarına uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle anketlerin uygulanabilmesi için Cumhuriyet Üniversitesi'nin 2014-2015 öğretim yılına ilişkin akademik takvim incelenmiş ve en uygun zaman saptanmıştır. Akademik takvimin bahar dönemi final sınavlarından önceki son ders haftasının anketlerin uygulanılabileceği en uygun zaman olacağı kararına varılmıştır. Böylelikle öğrenciler İngilizce II öğretim programına dair daha sağlıklı görüş bildireceklerdir.

Araştırmanın evreninin en iyi seviyede yansıtılabilmesi için Cumhuriyet Üniversitesi'nin fakültelerinin öğrenci sayıları incelenmiş ve anketler bu sayılara oranla fakültelerdeki öğrencilere uygulanması planlanmıştır. Bu doğrultuda anketin uygulanacağı fakültelerin yönetimlerinden gerekli izinler alınmış ve anketler uygulanmıştır.

Araştırmanın pilot uygulamasında bazı anket formlarında dersten başarısız olduğu ve İngilizceye karşı önyargı taşıdığı tahmin edilen öğrencilerin derse tepki niteliğinde anket sorularına sıralı veya yanıltıcı cevaplar verdiklerinin gözlemlenmesi, araştırmacıyı asıl uygulama sürecin birtakım tedbirler almaya sevk etmiştir. Bu nedenle verilerin toplanmasında öncelikle gönüllülük esası aranmış ve araştırmacı öğrencilere yönelik olan anket uygulamasında bizzat yer alıp gözlemleyerek verileri en güvenilir biçimde toplamaya çalışmıştır. Öğrencilere toplamda 300 anket formu dağıtılmış fakat yapılan gözlemler üzerine anket formunu okumadan, dikkatsiz ve eksik cevapladığı, sıralı cevaplar verdiği veya kör atım yaptığı tespit edilen öğrencilerin anketleri, araştırmanın ölçüm sonuçlarını yanıltma ihtimali nedeniyle hesaplamalara dâhil edilmemiştir.

Öğretim elemanlarına uygulanan anketler ve yapılan görüşmeler için ise öncelikle Yabancı Diller Yüksekokulu yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Final ve bütünleme sınavlarının tamamlandığı 2014-2015 akademik yılı faaliyetlerinin sona erdiği yaz döneminin bu aşamada verileri toplamanın en uygun zaman olacağı düşünülmüştür. Böylelikle öğretim elemanlarının iş yoğunluğunun azaldığı bu zaman zarfında kendilerinden randevu alınarak anketler uygulanmış ve 8 öğretim elemanı ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak görüşme formu için açık uçlu sorular hazırlanmış ve verilen cevaplar görüşmelerden sonra düz yazıya dönüştürülmüştür.

Verilerin toplanmasının ardından veriler gerekli bir takım inceleme yöntemlerine göre çözümlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada hem nicel hem nitel veriler toplanmış olup, elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenirken, nicel veriler için aşağıda belirtilen birtakım analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Nicel verileri elde etmek için araştırmada kullanılan anketler beşli likert ölçeği şeklinde düzenlenmiş, veri çözümlemesinin yapılabilmesi için her yanıtı bir sayı değeri verilmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değerleri “tam yansıtıyor” seçeneği için “5”, “çok yansıtıyor” seçeneği için “4”, “biraz yansıtıyor” seçeneği için “3”, “az yansıtıyor” seçeneği için “2” ve “hiç yansıtıyor” seçeneği için “1” olarak belirlenmiştir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin programın geneline yönelik görüşleri kapsamında elde edilen nicel veriler, bilgisayar destekli istatistiksel analiz programı olan SPSS 17.0 ile istatistiksel testlere tabi tutulmuştur. Hesaplanan bu frekans ve yüzdeler daha sonra tablolara aktarılmış, MS Office 2013 Excel programı kullanılarak karşılaştırmalı grafikler oluşturulmuş ve verilerin analizi yapılmıştır.

Uygulanan öğretim programının geneline dair görüşler arasında anlamlı fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. .

İngilizce II dersi programını yürüten öğretim elemanlarının programın dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri ile bu program dahilinde öğrenim gören öğrencilerin programın konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca görüşlerin yüzdelik dağılımlarına ulaşabilmek için Ki Kare testinden de faydalanılmıştır.

İngilizce II dersini alan öğrencilerin dersin haftalık saatine göre programa ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA ile incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının mezun oldukları bölüme göre İngilizce II öğretim programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile öğretim elemanlarının iş deneyimlerine göre uygulanan programa ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı da Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA ile incelenmiştir.

Nitel veriler, hazırlanan görüşme formunda belirtilen sorular ekseninde öğretim elemanlarıyla yapılan yüz yüze görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının programın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüşme yöntemiyle elde edilen görüşleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. “Betimsel analiz farklı kişilerin aynı soru ya da sorular hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılmasıdır” (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, s. 322). Bu tanımdan yola çıkılarak, görüşme yapılan kişilerden alınan görüşlerin özüne dokunulmadan bazen de anlamı güçlendirmek için doğrudan alıntılar yapılarak bulgular yansıtılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerden istatistiksel işlemler sonucu ulaşılan (nicel ve nitel) bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla sunulmaktadır. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt problemleri temel alınarak bir sıralama yapılmıştır. Bu bulgular, her bir alt probleme göre ortalama ve standart sapmaları verilerek tablolar haline getirilmiş ve bu tablolardaki verilerden yola çıkarak, araştırmanın alt problemlerinin temelini oluşturan öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında tespit edilen anlamlı farklılıkların üzerinde durulmuştur ve vurgulanmıştır.

4.1. Nicel Verilere Dair Bulgular

Bu kısımda araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan anket ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara verilmektedir. Tablo 2, görüşleri alınan öğretim elemanı ve öğrencilerin sayılarını göstermektedir.

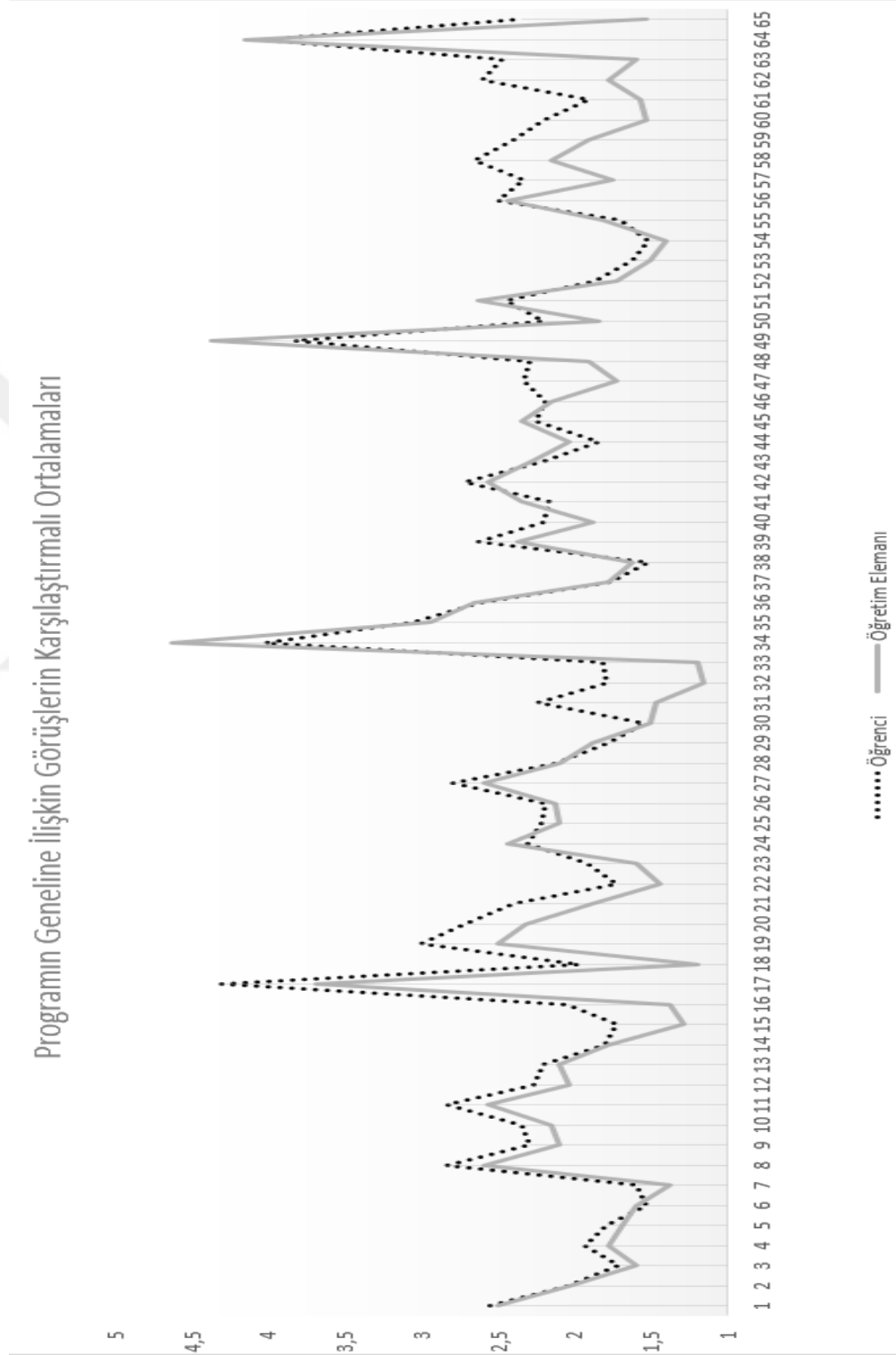
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Öğrenci Sayıları

Grup	N	Yüzde
Öğretim elemanı	32	%12,1
Öğrenci	233	%87,9
Toplam	265	%100,0

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada cevap aranan ilk alt problem, Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığıdır. Dört beceriye ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri

hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve sınama durumları temel alınarak incelenmiştir.



Şekil 1: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Genel Dağılımı

Şekil 1'deki grafikten de anlaşılacağı üzere her iki grubun programın geneline ilişkin görüşleri çok yakın bir dağılım göstermektedir. Ortalamalar arasındaki azami fark 0,5'den yukarı çıkmamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 3, İngilizce II öğretim programına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 3: İngilizce II öğretim programına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki

Grup	N	X	SS	Sd	T	P
Öğretim elemanı	32	2,04	0,46	19	2,054	0,041*
Öğrenci	233	2,26	0,57			

$p < .05$

Tablo 3'e göre birbirlerine yakın değerlere sahip olmalarına rağmen öğrencilerin görüşlerinin ($x=2,26$), öğretim elemanlarının görüşlerinden ($x=2,04$) daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu veriler t-testi ile istatistiki olarak analiz edildiğinde de aralarındaki bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p > 0,05$).

Daha ayrıntılı bir inceleme için Tablo 4'de öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların t-testi analizine tabi tutulmasının ardından ortaya çıkan istatistiki değerlere bakmak gerekmektedir.

Tablo 4: Öğretim elemanı ve öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki

Anket Maddeleri	Grup	N	X	SS	Sd	t	p																																																																																																																																																																																																								
Madde 1	Öğr. Elemanı	32	2,50	0,84	47	0,22	0,78																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,55	1,1				Madde 2	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,82	263	0,1	0,91	Öğrenci	233	2,05	1	Madde 3	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,80	263	0,7	0,48	Öğrenci	233	1,72	0,95	Madde 4	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,80	263	0,85	0,40	Öğrenci	233	1,93	0,95	Madde 5	Öğr. Elemanı	32	1,69	0,82	263	0,58	0,56	Öğrenci	233	1,79	0,94	Madde 6	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,71	263	0,53	0,65	Öğrenci	233	1,52	0,85	Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81	Öğrenci	233	1,60	0,95	Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>
Madde 2	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,82	263	0,1	0,91																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,05	1				Madde 3	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,80	263	0,7	0,48	Öğrenci	233	1,72	0,95	Madde 4	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,80	263	0,85	0,40	Öğrenci	233	1,93	0,95	Madde 5	Öğr. Elemanı	32	1,69	0,82	263	0,58	0,56	Öğrenci	233	1,79	0,94	Madde 6	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,71	263	0,53	0,65	Öğrenci	233	1,52	0,85	Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81	Öğrenci	233	1,60	0,95	Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1								
Madde 3	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,80	263	0,7	0,48																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,72	0,95				Madde 4	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,80	263	0,85	0,40	Öğrenci	233	1,93	0,95	Madde 5	Öğr. Elemanı	32	1,69	0,82	263	0,58	0,56	Öğrenci	233	1,79	0,94	Madde 6	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,71	263	0,53	0,65	Öğrenci	233	1,52	0,85	Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81	Öğrenci	233	1,60	0,95	Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																				
Madde 4	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,80	263	0,85	0,40																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,93	0,95				Madde 5	Öğr. Elemanı	32	1,69	0,82	263	0,58	0,56	Öğrenci	233	1,79	0,94	Madde 6	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,71	263	0,53	0,65	Öğrenci	233	1,52	0,85	Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81	Öğrenci	233	1,60	0,95	Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																
Madde 5	Öğr. Elemanı	32	1,69	0,82	263	0,58	0,56																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,79	0,94				Madde 6	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,71	263	0,53	0,65	Öğrenci	233	1,52	0,85	Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81	Öğrenci	233	1,60	0,95	Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																												
Madde 6	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,71	263	0,53	0,65																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,52	0,85				Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81	Öğrenci	233	1,60	0,95	Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																								
Madde 7	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,60	54,6	1,7	0,81																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,60	0,95				Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15	Öğrenci	233	2,83	1,27	Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																				
Madde 8	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,8	55,7	1,4	0,15																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,83	1,27				Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35	Öğrenci	233	2,29	1,15	Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																
Madde 9	Öğr. Elemanı	32	2,09	1	263	0,9	0,35																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,29	1,15				Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37	Öğrenci	233	2,35	1,14	Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																												
Madde 10	Öğr. Elemanı	32	2,16	1,04	263	0,9	0,37																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,35	1,14				Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12	Öğrenci	233	2,83	1,21	Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																								
Madde 11	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,8	50,7	0,12	0,12																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,83	1,21				Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13	Öğrenci	233	2,27	1,08	Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																				
Madde 12	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,78	49	1,5	0,13																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,27	1,08				Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49	Öğrenci	233	2,20	1,15	Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																
Madde 13	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,78	52,1	0,68	0,49																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,20	1,15				Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88	Öğrenci	233	1,89	1,08	Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																												
Madde 14	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,75	50,6	0,14	0,88																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,89	1,08				Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,72	1,03	Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																																								
Madde 15	Öğr. Elemanı	32	1,28	0,52	70,3	3,84	<u>0,00</u>																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,72	1,03				Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,05	1,15	Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																																																				
Madde 16	Öğr. Elemanı	32	1,38	0,7	56,7	4,6	<u>0,00</u>																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	2,05	1,15				Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	4,30	1,05	Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																																																																
Madde 17	Öğr. Elemanı	32	3,69	1,06	263	3,1	<u>0,02</u>																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	4,30	1,05				Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																																																																												
Madde 18	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,47	88,7	3,9	<u>0,00</u>																																																																																																																																																																																																								
	Öğrenci	233	1,97	1,1																																																																																																																																																																																																											

Tablo 4'ün devamı

Anket Maddeleri	Grup	N	X	SS	Sd	t	p																																																																																																																																																																																
Madde 19	Öğr. Elemanı	32	2,5	0,8	52,1	2,33	0,2																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	3	1,17				Madde 20	Öğr. Elemanı	32	2,31	0,73	52,4	2,68	<u>0,01</u>	Öğrenci	233	2,71	1,1	Madde 21	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,9	263	2,49	<u>0,01</u>	Öğrenci	233	2,39	1,12	Madde 22	Öğr. Elemanı	32	1,44	0,8	263	1,59	0,11	Öğrenci	233	1,72	0,96	Madde 23	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,83	263	1,6	<u>0,09</u>	Öğrenci	233	1,92	1	Madde 24	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,75	54,7	0,82	0,41	Öğrenci	233	2,31	1,1	Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57	Öğrenci	233	2,21	1,1	Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>
Madde 20	Öğr. Elemanı	32	2,31	0,73	52,4	2,68	<u>0,01</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,71	1,1				Madde 21	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,9	263	2,49	<u>0,01</u>	Öğrenci	233	2,39	1,12	Madde 22	Öğr. Elemanı	32	1,44	0,8	263	1,59	0,11	Öğrenci	233	1,72	0,96	Madde 23	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,83	263	1,6	<u>0,09</u>	Öğrenci	233	1,92	1	Madde 24	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,75	54,7	0,82	0,41	Öğrenci	233	2,31	1,1	Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57	Öğrenci	233	2,21	1,1	Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22								
Madde 21	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,9	263	2,49	<u>0,01</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,39	1,12				Madde 22	Öğr. Elemanı	32	1,44	0,8	263	1,59	0,11	Öğrenci	233	1,72	0,96	Madde 23	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,83	263	1,6	<u>0,09</u>	Öğrenci	233	1,92	1	Madde 24	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,75	54,7	0,82	0,41	Öğrenci	233	2,31	1,1	Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57	Öğrenci	233	2,21	1,1	Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																				
Madde 22	Öğr. Elemanı	32	1,44	0,8	263	1,59	0,11																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,72	0,96				Madde 23	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,83	263	1,6	<u>0,09</u>	Öğrenci	233	1,92	1	Madde 24	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,75	54,7	0,82	0,41	Öğrenci	233	2,31	1,1	Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57	Öğrenci	233	2,21	1,1	Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																
Madde 23	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,83	263	1,6	<u>0,09</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,92	1				Madde 24	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,75	54,7	0,82	0,41	Öğrenci	233	2,31	1,1	Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57	Öğrenci	233	2,21	1,1	Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																												
Madde 24	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,75	54,7	0,82	0,41																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,31	1,1				Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57	Öğrenci	233	2,21	1,1	Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																								
Madde 25	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,96	263	0,56	0,57																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,21	1,1				Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69	Öğrenci	233	2,18	1	Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																				
Madde 26	Öğr. Elemanı	32	2,13	0,75	50,4	0,39	0,69																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,18	1				Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23	Öğrenci	233	2,79	1,1	Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																
Madde 27	Öğr. Elemanı	32	2,59	0,83	49,3	1,2	0,23																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,79	1,1				Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85	Öğrenci	233	2,12	1,17	Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																												
Madde 28	Öğr. Elemanı	32	2,09	0,68	59,2	0,18	0,85																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,12	1,17				Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47	Öğrenci	233	1,78	1	Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																								
Madde 29	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,66	57,3	0,71	0,47																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,78	1				Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83	Öğrenci	233	1,54	0,94	Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																																				
Madde 30	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,71	263	0,21	0,83																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,54	0,94				Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	2,24	1,32	Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																																																
Madde 31	Öğr. Elemanı	32	1,47	0,67	70	5,25	<u>0,0</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,24	1,32				Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,79	1	Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																																																												
Madde 32	Öğr. Elemanı	32	1,16	0,44	87,7	6,09	<u>0,0</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,79	1				Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	1,82	1	Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																																																																								
Madde 33	Öğr. Elemanı	32	1,19	0,53	69,7	5,37	<u>0,0</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,82	1				Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																																																																																				
Madde 34	Öğr. Elemanı	32	4,63	1,04	43,8	3,03	<u>0,0</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	4,02	1,22																																																																																																																																																																																			

Tablo 4'ün devamı

Anket Maddeleri	Grup	N	X	SS	Sd	t	P																																																																																																																																																																																
Madde 35	Öğr. Elemanı	32	2,94	0,8	52,7	0,73	0,49																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	3,06	1,2				Madde 36	Öğr. Elemanı	32	2,66	0,78	53,5	0,23	0,81	Öğrenci	233	2,62	1,2	Madde 37	Öğr. Elemanı	32	1,78	1	263	0,12	0,9	Öğrenci	233	1,76	0,92	Madde 38	Öğr. Elemanı	32	1,63	0,9	39,1	0,64	0,52	Öğrenci	233	1,52	0,86	Madde 39	Öğr. Elemanı	32	2,38	0,7	59,9	1,72	0,89	Öğrenci	233	2,63	1,21	Madde 40	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,87	47,9	1,92	0,60	Öğrenci	233	2,21	1,17	Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19	Öğrenci	233	2,16	1,13	Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>
Madde 36	Öğr. Elemanı	32	2,66	0,78	53,5	0,23	0,81																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,62	1,2				Madde 37	Öğr. Elemanı	32	1,78	1	263	0,12	0,9	Öğrenci	233	1,76	0,92	Madde 38	Öğr. Elemanı	32	1,63	0,9	39,1	0,64	0,52	Öğrenci	233	1,52	0,86	Madde 39	Öğr. Elemanı	32	2,38	0,7	59,9	1,72	0,89	Öğrenci	233	2,63	1,21	Madde 40	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,87	47,9	1,92	0,60	Öğrenci	233	2,21	1,17	Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19	Öğrenci	233	2,16	1,13	Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18								
Madde 37	Öğr. Elemanı	32	1,78	1	263	0,12	0,9																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,76	0,92				Madde 38	Öğr. Elemanı	32	1,63	0,9	39,1	0,64	0,52	Öğrenci	233	1,52	0,86	Madde 39	Öğr. Elemanı	32	2,38	0,7	59,9	1,72	0,89	Öğrenci	233	2,63	1,21	Madde 40	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,87	47,9	1,92	0,60	Öğrenci	233	2,21	1,17	Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19	Öğrenci	233	2,16	1,13	Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																				
Madde 38	Öğr. Elemanı	32	1,63	0,9	39,1	0,64	0,52																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,52	0,86				Madde 39	Öğr. Elemanı	32	2,38	0,7	59,9	1,72	0,89	Öğrenci	233	2,63	1,21	Madde 40	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,87	47,9	1,92	0,60	Öğrenci	233	2,21	1,17	Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19	Öğrenci	233	2,16	1,13	Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																
Madde 39	Öğr. Elemanı	32	2,38	0,7	59,9	1,72	0,89																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,63	1,21				Madde 40	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,87	47,9	1,92	0,60	Öğrenci	233	2,21	1,17	Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19	Öğrenci	233	2,16	1,13	Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																												
Madde 40	Öğr. Elemanı	32	1,88	0,87	47,9	1,92	0,60																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,21	1,17				Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19	Öğrenci	233	2,16	1,13	Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																								
Madde 41	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,65	60,5	1,31	0,19																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,16	1,13				Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31	Öğrenci	233	2,72	1,21	Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																				
Madde 42	Öğr. Elemanı	32	2,56	0,75	55,7	1,01	0,31																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,72	1,21				Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62	Öğrenci	233	2,20	1,17	Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																
Madde 43	Öğr. Elemanı	32	2,28	0,81	50,6	0,48	0,62																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,20	1,17				Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19	Öğrenci	233	1,84	1,09	Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																												
Madde 44	Öğr. Elemanı	32	2,03	0,74	51,6	1,03	0,19																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	1,84	1,09				Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55	Öğrenci	233	2,25	1,17	Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																								
Madde 45	Öğr. Elemanı	32	2,34	0,74	54,7	0,59	0,55																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,25	1,17				Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86	Öğrenci	233	2,18	1,12	Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																																				
Madde 46	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,8	49	0,17	0,86																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,18	1,12				Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	2,33	1,24	Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																																																
Madde 47	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,68	63,77	4,23	<u>0,00</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,33	1,24				Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>	Öğrenci	233	2,30	1,15	Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																																																												
Madde 48	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,81	49,7	2,39	<u>0,02</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,30	1,15				Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>	Öğrenci	233	3,83	1,17	Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																																																																								
Madde 49	Öğr. Elemanı	32	4,38	0,75	54,5	3,56	<u>0,00</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	3,83	1,17				Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																																																																																				
Madde 50	Öğr. Elemanı	32	1,84	0,92	46,5	1,98	<u>0,05</u>																																																																																																																																																																																
	Öğrenci	233	2,20	1,18																																																																																																																																																																																			

Tablo 4'ün devamı

Anket Maddeleri	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Madde 51	Öğr. Elemanı	32	2,63	0,9	263	0,89	0,37
	Öğrenci	233	2,44	1,1			
Madde 52	Öğr. Elemanı	32	1,72	0,77	263	0,78	0,45
	Öğrenci	233	1,86	1,03			
Madde 53	Öğr. Elemanı	32	1,50	0,88	263	0,73	0,46
	Öğrenci	233	1,63	0,92			
Madde 54	Öğr. Elemanı	32	1,41	0,83	263	0,62	0,53
	Öğrenci	233	1,51	0,90			
Madde 55	Öğr. Elemanı	32	1,81	0,85	263	0,7	0,48
	Öğrenci	233	1,70	0,87			
Madde 56	Öğr. Elemanı	32	2,44	0,91	47,2	0,33	0,73
	Öğrenci	233	2,50	1,20			
Madde 57	Öğr. Elemanı	32	1,75	0,84	49,8	3,45	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,33	1,19			
Madde 58	Öğr. Elemanı	32	2,16	0,76	55,4	3,12	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,65	1,22			
Madde 59	Öğr. Elemanı	32	1,91	0,73	58,7	3,16	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,39	1,23			
Madde 60	Öğr. Elemanı	32	1,53	0,80	52,9	4,09	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,20	1,21			
Madde 61	Öğr. Elemanı	32	1,56	0,71	54,6	2,31	<u>0,02</u>
	Öğrenci	233	1,90	1,12			
Madde 62	Öğr. Elemanı	32	1,78	0,83	56	4,76	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,60	1,33			
Madde 63	Öğr. Elemanı	32	1,59	0,91	49,9	4,8	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,47	1,29			
Madde 64	Öğr. Elemanı	32	4,16	1,22	263	0,49	0,62
	Öğrenci	233	4,05	1,16			
Madde 65	Öğr. Elemanı	32	1,53	0,80	55,2	4,93	<u>0,00</u>
	Öğrenci	233	2,34	1,27			

p<0,05

Tablo 4'ü incelediğimizde öğretim elemanı ve öğrencilerin 65 soruya verildikleri yanıtların 23'ünde istatistiki açıdan ($p<0,05$) anlamlı farklılık meydana geldiğini görebilmekteyiz. Bu maddelerin her birinin ne yönde bir anlam ifade ettiği ikinci alt problemin bulgularında incelenecektir.

