

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İNGİLİZCE KÜRESEL ÖLÇÜTÜ (İKÖ) KRİTERLERİ
BAĞLAMINDA UYGULANAN İNGİLİZCE HAZIRLIK
PROGRAMININ AYDINLATICI DEĞERLENDİRME MODELİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa GÜLTEKİN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mustafa GÜLTEKİN tarafından hazırlanan **İngilizce Küresel Ölçütü Bağlamında Uygulanan İngilizce Hazırlık Programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi** başlıklı bu tez, 02/01/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı Adı SOYADI

İmza

Jüri Başkanı :

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Danışman :

Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

Üye :

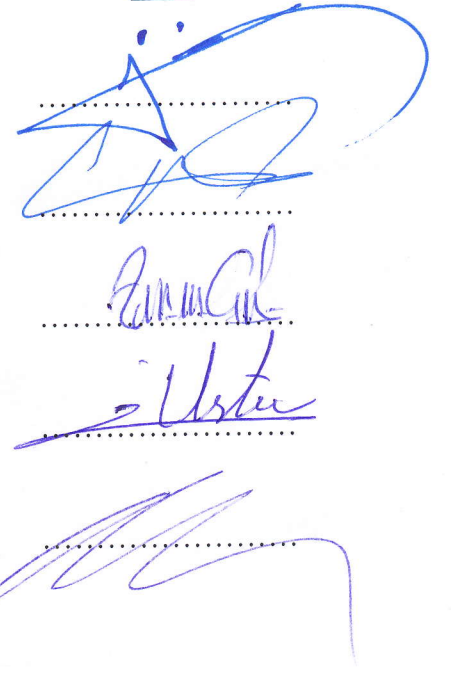
Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Üye :

Dr. Öğr. Üyesi İlker USTA

Üye :

Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAHAN



Prof.Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) Bağlamında Uygulanan İngilizce Hazırlık Programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

25/11/2019

Mustafa GÜLTEKİN

Teşekkür

Doktora tez çalışması sürecinin her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ'ye; teze yönelik yaptıkları eleştiri ve önerilerle çalışmama büyük katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU ve Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a; üzerimde büyük emeği olan kıymetli hocam Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT'a ve tezimin oluşum sürecinde gösterdiği rehberlik için Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e ve Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu tez çalışmasının oluşum aşamasında hem verdikleri ilham için hem de anket ve görüşmelerde gösterdikleri anlayış için hazırlık okulu öğrencilerine teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma da sonsuz teşekkür ederim.

Doktora çalışmam süresince desteğini esirgemeyen eşim Pınar GÜLTEKİN'e ve bu süreçte vakitlerinden çaldığım çocuklarım Ayşenur Seher GÜLTEKİN, Hüseyin Arda GÜLTEKİN ve Mehmet Fevzi GÜLTEKİN'e de teşekkür etmeyi borç bilirim.

Hayat boyunca bana rehberlik eden annem, kardeşlerim ve geniş aileme de sonsuz teşekkür borcum var.

Son olarak “Rablerinin mağfiretine ve Cennet'e koşan” babam Mehmet GÜLTEKİN ve kardeşim Sevilay DUTGUN'a hayatıma tuttukları ışık için teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet.....	1
Abstract	2
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. Giriş.....	3
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1 Araştırmanın alt amaçları.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	10
2.1. Program Değerlendirme Modelleri	10
2.1.1. Düzey belirleyici ve Biçimlendirici değerlendirme	12
2.1.2. Norma dayalı ve Hedefe dayalı değerlendirme	14
2.1.3. Bilimsel değerlendirme ve İnsancıl değerlendirme	15
2.1.4. Faydacı değerlendirme ve Sezgisel/Çoğulcu değerlendirme	16
2.1.5. Amaç odaklı değerlendirme	16
2.1.6. Yönetim odaklı değerlendirme	18
2.1.7. Tüketici odaklı değerlendirme	19
2.1.8. Uzman odaklı değerlendirme	19
2.1.9. Katılımcı odaklı değerlendirme	20
2.1.10. Aydınlatıcı Program Geliştirme Modeli	21
2.1.10.1. Öğretim Sistemi	25
2.1.10.2. Öğrenme Ortamı.....	26
2.1.11. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeliyle Yapılmış Çalışmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
3. Yöntem.....	33
3.1. Araştırma Deseni.....	33

3.2. Çalışma Grubu	36
3.2.1. Çalışmanın Katılımcıları.....	37
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	41
3.3.1. Gözlem Aşaması	41
3.3.2. Sorgulama Aşaması.....	42
3.3.2.1. Veri Toplama Araçlarının Pilot Çalışması	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Çözümlemesi	47
3.6. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	47
3.7. Çalışmanın Etik Boyutu	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
4. Bulgular.....	50
4.1. Gözlem Aşamasına Ait Bulgular.....	50
4.2. Sorgulama Aşamasına Ait Bulgular	55
4.2.1. Nicel Verilere Ait Bulgular	55
4.2.1.1. Anket Bulgularının Özeti	61
4.2.2. Öğrencilerden Elde Edilen Nitel Bulgular.....	63
4.2.2.1. Öğrencilerin Öğretim Sistemi ile İlgili Görüşleri	63
4.2.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Ortamı ile İlgili Görüşleri	87
4.2.3. Öğretim Görevlilerinden Elde Edilen Nitel Bulgular.....	112
4.2.3.1. Öğretim Görevlilerinin Öğretim Sistemi ile İlgili Görüşleri	112
4.2.3.2. Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Ortamı ile İlgili Görüşleri	138
4.2.4. Görüşme Bulgularının Özeti	159
4.2.4.1. Öğrencilerden Elde Edilen Görüşme Bulgularının Özeti	159
4.2.4.1.1. Öğrencilerin Öğretim Sistemine Ait Görüşlerinin Özeti	159
4.2.4.1.2. Öğrencilerin Öğrenme Ortamına Ait Görüşlerinin Özeti	160
4.2.4.2. Öğretim Görevlilerinden Elde Edilen Görüşme Bulgularının Özeti	161
4.2.4.2.1. Öğretim Görevlilerinin Öğretim Sistemine Ait Görüşlerinin Özeti	162
4.2.4.2.2. Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Ortamına Ait Görüşlerinin Özeti	163
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	164
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	164
5.1. Sonuç	164
5.1. 1. Öğretim Sistemi ile İlgili Sonuçlar	165
5.1. 1. Öğrenme Ortamı ile İlgili Sonuçlar	168
5.2. Tartışma	170
5.3. Öneriler	177

5.3. 1. Karar Alıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	177
5.3. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	179
KAYNAKÇA.....	181
EKLER	187
ÖZGEÇMİŞ.....	208



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Ankete Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	39
3.2	Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	40
3.3	Öğretim Görevlilerinin Demografik Bilgileri	41
4.1	Öğrencilerin Programın Hedefleriyle İlgili Görüşleri	56
4.2	Öğrencilerin Programın İçeriğiyle İlgili Görüşleri	57
4.3	Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Görüşleri	58
4.4	Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Süreciyle İlgili Görüşleri	59
4.5	Öğrencilerin Dil Becerileriyle İlgili Görüşleri	60

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) Cetveli	3
3.1	Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları	34
4.1	Hazırlık Okulu'nun Organizasyon Şeması	51
4.2	Hazırlık Okulunun Amaçları (Öğrenci)	63
4.3	Programının Amaçları Karşılama Durumu (Öğrenci)	65
4.4	Program Hedeflerinin Anlaşılabilirliği İlgili Görüşler (Öğrenci)	66
4.5	Programın İçeriğiyle İlgili Görüşler (Öğrenci)	68
4.6	Programının Öğrencilerin Dil Becerilerine Etkisi (Öğrenci)	71
4.7	Hedeflerin Öğrenci Beklentilerine Uygunluğu (Öğrenci)	73
4.8	Bölüme Yönelik Beceriler/Stratejiler (Öğrenci)	76
4.9	Mesleğe Yönelik Beceriler/Stratejiler (Öğrenci)	77
4.10	Amaçlarla Materyaller ve Kitapların Uygunluğu (Öğrenci)	78
4.11	Amaçlarla Etkinliklerin Uygunluğu (Öğrenci)	81
4.12	Amaçlarla Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Uygunluğu (Öğrenci)	84
4.13	Programın Güçlü Yönleri (Öğrenci)	87
4.14	Programın Zayıf Yönleri (Öğrenci)	89
4.15	Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar (Öğrenci)	90
4.16	Sınıf Ortamına Ait Faktörler (Öğrenci)	97
4.17	Hedeflerle Öğrenme Ortamlarının Uyumu (Öğrenci)	100
4.18	Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar (Öğrenci)	103
4.19	Program Başarısını Etkileyen Diğer Faktörler (Öğrenci)	107
4.20	Hazırlık Okulunun Amaçları (Öğr. Gör.)	112
4.21	Programının Amaçları Karşılama Durumu (Öğr. Gör.)	114
4.22	Program Hedeflerinin Anlaşılabilirliği İlgili Görüşler (Öğr. Gör.)	115
4.23	Programın İçeriğiyle İlgili Görüşler (Öğr. Gör.)	118
4.24	Programının Öğrencilerin Dil Becerilerine Etkisi (Öğr. Gör.)	121
4.25	Hedeflerinin Öğrenci Beklentilerine Uygunluğu (Öğr. Gör.)	124
4.26	Bölüme Yönelik Beceriler/Stratejiler (Öğr. Gör.)	128
4.27	Mesleğe Yönelik Beceriler/Stratejiler (Öğr. Gör.)	130
4.28	Amaçların Materyaller ve Kitaplara Uygunluğu (Öğr. Gör.)	131
4.29	Amaçlarla Etkinliklerin Uygunluğu (Öğr. Gör.)	132
4.30	Amaçların Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine Uygunluğu (Öğr. Gör.)	136

4.31	Programın Güçlü Yönleri (Öğr. Gör.)	138
4.32	Programın Zayıf Yönleri (Öğr. Gör.)	140
4.33	Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar (Öğr. Gör.)	141
4.34	Sınıf Ortamına Ait Faktörler (Öğr. Gör.)	145
4.35	Hedeflerle Öğrenme Ortamlarının Uyumu (Öğr. Gör.)	147
4.36	Öğrenme Ortamıyla İlgili Öneriler (Öğr. Gör.)	149
4.37	Öğretim Görevlilerinden Kaynaklanan Sorunlar (Öğr. Gör.)	151
4.38	Program Başarısını Etkileyen Diğer Faktörler (Öğr. Gör.)	153



Özet

İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) Bağlamında Uygulanan İngilizce Hazırlık Programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

Mustafa GÜLTEKİN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

2020

Amaç: Bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan İngilizce eğitim programını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada hazırlık okulunun hedeflerini oluşturan İngilizce Küresel Ölçütü'nün alt kurlardaki öğrencilerin genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce beklentilerine uygun olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem: Çalışma, karma modele uygun olan Aydınlatıcı Değerlendirme Model'ine göre tasarlanmıştır. Bu amaçla programın ana paydaşları olan öğrenciler, öğretim görevlileri, program geliştirmeciler, materyal geliştirmeciler ve program yöneticileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitleme örneklemesine göre seçilmiştir. Bu çalışmanın amaçlı örnekleme, %30 ve %100 zorunlu İngilizce eğitimi almakta olan D ve C kurundaki öğrencilerden ve karar alma süreçlerine dahil olan öğretim görevlilerinden oluşmaktadır.

Bulgular: İngilizce Hazırlık Programı'nda uygulanan İngilizce Küresel Ölçütü'nün alt kurlara devam eden öğrencilerin genel İngilizce beklentilerine uygun olduğu; ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce beklentilerini tam olarak karşılamadığı bulunmuştur. Ayrıca bu öğrenci grubunda isteğe bağlı/ zorunlu İngilizce eğitim programlarına özgü motivasyon sorunlarının bulunduğu ve bu sorunların öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etki ettiği de bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Programın olumlu boyutlarının devam ettirilmesi ve olumsuz boyutlarının tüm katılımcıların görüşleri dikkate alınarak düzenlenmesi programın etkililiğini arttıracaktır. Ayrıca isteğe bağlı ve zorunlu İngilizce eğitimi alan öğrencilerin aynı sınıfta olması konusunda tüm hazırlık okullarının görüşlerinin alınması ve yönetmeliklerin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: İngilizce Küresel Ölçütü, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, İngilizce hazırlık programı

Abstract

Evaluating English Preparatory Program Applied Within the Context of Global Scale of English (GSE) According to Illuminative Evaluation Model

Author: Mustafa GÜLTEKİN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

2020

Purpose: The study aims to evaluate the curriculum implemented at the school of foreign languages at a public university. For this purpose, it is aimed to evaluate whether Global Scale of English, which is used as objectives of the preparatory school, is appropriate for low level students' expectations of general English, departmental English and vocational English.

Method: The method of the study is designed according to Illuminative Evaluation Model, complying with mixed method. For this purpose, the main stakeholders of the program such as students, instructors, program developers, material developers and administrators are selected according to maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods. The purposeful sampling is composed of D and C level students who have 30% and 100% compulsory English education and of instructors involved in the decision-making process.

Results: It is found that GSE is appropriate for the low-level students' expectations of general English, but it does not adequately meet their expectations of departmental English and vocational English. It is also found that there are some motivation problems related to optional/compulsory English education programs and that these problems negatively affect their academic achievement in this group of students.

Conclusion and Suggestions: The positive dimensions of the program should be maintained but the negative dimensions should be reviewed according to all participants' views. Additionally, it is important that views of all preparatory schools be taken on the issue of having students of optional/compulsory English education programs in the same class and that regulations be reevaluated in the light of these views.

Keywords: Global Scale of English, Illuminative Evaluation Model, English preparatory program

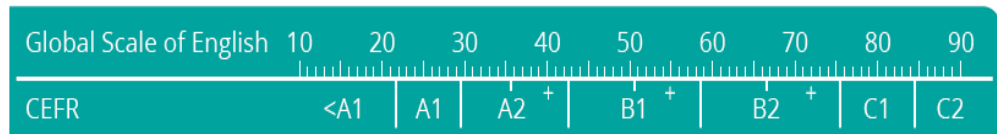
BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programının öğrenciler ve öğretim görevlilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu tez çalışmasının birinci bölümünde tez çalışmasının konusuyla ilgili problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1. 1. Problem Durumu

Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi kriterlerinin dil eğitiminde referans olarak alınmasıyla birlikte Avrupa Birliğine üye ülkelerde ve üye olmaya aday ülkelerde Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi kriterlerine göre hazırlanmış programların uygulanması ön plana çıkmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak İngilizce ders kitaplarını ve materyallerini sağlayan uluslararası yayıncılık şirketleri de Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi kriterleriyle uyumlu kendi kriterlerini oluşturmaya başlamış ve yeni kitap ve materyallerini bu kriterlere dayanan çıktılar üzerinden tanımlamışlardır. Pearson English firması tarafından geliştirilen İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) de temel olarak Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi kriterleri ölçütlerine dayanmaktadır. 10 ila 90 arasında aralıklardan oluşan bir cetvel gibi değerlendirilen İKÖ’de konuşma, dinleme, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisi her bir aralığa karşılık gelen öğrenme çıktıları ile tanımlanmıştır. Böylece her bir öğrencinin bulunduğu aralıkta hangi becerilere sahip olduğu ve neleri yapabileceği konusunda hem öğrencilere hem de öğretmenlere net bir fikir vermektedir. Öğrenciler ve öğretmenler sadece içinde oldukları aralığın becerileri hakkında bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda bir sonraki aralıkta hangi becerilerin dahil edileceği hakkında da adım adım yönlendirilmektedir. Diğer taraftan İKÖ cetveli üzerinde öğrencinin bulunduğu aralığın Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi’nde hangi aralığa karşılık geldiğini de görmek mümkündür. Şekil 1. 1’de İKÖ cetveli gösterilmektedir.



Şekil 1. 1. İKÖ Cetveli (Pearson, 2016, s. 20)

Pearson firması, geliştirdiği İKÖ cetvelinin genel bir İngilizce öğrenme ekosistemini

oluşturacak dört farklı parçadan oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu ekosistemin birinci parçasında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi ile uyumlu yeterlilikleri gösteren küçük parçalı hassas bir cetvel bulunmaktadır. Ekosistemin ikinci parçası okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili 1.800 yapabilirim ifadelerinden oluşan İKÖ hedeflerini kapsamaktadır. Bu hedeflerle uyumlu olarak hazırlanan dijital ve basılı materyallerden oluşan kurs materyalleri üçüncü parçayı oluşturmaktadır. Ekosistemin dördüncü parçasını ise İKÖ kriterleri ile uyumlu hem biçimlendirici hem de değerlendirici özellikler taşıyan sınavlar oluşturmaktadır (Pearson, 2016, s. 20). Dolayısıyla İKÖ hedeflerinin Pearson firması tarafından materyallerle ve sınavlarla destekleniyor olması bu ölçütün kullanılması için bir avantaj sağlamaktadır.

Literatürde Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi kriterleriyle ilgili olarak yapılmış pek çok araştırma bulunmasına rağmen İngilizce Küresel Ölçütü ile ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır. Bunun bir nedeni bu ölçütün Pearson English şirketi tarafından geliştirilen ticari amacı olan bir ölçüt olması olabilir. İngilizce Küresel Ölçütü ile ilgili literatürde rastlanan çalışmalar şirketin kendi bünyesinde ve desteği ile geliştirilen çalışmalarla sınırlıdır. Bir diğer neden ise ölçütün henüz yeni uygulanmaya başlamış olması olabilir. Pearson şirketinin İngilizce Küresel Ölçütü (2016, s. 26) kitapçığında belirtildiği gibi bu ölçüt dünya çapında üç kurum tarafından kullanılmaktadır. Dolayısıyla hem yeni bir ölçüt olması hem de ticari bir amaç taşıyor olması sebebiyle literatürde İngilizce Küresel Ölçütü ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Çalışmanın gerçekleştirildiği hazırlık okulunun bu ölçütü kullanan kurumlardan biri olması sebebiyle böylesi bir program değerlendirme çalışmasının hazırlık okulu programının etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İngilizce Küresel Ölçütü'nün dayandığı ana kriter olan Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi ile alakalı olarak literatürde birçok çalışma mevcuttur. Örneğin Byram, Zarate ve Neuner (1997, s. 9) editörlüğünde yayınlanan ve Avrupa'daki farklı ülkelerde Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinin uygulanmasıyla ilgili bildiriler kitabında çerçeve kriterlerin dil eğitimine uygulama sürecinde yaşanan tecrübeler özetlenmektedir. Türkiye'de de dil eğitimi veren okul ve kurslarda Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılmaya başlamış olmasına rağmen literatürde Türkiye ile ilgili bağlamda yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Literatürde öne çıkan çalışmaların büyük çoğunluğu, genel olarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı çerçevesinde Türkiye ve dünyada neler olduğunun incelenmesi ve programlar arasında karşılaştırmaların yapılmasıdır (Arslan ve Coşkun, 2012, s. 1-7; Çağatay ve Gürocak, 2016, s. 706; Güler, 2005, s. 89). Çalışmaların yoğunlaştığı bir diğer alan Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi'ni öğrenci yeterliliklerine göre incelemek oluşturmaktadır (Ergunay, Erenoğlu ve

Demirbilek, 2015, s. 12; Soruc, 2012, s. 36; Üstünoğlu, Zazaoğlu, Keskin, Sarayköylü ve Akdoğan, 2012, s. 115). Çalışmalarda öğrenci yeterliliklerinin dikkate alındığı bir diğer yönelim, öğrenci yeterliliklerine uygun güvenilir sınavlar hazırlamadır (Üstünoğlu, 2011, s. 19). Çalışmaların yoğunlaştığı bir diğer alan ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın öğretmenler tarafından değerlendirmesidir (Sülü ve Kır, 2014, s. 358). Literatürde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na uygun bir etkinlik uygulaması ile geleneksel bir etkinlik uygulamasını karşılaştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Demirezen ve Bakla, 2007, s. 81). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların genellikle öğrenci ya da öğretmen gibi programın tek bir bileşenini oluşturan katılımcılar ile ilgili çalışmalarla sınırlı kaldığı görülmektedir.

Diğer taraftan çalışmanın gerçekleştirildiği hazırlık okulunun farklı dönemlerindeki programlarının değerlendirilmesine yönelik dört çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar içerisinde Kopkallı (2004, s. 25) program yenileme çalışmaları sürecini açıklamakta ve program geliştirme aşamalarında neler yapıldığı belirtmektedir. Gerede'nin (2005, s. 13) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı çalışma önceki program ile 2003 yılından sonra uygulanan yeni programın karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Ceylan (2006, s. 6) tarafından bir yüksek lisans çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada hazırlık okuluna devam eden öğrencilerin, öğretim görevlilerinin ve yöneticilerin görüşleri ışığında Avrupa Dil Dosyasının iç güdümlü öğrenmeyi ne kadar teşvik ettiği araştırılmıştır. Bu çalışma Avrupa Dil Çerçeve programının öğrencilerin özyönetimli öğrenmelerini geliştirmeleri için olumlu olup olmadığını inceleyen bir çalışmadır. İstifçi ve Aydın'ın (2017, s. 151) çalışması ise genel olarak hazırlık okulunda ve Modern Diller bölümünde gerçekleştirilen program yenileme çalışmaları sürecini açıklayan bir çalışmadır.

Dolayısıyla literatürde bir programın öğrenme çıktıları açısından öğrenciler ve programın uygulanması aşamasında farklı süreçlerde aktif görev alan tüm katılımcıların görüşlerine dayanılarak değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Çalışmanın gerçekleştirildiği hazırlık okulunda uygulanan programın Küresel İngilizce Ölçütü'ne dayanıyor olması ve bu ölçütle alakalı olarak literatürde hemen hemen hiçbir çalışma bulunmaması nedeniyle, ölçütte belirtilen hedeflerin gerçekte uygulanan program hedefleriyle ne derece örtüştüğünü belirlemek için bir değerlendirme yapılması önemli hale gelmektedir. Bu nedenle, programın tüm katılımcılarının görüşlerini alarak bir değerlendirme yapmayı amaçlayan bu çalışmanın alana bir katkı getireceği düşünülmüştür.

Hazırlık programının değerlendirildiği çalışmalarda genellikle öğrenme kaynakları, program geliştirme aşamaları, öğretme ve öğrenme yöntemleri ve değerlendirme gibi programı oluşturan bileşenlerin programa dahil olan öğrenciler, öğretmenler ve program

geliştiriciler tarafından değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Mevcut şartlarda program değerlendirme çalışması programın en başarılı öğrencilerine odaklandığı için program çıktılarının büyük bölümünü tamamlayamayan alt kurlardaki öğrencilerin sorunları arka planda kalmaktadır. Program değerlendirme çalışmaları, hazırlık okulunda verilen bilgi ve becerilerin en alt kurda yer alan öğrencileri İngilizce ihtiyaç ve beklentilerine gerçekte ne kadar hazırladığı ile ilgili bir değerlendirme yapmamaktadırlar. Bu nedenle İngilizce hazırlık programının, programın çıktılarından doğrudan etkilenen programın alt kurlarındaki öğrenciler tarafından ve bu öğrencilerin yeterlilikleri bağlamında değerlendirileceği yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Programın daha etkili değerlendirilebilmesi ve derinlemesine bir analizinin yapılabilmesi için programın alt kurlarında eğitim alan ve programdan yeterince faydalanamamış öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması gerekir. Çalışmaya konu olan İngilizce hazırlık okulunun en alt kurlarında yer alan bu öğrenciler bir yıllık normal eğitim süresince programın çıkış seviyesini oluşturan 59-66 aralığındaki hedeflere ulaşabilmektedir. En alt seviyedeki bu öğrencilerin İngilizce yeterlilikleri anlamında hangi becerilere sahip olduklarının belirlenmesi programın çıkış seviyesinin yeterliliklerini değerlendirmek açısından faydalı olacaktır.

Hazırlık okullarının programlarını değerlendirmede kullanılan bir diğer veri edinme kaynağı olan öğretim görevlileri ve program geliştirmeciler de doğal olarak sadece programının bütüncül değerlendirmesine yönelerek genelde başarı odaklı bir değerlendirme yapmaktadır. Sonuç olarak bu tür değerlendirme çalışmaları, programın yeterliliklerine ulaşamayan alt kurlardaki öğrencilerin sorunlarını tam olarak yansıtamamakta ve bu öğrencilerin başarısızlığına etki eden sebepleri göz ardı etmektedir.

Bu nedenle katılımcı odaklı yaklaşımla elde edilecek bulgular, programın etkinlikleri ve ortamı ile alakalı ilk elden deneyimleri yansıtacağı için programın gerçek etkilerini değerlendirmede program geliştirmecilere daha gerçekçi veriler sağlayacaktır. Diğer taraftan programın tüm katılımcılarının programla ilgili görüşleri alındığında hazırlık öğrencileri ile hazırlık öğretim görevlileri arasında bir anlayış geliştirilebilecek ve alt kurlara devam eden bu öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri doğru belirlenebilecektir.

Bu amaçla İngilizce Küresel Ölçütü kriterlerine göre hazırlanmış program hedeflerinin programa dahil olan alt kurdaki öğrenciler, hazırlık okulunda görevli öğretim görevlileri, program geliştiriciler, materyal geliştirmeciler, ölçme-değerlendirmeciler ve yöneticiler gibi programın tüm katılımcılarının görüşlerine göre bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların programın kendileri ile ilgili kısımlarına yönelik özel durumları belirlenerek uygulanan eğitim programının tüm katılımcılar tarafından nasıl anlaşıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Programı bütün yönleri ile değerlendirmek programın

etkisi ve geleceği açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan eğitim programını programın en alt kurlarında eğitim gören öğrencileri ve programa etki eden karar alma süreçlerinde söz sahibi olan öğretim görevlilerinin görüşlerine göre değerlendirmek amacını taşımaktadır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan İngilizce eğitim programının hedeflerini oluşturan İngilizce Küresel Ölçütü'nün alt kurlara devam eden öğrencilerin genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce beklentilerine uygun olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla programdan doğrudan etkilenen hazırlık okulunun 59-66 hedeflerine ulaşmış D ve C kurundaki öğrenciler ve hazırlık okulunda görevli öğretim görevlileri, program geliştiriciler, materyal geliştirmeciler, ölçme-değerlendirmeciler ve yöneticiler gibi programın tüm katılımcılarının görüşleri üzerine odaklanılmıştır. Böylece programın başarısına etki eden unsurların programın bütün katılımcılarından elde edilen veriler ışığında karşılaştırılması hedeflenmiştir.

1. 2. 1. Araştırmanın alt amaçları

Bu çalışmanın alt amacı hazırlık okulunda alt kurlara devam etmekte olan öğrenciler ile hazırlık öğretim görevlilerinin hazırlık programının bileşenlerini oluşturan öğretim sistemi ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- i. Öğrencilerin öğretim sistemi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ii. Öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri nelerdir?
- iii. Öğretim görevlilerinin öğretim sistemi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- iv. Öğretim görevlilerinin öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Avrupa Birliği'ne girme sürecinde olan Türkiye'deki eğitim kurumlarının Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi'ne uygun yabancı dil eğitim programlarını geliştirmesi ve bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerini bu kriterlere uygun hedefler doğrultusunda yetiştirmesi önemli bir zorunluluktur. Diğer taraftan bu kriterlerin Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde farklı şekillerde anlaşılması ve uygulanması nedeniyle İngilizce'de bir standart geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmış ve bu amaç doğrultusunda Pearson English firması tarafından İngilizce Küresel

Ölçütü (İKÖ) geliştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Küresel Ölçütü'nün ortaya koyduğu hedefleri uygulayan dünya çapındaki üç kurumdan biridir. Bu nedenle, belirlenen bu kriterlerin programın tüm katılımcılarının, programın kendileri ile ilgili kısımlarına yönelik özel durumlarının da tespit edilerek uygulanan eğitim programının tüm katılımcılar tarafından nasıl anlaşıldığının belirlenmesi gerekmektedir. Böylece hazırlık okulunun alt kurlarına devam eden öğrencilerden beklenen bilgi ve becerilerin İngilizce Küresel Ölçütü kriterlerini ne derece karşıladığı programın tüm katılımcıları tarafından değerlendirilmiş olacaktır. Böyle bir değerlendirme, hem öğrencilerden beklenen hedef davranışlar ile bilgi ve becerilerin neler olacağını belirlemede hem de öğretim sürecinde kullanılacak materyaller ile ölçme değerlendirme araçlarıyla sağlanan öğrenme süreçlerinin etkinliğini belirlemede yardımcı olacaktır.

İngilizce hazırlık programının tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda okulda aktif olarak uygulanan program hedeflerinin genel İngilizce Küresel Ölçütü kriterlerine, öğrencinin İngilizce hazırlık eğitimi sonrası devam ettiği bölümün hedeflerine ve öğrencinin bölümünden mezun olduktan sonra İngilizceyi kullanacağı iş yaşantısının gerektirdiği yabancı dille ilgili kriterlere uygunluğuna yönelik bir değerlendirme yapılmış olacaktır.

Çalışmada kullanılan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, değerlendirmeyi sadece eğitsel ürünlerin değerlendirmesi olarak ele alan geleneksel yaklaşımların tersine programı bir bütün olarak görür ve programla ilgili tüm katılımcıların görüşlerini dikkate alarak bütüncül bir yaklaşım sunması sebebiyle program geliştirme alanında yeni bir bakış açısı sunar. Programın tüm bileşenlerine yönelik derinlemesine değerlendirme imkânı sunmasının yanı sıra, bu modelin Türkiye'de az kullanılan bir model olması da literatüre katkı sağlayacak bir diğer unsur olarak görülmektedir.

1. 4. Varsayımlar/Sayıtlar

Çalışmada kullanılan çalışma grubunun %30 ve %100 zorunlu İngilizce eğitim veren bölümlerin öğrencilerini temsil ettiği varsayılmaktadır. Ayrıca görüşlerine başvuru alan öğrenciler ve öğretim görevlilerinden oluşan tüm katılımcıların çalışma sürecinde samimi cevaplar ve değerlendirmeler yaptıkları varsayılmaktadır.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin sonunda Yabancı Diller Yüksekokulu'nun öğretim görevlileri ile okulda %30 ve %100 zorunlu İngilizce eğitimi alan ve programın en düşük çıkış seviyesi olan 59-66 hedeflerine ulaşması beklenen D ve C kurundaki öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi: İngilizcesi Common European Framework of Reference for Languages olan bu girişim uluslararası anlayışı geliştirmek, hayatboyu öğrenmeyi teşvik etmek, okullardaki dil eğitiminin kalitesini ve uygulanabilirliğini artırmak için geliştirilmiş ve 40 ülkede kullanılmakta olan bir Avrupa Birliği dil politikasını ifade eder (Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi kitapçığı, s. 21).

İngilizce Küresel Ölçütü: İngilizcesi Global Scale of English (GSE) olan İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) İngiliz dili yeterliğini ölçmek için Pearson English tarafından geliştirilmiş öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde ölçütün her bir noktasında ne yapabileceklerini tanımlayan standart bir ölçüttür (Pearson İngilizce Küresel Ölçütü kitapçığı (2016, s. 17-18).

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli: Parlett ve Hamilton tarafından geliştirilen bu modelin gözlem, sorgulama ve açıklama olmak üzere üç aşaması bulunur. Araştırmacı bu üç aşamada etkileşimli veri analizi kullanarak hem programın amaçlarına odaklanarak öğretim sistemi ile ilgili hem de programın uygulanmasına etki eden sosyopsikolojik ve fiziki çevreyle ilgili verilere odaklanarak öğrenme ortamı ile ilgili veriler toplamayı amaçlar.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/ Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim programı kavramı ve farklı program değerlendirme modelleri hakkında genel bir literatür incelemesi yapılmıştır. Çalışma İngilizce hazırlık programını Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirmeyi amaçladığı için bu değerlendirme modeli ile ilgili temel prensipler ve modelin bileşenleri sunulmuş ve literatürde Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda gösterilmiştir.

2. 1. Program Değerlendirme Modelleri

Değerlendirme çalışmaları, programı sürekli olarak daha iyi eğitim koşullarına yönlendiren bir niteliğe sahip olması nedeniyle program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasını oluşturur (Varış, 1971, s. 199). Genel anlamda program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının ne kadar etkili olduğu hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkisini gösteren ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 1995, s. 10). Diğer bir ifadeyle, program geliştirme çalışmasının bir programı, sistematik veri toplama yöntemini ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olduğu söylenebilir (Clarke, 1999; akt: Alderman, 2015, s. 6). Tyler ise değerlendirmeyi bir program çalışmasının temel fonksiyonu olarak görür ve değerlendirme sürecini ise bir programın hedeflerinin ve değiştirilmesi planlanan davranışların tam olarak ne boyutta gerçekleştirildiğini belirleme süreci olarak tanımlar (Hlebowitsh, 2005, s. 181).

Program değerlendirme sürecinin sonunda genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da programdan vazgeçme kararının verilebileceği bilgilere ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra program değerlendirme çalışması sürecinde program uzmanı karar verme, sonuç çıkarma ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırma aşamalarında bilgi toplamaktadır (Demirel, 2013, s. 172). Tyler da program değerlendirmeyi programın önceden belirlenmiş hedeflerden ne kadarını gerçekten kazandırdığını belirlemeye yarayan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 26) Kısaca, bireylerin istedik davranış kazandırma sürecine yön veren öğretim programlarının başlangıçta belirlenen amaçlara ne derece ulaştığına dair dönüt alabilmek, uygulamada ortaya çıkan eksiklikleri ve aksaklıkları giderebilmek için programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Değerlendirmenin, program geliştirme sürecinde sahip olduğu en az

dört ana işlev vardır: öğretim tasarımları için belirgin bir felsefe ve temel oluşturma, programın etkinliği hakkında karar verebilmek için bilgi toplama, günlük bazda genel kararların alınmasını sağlama ve önerilen ve uygulanan değişikliklerin sebebini açıklama (Wiles, 2009, s. 101).

Görüldüğü gibi program değerlendirmenin temel amacı, eğitim programının arzulan genel amaçlarını ve özel hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaktır. Bunun yanında eğitim programının uygulamada işleyip işlemediği ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, mevcut programın etkinliğini, okulların ürünlerinin yükseköğretimde ve iş hayatında başarılı olup olmadığını, programların uygun maliyetli olup olmadığını belirlemeyi ve mesleki yönden akreditasyonu sağlamayı da amaçlar (Özdemir, 2009, s. 129).

Bu nedenle, her eğitim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem, programda gerçekleştirilen uygulamaların başarısı hakkında sağlayacağı bilgiler ve açıklamalar bakımından gereklidir. Değerlendirmenin şekli programın amacına ve özelliğine göre değişebilir olsa da yapılan değerlendirme çalışması, hem biten bir faaliyetin son aşamasını hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur. Böylece, program geliştirme çalışmalarının aynı anda hem son aşamadaki hem de ilk aşamadaki uygulamalara dayanıyor olması değerlendirmenin sürekli olması gerektiği sonucunu doğurur (Küçükahmet, 2002, s. 192; Kısakürek, 1969, s. 46).

Program değerlendirme çalışmalarının tarihsel gelişim süreci incelendiğinde dikkate alınan farklı odak noktaları nedeniyle birçok farklı değerlendirme modelinin kullanılmış olduğu görülmektedir. Program geliştirme yaklaşımlarındaki bu farklılıklar nedeniyle program değerlendirme için tek bir modelden söz etmek mümkün değildir. Ornstein ve Hunkins (2004, s. 396), insanların felsefi ve psikolojik özelliklerinin değerlendirme yaklaşımlarına yön verdiğini söylemektedirler. Program anlayışı kişiden kişiye değiştiğinden değerlendirme anlayışı da değişmektedir. Bu noktadan hareketle; program bir taslak olarak görülüyorsa dokümanın değeri ile, program öğrencinin deneyimleri açısından ele alınıyorsa programın öğrenciye ne kadar deneyim sağladığı ile veya program öğrenmenin bir amacı olarak ele alınıyorsa eğitim sürecinin sonucu ile değerlendirilmektedir (Posner, 1995, s. 45). Diğer taraftan Ertürk (1975, s. 114-115), eğitim programlarının değerlendirilmesinde yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişiyeye bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak program değerlendirmelerinin yapılabileceğinden söz etmektedir. Demirel (2013, s. 174) bu farklı yaklaşımlardan en çok tercih edilenin hem sürece hem de ürüne ağırlık veren elden geçirme yaklaşımlarının olduğu üzerinde durmaktadır. Bu farklı görüşler, program değerlendirmede farklı yöntem ve tekniklerin izlenmesini de beraberinde

getirmektedir. Genel olarak programı değerlendirmenin yapıldığı zamana göre inceleyen yaygın sınıflandırma sistemine göre değerlendirme düzey belirleyici değerlendirme (summative evaluation) ve biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation) olmak üzere iki farklı açıdan yapılabilir (Lynch, 1996, s. 32).

2. 1. 1. Düzey Belirleyici Değerlendirme ve Biçimlendirici Değerlendirme

Düzey belirleyici değerlendirme öğrenme düzeyini belirleme, dönem sonlarında not verme, programın etkisi hakkında araştırma yapma ve öğrenci başarısını ve öğrenme düzeyini belirleme amaçlarıyla yapılmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme bu nedenle bir programın sonunda gerçekleştirilir ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler programla ilgili karar alacak mercilere sunulurak programın mevcut durumu hakkında bir yargıda bulunması sağlanır (Tunç, 2010, s. 20). Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılmaya çalışılır (Demirel, 2013, s. 174). Düzey belirleme amacıyla yapılan değerlendirmenin en önemli özelliği; öğretim ya da öğrenme bittikten sonra, öğretim ya da öğrenmenin etkinliği konusunda öğretmen ve öğrenci hakkında yargılara ulaşılmasıdır.

Biçimlendirici değerlendirme ise programın değerlendirilmesi, öğretimin etkililiğinin ve öğrenme güçlüklerinin saptanması gibi amaçlarla program devam ederken kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme program çıktıları üzerine odaklanmak yerine programın içerisinde gerçekte neler olduğu ile ilgilidir ve programın geliştirilmesi için öneriler geliştirilmesini amaçlar (Scriven, 1967; akt: Lynch, 1996, s. 32). Demirel (2013, s. 173) bu değerlendirme biçiminin öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmayı ve böylece gerekli düzeltmeleri yapmaya odaklandığını belirtir. Program geliştirme çalışmaları son aşamaya gelmeden önce yapılan değerlendirme çalışmaları biçimlendirici değerlendirme içerisinde yer almaktadır ve süreci geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bir yargıda bulunulmaz ve elde edilen veriler not verme amaçlı olarak kullanılmaz. Biçimlendirici değerlendirmenin bir başka amacı da öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek ve daha fazla şeyler öğrenmeleri gerektiğinin farkına varmalarını sağlamaktır (Weston vd., 1995; akt Tunç, 2010, s. 19). Program geliştirme çalışmalarında son aşamaya gelmeden önce yapılan değerlendirme çalışmaları biçimlendirici değerlendirme içerisinde yer almaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, yalnız programın geliştirilmesinde değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme biçimlerini ve öğretimi yönlendirmede de kullanışlıdır. Biçimlendirici değerlendirme, amaç doğrultusunda herhangi bir zamanda kullanılırken; düzey belirleyici değerlendirme yapabilmek için belirli dönemlerin beklenmesi gerekmektedir (Bloom vd., 1971, s. 71). Uygulanmakta olan programın hem süreç içerisindeki

farklı aşamalarına yönelik hem de belirli bir sürenin sonunda yapılacak toptan bir değerlendirmeye yönelik bilgilere ihtiyaç duyulacağı için kapsamlı bir değerlendirme çalışmasının bu iki farklı bakış açısına göre değerlendirme yapması uygun olacaktır.

Programın temel ögesi kritik davranışlardır. Biçimlendirici değerlendirmede kritik davranışların hepsi yoklanırken, düzey belirleyici değerlendirmede öğrencinin öğrenme düzeyi hakkında karar verileceği için tüm davranışları temsil eden üniteadaki belirli kritik davranışlar yoklanır. Daha çok öğrencinin ne öğrenip ne öğrenmediğini belirlemek için kullanılan biçimlendirici değerlendirmede kullanılan izleme testleri, günümüzde bir programın değerlendirilmesi için de kullanılır hale gelmiştir. Böyle bir değerlendirme çalışması, hedefler hakkında mantıksal bir sınıflama yapılıp yapılmadığı konusunda bilgiler vermektedir. Öğrenci alt davranışı kazanmış, üst davranışı kazanmamış ise, bunun nedeninin ilk davranış mı, yoksa aradaki bazı başka davranışlar mı olduğu öğrenilmiş olur (Posner, 1995, s. 47). Görüldüğü gibi, program değerlendirme; düzenlendiği, geliştirildiği ve uygulandığı durumlarda bir programın istenilen sonuçları üretilip üretilmediği konusuna odaklanır.

Ayrıca, değerlendirme çalışması sayesinde hem programın uygulanmasından önce programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilmekte hem de program uygulandıktan sonra programın ne derecede etkili olduğu değerlendirilebilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 414). Bu ise formatif bir yaklaşımı ve deneysel çalışmaları gerektirir. Program değerlendirilirken, davranışlar arasındaki örüntü ve ulaşılabilirlik önem kazanır. Program değerlendirmede bir hiyerarşi bulunmaktadır. Bunun için öncelikle programın sağlam olup olmadığı ele alınmalı daha sonra öğretimin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Programın değeri elde ettiği ürünle bağlantılıdır. Ürün, bireylerin kazanması gereken davranışlardır. O nedenle, programın değerlendirilmesi de daha çok ürüne dayalı olmak durumundadır. Ürüne bağlı değerlendirmeler dar anlamda, programın hedef ve davranışlarını yansıtabilir. Değerlendirme sonuçlarının sayısal anlamda ifade edilebilmesi için ürünün düzeyi ve kalitesinin belirlenmesi ve buradan hareketle, programın sağlamlığı, öğretim etkinlikleri ve öğrenme eksiklikleri açılarından programın değerlendirilmesi ölçmeye dayalı ve ürünü temel alan (hedefe dayalı) bilimsel bir yaklaşım olarak görülmektedir (Posner, 1995, s. 47).

Ürün odaklı değerlendirme yaklaşımında öncelikli olarak hangi hedeflere ulaşıldığı belirlendikten sonra ulaşılamayan hedeflerin nedenleri hedeflerle öğrenim yaşantıları karşılaştırılarak gösterilmeye çalışılır. Bunun sonucunda ulaşılamayan hedefler ya değiştirilmekte ya da programdan tamamıyla çıkartılmaktadır (Anıl, 2005, s. 72). Değerlendirmede asıl olan hedeflerin gerçekleşmesi, yani ürünün istenen kaliteye ulaşmasıdır. Bu açıdan, bir araç konumundaki süreç ve etkinlikleri değerlendirmek, ürünün kalitesini belirlemeden yapılırsa hem gerçekçi olmayacak hem de boşa zaman ve emek kaybı olacaktır.

Bu aşamada, hedefleri öğrenmeye bağlayacak birtakım yolların bulunması yani izleme değerlendirmesinden elde ettiğimiz bilgileri öğrenme ve öğretme hedefleri ile ilişkilendirmek önemli görülebilir (Bloom vd., 1971, s. 69).

Eğitimdeki değerlendirmeler, Özçelik (1992)'e göre öğrenmeler ya da öğretimin değerlendirilmesi şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrenmelerin değerlendirilmesi, öğrencilerin tanınmasına, öğrenmelerin izlenmesine, öğrenme düzeyinin belirlenmesine yönelik, öğretimin değerlendirilmesi de programın sağlamlık ve işe yarama derecesinin ya da öğretim hizmetinin etkililiğinin ortaya konulması olarak ele alınmıştır. Buna göre öğretim programındaki hedef ve davranışların değerlendirilmesi öğretimin değerlendirilmesinin bir parçası olarak düşünülmekte ve öğretim programının sağlamlığının değerlendirilmesi olarak adlandırılmaktadır (Baykul, 1992, s. 316). Programın sağlamlığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesi davranışlar ve hedefler açısından bir değerlendirme yapılmasıdır. Davranışlar arasındaki ilişkilerin ve bu davranışların ulaşılabilir olup olmadığının saptanması için öncelikli olarak hedeflerin alt davranışlarının belirlenmesi ve bu sayede hem o hedefin gerçekleşme derecesinin ne olduğunun hem de hedeflerin birbirleri ile tutarlı olup olmadığının saptanması gerekir. Böylece programın sağlamlığı ve işe yararlılığı ortaya konulmuş olur. Bir programdaki davranışların ulaşılabilir olması hedeflerin gerçekleştirilebilir olmasına ve böylece davranışlar arasındaki örüntünün de uygun ve tutarlı olmasına bağlıdır (Baykul, 2000, s. 317). Bu nedenle programı değerlendirme amacı güden çalışmalarda tutarlılığı sağlamak adına belirli kıyaslama ölçütlerinin kullanıldığı görülür. Programı değerlendiren bu yaklaşımlar kullandıkları kıyaslama ölçütüne göre norma dayalı ve hedefe dayalı olmak üzere iki gruba ayrılır.

2. 1. 2. Norma Dayalı Değerlendirme ve Hedefe Dayalı Değerlendirme

Ertürk (1975, s. 112), değerlendirmenin kullanılan kıyaslama esasına göre kendi içinde norma dayalı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırıldığından söz eder ve norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme söz konusu olduğu için program geliştirme açısından hedefe dayalı değerlendirmelerin daha tutarlı olduğunu savunur. Çünkü program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin birbirlerine göre durumları değil, öğrencilerin uygun program yoluyla gerçekleştirmesi hedeflenen istendik özellikleri kazanıp kazanmadıkları önemlidir. Öte yandan bir programın eksikliklerinin, aksayan yönlerinin ve bunların programın hangi öğelerinden kaynaklandığının belirlenebilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi için değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2013, s. 172). Program değerlendirme çalışmalarının ilk hareket noktası, programda yer alacak hedef ve davranışların belirlenmesidir. Hedef ve

davranışlar hem eğitimin nasıl düzenlenmesi hem de değerlendirme çalışmalarının nasıl olması gerektiği konusunda programı yürütecek öğretmenlere ışık tutacaktır. Bu nedenle programda yer alacak hedef ve davranışlar, üzerine dayalı olarak geliştirildiği kapsamı tam olarak yansıtacak şekilde temsil eden ve işe yarayan sağlam bir program olmalıdır.

Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Öğretim ve değerlendirmenin istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki ögesi olduğu savunan Bloom vd. (1971, s. 68) değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ve değerlendirme çalışması yapma amacının hedeflerle belirlenen değişimlerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp değerlendirilmesi olarak ifade etmektedir. Program değerlendirme süreci ve programın bu süreçte nasıl değerlendirileceği programın hangi yaklaşıma dayanarak ortaya çıktığına yani nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp yürütülebilir. Program değerlendirme yaklaşımları değerlendiren kişilerin bilgi birikimleri ve benimsedikleri felsefelerle göre şekil almaktadır ve bu yüzden birçok program ve bu programları değerlendirmede kullanılan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

2. 1. 3. Bilimsel Değerlendirme ve İnsancıl Değerlendirme

Cronbach (1982; akt: Stufflebeam ve Shinkfield, 1988, s. 123) program değerlendirme yaklaşımlarını bilimsel ve insancıl olmak üzere iki gruba ayırır. Bilimsel değerlendirici değerlendirmede deneysel yaklaşımı kullanarak ağırlıklı olarak nicel verilere dayalı değerlendirme yapmayı uygun bulurken (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 414), insancıl değerlendirmeyi savunan değerlendirmeciler katılımcıları sadece nicel bir araştırma konusu olarak görmeyip programın uygulandığı sosyal ve kültürel ortamı da dikkate alarak nitel verilere dayalı bir değerlendirme yapmayı amaçlar (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 27). Ornstein ve Hunkins (2004, s. 415) bilimsel değerlendirmenin öğrenciler üzerine odaklandığı için öğrenci başarısını ölçmeye yönelik genellikle test sonuçlarından oluşan nicel verileri kullanarak istatistiksel analizler yaptığını; ancak sadece öğrenci başarısını dikkate alan böylesi bir yaklaşımın değerlendirme açısından sağlıklı olamayacağını savunur. Diğer taraftan insancıl değerlendirmede öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi program sürecine dahil olan tüm katılımcılar ile görüşmeler yoluyla programla ilgili gerçek olaylar hakkında çoklu gerçekliği yansıtan veriler elde edilir. Özüdoğru ve Adıgüzel'e (2016, s. 27) göre bilimsel program değerlendirme yaklaşımları faydacı program değerlendirme yaklaşımlarıyla, insancıl program değerlendirme yaklaşımları ise sezgisel/çoğulcu program değerlendirme yaklaşımlarıyla yakından ilgilidir.

2. 1. 4. Faydacı Değerlendirme ve Sezgisel/Çoğulcu Değerlendirme

Faydacı değerlendirme yaklaşımı en olumlu etkinin mümkün olan en fazla sayıda bireyin yararına olduğu varsayımını savunan ve bu nedenle tüm okulu ya da okulun bulunduğu büyük bir bölgeyi değerlendirmeye alan bir değerlendirme anlayışıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004; Özudoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 27). Faydacı değerlendirme yaklaşımında değerlendiriciler okul bölgesi gibi büyük bir bölgeyi değerlendirmeye dahil eder ve grubun toplam başarısına odaklanarak programın okuldaki ya da bölgedeki tüm öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik genel bir karar alma sürecine odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 402). Özudoğru ve Adıgüzel'e göre (2016, s. 26), faydacı değerlendirme yaklaşımı genellikle karar vericilerin işine yarayacak nicel veriler elde etmeye çalışır.

Diğer taraftan sezgisel/çoğulcu değerlendirme ise programa dahil olan herkesin programla ilgili yargıda bulunabileceği fikrini savunur (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 402). Özudoğru ve Adıgüzel (2016, s. 26) ise, sezgisel/çoğulcu yaklaşımda karar verme aşamasında sadece program yöneticilerinin değil programın tüm katılımcılarının etkili olduğunu belirtir ve programın değerinin farklı paydaşlardan, farklı amaçlarla, farklı şekillerde algılanan haliyle ortaya çıktığını ifade eder. Ornstein ve Hunkins (2004, s. 402) sezgisel/ çoğulcu değerlendirme yaklaşımında programın etkinliğini belirlemek için tek bir ölçüt yerine her bir katılımcıyı temsil eden pek çok farklı ölçütün kullanılabileceğini savunur ve bu nedenle programın etkinliğine yönelik verilerin programın tüm katılımcılarından toplanması gerektiğini belirtir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004, s. 68) ise program değerlendirme yaklaşımlarını amaç odaklı, yönetim odaklı, tüketici odaklı, uzman odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş gruba ayırır.

2. 1. 5. Amaç Odaklı Değerlendirme

Amaç odaklı program değerlendirme modelleri içerisinde yer alan Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli daha sonra geliştirilen pek çok modelin odak noktası olmuştur. Tyler değerlendirmeyi bir programın hedeflerinin ne ölçüde karşılandığını belirleme süreci olarak tanımlamıştır (Fitzpatrick vd., 2004, s. 72). Program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanan ve modelin merkezine eğitim hedeflerini alan bu model değerlendirmenin planlanan ve uygulanan öğrenme yaşantılarının gerçekte beklenen sonuçlar doğrultusunda kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye yönelik bir süreç olması gerektiğini ve bu sürecin programın artılarını ve eksilerini saptamayı kapsaması gerektiğini vurgular (Erden, 1995, s. 12). Böylece değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi

yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olabilir. Bu nedenle, modelde daha çok sonuç odaklı düzey belirleyici değerlendirme araçları kullanılır.

Tyler'in program geliştirme modelini temel alarak Metfessel ve Micheal da ölçme araçlarının çeşitlendirildiği ve değerlendirmede standartların kullanıldığı yeni bir değerlendirme modeli oluşturmuşlardır (Yüksel, 2010, s. 39). Bir diğer amaç odaklı değerlendirme modeli Malcolm Provus tarafından geliştirilmiştir. Provus'a göre program değerlendirme, programın standartlarının belirlenmesi ile başlayıp standartlar ile uygulama arasındaki olası farklılıkların tespit edilmesi ile devam eden ve bu farklılıklar ile alakalı bilgileri kullanarak programın geliştirilmesi, devam ettirilmesi ya da sonlandırılması yönünde karar verilen bir değerlendirme sürecidir. Standartların ve performansın karşılaştırılması sonucunda eğer programa aynen devam edilecek ya da program sonlandırılacak ise, program üzerinde herhangi bir işlem yapılmaz. Programın geliştirilmesine karar verilirse bu durumda ya programın standartlarında değişikliğe gidilerek genelde amaçlar sadeleştirilip performansa yaklaştırılarak ve/veya etkinlikler zenginleştirilerek amaçlar ve etkinlikler değiştirilir ya da programın uygulanması kontrol edilerek performansın standartlara yaklaştırılması sağlanır (Fitzpatrick vd., 2004, s. 75).

Diğer bir amaç odaklı değerlendirme yaklaşımı olan Hammond'un değerlendirme yaklaşımında öncelikli olarak programda bir konu alanı seçilir, sonra eğitimsel ve kurumsal boyutlar dikkate alınarak tanımlayıcı değişkenler belirlenir, üçüncü olarak hedefler davranış olarak ifade edilir. Dördüncü aşamada hedeflerde belirtilen davranışlar ölçülür ve son olarak sonuçların analiz edilmesi ile süreç tamamlanır. Hammond'un yaklaşımı sadece eğitim programlarının hedeflerinde başarılı olup olmamasıyla değil aynı zamanda eğitim uygulamalarında bazı eğitimcilerin başarılı olurken diğerlerinin neden başarılı olamadıklarını incelemeye odaklandığı için değerlendirme süreçlerindeki personelin eğitilmesini de amaçlamaktadır (Hammond, 1968, s. 1).

Hedeflere dayalı değerlendirme yapan bir diğer model, daha çok yetişkin eğitimi ve halk eğitiminde kullanılan Bennet'in yedi aşamalı hiyerarşi modelidir. Bennet'in hiyerarşi modelinde birinci aşamada program hedefleri ve istenilen çıktılar tanımlanır; ikinci aşamada programın paydaşları belirlenir; üçüncü aşamada değerlendirme çalışmasından faydalanan hedef kitlenin kimlerden oluştuğu belirlenir; dördüncü aşamada değerlendirmenin ulaşmak istediği amaçlar tanımlanır; beşinci aşamada değerlendirmenin neleri kapsayacağı ve nasıl uygulanacağı açıklanır; altıncı aşamada programın hedefleri karşılayıp karşılamadığı değerlendirilir ve son aşamada ise programın her aşamasında gerekli olan bilgiye ulaşmak için kullanılacak görevler ve yöntemler belirlenir (Bennet, 1976, s. 17-18).

Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımlarının anlaşılması ve uygulanması kolaydır, tüm aşamaları belli olduğu için değerlendiricilere yeterli miktarda bilgi sağlar ve amaçları açıkça belirlenmiş bir programla çalışan değerlendiriciler hangi değer yargılarını göz önünde bulunduracaklarını bilerek çalışmalarını yürütürler. Ancak bu modeller programın değeri ve kazancı konusunda yeterince bilgi vermez ve yalnızca amaçlar ölçülüp değerlendirildiği için amaçlarla belirlenmeyen, fakat yine de önemli olan program ürünleri değerlendirilemez (Fitzpatrick vd., 2004, s. 82). Bu nedenle program değerlendirmeye başka bir bakış açısıyla bakan yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

2. 1. 6. Yönetim Odaklı Değerlendirme

Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı program değerlendiriciler ile program hakkında karar verecek olan yöneticilerin iş birliği içerisinde çalışmasına dayanır. Yöneticilerin program sürecinde alınan ve alınacak olan kararların olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili bilgi edinmeleri amaçlanır (Fitzpatrick vd., 2004, s. 88). Yönetici odaklı program değerlendirme modelinde; programın amaçlarından ziyade yöneticilerin kararları göz önünde bulundurulur; girdi, süreç ve çıktı boyutlarının yer aldığı bir sistem yaklaşımı benimsenir; değerlendirme sonuçlarını kimlerin ne amaçla kullanacağı açık bir şekilde betimlenir. Yöneticiler ve değerlendiriciler arasındaki iş birliği ve takım çalışması başarıyı getiren koşullardır (Fitzpatrick vd., 2004, s. 89).

Yönetici odaklı değerlendirme yöntemlerinden birisi olan Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeli (CIPP Model), değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu üzere temellendirilmiştir. Bu yöntemin Bağlam boyutunda bağlama ait ihtiyaçlar, avantajlar ve dezavantajlar belirlenir; Girdi boyutunda kurumun kaynakları ve kabiliyeti uygulanabilirlik ve maliyet açılarından değerlendirilir; Süreç boyutunda öğrencilerin program hedeflerinin ne kadarına ulaşabildikleri ya da programın yeterli şekilde işleyip işlemediği belirlenir; Ürün boyutunda ise programın kalitesi gerçek iş ortamında son ürün olarak görülen mezunlar üzerinden yapılır (Stufflebeam, 2000; akt: Biçer, 2009, s. 65).

Bir başka yönetim odaklı program değerlendirme modeli Alkin tarafından UCLA Üniversitesi'nde geliştirilen UCLA modelidir. Bu modelin amacı değerlendirme sonucunda elde edilen bulguları kullanacak bir grup paydaşı değerlendirme sürecinin içine dahil ederek değerlendirme çalışmasının sonuçlarının bir etki yaratması olarak tanımlanır (Christie ve Alkin, 2003, s. 375). Bir diğer yönetim odaklı model Saylor, Alexander ve Lewis'in farklı program değerlendirme modellerini sentezleyerek oluşturdukları kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme modelidir. Bu model, hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye dayalı yaklaşımla izlemek

isteyenler için kullanışlıdır. Programın etkinliğinin kanıtlanması için hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme araçları ve yöntemleri kullanılır (Özdemir, 2009, s. 137).

Program ile ilgili tüm boyutlarda çalışılması böylece hem ayrı ayrı her aşamayla hem de programın bütünüyle ilgili bilgi edinilebilmesi ve yalnızca yöneticilerin istekleri doğrultusunda bilgi toplandığı için daha kolay ve hızlı veri elde edilmesi yönetim odaklı değerlendirmenin avantajlarıdır. Bununla birlikte yalnızca yöneticilerin istekleri doğrultusunda çalışıldığı için bazı noktaların göz ardı edilmesi, elde edilen bilgiler yöneticiler tarafından kullanılmadığında fayda sağlamaması ve diğer paydaşların görüşlerine önem vermediği için farklı seslerin yer bulmaması yaklaşımın sınırlılıklarıdır (Fitzpatrick vd., 2004, s. 95). Bu nedenle programdan etkilenen farklı katılımcıların görüşlerinin alınmasına yönelik, tüketici odaklı yaklaşımlar olarak adlandırılan yeni modeller ortaya çıkmıştır.

2. 1. 7. Tüketici Odaklı Değerlendirme

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımının hedef kitlesi esas olarak geniş bir halk topluluğundan oluşur ve bu nedenle tüketici odaklı yaklaşımda değerlendirmeci bir ürünün, program ya da politikanın kalitesine karar veren veya değer belirleyen karar verme süreçlerinde tek yetkili kişidir (Fitzpatrick vd., 2004, s. 144-145). Stufflebeam ve Webster (1980, s. 13) müşteri odaklı değerlendirmenin amacını, eğitime ait mal ve hizmetlerin değerini belirlemek ve bu sayede vergi verenler ile uygulayıcıların eğitimsel mal ve hizmet alımlarında mantıklı tercihler yapmalarına yardımcı olmak şeklinde tanımlar. Değerlendirmeyi sadece programın değerini belirlemeyle sınırlamayıp gelişimi destekleyen bir arayış olarak gören bu değerlendirme yaklaşımı değerlendirici ile geniş halk kitlesinden oluşan tüketicileri değerlendirme sürecine dahil ederek değerlendirme çalışmasını faydalı hale getirmiş olur (Arkin, 2010, s. 3340). Bu yaklaşım eğitimcileri ve eğitim alanının tüketicilerini gereksiz eğitim ürünlerinden ve hizmetlerinden koruyan etkili ve bağımsız bir değerlendirme imkânı sunar ancak uygulayıcılarının görüşlerinden bağımsız olması, yeterli sayıda kaynak ve uzman gerektirmesi, gerçekçi olmayan veriler ortaya koyması ve uygulamasının masraflı olması gibi dezavantajları da vardır (Stufflebeam ve Webster, 1980, s. 13).

2. 1. 8. Uzman Odaklı Değerlendirme

Program değerlendirmede alanın uzmanı olmayan kişilerden elde edilecek bilgilerin yanıltıcı olabileceğini ve bu nedenle karar alma sürecinde alanın uzmanlarının görüşlerinin alınmasını savunan Uzman Odaklı program değerlendirme yaklaşımında bir program, kurum, ürün ya da etkinlik, alandaki uzmanların mesleki uzmanlıkları temelinde değerlendirilir. Değerlendiricinin uzmanlığını dikkate alan yaklaşım pek çok farklı alanda kullanılmaktadır.

Eğitsel bir programın değerlendirilmesinde program geliştirme ve program değerlendirme uzmanlarına ihtiyaç duyulurken, bir hastanenin hizmetlerinin etkililiğini değerlendirmede doktorların, sağlıkçıların, eczacıların vb. bilgilerine gereksinim duyulur. Kurum ve kuruluşların bazı standartlara uygunluklarını denetleyen akreditasyon birimleri, doktora yeterlik sınavları için oluşturulan jüriler, makaleleri değerlendiren hakemler bu değerlendirme türüne verilebilecek örneklerdendir (Yüksel, 2010, s. 58). Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri modeli uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımını temel alan bir modeldir. Eisner hümanistik bakış açısını kullanarak yaptığı çalışmalar sonunda eğitsel uzmanlık ve eleştiri modelini ortaya koymuştur. Bu modelde değerlendirmeci aynı zamanda katılımcı olarak görülür. Uzmanlık bir çeşit kıymet biçme sanatı olarak görülmektedir. Bu modelin amacı kaliteli ve yeterli öğrenme yaşantıları ortaya koyabilmektir. Sınıfta yaşanan her şey ayrıntılarıyla ortaya konmaya çalışılır. Uygulanan programın başarısı ne düzeydedir, sınıfta yaşanan önemli olaylar nelerdir, bu olaylara paydaşlar nasıl yaklaşmaktadırlar gibi sorulara cevap aranır (Marsh ve Willis, 2007, s. 84). Bu ve benzeri program değerlendirme yaklaşımlarında bütün katılımcılar değerlendirmenin sonuçlarından yararlanmalarına rağmen değerlendirmede kullanılan etkinliklerin odağında katılımcılar yoktur. Değerlendiricilerin bazı durumlarda alana inmeden, program uygulamalarında bulunmadan yalnızca çıktıları kullanarak değerlendirme yapabildikleri durumlar bile olmaktadır. Katılımcı odaklı değerlendirme bu tür çalışmalara getirilen eleştiriler doğrultusunda ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick vd., 2004, s. 129).

2. 1. 9. Katılımcı Odaklı Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme modellerini eleştiren araştırmacılar değerlendiricilerin değerlendirilen programda gerçekte nelerin olup bittiği ile değil; çoğunlukla programın amaçlarını belirleme ve sınıflama, ayrıntılı değerlendirme sistemleri seçme ve planlama, savunulabilir nesnel veri toplama araçları geliştirme, uzun teknik raporlar hazırlama vb. işlemlerle ilgilendiklerini savunmuşlardır. Birçok araştırmacı bu eleştirilere hak vermiş ve yapılan çalışmalarda geçen numaraların, sayıların, tabloların, şekillerin gerçekte neyi yansıttığının sorgulanması gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu sorgulamalar sonucu insan faktörünün eksik bırakıldığına karar verilmiştir. Sonuç olarak değerlendirmede, program paydaşlarının da yer aldığı ve program etkinlikleriyle ve uygulama ortamıyla aracısız iletişime geçen bir değerlendirme modeli olan katılımcı odaklı değerlendirme ortaya çıkmıştır.

Katılımcı odaklı değerlendirme çalışmalarında olayları ve süreçleri anlamak için tümevarımcı bir yaklaşım kullanılır; veriler çok çeşitli kaynaklardan çok çeşitli yollarla elde edilir, değerlendirme kesin kurallarla bir plana bağlanmamıştır, süreç içerisinde değişiklikler

yapılabilir ve çoklu bakış açısı kullanıldığı için çoklu gerçeklik kabul edilir (Fitzpatrick vd., 2004, s. 130). Marsh ve Willis (2007, s. 286) katılımcı odaklı değerlendirme modellerinin gelişiminde en önemli katkıyı Stake'in sunduğunu belirterek; değerlendirmede genel amaçlar, materyaller, öğrenci yeteneklerini açıklayan girdiler, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak arasındaki etkileşimler, öğrenme-öğretme sürecini açıklayan işlemler ve formel öğrenme, tutumlar ve değerlerden oluşan çıktılar bulunduğunu söyler. Bu üç öge programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Marsh ve Willis, 2007, s. 286). Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlanan ile gözlemlenen arasındaki uyum aranarak tasarlananın gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılır (Demirel, 2013, s. 180).

Ornstein ve Hunkins (2004, s. 410) de Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modelinin planlanan, uygulanan ve sonrasında değerlendirilen unsurlar arasındaki ilişkileri gösterdiğini belirterek planlanan taslak ile ortaya çıkan son durum arasındaki uyumun ancak gözlemlenen tüm önkoşulların, programın ve sonuçların başlangıçta amaçlananlarla uyumlu olmasına bağlı olduğunu savunur. Bu modele göre bir program değerlendirmenin temel özellikleri değerlendirmenin program amaçlarından çok program etkinliklerine odaklanması, paydaşların gereksinimlerini dikkate alması ve raporda farklı değerlere atıfta bulunmasıdır. Bu modele göre değerlendirici; programın geçmişini anlatır, programın özelliklerini tanıtır, programın paydaşları tanımlar, programın üzerinde durulması gereken önemli görülen noktalarını aydınlatır ve elde edilen başarıları rapor eder (Demirel, 2013, s. 180). Böylece değerlendirici programa dahil olan bireylerin gereksinimlerini yansıtmayı amaçlar. Günümüzde yaygın olarak kullanılan bir diğer katılımcı odaklı değerlendirme modeli Parlett ve Hamilton (1972, s. 1) tarafından geliştirilen Aydınlatıcı Program Geliştirme modelidir.