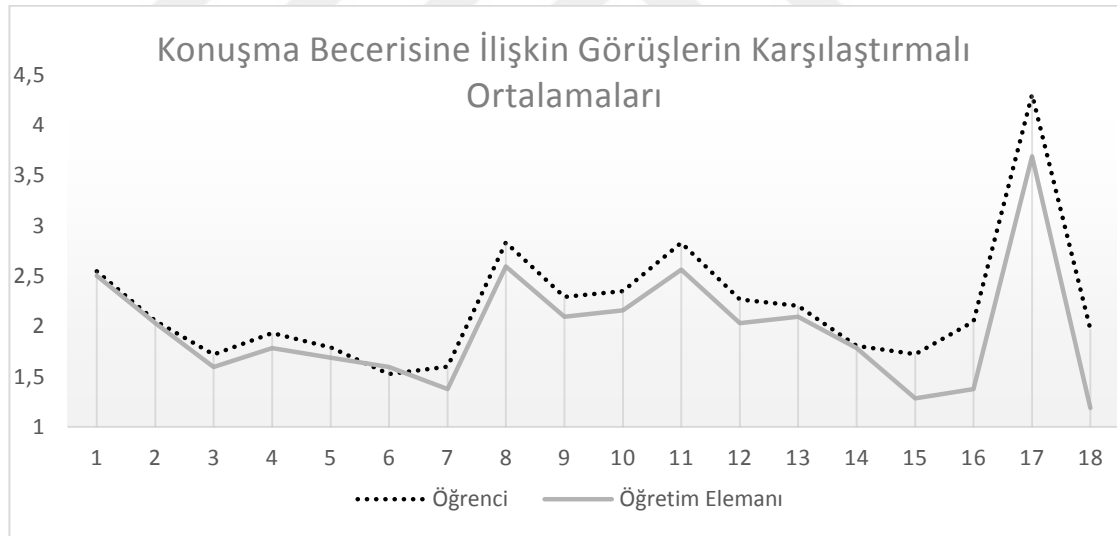
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci olarak araştırmanın cevap aradığı alt problem, Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programının; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine ilişkin; öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığıdır. Dört beceriye ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri hedefler, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınama durumları temel alınarak incelenmiştir.

Aşağıda programın dört beceriyi ele alış şekline ilişkin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular sırasıyla incelenmiştir.

Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular

Şekil 2’de gösterilen grafik, öğretim elemanları ve öğrencilerin programın konuşma becerisine ilişkin görüşlerinin karşılıklı dağılımını göstermektedir.



Şekil 2: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Konuşma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği

Şekil 2’deki grafik üzerinde gösterilen genel dağılım büyük oranda benzerlik göstermesine rağmen bazı maddelere verilen cevaplar küçük farklar da göze çarpmaktadır. Ayrıca yapılan t-testi analizinin sonucunda 4 maddede anlamlı farklılık saptanmıştır. Daha ayrıntılı bulgulara erişmek için hem öğretim elemanlarının hem de

öğrencilerin görüşlerinin her bir soruya verdikleri cevapların yüzdeler dağılımları incelenmiştir.

Aşağıda tablo 5 öğretim elemanlarının programın konuşma becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdeler dağılımını göstermektedir.

Tablo 5:Konuşma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular

Konuşma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri					
Anket maddeleri:	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
1. Öğrenciler yaşadıkları yeri ve tanıdıkları insanları İngilizceyi kullanarak betimleyebilir.	%9,4	%40,6	%43,8	%3,1	%3,1
2. Öğrenciler İngilizceyi kullanarak karşılarındaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilir.	25,0%	%53,1	%15,6	%6,3	%0
3. Öğrenciler basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilir.	%56,3	%31,3	%9,4	%3,1	%0
4. Öğrenciler yurtdışına seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilir.	%40,6	%43,8	%12,5	%3,1	%0
5. Öğrenciler İngilizceyi, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.	%50	%34,4	%12,5	%3,1	%0
6. Öğrenciler Türkçe bilmeyen birisiyle İngilizceyi kullanarak akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilir.	%53,1	%34,4	%12,5	%0	%0
7. Öğrenciler karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmalarını tamamlayabilir.	%68,8	%25,0	%6,3	%0	%0

Tablo 5'in devamı

8. Derste kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin konuşma konuları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	%6,3	%40,6	%40,6	%12,5	%0
9. Program öğrencilere kendi alanları için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce konuşma bilgi ve becerisini kazandırmaktadır.	%34,4	%31,3	%25,0	%9,4	%0
10. Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	%31,3	%34,4	%25,0	%6,3	%3,1
11. Ders kitaplarında ve diğer materyallerde yer alan konuşma etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılarına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%6,3	%43,8	%40,6	%6,3	%3,1
12. Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmalarına rehberlik edecek niteliktedir.	%25	%50	%21,9	%3,1	%0
13. Programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	%18,8	%59,4	%15,6	%6,3	%0
14. Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	%40,6	%40,6	%18,8	%0	%0
15. Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.	%75	%21,9	%3,1	%0	%0
16. Uygulanan sınavlar öğrencilerin konuşma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%71,9	%21,9	%3,1	%3,1	%0
17. Uygulanan sınavlar derslerdeki etkinliklerden farklı olmamaktadır.	%3,1	%9,4	%28,1	%34,4	%25
18. Program süresince uygulanan sınavlarda konuşma becerisini ölçmeye yetecek kadar soru vardır.	%84,4	%12,5	%3,1	%0	%0

Aşağıdaki Tablo 6 öğrencilerin programın konuşma becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdelik dağılımını göstermektedir.

Tablo 6: Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Konuşma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri					
Anket maddeleri:	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
1. Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları İngilizceyi kullanarak betimleyebilirim.	%18,5	%31,3	%34,3	%9	%6,9
2. İngilizceyi kullanarak başkalarıyla genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirim.	%33,5	%40,8	%17,2	%4,3	%4,3
3. Kısa bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve bunlara dair görüşlerimi ifade edebilirim.	%52,8	%30,9	%9,9	%4,7	%1,7
4. Yurtdışında seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim.	%39,1	%36,9	%17,6	%4,7	%1,7
5. İngilizceyi toplumsal ve mesleki amaçlarım için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim.	%47,2	%34,8	%11,6	%4,7	%1,7
6. Türkçe bilmeyen birisiyle İngilizceyi kullanarak akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilirim.	%65,7	%21,0	%9,4	%3	%0,9
7. Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	%63,5	%21,5	%9	%3,9	%2,1
8. Derste kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin konuşma konuları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	%20,2	%19,3	%28,8	%20,6	%11,2
9. İngilizce dersi bana kendi alanım için ihtiyaç duyduğum yeterli İngilizce konuşma bilgi ve becerisini kazandırmaktadır.	%30,5	%30	%24,5	%9,9	%5,2
10. Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.	%28,8	%27,5	%29,6	%8,6	%5,6

Tablo 6'nın devamı

11.Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	% 16,3	%24,9	%27,9	%21,5	%9,4
12.Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmama rehberlik edecek niteliktedir.	%28,3	%33,5	%24,9	%9,9	%3,4
13.Derste konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmaktadır.	%34,3	%29,6	%23,6	%6,4	%6
14.Derslerde konuşma becerimi geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-ışitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	%54,1	%24,5	%11,6	%6,9	%3
15.Derslerde konuşma becerimi geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmanı sağlayabilecek özellikte etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.	%57,1	%24	%12	%3,4	%3,4
16.Uygulanan sınavlar konuşma becerimi ölçebilecek niteliktedir.	%42,5	%27,9	%15,9	%9,9	%3,9
17.Uygulanan sınav derslerdeki etkinliklerden farklı olmamaktadır.	%3	%5,2	%11,2	%19,7	%60,9
18.Program süresince uygulanan sınavlarda konuşma becerimi ölçmeye yetecek kadar soru vardır.	%42,9	%32,2	%14,2	%6,4	%4,3

Anket formlarının 1.-18. maddelerinde programın konuşma becerisini kazandırması ve geliştirmesine ile ilgili ifadelerle ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerden görüşler alınmıştır.

Anketlerdeki ilk yedi madde konuşma becerisinin hedefleri ile ilgilidir. Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun yürütmekte olduğu İngilizce II dersinin konuşma becerisinin hedeflerinden biri olan “Öğrenciler yaşadıkları yeri ve tanıdıkları insanları hedef dili (İngilizce) kullanarak betimleyebilir” maddesine öğretim elemanlarının %9,4'ü hiç yansıtmıyor, %40,6 az yansıtmıyor, yüzde 43,8'i biraz yansıtmıyor, %3,1'i çok yansıtmıyor ve %3,1'i tam yansıtmıyor şeklinde görüş bildirirken, “Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları hedef dili (İngilizce) kullanarak betimleyebilirim” maddesine öğrencilerin %18,5'i hiç yansıtmıyor, %31,3 az yansıtmıyor, %34,3'ü biraz yansıtmıyor, %9'u çok yansıtmıyor ve %6,9'u tam yansıtmıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Konuşma becerisine ilişkin hedeflerin ikinci maddesi “Öğrenciler

İngilizceyi kullanarak karşılardaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilir” ifadesine öğretim elemanlarının %25’i hiç yansıtıyor, %53,1’i az yansıtıyor, %15,6’sı biraz yansıtıyor ve %6,3’ü çok yansıtıyor derken, öğretim elemanlarının hiçi biri bu madde için tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmemiştir. “İngilizceyi kullanarak başkalarıyla genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirim” maddesi için öğrencilerin 33,5’i hiç yansıtıyor, %40,8’i az yansıtıyor, %17,2’si biraz yansıtıyor, %4,3’ü çok yansıtıyor ve %4,3’ü tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. “Öğrenciler İngilizceyi kullanarak basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilir” ifadesi konuşma becerisine ilişkin 3. maddesidir ve bu madde için öğretim elemanlarının %56,3’ü hiç yansıtıyor, 31,3’ü az yansıtıyor, %9,4’ü biraz yansıtıyor, 3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, hiçbir öğretim elemanı tam yansıtıyor dememiştir. Öğrencilerin ise %52,8’i hiç yansıtıyor, %30,9’u az yansıtıyor, %9,9’u biraz yansıtıyor, %4,7’si çok yansıtıyor ve 1,7’si tam yansıtıyor şeklinde “Kısa bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve bunlara dair görüşlerimi ifade edebilirim” ifadesi için görüş bildirmişlerdir. Dördüncü olarak “Öğrenciler yurtdışına seyahat ederken ortaya çıkacak birçok durumla baş edebilir” maddesi için öğretim elemanlarının %40,6’sı hiç yansıtıyor, %43,8’i az yansıtıyor, %12,5’i biraz yansıtıyor ve %3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve hiçbiri mevcut durumun bu maddeyi tam yansıttığını ifade etmemiştir. Öğrencilerin ise %39,1’i hiç yansıtmadığını, %36,9’u az yansıttığını, %17,6’sı biraz yansıttığını, %4,7’si çok yansıttığını ve %1,7’si hiç yansıtmadığını “Yurtdışına seyahat ederken ortaya çıkacak birçok durumla baş edebilirim” ifadesi için görüş bildirdiklerini görmekteyiz. “Öğrenciler İngilizceyi, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir” ifadesi anket formunun 5. maddesidir ve bu ifade için öğretim elemanlarının %50’si hiç yansıtıyor, %34,4’ü az yansıtıyor, %12,5’i biraz yansıtıyor ve sadece %3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişken, hiçbiri tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmemiştir. “İngilizceyi, toplumsal ve mesleki amaçlarım için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim” maddesine öğrencilerin ise %47,2’si hiç yansıtıyor, %34,8’si az yansıtıyor, %11,6’sı biraz yansıtıyor, %4,7’si çok yansıtıyor ve sadece %1,7’si tam yansıtıyor şeklinde yanıt vermişlerdir. Konuşma becerisinin hedeflerine ilişkin bir diğer madde de altıncı maddedir ve öğretim elemanlarının %53,1’i hiç yansıtıyor, %34,4’ü az yansıtıyor ve %12,5’i biraz yansıtıyor şeklinde “Öğrenciler İngilizceyi, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve

etkili bir şekilde kullanabilir” ifadesi olan bu madde için görüş bildirirken, hiçbiri ne çok yansıtıyor ne de tam yansıtıyor şeklinde düşünmemektedir. Öğrencilerin “İngilizceyi ana dili olarak konuşan kişilerle akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilirim” ifadesine dair görüşleri ise %65,7 hiç yansıtıyor, %21 az yansıtıyor, %9,4 biraz yansıtıyor, %3 çok yansıtıyor ve %0,9 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. Konuşma becerisinin hedeflerine ilişkin son madde “Öğrenciler karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmalarını tamamlayabilir” ifadesidir. Bu duruma dair öğretim elemanlarının %68,8’i hiç yansıtıyor, %25’i az yansıtıyor ve %6,3 biraz yansıtıyor şekilde görüş bildirmiş ve hiçbir öğretim elemanı çok yansıtıyor ve tam yansıtıyor şeklinde herhangi bir görüş bildirmemiştir. Benzer şekilde bu madde için öğrencilerin %63,5’i hiç yansıtıyor, %21,5’i az yansıtıyor, %9’u çok yansıtıyor ve %2,1’i tam yansıtıyor şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Anket formlarının 8.,9.,10.,11. ve 12. maddeleri, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen içerik ile ilgilidir. Madde 8 için programda kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygunluğu konusunda öğretim elemanlarından görüş istenmiştir. Öğretim elemanlarının %6,3’ü, hiç yansıtıyor, %40,6’sı az yansıtıyor, %40,6’sı biraz yansıtıyor, %12,5’i çok yansıtıyor derken tam yansıtıyor şeklinde görüş bildiren öğretim elemanı bulunmamaktadır. Aynı madde öğrencilerin ise %20,2’si hiç yansıtıyor, %19,3’ü az yansıtıyor, %28,8’i biraz yansıtıyor, %20,6’sı çok yansıtıyor ve %11,2’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 9’da “Program öğrencilere kendi alanları için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce konuşma bilgi ve becerisini kazandırmaktadır” ifadesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri %34,4 hiç yansıtıyor, %31,3 az yansıtıyor, %25 biraz yansıtıyor, %9,4 çok yansıtıyor ve %0 tam yansıtıyor şeklinde dağılım gösterirken, “İngilizce dersi bana kendi alanım için ihtiyaç duyduğum yeterli İngilizce konuşma bilgi ve becerisini kazandırmaktadır” ifadesine dair öğrencilerin %30,5’i hiç yansıtıyor, %30’u az yansıtıyor, %24,5’i biraz yansıtıyor, %9,9’u çok yansıtıyor, %5,2’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 10’da “Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır” ifadesi yer almaktadır ve bu ifade için öğretim elemanlarının %31,3’ü hiç yansıtıyor, %34,4’ü az yansıtıyor, %25’i biraz yansıtıyor, %6,3’ü çok yansıtıyor ve

%3,1'i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır” ifadesi için öğrencilerin %28,8'i hiç yansıtıyor, %27,5'i az yansıtıyor, %29,6'sı biraz yansıtıyor, %8,6'sı çok yansıtıyor ve %5,6'sı tam yansıtıyor şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Madde 11 “Ders kitaplarında ve diğer materyallerde yer alan konuşma etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir” ifadesini içermektedir ve bu ifade için öğretim elemanlarının %6,3'ü hiç yansıtıyor, %43,8'i az yansıtıyor, %40,6'sı biraz yansıtıyor, %6,3'ü çok yansıtıyor ve %3,1'i tam yansıtıyor görüşünde olduğu belirtirken, “Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir” ifadesine ilişkin öğrencilerin %16,3'ü hiç yansıtıyor, %24,9'u az yansıtıyor, %27,9'u biraz yansıtıyor, %21,5'i çok yansıtıyor, %9,4'ü tam yansıtıyor şeklinde görüşler ortaya koymuşlardır. Konuşma becerisinin içeriği ile ilgili son madde 12. maddedir ve “Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmalarına rehberlik edecek niteliktedir” ifadesinden oluşmaktadır. Bu madde için öğretim elemanlarının %25'i hiç yansıtıyor, %50'si az yansıtıyor ve %21,9'u biraz yansıtıyor ve sadece %3,1'i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, hiçbir öğretim elemanı mevcut durumun bu ifadeyi tam yansıttığı görüşünde olmadığı da bulgulardan ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde “Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmama rehberlik edecek niteliktedir” ifadesi için öğrencilerin görüşleri 28,3 hiç yansıtıyor, %21,5 az yansıtıyor, %24,9 biraz yansıtıyor, %9,9 çok yansıtıyor ve %3,4 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermiştir.

Anket formlarında madde 13, 14 ve 15 programda konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Madde 13 “Programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır” ifadesinden oluşmaktadır ve bu madde için öğretim elemanlarının %18,8'i hiç yansıtıyor, %59,4'ü az yansıtıyor, %15,6'sı biraz yansıtıyor, %6,3'ü çok yansıtıyor şeklinde görüş belirtirken, bu durumu tam yansıttığını düşünen öğretim elemanı yoktur. Aynı ifade için öğrencilerin ise %34,3'ü hiç yansıtıyor, %29,6'sı az yansıtıyor, %23,6'sı biraz yansıtıyor, %6,4'ü çok yansıtıyor ve %6'sı tam yansıtıyor şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Madde 14 “Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır” öğretim elemanlarının %40,6'sı hiç yansıtıyor, %40,6'sı az

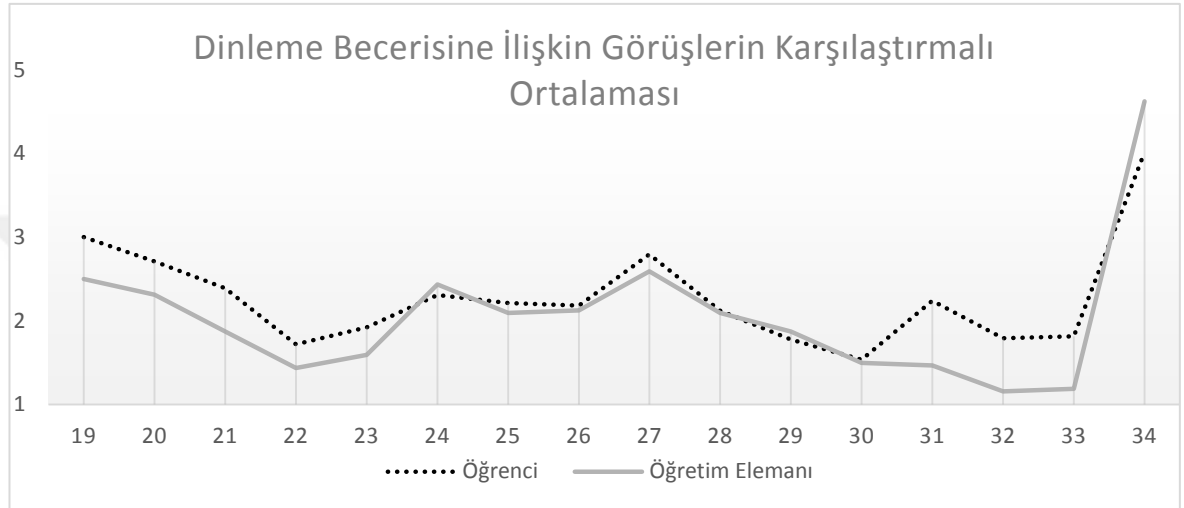
yansıtıyor ve %18,8'i biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, bu durumun çok veya tam yansıtıldığını düşünen öğretim elemanı bulunmamaktadır. Aynı madde için öğrencilerin %54,1'i hiç yansıtıyor, %24,5'i az yansıtıyor, %11,6'sı biraz yansıtıyor, %6,9'u çok yansıtıyor ve %3'ü tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Konuşma becerisinin öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin son ifade madde 15'dir. "Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir" cümlesinden oluşan bu maddeye dair öğretim elemanı görüşleri %75 hiç yansıtıyor, %21,9 az yansıtıyor ve %3,1 biraz yansıtıyor şeklinde dağılım gösterirken, aynı ifade için öğrencilerin görüşleri %57,1 hiç yansıtıyor, %24 az yansıtıyor, %12 biraz yansıtıyor, %3,4 çok yansıtıyor ve %3,4 tam yansıtıyor oranlarında dağılım göstermiştir. İstatistiki olarak bu durum anlamlı bir farklılık olarak kabul edilmektedir.

Konuşma becerisinin sınav durumlarına ilişkin ifadeler madde 16, 17 ve 18'dir ve bu maddelere verilen cevapların t-testi analizi sonucunda anlamlı farklılıklar meydana getirdiği saptanmıştır. "Uygulanan sınavlar öğrencilerin konuşma becerisini ölçebilecek niteliktedir" ifadesini barındıran madde 16 için öğretim elemanlarının %71,9'u hiç yansıtıyor, %21,9'u az yansıtıyor, %3,1'i biraz yansıtıyor ve %3,1 çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve hiçbir öğretim elemanı tam yansıtıyor şeklinde bir görüş ortaya koymamıştır. "Uygulanan sınavlar konuşma becerimi ölçebilecek niteliktedir" ifadesi için ise Öğrencilerin %42,5'i hiç yansıtıyor derken, %27,6'sı az yansıtıyor, %15,9'u biraz yansıtıyor, %9,9'u çok yansıtıyor ve %3,9'u tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 17 "Uygulanan sınavlar dersteki etkinliklerden farklı olmamaktadır" için öğretim elemanlarının %3,1'i hiç yansıtıyor, %9,4'ü az yansıtıyor, %28,1'i biraz yansıtıyor, %34,4'ü çok yansıtıyor ve %25'i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, bu maddeye dair öğrencilerin görüşleri %3 hiç yansıtıyor, %5,2 az yansıtıyor, %11,2 biraz yansıtıyor, %19,7 çok yansıtıyor ve %60,9 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermiştir. Konuşma becerisinin sınav durumlarına dair son madde 18. maddedir. "Program süresince uygulanan sınavlarda konuşma becerisini ölçmeye yetecek kadar soru vardır" ifadesinden oluşan bu madde için öğretim elemanlarının %84,4 hiç yansıtıyor derken, %12,5'i az yansıtıyor ve %3,1'i biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve öğretim elemanlarından hiçbirinin bu ifadeye ilişkin çok veya tam yansıtıyor şeklinde bir görüş taşımadıkları bulgularda ortaya çıkmıştır. Aynı madde için ise öğrencilerin %42,9'u hiç yansıtıyor derken, %32,2'si az yansıtıyor, %14,2'si biraz

yansıtıyor, %6,4'ü çok yansıtıyor ve %4,3'ü tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

Şekil 3'deki grafik öğretim elemanları ve öğrencilerin programın dinleme becerisine ilişkin görüşlerinin karşılıklı dağılımını göstermektedir.



Şekil 3: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Dinleme Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği

Tablo 7, öğretim elemanlarının programın dinleme becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdelerle dağılımını göstermektedir.

Tablo 7: Dinleme Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular

Dinleme Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri					
Anket Maddeleri:	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
19. Öğrenciler kendileriyle ya da yakın çevreleriyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilir.	%9,4	%40,6	%40,6	%9,4	%0
20. Öğrenciler ilgilerini çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilir.	%12,5	%46,9	%37,5	%3,1	%0
21. Öğrenciler güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve anlaşılır olduğunda anlayabilir.	%43,8	%28,1	%25	%3,1	%0

Tablo 7'nin devamı

22. Öğrenciler güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir.	%71,9	%15,6	%9,4	%3,1	%0
23. Öğrenciler televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.	%59,4	%25	%12,5	%3,1	%0
24. Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	%9,4	%43,8	%40,6	%6,3	%0
25. Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin okuduğu bölümün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	%31,3	%34,4	%31,3	%0	%3,1
26. Kitapta yer alan dinleme parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	%21,9	%43,8	%34,4	%0	%0
27. Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%6,3	%40,6	%43,8	%6,3	%3,1
28. Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	%18,8	%53,1	%28,1	%0	%0
29. Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	%28,1	%56,3	%15,6	%0	%0
30. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.	%62,5	%25	%12,5	%0	%0
31. Programda öğrencilerin dinleme dersinde öğrendikleri kalıpları pekiştirmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	%62,5	%28,1	%9,4	%0	%0
32. Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%87,5	%9,4	%3,1	%0	%0
33. Uygulanan sınavlarda dinleme becerisini ölçmeye yönelik bölümler vardır.	%87,5	%6,3	%6,3	%0	%0
34. Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular dersteki konulardan farklı olmamaktadır.	%6,3	%0	%3,1	%6,3	%84,4

Tablo 8, öğrencilerin programın dinleme becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdelik dağılımını göstermektedir.