2. 1. 10. Aydınlatıcı Program Geliştirme Modeli

Parlett ve Hamilton (1972, s. 1) tarafından geliştirilen Aydınlatıcı Program Geliştirme modeli bir eğitim programının tam bir resmini sunmaya çalışarak, eğitim programının hem sorun alanlarını hem de önemli özelliklerini aydınlatmayı amaçlamaktadır. Geleneksel olmayan yaklaşımların en iyilerinden biri olarak kabul edilen bu model, geleneksel modellerin aksine program hedeflerinden ziyade programın gerçekte nasıl işlediğiyle ilgilidir. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin avantajlarından biri olarak test mantığına dayalı diğer başka hiçbir değerlendirme paradigması ile elde edilemeyecek genişlikte bilgi ve esneklik sağlaması gösterilir (Gordon, 1991; akt: Topper ve Lancaster, 2016, s. 110). Özüdoğru ve Adıgüzel'e (2016, s. 27) göre değerlendirme sürecinde olumlayıcı ve yordayıcı araştırma

paradigmalarının birlikte kullanılmasına imkân sağlayan aydınlatıcı program değerlendirme nitel verilere önem vermesi bakımından insancıl, nicel verilere önem vermesi bakımından ise bilimsel yaklaşımlara uygunluk gösterir. Fitzpatrick vd. (2004, s.146) aydınlatıcı değerlendirme modelini katılımcı odaklı olarak nitelerken, bu modeli sezgisel/çoğulcu yaklaşım kapsamına alanlar da vardır (Gredler, 1996; akt: Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 28).

Tyler'ın geleneksel modelinin deneysel ve psikometrik yaklaşımlarının kapsamının dar olduğunu ve alanın kompleks sorunlarını değerlendirmekten uzak olduğunu savunan bu yeni model geleneksel objektif yaklaşımı değerlendirme yaparken gereken açıklamaları yapamamakla ve programı bir bütün olarak görememekle eleştirmiştir. Aydınlatıcı değerlendirme modelinin temel yaklaşımı ise programı bütün olarak ele almak ve sayılardan çok alana özgü gerçek bilgiye ulaşmak olarak tanımlanmıştır (Parlett & Hamilton, 1972, s. 10). Aydınlatıcı değerlendirme yenilikçi bir eğitim programının kültürel, sosyal, kurumsal ve psikolojik yönlerinden oluşan öğrenme ortamından ayrılamayacağı görüşünü savunur. Değerlendirmeci eğitim sisteminin teknik özelliklerinden çıkartılan amaçlar ve hedeflerden oluşan çıktılarla uğraşmak yerine sınıf içerisindeki süreçlere odaklanmalıdır.

Bu yöntemde veriler gözlem, görüşme, anket ve dokümanlardan toplanır. Bu nedenle aydınlatıcı değerlendirme karar verme bileşeninden çok bilgi toplama üzerine yoğunlaşır (Parlett & Hamilton, 1972, s. 18). Aydınlatıcı Değerlendirmenin amacı, yeni bir programı inceleyerek öğretmen, öğrenci ve program geliştirmeciler gibi program katılımcılarının, programın özel durumlarını aydınlatmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları araştırmak ve katılımcılara önemli ve anlamlı gelen faktör ve konuları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 28). Küçüköğlu (2015, s. 21) ise aydınlatıcı değerlendirme modelinin öğretme ve öğrenme süreci üzerinde odaklanarak bir programın farklı özellikleri hakkında daha iyi bir anlayış geliştirmeyi amaçladığını belirterek, bu süreç içerisindeki çeşitli etkinliklerin incelenerek programın tüm yönleriyle ilgili daha derinlemesine bir anlayış oluşturma imkanına sahip olduğunu bildirir.

Program değerlendirme yeni bir alan olması sebebiyle üstesinden gelmesi gereken birkaç sorun alanı bulunmaktadır. Bunlar; değerlendirmenin rolü, değerlendirmecinin yansızlığı, sınıf içi gözlemlerinin değeri, formatif değerlendirmenin işlevi, hedeflerin kullanımı ve uzun dönemli çalışmaların değeri gibi konulardır (Parlett ve Hamilton (1972, s. 3-4). Değerlendirme yeni gelişmekte olan bir çalışma alanı olduğu için genel kabul görmüş bir referans çerçevesi yoktur ve çok sayıda modelin ve terminolojinin kullanıldığı karmaşık bir alan olarak görülmektedir. Aydınlatıcı program değerlendirme modeli ise katılımcı odaklı yaklaşımı sayesinde alana özgü doğrudan veri sağlama imkanları nedeniyle geleneksel

değerlendirme modellerine tercih edilmektedir.

Parlett ve Hamilton (1972, s. 6) eğitim araştırmaları alanında kullanılan istatistiksel ve deneysel pek çok tekniğin aslında tarımsal deneylerde kullanılmak için geliştirilmiş olduğunu ileri sürer. Bu teknikler psikolojideki deneysel ve zihinsel test geleneğinden gelen hipotezci-tümdengelimci bir metodoloji kullanır. Neredeyse tüm değerlendirme çalışmaları bu gelenekselci paradigmaya dayanır. Tarımsal-botanik değerlendirme deseninin en yaygın kullanılan türünde bir yeniliğin etkisinin önceden belirlenmiş bir kritere göre gerekli standartlara ulaşıp ulaşılmadığı incelenir. Öğrenciler tarım ürünleri gibi görülür. Tıpkı fidelerin tartılıp ölçülmesi gibi öğrencilere ilk iş olarak ön testler uygulanır. Daha sonra tarım ürünlerinin farklı gelişme şartlarına tabi tutulması gibi öğrenciler de farklı deneyimlere tabi tutulurlar. Belirli bir sürenin sonunda bitkilerin büyüme ve verimliliklerinin ölçülmesi gibi öğrencilerin kazanımları da ölçülerek bitkilerde kullanılan farklı gübrelerin etkisine benzer bir kıyaslama yapılarak kullanılan metotların birbirine göre etkisi belirlenmeye çalışılır. Bu türden yapılan çalışmalar sadece istatistiksel analize imkân tanıyan objektif sayısal veriler elde etmeye yarar. IQ, sosyal sınıf, test skorları, kişilik profilleri ve tutum sınıflandırmaları gibi soyutlanmış değişkenler kodlanarak yeni programın, ortamın ya da yöntemlerin etkinliği ortaya konulmaya çalışılır (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 9). Bu türden değerlendirme modelleri çoğunlukla araştırmacılara sadece programın başarılı olup olmadığına ilişkin veriler sağlamakta; ancak programın neden başarılı ya da başarısız olduğu ve programın nasıl geliştirilebileceğine ilişkin detaylı veriler sunmamaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 28). Dolayısıyla gelenekselci Tarımsal-botanik değerlendirme deseninin pek çok sınırlılıkları vardır. Parlett ve Hamilton'a (1972, s. 7-9) göre bu sınırlılıklar şunlardır:

1. Eğitimsel durumlar, ilgili pek çok parametreden oluşmaktadır. Tarımsal botanik paradigmasına göre çok fazla sayıda örnekler arasından ya rastgele seçimler yapılması gerekir ya da örneklerin sıkı bir şekilde kontrol edilmesi gerekir. Birinci yaklaşım büyük bir veri toplama uygulaması gerektirdiği için çok fazla zaman gerektirir ve ulaşılabilecek kaynaklar açısından pahalıdır. Sıkı kontrol gerektiren ikinci yaklaşım ise çok az kullanılır. Eğitim personeline müdahale ederek laboratuvar şartlarını benzetmeye çalışmak etik olarak şaibeli olmasının yanı sıra yönetsel ve kişisel olarak büyük zorluklara neden olur. Herhangi bir eğitimsel durum kontrol edilebilse bile uygulamanın yapaylığı nedeniyle alakasız sonuçlar ortaya çıkar. Bu durumda düzenli sonuçlar düzensiz gerçeklik hakkında genelleme yapmak için kullanılır. Sonuç olarak hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın araştırmacı bireyleri ya da kurumları dikkate almaktan ziyade

parametreler ve faktörleri dikkate alarak değerlendirme yapar. Bu da araştırmacının gerçek dünyadan uzaklaşmasına neden olur.

2. Araştırma öncesi ve sonrası tasarımlar yenilikçi programların çalışma sürecinde hemen hemen hiç değişime uğramaz. Parametreler önceden belirlendiği için çalışma sırasında ortaya çıkan değişkenler analiz dışında kalır. Bu yeni değişkenlerin göz ardı edilmesi tüm değerlendirme çalışmasını boşa çıkartabilir.

3. Geleneksel değerlendirmelerde kullanılan yöntemler araştırma kapsamına yapay ve keyfi kısıtlamalar dayatır. Örneğin objektif araçlar ile nicel bilgilere ulaşma kaygısı nedeniyle araştırma için daha önemli olan diğer veriler, sübjektif olduğu ve anekdota ya da izlenimlere dayalı olduğu için göz ardı edilebilmektedir.

4. Büyük örneklemeler kullanarak istatistiksel genellemeler yapmaya çalışan bu türden araştırmalar yerel sorunlara ve olağan dışı etkilere karşı duyarsızdır. Genellikle birbirine benzemeyen sonuçlar detaylı şekilde incelenirken yenilik için önemli ya da ilgili bireyler ve kurumlar için önemli olan konular tartışma dışında kalır.

5. Bu türden bir değerlendirme katılımcıların, sponsorların ve diğer ilgili tarafların farklı sorunlarını dikkate almaktan uzaktır. Klasik değerlendirmeciler tüm taraflar açısından eşit derecede alakalı bir objektif doğruya inandıkları için çalışmalarında farklı gruplar tarafından yöneltilen farklı soruları genellikle dikkate alamazlar (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 7-9).

Bu nedenlerden dolayı yenilikleri değerlendirmede geleneksel tarımsal-botanik paradigmasını kullanmak hem külfetli hem de yetersizdir. Bu kısıtlılıkları nedeniyle bu değerlendirme deseni kontrollü, doğru ve kesin olma iddiasından uzaklaşır. Üstelik eğitim programları araştırma deseninin gereksinimlerini karşılayacak şekilde kontrol edilmeye müsait değildir. Özellikle programa dahil edilen yenilikler, farklı dış etkiler üretmeye müsaittir. Ancak geleneksel değerlendirmeciler paradigmasının dayattığı önceden belirlenmiş ana hatlara uygun genellenebilir bulgulara ulaşmayı amaçladıkları için bu birbirinden farklı dış etkileri göz ardı eder. Bunun sonucu olarak dikkatlerini eğitimsel uygulamalara yönlendirmek yerine daha merkezi bürokratik konulara yönlendirirler (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 9).

Literatür tarandığında geleneksel değerlendirme modellerinin sınırlılıklarının kabul edildiği; ancak yine de değerlendirme çalışmalarında eleştirilen bu modellerin kullanılmaya devam ettiği görülmektedir. Bunun birinci nedeni geleneksel modellerin yıllardır uygulanan

modeller olması sebebiyle yerleşmiş, bilinen uygulama usulleri ve analiz yöntemlerini kullanması sebebiyle sağladığı kolaylık olabilir. İkinci neden ise araştırmacıların yeni modelleri henüz tam olarak tanımaması ve uygulama esasları hakkında açıklayıcı bilgilere sahip olmaması sayılabilir. Bir üçüncü sebep olarak ise araştırmacıların yeni modellere karşı tepkisel yaklaşımları olabilir.

Alternatif olarak geliştirilen yöntemlerden birisi olan Aydınlatıcı değerlendirme, eğitim programlarıyla ilgili daha geniş bağlamları dikkate alan bir yaklaşım sunar. Bu yaklaşım temel olarak ölçme ve tahminden ziyade tanımlamaya ve yorumlamaya odaklanır (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 10-11). Aydınlatıcı değerlendirmenin amacı, programın nasıl işlediği, programın uygulandığı farklı okul durumlarından nasıl etkilendiği, programla doğrudan alakalı kişilerin programın avantaj ve dezavantajları ile ilgili ne düşündüğü ve öğrencilerin entelektüel görevleri ile akademik tecrübelerinin nasıl etkilendiği gibi yenilikçi programın farklı yönlerini incelemektir. Özudoğru ve Adıgüzel (2016, s. 28) aydınlatıcı değerlendirmenin amacını yeni bir programı inceleyerek öğretmen, öğrenci ve program geliştirmeciler gibi program katılımcılarının programın özel durumlarını aydınlatmalarını sağlamak olduğunu belirtir. Bu açıdan bakıldığında değerlendirmenin amacı, öğretmen ve öğrenciler gibi programın ana katılımcılarının görüşlerini almak ve aynı zamanda yeniliğin en önemli özelliklerini, tekrarlayan olayları ve önemli süreçlerini fark ederek tartışmaya açmaktır. Kısacası aydınlatıcı değerlendirme pek çok karmaşık soru alanına ışık tutarak karanlıkta kalan alanları aydınlatmayı amaçlamaktadır. Aydınlatıcı değerlendirme araştırmacılara bir programın uygulanması sırasında ortaya çıkan hem kasıtlı hem de kasıtlı olmayan sonuçlar üzerinde yoğunlaşmalarına imkân tanır (Alderman, 2015, s. 8). Ancak bu yeni değerlendirme desenini kullanmak için gereken paradigma değişimi sadece metodolojilerin değişiminden çok varsayımların, kavramların ve terminolojinin de değişmesini ifade eder (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 12). Aydınlatıcı değerlendirmenin anlaşılmasında öğretim sistemi ve öğrenme ortamı olmak üzere iki önemli kavram yer alır.

2. 1. 10. 1. Öğretim Sistemi

Öğretim sistemi eğitim katalogları, broşürler ve raporlar gibi belirli bir öğretim düzeni ile alakalı pek çok biçimlendirilmiş planlardan ve yargılardan oluşur (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 12). Bu özetlerin her biri bir dizi pedagojik varsayımlarla, yeni bir programla veya kullanılan tekniklerle ve ekipmanlarla alakalı detaylı bilgiler üzerine kurulduğu için bir eğitim sisteminin içeriği hakkında detaylı bilgi verir. Öğrenim sisteminin değerlendirilmesinde değerlendirici tüm resmi dokümanları inceleyerek, programın genel ve özel amaçları ile ulaşılması beklenen tüm öğrenme ürünlerini analiz etmektedir (Özudoğru ve Adıgüzel, 2016,

s. 29). Eğitim sistemi, programın bütün katılımcıları için paylaşılan bir fikir olabileceği gibi soyut bir model ya da slogan olarak görülebilir, ancak her durumda farklı bir boyuta sahip olduğu dikkate alınmalıdır.

Öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, program geliştirmeciler ve teknisyenler gibi programın tüm katılımcıları eğitim sistemini kendi konumlarından bakarak değişen durumlara göre sürekli yorumlamaktadır. Dolayısıyla pratikte hedefler katılımcıların bakış açılarına göre sürekli olarak yeniden düzenlenmekte, yeniden tanımlanmakta, terkedilmekte ya da unutulmaktadır. Sonuç olarak ideal kabul edilen ifadenin zamanla kesin olmadığı ya da durumla alakasının bulunmadığı ortaya çıkabilir. Gerçekte katılımcıların çoğu programlarda belirtilen amaç ve hedefleri geleneksel değerlendirmeciler kadar ciddiye almamaktadır. Bu nedenle geleneksel değerlendirmecilerin yaptığı gibi eğitim sistemini soyut halde tartışmak yerine uygulamada ortaya çıkan detayların programın tüm katılımcıları tarafından açıklanması gerekmektedir (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 13). Bu nedenle genellikle katılımcılar için önemli olan şey programda vurgulanan amaçlar ve hedeflerden çok bu amaç ve hedeflerin uygulamada ortaya çıkan gerçek durumlarıdır.

2. 1. 10. 2. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı ise öğrenciler ile öğretmenlerin birlikte çalıştığı sosyopsikolojik ve fiziki ortamı anlatır (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 13). Öğrenme ortamı kültürel, sosyal, kurumsal ve psikolojik değişkenler ağını temsil eder. Bu ağ içerisindeki bu unsurlar karmaşık bir şekilde etkileşerek her bir sınıf ya da kurstaki öğretme ve öğrenmeyi birbirine karıştırarak o ortama özgü sorunlar, alışkanlıklar, fikirler ve çalışma biçimleri yaratır (Reilly, 2005; akt: Özudoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30). Dolayısıyla herhangi bir sınıftaki öğrenme ortamının yapısı pek çok farklı faktörün karşılıklı etkileşimine bağlıdır. Örneğin bir okul ortamında öğretimi etkileyebilecek yasal, yönetsel, mesleki, mimari ve finansal pek çok kısıtlamalar bulunur. Benzer şekilde konuların düzenlenmesi, program, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi konularda öğretim kadrosuna nüfuz etmiş işleyişle ilgili varsayımlar da vardır (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 15). Diğer taraftan her bir öğretmenin öğrenme ve öğretme şekli, deneyimi, profesyonel yönelimi ve özel amaçları gibi kişisel özellikleri de farklılık gösterir. Öğrencilerin de kendi bakış açıları ve endişeleri olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle programın işleyişine dahil olan tüm bu unsurların birbirinden farklı ve karmaşık olduğunu dikkate almak eğitim programlarının ciddi bir şekilde incelenmesi için önemli bir zorunluluktur. Yenilikçi programlar araştırma amaçlı bile olsalar içinde bulundukları öğrenme ortamından ayrı düşünülemez. Bir yeniliğin uygulamaya konulması öğrenme ortamında bir

dizi değişikliğe neden olur. Bu beklenmeyen sonuçlar yeniliği de etkileyerek yeniliğin biçimini değiştirip etkisini azaltabilir.

Bu ve benzeri faktörleri dikkate almadan bir programın etkisini hesaplamak için yapılacak bir çalışma yetersiz olacaktır. Öğrenme ortamındaki değişiklikler ile öğrencilerin entelektüel deneyimlerini bağdaştırmak aydınlatıcı değerlendirmenin ana konularından biridir. Öğrenciler bilgiyle çıplak haliyle karşılaşmaz. Bilgi onlara metinler, dersler ve dinleme materyalleri şeklinde giyinik halde gelir (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 15). Bu nedenle değerlendirmenin odak noktası katılımcıların değişiklikle ilgili gerçekten deneyimledikleri konuları ortaya çıkarmak olmalıdır.

Öğrenme ortamı kavramı öğrenme ve öğretmenin birbirine bağımlı olduğunu göstermesi ve öğretimin düzenini ve uygulamasını öğrencilerin doğrudan ve uzun dönemli yanıtları ile bağdaştırması bakımından önemlidir. Çünkü öğrencilerin entelektüel gelişimi tek başına değil; ancak belirli bir okul ortamında anlaşılabilir. Diğer taraftan geleneksel psikolojinin bilişsel ve duyuşsal ayırımının yetersiz olduğunu gösteren sıkılma, ilgi, konsantrasyon, bocalama ve entelektüel bağımlılık gibi eğitimsel açıdan önemli olgular da ancak öğrenme ortamına verilecek yanıtlar içerisinden çıkartılabilir (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 16). Öğrenciler sadece kendilerine sunulan içerik ve ödevlere tepki vermekle yetinmez; aynı zamanda öğrenme ortamına uyum sağlayıp bu öğrenme ortamında birbiriyle alakalı bir bütün olarak çalışırlar. Bir taraftan görünen programı takip ediyorlarken bir taraftan da örtük programa dikkat ederler. Bir taraftan belirli çalışma, okuma ve cevap verme alışkanlıkları edinirlerken bir taraftan da öğretme süreci boyunca aktarılan gerçeklik kalıplarını, inançlarını ve modellerini de benimserler. Dolayısıyla katılımcıların gerçek yaşantılarında öğrenme ortamını oluşturan faktörler, öğrenme ortamında vurgulanan amaç ve hedeflerin önüne geçebilecek derecede daha önemli hale gelebilir.

Aydınlatıcı değerlendirme standart bir metodolojik paket değildir. Aksine genel bir araştırma stratejisidir. Hem uyumlu hem de eklektik bir yapısı vardır. Araştırma taktikleri bir araştırma doktrinine göre değil; her durumda en uygun tekniklere uygun kararlara göre seçilir. Bu yaklaşımda metot sorunu belirlemez; aksine sorun alanı kullanılacak metodu belirler (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 15). Yani hiçbir metot tek başına kullanılmaz; ortak bir soruna ışık tutmak için farklı teknikler bir arada kullanılır. Sorunu farklı açılardan ele almanın yanı sıra bu yaklaşım veri çeşitlemesine olanak sağlar ve böylece geleneksel yöntemlerle ulaşılan belirsiz bulguların çaprazlama kontrolü yapılabilir. Model kapsamında nitel veri toplama araçlarından doküman analizleri, gözlemler, tüm paydaşlarla değerleştirilecek bireysel ve veya odak grup görüşmeleri ile nicel veri toplama araçlarından anketler, ölçekler ve testler

program özelliklerini aydınlatmak için birleştirilmelidir (Parlett ve Hamilton, 1977, akt: Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30).

Çalışmanın başlangıcında araştırmacı üzerinde çalışacağı ortamın ya da ortamların güncel gerçekliği hakkında bilgi edinmelidir. Bu bağlamda araştırmacı tıpkı bir sosyal antropolog ya da doğal tarihçi gibidir. Tıpkı onlar gibi durumsal değişkenlere müdahale etmek, kontrol etmek ya da çıkarmak gibi bir çaba içine girmez; aksine karşılaştığı karmaşık manzarayı olduğu gibi kabul eder. Araştırmacının ana görevi bu karmaşık manzarayı çözmek, önemli özelliklerini diğerlerinden ayırmak, neden sonuç döngüsünü betimlemek ve düşüncelerle uygulamadaki gerçeklikler ve örgütsel örüntülerle bireylerin cevapları arasındaki ilişkileri anlamaktır. Aydınlatıcı değerlendirme yeniliği öğrenme ortamının ayrılmaz bir parçası olarak incelemeye odaklandığı için hem sınıf düzeyinde gözlemler yapmaya hem de katılımcı öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapmaya özel önem verir. Aydınlatıcı değerlendirmede üç aşama vardır: araştırmacılar gözlem yapar, derinlemesine araştırır ve daha sonra açıklama yapmaya çalışır.

Birinci aşamayı oluşturan “Gözlem” aşamasında hem gözlem yapılmakta hem de öğretmen ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30). Çalışmanın yapıldığı okullara ziyaretler yapılarak ortak olaylar, ortak durumlar ve sürekli tekrarlayan olaylar öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerle ortaya çıkarılmaya çalışılır. Birinci aşamada araştırmacı önceden yapılmış çalışmaları, dokümanları inceleyerek konuyla ilgili ortaya atılmış soruları ve varsayımları dikkate alarak olası sorun alanlarını ve olayları tahmin etmeye çalışır ve araştırmadan yararlanacak hedef kitleyi belirler. Bu aşamada araştırmacı program hakkında ve programa dahil olan katılımcılar hakkında bilgi edinir (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 18).

İkinci aşamayı oluşturan “Sorgulama” aşamasında gözlemlenen bu fenomenler, durumlar ve fikirler daha uzun ve yoğun bir araştırma süreci için incelenecek konular olarak belirlenir. Bu aşamada konuyla alakalı kayda değer olaylar ve fikirler gözlenerek daha detaylı inceleme yapmak için ortak alanlar belirlenir. Birinci aşama olan araştırma aşamasında genel düzen ile alakalı bilgi edinmek amacı güdülürken ikinci aşamada elde edilen bilgiler ise araştırmanın daha odaklı olmasını ve konu ile alakalı konuşmaların daha tutarlı ve daha rahat olmasını ve genel olarak ise gözlem ve araştırmanın daha düzenli, sistematik ve seçici olmasını sağlar. Bu aşamada araştırmacı bir eylem planı dahilinde veri toplayacağı katılımcılar ve bilgi kaynaklarını belirleyerek gözlemler, görüşmeler ve anketler uygular: bu aşamada meydana gelen değişiklikler ile alakalı kayıtlar tutar (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 19). Araştırmacı bu aşamada odağını daraltarak tek ve umulmadık sorulara odaklanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30).

Açıklama amacı güden üçüncü aşama ise genel prensiplere ulaşma ve neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma ve her bir bulguyu daha geniş bir açıklayıcı bağlama yerleştirme aşamasıdır. Bu aşamada ham veriler sınıflandırılır ve yorumlar yapılmaya başlanır. İlave veriler toplanarak veri çeşitlemesi yapılır ve ana gözlemler doğrulanır. Veriler arasında tekrarlanan örüntüler çıkartılır. Program düzenlemeleri, etkinlikler ve çıktılar arasında bağlantılar incelenir. Etkinliklerin gerçekleştiği ortam tanımlanır (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 20). Bu aşama elde edilen bilgiler ışığında alternatif yorumlar yapmak için değerlendirilen programı destekleyen ilke ve teorik çerçeveler araştırılarak açıklanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30).

Bu üç aşama örtüşür ve işlevsel olarak birbiriyle alakalıdır. Sorun alanları yavaş yavaş açıklanıp yeniden tanımlandıkça bir aşamadan diğerine geçilir. Bir aşamadan diğerine geçiş problem alanları netleşip yeniden tanımlandıkça gerçekleşmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 31). Dolayısıyla çalışmanın işleyişi önceden planlanamaz. Çok geniş bir veri tabanından hareket eden araştırmacılar sistematik olarak araştırmalarının genişliğini daraltarak ortaya çıkan konulara daha fazla eğilmeye çalışırlar. Bu kademeli odaklanma konuyla alakalı özgün ve tahmin edilemeyen fenomenlere gereken önemin verilmesini sağlar. Ayrıca veri yükü sorununu azaltır ve bir yığın analiz edilmemiş malzemenin birikmesini önler (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 20). Bu üç aşamalı çerçeve içerisinde gözlem, görüşme, anket, test ve dokümanlar ile arka plan kaynakları gibi dört farklı alandan toplanan veriler kullanılarak bir bilgi taslağı oluşturulur.

Sonuç olarak aydınlatıcı değerlendirme modeli özellikle yenilikçi programların değerlendirilmesinde bağlamın derinlemesine incelendiği hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı değerlendirme çalışmalarında etkili olarak kullanılabilmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 25). Özellikle tek bir veri toplama aracı kullanarak programla ilgili verilerde sınırlılığa düşmek istemeyen değerlendirmeciler için aydınlatıcı değerlendirme modeli, farklı veri toplama araçlarını birlikte kullanmaya izin vermesi bakımından veri çeşitlemesi sağlayarak tek bir yaklaşımın sınırlılıklarını ortadan kaldırır ve bu sayede değerlendirilecek verinin hem geçerliliğini hem de güvenilirliğini artırır (Patton, 2001, s. 13). Aydınlatıcı değerlendirme modelinin farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile sağladığı veri çeşitlemesi imkânı, bu modelin yenilikçi programların değerlendirilmesinde önemli avantajlar sağlamaktadır.

2. 1. 11. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Yapılmış Çalışmalar

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Türkiye için yeni bir model olmasına rağmen özellikle son birkaç yıl içinde pek çok farklı eğitim kademesindeki programların

değerlendirilmesinde artan şekilde kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde son yıllarda özellikle geleneksel değerlendirme modellerinden katılımcı odaklı değerlendirme modellerine doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Bu değerlendirmelerin doktora tez çalışmalarından, yüksek lisans tez çalışmalarına, lisans düzeyinden lise ve ilkokul düzeylerine kadar pek çok farklı alanda yapıldığı görülmektedir.

Literatür çalışmalarının incelenmesi sonucunda aydınlatıcı değerlendirme modeliyle yapılan çalışmalarda bir artış olduğu görülmektedir. Bunun nedeni son yıllarda yapılan değerlendirme çalışmalarında özellikle katılımcıların görüşlerini ön plana çıkararak programın gerçek durumunu belirlemeyi amaçlayan yaklaşımların tercih edilmesi olabilir. Bir diğer neden ise Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin Türkiye’de tanınmaya başlaması olabilir. Son yıllarda Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin Türkiye’de de tanınması yönünde yapılan çalışmaların program değerlendirme çalışması yapacak araştırmacılar arasında rağbet görmeye başladığı görülmektedir. Literatürde karşılaşılan Türkiye’deki aydınlatıcı değerlendirme modeli ile yapılan çalışmaların zamandizinsel gelişimi şu şekildedir:

Erozan (2005, s. 10) doktora tez çalışması olarak Kıbrıs’ta bir özel üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi bölümündeki dil geliştirme lisans dersini veren öğretmenler ve bu dersi alan öğrencilerle aydınlatıcı değerlendirme modeli kullanarak yaptığı çalışmada öğrenci değerlendirme anketleri, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri, ders tanımlama formları, ders materyalleri ve değerlendirme araçları (sınavlar) gibi yazılı belgelerden elde ettiği verileri kullanarak programı değerlendirmiştir.

Kaymakçı ve Orgun (2007, s. 21) tarafından bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmada hemşirelik fakültesi öğrencileri tarafından uygulanan hasta eğitimi programıyla alakalı öğrenciler, hastalar ve öğretim görevlilerinden toplanan veriler ışığında program değerlendirilmiştir.

Biçer (2009, s. 72) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada öğrenciler, öğretmenler, okul kalite göstergeleri ve program modülleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla aydınlatıcı değerlendirme modelini uygulamış ve elde ettiği nitel ve nicel veriler sayesinde programın güçlü ve zayıf noktaları belirlemeye çalışmıştır.

Yel (2009, s. 35) tarafından Sivas ilindeki Anadolu liselerinde kayıtlı öğrenciler ve öğretmenler ile gerçekleştirilen bir diğer yüksek lisans çalışmasında program değerlendirme süreçlerinde programın tüm bileşenlerine yönelik veri toplamak amacıyla farklı modellerin kullanıldığı eklektik bir model kullanılması önerilmiş ve bu amaçla hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak öğrenci test skorları ve başarı sıralamaları kullanılırken nitel araçlar olarak öğrenciler ve öğretmenler için hazırlanmış açık uçlu anket soruları kullanılmıştır.

Arkın (2010, s. 3341) Aydınlatıcı Değerlendirme modelini kullanarak odak grup görüşmeleri ve bir anket ile öğrenci ve beceri koordinatörlerinden veriler toplayarak bir özel üniversitenin hazırlık programını değerlendirmiştir.

Tunç (2010, s. 6) ise Ankara’da bir devlet üniversitesinin hazırlık programını CIPP değerlendirme modeli ile Aydınlatıcı Değerlendirme Modelini birlikte kullanarak öğrenci anketleri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve okula ait yazılı doküman incelemelerinden elde ettiği veriler ile değerlendirmiştir.

Çalışkan (2014, s. 141) eklektik özelliği nedeniyle Aydınlatıcı Değerlendirme Modelini kullanarak bir devlet üniversitesindeki Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla fen bilgisi öğretmen adayları, yöntembilim dersi öğretim görevlileri ve bir program uzmanı ile gerçekleştirdiği çalışmada açık uçlu bir anketten, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen verileri kullanarak programın uygulanmasında teori ile pratik uygulama arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Adıgüzel ve Özüdoğru (2014, s. 124) tarafından yapılan çalışmada ise Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline dayalı olarak ilkökul seviyesinde bir program değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir.

Küçüköğlu (2015, s. 4) Türkiye’deki İngilizce öğretmenliği doktora programlarının değerlendirilmesi ile alakalı olarak yaptığı doktora çalışmasında Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanarak öğrenci ve mezun görüşlerini almış ve eğitim sürecine dâhil olan tüm bileşenleri göz önüne alarak programı değerlendirmiştir.

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanılarak gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Tekin (2015, s. 719) Türkiye’de bir devlet üniversitesindeki İngilizce hazırlık programına kayıtlı İngilizce öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri ve derslere giren öğretim görevlileri ile görüşmeler, gözlemler ve anketler yoluyla toplanan veriler sayesinde veri çeşitlemesi yaparak hem bulgularının doğruluğunu denetlemeyi hem de mevcut programın güçlü ve zayıf yönlerini programın doğrudan katılımcıları olan öğrenci ve öğretmenlerin bakış açısıyla derinlemesine aydınlatmayı amaçlamıştır.

Zorba (2015, s. 5) tarafından Kıbrıs’ta bir özel üniversitede yüksek lisans çalışması kapsamında gerçekleştirilen bir diğer çalışmada İngiliz Dili Eğitimi bölümü lisans programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla programa devam eden öğrenciler, programdan mezun olmuş öğrenciler ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların algıları baz alınarak değerlendirme yapılmış ve ayrıca programın daha iyi duruma getirilmesi için katılımcıların önerileri de istenmiştir. Çalışmada kullanılacak veriler öğrenci anketi, öğrenci

mülakatları, öğrenci kompozisyonları, öğretmen mülakatları, mezuniyet anketleri ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Özüdoğru ve Adıgüzel (2016, s. 25) tarafından yapılan bir diğer çalışmada Türkiye’de Aydınlatıcı Program Modeline yönelik Türkçe başvuru kaynaklarının yetersiz olduğu ve bu nedenle literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunduğu tespiti yapılarak, modelin Türkiye’de daha iyi anlaşılması için modelin dayandığı paradigma ve özellikleri detaylı şekilde açıklanmış ve özellikle yenilikçi programların değerlendirilmesinde ve bağlamın derinlemesine incelendiği değerlendirilme çalışmalarında kullanılması önerilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

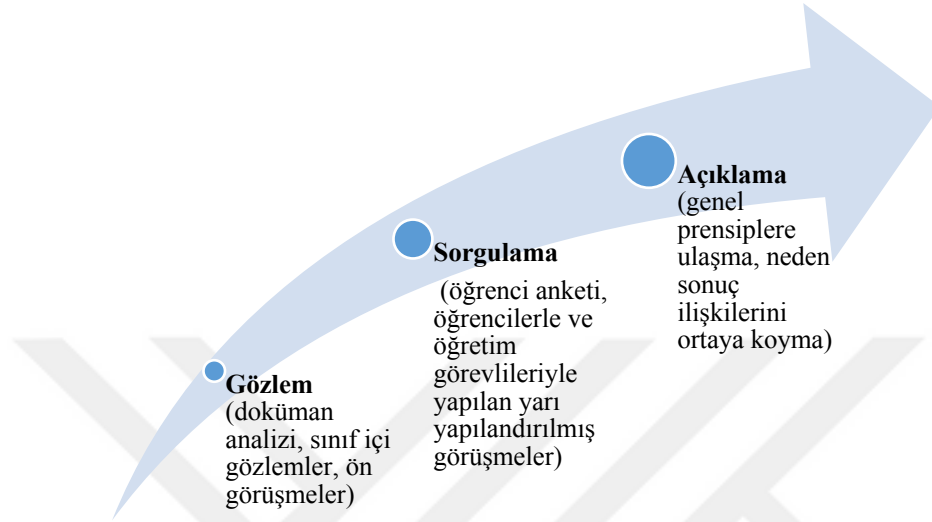
Bu bölümde çalışma deseni, çalışma grubu, pilot çalışma, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ve etik boyutlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3. 1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda uygulanmakta olan İKÖ ölçütlerinin programa dahil olan öğrenci, öğretim görevlisi ve program geliştiricileri gibi tüm katılımcıların görüşlerini almak için hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem genel olarak bir çalışma yönteminde hem nitel hem de nicel yaklaşımların bir arada kullanılması olarak tanımlanır (Tashakkori ve Teddie, 1998; akt: Creswell, 2012, s. 85). Creswell (2012, s. 535) özellikle tek bir veri kaynağının yeterli olmadığı, sonuçların ikinci bir yöntemle açıklanmaya gerek duyulduğu, araştırmayla ilgili bulgulara genelleme yapmaya gerek duyulduğu, elde edilen ilk sonuçların ikinci bir yöntemle açıklanmasına gerek duyulduğu, teorik bakış açısının farklı bir bakış açısıyla geliştirilmesi gerektiği durumlarda ve araştırma amacının çoklu aşamalar ve projeler ile daha iyi açıklanabileceği durumlarda karma yöntem kullanılmasını önermektedir. Karma yöntem araştırmalarının çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş farklı işlevleri olduğu ve farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanıldığı ve bu sayede inandırıcılığının daha güçlü olmasını sağladığı belirtilmiştir (Green, Caracelli ve Graham, 1989; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). Böylece mümkün olduğunca daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada problem durumu ve program değerlendirme amacı dikkate alınarak karma yöntem kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Aydınlatıcı Program Değerlendirme gözlem, sorgulama ve açıklama aşamalarından oluşur. Bu üç aşamalı çerçeve içerisinde gözlem, görüşme, anket ve testler ve dokümanlar ile arka plan kaynakları gibi dört farklı alandan toplanan veriler kullanılarak bir bilgi taslağı oluşturulur. Bu bilgi modeli, karma yöntem araştırma desenine uygundur. Bu modelin her bir aşamasında araştırmacılar çok geniş bir veri tabanından hareket ederek her bir aşamada sistematik olarak araştırmalarının genişliğini daraltıp ortaya çıkan konulara daha fazla eğilmeye çalışırlar. Böylece son aşamaya gelindiğinde konuyla ilgili daha

odaklı bir analiz gerçekleşmiş olur. Bu kademeli odaklanma yöntemi konuyla alakalı özgün ve tahmin edilemeyen fenomenlere gereken önemin verilmesini sağlar; veri yükü sorununu azaltır ve bir yığın analiz edilmeyen bilginin birikmesini önler (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 20). Çalışmada kullanılan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli aşamaları Şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları

Birinci aşamayı oluşturan “Gözlem” aşamasında hem gözlem yapılmakta hem de öğretmen ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılmaktadır. Bu aşamada ayrıca doküman analizleri de gerçekleştirilmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30). İkinci aşamayı oluşturan “Sorgulama” aşamasında gözlemlenen bu fenomenler, durumlar ve fikirler gözlemler, görüşmeler ve anketler yoluyla geliştirilir. Araştırmacı bu aşamada odağını daraltarak tek ve umulmadık sorulara odaklanır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30). Açıklama amacı güden üçüncü aşama ise genel prensiplere ulaşma ve neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma ve her bir bulguyu daha geniş bir açıklayıcı bağlama yerleştirme aşamasıdır. Bu aşamada ham veriler sınıflandırılır ve yorumlar yapılmaya başlanır. Bu üç aşama örtüşür ve işlevsel olarak birbiriyle alakalıdır. Sorun alanları yavaş yavaş açıklanıp yeniden tanımlandıkça bir aşamadan diğerine geçilir. Bir aşamadan diğerine geçiş problem alanları netleşip yeniden tanımlandıkça gerçekleşmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 31).

Aydınlatıcı program değerlendirme modelinin gözlem, sorgulama ve açıklama aşamalarından oluşan veri toplama çerçevesinde önce araştırmanın nitel bölümü gerçekleştirilmekte, ikinci aşamada hem nitel hem de nicel araştırma aşaması başlamaktadır. Buna göre çalışmanın gözlem aşamasında gerçekleştirilen doküman analizleri, gözlemler ve ön görüşmeler sayesinde çalışmanın nitel verilerinden bazıları toplanmaktadır. Sorgulama

aşamasında kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ise hem nicel hem de nitel veriler toplanmasına imkân sağlamaktadır. Böylece çalışmanın gözlem aşamasında elde edilen nitel veriler sorgulama aşamasındaki hem nicel hem de nitel veriler ile desteklenmektedir.

Birinci aşamada nitel çalışma ile başlayıp ikinci aşamada hem nitel hem de nicel yöntemle devam eden bu desen karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desen ile örtüşmektedir. Gömülü desende araştırma büyük ölçüde nitel ya da nicel bir araştırmadır; ancak elde edilen verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemle elde edilen verilere de ihtiyaç duyulur (Creswell, 2012, s. 544). Yöntemlerden birinin diğerine göre ikincil konumda olduğu ya da daha az ağırlığa sahip olduğu ve ikincil konumda olan yöntemle toplanan verilerin tek başına herhangi bir araştırma sorusuna cevap vermediği durumlarda gömülü desen kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 357).

Çalışmada veri toplama yöntemleri olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veriler Özdoruk (2016, s. 22) tarafından geliştirilen programla ilgili öğrenci algılarına odaklanan bir anket ile elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında ise doküman analizleri, gözlemler ve probleme taraf olan tüm katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Mevcut programın güçlü ve zayıf noktalarını belirlemek için programı oluşturan farklı katılımcıların görüşleri dikkate alınacağından dolayı tüm katılımcıların görüşlerini almaya odaklanan aydınlatıcı modelin bu çalışma için en uygun model olduğu düşünülmüştür. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli hem eğitim programının geniş boyutları ile ilgili hem de daha özel çıktılarıyla ilgili veriler sağlamaya uygun olduğu için seçilmiştir. Aydınlatıcı değerlendirme modeli özellikle yenilikçi programların değerlendirilmesinde bağlamın derinlemesine incelendiği hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı değerlendirme çalışmalarında etkili olarak kullanılabilir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 25). Özellikle tek bir veri toplama aracı kullanarak programla ilgili verilerde sınırlılığa düşmek istemeyen değerlendirmeciler için aydınlatıcı değerlendirme modeli, farklı veri toplama araçlarını birlikte kullanmaya izin vermesi bakımından veri çeşitlemesi sağlayarak tek bir yaklaşımın sınırlılıklarını ortadan kaldırır ve bu sayede değerlendirilecek verinin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır (Patton, 2001, s. 13).

Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile sağladığı veri çeşitlemesi imkânı bu modelin yenilikçi programların değerlendirilmesinde önemli avantajlar sağlamasına yol açar. Bu modelin gözlemler, görüşmeler ve anketler yoluyla programın tüm katılımcılarından farklı veri türleri toplayabilme avantajı sayesinde çoklu veri toplama imkânı elde edilir (Patton, 2001, s. 15). Bu sayede değerlendirici veri çeşitlemesi yapmış olur ve çapraz denetleme yoluyla bulgularını kontrol edebilir. Aydınlatıcı

Değerlendirme standart bir metodolojik paket değildir. Aksine genel bir araştırma stratejisidir. Hem uyumlu hem de eklektik bir yapısı vardır. Araştırma taktikleri bir araştırma doktrinine göre değil her durumda en uygun tekniklere uygun kararlara göre seçilir. Bu yaklaşımda metot sorunu belirlemez; aksine sorun alanı kullanılacak metodu belirler (Parlett ve Hamilton, 1972, s. 32). Yani hiçbir metot tek başına kullanılmaz; ortak bir soruna ışık tutmak için farklı teknikler bir arada kullanılır. Sorunu farklı açılardan ele almasının yanı sıra bu yaklaşım veri çeşitlemesine olanak sağlar ve böylece geleneksel yöntemlerle ulaşılan belirsiz bulguların çaprazlama kontrolü yapılabilir. Model kapsamında nitel veri toplama araçlarından doküman analizleri, gözlemler, tüm paydaşlarla gerçekleştirilecek bireysel ve/veya odak grup görüşmeleri ile nicel veri toplama araçlarından anketler, ölçekler ve testler program özelliklerini aydınlatmak için birleştirilmelidir (Parlett ve Hamilton, 1977; akt. Özudoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 30).

Dolayısıyla Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin kullanılması ile programın taraflarından olan öğretmenler, öğrenciler, program geliştirmeciler, materyal geliştirmeciler ve program yöneticilerinden elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında mevcut programın güçlü ve zayıf yönleri programın gerçek katılımcıları tarafından değerlendirilmiştir.

3. 2. Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda görüşme yapılacak bireylerin seçiminde, evreni temsil etme güçlerinden çok, araştırma konusuyla doğrudan ilgili olup olmadıklarına bakılması önerilmektedir (Neuman, 2006, s. 225; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 98). Mayring (2007, s. 5) ise nitel çalışmaların genellikle küçük örneklemle yapılabileceğini savunmaktadır. Nitel çalışmalarda örneklem sayısı ile ilgili katı bir sayı belirleme eğilimi bulunmamaktadır. Örneğin Patton (2015, s. 311) nitel çalışmalarda örneklem sayısını belirlemede katı olunmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan betimsel araştırmalar için minimum %10 örneklem alınması gerektiğini ifade eden görüşlere de rastlanılmaktadır (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, s.77). Bu nedenle, çalışmada örneklem sayısı belirlenirken çalışmadan elde edilecek verilerin evreni yeterli miktarda temsil edebilmesi amacıyla minimum %10 örneklem sayısı dikkate alınarak çalışmaya dahil edilecek katılımcı sayısı belirlenmiş; ancak verilerin benzerlik göstermeye başladığı bir doyum noktasına ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Araştırmanın nicel veri toplama aşamasının çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık okulunda belirlenen çıkış seviyesi olan 59-66 aralığına ulaşmış olan D ve C kurundaki 24 öğrenci minimum %10 örneklem sayısı dikkate alınarak oluşturmuştur. Araştırmanın nitel veri toplama aşaması için ise nicel çalışmaya katılan

öğrencilerden yine minimum %10 örneklem sayısı dikkate alınarak ve yeterli derinlemesine analiz imkânı sağlayacağı düşünülen 12 öğrenci belirlenmiştir. Çalışmanın öğretim görevlileri ile ilgili boyutu açısından ise Yabancı Diller Yüksekokulu'nun program geliştirme, ölçme-değerlendirme, materyal geliştirme ve program yöneticileri gibi programı oluşturan ve karar alma süreçlerinde etkili olan ana birimlerin her birini temsil edecek şekilde 10 öğretim görevlisi belirlenmiştir.

Değerlendirme sorularının uygulandığı öğrenciler ve öğretim görevlileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklemede katılımcılar, araştırmacı tarafından araştırma sorununa ve amaca yönelik olarak seçilir ve araştırmaya katkıda bulunacak en uygun katılımcılar ile durumun derinlemesine incelemesi gerçekleşir. Bu tanım doğrultusunda, araştırmanın derinlemesine yapılmasını sağlayacak amaçlı örnekleme, hazırlık okulunda %30 ve %100 zorunlu İngilizce eğitimi almakta olan D ve C kurundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen öğretim görevlilerinin belirlenmesinde de bu öğretim görevlilerinin programı oluşturan program geliştirme, ölçme-değerlendirme, materyal geliştirme ve yönetim gibi birimlerinde görev alan ve karar alma süreçlerinde etkili olan öğretim görevlilerinden seçilmesi amaçlanmıştır.

3. 2. 1. Çalışmanın Katılımcıları

Hazırlanan anket formu 2018-2019 bahar döneminde Yabancı Diller Yüksekokulu'nun belirlenen en alt çıkış seviyesi olan 59-66 aralığına ulaşmış olan D ve C kurlarındaki 24 öğrenciye uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya D ve C kurundaki öğrencilerin dahil edilmesinin sebebi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim almaya alt kurdan başlayan öğrencilerin bir yıla yayılan iki akademik dönem sonunda ancak 59-66 aralığındaki hedefleri kapsayan 'çıkış seviyesine' ulaşabilmeleridir. Dolayısıyla alt kurlardan bölümlerine geçebilen öğrenciler ancak 59-66 aralığındaki yeterliliklere sahip olmaktadır.

Hazırlık okuluna kayıt yaptıran öğrenciler her güz döneminin başında uygulanan seviye belirleme sınavı sonuçlarına göre en düşükten en yükseğe olmak üzere D, C, B ve A kurlarına yerleştirilirler. YDYO yönetmeliğine göre bu öğrencilerin hazırlık atlama sınavına girebilmeleri için öncelikli olarak en az 59-66 aralığındaki tanımlayıcı hedefleri kapsayan D ve C kurunu 60 ve üstü not ortalaması ile başarıyla bitirmeleri gerekir. Hazırlık atlama sınavını geçebilmek için 59-66 aralığı çıkış seviyesi olarak belirlendiğinden dolayı D ve C kurlarındaki öğrencilerin hazırlık atlama sınavına girebilmeleri için bu çıkış aralığına denk gelen hedefleri başarıyla tamamlamaları gerekir.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda her güz döneminin başında uygulanan seviye belirleme

sınavı sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu en alt seviyelerde dil düzeylerine sahip öğrencilerden oluşan D ve C kurlarına yerleşmekte ve bu kurlardaki öğrenciler iki yarı yılın sonunda en son 59-66 tanımlayıcı aralığına ait çıktılara ulaşabilmektedir. Bu yüzden hazırlık okulundan bölümlerine geçen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu en son 59-66 tanımlayıcı aralığına ait çıktılara ait kazanımlara ulaşabilmektedir. İngilizce Küresel Ölçütündeki bu aralığa denk gelen yeterlilikler Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre “Bağımsız Kullanıcı” aralığındaki ölçütlerle (2018, s.1) örtüşürken İngilizce Küresel Ölçütündeki 67 ile 90 arasındaki tanımlayıcılar (De Jong, Mayor ve Hayes, 2016, s. 9-10) ise Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki (2018, s.1) “Yetkin Kullanıcı” aralığındaki ölçütlerle örtüşmektedir.

Dolayısıyla hazırlık okuluna alt kurlarda başlayan öğrenciler “akademik” hedeflere 59-66 tanımlayıcı aralığında maruz kalmakta ve ancak “bağımsız kullanıcı” düzeyine ulaşabilmektedir. Hazırlık okulunun çoğunluğunu bu gruptaki öğrenciler oluşturduğu ve 59-66 aralığındaki tanımlayıcıların hazırlık okulunda çıkış seviyesi olarak belirlendiği için hazırlık okulunda uygulanan eğitimin etkinliğine yönelik bu çalışmada çalışmanın yapıldığı dönemde 59-66 aralığındaki tanımlayıcılara ulaşması beklenen D ve C kurundaki öğrenciler dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan bu öğrenciler en az iki dönem boyunca hazırlık eğitimi aldıkları için okulun öğretim sistemi ve öğrenme ortamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktadır. Üstelik bu kurlardaki öğrencilerin büyük bölümü hazırlık programını tekrar eden öğrenciler olduğu için programın iki eğitim yılını karşılaştırarak programla ilgili daha gerçekçi yorumlar sağlama potansiyeline sahiptirler.

Çalışmanın nicel analiz kısmı için katılımcılar belirlenirken çalışma evrenini oluşturan 59-66 hedef aralığındaki hedeflere ulaşması beklenen D ve C kurlarına kayıtlı 1200 öğrenciyi temsil etmesi amacıyla derslere devam etmekte olan öğrencilerin sayısı tespit edilmiş ve bu kurlarda derslere devam eden toplam 213 öğrenciyi yeterli miktarda temsil edebilmesi amacıyla minimum %10 örneklem sayısı dikkate alınarak ve İngilizce eğitim zorunluluğu olan bölümleri temsil edebilmesi bakımından 8 bölümden 3’er öğrenci olmak üzere 24 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın nicel kısmını oluşturan anket formu bu 24 öğrenciye uygulanmıştır. Anket uygulamasına katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1
Ankete Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	15	62,5
	Erkek	9	37,5
	Toplam	24	100
Yaş	18	7	29,2
	19	11	45,8
	20	4	16,7
	21	2	8,3
	Toplam	24	100
Fakülte	İktisat	3	12,5
	Mühendislik	21	87,5
	Toplam	24	100
Bölüm	İktisat	3	12,5
	Malzeme Müh.	3	12,5
	Elektrik Elektronik Müh.	3	12,5
	Bilgisayar Müh.	3	12,5
	Kimya Müh.	3	12,5
	Çevre Müh.	3	12,5
	Endüstri Müh.	3	12,5
	Makine Müh.	3	12,5
	Toplam	24	100
Hazırlık Programı Giriş Notu	10	1	4,2
	11	3	12,5
	13	2	8,3
	14	1	4,2
	16	1	4,2
	20	3	12,5
	23	1	4,2
	24	1	4,2
	26	3	12,5
	27	2	8,3
	28	1	4,2
	31	2	8,3
	32	1	4,2
	33	1	4,2
	34	1	4,2
	Toplam	24	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi ankete katılan katılımcıların %62,5’i kadın (n=15), %37,5’i ise erkektir (n=9). Katılımcıların 18 ila 21 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Buna göre %29,2 öğrencinin (n=7) 18 yaşında, %45,8 öğrencinin (n=11) 19 yaşında, %16,7 öğrencinin (n=4) 20 yaşında ve %8,3 öğrencinin (n=2) 21 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların bölümleri incelendiğinde %12,5’inin (n=3) İktisat ve %87,5’inin (n=21) de Mühendislik fakültesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bölümlere göre dağılımları incelendiğinde ise %100 zorunlu İngilizce eğitimi veren İktisat, Malzeme Mühendisliği, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği ile %30 zorunlu İngilizce eğitimi veren Makine Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Çevre Mühendisliği ve Endüstri Mühendisliği bölümlerinin her birinden %12,5 olmak üzere 3 öğrenci olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hazırlık programının girişindeki seviye belirleme sınavından aldıkları sonuçlarının 10 ila 34 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre %4,2 öğrenci (n=1) 10, %12,5 öğrenci (n=3) 11, %8,3 öğrenci (n=2) 13, %4,2 öğrenci (n=1) 14, %4,2 öğrenci (n=1) 16, %12,5 öğrenci (n=3) 20, %4,2 öğrenci (n=1) 23, %4,2 öğrenci (n=1) 24, %12,5 öğrenci (n=3) 26, %8,3 öğrenci (n=2) 27, %4,2 öğrenci (n=1) 28, %8,3 öğrenci (n=2) 31, %4,2 öğrenci (n=1) 32, %4,2 öğrenci (n=1) 33 ve %4,2 öğrencinin (n=1) ise 34 notlarıyla hazırlık programına girdiği görülmektedir.

Çalışmanın ikinci veri toplama yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşmelere dahil edilen katılımcıların seçilmesinde anket uygulamasına katılan katılımcılar içerisinde görüşmeye katılmak için gönüllü olanlar belirlenmiş ve kendilerine uyan bir gün ve saatte görüşme yapmak için randevu alınmıştır. Ancak katılımcılardan bazıları görüşmenin yapılacağı gün mazeret belirtmeden görüşmeye katılmamışlardır. Bu nedenle görüşmeler gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 3.2
Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Hazırlıktaki yılı	Hazırlık kuru	başlama	Hazırlıktan önce alınan İngilizce eğitim yılı
Tarık	Erkek	1	D	8	
Yakup	Erkek	1	D	8	
Kaan	Erkek	1	D	8	
Naci	Erkek	2	D	6	
Kâmil	Erkek	1	D	8	
Nazmi	Erkek	1	D	8	
Ramazan	Erkek	1	D	-	(Arapça)
Ayşe	Kadın	2	D	8	
Tülay	Kadın	2	C	12	
Nurcan	Kadın	1	D	9	
Azra	Kadın	1	D	8	
Deniz	Kadın	1	D	9	

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde görüşmelere katılan katılımcıların %41,6’sı kadın (n=5) ve %58,3’ü erkektir (n=7). Katılımcıların hazırlık okulundaki yılları dikkate alındığında katılımcıların % 75’inin (n=9) ilk yılında öğrenci olduğu %25’inin (n=3) ise hazırlık okulunda ikinci yıllarına devam ettikleri görülmektedir. Katılımcıların *hazırlık eğitimine başlama kurunuz nedir* sorusuna verdikleri cevap incelendiğinde %91,6’sının (n=11) D kurundan %8,3’ünün (n=1) ise C kurundan başladığı görülmektedir. Katılımcıların hazırlıktan önce aldıkları İngilizce eğitim yılı dikkate alındığında ise %58,3’ünün (n= 7) hazırlıktan önce 8 yıl İngilizce eğitim aldığı, %16’sının (n=2) 9 yıl eğitim aldığı, %8,3’ünün (n=1) 6 yıl eğitim aldığı, %8,3’ünün (n=1) 12 yıl eğitim aldığı ve yine %8,3’ünün (n=1)

ise yabancı dil olarak Arapça öğrendiği için hiç İngilizce eğitimi almadığı görülmektedir. Hazırlıktan önce aldıkları İngilizce eğitim yıllarının ortalaması dikkate alındığında katılımcıların ortalama 7,6 yıl İngilizce eğitimi almış olduğu görülmektedir.

Hazırlık okulu programında görevli öğretim görevlilerinin bakış açılarından değerlendirilmesi amacıyla çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşmeler kısmına hazırlık okulunda görev yapan öğretim görevlileri de dahil edilmiştir. Böylelikle programın başarısını programla ilgili tüm katılımcıların bakış açılarına göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşmeler kısmına dahil edilen öğretim görevlileri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3. 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3.3
Öğretim Görevlilerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	İş tecrübesi	Birimde görev aldınız mı?
Leyla	Kadın	15 yıl	Program geliştirme (2 yıl)
Metin	Erkek	19 yıl	Program geliştirme (1 yıl)
Nuri	Erkek	17 yıl	Sınav birimi (1 yıldır devam ediyor)
Betül	Kadın	23 yıl	Ölçme-değerlendirme (2 yıl)
Ali	Erkek	14 yıl	Öğrenci Birimi (2 yıl)
Erdal	Erkek	16 yıl	Program geliştirme (1 yıl)
Orhan	Erkek	23 yıl	Program geliştirme (1 yıl)
Eyşan	Kadın	21 yıl	Sınav birimi (2 yıldır devam ediyor)
Caner	Erkek	19 yıl	Program geliştirme (2 yıl)
Lale	Kadın	20 yıl	Koordinatör (7 yıldır devam ediyor)
			Program geliştirme (3 yıldır devam ediyor)
			Materyal geliştirme (3 yıldır devam ediyor)
			Koordinatör (3 yıldır devam ediyor)
			Bölüm başkanı (5 yıldır devam ediyor)
			Bölüm başkanı (4 yıldır devam ediyor)

Görüşmeye katılan öğretim görevlilerinin demografik bilgileri incelendiğinde katılımcıların %40’ının kadın (n=4) ve %60’ının ise erkek olduğu görülmektedir (n=6). Katılımcıların iş tecrübeleri dikkate alındığında katılımcıların %100’ünün (n=10) 10 yıl ve üzeri iş tecrübesine sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde katılımcıların %100’ünün (n=10) okuldaki programla ilgili bir birimde görev aldıkları da görülmektedir.

3. 3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

3. 3. 1. Gözlem Aşaması

Verilerin toplanması aşamasında Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline uygun olarak problemi derinlemesine ele almayı sağlayacak ve böylece problemin farklı yönlerini açığa çıkarabilecek farklı teknikler kullanılarak veri çeşitlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla öncelikle D

ve C kurlarının her birinde ikişer sınıf olmak üzere dört sınıfta gözlem yapılmış ve gözlem sonuçlarından hareketle alt kurlara devam eden öğrencilerin başarısına etki eden unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu kurlara devam eden öğrenciler ve öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak araştırma konusunun detayları hakkında bilgiler toplanmıştır. Programın arka planını oluşturan ancak uygulama aşamasında görünür olmadığı için gözden kaçabilecek programla ilgili dokümanlar, sınavlar ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında programa etki edebilecek olgular da Gözlem aşamasında incelenmiştir. Böylece gözlemler, ön görüşmeler, dokümanlar ve olgulardan elde edilen bu bilgiler ışığında programın başarısına etki eden farklı olgu, olay ve düşünceler belirlendikten sonra Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin ikinci aşaması olan Sorgulama bölümünde kullanılacak anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler için bir kavram çerçevesi oluşturulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirildiği alt kurlarda gerçekleştirilen gözlemler, öğrenci ve öğretim görevlileri ile yapılan ön görüşmeler ve doküman analizlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre programın başarısına etki etme ihtimali olduğu düşünülen bu unsurlar “sorgulama” aşamasındaki anket ve görüşme sorularında sorularak araştırma konusunun derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır.

3. 3. 2. Sorgulama Aşaması

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli’nin “sorgulama” aşaması araştırma konusuyla ilgili olarak gözlemlenen fenomenler, durumlar ve fikirlerin anketler ve görüşmeler ile geliştirilmesine dayanır. Bu nedenle çalışmada veri toplama yöntemleri olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için Ek 1’de verilen Özdoruk (2016, s. 22) tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Bu anket formundaki bazı bilgiler çalışmanın yapıldığı hazırlık okulu için geçerli olmadığından dolayı anket formu üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan anketin son hali Ek 2’de verilmiştir. Öğrenci anketi kişisel bilgiler ve anket soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anket soruları beşli likert ölçeği formunda 37 sorudan oluşmaktadır. Nitel verilerde ise programın tüm unsurlarının değerlendirilebilmesi için öğrenciler ve öğretim görevlilerinden oluşan programın katılımcılarından veriler toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla probleme taraf olan tüm katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 5’te, öğretim görevlileri için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 6’da verilmiştir. Bireysel görüşme formları sayesinde programın öğretim sistemi, programın öğrenme ortamı ve programın başarısını etkileyen diğer faktörlerle alakalı bilgiler toplanmıştır.

3. 3. 2. 1. Veri Toplama Araçlarının Pilot Çalışması

Çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarının pilot çalışmaları kapsamında hem nicel verileri elde etmek için kullanılacak İngilizce Hazırlık Programı Öğrenci anketinin hem de öğrencilerle öğretim görevlilerine uygulanacak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formlarının pilot çalışmaları gerçekleştirilmiş ve bu pilot çalışmaları sonucunda elde edilen veriler ışığında hem ankette hem de görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışma kapsamında nicel verilerin elde edilmesi için öğrencilere uygulanan anketin pilot çalışması yapılmıştır. Bu amaçla öncelikli olarak Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık okulunda görev yapan ve hazırlık okulunun program geliştirme biriminde görevli 2 öğretim görevlisine Ek 1’de verilen Özдорук (2016, s. 22) tarafından geliştirilen anket verilmiş ve anket hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu öğretim görevlilerinden alınan görüşler ışığında gerekli değişiklikler yapılan anket öğrencilere uygulanmıştır. Pilot çalışmasının ikinci aşamasında anket 2018 Kasım ayında Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık okulunun çıkış seviyesi olan 59-66 aralığına ulaşmış 10 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanmıştır.

Anketin uygulanması sırasında öğrencilerden de görüşler alınarak anketin uygulama aşamasında karşılaşılabilecek sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları oluşturulmaya çalışılmıştır. Anketin uygulanması sırasında öğrencilerden alınan görüşler ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler doğrultusunda karşılaşılan sorunlar not alınmış ve anketin uygulanmasını kolaylaştıracak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğretim görevlileri ile öğrencilerden alınan görüşler ve araştırmacının gözlemleri sonucunda değiştirilen anketin son hali Ek 2’de verilmiştir.

Bu öğrenciler ve verdikleri cevaplar gerçek çalışma sürecine dahil edilmemiş olup bu öğrencilerden elde edilen veriler sadece pilot çalışması amacıyla kullanılmıştır. Uygulanan pilot çalışması sonucunda anketin soruları tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikli olarak anketin uygulanması sırasında öğrencilerin iletişim bilgilerinin eksik olduğu gözlenmiş ve bu durumun çalışmanın bir diğer aşamasını oluşturan görüşmeler için bir sorun oluşturacağı göz önüne alınarak kişisel bilgiler bölümüne ankete katılanların iletişim bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular eklenmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın amaçlarından biri olan hazırlık programının mesleki alanın ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olup olmadığını belirlemek olduğu için Özдорук ’un (2016, s. 22) anketine bu amaca yönelik olarak “İngilizce hazırlık programı mesleki alanımın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir” maddesi ilave edilmiştir.

Anket üzerinde yapılan bir diğer değişiklik orijinal ölçekte 5li likert ölçeğin 3. tanımlayıcısını açıklayan “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” ifadesi pilot çalışmaya katılan

öğrenciler tarafından anlaşılır bulunmadığı için bu ifade “Kısmen Katılıyorum” olarak değiştirilmiştir.

Özdoruk’ un anketinde 17. sırada verilen “Konuşma kulübüne katılmak konuşma becerilerini geliştiriyor” ve 24. sırada verilen “Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Konuşma Kulübü (Conversation Club) İngilizce konuşmayı teşvik eder niteliktedir” maddeleri birbirine benzer sorular olduğu için “Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Konuşma Kulübü (Conversation Club) İngilizce konuşmayı teşvik eder niteliktedir” maddesi anketten çıkartılmıştır.

YDYO bünyesinde öğrencilerin bağımsız öğrenmeye yönelik çalışmaları Öğrenci Birimi Etkinlikleri kapsamında gerçekleştirildiği için anketin 13. sorusunu oluşturan “Bağımsız Öğrenme Merkezi” ifadesinin “Öğrenci Birimi Etkinlikleri” olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Böylece öğrencilere karmaşık gelebilecek kavramlar daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Ayrıca anketin pilot uygulaması sırasında anketin 37 sorusunun karmaşık bir sırayla verildiği görülmüştür. Bu durum anketi cevaplandıran öğrenciler tarafından bir karmaşıklık olarak belirtilmiştir. Ayrıca anketten elde edilen verilerin SPSS programına girilmesi ve yorumlanması aşamasında birbiriyle alakalı soruların bir arada verilmesinin daha kullanışlı olacağı düşünüldüğünden anket soruları yeniden düzenlenmiştir.

Anketin sonunda yer alan 3 adet açık uçlu soru çalışmanın nitel kısmını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla aynı olması nedeniyle verilerin iki kez sorulmasına ve işlenmesine neden olacağı için çıkarılması düşünülmüştür. Bu nedenle anketin sonunda yer alan “Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında beğendiğiniz özellikler nelerdir?” “Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?” ve “Hazırlık programı ve uygulamaları ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız” ifadeleri çalışmanın nitel kısmını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında da olduğu için anketten çıkartılmıştır.

Yapılan bu değişiklikler sonunda anket iki bölümden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm, hazırlık okulu geçme not bilgisi ve iletişim bilgilerine yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin ifşa edilmemesi için bu bölümde öğrencilerin kimliğini açığa çıkaracak herhangi bir soru bulunmamaktadır. Anketin ikinci bölümünde beşli likert ölçeği formunda 37 sorudan oluşan bir anket bulunmaktadır. Öğrencilerden beşli likert ölçeği formundaki 37 soruya “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle

Katılmıyorum” şeklinde cevap vermeleri istenmiş ve bu cevaplara karşılık sırasıyla 1 ila 5 likert ölçeği uygulanmıştır.

Anketin pilot uygulaması sırasında öğrencilerden alınan görüşler ve araştırmacının gözlemleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmış ve anket çalışmanın amaçlarına uyacak şekilde Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencileri için anlaşılır hale getirilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel verilerin elde edilmesine yarayacak yarı yapılandırılmış görüşme formlarının pilot çalışması için 2018 Kasım ayında hem öğrencilerden hem de öğretim görevlilerinden bilgiler toplanmıştır. Bu amaçla öncelikli olarak görüşme formu ikisi eğitim bilimlerinden, bir tanesi ise yabancı dil eğitimi alanından olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler ışığında görüşme formundaki gerekli düzeltmeler yapılarak, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu amaçla Adıgüzel (2016, s. 63) tarafından geliştirilen “Görüşme soruları uzman değerlendirme formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan uzman değerlendirme formu Ek 3’de verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış gözlem formlarının pilot çalışmasına dahil edilen bu öğrenciler ve öğretim görevlileri ile onların gözlem süresince verdikleri cevaplar gerçek çalışma sürecine dahil edilmemiş olup elde edilen bu veriler sadece pilot çalışma amacıyla kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları üç bileşenden oluşmuştur. Görüşme formlarının ilk bileşeni bilgilendirme amaçlıdır. Bilgilendirme sayfasında görüşmenin, konusu, amacı ve kapsamına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Pilot görüşmenin başında katılımcılara çalışmanın amacı detaylı bir şekilde anlatılmış ve çalışmada kullanılacak Ek 4’te gösterilen *İngilizce Küresel Ölçütü*’nün toplam 183 tanımlayıcı hedef ifadesi verilmiş ve gözlem formunda ne yapmaları gerektiği detaylı şekilde açıklanmıştır. Bu aşamada katılımcılara çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek görüşme aşamasını uzun ve zor bulan kişilerin görüşmeye katılmak zorunda olmadıkları söylenmiştir. Çalışma sürecinin detaylarını hakkında bilgilendirilen katılımcılar arasından çalışmaya katılmak istemeyenler elendikten sonra geriye kalan katılımcılarla görüşmenin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Böylece görüşmenin pilot çalışması, çalışmaya gerçekten katılmak isteyen katılımcılarla yapılmıştır.

Görüşme formunun ikinci bileşeni yazılı izin formundan oluşmaktadır. Yazılı izin formunda görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği, ses kaydı yapılacağı bilgisi, verilerin hangi koşullarda kimler tarafından nasıl saklanacağı, verilerin hangi amaçla nasıl kullanılacağı ve araştırmacının iletişim bilgileri bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son bileşeni araştırmacının amacını yansıtan görüşme sorularından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrenciler tarafından Ek 5’te verilen Bireysel

Görüşme Formu Öğrenci versiyonu kullanılarak; öğretim görevlileri tarafından ise Ek 6'da verilen Bireysel Görüşme Formu Öğretim Elemanı versiyonu kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bireysel görüşmenin uygulanması aşamasından önce araştırmacı her bir katılımcı için uygun gün ve saati belirleyerek bir görüşme programı hazırlamış ve katılımcılarla bu program dahilinde görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşme programı iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada katılımcılara tanımlayıcı hedef ifadelerini içeren *İngilizce Küresel Ölçütü* ile Bireysel Görüşme Formu birlikte verilerek katılımcıların bu formları doldurmaları istenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında en önemli sorun, katılımcılardan bireysel görüşme formlarındaki her bir soru için detaylı açıklama isteyen bölümde yaşanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu bölümde sadece soruyu cevaplandırarak detaylı açıklama yapmaktan kaçınmışlardır. Bu durum araştırmacı tarafından önceden ön görülmüş bir sorun olduğu için görüşmenin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada özellikle detaylı bilgiler vermekten kaçınan katılımcılar için görüşmelerin kaydedildiği 15 dakikalık mülakat bölümü gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcılara form doldurma aşamasında eksik bıraktıkları bilgiler ve/veya detaylandırmaları istenen açıklamalara yönelik sorular sorulmuştur. Pilot çalışma sırasında başka bir sorun yaşanmadığı için bireysel görüşme formunun ana çalışmada nihai veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri toplama sürecinde Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin iki temel kavramı olan 'öğretim sistemi' ve 'öğrenme ortamı' dikkate alınarak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretim sistemi kavramı içerisinde eğitsel amaçlar, öğretim içeriğine ilişkin kaynaklar ve açıklamalar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci ve programın dil becerileri ile alakalı 10 soru bulunmaktadır.

Öğrenme ortamı kavramı içerisinde ise programın farklı öğrenme bağlamları içinde uygulanabilirliği, programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve programın başarısını etkileyen diğer faktörlerle alakalı 5 soru bulunmaktadır. Diğer taraftan *İngilizce Küresel Ölçütü* 'nde tanımlanan hedef ifadelerinde belirtilen dil öğrenme ifadelerin güçlü yönleri, zayıf yönleri ve öneriler başlıkları altında 3 soru kullanılmıştır.

3. 4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri uygulamaları 2018 Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Gözlem aşamasında araştırmacı araştırma konusunu tanımak amacıyla gözlemler ve ön görüşmeler yaparak probleme ilişkin bilgiler toplamış ve problemin farklı boyutlarını anlamaya çalışmıştır. Sorgulama aşamasında çeşitli olgu, olay ve düşünceler konu olarak seçilerek sorgulama daha odaklı hale getirilmiştir. Böylelikle problemle alakalı

beklenmedik cevaplara odaklanmak mümkün olmuştur. Açıklama aşamasında ise bağlam içerisinde elde edilen bulguları açıklamak için genel prensipler araştırılmış ve alternatif yorumlar değerlendirilmiştir. Aydınlatıcı değerlendirmede hem sınıf seviyesinde yapılan gözlemler hem de programın tüm katılımcılarıyla yapılan görüşmeler önemli bir veri kaynağı oluşturmıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcılara çalışmanın amacı, veri toplama, analiz ve yorumlama sürecinde elde edilen verilerin ne şekilde kullanılacağına yönelik bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen tüm görüşmeler katılımcıların izni alınarak kaydedilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin saklanması amacıyla her katılımcıya bir rumuz verileceği söylenmiş ve onayları alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce her katılımcıdan yazılı onam formları alınmıştır. Görüşmelerin büyük bölümü ortalama 20 dakika sürmüştür. Ancak sorulara derinlemesine cevaplar veren katılımcılarda bu süre katılımcının da rızasıyla bazen 60 dakikaya kadar çıkmıştır. Katılımcıların araştırmacı ile iletişim kurmak isteyebilecekleri düşünülerek görüşmenin sonunda katılımcılara araştırmacının iletişim bilgileri verilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirildikten sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü, verilerin kodlanması ve analizi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilere uygulanan anketten elde edilen nicel veriler Windows Version 20 software SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nicel ve nitel veriler programın derinlemesine analiz edilmesi için birlikte kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri uygulamaları 2018 Kasım ayında gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler metne aktararak analizleri yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Betimsel analiz sayesinde programın başarılı ya da başarısız olduğu alanlar belirlenmiş ve ayrıca programın hangi alanlarda geliştirilebileceği yönünde veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ne uygun olarak Gözlem, Sorgulama ve Açıklama'dan oluşan üç aşamada değerlendirilmiştir.

3. 6. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nicel araştırmalarda geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellik karıştırmadan doğru ölçebilme derecesi olarak tanımlanır (Tekin, 1977; akt: Ercan ve Kan, 2004, s. 214). Benzer şekilde Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 289) de nitel araştırmada geçerliliği araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız

gözlemesi olarak tanımlar ve araştırmacının geçerliği sağlamak için çeşitleme, katılımcı teyidi ve meslektaş teyidi gibi bazı önlemler alması gerektiğini vurgular.

Bu nedenle çalışmada kullanılan soru formunun kapsam geçerliğini belirlemek için taslak görüşme formu ikisi eğitim bilimlerinden, bir tanesi ise yabancı dil eğitimi alanından olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler ışığında görüşme formundaki gerekli düzeltmeler yapılarak, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu amaçla Adıgüzel (2016, s. 63) tarafından geliştirilen “Görüşme soruları uzman değerlendirme formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan uzman değerlendirme formu Ek 3’de verilmiştir.

Görüşme formunu inceleyen uzmanlar, soru tema ve alt temalarının genel olarak amaca uygun olduklarını belirtmiş ancak özellikle hazırlık eğitimine devam eden öğrencilerin hedef ifadelerinin farkında olamayabileceklerini ve/veya hatırlamakta güçlük çekebileceklerini bu nedenle hedef ifadelerinin öğrencilere verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Hazırlık eğitimi sırasında her kurda öğrencilere verilen ek materyal kitaplarında o kura ait hedef ifadeleri yazılı olarak verilmektedir. Ancak öğrencilerin bu hedef ifadelerini hatırlayamayabileceği düşünülerek görüşme formlarının yanı sıra hedef ifadelerinin de verilmesi sorulara daha tutarlı cevaplar verilmesini sağlamıştır.

Program geliştirme birimindeki öğretim görevlileri okulun çıkış seviyesini oluşturan 59-66 aralığına ait öğrenme hedeflerinin tamamının çalışmaya dahil edilmesinin bir dezavantaj gibi algılanabileceğini ancak çalışmanın amacı dikkate alındığında bu hedeflerin görüşme sırasında katılımcılara muhakkak verilmesi gerektiğini vurgulamışlar ve katılımcılara bu hedef ifadelerini vermenin hedeflerle amaçlanan davranışlar arasında tutarlılık olup olmadığını göstermesi açısından önemli olduğunu da ifade etmişlerdir.

Program geliştirme uzmanları görüşme formlarına ilave edilen bu hedef ifadeleri katılımcılar için zaman alabilecek uzun bir liste oluşturuyor gibi göründüğünü belirtmişler ancak görüşmenin başında katılımcılara çalışmanın amacı ve kullanılacak anket ve görüşme formları ile ilgili detaylı açıklama vermenin bu olası soruna bir çözüm sunabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılacaklara çalışmada kullanılacak araçlarla ilgili detaylı açıklama yapılarak çalışmanın uzunluğu ile alakalı ön bilgi verilirse çalışmaya sadece gerçekten katılmak isteyen katılımcıların dahil olabileceğini ve böylece sorulara daha tutarlı cevaplar alınmanın mümkün olabileceği önerilmiştir.

Program geliştirme biriminde çalışan öğretim görevlilerinden soru tema ve alt temalarının çalışmanın kuramsal dayanakları ve amacına uygunluğuna dair bilgiler ve görüşler alındıktan sonra görüşme formlarına 59-66 aralığına ait öğrenme hedefleri eklenerek Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık okulunda görev yapan 2 öğretim görevlisi ile Yabancı Diller

Yüksekokulu Hazırlık okulunun çıkış seviyesi olan 59-66 aralığına ulaşmış 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formları pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Böylece görüşme formundaki sorular ile *İngilizce Küresel Ölçütü*'nde tanımlanan hedef ifadelerinin katılımcılar açısından anlaşılır ve açık olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Diğer taraftan güvenilirlik ise birden fazla araştırmacının aynı gözlem aracıyla veri toplaması, analiz etmesi ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşması olarak tanımlanır ve güvenilirliği sağlamak için araştırmacının araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejileri belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer biçimde kullanabilmesine olanak sağlaması önerilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 294). Bu nedenle çalışmadaki araştırmacının gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki katılımcı rolü, çalışmaya dahil edilen öğrenci ve öğretim görevlilerinden oluşan veri kaynakları, programın başarısına etki eden sınıf ve okul ortamı, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve veri toplama yöntemleri ile ilgili detaylı açıklamalar verilmiştir.

Çalışmanın diğer veri toplama yöntemi olan öğrenci anketinin güvenilirliğini test etmek amacıyla pilot çalışma kapsamında toplam 10 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve anketin güvenilirlik katsayısı $=.87$ çıkmıştır. Anketin güvenilirliğini gösteren bu oranın sosyal bilimler çalışmaları için önerilen güvenilirlik oranından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca elde edilen bu güvenilirlik değerinin anketi hazırlayan Özdoruk'un (2016, s. 40) çalışmasında elde edilen güvenilirlik değeri ile de uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre anketin pilot çalışmasından elde edilen veriler öğrenci anketinin güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir.

3. 7. Çalışmanın Etik Boyutu

Çalışmanın etik boyutları açısından şu önlemler alınmıştır:

- Çalışmaya katılan öğrencilere anket ve görüşme süreci öncesinde ve öğretim görevlilerine görüşme öncesinde görüşme süresi ve ses kaydına yönelik bilgi verilmiş ve görüşme gün ve saatleri için randevu alınmıştır.
- Görüşmeden elde edilen verilerin tam ve doğru olarak alınabilmesi için görüşmeler aynı anda hem ses kaydına alınmış hem de bir çevrimiçi yazım programı ile yazıya aktarılmıştır. Daha sonra görüşmeler tekrar dinlenerek kontrolü yapılmıştır.
- Çalışmadaki katılımcılara kod isimler verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

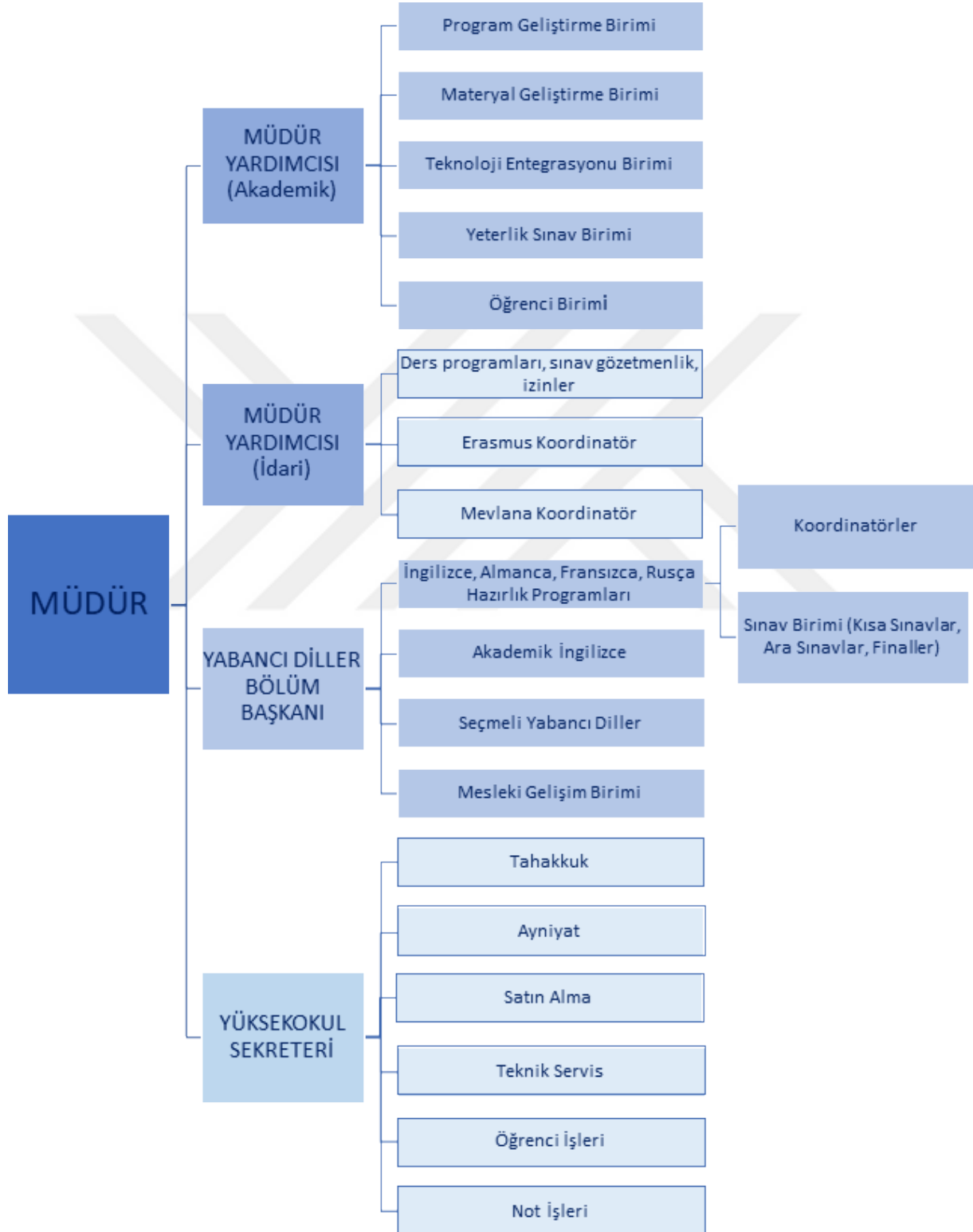
Çalışmanın bu bölümünde Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin Gözlem ve Sorgulama aşamalarında elde edilen bulgular çalışma kapsamında belirlenen alt amaçlar doğrultusunda sınıflandırılarak sunulmuştur.

4. 1. Gözlem Aşamasına Ait Bulgular

Gözlem aşamasında D kurundan iki sınıf ve C kurundan iki sınıf olmak üzere dört sınıfta gözlemler gerçekleştirilmiş ve alt kurlara devam eden öğrencilerin başarısına etki eden unsurlar gözlemlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu kurlara devam eden öğrenciler ve öğretim görevlileriyle ön görüşmeler yapılarak araştırma konusunun detayları hakkında bilgiler toplanmıştır. Programın arka planını oluşturan ancak uygulama aşamasında görünür olmadığı için gözden kaçabilecek programla ilgili dokümanlar, sınavlar ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında programa etki edebilecek olgular da Gözlem aşamasında incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilere ve öğretim görevlilerine dönem başında verilen el kitapları, ek materyal kitapları, ders kitapları ve sınav uygulama prosedürleri incelenmiş ve ayrıca sınıf içinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem aşamasında elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

Öğrenci Elkitabının (Hazırlık Okulu Öğrenci El Kitabı, 2019, s. 1-36) ilk sayfalarında hazırlık okulunun genel bir tarihçesi ile okulun organizasyon şeması verilmekte ve okulda sunulan eğitimin dünya çapında kalite güvencesi almış akredite bir program olduğuna yönelik bilgilendirme bulunmaktadır. Kitabın içinde ayrıca öğrenci profili, hazırlık eğitim süresi, hazırlık öğrencisinden beklentilerle ilgili bilgiler de yer almaktadır. Kitapçığın 10. sayfasında hazırlık programının İKÖ kriterleri açıklanmaktadır. Bu bölümde hazırlık okulunda İKÖ kriterlerinin temel alındığı belirtilmekte ve tüm ders materyallerinin, etkinliklerin, ödevlerin ve sınavların hazırlanmasında bu kriterlerin kullanıldığı vurgulanmaktadır. İKÖ kriterlerinin açıklandığı bu bölümde ayrıca kriterlerin detaylı açıklandığı Pearson firmasının ana sayfasına yönlendiren bir link de verilmektedir. Bu kriterlerle bağlantılı olarak dersler, dönem içi değerlendirme süreci, hazırlık başarı durumu hesaplama ve yeterlik sınavı ile ilgili açıklamaların yanı sıra üniversite ve hazırlık okulu tarafından sunulan imkanlar hakkında detaylı açıklamalar yapılmaktadır. Sıkça Sorulan Sorular bölümünde öğrencilerin karşılaşacakları sorunlara yönelik açıklamalar soru cevap şeklinde verilmektedir. Kitapçığın içinde ayrıca akademik takvim, çeşitli dilekçe formları ve yabancı dil eşdeğerlik tablosu da bulunmaktadır. Öğretim elemanı elkitabında (Hazırlık Okulu El Kitabı, 2019, s. 1-34) ise

hazırlık okulunun misyonu ve vizyonu, amaçları ve beklentileri verildikten sonra okulun organizasyon şeması içerisindeki her bir görev tanımlanmaktadır. Hazırlık okulu organizasyon şeması Şekil 4.1’de sunulmaktadır.



Şekil 4.1. Hazırlık Okulu'nun Organizasyon Şeması

Takip eden sayfalarda hazırlık okulundaki Program Geliştirme Birimi, Materyal Geliştirme Birimi, Koordinatörler Birimi, Sınav Birimi, Yeterlik Sınavı Birimi, Teknoloji Entegrasyon Birim, Öğrenci Birimi, Mesleki Gelişim Birimi ve Erasmus ve Mevlana Koordinatörlüklerinin görev tanımları detaylı şekilde açıklanmaktadır. İlkelerimiz bölümü altında hazırlık programının haftalık, dönemlik ve yıllık programları, ders kitapları, materyaller ve değerlendirmeden oluşan tüm bileşenlerinin birbiriyle uyumlu olduğu ve düzenli olarak değerlendirilip gözden geçirilmesi gerektiği temel ilke olarak vurgulanmaktadır. Bu bölümde İKÖ kriterlerinin temel alındığı Program Geliştirme İlkesinin yanı sıra Kalite İyileştirme İlkesi, Değerlendirme İlkesi, Kopya İlkesi, Öğrenci Eğitim İlkesi, Öğretim Elemanı İstihdam İlkesi, Mesleki Gelişim İlkesi, Geribildirim İlkesi, Şikâyet İlkesi ve Karar Verme İlkesi hakkında açıklamalar verilmektedir. Öğretim Elemanlarına İlişkin Hususlar bölümünde öğrencilerin yoklamalarının takibi, kayıt tutma, çalışma saatleri ve yazıcı ve fotokopi kullanımı hakkında bilgiler bulunmaktadır. Öğrenci ile İlgili Hususlar bölümünde ise devam zorunluluğu, ders malzemesi temini ve kütüphaneden ödünç kitap alma konularında açıklamalar verilmektedir. YDYO Hazırlık Sınıfındaki Usul ve Esaslar bölümünde iletişim bilgileri, acil durumlarda yapılacak işlemler, disiplin konuları ve okulda sık karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yollarının anlatıldığı Sorun Giderme Kılavuzu bulunmaktadır. Kitapçıkta ayrıca toplantı katılım tutanağı ve çeşitli dilekçe örnekleri de verilmektedir.

Gözlem aşamasında ayrıca program geliştirme biriminin çalışmaları da incelenmiştir. Buna göre Program Geliştirme Birimi genellikle eğitim yılı başlamadan önce materyal geliştirme, teknoloji entegrasyon birimi, sınav birimi ve koordinatörlerle birlikte çalışarak öğrenme çıktılarını gözden geçirerek hangi çıktıların programa dahil edileceğine ya da çıkartılacağına karar vermektedir. Belirlenen çıktıların göre kullanılacak ders kitabı, haftalık ve dönemlik programlar, her seviyedeki ödevler ve değerlendirme unsurları, ek materyal kullanılıp kullanılmayacağı hakkında kararlar alınmaktadır. Bu kararlar ışığında hazırlanan program dönem içerisinde hem bu birimlerdeki öğretim görevlileri hem de derslere giren öğretim görevlilerinin dönütlerine göre sürekli olarak gözden geçirilmektedir.

Ders kitabının ve ek materyal kitabının seçiminde de İKÖ kriterleri ön planda tutulmaktadır. Ders kitapları Pearson tarafından İKÖ kriterlerine uygun olarak yazıldığı için kriterler ile kullanılan kitaplar arasında uyum olduğu görülmektedir. Ayrıca ders kitapları Pearson tarafından hazırlanan çevrimiçi materyallerle de desteklenmektedir. Çevrimiçi materyallerin de ders kitaplarıyla ve İKÖ kriterleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Dönem boyunca kullanılacak bu kitaplar ve çevrimiçi materyaller Materyal Geliştirme birimi tarafından diğer birimlerle ve koordinatörlerle iş birliği ile değerlendirilmekte ve kitaba dahil edilecek ya da çıkartılacak etkinlikler belirlenmektedir. Ders kitabına destek olmak amacıyla öğrencilere sunulması gereken ek etkinlikler ve malzemeler Öğrenci

Ek Materyal kitabına dahil edilmektedir. Bu amaçla Ek Materyal kitabına dahil edilecek konular ya da etkinliklerin belirlenmesinde de İKÖ kriterleri kullanılmaktadır.

Materyal geliştirme birimi ek kitabın hazırlanmasında görev alacak öğretim görevlilerine kitaba dahil edilecek konuların belirtke tablosunu göndermektedir. Ek materyal kitabı bu belirtke tablosuna göre hazırlanmakta ve kontrol edilmektedir. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin kullanımına sunulan ek materyal kitabının ilk sayfalarında o kurdan beklenen İKÖ hedef davranışlarının ne olduğu haftalık çizelgeler halinde gösterilmektedir. Öğrenci ek materyal kitabının ikinci bölümünde ayrıca Etkili Çalışma Teknikleri, Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler, Konuşma ve Yazma Becerileri Performans Dönüt Rehberi, Sunum Teknikleri ve Kelime Bilgisi Geliştirme Örnek Tabloları bulunmaktadır. Öğrenci ek materyal kitabının takip eden bölümlerinde her üniteye ait okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ve dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik ek alıştırmalar yer almaktadır. Her ünitenin sonunda üniteye konuları gözden geçirmeye yarayan bir tekrar bölümü ve o ünitenin kazanımlarını gösteren ve her beceri alanındaki çıktılar ne kadar ulaşıldığını gösteren “Yapabilirim” ifadelerinden oluşan bir çizelge bulunmaktadır.

Gözlem aşamasının bir parçası olarak sınav örnekleri de incelenmiştir. Buna göre kısa sınav hazırlama aşamasında o kurum koordinatörü sınav hazırlama yönergesini o kurda derse giren öğretim görevlilerine maille göndermektedir. Görev listesindeki iki öğretim görevlisi kısa sınavı hazırlamakta, iki öğretim görevlisi ise sınavın denetlemesini yapmaktadır. Hazırlanan kısa sınav kontrolden geçtikten sonra o kurda derse giren en az dört öğretim görevlisi ve kurum koordinatörü olmak üzere beş kişinin denetiminden geçmektedir. Kısa sınavın hem hazırlık hem de denetleme aşamalarında öğretim görevlileri sınavın belirtke tablosunda gösterilen çıktılara, o çıktıların İKÖ’de hangi noktalara denk geldiğine, sınavın hatırlamaya mı yoksa üretime mi yönelik olacağına, soru tipine, sınavdaki her bölümün hangi yüzdelik ağırlıkta olacağına ve sınavda hangi becerilerin ölçüleceğine yönelik açıklamalara dikkat ederek sınavları hazırlamaktadır. Kurum koordinatörü o sınavda görevi olan tüm öğretim görevlilerine örnek soruların da olduğu kısa sınav hazırlama yönergesi, sınav kâğıdı şablonu ve belirtke tablosunu gönderirken sınav taslağının son denetlemenin tarihi, saati ve yeri ile ilgili açıklama da vermektedir.

Ara sınavların ve yeterlik sınavlarının hazırlanması aşamalarında da yine sınavın hangi hedeflerle ilişkili olduğu, soru tipi, soru ağırlığı ve hangi becerilere yönelik olduğu ile ilgili bir belirtke tablosu kullanılmaktadır. Ara sınavlar sınav biriminin alt birimi olan ara sınav hazırlama birimi tarafından hazırlanıp önce Sınav birimindeki öğretim görevlileri tarafından daha sonra da o kurda derslere giren öğretim görevlileri tarafından denetlenmektedir. Yeterlik sınavının hazırlanma aşamasında ise sınav birimindeki öğretim görevlileri sınav sorularını belirlenen belirtke tablosuna göre hazırlayıp sınav birimindeki öğretim görevlileri ve koordinatörler tarafından kontrolü

yapılmaktadır.

Hazırlık okulunda uygulanan konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında da İKÖ kriterlerinin ana belirleyici olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Buna göre konuşma sınavında sorulacak sorular için hazırlanan kitapçıklarda her sorunun hangi İKÖ hedefiyle örtüştüğü belirtilmekte ve sınav öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak işlemler detaylı şekilde açıklanmaktadır. Ayrıca öğretim görevlilerinin değerlendirme aşamasında kullanacağı not kriteri de sınavın her bir bölümü için detaylı açıklamalar içermektedir. Konuşma sınavı iki gözetmen tarafından uygulanmakta ve ayrıca öğrencilerin performansları video ile kaydedilmektedir. Sınav bitiminde öğretim görevlileri notlarını karşılaştırmakta ve öğrencinin konuşma performansını değerlendirmektedir. Notlarına itiraz eden öğrenciler olması durumunda bu öğrencilerin konuşma performansları sınav biriminin belirlediği bir komisyon tarafından video kayıtları izlenerek yeniden değerlendirilmektedir.

Yazma sınavı için de sınavdaki soruların hangi hedeflerle örtüştüğü belirtilmektedir. Sınav sonrasında yazma sınavını değerlendirecek öğretim görevlilerine birkaç örnek kâğıt verilmekte ve bu kâğıtlar üzerinden İKÖ kriterlerine uygun olarak değerlendirme esasları kâğıtları değerlendirecek tüm öğretim görevlileri tarafından müzakere edilerek değerlendirme ölçütleri açık ve anlaşılır hale getirilmektedir. Bu müzakere aşaması sonucunda değerlendirme kriteri açık ve anlaşılır hale getirildikten sonra her sınıfın yazma becerileri iki öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmekte ve öğretim görevlileri birbirlerinin notlarını görmeden sisteme not girişi yapmaktadır. Birbiriyle uyumsuz notlar olduğunda bu iki öğretim görevlisi sorunlu kâğıtlar üzerinde müzakere ederek son notlarını vermektedir. Kontrol aşamasında da uzlaşma olmazsa üçüncü bir öğretim görevlisi sorunlu kâğıtları okumakta ve yazma sınavları bu şekilde değerlendirilmektedir.

Gözlem aşamasının bir diğer bileşeni sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler ve ön görüşmelerden oluşmuştur. Bu amaçla sınıf ziyaretleri ikisi D kurundan ve ikisi C kurundan olmak üzere dört farklı sınıfa yapılmıştır. Gözlem yapılan D ve C kurlarındaki sınıf listelerinde öğrenci mevcudunun 26 olduğu görülmüştür. Gözlemlenen D kurundaki bir sınıfta 6 öğrenci diğer sınıfta ise 8 öğrenci bulunduğu gözlenmiştir. Derse giren öğretim görevlileri sınıflarındaki gerçek mevcudun bir sınıfta 10 diğer sınıfta ise 12 öğrenci olduğunu belirtmiştir. C kurunda derslere devam eden öğrenci sayısının nispeten daha fazla olduğu görülmüştür. C kurlarındaki sınıflardan birinde 19 diğerinde ise 15 öğrenci bulunduğu görülmüştür. D ve C kurlarındaki sınıflarda derslere giren öğretim görevlileri dönem dönem farklı öğrencilerin devamsızlık yaptığını ifade etmişlerdir. Bir önceki eğitim yılına ait öğrenci devam durumları incelendiğinde D kuruna kayıtlı 1089 ve C kuruna kayıtlı 871 öğrenci bulunmasına rağmen derslere devam eden öğrenci sayıları D kuru için yaklaşık 350 öğrenci ve C kuru için yaklaşık 500 öğrenci olarak gerçekleşmiştir. Bu kurlarda 1960 öğrencinin

yarıdan fazlasının devamsızlık sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Gerek öğrencilerle gerekse öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde devamsızlığın bu kurlarda başarıya olumsuz etki eden en önemli unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler devamsızlık yapmalarının ana nedeni olarak kampüse ulaşım olanaklarının yetersizliğini göstermiştir. İsteğe bağlı hazırlık eğitim almak da devamsızlığın önemli bir nedeni olarak gösterilmiştir.

Ayrıca gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin bir kısmında ders kitabı ve materyallerin olmadığı gözlemlenmiştir. Gözlem saatinden hemen sonra görüşülen öğrencilerin bir kısmı ve derse giren öğretim görevlileri bu kurlarda bazı öğrencilerin ders kitabı, ek materyal, defter, kalem vb. malzemelerini getirmediğini de belirtmiştir. Ders materyali ve kitabı olmayan öğrencilerin uyudukları, cep telefonu ile oynadıkları ya da kendi aralarında ders harici konuştukları gözlemlenmiştir. Derste uyuyan öğrenciler dersten sıkıldıklarını ya da akşam dışarı çıktıkları için ders sırasında yorgun olduklarını ve bu nedenle uyumayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu öğrenciler alt kurda oldukları için hazırlık atlama sınavında başarılı olma ihtimallerinin olmadığını bu nedenle ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Gözlem sırasında öğrencilerin derse katılmada isteksiz olduğu ve etkinliklere katılmadıkları da görülmüştür. Görüşülen öğrenciler ve öğretim görevlileri bu kurlardaki öğrencilerin derse katılmada isteksiz olduklarını teyit etmiş ve öğrencilerin ders çalışmadığını ve verilen ödevleri yapmadıkları da belirtmiştir.

Gözlem aşamasında elde edilen bu bulgulardan hareketle çalışmanın anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler bölümlerine yönelik temalar oluşturulmuş ve öğrencilerin başarısına etki eden unsurlar anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle derinlemesine analiz edilmiştir.

4. 2. Sorgulama Aşamasına Ait Bulgular

4. 2. 1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Öğrencilerden elde edilen nicel veriler aydınlatıcı değerlendirme modelin iki önemli bileşeninden biri olan öğretim sistemi ile alakalı hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ve dil becerileri olmak üzere beş alana ait bilgiler açısından değerlendirilmiş ve sonuçlar bu beş alan altında gruplandırılmıştır. Öğretim sisteminin ilk bileşeni olan hazırlık programının hedefleri ile ilgili bulgular Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1
Öğrencilerin Programın Hedefleriyle İlgili Görüşleri

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
3. İngilizce hazırlık programı bölüm derslerinin takibini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.	5	20,8	9	37,5	7	29,2	2	8,3	1	4,2	3,6250	1,055
4. Programın hedefleri öğrencilerin düzeyine uygundur.	3	12,5	11	45,8	7	29,2	3	12,5	-	-	3,5833	,88055
15.İngilizce hazırlık programının hedefleri açık ve anlaşılabilir.	5	20,8	7	29,2	9	37,5	3	12,5	-	-	3,5833	,97431
26.Hazırlık programı İngilizce öğrenme beklentilerimi karşılayabilecek şekilde hazırlanmıştır	5	20,8	11	45,8	5	20,8	3	12,5	-	-	3,7500	,94409

Programın hedefleri ile ilgili cevaplar programın bölüm derslerinin takibini kolaylaştıracak şekilde düzenlendiğini (%58,3), (n=14), program hedeflerinin öğrenci düzeyine uygun olduğunu (%58,3), (n=14), program hedeflerinin anlaşılır olduğunu (% 50), (n=12) ve programın İngilizce öğrenme beklentilerini karşıladığını (%66,6), (n=16) göstermektedir.

Öğrencilerin programın içeriğiyle ilgili görüşleri Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2
Öğrencilerin Programın İçeriğiyle İlgili Görüşleri

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
6.İngilizce hazırlık programının içeriği program hedefleriyle uyumludur.	2	8,3	10	41,7	7	29,2	5	20,8	-	-	3,3750	,92372
10.İngilizce hazırlık programının içeriği günceldir.	6	25	9	37,5	8	33,3	1	4,2	-	-	3,8333	,86811
14. İngilizce hazırlık programında yer alan materyaller İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırır.	6	25	10	41,7	7	29,2	1	4,2	-	-	3,8750	,85019
28. İngilizce hazırlık programında yer alan materyaller (ders kitabı, ek fotokopi, reader, powerpoint sunuları, video) ilgi çekicidir.	4	16,7	8	33,3	12	50	-	-	-	-	3,6667	,76139
30. Online programlar (MyEnglishLab, New Language Leader) İngilizce öğrenmeye teşvik eder niteliktedir.	4	16,7	9	37,5	4	16,7	7	29,2	-	-	3,4167	1,10007
35. İngilizce hazırlık programında kullanılan kaynaklar (kitap vb.) İngilizce öğrenmek için uygundur.	7	29,2	11	45,8	4	16,7	1	4,2	1	4,2	3,9167	1,01795
36. Programda yer alan online programlar öğrencilerin düzeyine uygundur.	9	37,5	12	50	3	12,5	-	-	-	-	4,2500	,67566

Bu sonuçlara göre programın içeriği ile program hedeflerinin %50 uyumlu bulunduğu (n=12) görülmektedir. Program içeriği %62,5 olarak (n=15) güncel bulunmaktadır. Öğrencilerin %66,7'si (n=16) programda kullanılan materyaller ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencilerin %50'si (n=12) materyalleri ilgi çekici bulmaktadır. Online programlar ile ilgili olumlu görüş bildiren %54,2 öğrenci (n=13) bulunmaktadır. Kaynakların dil öğrenmek için uygun olduğunu düşünen %75 öğrenci (n=18) bulunmaktadır. Öğrencilerin %87,5'i ise (n=21) online programların öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili görüşleri Tablo 4. 3' te sunulmaktadır.

Tablo 4.3
Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Görüşleri

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
8.Hazırlık programı süresi İngilizce öğrenbilmek için uygundur.	8	33,3	4	16,7	6	25	6	25	-	-	3,5833	1,21285
13.Öğrenci Birimi etkinlikleri İngilizce öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.	5	20,8	6	25	10	41,7	3	12,5	-	-	3,5417	,97709
18.Derslerdeki sunumlar İngilizce öğrenmeye katkı sağlıyor.	9	37,5	7	29,2	5	20,8	3	12,5	-	-	3,9167	1,05981
19. Derslerde okutmanların verdiği örnekler ve alıştırma İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	6	25	16	66,7	2	8,3	-	-	-	-	4,1667	,56466
20. Sınıfta yapılan grup çalışmaları, grup tartışmaları, rol yapma vb. İngilizce becerilerini geliştiriyor.	13	54,2	9	37,5	2	8,3	-	-	-	-	4,4583	,65801
21. Sınıfta yapılan bireysel çalışmalar İngilizce öğrenmeye yardımcı oluyor.	9	37,5	9	37,5	5	20,8	1	4,2	-	-	4,0833	,88055
22. Öğrenme-öğretme sürecinde verilen ödevler İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	4	16,7	6	25	9	37,5	2	8,3	3	12,5	3,2500	1,22474
24.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Konuşma Kulübü İngilizce konuşmayı teşvik eder niteliktedir.	7	29,2	6	25	9	37,5	1	4,2	1	4,2	3,7083	1.08264
27.Hazırlık derslikleri İngilizce ders işlemek için uygundur.	9	37,5	11	45,8	4	16,7	-	-	-	-	4,2083	,72106
34.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Sinema Kulübü İngilizce öğrenmeye katkı sağlar niteliktedir.	5	20,8	5	20,8	11	45,8	2	8,3	1	4,2	3,4583	1,06237
37.Derslerde öğrenciler düşüncelerini İngilizce ifade edebilme imkânı buluyor.	9	37,5	4	16,7	6	25	4	16,7	1	4,2	3,6667	1,27404

Bu bulgulara göre program süresi öğrencilerin %50'si (n=12) tarafından uygun bulunmaktadır. Öğrencilerin %45,8'i (n=11) Öğrenci Birimi etkinlikleri ile %66,7'si (n=16) ise Sunum ödevleri ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Okutmanların verdiği örnekler ve alıştırmalar ile sınıfta kullanılan aktiviteler öğrencilerin %91,7'si (n=22) tarafından olumlu bulunmaktadır. Sınıfta yapılan bireysel çalışmalar %75 öğrenci (n=18) tarafından olumlu bulunmaktadır. Öğrencilerin ödevler ile ilgili olumlu görüşlerinin %41,7 olduğu (n=10) görülmektedir. Konuşma kulübü ile ilgili olumlu görüş bildiren %54,2 öğrenci (n=13) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %83,3'ü (n=20) hazırlık derslikleri ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Sinema kulübü aktiviteleri ile ilgili olumlu görüş bildiren %41,6 öğrenci (n=10) bulunmaktadır. Öğrencilerin %54,2'si (n=13) düşüncelerini İngilizce ifade edebilme imkânı bulabildiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili görüşleri Tablo 4.4'de sunulmaktadır.

Tablo 4.4
Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Süreciyle İlgili Görüşleri

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Hazırlık programında uygulanan kısa ve ara sınavların zorluk derecesi uygundur.	4	16,7	10	41,7	7	29,2	3	12,5	-	-	3,6250	,92372
23. Hazırlık programında yer alan kısa ve ara sınavlar içerikle uyumludur.	7	29,2	8	33,3	8	33,3	1	4,2	-	-	3,8750	,89988
25. Hazırlık programında uygulanan kısa ve ara sınavların sayısı yeterlidir.	10	41,7	9	37,5	3	12,5	2	8,3	-	-	4,1250	,94696
33. Okutmanlar tarafından öğrencilerin çalışmaları (ödev, portfolio vb.) değerlendirilerek geri bildirim veriliyor.	12	50	11	45,8	1	4,2	-	-	-	-	4,4583	,58823

Ölçme değerlendirme ile ilgili bulgulara göre öğrencilerin %58,4'ü (n=14) kısa ve ara sınavların zorluk derecesi ile ilgili olumlu görüş belirtmektedir. Kısa ve ara sınavların içeriği ile ilgili olumlu görüş bildiren %62,5 öğrenci (n=15) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %79,2'si (n=19) kısa ve ara sınavların sayısı ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencilerin %95,8'i (n=23) okutmanların geri bildirim vermesi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dil becerileri ile ilgili görüşleri Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5
Öğrencilerin Dil Becerileriyle İlgili Görüşleri

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
2. Program sayesinde belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bir kompozisyon ya da rapor yazabiliyorum.	9	37,5	10	41,7	3	12,5	2	8,3	-	-	4,0833	,92861
5. İngilizce hazırlık programı temel İngilizce becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.	6	25	7	29,2	6	25	5	20,8	-	-	3,5833	1,10007
7. İngilizce hazırlık programı kelime bilgisini arttırdı.	11	45,8	9	37,5	3	12,5	1	4,2	-	-	4,2500	,84699
9. İngilizce hazırlık programı dilbilgisine yönelik bilgileri arttırdı.	5	20,8	9	37,5	9	37,5	1	4,2	-	-	3,7500	,84699
11. Program sayesinde gerektiğinde İngilizce dilinde sözlük ve diğer referans kaynaklarını kullanarak bağımsız okuma yapabiliyorum.	7	29,2	12	50	4	16,7	1	4,2	-	-	4,0417	,80645
12. Hazırlık programında dinleme becerilerini geliştirmek için tasarlanan aktiviteler (Listening Exercises) yeterlidir.	4	16,7	10	41,7	5	20,8	5	20,8	-	-	3,5417	1,02062
16. Program sayesinde televizyon haberlerini, güncel olaylara ilişkin programları, sunumları ve günlük/standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabiliyorum.	7	29,2	8	33,3	5	20,8	4	16,7	-	-	3,7500	1,07339
17. Konuşma kulübüne katılmak konuşma becerilerini geliştiriyor.	6	25	9	37,5	8	33,3	1	4,2	-	-	3,8333	,86811
29. Hazırlık programında konuşma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Sunum, Portfolio vs.) yeterlidir.	6	25	10	41,7	5	20,8	3	12,5	-	-	3,7917	,97709
31. Hazırlık programında yazma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Portfolio Tasks) yeterlidir.	13	54,2	4	16,7	4	16,7	2	8,3	1	4,2	4,0833	1,21285
32. Hazırlık programında okuma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Readers) yeterlidir.	7	29,2	11	45,8	3	12,5	2	8,3	1	4,2	3,8750	1,07592

Programın kazanımları ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin programın yazma becerisine yönelik olumlu görüşlerinin %79,2 olduğu (n=19) görülmektedir. Öğrencilerin %54,2'si (n=13) programın temel becerileri geliştirdiğini düşünmektedir. Programın kelime bilgisini arttırdığını düşünen %83,3 öğrenci (n=20) bulunmaktadır. Öğrencilerin %53,3'ü (n=14) programın dilbilgisini arttırdığını düşünmektedir. %79,2 öğrenci (n=19) ise programın bağımsız okuma yapabilme becerisini geliştirdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %58,4'ü (n=14) programdaki dinleme aktivitelerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %62,5'i (n=15) program sayesinde günlük standart dil kullanımını anlayabildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin %62,5'i (n=15) konuşma kulübü ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Konuşma becerileri aktivitelerinin yeterli olduğunu düşünen %66,7 öğrenci (n=16) bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma becerileri aktivitelerinin yeterliliği ile ilgili olumlu görüşlerinin %70,9 olduğu (n=17) görülmektedir. Okuma becerileri aktivitelerinin yeterli olduğunu düşünen öğrenci yüzdesi ise %75'dir (n=18).

4. 2. 1. 1. Anket Bulgularının Özeti

Çalışmada elde edilen program ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel olarak programın hedefleri hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu program hedeflerinin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrenciler programın içeriği ile program hedeflerinin uyumlu olduğunu da belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarına göre program içeriği günceldir ve bölüm derslerinin takibini kolaylaştıracak şekilde tasarlanmıştır. Verilerin analizinden programın öğrencilerin İngilizce öğrenme beklentilerini karşıladığı görülmektedir. Öğrenciler program hedeflerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu söylemişler ve programın temel becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden edinilen bilgilere göre program süresi de uygundur.

Öğrencilerin program etkinlikleri ile ilgili görüşleri de olumludur. Buna göre öğrenciler derslerde kullanılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikleri bu becerileri geliştirmek için yeterli bulmaktadır. Öğrenciler derslerde kullanılan kaynakların dil öğrenmek için uygun ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarına göre hazırlık sınıfı derslikleri ders işlemek için uygun bulunmaktadır. Derslik ortamının dışında İngilizce dersi yapma olanağı sağlayan online programlar da öğrencilerin düzeyine uygun bulunmuştur. Ders dışında konuşma pratiği sağlamak için kullanılan konuşma kulübünün İngilizce pratik yapmayı teşvik ettiği de belirtilmiştir.

Programın uygulama sürecini oluşturan ders materyalleri, ders içi aktiviteleri, ödevler ve sınavlara yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bu alanlarda da genel olarak olumlu görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler programda kullanılan materyallerin İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Benzer şekilde öğrenciler sınıfta yapılan hem bireysel çalışmaların hem de grup çalışmalarının İngilizce becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Öğrencilerden elde edilen bilgilere göre derslerde yapılan sunumlar da İngilizce öğrenmeye katkı sağlayacak niteliktedir. Okutmanların derslerde verdiği örnek ve alıştırmaların da İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Öğrenciler derslerde düşüncelerini İngilizce olarak ifade edebilme imkânı bulabildiklerini de belirtmektedir. Öğrenciler uygulama süreci ile alakalı ders dışı etkinliklerden konuşma kulübü ve online programların da İngilizce öğrenmeyi teşvik eder nitelikte olduğunu belirtmektedir. Ödevler hakkında elde edilen bilgilerden okutmanların öğrencilerin çalışmalarına geribildirim verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin programın dil becerilerine ait kazanımların tamamıyla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler İngilizce hazırlık programının konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin yanı sıra dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik bilgilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Öğrenciler program sayesinde televizyon haberlerini, programları, sunumları ve filmleri anlayabildiklerini ifade etmektedir. Öğrenciler ayrıca program sayesinde belirli bir bakış açısına göre kompozisyon ya da rapor yazabildiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin gerektiğinde İngilizce dilinde sözlük ve diğer referans kaynaklarını kullanarak bağımsız okuma yapabilmelerini programın bir diğer kazanımı olarak belirtmektedir.

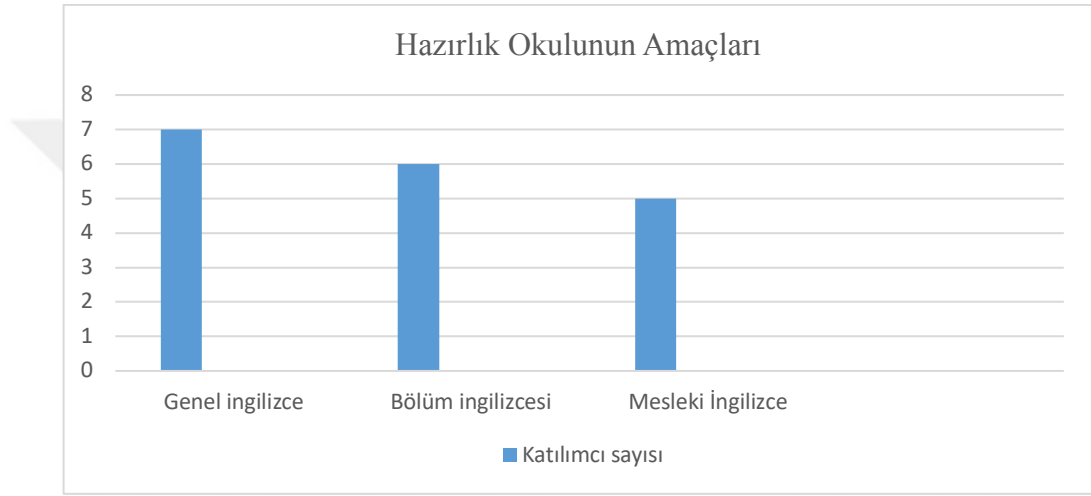
Öğrencilerden anket soruları yoluyla elde edilen bilgilere göre programın eksikliği olarak nitelendirilebilecek çok az unsur olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler Öğrenci Birimi etkinlikleri ve sinema kulübü etkinliklerinin düşük düzeyde teşvik edici olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin ödevlerin İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı ile ilgili tereddütleri olduğu görülmektedir. Anket uygulamasından elde edilen bu bulgular D ve C kurlundaki öğrenciler açısından ödevler, öğrenci birimi etkinlikleri ve sinema kulübü etkinlikleri hariç programın neredeyse tamamında olumlu yansımaları olmasını gerektiği sonucunu göstermektedir. Ancak alt kurlara devam eden bu öğrencilerin becerilerdeki performans düzeyleri anket sonuçlarında ortaya çıkan bu olumlu görüşlerle uyumlu değildir. Ayrıca D ve C kurlarındaki sınıf içi gözlemler de öğrenciler tarafından vurgulanan bu olumlu görüşlerle uyum göstermemektedir. Bu nedenle bu alt kurlarda başarıya etki eden unsurları daha detaylı incelemek ve gerçek sorun alanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hem öğrencilerle hem de öğretim görevlileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4. 2. 2. Öğrencilerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık okulunda D ve C kurlarında derslere devam etmekte olan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4. 2. 2. 1. Öğrencilerin Öğretim Sistemi ile ilgili Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmede sorulan *Hazırlık okulunun amaçları nelerdir?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.2’de sunulmaktadır.



Şekil 4.2. Hazırlık Okulunun Amaçları

Öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel İngilizceye yönelik hazırlık, bölüm derslerine yönelik hazırlık ve mesleki İngilizceye yönelik hazırlık olmak üzere üç temel amaç belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerden alınan görüşler ışığında öğrencilerin büyük bölümünün İngilizce hazırlık okulunun amacını genel İngilizce öğretmek olarak söyledikleri görülmektedir:

Bizi İngilizceye hazırlamak çünkü en düşük seviyeden başlatıyor kişinin durumuna göre (Azra).

Katılımcılardan 6 tanesi İngilizce hazırlık okulunun amacını bölüm İngilizcesine hazırlamak olarak söyledikleri görülmektedir. Bu katılımcılardan 4 tanesi hazırlık okulunun tek amacının bölüm İngilizcesine hazırlamak olduğunu belirtmiştir. Hazırlık okulunun bölüm İngilizcesine hazırlamak amacı olduğunu katılımcılardan biri şu şekilde belirtmektedir:

Bence bölüme geçtiğimiz zamanki dersleri daha iyi anlayabilmemiz için bir birikimin oluşması. Yani oraya boş gitmememiz (Tarık).

Katılımcılardan 1 tanesi İngilizce hazırlık okulunun amacını hem genel İngilizceye hem de bölüm İngilizcesine hazırlamak olarak söylediği görülmektedir:

Öğrenciyi bölüme hazırlamak, İngilizce öğretmek, sosyalleşmesini sağlamak (Deniz).

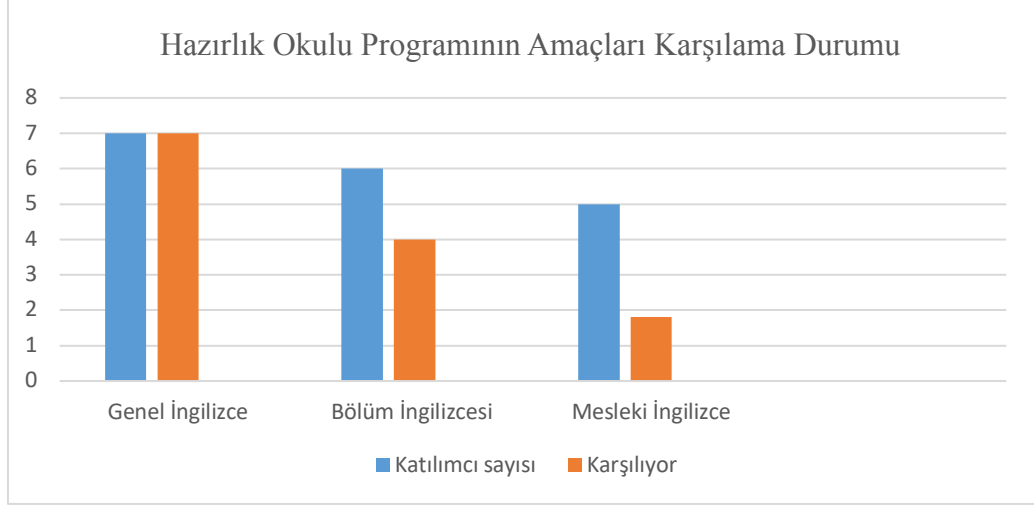
Katılımcılardan 4 tanesi İngilizce hazırlık okulunun amacını hem genel İngilizceye hem de mesleki İngilizceye hazırlamak olarak söyledikleri görülmektedir.

İnsanların yeni bir dil öğretilip farklı kültürlerle insanların buluşmasını sağlamak ve iş hayatının daha kolay iletişim kurmasını sağlamak. Hazırlık okulunun amaçları ise insanların daha iyi bir dil öğrenmesi, ana dile yakın bir şekilde konuşturmayı sağlıyorlar ve gelecekteki hedefimize ulaşmak için daha basit yollardan gitmemiz için çalışıyorlar. Galiba genel İngilizce öğretmek gibi bir amacı da var. Okulun bölüm İngilizcesi öğretmek gibi bir amacı yok bence. Mesleğe hazırlık amacı var mı? Aslında bunları yaparken her şeyi yapıyorlar (Ayşe).

Katılımcılardan 1 tanesi İngilizce hazırlık okulunun amacını hem bölüm İngilizcesine hem de mesleki İngilizceye hazırlamak olarak ifade etmektedir:

Hazırlık Okulu'nun amacı bölüme geçtiğimiz zaman alacağımız dersleri İngilizce dersleri öğrenebilmemiz ve daha iyi anlayabilmemiz için ilerde de işe girdiğimiz zaman dil çok önemli o yüzden (Naci).

Öğrencilerle yapılan görüşmede sorulan *Hazırlık okulunun programı bu amaçları karşılıyor mu?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.3'de sunulmaktadır.



Şekil 4.3. Hazırlık Okulu Programının Amaçları Karşılama Durumu

Öğrencilerden alınan görüşler ışığında hazırlık okulunun amaçları genel olarak karşıladığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük bir kısmı (n=10) hazırlık okulunun belirtilen amaçları karşıladığını düşünürken geri kalan öğrenciler (n=2) hazırlık okulunun belirtilen amaçları karşılamadığını düşünmektedir. Öğrencilerden 1'i (Yakup) ise hazırlık okulunun genel İngilizceye hazırlık amacını karşıladığını ancak mesleki İngilizceye hazırlık amacını karşılamadığını düşünmektedir. Hazırlık okulunun belirtilen amaçları karşıladığını Nazmi şu şekilde ifade etmektedir:

Bence karşılıyor çünkü gerek sosyal gerek günlük gerekse akademik hayat için yeteri kadar İngilizce bilgiyi hocalarımız bize sağlıyor (Nazmi).

Görüşülen öğrencilerden 1 tanesi ise hazırlık okulunun belirtilen amaçları fazlasıyla karşıladığını ve bu kadar bilgi verilmesini doğru bulmadığını belirtmektedir:

Bu kadar iyi İngilizce öğrenmemize gerek olduğunu düşünmüyorum. Bence çok yükleniyorlar. Mesela ben Halkla İlişkiler okuyorum. Mühendis kadar İngilizce okumama gerek yok (Naci).

Hazırlık okulunun bölüme yönelik İngilizceye hazırlık amacını karşılamadığını düşünen bir öğrenci ise programın genel İngilizceye hazırlık amacını karşıladığını şu şekilde ifade etmektedir:

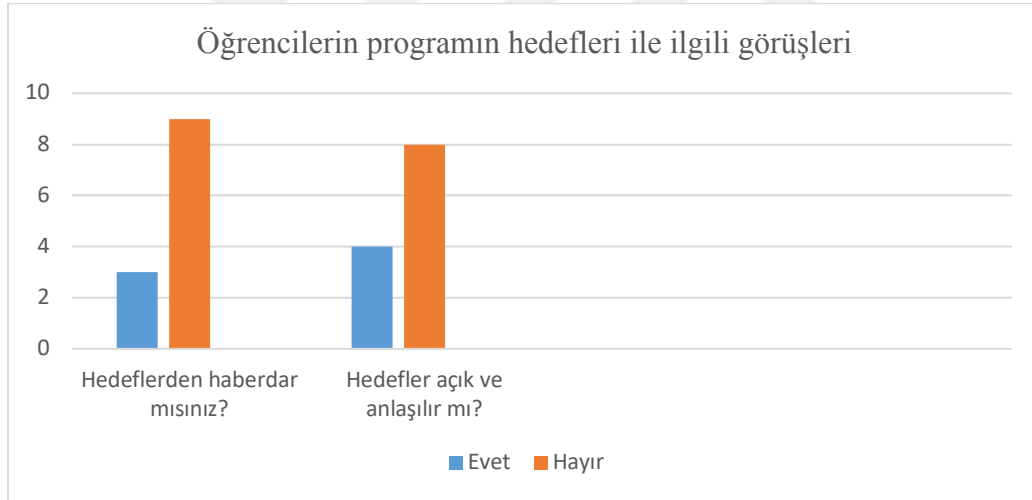
Evet karşılıyor. Aslında şu açıdan baktığımda karşılamıyor. Bölüm

hakkında herhangi bir İngilizce eğitimi almıyorum burada ama dil olarak baktığımda gerekli ve yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum (Tarık).

Programın belirtilen amaçları karşılamadığını düşünen öğrencilerden 1 tanesi de bu düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır:

Bölümümüzde İngilizce seçtiğimiz zaman İngilizceye hazırlamak yani bölümümüze hazırlamak. Bence karşılamıyor çünkü mesela %30 İngilizce eğitimi olan bir insanın %100 eğitim alan bir insanla aynı eğitimi alması bence yanlış çünkü sadece bölümde 2 dersi İngilizce (Ramazan).

Öğrencilerle yapılan görüşmede sorulan *Hazırlık programının hedeflerinden haberdar mısınız? Bu hedefler öğrenciler için ne derece açık ve anlaşılırdır?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.4’de sunulmaktadır.



Şekil 4.4. Öğrencilerin Programın Hedefleri ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerden alınan görüşler ışığında öğrencilerin bir kısmının (n=3) hazırlık okulunun hedeflerinden haberdar oldukları; büyük bir kısmının ise (n=9) hedeflerden haberdar olmadıkları görülmektedir. Hazırlık okulunun hedeflerinden haberdar olduğunu belirten öğrencilerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Evet öğretmenlerimiz sayesinde haberdarız. Packlerde de var. Hedefler gayet açık ve anlaşılır. İngilizce olması bazen rahatsız ediyor ama genelde

anlaşıyor yani (Naci).

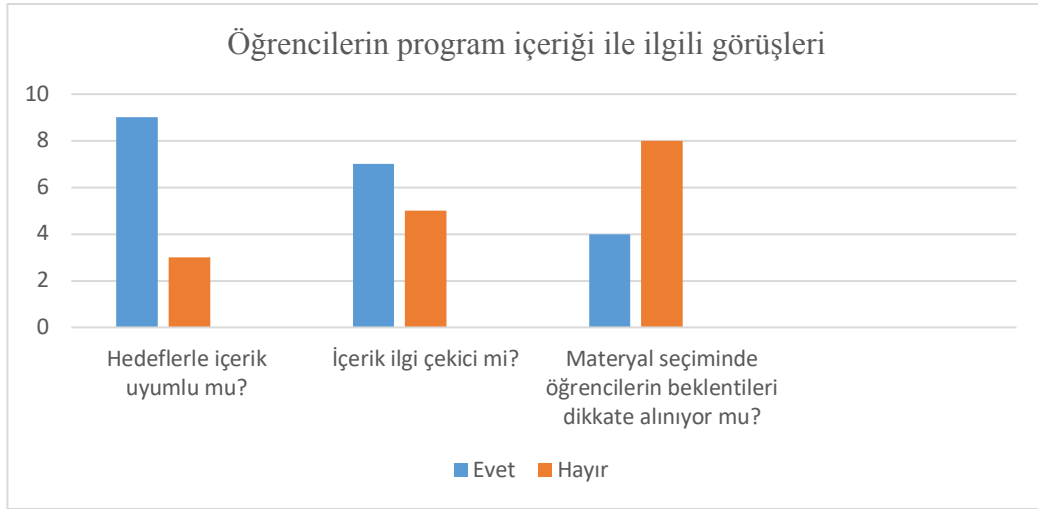
Hedeflerden haberdar olmadığını söyleyen öğrenciler de araştırmacı tarafından bu hedeflerin öğrenci el kitabında ve packlerde kendilerine sunulduğunu ve ayrıca öğretmenler tarafından kendilerine dönem başında ve her ünite sonunda hatırlatmalar yapıldığını hatırlatmasıyla aslında hedeflerden haberdar olduklarını ama bu hedefleri yeterince incelemedikleri için haberlerinin olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmektedir.

Hayır. Ama siz söyleyince hatırladım. İlk hafta hocalarımız bize hedefleri açıklıyorlar. Ama çok zaman geçtiği için unutuyoruz herhalde. Öğrenci kitabında da vardı evet ama kitabı nereye koydum hatırlamıyorum. Bakmadım bile. Packimizin ilk sayfalarında olduğunu da şimdi hatırladım. Ama İngilizce olduğu için orada olduğunu bilmiyoruz bile. Bakmıyoruz bile (Deniz).

Öğrencilerin programın hedeflerinin açık ve anlaşılır olup olmadığı yönündeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde ise öğrencilerin bir kısmının (n=4) hedeflerin açık ve anlaşılır olduğunu belirttiği büyük kısmının (n=8) ise hedeflerin açık ve anlaşılır olmadığını belirttiği görülmektedir. Hedeflerin açık ve anlaşılır olmadığını belirten öğrencilerin tamamı açıklık ve anlaşılabilirliğe neden olan etkenin hedeflerin İngilizce verilmesi olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerden biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Kesinlikle haberdarım diyemem. Bir kere İngilizce olması zaten açık olmadığı anlamına geliyor çünkü zaten öğrenmek istiyorsak demek ki bilmediğimiz anlamına geliyor ve bu durumda bile bu açıklamaların Türkçe olmaması bile bir sorun (Nazmi).

Öğrencilerle yapılan görüşmede içerikle ilgili sorulan *Hazırlık programının hedefleri ile programın içeriği uyumlu mudur? Hazırlık programının içeriği öğrenciler için ilgi çekici midir? Hazırlık programı materyalleri seçilirken öğrencilerin beklentileri dikkate alınıyor mu?* sorularına verilen cevaplar Şekil 4.5’de sunulmaktadır.



Şekil 4.5. Öğrencilerin Program İçeriği ile İlgili Görüşleri

Öğrencilere içerikle ilgili olarak sorulan *Hazırlık programının hedefleri ile programın içeriği uyumlu mudur?* sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmının (n=9) programın hedefleri ile program içeriğini uyumlu bulduğu, bir öğrencinin kısmen uyumlu bulduğu, bir öğrencinin içerikle ilgili yorum yapmaktan kaçındığı ve bir öğrencinin ise hedeflerle içeriği uyumlu bulmadığı görülmektedir. Programın hedefleriyle içeriği uyumlu bulan öğrencilerden biri bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Uyumludur zaten packimizin ön sayfasında gösterilen amaçlar olduğu gibi hangi hafta hangi ders işleneceği, ne öğretecekleri hepsi bulunuyor (Deniz).

Diğer taraftan programın hedefleriyle içeriği kısmen uyumlu bulduğunu belirten bir öğrenci de programın içerikle uyumsuz olmasını bazı öğretmenlerin işlerini layıkıyla yapmamalarına bağlamaktadır:

Kısmen bazı hocalar o hedeflere uygun davranmıyor bence çünkü herkesin öğretme şekli farklı (Yakup).

Öğrencilerden biri hedeflerden haberdar olmadığı için programın içeriğiyle ilgili yorum yapmak istemediğini şu şekilde açıklamaktadır:

Programın hedefleri hakkında bir bilğim olmadığı için içeriği de kıyaslayamam (Tarık).

Programın hedefleriyle içeriğin örtüşmediğini düşünen bir öğrenci ise bu durumu bölümlerin İngilizce ağırlık yüzdeleri üzerinden eleştirerek şu şekilde ifade etmektedir:

Ben sadece bölüme geçmek için zorunlu olduğu için hani bölüme geçiş olarak çok fazla şey öğrendiğimizi düşünüyorum. Yani %30 İngilizce göreceğim ben ve daha fazlasını öğreniyorum ve onunla ilgili bir kelime bilgim yok (Tülay).

Diğer taraftan programın hedefleriyle programın içeriğini uyumlu bulduğunu belirten bir öğrenci de bölümlerin İngilizce ağırlık yüzdeleri ile ilgili benzer bir eleştiri yapmaktadır.

Yani uyumlu tabi. Çünkü programın hedefleri buradaki öğrencilerin gelecekte profesyonel bir şekilde İngilizce almasını sağlamak. Eğitimi de öyle. Ama sadece benim eleştirim insanların eşit düzeyde eğitim alması mesela %30 da örneğin gibi %100'le aynı eğitimi alması (Ramazan).

Programın hedefleriyle programın içeriğini uyumlu bulduğunu belirten bir başka öğrenci de programın içeriğine yönelik bir başka eleştiri getirmektedir:

Evet ama kitapların hepsi yetişmiyor bir kitabı hatta iki kitabı tamamen bizim bitirmemiz gerekiyor evde (Nurcan).

Programın içeriği ile alakalı olarak sorulan *Hazırlık programının içeriği öğrenciler için ilgi çekici midir?* sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasının (n=7) programın içeriğini ilgi çekici bulduğu; yarıya yakın bir kısmının (n=5) ise programın içeriğini ilgi çekici bulmadığı görülmektedir. Hazırlık programının içeriğinin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu düşünen öğrencilerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

İlgi çekicidir. Yani bilemedim şimdi ama renkli resimler falan, projektör kullanılıyor mesela. Videolardan bazıları da öyle (Deniz).