Tablo 8: Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Dinleme Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri					
Anket Maddeleri:	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
19. Benimle ve yakın çevremle ilgili bildiğim kelimeleri ve temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilirim.	%10,3	%25,8	%29,2	%23,2	%11,6
20. İlgimi çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilirim.	%12,4	%34,3	%30,5	%15	%7,7
21. Güncel olaylar ya da ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilirim.	%22,7	%39,1	%18,9	%15	%4,3
22. Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim.	%53,6	%28,8	%11,6	%3,9	%2,1
23. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	%44,2	%32,6	%12,4	%8,2	%2,6
24. Kitapta yer alan dinleme parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	%31,3	%29,2	%22,7	%10,7	%6
25. Kitapta yer alan dinleme parçaları okuduğum bölümün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	%35,6	%26,6	%23,2	%9,9	%4,7
26. Kitapta yer alan dinleme parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmemde bana yardımcı olmaktadır.	%30,5	%36,1	%22,3	%6,9	%4,3
27. Kitapta yer alan dinleme parçaları günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%14,2	%30	%25,8	%22,3	%7,7
28. Dersin programında dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmaktadır.	%39,1	%29,2	%17,2	%9,9	%4,7
29. Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	%56,2	%22,3	%12,9	%4,7	%3,9

Tablo 8'in devamı

30. Dinleme becerimi geliştirebilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.	%69,1	%15,5	%9,9	%3,9	%1,7
31. Dersin programında dinleme dersinde öğrendiğimiz kalıpları pekiştirmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	%41,2	%21	%19,3	%9,4	%9
32. Uygulanan sınavlardaki sorular dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%52,8	%25,8	%13,7	%4,7	%3
33. Uygulanan sınavlarda dinleme becerisini ölçmeye yönelik bölümler vardır.	%50,6	%28,8	%12,4	%4,7	%3,4
34. Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular dersteki konulardan daha farklı olmamaktadır.	%7,7	%3,9	%16,3	%23,2	%48,9

Anket formlarında yer alan 19.-34. maddelerde programın dinleme becerisini kazandırması ve geliştirmesine ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Madde 19, 20, 21, 22 ve 23'te dinleme becerisinin hedeflerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Madde 19'da geçen "Öğrenciler kendileriyle ya da yakın çevreleriyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilir" ifadesi için öğretim elemanlarının %9,4'ü hiç yansıtıyor, %40,6'sı az yansıtıyor, %40,6'sı biraz yansıtıyor ve %9,4'ü çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, "Benimle ve yakın çevremle ilgili bildiğim kelimeleri ve temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilirim" ifadesi için öğrencilerin görüşleri %10,3 hiç yansıtıyor, %25,8 az yansıtıyor, %29,2 biraz yansıtıyor, %23,2 çok yansıtıyor ve %11,6 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım göstermiştir. Madde 20 "Öğrenciler ilgilerini çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilir" için öğretim elemanlarının %12,5'i hiç yansıtıyor, %46,9'u az yansıtıyor, %37,5'i biraz yansıtıyor ve 3,1'i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve hiçbir öğretim elemanı tam yansıtıyor cevabını vermemiştir. Öte yandan "İlgimi çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilirim" ifadesi için öğrencilerin %12,4'ü hiç yansıtıyor, %34,3'ü az yansıtıyor, %30,5'i biraz yansıtıyor, %15'i çok yansıtıyor ve %7,7'si tam yansıtıyor şeklinde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu durum aynı zamanda anlamlı bir farklılık olarak kabul edilmektedir. Madde 21 "Öğrenciler güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularla ilgili radyo ve televizyon

programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve anlaşılır olduğunda anlayabilir” için öğretim elemanlarının %43,8’i hiç yansıtıyor, %28,1’i az yansıtıyor, %25’i biraz yansıtıyor ve %3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “Güncel olaylar ya da ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilirim” maddesi için öğrencilerin %22,7’si hiç yansıtıyor, %39,1’i az yansıtıyor, %18,9’u biraz yansıtıyor, %15’i çok yansıtıyor ve %4,3’ü tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Bu oranlar anlamlı farklılık yaratacak derecededir. Madde 22 “Öğrenciler güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir” ifadesi için Öğretim elemanlarının 71,9’u hiç yansıtıyor, %15,6’sı az yansıtıyor, %9,4’ü biraz yansıtıyor ve %3,1’i çok yansıtıyor görüşünderken, öğrenciler “Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim” ifadesi için %53’6 hiç yansıtıyor, %28,8 az yansıtıyor, %11,6 biraz yansıtıyor, %3,9 çok yansıtıyor ve %2,1 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dinleme becerisinin hedeflerine ilişkin son ifade olan madde 23 “Öğrenciler televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir” için öğretim elemanlarının görüşleri %59,4 hiç yansıtıyor, %25 az yansıtıyor, %12,5 biraz yansıtıyor, %3,1 çok yansıtıyor şeklinde dağılım gösterirken, “Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim” ifadesi için öğrencilerin %44,2’si hiç yansıtıyor, %32,6’sı az yansıtıyor, %12,4’ü biraz yansıtıyor, %8,2’si çok yansıtıyor ve %2,6’sı tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye verilen cevaplar arasında da istatistiki açıdan anlamlı fark vardır.

Madde 24-27 dinleme becerisinin içeriğine ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. İçeriğe ilişkin ilk ifade madde 24 “Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur” için öğretim elemanlarının %9,4’ü hiç yansıtıyor, %43,8’i az yansıtıyor, %40,6’sı biraz yansıtıyor ve %6,3’ü çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “Kitapta yer alan dinleme parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur” maddesi için öğrencilerin %31,3’ü hiç yansıtıyor, %29,2’si az yansıtıyor, %22,7’si biraz yansıtıyor, %10,7’si çok yansıtıyor ve %6’sı tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin okuduğu bölümün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir” ifadesini içeren 25. maddeye öğretim elemanlarının %31,32’ü hiç yansıtıyor, %34,4’ü az yansıtıyor, %31,3’ü biraz yansıtıyor ve sadece %3,1’i tam yansıtıyor derken, çok yansıtıyor şeklinde görüş bildiren öğretim elemanına

rastlanmamıştır. Aynı madde için öğrencilerin görüşleri ise %35,6 hiç yansıtıyor, %26,6 az yansıtıyor, %22,3 biraz yansıtıyor, %9,9 çok yansıtıyor ve %4,7 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. Madde 26 “Kitapta yer alan dinleme parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır” için öğretim elemanlarının %21,9’u hiç yansıtıyor, %43,8’i az yansıtıyor ve %34,4’ü biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, hiçbir öğretim elemanı çok yansıtıyor ve tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmemiştir. Madde 26 için öğrencilerin ise %30,5’i hiç yansıtıyor, %36,1’i az yansıtıyor, %22,3’ü biraz yansıtıyor, %6,9’u çok yansıtıyor ve %7,7’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Kitapta yer alan dinleme parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır” ifadesini içeren madde 27 için öğretim elemanlarının %6,3’ü hiç yansıtıyor, %40,6’sı az yansıtıyor, %43,8’i biraz yansıtıyor, %6,3’ü çok yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, aynı madde için öğrencilerin %14,2’si hiç yansıtıyor, %30’u az yansıtıyor, %25,8’i biraz yansıtıyor, %22,3’ü çok yansıtıyor ve %7,7’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir.

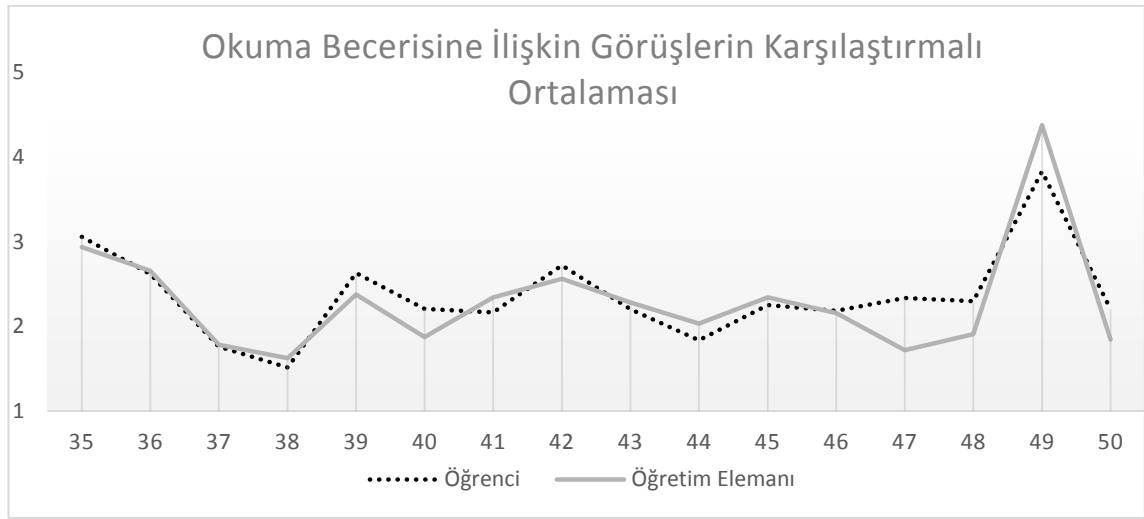
Madde 28-31 dinleme becerisinin öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. “Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır” ifadesini içeren 28. madde için öğretim elemanlarının %18’8’i hiç yansıtıyor, %53,1 az yansıtıyor ve %28,1 biraz yansıtıyor derken. Hiçbiri çok yansıtıyor ve tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmemişlerdir. Aynı madde için öğrencilerin %39,1’i hiç yansıtıyor, %29,2’si az yansıtıyor, %17,2’si biraz yansıtıyor, %9,9’u çok yansıtıyor ve %4,7’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 29 “Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır” için öğretim elemanı görüşleri %28,1 hiç yansıtıyor, %56,3 az yansıtıyor ve %15,6 biraz yansıtıyor şeklinde dağılım göstermesine rağmen hiçbir öğretim elemanı mevcut durumun bu ifadeyi çok ve tam yansıttığını belirtmemiştir. Öğrenme-Öğretme etkinliklerine ilişkin bir diğer ifade olan madde 30 “Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir” için öğretim elemanlarının %62,5’i hiç yansıtıyor, %25’i az yansıtıyor ve %12,5’si biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve öğretim elemanlarının hiçbirinden çok yansıtıyor veya tam yansıtıyor şeklinde bir görüş belirtilmemiştir. Aynı madde için öğrenci görüşleri %69,1 hiç yansıtıyor, %15,5 az yansıtıyor, %9,9 biraz yansıtıyor, %3,9 çok yansıtıyor ve %1,7 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım

göstermiştir. Madde 31 “Programda öğrencilerin dinleme dersinde öğrendikleri kalıpları pekiştirmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir” için öğretim elemanlarının görüşleri %62,5 hiç yansıtıyor, %28,1 az yansıtıyor ve %9,4 biraz yansıtıyor şeklinde dağılım gösterirken, “Dersin programında dinleme dersinde öğrendiğimiz kalıpları pekiştirmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir” ifadesine ilişkin öğrencilerin %41,2’si hiç yansıtıyor, %2’i az yansıtıyor, %19,3’ü biraz yansıtıyor, %9,4’ü çok yansıtıyor ve %9’u tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu cevaplar karşılaştırıldığında istatistiki bakımdan anlamlı fark ortaya koymaktadır.

Madde 32, 33 ve 34 dinleme becerisinin sınama durumlarına ilişkin ifadeleri içermektedir ve bu üç maddeye verilen cevapların t-testi analizi ile karşılaştırılmasının ardından istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır. “Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir” ifadesinden oluşan madde 32’ye ilişkin öğretim elemanlarının %87,5’i hiç yansıtıyor, %9,4’ü az yansıtıyor ve %3,1’i biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, bu maddeye dair öğrenci görüşleri %52,8 hiç yansıtıyor, %25,8 az yansıtıyor, %13,7 biraz yansıtıyor, %4,7 çok yansıtıyor ve %3 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım göstermektedir. Madde 33 “Uygulanan sınavlarda dinleme becerisini ölçmeye yönelik bölümler vardır” için öğretim elemanlarının %87,5’i hiç yansıtıyor, %28,1’i az yansıtıyor ve %9,4’ü biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken aynı maddeye dair öğrencilerin %50,6’sı hiç yansıtıyor, %28,8’i az yansıtıyor, %12,4’ü biraz yansıtıyor, %4,7’si çok yansıtıyor ve %3,4’ü tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular dersteki konulardan farklı olmamaktadır” ifadesini içeren madde 34 için öğretim elemanlarının %6,3’ü hiç yansıtıyor, %3,1’i biraz yansıtıyor, %6,3’ü çok yansıtıyor ve %8,4’ü tam yansıtıyor şeklindeyken aynı maddeye dair öğrenci görüşleri %7,7 hiç yansıtıyor, %3,9 az yansıtıyor, %16,3 biraz yansıtıyor, %23,2 çok yansıtıyor ve % 48,9 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir.

Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Şekil 4’deki grafik öğretim elemanları ve öğrencilerin programın okuma becerisine ilişkin görüşlerinin karşılıklı dağılımını göstermektedir.



Şekil 4: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Okuma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği

Tablo 9 öğretmen elemanlarının programın okuma becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdelik dağılımını göstermektedir.

Tablo 9: Okuma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular

Okuma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri					
	Hiç yansıtmıyor	Az yansıtmıyor	Biraz yansıtmıyor	Çok yansıtmıyor	Tam yansıtmıyor
35. Öğrenciler İngilizce kullanılarak yazılan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.	%3,1	%21,9	%56,3	%15,6	%3,1
36. Öğrenciler gelecekteki meslekleri ile ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.	%6,3	%31,3	%56,3	%3,1	%3,1
37. Öğrenciler güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup anlayabilir.	%53,1	%21,9	%21,9	%0	%3,1
38. Öğrenciler uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve teknik bilgileri anlayabilir.	%56,3	%31,3	%9,4	%0	%3,1

Tablo 9'un devamı

39. Ders kitabında yer alan okuma parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	%3,1	%62,5	%31,3	%0	%3,1
40. Ders kitabında yer alan okuma parçaları öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir.	%37,5	%43,8	%12,5	%6,3	%0
41. Ders kitabında yer alan okuma parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	%9,4	%46,9	%43,8	%0	%0
42. Ders kitabında yer alan okuma parçaları günlük yaşamda sık karşılaşılan kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%3,1	%46,9	%43,8	%3,1	%3,1
43. Derslerde okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	%18,8	%37,5	%40,6	%3,1	%0
44. Derslerde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.	%25	%46,9	%28,1	%0	%0
45. Dersin programında okuma becerisine yönelik yeterli alıştırmalar bulunmaktadır.	%12,5	%43,8	%40,6	%3,1	%0
46. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme stratejilerine yeterince yer verilmektedir.	%21,9	%43,8	%31,3	%3,1	%0
47. Programda okuma dersinde işlenen konuları öğrencilerin tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	%37,5	%56,3	%3,1	%3,1	%0
48. Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%31,3	%53,1	%9,4	%6,3	%0
49. Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenenden daha zor değildir.	%0	%3,1	%6,3	%40,6	%50
50. Sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	%40,6	%43,8	%6,3	%9,4	%0

Tablo 10 öğrencilerin programın okuma becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdelik dağılımını göstermektedir.

Tablo 10: Okuma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Okuma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri					
Anket Maddeleri:	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
35.İngilizce yazılmış olan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	%10,7	%22,7	3%1,8	%19,7	%15
36.Gelecekteki mesleğim ile ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilirim.	%18	%35,6	%22,3	%14,6	%9,4
37.Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilirim.	%48,9	%33	%12,9	%3,4	%1,7
38.Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve teknik bilgileri anlayabilirim.	%66,1	%21,9	%8,2	%2,1	%1,7
39.Ders kitabında yer alan okuma parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	%19,7	%29,2	%29,6	%11,2	%10,3
40.Ders kitabında yer alan okuma parçaları okuduğum bölümün ihtiyacına cevap verecek niteliktedir.	%35,2	%28,3	%22,7	%8,2	%5,6
41.Ders kitabında yer alan okuma parçaları hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.	%34,3	%32,6	%20,6	%7,3	%5,2
42.Ders kitabında yer alan okuma parçaları günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%18	%27,9	%27,5	%17,2	%9,4
43.Derslerde okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	%35,6	%27,9	%22,3	%9	%5,2
44.Derslerde okuma becerimin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.	%52,8	%22,7	%16,3	%4,3	%3,9
45.Dersin programında okuma becerisine yönelik yeterli alıştırma bulunmaktadır.	%33	%29,6	%21	%11,6	%4,7

Tablo 10'un devamı

46.Okuma becerimi geliştirebileceğim nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.	%32,2	%35,6	%18	%9,9	%4,3
47.Derslerde okuma becerimi geliştirecek ve bilgilerimi tekrar etmemi sağlayacak ödevler verilmektedir.	%32,6	%27,9	%19,3	%13,7	%6,4
48.Uygulanan sınavlardaki sorular okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%30,9	%28,8	%24,9	%10,7	%4,7
49.Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor değildir.	%5,6	%9,9	%15,9	%33,5	%35,2
50.Sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	%36,1	%27,9	%21,9	%8,2	%6

Anket formlarının 35-50 numaralı maddeleri dersin okuma becerisinin hedeflerine, içeriğine, öğrenme-öğretme durumlarına ve sınama durumlarına ilişkin ifadeleri kapsamaktadır.

Madde 35-38 okuma becerisinin hedeflerine ilişkin ifadeleri içermektedir. “Öğrenciler İngilizce kullanılarak yazılan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir” ifadesinden oluşan madde 35 için öğretim elemanlarının %3,1’i hiç yansıtmıyor, %21,9’u az yansıtıyor, %56,3’ü biraz yansıtıyor, %15,6’sı çok yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenciler ise “İngilizce yazılmış olan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim” ifadesi için %10,7 hiç yansıtmıyor, %22,7 az yansıtıyor, %31,8 biraz yansıtıyor, %19,7 çok yansıtıyor ve %15 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Öğrenciler gelecekteki meslekleri ile ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir” maddesine öğretim elemanlarının %6,3’ü hiç yansıtmıyor, %31,3’ü az yansıtıyor, %56,3’ü biraz yansıtıyor, %3,1’i çok yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor şeklinde görüşlerini belirtirken, öğrenciler “Gelecekteki mesleğim ile ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilirim” ifadesi için öğrenci görüşleri %18 hiç yansıtmıyor, %35,6 az yansıtıyor, %22,3 biraz yansıtıyor, %14,6 çok yansıtıyor ve %9,4 tam yansıtıyor şeklinde dağılım

göstermektedir. Madde 37”Öğrenciler güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup anlayabilir” için öğretim elemanlarının %53,1’i hiç yansıtıyor, %21,9’u az yansıtıyor, %21,9’u biraz yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor şekilde görüş bildirmiş ve çok yansıtıyor diyen öğretim elemanı çıkmamıştır. “Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilirim” maddesine öğrenciler ise %48,9 hiç yansıtıyor, %33 az yansıtıyor, %12,9 biraz yansıtıyor, %3,4 çok yansıtıyor ve %1,7 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okuma becerisinin hedeflerine ilişkin son madde “Öğrenciler uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve teknik bilgileri anlayabilir” için öğretim elemanları %56,3 hiç yansıtıyor, %31,3 az yansıtıyor, %9,4 biraz yansıtıyor ve %3,1 tam yansıtıyor diye görüş bildirirken, çok yansıtıyor şeklinde görüş bildiren öğretim elemanı olmamıştır. Aynı madde için öğrencilerin görüşleri ise %66,1 hiç yansıtıyor, %21,9 az yansıtıyor, %8,2 biraz yansıtıyor, %2,1 çok yansıtıyor ve %1,7 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım göstermektedir.

Madde 39-42 programın okuma becerisinin içeriği ile ilgilidir. “Ders kitabında yer alan okuma parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur” maddesi için öğretim elemanlarının %3,1’i hiç yansıtıyor, %62,5’i az yansıtıyor, %31,3’ü biraz yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor derken çok yansıtıyor şeklinde görüş bildiren öğretim elemanı yoktur. Aynı maddeye dair öğrenci görüşleri ise %19,7 hiç yansıtıyor, %29,2 az yansıtıyor, %29,6 biraz yansıtıyor, %11,2 çok yansıtıyor ve %10,3 tam yansıtıyor şeklindedir. Madde 40 “Ders kitabında yer alan okuma parçaları öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir” ifadesi için öğretim elemanlarının görüşleri %37,5 hiç yansıtıyor, %43,8 az yansıtıyor, %12,5 biraz yansıtıyor, %6,3 çok yansıtıyor şeklinde dağılım gösterirken, hiçbir öğretim elemanı bu ifade için tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmemiştir. Aynı maddeye öğrencilerin %35,2’si hiç yansıtıyor, %28,3’ü az yansıtıyor, %22,7’si biraz yansıtıyor, %8,2 çok yansıtıyor ve %5,6 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Ders kitabında yer alan okuma parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır” ifadesinden oluşan madde 41’e ilişkin öğretim elemanı görüşleri %9,4 hiç yansıtıyor, %46,9 az yansıtıyor, %43,8 biraz yansıtıyor şeklindeyken, çok yansıtıyor veya tam yansıtıyor diyen öğretim elemanı bulunmamaktadır. “Ders kitabında yer alan okuma parçaları hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır” maddesine öğrencilerin ise %34,3’ü hiç yansıtıyor, %32,6’sı az yansıtıyor, %20,6’sı biraz

yansıtıyor, %7,3'ü çok yansıtıyor ve %5,2'si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okuma becerisinin içeriğine ilişkin son ifadeyi barından madde 42 “Ders kitabında yer alan okuma parçaları günlük yaşamda sık karşılaşılan kalıpları ve ifadeleri içermektedir” için öğretim elemanlarının %3,1'i hiç yansıtıyor, %46,9'u az yansıtıyor, %43,8'i biraz yansıtıyor, %3,1'i çok yansıtıyor ve %3,1'i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aynı maddeye dair öğrenci görüşleri %18 hiç yansıtıyor, %27,9 az yansıtıyor, %27,5 biraz yansıtıyor, %17,2 çok yansıtıyor ve %9,4 tam yansıtıyor şeklindedir.

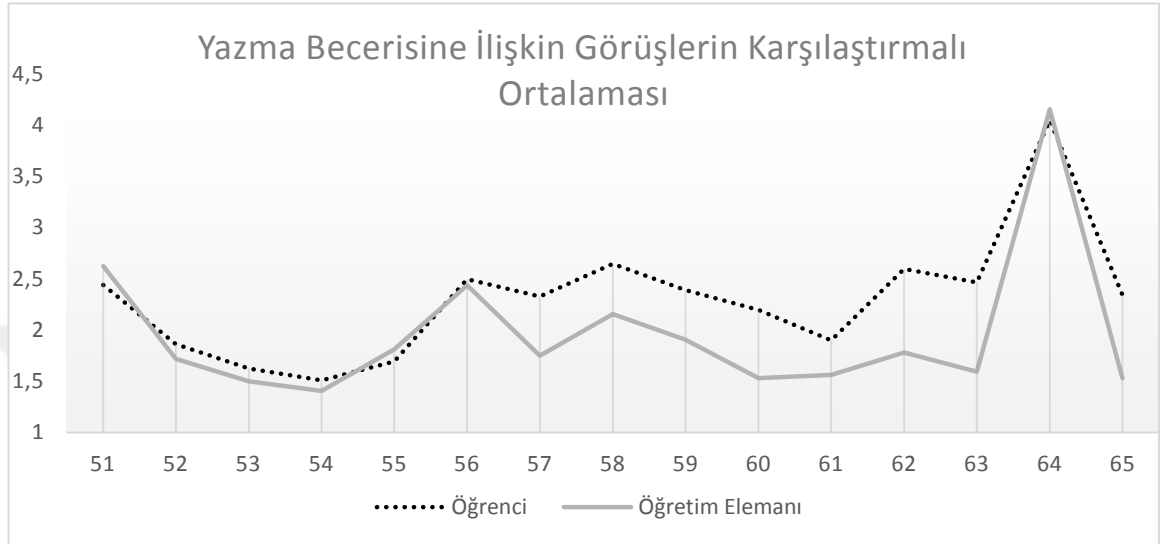
Madde 43-47 okuma becerisinin öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. “Derslerde okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır” ifadesinden oluşan madde 43 için öğretim elemanlarının %18,8'i hiç yansıtıyor, 37,5'i az yansıtıyor, %40,6'sı biraz yansıtıyor ve %3,1'i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, tam yansıtıyor diyen öğretim elemanı yoktur. Aynı maddeye dair öğrenci görüşleri ise %35,6 hiç yansıtıyor, %27,9 az yansıtıyor, %22,3 biraz yansıtıyor, %9,9 çok yansıtıyor ve %5,2 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. Madde 44 “Derslerde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır” için öğretim elemanları %25 hiç yansıtıyor, %46,9 az yansıtıyor, %28,1 biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, çok yansıtıyor veya tam yansıtıyor şeklinde görüşe sahip öğretim elemanı bulunmamaktadır. Aynı madde için öğrenciler ise %52,8 hiç yansıtıyor, %22,7 az yansıtıyor, %16,3 biraz yansıtıyor, %4,3 çok yansıtıyor %3,9 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Dersin programında okuma becerisine yönelik yeterli alıştırma bulunmaktadır” ifadesini içeren madde 45 için öğretim elemanları %12,5 hiç yansıtıyor, %43,8 az yansıtıyor, %40,6 biraz yansıtıyor ve %3,1 çok yansıtıyor görüşünderken, tam yansıtıyor görüşünde öğretim elemanı bulunmamaktadır. Bu maddeye dair öğrenci görüşleri ise %33 hiç yansıtıyor, %29,6 az yansıtıyor, %21 biraz yansıtıyor, %11,6 çok yansıtıyor ve %4,7 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. Öğretim elemanları “Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretim-öğrenme stratejilerine yeterince yer verilmektedir” maddesi için %21,9 hiç yansıtıyor, %43,8 az yansıtıyor, %31,3 biraz yansıtıyor ve %3,1 çok yansıtıyor düşüncesine sahipken, tam yansıtıyor görüşünde öğretim elemanı bulunmamaktadır. Öğrenciler ise “Okuma becerimi geliştirebileceğim nitelikte öğretim-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir” maddesine dair %32,2 hiç

yansıtıyor, %35,6 az yansıtıyor, %18 biraz yansıtıyor, %9,9 çok yansıtıyor ve %4,3 tam yansıtıyor görüşünü taşımaktadırlar. Okuma becerisinin öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin son ifade madde 47 “Programda okuma dersinde işlenen konuları öğrencilerin tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir” için öğretim elemanlarının %37,5’i hiç yansıtıyor, %56,3’ü az yansıtıyor, %3,1’i biraz yansıtıyor ve %3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, tam yansıtıyor görüşünde öğretim elemanı bulunmamaktadır. “Derslerde okuma becerimi geliştirecek ve bilgilerimi tekrar etmemi sağlayacak ödevler verilmektedir” maddesine dair öğrenci görüşleri ise %32,6 hiç yansıtıyor, %27,9 az yansıtıyor, %19,3 biraz yansıtıyor, %13,7 çok yansıtıyor ve %6,4 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermiştir. Ayrıca bu maddeye verilen cevaplar karşılaştırıldığında istatistiki açıdan anlamlı fark saptanmıştır.