Programın içeriği öğrenciler tarafından genel olarak ilgi çekici bulunmakla birlikte yardımcı kaynak kitap olarak sunulan packlerin kitaplara nazaran ilgi çekici olmadığı tespiti de yapılmaktadır.

Evet pack dışında ders kitaplarımız genellikle ilgi çekici. Packte daha çok gramer konusu olduğu için biraz daha ilgi çekici değil (Kaan).

Programın içeriği ile alakalı olarak sorulan *Hazırlık programı materyalleri seçilirken öğrencilerin beklentileri dikkate alınıyor mu?* sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise öğrencilerin belirli bir kısmının (n=4) materyal seçiminde öğrenci beklentilerinin dikkate alındığını düşündükleri, öğrencilerin yarısının (n=6) ise materyal seçiminde öğrenci beklentilerinin dikkate alınmadığını düşündükleri, öğrencilerin az bir kısmının (n=2) ise bu konuda kararsız oldukları görülmektedir. Materyal seçiminde öğrencilerin beklentilerinin alındığını düşünen Deniz bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Tabii ki de alınıyor. Zaten bunların hepsini öğrencilerin beklentilerini düşünerek hazırlanıyor bu programlar (Deniz).

Materyal seçiminde öğrencilerin beklentilerinin alınmadığını düşünen öğrencilerin görüşleri de bu durumu şöyle ifade etmektedir:

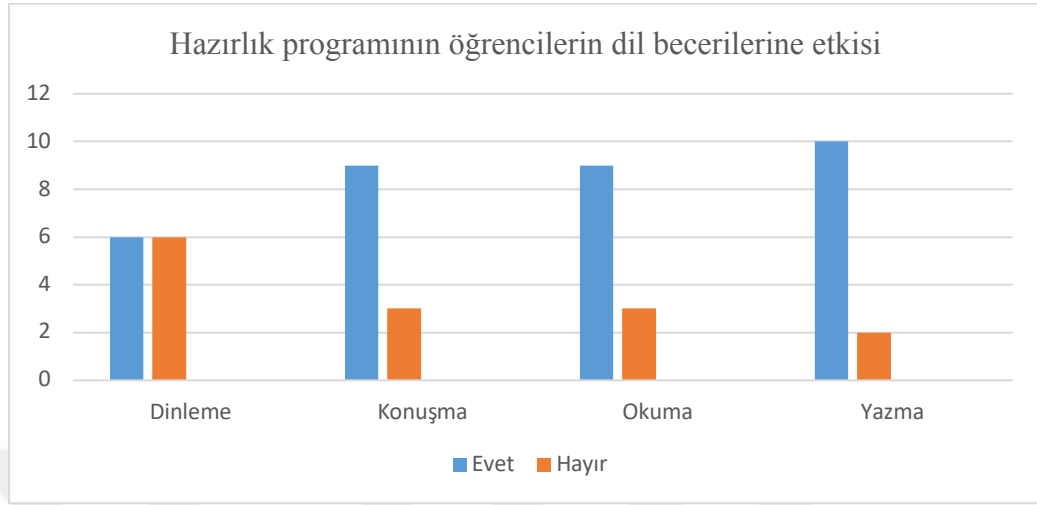
Alındığını düşünmüyorum çünkü dil öğrenmek zorundayız ve yeterli olduğunu düşünmüyorum bu kadar materyalin. Yanında farklı şeyler de olabilirdi bizim için eğitim konusunda. Mesela sadece kitap olarak var birçok şey ama English lab çoğu insan giremiyor ona. Çünkü CDler de var. Mesela tasklar da aynı konumda. Çoğumuzun bilgisayarı yok ve bazen bunları yapmaya vaktimiz olmuyor. Bunlar için de gün sayılı olarak veriliyor bize. Çoğumuz laboratuvarları kullanamıyoruz (Ayşe).

Materyal seçiminde öğrencilerin beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığı konusunda kararsız kaldığını söyleyen bir öğrenci kararsızlığının sebebini açıklarken öğrencilerin beklentilerine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışmasının önemini vurgulamaktadır:

Bir cevap veremem evet ya da hayır diye çünkü yani öğrencilerin beklentilerinin ne olduğu öğrenildi mi? Bunun için bir şeyler yapıldı mı? Veya yapıldıysa buna karşılık bir şeyler yapıldı mı? Bu konuda bilgim yok (Tarık).

Görüşmede programın dört dil becerisine etkisi ile alakalı olarak sorulan *Hazırlık*

programının öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisi nasıldır? sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.6’da sunulmaktadır.



Şekil 4.6. Hazırlık Programının Öğrencilerin Dil Becerilerine Etkisi

Programın dil becerisine etkisi ile ilgili sorulan *Hazırlık programının öğrencilerin dil becerilerine etkisi nasıldır?* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak programın dil becerilerini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir. Her bir beceri için fikirleri incelendiğinde programın olumlu katkısı açısından öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n=9) okuma becerisi için, yarısı (n=6) dinleme becerisi için, yarıdan fazlasının (n=9) konuşma becerisi için ve çoğunluğun (n=10) ise yazma becerisi için olumlu katkısı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu programın dil becerilerine olumlu etki yaptığını düşünmektedir. Öğrencilerden biri programın dil becerilerini etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Bence hepsine etkisi çok fazla. Kendi çabalarımızla daha örtüşüyor tabii ki. Okuma becerisi fazlasıyla gelişiyor. Yazma becerisi kesinlikle gelişiyor. Hocamın bana anlattıklarına göre daha iyi yazdığımı düşünüyorum. Dinleme becerisi sürekli dinledikçe kulak alıştıkça dinleme gelişiyor. Konuşma becerisi için sürekli pratik yapıyoruz. Böylelikle konuşma becerisi gelişiyor. Bunlarla ilgili etkinlikler yapıyoruz. Bu dört beceriyi düşünürsem en az konuşma oluyor genellikle en çok da yazma ve okuma olduğunu düşünüyorum çünkü konuşma ve yazmanın daha zor olduğunu düşünüyorum yazmaya ve okumaya göre (Kâmil).

Programın tüm becerilerine genel olarak olumlu katkı yaptığını düşünen öğrencilerden bir diğeri dil becerilerinin gelişmesinde yeterli etkinin görülmemesini öğrencilerin kişisel özellikleri ile alakalı olduğu tespitini yapmaktadır:

...iyi olduğunu düşünüyorum. Yazmada öğrenci korkuyor çünkü kelime bilmiyor. Yazarken bundan çekiniyor. Konuşma da aynı şekilde bir çekinme var işte konuşabilecek miyim korkusu var çünkü ilkokuldan beri öğrenci görüyor zaten İngilizceyi ama burada artık geçmek zorunluluğu var. Bu yüzden de çekiniyor. Dinlemenin az olduğunu düşünüyorum çünkü zaten öğrenci bundan şikayetçi sınavlarda. Yani karşıdaki birinin ne dediğini anlamıyor (Azra).

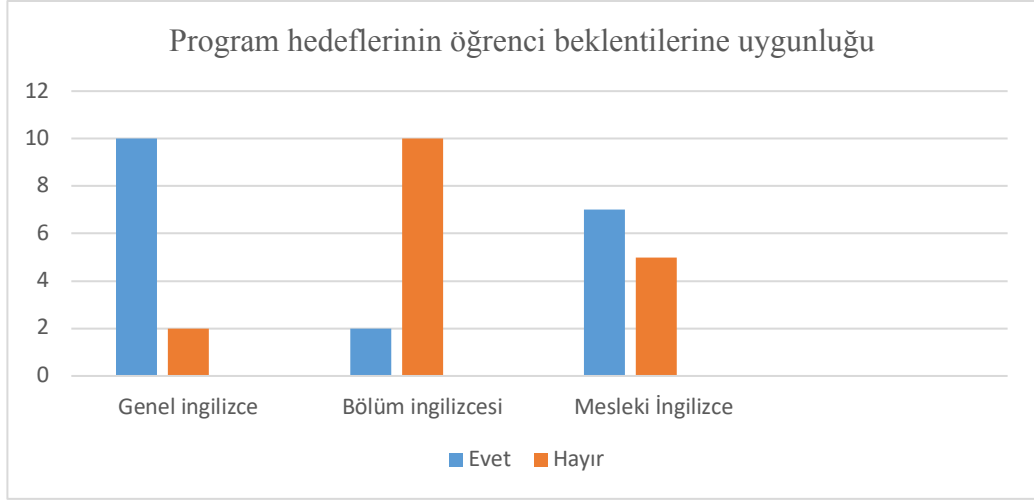
Programın dil becerileri açısından yeterli katkı sağlamadığını düşünen öğrencilerin olumsuz görüşlerin sayısına göre dinleme becerisi (n=6), okuma becerisi (n=3), konuşma becerisi (n=3) ve yazma becerisi (n=2) için yeterli katkı alamadıkları görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler programda dil becerilerine yönelik çalışmalar yapıldığı ancak yine de bazı becerilerde istenen gelişmenin sağlanamadığını belirtmektedir:

Yazma konusunda da bazı sıkıntılar yaşıyoruz ama genel olarak zaten bu yeteneklerimizi geliştirmek için çaba sarf ediyor öğretmenlerimiz. Konuşmaya çoğu zaman vakit ayıramıyoruz. Dinleme konusunda da birçok sesler bizim öğrendiğimiz gibi değil listening sınavlarındaki. Sesler bizim öğrendiğimiz gibi açık ve net değil. O zaman çok yanılıyoruz ve genelde zaten listeningde sıkıntılar çekiyoruz hepimiz (Ayşe).

Becerilerin gelişmesi için ders dışında çalışma yapılması gerektiği öğrenciler tarafından vurgulanmaktadır:

Sınıf içi aktivitelerle gelişebiliyor ama bizim yalnız kitap okumamız veya böyle bir şeyler izlememiz de gerekebiliyor (Nurcan).

Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin genel İngilizce beklentilerine uygun mu? sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.7’de sunulmaktadır.



Şekil 4.7. Program Hedeflerinin Öğrenci Beklentilerine Uygunluğu

Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedeflerinin öğrencilerin beklentileri için yeterli olup olmadığını anlamak için *Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin genel İngilizce beklentileri için yeterli mi? Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin bölüm İngilizcesi beklentileri için yeterli mi? ve Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli mi?* soruları sorulmuştur.

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=10) programın genel İngilizce beklentisine uygun olduğunu söylerken öğrencilerin az bir kısmı (n=2) ise programın genel İngilizce beklentisine uygun olmadığını belirtmektedir. Programın genel İngilizce beklentilerine uygun olduğunu düşünen öğrencilerden biri bu durumu şu şekilde açıklamaktadır.

Uygun çünkü öğrencinin genel İngilizce beklentisi günlük hayatta kullanabilecekleri bir İngilizce bekliyorlar. Hazırlık okulunun da bu beklentiye fazlasıyla karşıladığına inanıyorum (Nazmi).

Öğrencilerin bir kısmı da programın genel İngilizce hedeflerine uygun olmakla birlikte sene sonunda yapılan hazırlık atlama sınavı için uygun olmadığını düşünmektedir.

Evet uygun çünkü dediğim gibi en baştan başlatıyor seni ve sen ilerledikçe de ilerliyor ama son korda olduğunda yine sınavı geçebilecek durumda oluyor musun hocaların dediğine göre orada bile eksik kalıyorsun. Yani program aslında

tam olarak seni sınavı geçebilecek düzeye ulaştırmıyor. Ama sınavı bir kenara bırakırsak burada verilen eğitim genel İngilizce için evet yeterli (Azra).

Diğer taraftan programın genel İngilizce beklentilerine uygun olmadığını düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel İngilizce hedefine yönelik farklı beklentileri olduğu görülmektedir.

Hayır çünkü bu okulda mesela sadece 1 kur atlayabiliyoruz. Mesela benim bir arkadaşım var Ankara'da. Türk Hava Kurumu'nun Okulu'nda okuyor. Aynı program aynı kitapları da görüyoruz. Onlar bir senede 4 kitabı görüyorlar 4 kez sınav oluyorlar. Bizde sadece bir dönemde bir kur atlanabiliyor mecburen 2 yıla sarkıyor. D kurundan başladığımızdan beri o stresin altına girmiş oluyoruz. Şu an belki kimse geçeceğini düşünmüyor. Hatta çok kişi bıraktı (Yakup).

Galiba değil çünkü daha fazla görüyoruz daha ağırlığını görüyoruz. Ben beklediğimde bir dil öğreneceğim dediğimde zevk alacağımı düşünüyordum ama işin içine görevler girdiği zaman zevk almak bir kenarda kalıyor (Ayşe).

Öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (n=9) programın bölüm İngilizcesine uyumlu olmadığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Programın bölüm İngilizcesine yeterli olmadığını düşünen bu öğrencilerin büyük kısmı bölümlerdeki farklılaşmalar nedeniyle hazırlık okulundaki eğitimin her bölüme yönelik bir eğitim vermesinin mümkün olmadığını ifade etmektedir:

Tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü bölümün İngilizcesi daha farklı olduğunu düşünüyorum. Burada daha çok genel İngilizce öğrendiğimiz için bölümdeki o şeyi tam %100 karşılayacağını zannetmiyorum buradaki eğitimin (Kâmil).

Ben olacağını sanmıyorum. Çünkü biz burada çok genel bir İngilizce eğitimi alıyoruz ama mesela bir inşaat mühendisinin maruz kalacağı İngilizce kelimeyle İletişim Fakültesi'ndeki öğrencinin maruz kalacağı İngilizce kelimeler aynı değil (Ramazan).

Programın bölüm İngilizcesi ile uyumlu olduğunu düşünen az sayıdaki öğrenci (n=2) de uyumlu cevabını vermelerine karşılık programın bölüm İngilizcesi ile uyumu konusunda olumsuz görüşler dile getirmektedir:

Bölüm derslerinde bazı terimler tabii burada eksik olarak gösterilir. Çünkü orada daha çok terimsel ifadeler kullanılır. Biz biraz daha temel İngilizce gördüğümüz için orta seviyede yeterli olur diyelim (Kaan).

Uygun. Hatta gereğinden fazla uygun. Çok çok uygun (Naci).

Programın bölüm İngilizcesi ile uyumu konusunda öğrencilerin biri net bir yanıt vermemiştir. Bu öğrencinin kararsızlığına sebep olarak farklı bölümlerin farklı gereksinimlere ihtiyaç duyacağı görüşünü dile getirdiği görülmektedir:

Bölüm derslerinde neler yani ne işleyeceği ile alakalı bir şey bu. % 30 İngilizce olan bölümlerde biraz daha uyumlu olabilir ama %100 olan İngilizcede 1 senelik eğitim ne kadar işe yarar bilmiyorum (Deniz).

Programın mesleki İngilizce için uyumlu olup olmadığına dair sorulan *Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli mi?* sorusuna öğrencilerin yarısından fazlası (n= 7) uyumlu cevabını verirken öğrencilerin yarıya yakını ise uyumsuzdur cevabını vermiştir.

Bu soruya olumlu cevap veren öğrencilerinin tamamı hazırlık okulunda verilen günlük hayata yönelik İngilizce eğitiminin mesleki İngilizce için de yeterli olacağını düşünmektedir.

Bence olur. Çünkü meslek hayatında genelde iletişim için kullanılacak İngilizcenin tamamı hazırlık okulunda öğretiliyor (Nazmi).

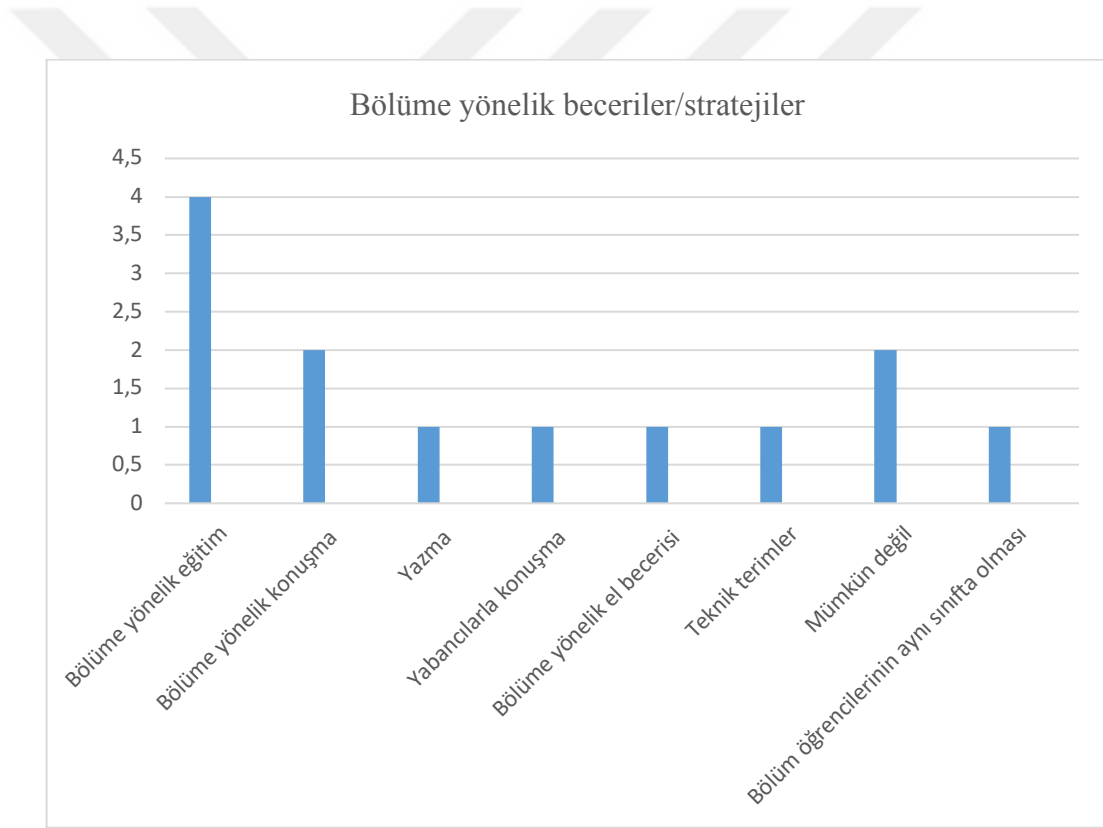
Tabi mesleki eğitim için yeterli olur. Çünkü buradaki eğitim çok iyi ve çok kaliteli. Buradan başarılı bir şekilde çıkan bir öğrenci kendini geliştirecek şekilde daha iyi İngilizce seviyesinde katıp iş hayatında daha başarılı olabilir (Ramazan).

Programın mesleki İngilizce için uygun olmadığını bildiren öğrenciler ise genel İngilizcenin mesleki İngilizceye de kısmen etkisinin olabileceğini söylemektedir:

Meslek hayatında...insanlarla iletişim açısından yani bir yabancı biriyle iletişim açısından evet. Onun haricinde meslekle ilgili hayır (Azra).

Yeterli olmaz. Çünkü meslek İngilizcesi daha farklı olduğunu düşünüyorum. Burada daha çok genel İngilizce öğrendiğimiz için mesleki İngilizceyi tam karşılayacağını zannetmiyorum buradaki eğitimin (Kâmil).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde programa dahil edilmesi gerektiğini düşündükleri beceriler ve stratejilere yönelik olarak sorulan *Bölüm derslerinin takibi açısından programa dahil edilmesi gereken beceriler/stratejiler var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.8’de sunulmaktadır.



Şekil 4.8. Bölüme Yönelik Beceriler/Stratejiler

Bölüm dersleri açısından programa dahil edilmesi gereken beceriler/stratejiler ile ilgili soruya öğrencilerden biri hazırlık okulunda verilen eğitimin bölüm dersleri için yeterli olduğunu, biri hazırlık okulunda bölüm İngilizcesi için beceriler ve stratejiler öğretmenin mümkün olmadığını, iki öğrenci fikrinin olmadığını ve öğrencilerin çoğunluğu (n=8) ise hazırlık programına bölüm derslerinin takibi açısından bazı becerilerin ilave edilmesi

gerektiğini belirtmişlerdir. Hazırlık programında verilen eğitimin bölüm dersleri için yeterli olduğunu düşünen öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

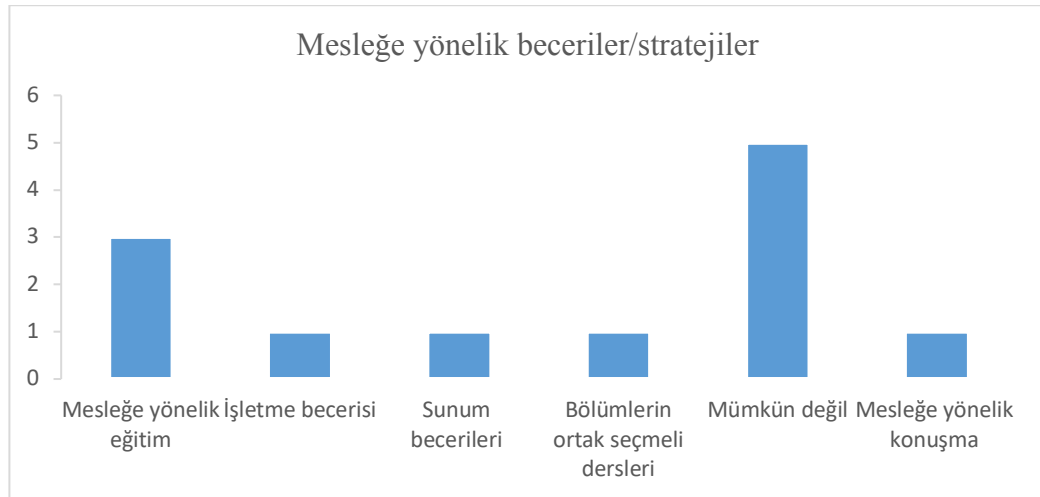
Bence verilen program gayet yeterli (Deniz).

Hazırlık programında bölüme yönelik beceriler ve stratejiler dahil edilmesinin mümkün olmadığını düşünen öğrenci ise bunun nedenini şöyle açıklamaktadır:

Bu olamaz bence, hocalar da her bölümün bilgilerini öğrenmesi gerekiyor zor bu. Zaten iki kitabı da yapamıyoruz. Çok karışık olur (Nurcan).

Programa farklı beceriler ve stratejiler dahil edilmesini talep eden öğrenciler bölüme yönelik eğitim, aynı öğrencilerin bir sınıfta eğitim alması, konuşma ve yazma derslerinin artırılması, bölüme yönelik el becerisi ve teknik terimler ve yabancılarla konuşma gibi etkinliklerin programa dahil edilmesini istedikleri görülmektedir. Öğrencilerden alınan cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ağırlıklı olarak bölüme yönelik eğitim talep ettikleri görülmektedir.

Öğrencilere sorulan *Meslek hayatı açısından programa dahil edilmesi gereken beceriler/stratejiler var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.9’da sunulmaktadır.



Şekil 4. 9. *Mesleğe Yönelik Beceriler/Stratejiler*

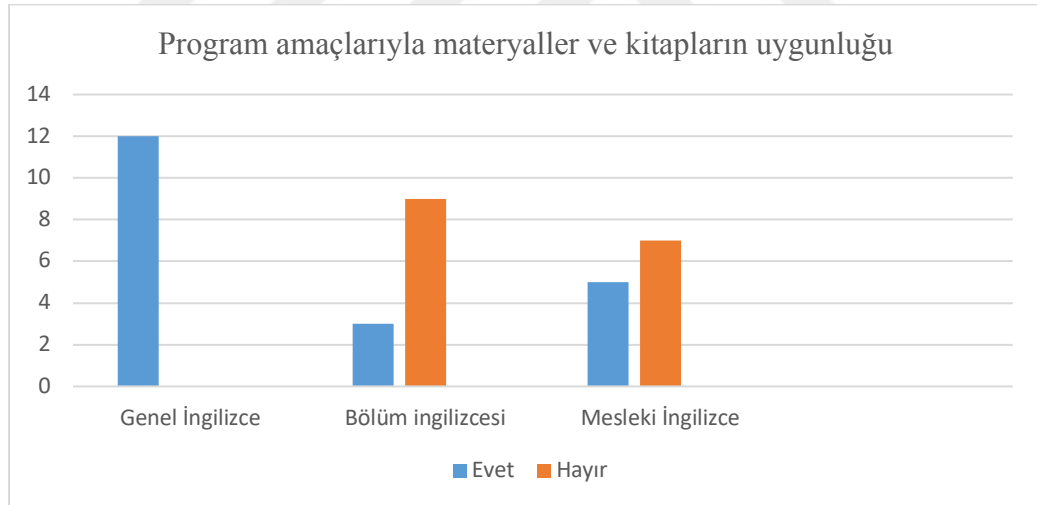
Mesleki İngilizce açısından programa dahil edilmesi gereken beceriler/stratejiler var mı? sorusuna ise öğrencilerin yarıya yakını (n=5) hazırlık okulunda verilen eğitimin mesleki

İngilizce için yeterli olduğunu belirtmiştir. Programda verilen beceriler ve stratejilerin mesleki İngilizce için yeterli olduğunu belirten öğrencilerden biri bu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Bence olur. Çünkü meslek hayatında genelde iletişim için kullanılacak İngilizcenin tamamı hazırlık okulunda öğretiliyor (Nazmi).

Öğrencilerin yarısından biraz fazlası (n=7) ise mesleki İngilizce açısından programa bazı becerilerin ilave edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleki İngilizce açısından programa farklı beceriler ve stratejiler dahil edilmesini talep eden öğrenciler mesleğe yönelik eğitim, mesleğe yönelik konuşma, bölüme yönelik eğitim, sunum becerileri, işletme becerisi ve bölümlerin ortak seçmeli dersleri gibi etkinliklerin programa dahil edilmesini istedikleri görülmektedir.

Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan materyal ve kitapların genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olup olmadığına yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar Şekil 4.10'da sunulmaktadır.



Şekil 4.10. Amaçlarla Materyaller ve Kitapların Uygunluğu

Öğrencilerin *Hazırlık programının amaçlarıyla programda uygulanan materyaller/kitaplar genel İngilizce için uyumlu mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=12) uyumlu olduğu yönünde görüş ifade etmektedir. Öğrencilerden alınan görüşler bunun sebebinin genel İngilizceye yönelik her şeyin programa dahil edildiği yönündedir:

Genel İngilizce için uyumlu çünkü oradan öğrendiğim genel İngilizce ile ben mesela tanıştığım yabancı bir insanla istediğim şekilde sohbet edebiliyorum istediğimi lanse edebiliyorum oraya veya ne bileyim farklı bir ödevi bir sunum hazırlamam gerektiğinde nasıl yapacağımı biliyorum en azından bilgisayarla ilgili bile çok fazla katkı sağladığını düşünüyorum (Tülay).

Uyumlu bence en kolaydan zora doğru gidiyor ve arkalarında mesela gramerler var bilgiler var gerçekten ama Türkçe de anlatılabilir bazı yerlerde Türkçe yazılar olabilir (Nurcan).

Öğrencilerin *Hazırlık programının amaçlarıyla programda uygulanan materyaller/kitaplar bölüm İngilizcesi için uyumlu mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çok azının (n=3) uyumlu olduğu; büyük çoğunluğunun ise uyumsuz olduğu yönünde görüş ifade ettikleri görülmektedir. Materyaller ve kitapların bölüm İngilizcesi için yeterli olduğunu söyleyen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Herkes bölümünden bir şey bulabiliyor bana kalırsa (Ayşe).

Uyumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü çoğu öğretiliyor (Deniz).

Diğer taraftan programda kullanılan materyaller ve kitapların bölüm İngilizcesi için yeterli olmadığını belirten öğrenciler ise bunun uygulanabilir olmadığını belirtmektedir:

Bölüm İngilizcesi daha çok bölüme geçince öğrenilen olduğunu düşünüyorum. Bence uygulanabilir olmaz çünkü herkesin bölümü farklı olduğu için uygulanabilir olmaz (Kâmil).

Hayır, herkesin bölümü farklı zaten. Hepsi ile ilgili bir şeyler yazsan bayağı kalın kitap olur o zaman hiç bitiremeyiz (Nurcan).

Öğrencilerin *Hazırlık programının amaçlarıyla programda uygulanan materyaller/kitaplar mesleki İngilizce için uyumlu mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakınının (n=5) uyumlu olduğu; yarıdan biraz fazlasının ise uyumsuz olduğu yönünde görüş ifade ettikleri görülmektedir. Materyaller ve kitapların mesleki

İngilizce için yeterli olduğunu söyleyen öğrencilerin genel İngilizce için kullanılan materyallerin mesleki İngilizce için de uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir:

Uyumlu neden mesleki İngilizce için mesela örneğin burada email yazmayı falan öğreniyoruz yani onlarda yardımcı olur örneğin (Yakup).

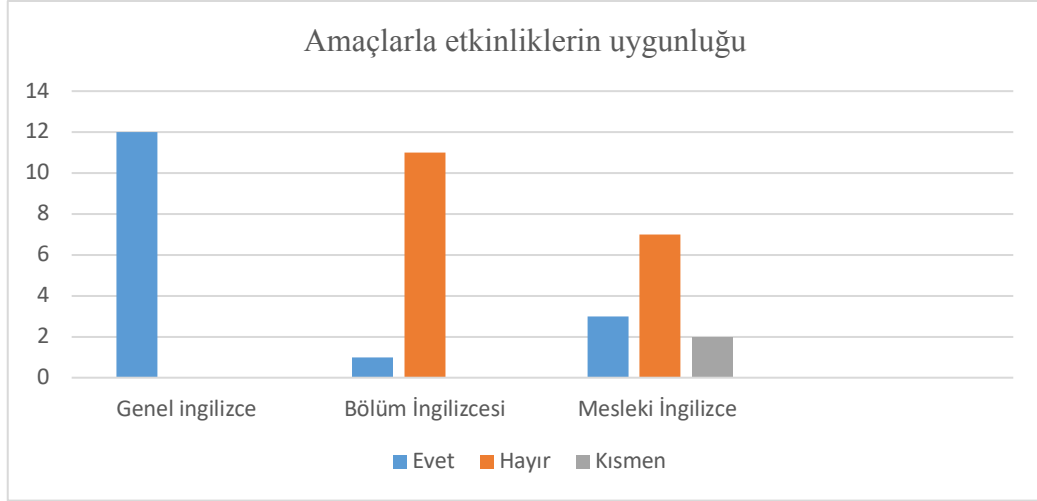
Bazı konularda uyumlu olabiliyor bazı konularda uyumlu değil. Aslında bizim gördüğümüz şey konu konu olduğu için bazı konularda iş hayatına giren konular olabiliyor bazen iş hayatından alakasız konular olabiliyor (Ayşe).

Programda kullanılan materyaller ve kitapların mesleki İngilizce için yeterli olmadığını belirten öğrenciler ise hazırlık programında mesleki alana yönelik terimlerin bulunmadığını ifade ettikleri görülmektedir:

Uyumlu değildir çünkü mesleki İngilizcenin içerisinde çok farklı terimler var fakat mesela Mühendislik okuyan bir öğrenci bu terimleri çok fazla görmüyor (Nazmi).

Bence uyumlu değil çünkü dediğim gibi tekrar hani ben mesleki açıdan da şu an hiçbir katkı bilmiyorum yani mesleki açıdan ne öğreneceğimi veya mesleki açıdan arkadaşlarla konuştuğumda öğrendiği şeyleri anlamakta zorluk çekiyorum İngilizcede sadece genel olarak başka değil yani (Tülay).

Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan etkinliklerin genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olup olmadığına yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar Şekil 4.11’de sunulmaktadır.



Şekil 4.11. Amaçlarla Etkinliklerin Uygunluğu

Hazırlık programının amaçlarıyla programda uygulanan etkinlikler genel İngilizce için uyumlu mudur? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=12) uyumlu olduğu yönünde görüş ifade etmektedir.

Evet. Genelde konuşma etkinliği yapıyoruz. Genel İngilizce günlük konuşma dilinin çoğuna hakimiz diyebilirim. İnsanlarla anlaşabiliriz ve sanırım genel İngilizceden kastınız da bu zaten. Bu yüzden etkili (Tarık).

Uyumlu çünkü genelde bütün etkinlikleri yaptığımızı düşünüyorum ben. Listeningde writingde speakingde yeteri kadar üstüne düşülüyor bence (Naci).

Uyumludur. Şöyle söyleyebilirim mesela genel İngilizcede bir mekâna gittiğimizde ya da bir yabancı insanla buluştuğumuzda neler konuşmamız gerektiğini her şeyi öğretiyorlar. Genel İngilizcenin bunun kapsadığını düşünüyorum (Nazmi).

Öğrenciler programda uygulanan etkinliklerin genel İngilizce için uyumlu olduğunu belirtmelerine rağmen öğrencilerden biri öğrencilerin bu etkinliklere yeteri kadar katılmadığı yönünde bir eleştiri yapmaktadır:

Uyumlu dediğim gibi konuşma İngilizcesinde uyumlu çünkü ama etkinliklere çoğu kişi katılmıyor bence (Yakup).

Öğrencilerin *Hazırlık programının amaçlarıyla programda uygulanan etkinlikler bölüm İngilizcesi için uyumlu mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının (n=11) uyumlu olmadığını; bir öğrencinin ise uyumlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. Programda uygulanan etkinliklerin bölüm İngilizcesi için uyumlu olmadığını düşünen öğrencilerin tamamı hazırlık okulunda genel İngilizceye yönelik etkinlikler uygulandığını ifade etmektedir:

Çok da uyumlu olduğunu düşünmüyorum çünkü bölüm için yaptığımız aktiviteler değil daha çok genel İngilizceye yaptığımız aktiviteler olduğu için (Kâmil).

Bölüm dersleri için uyumlu değil bence çünkü ben o etkinliklerde genel İngilizce kullanıyorum; bölüm dersleri ile ilgili bir şey kullanmıyorum (Tülay).

Öğrencilerin bir kısmı da İngilizce eğitim alan birbirinden farklı bölümlerin olması sebebiyle hazırlık okulunda bölüme yönelik etkinlik uygulamanın mümkün olmadığını belirtmektedir:

Bölüm dersleri için uygun değil çünkü bir inşaat mühendisinin ihtiyacı olan İngilizce ile ya da %100 işletme okuyan bir öğrencinin ihtiyacı olan İngilizceyle %30 olan İngilizceye sahip olması gereken öğrencinin ihtiyaçları aynı değil (Ramazan).

Burada birçok bölümünden insanlar var o yüzden hepimiz için bir uyum sağlayamazlar. Eğer sağlamak isteseler bölüm bölüm ayırmaları gerekiyor bize. Bu da okul için bayağı zor olabilir. Sadece her bölümden bir kesit almaya çalışıyorlar gibi hissediyorum ben (Ayşe).

Programda uygulanan etkinliklerin bölüm İngilizcesi için uyumlu olduğunu düşünen öğrenciye bunun nedeni sorulduğunda net bir cevap vermemiştir:

Bölüm dersleri için de uyumlu olduğunu düşünüyorum. Yani henüz kendi bölümüme gitmedim ama buna çok net bir cevap veremeyeceğim ama uyumlu olduğunu düşünüyorum (Deniz).

Öğrencilerin *Hazırlık programının amaçlarıyla programda uygulanan etkinlikler mesleki İngilizce için uyumlu mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının (n=3) uyumlu olduğunu düşündükleri, bir kısmının (n=2) kısmen uyumlu olduğunu düşündükleri ve yarıdan fazlasının (n=7) ise uyumlu olmadığını düşündükleri görülmektedir. Programda uygulanan etkinliklerin mesleki İngilizce için uyumlu olduğunu düşünen öğrenciler programda genel İngilizce için uygulanan etkinliklerin mesleki İngilizce için de yeterli olacağını belirtmektedir:

Mesleki İngilizce için uyumlu bence. Yani nasıl anlatayım bunu. Ya daha çok böyle mesleki İngilizcede bana göre böyle hani konuşmalar daha çok ön planda. Yani meslekte gidip bir terimi çok fazla bilip bilmemen önemli bir şey olmaz senin için. Daha çok konuşma ön planda olduğu için konuşma da yeterli bence (Kaan).

Uyumludur çünkü speaking yapıyoruz, writing yapıyoruz, listening yapıyoruz, bazen Tabu gibi İngilizce oyunlar oynuyoruz ya da farklı oyunlarımız var. Bunların hepsi bizi mesleğimize ve günlük konuşma diline hazırlayan şeyler (Deniz).

Programda uygulanan etkinliklerin mesleki İngilizce için kısmen uyumlu olduğunu düşünen öğrenciler aslında mesleki İngilizceye yönelik etkinlikler uygulanmadığını ancak genel İngilizce için uygulanan etkinliklerin mesleki İngilizceye de katkı yapacağını düşündükleri görülmektedir:

Mesleki İngilizce için bence belki yarı yarıya uyumlu olabilir yani genel olarak dediğim gibi bölümle ilgili bir eğitim yeterince verilmediği için mesleki açıdan da eğitimi tam veremeyeceğini düşünüyorum. Sadece mesleki açıdan yabancı bir şirkette çalıştığında yabancı biriyle bir muhatap olduğunda mesela bir CV bile gönderirken nasıl göndereceğini öğreniyoruz o açıdan sadece (Tülay).

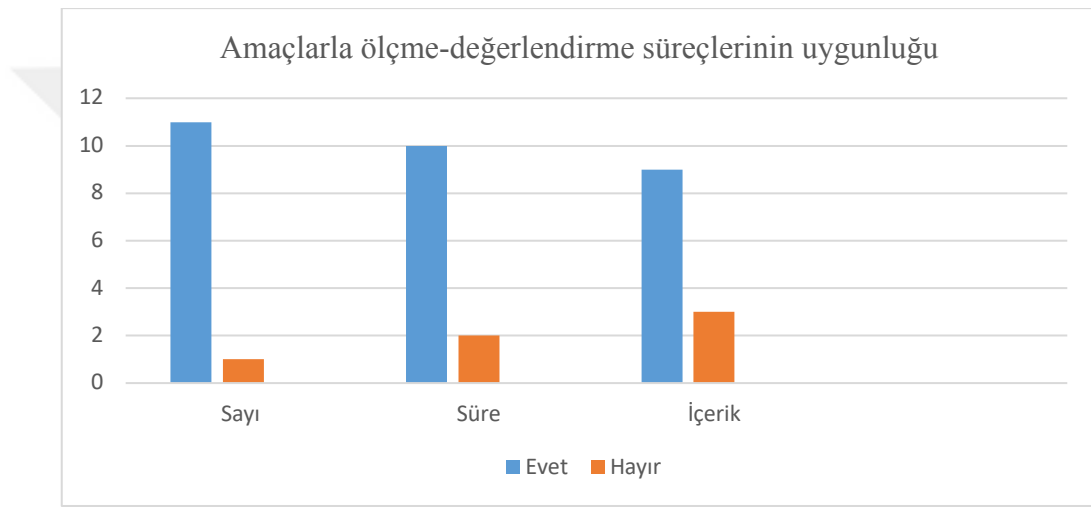
Bu soruya olumsuz cevap veren öğrenciler ise mevcut etkinliklerin mesleki İngilizce için uyumlu olmadığını ancak programa dahil edilebileceğini düşündükleri görülmektedir:

Evet yapılabilirse olmaması için bir sebep yok. Şu anki etkinlikler yeterli

değil (Tarık).

Mesleki İngilizce için uyumlu olabilir. Önümüzdeki yıllarda kullanabileceğimiz birçok şey var. Ama dediğim gibi yeterli değil bizim için (Ayşe).

Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçlerinin uygun olup olmadığına yönelik soruya verilen cevaplar Şekil 4.12’de sunulmaktadır.



Şekil 4.12. Amaçlarla Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Uygunluğu

Öğrencilerin *Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçleri sayı olarak uygun mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının (n=11) uyumlu olduğu; bir öğrencinin ise uyumlu olmadığı yönünde görüş ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin tamamı dönem içerisinde yayılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin neredeyse her haftaya denk gelecek şekilde düzenlendiğini ve bu uygulamanın öğrenciyi sürekli hazır tuttuğunu ve eksiklerini görmesi açısından faydalı olduğunu belirtmektedir:

Bence uyumlu sürekli kısa sınav ve ödev yapmamız bizi hazır tutuyor İngilizce çalışmamız için. Bizim için bayağı uyumlu ve faydalı. Bence sayı normal çok da değil az da değil (Kâmil).

Uyumludur çünkü mesela ortalama bir dönemde 8 ya da 9 kısa sınav oluyoruz. Bu da vize haftaları çıktığı zaman her hafta bir kısa sınava denk geliyor. Bu bence yeterli. Şöyle söyleyebilirim bir haftada öğrendiğin her şeyi bir sonraki haftaki kısa sınavda hocana göstererek ne öğrendiğini ya da ne öğrenmediğini kendin görerek eksiklerini kapatabiliyorsun. Bu yüzden yeterlidir (Nazmi).

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sayı yönünden yetersiz olduğunu düşünen öğrenci sayının az olduğunu ve artırılması gerektiğini savunmaktadır:

Sayı olarak uyumlu değil bence kısa sınavlar biraz daha artsa mesela örneğin ODTÜ'deki gibi bir kısa sınavda sadece gramer sorulsa daha rahat olur. Sayı arttırılsa bir kısa sınav okuma olsa bir kısa sınav dinleme olsa (Yakup).

Öğrencilerin *Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçleri süre olarak uygun mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (n=10) uyumlu olduğu az bir kısmının (n=1) ise uyumlu olmadığı yönünde görüş ifade ettiği görülmektedir.

Süre açısından da uygun. Kısa bir test oluyoruz güzel (Tarık).

Süre açısından da bir sorun yok zaten verdikleri süre ile sordukları sorular orantılı (Deniz).

Aslında gerçekten sınavda 20 dakika veriliyorsa 20 dakikalık bir sınav. Sadece belki heyecanımızdan dolayı o an bize zaman az geliyor. Belki bir tık yükseltilebilir ama çok az olduğunu düşünmüyorum sürenin (Tülay).

Öğrencilerden biri ölçme değerlendirme etkinlikleri için verilen sürelerinin gereğinden fazla olduğunu ancak sınav içeriğine bağlı olarak verilen sürenin uyumlu olduğu tespitini yapmaktadır:

Süreleri uygun bence hatta fazla bile. Evet işte zor olduğu için süre fazla olması iyi çünkü düşünüyoruz böyle. Çünkü gerçekten zor (Nurcan).

Programın amaçlarıyla ölçme-değerlendirme etkinliklerine ayrılan sürenin uyumlu olup olmadığına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrenciler alt kurlar için biraz daha fazla süre verilmesi gerektiğini savunmaktadır:

Yazma süresinde sıkıntı yok ama kısa sınav D ve C kuru için belki birazcık daha uzun olabilir (Ramazan).

İngilizce öğreniyorsam eğer, onun için çaba sarf etmem, araştırma yapmam gerekiyor ama bunu yapacak vaktim olmuyor. Bu yüzden yeterli süre olduğunu düşünmüyorum ödevler konusunda. Sınavların süresi speaking olduğu zamanlarda bazen yeterli oluyor bazen readingler fazla olduğu için yeterli olmuyor bizim için (Ayşe).

Öğrencilerin *Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçleri içerik olarak uygun mudur?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (n=9) uyumlu olduğu; bir kısmının (n=3) ise uyumlu olmadığı yönünde görüş ifade ettiği görülmektedir. Uygulanan değerlendirme etkinlikleri ile içeriğin uyumlu olduğunu düşünen öğrencilerin görüşlerinde programda öğretilen bilgiler ile test edilenlerin uyumlu olduğu yönünde fikirler ön plana çıkmaktadır:

Uygun. Genel olarak %90 uygun diyebilirim. Sınavlarla öğrendiğimiz şeyler örtüşüyor tamamen (Naci).

Öğrettiklerini test ettikleri için evet içerik açısından da uyumlu. Öğrettikleri dışında farklı bir şey sorulmuyor (Kâmil).

Uygulanan değerlendirme etkinlikleri ile içeriğin uyumlu olmadığını düşünen öğrenciler ise ölçme-değerlendirme etkinliklerinin zor olduğu yönünde görüş belirtmektedir:

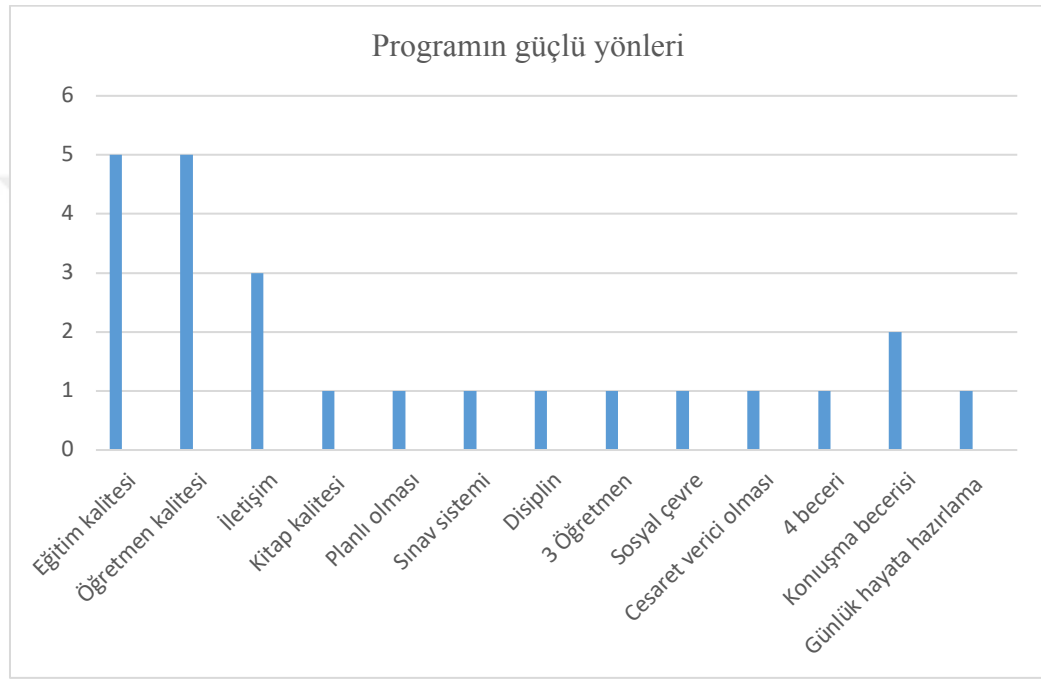
...ama kısa sınavlar daha zor gibi geliyor bana ya da sınavlar işlediğimiz konulara göre. Süreleri uygun bence hatta fazla bile. Evet işte zor olduğu için süre fazla olması iyi çünkü düşünüyoruz böyle. Çünkü gerçekten zor (Nurcan).

...Çoğu zaman çok zor oluyor ve biz çok zorlanıyoruz. Kısa sınav gelecek

diye bir korkumuz oluyor zaten. Bir anda geliyor. Ödevlerimiz de çoğu zaman zorunlu oluyor ve hani yetiştirebileceğimiz süre ya da o ödev için hazırlayacağım şeyler çok farklılaşıyor. (Ayşe).

4. 2. 2. 2. Öğrencilerin Öğrenme Ortamı ile İlgili Görüşleri

Hazırlık okulundaki öğrenme ortamıyla ilgili olarak sorulan *Programın en güçlü yönleri nedir?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.13’de sunulmaktadır.



Şekil 4.13. Programın Güçlü Yönleri

Programın güçlü yönleri ile alakalı olarak öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin çok çeşitli unsurdan bahsettiği görülmektedir. Bu unsurlardan en belirgin olanları öğretmen kalitesi ve eğitim kalitesi olmak üzere iki alanda yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Buna göre öğrencilerin yarıya yakını (n=5) programın en güçlü yönü olarak öğretmenlerini gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri ile alakalı olarak düşünceleri şöyledir:

Programın güçlü yönleri planlı gitmesi diyebilirim. Öğretmenler arasındaki iletişim ve kaldığımız yerden nasıl devam edilebileceğini sizin bilmeniz bu noktada uygun tatmin ediyor beni (Tarık).

Programın güçlü yönleri kitaplarımızın kalitesi, öğretilen eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin kalitesi (Ramazan).

Bana kalırsa programın güçlü olan yönleri bizimle iletişim kurmaları ve bizimle birebir ilgilenmeleri ve öğrencilerle daha fazla vakit geçirmek için öğretmenlerin farklı bir çaba sarfetmeleri (Ayşe).

Öğrencilerin bir kısmı (n=4) ise programın güçlü yönünü eğitim kalitesi olarak göstermektedir.

Programı güçlü yönleri Üniversite'nin daha çok İngilizcesi yani biraz daha kapsamlı öğretildiği için biraz daha iyi diyelim yani (Kaan).

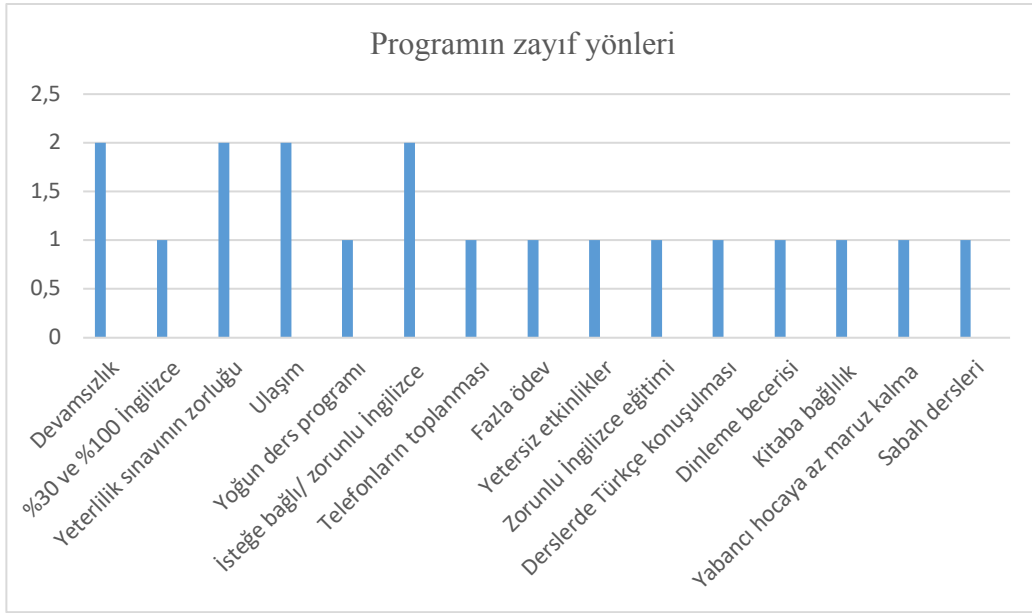
Programın güçlü yönleri ... öğretilen eğitimin kalitesi (Ramazan).

Programın en güçlü yönlerinden biri olarak gösterilen bir diğer unsur ise programın konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi farklı dil becerilerini ön plana çıkartması olduğu görülmektedir.

Programı güçlü yönleri speaking bence. Konuşma yönünün çok güçlü olduğunu düşünüyorum (Naci).

Programın güçlü yönleri bize aslında cesaret vermesi konuşma konusunda özellikle. Okurken yazarken dinlerken de aynı şekilde. Diğer insanları anlayabiliyoruz. Örneğin bazen yabancı bir film izlerken altyazıda yazan şeyin aslında tam olarak çeviri olmadığını vesaire anlamaya başladım (Deniz).

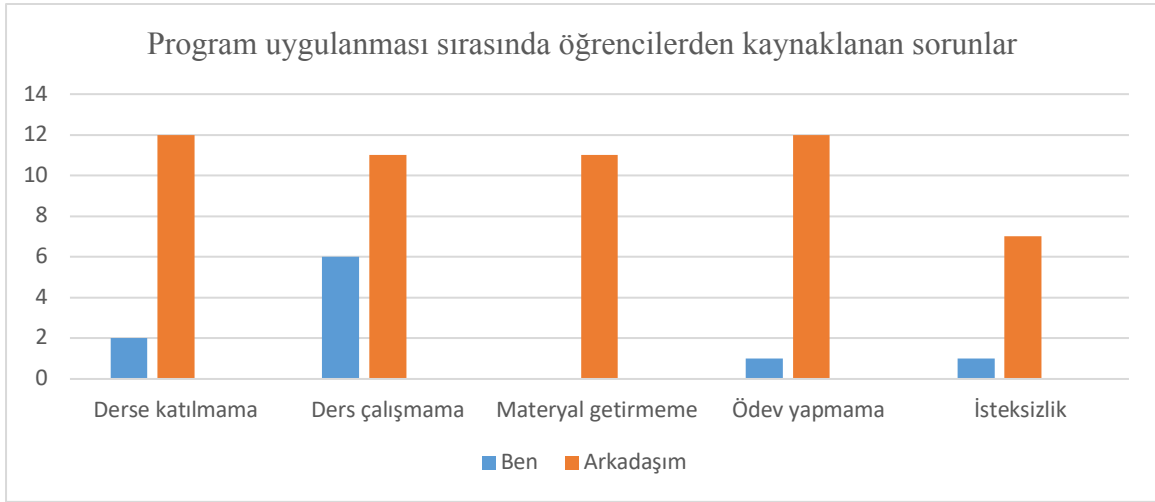
Öğrencilerin *Programın en zayıf yönleri nedir?* sorusuna verdikleri cevaplar Şekil 4.14'de sunulmaktadır.



Şekil 4.14. Programın Zayıf Yönleri

Programın zayıf yönleri ile alakalı olarak öğrencilerin yine çok çeşitli unsurdan bahsettiği görülmektedir. Bahsedilen bu unsurlardan bazılarının üst yönetsel kararlardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu unsurlar arasında *zorunlu olmayan bölüm öğrencileri ile zorunlu bölüm öğrencilerinin bir arada eğitim alması*, *%30 İngilizce zorunlu öğrencilerle %100 İngilizce zorunlu eğitiminin aynı olması*, *İngilizce eğitiminin zorunlu olması* ve *derslerin sabah olması* ön plana çıkmaktadır. Bahsedilen bu unsurlar arasında hazırlık okulunun program belirleyicilerinin aldıkları kararlara ilgili olanlar da bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında *sınavların zor olması*, *kitaba bağlılık*, *yabancı hocaya az maruz kalma*, *yoğun ders programı*, *etkinlik sayısının azlığı*, *fazla ödev verilmesi* ve *yetersiz dinleme becerisi* göze çarpmaktadır. *Derste telefonların toplanması* ise öğretmenden kaynaklanan bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. *Derslerde Türkçe konuşulması* ise öğrenciden kaynaklanan bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Hazırlık okulunun bulunduğu kampüse ulaşım ile ilgili belirtilen eksiklik ise yerel yönetimle ilgili bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Programın uygulanması sırasında öğrenme ortamı ile alakalı olarak öğrencilerden kaynaklanan unsurları daha derinlemesine analiz etmek amacıyla sorulan *Program uygulanması sırasında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.15’de sunulmaktadır.



Şekil 4.15. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğrenme ortamı ile alakalı olarak öğrencilerden kaynaklanan unsurları belirlemek amacıyla öğrencilere sorulan *Program uygulanması sırasında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar var mı?* temasına ait alt sorularından ilki olan *Derslere düzenli katılıyor musunuz?* sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (n=10) derslere düzenli katıldıkları yönünde cevap vermiştir. Derslere düzenli katıldıklarını söyleyen öğrencilerin bunun nedenini hazırlık okulu programının derslerin günü gününe takibini zorunlu kılan bir devamlılık sistemine dayalı olmasıyla açıklamaktadır:

Evet elbette devam ediyorum çünkü hazırlıkta düzenli devam etmem konusunda bir yoklama sistemi var bunu uygulamak zorundayım. Devamsızlığım olsa bile her hafta gelecek kısa sınavlar ve lab taskları yüzünden devam etmek zorundayım. Devamsızlığın insanlar üzerinde yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerçekten çok fazla devamsızlık hakkımız var. Çünkü dili öğrenme konusunda sürekli olduğu için devamsızlık bence uygun sayıda bizim için (Ayşe).

Devamsızlıktan kalmayan biri bence düzenli olarak devam ediyor demektir. Çünkü devamsızlığımız az olduğu için sürekli gelmek zorundayız (Nurcan).

Öğrencilerin bir kısmı (n=2) ise derslere düzenli katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Derslere düzenli katılmadığını söyleyen öğrenciler devamsızlık yapmalarının sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır:

Son bir ay için evet. Arkadaşlarımı düşündüğümde de devamsızlık genel bir sorun. Bu sorun bizim kurumumuz için spesifik mi bilmiyorum ama çoğumuz şu an ip üzerindeyiz. Bunun şehirle, yaşantımızla birçok şeyle alakası olabilir. Daha çok liseden sınavdan çıkıp tekrar lise gibi bir ortama gelmek insanın hevesini kırıyor (Tarık).

Kurdan kura değişiyor. Kendi kurum için konuşursam hayır. Genelde pek üstüne düşmüyorlar. Genelde geçemeyeceklerine inandıkları için çevrelerinde öyle duyum aldıkları için hocalar ne kadar geçebilecekleri söylese de okula pek önem vermedikleri devamsızlık sorunlarının çok olduğunu düşünüyorum (Naci).

Diğer taraftan öğrencilerin devam durumlarını öğrenmek için sorulan *Sınıf arkadaşlarınızdan derslere düzenli katılmayan var mı?* sorusuna öğrencilerin tamamı (n=12) sınıf arkadaşlarının devamsızlık yaptığı cevabını vermiştir. Sınıflardaki devamsızlık oranı ile ilgili olarak öğrenciler şu şekilde konuşmaktadır:

Derslere düzenli devam ediyorum. Yani D kurunda birkaç kişinin devamsızlık sorunu var. Çünkü biraz kendilerini eksik gördükleri için içerde sıkılıyorlar. Daha fazla ders kaldıramamak gibi bir şey. O yüzden sabah sıkıntı oluyor böyle gelmemeleri sebebiyle (Kaan).

Elimden geldiğince devam etmeye çalışıyorum. Devamsızlıkta sorunum yok ama sınıftaki arkadaşlarım arasında epey devamsızlık sorunu olan arkadaşlarım var. Çünkü devamsızlık sorunu yaşamalarının sebepleri şöyle diyeyim. Derslerin ilgi düzeylerini yani İngilizceye ilgi düzeylerinin aynı olmaması ve bu hazırlık konusunu programını pek araştırmamaları (Ramazan).

Öğrencilerden biri de sınıfındaki devamsızlık sayısını vererek bunun kendilerini de olumsuz etkilediğinden yakınmaktadır:

Devamsızlıkta bir sıkıntım yok. Arkadaşlarım arasında devamsızlık yapanlar var. Sürekli devamsızlık yapanlar tabi bizim de aklımızı çeliyor yani kimsenin devam etmeyişi mesela okulun başında 20 kişi vardık geçen gün 5 kişiydik. Bugün 6 7 kişiyiz mesela. Sayının düşmesi tabi derslerdeki verimi

azaltıyor bence (Yakup).

Öğrencilerin bir kısmı da sınıf arkadaşlarının devamsızlık yapmalarının sebeplerini şöyle açıklamaktadır:

Evet. Ama sınıfta derslere devam etmeyen öğrenciler var. Çünkü hem isteğe bağlı oldukları için ve İngilizce yapamadıkları için düzenli devam etmiyorlar (Kâmil).

Arkadaşlarım arasında devam etmeyenler çok fazla. Anladığım kadarıyla onlardan dinlediğim kadarıyla ders birazcık zor gelince böyle yapamadıklarında bu bana göre değil deyip çekilmek en kolay seçenek olarak görüyorlar o yüzden. Bir de isteğe bağlılarsa zaten hiç uğraşmak istemiyorlar (Tülay).

Öğrencilerin Düzenli ders çalışıyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yarısının (n=6) düzenli ders çalıştıklarını; yarısının (n=6) ise düzenli ders çalışmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Son bir aydır çalışıyorum diyebilirim ve tahmini bir buçuk saat. Son bir aydır çalışıyorum çünkü sınav yaklaştı (Tarık).

Düzenli hafta sonundan hafta sonuna düzenliyse düzenli evet. Hafta içleri çok az böyle sadece öğrendiklerimizi ya da ödev varsa falan onları ama hafta sonu 2 3 saat falan (Yakup).

Düzenli ders çalışmadığını belirten öğrenciler bunun sebebini farklı nedenlerle açıklamaktadır.

Ben meslek lisesinden geldiğim için İngilizcem biraz düşük olduğu için yani geliştiremiyorum gibi bir şey (Kaan).

Çünkü ailemden ayrı yaşıyorum ve belki de bunlar bir bahane ama bunun için çoğu zaman vaktim olmuyor. Çamaşırlarımı yıkamam gerekiyor yurttan odamı temizlemem gerekiyor ya da yemek yapmam gerekiyor; kendime vakit ayırmam

gerekıyor. Bunları yaptığım sırada çoğu zaman ders çalışamıyorum. (Ayşe).

Öğrencilerin ders çalışma süreleri ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının (n= 4) hiç ders çalışmadığı görülmektedir. Ders çalıştığını ifade eden öğrencilerin ise farklı sürelerde ders çalıştıkları görülmektedir. Ders çalışmaya belli bir süre ayırdığını ifade eden öğrencilerin günlük ders çalışma sürelerinin ortalaması alındığında 76.8 dakika günlük ders çalışma ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilere sınıf arkadaşlarının düzenli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili soru sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu (n=11) arkadaşlarının hiçbirinin düzenli ders çalışmadığını belirttiği görülmektedir.

Bütün arkadaş çevremi düşünürsem hepsi son dakika sınava birkaç hafta kala ders çalışmaya başlayan tayfa. O zaman çok yoğun çalışıyorlar ama onun dışında okuldan sonra İngilizce diye bir şey olmuyor hayatımızda (Tülay).

Öğrencilerden biri ise arkadaşlarından yarısının düzenli ders çalıştığını belirtmektedir.

Arkadaşlarım yarı yarıya düzenli ders çalışıyor. Çalışan öğrenciler de var fakat çalışmayan öğrenciler de çalışanlar kadar fazla (Nazmi).

Öğrencilerin Ders materyallerini/kitapları düzenli getiriyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=12) ders materyallerini/kitaplarını düzenli getirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Evet her zaman. Defterim de var (Tarık).

Genellikle düzenli olarak getiriyorum. Getirmek zorundayım çünkü derslere katılmamı sağlıyor. Çünkü ders materyallerini getirmediğim zaman dersi takip edemiyorum. Zorlasam bile takip edemiyorum (Ayşe).

Evet getiriyorum ve her şeyi not alırım yazarım (Nurcan).

Öğrencilerden bazıları da genelde ders materyallerini getirdiklerini ancak bazen istisnalar olduğunu belirtmektedir.

Getiriyorum ama bazen çıkartmıyorum derste. Çünkü uykusuz oluyorum genel olarak o yüzden zaten ilk iki ders boşa gidiyor direkt (Naci).

Önceki gün evde olmayabiliyorsun yani çünkü burada aile yaşantın olmuyor. Arkadaşında kalabiliyorsun. Hafta sonu oluyor mesela yanında kitap yok. Direkt geliyorsun Pazartesi devamsızlık yapmak istemediğin için (Azra).

Diğer taraftan sınıf arkadaşların ders materyallerini düzenli getiriyor mu? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (n=11) arkadaşlarının ders materyallerini düzenli getirmediğini belirttiği görülmektedir.

Arkadaşlarımın hepsi için materyallerini getirdiklerini söyleyemem çünkü sallamıyorlar pek. Kardan ötürü de olabilir bu. Geçebileceklerine inanmıyorlar ve geçmek için bir çaba göstermiyorlar. Liseden üniversiteye gelmenin rahatlığı da olabilir (Tarık).

Geçen sene kitap pahalı olduğu için çoğu insan kitap alamıyordu ya da packler uygun gelmiyor o insanlara. O yüzden alamıyorlar. Durumu iyi olmayan öğrenciler için okul kitap veriyor ama çoğu insan bunu yapmaktan utanıyor da olabilir çünkü bayağı uğraştırıcı gibi. Geçen sene benim de alacak durumum çok yoktu bunu hocalarımla paylaştığımda çok ilgilenmediler geçen seneki hocalarım ve ben almak zorunda kaldım kitapları ve 400 lira gibi bir para verdim (Ayşe).

Arkadaşlarımın çoğunluğu ders materyallerini getirmiyor. Büyük ihtimal taşımak zor geliyor çünkü okula geliş gidiş birazcık sıkıntılı ya da önemsemedikleri için. Yani İngilizceye ilgileri olmadığı için pek takmıyorlar bence. Alt kurda olmanın da etkisi olabilir çünkü hani alt kurdasın ve geçemeyeceğini ister istemez biliyorsun yani (Tülay).

Öğrencilerden sadece biri sınıf arkadaşlarının ders materyallerini düzenli getirdiğini belirtmektedir.

Arkadaşlarımın geneli ders materyallerini getiriyor (Kâmil).

Öğrencilerin ödev yapma alışkanlıklarına yönelik olarak sorulan ödevleri düzenli yapar mısın? sorusuna öğrencilerin çoğunluğunun (n=10) olumlu cevap verdiği görülmektedir.

Düzenli yapmaya çalışıyorum çünkü sene sonunda çok az da olsa bu bizi etkiliyor. Geçen sene D kurunda kalmıştım ve 58.7 ile kaldım ve bu beni çok üzdü. Eğer geçen dönemki ödevlerimi çok iyi yapsaydım belki de o arayı kapatabilecektim ama çok zamanı zamanına ya da günü gününe ya da kaçırdığım ödevler olduğu için bunun bana yeterli olduğunu düşünmedim (Tülay).

Evet yapıyorum. Ama açık konuşayım. Not verilen ödevleri daha çok yapıyorum. Dönem notumu yüksek tutmak için. Diğer ödevleri çok yapmak istemiyorum vakit kalmıyor çünkü (Azra).

Öğrencilerden biri (n=1) ödevlerini bazen yaptığını belirtmektedir.

Bazen yapıyorum. Arkadaşlarım arasında ödev yapan neredeyse hiç yok (Tarık).

Öğrencilerden biri (n=1) ise ödevlerini hiç yapmadığını söylemektedir.

Bu sene bu döneme kadar yapıyordum ama bu dönem geçmek için umudum olmadığı için yapmıyorum (Naci).

Sınıf arkadaşlarının ödev yapma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla sorulan Arkadaşlarınız ödevlerini yapıyor mu? sorusuna öğrencilerin tamamı (n=12) arkadaşlarının ödevlerini yapmadığını söylemektedir.

Zaten sınıfta çok kişi yok. O yüzden çok da ödev yapılmıyor (Kaan).

Programın uygulanması sırasında öğrenme ortamı ile alakalı olarak sorulan *Dersteki etkinliklere katılmak için istekli misiniz?* sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (n=9) istekli oldukları yönünde görüş bildirmiştir. Dersteki etkinliklere katılmak için istekli olduğunu belirten öğrencilerin görüşleri şu şekildedir.

Evet istekliyim. Çünkü eğlenceli geliyor yaptığımız herhangi bir aktivite. Ne bileyim oyun bile oynuyoruz yeri geldiğinde. Yarışıyoruz özellikle yarışlı oyunlarda çok hırslanıyoruz bütün sınıf olarak o gün sınıf hiçbir şey yapmasa bile yarışlı bir oyun oynadığımızda herkes katılım gösteriyor (Tülay).

Biraz da hocaya bağlı bu. Hocayı seviyorsam katılmak isterim. D kurundan da geçilebileceğine inanırsak ya da D kurunun sınavları daha kolay olursa daha iyi olur bence ve devamsızlık mesela geliyoruz ya zorunlu gelmiş oluyoruz (Nurcan).

Öğrencilerin bir kısmı (n=2) dersteki etkinliklere katılmak için bazen istekli olduğunu ifade etmektedir.

Okula geldiğim o gün eğer istekliysem ben de derslere katılmada istekliyim. İsteksiz geliyorsam hayır (Naci).

Öğrencilerden biri ise dersteki etkinliklere katılmak için isteksiz olduğunu belirtmektedir.

Şu an değilim. Artık benim için de ümit kalmadı. Seneye kalacak gibi bir his var. Okulumu değiştirmeyi düşünüyorum çünkü B'den başlamadıktan sonra bir dahaki sene de geçmek zor olacak. (Yakup).

Etkinliklere katılım ile alakalı olarak öğrencilere *Dersteki etkinliklere katılmayan arkadaşlarınız var mı?* sorusu da sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin yarıya yakını (n=5) arkadaşlarının etkinliklere katılmak için istekli olduğunu söylemişlerdir.

Evet istekliyim. Arkadaşlarım da istekli (Kâmil).

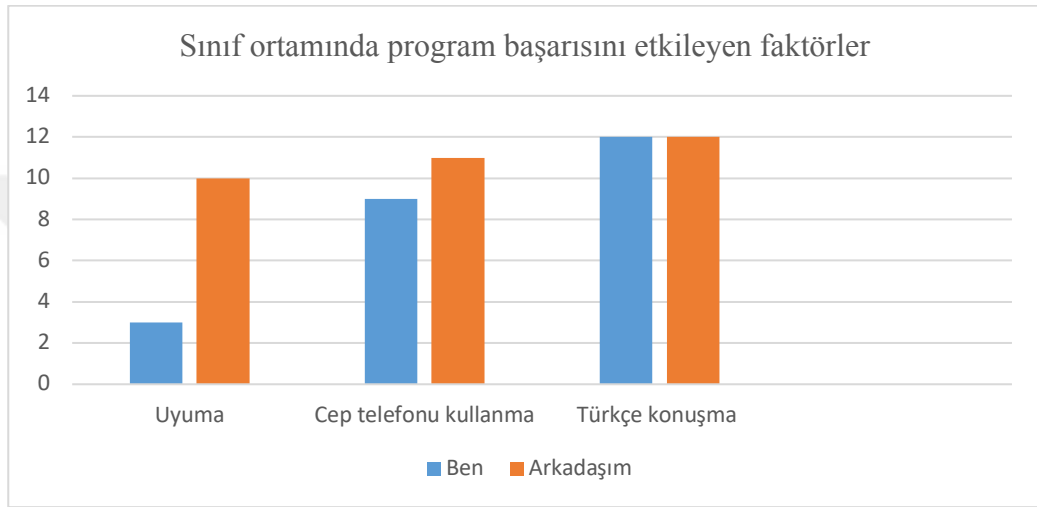
Evet. Herkes bildiği kadar katılmaya çalışıyor (Nazmi).

Öğrencilerin yarıdan fazlası (n=7) ise sınıflarında etkinliklere katılmayan öğrenciler bulunduğunu ifade etmektedir.

Evet. Arkadaşlarımın arasında istekli olan da var isteksiz olan da (Tarık).

Kimse pek katılmak istemiyor (Naci).

Programın başarısını etkileyen sınıf ortamı ile alakalı diğer faktörleri belirlemek için sorulan *Sınıf ortamında programın başarısını etkileyen başka faktörler var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.16'da sunulmaktadır.



Şekil 4.16. Sınıf Ortamında Program Başarısını Etkileyen Faktörler

Programın başarısını etkileyen sınıf ortamından kaynaklı faktörleri belirlemek için ilk olarak *Derste hiç uyuyor musunuz?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden elde edilen verilere göre öğrencilerin bir kısmı (n=3) derslerde uyuduğunu söylemektedir.

Yani hiç demeyelim de genelde uyumuyorum (Kaan).

Evet çünkü okul her gün ve ben de futbol oynadığım için yorgun geliyorum okula genel olarak (Naci).

Öğrencilerden biri derste uyuyup uyumadığını hatırlamadığını belirtmektedir.

Hatırlamıyorum. Çok uyuyan arkadaşlarım var. Sıkıldıklarından olmalı. Derste uyuyan birilerinin olması beni rahatsız etmiyor (Tarık).

Öğrencilerin çoğunluğu (n=8) ise derslerde asla uyumadığını belirtmektedir.

Hayır, hiç uyumadım bu biraz da ne bileyim saygısızlık olduğu için yapmadım ama çok uykulu olduğum zamanlar da oldu (Nurcan).

Uyuyan arkadaşlarım var ben uyuyamıyorum. Hocanın karşısında uyumak beni rahatsız ediyor. Kişisel bir özelliğim herhalde. Saygısızlık gibi geliyor. O yüzden başka şeylerle ilgilenmeye çalışıyorum (Tülay).

Sınıflarda uyuma sorununun gerçek boyutunu belirlemek amacıyla derslerde uyuyan arkadaşlarınız var mı? sorusu da sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin bir kısmı (n=2) derste uyuyan arkadaşının bulunmadığını belirtmektedir.

Yok hayır. Sınıfta uyuyan bu sınıfta yok ama geçen sene geçen dönemde bayağı vardı (Yakup).

Alt kurlarda olmak ödev yapmada uyumada olumsuz etkili oluyor. Ama bu kurda derste uyuyan arkadaşım yok (Ayşe).

Öğrencilerin çoğunluğu (n=10) ise derste uyuyan arkadaşlarının bulunduğunu belirtmektedir.

Uyuyan arkadaşlarım var çünkü gece uyumadıkları için ve dertsen sıkıldıkları için uyuduklarını düşünüyorum çünkü dışarılarda geziyorlardır büyük ihtimalle (Kâmil).

Hocalarımız pek müsaade etmiyor ama arkadaşlarım arasında uyumaya çalışanlar var çünkü ders onlara sıkıcı geliyor, dediğim gibi İngilizceye bakış açıları farklı veya isteğe bağlılar (Ramazan).

Sınıf ortamını etkileyen bir diğer unsur olan derslerde cep telefonu kullanımı ile ilgili bilgi edinmek amacıyla Sınıflarda ders harici cep telefonu kullanıyor musunuz? sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan bilgiler ışığında öğrencilerin çoğunluğu (n=9) sınıfta ders harici cep telefonu kullandığını belirtmektedir.

Sıkıldığım zamanlar evet. Arkadaşlarım da kullanıyorlar. Onların da sebepleri sıkılmaları. Beni sıkın şey şu. Kitaptan işlemek çok rutin ve saçma geliyor. O boğuyor (Tarık).

Kullanıyorum. Çünkü ihtiyacım oluyor. Konuşmak dışında bazen sosyal ortam falan. Derslerde genellikle kullanmamaya dikkat ediyorum. Ama bazen derslerde kullanıyorum. Yani insan bazen sıkıldığı zaman kullanıyoruz (Kaan).

Evet çünkü bu çağımızın hastalığı. Onu elime almadan duramıyorum (Naci).

Öğrencilerin bir kısmı (n=3) sınıfta ders harici cep telefonu kullanmadığını belirtmektedir.

Yok kullanamıyoruz. Çünkü engelliyor cep telefonu tabii ki. Ama sözlük için falan kullanılabilir tabi (Yakup).

Derslerde cep telefonu kullanmıyorum. Böyle bir huyum yok. Ders haricinde kullanıyorum (Nazmi).

Öğrenme ortamını etkileyen unsurları belirlemek amacıyla Sınıflarda ders haricinde cep telefonu kullanan arkadaşınız var mı? sorusu da sorulmuştur. Öğrencilerin alınan bilgiler ışığında öğrencilerin çoğunluğu (n=11) arkadaşlarının sınıfta ders harici cep telefonu kullandığını belirtmektedir.

Derslerde ders harici cep telefonu kullanan arkadaşlarım var. Sınıfta iki arkadaşım derslerde film izleyerek zaman geçiriyorlar (Nazmi).

Kullanan arkadaşlarım var film izliyorlar, internette geziniyorlar (Deniz).

Öğrencilerden biri (n=2) ise arkadaşlarının sınıfta ders harici cep telefonu kullanmadığını söylemektedir.

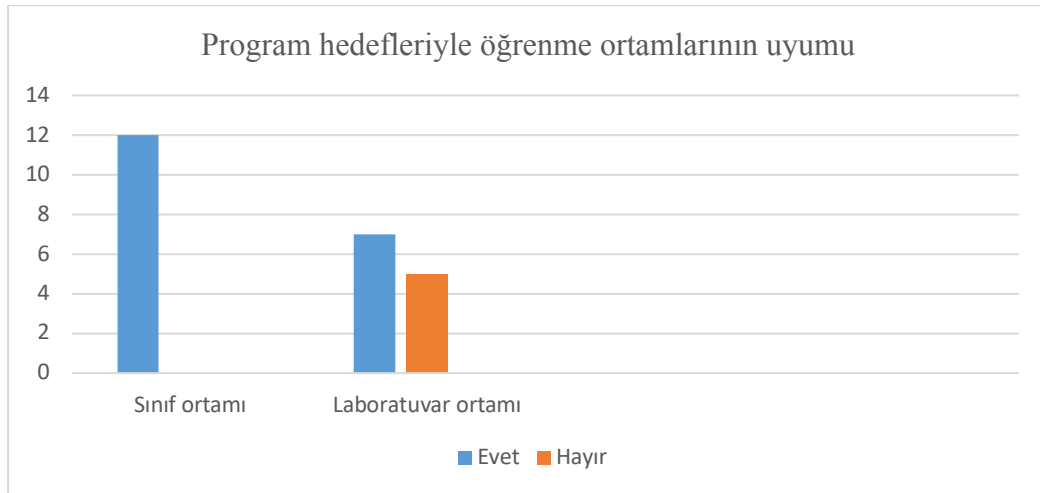
Yok kullanamıyoruz. Çünkü engelliyor cep telefonu tabii ki. Ama sözlük için falan kullanılabilir tabi (Yakup).

Sınıf ortamını etkileyen bir diğer unsur olan derslerde Türkçe kullanımı ile ilgili bilgi edinmek amacıyla derslerde Türkçe konuşmayı tercih ediyor musunuz? sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan bilgiler ışığında öğrencilerin tamamı (n=12) derste Türkçe konuşmayı tercih ettiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin tamamı (n=12) arkadaşlarının da derslerde Türkçe konuşmayı tercih ettiğini vurgulamaktadır.

Evet, çünkü bir kelimenin anlamını söylerken bence Türkçe söylenmeli yani. Her şeyi İngilizce imkânı yok tabi İngilizce konuşmak daha iyi ama Türkçe de konuşmak gerekiyor bence. Ama sürekli Türkçe konuşmak İngilizce gelişmesini evet engeller ama arada bir konuşmak engellemez (Yakup).

Yani genelde gramer konusunda evet. Çünkü biz zaten İngilizce bilmediğimiz için gramer konusunu İngilizce anlatıldığı zaman bizim anlamamız daha zor. Yani eğer gramer konusu Türkçe anlatılırsa biz de Türkçe cevap verecek olursak daha kolay öğrenebiliriz. Başkalarının benim hakkında ne düşüneceğini bilmek de Türkçe konuşmama neden oluyor olabilir (Kaan).

Programın başarısını etkileyen sınıf ortamı ile alakalı olarak sorulan *Program hedefleri ile öğrenme ortamları uyumlu mudur?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.17’de sunulmaktadır.



Şekil 4.17. Programın Hedefleriyle Öğrenme Ortamlarının Uyumu

Sınıf ortamı ile alakalı olarak sorulan *Program hedefleri ile öğrenme ortamları uyumlu mudur?* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=12) sınıfta görülen

derslerin program hedefleriyle uyumlu olduğunu belirtmektedir.

Kesinlikle sınıf uygun. Çünkü sınıf içerisindeki ortam hoşuma gidiyor eğitim olarak ne bileyim sıraların şekli olsun hocaların aynı anda hem projeksiyonu kullanıp hem kitaptan işlemesi olsun. O konu da iyi (Tülay).

Yani ben normal hayatta o kadar düzenli bir insan değilim, okul benim hayatımı düzene sokuyor aslında. Evet uyumlu sınıf ortamı direk karşısında hoca ve hoca seninle ilgileniyor tabi ilgilenmeyen hocalar da vardır ama ben öylesine denk gelmedim şu ana kadar. Sıkıntı yaşamadım (Azra).

Öğretmenle yüz yüze görüşüyoruz ve bir sorunumuz olduğunda vesaire direkt öğretmenimize gidip bunu söyleyebiliyoruz, onlar da bizimle ilgileniyorlar. Evet uyumlu (Deniz).

Bu soru kapsamında öğrencilere programda kullanılan öğrenme ortamının bir diğer bileşeni olan laboratuvar sınıflarını da değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yarıdan fazlası (n=7) laboratuvar sınıflarının programın hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünmektedir.

Uyumludur çünkü okulumuz yeterli teknoloji ile ve yeterli ve deneyimli öğretmenlerle bize bilgi vermeye çalışıyor. Ortamın tamamen uyumlu olduğunu düşünüyorum (Nazmi).

Mesela haftanın 2 saati laboratuvara gidiyoruz ama 2 saatlik lab yetiyor bize çünkü yaptığımız şeyler bence 2 saatte yeterli seviyede veriliyor. Sınıf içinde daha çok vakit geçiriyoruz. Hem belki bir tık sınıf içindeki vakitler azalabilir. Ama o zaman onlineda da ne kadar eğitim uygun olur bilmiyorum (Tülay).

Öğrencilerin yarıya yakını (n=5) ise laboratuvar derslerinin programın hedefleriyle uyumlu olmadığını belirtmektedir.

Bir alternatif verecek durumda değilim yalnız lab dersleri normal derslere göre biraz daha verimsiz geçiyor. Sadece bu dönem için değil geçen dönem için

de böyleydi (Tarık).

Labın hiçbir şey kattığını düşünmüyorum bize. Bence boşa geçen bir zaman (Naci).

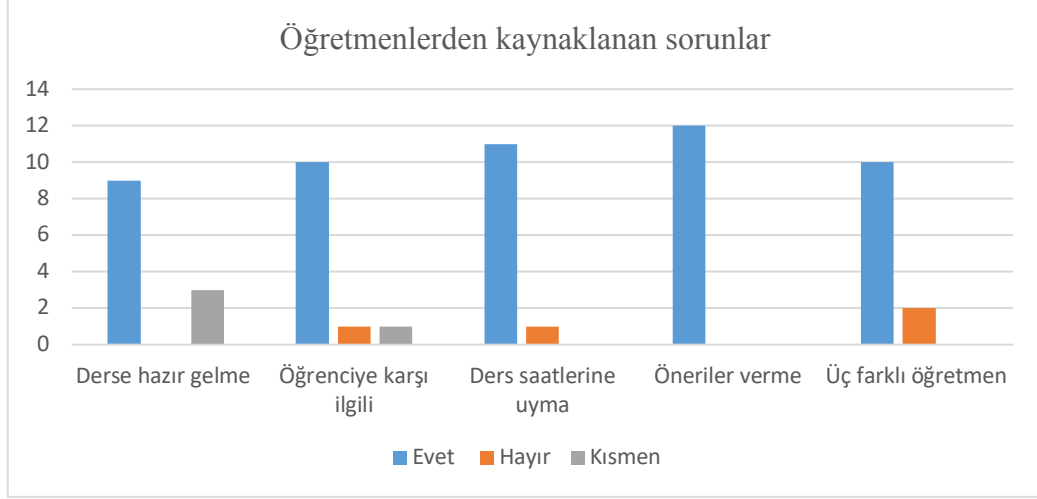
Sınıf ortamı ile alakalı görüşlerini öğrenmek amacıyla *Hazırlık programında hedeflenen davranışlar sizce hangi öğrenme ortamlarında daha iyi uygulanabilir?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden elde edilen öneriler incelendiğinde öğleden sonraki derslerin kaldırılması, sınıf dışı etkinliklerin artırılması, kulüp etkinliklerinin arttırılması, laboratuvar dersi etkinliklerinin eğlenceli hale getirilmesi, oyun ve konuşmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi, ders saatleri dışında da kültürel programlar, cep telefonu kullanımına izin verilmesi gibi öneriler verildiği görülmektedir.

Öğleden sonraki dersler çok sıkıcı. Çünkü çok fazla ders olunca çok sıkıcı oluyor ve bir verim alamıyorsun (Yakup).

Kulüpler daha etkin kullanılabilir. Çünkü kulüplerde pek fazla aktif kimseyi göremiyoruz. Yani hayır ben katılmıyorum. Yani daha çok sürü psikolojisi diyelim kimsenin fazla katılmadığını görünce insan da katılmıyor. Genelde dersten sonra olduğu için insanların yani pek gidesi gelmiyor. Biraz yorgun, biraz sıkılmış oluyorlar. O yüzden sıkıntı oluyor (Kaan).

Hazırlık konusunda insanların yeni bir dil öğrenmesi hedefleniyor bana kalırsa ve bunun için bizi sadece ders saatlerinde değil de ders saatleri dışında da bazı programlar yaparak öğrenmemizi sağlayabilirler farklı kültürleri tanıtmaya gibi bir program olabilir. Aslında biz öğrenciler olarak bunları çok dikkate aldığımızı düşünmüyorum ben çünkü bunlar bizim ilgimizi çekebilecek çok konular olduğunu da düşünmüyorum (Ayşe).

Programın uygulanması sırasında öğrenme ortamı ile alakalı olarak öğretmenlerden kaynaklanan unsurları belirlemek amacıyla sorulan *Program uygulanması sırasında öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4. 18'de sunulmaktadır.



Şekil 4.18. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Programın uygulanması sırasında öğretmenlerden kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla öğrencilere ilk olarak *Öğretmenleriniz derse hazır geliyor mu?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (n=9) öğretmenlerinin ders hazır geldiklerini belirtmiştir.

Evet çoğu zaman geliyorlar. Hatta birbirleriyle iletişim halinde oluyorlar. Yaptıkları konuları nerede kaldığımızı bizden daha iyi biliyorlar (Ayşe).

Evet yani bu sene özellikle bütün hocalarımız öğleden sonra mesela canımız sıkılıyor dersi kitaptan işlemek istemiyoruz diye ya ekstra fotokopilerle bize destek olmaya çalışıyorlar ne bileyim ya da oyunlar yapmaya çalışıyorlar. (Tülay).

Öğrencilerin bir kısmı (n=3) ise bazı öğretmenlerin derse bazen hazır gelmediklerini belirtmektedir.

Kısmen. Bahsettiğim sorunlar bir öğretmenden kaynaklanıyor. Haricindekiler için bundan bahsedemem. Sorun varsa da onun kendi dış dünyasıyla o sınıf içindeki dünyasını birbirine karıştırmaması ve o verimi bize verememesi sorun oluyor. Yani kişisel sorunlarını sınıf ortamına getiriyor. Evet sorun var. Spesifik davranmayacağım sorunlardan bahsediyorum direkt. Bahsettiğim hocamın derse gelirkenki düşünce ve öğretme amacı olmaması ve bize şu bakış açısıyla bakması üzüyor. O da şudur ki bunlar D kuru. Yani oradan

bakıldığında nasıl bilmiyorum ama biraz küçümseyici ve umursamaz oluyor. Bu da dersle alakamı azaltıyor (Tarık).

Bazı öğretmenlerden kaynaklanan sorun var çünkü bize gelen bazı hocalar da saldı yani çünkü olmuyor yani bu saatten sonra bir şey olmaz. Tek başına çabalanmıyor sınıfta. Herkes de saldı için mecburen o psikolojiye sen de giriyorsun. Öğretmen de salıyor (Yakup).

Öğretmenlerin öğrencilerin sorularına cevap vermesi ve sorunlarıyla ilgilenmesi ile alakalı olarak sorulan *Öğretmenleriniz sizinle yeterince ilgileniyor mu?* sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (n=10) öğretmenlerin yeterince ilgilendiği cevabını vermiştir.

Yani aldıkları oluyor. Bir sorunum olsa rahatlıkla karşı tarafa iletebilirim. Elinden geleni yaptıklarını düşünüyorum. O sorunu ilettiğimizde o sorunu çözmek için yardımcı oluyorlar ya da fikir veriyorlar (Kâmil).

Bir sorunum olduğunda bana yardım edeceklerini düşünüyorum tabii ki çünkü sınıfta sonuçta öğretmen öğrenci konumu var ama bu derslerde arkadaşlık sohbet etme de oluyor yani samimiyet oluyor (Ramazan).

Öğrencilerden biri öğretmenlerin bazen ilgilendiklerini belirtmiştir.

Yani genelde alıyorlar ama kimse belli bir sistemin dışına çıkmıyor (Yakup).

Öğrencilerden biri ise öğretmenlerin kendileriyle ilgilenmediklerini belirtmiştir.

Çok aldıklarını düşünmüyorum çünkü eğer dikkate alınsaydı bizi bu kadar şeyde zorunlu kılmazlardı (Ayşe).

Öğretmenlerin ders saatlerine uyumu konusunda sorulan *öğretmenleriniz ders başlangıç ve bitiş saatlerine uyuyor mu?* sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=11) uydukları yönünde fikir belirtmiştir.

Evet genelde dikkat ediyorlar. Hatta ders saatlerinde bazen geçtiğimiz bile oluyor (Kaan).

Özellikle buna çok dikkat ediyorlar zamanında derse başlayıp zamanında bitirmeye dikkat ediyor öğretmenlerimiz (Nazmi).

Şöyle bayağı derse kaptırıyoruz kendimizi bence hani hadi çıkalım değil de derse kaptırdığında ders bölünmeden devam edebiliyoruz (Tülay).

Öğrencilerden biri ise öğretmenlerinin ders başlangıç ve bitiş saatlerine uymadığını ifade etmiştir.

Bahsettiğim o istisna etmiyor (Tarık).

Öğretmenlerin ders çalışma düzeni hakkında öneriler vermesi ile ilgili sorulan *Öğretmenleriniz size ders çalışma düzeni hakkında uyarılar/öneriler veriyor mu?* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=12) öğretmenlerinin öğrencilere uyarılar ve öneriler verdiğini belirtmiştir.

Uyarılar ve öneriler veriyor ama biz ben kendim en azından yapmıyorum (Naci).

Yapıyorlar. Sonuçta bu işi daha önceden yaşamış insanlar. Sonuçta onlar da bir zamanlar öğrenciydi; kendi birikimleriyle birlikte bize neler yapmamız gerektiğini ve neler yapmamamız gerektiğini söylüyorlar (Nazmi).

Evet sürekli veriyorlar yani en azından ilk sene özellikle ilk başladığında dersler direkt veriyorlar hani bak böyle giderseniz hem sıkılmadan hem de yorulmadan şu şekilde yaparsanız geçebilirsiniz. Hani bu şekilde çalışın diye çok fazla öneri veriyorlar. Ama denemiyoruz; denesek yarar büyük ihtimal yani düzenli olarak üniversite öğrencisi olarak düzeni sevmiyoruz. Düzenli bir çalışma hayatı olanlar bence sürekli yapabilir bunu. Farklı bir alternatif olursa seviniriz yani (Tülay).

Öğretmenlerin uyarı ve önerileri ile alakalı olarak öğrencilere ayrıca bu önerileri nasıl karşıladıkları da sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı (n=12) öğretmenlerin verdikleri uyarı ve önerileri olumlu bulduklarını belirtmektedir.

Elbette olumlu buluyorum. Çünkü bizim geçtiğimiz yollardan zamanında öğretmenlerimiz de geçmiş. Dil konusunda bize çoğu zaman yardım edebiliyorlar ya da dikkatimizin dağıldığını karşımızdaki bize öğreten insan daha çabuk görebiliyor. Eksiğimi doğrumu ben bazen bilemiyorum ama öğretmenim bunu fark edip beni uyardığında çoğu zaman olumlu etki sağlıyor üzerimde (Ayşe).

Evet. Onu sürekli sormaları güzel bir davranış bence çünkü dediğimiz şeyleri önemsiyorlar yani bir kenara koyup atmıyorlar. Bütün sınıfın seveceği bütün sınıfın katılabileceği şeyleri tercih ediyorlar. Bu da etkiliyor. Güzel bir durum (Tülay).

Bir sınıfta üç öğretmen olması hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (n=10) üç farklı öğretmenin derse girmesini olumlu karşıladıkları görülmektedir.

Her hocaların eğitim şekli farklı. Bazı hocalar o hedeflere uygun davranmıyor bence çünkü herkesin öğretme şekli farklı. İşini doğru yapmayan hocalar olduğu için üç hoca olması iyi bence (Yakup).

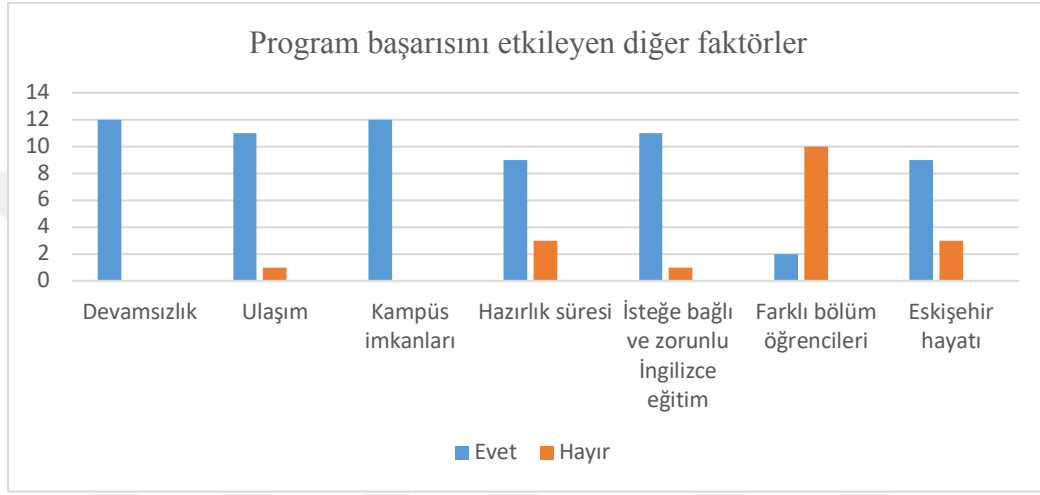
Bir sınıfta 3 öğretmenin olması bence olumlu çünkü bir sınıfta bir öğrenci ile bir öğretmenle anlaşılamaz ama üç öğretmen olması hem sınıf düzeni monoton olmaz hem de farklı farklı öğrenme şekillenebilir (Ramazan).

Diğer taraftan öğrencilerin bir kısmının (n=2) bir sınıfta üç öğretmen olması hakkında olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir.

Bence 3 biraz fazla ama böyle görmüşler. Benim için bir daha yeterli gibi. Amacı birinden daha iyi öğrenip birinden daha iyi öğrenememiz gibi bir problem olabilir. Yani bundan iyi öğrenemezse ondan öğrensin açısından. Tek öğretmen daha iyi ilgilenir diye düşünüyorum sınıf için (Kaan).

3 öğretmenin fazla olduğunu düşünüyorum çünkü sürekli farklı hocalar tanımak. Az hoca daha çok tanır öğrenciyi. Daha çok ilgilenir. Daha çok nerede hata yaptığını bilir, daha çok ilgilenir diye düşünüyorum (Kâmil).

Programın uygulanması sırasında programın başarısına etki eden diğer faktörleri belirlemek amacıyla sorulan çeşitli sorulara verilen cevaplar Şekil 4.19’da sunulmaktadır.



Şekil 4.19. Program Başarısını Etkileyen Diğer Faktörler

Program başarısını etkileyen diğer faktörler nelerdir sorusunun alt başlıkları arasında yer alan birinci unsur olarak devamsızlık ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin tamamı (n=12) devamsızlığın programın başarısızlığını etkileyen bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Devamsızlıkta sorunum yok ama sınıftaki arkadaşlarım arasında bayağı devamsızlık sorunu olan arkadaşlarım var. Çünkü devamsızlık sorunu yaşamalarının sebepleri şöyle diyeyim. Derslerin ilgi düzeylerini yani İngilizceye ilgi düzeylerinin aynı olmaması ve bu hazırlık konusunu programını pek araştırmamaları (Ramazan).

Ediyoruz ama arkadaşlarım arasında devamsız olanlar var. Bazıları kaldığı halde bazen geliyor bazen gelmiyor. Bazıları okulu bıraktı. Bazıları da geliyor ama ders dinlemiyorlar bu şekilde. Bu aslında biraz disiplin işi bu yüzden buna adapte olamayan insanlar var. Yani bu disipline kendine uyduramayan

insanlar okulu bırakma kararı alıyorlar (Deniz).

Öğrencilerin çoğunluğu (n=11) ulaşımı bir diğer sorun olarak görmektedir.

İlk dönem ulaşımında çok sorun yaşadım. Benim evimin konumundan ötürü. Normalde K4 güzergahında değilim. Benim otobüsüm de saatte bir falan geçiyor. Bu yüzden çok yaşadım. Hatta ilk dönem sırf bu yüzden kaldım diyebilirim (Tarık).

Ulaşım ile ilgili otobüsle geliyoruz tek sıkıntısı o. Bir de otobüsler çok dolu oluyor bazen binemiyoruz. Bu yüzden geç kalıyoruz sonra yok yazılıyoruz mesela. (Nurcan).

Ayrıca ulaşım zor. Aslında çok otobüs geliyor gibi gözüküyor ama çıkış saatlerinde çok zorlanıyoruz hepimiz ve bunun için derslerden erken çıkmaya çalışıyoruz otobüsleri yakalayabilmek için. Soğuk havalarda daha çok bekliyoruz...Dersleri birazcık daha geç saatte başlatmak bir çözüm olabilir yani 9.15 de başlıyor 10 da başlasa bu kadar fazla devamsızlık olacağını düşünmüyorum çünkü birçok öğrenci ilk derslerde devamsızlık yapıyor. Bunun nedeni de yine otobüslerden dolayı. Buraya gelen otobüsleri çok boş bulamıyoruz biz. Onun için çok erken vakitte çıkmamız gerekiyor. Bu da hazırlanma süremiz falan bayağı sıkıntıya giriyor (Ayşe).

Öğrencilerden biri ulaşımın bir sorun olmadığını belirtmektedir:

Ulaşımın kolay olduğunu düşünüyorum. Sıkıntı yaşamadığım için sorun olduğunu düşünmüyorum (Kâmil).

Program başarısını etkileyen bir diğer unsur olan kampüs imkanları öğrencilerin tamamı (n=12) kampüs imkanlarının yeterli olmadığını düşünmektedir.

Bu kampüste olmanın hiçbir avantajı yok. Dezavantajı çok var. Uzak, okulda hiçbir şey yok sosyal aktivite yok. Ya da hiçbir yere yakın değil. Çıktığınızda bir yere gidemiyorsunuz burada. Ulaşımı sorun (Yakup).

Kampüsümüzle diğer kampüsü karşılaştırırsam diğer kampüs daha güzel tabii. Bu etkiliyor insanı. Mesela ben o kampüste yemekhaneye gidiyorum. Yemekhaneye 20 dakika yolda gidiyorum yürüyerek ve gidesim geliyor çünkü kampüs güzel hani insanlar var. Burası çok ıssız geliyor (Nurcan).

Aslında okulumuzda kütüphanesi, sinema kulübü, konuşma kulübü, televizyon izleme salonları gibi birçok etkinlik var ama tercih etmiyoruz. Dediğim gibi ulaşım sıkıntısı birincisi bu. İkincisi de zaten bütün gün ders görüyoruz oturuyoruz. Bir şekilde enerjinizi boşaltmak istiyoruz belki de ve sabahın 8'inde 9'unda geliyoruz. Burada olmak bizi sıkıyor net bir şekilde çünkü yapabileceğimiz hiçbir şey olduğunu düşünmüyorum burada (Ayşe).

Hazırlık okulunun süresi ile ilgili olarak sorulan Sizce hazırlık programının süresi D ve C kurları için yeterli midir? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (n=9) bir yıllık sürenin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Bu birikimime göre değişir. Benim kurumdaki bir öğrenci için hayır. Çünkü çok baştayız bir tabanımız temelimiz yok ve bölüm derslerine geçtiğimizde orada yarım yamalak öğrenmemek için burada fazladan bir sene daha okumak mantıklı (Tarık).

Kesinlikle değil. Hiçbir şey görmemiş bir öğrenci bir yılda o seviyeye gelebileceğini düşünmüyorum zaten kitap olarak da gelemiyorsun. Bence D kurunda başlayan bir öğrenci için zaten 2 yıl olmalı en az. Mesela ben D kuru başladım. Bana 3. Yıl da burada okuma hakkı tanınması gerektiğini düşünüyorum ama B kuru ve üstü kurlar için bence 2 yıl gereksiz. Fazla olduğunu düşünüyorum. (Naci).

Benim kurumu düşünürsek yeterli değil. Benim düzeyimde olanlar için 2 yıl ve daha fazlası istenir ve gerekir (Kaan).

Öğrencilerin bir kısmı (n=3) ise hazırlık okulunun bir yıllık süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Yeterli ama zorunlu olmadığı sürece diye düşünüyorum şöyle zorunlu olduğunda yani şöyle düşünülüyor öğrenciyi burada tutarsak eğer zorunlu bir şekilde öğrenci devam edecek ama bu öğrenciyi daha çok sıkıyor. Aslında devam zorunluluğu olmasa öğrenci daha çok gelecek (Azra).

Yeterli 1 yılda sadece İngilizceye çalışırsak bence yapabiliriz. Bazı kitapları göremiyoruz son 2 kitabı mesela eğer iki yıl olsa mesela o zaman bence bu sadece bu okula özelse, bu okula gelmek istemez insanlar. İki yıl çok fazla. Zaten üniversite 4 yıl (Nurcan).

Öğrencilerin çoğunluğu (n=11) isteğe bağlı ve zorunlu öğrencilerin aynı sınıfta olmasının programın başarısını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

İsteğe bağlı daha çok uyuyan kısımdan surf gelmiş olmak için veya bahsettiğimiz liseden sonraki o rahatlık dönemini uzun tutmak için gelen insanlar ve bu da sınıf içi ortamı verimi azaltıyor diyebilirim (Tarık).

Etkiliyor çünkü isteğe bağlılar rahat olduğu için kafalarına göre geliyorlar ya da gelmiyorlar. Çalışmadıkları için bizi de etkiliyor yani (Kâmil).

Öğrencilerden biri ise isteğe bağlı ve zorunlu öğrencilerin aynı sınıfta olmasının programın başarısını olumsuz etkilemediğini belirtmektedir.

Yok etkilemiyor. Hatta kimin isteğe bağlı kimin zorunlu olduğu çok da önemli değil; bilmiyorum bile sınıftan kimlerin olduğunu ama mesela isteğe bağlı olanlar başta bırakıyor zaten gidiyorlar yani çok sıkı bir disiplin var (Nurcan).

Öğrencilerin çoğunluğu (n=10) farklı bölümlerden öğrencilerin aynı sınıfta olmasının programın başarısını olumlu etkilediğini belirtmektedir.

Sınıflarda farklı bölümlerden öğrencilerin olması programın başarısını etkilemiyor tam tersine o hazırlığın sıkıcılığını alıp daha sosyal daha farklı bir ortam yapıyor (Nazmi).

Farklı bölümlerden öğrenciler bence kötü bir şekilde etkilemez çünkü arkadaş edinmiş oluyor çevresi genişliyor (Azra).

...İleriki hayatımızda farklı bölümlerden arkadaşlarımız oluyor. Onların yaptığı şeyleri farklı bir şekilde görebiliyoruz farklı insanlar tanıyabiliyoruz burada. Bence hazırlık bunun için çok iyi bir ortam sağlıyor bizlere çünkü bölümüme geçseydim sadece bölümümdeki insanları tanıyacaktım. Ama şu anda birçok bölümden insanları tanıyorum. Bu da benim avantajıma aslında (Ayşe).

Öğrencilerden bir kısmı (n=2) ise farklı bölümlerden öğrencilerin aynı sınıfta olmasının uygun olmadığını düşünmektedir.

Farklı bölümlerden öğrencilerin aynı sınıfta olması başarı konusunda olabilir ama genelde aynı bölüm öğrencilerinin bir sınıfta toplanması daha iyi olur benim düşüncem. Çünkü bir dahaki seneye onlarla beraber yine aynı sınıf olacakları için daha bir artı olabilir (Kaan).

Ben farklı bölümden öğrencinin olmasını da pek tasvip etmiyorum; fakülte fakülte sınıfların ayrılması daha uygun olur çünkü sonuçta o fakültedeki insanları hep göreceksin veya o fakülte sınıfları ayrıldıktan sonra bölüme yönelik eğitimlerin ya da kelimelerin olması daha uygun olur. (Ramazan).

Eskişehir'in sosyal yaşantısı öğrencilerin başarısını olumsuz etkiliyor mu? sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (n=9) olumsuz yönde etkilediği cevabını vermektedir.

Çok büyük şekilde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü Eskişehir öğrenci şehri. Barlar insana çekici geliyor. Bu öğrencinin geldiği şehre göre de değişir. Büyük şehirden gelmeyen insanlar genelde bu ortama kapılıp okul hayatını bırakıyorlar (Naci).

Evet mesela Eskişehir bir öğrenci kenti; öğrenci bir sınav döneminden çıkıp hazırlığa geliyor ve diyor ki yeni çıktım sıkıdan ve gevşemem gerekiyor ve hazırlık zaten bunun için de iyi. Bölümde yapsa bunu hayatı mahvolacak belki de. Bunu hazırlıkta yapıyor yine mahvoluyor zorunlu olanlar için (Azra).

Öğrencilerin bir kısmı (n=3) ise Eskişehir sosyal hayatının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olmadığına inanmaktadır:

Bence etkilemiyordur. Yani insan kendini bildikten sonra ve sorumluluğunun farkında olduktan sonra bu etkileyecek bir şey değil. Evet hepimiz genciz hepimizin yapmak istediğimiz şeyler var. Bunları da yapabiliriz zaten ama program süresince ya da bir ödevimiz olduğu zaman vesaire sorumluluklarımızı bilmeliyiz hafta sonu gidebiliriz ama mesela hafta içleri biraz daha ders odaklı olmalıyız (Deniz).

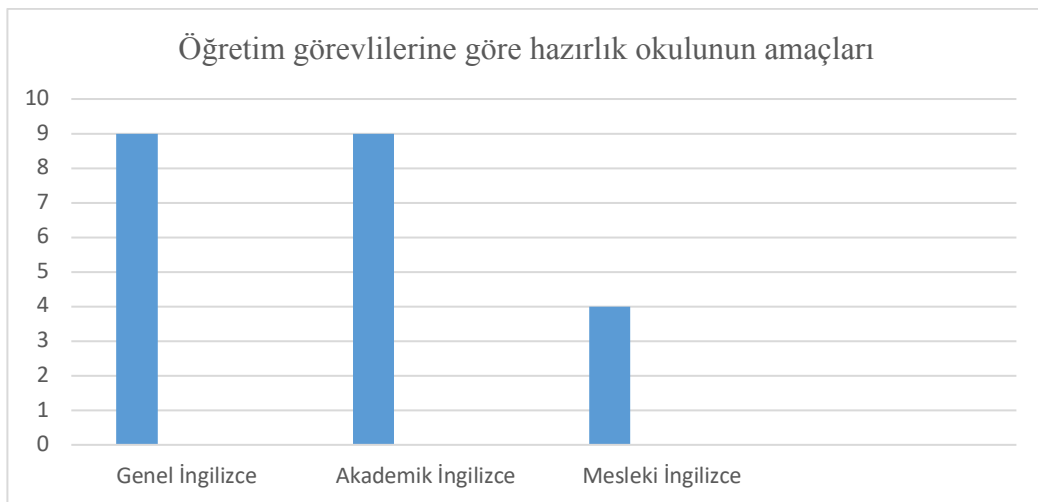
Onun haricinde Eskişehir'in sosyal etkinliklerinin çok olması öğrencilerin derse katılımını bence etkilemiyor çünkü bir öğrenci üniversitedeyse hangi şehirde olursa olsun zaten sosyal etkinliklere katılır (Nurcan).

4. 2. 3. Öğretim Görevlilerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Bu bölümde öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sınıflandırılarak sunulacaktır.

4. 2. 3. 1. Öğretim Görevlilerinin Öğretim Sistemi ile ilgili Görüşleri

Öğretim görevlileri ile yapılan görüşmede sorulan *Hazırlık okulunun amaçları nelerdir?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.20'de sunulmaktadır.



Şekil 4. 20. Öğretim Görevlilerine Göre Hazırlık Okulunun Amaçları

Öğretim görevlilerinden elde edilen verilere göre öğretim görevlilerinin çoğunluğu hazırlık okulunun amacını genel İngilizce öğretmek (n=9) ve öğrencilerin bölümlerine gittiklerinde zorlanmayacakları kadar akademik İngilizce öğretmek (n=9) olarak ifade etmektedir. Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=4) ise hazırlık okulunun mesleki İngilizce öğretmek amacı olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan öğretim görevlilerinden biri hazırlık okulunun sadece genel İngilizce öğretmek amacı olduğunu belirtmektedir.

Amaçlarımız bölümlerine gitmeden önce orta seviyeye yakın bir genel İngilizce bilgisi vermek diye düşünüyorum (Leyla).

Öğretim görevlilerinin yarısı (n=5) hazırlık okulunun hem genel İngilizce hem de akademik İngilizce öğretmek amacı olduğunu belirtmektedir.

Genel dil becerisi vermek ve bölümlerinde kısmen veya tamamen İngilizceye veya diğer dillerde belirli bir seviyeye gelmelerini sağlamak ve bunu sağladığımızı düşünüyorum. (Nuri).

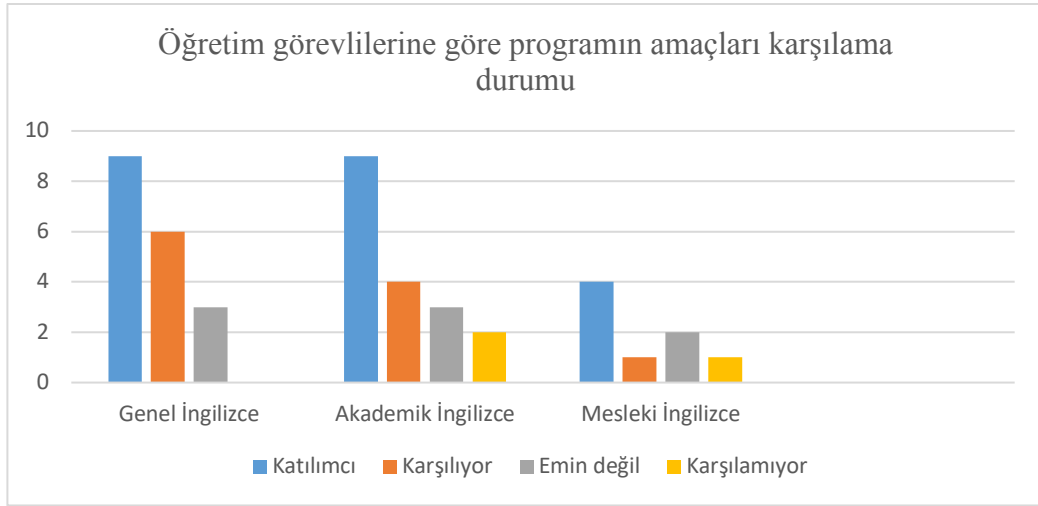
Öğretim görevlilerinin bir kısmı(n=3) hazırlık okulunun genel İngilizce, akademik İngilizce ve mesleki İngilizce amaçları olduğunu belirtmektedir.

Hazırlık okulunun amaçları hazırlık okuluna gelmiş olan öğrencileri üniversite eğitimlerinde gerekli olacak dil becerisi ile donatmak, bölümlerinde kullanabilecekleri ve hatta gelecekte iş yaşamlarında kullanabilecekleri dili onlara vermeye çalışan bir programımız var (Metin).

Öğretim görevlilerinden biri ise hazırlık okulunun hem akademik İngilizce hem de mesleki İngilizce öğretmek amacı olduğunu ifade etmektedir.

Hazırlık okulunun amaçları öğrencileri üniversitedeki bölümlerine ve iş hayatına hazırlamak (Betül).

Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmede sorulan *Hazırlık okulunun programı bu amaçları karşılıyor mu?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.21’de sunulmaktadır.



Şekil 4.21. Programın Amaçları Karşılama Durumu

Hazırlık programının amaçları karşılması ile ilgili cevapları incelendiğinde öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) programın belirlenen amaçları karşıladığını belirtmektedir.

Amaçları karşılama noktasında pek çok etken işin içine giriyor. Öğrenci motivasyonundan okulun sağladığı ya da sağlayamadığı koşullara, fiziksel ve teknolojik koşullara kadar hepsi bunun içerisinde ama genele baktığımız zaman oldukça iyi durumda olduğumuzu, karşıladığını söyleyebilirim (Metin).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=3) ise programın genel hedefleri karşılayıp karşılamadığından emin olmadıklarını belirtmektedir.

Karşılamaadığına dair şüphelerim var çünkü bunun cevabını daha iyi verebilecek olanlar bölümdeki hocalar. Onlardan aldığımız sözlü dönütler gösteriyor ki öğrenciler bölümde istenilen dil yeterliğine sahip değiller (Ali).

Burası tartışılır; bize göre karşılıyor olsa gerek ki öğrenci bizden yeterli görülüp programı başarıyla bitiriyor bir şekilde ama bu sorunun asıl cevabı bence bölümlere sorup onlardan dönüt almak lazım. Bölümlerdeki hocalar bizden geçen öğrencilerin oradaki durumlarını bize iletse daha iyi olabilir...bazen eski öğrencilerimle karşılaşıyorum. Kimisi hazırlıktaki İngilizcenin fena olmadığını söylerken özellikle mühendislik bölümü öğrencileri karşılaştıkları makaleleri,

bilimsel yazıları ve ödevleri göz önünde tutup hazırlıktaki eğitimin aslında bölümdeki İngilizceyle pek de alakasının olmadığını söylüyorlar (Erdal).

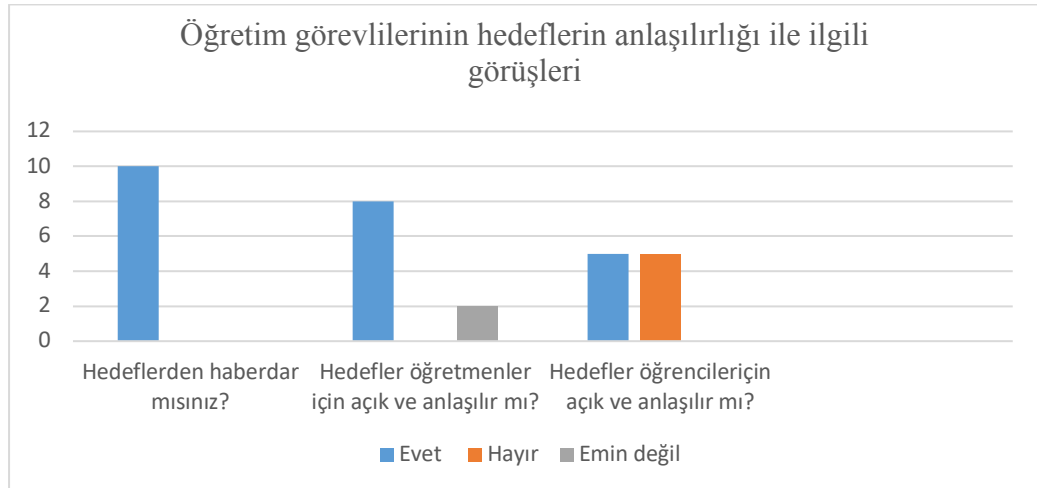
Öğretim görevlilerinden biri ise programın hem akademik hem de mesleki İngilizce amaçlarını karşılayamadığını belirtmektedir.

Bence karşılamıyor yani. Sene sonundaki duruma bakıldığında sınavlar da bunu gösteriyor öğrencilerin üretmeye dayalı becerilerinde eksiklik olduğunu görüyorum. İngilizce düşündüğümüzde genel İngilizcenin oldukça aşağılarda olduğunu görüyorum (Betül)

Öğretim görevlilerinden biri ise programın genel İngilizce amacını karşıladığını ancak akademik İngilizce amacını karşılayamadığını ifade etmektedir.

Evet özellikle genel İngilizce ağırlıklı olan programımız öğrenciyi belli bir seviyeye getiriyor ama tabii ki bölümlerde ihtiyaç duyacakları bazı akademik beceriler konusunda eksik kaldığını söyleyebiliriz (Caner).

Öğretim görevlilerinin hedeflerin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleri Şekil 4.22’de sunulmaktadır.



Şekil 4. 22. Öğretim Görevlilerinin Hedeflerin Anlaşılabilirliği ile İlgili Görüşleri

Öğretim görevlilerinin hedeflerle ilgili görüşleri incelendiğinde öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) programın hedeflerinden haberdar olduklarını söylemektedir. Öğretim görevlileri bu durumu anlatırken kendilerine her dönem bilgi verildiğini ve yazılı olarak ellerinde bir kopyanın olduğunu belirtmektedir.

Hedeflerimiz kurlara göre yazılı durumda (Leyla).

Evet çünkü her dönemin başında bilgilendirme yapılıyor (Metin)

Bununla ilgili olarak aslında çok fazla bilgilendirmemiz var. Öğrenci bilgi kitabının içerisinde sistemin ne olduğu, öğrencilerden beklentilerin ne olduğu, buradaki sistemin neyin üzerine kurulduğu, GSE ile ilgili detaylı bir açıklama var. O yüzden oradan öğrencilerin belli oranda bilgi sahibi olma şansları var. Bunun dışında öğretmenler için zaten bir el kitabı var. Onun dışında sistem kurulurken de çoğu görev aldı. Kurulduktan sonra onlarla toplantı ve bilgilendirme yapıldı. Ayrıca her çarşamba günü yaptığımız toplantılarda da haftalık olarak bir tartışma olduğu için bunu rahatlıkla takip etmek mümkün (Caner).

Hedeflerle ilgili bir diğer soru olan *Hedefler öğretmenler için açık ve anlaşılır mı?* sorusuna öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=8) açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmektedir.

Biz bazen bunlara bakıyoruz çalışıyoruz ama çok sıklıkla değil öğretmenler için anlaması açık olduğunu düşünüyorum (Leyla).

Evet açık ve anlaşılır. Hedefleri öğrenim kazanımları olarak cevaplandırmam gerekirse çok net bir şekilde o CEFRA göre düzenlenmiş bir kriterimiz var öğrenciler de hocalar da bir dönem boyunca bir yıl boyunca ne öğreneceklerini öğreteceklerini çok net şekilde görebilmektedir. Bir sorun gözlemlemiyorum zaten akredite bir hazırlık okuluyuz Pearson destekli. Her yıl bunun teftişleri yapılıyor. Hatta diğer üniversitelere örnek şekilde başarılı bir şekilde geldiğimizi düşünüyorum (Nuri).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) ise hedeflerin açık ve anlaşılır olup olmadığından emin olmadıklarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

Hepsi değil bazıları daha açık bazılarının daha üstü kapalı ya da yoruma açık olduğunu düşünüyorum. Bazıları mesela öğrenci tanıdık bildik konularda tartışabilir, konuşabilir ya da kısa bir metin oluşturabilir diyor; tanıdık konular nedir çok anlaşılır olmuyor. Duruma göre, bağlama göre değişebilir bunlar (Ali).

Hedeflerin sözcüklerine bakarsak aslında hedefler son derece açık ve bilgilendirme yeterince var ama kişisel ya da hocalık alışkanlığımızdan hedef boyutundan ziyade bence hala genel İngilizce öğretiyormuşuz gibi görüp hedefleri rahatlıkla göz ardı edebiliyoruz. Tek tek hedeflere bakmaktansa elimizdeki materyali rehber bilip yarı bilinçli bir yere gitmeye çalışıyoruz bence (Erdal).

Diğer taraftan hedeflerin öğrenciler için açık ve anlaşılır olup olmadığıyla ilgili olarak öğretim görevlilerinin yarısı (n=5) açık ve anlaşılır olduğunu ifade ederken bunun gerekçesini şu şekilde vermektedir:

Evet. Öğrencilere dağıtılan malzemelerin içerisinde yer almaktadır. Bir de dönem başlarındaki oryantasyon tanıtımları da buna yöneliktir (Orhan).

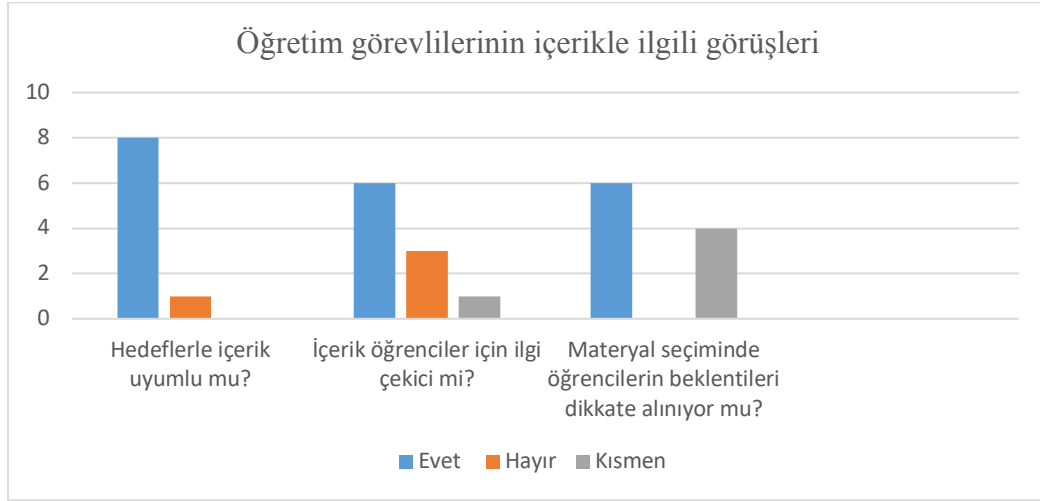
Evet bence açık ve anlaşılır. Yani öğrenci buraya geldiğinde ne öğreneceğini biliyor genel İngilizce öğreneceğini biliyor (Eyşan).

Öğretim görevlilerinin yarısı (n=5) ise hedeflerin öğrenciler için açık ve anlaşılır olmadığını belirtmektedir.

Yok sanmıyorum. Öğrenci anlamıyor bu hedefleri (Betül).

Bazı öğrenciler özellikle alt kurdakiler hedeflerin İngilizce olmasının anlaşılabilirliği olumsuz etkilediğini söylüyor. Buna katılıyorum; hatta biz D kurundaki öğrenme çıktılarımızı yani bizim en alt seviyedeki öğrenme çıktılarımızı Türkçeleştirmiştik ve öğrencinin de kendini değerlendirme listesinde Türkçe çıktıları vardı ama sonrasında çoğu basit şekilde yapabilirim ifadeleri olduğu için açıkçası seviye arttıkça çeviri ihtiyacına gerek duymadık (Caner).

Öğretim görevlilerinin içerik ile alakalı görüşleri Şekil 4.23’de sunulmaktadır.



Şekil 4.23. Öğretim Görevlilerinin İçerik ile İlgili Görüşleri

Hazırlık programının hedefleri ile programın içeriği hakkındaki görüşler incelendiğinde öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=8) hedefler ile içeriğin uyumlu olduğunu düşünmektedir.

Hedeflerle içerik uyumlu çünkü o hedeflere yönelik olarak hazırlanmış olan kitapları kullanıyoruz ve bu kitaplara da yine hazırlık okulunun hedeflerine yönelik olarak destek veriyoruz (Metin).

Uyumludur çünkü hazırlanan materyaller ve izlenince bu amaçlar gözetilerek oluşturuluyor olabildiğince amaçlara yakın oluşturuluyor (Ali).

Evet burada aslında 3 farklı boyut var. Bir tanesi kitabın zaten halihazırda bizim kullandığımız GSE ile uyumlu olması önemli bir şey. Onun dışında bizim kendi geliştirmiş olduğumuz öğrenme çıktıları eksik kalanları tamamlayıcı bir şekilde devam ettiriyor. Her kitabın ek materyali var. Onun içerisinde çok fazla destekleyici malzeme var. Evet yani bütün bu üç boyut düşünüldüğünde materyallerin öğrenme çıktıları ile ilişki olduğunu düşünüyorum (Caner).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) ise hedeflerle içeriğin uyumlu olmadığını şöyle açıklamaktadır:

Biraz daha üretmeye dayalı şeyler yapılabilir. Uyumlu değil bu anlamda. Öğrenci biraz daha serbest bırakılabilir. Teknoloji kaygısı çok güdülmemeli. Teknoloji kaygısı güdüldükçe farklı yerlere gidiyor eğitim bence (Betül).

Uyumludur ama tam karşılayabildiğini söyleyemem (Eyşan)

Hazırlık programının içeriğinin öğrenciler için ilgi çekici olup olmadığı ile ilgili öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) ilgi çekici olduğunu düşünmektedir.

Yeterince ilgi çekici olduğunu düşünüyorum içerikle ilgili de hani olması gereken temel şeyler var yabancı dil eğitiminde. Aynı zamanda teknolojiyle de destekliyoruz. Laboratuvar saatleri var hani daha eğlenceli şeyler de olabiliyor. Bir de ders dışında okulun sürekli organizasyonları var. Konuşma kulüpleri gibi kelime tartışma oyunları falan gibi (Nuri).

İlgi çekicidir bence. Çünkü dersi sadece derste bırakmamaya çalışıyoruz. O hedefleri sınıf dışı aktivitelerle de gerçekleştirmelerine çalışıyoruz. Öğrencileri ekstra curricular aktivitelerle daha cazip hale getiriyoruz. Online olarak da destekliyoruz onları, sınıf dışı aktivitelerle de destekliyoruz. Dolayısıyla sadece kitabı takip etmiyoruz, öğretmenler olarak da herkesin bir katkısı var. Dolayısıyla ilgi çekici hale geliyor (Eyşan).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=3) içeriğin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını düşünmektedir:

Kendi öğrencilerimi düşündüğüm zaman sıkıldıklarını görüyorum; biraz daha sınıf içindeki aktivitelerin yani kitabın dışına çıkılmalı. Daha güncel konular olmalı ve öğrencileri biraz serbest bırakarak mesela kütüphanede ya da kampüsün farklı yerlerine geziye çıkararak ders işlenebilir (Betül).

Bu yine biraz ders işleyişe ve hocaya bağlı hocanın getireceği sınıfa taşıyacağı ekstra materyaller ve aktiviteler olmadan mevcut hali ile ilgili çekici değildir ama daha ilgi çekici olma potansiyeli var (Ali).

Evet çekici olduğunu düşünüyoruz ama her materyal her öğrenciyi yakalar mı? Veya her sınıftaki öğrenci tipi için tek bir materyal ideal midir diye sorarsan hayır (Caner).

Diğer taraftan öğretim görevlilerinden biri (n=1) ise içeriğin kısmen ilgi çekici olduğunu düşünmektedir.

Elimizden geldiğince ilgi çekici yapmaya çalıştığımıza inanıyorum ama tabii her öğrenme ortamında olduğu gibi ilgi çekici olan noktaları da var ilgi çekici olmayan noktaları da var (Metin).

Öğretim görevlilerinin Hazırlık programı materyalleri seçilirken öğrencilerin beklentileri dikkate alınıyor mu? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretim görevlilerinin yarıdan fazlasının (n=6) olumlu cevap verdiği görülmektedir:

Evet. Materyallerde bu yaşın ihtiyaçlarına ve mesleki beklentilerine yönelik bilgiler ve resimler var. Materyal seçimi yaparken evrensel ve ulusal, güncel ve gerekli gelişmelere göre materyal hazırlamaktadır. (Orhan).

Evet öğrencilerin beklentilerini dikkate aldığımızı düşünüyorum ama önemli olan öğrencilerin bu konudaki görüşleri. Onlar materyalleri beklentilerine uygun buluyorlar mı? İlk kurulma aşamasında çok detaylı bir ihtiyaç belirleme analizi ile hem mevcut öğrencilerin hem de programı bitirmiş bölümlere giden öğrencilerin ilgi alanları, hangi konuları sevdikleri ile ilgili bir anket yapıldı. Zaten sizin de bildiğiniz gibi çoğu kitabın az çok içeriği tematik olarak belli konular üzerine kurulu: spor, müzik, eğlence, kültür, dil. Ama o genel başlık belki. Başlığın içerisindeki ilgi çekecek noktası malzeme seçimi. Yani bizim kullandığımız Speakout serisi bu anlamdaki okumaları birazcık daha güncel aslında ve geneli yakalıyor. İlgi çekici malzeme buluyorlar ama tabi öğrenci için bu her zaman böyle midir? Orasını bilemeyeceğim (Caner).

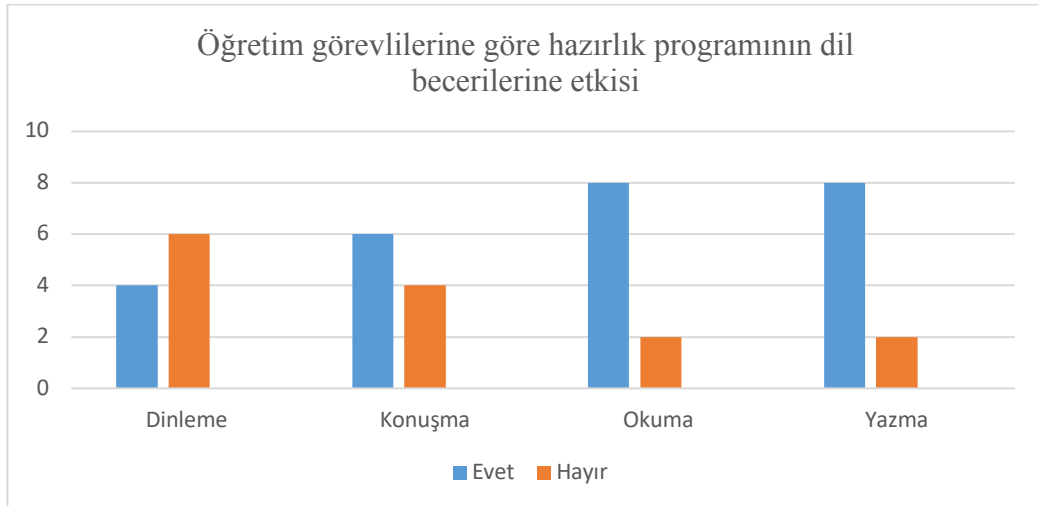
Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=4) ise materyal seçiminde öğrenci beklentilerine kısmen bakıldığını belirtmektedir:

Kısmen. Öğrenciler için ilgi çekici olmasına dikkat ediliyor ama bence bu pek başarılı değil. Bunu da bildikleri için ekstra materyallerle öğrenci seviyesine uygun malzemeler hazırlandığını düşünüyorum. Ekstra materyallerin daha çok kitaba paralel olmasına dikkat ediliyor (Betül).

Hazırlayanlar bunları öğrencilerin seviyelerine ve amaçlarla çıktılarına uygun olarak hazırladıklarını söylüyorlar. Ortaya çıkan ürünler de çok alakasız değil. Öğrencilerin seviyelerine bakılıyor öncelikle. Amaçlar da dikkate alınıyor. Tabi bir de kitap boyutu var piyasadaki en uygun kitapla örtüşmesi de gerekiyor (Ali).

Özellikle her şey seçtiğimiz referans çıkış seviyemizi belirleme aşamasına geliyor. Özellikle İKÖ söz konusu olduğunda materyal seçerken çok fazla tercihiniz şu an için yok. Yeni yeni kendini kabul ettirmeye çalışan bir referans bu. Yani CFR gibi yaygın değil o yüzden de bu alana yönelik direkt üretilmiş materyal sayısı az. Mecburen eldekilerden en iyisi (Erdal).

Görüşmede programın dört dil becerisine etkisi ile alakalı olarak sorulan *Hazırlık programının öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine etkisi nasıldır?* sorusuna öğretim görevlilerinin verdiği cevaplar Şekil 4.24’de sunulmaktadır.



Şekil 4.24. Hazırlık Programının Öğrencilerin Dil Becerilerine Etkisi

Hazırlık programının dil becerilerine etkisi ile ilgili sorulan *Hazırlık programının öğrencilerin dil becerilerine etkisi nasıldır?* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretim görevlilerinin genel olarak programın dil becerilerini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir. Her bir beceri için fikirleri incelendiğinde programın olumlu katkısı açısından sırasıyla öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=8) okuma becerisi için ve yazma becerisi (n=8) için, yarıdan fazlası (n=6) konuşma becerisi için ve bir kısmının (n=4) da dinleme becerisi için olumlu katkısı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim görevlilerinden biri programın dil becerilerini etkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Bütün becerileri biz öğretiyoruz. O becerileri geliştirmeleri için de malzemeler çok iyi, teknoloji kullanımı çok iyi, bence başarıyoruz. Yani konuşma sınavını mesela birçok üniversite yapmıyor biz yapıyoruz. Azimle yıllardır ve başarılı bir şekilde sürdürüldüğünü düşünüyorum. Dört beceri de dinleme, konuşma, okuma ve yazma muntazam şekilde yapılıyor (Nuri).

Bir diğer öğretim görevlisi de bütünlük program uygulanması nedeniyle programın tüm becerilere etkisini belirlemenin güç olduğunu vurgulamaktadır:

Aslında oldukça etkili olduğunu söyleyebiliriz ama tabi integrated bir program uygulandığı için her birisinin ayrı ayrı ne derecede iyi öğretilbildiğini söylemek güç açıkçası (Metin).