Anket formlarında yer alan 48.,49. Ve 50. maddeler okuma becerisinin sınama durumlarına ilişkin ifadelerden oluşmaktadır ve bu maddelere verilen cevapların t-testi analizinin ardından anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. “Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir” ifadesinden oluşan madde 48 için öğretim elemanlarının %31,3 hiç yansıtıyor, %53,1’i az yansıtıyor, %9,4’ü biraz yansıtıyor ve %6,3’ü çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve tam yansıtıyor görüşünde öğretim elemanına rastlanmamıştır. “Uygulanan sınavlardaki sorular okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir” maddesine dair öğrencilerin görüşleri ise %30,9 hiç yansıtıyor, %28,8 az yansıtıyor, %24,9 biraz yansıtıyor, %10,7 çok yansıtıyor ve %4,7 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım göstermiştir. Madde 49 “Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenenden daha zor değildir” için öğretim elemanlarının %3,1’i az yansıtıyor, %6,3’ü biraz yansıtıyor, %40,6’sı çok yansıtıyor ve %50’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve hiç yansıtıyor görüşünde öğretim elemanına rastlanmamıştır. Aynı madde için öğrencilerin ise %5,6’sı hiç yansıtıyor, %9,9’u az yansıtıyor, %15,9’u biraz yansıtıyor, %33,5’i çok yansıtıyor ve %35,2’si tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okuma becerisinin sınama durumlarına ilişkin son ifadeyi içeren madde 50 “Sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir” için öğretim elemanı görüşleri %3,1 hiç yansıtıyor, %46,9 az yansıtıyor, %43,8 biraz yansıtıyor, %3,1 çok yansıtıyor ve %3,1 tam yansıtıyor şeklinde dağılım gösterirken, aynı madde için öğrenciler ise %36,1 hiç yansıtıyor, %27,9 az yansıtıyor, %21,9 biraz yansıtıyor, %8,2 çok yansıtıyor ve %6 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Şekil 5'deki grafik öğretim elemanları ve öğrencilerin programın yazma becerisine ilişkin görüşlerinin karşılıklı dağılımını göstermektedir.



Şekil 5: Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Programın Yazma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği

Tablo 11 öğretim elemanlarının programın yazma becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere yüzdelerle dağılımını göstermektedir.

Tablo 11: Yazma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular

Yazma Becerisine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri					
Anket Maddeleri:	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
51. Öğrenciler İngilizceyi kullanarak, kişisel bilgi formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilir.	%3,1	%53,1	%25	%15,6	%3,1
52. Öğrenciler ilgi alanlarına giren çeşitli konularda anlaşılır metinler yazabilir.	%43,8	%43,8	%9,4	%3,1	%0
53. Öğrenciler belirli bir görüşe destek vererek ya da karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenleri ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir.	%65,6	%25	%6,3	%0	%3,1

Tablo 11'in devamı

54. Öğrenciler fikirleri ve görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilir.	%71,9	%21,9	%3,1	%0	%3,1
55. Öğrenciler okudukları bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazabilirler.	%37,5	%50	%9,4	%0	%3,1
56. Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular, öğrencilerin düzeylerine uygundur.	%12,5	%43,8	%34,4	%6,3	%3,1
57. Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	%46,9	%34,4	%15,6	%3,1	%0
58. Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%18,8	%50	%28,1	%3,1	%0
59. Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	%28,1	%56,3	%12,5	%3,1	%0
60. Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli öğretim-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)	%62,5	%25	%9,4	%3,1	%0
61. Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	%56,3	%31,3	%12,5	%0	%0
62. Öğrencilerin yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	%40,6	%46,9	%6,3	%6,3	%0
63. Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%65,6	%12,5	%18,8	%3,1	%0
64. Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmamaktadır.	%9,4	%0	%9,4	%28,1	%53,1
65. Sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	%62,5	%25	%9,4	%3,1	%0

Tablo 12, öğrencilerin programın yazma becerisine ilişkin görüşlerinin maddelere göre yüzdelik dağılımını göstermektedir.

Tablo 12: Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Yazma Becerisine İlişkin Öğrenci Görüşleri					
Anket Maddeleri	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
51. İngilizce kullanarak kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilirim.	%19,7	%39,5	%23,2	%12	%5,6
52. İlgi alanıma giren çeşitli konularda anlaşılır metinler yazabilirim.	%47,2	%30,9	%12,9	%6,4	%2,6
53. Belirli bir görüşe destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim.	%57,9	%29,2	%7,3	%3,4	%2,1
54. Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabileceğim metinler yazabilirim.	%67,8	%20,2	%7,3	%2,6	%2,1
55. Okuduğum bir metni kendi ifadelerimle yeniden yazabilirim.	%51,5	%33	%11,2	%3	%1,3
56. Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular seviyeme uygundur.	25,3%	%27	%27,5	%12,9	%7,3
57. Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular okuduğum bölümün ihtiyacına cevap verecek niteliktedir.	%30	%30,5	%21,9	%11,6	%6
58. Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	%19,7	%30,5	%23,2	%18,5	%8,2
59. Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	%29,2	%30,9	%18,5	%14,6	%6,9
60. Derslerde yazma becerimi geliştirebileceğim çeşitli öğretme-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)	%39,5	%23,2	%19,7	%13,3	%4,3

Tablo 12'nin devamı

61. Derslerde yazma becerisinin geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	%49,4	%26,2	%13,3	%7,3	%3,9
62. Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	%27,9	%23,2	%21	%17,2	%10,7
63. Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	%29,6	%25,3	%23,2	%12,4	%9,4
64. Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmamaktadır.	%4,7	%8,2	%12,4	%27	%47,6
65. Sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	%33	%26,6	%22,7	%8,2	%9,4

Anket formlarında yer alan 51-65 maddeler programın yazma becerisine ilişkim maddelerden oluşmaktadır. Madde 51-55 yazma becerisinin hedeflerine ilişkin ifadeleri içermektedir. “Öğrenciler İngilizceyi kullanarak, kişisel bilgi formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilir” maddesi için öğretim elemanlarının %3,1’i hiç yansıtıyor, %53,1’i az yansıtıyor, %25’i biraz yansıtıyor, %15,6’sı çok yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, “İngilizce kullanarak kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilirim” ifadesine öğrenciler %19,7 hiç yansıtıyor, %39,5 az yansıtıyor, %23,2 biraz yansıtıyor, %12 çok yansıtıyor ve %5,6 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 52 “Öğrenciler ilgi alanlarına giren çeşitli konularda anlaşılır metinler yazabilir” için öğretim elemanlarının görüşleri %43,8 hiç yansıtıyor, %43,8 az yansıtıyor, %9,4 biraz yansıtıyor, %3,1 çok yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. “İlgi alanıma giren çeşitli konularda anlaşılır metinler yazabilirim” maddesine dair öğrencilerin görüşleri ise %47,2 hiç yansıtıyor, %30,9 az yansıtıyor, %12,9 biraz yansıtıyor, %6,4 çok yansıtıyor, %2,6 tam yansıtıyor şeklindedir. “Öğrenciler belirli bir görüşe destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir” ifadesinden oluşan madde 53 için öğretim elemanlarının %65’6’sı hiç yansıtıyor, %25’i az yansıtıyor, %6,3’ü biraz yansıtıyor ve %3,1 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, çok yansıtıyor görüşünde olan öğretim elemanı bulunmamaktadır. “Belirli bir görüşe destek

vererek ya da karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim” ifadesi için öğrenciler ise %57,9 hiç yansıtıyor, %29,2 az yansıtıyor, %7,3 biraz yansıtıyor, %3,4 çok yansıtıyor ve %2,1 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 54 “Öğrenciler fikirleri ve görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilir” için öğretim elemanlarının %71,9’u hiç yansıtıyor, %21,9’u az yansıtıyor, %3,1’i biraz yansıtıyor, %3,1’i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabileceğim metinler yazabilirim” ifadesi için öğrenciler ise %67,8 hiç yansıtıyor, %20,2 az yansıtıyor, %7,3 biraz yansıtıyor, %2,6 çok yansıtıyor ve %2,1 tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Konuşma becerisinin hedeflerine ilişkin anket formlarındaki son madde “Öğrenciler okudukları bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazabilirler” için öğretim elemanlarının %37,5’i hiç yansıtıyor, %50’si az yansıtıyor, %9,4’ü biraz yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor görüşünderken, çok yansıtıyor görüşünde olan öğretim elemanı bulunmamaktadır. “Okuduğum bir metni kendi ifadelerimle yeniden yazabilirim” ifadesine dair öğrenci görüşleri ise %51,5 hiç yansıtıyor, %33 az yansıtıyor, %11,2 biraz yansıtıyor, %3 çok yansıtıyor ve %1,3 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir.

Madde 56, 57 ve 58 ise yazma becerisinin içeriğine ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Madde 56 “Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular, öğrencilerin düzeylerine uygundur” için öğretim elemanlarının %12,5’i hiç yansıtıyor, %43,8’i az yansıtıyor, %34,4’ü biraz yansıtıyor, %6,3’ü çok yansıtıyor ve %3,1’i tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirirken, öğrencilerin “Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular seviyeme uygundur” maddesi için görüşleri %25,3 hiç yansıtıyor, %27 az yansıtıyor, %27,5 biraz yansıtıyor, %12,9 çok yansıtıyor ve %7,3 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. “Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir” maddesi için öğretim elemanları %46,9 hiç yansıtıyor, %34,4 az yansıtıyor, %15,6 biraz yansıtıyor, %3,1 çok yansıtıyor görüşünderken, tam yansıtıyor görüşünde olan öğretim elemanı bulunmamaktadır. Bu durum istatistiki açıdan anlamlı farklılık da yaratmaktadır. “Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular okuduğum bölümün ihtiyacına cevap verecek niteliktedir” maddesine öğrencilerin %30 hiç yansıtıyor, %30,5 az yansıtıyor, %21,9 biraz yansıtıyor, %11,6 çok yansıtıyor ve %6 tam yansıtıyor şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Yazma becerisinin içeriğine ilişkin son madde “Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir” için öğretim elemanı görüşleri %18,8 hiç yansıtıyor, %50 az yansıtıyor, %28,1 biraz yansıtıyor ve % 3,1 çok yansıtıyor şeklinde bir dağılım gösterirken, aynı madde için öğrencilerin görüşleri %19,7 hiç yansıtıyor, %30,5 az yansıtıyor, %23,2 biraz yansıtıyor, %18,5 çok yansıtıyor ve %8,2 tam yansıtıyor şeklindedir. Bu cevaplar istatistiki olarak karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark saptanmıştır.

Madde 59-62 yazma becerisinin öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin ifadelerden oluşmaktadır ve bu maddelere verilen cevaplar t-testi ile analiz edildiğinde aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklar saptanmıştır. “Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır” maddesine öğretim elemanlarının %28,1’i hiç yansıtıyor, %56,3’ü az yansıtıyor, %12,5’i biraz yansıtıyor, %3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmekte ve hiçbir öğretim elemanı tam yansıtıyor görüşünü taşımamaktadır. Aynı madde için öğrencilerin %29,2’si hiç yansıtıyor, %30,9’u az yansıtıyor, %18,5’i biraz yansıtıyor, %14,6’sı çok yansıtıyor ve %6,9’u tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 60 “Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli öğretim-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır” ifadesi için öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar %62,5 hiç yansıtıyor, %25 az yansıtıyor, %9,4 biraz yansıtıyor ve %3,1 çok yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir ve tam yansıtıyor şeklinde görüş bildiren öğretim elemanı bulunmamaktadır. “Derslerde yazma becerimi geliştirebileceğim çeşitli öğretim-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır” maddesine dair öğrencilerin görüşleri ise %39,5 hiç yansıtıyor, %23,2 az yansıtıyor, %19,7 biraz yansıtıyor, %13,3 çok yansıtıyor ve %4,3 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. Yazma becerisinin öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin bir diğer ifade madde 61’de yer almaktadır. “Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır” ifadesinden oluşan bu maddeye dair öğretim elemanlarının %56,3’ü hiç yansıtıyor, %31,3’ü az yansıtıyor, %12,5’i biraz yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve çok yansıtıyor ve tam yansıtıyor görüşünde hiçbir öğretim elemanına rastlanmamıştır. Aynı maddeye ilişkin öğrenci görüşleri ise %49,4 hiç yansıtıyor, %26,2 az yansıtıyor, %13,3 biraz yansıtıyor, %7,3 çok yansıtıyor ve %3,9 tam yansıtıyor şeklinde dağılım göstermektedir. Yazma becerisinin öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin son ifade madde 62 “Öğrencilerin yazma dersinde işlenen

konuları tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir” için öğretim elemanlarının %40,6’sı hiç yansıtıyor, %46,9’u az yansıtıyor, %6,3’ü biraz yansıtıyor ve %6,3’ü çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve tam yansıtıyor görüşünde öğretim elemanına rastlanmamıştır. “Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir” maddesine dair öğrencilerin görüşleri ise %27,9 hiç yansıtıyor, %23,2 az yansıtıyor, %21 biraz yansıtıyor, %17,2 çok yansıtıyor ve %10,7 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım göstermektedir.

Madde 63, 64 ve 65 programın yazma becerisinin sınama durumlarına ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. “Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir” ifadesinden oluşan madde 63 için öğretim elemanlarının %65,6 hiç yansıtıyor, %12,5 az yansıtıyor, %18,8 biraz yansıtıyor ve %3,1 çok yansıtıyor görüşünderken, aynı maddeye dair öğrenci görüşleri %29,6 hiç yansıtıyor, %25,3 az yansıtıyor, %23,2 biraz yansıtıyor, %12,4 çok yansıtıyor ve %9,4 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım göstermektedir. Bu maddeye verilen cevaplar arasında fark saptanmıştır. Madde 64 “Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmamaktadır” için öğretim elemanlarının görüşleri %9,4’ü hiç yansıtıyor, %9,4’ü biraz yansıtıyor, %28,1 çok yansıtıyor ve %53,1 tam yansıtıyor şeklinde bir dağılım gösterirken, az yansıtıyor şeklinde görüş bildiren öğretim elemanı bulunmamaktadır. Aynı madde için öğrencilerin %4,7’si hiç yansıtıyor, %8,2’si az yansıtıyor, %12,4’ü biraz yansıtıyor, %27’si çok yansıtıyor ve %47,6’sı tam yansıtıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazma becerisinin sınama durumlarına ilişkin son ifade madde 65 “Sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir” için öğretim elemanlarının %62,5’i hiç yansıtıyor, %25’i az yansıtıyor, %9,4’ü biraz yansıtıyor ve %3,1’i çok yansıtıyor şeklinde görüş bildirmiş ve tam yansıtıyor görüşünü bildiren öğretim elemanına rastlanmamıştır. Aynı maddeye dair öğrencilerin %33’ü hiç yansıtıyor, %26,6’sı az yansıtıyor, %27,7’si biraz yansıtıyor, %8,2’si çok yansıtıyor ve %9,4’ü tam yansıtıyor görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu maddeye verilen cevaplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

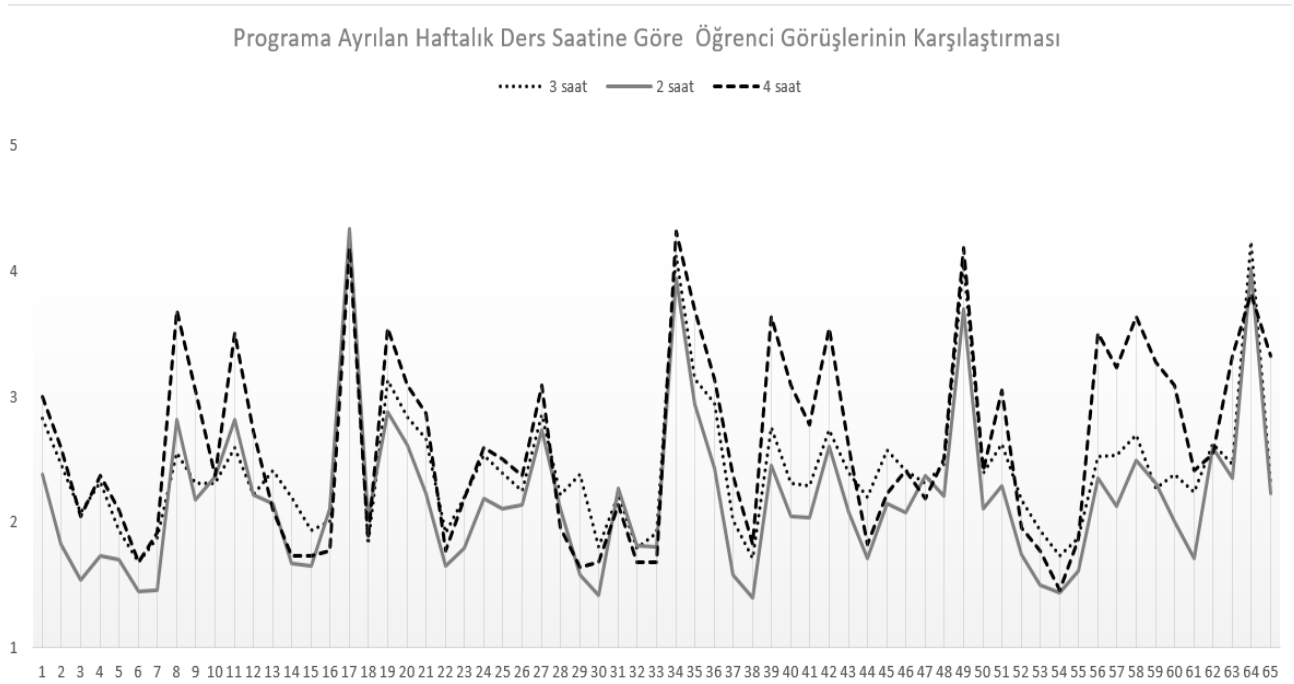
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve sınama durumlarına ilişkin alınan haftalık ders saati ile

öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Ders Süresi ve Programın Geneline İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Şekil 6'da gösterilen grafik, programa ayrılan haftalık ders saatine göre öğrencilerin görüşlerinin genel bir karşılaştırmasını göstermektedir.



Şekil 6: Haftalık Ders Süresine Göre Programa İlişkin Öğrencileri Görüşlerinin Karşılaştırmalı Grafiği

Şekil 6'da gösterilen grafikten de anlaşılacağı üzere haftalık ders saatlerinin artmasıyla doğru orantılı olarak görüşlerin kısmen daha olumlu bir hal aldığı görülmektedir.

Daha ayrıntılı bir inceleme için Tablo 13'de öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlarla dersi aldıkları haftalık saat arasındaki ilişkiye dair istatistikî farklar gösterilmiştir.

Tablo 13, programın haftalık ders süresine göre öğrencilerin verdikleri cevapların genel ortalamasını yansıtmaktadır.

Tablo 13: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

Haftalık Ders Süresi	N	X	Ss
2 Saat	155	2,18	0,56
3 Saat	56	2,43	0,58
4 Saat	22	2,61	0,44
Genel	233	2,28	0,58

Tablo 13'den anlaşılacağı üzere öğrencilerden alınan görüşlerin aldıkları ders saatine göre az da olsa değişiklik değişiklikler gösterdiğini söylemek mümkündür. Haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,18, 3 saat alan öğrencilerin ortalaması 2,43 ve 4 saat alan öğrencilerin ortalaması ise 2,61 şeklinde olduğu hesaplanmıştır. Buna göre İngilizce dersine ayrılan haftalık sürenin artmasıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14, haftalık ders saatine göre öğrencilerin programa ilişkin görüşleri arasındaki istatistiki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 14: Haftalık Ders Süresi ve Programın Geneline İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	5,112	2	2,556	8,052	0,000*
Gruplar İçi	73,009	230	0,317		
Toplam	78,120	232			

$p < 0,05$

Tablo 14, öğrencilerin programa ilişkin görüşlerinin haftalık ders saatine göre ANOVA testi ile analiz edilmesinin ardından ortaya çıkan sonuçları göstermektedir ve bu sonuçlar öğrencilerin aldıkları İngilizce dersinin haftalık süresinin görüşleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını işaret etmektedir.

Ders Süresi ve Programın Hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Programa ayrılan ders süresi ile programın hedeflerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlayabilmek için tablo 15'e bakmak gerekmektedir.

Tablo 15: Haftalık Ders Süresi ve Programın Hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8,247	2	4,124	10,142	0,000*
Gruplar İçi	93,512	230	0,407		
Toplam	101,759	232			

$p < 0,05$

Tablo 15'e göre programın hedeflerine ilişkin öğrenci görüşleri ders ayrılan süre açısından ANOVA testine tabi tutulduğunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ne yönde olduğunu anlamak için tablo 16'ya bakmak gerekmektedir.

Tablo 16: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Hedeflerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

Haftalık Ders Süresi	N	X	Ss
2 Saat	155	1,83	0,59
3 Saat	56	2,2	0,74
4 Saat	22	2,3	0,58
Genel	233	1,97	0,66

Tablo 16'ya göre programın hedeflerine ilişkin haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri 1,83, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri 2,20 ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise 2,30 şeklinde ortalama göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılacak olursa haftalık ders saatinin artışıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu bir hal aldığını söyleyebiliriz.

Ders Süresi ve Programın İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Programa ayrılan ders süresi ile programın içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığını anlayabilmek için tablo 17'ye bakmak gerekmektedir.

Tablo 17: Haftalık Ders Süresi ve Programın İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki

	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	10,263	2	5,132	7,587	0,001*
Gruplar İçi	155,571	230	0,676		
Toplam	165,834	232			

$p < 0,05$

Tablo 17'ye göre programın içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri ders ayrılan süre açısından ANOVA testine tabi tutulduğunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ne yönde olduğunu anlamak için tablo 18'e bakmak gerekmektedir.

Tablo 18: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

Haftalık Ders Süresi	N	X	Ss
2 Saat	155	2,35	0,83
3 Saat	56	2,48	0,83
4 Saat	22	3,07	0,69
Genel	233	2,45	0,84

Tablo 18'e göre programın içeriğine ilişkin haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri 2,35, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri 2,48 ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise 3,07 şeklinde ortalama göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılacak olursa haftalık ders saatinin artışıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu bir hal aldığını söyleyebiliriz.

Ders Süresi ve Programın Öğretme-Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Programa ayrılan ders süresi ile programın öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin farklılıklar olup olmadığını anlayabilmek için Tablo 19'a bakmak gerekmektedir.

Tablo 19: Haftalık Ders Süresi ve Programın Öğretme-Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki

	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	4,008	2	2,004	3,460	0,033*
Gruplar İçi	133,228	230	0,579		
Toplam	137,237	232			

p<0,05

Tablo 19'a göre, programın öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri derse ayrılan süre açısından ANOVA testine tabi tutulduğunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ne yönde olduğunu anlamak için Tablo 20'ye bakmak gerekmektedir.

Tablo 20: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Öğretme-
Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

Haftalık Ders Süresi	N	X	Ss
2 Saat	155	1,98	0,77
3 Saat	56	2,28	0,74
4 Saat	22	2,21	0,71
Genel	233	2,08	0,76

Tablo 20'ye göre programın içeriğine ilişkin haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri 1,98, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri 2,28 ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise 2,21 şeklinde ortalama göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılacak olursa dersin öğrenme-öğretme etkinlikleri için haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrenciler aynı dersi haftalık 3 ve 4 saat alan öğrencilerden daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. 3 ve 4 saat İngilizce dersi alan öğrenciler ortalamaları neredeyse aynı değere sahiptir.

Ders Süresi ve Programın Sınama Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Programa ayrılan ders süresi ile programın sınama durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını anlayabilmek için Tablo 21'e bakmak gerekmektedir.

Tablo 21: Haftalık Ders Süresi ve Programın Sınama Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1,018	2	0,509	2,126	0,122*
Gruplar İçi	55,044	230	0,239		
Toplam	56,062	232			

p<0,05

Tablo 21'e göre programın sınama durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri ders ayrılan süre açısından ANOVA testine tabi tutulduğunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun nedenini anlayabilmek için Tablo 22'ye bakmak gerekmektedir.

Tablo 22: Haftalık Ders Süresine Göre Öğrencilerin Programın Sınama Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

Haftalık Ders Süresi	N	X	Ss
2 Saat	155	2,72	0,51
3 Saat	56	2,81	0,44
4 Saat	22	2,92	0,4
Genel	233	2,76	0,49

Tablo 22'ye göre programın sınama durumlarına ilişkin haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri 2,72, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri 2,81 ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise 2,92 şeklinde ortalama göstermektedir. Buna göre derse ayrılan süreyle doğru orantılı bir artış gözlenirse de bu değerler istatistiki açıdan anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Bu durumda haftalık ders süresinin programın sınama durumları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkün değildir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada cevabı aranan dördüncü alt problem, Cumhuriyet Üniversitesi'nde Yabancı Dil İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının deneyimleri ile programa ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığıdır. Tablo 23'de görüşleri alınan öğretim elemanlarının deneyimlerine göre sayıları ve yüzdeleri gösterilmektedir.

Tablo 23: Deneyimlerine Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı

Deneyim Yılı	N	Yüzde
0-10	12	%37,5
11-20	12	%37,5
21-30+	8	%25
Toplam	32	%100

Tablo 23'e göre İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının %37,5'i 10 yıl ve daha az deneyime, %37,5'i 11-20 yıl arası deneyime ve %25'i 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının deneyimleri ile göre programa ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 24 'de gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğretim Elemanlarının Deneyimleri ve Programa İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	0,549	2	0,274	1,302	0,288*
Gruplar İçi	6,113	29	0,211		
Toplam	6,661	31			

$p < 0,05$

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının deneyimleri ile uyguladıkları İngilizce II öğretim programına dair görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için Tablo 25'e bakmak gerekmektedir.

Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Deneyimlerine Göre Programa İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

Deneyim	N	X	Ss
0-10	12	2,05	0,35
11-20	12	2,17	0,56
21-30+	8	1,85	0,41
Toplam	32	2,04	0,46

Tablo 25'e göre 10 yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretim elemanlarının programın geneline ilişkin görüşlerinin ortalaması 2,08, 11-20 yıl deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının ortalaması 2,20 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretim elemanlarının ortalaması ise 1,86 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretim elemanlarının deneyimleri ile görüşleri arasında küçük farklılıklar gözlemlenmesine rağmen istatistiki açıdan bu durumun anlamlı farklılık yarattığını söylemek mümkün değildir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde, Cumhuriyet Üniversitesi'nde Yabancı Dil İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının mezun oldukları bölüme göre programa ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın varlığına ilişkin cevap aranmıştır. Tablo 26, görüşleri alınan öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümlere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 26: Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Programlara Sayıları ve Oranları

Mezun Olunan Programın Adı	Sayı	Yüzde
İngilizce Öğretmenliği	19	%59,4
İngiliz Dili ve Edebiyatı	13	%40,6
Amerikan Kültür ve Edebiyatı	0	%0
İngiliz Dil Bilimi	0	%0
Mütercim Tercümanlık	0	%0
Toplam	32	%100

Tablo 26'ya göre görüşleri alınan 32 öğretim elemanının mezun oldukları bölümler, İngilizce Öğretmenliği ya da İngiliz Dili ve Edebiyatı şeklinde dağılım göstermiştir. Öğretim elemanlarının hiçbiri Amerikan Kültür ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık veya İngiliz Dil Bilimi bölümlerinden mezun olmamıştır.