Bir diğer öğretim görevlisi ise programı diğer kurumların programları ile karşılaştırarak programın etkisini göstermektedir:

Olumlu yöndedir çünkü merkezi sınavlarda okuma, yazma, dinleme sınavları yokken bizim gibi okullar konuşma ve dinleme gibi sınavlar uygulamaktadır. Hatta yazılı anlatımda Milli Eğitim'in öğretilmediği şekilde kompozisyonlar yazdırılmaktadır. Bu becerileri eşit oranda öğrettiğimizi düşünüyorum (Orhan).

Programın tüm becerilere genel olarak olumlu katkı yaptığını düşünen öğretim görevlilerinden bir diğeri dil becerilerinin gelişmesinde yeterli etkinin görülmemesini öğrencilerin yeteri kadar bilinçli olmaması ile açıklamaktadır:

Öğrencileri yönlendirmeye yönelik aktiviteler yapıyoruz. Öğrencilerin kendisinde aslında bu iş; ama öğrencilerimiz yeteri kadar bilincinde olmadığı için çok fazla yapabiliyorlar diyemeyeceğim. Bence bütün becerilerde olması gerektiği kadarız yani kendi hedeflerimiz doğrultusunda o realistik hedeflerimiz doğrultusunda. Tek eksiğimiz öğrencilerin bu konudaki yeterince bilinçlendirilmesini sağlamak. Öğrencilerin sınıftan çıktıktan sonra da bu işi sahiplenmelerini sağlamak ama bu konu da bizden mi kaynaklanıyor yoksa devlet üniversitesi olduğumuz için öğrencilerin para ödemediği ya da yeterince başarı duygusu gelişmediği için bu konuyu sahiplenmemesinden mi kaynaklanıyor bilmiyorum (Eyşan).

Programın dil becerileri açısından yeterli katkı sağlamadığını düşünen öğretim görevlileri dikkate alındığında ise dinleme becerisi için altı, konuşma becerisi için dört, okuma becerisi için iki ve yazma becerisi için iki öğretim görevlisinin olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim görevlilerinden biri dört dil becerisinde de beklenen etkinin alınamadığını belirtmektedir:

Genel olarak gramerde iyi ama okuma ve yazmada özellikle yazmada eksik kalındığını düşünüyorum yazma hedefleri çok karşılamıyor. Yazma becerisinin yanında dinlemede de eksiklik olduğunu düşünüyorum. Bu beceriler için çok fazla bir şey yapılmıyor. Kitap ve etkinlikler konuşmayı hedefliyor olsa da öğrencilerimiz konuşmada da iyi değiller (Betül).

Ölçme-değerlendirme biriminde görevli öğretim görevlilerinden biri programda dil becerilerinin göz ardı edilmesine rağmen bir gelişme görüldüğünü açıklamaktadır:

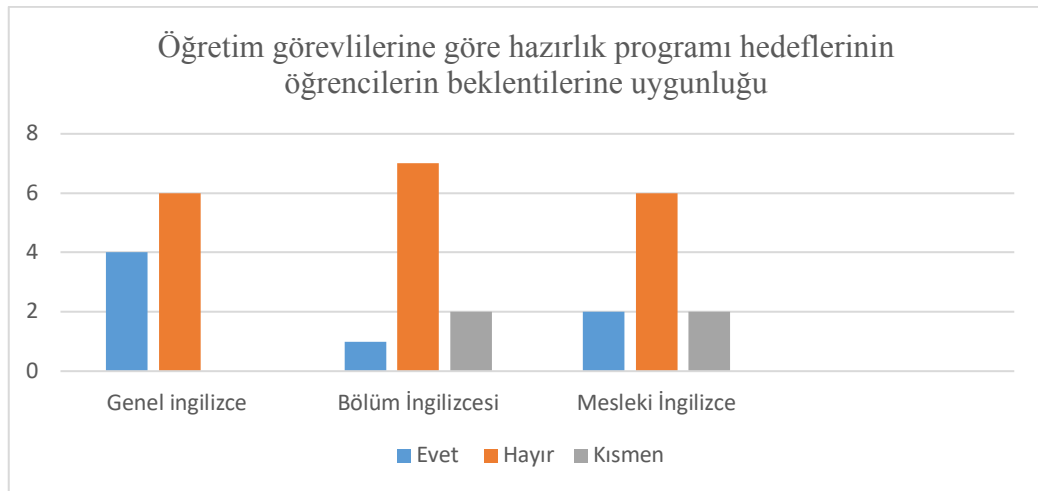
Öğrencilerin temel ihtiyacı aslında okuma becerileri gibi düşünüyorum. Biz her ne kadar dilbilgisine ağırlık versek de dil becerilerini göz ardı etsek de az çok öğrencileri bir yere getirebildiğimizi düşünüyorum aslında (Erdal).

Öğretim görevlilerinin cevapları incelendiğinde dinleme ve konuşma becerilerinin en sorunlu beceriler olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Özellikle dinleme ve konuşma alanlarında öğrenciler çok geride hissediyorlar kendilerini bunu sınav sonuçlarında da bariz olarak görüyoruz çünkü bunlar en zor gelişen en yavaş gelişen beceriler ve ders esnasında daha çok yazılı metinler üzerinden ve dilbilgisi çalışmaları üzerinden ilerlemek zorunda hissettiğimiz için diğer becerileri geliştirmek çok kolay olmuyor (Ali).

Programın içerisinde aslında konuşma herhalde en temel beceri olarak alınmış çünkü iletişim üzerine kurulan bir program. Her ne kadar gramer ve diğer tarafları da olsa bile asıl vurgumuz konuşma becerisini geliştirmek üzerine. Gramer teşvik edilsin diye detaylı bir pack var. Packte aslında hem öğrencilerin kendi başına çalışabileceği hem de bizim ders içerisinde beslenebileceğimiz tarzda bir sürü alıştırma var. Okuma da güçlendirilmiş şekilde. Kitabın her ne kadar zayıf noktası olsa bile okuma becerileri geliştirilmesi packin içerisindeki ekstra malzemeler okumayı da belli bir oranda destekliyor. Dinleme de zaten Türkiye'deki en büyük sıkıntı. Malzeme bulunması zor olduğu için internetin sunduğu imkanlar ve kitabın sundukları ile sınırlıyız. Okuma gelişiyor ama dinleme konusunda çok fazla strateji eğitimi verdiğimizizi söyleyemeyiz (Caner).

Öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerde programın öğrencilerin İngilizce beklentilerine uygun olup olmadığı ile ilgili sorulan Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin genel İngilizce beklentilerine uygun mu? sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.25’de sunulmaktadır.



Şekil 4.25. Hazırlık Programı Hedeflerinin Öğrencilerin İngilizce Beklentilerine Uygunluğu

Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedeflerinin öğrencilerin beklentileri için yeterli olup olmadığını anlamak için *Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin genel İngilizce beklentileri için yeterli mi? Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin bölüm İngilizcesi beklentileri için yeterli mi? ve Hazırlık programının D ve C kurlarındaki hedefleri öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli mi?* soruları sorulmuştur. Buna göre öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=4) program hedeflerinin öğrencilerin genel İngilizce beklentilerine yeterli olduğunu düşünmektedir:

Öğrencilerin genel beklentilerine uygunluğu tartışılır bu bütün üniversiteler için de tartışılır bir şey; bazı öğrenciler mesela mühendislik öğrencisi örnek verebilirim kendi alanıyla ilgili şeyler öğrenmek istiyor. Bizim burada temel İngilizce ya da akademik İngilizce şeklinde ilerliyoruz. Bazen örtüşmüyor ama hani bunun en başında farkında olmasını yapılan toplantılarda sunumlarda öğrencilere söylüyoruz burada akademik İngilizce öğrendiklerini. Bölüm İngilizcesi spesifik ihtiyaç amaçlı denen o İngilizce olmadığını anlatıyoruz. Uyuşmama noktaları dediğim şekilde ama genel olarak hani genel İngilizce akademik İngilizce anlamında uyuyor diye değerlendirebiliriz (Nuri).

Uygundur asgari seviyede karşılamaktadır. Neden çünkü bölümün istediği öğrenim çıktılarına uymaktayız. Ama alt kurlar olduğu için asgari seviyede uymaktayız (Orhan).

Aslında 59-66 diye belirlenmiş seviye öğrencilerin temel yapıtaşlarına sahip olup üzerine kendisi katarak gelişebilecekleri bir seviye. O yüzden bir temel olarak yeterli (Caner).

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=6) ise program hedeflerinin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığını düşünmektedir:

Hedeflerimiz kâğıt üzerinde uygun ancak bunu geliştirmek için süremiz yeterli değil bu da teknik sebeplerle veya da yönetmeliklerle ilgili o yüzden uygun olması için elimizden geleni yapıyoruz (Leyla).

Sıkıştırılmış bir program oluyor bence yani hedefler uygun ama biraz

onlar için kâğıtta kalıyor aslında. Yani öğrencinin o kurda bu kadar bilgiyi sindirmesi çok mümkün olmuyor ancak çok azimli öğrenciler için olabilir, çoğunluk için hayır (Eyşan).

Öğretim görevlilerinden biri program hedeflerinin öğrencilerin bölüm İngilizcesi beklentilerine yeterli olduğunu düşünmektedir:

Bütün okulun ortalama öğrenci profili göz önünde bulundurulduğunda karşılamaktadır ama bizim programımız 1. 2. ve 3. sınıflarda da mesleki İngilizce devam ettiği için o yük bölüm derslerine de aktarılmıştır (Orhan).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) program hedeflerinin öğrencilerin bölüm İngilizcesi beklentileri için kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir:

Bazıları için olabilir ama İngilizce öğretmenliği okuyacak öğrenciler de olabiliyor o kurların içinde onlar için asla değil tabii ki (Eyşan).

Bölüm dersleri sözel ya da fen ağırlıklı bir bölüm olması çok fark etmekle beraber bence anlamayı kolaylaştırıcı bir kelime dağarcığı var. Gramer konularının çoğuna hakimler. Ama tabii ki kitabın içerisinde kullanılan üst yapılarda sıkıntı yaşayabilirler. Temel şeyi sağlar ama öğrencinin sadece buradaki İngilizce ile bölümünde başarılı olması bekleniyorsa öyle bir temel sağlandığını çok düşünmüyorum. Ama bir alt yapıyı veriyor (Caner).

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=7) ise program hedeflerinin öğrencilerin bölüm İngilizcesi beklentileri için yeterli olmadığını ve öğrencinin ayrıca çaba göstermesi gerektiğini düşünmektedir:

Dil üretimi sadece okulda verilenle sınırlı kalamıyor maalesef. Eğer öğrenci dışarda kendisi de bir miktar çaba gösteriyorsa ve bölümüyle ilgili konularda araştırma, okuma, dinleme, izleme ne gerekiyorsa yapıyorsa evet bölümlerinde yeterli (Metin).

D ve C seviyesindeki bir öğrencinin çıkış seviyesini yani hazırlığı bitirmesinden bahsediyorsak bence öğrenci o seviyede değil henüz çünkü hazırlığın çıkış seviyesi bizim de en üst seviyemiz olan A'ya göre tasarlanmış durumda A seviyesinin çıktılarına göre tasarlanmış durumda. D ve C seviyesinde henüz öğrenci hazır olmuyor. Sene sonunda hazırlık bitirme sınavına giriyor olması ona verilen bir hak yani henüz öğrenci o seviyede değil sadece o hakkı var ve sadece giriyor şansını deniyor (Ali).

Program hedeflerinin öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli olup olmadığına yönelik olarak öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) program hedeflerinin öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli olduğunu ifade etmektedir:

Yeterlidir. Temel İngilizce akademik hayata hazırlama İngilizcesi anlamında her şey karşılanmaktadır. Bölüme gidince de İngilizce eğitim öğretim dili uygulandığını düşünürsek bu dört beş yıllık bir süre gayet yeterlidir (Orhan).

Öğretim görevlilerinden biri program hedeflerinin öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için kısmen yeterli olduğunu ifade etmektedir:

Onu şöyle destekleyeceğim yani bölümlerinde sunulan mesleki İngilizce üzerine eklenerek düşünüldüğünde evet yani temeli veriyor altyapıyı sağlıyor. Onun üzerine yapı taşlarını kendisi de ekleyerek geliştirebilir (Caner).

Öğretim görevlilerinden biri ise program hedeflerinin öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli olup olmadığı hakkında kararsız olduğunu ifade etmektedir:

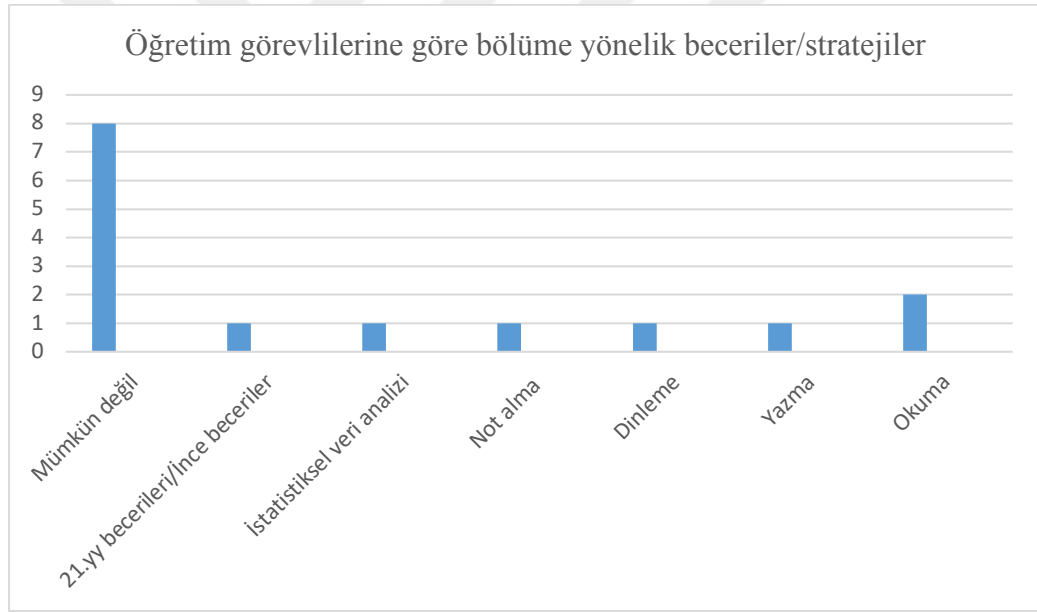
Aslında çok fazla değişkeni içerdiği için bunu cevaplamak çok güç çünkü meslek bilgisiyle birlikte İngilizce eğitimini eşleştirmedığımız için bunu söylemek güç bu noktada bir yorum yapamam (Metin).

Diğer taraftan öğretim görevlilerinin yarıdan fazlası (n=6) ise program hedeflerinin öğrencilerin mesleki İngilizce beklentileri için yeterli olmadığını ve öğrencilerin özel çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmektedir:

Sadece hazırlık yetmez ancak hazırlıktan sonra 4 sene boyunca bölümlerindeki İngilizce dersleri ile birlikte olabilir diye düşünüyorum (Leyla).

Sadece hazırlık eğitiminin yeterli olması mümkün değil aslında iş biraz öğrencide bitiyor. Öğrencilerin yapabileceği şey burada temel İngilizce eğitimi alıp en azından bir İngilizce sevgisi, ilgisini çekip bunu geliştirmek için kendisi devam ettirmesi ama sadece hazırlık eğitimi ile araya girecek bölümden sonra meslek hayatında yeterli olacağını sanmıyorum. Yani ara vermemesi lazım, öğrencinin sürekli devam etmesi, ilgili olması, üzerine yüklemesi lazım (Erdal).

Bölüm derslerine yönelik olarak programa dahil edilmesi gereken beceriler ya da stratejilerin olup olmadığını belirlemek için sorulan soruya verilen cevaplar Şekil 4.26’de sunulmaktadır.



Şekil 4. 26. Öğretim Görevlilerine Göre Bölüme Yönelik Beceriler/Stratejiler

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=8) bölüm dersleri için programa beceriler ve stratejiler dahil etmenin mümkün olmadığını düşünmektedir.

Bunu hazırlıkta yapamayız ancak kendi bölümlerindeki İngilizce hocalarının bunu yapabileceğini düşünüyorum. Hatta örneklerini de biliyorum. Ama biz hazırlıkta genel İngilizcenin daha fazla üzerine bir şey yapamıyoruz (Leyla).

Verilen öneriler arasında şunlar bulunmaktadır:

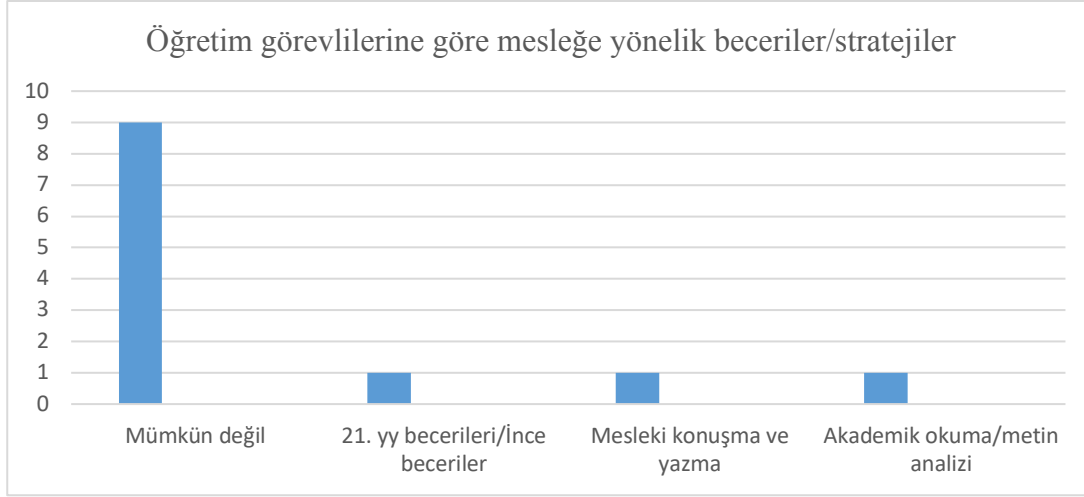
Örneğin aynı bölümden öğrenciler bir araya getirilebilir. Mutlaka bir materyal ile onları bölüme alıştırabiliriz...ama özellikle öğrencilerden aldığım dönütler doğrultusunda okuma ve yazma becerileri çok önemli...Yani özellikle okuma ve yazma becerilerine daha fazla ağırlık verilebilir (Erdal).

Minimum seviyede mutlaka birkaç ders daha eklenebilir. Yani belki birkaç bilimsel istatistiksel verilerin yorumlanması okunması konusunda düşük kurlara bir şeyler verilebilir (Orhan).

Evet var bir notetaking olabilir. Özellikle dinleme ve okumada...Notetaking öğretirken de şöyle bir altyapı gerekiyor: bölümlerdeki öğretmenlerin de bir doğru şablonda ders anlatıp bizim onlara şuna dikkat et, böyle yap, şöyle yap dediğimizde o şablonu takip ettiğinde ancak başarı sağlanabilir. Veya okuma anlamında metinle ilgili birçok bir şey yapılabilir ama okuduğu şeyler de böyle bir şeyi devam ettiriyorsa başarı sağlayacaktır (Caner).

21 yüzyıl becerileri. Zaten herkes konuşuyor benzer bir şekilde şimdi ince beceriler. İnce beceriler nasıl dil öğretimine entegre edilip öğrenci hem dili öğrenirken hazırlık aşamasında hem de o becerileri edinmeyi başarabilir (Lale).

Mesleğe yönelik olarak programa dahil edilmesi gereken beceriler ya da stratejilerin olup olmadığını belirlemek için sorulan soruya verilen cevaplar Şekil 4.27’de sunulmaktadır.



Şekil 4.27. Öğretim Görevlilerine Göre Mesleğe Yönelik Beceriler/Stratejiler

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) meslek hayatı için programa beceriler ve stratejiler dahil etmenin mümkün olmadığını düşünmektedir.

Bir sene içerisinde farklı bölümlerden gelen öğrencilere bir de mesleki İngilizceye yönelik program uygulamak imkânsız gibi bir şey (Betül).

Ben hazırlığın mesleki İngilizcede yeri olmadığını düşünüyorum (Caner).

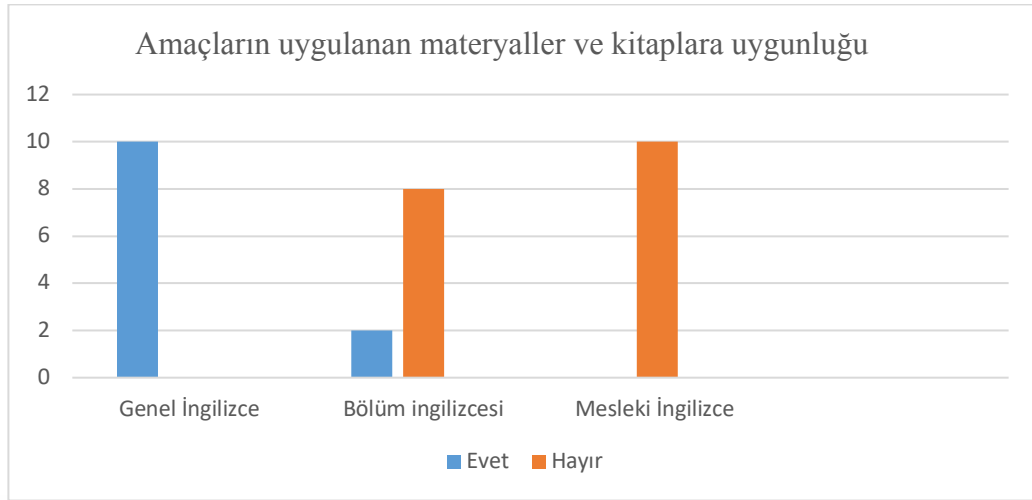
Verilen öneriler arasında şunlar bulunmaktadır:

Gerçekten İngilizceye ihtiyaç duyacaklarsa işin içine yine daha çok konuşma ve yazılı iletişim giriyor. Konuşma ve yazma becerilerine yönelik daha mesleki unsurlar adapte edilebilir belki. Özellikle öğrencilerin meslek hayatında konuşma becerilerine ihtiyaç duyacaklarını düşünüyorum (Erdal).

Var. Yani dersleri takip etmek için akademik okumaya yönelik belki araştırma yapmaya yönelik olabilir; daha akademik metinleri incelemeye yönelik olabilir. Ama söylediğim gibi bunu bir yıl içinde bu becerilerin hepsini kazandırmak çok mümkün olmuyor (Eyşan).

Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan materyal ve kitapların genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olup olmadığına

yönelik sorulan sorulara öğretim görevlilerinin verdiği cevaplar Şekil 4.28’de sunulmaktadır.



Şekil 4. 28. *Amaçların Materyaller ve Kitaplara Uygunluğu*

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) programda uygulanan materyaller ve kitapların genel İngilizce için uygun olduğunu ifade etmektedir:

Genel İngilizce için uyumludur çünkü öğrenciyi genel anlamda hem akademik hem de genel konuşmayı hazırlayabilecek materyaller kullandığımızı düşünüyorum. Kitapların seçimini de ek materyallerimizi de buna göre ayarladık hatta yaptığımız sınavları da öğrencilerimizin konuşma becerilerini de ölçtüğümüz için yeterli olduğunu düşünüyorum (Metin).

Uyumludur. Çünkü birebir örtüşmekte yani biz öğrenme çıktılarına göre hareket ediyoruz. O en baştan belli ve ona uygun kitaplar seçildi. Eksik kaldığı yerlerde de her zaman ek materyallerle onu destekliyoruz (Nuri).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) programda uygulanan materyaller ve kitapların bölüm İngilizcesi için uygun olduğunu ifade etmektedir:

Uygun dur ama bölümde de teknik İngilizce destek dersleri alındığını göz önünde bulundurursak yeterlidir (Orhan).

Bölüm İngilizcesinin temeli için uygun. Onları kelime olarak

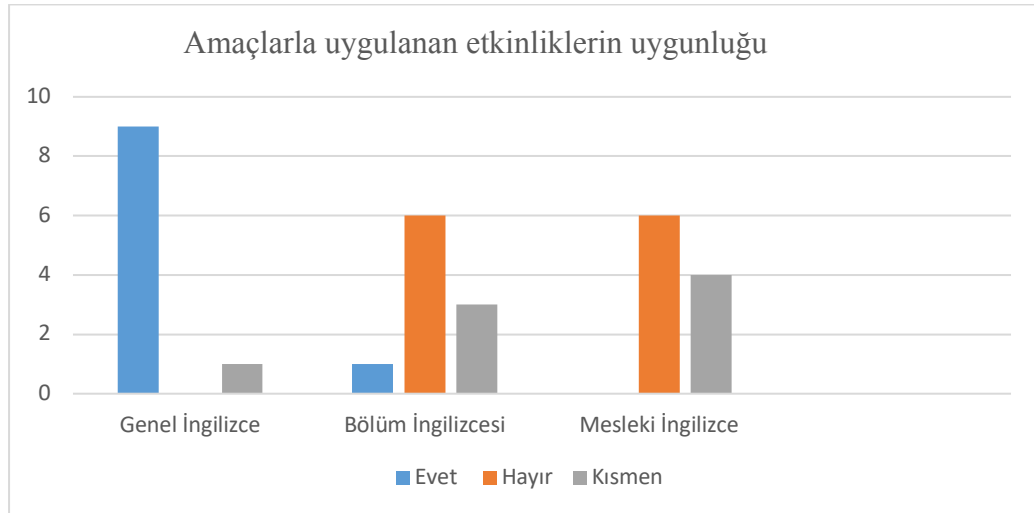
destekleyemiyoruz ama genel İngilizce olarak uygun zaten biz materyallerimizi de kendi öğrenim çıktılarına göre hazırladığımız için uygun olduğunun kararını verip öyle uyguluyoruz (Eyşan).

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) programda uygulanan materyaller ve kitapların mesleki İngilizce için uygun olmadığını belirtmektedir:

Mesleki İngilizce ile ilgili hiçbir şey yaptığımızı düşünmüyorum o yüzden uyumlu olup olmaması da söz konusu değil (Ali).

Bu konuda yetersiz. Kullandığımız materyal pek mesleki İngilizceye yönelik değil. Geçmişte kullandığımız aslında başka yayınevine ait güzel kaynaklar vardı daha akademik duran, daha mesleki gibi duran. İşte mühendisi falan olur sağlık olan olur daha böyle o konuları içeren kaynaklarımız vardı ama referansı değiştirdiğimiz için sistemi değiştirdiğimiz için o kaynakları şu an birebir kullanamıyoruz. Mevcut kaynağın bu yöndeki sıkıntısı büyük (Erdal).

Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan etkinliklerin genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olup olmadığına yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar Şekil 4.29’da sunulmaktadır.



Şekil 4.29. Amaçlarla Etkinliklerin Uygunluğu

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) programın amaçlarıyla programda uygulanan etkinliklerin genel İngilizce için uygun olduğunu düşünmektedir:

Uyumludur çünkü en azından kendi adıma söyleyeyim mümkün olduğunca sınıftaki ortamı gerçek hayata benzeştirmeye çalışıyorum. Elimizdeki en iyi imkân öğrencilerin birbiriyle temas kurması ve iletişim kurması. Günlük hayattaki iletişim ortamını sınıfta tekrardan yaratmaya çalışarak genel İngilizce kullanmaya yönelik bir ortam yaratıyoruz, imkân sağlamaya çalışıyoruz (Ali).

Uyumludur genel beceriler işte konuşma münazara yapabilmek, akademik ders anlatımında not alabilmek, dinleme yani bir profesörün anlattığı dersleri anlama olarak bakarsak bir de akademik yazım türü olarak da kompozisyonları göz önünde bulundurursak uygundur yeterlidir (Orhan).

Burada hocalar tarafından oluşturulmuş bir etkinlik kitabı hazırladık ve bunu yayınladık. Buradaki konu şu: bizim buradaki belki de en büyük sıkıntımız kurum olarak bir şeyin devamını sağlayamıyoruz. Belki de son zamanlarda geliştirilen şu öğrenci packimiz en çok devamlılığı sağlanan ve sürekli gelişime açık olan ürünümüz ve bence program içerisinde doğru bir yer buluyor kendisine. Daha önceki malzemelerde devamlılık olmadığı için ve sürekli yap boz tarzı gittiği için iyi tarafları da çöpe gitti. Kötü yanları iyileştirilmek yerine tamamen kaldırıldı ama böyle bir yaklaşım gösterilmediği için verimli olmadığını düşünüyorum. Yani sırf programın içerisindeki herhangi bir şeyi değiştirmek adına aslında olumlu olan tarafları da yeri geldiğinde bir çırpıda göz ardı ediyorduk. Şimdi derslerde uygulanan yeni ve pratik etkinlikleri bir kitap haline getirerek bunu kalıcı hale getirdik. Hocalarımız sayesinde. Evet bence etkinliklerimiz gayet uyumlu (Caner).

Öğretim görevlilerinden biri (n=1) ise programın amaçlarıyla programda uygulanan etkinliklerin genel İngilizce için kısmen uygun olduğunu düşünmektedir:

Aslında çok da uyumsuz değil ama etkinlikleri düşünüyorum mutlaka eleştirecek pek çok etkinlik de vardır içinde. Bazıları ne bileyim yani okulun imkanlarını kullanmak adına örneğin değerlendirmeye eklediğimiz örneğin lab

ödevlerimiz var amaçları içeriği gerekçesi tartışılır ama okulda işte 30 tane laboratuvar sınıfı varsa bunun aktif kullanımını teşvik etmek için bu tür etkinlikler var. Tartışılır bu da sistemin eksiğidir (Erdal).

Programda uygulanan etkinliklerin bölüm İngilizcesi ile uyumu konusunda ise öğretim görevlilerinden biri (n=1) uyumlu olduğunu düşünmektedir:

Özellikle üretime dayalı becerilerde konuşma dersi olarak bir ders yok ama dersin kapsamı içinde sunum becerilerini öğretiyoruz bu da bölümde kesinlikle faydalı olacaktır. İngilizce sunum yapabilmeyi daha hazırlığın ilk döneminde bile her seviyede öğreniyorlar. Bu bölümlerinde kesinlikle kullanabilecekleri bir beceri. Bir diğeri ise hocaları bir araştırma verdiğinde bölümle ilgili bir makale ya da bir paragraf ya da bir essay yazmalarını istediğinde yazabilecek düzeye geldiklerine inanıyorum bir yıl bittiğinde (Nuri).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=3) etkinliklerin bölüm İngilizcesi ile kısmen uyumlu olduğunu düşünmektedir:

Nispeten uygundur. Yani tamamen uygundur diyemem. Çünkü genel İngilizcenin bütün ihtiyaçlarını derslerde kullanıyor olmuyor öğrenci. Biz ders dışı İngilizce de öğretiyoruz öğrencilere genel İngilizce kapsamında yani alışveriş yapmak gibi bir yetiyi mesela öğrenci bölüm dersinde kullanmayacaktır (Eyşan).

Ben tartışmaya yeri geldiğinde öğrencinin bir taraf alıp fikrini savunmasını derste destekliyorum ve bunu yaptırıyorum. Onun dışında okuma konusunda eleştirel olun; her gördüğünüze inanmayın diyorum. O yüzden temel bir anlayış olarak evet ama tabii ki üst boyuttaki sentezleme, analiz edip de başka bir yere götürme gibi konularda kitaptan destek alıyoruz. Ama tabii çok zaman da açıkçası unutabiliyoruz bunları (Caner).

Öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) ise etkinliklerin bölüm İngilizcesi ile uyumlu olmadığını ifade etmektedir:

Bölüm dersleri için uyumlu değildir çünkü bölümlerinde çok farklı açılardan çok farklı dersler alıyor öğrenciler. Bizim burada her bölüm için ayrı ayrı öğrenciyi bölüm derslerine hazırlamamız imkânsız (Metin).

Kesinlikle hayır. Bölümle ilgili hiçbir şey yapılmıyor. Sadece öğrencilerin yaptığı sunumlar bölümde ve ilerideki mesleklerinde sunum teknikleri açısından faydalı olabilir (Betül).

Programda uygulanan etkinliklerin mesleki İngilizce ile uyumu konusunda ise öğretim görevlilerinin yarıya yakını (n=4) kısmen uyumlu olduğunu düşünmektedir:

Belki %50 olabilir genel İngilizce çünkü mesleklerinde de kullanacaklar ama belki kelime, jargon, terminoloji kendileri öğrenmek zorunda kalabilirler bölümde (Leyla).

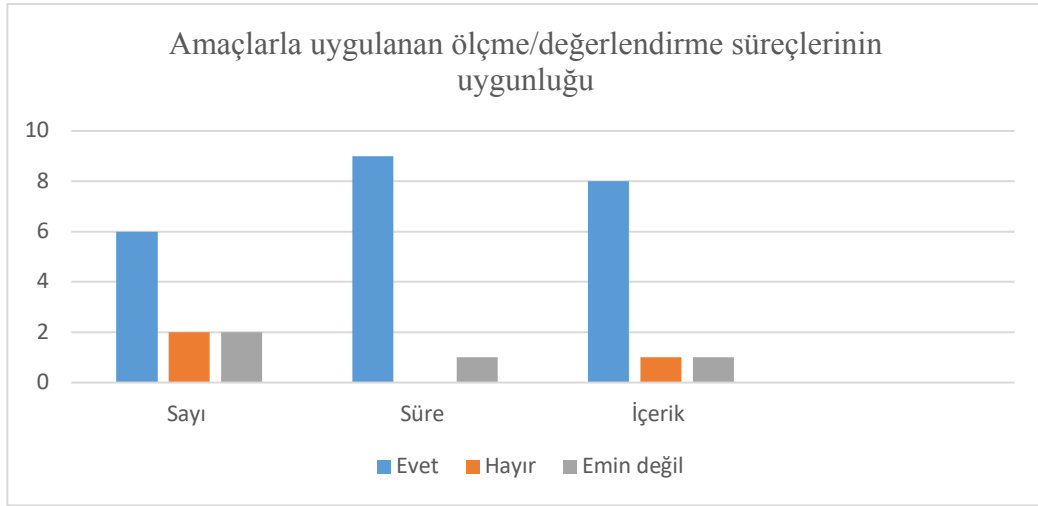
Temel terminolojik anlamda yeterlidir. Ama dediğim gibi işte hani Fizik bölümü Elektronik bölümü gibi daha spesifik alanlara girersek yok karşılanmamaktadır (Orhan).

Diğer taraftan öğretim görevlilerinin yarıdan fazlası (n=6) ise programda uygulanan etkinliklerin mesleki İngilizce ile uyumlu olmadığını savunmaktadır:

Mesleki İngilizce için herhangi bir hazırlığımız yok burada. Öğrenciler açısından o yüzden uyumlu değildir (Metin).

Bence hayır ve olması gerekmediğini düşünüyorum (Caner).

Hazırlık okulunda uygulanan programın amaçlarıyla programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçlerinin uygun olup olmadığına yönelik sorulara verilen cevaplar Şekil 4.30'da sunulmaktadır.



Şekil 4.30. Amaçlarla Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinin Uygunluğu

Öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayı olarak uygun olduğunu düşünmektedir.

Uyumludur ve uygulanabilirdir aynı zamanda. Sayı açısından her haftaya bir kısa sınav yapıyoruz öğrencilerin o hafta öğrendikleri üniteyi kapsayacak şekilde (Orhan).

Bence uyumludur. Sonuçta yine hepsinde aynı temeli öğrenme çıktılarımızı kullanıyoruz. Öğrenme çıktılarımız materyaller bunlar baz alınarak hazırlanıyor kısa sınavlarımız. Dolayısıyla uyumlu ve uygun. (Eyşan).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayı olarak uygun olmadığını düşünmektedir.

Çok çeşitli değerlendirme araçlarımız var. Kısa sınavlarımız var, ara sınavımız var, dönem sonu sınavımız var, ödevlerimiz var; sayıları tartışılır. Bence şu anki sayılar biraz kabarık biraz fazla yani ama şu da düşünülmesi: öğrenci maalesef kültürümüzde öğrenmek için yapma pek yok ancak karşılığında bir şey alabiliyorsak en azından öğrencinin bakış açısı bu (Erdal).

Aslında çok test yapıyoruz yani sistem içerisinde öğrencinin not karşılığında yaptığı çok fazla unsur var...ama değerlendirme unsurları ne kadar

sınıf içerisindeki eğitimi etkiliyor ondan çok emin değilim, yani biz burada 8 saat kısa sınavlar yapıyoruz ve her kısa sınavın bir sonucu ortaya çıkıyor. Bu kısa sınavın sonucu düşük olduğunda oturup tekrar geri dönme şansımız oluyor mu? İşte bir takviye dersle eksik bırakılanları toparlayabiliyor muyuz? Bilemiyorum ama amaç izlenince yetiştirmekse herkes çaba gösteriyor ama bu anlamda değerlendirme unsurlarının sanki doğru washback etkisini vermediğini düşünüyorum açıkçası (Caner).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) ise ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayı olarak uygunluğu konusunda kararsız olduğunu belirtmektedir:

İçerik olarak çok büyük sorun olduğunu sanmıyorum ama sayı sıklık olarak ve uzunluk olarak her zaman her şeyin kapsanamadığına dair bir kaygım var. Özellikle yazma sınavlarında yılda bir iki kez yazma sınavı yapıyoruz ve sorabileceğimiz soru sayısı ve soru tipi kısıtlı. O yüzden bütün becerileri ölçme gibi bir şansımız yok (Ali).

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) ölçme-değerlendirme süreçlerinin süre olarak uygun olduğunu düşünmektedir:

Bence sürede çok fazla problem yok ama programı geneli düşünüldüğünde yani bir dönemde mesela kısa sınava, sınıf içinde yazma ödevine ayrılan süreye bakarsan aslında toptan muhtemelen 8-10 ders saatini geçmeyecektir. Bu da çok fazla değil gibi geliyor (Erdal).

Öğretim görevlilerinden biri (n=1) ise ölçme-değerlendirme süreçlerinin süre olarak uygun olduğunu ancak öğrencilerin önem vermemesi nedeniyle sınavlar konusunda tereddütleri olduğunu düşünmektedir:

Aslında sayı olarak da süre olarak da uygun gibi ama öğrenciler özellikle bazı değerlendirmeleri önemsemiyor. Alt kurlarda task yapan öğrenci sayısı çok az. Kısa sınavlara da öylesine giriyorlar. Bu nedenle bu kurlar için değerlendirme ölçütünü uyumlu ya da uyumlu değil demek mümkün değil (Betül).

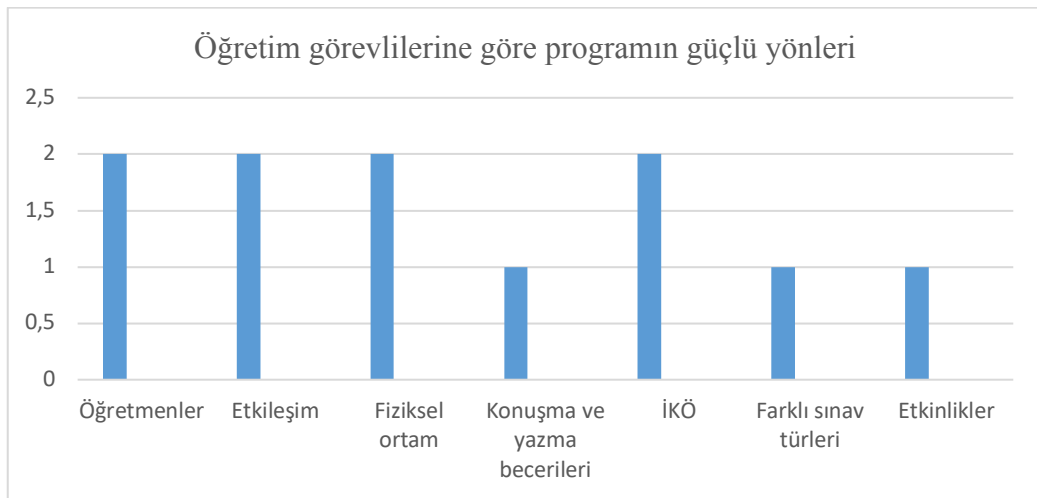
Öğretim görevlilerinden biri (n=1) ölçme-değerlendirme süreçlerinin içerik olarak uygun olmadığını düşünürken; çoğunluğu (n=9) ölçme-değerlendirme süreçlerinin içerik olarak uygun olduğunu düşünmektedir:

İçerik açısından uyumlu olduğunu söyleyebilirim çünkü sınavlar sınav birimi tarafından hazırlanıyor. Sınavların amaçlara uygun olduğunu amaçlara uygun olarak yazıldığını söylüyorlar. Hocalar adına konuşabilirim hazırladığımız kısa sınavlar çıktılar gözetilerek hazırlanıyor (Ali).

İçerik olarak her bir sınav ya da diğer değerlendirme unsurları tabii ki hedeflerle örtüştürülerek hazırlandığı için olabildiğince uygun diye düşünüyorum...Kısa sınavlarımız okulda bir birimden ziyade şu an aktif olarak derse giren öğretim elemanları sorumlu olduğu için onların kararı oluyor ortaya çıkan ürün. Kısa sınavlar onların içeriğinde bazen sınav birimi olarak onaylamadığınız ya da onaylamak istemediğimiz örnekler oluyor ama bir şekilde sistem işliyor. Özellikle kısa sınavlarda birazcık problem var ama diğer sınavlar nispeten içerik olarak daha bilimsel daha uyumlu diye düşünüyorum (Erdal).

4. 2. 3. 2. Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Ortamı ile İlgili Görüşleri

Hazırlık okulundaki öğrenme ortamıyla ilgili olarak sorulan *Programın en güçlü yönleri nedir?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.31’de sunulmaktadır.



Şekil 4.31. Öğretim Görevlilerine Göre Programın Güçlü Yönleri

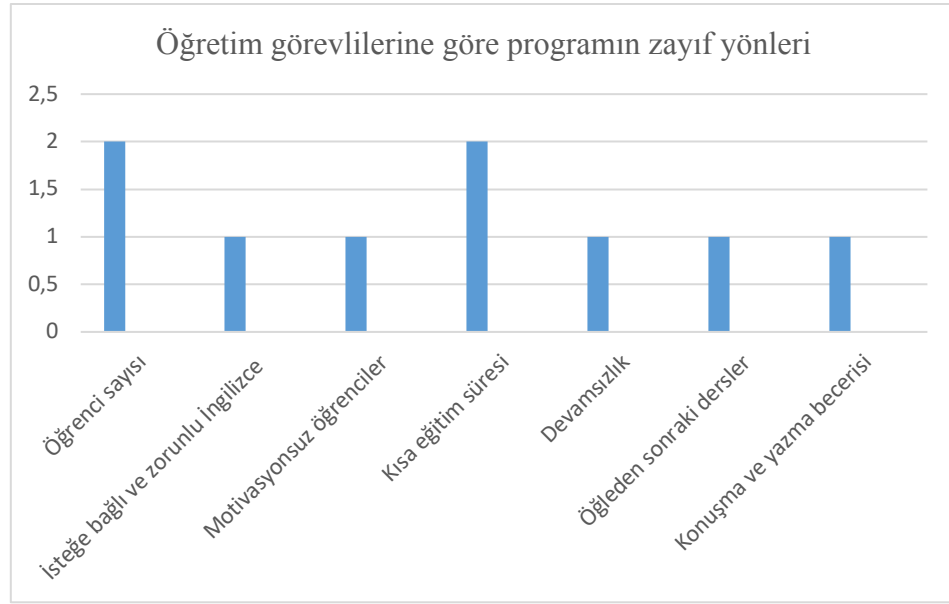
Öğretim görevlileri programın güçlü yönleri olarak farklı unsurlardan bahsetmektedir. Bunlar arasında en temel unsur olarak İKÖ sisteminin kullanılması gösterilmektedir:

Programının güçlü yönleri öğrenci dostu, yapıcı bir yaklaşımı var. İstikrarlı, ayakları yere basan bir program olduğunu düşünüyorum. Yani her yaptığımız şeyin bir açıklaması var (Eyşan).

Bence programının en güçlü yönü İKÖ gibi bir sistemin üzerine kurulmuş olması...İKÖ hem öğrenciye hem de öğretmene öğrencinin nereden başlayıp nereye gittiğini net ifade edebilen bir sistem. Doğru kullanıldığında hem öğrenci için bir motivasyon kaynağı çünkü dönem başından dönem sonuna nereden nereye geldiğini ne kadar bir artış sağladığını görmesine izin veren bir sistem. O yüzden bence bizim sistemimizin en güçlü ve korunması gereken tarafı bu. Bir cetvel üzerinden granül dediğimiz sisteme sahip bir mantığı olması (Caner).

Bu program kurulurken aileler hariç bütün paydaşların dahil olması bu programı güçlü hale getirdi hep fikir alındı. Her sene de güncellenmeye çalışıldı ve her yerde de duyurulmaya çalışıldı. Bu programla ilgili bir kitap var halihazırda ve gittiğimiz çeşitli toplantılarda insanlar sizin programınız başarılı diye anlatıyor. Dışarıdan da böyle takdir almak insanın hoşuna gidiyor. Benim için güçlü yanı bütün paydaşlar bir arada sorgulandı geribildirim alındı, alınıyor ve güncelleniyor. Açık kapı politikası var hiçbir öğrenci ve öğretmen kapıdan geri dönmüyor. Sorusuna cevap alabiliyor. Bu da herkesin burayı sahiplenmesine neden oluyor (Lale).

Hazırlık okulundaki öğrenme ortamıyla ilgili olarak sorulan *Programın zayıf yönleri nedir?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.32’de sunulmaktadır.



Şekil 4.32. Öğretim Görevlilerine Göre Programın Zayıf Yönleri

Programın zayıf yönleri olarak da çok çeşitli unsurlar ön plana çıkmaktadır:

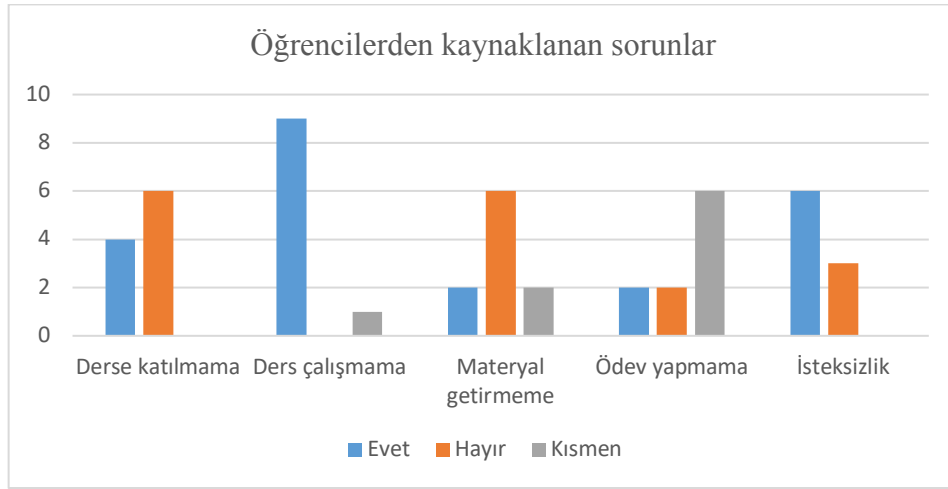
Biz bütün olabilecek sorunları düşünerek öğrenciye her konuda yardım etmeye, destek olmaya açığız şeffafız o yüzden çok zayıf göremiyorum açıkçası; belki süremiz. O da bizim de elimize olmayan bir şey (Leyla).

Sanıyorum öğleden sonra dersleri bazen çocuklar için çok sıkıcı olabiliyor. Diğer konularda pek zayıf yön olduğunu düşünmüyorum (Nuri).

Çok büyük bir sayıdayız. O yüzden çok fazla sınıf var. Bu sınıfların hepsinde aynı şeylerin yapılıyor olması zaten başlı başına bir güçlük. Onun dışında isteğe bağlı ve zorunlu öğrenci aynı sınıfta kaynaşmış durumda. Şimdi bunların motivasyonları farklı; öğrenme istekleri farklı. Dönem sonunda başarılı olma durumları farklı. Bunlar aynı sınıfta olduğunda evet bazen çok güzel bir fark yaratabiliyor ama bazen de sistemi tamamen çökertebiliyor. Bence bunların aynı yerde aynı pota içerisinde kaynıyor olması bir sıkıntı. Bu da diğer bütün sorunları doğuruyor aslında (Caner).

Programın uygulanması sırasında öğrenme ortamı ile alakalı olarak öğrencilerden kaynaklanan unsurları daha derinlemesine analiz etmek amacıyla sorulan *Program uygulanması sırasında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar var mı?* sorusuna öğretim

görevlilerinin verdiği cevaplar Şekil 4.33’de sunulmaktadır.



Şekil 4.33. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) öğrencilerinin derse katıldıklarını belirtmektedir:

Öğrencilerin büyük çoğunluğu derslere düzenli katılıyorlar ama tabi bu ara sınavlardan sonra biraz değişiyor (Metin).

Büyük çoğunluğu devam ediyor. Kâğıt üzerindeki mevcut 26. Devam eden öğrenci 21 civarında (Ali).

Diğer taraftan öğretim görevlilerinin yarıya yakını (n=4) öğrencilerinin derslere devam etmede sorunları olduğunu ifade etmektedir:

Listedeki sayı 28 idi ama geçen haftaya kadar aktif gelen 12-13 idi. Ara sınavdan sonra şu anda maksimum 6 öğrenci aktif geliyor (Betül).

Maalesef özellikle alt kurlarda devamsızlıkta büyük sorunlar var (Caner).

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) öğrencilerinin düzenli ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını belirtmektedir:

Düzenli ders çalışanlar dürüst konuşmak gerekirse benim gözlemlerime göre çok az o 22 kişide 3 kişi 5 kişi anca çıkar. Diğerleri son dakika vize ve finallere çalışırlar (Nuri).

Yok hiç sanmıyorum. Zaten düzenli gelen öğrenci yok. Gelenlerden de düzenli ders çalışan 6 öğrenciden belki bir kişi çıkar. Tahmini ders çalışma süresi en fazla 1 saattir herhalde (Betül).

Hayır hiç düzenli ders çalışmıyorlar. Belki hazırlık öğrencisi olmasının problemi zor bir sınavdan çıkıp geldiği için sadece sınıfa gelerek bu işi halledeceğini düşünüyor (Eyşan).

Öğretim görevlilerinden biri ise öğrencilerin kısmen ders çalıştığını ifade etmektedir:

Bazı öğrenciler kendi eski alışkanlıklarını sürdürüp çalışmıyor ya da sadece büyük sınavlar öncesi çalışmakta. Ama genelde habersiz kısa sınavlar da uygulandığı için ve planlı ödevler ve tarihleri belli olduğu için öğrencilerimiz düzenli ders çalışmak zorunda kalıyorlar (Orhan).

Öğrencilerin ders materyallerini getirme alışkanlıkları ile alakalı olarak öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) öğrencilerinin ders materyallerini getirdiğini belirtmektedir:

Büyük çoğunluğu getiriyor. Getirmeyenler de birtakım mazeretleri olduğu için getirmediğini söylüyor. Düzenli normal zamanlarda hepsinin materyali oluyor (Metin).

Getiriyorlar. Çok nadir bazı öğrenciler getirmiyorlar ama onlar da zaten isteğe bağlı okuyup da motivasyonu kırılan öğrenciler oluyor (Orhan).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) öğrencilerinin ders materyallerini kısmen getirdiklerini ifade etmektedir:

Gelenler getiriyor. Yani kitap ve packlerini getiriyorlar. Zaten sona kalan bu öğrenciler sınıfın en ilgili olanları olduğu için kitap ve packleri var. Ama hepsinde defter ya da kâğıt olmuyor (Betül).

Dijital çağda olduğumuz için artık sözlük yok ama genellikle çoğunluğu kitap ve packi en azından getiriyor ama defter neredeyse pek çoğunda yok. Defter kalem yok ama kitapla pack yanlarında oluyor (Erdal).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) ise öğrencilerinin ders materyallerini düzenli getirmediklerini söylemektedir:

Özellikle alt kurlar için konuşacak olursak birçoğunun materyallerini getirmedeği görülür zaten. Neden getirmediklerine anlam veremiyorum (Caner).

Öğrencilerin ödevlerini yapma alışkanlığı ile alakalı olarak ise öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) öğrencilerinin ödevlerini düzenli yaptıklarını düşünmektedir:

Verilen ödevleri yüzdelik dilimle söyleyeyim %90 yapıyorlar (Nuri).

Yapıyorlar. Çünkü ödevleri yapmaları karşılığında genel not ortalamasına bunun olumlu bir katkısı oluyor. Yapmayan öğrencilerin hazırlığı geçmesi pek mümkün görünmüyor (Orhan).

Öğretim görevlilerinin yarıdan fazlası (n=6) öğrencilerinin ödevlerini kısmen yaptıklarını belirtmektedir:

Tasklardan bahsediyorsak %70 gibi bir katılım oranı var ama onun haricinde konunun tekrarı, eksik kalan yerlerin tamamlanması için sınıf öğretmeni olarak benim verdiğim küçük ödevlerden bahsediyorsak yapılanlara baktığımızda çok az (Metin).

Mesela 20 öğrenciden herhalde bir 15 arası yapıyordur zorunlu ödevleri...ama hocanın inisiyatifinde olan ödevlere örneğin ekstra yazma konuları çok çok az; 2-3 geçmez bence. Bir de öğrencilerin bazı ödevleri

yapmama sebebi karşılığında sırf puan alamayacak olması değil...ödevin içeriğini zor görüp yapmamayı tercih eden öğrenci sayısı da epey fazla (Erdal).

Öğrencilerin dersteki etkinliklere katılmak için istekli olup olmadıklarını belirlemek için sorulan *Öğrencileriniz dersteki etkinliklere katılmak için istekli mi?* sorusuna öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=3) öğrencilerinin istekli olduğunu belirtmektedir:

İstekliler. Motive edici buluyorlar (Orhan).

Büyük çoğunluk istekli. Yani bu söylediğim cep telefonu ile oynasa da uyuyan birkaç kişiden hariç katılımın olduğu iki sınıfım var (Eyşan).

Öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) öğrencilerinin isteksiz olduğunu söylemektedir:

Sınıfa göre değişiyor ya da güne göre her şey onların modlarını değiştirebilir. Ama özellikle benim zorlamamla daha çok oluyor. İstedğim şevki göremeyebiliyorum (Leyla).

Buna kesin olarak evet diyemem yarı yarıya çünkü öğrencilerim neden olduğunu bilmiyorum belki derslerin çok yoğun geçiyor olmasından dolayı ders yapmak istemiyorlar. Ders yapmak haricinde işte film izlemek istiyorlar, oyun oynamak istiyorlar, ama tabi bunu yaparken de bu oyunların İngilizce olmamasını istiyorlar. Neden olduğunu bilmediğim şekilde İngilizceye karşı ayak direyen bir grubum var (Metin).

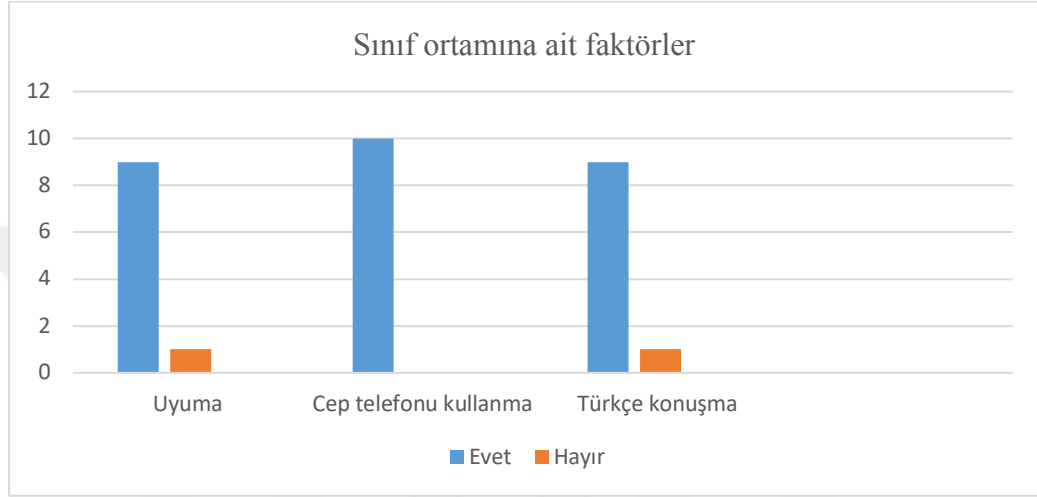
Yok yeterince değil aslında yine de istekli üç beş öğrenci var ama geneli düşününce hoca olarak benim bir şeyler yapmam, ilgilerini çekmem birazcık da onları zorlamam gerekiyor. Bu da çok anormal bir durum değil aslında (Erdal).

Öğretim görevlilerinden biri ise öğrencilerinin kısmen istekli olduğunu düşünmektedir:

Günün saatine göre değişiyor. Sabahın ilk saati ise genelde çok böyle istekli olmuyor. Tabi bu biraz da hocada bitiyor. Warm upları verimli

kullanabilirse daha etkili olabilir. Ama ilk saatlerde ve öğleden sonraki son saatlerde bir bezginlik oluyor ya da yorgunluk diyeyim (Nuri).

Programın başarısını etkileyen sınıf ortamı ile alakalı diğer faktörleri belirlemek için sorulan *Sınıf ortamında programın başarısını etkileyen başka faktörler var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.34’de sunulmaktadır.



Şekil 4.34. Sınıf Ortamına Ait Faktörler

Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu (n=9) öğrencilerinin derste uyuma alışkanlıklarının olduğunu belirtmektedir:

Derste uyuyan iki öğrencim var onları da elimden geldiğince uyanık tutmaya çalışıyorum. Kendileriyle konuştuğumda uyumalarının sebebi olarak gece uykularını düzenli alamadıkları ortaya çıkıyor. Bir tanesinin bir yerlerde çalışıyor olmasından kaynaklı olduğunu biliyorum bir diğerinin de okulla ilgili motivasyonunun çok düşük olduğunu çünkü hazırlık zorunluluğu olmadığından kaynaklı olduğunu biliyorum (Metin).

Bazen oluyor ama ben pek izin vermiyorum. Eğer hastaysa uyuma deyip dışarı gönderiyorum. Uykusu vardır derste 4 saat uyuması gibi bir lüksü olduğunu düşünmüyorum. Devamsızlık hakkını kullanıp gitmeyi tercih etmesini istiyorum (Nuri).

Olabiliyor evet. Sınıfa derse katılmazsa canı sıkılıyor. Katılmadığında da uyumayı tercih ediyor (Eyşan).

Öğretim görevlilerinden biri öğrencilerinin derslerde uyumadığını belirtmektedir:

Yok. Bu sınıf kuralları içinde var. Bizim ona benzer bir madde var. Zaten burası bizim orada esprili bir anlayışımız sınıf ortamı onların odaları ya da evleri değil. Dolayısıyla uyuma zaten hoş değil ne kendileri için ne de başkaları için. Ama sağlık problemleri varsa bunu önceden belirtmek koşuluyla bazen dersten muaf gibi olabiliyorlar, yani göz yumabiliyorum veya onları o an gerçekten kendilerini vermiyorlarsa diğerlerinin dikkatlerini dağıtmamaları için başka bir yere gönderebiliyorum. (Erdal).

Öğrencilerin derslerde Türkçe konuşma alışkanlıkları ile ilgili olarak öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) öğrencilerinin derslerde Türkçe konuşmayı tercih ettiklerini ifade etmektedir:

Öğrencilerim derslerde çoğunlukla Türkçe konuşmayı tercih ediyorlar çünkü C seviyesine ders veriyorum ben bu dönem öğrenciler kendilerini dil konusunda yetersiz hissediyorlar ayrıca bir de toplumsal kabul sanırım büyük bir sıkıntı bu nesildeki öğrencilerde. İngilizce konuştukları zaman diğer öğrencilerin dalga geçmesinden çok çekiniyorlar. Her ne kadar teşvik etsem de tamamen İngilizce ders işleyemiyoruz şu an. Ben İngilizce anlatıyorum onlar Türkçe soru soruyorlar (Metin).

Türkçe konuşmayı tercih ediyorlar evet. Seviyeleri çok düşük olduğu için konuşmada korku kaygı yaşıyorlar. İlgisizlik de olunca Türkçe konuşmayı tercih ediyorlar (Betül).

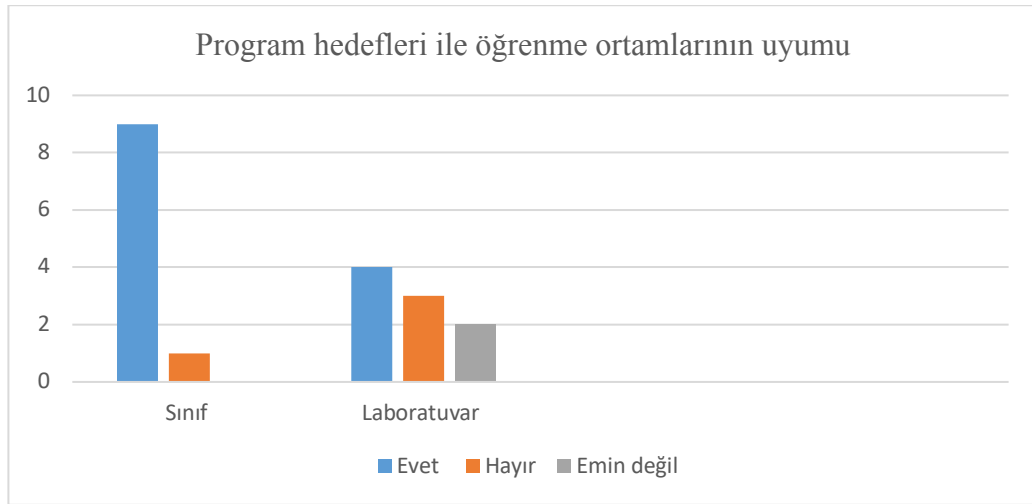
Kimse Türkçe konuşmayı savunmuyor ama bazen kolaya kaçıp Türkçe konuşmak istiyorlar. Öğrencilerin seviyesi düşük olduğu için ve birbirlerinden çekindikleri için Türkçe konuştuklarını düşünüyorum. Ama bu konu hakkında bir endişe taşımıyorum (Orhan).

Tercih ediyorlar. Ben sürekli onlarla İngilizce konuşsam da bana Türkçe cevap vermeyi tercih ediyorlar mesela. Türkçenin kolay olması nedeniyle kolayı tercih ediyorlar. Doğal ortamında olmadıkları için kolaycılar (Eyşan).

Öğretim görevlilerinden biri ise öğrencilerin derslerde Türkçe konuşmadığını belirtmektedir:

Başlarda yoklarlar yani tercih ederler ama şimdi öğrencilerin Türkçe konuşması öncelikle kesinlikle hocaya bağlı. Eğer hoca genelde Türkçe konuşup öğretime geçtiği zaman İngilizceye dönüyorsa öğrenciler de aynı şeyi yapacaklardır. Çoğu durumda Türkçe konuşacaktır. Vermek istediklerini zorunlu cevaplar varsa o zaman İngilizce konuşacaklardır. Ben şahsen Türkçeyi tercih ederlerse duymazdan gelir anlamadığımı falan söylerim, yavaş yavaş alışırlar ama tamamen hocada bitiyor olay. Zaten bizim bence en büyük sorunlarımızdan birisi de bu. Bir dili bir başka dilde öğretmeye çalışıyoruz bence bu çok ideal değil yani ben seviye ne olursa olsun İngilizce üretilbileceğini düşünüyorum (Erdal).

Programın başarısını etkileyen sınıf ortamı ile alakalı olarak sorulan *Program hedefleri ile öğrenme ortamı uyumlu mudur?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.35’de sunulmaktadır.



Şekil 4.35. Program Hedefleriyle Öğrenme Ortamlarının Uyumu

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) sınıfların öğrenciler için ideal ortam olduğunu belirtmektedir:

Elimizdeki öğrenci sayılarına bakıldığı zaman farklı öğrenme ortamlarının kullanılması biraz zor olabilir. Ayrıca dil eğitimi ne bileyim en azından ters-yüz sınıfa çok uygun değil. Öğrencinin sorarak, etkileşime girerek yanındakiyle tartışarak öğrenmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum. Öğrenciyi farklı öğrenme ortamlarına yönlendirmek başında biz olamayacağımız ve kontrol edemeyeceğimiz çok başarılı olacağını düşünmüyorum. Şu anda elimizdeki en başarılı yöntem yine sınıf içi karşılıklı etkileşimle öğrenme gibi duruyor (Metin).

Mevcut şartlarda elimizdeki en iyi uygulama aracı sınıf ortamı çünkü gerçek hayattaki sosyal iletişimin buluşturulması kopyalanması açısından en uygun ortam sınıf (Ali).

Öğretim görevlilerinden biri ise sınıf ortamının öğrencileri için uygun öğrenme ortamı olmadığını ifade etmektedir:

Bu kurdaki öğrenciler sınıf ortamında çok sıkılıyorlar (Betül).

Öğretim görevlilerinin laboratuvar sınıfı ile ilgili düşünceleri dikkate alındığında ise öğretim görevlilerinin yarıya yakınının (n=4) laboratuvar sınıflarından memnun olduğu görülmektedir:

Online laboratuvar ortamları bir de ayrıca müfredat dışı gibi görünen ama dolaylı olarak da öğrenim çıktılarına uygulanan gönüllü aktivitelere katılma platformlarımız maksimum seviyededir (Orhan).

Laboratuvar sınıflarımız da var. Ona odaklanan derslerimiz de var. Bir de birazcık işi sınıf dışına taşıdığımız aktivitelerimiz de var. Mümkün olduğunca gerçekçi hale getirmeye çalışıyoruz ama aktiviteler de motivasyonu yüksek olan öğrencilerin katılımı ile yürüyor. Bütün öğrenciler dahil olmuyor (Eyşan).