Öğretim elemanlarının %59,4'ü İngilizce Öğretmenliği bölümü ve %40,6'sı İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 27, öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümler ile uyguladıkları programın geneline ilişkin görüşleri arasındaki farkların t-testi analizi ile ortaya çıkan istatistikî değerlerini göstermektedir.

Tablo 27: Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölüm ve Programa İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Grup	N	X	SS	Sd	T	P
İngilizce Öğretmenliği	19	2,06	0,53	30	0,33	0,74*
İngiliz Dili ve Edebiyatı	13	2,01	0,37			

p<0,05

Tablo 27, incelediğinde öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümler ile İngilizce II programına dair görüşleri arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Bu durumda öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümlerle uygulayıcısı oldukları öğretim programına ilişkin görüşleri arasında dikkate değer bir ayırım olmadığını ve mezun olunan bölümlerin belirttikleri görüşler üzerinde belirleyici bir etken olmadığını söyleyebiliriz. Tablo 27'ye göre İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu öğretim elemanlarının anket sorularına verdiği yanıtların ortalaması 2,04 olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde İngilizce Öğretmenliği mezunu olan öğretim elemanlarının verdikleri yanıtların ortalamasının da 2,09 olduğu yapılan istatistiki hesaplardan anlaşılmaktadır. Her iki grubun verdikleri yanıtların birbirine bu kadar yakın ortalamalara sahip olması İngilizce II öğretim programına ilişkin görüşlerin büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir. Bu durumda mezun olunan bölümlerin öğretim elemanlarının İngilizce II öğretim programına ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici bir etken olduğunu söylemek mümkün değildir.

4.2. Nitel Verilere Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan görüşme formları ile elde edilen öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde kendilerine altı soru sorulmuştur.

4.2.1. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada cevabı aranan altıncı ve son alt problem, programını uygulayan öğretim elemanlarının programın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur. Bu kapsamda görüşme yapılan 8 öğretim elemanına başlıca altı soru yöneltilmiş ve verilen cevapların ayrıntılarını elde etmek için de alt sorular kendilerine sorulmuştur. Alınan cevaplar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve gerekli görülen yerlerde görüşme kayıtlarından alıntılar sunularak görüşler desteklenmiştir.

Birinci Soruya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim elemanlarına görüşmelerde ilk olarak “Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerine bir sene boyunca uygulanan İngilizce Öğretim Programının amacı nedir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar ışığında öğretim elemanlarının neredeyse tamamı İngilizce Öğretim programının amacının üniversite öğrencilerinin İngilizceye dair bilgi ve becerilerini temel (elementary) düzeye erdirmek olduğu şeklinde belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanları belirttikleri bu amaca ek olarak öğrencilerin hedef dili (İngilizceyi) bundan sonraki yaşamlarında kendileri için bir iletişim aracı olarak kullanabilmeleri ve okudukları bölümlerle ilgili akademik düzeydeki yazılı kaynakları inceleyebilmelerini sağlamak olduğunu belirtirken bazıları da öğrencilerin yapılan sınavlar neticesinde dönem sonlarında geçer not ortalamasını almayı sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca görüşme yapılan öğretim elemanlarından ikisi uygulanan öğretim programının amacının öğrencileri okudukları bölümlerin ileriki yıllarında kendileri verilen mesleki İngilizce derslerine hazırlamak olduğuna da verdikleri cevaplarda ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarına bu kapsamda ayrıca amaçların nasıl belirlendiği ve amaçların belirlenmesinde herhangi bir ihtiyaç analizi yapıp yapılmadığı soruları sorulmuştur. Alınan cevaplarda amaçların belirlenmesinde temel dil becerilerinin dikkate alındığını ve bunun son şeklinin yüksekokul yönetimince belirlendiğini tüm öğretim elemanları dile getirmiştir. Bazı öğretim elemanları da verdikleri bu cevaba ek olarak dersin okutulduğu fakültelerin talepleri neticesinde şekillenen görüşlerinin de bunda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. İhtiyaçların saptanmasında önemli rol oynayan ihtiyaç analizinin tam manasıyla yapılmadığı, yapıldıysa da öğretim elemanlarının bundan haberdar olmadıkları alınan tüm cevaplardan anlaşılmaktadır.

İkinci Soruya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Görüşmede sorulan ikinci soru “Öğretim faaliyetlerinde kullandığımız ders kitabının seçimi nasıl yapıldı?” şeklindedir. Öğretim elemanlarının tamamı kullandıkları ders kitabının seçiminin yüksekokul yönetimince belirlendiğini ve yönetimin bu amaçla söz konusu öğretim programını uygulamakla yükümlü öğretim elemanlarından oluşturduğu bir komisyon tayin ettiğini belirtmişlerdir. Kullanılan ders kitabının değiştirilmesinin gerektiği durumlarda bu komisyonun piyasada bulunan birçok kitabı incelediği, öğretim programının amacına ve içeriğine en uygun kitapları belirlediği ve ardından yüksekokul

yönetimi ile yaptıkları toplantı neticesinde son karara varıldığı daha önce böyle bir komisyonda yer alan iki öğretim elemanından alınan cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarından sadece ikisi bu süreçte komisyon üyelerince fikrinin alındığı belirtirken diğerlerinden herhangi bir görüş alınmadığı verilen yanıtlardan anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının tamamının kitap seçiminde başlıca kriterin dersin amaçlarına yönelik bir içeriğe sahip olması şeklide ifade etmelerine rağmen buna ek olarak birbirlerinden farklı görüşler de dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları kitabın üniversite öğrencilerinin ilgi alanlarına hitap eden içeriğe sahip olmasını da bir kriter olarak ifade ederken, bazıları da piyasada bulunabilirlik ve fiyat unsurunun da belirleyici bir kriter olduğunu dile getirmişlerdir. Yalnızca bir öğretim elemanı haftalık ders saatinin bir kriter olarak belirleyici olduğunu dile getirmiştir. Alınan cevaplarda bugüne kadar seçilen kitapların pilot uygulamasının yapılmadığı ve doğrudan kullanılmaya başladıkları anlaşılmıştır. Genelde öğretim elemanları İngilizce dersi için ayrılan haftalık sürenin kısıtlı olmasından ve ders işledikleri sınıfların öğrenci sayılarının ideal bir yabancı dil öğretim ortamına göre oldukça kalabalık olmasından ve diğer fiziki şartlardan yakılarak, kitapta bulunan dinleme, konuşma ve hatta yazma bölümlerine yeterince zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri bu durumu şöyle ifade etmiştir.

“Derse girdiğimiz fakülteler ve bize sundukları imkânlar arasında ciddi farklar var. Mesela bir fakültede derslikler, projeksiyon ve ses sistemi ile donatılmışken bir başka fakültede bunların hiçbirini bulamayabiliyoruz. Bu şartlar altında da kitabın dinleme çalışmalarını yapmak imkânsız oluyor. Bazı sınıflarda 25-30 kişi ile ders işlerken bazı sınıflarda da bu sayı 100’ü geçebiliyor. Haliyle konuşma alıştırmalarını yapmak, verilen yazma ödevlerini incelemek ve bu devamında öğrencilere dönüt vermek çok zor bir durum oluyor. Bu nedenle kitabın en çok dilbilgisi ve okuma metinleri üzerine yoğunlaşabiliyoruz. Bunda da çok başarılı olduğumuz söylenemez” (öğretim elemanı 7)

Öğretim elemanlarının çoğu kitabın haricinde ek materyal kullanmadıklarını zaten ders süresinin de buna pek imkân tanımadığını dile getirmişlerdir.

Üçüncü Soruya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Üçüncü olarak öğretim elemanlarına “Programı uygularken karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplarda başlıca sorunlara dair ortak görüşler, haftalık ders saatinin kısıtlı olması, fiziki şartların yetersizliği ve uygunsuzluğu, üniversite bünyesindeki bölümlerin yabancı dil öğretimine ilgisizliği ve

öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksizliği şeklindedir. Öğretim elemanları haftalık programda İngilizce için ayrılan ders sürelerinin azlığından şikâyet etmektedirler. 28 haftadan oluşan akademik takvim içerisinde haftalık sadece 2,3 ve hatta 4 saatlik bir sürede sağlıklı bir yabancı dil öğretiminin olmayacağını, teorinin pratiğe dönüştürülemediğini ve çoğunlukla dilbilgisi kuralları anlatmakla sınırlı kaldıklarını belirtmişlerdir fakat ders sürecinde aktardıkları bilgilerin dört dil becerisi içerisindeki kullanımını gözlemleme şansı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri bu durumu şöyle dile getirmiştir:

“Bana verilen haftalık 2 saatlik süre içerisinde, donanımı yetersiz bir derslikte, 90 kişilik bir sınıfa İngilizce öğretmem gerçekten uzak bir durumdur. Bu şartlar altında öğrenim gören öğrencilerin derse çok istekli olmasını da bekleyemeyiz. Ayrıca birçok bölümün de bu durumu çok umursamadığını düşünüyorum. Öyle sanıyorum yabancı dil dersi zorunlu olmasaydı bu derse programlarına bile yer vermezlerdi. Çoğu zaman İngilizce öğretmekten ziyade öğretiyormuş gibi yaptığımı hissediyorum.”(Öğretim elemanı 5)

Bazı öğretim elemanları da öğrencilerinin birçoğunun hazırbulunuşluluk düzeylerinin oldukça düşük olduğunu, bunun yanında en kolay yapıları bile öğrenmekte zorlandıklarını ve bir yükseköğretim kurumunda bu denli basit bir seviyede ders anlatmanın kendilerini mesleki anlamda tatmin etmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bunun dışında öğretim elemanları yaşadıkları diğer sorunları da dile getirmişlerdir. Bir öğretim elemanı yabancı dil öğretiminde ders içi etkinliklerin yadsınamaz yeri olduğunu ve bunu uygulamak için çoğu fakültenin kendilerine haftalık iki saatlik bir zaman verdiğini ve zaten yetersiz olan bu süreyi de sınav haftaları, bayram tatilleri gibi durumların azalttığını ifade etmiştir. Bununla beraber öğrencilerin dönemlik yapılan derslerin yüzde 30’una devam etmeme hakkını keyfi olarak kullanmasının da öğretim faaliyetlerini sürekliliği aksattığını ve bu durumun da öğretimi yapılan becerilerin kazanıma dönüşmesine engel olduğunu dile getirmiştir. Bir başka öğretim elemanı ise birçok çalışma arkadaşı gibi kendisinin de haftalık 30 saati aşkın bir çalışma programı dâhilinde görev yaptığını, bu sürede çok yoğun olduğu için yeterince derse hazırlık yapamadığını ve sınıfların özelliklerine uygun farklı materyaller ile öğrenme ortamını zenginleştiremediğini ifade etmiştir.

Öğretim elemanları dönem ve yıl içinde zaman zaman yapılan toplantılarda durum değerlendirmesi yapıldığını ve yapılan bu toplantılarda karşılaşılan problemlerin dile getirildiğini ve bu konuda kendilerinden de defalarca fikir alındığını ama çözüm

noktasında yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları da yapılan bu durum değerlendirmelerinde çoğu zaman esas alınan derslerden kaç öğrencinin başarılı, kaç öğrencinin başarısız olduğu bilgisinin durumu tahlil etmede yeterli olmadığını eklemişlerdir.

Dördüncü Soruya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Görüşmelerin dördüncü sorusu “Programda dört beceriyi geliştirmeye yönelik yeterli alıştırma ve etkinlik yer alıyor mu?” şeklindedir. Öğretim elemanlarının çoğu temel düzeyde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterince alıştırma ve etkinliğin ders kitabında mevcut olduğunu ama bunları geliştirebilecek ders ortamının ve fiziki şartların elverişli olmadığını ifade etmişlerdir. Burada da ders süresinin kısıtlı ve sınıfların kalabalık olması bu duruma engel olan en büyük etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanlarından biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Çeşitli dilbilgisi yapılarını öğrencilere anlattıktan sonra, onlardan bu yapıları kullanarak hedef dilde okuyabilmelerini, yazabilmelerini, konuşabilmelerini ve duyduklarını anlamalarını bekliyoruz. Hiç pratik yapmadan bu nasıl mümkün olacak? Mesela geniş zamanda cümle yapılarını anlatıyoruz ama öğrencilerden günlük hayatlarında rutin olarak neler yaptıklarını anlattıkları bir yazma ödevini veremiyoruz. Ödevi versek bile o ödevin dönütlerini öğrencilere veremedikten sonra bir anlamı olmuyor. Tabi burada, zaman konusu devreye giriyor. Örnek vermek gerekirse bir bölümde 60 öğrencinin böyle bir yazma ödevini gözden geçirmek üç saate yakın bir zaman alır. Buradan bir genelleme yapacak olursak yaptığımız etkinliklerin hiç şüphesiz yeterli olmadığı kanısındayım”(öğretim elemanı 1)

Bazı öğretim elemanları kısmen de olsa, okuma ve yazma becerilerine ilişkin etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ama dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinlikleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Dinleme becerisine yönelik etkinliklerin gerekli teknolojik donanımın tüm dersliklerde olmayışından ve konuşma becerisine ilişkin etkinliklerin de öğrencilerde gözlemlenen özgüven eksikliğinden kaynaklandığını da eklemişlerdir.

Beşinci Soruya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

“Size göre yapılan ara sınavlar ve final sınavları dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ne derece ölçüyor?” sorusu görüşmelerin beşinci sorusudur. Öğretim elemanlarından alınan cevaplardan yapılan sınavların çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu anlaşılmıştır. Bu şekilde hazırlanan sınavlarda öğrencilerin dilbilgisi ve kelime

bilgisi seviyelerini sınavabildiklerini ancak dört dil becerisi için istedikleri seviyede bir ölçme yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Dört dil beceri arasından sadece okuma becerisini sınav imkânına sahip olduklarını, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin neredeyse tamamen göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı bu durumu verdiği şu cevapla dile getirmiştir:

“Oldukça fazla olan öğrenci sayısı nedeniyle çoktan seçmeli sorular sormak zorunda kalıyorum. Aksi takdirde sınav kâğıtlarını okuyup değerlendirmem çok vakit alıyor. Böyle bir sınavda da her beceriye göre hazırlanmış soru tipleri hazırlamak mümkün olmuyor. Öğrencilerin gramer ve kelime bilgilerini ölçecek sorular sınavda ağırlıklı yer alıyor. Okuma becerisini bir şekilde sınava dâhil edebiliyorum. Konuşma becerisini de diyalog tamamlama soruları ile elimden geldiği kadar ölçmeye çalışıyorum. Ama maalesef yaptığım sınavlarda özellikle dinleme ve yazma becerisini ölçmeye yönelik herhangi bir soru sorma şansım olmuyor.” (öğretim elemanı 3)

Öğretim elemanlarını geneli ders kitabındaki ünitelerde yer alan dilbilgisi kuralları ekseninde sorular sordukları ve dört beceriyi esas alan sınavlar hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazıları öğrenme etkinliklerinde yeterince zaman ayıramadıkları dört dil becerisini sınavda ölçmeye yönelik sorular sormanın da uygun olmadığına da eklemişlerdir.

Altıncı Soruya İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Altıncı ve son olarak “Sizce öğretim programının hazırlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için ne tür birimler oluşturulmalı?” sorusu öğretim elemanlarına sorulmuştur. Öğretim elemanlarının tamamı bu tür birimlere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Oluşturulacak birimlerin öğretim programının hazırlanması ve uygulanması esnasında yaşanan aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayabileceğine inanmaktadırlar. Birçoğu da bu tür birimlerin kâğıt üzerinde kalmaması için görev alanların ders yüklerini azaltarak onlara daha uygun bir çalışma ortamının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri durumu şöyle ifade etmiştir:

“Okuttuğumuz İngilizce dersinin öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağladığı fikrine katılmıyorum. Bunu başlıca nedeni iyi bir planlama yapılmamasıdır. Öğretilen becerilerin yeniden belirlenecek ihtiyaçlara göre tasarlanması gerekmektedir. Bence yüksekokulumuz bünyesinde alanında uzman olan arkadaşlarımızın oluşturacağı çalışma grupları, var olan aksaklıkların büyük bölümünü giderebilecektir. Mevcut durumda bu tür sorumluluklar müdür ve müdür yardımcısı olan hocalarımıza yüklenmiş durumdadır. Çünkü bizler çok fazla derse giriyoruz ve bu tür sorumluluklar bize verilse bile çok iyi

yapabileceğimizi sanmıyorum. Ancak ders yükü azaltılan öğretim elemanlarından teşkil edilecek materyal geliştirme, ölçme değerlendirme ve program geliştirme birimleri hâlihazırdaki programın aksayan yönlerini daha ayrıntılı inceleyebilir ve çözüm önerileri sunabilir kanaatindeyim.”(öğretim elemanı 2)

Bir başka öğretim elemanı da uygulanan öğretim programında bir standart yakalanamamasından yakınmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunun farklı uygulamalar yaptığını dile getirmiş ve bir program geliştirme biriminin oluşturacağı plan içerisinde derslerin yürütülmesinden yana olduğunu belirtmiştir. Görüşleri alınan öğretim elemanlarının geneli bir ölçme değerlendirme biriminin gerekliliği dile getirmesine rağmen bazıları böyle bir birimin hazırlayacağı sınavların ders içerisindeki etkinliklerle tam olarak uyummayacağını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak öğretim elemanlarının ders içi etkinliklerde ağırlık verdiği konuların kendilerinin dışında hazırlanan bir sınavın sorularında aynı oranda karşılığının olamama ihtimalini öne sürmüşlerdir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların konu hakkında daha önce yapılmış araştırma bulgularına dayalı ilgili literatür bilgileri ve kuramsal bilgiler ile tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1. Nicel Verilere İlişkin Yorumlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Birinci alt problemde programın geneline ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup, olmadığı araştırılmış ve analizler sonucunda ($p < 0,05$) görüşler arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Programın geneline ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin ($\bar{x} = 2,25$) öğretim elemanlarına ($\bar{x} = 2,04$) kıyasla daha olumlu görüş bildirdiklerini söyleyebiliriz. Öğretim elemanlarının daha genel bir bakış açısıyla programa dair görüşlerini bildirmelerini bu durumun bir sebebi olarak kabul edebiliriz. Öte yandan öğrenciler programa ilişkin görüşlerini bildirirken sadece kendi bölümlerde uygulanış şekline göre görüş bildirmişler. Öğrenciler arasındaki seviye farkı da bu durumun bir başka sebebi olabilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilere kıyasla daha olumsuz görüş bildirmeleri öğrencilerinin gelişimlerinden memnun olmadıklarının bir göstergesi olabilir.

Ayrıca hem öğretim elemanı ($\bar{x} = 2,04$) hem de öğrenci ($\bar{x} = 2,25$) görüşlerinin aritmetik ortalamalardan yola çıkıldığında ise her iki grubun genel olarak görüşlerinin olumsuz olduğu ve programın uygulanışından memnun olmadıklarını da söyleyebiliriz.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu kısımda İngilizce II dersi programının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine yönelik kısımlarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin bulgularının yorumları yer almaktadır.

Konuşma Becerisine İlişkin Yorumlar

Konuşma becerisine ilişkin 18 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri t testi ile karşılaştırıldığında sadece 3'ünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin büyük oranda benzediğini söyleyebiliriz.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri ve belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır biçimde konuşabilmesidir (Demirel, 2012). Konuşma becerisinin hedeflerine ulaşılması konusunda her iki grubun ağırlıklı olarak “hiç yansıtmıyor” ve “az yansıtıyor” şeklinde görüş bildirmeleri, istenilen hedeflere ulaşamadığını göstermektedir. Temel seviyedeki hedeflere bile ulaşamaması, uygulanan programın konuşma becerisinin hedeflerine ulaşma konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisinin içeriği ile ilgili maddelere de genelde öğretim elemanları ve öğrenciler ağırlıklı olarak benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Verilen yanıtların yüzdelik dağılımları incelendiğinde her iki grupta da kullanılan materyallerden memnun olanların yanında bunların uygunluğu ve yeterliliği konusunda kararsız olanların ve hiç uygun olmadığını düşünenlerin de olduğu göze çarpmaktadır. Oysaki bir yabancı dil öğretim programında en önemli öğelerden biri içerik ve içerik düzenlemesidir (Hadley, 2003). Bir öğretim programının içeriği düzenlenirken öncelikli olarak öğrenci düzey ve ilgilerinin göz önünde bulundurulması gerekir (Macalister & Nation, 2010). Kullanılan kitabın ve diğer materyallerin öğrenci düzeyinin üstünde veya altında olması, kitabın içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi, öğretim elemanları ve öğrencilerin okudukları bölümlerin yönetimleri ile yeterince fikir alışverişi yapılmamasından ve ihtiyaç analizi eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Her iki grubun genel görüşü ders için kullanılan materyallerin yeterli olmadığı ve konuşma becerisini geliştirmediği şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanları ve öğrenciler konuşma becerisinin içeriğine ilişkin en olumlu görüşü Madde 11 “Kitapta

yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir” ifadesine vermişlerdir. Bu bakımdan ele alındığında kitabın temel seviyedeki konuşma becerisi açısından yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Ancak ders kitabının ve kullanılan diğer materyallerin daha ileri seviyede yapılacak olan konuşma etkinliklerine rehberlik etmediği de verilen yanıtlardan ortaya çıkmaktadır.

Anket formlarında yer alan Madde 13,14 ve 15 konuşma becerisinin öğretme-öğrenme durumlarına ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin bu maddelere verdikleri yanıtlardan programda konuşma becerisini geliştirmeye yeterli zaman ayrılmadığı, derslerde öğrenme ortamını zenginleştirilmesi bakımından teknolojiden yeterince yararlanılmadığı ve bu beceriyi geliştirici etkinliklere yer verilmediği hemen anlaşılmaktadır. Brown (2001) etkileşimli bir sınıf ortamı olmadan konuşma becerisinin geliştirilmesinin mümkün olmadığını öngörmektedir. Özellikle Madde 15 “Derslerde konuşma becerimi geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmamı sağlayabilecek özellikte etkinliklerine yeterince yer verilmektedir” ifadesi için öğretim elemanlarının %75’nin “hiç yansıtıyor” şeklinde görüş bildirmesi derslerde konuşma becerisini geliştirecek bir öğretme-öğrenme ortamının neredeyse hiç olmadığını göstermektedir. Bu durumda uygulanan programın öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutu açısından düşünüldüğünde konuşma becerisini geliştirecek bir ortam sağlamadığını söyleyebiliriz.

Madde 16,17 ve 18 konuşma becerisinin sinama durumlarına ilişkin ifadeler olup bu maddelere verilen yanıtlardan uygulanan sınavların konuşma becerisini ölçmediği ve derslerdeki etkinliklerden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca t testi ile yapılan istatistiki analizde öğretim elemanları ve öğrencilerin bu maddelere verdikleri yanıtlar arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar da tespit edilmiştir. Verilen cevapların yüzdeler dağılımından da anlaşılacağı üzere öğretim elemanları konuşma becerisinin sinama durumlarına ilişkin daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Özellikle öğretim elemanlarının %84,4’ünün Madde 18 “Program süresince uygulanan sınavlarda konuşma becerisini ölçmeye yetecek kadar soru vardır” ifadesine “hiç yansıtıyor” şeklinde görüş bildirdiği bulgusuna dayanacak olursak yapılan sınavların konuşma becerisini ölçmediğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin bu maddeler için nispeten daha olumlu görüş bildirmeleri, konuşma becerisi açısından öğretim elemanlarına kıyasla sınavlardan daha memnun olduklarının bir göstergesi olabilir.

Dinleme Becerisine İlişkin Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Bununla beraber özellikle ülkemizde yabancı dil derslerinde dinleme becerisini geliştirmeye dönük sınıf içi etkinliklere yeterince zaman ayrılmadığı ve dinlediğini anlama becerisini ölçmeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmediği gözlemlenmektedir (Demirel, 2012).

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programında hakkında dinleme becerisine ilişkin 16 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri t testi ile karşılaştırıldığında 7'sinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak görüşlerin istatistiki fark gösterdiği maddelere verilen yanıtların yüzdelerine baktığımızda görüşlerin çoğu maddede benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Dinleme becerisinin hedeflerine ilişkin 5 maddenin 3'ünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklılık gösteren bu 3 madde diğerlerine göre daha temel seviyede hedefleri betimlerken, diğer 2 madde daha ileri seviyede hedefleri betimlemektedir. Bu farklılığın ne yönde olduğunu anlamak için verilen cevapların yüzdelik dağılımları incelendiğinde öğretim elemanlarının öğrencilere kıyasla daha olumlu görüş bildirdiklerini görebiliyoruz. Bu durum öğretim elemanlarının öğrencilerinin gelişimlerinden nispeten memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak aynı maddelere dair öğrenci görüşlerinin yüzdelik dağılımları ise çeşitlilik göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak da öğrencilerin aldıkları haftalık ders süresinin fakültelere göre 2,3 ya da 4 saat şeklinde değişiklik göstermesi olabilir. Derse ayrılan süre arttıkça dersin kazanımlarına ulaşma oranının da arttığı araştırmanın üçüncü alt problemin bulgularında ortaya konulmuştur. Ders materyalinin dinleme çalışmalarını yapmak da böylelikle mümkün olmaktadır. Nitekim öğretim elemanları ile yapılan yüz yüze görüşmelerde de ders saatinin azlığından yakındıkları ve dört temel beceriyi geliştirecek çalışmalara gerektiği kadar vakit ayıramadıklarını dile getirmişlerdir. Dinleme öğretimindeki en önemli amacın öğrencilerin hedef dilde konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru anlaması olduğunu kabul edersek (Mitchel & Myles, 2001), mevcut durumda Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II öğretim programının dinleme becerisini geliştirmekten uzak olduğunu söyleyebiliriz.

Programın İngilizce dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik içeriği betimleyen 4 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında herhangi bir anlamlı

farklılık tespit edilememiştir. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler kullanılan materyallerin öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygunluğu konusunda genelde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Buradan yola çıkıldığında ders kitabındaki dinleme çalışmalarının ders materyali seçiminde göz önünde bulundurulması gereken kriterleri yerine getirmediği anlaşılmaktadır. Her ne kadar kullanılan ders kitabının (English For Life) genç yetişkinlerin ilgi alanlarına hitap ettiği iddia edilse de (Hutchinson, 2007), verilen yanıtlardan bu durumun Cumhuriyet Üniversitesi öğrencileri için aynı olduğunu söyleyemiyoruz. Demirel (2012) konuşmacıdan gelen mesajın tam olarak anlaşılmasının iletişim kurulmasındaki amaca, konuşmacı ile dinleyicinin ortak yaşantılarının çokluğuna ve aynı sosyal ve kültürel ortamdan gelişlerine göre anlamlılık kazandığını dile getirmektedir. Buna göre öğrencilerle ortak sosyal ve kültürel öğelerle şekil bulmamış bir içeriğin öğrenme ortamına beklenen katkıyı yapmasını bekleyemeyiz. Erozan üniversite düzeyinde yaptığı bir çalışmada (2005), İngilizce öğretiminde kullanılan materyalin üniversite öğrencilerinin ilgilerine uygun olması durumunda özellikle sözlü iletişim becericilerinin (dinleme, konuşma) geliştirilmesi bakımından hem öğretim elemanları, hem de öğrenciler açısından olumlu sonuçları olduğunu ve dersin verimliliğinin arttığını ortaya koymuştur. Anket formlarındaki Madde 25 “Kitapta yer alan dinleme parçaları okuduğum bölümün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir” ifadesine öğrencilerin öğretim elemanlarına kıyasla daha olumsuz görüş bildirdikleri verilen yanıtların yüzdelik dağılımdan anlaşılmaktadır. Program boyunca kullanılan materyalin dinleme becerisi açısından öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarını karşılamamasının başlıca birkaç nedeni olabilir. Öncelikli sebepler olarak program hazırlama aşamasında ihtiyaç analizinin yapılmaması ve öğrencilerin okudukları bölümlerle fikir alışverişinde bulunulmaması düşünülebilir. Buna rağmen her iki grubun da kitapta yer alan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri kısmen yansıttığı görüşünde olduğunu verdikleri yanıtlardan anlamaktayız. Ancak bu durum da programda olması gereken içeriğin beklenen seviyede olmadığını göstermektedir. Bir öğretim programının içeriği hazırlanırken toplumsal faydanın da göz önünde bulundurulması gerekir (Varış, 1996). Bir yabancı dil öğretimi programı hazırlanırken ihtiyaç analizine ek olarak çevre analizi de yapmak gerekir (Macalister & Nation, Language Curriculum Design, 2010). Bu madde için alınan görüşlerin genelde “biraz yansıtıyor” şeklinde olması burada bir eksiklik olduğunu işaret etmektedir.

Dinleme becerisi uygulanan öğretim programının öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutunda ele alındığında da öğretim elemanları ve öğrencileri görüşleri arasında sadece bir madde anlamlı farklılık tespit edilmiş ve diğer maddelere dair benzer görüşler tespit edilmiştir. İlgili anket maddelerine verilen cevapların yüzdeler dağılımları ve aritmetik ortalamalar ele alındığında hem öğretim elemanı hem de öğrenciler programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmadığını, derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknolojiden etkili biçimde yararlanılmadığı ve nitelikli öğrenme etkinliklerine yer verilmediği görüşünde olduğunu söyleyebiliriz. Bunun nedeni olarak da öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde nerdeyse tamamın belirttiği gibi haftalık ders saatinin yeterli olmamasını söyleyebiliriz. İngilizce dersine ayrılan sürenin azlığı öğretim elemanlarının dinleme becerisini geliştirecek çalışmalar yapmasına engel olmaktadır. Her ne kadar istatistiki bakımda anlamlı farklılık gösterse de “programda öğrencilerin dinleme dersinde öğrendikleri kalıpları pekiştirmesini sağlayacak ödevler verilmelidir” ifadesinden oluşan Madde 31’e verilen yanıtlardan programda bu durumun az yansıtıldığını verilen cevapların yüzdeler dağılımlarından anlamaktayız. Bu maddeye dair anlamlı farklılığı oluşturan durum ise öğretim elemanlarının öğrencilere kıyasla daha olumsuz görüş bildirmeleridir. Ancak verilen cevapların yüzdeler dağılımları incelediğinde her iki grubun da çok yakın görüşlere sahip olduğu ve çoğunlukla “hiç yansıtıyor” ya da “az yansıtıyor” şeklinde görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak derslerde yeterince dinleme çalışması yapılmaması ve bunun sonucunda bu tür ödevler vermenin yersiz olacağı söylenebilir.

Dersin dinleme becerisinin sınav durumlarına ilişkin bulgular ele alındığında dinleme becerisini ölçmeye yönelik sınavların yapılmadığını söyleyebiliriz. Hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin tamamına yakını sınavlarda dinleme becerisini ölçmeye yönelik yeterli sayıda ve nitelikte soru olmadığını anket formlarına verdikleri cevaplardan anlayabilmekteyiz. Zaten derslerdeki etkinliklerde yeterince zaman ayrılmayan dinleme çalışmalarının sınavlarda ölçülmesini bekleyemeyiz.

Okuma Becerisine İlişkin Yorumlar

Üniversite düzeyinde okuma becerisi özellikle uzmanlık alanı ile ilgili metinler okuyacak olan öğrenciler için hiç şüphesiz en çok ihtiyaç duyulan beceridir. Ayrıca internet ortamında ulaşılan kaynakların çoğunlukla İngilizce yazılmış olmaları bu ihtiyacı gün geçtikçe artırmaktadır (McDonough, Shaw, & Masahura, 2013).

Okuma becerisine ilişkin 16 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri t testi ile karşılaştırıldığında sadece 3'ünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin büyük oranda benzediğini söyleyebiliriz.

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II dersi öğretim programı okuma becerisinin hedefleri bakımından öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin verilerine dayalı olarak ele alındığında temel becerilerin kısmen de olsa geliştirebildiği gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrenciler, İngilizcede yazılı olan basit tümceleri ve metinleri anlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında diğer üç beceri alanına göre program daha iyi sonuçlar veriyor diyebiliriz. Ancak verilen cevaplardan öğrencilerin daha uzun metinleri anlamakta güçlük çektiklerini ve alanlarıyla ilgili makale ve teknik bilgi içeren metinleri anlayamadıklarını ilgili maddelere verilen olumsuz cevapların yüzdelerinin büyüklüğünden görebilmekteyiz. Bu durumun bir diğer yansımaları öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin sonuçlarından da görebilmekteyiz. Yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının geneli öğrencilerin alanları ile ilgili okuma metinlerini içeren hedef davranışların programda olmamasından yakınmışlardır. Ayrıca bu durumu öğrencilerin üniversite düzeyindeki öğrenim hayatlarının henüz birinci yılında olmalarından da kaynaklandığını söyleyebiliriz. İlk senelerinde öğrencilerin alanlarında henüz uzmanlaşmış olmamaları okudukları bölümle ilgili İngilizcede yazılmış metinleri anlayamamalarının bir sebebi olarak da düşünülebilir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin programın okuma becerisi hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmaması da öğretim elemanlarının öğrencilerin gelişim düzeylerini yakından takip etmelerinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Programda öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için seçilen ve kullanılan içeriğe ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında da anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca okuma becerisi için kullanılan materyallere ilişkin her iki grubun diğer üç beceri için kullanılan materyallere kıyasla daha olumlu görüşleri olduğunu anket formlarına verdikleri yanıtların ortalamalarından (öğretim elemanı $\bar{x} = 2,28$ / öğrenci $\bar{x} = 2,43$) anlaşılmaktadır. Nitekim bu veriler diğer beceri alanlarının içeriği için elde edilen görüşlere oranla kısmen yüksek olmasına rağmen istatistiki açıdan ele alındığında bir öğretim programının içeriğinde olması gereken özellikler bakımından istenilen seviyede olduğunu söyleyemeyiz. Bir programın içeriği

öğrencilerin gelişimi için anlamlı olmalıdır (Erden, 1998). Ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları programın temelini oluşturmaktadır (Şeker, 2012). Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II dersi öğretim programına bu bilgiler ışığında bakıldığında öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin düzeyine ve ilgileri uygunluğu ve okudukları bölümün ihtiyaçlarına cevap verebilirliği bakımından yeterli olmadığını söyleyebiliriz.

Programın okuma becerisine ilişkin öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri yalnızca bir 1 maddede anlamlı farklılık gösterirken diğer maddelere ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan istatistiki analizler neticesinde ortaya konulmuştur. Görüşlerinin yüzdeler dağılımları ve ortalamaları incelendiğinde her iki gruba göre derslerde okuma becerisine yeterince zaman ayrılmadığını söyleyebiliriz. Nation ve Macalister, bir yabancı dil öğretim programı tasarlanırken “kullanabilir zaman” ifadesinin göz önünde bulundurulması gereken faktörlerden biri olarak sıralamıştır (2010, s. 1). Bu bilgi ışığında öğretim elemanı ve öğrencilerin programda okuma becerisini geliştirmek için yeterli zaman ayrılmadığı şeklinde görüş bildirmelerinin programın uygulandığı mevcut şartlar da göz önünde bulundurulduğunda olağan bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz. Derse ayrılan haftalık 2,3 ya da 4 saatlik bir sürede öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesini bekleyemeyiz. Ayrıca her iki grubun verdiği yanıtlardan derslerde okuma becerisini geliştirecek teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller vb.) ve nitelikli öğrenme-öğretme ortamından yararlanılmadığını görebilmekteyiz. Bu durum derse yeterince zaman ayrılmadığını bir diğer sonucu olarak görülebileceği gibi aynı zamanda dersliklerde öğretim elemanlarına sunulan fiziki şartların (sınıfların kalabalık olması) uygunsuzluğunun ve teknolojik donanımın (bilgisayar, projeksiyon vb. olmaması) yetersizliğinin sonucu da olabilir. İyi tasarlanmış öğretim araç-gereçlerinin öğretim sürecini zenginleştireceği ve öğrenmeyi artıracığı (Yalın, 2007) gerçeğinden yola çıkıldığında farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrenciler için özellikle yabancı dil becerisi kazandırma açısından derslerde farklı öğretim etkinliklerine yer verilmesinin ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, hedeflere ulaşılması bakımından yararlı olduğu bilinmektedir (Richards & Rodgers, 2002). Bu durumda araştırmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce II öğretim programının okuma becerisini geliştirmek için uygulanan yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Okuma becerisinin öğrenme-öğretme etkinlikleri ilişkin görüşler arasında anlamlı fark sadece Madde 47’ye verilen cevaplarda görülmüştür.

“Derslerde okuma becerimi geliştirecek ve bilgilerimi tekrar etmemi sağlayacak ödevler verilmektedir” ifadesinin yer aldığı bu maddeye verilen cevapların yüzdelik dağılımına bakıldığında öğretim elemanlarının çoğunluğunun olumsuz görüş (%37,5’i hiç yansıtmıyor, %56,3’ü az yansıtıyor) bildirmelerine rağmen, öğrenciler arasında olumlu görüş (%19,3’ü biraz yansıtıyor, %13,7’si çok yansıtıyor ve %6,4’ü tam yansıtıyor) bildirenlerin de olduğunu görmekteyiz. Bu durumda öğretim elemanlarının kendi aralarında benzer düşüncelere sahip olduğu ve öğrencilerin ise bu duruma farklı yaklaştığını işaret etmektedir. Araştırmanın altıncı alt probleminin bulguları kapsamında öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerin sonucunda dersin verildiği bölümlerin imkânlarına göre programın uygulanmasının farklılık gösterebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Böylelikle öğrenci görüşlerinin bu denli farklılık göstermesine dersin verildiği bölümlerdeki şartların veya haftalık ders süresinin farklılığının (2,3 veya 4 saat) sebep olabileceğini söyleyebiliriz.

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II dersi öğretim programının okuma becerisini sınama durumları bakımından ele alan 3 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri 2 maddede anlamlı farklılık gösterirken 1’inde benzerlik ortaya koymuştur. Bulgulardan yola çıkıldığında hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin sınavlarda okuma becerisini ölçmek üzere sorular sorulduğu görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum diğer üç beceri açısından ele alındığında daha olumsuz cevaplarla karşılaşıldığı için okuma becerisinin sınama durumları bakımından programda farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Ancak “sınavlarda okuma becerisini ölçebilecek nitelikte sorular sorulmaktadır” ifadesine öğretim elemanları ($\bar{x}=1,91$) öğrencilere ($\bar{x}=2,30$) kıyasla daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durumda öğretim elemanlarının yapılan sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik sorulan soruların niteliğinden memnun olmadıklarını ya da okuma metni biçiminde sorulan soruların okuma becerisinden çok öğrencilerin dilbilgisini ölçtüğü görüşünde olduklarını söyleyebiliriz. Okuma becerisini ölçmek üzere sorulan soruların okuma becerisinin hangi seviyede ölçülmesi gerektiği ile ilgili olarak farklı soru tiplerinden yararlanılması gerekmektedir (Brown J. D., 2005). Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde yapılan sınavların ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tek tip sorulardan oluşan bir sınavın okuma becerisini tam manasıyla ölçmeyeceği gerçeğinin öğretim elemanları tarafından da dikkate alınmasının bu durumun bir sonucu olarak düşünülebiliriz. Ayrıca “Okuma becerisini ölçmek üzere

sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor değildir” ifadesinden oluşan Madde 49’ a verilen yanıtlardan öğretim elemanlarının öğrencilere göre sınavların daha zor olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşmaktayız (öğretim elemanı $\bar{x}=4,38$ / öğrenci $\bar{x}=3,83$). Bu durumu, öğretim elemanlarının öğrencilere kıyasla programdan daha az beklentiye sahip olmaları şeklinde yorumlayabiliriz.

Yazma Becerisine İlişkin Yorumlar

Bireylerin duygu ve düşüncelerinin yazılı ifadesi olarak tanımlanan yazma, birbirleri ile bir anlamda iç içe geçmiş olan bu dört temel dil becerilerden öğrenilmesi ve öğretilmesi en zor olanı olmakla beraber birçok İngilizce öğretim programında en çok göz ardı edilen beceri olarak da karşımıza çıkmaktadır (Riddell, 2001). Yazma becerisi “üretmeyi” gerektirdiğinden dolayı Bloom’um taksonomisinde, bilişsel süreç boyutunun 6. ve en üst basamağı olan “Yaratma” basamağında yer aldığı kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2004). Yazma becerisi, konuşma becerisi ile verici (productive) bir beceri olarak görülmekle beraber sözlü iletişimde yapılan birtakım dil yanlışlıklarına hoşgörü ile yaklaşırken benzer yanlışlara yazılı iletişimde aynı hoşgörü ile yaklaşılmamaktadır. Bu nedenle bir yabancı dil öğretim programında yazma becerisinde hedef dili ve dilin kurallarını doğru kullanabilmek çok önemlidir.

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II Dersi Öğretim Programının yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin 15 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri t testi ile analiz edildiğinde 8 maddede anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri diğer üç beceriye kıyasla daha farklı bir sonuç ortaya koymuştur. Yazma becerisine ilişkin anket formlarında yer alan ifadeler hakkında öğretim elemanlarının görüşleri $\bar{x}=1,91$ ortalamaya sahip iken, öğrenciler aynı maddeler hakkında $\bar{x}=2,30$ ortalamaya sahip görüş bildirmişler. Bu bulgulara göre programın yazma becerisine dair öğretim elemanı ve öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Yazma becerisi ilişkin maddelere verilen öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri genelde farklılık göstermesine rağmen, yazma becerisinin hedeflerini betimleyen 5 maddeye verilen yanıtlar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumda hem öğretim elemanları hem öğrenciler yazma becerisinin hedeflerine ilişkin benzer fikirler taşımaktadır diyebiliriz. Her iki grubun verdiği cevapların yüzdelik dağılımları incelendiğinde, temel düzeydeki hedeflere kısmen de olsa ulaşıldığı verilen

cevapların frekanslarından anlaşılmaktadır. Ancak sorulara verilen “az yansıtıyor” ve “biraz yansıtıyor” cevaplarının yüksek olmasından dolayı bu durumun istenilen düzeyde olmadığını bize göstermektedir. Anket formlarında yer alan yazma becerisinin hedeflerine ilişkin maddelerin Avrupa Dil Portfolyosu’nda belirlenen kriterlere göre hazırlandığını da varsayacak olursak yazılı anlatım konusunda öğrencilerin beklenen seviyenin altında olduğunu söyleyebiliriz. Kısmen ileri seviyedeki hedeflere ise neredeyse hiç ulaşamadığı da yine cevapların yüzdelik dağılımlarından görülebilmektedir.

Programda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için seçilen ve kullanılan içeriğe ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında 1 maddede benzerlik ve 2 maddede anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin ağırlıklı olarak “az yansıtıyor” ve “biraz yansıtıyor” şeklinde görüş bildirdikleri Madde 56, kullanılan materyallerin yazma becerisi bakımından öğrencilerin düzeylerine uygunluğu ile ilgilidir. İstenilen seviyede olamamasına rağmen yazma becerisinin içeriğine ilişkin bu maddeye her iki grubunda nispeten olumlu cevaplar vermesi yazma becerisini geliştirmek için kullanılan materyallerin öğrencilerin düzeyinin çok üzerinde olmadığını bize göstermektedir. Ancak kullanılan materyallerin öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyacını karşılar nitelikte olmasına ilişkin ifadeye öğretim elemanlarının %46,9 “hiç yansıtıyor” ve %34,4 “az yansıtıyor” şeklinde görüş bildirmeleri, onların kullandıkları materyallerin öğrenciler açısından anlamlı olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bir öğretim programının içeriğinin hedef davranışlarla ilişkili olması beklenir (Wiles & Bondi, 2002). Aynı maddeye öğrencilerin öğretim elemanlarına kıyasla daha olumlu görüşler bildirmeleri onların bu gerçeğin farkındalığından uzak olmalarının bir sonucu olarak düşünebiliriz. Öğretim elemanlarının uygulayıcısı oldukları programa eğitimci bakış açısıyla yaklaşmaları, onları daha eleştirel bir tutuma sevk edebilmektedir. Bu durumun benzer bir sonucunu Madde 58’e verilen yanıtlarda da görebilmekteyiz. “Yazma becerisini geliştirmek için kullanılan materyaller günlük yaşamda kullanılabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir” ifadesinden oluşan bu maddeye öğrenciler daha olumlu görüşler verirken, öğretim elemanlarının görüşleri ağırlıklı olarak “az yansıtıyor” şeklindedir.

Programda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için uygulanan öğretme-öğrenme etkinliklerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında 4 maddenin

tamamında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılıp ayrılmadığına ilişkin görüşlerin belirtildiği Madde 59'a her iki grup da genelde olumsuz görüş bildirmesine rağmen, öğretim elemanları öğrencilere kıyasla daha olumsuz (hiç yansıtmıyor %28,1, az yansıtıyor %56,3) görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu maddeye daha olumlu görüşler bildirmeleri haftalık ders saatine ve bölümlerin sağladıkları imkânlar arasındaki farklılıklar olmasına bağlanabilir. Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli etkinliklerin yeterince kullanılıp kullanılmadığına ilişkin görüşlerin alındığı Madde 60 içinde benzer bulgular elde edilmiş olup bu durumun aynı şartlardan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Madde 61 ise derslerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji kullanımına ilişkin bir ifadeden oluşmaktadır. Öğretim elemanları bu madde için de öğrencilere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Az da olsa olumlu görüş bildiren öğrencilerin olması dersliklerdeki teknolojik donanımın dersin yürütüldüğü bazı bölümlerde öğretim etkinliklerindeki kullanılabilirliğinin diğerlerine göre daha iyi olmasından kaynaklanabilir. Bu durumun bir nedeni de Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde bir materyal geliştirme birimi veya ona benzer bir çalışma grubunun yokluğu sayılabilir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde ders ortamını zenginleştiren ve teknolojik imkânlardan da yararlanabilecekleri materyallerin kendilerine sağlanmadığını dile getirmişlerdir. Çıkan sonuçlardan standart bir uygulama yapılmadığı da anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları bazı yerde kendilerinin geliştirdikleri materyalleri teknolojik donanım imkânları doğrultusunda kullanabilirken, çoğu yerde bu şekilde bir öğretim faaliyeti yürütemediklerini bu sonuçlardan çıkabiliriz. Madde 62 yazma dersinde işlenen konuların öğrencilerce pekiştirilip, tekrar edilmesini sağlayacak ödevler verilmesi konusunda her iki grubun genelde olumsuz görüş bildirmelerine rağmen öğrencilerden kayda değer oranda olumlu görüş bildirenlerin olması şartların uygun olduğu ortamlarda bazı öğretim elemanlarının pekiştirme amaçlı yazma ödevleri verdiklerini göstermektedir. Ayrıca her sınıfa verilen ödevin sayısı ve niteliği farklı olabileceğinden dolayı öğrenci görüşleri arasında farklılık olması beklenen bir sonuçtur.

Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce II dersi öğretim programının yazma becerisini sınaama durumları bakımından ele alan 3 maddeye dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri 2 maddede anlamlı farklılık gösterirken 1'inde benzerlik ortaya koymuştur. Madde 63 uygulanan sınavlardaki soruların öğrencilerin yazma becerisini ölçebilecek nitelikte

oluşu konusunda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu hiç yansıtıyor (%65,6) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerinden alınan görüşler ise daha olumlu bir dağılım göstermiştir. Bu durum öğrencilerin sınavlarda dilbilgisini ölçmek amacıyla sorulan sorulardan bazılarının yazma becerisini ölçmeye yönelik olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan soruların derste işlenenden farklı olmadığını da Madde 64'e her iki grubun verdiği olumlu yanıtlarından görebilmekteyiz. Bu durum yazma becerisi açısından öğretim elemanlarının derste öğrettiklerinin sınavlarda ölçebildikleri yönünde düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde öğrenciler de derste işlenen konuların sınavlarda kendilerine sorulduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunun (%62,5 hiç yansıtıyor ve %25 az yansıtıyor) sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yeterli bölümlerin olmadığını düşündüklerini söyleyebilirken öğrencilerin bu duruma ilişkin daha olumlu baktığını Madde 65'e verdikleri yanıtların dağılımından görebilmekteyiz. Bu durum öğrencilerin üretmeyi gerektiren yazma becerisini zor bulmalarından ve bu becerinin sınavlarda fazla yer almasını istememelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisinde neye değer verildiğini ve onlardan tam olarak neyin beklendiğini bilmeleri gerekir (Hyland, 2007). Böylece, öğrenciler nasıl değerlendirileceklerini ve başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini bilirler. Böyle bir bilgilendirmenin yapılmamasının sonucu olarak da bu farklılığın ortaya çıktığı düşünülebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Bu kısımda araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında elde edilen verilerin Tek yönlü ANOVA testi ile analizinin ardından ortaya çıkan farklılıklar yorumlanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce II Dersi öğretim programa ilişkin öğrenci görüşlerinin dersin haftalık uygulanma süresine göre ortaya çıkan farklılıklar ele alınmaktadır. Aynı zamanda ders süresi değişkenine göre programın dört temel ögesi olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde karşılaşılan farklılıklar da yorumlanmaktadır.

Ders Süresi ve Programın Geneline İlişkin Öğrenci Görüşleri

Program dahilinde haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması $\bar{x}=2,18$, 3 saat alan öğrencilerin ortalaması $\bar{x}=2,43$ ve 4 saat alan öğrencilerin ortalaması ise $\bar{x}=2,61$ şeklinde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkıldığında İngilizce dersine ayrılan haftalık sürenin artmasıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu bir hal aldığını söyleyebiliriz. Derse ayrılan süre arttıkça öğrenciler İngilizce II öğretim programı hakkında iyimser görüşler ortaya koymuştur. Ulaşılan aritmetik ortalamalar ANOVA testine tabi tutulduğunda aralarında anlamlı farklılık yaratacak değerlere ($p<0,05$) sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu durumda İngilizce dersini haftalık 2, 3 ya da 4 saat şeklinde almalarının öğrencilerin programın geneline ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Ders Süresi ve Programın Hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Programın hedeflerine ilişkin öğrenci görüşleri ders süresine göre ele alındığında haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=1,83$, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=2,20$ ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise $\bar{x}=2,30$ şeklinde ortalama göstermektedir. Ulaşılan aritmetik ortalamalar ANOVA testine tabi tutulduğunda aralarında anlamlı farklılık yaratacak değerlere ($p<0,05$) sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkıldığında haftalık ders saatinin artışıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu bir hal aldığını söyleyebiliriz. Bu durumda öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşması bakımından ders süresinin önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür. Aritmetik ortalamaların ders süresiyle orantılı olarak artmasına rağmen, bu bulgular dört temel dil becerisinin geliştirilmesi bakımından ele alındığında her üç öğrenci grubunun da yeterli dil becerisine sahip olmadığını da görebilmekteyiz. Bu durumda programın öğretme-öğrenme etkinliklerinin ve içeriğinin niteliğinin de analiz edilmesini gerekli kılmaktadır.