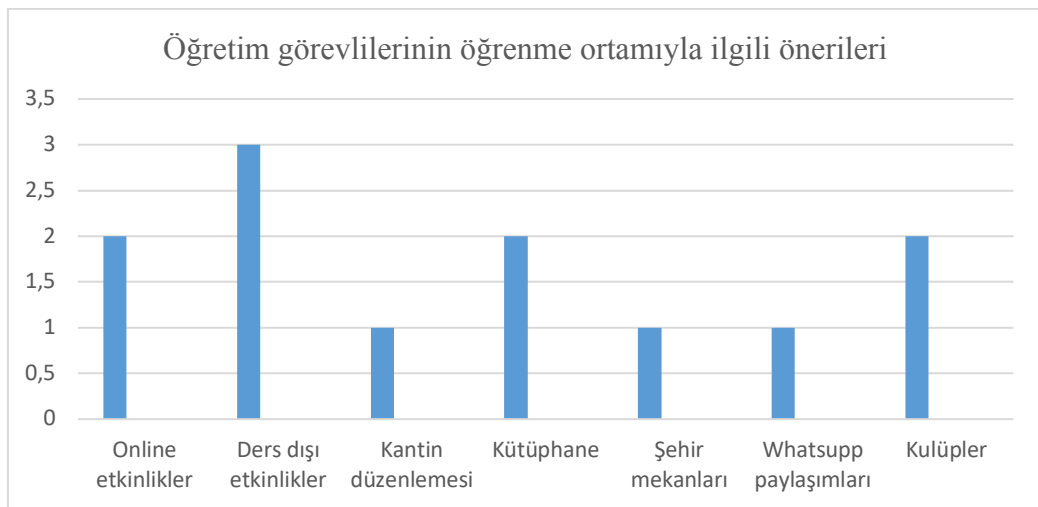
Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=3) ise laboratuvar sınıflarının mevcut hallerini beğenmediklerini ve daha etkin kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler:

Laboratuvarlar daha etkili daha bireysel ilgi alanlarına göre kullanılabilir. Böylece sınıfta teorik kısmını öğrenen öğrenci bu farklı mekanlarda pratik yapma imkânı bulur. Biraz da orada görür (Betül).

Online platformun çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. En azından çok kullanışlı olduğunu düşünmüyorum. Bizim ortamımızda öğrencilerin çok sıcak baktığını düşünmüyorum çünkü boşa geçirilmiş zaman olarak görüyorlar. Daha farklı uygulamalarla daha zengin bir içerik ortaya çıkar mıydı bilemiyorum. (Ali).

Orayı sadece bir ödev yükleme aracı ve acil bir duyuru panosu olarak kullanıyoruz. Yani o ortamı ne öğrenci ne de hoca belki de çok az hoca o ortamı etkin kullanıyor. O ortam çok daha etkin kullanılabilir. Öğrencilerle materyal ekstra şeyler çok rahat paylaşılabilir. Özellikle online çevrimiçi sınıf dediğimiz ortamı hiç kullanmıyoruz. Benzer başka uygulamalar da var. Rahatlıkla başkaları da kullanılabilir; daha etkin kullanabiliriz. Öğrencilerle sürekli iletişim halinde olabiliriz. Şimdi düşünüyorum da sınıftaki öğrencilere WhatsApp grubu kurup onlarla sürekli iletişim halinde olan hocalar var. Orada sürekli basit basit İngilizce yazarak çocukların sorularına orada cevap vererek veya ilginç İngilizce materyal örnekleri linkleri olsun video olsun yazı paylaşımları direkt öğrencileriyle paylaşan öğretmenler olduğunu biliyorum (Erdal).

Öğretim görevlilerinin sınıf ortamı ile ilgili önerileri Şekil 4.36’da sunulmaktadır.



Şekil 4.36. Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Ortamıyla İlgili Önerileri

Öğretim görevlilerinin öğrenme ortamı ile alakalı önerileri dikkate alındığında ise genellikle sınıf dışı etkinlikler, kulüpler ya da online uygulamalar gibi öneriler getirdikleri görülmektedir:

Bunlara farklı yerlerde ders anlatacak ortamlar yaratılmalı. Kantinde olabilir mesela. Neden olmasın öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde olacağı bir kantin düzeni düşünülebilir...Daha kütüphaneye yönelik aktiviteler yapılabilir. Bu aktivitelere de ilginç bir isim mesela sosyal kulüp ismi verilebilir. Konuşmayı teşvik eden paylaşımlar ve daha grupla yapılacak tartışmalar yapılabilir. Kantin hatta şehirdeki farklı kafelerde bile yapılabilir diye düşünüyorum (Betül).

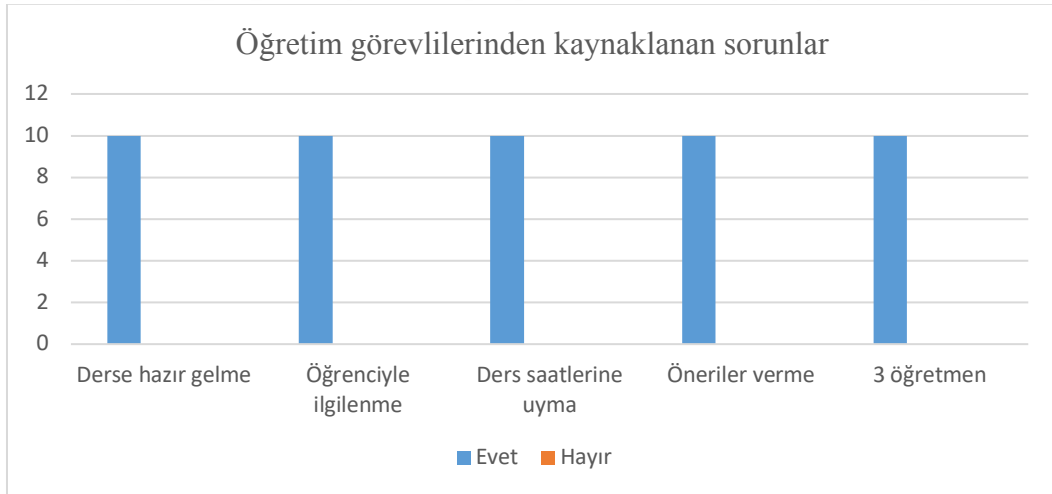
Sınıf ortamı dışında ekstra aktiviteler yapılıyor okul içinde ama katılım çok düşük. Öğrencilerin daha büyük katılım göstermesi durumunda en az sınıf ortamı kadar hatta daha iyi bir sonuç alınabileceğini düşünüyorum o ekstra çalışmalardan (Ali).

Sınıf içerisinde bence öğrencilerin dönüt alabileceği özellikle konuşma ve yazma becerileriyle alakalı dönüt alabileceği ortamların çoğaltılıp işin daha mekanik olan yani kelime, gramer ve yazma becerisi aslında dışarda geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu düşünüyorum ben. Öğrencinin yapıp kontrolünün laboratuvarıdan Myenglishlab'daki sistem gibi dönüt veren bir sistemde senin ekranına her şey düşüyor. Kaç kişi yapmış, hangi soruyu doğru yapmış, hangilerini yanlış yapmış. Bu doğru yorumlandığında aslında senin bir sonraki dersin için anlattığın konu ne kadar oturmuş, neresi eksik, neresi tam görmeni sağlayan bir sistem...Etkinliklerini genelde konuşma ağırlıklı olması gerektiğini, çok fazla okumanın ders dışında yapması gerektiğini, filmler, diziler izlemesi gerektiğini göstermeliyiz...Okul içerisinde konuşma kulübü, sinema kulübü yazma kulübü gibi farklı etkinliklerimiz de var (Caner).

Bu öğrenme ortamlarını biz de çeşitlendirmeye çalışıyoruz öğrenci birimi olarak mesela yürüyüş turları düzenledik geçen yıldan itibaren şehirde İngilizce konuşulan rehberli yürüyüş turları yaptık Walk and Talk rehber olan bir öğretmenimiz onları istasyondan alıp her ay 1 tane olacak şekilde bir yürüyüş turu yaptı. Ders saatleri dışında okulda kalmaları için cultural exchange day yapıyoruz. Öğrenciler poster hazırlıyor yabancı öğrenciler de katılıyor. Ortak

dilin İngilizce olduğu bir ortam sağlamaya çalışıyoruz dans ve ülkelere özgü yiyecekler de oluyor. Geçen dönem Rusya'dan gelenler vardı. Tiyatro etkinliği ve müzik dinletileri yaptık onları da seviyor öğrenciler. Daha çok olsun diyorlar ama tabii ki imkanlar bu kadar konservatuar işbirliği ile onu yapmaya çalışıyoruz. Geçen dönem 4 farklı dilde poster sharing day oldu. Öğrenciler öğrendikleri dili resmi dil olarak kullanan ülkeleri tanıttılar bu da farkındalık yaratıyor. 1. dönem için 2 sayı gazete çıkarttık ve Flip book olarak yayınladık. Oxford'un okuma yarışması yaptık. Ödev yarışması yaptık en iyi ödevi öğrenci tasarladı programa dahil edildi. Öğrencilere laptop ya da kitap gibi hediyeler verdik ayrıca bir öğretmenimiz ve öğrencimizi Sabancı Üniversitesi'nde 35 farklı üniversiteden öğretmen-öğrenci katılımının sağlandığı MOCA etkinliğine gönderdik changing agent olarak (Lale).

Programın uygulanması sırasında öğrenme ortamı ile alakalı olarak öğretmenlerden kaynaklanan sorunları belirlemek amacıyla sorulan *Program uygulanması sırasında öğretim görevlilerinden kaynaklanan sorunlar var mı?* sorusuna verilen cevaplar Şekil 4.37'de sunulmaktadır.



Şekil 4.37. Öğretim Görevlilerinden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) derse hazır gittiklerini belirtmektedir:

Derse hazır geliyorum ama sınıfın tamamı devamsızlık yapınca sizin de enerjiniz kalmıyor. Ama derse hazırlıklıyım çünkü kitabı zaten biliyorum. Yine de muhakkak derse girmeden önce bir bakıyorum tabi ki (Betül).

Mutlaka derse hazırlanırım ama uzun uzun değil. O gün ne öğreteceğim o süreçte ekstra bahsedeceğim şeyler var mı, neleri atlamayacağım, neler atlayabilirim, hangi sırada yapabilirim mutlaka bakarım (Erdal).

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) öğrencilerine karşı ilgili olduğunu belirtmektedir:

Elimden geldiğince demokratik bir ortam yaratmaya çalıştım sınıfımda. Öğrenciler hoşnut olmadıkları şeyleri açık açık söyleyebiliyorlar ben de onlarla konuşarak bir orta noktaya ulaşmaya çalışıyorum (Metin).

Rahatlıkla konuşabiliriz. Sınıf içi sınıf dışı. Başlarda zor ama zamanla beni tanıdıkça bana güvenleri artar. Benle pek çok şeyi paylaşırlar (Erdal).

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) ders saatlerine uyduklarını ifade etmektedirler:

Ediyorum aslında yani okuldaki diğer hocaları düşününce onlara göre çok çok fazla ediyorum ama özellikle derse girişte özellikle sabahın ilk saatleri veya bazen acil işte sorumlu olduğum birimden ötürü dersin başlangıcına bazen geç kalabiliyorum ama erken bitirmeyiz. Dikkat etmeye çalışırım (Erdal).

Dikkat ediyorum ama çıkış saatinde öğrencileri çoğunlukla zor tutuyorum son ders (Eyşan).

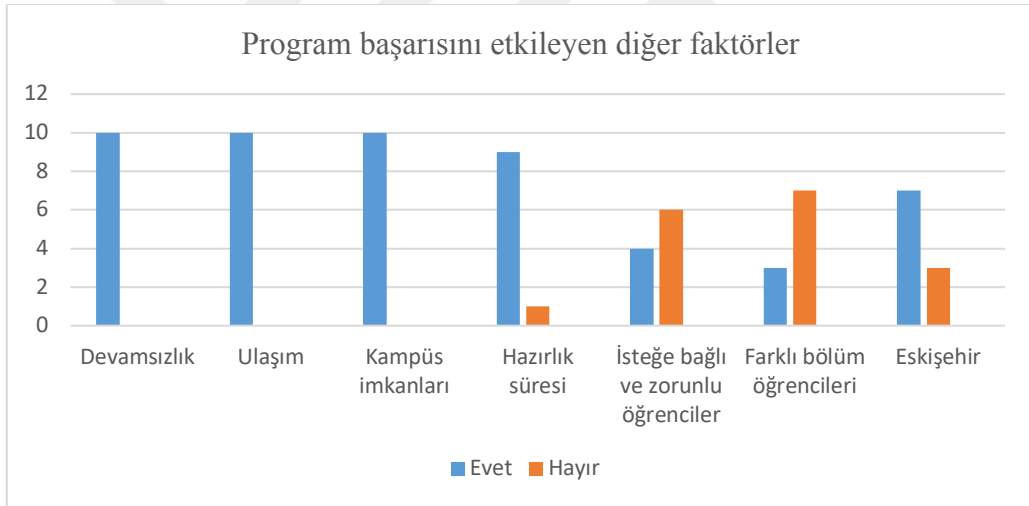
Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) öğrencilerine uyarılar ya da öneriler verdiklerini söylemektedir:

Bunu ilk 1 2 hafta daha çok yapıyorum ama ondan sonra hatırlatmayı bırakıyorum çünkü zaten söylemiş oluyorum ve ben ne zaman bunları söylesem sıkıldıklarını hissediyorum o yüzden ben de söylemiyorum (Leyla).

Tabi ki bunu dönem başında başlayarak dönem sonuna kadar sürekli onları ders çalışmaya yönlendirebilecek ya da etkin bir şekilde ders çalışmalarını sağlayabilecek ipuçları veriyorum (Metin).

Bunu ben teknolojiyi kullanarak yapıyorum Edmodo'da dersle ilişkili paylaşımlarda bulunuyorum yani şu linki tıklayın ve şu soruları cevaplayın ya da şu videoyu izleyin kısa bir özet yazın ya da şunu dinleyin şu readingi sentezleyin bir şeyler yapın gibi. Yani zaman zaman her hafta mutlaka yapıyorum bunu ama özellikle belirli konularla ilgili sık sık desteklerde bulunuyorum (Nuri).

Programın uygulanması sırasında programın başarısına etki eden diğer faktörleri belirlemek amacıyla sorulan çeşitli sorulara verilen cevaplar Şekil 4.38'de sunulmaktadır.



Şekil 4.38. Program Başarısını Etkileyen Diğer Faktörler

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) devamsızlığın program başarısının olumsuz etkilediğini belirtmektedir:

Alt kurlarda devamsızlık en önemli sorun bence. Devamsızlığı halletmeden programın ne kadar başarılı ya da başarısız olduğunu bilmek mümkün değil. Öğrenci derse düzenli gelmiyor ki yapılan eğitim işe yarıyor mu belli olsun. Sayı az olduğu için öğrenciler arasında birbirlerini teşvik etmek de olmuyor haliyle. Belki de öğrenciler devamsızlık yapmasa ya da az yapsa kitabı

da hedefleri de daha doğru değerlendirebileceğiz. Sınıfta toplam 5-6 öğrenciyle ders yapıyorsunuz. Her gün hangi öğrencinin geleceğini de bilmiyorsun. O gün derse gelen bir önceki derse gelmediği için anlattığın konuyu bilmiyor. Bu böyle kısır döngü devam ediyor (Betül).

Bazı öğrenciler mesela uyanamadığını iddia ediyor ısrarla. Biz bunu ne kadar tembellik veya sorumsuzluk olarak görsek de sabahları uyanamadığını bu yüzden okula geç kaldığını devamsızlıktan kalmak üzere olduğunu söyleyen öğrenciler var (Ali).

Biz sınıfları 25 30 bandında tutuyoruz ama aslında Mayıs'a doğru bırakanlar ve Yökdille geçenler falan sınıfların yaklaşık 10 kişiye düşeceğini biliyoruz. Bu sefer de idealin de altında bir sayıya düştüğü için dersin işlenmesini engelliyor ki bu en alt kurlarda özellikle D kurunda bazen 1, 2, 3 öğrenciye kadar düşebiliyor. Bu da o zaman hem personel motivasyonunu kırıyor hem de etkili bir şekilde devamlılığı da etkiliyor. Bu öğrenciler evet 4 5 kişiler ama sürekli devamlılığı da yok. Birisi bugün geliyor bir hafta gelmiyor. Başka birisi katılıyor. Sen hoca olarak da sürekliliği sağlayamıyorsun. Bu anlamda evet başarıyı etkiliyor (Caner).

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) öğrenciler açısından bir diğer sorun alanının ulaşım olduğunu ifade etmektedir:

Okulun fiziki şartları iyi ama ulaşım ile ilgili çok büyük bir sorun var mesela. Kimse de ilgilenmiyor (Betül).

Öğrenciler ulaşım yüzünden ders dışı etkinliklere katılmak istemediklerini söylüyorlar. Gitmek istiyorlar. 1 saat 15 dakika beklemek ölüm gibi diyorlar benim yaptığım çalışmada da (Lale).

Bir diğer sıkıntı da trafik. Fakülte sekreterimizden aldığımız bilgi bu, yani sürekli sıkıştırıyoruz belediyeyi ama belediyenin şu andaki işte otobüs sayısı belli. Bunun birçoğunu bu tarafa aktardıklarında şehrin diğer taraflarındaki trafik de engelleniyor diye açıklama yapıyorlar. Aslında bir tramvay projesi var ama o da

özüm değil çünkü bıraktığı yer kampüse 3 kilometre mesafede (Caner).

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) kampüs şartlarının da başarıyı olumsuz etkilediğini düşünmektedir:

Kampüsün yetersizlikleri de var. Öğrenciler burada durmak istemiyorlar doğal olarak (Ali).

Bir de tabi okulun bu kampüste yer alması konusu var. Bir kısım öğrenci saat 1 den sonra bu kampüste durmak istemiyor burayı ilgi çekici hale getirmemiz gerekiyor. Bir şey yapılabilir mi bilmiyorum. İki önceki rektörümüz burada bir yurt projesi içerisinde bir sürü sosyal etkinliklerin olması ve burayı canlandırmak için aslında kampüs içerisindeki öğrenci sayısının artması gerektiği bir şey. Ama daha farklı bir ortam sağlarsa o zaman zaten kampüsün dezavantajı ortadan kalkacağı için bu sefer kendi içeriğimize geri dönebileceğiz (Caner).

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) alt kurlarda hazırlık süresinin yeterli olmadığını vurgulamaktadır:

İstenen şeyleri başarmak için yeterli değil tabii ki ama bu da yönetmelikle ilgili bir şey sanırım. İdeali 2 sene olabilir, full 2 sene. (Leyla).

Öğrencinin bu programa başlangıç seviyesi yetersizse başlangıç seviyesi düşükse bir yıl maalesef şu anki hedeflere ulaşmak için yeterli değil. Bu ulaşılabilir ama bu hoca ve sistemden ziyade biraz da öğrenciyi ilgilendiren bir beceri haline geliyor. Ama bunu da çok az öğrenci yapabiliyor. Öğrencilere program 2 yıldır da diyemiyoruz. Bunu demeyi savunan pek çok hoca da var ama maalesef yasa ve yönetmelik gereği bunu da diyemiyoruz. İşte o bir yıla sığdırmaya çalıştığımız için aslında o düşük kurları da maalesef bence üçte birini bu sebeple kaybediyoruz. Yani bu programı yayabilsek onlar öğrenimi daha realist bir şekilde gerçekleştirecekler ama bu 1 yıllık zaman sürecinden dolayı varılmak istenilen yer de onlar için biraz mesafeli, uzak olduğu için program biraz hızlı ve yoğun geçiyor; bu da işte öğrenciyi bıraktıran sebeplerden birisi (Erdal).

Keşke bir buçuk iki yıl olup da düzenli olsa ve öğrenci gerçekten bilse iki yılın sonunda bir yere varacağını ama bizim programımız bir yılın sonunda herkesi eşit seviyeye getirmeyi hedeflediği için daha hızlı gidiliyor. Evet bir yıl yeterli değil ama bununla ilgili de çok fazla yapabilecek bir şey yok (Caner).

Yani bunu bütün üniversiteler konuşuyor A1den başlıyorsa çocuk hiç bilmeyen kategorisinden onu B2 ye getirmek hedefi 8 ay için çok mümkün değil yani o yüzden 1 yıl demesinden şikayetçi üniversiteler YÖK'ün. Keşke daha uzun bir süre olsa ve herkes bunu bilerek başlasa ve öğrense biraz daha uzun olsa iyi olur. Belki YÖK karar alırken gerçekçi bir karar alarak alt kurda başlayan öğrenciler için hazırlık 2 yıldır diyebilir belki (Lale).

Öğretim görevlilerinin yarısından fazlası (n=6) isteğe bağlı ve zorunlu İngilizce eğitimi alan öğrencilerin aynı sınıfta olmasını olumlu karşıladıklarını belirtmektedir:

Benim için açıkçası çeşitlilik güzel bir şey o yüzden negatif bir şey olarak görmüyorum çünkü isteğe bağlı olup çok çalışkan ya da zorunlu olup ilgilenmeyen öğrenciler olduğu için burada önemli olan öğrencinin bireysel başarısı ve pozitif bakış açısıyla diğerlerini etkilemesi (Leyla).

Bence etkilemez çünkü çok gündeme gelen bir konu değil bu. Sınıfta çok hissedilen bir şey değil. Hoca sorduğu zaman ancak ortaya çıkıyor kim isteğe bağlı. Hatta çoğu zaman şaşırtıcı cevaplar gelebiliyor: yani isteğe bağlı öğrencilerin ya da zorunluların çok karakteristik özellikleri yok. Zorunlular arasında da motivasyonu çok yüksek olanlar olabiliyor. İsteğe bağlı isminin aksine çok isteksiz olabiliyor ya da tam tersi zorunlular arasında çok düşük profilli olanlar da olabiliyor (Ali).

Buradaki herkes ben zorunluyum isteğe bağlıyım diye düşündüğü için zihniyetini ona göre ayarlıyor. Halbuki ben İngilizce öğrenmek istiyorum kendime bir değer katacağım dese o zaman hiç fark etmez isteğe bağlı ya da zorunlu olması. Bizim etkinliklere gelen öğrencilerimizin büyük bir kısmını da isteğe bağlı öğrenciler oluşturuyor. Bu bazı sınıflarda öğrencinin hedefine göre sınıfın dinamiğini aşağıya da çekebilir yükseltebilir de (Lale).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=4) ise isteğe bağlı ve zorunlu İngilizce eğitimi alan öğrencilerin aynı sınıfta olmasını başarıyı olumsuz etkileyen bir unsur olarak gördüklerini ifade etmektedir:

Çok büyük oranda etkiliyor. Hazırlık zorunlu ve hazırlık zorunlu olmayan öğrencilerin aynı sınıfta olması motivasyonu çok farklı etkileyebiliyor. O yüzden eğer olacaksa hazırlık herkese zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum (Metin).

İsteğe bağlı öğrencilerle zorunlu öğrencileri aynı sınıfa almak başarıyı kesinlikle etkiliyor ve nispeten de olumsuz etkiliyor. Bu öğrenci grupları kesinlikle bence de ayrılmalı. Hatta sadece ayırmakla kalmayıp öğrenciye isteğe bağlı öğrencilerle zorunlu öğrencilerin çıkış seviyesi de farklı olmalı. Örneğin bizim C seviyesinde 59-66 zorunlu İngilizce öğrencilerin çıkış seviyesi ise diğer öğrencilerin çıkış seviyesi daha düşük olabilir. 48 olabilir (Erdal).

Bu öğrencilerin aynı sınıfta bulunması büyük bir ihtimalle zorunlu öğrencinin motivasyonunu kırıyor ya da bize örneğin şöyle bir sıkıntı yaşıyor... Sınıf sayısı D kurunda bazen 1, 2, 3 öğrenciye kadar düşebiliyor. Bu da o zaman hem personel motivasyonunu kırıyor hem de etkili bir şekilde devamlılığı da etkiliyor...Bu anlamda evet başarıyı etkiliyor. Ama isteğe bağlı öğrenciyi başka bir sınıfa koysak çözüm olacak mı belki de o zaman hiç gelmeyecek o da ayrı bir sorun (Caner).

Öğretim görevlilerinin *Hazırlık programında farklı bölümlerden öğrenciler olması programın başarısını etkiliyor mu?* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunluğun (n=7) farklı bölümlerden öğrencilerin program başarısını olumlu etkilediğini düşündüğü görülmektedir:

Benim için açıkçası çeşitlilik güzel bir şey o yüzden negatif bir şey olarak görmüyorum çünkü isteğe bağlı olup çok çalışkan ya da zorunlu olup ilgilenmeyen öğrenciler olduğu için burada önemli olan öğrencinin bireysel başarısı ve pozitif bakış açısıyla diğerlerini etkilemesi (Leyla).

Ben homojen olması konusunda bir problem olduğunu düşünmüyorum yani öbür türlü sadece zorunlu öğrenciler sadece bir sınıfta mühendislik öğrencileri bir sınıfta gibi organizasyonlar yapılsaydı asıl o zaman bu sorunların olabileceğini düşünüyorum. Mesela isteğe bağlı öğrencileri toplarsın üç ay sonra hiçbir öğrenci kalmayabilir. En basit örneği şöyle verebilirim sosyalleşmeleri açısından da buraya hazırlıkta okumaya gelip bir yıl okuyan bir öğrenci üniversitede neredeyse her bölümden arkadaşına sahip oluyor. Bu da diğer yıllarda network anlamına gelebilir yani bağlantıları giderek artıyor ve etkileşimleri devam ediyor. Zaten bölüme gittiğinde hep aynı bölümden çocuklarla birlikte olacaklar şu an burada çeşitlilik olmasını artı olarak değerlendiriyorum (Nuri).

Bence o da etkilemez. Önemli olan öğrencilerin doğru dil seviyesine göre sınıflara yerleştirilmiş olması hatta farklı bölümlerden olmaları bir zenginlik katıyor renk katıyor ortama. Kültürel paylaşım açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum (Ali).

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=3) Eskişehir’de okumanın öğrenciler için olumlu olduğunu düşünmektedir:

Öğrenciler üniversiteyi seçerken özellikle Eskişehir’i seçiyor. Üniversitenin iyi bir üniversite olmasının yanında Eskişehir’in öğrenci kenti olması da önemli tabi (Nuri).

Eskişehir öğrencilerin tüm eğitim hayatının sonunda sosyalleşebilecekleri bir şehir. Bu da normal tabi. Buradaki sosyal imkanların fazlalığı önemli bir etken. Ama kendilerini kontrol etmeleri de lazım tabi (Betül).

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=7) ise Eskişehir’de okumanın öğrenciler için olumsuz sonuçları olabileceğini belirtmektedir:

Ama öğrenciler gece dışarı çıktıklarını bu yüzden ders sırasında uyuduklarını söylüyor (Caner).

Eskişehir'in gece hayatı nedeniyle uykusuz olduklarını söylüyorlar...Uykusuzluk çektiklerini, gece uyuyamadıkları için derste uyuduklarını söylüyorlar (Betül).

4. 2. 4. Görüşme Bulgularının Özeti

Bu bölümde öğrencilerden ve öğretim görevlilerinden elde edilen görüşme bulguları sınıflandırılarak sunulacaktır.

4. 2. 4. 1. Öğrencilerden Elde Edilen Görüşme Bulgularının Özeti

4. 2. 4. 1. 1. Öğrencilerin Öğretim Sistemine Ait Görüşlerinin Özeti

Öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel İngilizceye yönelik hazırlık, bölüm derslerine yönelik hazırlık ve mesleki İngilizceye yönelik hazırlık olmak üzere üç temel amaç belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=10) hazırlık okulunun belirtilen amaçları karşıladığını düşünürken bir kısmı (n=2) hazırlık okulunun belirtilen amaçları karşılamadığını düşünmektedir.

Hazırlık okulunun hedefleriyle ilgili sorular incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (n=9) hedeflerden haberdar olmadığı ve hedefleri açık ve anlaşılır bulmadığı (n=8) görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=9) programın hedefleri ile program içeriğini uyumlu bulurken yarıdan fazlası (n=7) ise programın içeriğini ilgi çekici olarak nitelemektedir. Öğrencilerin yarısı (n=6) materyal seçiminde öğrenci beklentilerinin dikkate alınmadığını düşünmektedir.

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin programın genel İngilizce (n=10) bölüm İngilizcesi (n=9) ve mesleki İngilizce (n= 7) için uyumlu olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=8) hazırlık programına bölüm dersleri açısından ve yarıdan fazlası (n=7) ise mesleki İngilizce açısından bazı becerilerin ilave edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler bölüme yönelik olarak bölüme yönelik eğitim, aynı öğrencilerin bir sınıfta eğitim alması, konuşma ve yazma derslerinin artırılması, bölüme yönelik el becerisi ve teknik terimler ve yabancılarla konuşma gibi etkinliklerin programa dahil edilmesini istedikleri mesleki İngilizce açısından ise mesleğe yönelik eğitim, mesleğe yönelik konuşma, bölüme yönelik eğitim, sunum becerileri, işletme becerisi ve bölümlerin ortak seçmeli dersleri gibi etkinliklerin programa dahil edilmesini istedikleri görülmektedir.

Programının amaçlarıyla programda uygulanan materyaller/kitapları değerlendiren

öğrenciler programın genel İngilizce (n=12), bölüm İngilizcesi (n=3) ve mesleki İngilizce için (n=5) uyumlu olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin tamamı (n=12) programının amaçlarıyla programda uygulanan etkinlikleri genel İngilizce için, biri bölüm İngilizcesi için ve bir kısmı (n=3) ise mesleki İngilizce için uyumlu olduğu yönünde görüş ifade etmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu programın amaçlarıyla programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayı olarak (n=11), süre olarak (n=10) ve içerik olarak (n=9) uyumlu olduğunu düşünmektedir.

4. 2. 4. 1. 2. Öğrencilerin Öğrenme Ortamına Ait Görüşlerinin Özeti

Programın güçlü yönleri ile alakalı olarak öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin çok çeşitli unsurdan bahsettiği görülmektedir. Bu unsurlardan en belirgin olanları öğretmen kalitesi, eğitim kalitesi ve konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi farklı dil becerilerini ön plana çıkartması olarak gösterilmiştir.

Programın zayıf yönleri ile alakalı olarak öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde zorunlu olmayan bölüm öğrencileri ile zorunlu bölüm öğrencilerinin bir arada eğitim alması, %30 İngilizce zorunlu öğrencilerle %100 İngilizce zorunlu öğrencilerin aynı sınıfta olması, İngilizce eğitiminin zorunlu olması ve derslerin sabah olması gibi üst yönetimden kaynaklanan unsurlar; sınavların zor olması, kitaba bağlılık, yabancı hocaya az maruz kalma, yoğun ders programı, etkinlik sayısının azlığı, fazla ödev verilmesi ve yetersiz dinleme becerisi olmak üzere program belirleyicilerinden kaynaklanan unsurlar; derste telefonların toplanması öğretmenden kaynaklanan unsur ve derslerde Türkçe konuşulması ise öğrenciden kaynaklanan bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Hazırlık okulunun bulunduğu kampüse ulaşım ile ilgili belirtilen eksiklik ise yerel yönetimle ilgili bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

Programın uygulanması sırasında öğrenme ortamı ile alakalı olarak öğrencilerden kaynaklanan unsurlara ait cevaplara göre öğrencilerin bir kısmı (n=2) derslere düzenli katılmadıklarını söylerken; öğrencilerin tamamı (n=12) sınıf arkadaşlarının devamsızlık yaptığını ifade etmektedir. Buna göre devamsızlık önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yarısı (n=6) düzenli ders çalışmadıklarını belirtmektedir. Bu soru arkadaşları için sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu (n=11) arkadaşlarının hiçbirinin düzenli ders çalışmadığını ifade etmektedir. Ders çalıştığını ifade eden öğrencilerin günlük ders çalışma ortalamasının 76,8 dakika olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tamamı (n=12) ders materyallerini/kitaplarını düzenli getirdiklerini belirtirken çoğunluğu (n=11) arkadaşlarının ders materyallerini düzenli getirmediğini

söylemektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu (n=10) ödevlerini düzenli yaptıklarını söylerken; öğrencilerin tamamı (n=12) arkadaşlarının ödevlerini düzenli yapmadığını söylemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=9) derslere katılmak için istekli olduklarını belirtirken; öğrencilerin bir kısmı (n=7) arkadaşlarının derste etkinliklere katılmadığını belirtmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı (n=3) derslerde kendisinin uyuduğunu çoğunluğu (n=10) ise arkadaşlarının uyuduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (n=9) sınıfta kendisinin ders harici cep telefonu kullandığını ve yine büyük çoğunluğu (n=11) ise arkadaşlarının sınıfta ders harici cep telefonu kullandığını belirtmektedir. Öğrencilerin tamamı (n=12) hem kendilerinin hem de arkadaşlarının derste Türkçe konuşmayı tercih ettiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin tamamı (n=12) sınıf ortamındaki derslerin, yarısından fazlası (n=7) ise laboratuvar sınıflarındaki derslerin program hedefleriyle uyumlu olduğunu belirtmektedir. Hazırlık programında hedeflenen davranışların hangi öğrenme ortamlarında daha iyi uygulanabileceğine yönelik öneriler vermeleri istendiğinde öğrencilerin öğleden sonraki derslerin kaldırılması, sınıf dışı etkinliklerin artırılması, kulüp etkinliklerinin artırılması, laboratuvar dersi etkinliklerinin eğlenceli hale getirilmesi, oyun ve konuşmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi, ders saatleri dışında da kültürel programlar, cep telefonu kullanımına izin verilmesi gibi öneriler verdiği görülmektedir.

Programın uygulanması sırasındaki öğretmenlerin performanslarına yönelik bulgularda öğrencilerin çoğunluğu (n=9) öğretmenlerinin ders hazır geldiklerini, öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilendikleri (n=10), öğretmenlerin ders saatlerine uydukları (n=11), öğretmenlerinin öğrencilere uyarılar ve öneriler verdiği (n=12), öğretmenlerin verdikleri uyarı ve önerileri olumlu buldukları (n=12) ve üç farklı öğretmenin derse girmesini olumlu karşıladıklarını (n=10) ifade ettikleri görülmektedir.

Program başarısını etkileyen diğer faktörlerle alakalı olarak öğrencilerin devamsızlığı (n=12) ve kampüs imkanlarının yetersizliğini (n=12), ulaşım (n=11), isteğe bağlı ve zorunlu öğrencilerin aynı sınıfta olmasını (n=11), farklı bölümlerden öğrencilerin aynı sınıfta olmasını (n=10), bir yıllık sürenin yeterli olmadığını (n=9) ve Eskişehir'in sosyal yaşantısının (n=9) öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğini ön plana çıkarmaktadır.

4. 2. 4. 2. Öğretim Görevlilerinden Elde Edilen Görüşme Bulgularının Özeti

Bu bölümde öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen Öğretim Sistemi ve Öğrenme Ortamı ile ilgili veriler sınıflandırılarak sunulacaktır.

4. 2. 4. 2. 1. Öğretim Görevlilerinin Öğretim Sistemine Ait Görüşlerinin Özeti

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) hazırlık okulunun amacını genel İngilizce öğretmek ve öğrencilerin bölümlerine gittiklerinde zorlanmayacakları kadar akademik İngilizce öğretmek olarak açıklamaktadır. Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=4) ise hazırlık okulunun mesleki İngilizce öğretmek amacı olduğunu belirtmektedir. Öğretim görevlilerinin yarıdan fazlası (n=6) programın belirlenen amaçları karşıladığını belirtmektedir.

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) programın hedeflerinden haberdar olduklarını söylemektedir. Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=8) hedeflerin öğretmenler için açık ve anlaşılır olduğunu söylemektedir. Diğer taraftan öğretim görevlilerinin yarısı (n=5) hedeflerin öğrenciler için açık ve anlaşılır olmadığını belirtmektedir.

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu hedeflerle içeriğin uyumlu olduğunu (n=8), içeriğin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu (n=6) ve materyal seçilirken öğrenci beklentilerinin dikkate alındığını (n=6) düşünmektedir.

Programın becerilere katkısı açısından öğretim görevlileri okuma becerisi (n=8), yazma becerisi (n=8), konuşma becerisi (n=6) ve dinleme becerisi (n=4) için olumlu katkısı olduğunu belirtmektedir. Buna göre dinleme ve konuşma becerileri en sorunlu beceriler olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=6) program hedeflerinin öğrencilerin beklentilerine yeterli olmadığını düşünmektedir. Buna göre öğretim görevlileri programın bölüm İngilizcesi beklentileri (n=7) ve mesleki İngilizce beklentileri (n=6) için yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Öğretim görevlileri bölüm dersleri (n=8) ve mesleki İngilizce (n=9) için programa beceriler ve stratejiler dahil etmenin mümkün olmadığını düşünmektedir. Bölüm dersleri için verilen öneriler arasında okuma ve yazma, dinleme ve okuma, istatistiksel veri analizi, ince beceriler ve 21. yy becerileri bulunurken mesleki İngilizce için ise mesleki konuşma ve yazma, akademik okuma, akademik metin analizi ve araştırma, ince beceriler ve 21. yy becerileri önerilmiştir.

Öğretim görevlilerinin tamamı programda uygulanan materyaller ve kitapların genel İngilizce için uygun olduğunu (n=10) ifade etmektedir. Öğretim görevlileri programda uygulanan materyaller ve kitapların mesleki İngilizce (n=10) ve bölüm İngilizcesi (n=8) için uygun olmadığını belirtmektedir.

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) programın amaçlarıyla programda uygulanan etkinliklerin genel İngilizce için uygun olduğunu ancak bölüm İngilizcesi (n=9) ve mesleki İngilizce için uygun olmadığını (n=6) düşünmektedir. Öğretim görevlileri ölçme-

değerlendirme süreçlerinin sayı olarak (n=6), süre olarak (n=9) ve içerik olarak (n=9) hedeflerle uyumlu olduğunu düşünmektedir.

4. 2. 4. 2. 2. Öğretim Görevlilerinin Öğrenme Ortamına Ait Görüşlerinin Özeti

Öğretim görevlileri programın güçlü yönleri arasında İKÖ sisteminin kullanılmasını, öğretim görevlileri arasındaki profesyonel etkileşimi ve tüm paydaşların katılımını ön plana çıkarmaktadır. Programın zayıf yönleri arasında ise eğitim süresinin azlığı, öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin motivasyon eksikliği, öğleden sonraki dersler, devamsızlık, konuşma ve yazma becerileri ve demotive edici yönetmelikler ön plana çıkmaktadır.

Öğretim görevlilerinin yarıya yakını (n=4) öğrencilerinin derslere devam etmediklerini, çoğunluğu (n=9) öğrencilerinin düzenli ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını, bir kısmı (n=2) ise öğrencilerinin ders materyallerini düzenli getirmediklerini belirtmektedir.

Öğretim görevlilerinin bir kısmı (n=2) öğrencilerinin ödevlerini düzenli yaptıklarını düşünmekteyken yarıdan fazlası (n=6) ise öğrencilerin ödevlerini kısmen yaptıklarını belirtmektedir.

Öğretim görevlilerinin öğrencilerinin isteksiz olduğunu (n=6), öğrencilerinin derste uyduğunu (n=9) ve öğrencilerinin derslerde Türkçe konuşmayı tercih ettiğini (n=9) ifade etmektedir.

Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) programın hedefleriyle sınıf ortamının uyumlu olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan laboratuvar sınıflarının program hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünen öğretim görevlileri (n=4) de bulunmaktadır. Öğretim görevlilerinin öğrenme ortamı ile alakalı önerileri arasında genellikle sınıf dışı etkinlikler, kulüpler ya da online uygulamalar bulunmaktadır.

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) derse hazır gittiklerini, öğrencilerine karşı ilgili olduklarını, ders saatlerine uyduklarını, öğrencilerine uyarılar ya da öneriler verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim görevlilerinin tamamı (n=10) program başarısını etkileyen unsurlar arasında devamsızlık, ulaşım, kampüs şartlarını saydıkları görülmektedir. Ayrıca öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=9) alt kurlarda hazırlık süresinin yeterli olmadığını, bir kısmı (n=4) da isteğe bağlı ve zorunlu İngilizce eğitimi alan öğrencilerin aynı sınıfta olmasını olumlu karşılamadıklarını, farklı bölümlerden öğrencilerin program başarısını olumsuz etkilediğini (n=3) belirtmektedir. Öğretim görevlilerinin çoğunluğu (n=7) Eskişehir’de okumanın öğrenciler için olumsuz sonuçları olabileceğini belirtmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde katılımcılardan elde edilen sonuçlar literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5. 1. Sonuç

Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin hazırlık okulunda uygulanan İngilizce eğitim programının hedeflerini oluşturan İngilizce Küresel Ölçütü' nün öğrencilerin bölüm derslerine ve mesleki hayatlarına hazırlamada etkili olup olmadığı programdan doğrudan etkilenen katılımcıların görüşleri ışığında değerlendirilmiştir. Çalışmanın alt amaçları ise hazırlık okulunun alt kurlarından bölümlerine başarıyla geçen öğrencilerin hangi bilgi ve becerilere sahip olduğu, bu bilgi ve becerilerin genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki alanın dil ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olup olmadığıdır. Çalışmada eğitim programının çıktılarından doğrudan etkilenen programın gerçek katılımcılarını oluşturan öğrenciler ve öğretim görevlilerinin öğrenci yeterlilikleri bağlamında yaptıkları değerlendirmelere ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca programın uygulanması sırasında öğrencilerin başarısına etki eden faktörler hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerin görüşleri ışığında tartışılmıştır.

Bu amaçla öğrencilerin programla ilgili görüşlerini öğrenmek için öncelikli olarak Özdoruk (2016, s. 102-104) tarafından geliştirilen anketten elde edilen veriler incelenmiş; daha sonra ise literatürde önerildiği şekilde verilerden elde edilen sonuçların ikinci bir yöntemle açıklanarak teyit edilmesi amacıyla (Creswell ve Clark, 2012, s. 535, Green vd., 1989; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352) öğrenciler ve öğretim görevlileriyle yapılan görüşme sorularının analizleri kullanılmıştır. Böylece çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular karşılaştırılarak programın güçlü ve zayıf yönleri programdan etkilenen tüm katılımcıların görüşleri ışığında değerlendirilmiştir. Programın değerlendirilmesi sürecinde programdan doğrudan etkilenen tüm katılımcıların görüşlerini dikkate alan bu değerlendirme modeli, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin önerdiği programla ilgili bağlamın hem nitel hem de nicel veri toplama araçları sayesinde derinlemesine incelenmesine imkân vermektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 32). Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak programla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve programın genel İngilizce beklentilerini karşıladığı görülmektedir.

Anketten elde edilen bulgulara ortaya çıkan unsurlar açısından değerlendirildiğinde programın bu örneklem grubu için olumlu yansımaları olduğu sonucuna varılabilir. Ancak sadece bu bilgiler ışığında yapılacak bir genelleme sorunun tüm boyutlarını ortaya koymaktan uzaktır. Çünkü çalışmaya katılan öğrencilerin başarı düzeyleri ve sınıf içi gözlem sonuçları dikkate alındığında bu olumlu görüşlerin genel öğrenci başarısına yansıtılamadığı ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle çalışmada kullanılan öğrenci anketlerinden elde edilen verilerin teyit edilmesi amacıyla öğrenci ve öğretim görevlileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler de kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

5. 1. 1. Öğretim Sistemi ile İlgili Sonuçlar

1. Öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler ile görüşme sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında hazırlık okulunun genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce olmak üzere üç amacı olduğunu düşündükleri görülmektedir.
2. Öğrenciler hazırlık okulu programının genel İngilizce amacını karşıladığını; ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce amaçlarını karşılayamadığını belirtmektedir.
3. Öğretim görevlileri ise hazırlık okulunun amacını genel İngilizce ve öğrencilerin bölümlerine gittiklerinde zorlanmayacak kadar akademik İngilizce öğretmek olarak ifade etmiştir.
4. Öğretim görevlilerinin çoğunluğu genel İngilizce amacının karşılandığını; ancak akademik İngilizce amacının yeterince karşılanmadığını düşünmektedir. Programın amacının mesleki İngilizce öğretmek olduğunu düşünen az sayıda öğretim görevlisi bu amacın karşılanmadığını ifade etmektedir.
5. Öğrencilerden ve öğretim görevlilerinden elde edilen genel İngilizce amacına yönelik bulguların hazırlık okulunun amacıyla uyumlu olduğu gözükmektedir. Ancak hazırlık okulunun amaçları arasında bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizceye yönelik amaçlar bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin büyük çoğunluğunun ve öğretim görevlilerinin bir kısmının hazırlık okulunda belirtilen genel İngilizce öğretmek amacının ötesinde bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizceye yönelik ilave amaçlara sahip oldukları tespit edilmiştir.
6. Öğrencilerin anket cevapları ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar öğrencilerin programın hedeflerinden haberdar olmadıklarını göstermektedir.

Bu hedefler öğrenci el kitabında ve ek materyal kitabında yazılı olmasına ve her dönem başında ve her ünite sonunda öğretim görevlileri tarafından açıklanmasına rağmen öğrencilerin programın hedeflerini yeterince incelemedikleri ve hatta bunca açıklamaya rağmen hedefleri açık ve anlaşılır bulmadıkları görülmüştür.

7. Öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde hedeflerin İngilizce olması sebebiyle anlaşılır olmadığı ve çoğu öğrencinin bu kısımlara bakmadığı ortaya çıkmıştır.
8. Öğretim görevlilerinin tamamı programın hedeflerinden haberdar olduklarını belirtmektedir.
9. Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu bu hedeflerin öğretim görevlileri için açık ve anlaşılır olduğunu ancak öğrenciler için açık ve anlaşılır olmadığını belirtmektedir.
10. Öğrencilerden ve öğretim görevlilerinden elde edilen bulgular programın hedefleri ile içeriğin uyumlu olduğunu ve içeriğin ilgi çekici olduğunu göstermektedir.
11. Materyal seçiminde öğrenci beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığı konusunda öğrenciler ile öğretim görevlileri arasında farklı düşünceler olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yarısı materyal seçiminde öğrenci beklentilerinin dikkate alınmadığını ifade ederken öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu materyal seçiminde öğrencilerin beklentilerinin dikkate alındığını vurgulamaktadır.
12. Öğrenciler ve öğretim görevlileri hazırlık programının okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri olmak üzere dört temel beceri için ve dilbilgisi ve kelime bilgisi alanları için yeterli olduğunu belirtmişler ancak dinleme becerisinin diğer becerilere göre eksik kaldığını vurgulamışlardır.
13. Öğrenciler ve öğretim görevlileri program hedeflerinin genel İngilizce için uygun olduğunu ancak bölüm İngilizcesi için uygun olmadığını belirtmektedir. Diğer taraftan öğrenciler hedeflerin mesleki İngilizce için uygun olduğunu düşünürken öğretim görevlileri hedeflerin mesleki İngilizce için uygun olmadığını düşünmektedir.
14. Bölüme ve mesleğe yönelik içerik oluşturma konusunda da öğrenciler ile öğretim görevlilerinin çoğunluğu arasında bir uyumsuzluk olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu bölüm derslerine katkı yapması bakımından

bölüme yönelik eğitim, aynı bölümdeki öğrencilerin bir sınıfta eğitim alması, konuşma ve yazma derslerinin artırılması, bölüme yönelik el becerisi ve teknik terimler ve yabancılarla konuşma gibi etkinliklerin programa dahil edilmesi gibi öneriler sunmuşlardır. Mesleki İngilizce açısından ise mesleğe yönelik eğitim, mesleğe yönelik konuşma, bölüme yönelik eğitim, sunum becerileri, işletme becerisi ve bölümlerin ortak seçmeli dersleri gibi etkinliklerin programa dahil edilmesini istedikleri tespit edilmiştir.

15. Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu ise hem bölüm dersleri hem de mesleki İngilizce için programa farklı beceriler ve stratejilerin dahil edilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. İçeriğe bölüm dersleri ve mesleki ihtiyaçlar açısından farklı beceriler ve stratejilerin dahil edilmesi gerektiğini düşünen az sayıdaki öğretim görevlisi bölüm dersleri için okuma ve yazma, istatistiksel veri analizi, not alma, dinleme ve okuma, 21. yüzyıl becerileri ve ince becerilerin dahil edilmesi önerilerini getirmiş, mesleki İngilizce için ise konuşma ve yazma, akademik okuma, akademik metin analizi ve araştırma, 21. yüzyıl becerileri ve ince becerilerin dahil edilmesini önermişlerdir.
16. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ve öğretim görevlilerinin tamamı programda uygulanan materyaller ve kitapların genel İngilizce için uygun olduğunu ifade ederken bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olmadığını belirtmişlerdir.
17. Öğrenciler ve öğretim görevlileri programda kullanılan etkinliklerin programın genel İngilizce amacıyla uygun olduğunu; ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olmadığını düşünmektedir.
18. Öğrencilerin programda kullanılan ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayısı, süresi ve içerikleri açılarından programın amaçlarına uygunluğu ile alakalı olarak anket ve görüşme sorularına verdikleri cevapların birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Buna göre programda kullanılan ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayısı, süresi ve içerikleri programın hedefleriyle uyumlu bulunmuştur. Öğretim görevlilerinin büyük çoğunluğu da ölçme değerlendirme süreçlerinin programın amaçlarıyla sayı, süre ve içerik açılarından uygun olduğunu ifade etmektedir.

5. 1. 2. Öğrenme Ortamı ile İlgili Sonuçlar

1. Öğrenciler programın en güçlü yönleri arasında öğretmen kalitesini ve eğitim kalitesini ön plana çıkartmıştır.
2. Öğretim görevlileri ise programın en güçlü yönü olarak programda İKÖ sisteminin uygulanmasını, öğretim görevlileri arasındaki profesyonel etkileşimi ve tüm paydaşların katılımını ön plana çıkarmaktadır.
3. Öğrencilere göre programın zayıf yönleri arasında isteğe bağlı ve zorunlu İngilizce eğitimi alan öğrencilerin aynı sınıfta olması, İngilizce eğitiminin zorunlu olması, sınavların zor olması, kitaba bağlılık, yabancı hocaya az maruz kalma, yoğun ders programı, etkinlik sayısının azlığı, fazla ödev verilmesi, yetersiz dinleme becerisi, derste telefonların toplanması ve derslerde Türkçe konuşulması gösterilmektedir.
4. Öğretim görevlileri ise programın zayıf yönleri arasında eğitim süresinin azlığı, öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin motivasyon eksikliği, öğleden sonraki dersler, devamsızlık, konuşma ve yazma becerileri ve demotive edici yönetmeliklerden bahsetmişlerdir.
5. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde ders içi ve ders dışında kullanılan sunum ödevleri, alıştırma, grup çalışmaları, bireysel çalışmalar, konuşma kulübü gibi etkinlikleri olumlu bulduklarını ifade ederken öğrenci birimi etkinlikleri, günlük ödevler ve sinema kulübü etkinliklerini yeterince faydalı bulmadıkları ortaya çıkmıştır.
6. Öğretim görevlileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde ise öğrenci birimi etkinlikleri ve sinema kulübü gibi ders dışı etkinliklerin çoğunun etkili olduğu ancak öğrencilerin ders dışı zamanlarda kampüste kalmak istememeleri sebebiyle bu etkinliklere katılımın az olduğu ortaya çıkmıştır.
7. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmak istediklerini ancak hazırlık okulunun yer aldığı kampüsteki ulaşım ve sosyal imkanlar gibi olanakların kısıtlı olması sebebiyle kampüste kalmak istemediklerini göstermektedir.
8. Öğrenciler programın etkinliğini arttırmak için öğleden sonraki derslerin kaldırılması, sınıf dışı etkinliklerin artırılması, kulüp etkinliklerinin artırılması, laboratuvar dersi etkinliklerinin eğlenceli hale getirilmesi, oyun ve konuşmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi, ders saatleri dışında da kültürel programlar gerçekleştirilmesi ve cep telefonu kullanımına izin verilmesi gibi öneriler

sunarken ğretim görevlileri genellikle sınıf dışı etkinlikler, kulüpler ya da online uygulamalar gibi önerilerden bahsetmektedir.

9. Öğrencilerin büyük oğunluğ derse katılım, ders çalışma, materyal getirme, dev yapma ve isteklilik konularında kendilerinden kaynaklanan sorunlar olmadığını belirtirken, bu konularda sınıftaki arkadaşlarından kaynaklanan sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Bu sorunların yanı sıra derste uyuma, ders harici sebeple cep telefonu kullanma ve derste Türkçe konuşma sorunlarının da sınıf ortamında başarıyı etkileyen diğerk faktörler olarak belirtildiğik görülmektedir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar konusunda ğretim görevlilerinin tamamı ders çalışma ve isteklilik konularını ön plana çıkartmaktadır. Daha sonra sırasıyla dev yapma, materyal getirme ve derse katılım konularında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Çalışmada ortaya çıkan sorunların temelinde öğrencilerin motivasyon eksikliğik olduğ hem öğrenciler hem de ğretim görevlileri tarafından ifade edilmiştir.
10. Öğrencilerin tamamı sınıf ortamının hedeflere uygun olduğunu ancak bilgisayar laboratuvarlarının hedeflere uyumlu olmadığını belirtmektedir. Öğretim görevlilerinin büyük oğunluğ da sınıf ortamının program hedefleri ile uyumlu olduğunu ancak bilgisayar laboratuvarının program hedeflerine uyumlu olmadığını düşünmektedir.
11. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların belirlenmesi amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde hem öğrencilerin hem de ğretim görevlilerinin neredeyse tamamının ğretim görevlilerinden kaynaklanan sorun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre ğretim görevlileri derslere hazır gelmekte, öğrenciyle ilgilenmekte, ders saatlerine uymakta ve gerekli konularda öneriler vermektedir. Ayrıca bir sınıfta  ğretim görevlisinin derse girmesi de olumlu karşılanmaktadır.
12. Devamsızlık, ulaşım, kampüs imkanları, hazırlık süresi, isteğek bağı ve zorunlu öğrencilerin aynı sınıfta olması ve Eskişehir'deki sosyal yaşantı hem öğrenciler hem de ğretim görevlileri tarafından öğrencileri olumsuz etkileyen faktörler olarak belirtilmektedir.
13. Hazırlık eğitiminin bir yıl olması programın ne çıkan bir diğerk zayıf noktası olarak göze çarpmaktadır. Özellikle alt kurlardaki öğrencilerin bir yıllık sürede programın amaç ve hedeflerine ulaşması teoride mümkünken pratikte mümkün gözükmemektedir. Alt kurlardaki bu ğrenci grubunun dil yetersizliklerinin yanı

sıra hazırlık okuluna alışamama, motivasyonsuzluk ve dil eğitiminin gereklerine hazır olmama gibi sorunlarının dil öğrenme süreçlerini engellediği ve bir yıllık eğitim süresinin bu eşiği atlamak için yeterli olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak alt kurdaki öğrencilerin başarısızlıkları ile belirtilen sorunlar bir kısır döngü oluşturmuş durumdadır. Buna göre alt kurdaki öğrencilerin dil yetersizlikleri istenmeyen davranışlara; istenmeyen davranışlar ise öğrencilerin başarısızlığına yol açmaktadır. Ayrıca istenmeyen davranışlara sahip öğrencilerin bir araya toplandığı sınıflarda hem görece istekli öğrenciler hem de öğretim görevlileri olumsuz etkilenecek motivasyonları düşmektedir.

14. Ulaşımın programın başarısını etkileyen önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler yetersiz ulaşım olanakları ve kampüsteki sosyal alanların eksikliği nedeniyle dersler biter bitmez kampüsten ayrılmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu eksikliklerin öğrencilerin hazırlık okulunda düzenlenen ders dışı etkinliklere katılmasını da engellediği tespit edilmiştir.
15. Öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olan devamsızlığın öğrencilerin başarıları üzerinde çok boyutlu etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler derslere düzenli olarak devam etmediklerinde hem o günkü konulardan eksik kalmakta hem de bir sonraki konunun anlaşılması daha zorlaşmaktadır. Üstelik dönem içinde on kez uygulanan kısa sınavlardan biri devamsızlık yapılan güne denk gelirse öğrencinin dönem içi başarı notu düşmektedir. Ayrıca kısa sınav kaçırdıklarında öğrencilerin motivasyonlarının düştüğü ve takip eden günlerde de okula devam etmede ve diğer kısa sınavlara girmede gönülsüz davrandıkları görülmektedir.
16. Öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyen unsurlardan bir diğerinin ise kampüs imkanları ile alakalı olduğu tespit edilmiştir. Şehirdeki diğer kampüsler ile kıyaslandığında hazırlık okulunun bulunduğu kampüste neredeyse hiçbir sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlik imkânı bulunmadığı görülmektedir.

5. 2. Tartışma

Literatürde bir veri toplama yönteminden elde edilen bulguların ikinci bir yöntem kullanılarak teyit edilmesi önerilmektedir (Creswell ve Clark, 2012, s. 535, Green vd., 1989; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). Bu nedenle bir devlet üniversitesinin hazırlık okulunda uygulanan İngilizce eğitim programının hedeflerini oluşturan İngilizce Küresel Ölçütü' nün öğrencilerin bölüm derslerine ve mesleki hayatlarına hazırlamada etkili olup olmadığını

araştırmayı amaçlayan bu çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin görüşleri alınarak veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan çalışmada kullanılan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin önerdiği gözlem ve sorgulama aşamalarında kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları sayesinde hem bulgular teyit edilmeye hem de program daha derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016, s. 32).

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak programla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve programın genel İngilizce beklentilerini karşıladığı görülmektedir. Dolayısıyla anketten elde edilen bulgularda ortaya çıkan unsurlar açısından değerlendirildiğinde programın bu örneklem grubu için olumlu yansımaları olduğu sonucuna varılabilir. Ancak sadece bu bilgiler ışığında yapılacak bir genelleme sorunun tüm boyutlarını ortaya koymaktan uzaktır. Çünkü çalışmaya katılan öğrencilerin başarı düzeyleri ve sınıf içi gözlem sonuçları dikkate alındığında bu olumlu görüşlerin genel öğrenci başarısına yansıtılamadığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler ile görüşme sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında hazırlık okulunun genel İngilizce, bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce olmak üzere üç amacı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler hazırlık okulu programının genel İngilizce amacını karşıladığını; ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce amaçlarını karşılayamadığını belirtmektedir. Diğer taraftan öğretim görevlileri ise hazırlık okulunun amacını genel İngilizce ve öğrencilerin bölümlerine gittiklerinde zorlanmayacak kadar akademik İngilizce öğretmek olarak ifade etmiştir. Öğretim görevlilerinin çoğunluğu genel İngilizce amacının karşılandığını; ancak akademik İngilizce amacının yeterince karşılanmadığını düşünmektedir. Programın amacının mesleki İngilizce öğretmek olduğunu düşünen az sayıda öğretim görevlisi bu amacın karşılanmadığını ifade etmektedir.

Bu bulgular hazırlık okulu tarafından hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri için hazırlanan el kitabında (Hazırlık Okulu El Kitabı, 2019, s. 4) belirtilen “dil öğretimindeki son yaklaşımları ve çağdaş teknolojik gelişmeleri kullanarak yabancı dil eğitimi vermek, öğrencilerin bölüm çalışmalarını yürütebilmeleri için gerekli dil becerilerini ve stratejilerini kazanmalarına yardımcı olmak, öğrencilerin kazandığı tüm becerileri gerçek hayatlarında kullanmasını sağlamak, farklı fakülteler hakkında farkındalık yaratmak ve öğrencilerin vizyonunu geliştirmek ve okulda etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratmak” amaçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun ve öğretim görevlilerinin bir kısmının hazırlık okulunda belirtilen bu amaçların ötesinde bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizceye yönelik ilave amaçlara sahip oldukları görülmektedir. El kitabındaki amaçlarda bahsedilen ‘öğrencilerin bölüm çalışmalarını yürütebilmeleri için gerekli dil

becerilerini ve stratejilerini kazanmalarına yardımcı olmak' ifadesinde hangi beceri ve stratejilerin kastedildiği açık olmadığı için öğretim görevlileri ve öğrencilerin kafasında bir belirsizlik oluşmuş olabilir. Programın amaçları ile katılımcıların amaçları arasındaki tutarsızlığı yansıtan bu durum Özkanal ve Hakan (2010, s. 304) ve Özдорuk (2016, s. 76) tarafından gerçekleştirilen ve öğrencilerin hazırlık okulunun genel İngilizce amacının yanı sıra bölüme ve mesleki İngilizceye yönelik amaçların da programa dahil edilmesi gerektiğini düşündüğünü gösteren çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerden elde edilen bulgular öğrencilerin programın hedeflerinden haberdar olmadığını, İngilizce olması sebebiyle hedefleri anlaşılır bulmadığını ve çoğu öğrencinin bu hedeflere bakmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum Parlett ve Hamilton'un (1972, s. 13) ifade ettiği gibi katılımcıların gerçekte belirtilen amaç ve hedefleri değerlendirmeciler kadar ciddiye almadıklarını göstermesi bakımından önemlidir; çünkü katılımcılar için genellikle önemli olan şey programda vurgulanan amaçlar ve hedeflerden ziyade bu amaç ve hedeflerin uygulamada ortaya çıkan gerçek durumlarıdır. Program hedeflerinin açıkça ve detaylı şekilde ifade edilmemesinin programdan etkilenen katılımcılar için sorun oluşturabileceği ifade edilmektedir (Tunç, 2010, s. 76). Çalışmadan elde edilen veriler bu yoğunlukta bir sorun ortaya koymamakla birlikte programın her aşamasında farklı kanallardan yapılan bilgilendirmelere rağmen öğrencilerin hedefleri açık ve anlaşılır bulmaması bir sorun alanına işaret etmektedir. Hedeflerin öğrenciler için açık ve anlaşılır bulunmaması çalışmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ile açıklanabilir. Diğer taraftan alt kurlara devam eden bu öğrencilerin dil yetersizlikleri nedeniyle İngilizce olarak ifade edilen bu hedefleri anlayamadıkları da düşünülebilir. Öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından vurgulanan bu belirsizliği gidermek için Harden (2002, s. 156) tarafından önerildiği şekilde program hedeflerinin tüm katılımcılar için kolay erişilebilir olması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer şekilde Ediger (2006, s. 19) de öğretmenler ve öğrencilerin program sonunda ulaşılması gerekenlerin ne olduğunu anlayabilmesi için her bir hedefin anlaşılır şekilde ifade edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Programın okuma, konuşma ve yazma becerisine olumlu katkı yaptığı ancak dinleme alanına yönelik eksiklikler olduğu yönündeki bulgular literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Öner ve Mede, 2015, s. 222; Özдорuk, 2016, s. 77; Tunç, 2010, s. 77).

Program hedefleriyle içeriğin uyumlu olduğunu yansıtan sonuçlar Özдорuk (2016, s. 76) ve Öner ve Mede (2015, s. 221) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Programın hedefleriyle içerik arasında genel bir uyum olduğu hem öğrenciler

hem de ğretim görevlileri tarafından kabul edilmesine rağmen içerik her iki gruptaki katılımcılar tarafından öğrenciler için ilgi çekici bulunmamıştır. Bu durum ders materyallerinin ğrenci ilgi alanlarına göre ek materyaller ve etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini akla getirmektedir. Literatürde program içeriğinin belirlenmesinde hangi aktivitelerin seçileceğine dair karar alma süreçlerinde öğrencilerin görüşlerinin alınması ve öğrenme sürecinin daha ilgi çekici hale getirilmesi için programa eğlenceli oyun aktivitelerinin dahil edilmesi önerilmektedir (Aygün, 2017, s. 118).

Bölüme ve mesleğe yönelik içerik oluşturma konusunda öğrenciler ile ğretim görevlilerinin çoğunluğu arasında bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde içeriğin akademik ve mesleki ihtiyaçlara göre düzenlenmesine yönelik tartişmaların uzun yıllardır devam ettiği görülmektedir. Bu konuda Teahen (1996, s. 27) tarafından ABD’de bölge okullarıyla yapılan kapsamlı bir çalışmada içeriğin akademik ve mesleki ihtiyaçlara göre düzenlenmesinin gerekçeleri, zorlukları ve konu hakkındaki nerileri içeren farklı boyutlar ele alınmış ve sonuç olarak içerik düzenlenmesinin pilot çalışmalar ile izlenmesi gerektiği ve ortaya çıkan öğrenme deneyimlerinin paydaşlar arasında sürekli diyalog ile paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada ise iki devlet niversitesinin İngilizce eğitim verilen farklı bölümlerindeki ğretim görevlilerin görüşlerini alarak akademik İngilizce beklentilerini belirlemeyi amaçlayan İnan vd. (2012, s. 3170) okuma ve dinleme becerilerinin diğer becerilerden daha önemli olduğunu; konuşma ve eviri yapma becerilerinin ise en az gerekli beceriler olduğunu bulmuş ve içeriğe okuma stratejileri ve daha fazla dinleme etkinliği ilave edilerek değişiklikler yapılmasına önayak olmuştur. Ayrıca konuşma becerilerinin içeriği de alanla ilgili konularda sunum yapma ve tartişma etkinlikleri ile zenginleştirilmiştir. Yapılan bu değişikliklerle birlikte program içeriğinin katılımcıların beklentileri dikkate alınarak değiştirildiği görülmektedir. Literatürdeki bu çalışmalarda gösterildiği gibi program içeriğinin katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine göre yeniden tasarlanması mümkündür. Program içeriğinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiği Gerede (2005, s. 100) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da gösterilmiştir.

Bu neriler arasında bahsedilen 21. yüzyıl becerileri veya ince beceriler kavramlarının özellikle son yıllarda literatürde sıklıkla kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Henüz uzlaşılmış kavramlar olmamakla beraber 21. yüzyıl becerileri ve ince beceriler, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum, kendini yönetme,

sosyal beceriler, üretkenlik, hesap verebilirlik ve liderlik gibi becerilerden oluşmaktadır (Fadel, 2008, s. 9; Dede, 2010, s. 5; Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s. 211; Schulz, 2008, s. 147).

Programda uygulanan materyaller ve kitapların genel İngilizce için uyumlu; ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uyumsuz olduğunu gösteren sonuçlar Özkanal ve Hakan (2010, s. 303) ve Özдорuk'un (2016, s. 85) bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki çalışma da bu çalışmanın bulgularıyla örtüşecek şekilde kullanılan materyal ve kitapların genel İngilizce için uyumlu ancak bölüm ve mesleki İngilizce için uyumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan Tunç'un (2010, s. 78) çalışmasında materyaller öğrenciler tarafından yeterli bulunurken öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur. Bu durum mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir çünkü mevcut çalışmanın bulgularına göre programda kullanılan materyal ve kitaplar hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri tarafından uyumlu bulunmuştur. Bunun sebebi kullanılan kitapların doğrudan İKÖ ölçütleri ile uyumlu olması ve öğretim görevlileri tarafından hazırlanan ek materyallerin de yine bu ölçütler temel alınarak hazırlanmasıdır. İKÖ ölçütlerinin öğretim görevlileri tarafından benimsenmiş olduğuna dair bulgu da bu görüşü desteklemektedir. Buna göre öğretim görevlileri benimsedikleri ölçütlere göre materyaller geliştirdikleri için hem kitapla materyaller arasında hem de bu kaynaklarla genel İngilizce eğitimi arasında bir uyum ortaya çıkmaktadır.