Ders Süresi ve Programın İçeriğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Programa ayrılan ders süresi ile programın içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri arasında da anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Programın içeriğine ilişkin haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=2,35$, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=2,48$ ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise $\bar{x}=3,07$ şeklinde ortalama göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılacak olursa haftalık ders saatinin artışıyla

doğru orantılı olarak öğrencilerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin daha olumlu bir hal aldığı söyleyebiliriz. Programda kullanılmak üzere belirlenen materyallerden tam anlamıyla yararlanabilmek için materyalde yer alan sunum ve etkinliklere yeterince zaman ayırmak gerekir. Bu durumda ders süresi daha çok olan öğrencilerin, ders süresi daha az olanlara göre sınıfta kullandıkları materyallerden daha iyi fayda sağladıklarını söyleyebiliriz. Cumhuriyet Üniversitesi'nde İngilizce II derslerinde okutulmak için seçilen ders kitabı *English for Life* kitaptaki tüm konuların öğretilmesi ve becerilerin kazandırılması için yaklaşık 80 saatlik bir süre gerektiğini öngörmektedir (Hutchinson, 2007). Cumhuriyet Üniversite akademik takviminde ders için haftalık 2 saat süre ayrıldığında toplamda 48, haftalık 3 saat süre ayrıldığında toplamda 72 ve haftalık 4 saat süre ayrıldığında toplamda 96 saatlik süreler ders için ayrılmış olmaktadır. Normal şartlarda haftalık 3 ve 4 saatlik öğretim faaliyetleri kitabın öngördüğüne yakın bir süre ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerin %30'una katılmama hakkını kullanması ve devamsızlık yapmalarının bu süreyi kısıtlayan bir durum olacağı da hesaba katılmalıdır. Haftalık 2 saat eğitim verildiği takdirde bu durum daha da yetersiz olmaktadır. Ayrıca Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu kitaptaki konuları bitirebilmek için istenilen becerileri tam manasıyla öğrencilere kazandıramadıklarını ifade etmişlerdir. Üniversitedeki bölümlerin çoğunda haftalık 2 saat İngilizce dersi verildiğinden yola çıkacak olursak bu sürenin oldukça yetersiz olduğunu ve belirlenen içerik için bu sürenin haftada en az 4 saat olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Ders Süresi ve Programın Öğrenme-Öğretme Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Programın öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri de derse ayrılan süre açısından ANOVA testine tabi tutulduğunda anlamlı farklılık göstermektedir. Programın öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin haftalık 2 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=2,35$, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=2,48$ ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise $\bar{x}=3,07$ şeklinde ortalama göstermektedir. Bu aritmetik ortalamaların birbirlerinden anlamlı derecede farklı olması, ders süresinin programın öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde kayda değer bir etkisi olduğunu işaret etmektedir. Öğrenme-öğretme süreci, bir nevi bir iletişim ve etkileşim

sürecidir ve öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimde bulunmaksızın öğretim işini gerçekleştirmeleri imkânsızdır (Saban, 2004, s. 85). Derse ayrılan sürenin artmasıyla beraber yapılan öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin güçlenmesi ve öğretim faaliyetlerinin daha zengin olmasını beklenir. Her üç grup öğrenci için de aynı ders materyallerinin ve hedeflerin belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, ders saatinin artmasıyla beraber öğretme-öğrenme etkinliklerinin daha verimli ve etkin hale geldiğini söyleyebiliriz. Macalister ve Nation, yabancı dil öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerini planlarken yaşadıkları sorunlar arasında “ders için ayrılan sürenin azlığı” ifadesine yer vermiştir (2010, s. 4). Programda, öğrenme-öğretme etkinliklerinden birinci derecede sorumlu olanlar aynı zamanda programın uygulayıcısı olan öğretim elemanlarıdır. Programda kullanılan ders kitabı öngörülen süreden daha az olmamak kaydı ile kullanıldığında dersin hedeflerine ulaşılması için konuların tekrar edilerek pekiştirilmesini sağlayacak ve öğrenme ortamını zenginleştirecek görsel ve işitsel destek kaynaklarını da sunmaktadır (Hutchinson, 2007). Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde “ders süresinin az olması” dile getirdikleri başlıca sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Bir öğretim programında ders için ayrılan sürenin programın diğer unsurlarıyla ilişkili ve uyumlu olması beklenir (Görgeç, 2012). Bu bulgular ve bilgiler ışığında, Cumhuriyet Üniversitesi’nde İngilizce dersine haftalık 2 veya 3 saat süre verilmesinin belirlenen hedeflere ve kullanılan içeriğe uygun bir durum olmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Ancak bu süre haftada 4 saat olduğu takdirde hem ders materyalinin öngördüğü sürede ders verilmiş oluyor hem de bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrenciler için daha verimli ve etkin ders etkinlikleri sağlanmış oluyor. Araştırmanın ikinci ve altıncı alt problemi kapsamında elde edilen bulgulara göre genel olarak derslerde dört temel dil becerisini geliştirebilecek şekilde teknolojik imkânların istenilen seviyede kullanılmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgi ışığında, teknolojik imkânlardan yeterli oranda fayda sağlanabildiği varsayımından hareket edersek özellikle de haftalık 4 saat İngilizce dersi alan öğrencilerden daha olumlu görüşler alınabileceği de düşünülebilir.

Ders Süresi ve Programın Sınama Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Programın diğer üç boyutunun aksine, sınama durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri ders ayrılan süre açısından ANOVA testine tabi tutulduğunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin programın sınama durumları hakkında görüşleri \bar{x}

=2,72, 3 saat alan öğrencilerin görüşleri $\bar{x}=2,81$ ve 4 saat alan öğrencilerin görüşleri ise $\bar{x}=2,92$ şeklinde ortalama göstermektedir. Elde edilen bu bulgulara göre derse ayrılan süreyle doğru orantılı daha olumlu görüşler elde edilmesine rağmen bu değerler istatistiki açıdan anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Bu durumda haftalık ders süresinin, öğrencilerin programın sınama durumlarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğunu söyleyemeyiz.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının, programın geneline ilişkin görüşleri ve deneyimleri arasında anlamlı fark olup olmadığı aranmıştır. Öğretim elemanlarının deneyimleri ve programa ilişkin görüşleri ANOVA testi ile analiz edildiğinde aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümler ile uyguladıkları programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark aranmış ve bu amaçla t-testi analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan istatistiki değerler, mezun oldukları bölümlerin öğretim elemanlarının programın geneline ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır

5.2. Nitel Verilere İlişkin Yorumlar

Bu kısımda araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan görüşme formları ile elde edilen öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

5.2.1. Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Dil İngilizce dersi öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının programın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerine ilişkin

görüşlerini almak için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular bu kısımda yorumlanmıştır.

Birinci Soruya Verilen Yanıtlara İlişkin Yorumlar

Görüşmelerde öğretim elemanlarına ilk olarak ““Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerine bir sene boyunca uygulanan İngilizce öğretim programının amacı nedir?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevapların tamamında “üniversite öğrencilerinin İngilizce bilgi ve becerilerini temel düzeye erdirmek” ifadesi ve buna yakın ifadeler yer almıştır. Bu durum üniversitenin Akademik Kredi Transfer Sistemi’nde (AKTS) yer alan dersin amacı ifadesi ile neredeyse birebir örtüşmektedir. Bu durumda öğretim elemanlarının uyguladıkları programın amacından haberdar olduklarını anlayabiliriz. Buna ek olarak öğretim elemanlarının farklı amaçları da içine alan cevaplar vermişlerdir. Bunlardan bazıları; öğrencileri okudukları bölümün ileriki yıllarında verilen mesleki İngilizce derslerine hazırlamak, öğrencilerin alanları ile ilgili yabancı dilde yazılmış akademik yayınları takip edebilmelerini sağlamak ve İngilizce dersi sınavlarında geçer not almalarını sağlamak şeklindedir. Bu durumdan öğretim elemanlarının programdan farklı beklentileri de olduğunu anlayabilmekteyiz. Bu farklı beklentilerin sebebinin ihtiyaç analizi yapılmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü görüşmelerde ilk soruya müteakip öğretim elemanlarına “dersin hedefleri belirlenirken ihtiyaç analizi yapılıyor mu?” sorusu sorulduğunda, alınan cevaplardan bu tür bir uygulamadan haberdar olmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Oysaki program geliştirme sürecinin planlama basamağının tamamlanabilmesi için ihtiyaç analizinin mutlaka yapılması gerekir (Küçüktepe, 2012). İhtiyaçlar, program geliştirme süreci tarafından planlı bir süreç dâhilinde saptanmalıdır. Öğretim elemanlarına dersin hedeflerinin nasıl belirlendiği sorulduğunda temel düzeyde yabancı dil becerilerinin dikkate alındığı ve son şeklinin yükseköğretim yönetiminin belirlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğretim elemanları da dersin okutulduğu fakülte ve bölümlerin taleplerinin de belirleyici olduğunu verdikleri cevaba ilave olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkıldığında İhtiyaçların saptanmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkan ihtiyaç analizinin Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından planlı ve sistematik bir biçimde yapılmadığını söyleyebiliriz. Hâlbuki ihtiyaç analizi, bir öğretim programıyla ilgili kararlar vermek ve prensipler oluşturmak amacıyla yapılan bir sistematik usulden oluşmaktadır (Küçüktepe, 2012). Programın her ögesi birbirini tamamlar ve birinin

eksikliği diğzerinin de tam olarak istenilen sonucu vermemesine yol açar. İhtiyaç belirleme çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. Bu yolla ihtiyaç saptama çalışmaları program hedeflerinin yerindelğini ortaya koymada yardımcı olur (Demirel, 2011). Bir yabancı dil öğretim programının planlama aşamasında ihtiyaçlar saptanırken önceki uygulamaların değerlendirme (sınavlar) sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik görüşme ve anketlerden elde edilen veriler, işveren ve diğzer kurumların beklentileri vb. dikkate alınmalıdır (Macalister & Nation, 2010). Bu durumda Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir öğretim programı hazırlayan Yabancı Diller Yüksekokulu'nun yılsonlarında İngilizce dersi sınav sonuçlarını, derse ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini ve dersin uygulandığı bölümlerin dersten beklentilerini içine alan bir çalışma yapmasını gerekli kılmaktadır.

İkinci Soruya Verilen Yanıtlara İlişkin Yorumlar

Görüşmelerde ikinci soru “Öğretim faaliyetlerinde kullandığınız ders kitabının seçimi nasıl yapıldı?” şeklindedir. Alınan cevaplardan kitap ve içerik seçiminin yüksekokul bünyesinde görev yapan öğretim elemanlarından teşkil edilen bir komisyon tarafından yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu soruya müteakiben öğretim elemanlarına bu konuda kendilerinden fikir alınıp alınmadığı sorulmuştur. Öğretim elemanlarının verdikleri cevaplardan yola çıkıldığında böyle bir görüş alışverişinin olmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretim elemanlarına bu süreçte hangi kriterlerin dikkate alındığı sorulmuştur. Alınan cevaplardan en başta gelen kriterin dersin amacına uygunluk olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygunluk, piyasada bulunabilirlik ve kitabın satış fiyatı gibi farklı kriterlerinde göz önünde bulundurulduğu bilgilerine de ulaşılmıştır. Cevapların birbirinden farklı olmasından yola çıkacak olursak, kitap ve içerik seçimine dair öğretim elemanlarının ortak bir tutumu olmadığını söyleyebiliriz. Halliwell (1992) öğretmenlerin bir ders kitabından beklentilerinin farklı olabileceğini ve buna ilişkin kriterlerin önceliğinin öğretmenin tutum ve becerilerine göre değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ders kitabından derste ihtiyaç duydukları her şeyi içermesini beklerken, bazıları da kendi belirledikleri plana bir yardımcı kaynak olmasını bekleyebilirler. Aslında öğretim materyallerinin seçimini birçok faktör etkilemektedir. Yalın (2007) öğretim materyallerinin seçimini etkileyen bu faktörleri;

- Öğretim yöntemi
- Öğrencinin özellikleri (yaş, ilgi, öğrenme düzeyleri)
- Öğretim ortamı (dersliklerin fiziki yapısı, sınıf mevcudu, araç gereç kullanımına elverişlilik)
- Araç-gerecin özellikleri
- Öğretmenin tutum ve becerileri
- Maliyet, zaman ve ulaşılabilirlik

şeklinde sıralamıştır.

Ayrıyeten öğretim elemanlarına kitabın bir ön-denemesinin yapılıp yapılmadığı da sorulmuştur. Verilen cevaplardan seçilen kitabın ön deneme yapılmadan derslerde kullanılmasına karar verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sheldon (1998) bir yabancı dil öğretimi için belirlenen kitabın ilk aşamada her ne kadar ihtiyaçlara ve şartlara uygun olduğu düşünülse de uygunluğu konusunda nihai kararı vermek için o kitabın uygulanmasının ardından elde edilecek sonuçlara bakmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Bu gerçekten yola çıkacak olursak bir öğretim programı için ders kitabına karar vermeden önce onun bir ön-denemesinin yapılması gerekir diyebiliriz.

Kitabı takip etme konusunda öğretim elemanlarının ders süresinin kısıtlı olmasına bağlı olarak sıkıntı yaşadıklarını da verdikleri cevaplardan anlamaktayız. Kitapta yer alan dinleme, konuşma ve yazma bölümlerinin üzerinde gerektiği kadar duramamaktadırlar. Üstelik bu duruma sınıfların kalabalık olması ve teknolojik donanımın yetersizliği gibi diğer problemleri de eklemişlerdir. Bu durumda seçilen materyalin eldeki şartlara uygunluğu konusunda tekrar değerlendirilmesi gerekir diyebiliriz. Son olarak öğretim elemanlarının ders kitabı haricinde ek materyal kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve alınan cevaplardan böyle bir uygulama yapmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Zaten mevcut şartları göz önünde bulundurduğumuz zaman ek materyal kullanımını beklemek yersiz olur diyebiliriz.

Üçüncü Soruya Verilen Yanıtlara İlişkin Yorumlar

Üçüncü olarak öğretim elemanlarına “Programı uygularken karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretim elemanlarının cevaplarına dayalı olarak çok sayıda sorun yaşadıklarını söyleyebiliriz. Dile getirilen sorunların başında haftalık ders saatinin az olması gelmektedir. Cumhuriyet Üniversitesi’nin çoğu

bölümünde İngilizce dersine haftada 2 saatlik bir süre ayrılmaktadır ve bu kısıtlı süre zarfında öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini istenilen seviyeye ulaştırılmasını bekleyemeyiz. Öğrencilerin devamsızlık yapması da süreyi kısıtlayan bir diğer faktör olarak dile getirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde temel ilkelerden biri basitten karmaşığa doğru bir öğretimdir (Demirel, 2012). Bu ilkeye uygun hareket edilen bir sınıfta önceki derslere gelmeyen bir öğrencinin sonraki derslerde zorluk çekmesi ve dolayısıyla derse ilgisini kaybetmesi olası bir durumdur. Öğretim elemanlarının dile getirdikleri bir diğer önemli sorun ise sınıfların çok kalabalık olmasıdır. İdeal bir İngilizce öğretim ortamı için öğretimin yapıldığı sınıfta azami 25 öğrenci olması gerekmektedir (Richards & Renandya, 2002). Öğretim elemanlarının verdikleri cevaplarda 50 ile 100 arası hatta bazı bölümlerde 100'ün üzerinde öğrencinin bir arada bulunduğu ortamlarda ders yapmak zorunda kaldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum bir yabancı dil öğretimi için kabul edilemez. Bölümlerde verilen teorik derslerde çok büyük bir sorun olarak görülmeyen bu durum, etkileşimli sınıf ortamı ve öğrenci katılımına mutlak ihtiyaç duyan yabancı dil öğretiminin doğasına tamamen aykırıdır. Bu şartlar altında öğretim elemanları dilbilgisi kurallarına dayalı bir öğretim tarzını izlemek zorunda kalırlar. Yabancı dilde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yöntem ve teknikleri sayıca fazla öğrenci gruplarına; üstelik kısıtlı bir süre zarfında uygulayabilmek çok zordur. Öğretmenler öğrencileri derse güdüleme ve onların derse aktif katılımlarını sağlamada büyük sıkıntılar çekerler. Ayrıca bu durum öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesini ve onlara gerekli dönüt ve düzeltme verilmesini de olanaksız kılar. Şanlı'nın (2015) liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmasında da “sınıfların çok kalabalık olması” ifadesi önemli yer tutmuştur. Buradan bu sorunun sadece üniversitelerde olmadığını ve ülkenin diğer eğitim kurumlarında da yer aldığını söyleyebiliriz.

Görüşmelerde öğretim elemanlarının öğrencilerin İngilizce bilgi ve beceri seviyeleri arasında zaman zaman ciddi farklılıklar tespit ettiklerini ve bu durumda da sınıfın geneline hitap edecek seviyede etkinlikleri yapmada zorlandıkları bilgisine de ulaşılmıştır. 12 yıllık eğitim-öğretim hayatının ardından, bazı öğrenciler iyi bir İngilizce bilgisi ile üniversiteye gelirken bazıları ise yok denecek kadar az İngilizce bilgisi ile gelmektedir. Sınıf içindeki bu seviye farklılıkları da öğretimi olumsuz etkileyen bir durumdur. Öğretim elemanları araç-gereç kullanımı konusunda da sıkıntı

yaşamaktadırlar. Görüşmelerde öğretim elemanları derse gittikleri bölümlerin dersliklerinde teknolojik donanımın kullanımı hususunda zorluk çektiklerini dile getirmişlerdir. Görsel ve işitsel yollarla öğrenme ortamını zenginleştirecek materyallerin kullanılmaması özellikle kitabın dört dil becerisinin geliştirilmesine ilişkin bölümlerinden fayda sağlanamamasına yol açar.

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde görev yapan öğretim elemanlarının çalışma koşullarından da şikâyetçi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarından biri kendisi de dâhil olmak üzere birçok arkadaşının haftada 30 saatin üzerinde derse girdiğini söyleyerek çalışma saatlerinin çok fazla olduğunu belirtmiştir. Bilgin (2009) *Türkiye’de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları* adlı çalışmasında Türkiye’deki akademisyenlerin çok fazla ders yükü altında ezilmelerini önemli bir sorun olarak ortaya koymuştur. Bu durumun Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu çalışanları içinde geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumun böyle olmasının sonucu olarak öğretim elemanları hem ders için yoğun bir hazırlık safhasına girmek zorunda kalırlar hem de zihnen ve bedenen yorgun ve bitkin düşerler.

Alınan cevaplarda dönem veya yıl içinde zaman zaman toplantılar düzenlendiği ve bu toplantılarda durum değerlendirmesi yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bunun dışında herhangi bir şekilde görüş alışverişi yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu durumda programa ilişkin sistematik bir durum değerlendirmesi yapılmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretim elemanları yaşadıkları bu sorunları toplantılarda defalarca dile getirmesine rağmen çözüm aşamasında herhangi bir adımın atılmadığını görüşmelerde ifade etmişlerdir. Etkili bir okuldan öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarını artırmak için çalışmalar yapması beklenir. Etkili okullarda öğretmenler ve yöneticiler, okulun gelişimi ve başarıyı artırma gibi özel konulara odaklanmalı ve bu kapsam çalışma grupları oluşturmalıdır (Çelik, 2011). Bu bilgiler ışığında Cumhuriyet Üniversite Yabancı Diller Yüksekokulu’nun etkili bir okul olabilmesi bakımından atması gereken bazı adımlara ihtiyacı var diyebiliriz.

Dördüncü Soruya Verilen Yanıtlara İlişkin Yorumlar

Yapılan görüşmelerde programda dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik yeterli alıştırma ve etkinlik yer alıp almadığı da sorulmuştur. Alınan cevaplardan kitapların buna yönelik olduğu ancak uygulama safhasında üçüncü soruda ifade edilen başlıca

sorunlar nedeniyle öğretim elemanlarının bu etkinlikleri düzenli ve yeteri kadar yürütemediklerini anlaşılmıştır. Bu durumda planlanan öğretim etkinliklerinin hedefleri gerçekleştirecek düzeyde icra edilemediğini söyleyebiliriz. Bu eksiklikle yürütülen bir yabancı dil öğretim programı, dilin bir iletişim aracı olması gerçeğinden yola çıkılarak değerlendirildiğinde öğrenen için anlamlı olması beklenemez.

Beşinci Soruya Verilen Yanıtlara İlişkin Yorumlar

Görüşmelerde programın değerlendirme boyutunu ele alan beşinci soru “Size göre yapılan ara sınavlar ve final sınavları dört dil becerisini ne derece ölçüyor?” şeklindedir. Alınan cevaplar incelendiğinde sınavlarda okuma becerisinin ölçülebildiği ve bazen az da olsa yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümlerin de yer aldığı ancak öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin neredeyse hiç ölçülmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu ve teknolojik donanımın imkân tanıdığı az sayıda bölümde münferit olarak bunu deneyenlerin olmasına rağmen genel durum itibari ile sınavların dört temel dil becerisini ölçmekten uzak olduğunu söyleyebiliriz. Bu eksikliğin nedeni görüşme formlarının üçüncü ve dördüncü sorularına verilen cevaplarda görülmektedir. Derslerde bile dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilemezken bunun sınavlarda ölçülmesini beklemek yersiz olur.

Altıncı Soruya Verilen Yanıtlara İlişkin Yorumlar

Görüşmelerde son olarak öğretim elemanlarına görev yaptıkları yüksekokul bünyesinde programın hazırlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilebilmesi için ne tür birimler oluşturulması gerektiği sorulmuştur. Alınan cevaplara göre öğretim elemanları bu tür çalışma gruplarının birçok aksaklığın giderilmesine katkı sağlayabileceğine inandıklarını söyleyebiliriz. Gelen öneriler arasında adı en sık telaffuz edilen program geliştirme birimi olarak karşımıza çıkmıştır. Buna ek olarak öğretim elemanları materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme birimlerinin faydalı olacağını önermişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkıldığında öğretim elemanlarının bu tür birimlere ilişkin bir farkındalığı olduğunu söyleyebiliriz. Program hâlihazırda uygulayıcı olan öğretim elemanlarından teşkil edilecek çalışma gruplarının uygulanan öğretim programının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı aşikârdır. Ancak burada birkaç öğretim elemanının da görüşmelerde ifade ettiği gibi bu tür birimlerde görev yapacak olanların muhakkak suretle ders yüklerinin azaltılması gerekecektir. Yoğun ders yükü altında

olan üretim elemanlarından oluşturulan birimlerden verimli çalışmalarını bekleyemeyiz.



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara ve araştırmalara konu olabilecek veya bundan sonra geliştirilecek programlara rehberlik edebilecek önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, 32 öğretim elemanı 233 öğrenciye uygulanan anket ile 8 öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular vasıtasıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir;

6.1.1. Nicel Verilere Ait Sonuçlar

Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Programın geneline ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark vardır.
- Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler programın geneline ilişkin olumsuz görüşe sahiptir.
- Öğretim elemanları uyguladıkları öğretim programına öğrencilere kıyasla daha olumsuz bakmaktadırlar.
- Öğretim elemanları hem öğrencilerin gelişiminden hem de programdan memnun değildirler.
- Uygulanan öğretim programında eksik ve aksayan yönler vardır.

İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Öğretim elemanı ve öğrenciler dört temel dil becerisine yönelik hedeflere program boyunca tam olarak ulaşamadığını düşünmektedirler.
- Program boyunca kullanılan ders materyalinin öğrencileri bölümlerine hazırlayacak nitelikte olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğretme-öğrenme etkinlikleri hem öğretmenleri hem de öğrenciler tarafından yetersiz bulunmaktadır.
- Öğretim elemanları ve öğrencilerin konuşma becerisine ayrılan zaman, kullanılan görsel ve işitsel materyaller, uygulanan etkinlikler konusunda ciddi sorunlar ve eksiklikler olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine dair ödevler verilmediği de ortaya çıkmıştır.
- Her iki grubun da yapılan sınavların konuşma becerisini ölçmekten uzak bir içeriğe ve formata sahip olduğu görüşünde oldukları anlaşılmıştır.
- Ders materyalinin hedef dilin günlük kullanımına yönelik kalıp ve ifadeler içerdiği ortaya çıkmıştır.
- Öğretim elemanı ve öğrenciler derslerde uygulanan dinleme becerisinin gelişimine yönelik etkinlikleri ve materyalleri yeterli görmediği anlaşılmıştır. Ayrıca derslerde dinleme becerisinin gelişimine yönelik verilen ödevleri yeterli bulunmamıştır.
- Yapılan sınavların dinleme becerisini ölçmeye dönük olmadığı da görülmektedir.
- Hem öğretmenleri hem de öğrenciler derslerde dinleme becerisine ayrılan zamanın yeterli olmadığını düşünmektedirler.
- Derslerde okuma becerisine ayrılan zamanın diğer becerileri ayrılan zamandan nispeten daha çok olduğu düşünülmesine rağmen, hem öğretmenleri hem de öğrenciler okuma becerisine yönelik uygulanan etkinlikleri yeterli bulmamaktadır.
- Ayrıca okuma becerisini geliştirmeye yönelik ödevler verilse de bu ödevler yeterli bulunmamaktadır.

- Sınavlarda okuma becerisini ölçmeye dönük bölümlerin az da olsa olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretim elemanları sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik bölümlerin derslerde işlenenden daha zor olduğunu düşünmektedirler.
- Yazma becerisinin nispeten daha basit olan hedeflerine ulaşılabilmesine rağmen biraz daha ayrıntılı metinler yazabilmeyi gerektiren hedeflere ulaşamadığı ortaya çıkmıştır.
- Yazma becerisi açısından ders materyallerinin düzeye uygun olduğu, ancak öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığı anlaşılmıştır.
- Öğretim elemanları ve öğrenciler yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan görsel ve işitsel materyalleri yeterli bulmamaktadırlar.
- Yazma becerisini geliştirmeye yönelik ödevlerin ise neredeyse hiç verilmediği ortaya çıkmıştır.
- Ayrıca sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümlerin de olmadığı anlaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce II Dersi öğretim programa ilişkin öğrenci görüşlerinin dersin haftalık uygulanma süresine göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Programın uygulanış süresi arttıkça, öğrencilerin programa ilişkin daha olumlu görüşleri olduğu anlaşılmıştır.
- Dört temel dil becerisinin hedefleri açısından programın uygulanma süresinin önemli bir etkisi olduğu ve sürenin uzamasıyla beraber hedeflere daha yüksek düzeyde ulaşıldığı ortaya çıkmıştır.
- Haftada iki saat İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflere ulaşma konusunda çok geride kaldıkları anlaşılmıştır.
- Programa ayrılan ders süresi ile programın içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri arasında da anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve daha az ders süresi ile İngilizce

öğretimi yapılan öğrencilerin belirlenen içerikten yararlanamadıkları anlaşılmıştır.

- Programın öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri de derse ayrılan süre açısından incelendiğinde anlamlı farklılık göstermiş ve ders ayrılan süre arttıkça öğrencilerin daha olumlu görüşleri olduğu anlaşılmıştır.
- Haftalık 2 ya da 3 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin öğrenme-öğretme etkinliklerinin niteliğinin yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır.
- Haftalık ders süresinin öğrencilerin programın sınama durumlarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Her üç grup öğrencin sınama durumlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ve ders süresinin bunda etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının, programın geneline ilişkin görüşleri ve deneyimleri arasında anlamlı fark olup olmadığı aranmıştır ve öğretim elemanlarının deneyimlerinin programa ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının mezun oldukları bölümler ile uyguladıkları programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark aranmış ve mezun oldukları bölümlerin öğretim elemanlarının programın geneline ilişkin görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

6.1.2. Nitel Verilere Ait Sonuçlar

Altıncı Alt Probleme Ait Sonuçlar

- Araştırma sonucunda Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda program geliştirme alanında bazı sorunlar ve eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının belirlenen hedeflerden tam olarak haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır.

- Yüksekokul tarafından verilen İngilizce dersinin programı hazırlanırken kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmadığı ortaya çıkmıştır.
- Sene sonlarında programın değerlendirilmesi amacıyla sistemli ve planlı bir çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır.
- Dersin içeriğini oluşturan başlıca unsurun ders kitabı olduğu ortaya çıkmış ve ders kitabının seçiminde öğretim elemanlarından görüş alınmadığı anlaşılmıştır.
- Ders kitabının belirlenmesinde hangi kriterlerin göz önünde bulundurulduğu konusunda farklı fikirler olduğu ortaya çıkmıştır.
- Ayrıca seçilen kitabın herhangi bir ön denemesi yapılmadan doğrudan derslerde kullanılmaya başlandığı anlaşılmıştır.
- Kitabı takip etme konusunda ders süresinden kaynaklanan bazı sıkıntılar yaşandığı anlaşılmıştır.
- Ders kitabının dışında ek materyal kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.
- Programda öğretim elemanlarının programı uygularken birçok sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.
- Öğretim elemanlarının ders süresinin kısıtlı olması bağlı olarak programda kendilerinden beklenen ders etkinliklerini yürütemedikleri anlaşılmıştır.
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle verimli bir dil öğretim ortamının sağlanamadığı anlaşılmıştır.
- Ayrıca öğrencilerin seviyelerinde farklılıklar olduğu ve bu durum dersin işlenişinde sorun olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğretim elemanlarının çalışma şartlarının ders yükü bakımından ağır olduklarını düşündükleri anlaşılmıştır.
- Programın genelde dilbilgisi ağırlıklı olduğu, dört temel becerinin gelişiminin eşit biçimde ele alınamadığı ortaya çıkmıştır.
- Öğretim elemanlarının uyguladıkları programda dört temel dil becerisi geliştirebilecek düzeyde ders etkinliklerini yürütemedikleri ve buna bağlı olarak da sınavlarda bu becerileri ölçmeye yönelik bölümlerin olmadığı anlaşılmıştır.

- Öğretim elemanlarının programın hazırlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilebilmesi için yüksekokul bünyesinde bazı birimlerin oluşturulması gerektiğine inandıkları ortaya konulmuştur.
- Öğretim elemanlarına göre birbiriyle koordineli çalışacak ölçme değerlendirme, materyal geliştirme ve program geliştirme birimlerinin ivedilikle kurulmasına ihtiyaç vardır.

6.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında yeni araştırmalara konu olabilecek veya bundan sonra geliştirilecek programlara rehberlik edebilecek önerilere yer verilmektedir.

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II Öğretim Programına yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırmanın sonucunda uygulanan programın hedeflerine ulaşma konusunda sorunlar olduğu ortaya çıkmış ve bunun başlıca nedenleri olarak derse ayrılan sürenin az olması ve sınıfların kalabalık olması ortaya konulmuştur. Bu nedenle programın verimli sürdürülebilmesi için İngilizce dersine daha fazla zaman ayrılmalı ve sınıfların mevcudu dil öğretimine uygun hale gelebilecek oranda azaltılmalıdır.
- İçerik seçiminde öğrencilerin ilgi, seviye ve bölümlerinin beklentileri dikkate alınmalı ve gerektiği durumlarda öğrencilerin okudukları bölümlerin yönetimi ile koordineli hareket edilmelidir.
- Bundan sonra belirlenecek ders kitap ve kitaplarının üniversitenin tamamında uygulamaya geçilmeden önce programa ve öğrencilere uygunluğu belirlemek amacıyla ön denemesinin yapılması ve buna göre kitabın kullanılıp kullanılmayacağına karar verilmelidir.

- Dersin işlendiği sınıfların seçilen içeriğin tam anlamıyla kullanılabilmesi için gereken teknolojik donanımına sahip olması sağlanmalı ve bu imkânları öğretim elemanlarının derslerde kullanabilmesi sağlanmalıdır.
- Sene başında öğrencilere seviye tespit sınavı yapılmalı ve seviyesi daha düşük olan öğrencilere daha fazla öğretim yapılarak bu açık kapatılmalıdır.
- Yüksekokul bünyesindeki öğretim elemanlarının yer aldığı program geliştirme, materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme birimleri oluşturulmalı ve bu birimlerde görev yapacak öğretim elemanlarının ders yükü azaltılarak onlara uygun çalışma ortamı sağlanmalıdır.
- Araştırmada öğretim elemanlarının ders içinde öğrenme ortamını zenginleştirecek farklı yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri ortam sağlanmalı ve gerekli görülen durumlarda kendilerine teknik bilgi sağlayabilecek hizmet içi eğitim seminerleri ile yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikleri anlatan etkinlikler düzenlenebilir. Yüksekokul bünyesindeki öğretim elemanlarının yabancı dil öğretimi ile ilgili yurtiçi ve yurtdışındaki çeşitli seminerlere ve kurslara katılmaları sağlanabilir ve kendilerini yenilemeleri ve alanlarındaki yenilikleri takip etmeleri konusunda teşvik edici fırsatlar kendilerine sunulabilir.
- Akademik yılın başlangıcında yapılacak bir seviye tespit sınavı sonucuna göre öğrencilerin homojen gruplar içerisinde yabancı dil dersleri almaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim programlarının özellikleri ve hazırbulunuşluluk düzeyleri göz önünde bulundurularak bir program geliştirilmelidir.
- Yabancı dil programı geliştirme aşamasında yalnızca öğrencilerin tutumları değil öncelikle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Daha etkin ve verimli bir yabancı dil programı ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme noktasında istek ve inançları arttırılmalıdır.
- Program ve sınıflar, öğrenciler derste kendilerini rahatça ifade edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Program sınıf içi etkileşimi arttıracak şekilde düzenlenmelidir.

6.2.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Dair Öneriler

Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlara bulgulara dayanarak, yapılacak yeni araştırmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Bu çalışmanın evrenini Sivas ilinde bulunan Cumhuriyet Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenciler ve bu üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Ülkemizin diğer bölgelerinde benzer çalışmalar farklı özellikteki gruplara, yetişkinlere, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde uygulanabilir.
- Cumhuriyet Üniversitesi İngilizce Dersi Öğretim Programının öğrencilerin yabancı dil bilgi ve becerilerini geliştirme durumu deneysel bir çalışmayla ele alınıp, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ihtiyaca yönelik yeni bir program modeli önerilebilir.
- Cumhuriyet Üniversitesi'nde verilen İngilizce dersinin başka bir üniversitede verilen İngilizce dersi öğretim programı ile karşılaştırılması yapılabilir.
- Bu çalışmanın üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak programın etkililiği, amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, öğrencilere istenilen özellikleri kazandırıp kazandırmadığı belirli aralıklarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye'de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Sivas İli Örneği*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000 - M.S. 2013*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi: İlkeler, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., & Kurnaz, Ö. (2013). *Araştırmada Kalite*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Batumlu, Z. D. (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, İ. (2004). *Zamanın Başlangıcından Zamanımıza Öğretmenin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (s. 10-11). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, V. (2009). *Türkiye'de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Longman.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of Language learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs*. New York: McGraw Hill.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Chia, H. U., Johnson, R., Chia, H. L., & Olive, F. (1999). English for College Students in Taiwan: A Study of Perceptions of English Needs in a Medical Context. *English for Specific Purposes Vol. 18, No. 2*, 107-109.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching 39(1)*, 1-14.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.*
<http://www.cumhuriyet.edu.tr/fakulte.php?cubid=z8Tg4tTp19Toyemyo52cx9vl0uHZ3Nlnppo=&Dil=TR> adresinden alındı. (Erişim Tarihi: Mart 2015)
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. (2010). Sınıfta Fiziksel Çevrenin Yönetimi. D. Erbaş içinde, *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim Etkinlikler ve Örnekler* (s. 19-48). Ankara: Data Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi 7. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuşçelebi, M. (2006/2). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erozan, F. (2005). *Evaluating The Language Improvement Courses in The Undergraduate ELT Curriculum at Eastern Mediterranean University: A Case Study Doktora Tezi*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 251-264.
- Gömleksiz, M. N. (1993). Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği) Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Görgeç, İ. (2012). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker içinde, *Eğitimde Program Geliştirme - Kavramlar ve Yaklaşımlar* (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güllü, A. S. (2007). *Ana Evaluation of English Program at Kozan Vocational School of Çukurova University Students' Point of View (Yüksek Lisans Tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hadley, A. O. (2003). *Teaching Language in Context*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
- Hatch, E., & Farhady, H. (1981). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Tehran: Rahnama Publications.
- Hutchinson, T. (2007). *English For Life - Elementary*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2007, 16). Genre Pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, s. 148-164.
- Karasar, N. (2015). *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, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve Öğretme - Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- ERÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (2011). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi. <http://ebil.erciyes.edu.tr/dosyaindir.asp?bolum=dosyalar&id=19> adresinden alındı. (Erişim Tarihi: Ocak 2016).

Küçüktepe, C. (2012). Program Geliştirme Süreci - Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama, İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri. H. Şeker içinde, *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* (s. 89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.

Longman Dictionary of Contemporary English. (2009). Edinburgh: Pearson Longman.

Macalister, J., & Nation, I. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.

Macalister, J., & Nation, I. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.

McDonough, J., Shaw, C., & Masahura, H. (2013). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Wiley-Blackwell.

MEB. (2016, Mayıs 10). *Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. MEB Mevzuat: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden alındı

Mitchel, R., & Myles, F. (2001). Second Language Learning: Key Concepts and Issues. C. Chandlin, & N. Mercer içinde, *English Language Teaching in Its Social Context*. London: Routledge.

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 (Doktora Tezi)*. New York: Ohio State University.

Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Özcan, D. (2005). *Öğretme Sanatı Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Özkaynar, K. (2015). Siyasi Partilerin 2011 Ve 2015 Yılı Seçim Beyannamelerine Bakış: Bir Doküman İncelemesi Ve İçerik Analizi Çalışması. *The Journal of Academic Social Science*, 17, s. 439-452.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching - An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Riddell, D. (2001). *Teach Yourself - Teaching English as a Foreign Language*. London: McGraw Hill.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sanders, J. R. (1994). *The Program Evaluation Standarts*. California: SAGE Publications In.
- Saylor, G. J., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning For Better Teaching and Learning 4th Edition*. New York: Holt, Rhineart and Winston Inc.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sheldon, L. (1998). Evaluating ELT textbooks and Materials. *ELT Journal*, 237-246.
- Şanlı, Ö. (2015). İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorlukların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 371-385.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: Mac Millan.
- TDK. Türk Dil Kurumu Web Tabanlı Sözlük: ww.tdk.gov.tr adresinden alındı. (Erişim Tarihi: Nisan 2016)
- Tiryaki, S. A. (2009). *Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğretim Programı Hakkında Program Koordinatörü, Okutman ve Öğrenci Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tunç, Y. (2009). *Paydaşların Bakış Açısıyla Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu İngiliz Dili Eğitimi Programının Değerlendirilmesi: Alan Çalışması (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Atılım Üniversitesi.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunboylu, H., & Öner, G. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ünal, I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Torun Matbaası.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler - Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2002). *Curriculum Development –A Guide to Practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (19. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldıran, Ç. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi: Aksaray Üniversitesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖK. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Bilgisiyle Donatılması Konusunda Stratejik Seçmeler. Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi* (s. 188-189). içinde Ankara: Meteksan.
- YÖK. (2008). *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*. www.yok.gov.tr: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYR/10279/18036 adresinden alındı. (Erişim Tarihi: Şubat 2016)
- Yücel, Z. E. (2009). *Ege Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Sınıfları İçin Tasarlanan Okuma Dersi Programının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



7. EKLER

EK 1: Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Değerli Çalışma Arkadaşım,

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nca uygulanan İngilizce II dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmede amacım programın oluşturulma aşaması hakkında genel bir bilgi edinip, programın uygulanması, değerlendirilip, geliştirilmesi hakkında görüş ve önerilerinizi belirlemektir. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonraki program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağına ve programın kalitesinin böylece artırılacağına inanıyorum. Bu nedenle sizin program ile ilgili görüş ve önerilerinizi öğrenmek istiyorum.

Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağımı temin ederim. Değerli görüşleriniz için teşekkür ederim.

Araştırma Sorusu:

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nca uygulanan İngilizce II dersi öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME SORULARI

1. Cumhuriyet Üniversitesi'nde bir sene boyunca uygulanan İngilizce Öğretim Programının amacı nedir?

- Uygulanan öğretim programının amaçları nasıl belirleniyor?
- Dönem sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler belirlenirken İhtiyaç analizi yapılıyor mu?

2. Öğretim faaliyetlerinde kullandığımız ders kitabının seçimi nasıl yapıldı?

- Bu süreçte kimler rol aldı? Sizin de fikriniz alındı mı?
- Seçim yapılırken belirleyici kriterler nelerdi?
- Ön deneme yapıldı mı, yapıldıysa ne kadar sürede yapıldı?
- Kitabı ne derece takip ediyorsunuz?
- Kitap dışında yardımcı materyal kullanıyor musunuz?

- 3.** Programı uygularken karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- Programın süresi uygun mu? Programı rahatlıkla takip edebiliyor musunuz? Geride kaldığınız oluyor mu?
 - Dönem içinde program ve başarı değerlendirmesi amacıyla neler yapılıyor?
 - Program hakkında sizin fikirleriniz alınıyor mu?
 - Değerlendirme sonucuna göre programda ne tür düzeltmeler yapılıyor?
- 4.** Programda dört beceriyi geliştirmeye yönelik yeterli alıştırma ve etkinlik yer alıyor mu?
- Teknolojiden ne kadar yararlanılıyor?
 - Öğretme-öğrenme etkinlikleri hedefleri gerçekleştirecek nitelikte düzenleniyor mu?
- 5.** Size göre yapılan ara sınavlar ve final sınavları dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ne derece ölçüyor?
- Sınavlarda öğretilmediğiniz yerlerden soru çıkıyor mu?
- 6.** Sizce öğretim programının hazırlanması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi için ne gibi birimler oluşturulmalı?

EK 2: Öğretim Elemanı Görüşleri İçin Anket Formu

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU YABANCI DİL İNGİLİZCE II (YDI 1002) DERS PROGRAMI ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ

Değerli çalışma arkadaşlarım,

1. Bu anketle, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce II dersi öğretim programının hedefler, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanan bu ankete vereceğiniz cevaplar değerlendirilerek, gelecek yıllarda programın uygun bir şekilde tekrar düzenlenebilmesi için ihtiyaç duyulan veriler elde edilmeye çalışılacaktır.
2. Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.
3. Anketin birinci bölümündeki soruları durumunuza uygun olarak yanıtlayınız. Anketin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet seçenek bulunmaktadır. İngilizce ders programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı işaretleyerek değerlendiriniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Rıza ÖZUTKU

İngilizce Okutmanı

Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

rizaozutku@hotmail.com

BÖLÜM 1

İş Deneyiminiz: ___ yıl

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Mezun Olduğunuz Programın Adı:

1. () İngilizce Öğretmenliği
2. () İngiliz Dili ve Edebiyatı
3. () Amerikan Kültür Edebiyatı
4. () Mütercim Tercümanlık
5. () İngiliz Dil Bilimi
6. () Diğer (lütfen belirtiniz)

BÖLÜM 2

Konuşma Becerisi	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor.	Tam yansıtıyor.
HEDEFLER					
1. Öğrenciler yaşadıkları yeri ve tanıdıkları insanları İngilizceyi kullanarak betimleyebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrenciler İngilizceyi kullanarak karşılarındaki kişiyle genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğrenciler basit bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğrenciler yurtdışına seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğrenciler İngilizceyi, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğrenciler Türkçe bilmeyen birisiyle İngilizceyi kullanarak akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğrenciler karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmalarını tamamlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
8. Derste kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin konuşma konuları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Program öğrencilere kendi alanları için ihtiyaç duydukları yeterli İngilizce konuşma bilgi ve becerisini kazandırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Ders kitaplarında ve diğer materyallerde yer alan konuşma etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılarına çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmalarına rehberlik edecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
13. Programda konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-ışitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Derslerde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
16. Uygulanan sınavlar öğrencilerin konuşma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Uygulanan sınav derslerdeki etkinliklerden farklı olmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Program süresince uygulanan sınavlarda konuşma becerisini ölçmeye yetecek kadar soru vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Dinleme Becerisi					
HEDEFLER	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor.	Tam yansıtıyor.
19. Öğrenciler kendileriyle ya da yakın çevreleriyle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Öğrenciler ilgilerini çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Öğrenciler güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve anlaşılır olduğunda anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Öğrenciler güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Öğrenciler televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
24. Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin okuduğu bölümün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Kitapta yer alan dinleme parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Kitapta yer alan dinleme parçaları öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖĞRENME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
28. Programda dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Programda öğrencilerin dinleme dersinde öğrendikleri kalıpları pekiştirmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
32. Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Uygulanan sınavlarda dinleme becerisini ölçmeye yönelik bölümler vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste ki konulardan farklı olmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Okuma Becerisi	HEDEFLER	Hiç yansıtmıyor	Az yansıtmıyor	Biraz yansıtmıyor	Çok yansıtmıyor	Tam yansıtmıyor
35.	Öğrenciler İngilizce kullanılarak yazılan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Öğrenciler gelecekteki meslekleri ile ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK						
39.	Ders kitabında yer alan okuma parçaları öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Ders kitabında yer alan okuma parçaları öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Ders kitabında yer alan okuma parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Ders kitabında yer alan okuma parçaları günlük yaşamda sık karşılaşılan kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ						
43.	Derslerde okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Derslerde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Dersin programında okuma becerisine yönelik yeterli alıştıırma bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecekleri nitelikte öğretme-öğrenme stratejilerine yeterince yer verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47.	Programda okuma dersinde işlenen konuları öğrencilerin tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI						
48.	Uygulanan sınavlardaki sorular öğrencilerin okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlenenden daha zor değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50.	Sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Yazma Becerisi					
HEDEFLER	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor.	Tam yansıtıyor.
51. Öğrenciler İngilizceyi kullanarak, kişisel bilgi formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Öğrenciler ilgi alanlarına giren çok çeşitli konularda anlaşılır metinler yazabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Öğrenciler belirli bir görüşe destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Öğrenciler fikirleri ve görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabilecekleri metinler yazabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55. Öğrenciler okudukları bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
56. Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular, öğrencilerin düzeylerine uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57. Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular öğrencilerin okudukları bölümün ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58. Yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
59. Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60. Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli öğretim-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61. Derslerde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62. Öğrencilerin yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmelerini sağlayacak ödevler verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
63. Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64. Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65. Sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3: Öğrenci Görüşleri İçin Anket Formu

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU YABANCI DİL İNGİLİZCE II (YDI 1002) DERS PROGRAMINI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRENCİ ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

1. Bu anketle, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil İngilizce II ders programını dört beceriyi temel alarak hedefler, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.
2. Ankete vereceğiniz cevaplar, sadece İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi ve programla ilgili olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.
3. Anketin birinci bölümündeki soruları durumunuza uygun olarak yanıtlayınız. Anketin ikinci bölümünde, sol tarafta programla ilgili bazı ifadeler, sağ tarafta ise beş adet seçenek bulunmaktadır. İngilizce ders programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi beşli değerlendirme ölçeği üzerinde, size en uygun olanı işaretleyerek değerlendiriniz.

Çalışmaya yaptığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Rıza ÖZUTKU

Cumhuriyet Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Okutmanı

rizaozutku@hotmail.com

BÖLÜM 1

Fakülteniz:

Bölümünüz:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Bölümünüzde verilen haftalık İngilizce ders saati:

- () 2 saat
- () 3 saat
- () 4 saat

BÖLÜM 2

Konuşma Becerisi DERSİN HEDEFLERİ	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor.	Tam yansıtıyor.
1. Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları İngilizceyi kullanarak betimleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. İngilizceyi kullanarak başkalarıyla genel konular ve faaliyetler hakkında kısa sohbetler yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Kısa bir öykü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve bunlara dair görüşlerimi ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Yurtdışında seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. İngilizceyi toplumsal ve mesleki amaçlarım için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Türkçe bilmeyen birisiyle İngilizceyi kullanarak akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
8. Derste kullanılan ders kitabı ve diğer materyallerin konuşma konuları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. İngilizce dersi bana kendi alanım için ihtiyaç duyduğum yeterli İngilizce konuşma bilgi ve becerisini kazandırmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Ünitelerde yer alan konuşma etkinlikleri hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Kitapta yer alan konuşma etkinlikleri günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kitapta yer alan konular karmaşık konularda konuşmama rehberlik edecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
13. Derste konuşma becerisine yeterince zaman ayrılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Derslerde konuşma becerimi geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Derslerde konuşma becerimi geliştirebilecek, akıcı ve doğal bir şekilde iletişim kurmamı sağlayabilecek özellikte etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
16. Uygulanan sınavlar konuşma becerimi ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Uygulanan sınav derslerdeki etkinliklerden farklı olmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Program süresince uygulanan sınavlarda konuşma becerimi ölçmeye yetecek kadar soru vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dinleme Becerisi					
HEDEFLER					
	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
19. Benimle ve yakın çevremle ilgili bildiğim kelimeleri ve temel kalıpları, yavaş ve açık bir biçimde konuşulduğu takdirde anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. İlgimi çeken konularla ilgili konuşmaları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Güncel olaylar ya da ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve açık olduğunda anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
24. Kitapta yer alan dinleme parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Kitapta yer alan dinleme parçaları okuduğum bölümün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Kitapta yer alan dinleme parçaları hedef dilin kültürünü öğrenmemde bana yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Kitapta yer alan dinleme parçaları günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖĞRENME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
28. Dersin programında dinleme becerisine yeterince zaman ayrılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Derslerde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Dinleme becerimi geliştirebilecek nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Dersin programında dinleme dersinde öğrendiğimiz kalıpları pekiştirmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
32. Uygulanan sınavlardaki sorular dinleme becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Uygulanan sınavlarda dinleme becerisini ölçmeye yönelik bölümler vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Dinleme becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular dersteki konulardan daha farklı olmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Okuma Becerisi					
HEDEFLER					
	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor.	Tam yansıtıyor.
35. İngilizce yazılmış olan katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Gelecekteki mesleğim ile ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyup kavrayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
39. Ders kitabında yer alan okuma parçaları düzeyime ve ilgilerime uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Ders kitabında yer alan okuma parçaları okuduğum bölümün ihtiyacına cevap verecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Ders kitabında yer alan okuma parçaları hedef dilin (İngilizce) kültürünü öğrenmemde yardımcı olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Ders kitabında yer alan okuma parçaları günlük yaşamda karşıma çıkabilecek kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
43. Derslerde okuma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Derslerde okuma becerimin geliştirilmesine yönelik teknolojiden (görsel ve işitsel materyaller) etkili bir biçimde yararlanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Dersin programında okuma becerisine yönelik yeterli alıştıırma bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. Okuma becerimi geliştirebileceğim nitelikte öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Derslerde okuma becerimi geliştirecek ve bilgilerimi tekrar etmemi sağlayacak ödevler verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
48. Uygulanan sınavlardaki sorular okuma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49. Okuma becerisini ölçmek üzere sınavda sorulan sorular derste işlediğimizden daha zor değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Sınavlarda okuma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yazma Becerisi					
HEDEFLER					
	Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
51. İngilizce) kullanarak kişisel bilgi içeren formları doldurabilir, kısa ve basit notlar yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır metinler yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Belirli bir görüşe destek vererek ya da karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Fikirleri, görüşleri ayrıntılı bir biçimde tartışabileceğim metinler yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55. Okuduğum bir metni kendi ifadelerimle yeniden yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İÇERİK					
56. Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular seviyeme uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57. Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular okuduğum bölümün ihtiyacına cevap verecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

58. Derste yazma becerimi geliştirmek için kullanılan materyaller ve konular günlük yaşamda kullanabileceğim kalıpları ve ifadeleri içermektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ					
59. Programda yazma becerisine yeterince zaman ayrılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60. Derslerde yazma becerimi geliştirebileceğim çeşitli öğretim-öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.(özetleme, verilen parçaları başka biçimde ifade etme, bir metnin giriş ya da sonuç kısmını yazma...)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61. Derslerde yazma becerisinin geliştirmeye yönelik teknoloji (görsel-işitsel materyaller) etkili bir biçimde kullanılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62. Yazma dersinde işlenen konuları tekrar etmemizi sağlayacak ödevler verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
SINAMA DURUMLARI					
63. Uygulanan sınavlardaki sorular yazma becerisini ölçebilecek niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
64. Sınavlarda yazma becerisini ölçmek için sorulan sorular derste işlenenlerden farklı olmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65. Sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik bölümler yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Rıza ÖZUTKU

Uyruğu : Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 03.02.1984 Ankara

Medeni Durumu : Evli

Tel : 0346 2191010 – 4909

e-mail : rizaozutku@hotmail.com

Yazışma Adresi : Cumhuriyet Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu Merkez /
SİVAS

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lise	Dörtüyl Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	2002
Lisans	ERÜ, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2008 -	Cumhuriyet Üniversitesi, Yabancı Diller Y.O.	İngilizce Okutmanı
2006 - 2008	Sivas Uzuntepe İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

Yayınlanmış herhangi bir eseri yok.