Programda kullanılan etkinliklerin programın genel İngilizce amacıyla uygun olduğunu ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce için uygun olmadığını gösteren sonuçlar Özkanal ve Hakan (2010, s. 304) ve Özдорuk'un (2016, s. 84) bulgularıyla uyumludur.

Programda kullanılan ölçme-değerlendirme süreçlerinin sayısı, süresi ve içerikleri programın hedefleriyle uyumlu bulunmuştur. Bu sonuç sınav uygulamalarının hedeflerle örtüşmediğini ve değişiklik yapılması gerektiğini gösteren Tekin (2015, s. 732) ve Özдорuk'un (2016, s. 81) bulgularıyla uyumsuzluk gösterirken Tunç'un (2010, s. 78) bulgularıyla uyumludur. Çalışmanın gerçekleştirildiği hazırlık okulunda programın tüm unsurları İKÖ çıktılarına göre düzenlendiği için hedeflerle ölçme değerlendirme süreçlerinin uygun çıkması beklenen bir sonuçtur. Üstelik ölçme değerlendirme sınavlarının ve ödevlerinin hepsi hazırlık, yazım ve kontrol aşamalarında ölçülmesi istenen hedeflere göre belirtke tablosu olarak göz önünde bulundurulduğu için değerlendirme süreçlerinin sayısı, süresi ve içerikleri programın amaçlarıyla uyumlu bulunmuştur.

Öğrenciler programın en güçlü yönleri arasında öğretmen kalitesini ve eğitim kalitesini ön plana çıkartmıştır. Öğretim görevlileri ise programın en güçlü yönü olarak programda İKÖ sisteminin uygulanmasını, öğretim görevlileri arasındaki profesyonel etkileşimi ve tüm paydaşların katılımını ön plana çıkarmaktadır. Programın en güçlü yönleri olarak öğretmen

kalitesi ve eğitim kalitesinin belirtilmesi Özidoruk'un (2016, s. 80) bulgularıyla da uyumludur.

Öğrenciler ve öğretim görevlileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde derse katılmama, ders çalışmama, materyal getirmeme, ödev yapmama, isteksizlik, derste uyuma, ders harici sebeple cep telefonu kullanma ve derste Türkçe konuşma gibi sorunların öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Parlett ve Hamilton'ın (1972, s. 16) belirttiği gibi akademik başarıya etki eden sıkılma, ilgi, konsantrasyon, bocalama ve entelektüel bağımlılık gibi eğitimsel açıdan önemli olgulara dair bilgiler öğrenme ortamıyla ilgili cevaplar sayesinde elde edilebilmektedir. Dolayısıyla Aydınlatıcı değerlendirme modelinin öğrenme ortamıyla ilgili soru cevap analizi öğrencilerin gerçekte hangi sorunlara sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Literatürde sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranışın istenmeyen davranış olarak tanımlandığı görülmektedir (Çelik, 2005, s. 171). Ayrıca ders araçlarını getirmeme, ödev yapmama ve etkinliklerden uzak durma gibi istenmeyen davranışların yıkıcı olmayan davranışlar olarak değerlendirildiği ancak öğrenci gelişimi açısından amaçlara ulaşmayı engelleyen ve önlem alınmazsa diğer olumsuz davranışları kolaylaştıran davranışlar olduğu da belirtilmektedir (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006, s. 102). Emmer, Evertson ve Worsham (2003, s. 169) ise istenmeyen davranışın küçük ya da büyük olduğuna bakmaksızın yaygınlaşmaya başlayan her türden davranış sınıf düzenine ve öğrenme ortamına bir tehdit olarak görmektedir.

Çalışmada ortaya çıkan sorunların temelinde öğrencilerin motivasyon eksikliği olduğu hem öğrenciler hem de öğretim görevlileri tarafından ifade edilmiştir. Düşük öğrenci motivasyonunu yansıtan bu sonuç literatürde bulunan çalışmaların bulgularıyla uyumsuzdur. Örneğin Dellal ve Günak (2009) ve Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016) tarafından iki farklı devlet üniversitesindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu iki çalışmada seçilen örneklemin dil öğrencilerinden oluşması nedeniyle bu öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumlu motivasyonlarının olması beklenen bir durumdur. Üstelik motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar genellikle o programlardaki tüm öğrenci grubunu dikkate aldığı için motivasyon düzeyleri ortanın üzerinde bulunmaktadır. Bu durum o programa kayıtlı olan başarısız öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktan uzaktır. Bu nedenle programın uygulanmasında sorun yaratan olguların belirlenmesi için motivasyon çalışmalarının özellikle sorun yaratma ihtimali yüksek olan gruplarla gerçekleştirilmesi gerekir. Mevcut çalışma alt kurlara devam etmekte olan öğrencilerin motivasyon düzeylerine odaklandığı için bu öğrenci grubunun motivasyon düzeyi düşük bulunmuştur.

Türkiye’deki farklı devlet üniversitelerinde yönetici görevi olan akademik personelin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada ise isteğe bağlı hazırlık programlarında yaşanan sorunların öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, yönetsel sorunlar ve öğretim elemanlarının sorunları olmak üzere üç grupta toplandığı ve düşük öğrenci motivasyonu nedeniyle öğrencilerin programın sorumluluklarını yerine getiremedikleri, yönetmeliklerdeki bazı maddelerin planlama yönünden sıkıntılar yarattığı ve programda çalışan öğretim elemanlarının mevcut öğrenci profili yüzünden mesleki tükenmişlik yaşadıkları gösterilmiştir (Aydın, Kızıltan, Öztürk, İpek, Yükselir ve Beceren, 2017, s. 2). Benzer şekilde Ersoy ve Yapıcıoğlu (2015, s. 37) da isteğe bağlı hazırlık programında motivasyon eksikliğinin devamsızlık, derse katılmada isteksizlik ve başarısızlık sorunlarını ortaya çıkardığını ve sonuç olarak başarısızlığın da yine motivasyon eksikliğine yol açarak bir kısır döngüye dönüştüğünü bulmuştur. Motivasyon eksikliğinin özellikle alt kurdaki öğrenciler için en önemli unsur olduğunu savunan Aygün (2017, s. 109) ise alt kurdaki öğrencilerin hazırlık okuluna sadece bölümün zorunluluğunu gidermek için devam ettiklerini ve bu nedenle İngilizceyi öğrenmek gibi bir amaçlarının olmadığını belirterek bu durumda hazırlık okulunun amaç ve hedefleriyle öğrencilerin amaç ve hedeflerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların belirlenmesi amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde hem öğrencilerin hem de öğretim görevlilerinin neredeyse tamamının öğretim görevlilerinden kaynaklanan sorun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretim görevlileri ile ilgili olumlu görüşleri yansıtan bu bulgular Tekin (2015, s. 725) ve Özdemir (2016, s. 80) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Çalışma bulgularının analizi sonucunda devam zorunluluğu, ders saatlerinin fazlalığı, haftalık ders yoğunluğu ve farklı bölüm ve düzeylerdeki öğrencilerden beklentilerin aynı olması ve hazırlık programı süresinin bir yıl olması gibi hazırlık okuluna özgü sorunların öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açtığı tespit edilmiştir. Motivasyon eksikliği ile ilgili bu sonuçlar Aygün’ün (2017, s. 110) bulgularıyla uyumludur.

Öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olan devamsızlığın öğrencilerin başarıları üzerinde çok boyutlu etkisi önceki çalışmaların bulgularıyla da uyumludur. Osmangazi Üniversitesi İngilizce hazırlık okulundaki devamsızlık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilen bir çalışmada Özkanal ve Arıkan (2011, s. 71) derslere düzenli devam etmenin akademik başarıyı yüksek derecede etkilediğini göstermişlerdir. Ulaşım konusunun da öğrenci başarısına olumsuz etkisini gösteren benzer bir sonuç Tunç (2010, s. 76) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaya konulmuştur. Buna göre öğrenciler okullarına ulaşmak için uzun mesafeler gitmek zorunda kaldıklarında öğrencinin

hem okul içi çalışmalarına hem de okul dışı etkinliklere katılma oranı düşmekte ve öğrenciler bir süre sonra aşırı devamsızlık yapmaya başlamaktadır. Bu nedenle okul ulaşımının öğrenciler için daha kolay hale getirilmesi gerekmektedir. Farklı bölümlerden öğrencilerin bir arada olduğu sınıflar yerine aynı bölümdeki öğrencilerin bir sınıfta toplanması gerektiğine dair bulgular Aygün (2017, s. 118) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyen unsurlardan bir diğerinin ise kampüs imkanları ile alakalı olduğu tespit edilmiştir. Hazırlık okuluna devam eden öğrencilerin kampüsteki sosyal imkanların azlığından yakınmalarının bir sebebi sosyalleşme imkânı bulamadıkları için kendilerini üniversitenin bir parçası olarak görememeleri olabilir. Kampüsteki sosyal imkansızlıkların Yabancı Diller Yüksekokulunun inisiyatifi ile düzeltilmesine yönelik çeşitli sergi, konser, dinleti, gösteri ve etkinlikler düzenlenmesine rağmen kampüsün ulaşım sorunları nedeniyle öğrenciler bu etkinliklere yeteri kadar katılmamaktadır. Kampüsün şehrin dışında yer alıyor olması ve kampüste yeterli sosyal mekanların olmaması nedeniyle sadece hazırlık okulu öğrencileri değil aynı zamanda diğer fakülte öğrencileri de dersleri biter bitmez kampüsten ayrılmayı tercih etmektedir. Hazırlık okulunun fiziksel yetersizliklerinin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği Tunç (2010, s. 82) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla uyumludur.

5. 3. Öneriler

Çalışmanın sonuçları ve tartışmalar incelendiğinde programın pek çok güçlü yönlerinin yanı sıra düzeltilmesi gereken bazı zayıf noktaların da olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırma bulguları ışığında öncelikli olarak programla ilgili karar alıcılara, uygulayıcılara ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi amacıyla aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5. 3. 1. Karar Alıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Hem öğrencilerden hem de öğretim görevlilerinden elde edilen veriler programın genel İngilizce amacına ve hedeflerine uygun olduğunu ve ayrıca içeriğin de bu amaç ve hedeflerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Programın bu olumlu boyutlarının aynı şekilde devam ettirilmesi, ancak olumsuz boyutlarında programdan etkilenen tüm katılımcıların görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması programın etkinliğini arttıracaktır.

2. Programın amaçları açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmeli ve programın tüm paydaşları ile paylaşılmalıdır.
3. Program amaçları ve hedefleri özellikle alt kurlardaki öğrenciler için Türkçe olarak sunulmalıdır.
4. Ders materyalleri öğrenci ilgi alanlarına göre ek materyaller ve etkinliklerle desteklenmelidir. Hazırlık okulunun program geliştirme aşamalarında öğrenci ihtiyaçları dikkate alınıyor olsa da bu ihtiyaçlar önceki dönemlerdeki öğrencilerin ihtiyaçları ile sınırlı kalmaktadır. Hazırlık okulunun popülasyonunu oluşturan öğrencilerin ihtiyaçları sene bazında bile değişiklik gösterebildiği için en azından dönem içindeki ödevler ve uygulamalar için öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları belirlenmeli ve o dönemde kayıtlı olan öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine hitap eden materyaller ve etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Program içeriği katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine göre planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeniden tasarlanmalıdır.
6. Öğrencilerin hedef dile daha fazla ve daha anlamlı maruz kalmalarını sağlamak amacıyla dinleme ve konuşma becerileri için ek uygulamalar ve etkinlikler kullanılmalıdır. Ayrıca alt kurlardaki öğrencilerin yabancı öğretmenlerle konuşma pratiği yapma imkanları arttırılmalıdır.
7. Bölüme ve mesleğe yönelik içerik oluşturma konusunda programdan etkilenen bütün paydaşların (bölümdeki öğrenciler, bölüm öğretim görevlileri ve hatta meslek hayatına katılmış mezun öğrenciler) görüşleri alınmalıdır. Böylece yapılabilecek değişikliklerin pilot çalışmaları gerçekleştirilmeli ve sonuçları tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır. Ayrıca eğitimde yeni çağın becerileri ve stratejileri olarak ön plana çıkan 21. Yüzyıl becerilerinin en azından farkındalık yaratma etkinlikleri ile öğrencilere tanıştırılması gerekmektedir.
8. Bilgisayar laboratuvar ortamı program hedefleri ile uyumlu hale getirilmeli ve laboratuvar dersi etkinliklerinin daha eğlenceli hale getirilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.
9. İsteğe bağlı ve zorunlu öğrencilerin aynı sınıfta olması programın zayıf yönleri arasında öne çıkmıştır. Bu unsurun derse katılmama, ders çalışmama, materyal getirmeme, ödev yapmama, isteksizlik, derste uyuma, ders harici sebeple cep telefonu kullanma ve derste Türkçe konuşma gibi istenmeyen davranışların altında yatan ve programın başarısını etkileyen en temel unsur olduğu görülmektedir. Bu konuda tüm hazırlık okullarında soruna taraf olan tüm

paydaşların görüşlerinin alınması ve bu görüşler ışığında yönetmeliklerin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca hazırlık okuluna yeni kayıt yaptıran öğrencilerin hazırlık eğitimi hakkında önceden bilgilendirilmesi ve hangi seviyelerdeki öğrencilerin isteğe bağlı İngilizce hazırlık programına kabul edileceğine dair bir çalışma yapılması gerekmektedir.

10. Farklı kurlardaki öğrenciler için farklı hazırlık eğitim süresi uygulanmalıdır. Buna göre her kurdaki öğrenciler için sabit bir yıllık hazırlık süresi yerine özellikle alt kurdaki öğrenciler için İngilizce hazırlık programları çıktı odaklı olarak düzenlenmeli ve öğrencilerin çıkış düzeyindeki hedeflere ulaşmaya kadar sürecek bir süre planlaması yapılmalıdır.
11. Kampüsteki sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlikler artırılmalıdır.
12. Gün boyunca düzenli olarak hizmet veren bir ulaşım ağı oluşturulmalı ve hatta bu ulaşım ağının şehirdeki üç üniversiteyi birbirine bağlayacak şekilde düzenlenmesi için hem yerel hem de merkezi yönetimlerle gerekli girişimlerin başlatılmalıdır.
13. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere aktif katılımını sağlayacak uygulamalar
14. Sınıf ortamında eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen her türlü istenmeyen davranış programın tüm katılımcıları tarafından değerlendirilmeli ve sorunların en aza indirilebilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.
15. Farklı bölümlerden öğrencilerin bir arada olduğu sınıflar yerine aynı bölümdeki öğrencilerin bir sınıfta toplanması pilot çalışma olarak denenmelidir.

5. 3. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Çalışmada anket bulgularını teyit etmek amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler tek bir veri toplama yönteminin sorunun tüm boyutlarını yansıtmaktan uzak olduğunu göstermiştir. Bu nedenle programın tüm unsurlarını derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan çalışmalarda hem nitel hem de nicel verilerin karşılaştırılmasına olanak sağlayan ve programdan etkilenen tüm katılımcıların görüşlerini yansıtan bir değerlendirme modeli olan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin kullanılması faydalı olacaktır.
2. Bu çalışma yalnızca hazırlık okuluna devam etmekte olan alt kurlardaki öğrenciler ve bu kurlarda derslere giren öğretim görevlilerinin

değerlendirmelerine göre gerçekleştirilmiştir. Programdan etkilenen diğer paydaşların da görüşlerini yansıtmaları bakımından hazırlık okulundan bölümlerine başarıyla geçen öğrenciler ve bölümlerde İngilizce derslerine giren öğretim görevlilerinin İngilizce hazırlık programını değerlendirmesi programın etkinliğinin farklı bakış açılarından değerlendirilmesini sağlayacaktır.

3. Benzer şekilde bölümlerini bitirerek meslek hayatına başlayan öğrencilerden elde edilecek veriler de İngilizce hazırlık eğitiminin meslek hayatı açısından etkilerini göstermesi bakımından önemli veriler sunacaktır.
4. İngilizce hazırlık programının alt kurdaki öğrencileri bölüm derslerine ve mesleki hayatlarına hazırlamada etkili olup olmadığını araştırmayı amaçlayan bu çalışma orta ve üst kurlardaki öğrenciler için de gerçekleştirilebilir ve böylece farklı kurlara kayıtlı öğrenciler arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
5. Son olarak ülke çapında farklı üniversitelerin hazırlık öğrencileri ile benzer bir çalışma yapılarak İngilizce hazırlık programlarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C (2016). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Anı Yayınları. Ankara.
- Adıgüzel, O. C ve Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline Dayalı Program Değerlendirme Ölçeği Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2). 124-136.
- Alderman, L. (2015). Illuminative evaluation as a method applied to Australian Government policy borrowing and implementation in higher education, *Evaluation Journal of Australasia*. Vol: 15. No:1. 4-14.
- Arkın, F. (2010). Program Evaluation: Skill-based Language Teaching Approach in EFL. *ScienceDirect. Elsevier Ltd*. 3339-3350.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada neler Oluyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Vol: 2. No: 4. 1-7.
- Avrupa Ortak Dil Çerçevesi Kitapçığı. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment(CEFR)*. www.coe.int/lang-cefr. Erişim tarihi:12.06.2019.
- Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, Ö. F., Yükselir, C. ve Beceren, S. (2017). YÖK 2016 Yönetmeliği Sonrası İsteğe Bağlı Hazırlık Programları: Mevcut Durum ve Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*. Volume: 1. Issue: 2. 1-11.
- Aygün, Ö. (2017). *A Scale of Turkish Preparatory School University Students' Demotivational Factors Towards Learning English*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Baykul, Y. (1992). Productivity and Evaluation in Education. *Education*. 113 (2) 307-311.
- Bennet, C. F. (1976). *Analyzing Impacts of Extension Programs*. Extension Service (DOA). U.S.A.
- Biçer, K. (2009). *An Assessment of Information Technology Curriculum Implementation in Vocational High Schools in Ankara*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). METU.
- Bloom, B.S., Hastings J.T. & Maduals, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Mc.Graw Hill Book Co. New York.

- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Council of Europe Publishing. Strasbourg.
- Ceylan, M. (2006). *European language portfolio as a self-directed learning tool*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bilkent University. Ankara
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education. Boston.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L.P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). SAGE Publications. California.
- Çağatay, S. ve Gürocak, F. Ü. (2016). Is CEFR over there? International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, *GlobELT 2016, 14-17, Antalya*.
- Çalışkan, İ. (2014). Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(2), 138-148.
- Dede, C. (2010). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Editor: Bellenecca J. Ve Brandt R. Solution Tree Press. U.S.A.
- De Jong, J. H. A. L., Mayor, M. & Hayes, C. (2016). *Developing Global Scale of English Learning Objectives Aligned to the Common European Framework*. pearson.english.com/gse. Erişim tarihi:14.06.2019.
- Dellal, N. A ve Günak, D. B. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi. Sayı: 143. Ocak-Şubat-Mart 2009. 20-41*.
- Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Demirezen, M. ve Bakla, A. (2007). Testing the Efficiency of a CEF-Based Waystage (A2-Level) Syllabus. *The Reading Matrix. Vol. 7, No. 2, August 2007. 81-96*.
- Ediger, M. (2006). *Organizing the Curriculum*. Discovery Publishing House. New Delhi.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M.E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers. 6th edition*. Allyn and Bacon. U.S.A.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 30 (3) 211-216*.

- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem Yayınları. Ankara.
- Ergunay, O, Erenoğlu, Ç. ve Demirbilek, G. (2015). Evaluation of the English Preparatory Curriculum at Eskişehir Osmangazi University (ESOGU) Based on the Views of the Students. *2nd Teaching & Education Conference. Florence. 12-16.* <https://ideas.repec.org/p/sek/itepro/2904443.html#cites> Erişim tarihi: 22.10.2019.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelkentepe Yayınları. Ankara.
- Erozan, F. (2005). *Evaluating the Language Improvement Courses in the Undergraduate ELT Curriculum at Eastern Mediterranean University: A Case Study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). METU. Ankara
- Ersoy, N. Ş. ve Yapıcıoğlu, D. K. (2015). İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programının Öğrenci ve Okutman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD Cilt 3 / Sayı 3. 7-43.*
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *GEFAD/GUJGEF 35 (2). 209-229.*
- Fadel, C. (2008). *21st Century Skills: How Can You Prepare Students for the New Global Economy?* Oecd/Ceri. Partnership for 21st Century Skills. Paris.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Pearson. New York.
- Gerede, D. (2005). *A Curriculum Evaluation through Needs Analysis: perceptions of Intensive English Program Graduates at Anadolu University*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu University.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:6 Sayı.1. 89-106.*
- Hammond, R. L. (1968). *Evaluation At The Local Level*. U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. Project Epic. Arizona.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the School Curriculum*. Pearson Education, Inc. U.S.A.
- İstifçi, İ. ve Aydın, B. (2017). A Model for Implementing Academic English Lessons: Anadolu University Case. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2018; 8(1). 151-170.*
- Kaymakçı, S. ve Orgun, Y. M. (2007), Surgical Patient Education: Turkish Nursing Students Experiences. *Nurse Education Today, Volume 27, Issue 1. 19-25.*
- Kısakürek, M.A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 2. Sayı: 1. 45-53.*

- Kopkallı, Y. H. (2004). *Anadolu University School of Foreign Languages Curriculum Renewal Project*. The Conference of Implementing Dynamic Systems through Curriculum Development. Eskişehir. <https://en.academicresearch.net/> adresinden edinilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Küçüköğlu, H. (2015). *An Evaluation of Phd ELT Programs in Turkey*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge University Press. U.S.A.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Pearson. U.S.A.
- Mayring, P. (2007). On generalization in qualitatively oriented research. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). 1-10.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C.T. (2016). İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Electronic Journal of Social Sciences Bahar-2016 Cilt:15 Sayı:57*. 361-371.
- Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. Sixth Edition*. Pearson U.S.A.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon. United States.
- Öner, G. ve Mede, E. (2015). Evaluation of A1 level program at an English preparatory school in a Turkish university: a case study. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal* 2015,4(3). 204-226.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarının Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2). 126-149.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM Yayınları. Ankara.
- Özdoruk, P. (2016). *Evaluation of the English Language Preparatory School Curriculum at Yıldırım Beyazıt University*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). METU. Ankara
- Özkanal, Ü. ve Arıkan, N. (2011). The Relation between Success and Absenteeism at Esogü English Preparatory School. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 1, pp. 68-72.

- Özkanal, Ü. ve Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of University English Preparatory Programs: Eskisehir Osmangazi Univesrity Foreign languages Department English Preparatory Program. *Journal of language Teaching and research. Vol 1 No.3.* 295-305.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 16. Sayı: 5 (Özel Sayı).* 24-34.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs.* U.S. Department of Health, Education & Welfare. National Institute of Education. 2-35.
- Patton, M.Q. (2015) *Qualitative Evaluation and Research Methods* (fourth edition). Sage Publications. London.
- Patton, M.Q. (2001) “The CEFPP as a Model for Integrating Evaluation within Organizations”. *Cancer Practice, 9(1).* 11-16.
- Pearson. (2016). *On Raising English Standards with a Single Global Framework.* <https://www.english.com/gse/resources>. Erişim tarihi:14.06.2019.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum.* McGraw-Hill Inc. USA.
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond Academic Knowledge. *Journal of Language and Communication. 146-155.*
- Soruc, A. (2012). The Role of Needs Analysis in Language Program Renewal Process. *Mevlana International Journal of Education (MIJE) Vol. 2(1).* 36-47, 30.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1988). *Systematic Evaluation. A Self Instructional Guide to Theory and Practice.* Kluwer-Nijhoff Publishing. Boston.
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W.J. (1980) An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 2, No. 3 (May- Jun., 1980).* 5- 20.
- Sülü, A. ve Kır, E. (2014). Language Teachers’ Views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching /ISSN: 2148-225X.* 356-364.
- Teahen, R. C. (1996). *Curriculum Models: Integration of Academic and Occupational Content.* Northwestern Michigan Coll. Traverse City.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. *The Journal of International Social Research, 8(36),* 718-733.
- Topper, A. ve Lancaster, S. (2016). *Online Graduate Educational Techology Program: An Illuminative Evaluation.* Funded Articles. 76. http://scholarworks.gvsu.edu/oapsf_articles/76. Erişim tarihi:06.04.2018.

- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English Language Teaching Program at a Public University Using CIPP Model*. (Yüksek Lisans Tezi). METU. Ankara
- Üstünoğlu, E. (2011). Developing a New Test Culture: The Art of Possible. *Eğitim Bilimleri Eğitim Dergisi; Uluslararası E-Dergi. Cilt:1 Sayı:1*.
- Üstünoğlu, E., Zazaoğlu, K. F. A., Keskin, M. N., Sarayköylü, B. ve Akdoğan, G. (2012). Developing A CEF Based Curriculum: A Case Study. *International Journal of Instruction. E-ISSN:1308-1470.www.e-iji.net*.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Sevinç Matbaası Ankara.
- Wiles, J. (2009). *Leading Curriculum Development*. Corwin Press. United Kingdom
- Yalçınkaya, M. ve Küçükkaragöz, H. 2006. *Sınıfta Disiplin Kuralları Belirleme ve Uygulaması*. Sınıf Yönetimi Editör: Yılman M. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitabı. (2019). *YDYO Web Sayfası*. https://ydyo.anadolu.edu.tr/sites/ydyo.anadolu.edu.tr/files/files/manuals/2019-2020%20%C3%96%C4%9Fretim%20Eleman%C4%B1%20El%20Kitab%C4%B1%20T%C3%BCrk%C3%A7e_v7.pdf Erişim tarihi:12.06.2019.
- Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanı El Kitabı. (2019). *YDYO Web Sayfası*. https://ydyo.anadolu.edu.tr/sites/ydyo.anadolu.edu.tr/files/files/manuals/2019-2020%20O%CC%88g%CC%86renci%20El%20Kitab%C4%B1_vx2.pdf. Erişim tarihi:12.06.2019.
- Yel, A. (2009). *Evaluation of the Effectiveness of English Courses in Sivas Anatolian High Schools*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). METU. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Zorba, Ş. (2015). *Evaluating the Undergraduate English Language Teacher Education Program at Eastern Mediterranean University*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Özdoruk tarafından geliştirilen anket	188
EK 2	Pilot çalışma sonucunda önerilen yeni anket	191
EK 3	Görüşme soruları uzman değerlendirme formu	194
EK 4	İKÖ 59-66 Aralığına Ait Öğrenme Hedefleri (Türkçe Versiyonu)	197
EK 5	Öğrenci Görüşme Formu	202
EK 6	Öğretim Görevlisi Görüşme Formu	205

EK-1

Özdoruk tarafından geliştirilen anket

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının değerlendirilmesi amacıyla görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen anketteki ifadeleri dikkate okuyarak size en uygun biçimde cevaplayınız ve **hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

Katılımınız için teşekkür ederim.

Mustafa Gültekin

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi

YDYO Hazırlık Öğretim Görevlisi

BÖLÜM 1 Kişisel Bilgiler

A. Cinsiyetiniz

1 () Kadın

2 () Erkek

B. Yaşınız: __ (yıl)

C. Fakülteniz (Lütfen yazınız): _____

D. Bölümünüz (Lütfen yazınız): _____

E. Hazırlık programı giriş notunuz: ____/100

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz

Tamamen Katılıyorum

Katılıyorum

Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum

Katılmıyorum

Kesinlikle Katılmıyorum

1. Hazırlık programında uygulanan kısa ve ara sınavların zorluk derecesi uygundur.
2. Program sayesinde belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bir kompozisyon ya da rapor yazabiliyorum.
- 3.İngilizce hazırlık programı bölüm derslerinin takibini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.
- 4.Programın hedefleri öğrencilerin düzeyine uygundur.
- 5.İngilizce hazırlık programı temel İngilizce becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.
- 6.İngilizce hazırlık programının içeriği program hedefleriyle uyumludur.
7. İngilizce hazırlık programı kelime bilgisini arttırdı.
- 8.Hazırlık programının süresi İngilizce öğrenebilmek için uygundur.

9. İngilizce hazırlık programı dilbilgisine yönelik bilgileri arttırdı.

10. İngilizce hazırlık programının içeriği günceldir.

11. Program sayesinde gerektiğinde İngilizce dilinde sözlük ve diğer referans kaynaklarını kullanarak bağımsız okuma yapabiliyorum.

12. Hazırlık programında dinleme becerilerini geliştirmek için tasarlanan aktiviteler (Listening Exercises) yeterlidir.

13. Bağımsız Öğrenme Merkezi İngilizce öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

14. İngilizce hazırlık programında yer alan materyaller İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırır.

15. İngilizce hazırlık programının hedefleri açık ve anlaşılırdır.

16. Program sayesinde televizyon haberlerini, güncel olaylara ilişkin programları, sunumları ve günlük/standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabiliyorum.

17. Konuşma kulübüne katılmak konuşma becerilerini geliştiriyor.

18. Derslerde yaptığımız sunumlar İngilizce öğrenmeye katkı sağlıyor.

19. Derslerde okutmanların verdiği örnekler ve alıştırmalar İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıyor.

20. Sınıfta yapılan çeşitli aktiviteler (grup çalışmaları, grup tartışmaları, rol yapma vb.) İngilizce becerilerini geliştiriyor.

21. Sınıfta yapılan bireysel çalışmalar İngilizce öğrenmeye yardımcı oluyor.

22. Öğrenme-öğretme sürecinde verilen ödevler İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıyor.

23. Hazırlık programında yer alan kısa ve ara sınavlar içerikle uyumludur.

24. Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Konuşma Kulübü (Conversation Club) İngilizce konuşmayı teşvik eder niteliktedir.

25. Hazırlık programında uygulanan kısa ve ara sınavların sayısı yeterlidir.

26. Hazırlık programı İngilizce öğrenme beklentilerimi karşılayabilecek şekilde hazırlanmıştır.

27. Hazırlık derslikleri İngilizce ders işlemek için uygundur.

28. İngilizce hazırlık programında yer alan materyaller (ders kitabı, ek fotokopi, reader, powerpoint sunuları, video) ilgi çekicidir

29. Hazırlık programında konuşma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Sunum, Portfolio vs.) yeterlidir.

30. Online programlar (My English Lab) İngilizce öğrenmeye teşvik eder niteliktedir.

31. Hazırlık programında yazma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Tasks) yeterlidir.

32. Hazırlık programında okuma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Readers) yeterlidir.

33. Okutmanlar tarafından öğrencilerin çalışmaları (ödev, task vb.) değerlendirilerek geri bildirim veriliyor.

34.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Sinema Kulübü (Movie Club) İngilizce öğrenmeye katkı sağlar niteliktedir.

35.İngilizce hazırlık programında kullanılan kaynaklar (kitap vb.) İngilizce öğrenmek için uygundur.

36.Programda yer alan online programlar öğrencilerin düzeyine uygundur.

37.Derslerde öğrenciler düşüncelerini İngilizce ifade edebilme imkânı buluyor.

* T.K=5, K=4, N.N.K=3, KM=2, KK=1

38. Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında beğendiğiniz özellikler nelerdir?

39. Hazırlık programı ve uygulamaları hakkında nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?

40. Hazırlık programı ve uygulamaları ile ilgili eklemek istediklerinizi yazınız.

TEŞEKKÜRLER

EK-2

Pilot çalışma sonucunda önerilen yeni anket

YDYO HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİ ANKETİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programının değerlendirilmesi amacıyla görüşlerinizi almak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen anketteki ifadeleri dikkate okuyarak size en uygun biçimde cevaplayınız ve **hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

Katılımınız için teşekkür ederim.

Mustafa Gültekin

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi

YDYO Hazırlık Öğretim Görevlisi

BÖLÜM 1 Kişisel Bilgiler

A. Cinsiyetiniz

1 () Kadın

2 () Erkek

B. Yaşınız: __ (yıl)

C. Fakülteniz (Lütfen yazınız): _____

D. Bölümünüz (Lütfen yazınız): _____

E. Hazırlık programı giriş notunuz: ____/100

İletişim Bilgileri

Telefon: _____

Email: _____

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz

1. Hazırlık programı İngilizce öğrenme beklentilerimi karşılayabilecek şekilde hazırlanmıştır.

2. İngilizce hazırlık programının içeriği program hedefleriyle uyumludur.

3. İngilizce hazırlık programının hedefleri açık ve anlaşılırdır.

4. Programın hedefleri öğrencilerin düzeyine uygundur.

5. İngilizce hazırlık programı bölüm derslerinin takibini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.

6. İngilizce hazırlık programı mesleki alanımın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir.

7. İngilizce hazırlık programı temel İngilizce becerilerini

Tamamen Katılıyorum

Katılıyorum

Kısmen Katılıyorum

Katılmıyorum

Kesinlikle Katılmıyorum

geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.

8. Hazırlık programında dinleme becerilerini geliştirmek için tasarlanan aktiviteler (Listening Exercises) yeterlidir.

9.Program sayesinde televizyon haberlerini, güncel olaylara ilişkin programları, sunumları ve günlük/standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabiliyorum.

10.Hazırlık programında konuşma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Sunum, Portfolio vs.) yeterlidir.

11.Konuşma kulübüne katılmak konuşma becerilerini geliştiriyor.

12.Sınıfta yapılan çeşitli aktiviteler (grup çalışmaları, grup tartışmaları, rol yapma vb.) İngilizce becerilerini geliştiriyor.

13.Derslerde yaptığımız sunumlar İngilizce öğrenmeye katkı sağlıyor.

14.Program sayesinde gerektiğinde İngilizce dilinde sözlük ve diğer referans kaynaklarını kullanarak bağımsız okuma yapabiliyorum.

15.Hazırlık programında okuma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Readers) yeterlidir.

16.Program sayesinde belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bir kompozisyon ya da rapor yazabiliyorum.

17.Hazırlık programında yazma becerilerini geliştirmek için planlanan aktiviteler (Tasks) yeterlidir.

18.İngilizce hazırlık programı dilbilgisine yönelik bilgileri arttırdı.

19.İngilizce hazırlık programı kelime bilgisini arttırdı.

20. Hazırlık programında yer alan kısa ve ara sınavlar içerikle uyumludur.

21.Hazırlık programında uygulanan kısa ve ara sınavların sayısı yeterlidir.

22.Hazırlık programında uygulanan kısa ve ara sınavların zorluk derecesi uygundur.

23.Sınıfta yapılan bireysel çalışmalar İngilizce öğrenmeye yardımcı oluyor.

24.Öğrenme-öğretme sürecinde verilen ödevler İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıyor.

25. İngilizce hazırlık programının içeriği günceldir.

26.İngilizce hazırlık programında yer alan materyaller İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırır.

27.İngilizce hazırlık programında kullanılan kaynaklar (kitap vb.) İngilizce öğrenmek için uygundur.

28.İngilizce hazırlık programında yer alan materyaller (ders kitabı, ek fotokopi, reader, powerpoint sunuları, video) ilgi çekicidir

29.Öğrenci Birimi etkinlikleri İngilizce öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

30.Hazırlık programında yer alan program dışı etkinliklerden Sinema Kulübü (Movie Club) İngilizce öğrenmeye katkı sağlar niteliktedir.

31.Okutmanlar tarafından öğrencilerin çalışmaları (ödev, task vb.) değerlendirilerek geri bildirimi veriliyor.

32.Derslerde okutmanların verdiği örnekler ve alıştırmalar İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıyor.

- 33.Derslerde öğrenciler düşüncelerini İngilizce ifade edebilme imkânı buluyor.
- 34.Online programlar (My English Lab) İngilizce öğrenmeye teşvik eder niteliktedir.
35. Programda yer alan online programlar öğrencilerin düzeyine uygundur.
- 36.Hazırlık derslikleri İngilizce ders işlemek için uygundur.
- 37.Hazırlık programının süresi İngilizce öğrenebilmek için uygundur.
- * T.K=5, K=4, N.N.K=3, KM=2, KK=1

TEŞEKKÜRLER!



EK-3

Görüşme soruları uzman değerlendirme formu

“İngilizce Hazırlık Programının İngilizce Küresel Ölçütü (İKO) Kriterleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışması kapsamında bu kriterlerin İngilizce hazırlık okulunda uygulanan programa dahil olan öğrenci, öğretmen, program geliştiriciler ve yöneticiler gibi programın tüm katılımcıları ile gerçekleştireceğim görüşmeler için sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan programın İngilizce Küresel Ölçütü kriterleriyle ne derece örtüştüğünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın görüşme soruları ve her bir soru ile değerlendirme yapılması istenen tema ve alt temalar aşağıdadır. Çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak, her bir görüşme sorusunun uygunluk durumu hakkında görüşünüzü belirtmenizi rica ediyorum.

Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Öneri/Açıklama” bileşenlerinden oluşan dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları inceleyerek araştırma tema ve alt temalarına uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için çok teşekkür ederim.

Araştırmacı: Mustafa Gültekin

İletişim Bilgileri: gultekinmustafa@gmail.com

Soru tema ve alt temaları	Uygundur	Uygun değildir	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/Açıklama
ÖĞRETİM SİSTEMİ Bu tanımlayıcılardan hangileri hazırlık eğitimi süresince işinize yaradı? Neden? Açıklayınız. Bu tanımlayıcılardan hangileri bölümünüzde işinize yaradı/yarayacak? Neden? Açıklayınız. Bu tanımlayıcılardan hangileri meslek hayatınızda işinize yaradı/yarayabilecek?				

Neden? Açıklayınız. Bu tanımlayıcılardan gereksiz olan tanımlayıcılar var mı? Hangileri? Neden? Bu tanımlayıcılara ilave edilmesi gerekir dediğiniz başka tanımlayıcılar var mı? Nelerdir? Neden?				
EĞİTSEL AMAÇLAR Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan eğitsel amaçlar uyumlu mudur? Neden?				
MATERYAL/KİTAP Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan materyaller/kitaplar uyumlu mudur? Neden?				
ÖĞRENME/ÖĞRETME SÜREÇLERİ Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan öğrenme-öğretme süreçler uyumlu mudur? Neden?				
ÖLÇME/DEĞERLENDİRME Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçleri uyumlu mudur? Neden?				
DİL BECERİLERİ Bu tanımlayıcılar ile programın dil becerileri uyumlu mudur? Neden? Açıklayınız.				
ÖĞRENME ORTAMI				

Bu tanımlayıcılar ile hedeflenen davranışlar sizce hangi öğrenme bağlamlarıyla daha iyi uygulanabilir? Neden? Açıklayınız. Program uygulayıcıları (örn: öğretmenler, yöneticiler, ölçme – değerlendirmeciler) sizce bu tanımlayıcıları dikkate alıyorlar mı? Neden? Açıklayınız. Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar nelerdir? Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar için çözüm yolları nelerdir? Programın başarısını etkileyen diğer faktörler nelerdir?				
HEDEF İFADELERİ Hedef ifadelerinin güçlü yönleri nelerdir? Hedef ifadelerinin zayıf yönleri nelerdir? Önerileriniz nelerdir?				

EK-4

59-66 Aralığına Ait Öğrenme Hedefleri (Türkçe Versiyonu)

İKÖ Öğrenme Hedefleri

İKÖ 59–66/B2:Okuma

59 İkidilli bir sözlüğe başvurmayla gerek duymadan kelimelerin anlamını kontrol etmek için tekdilli bir sözlüğü kullanabilir

Çevrimiçi olarak finansal işlemleri yapmak için talimatları anlayabilir

Açıkça belirtilmiş tartışma ve karşıt fikir sunan bir metnin içindeki ana sonuçları tanımlayabilir

60 Manşetler, konu başlıkları ya da gazete başlıklarından gazete ve dergi makalelerinin içeriği hakkında çıkarımlar ya da tahminler yapabilir

Basit bir akademik metindeki farklı ifadelerin kullanımını tespit edebilir

Bir akademik metindeki basit metaforları anlayabilir

Sorularla yönlendirilen yapılandırılmış bir metindeki çıkarımsal anlamı fark edebilir.

61 Bir internet sitesinin tartışma panosundaki söyleşileri takip edebilir.

Bir metindeki destekleyici detayları ana noktalardan ayırt edebilir.

Basit bir metinde kullanılan kaynakların kalitesini eleştirel olarak değerlendirebilir.

Basit bir tanımlama makalesinin etkinliğini eleştirel olarak değerlendirebilir.

Basit bir sorun-çözüm makalesinin etkinliğini eleştirel olarak değerlendirebilir.

62 Karmaşık diyagramlar ve görsel bilgilerden ana mesajı yorumlayabilir.

Sorularla yönlendirilmiş ise basit bir metindeki yazarın ironi kullanımını fark edebilir.

Yazarın amacını ve hedef kitlesini anlayabilir.

Standart, edebi olmayan dilde yazılmış geniş anlatıların ana konusunu anlayabilir.

63 Konuyla alakalı bilgi kaynaklarını bulma konusunda yönlendirme sağlanırsa olgusal bilgileri kontrol etmek için referans materyallerini kullanabilir.

Belirli bir bilgiyi bulmak için uzun bir metni ya da alakalı bir dizi metni tarayabilir.

Basit bir söylemsel makalenin etkinliğini eleştirel olarak değerlendirebilir.

Akademik bir metindeki alıntılarının kullanımını anlayabilir.

Akademik bir metindeki ana tartışma çizgisini tanımlayabilir.

65 Yapılandırılmış bir metnin üslubunu ve hedef kitlesini fark edebilir.

Bir tartışmayı desteklemek için akademik bir metindeki örnekleri tanımlayabilir.

66 Geniş bir aralıktaki olgusal ve hayali metinleri özetleyebilir, yorumlayabilir ve tartışabilir.

Basit bir tartışmacı makalenin etkinliğini eleştirel olarak değerlendirebilir. **(25 tanımlayıcı)**

İKÖ 59–66/B2: Dinleme

59 Açık standart konuşma içinde sunulan bir tartışmadaki bir iddia ya da fikrin lehinde ve aleyhinde ana sebepleri belirleyebilir.

Basit bir sunum ya da dersteki çıkarımsal anlamı fark edebilir.

Basit bir sunum ya da dersteki retorik sorularını fark edebilir.

Genel bir tartışmada yer alırken bir bakış açısı destekleyen detayları fark edebilir.

Genellemeleri ve onların destekleyici fikirlerini fark edebilir.

Basit bir sunumda ya da dersteki bir konuşmacının fikirleri başka sözcükler kullanarak açıkladığını fark edebilir.

60 Bilindik bir konu hakkındaki bir radyo programının çoğunu anlayabilir.

Uzun gayri resmi konuşmadaki alakalı ve alakasız içerik arasında ayırım yapabilir.

Farklı türdeki sunumların temel düzensel yapısını fark edebilir.

61 Bilinmeyen bir konu hakkında yapılandırılmış bir sunumda örnekler verildiğinde fark edebilir.

Olgusal TV haberlerindeki konu değişikliklerini fark edebilir ve ana içerik hakkında bir fikir oluşturabilir.

Eğer aksan tanıdık olursa, hızlı yapılan yazılı konuşmayı anlayabilir.
Teknik olmayan dil kullanarak tarif edilen karmaşık bir işlemin aşamalarını takip edebilir.
Tonlama ve vurgu yoluyla yapılan vurgulamaları fark edebilir.
Yalın bir sunu ya da dersin ana noktalarını eleştirel olarak değerlendirebilir
62 Doğal bir grup tartışmasını takip edebilir ancak etkili bir şekilde katılmayı zor bulabilir.
Detaylı yönergeleri hata yapmaksızın takip edebilecek kadar iyi anlayabilir.
Basit bir sunu ile birlikte yapılan slayt gösterilerinin ya da diğer görsel materyallerin etkinliğini eleştirel olarak değerlendirebilir.
63 Yapılandırılmış bir sunumda konuşmacının bakış açısını fark edebilir.
64 Standart konuşmadaki TV belgesellerini, mülakatları, oyunları ve çoğu filmleri anlayabilir.
Bağlamsal ipuçları kullanarak ana noktaları anlayabilir ve anladığını kontrol edebilir.
Eğer aksan tanıdık olursa, hızlı yapılan yazılı olmayan konuşmayı anlayabilir.
Mübalağa kullanımını fark edebilir (örn: bunu bitirmem yıllarımı alacak)
Kendi uzmanlık alanlarında bir panel tartışmasındaki ana noktaları takip edebilir.
65 Fikirler, argümanlar ve tartışmalar sunan haberlerin ana noktalarından çıkarımlar yapabilir.
Doğal hızdaki resmi olmayan konuşmada neden-sonuç ilişkilerini anlayabilir.
Doğal hızda uzun resmi olmayan konuşmadaki kronolojik sıraları takip edebilir.
Doğal hızda ve standart dilde yapılan çoğu konuda konuşmacının bakış açısını anlayabilir.
Kendi uzmanlık alanlarındaki bir panel tartışmasındaki bir bakış açısını destekleyen detayları tanımlayabilir.
Söylem belirleyicileri ile dikkat çekildiğinde, dilsel olarak karmaşık bir sunum ya da derste ki fikirlerin zıtlık gösterdiğini fark edebilir.
Söylem belirleyicileri ile belirtildiğinde, bir panel tartışmasındaki argümanların basit ana hatlarını takip edebilir.
66 Kendi alanlarındaki karmaşık teknik tartışmaların ana fikirlerini anlayabilir.
Resmi bir sunumun üslup ve hedef kitlesini fark edebilir.
Doğal bir hızdaki resmi olmayan tartışmada olgu ile fikir arasında ayırım yapabilir (34 tanımlayıcı)

İKÖ 59–66/B2: Konuşma

59 Bir dükkan ya da postanedeki (örn: kusurlu bir alışveriş ürününü iade etmek gibi) daha az yaygın durumlarla baş edebilir.
Kendi alanındaki çok çeşitli konular hakkında bir miktar özgüven ile bilgi alışverişi yapabilir.
Objeleri, varlıkları ve ürünleri detaylı şekilde nitelikleri ve diğer özellikleri ile birlikte tanımlayabilir.
Kendi uzmanlık alanında temel teknik yönergeler verebilir.
Birkaç basit akademik metinden alınan bilgiyi başka sözcüklerle açıklayabilir.
Akademik bir tartışmada ortaya koymaya çalıştığı noktaları açıklayabilir.
60 Farklı seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışarak gündemdeki mesele hakkında bir bakış açısı savunabilir.
Yanlış anlaşılmalara yol açmışlarsa hataları düzeltebilir.
Konuyla alakalı açıklamalar ve tartışmalar sağlayarak görüşlerini açıkça savunabilir ve destekleyebilir.
Gündemdeki mesele hakkında çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını sunabilir.
Güvenilir şekilde detaylı bir bilgiyi savunabilir.
Olgusal bilgi alışverişinin olduğu açık standart konuşmada gerçekleştirilen rutin resmi tartışmalara katılabilir.
Olasılık dereceleri vererek gelecekle ilgili planları ve niyetleri detaylı şekilde tanımlayabilir.
Birinin söylediği şeyleri daha basit terimlerle farklı şekilde açıklayabilir.
Bir kişinin ruh hali veya duygusal durumu hakkında bir çıkarım ya da varsayımında bulunabilir.
Geçmişteki olasılıklar hakkında hassas şekilde konuşabilir.

Çeşitli ifadeler kullanarak konuşmada ilgisini ve beğenisini gösterebilir.
Bir konuyu tasvir etmek için konuyla alakalı kişisel tecrübelerini konuşmaya aktarabilir.
Günlük tüketici ile alakalı bir sorunu tanımlayabilir ve bir düzeltme ya da çözüm talep edebilir.
Bir sunuma etkili bir giriş ve açılış yapabilir.
61 Uzun bir katılımda bir miktar 'ürkeklikle' sınırlı sayıda bağlaç kullanabilir.
En genel konularda açıkça katılımcı bir şekilde uzun konuşmalara katılabilir.
Yaptığı bir sunumda açıkça ifade edilmiş sorulara cevap verebilir
Yüzyüze anketin sorularına detaylı cevaplar verebilir.
Çeşitli ifadeler kullanarak özgüvenle farklı duyguları (örn: sempati, şaşırma, ilgi) ifade edebilir
Miktarla ilgili detaylı kıyaslamalar yapmak için çeşitli dil yapıları kullanabilir.
Çeşitli dil yapıları kullanarak farklı derecelerde uzlaşma gösterebilir.
Çeşitli basit akademik metinlerin bilgilerini özetleyebilir.
Alışıldık bağlaçları kullanarak bir tartışma sırasında bir konuyu kabullendiğini gösterebilir.
Akademik bir tartışmada bahsedilen bir konuda detaylı açıklamalar yapabilir.
62 Sıklıkla yapılan hataların listesini tutabilir ve konuşmada bunları bilinçli şekilde takip eder.
Bir dizi mantıklı tartışma oluşturabilir.
Detaylı yönergeler vererek bir şeyin nasıl yapılacağını tarif edebilir.
Diğerlerini katılmaya ve ne düşündüklerini söylemeye ikna ederek tartışmayı geliştirebilir.
Farklı derecelerdeki coşkuyu ifade etmek için çeşitli dil yapıları kullanabilir.
Nedenlerini vererek bir eylem planı tavsiye edebilir.
Detaylı mazeretler veya nedenler ile resmi bir özür dile getirebilir.
Akademik bir konuda tartışırken nedenler hakkında yorum yapabilir.
63 Belirli bir bakış açısının lehinde ya da aleyhinde nedenler göstererek bir tartışmayı geliştirebilir.
Bir işlemin nasıl gerçekleştirileceği hakkında açık ve detaylı sözlü tarif verebilir.
Olaylar ve deneyimlerin kişisel önemini detaylı şekilde açıklayabilir.
Bir ürün ya da ekipmanla alakalı bir sorunu doğru olarak tanımlayabilir.
Alışıldık bağlaçları kullanarak bir tartışmada varsayımların gözden geçirilmesini veya değiştirilmesini işaret edebilir.
64 Resmi olmayan tartışmalarda görüşlerini açıkça ifade edebilir ve varsayımsal önerileri değerlendirebilir.
Bir sorunu uygun bir şekilde açıklayabilir ve alınacak önlemleri talep edebilir.
Bir film veya oyundan bir kesitin konusunu ve olay örgüsünü sözel olarak özetleyebilir.
Nedenler, sonuçlar ve varsayımsal durumlar hakkında yorum yapabilir.
Ne söyleyeceğini kafasında oluştururken zaman kazanmak ve konuşma sırasına uymak için kalıp ifadeler kullanabilir.
Mesajı alanın üzerinde yaratacağı etkisini dikkate alarak, ne söyleneceğini ve onu söyleme yolunu planlayabilir.
Açık ve akıcı şekilde spontane duyurular yapabilir.
Hatırlayamadığı bir kelimenin yerine akıcı bir şekilde eşdeğer bir terimi kullanabilir.
Durumlar hakkında bir miktar detay vererek kıyaslama ve karşılaştırma yapabilir ve mevcut durumun nedenleri hakkında yorum yapabilir.
Önceden hazırlanmak için süre verilirse, fikirler geliştirerek bir tartışmayı yönlendirebilir.
Bir tartışma sırasında farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir.
65 Bilindik konularda anlaşılanları teyit ederek ve diğerlerini katılmaya teşvik ederek tartışma yönetebilir.
Çeşitli ifadeler kullanarak amaçlarını tanımlayabilir.
Çok geniş ölçekte günlük dil kullanarak haberler hakkında fikirlerini ifade edebilir.
Farklı derecelerde isteksizlik ifade etmek için çeşitli dil yapıları kullanabilir.
Bir tartışma sırasında çeşitli derecelerde kesinlik göstermek için tonlamayı kullanabilir.

Bir sunumun etkili bir özetini çıkarabilir ve sonuç çıkarabilir.

66 Çelişen noktaları ve ana fikirleri tartışarak çok farklı türdeki metinleri özetleyebilir.

Destekleyici ikincil noktalar ve konuyla alakalı örneklerle tam bir tartışma geliştirebilir.

Çok çeşitli bilindik konular hakkında açık ve detaylı tanımlamalar yapabilir.

Konu çok soyut ya da karmaşık olmadığı sürece, akıcı ve doğal şekilde bir konuşmaya katılabilir.

Çoğu zaman bir tartışmayı zorlanmadan takip edilecek kadar iyi geliştirebilir.

Çok çeşitli konular hakkında öğüt verebilir.

Bir mesele veya sorunu açıkça özetleyebilir.

Kendi uzmanlık alanındaki bir sunumu ya da dersin bilgilerini özetleyebilir.

Grafik ve tablolarındaki bilgileri detaylı şekilde açıklayabilir. **(69 tanımlayıcı)**

İKÖ 59–66/B2: Yazma

59 Gerçek ya da hayali insanların detaylı tasvirini yazabilir.

Standart mektuplarda resmiyet ve adetleri anladığını gösterebilir.

Kendi ilgi alanındaki olgusal bilgilerle ilgili yorum yapabilir.

Uygun adetler ile resmi bir teşekkür veya özür mektubu/emaili yazabilir.

Konuyla alakalı örneklerle fikirleri destekleyebilir.

Bir nesne, cihaz veya ürünün detaylı bir tasvirini yazabilir.

Anlaşılır bir paragraf içinde güçlü bir ana fikir cümlesi yazabilir.

Basit bir söylemsel makale yazabilir.

Uygun adetler kullanarak basit bir metnin eleştirisini yazabilir.

Basit bir akademik metin için bir giriş yazabilir.

60 Uygun dil dizgesi ve kuralları ile resmi bir davet emaili/ mektubu yazabilir.

Yapılandırılmış bir metinde neden sonuç ilişkilerini açıkça gösterebilir.

Haberler hakkında detaylı bilgiler vererek ve yorumlar yaparak kişisel emailer/ mektuplar yazabilir.

61 Bir noktayı vurgulamak veya açıklamak için bir fikri farklı kelimelerle ifade edebilir.

Söylemsel bir tartışmayı anlaşılır bir sonuç ve fikir ile sonlandırabilir.

Bir nesne, cihaz veya ürünün nasıl tamir edileceği hakkında yönergeler yazabilir.

Yapılandırılmış metindeki olgu ve fikir arasındaki farkı açıkça gösterebilir.

Olgusal bilgi veren ve eylemlerin nedenlerini açıklayan kısa bir standart rapor yazabilir

Yakın çevresinde meydana gelen olayların uzun bir tasvirini yazabilir.

Farklı kaynaklardan edinilen bilgileri kıyaslayabilir.

Kendi uzmanlık alanında bir sunum veya ders hakkında notlar alabilir.

Bağlaçlar kullanarak basit bir akademik metni yazarken iki fikrin benzer olduğunu gösterebilir.

Bağlaçlar kullanarak basit bir akademik metni yazarken iki fikrin farklı olduğunu gösterebilir.

62 Çeşitli dil yapıları ile yapılandırılmış bir resmi metindeki ek bilgileri gösterebilir.

Ana noktaları ve destekleyici detayları açıkça gösteren yapılandırılmış bir metin yazabilir.

Yapılandırılmış bir metinde sorun ve çözüm ilişkilerini açıkça gösterebilir.

Çeşitli deyimsele ifadeler kullanarak resmi olmayan emailer veya mektuplar yazabilir.

Çeşitli bağlaçlar ve ifadeler kullanarak ek fikirler sunabilir.

Akademik bir metinde istatistiksel veriler, kesirler ve yüzdeler kullanabilir.

Zarf tümceleri kullanarak bir cümleyi değişik şekilde yazabilir.

63 Gerçek veya hayali yerlerin detaylı tasvirlerini yazabilir.

Not alırken zaman kazandıran basit stratejiler kullanabilir (kelimeleri atlama ya da kısaltmalar vb.)

64 Uzun bir yapılandırılmış metindeki ana fikirlerin kısa bir özetini yazabilir.

Soyut ya da kültürel konular (örn: müzik, filmler) hakkında kişisel emailer/mektuplar yazabilir.

Farklı kaynaklardan doğru şekilde bilgiler edinebilir.

Akademik bir konu hakkında kronolojik bir paragraf yazabilir.

65 Çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını sistematik olarak değerlendirebilir. Anlaşılır mantıklı paragraflar şeklinde daha uzun metinler oluşturabilir. Bir sorunun yapılandırılmış yazılı bir açıklamasını yapabilir. Uygun dil dizgesi, yapı ve kurallarla bir şikâyet mektubu yazabilir. Konuyla alakalı destekleyici detaylar ve örneklerle anlaşılır bir yazılı tasvir veya anlatım geliştirebilir. Uygun dil dizgesi kurallar ve destekleyici detaylarla bir başvuru mektubu yazabilir. Haberleri ve fikirleri yazıyla etkili bir şekilde açıklayabilir ve bunlarla diğer kişilerin fikirlerini ilişkilendirebilir. Kendi uzmanlık alanındaki bir sunum ya da dersin bilgilerini özetleyebilir. Bir akademik makalede doğru biçimlendirme kullanabilir. Eşanlamlı kelimeler, tanımlamalar veya örnekler kullanarak bir metindeki bir terimi açıklayabilir. Bağlaçlar kullanarak bir akademik metin yazarken neden ve sonuç ilişkilerini gösterebilir.

66 Söylemsel bir metindeki bir fikir ile bir karşı argüman arasındaki ilişkiyi gösterebilir. Yapılandırılmış ve mantıklı bir metindeki fikirleri karşılaştırıp değerlendirebilir. Durumlara uygun bir resmiyet derecesi kullanabilir. Bilindik bir konu hakkında bir deneme yazısı veya makalenin tam bir özetini yazabilir. Bir okurun dikkatini çekmek için ilgi çekici manşetler ya da başlıklar yazabilir. Yazıda etkili şekilde olgu ve fikir kullanabilir. Öncesinde hataların tespit edilmesi için yardım edilirse, bir akademik yazıdaki hataları düzeltebilir. Bir akademik metindeki önemli noktaları özetlemek için kısa notlar yazabilir. **(55 tanımlayıcı)**

EK-5

Öğrenci Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Katılımcı Onam Formu (1. nüsha)

(Not: Biri katılımcıda ve biri de araştırmacıda kalacak şekilde iki nüsha hazırlanmıştır).

Değerli Katılımcı,

“İngilizce Hazırlık Programının İngilizce Küresel Ölçütü (İKO) Kriterleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışması kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan programın İngilizce Küresel Ölçütü kriterleriyle ne derece örtüştüğünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında bu kriterlerin İngilizce hazırlık okulunda uygulanan programa dahil olan öğrenci, öğretmen, program geliştiriciler ve bölüm öğretim görevlileri gibi programın tüm katılımcıları tarafından nasıl anlaşıldığına yönelik sorular sorulacaktır. Görüşleriniz sesli/görüntülü kayıt altına alınacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Yukardaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza

Mustafa Gültekin

İletişim Bilgileri: gultekinmustafa@gmail.com

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Katılımcı Onam Formu (2. nüsha)

Değerli Katılımcı,

“İngilizce Hazırlık Programının İngilizce Küresel Ölçütü (İKO) Kriterleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışması kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan programın İngilizce Küresel Ölçütü kriterleriyle ne derece örtüştüğünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında bu kriterlerin İngilizce hazırlık okulunda uygulanan programa dahil olan öğrenci, öğretmen, program geliştiriciler ve bölüm öğretim görevlileri gibi programın tüm katılımcıları tarafından nasıl anlaşıldığına yönelik sorular sorulacaktır. Görüşleriniz sesli/görüntülü kayıt altına alınacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Yukardaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza

Mustafa Gültekin

İletişim Bilgileri: gultekinmustafa@gmail.com

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ÖĞRETİM SİSTEMİ

1. Bu tanımlayıcılardan hangileri hazırlık eğitimi süresince işinize yaradı? Neden? Açıklayınız.
2. Bu tanımlayıcılardan hangileri bölümünüzde işinize yaradı/yarayacak? Neden? Açıklayınız.
3. Bu tanımlayıcılardan hangileri meslek hayatınızda işinize yaradı/yarayabilecek? Neden? Açıklayınız.
4. Bu tanımlayıcılardan gereksiz olan tanımlayıcılar var mı? Hangileri? Neden?
5. Bu tanımlayıcılara ilave edilmesi gerekir dediğiniz başka tanımlayıcılar var mı? Nelerdir? Neden?
6. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan eğitsel amaçlar uyumlu mudur? Neden?
7. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan materyaller/kitaplar uyumlu mudur? Neden?
8. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan öğrenme-öğretme süreçler uyumlu mudur? Neden?
9. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçleri uyumlu mudur? Neden?
10. Bu tanımlayıcılar ile programın dil becerileri uyumlu mudur? Neden? Açıklayınız.

ÖĞRENME ORTAMI

11. Bu tanımlayıcılar ile hedeflenen davranışlar sizce hangi öğrenme bağlamlarıyla daha iyi uygulanabilir? Neden? Açıklayınız.
12. Program uygulayıcıları (örn: öğretmenler, yöneticiler, ölçme –değerlendirmeciler) sizce bu tanımlayıcıları dikkate alıyorlar mı? Neden? Açıklayınız.
13. Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
14. Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar için çözüm yolları nelerdir?
15. Programın başarısını etkileyen diğer faktörler nelerdir?

HEDEF İFADELERİ

16. Hedef ifadelerinin güçlü yönleri nelerdir?
17. Hedef ifadelerinin zayıf yönleri nelerdir?
18. Önerileriniz nelerdir?

EK-6

Öğretim Görevlisi Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Katılımcı Onam Formu (1. nüsha)

(Not: Biri katılımcıda ve biri de araştırmacıda kalacak şekilde iki nüsha hazırlanmıştır).

Değerli Katılımcı,

“İngilizce Hazırlık Programının İngilizce Küresel Ölçütü (İKO) Kriterleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışması kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan programın İngilizce Küresel Ölçütü kriterleriyle ne derece örtüştüğünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında bu kriterlerin İngilizce hazırlık okulunda uygulanan programa dahil olan öğrenci, öğretmen, program geliştiriciler ve bölüm öğretim görevlileri gibi programın tüm katılımcıları tarafından nasıl anlaşıldığına yönelik sorular sorulacaktır. Görüşleriniz sesli/görüntülü kayıt altına alınacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Yukardaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza

Mustafa Gültekin

İletişim Bilgileri: gultekinmustafa@gmail.com

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Katılımcı Onam Formu (2. nüsha)

Değerli Katılımcı,

“İngilizce Hazırlık Programının İngilizce Küresel Ölçütü (İKO) Kriterleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışması kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan programın İngilizce Küresel Ölçütü kriterleriyle ne derece örtüştüğünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında bu kriterlerin İngilizce hazırlık okulunda uygulanan programa dahil olan öğrenci, öğretmen, program geliştiriciler ve bölüm öğretim görevlileri gibi programın tüm katılımcıları tarafından nasıl anlaşıldığına yönelik sorular sorulacaktır. Görüşleriniz sesli/görüntülü kayıt altına alınacak olup, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

Yukardaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı İsim-Soyisim/İmza

Araştırmacı İsim-Soyisim/İmza

Mustafa Gültekin

İletişim Bilgileri: gultekinmustafa@gmail.com

Lütfen her iki nüshayı da imzalayınız. Bir nüshasını saklayınız; diğerini araştırmacıya veriniz.

ÖĞRETİM SİSTEMİ

1. Bu tanımlayıcılardan hangileri hazırlık eğitimi süresince öğrencilerin işine yarar? Neden? Açıklayınız.
2. Bu tanımlayıcılardan hangileri öğrencilerin bölümde işlerine yarar? Neden? Açıklayınız.
3. Bu tanımlayıcılardan hangileri öğrencilerin meslek hayatında işine yarar? Neden? Açıklayınız.
4. Bu tanımlayıcılardan gereksiz olan tanımlayıcılar var mı? Hangileri? Neden?
5. Bu tanımlayıcılara ilave edilmesi gerekir dediğiniz başka tanımlayıcılar var mı? Nelerdir? Neden?
6. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan eğitsel amaçlar uyumlu mudur? Neden?
7. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan materyaller/kitaplar uyumlu mudur? Neden?
8. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan öğrenme-öğretme süreçleri uyumlu mudur? Neden?
9. Bu tanımlayıcılar ile programda uygulanan ölçme-değerlendirme süreçleri uyumlu mudur? Neden?
10. Bu tanımlayıcılar ile programın dil becerileri uyumlu mudur? Neden? Açıklayınız.

ÖĞRENME ORTAMI

11. Bu tanımlayıcılar ile hedeflenen davranışlar sizce hangi öğrenme bağlamlarıyla daha iyi uygulanabilir? Neden? Açıklayınız.
12. Program uygulayıcıları (örn: öğretmenler, yöneticiler, ölçme –değerlendirmeciler) sizce bu tanımlayıcıları dikkate alıyorlar mı? Neden? Açıklayınız.
13. Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
14. Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar için çözüm yolları nelerdir?
15. Programın başarısını etkileyen diğer faktörler nelerdir?

HEDEF İFADELERİ

16. Hedef ifadelerinin güçlü yönleri nelerdir?
17. Hedef ifadelerinin zayıf yönleri nelerdir?
18. Önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Mustafa GÜLTEKİN
Doğum Yeri : Mesudiye/ORDU
Doğum Tarihi : 01.04.1970

Eğitim Durumu

Lise	Şişli Kaptanpaşa Lisesi	1987
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	1996
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	2001

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretim Görevlisi	Anadolu Üniversitesi	2001-devam ediyor

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Gultekin M. (2013). Using A Happening Performance to Get Reflections of Teachers. 3rd Annual International Conference on Education and e-Learning. Global Science & Technology Forum (GSTF). 157-160.

Gultekin M. (2016). What is “Happening” There? GAI International Academic Conferences Proceedings. Global Academic Institute. 129-133.

Kahveci H. Gultekin M. Eker D. (2018). Üniversite öğrencilerinin Dogmatik Tutumlarının Bireycilik ve Kolektivizm değerlerini yordama düzeyinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi. E-ISSN:2146-5983 yıl:2019 sayı: 49 sayfa: 01-22

İletişim Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

E-posta adresi: gultekinmustafa@gmail.com